

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
PROGRAMI**

**BİR YETİŞKİN EĞİTİMİ KURUMU OLARAK
ALTINDAĞ HALK EĞİTİMİ MERKEZİ**

DOKTORA TEZİ

UĞUR KARAMAN

**ANKARA
HAZİRAN, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
PROGRAMI**

**BİR YETİŞKİN EĞİTİMİ KURUMU OLARAK
ALTINDAĞ HALK EĞİTİMİ MERKEZİ**

DOKTORA TEZİ

UĞUR KARAMAN

DANIŞMAN: PROF. DR. AHMET YILDIZ

**ANKARA
HAZİRAN, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Uğur KARAMAN adlı öğrencinin hazırladığı “Bir Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Altındağ Halk Eğitimi Merkezi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Meral UYSAL	
Üye	Prof. Dr. Ahmet YILDIZ	
Üye	Doç. Ayhan URAL	
Üye	Doç. Dr. Cengiz ASLAN	
Üye	Doç. Dr. Erhan BAĞCI	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 12/06/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Uğur KARAMAN

ÖZET

BİR YETİŞKİN EĞİTİMİ KURUMU OLARAK ALTINDAĞ HALK EĞİTİMİ MERKEZİ

KARAMAN, Uğur

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet YILDIZ

Haziran, 2023, xv + 161 sayfa

Araştırmada, bir yetişkin eğitimi kurumu olarak Altındağ Halk Eğitimi Merkezinin (AHEM) sunduğu ve sağladığı olanakların yetişkin eğitiminin özelliklerine uygun nitelikte olup olmadığının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu araştırmada, AHEM’de görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetişkin eğitimi alanındaki mevcut yetiştirim durumları, AHEM’in öğrenenlere sunduğu fiziksel ve donanımsal olanaklar ile eğitimsel süreçleri (ihtiyaç saptama ve program planlama, kullanılan yöntem -teknik ve materyaller, değerlendirme uygulamaları) ele alınmaktadır.

Araştırma nitel olarak tasarlanmış bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu AHEM’de görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerden oluşan toplam 15 kişi oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler başta katılımcı gözlem olmak üzere gözlem, görüşme, alan notları, görsel doküman ve belgeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmadaki veriler araştırmanın içinde yer aldığı sosyal, kültürel ve fiziksel özellikleri bağlamı içinde, çalışma sürecinde karşılaşılan olaylar, ilişkiler, pratikler ve bunların çalışmaya etkileri ile çalışma grubunun ve araştırmacının süreç hakkındaki görüş ve deneyimleri üzerinden analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, AHEM’de yetişkin eğitimi konusunda ön yetiştirimleri bulunmayan yetişkin eğitimciler görev yapmaktadır. AHEM’in fiziksel ve donatımsal olanaklarının yetişkin eğitiminin doğasını yansıtan özelliklere pek de uygun olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte eğitimsel süreçler yapılandırılırken yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun olması gereken eğitimsel ihtiyaç saptama teknikleri kullanılmamakta; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme (öğretim yöntem ve teknikleri, eğitsel ortamlar, öğrenenlerle iletişim ve davranış biçimleri, öğretim

materyallerinin seçimi, tasarımı ve kullanımı, değerlendirme) süreçlerinde de yetişkin eğitimi ilke ve yaklaşımlarından yeterince yararlanılmamaktadır.

Sonuç olarak bir yetişkin eğitimi kurumu olan AHEM'in yapısı, işleyişi ve pratiklerindeki hâkim yaklaşım halk eğitimi merkezlerini örgün eğitim sistemindeki herhangi bir okul gibi ele almasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca yetişkin eğitiminin örgün eğitimden ayrılan özellikleri konusundaki farklılığı göz ardı eden bu anlayış, bir yetişkin eğitimi kurumu olarak AHEM'in etkili bir biçimde işlemesine engel oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin eğitimi, halk eğitimi merkezi, yetişkin eğitimi kurumu, yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimcisi.

ABSTRACT

ALTINDAĞ PUBLIC EDUCATION CENTER AS AN ADULT EDUCATION INSTITUTION

KARAMAN, Uğur

Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet YILDIZ

June, 2023, xv + 161 pages

In the research, it is aimed to evaluate whether the opportunities offered and provided by Altındağ Public Education Center (AHEM) as an adult education institution are suitable for the characteristics of adult education. In this study, the current education status of adult educators working in AHEM, the physical and equipment opportunities offered by AHEM to learners, and their educational processes (need identification and program planning, methods-techniques and materials, evaluation practices) are discussed.

The research is a qualitatively designed case study. The study group of the research consists of a total of 15 people, consisting of administrators, teachers and master trainers working in AHEM. The data in the research were obtained through observation, interview, field notes, documents and documents, especially participant observation. The data in the research were analyzed within the context of the social, cultural and physical characteristics of the research, through the events, relationships, practices and their effects on the study, and the views and experiences of the study group and the researcher about the process.

According to the research findings, adult educators who do not have pre-training in adult education work in AHEM. It has been observed that the physical and equipment facilities of AHEM are not very suitable for the characteristics that reflect the nature of adult education. However, while structuring educational processes, educational needs assessment techniques, which should be suitable for adults' learning characteristics, are not used; Adult education principles and approaches are not sufficiently utilized in the processes of planning, implementation and evaluation of education (teaching methods

and techniques, educational environments, communication and behavior styles with learners, selection, design and use of teaching materials, evaluation).

As a result, the dominant approach in the structure, functioning and practices of AHEM, which is an adult education institution, is due to the fact that it treats public education centers like any other school in the formal education system. In addition, this understanding, which ignores the differences in the features of adult education that distinguishes it from formal education, hinders the effective functioning of AHEM as an adult education institution.

Key Words: Adult education, public education center, adult education institution, lifelong learning, adult educator.

ÖNSÖZ

Köklü bir geçmişe ve geleneğe sahip olan halk eğitimi merkezleri; bireylerin topluma, kültüre ve istihdama aktif olarak katılmalarına, kendi sorumluluklarını üstlenmelerine ve hayatlarını anlamlı kılmalarına yardımcı olmak için giderek daha karmaşık hale gelen bir dünyada yetişkinlere farklı alanlarda eğitim fırsatları sunmaktadır. Dolayısıyla halk eğitimi merkezleri yaşam boyu öğrenmenin gelişmesinde oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Çalışmamın şekillenmesinde halk eğitimi merkezlerinin bu süreçte üstlendiği rol, doktora süresi boyunca aldığım dersler, alana ilişkin okumalarım ve tez danışmanımın rehberliği etkili olmuştur.

Yetişkin eğitimi uygulamaları örgün eğitimden farklı nitelikler gerektiren, kendine özgü yaklaşım ve yöntemleri olan ayrı bir eğitim bilimi alanıdır. Türkiye’de kamusal yetişkin eğitimi faaliyetlerinin en yoğun şekilde sürdürüldüğü kurumlar halk eğitimi merkezleridir. Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak “Halk eğitim merkezleri yetişkin eğitiminin örgün eğitimden ayrılan özelliklerini ne ölçüde yansıtmaktadır?” sorusu araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak AHEM’i analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada birçok kişinin emeği ve katkısı bulunmaktadır.

Öncelikle bu tez konusunun ve kapsamının belirlenmesindeki yaptığı dokunuşlarla tezimin her aşamasında desteğini hissettiğim, olumlu, hoşgörülü ve yapıcı tavırlarıyla bana yardımcı olan, sürekli yol gösteren ve cesaretlendiren, öğrencisi olmaktan her daim gurur duyacağım değerli hocam ve danışmanım sayın Prof. Dr. Ahmet YILDIZ’a canı gönülden teşekkür ediyorum. Kendisine, sadece bu zorlu süreçteki rehberliği için değil engin bilgisi, empatisi ve anlayışı için ayrıca teşekkür etmek istiyorum.

Tez izleme komitemdeki değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Meral UYSAL ile Doç. Dr. Ayhan URAL’a da süreç içinde gösterdikleri anlayış, katkı ve geribildirimlerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Tez jürimde bulunarak tezime katkıda bulunan Doç. Dr. Cengiz ASLAN ve Doç. Erhan BAĞCI’ya da teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin her aşamasında benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Zeynep, Derya, Şengül, Nurcan, Cansu ve Ali Tansu’ya çok teşekkür ederim. Tezimle ilgili her zaman karşılıklı bilgi paylaşımı yaptığım Mehtap BULUT’a, desteği ve dostluğu

için ne kadar teŖekkr etsem az. Ayrıca bana deneyimlerini tüm samimiyetleriyle paylaŖan, duydukları güven ile bu alıŖmanın gerekleŖebilmesini mümkün kılan tüm katılımcılara teŖekkr ediyorum.

Doktora sürecinde sürekli yanımda olduklarını hissettiğim aileme sonsuz destekleri için teŖekkr ederim. Son olarak biricik yavrum oğlum Ahmet Yusuf KARAMAN’a, “tamam baba sen alıŖ” diyerek beni motive ettiği için minnettarım.



Biricik oğluma...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	10
Önem.....	10
Tanımlar.....	11
BÖLÜM 2.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
Andragoji	13
Yetişkinlerin Öğrenmeye İlişkin Özellikleri.....	15
Yetişkin Eğitimi Kurumunun Fiziksel ve Donatımsal Özellikleri.....	19
Konum ve Erişim.....	21
Antropometri	21
Oturma Düzeni	22
Aydınlatma, Renk ve Sıcaklık.....	23
Bir Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Halk Eğitimi Merkezleri.....	26
Örgütsel Yapı ve İşleyiş	26
Yetişkin Eğitimci Olmak.....	29
Halk Eğitimi Merkezinde Yetişkin Eğitimci Olmak	32
Eğitimsel Süreçler	37
İhtiyaç Saptama ve Program Planlama.....	38
Programın Uygulanması (Yöntem ve Teknik, Materyal).....	40
Yöntem ve Teknik	40
Materyal Kullanımı.....	42
Değerlendirme	42
BÖLÜM 3.....	47
YÖNTEM.....	47
Araştırmanın Kurgulanma Süreci	47
Araştırma Modeli ve Deseni	48
Araştırma Sahası	51
Çalışma Grubu	52
Verilerin Toplanması	54
Verilerin Analizi	58
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	58

İç Geçerlik (İnandırıcılık)	59
Dış Geçerlik (Aktarılabirlik).....	59
İç Güvenirlik (Tutarlılık).....	60
Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)	60
BÖLÜM 4.....	61
BULGULAR VE YORUMLAR	61
Altındağ Halk Eğitimi Merkezinin Fiziksel ve Donatımsal Özellikleri	61
AHEM Binasının Mimari Yapısı	61
AHEM'in Konumu	65
AHEM'in Açık ve Kapalı Alanlarının Bazı Fiziksel ve Donatımsal Özellikleri..	66
Derslikler.....	70
Atölyeler.....	81
Çok Amaçlı Salon	84
Kantin ve Kütüphane.....	85
Konferans Salonu	87
Öğretmenler Odası	89
AHEM'deki Diğer Açık ve Kapalı Fiziksel Mekânlar (Tuvalet, Bahçe, Koridor, Merdiven).....	90
AHEM Çalışanlarının Yetişkin Eğitimi Açısından Mevcut Yetiştirim Durumları ...	96
AHEM'de Eğitimsel Süreçler ve Program Planlama.....	109
İhtiyaç Saptama ve Program Planlama.....	109
AHEM'de Programın Uygulanması (İçerik, Yöntem, Materyal).....	114
İçerik.....	114
Yöntem ve Teknik	119
Materyal.....	123
Değerlendirme	125
BÖLÜM 5.....	129
SONUÇ ve ÖNERİLER	129
Sonuçlar	129
AHEM'in Fiziksel ve Donatımsal Özellikleri.....	130
AHEM'de Yetişkin Eğitimci Olmak.....	132
AHEM'de Eğitimsel Süreçler	134
Öneriler	135
Uygulama İçin Öneriler.....	136
Araştırma İçin Öneriler	137
KAYNAKLAR.....	139
EKLER	153
EK 1. Yazılı Onam Formu.....	154
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	155
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri.....	157
EK 4. Etik Kurul Onayı	159
BENZERLİK BİLDİRİMİ	160
ÖZGEÇMİŞ.....	161

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubu	53
Tablo 2. AHEM'in Fiziksel Olanakları	67
Tablo 3. AHEM'in Teknolojik Olanakları	67
Tablo 4. Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitimi Merkezleri Personel Verileri.....	98



GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Görsel 1. Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Binası	63
Görsel 2. Tekirdağ Süleymanpaşa Halk Eğitimi Merkezi	64
Görsel 3. Ankara Altındağ Halk Eğitimi Merkezi.....	65
Görsel 4. Altındağ Halk Eğitimi Merkezinin Konumu	66
Görsel 5. AHEM’e Ait Bir Derslik.....	71
Görsel 6. Derslik Oturma Düzeni -I	72
Görsel 7. Derslik Oturma Düzeni -II.....	72
Görsel 8. Derslik Oturma Düzeni -III.....	73
Görsel 9. Derslik Oturma Düzeni -IV	74
Görsel 10. U -Oturma Düzeni -V	74
Görsel 11. Dairesel Oturma Düzeni -VI.....	75
Görsel 12. Atölye -I.....	82
Görsel 13. Atölye -II.....	82
Görsel 14. Atölye-III	83
Görsel 15. Atölye-IV	83
Görsel 16. Atölye-V	84
Görsel 17. Çok Amaçlı Salon.....	85
Görsel 18. Kantin.....	86
Görsel 19. Kantin ve Kitaplık.....	86
Görsel 20. Konferans Salonu.....	88
Görsel 21. Öğretmenler Odası	89
Görsel 22. Tuvalet -I.....	90
Görsel 23. Tuvalet -II	91
Görsel 24. Merdivenler.....	92
Görsel 25. Ankara Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Bina Girişi Karşılama Alanı.....	93
Görsel 26. Ankara Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Sergi ve Fuaye Alanı.....	93
Görsel 27. Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Bahçe-I.....	94
Görsel 28. Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Bahçe-II	94
Görsel 29. AHEM Bina Girişi Engelli Rampası	95

KISALTMALAR

HEM	Halk Eğitimi Merkezi
AHEM	Altındağ Halk Eğitimi Merkezi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
AB	Avrupa Birliği
IFLA	Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Fedarasyonu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmada ele alanın problemle birlikte bu probleme dayalı olarak belirlenen amaç, önem ve ilgili tanımlar yer almaktadır.

Problem

Çağımızda bilim, sanayi ve teknolojiadaki gelişmeler toplumun tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da dönüşümlere neden olmuştur. Hızla gelişen teknoloji ve sanayinin artan iş gücü talebi ile toplumsal alandaki değişimler, eğitimde de farklılaşmayı gündeme getirmiştir. Birey ve toplumun bu dönüşümlere uyum sağlaması için dönüşümün gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri kazanması neredeyse zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluk eğitimi ve öğrenmeyi yaşam boyu devam eden bir süreçle dönüştürmüş ve yaşam boyu öğrenme birey ve toplumun taleplerine cevap veren bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bireylerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri edinebilmesi örgün eğitim, yaygın eğitim ve enformal eğitimle olanaklıdır. Bu bağlamda yaşamları süresince çeşitli sorumluluklara, rollere ve beklentilere sahip olan yetişkinler için yaşam boyu eğitim sağlanarak onların öğrenme ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması gerekmektedir. Bilindiği üzere öğrenme eylemi, rastlantısal olabileceği gibi aynı zamanda da amaçlı, planlı ve düzenli etkinlikleri ve programları içerisine alan bir süreçte gerçekleştiğinde yetişkin eğitimi gündeme gelmektedir. Örgün eğitim ya da örgün eğitimin bir devamı veya onların bir alternatifi gibi düşünülmemesi gereken yetişkin eğitimi, yetişkinlerin öğrenme ihtiyacını ve gelişimlerini sağlamaya yönelik bütün eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı dışında çeşitli resmi ve özel kurum ve kuruluşlar, belediyeler, dernekler, vakıflar, meslek kuruluşları ve gönüllü kuruluşlar tarafından yetişkin eğitimi faaliyetleri düzenlenmektedir. Öncelikli görevi hayat boyu öğrenme kapsamında kurslar ile eğitici faaliyetleri düzenleyen kurumların başında Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile onun uygulayıcı kuruluşları olan halk eğitim merkezleri gelmektedir. Dünyada; “halk liseleri, yetişkin eğitimi

merkezleri, halk merkezleri, halk kolejleri, yaşam boyu öğrenme merkezleri, toplum öğrenme merkezleri, alternatif eğitim merkezleri, ikinci şans okulları” gibi farklı isimlerle faaliyet gösteren yetişkin eğitimi kurumları, Türkiye’de, “halk eğitimi merkezi” adıyla faaliyetler sağlamak ve pek çok ülkeye kıyasla oldukça yaygın ve geniş bir yelpazede faaliyetlerini sürdürmektedir. Türkiye’de kamusal yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin en yoğun şekilde sürdürüldüğü kurumlar halk eğitimi merkezleridir. Köklü bir tarihsel geçmişe sahip olan halk eğitimi merkezlerinin gerek ülke çapındaki yaygınlığı gerekse sağladığı ve sunduğu yetişkin eğitimi faaliyetleri bakımından gün geçtikçe öneminin arttığı bilinen bir gerçektir. Halk eğitimi merkezlerinin barındırdığı insan kaynağı potansiyeli, bu merkezlerde açılan kurslar, örgün eğitim eksiklerini telafi etmesi ve toplumun sürekli değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılaması nedeniyle yaşam boyu öğrenmenin gelişmesinde önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2021 yılı verilerine göre ülke geneline yayılmış 995 halk eğitimi merkezi ve 24 olgunlaşma enstitüsünde 8.963 öğretmen ve 200 kadrolu usta öğretici ile 73.147 görevlendirme (ücretli, kadrosuz) usta öğreticiden oluşan toplam 82.310 personel görev yapmaktadır. 2021 yılı sonu itibarıyla halk eğitimi merkezlerinde 121.303 mesleki ve teknik eğitim kursu açılmış olup bu kurslara 2.172.431 kişi kayıt yaptırmıştır. Ayrıca, bu merkezlerde 179.693 genel kurs açılmış ve bu kurslara da 2.679.486 kişi katılmıştır. Toplamda 300.996 kurs açılmış olup açılan bu kurslardan 4.851.917 kişi yararlanmıştır (MEB, HBÖGM İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2021).

Yetişkin eğitimi uygulamaları örgün eğitimden farklı nitelikler gerektiren, kendine özgü yaklaşım ve yöntemleri olan ayrı bir eğitim bilimi alanıdır. Nitekim yetişkinlerin nasıl öğrendiği düşüncesi (bkz. Lindeman, 1926; Thorndike 1935; Imel, 1998, Houle, 1961; Merriam,1993; Brookfield ,1986; Knowles,1970; Kiid, 1973; Tough ,1971; Merriam ve Caffarella, 1999, Holton ve Swanson, 2005) yıllarca yetişkin eğitimciler arasında bir araştırma konusu olmuştur. Yetişkinlerde öğrenme ile ilgili kavramlar, ilkeler, yetişkinlerin sahip oldukları varsayılan bazı özellikler ve araştırma bulgularını bütünleşmiş bir çerçeve içinde bir araya toplama çabaları uzun yıllar devam etmiştir. Yetişkin öğrenmesi ve eğitimi sürecinde giderek gelişen bu çabalar sistemli bir model için temel oluşturmuştur. Nitekim yetişkin eğitimi alanının öncü isimlerinden biri olarak kabul edilen Knowles, yetişkinlerin eğitimi ve öğrenmesine ilişkin özelliklerin çocuk ve gençlerden farklı olduğu düşüncesi etrafında yetişkinlerin sürekli değişen öğrenme gereksinimlerine uyum sağlayabilecek, gelişmeye açık ve dinamik bir model olan andragojiyi geliştirmiştir. Pedagojinin dayandığı varsayımlardan farklı olan

andragojik varsayımlar, yetişkinlerin eğitimi ve öğrenmesi konusunda farklı ve sistemli bir bakış açısı kazandırmıştır.

Yetişkinlerin öğrenme özelliklerine ilişkin andragojinin yaptığı vurgu, en genel anlamda çocuklar ve yetişkinler arasındaki farka dikkat çekmektedir. Dolayısıyla yetişkinlerin çocuk ve gençlere nazaran birbirinden farklı yaş ve eğitim düzeyleri, deneyimleri, yaşantıları, bireysel farklılıkları, gönüllü katılımcılar olmaları, ilgi ve ihtiyaçları gibi farklılıkları yetişkinlere yönelik her türlü uygulama ve yaklaşımların bu özelliklere uygun olarak planlanmasını, uygulanmasını ve uyarlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan yetişkin eğitimi, ancak ilkelerine bağlı kalındığı takdirde öğrenenlerin ve bir bütün olarak toplumun ihtiyaçlarına çözüm sağlamada etkili olabilir.

Yetişkin eğitiminin temel varsayımlarını, eğitim uygulamaları ile bütünleştirmedeki önemli unsurlardan biri de yetişkin eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin rolüdür. Knowles'a göre (1983), çocuklara öğretmeyi amaçlayan pedagojik modelde, ne öğrenileceği, nasıl öğrenileceği, ne zaman öğrenileceği ve neyin öğrenilip öğrenilmediği konusundaki bütün sorumluluk öğretmene aittir. Yetişkin eğitiminde ise öğretmenin rolü kolaylaştırıcı/danışman/rehber/kaynak kişi olarak yeniden tanımlanmıştır. O bir öğreticiden çok aracıdır, bir akıl verici olmaktan çok bir rehberdir. Öğretmenlerin kendilerine tanımlanan bu rolü başarıyla yerine getirebilmeleri ancak öğretmenler tarafından yetişkin eğitiminin genel özelliklerinin ve ilkelerinin bilinmesiyle mümkündür (Knowles,1983). Nitekim yetişkin eğitiminin yetişkinlerin eğitimsel ihtiyaç ve beklentilerini karşılama potansiyelini tam olarak sağlayabilmesi için iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç olduğunun kabul edilmesi (Knowles,1984; Youngman, 2006; Sava ve Lupou, 2009) yetişkin eğitimi alanında görev yapan eğitimcilerin niteliğinin tartışılmasına yol açmıştır. Örneğin yetişkin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanında eğitiminin olmaması (Imel, 1994; Merriam ve Caffarella, 1999) ya da tam zamanlı personel sayısının düşük olması (Lowe, 1985; Nuissil 2009) bu tartışmalardan yalnızca bazılarıdır.

Yukarıda sözü edilen tartışmaların işaret ettiği bu durum benzer bir biçimde Türkiye'deki mevcut yetişkin eğitimi araştırmalarında da görülmektedir. Türkiye'de yetişkin eğitimcilerin niteliği sorunsalı ağırlıkla halk eğitimi merkezleri bağlamında gündeme gelmekte (bkz. Bülbül, 1987; Okçabol,1987; Güneş, 1988; Boz,1988; Tekin, 1991; Duman, 1991; Çetin,1997; Türkoğlu ve Uca, 2011; Baykal ve Akay, 2021) ve personelin yetişkin eğitimi konusundaki yeterliliği (bkz. Boz,1988; Çetin,1997; Yayla,2009; Bumin, 2009; Kuşaksız, 2011, Terzioğlu, 2013, Karaman ,2016) önemli bir

konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin halk eğitimi merkezlerinde çalışanların yeterlilikleriyle ilgili araştırmalar daha çok hizmet öncesi yani lisans eğitiminin gerekliliğine (bkz. Tekin, 1991; Duman, 2007; Temiz, 2009; Ültanır ve Ültanır, 2005; Kaya, 2016, Karabacak, 2018) ve kimi araştırmalarda mevcut yetişkin eğitimcilerin hizmet içi eğitim süreçlerindeki sorunlara (bkz. Tekin, 1991; Ültanır ve Ültanır, 2005; Duman, 2007; Yayla, 2009; Zencirci, 1992; Yazar ve Özlem, 2018; Öksüz ve Özdemir, 2020) vurgu yapmaktadır. Örneğin Yayla (2009), yetişkin eğitimi alanında görev yapan eğitimcilerin örgün eğitimin öğrenci profilinden farklı bir profille ile karşı karşıya olduğunu belirterek yaygın eğitim kurumları için öğretmen yetiştiren özel programlar bulunmadığına dikkat çekmiştir (Yayla, 2009). Benzer bir biçimde Karabacak (2018), yetişkin eğitime yönelik lisans programlarının olmamasından kaynaklı olarak HEM’lerde görev yapan öğretmen, eğitici ve usta öğreticilerin yetişkin eğitimi bilgisini sahada çalışarak deneyimlerle elde ettiklerini ifade etmektedir (Karabacak, 2018). Bir yetişkin eğitimi kurumu olan HEM’lerde çalışan yetişkin eğitimcilerin yetiştirimi ve mesleki gelişimine yönelik yaşanan güçlükler yetişkin eğitimi alanının önemli sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

HEM’lerde farklı statü ve unvanlara sahip yetişkin eğitimciler görev yapmaktadır. HEM’lerde görev yapan eğitimciler üç farklı yolla istihdam edilmektedir. Birincisi HEM’lere doğrudan kadrolu olarak atanan öğretmenlerdir. Öğretmenler ilk atama döneminde mezun oldukları alanlara göre doğrudan HEM’lere atanabilmektedir. İkincisi MEB’e bağlı okullarda kadrolu olarak öğretmenlik yapanların HEM’lere tayin yoluyla atanması veya ihtiyaca göre görevlendirilmesidir. Üçüncüsü de kurumda ve kurumun bulunduğu eğitim bölgesinde kurs açılacak alanda yeterli sayıda öğretmen ve kadrolu usta öğretici olmaması durumunda, ders ücreti karşılığı usta öğretici görevlendirmesidir (Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Ülke genelinde son dönemde hayat boyu öğrenme kurumlarında görev eğitici personel dağılımına bakıldığında, 995 halk eğitimi merkezi ve 24 olgunlaşma enstitüsünde 8.963 öğretmen ve 200 kadrolu usta öğretici ile 73.147 görevlendirme (ücretli, kadrosuz) usta öğreticiden oluşan toplam 82.815 eğitici personelin görev yaptığı görülmektedir (MEB, HBÖGM, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2021). Bu verilere göre; görevlendirme (kadrosuz) çalışan personel sayısının, kadrolu çalışan personel sayısına oranının 8 kat olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle ülkedeki halk eğitimi merkezlerinin eğitici personel ihtiyacının genellikle görevlendirme (kadrosuz) usta öğreticiler yoluyla karşılandığı anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan Sert ve Uysal'ın birlikte gerçekleştirdikleri bir çalışma (2020), Türkiye'de HEM'lerde görev yapan eğitici personelin profili ve yetiştirim durumlarına ilişkin mevcut tabloyu betimlemektedir. Sert ve Uysal'a göre (2020), "HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmen kadrosunun büyük çoğunluğu ilkokula ya da ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlardan mezunken, diğer çoğunluk mesleki alanda öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmuştur. Ayrıca, yönetici kadro çoğunlukla sınıf öğretmenlerinden, öğretici kadro ise meslek öğretmenlerinden oluşmaktadır" (Sert ve Uysal, 2020). Söz konusu bu çalışmanın bulguları, HEM'lerdeki yetişkin eğitimi faaliyetlerinin yetişkin eğitimi ve öğretimi konusunda ön yetiştirimleri bulunmayan yöneticiler ve öğretmenler tarafından sürdürüldüğünü göstermektedir. Kısacası, halk eğitimi merkezinde görev yapan eğitimcilerin gerek mezuniyet öncesi gerek mezuniyet sonrası yetişkin eğitiminin özellikleriyle ilgili formasyona sahip olmadan istihdam edilmesi, eğitimci ihtiyacının kadrosuz usta öğreticilerle karşılanması, Türkiye'deki hâkim anlayışın halk eğitimi merkezlerindeki insan kaynağı sorununu nasıl kavradığı hakkında ipuçları sunmaktadır. Oysa örgün eğitim sistemindeki okullarda görev yapan öğretmenler de olduğu gibi, HEM'lerde görev yapan öğretmenler de eğitim-öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde sağlanması ve sürdürülmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, bir yetişkin eğitimi kurumu olan HEM'lerde çalışan yetişkin eğitimcilerin yetiştirimi ve mesleki gelişimi, başarılı bir yetişkin eğitiminin sağlanması açısından ele alınması gereken önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır.

Günümüzde yetişkin eğitimi faaliyetlerinin yaygınlığından dolayı her yerde ve her zaman gerçekleştiği bilinmektedir. Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin sürdürüldüğü öğrenme ortamlarının yetişkin öğrenenlerin gereksinimlerini karşılaması, yetişkin öğrenenler açısından en uygun fiziki ve donatımsal olanaklara sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim yetişkinlere yönelik öğrenme ortamlarının fiziksel ve donanımsal özellikleri, her geçen gün daha çok eğitimcinin ilgilendiği bir konu haline gelmiştir. Yetişkin eğitiminde fiziksel mekânların önemi eski dönemlerden beri ilgili alan yazında kimi yazarlar tarafından tartışılmıştır. Örneğin; Dewey (1938), öğrenmeyi, öğrenen ile çevre arasında gerçekleşen bir etkileşim olarak ele alır ve çevredeki deneyimlerin kesinlikle öğrenciyi olumlu ya da olumsuz etkilediğini savunur. White (1972), yetişkinler için kullanılan tesislerin mümkün olduğu kadar bir yetişkinlik havasını yansıtmaları gerektiğini vurgular. Knowles (1980), dikkatleri yetişkinlerin öğrendiği gerçek ortama odaklar ve yetişkinlerin ihtiyaçları, farklılıkları ve beklentilerinin, öğrenme ortamında da bu ihtiyaç, farklılık ve beklentileri barındırması gerektiğini ifade eder. Knox (1986), tesislerin, ekipmanın ve

materyallerin yetişkinlere yönelik öğretim amaçları için düzenlenmesinin önemine vurgu yapar. Fulton (1989), yetişkinlerin fiziksel çevreden çocuklardan daha fazla etkilendiğini ileri sürer. Kweka (1995), yetişkin eğitimi faaliyetlerinde uygun olmayan öğrenme ortamlarının kullanımının alanı etkisiz hale getirdiğini iddia eder. Merriam ve Brockett (2007), başarılı yetişkin eğitimi sonuçlarının, öğrenmenin gerçekleştiği ortamla bağlantılı olduğuna dikkat çeker. Daha birçok yetişkin eğitimcinin fiziksel çevreye yönelik yaptığı çalışmalarda temel vurgu, andragojinin temel varsayımları ile birleştiğinde, yetişkinin katılımını ve uyumunu kolaylaştıracak öğrenme ortamları oluşturma gerekliliğine işaret etmektedir.

Diğer taraftan yetişkinlere yönelik fiziksel ortamların nasıl olması gerektiği üzerine yapılan tartışmalar son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmaktadır (bkz. Knox,1986; Leed ve Leed,1987; Sommer, 1969 ve 1974; Knowles,1980; Vosko ,1984; Fulton ,1991; White, 1978, 2004; Vosko, 1984; Hiemstra ,1991; Merriam ve Brockett ,2007; Dumbiri, 2015). Bu dönemde farklı disiplinler iş birliğinde öğretim programına dayalı okul tasarımları göze çarpmaktadır. Toplumun değişen talepleri ve yetişkin eğitiminin hedefleri nedeniyle geleneksel okul tasarımları yerine yetişkinlerin ihtiyaçlarına cevap verecek daha dinamik ve esnek yapıdaki okul tasarımları tercih edilmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde, sabit derslik esasına dayalı geleneksel anlayış terk edilerek onun yerine bir yetişkinin rahatlık, güven ve yetenek duygusuna katkıda bulunacak, yeni gereksinimlere kolayca uyarlabilen esneklikte ortamlar sunan fiziksel mekânlara ağırlık verilmiştir. Buna ek olarak genellikle binaların konumu, mimarisi, dersliklerin genişliği ve tasarımı, çok amaçlı sınıfların varlığı, dinlenme odaları, çocuk bakım odaları, oturma düzeninin sosyal ve psikolojik sonuçlarının dikkate alınması gerektiği gibi genel özellikler ile mobilyalar, rahat koltuklar, renkler ve aydınlatma; görsel ve işitsel faktörler, sıcaklık, nem ve havalandırma gibi temel donatım unsurların asgari bir gereklilik olduğu özellikle ifade edilmektedir. Yetişkin eğitimcilerinin sıklıkla vurguladığı “toplumun değişen talepleri ve yetişkin eğitiminin hedefleri nedeniyle geleneksel okul tasarımları yerine yetişkinlerin ihtiyaçlarına cevap verecek daha dinamik ve esnek yapıdaki okul tasarımları” saptaması başarılı bir yetişkin eğitiminin sağlanması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yukarıda sözü edilen yaklaşımların Türkiye’deki halk eğitimi merkezlerinin fiziksel ve donatımsal özelliklerine ilişkin sürdürülen uygulamalar tarafından dikkate alındığını söylemek güçtür. Nitekim halk eğitimi merkezlerinin fiziki durumları ve donatımsal özelliklerine ilişkin çalışmalar (bkz. Tekin, 1991; Duman, 1991; Bumin,

2009; Serençelik, 2007; Yayla, 2009; Türkoğlu ve Uça, 2011; Dolanbay, 2014; Selçuk, 2017; Özengi ve Şahan, 2017, Yazar ve Özlem, 2018; Mazlumoğlu ve Samancı, 2019; Nazlı ve Özer, 2021) halk eğitimi hizmet binalarının ve kurs yerlerinin fiziki durumlarının elverişsizliği ile donatım eksikliği/yetersizliği, araç-gereç sıkıntısı gibi temel sorunlara işaret etmektedir.

Diğer yandan halk eğitimi merkezlerinin fiziksel ve donatımsal özelliklerinin yetişkin eğitiminin doğasına uygun özellikleri yansıtıp yansıtmadığı konusu da ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’deki uygulamalara bakıldığında birçok halk eğitimi merkezinin mimari yapısının hatta derslik, kütüphane, kantin ve bahçe gibi fiziksel mekânlarının örgün eğitim okul binalarının mimari yapısı ve fiziksel mekânlarıyla olan benzerliği göze çarpmaktadır. Esasen bu durum, bakanlığın genel olarak halk eğitimi merkezlerini örgün eğitim sistemindeki herhangi bir okul gibi algılamasından kaynaklanmaktadır. Oysa diğer uygulamalarda da olduğu gibi bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezlerinin mimari yapısı ile fiziksel ve donatımsal özelliklerinin de yetişkin eğitiminin doğasını yansıtan özelliklere sahip olması gerekir. Dumbiri’nin de belirttiği gibi (2015), okul tesisleri yetişkin öğrenenlerin davranışlarını, katılımlarını, öğrenmelerini ve başarılarındaki artışı doğrudan etkilemektedir. White (1972), yetişkinlere yönelik tesislerin bir yetişkinin rahatlık, güven ve yetenek duygusuna katkıda bulunacak şekilde bir yetişkin havasına sahip olması gerektiği; oda konfigürasyonu, ortamı değiştirme yeteneği ve çok amaçlı ekipmanın mevcudiyeti konusunda esnek olmalarının yanı sıra kullanılan renklerin, aydınlatmanın, sıcaklık ve havalandırma gibi görsel ve işitsel faktörlerin dikkate alınması gerektiğinin altını çizmektedir.

Yetişkinlere yönelik eğitim faaliyetlerinde öğrenme ortamlarının örgün eğitim sistemindeki öğrenme ortamlarından farklı olması gibi bu ortamlarda uygulanan yetişkin eğitimi programları da örgün eğitim programlarından farklı olmalıdır. Bhola’nın da belirttiği gibi (1990), örgün eğitim programları öğrencilerin yaş ve bilgi düzeyine göre hazırlanmakta, dersler ve konular ardışık olarak birbirini takip etmekte, aşamalı olarak ilerlemektedir. Ancak yetişkin eğitimi programları örgün eğitim programları gibi birbirini takip eden bir sınıflamaya sahip değildir. Aksine yetişkin eğitimi programları yatay olarak sıralanmakta ve geniş bir çerçeve içinde sunulmaktadır. Bununla birlikte yetişkin eğitimi programları birbirinden farklı yaş, yaşam tecrübesi, eğitim düzeyi ve bilgi birikime sahip yetişkin öğrenenlerin eğitim gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir (Bhola,1990: 17). Bu nedenle yetişkin eğitiminde program hazırlama sürecindeki temel ilke öğrenenlerin

eğitim ihtiyacının saptanması ve buna bağlı olarak programın planlanmasıdır. Program çerçevesinde katılımcıların ihtiyaçları programın amaçları, öğrenme- öğretme süreciyle ilişkili olarak ele alınmalıdır. Yetişkin eğitimi alan yazınında programların birey ve toplumun eğitimsel ihtiyacına dayalı olarak hazırlanması gerektiği (bkz. Jarvis,2010; McLean, 2000; Vella, 2002; Uysal, 2009) üzerinde sıklıkla vurgu yapılan bir konudur. Uysal’a göre (2009), yetişkin öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri, yetişkin eğitimi programlarının yetişkin öğrenenlerin gereksinimlerine dayalı olarak hazırlanmasını gerekli ve önemli kılmaktadır (Uysal,2009). Ancak, yetişkin eğitimi programlarında bu ilişkinin yeterince sağlanamadığı görülmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından belirlenmiş programlar HEM’lere gönderilmekte ve öğretmenler bu hazır ve standart programları kullanmaktadır. Oysa Lindeman’a göre (1969), insanlar arasındaki bireysel farklılıklar yaşa bağlı olarak artmaktadır. Dolayısıyla yetişkin eğitiminde program düzenlemeleri biçim, zaman, yer ve öğrenme hızındaki farklılıklar dikkate alınarak yapılmalıdır (Lindeman,1969). Diğer taraftan programların merkeziyetçi bir anlayışla hazırlanması ister istemez yerelin talep ve ihtiyaçlarını göz ardı edebilmekte, standart bir öğrenme modeli sunmaktadır. Dolayısıyla “tek tip” kurs programları, çok çeşitli nüfus gruplarının yaşam ve çalışma sorunlarıyla ilgili çok yönlü eğitim ihtiyaçları karşısında yetersiz kalmaktadır (Ayhan, 1988:14).

Öte yandan, ihtiyaç analizi ve program planlaması, yetişkin eğitimi kurumlarında çalışan tam zamanlı personelin merkezi sorumlulukları arasında yer almaktadır. MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinin 55. Maddesinde “Talep edilen kurslar, eğitim ihtiyaçlarını belirleme çalışmalarından sonra açılır.” ibaresi bulunmaktadır. Söz konusu bu madde, HEM’lerde açılacak kurslar öncesinde öğrenenlerin eğitim ihtiyacının belirlenmesi konusunda kurum ve çalışanlarını yükümlü kılmaktadır. Ancak yönetmelikte anılan bu maddede ihtiyaç belirleme çalışmalarının nasıl yapılacağı öngörülmemiştir. Dolayısıyla yetişkinlere yönelik eğitim programlarının planlanması sürecinde, yetişkin öğrenenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin saptanması ve sonuçların programlara yansıtılması ilkesi göz ardı edilerek hangi kursların açılacağı ve hangi programların kullanılacağı öğretmenin bu konudaki bilgisine ve deneyime bağlı olarak sürdürmesine neden olmaktadır. Oysa yetişkin eğitime ilişkin uluslararası alan yazınında (Merriam ve Caffarella, 1998; Rogers, 2002; Tusting ve Barton, 2011) öğrenme faaliyetlerinin yetişkinlerin yaşam durumlarına uyarlanması ve katılımın da bu anlayışla düzenlenmesi yaklaşımı öne çıkmaktadır. Kısacası öğretim programlarının yapısının standart olması, öğrenenlerin eğitimsel ihtiyaçlarını karıştırayp karşılayamadığı,

öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği veya planlanan programın amaç ve hedeflerinin öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması konusu, yetişkin eğitimi programlarının önemli sorun alanlarından birini oluşturmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin ihtiyaç saptama ve program planlama konusundaki eksik ve sınırlı bilgileri, bu sorunu daha da belirgin duruma getirmektedir.

Yetişkin eğitiminin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, öğretim programı, öğretim yöntem- teknikleri, materyalleri ve öğrenme ortamlarının fiziksel mekanlarının birbiriyle uyumlu olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Yetişkin öğrenme ortamı, tüm yetişkin eğitimi süreçleri ve programlarının temelini oluşturmaktadır. Bunun nedeni, diğer herhangi bir eğitim programı gibi yetişkin eğitiminin de faaliyet gösterdiği bir bağlama sahip olmasıdır. Bu nedenle, yetişkin eğitiminin genel amacına ulaşmak için öğrenme ortamı kritik bir rol oynar. Dolayısıyla ders içeriğine bağlı olarak birçok eğitim faaliyetinin bu mekânda gerçekleştirilmesi söz konusudur. Yetişkin eğitiminin ilkeleri, öğretim programı doğrultusunda derslerin içeriğine bağlı eğitimsel faaliyetlerinin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için fiziksel mekân bu eğitimsel faaliyetlerin gerektirdiği donatılara ve uygun bir mekânsal organizasyona sahip olmalıdır.

Yukarıda ana hatları çizilen bu çerçeve bağlamında bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerini, yetişkin eğitiminin örgün eğitiminden ayrılan özelliklerini ne ölçüde yansıttığını, yetişkin eğitimi yaklaşım ve uygulamalarında karşılaşılan sorunlarla birlikte değerlendirmek gerekir. Dolayısıyla Türkiye’de yetişkin eğitiminin ana sağlayıcısı olan halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yetişkin eğitimcilerin bu alanda iyi yetişmiş olması, halk eğitimi merkezlerinin fiziksel ve donatımsal olanaklarının yetişkin eğitiminin doğasına uygun özelliklere sahip olması, yetişkin eğitimi ve faaliyetlerinin başarılı ve etkili bir şekilde sürdürülmesinde önemli katkılar sağlayacağı açıktır. Türkiye’de akademik alanda, halk eğitimi merkezlerine yönelik devam eden çalışmalar genel olarak öğrenenlerin ihtiyaçlarına çözüm sağlamada etkili olabilir ancak bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezlerinin yetişkin eğitiminin özelliklerini ne ölçüde yansıttığına ilişkin konumu ve üstlendiği rol konusundaki durum hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu çalışmanın ele aldığı problem, yetişkin eğitiminin örgün eğitiminden ayrılan özellikleri bağlamında bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezlerinin mevcut durumunu üzerine bir değerlendirme yapmaktır. İçerden bir bakış açısıyla doğrudan bir halk eğitimi merkezinde yapılacak bu çalışmada bir yetişkin eğitimi kurumu olarak Altındağ Halk Eğitimi Merkezinin yapı ve işleyişindeki temel uygulamalar ve yetişkin eğitimcilerin mevcut yetiştirim durumları,

araştırmanın içinde yer aldığı sosyal, kültürel ve fiziksel özellikleri bağlamı içinde, çalışma sürecinde karşılaşılan olaylar, ilişkiler, pratikler ve bunların çalışmaya etkileri ile çalışma grubunun süreç hakkındaki görüş ve deneyimleri üzerinden analiz edilecektir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, bir yetişkin eğitimi kurumu olarak Altındağ Halk Eğitimi Merkezinin sunduğu ve sağladığı olanakların yetişkin eğitiminin özelliklerine uygun nitelikte olup olmadığını değerlendirmektir. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak AHEM 'in yetişkin öğrenenlere sunduğu fiziksel ve donanımsal olanaklar nasıldır?
- 2- Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak AHEM 'de görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetişkin eğitimi alanındaki mevcut yetiştirim durumları nasıldır?
- 3- Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak AHEM 'in eğitimsel süreçleri nasıldır?
 - a) İhtiyaç saptama ve program planlama
 - b) Yöntem ve teknik, kullanılan materyaller
 - c) Değerlendirme

Önem

Köklü bir tarihsel geçmişe sahip olan halk eğitimi merkezlerinin gerek ülke çapındaki yaygınlığı gerekse sağladığı ve sunduğu yetişkin eğitimi faaliyetleri bakımından gün geçtikçe öneminin arttığı bilinen bir gerçektir. Halk eğitimi merkezlerinin barındırdığı insan kaynağı kapasitesi, bu merkezlerde açılan kurslar, örgün eğitim eksiklerini telafi etmesi ve toplumun sürekli değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılaması nedeniyle yaşam boyu öğrenmenin gelişmesinde önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

Yetişkin eğitimi uygulamaları örgün eğitimden farklı nitelikler gerektiren, kendine özgü yaklaşım ve yöntemleri olan ayrı bir eğitim bilimi alanıdır. Yetişkinlerin çocuk ve gençlere nazaran birbirinden farklı yaş ve eğitim düzeyleri, deneyimleri,

yaşantıları, bireysel farklılıkları, gönüllü katılımcılar olmaları, ilgi ve ihtiyaçları gibi farklılıkları yetişkinlere yönelik her türlü uygulama ve yaklaşımların bu özelliklere uygun olarak planlanmasını, uygulanmasını ve uyarlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan yetişkin eğitimi, ancak ilkelerine bağlı kalındığı takdirde öğrenenlerin ve bir bütün olarak toplumun ihtiyaçlarına çözüm sağlamada etkili olabilir. Türkiye’de kamusal yetişkin eğitimi faaliyetlerinin en yoğun şekilde sürdürüldüğü kurumlar halk eğitimi merkezleridir. Dolayısıyla halk eğitimi merkezlerinin yetişkin eğitiminin örgün eğitiminden ayrılan özelliklerini ne ölçüde yansıttığını bir halk eğitimi merkezi özelinde ortaya koyarak analiz etmek daha nitelikli bir yetişkin eğitimi sağlanması açısından önem taşımaktadır. Türkiye’de kamusal yetişkin eğitiminin ana sağlayıcısı olan halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yetişkin eğitimcilerin bu alanda iyi yetişmiş olması, halk eğitimi merkezlerinin fiziksel ve donatımsal olanaklarının yetişkin eğitiminin doğasına uygun özelliklere sahip olması, yetişkin eğitimi ve faaliyetlerinin başarılı ve etkili bir şekilde sürdürülmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda bir halk eğitimi merkezini içerden bir bakış açısıyla; çalışan personelinden, fiziksel ve donatımsal olanaklarına ve eğitimsel süreçlerine kadar analiz eden bu çalışmanın, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alan yazınına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Tanımlar

Andragoji: “Yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatıdır” (Knowles,1977).

Halk eğitimi merkezi: “Hayat boyu öğrenme kapsamında kurslar ile eğitici faaliyetlerin düzenlendiği kurumlardır” (MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Hayat boyu öğrenme: “Bireysel, toplumsal ve istihdam ile ilgili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla örgün eğitimin dışında hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleridir” (MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Hayat boyu öğrenme kurumları: “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı hayat boyu öğrenme faaliyetlerini düzenleyen halk eğitimi merkezi, olgunlaşma enstitüsü ve açık öğretim okulları, hayat boyu öğrenme kurumlarıdır” (MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Usta öğretici: “Hayat boyu öğrenme kurumlarında kadrolu veya ek ders ücreti karşılığında görevlendirilen öğreticidir” (MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Yaygın eğitim: “Örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümüdür” (MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Yetişkin eğitimi : “Yetişkin eğitimi içeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun, ister okullarda, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünölsün veya o eğitimin yerini tuttuğı varsayölsün, yetişkin olarak düşünölen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade eder“ (UNESCO Yetişkin Eğitim Terimleri Sözlüğü,1997).

Yetişkin eğitimci: “Birinci anlamı yetişkinleri eğiten veya yetişkinlerin eğitimini düzenleyen kimse, ikinci anlamı ise yetişkin eğitimi, üzerinde çalışan kimsedir” (UNESCO Yetişkin Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1997).

Yetiştirim (training): “Bir kimsenin belirli bir işi gereğince yapabilmesi için şart olan tutumların, bilgilerin ve beceri kalıplarının sistemli olarak geliştirilmesidir” (Titmus, Buttedahl, Ironside ve Lengrand, 1985).

Tam zamanlı yetişkin eğitimcisi:” Herhangi bir şekilde çalışmalarını sadece yetişkinlerin sistemli olarak eğitilmesi konusu üzerinde toplamak üzere istihdam edilen kişidir “(Lowe, 1985).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezine odaklanan bu çalışmada öncelikle yetişkin öğrenme kuramı olan andragojinin tanımı, işlevi ve önemi ortaya konulmuş, ardından bir yetişkin eğitimi kurumunun fiziksel ve donatımsal özellikleri, halk eğitimi alanında görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetiştirim süreci ve mevcut yetiştirim durumları, halk eğitimi merkezindeki eğitimsel süreçler (ihtiyaç saptama ve program planlama, uygulama ve değerlendirme) ve ilgili araştırmalarla birlikte ele alınmıştır.

Andragoji

Yetişkinlerin nasıl öğrendiği düşüncesi (bkz. Lindeman, 1926; Thorndike 1935; Imel, 1998, Houle, 1961; Merriam,1993; Brookfield ,1986; Knowles,1970; Kiid, 1973; Tough ,1971; Merriam ve Caffarella, 1999, Holton ve Swanson, 2005) yıllarca yetişkin eğitimciler arasında bir araştırma konusu olmuştur. Yetişkinlerde öğrenme ile ilgili kavramlar, ilkeler, öğrenenlerin kendine özgü nitelikleri, yetişkinlerin sahip oldukları varsayılan bazı özellikler ve araştırma bulgularını bütünleşmiş bir çerçeve içinde bir araya toplama çabaları uzun yıllar devam etmiştir. Yetişkin öğrenmesi ve eğitimi sürecinde giderek gelişen bu çabalar yetişkinlerin öğrenebileceği ve onların çocuklarındakinden farklı ilgi alanları ve yeteneklerinin olduğuna dair bilimsel veriler ışığında sistemli bir model için temel oluşturmuştur. Nitekim yetişkin eğitimi alanının öncü isimlerinden biri olarak kabul edilen Knowles (1977), yetişkinlerin eğitimi ve öğrenmesine ilişkin özelliklerin çocuk ve gençlerden farklı olduğu düşüncesi etrafında yetişkinlerin sürekli değişen öğrenme gereksinimlerine uyum sağlayabilecek, gelişmeye açık ve dinamik bir model olan andragojiyi geliştirmiştir. Pedagojinin dayandığı varsayımlara paralel olan andragojik varsayımlar, yetişkinlerin eğitimi ve öğrenmesi konusunda farklı ve sistemli bir bakış açısı kazandırmıştır.

Andragojinin ilk tanımı Lindeman “yetişkinlere öğretme metodu” olarak yapmıştır (Reischmann, 2004). Knowles (1977), “yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme

bilim ve sanatı” olarak tanımlamıştır. Knowles’un dışında da çok sayıda araştırmacı andragojinin tanımını yapmaya çalışmıştır. Örneğin Reischmann (2004), “yetişkinlerin yaşam boyu eğitimi anlama ve destekleme bilimi” olarak, Merriam ve Brockett (1997), “yetişkin öğrenenlerle çalışma yöntemlerine ilişkin fikir üretme biçimi”, Pratt (1988) ise, “yetişkin eğitiminin uygulamasına önemli bir etkisi olan çalışmalar bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Merriam'a göre (2001), andragoji; yetişkinlerin nasıl, hangi bağlamda ve öğrenme sürecinin öğrenildiğinin anlaşılmasına katkıda bulunur. Dahası andragoji, yetişkin eğitimi diğer eğitim alanlarından ayırmak için bir toplanma noktasıdır. Wankat (2002) andragojinin eğitimcilerle yetişkin öğrencileri öğrenimlerine dahil etmelerini ve onların en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olan elverişli öğrenme ortamları yaratmalarını hatırlattığını yinelemiştir. Genel olarak, akademisyenler, andragojinin, yetişkinlere öğretme ve öğrenmeyi içeren bir disiplin bilimi olduğu sonucuna varmışlardır (Merriam, 2001 ve Prince, 2004).

Andragoji kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için pedagoji ve andragoji kavramlarını birbirinden ayırt etmek gerekir. Çocuklara öğretmeyi amaçlayan pedagojik model öğrenileceklerin içeriği, öğrenme yöntemi, zamanlaması ve öğrenilenlerin değerlendirilmesi bakımından bütün sorumluluğu öğretmene verir. Öğrenenler eğitim dinamiklerinde edilgen bir rol oynar. Buna karşılık andragojik model, yetişkinlerin eğitime odaklanır ve genel olarak şu ilkelere dayanır: Yetişkinler bir şeyi neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeye ihtiyaç duyar; yetişkinler kendi kararlarında ve yaşamlarında sorumluluk anlayışının kendilerinde olmasını ister; yetişkinler öğrenme etkinliğine girerken çocuklara oranla daha geniş ve çeşitli bir deneyim birikimine sahiptir; yetişkinler gerçek yaşamda karşılaşacakları durumlarla etkin bir şekilde başa çıkmalarına katkıda bulunacak şeyleri öğrenmeye hazır durumdadır; yetişkinlerin öğrenme yönelimi yaşam merkezlidir ve yetişkinler dış güdüleyicilere oranla iç güdüleyicilere daha çok tepki verirler. Andragoji, öğretmen tarafından yönlendirilen geleneksel pedagojiden farklıdır. Andragoji, öğrencilerin algılarına, geri bildirimlerine, tüm öğretme öğrenme durumlarında değer verir, özdenetim ve bağımsızlıklarını teşvik eder. Öğretim ortamında, öğrenciler öğrenmenin tüm aşamalarına kendiliğinden katılabilir ve bu güç faktörü, iş birliği ve öğrenenler açısından kendi kendine rehberliğin anahtar kelimeler olduğu öğrenen-yönetimli bir yöntemdir. Ayrıca bu öğretim modeli (öğretmen, öğrenci, bağlam ve müfredat) arasındaki ilişkileri yeniden düzenler (Schwab, 1973; Wickens, 1999). Houle (1980), andragojinin yetişkin öğrenme modellerinde en öğrenci odaklı olmaya

devam ettiği iddiasında bulunmaktadır. Houle'e göre andragoji, eğitimcileri öğrencileri eğitimlerinin mümkün olduğu kadar çok yönüne dâhil etmeleri ve en verimli şekilde öğrenebilecekleri bir iklim yaratmaları gerektiği konusunda uyarmaktadır (Houle, 1980: 30). Kısacası andragojinin yetişkinlerin öğrenme özelliklerine ilişkin dikkat çektiği bu temel varsayımlar, en genel anlamda çocuklar ve yetişkin öğrenenler arasındaki farka vurgu yapmaktadır.

Yetişkinlerin ğrenmeye İlişkin zellikleri

Andragoji, genel olarak yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özelliklerinin ocuk ve gençlerden farklı olduğu ve bu özelliklerin öğrenme sürecine nasıl aktarılması gerektiği konusunu ele almaktadır. Andragoji yetişkinlerde öğrenmenin tüm durumlarına uyarlanabilen bir dizi temel varsayımlardan oluşur. İlgili alan yazında andragojinin temel varsayımlarını şu şekilde sıralamıştır:

- 1. Öğrenenlerin benlik kavramı:**” Yetişkinler kendi yaşamlarında aldıkları kararlardan sorumlu olma gibi bir benlik algısına sahiptir. Yetişkinler, bir yetişkinin sahip olması beklenen tutum ve davranışlara yönelik geliştirdikleri benlik kavramı ile doğru orantılı olarak; kendi kararlarının ve yaşamlarının sorumluluğunu üstlenirler. Başkalarının isteklerini, kendilerine dayattıklarını hissettiklerinde direnç gösterirler. Bu benlik kavramına ulaştıklarında başkaları tarafından kendilerini yönlendirme yeteneğine sahip kişiler olarak görülme ve ona göre davranılma yönünde derin bir psikolojik gereksinim duyarlar “(Knowles, Holton ve Swenson, 2014).
- 2. Bilme gereksinimi:** “Yetişkinlerin kendilerinden neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri gerekir. Yetişkinler neden öğrenmeleri gerektiğini anladıklarında, onu öğrenmekle elde edecekleri yararları ve öğrenmedikleri takdirde karşılaşacakları olumsuz sonuçları incelemeye zaman ve enerji harcarlar” (Tough,1979).
- 3. Öğrenenlerin deneyimlerinin rolü:** “Yetişkin eğitiminde öğrenenin önceki deneyimleri öğrenme için zengin bir kaynak sağlar. Yetişkinler bir eğitim ortamına ocuk ve gençlerden daha farklı ve daha fazla yaşam deneyimi ile katılırlar” (Lindeman, 1969).

4. **Öğrenmeye hazır olma:** “Yetişkinler genellikle bir yaşam durumuyla başa çıkma veya bir görevi yerine getirme ihtiyacı hissettiklerinde öğrenmeye hazır hale gelirler “(Knowles, 1970).
5. **Öğrenme yönelimi:** “Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi yaşam merkezlidir ve eğitimi tam potansiyellerine ulaşmak için artan yeterlilik düzeylerini geliştirme süreci olarak görürler. Yetişkinler günlük hayatlarında sorun olarak gördükleri durumları çözmeye hizmet etmeyen bilgileri öğrenmek için çaba harcamazlar “(Knowles, Holton, Swenson, 2014).
6. **Motivasyon:** “En etkili güdüler dışsal değil içsel olanlardır. Yetişkin öğrenciler için motivasyon dışsaldan çok içseldir. Kişi olgunlaştıkça öğrenme motivasyonu içselleşmektedir. Bu durum yetişkinin öğrenme sürecine güçlü bir şekilde katılmasını sağlamaktadır” (Knowles,1970).

Andragojinin temel kavramları benlik, deneyim/yaşantı, öğrenmeye hazır olma öğrenme yönelimi ve motivasyondur. Görüldüğü üzere yukarıda sözü edilen varsayımların yetişkin eğitimi faaliyetlerinde öğrenme atmosferinden, planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine kadar uzanan bir dizi değişime işaret etmektedir.

Knowles göre “benlik kavramından” uygulamaya yönelik bazı sonuçlar çıkarılabilir. Knowles’a göre bu çıkarımlar şunlardır (1970:57-60):

Öğrenme atmosferi: “Fiziksel çevrenin, yetişkinlerin içinde rahat hissedebilecekleri bir çevre olması gerekir. Psikolojik ortam ise yetişkinlere kabul edildikleri, saygı duyuldukları ve desteklendiklerini hissedebilecekleri bir ortam olmalıdır. Bu ortamlar öğretmenler ve öğrenciler arasında, birlikte araştıran kişiler olarak bir ortaklık ruhu yansıtmalıdır; cezalandırma ya da kaba davranılma korkusu olmaksızın anlatım özgürlüğü bulunmalıdır”.

Gereksinimlerin tanımlanması: Andragojide yetişkinlerin öğrenme gereksinimleri “öz tanılama” süreci içinde yürütülmesine büyük önem verilir. Bu süreç üç aşamalıdır: (a) Belli bir başarıyı gerçekleştirmek için gerekli özellikler ve yeterlilikler ile ilgili bir model kurmak. Öğretmenin, kurumun ve toplumun değerleri ve beklentileri ile öğrencininkiler, bu model oluşturma aşamasında bir alışım içinde kaynaştırılır, (b) Modelde ana hatları çizilenler ışığında öğrenciye kendi yeterlilikler düzeyini değerlendirebileceği tanılayıcı yaşantılar sağlamak, (c) Yetişkinin, modelin gerektirdiği yeterlilikler ile kendisinde var olan yeterlilikler arasındaki farkı ölçmesine yardım etmek.

Planlama süreci: Bireyler bir karar verme sürecine (ya da bir etkinliği planlamaya) ne ölçüde katılmış ise, o karar (ya da etkinlik) ile kendini o ölçüde uyumlu hisseder. Planlama sürecindeki temel ilke, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili planlama sürecinde, öğretmen ile birlikte yer almalarıdır.

Öğrenme yaşantılarını yürütme: Öğretmenin rolü bir süreç teknisyenin, kaynak kişinin ve birlikte araştıran kişinin rolü olarak yeniden tanımlanmıştır. Öğretmen, öğreticiden çok bir aracı ve bir akıl verici olmaktan çok bir rehberdir. Yetişkin eğitiminde bir öğrenme durumu (kurs, bir eğitim programı ya da bir konferans olsun), bir başkasının öğrenmesine yardım sorumluluğunu paylaşan küçük küme çalışmaları (planlama komiteleri, birbirine danışma kümeleri, proje görev ekipleri vb.) ile canlılık kazanır.

Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi: “Andragoji yetişkinlerin kendi kendisini değerlendirme sürecini önerir. Bu süreç içinde öğretmen öğrenenlerin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlarına ve kendilerini keşfetmelerine yardım eder.”

Knowles, andragojik varsayımlardan “deneyim/yaşantı” konusunda da uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunur (1970:60-62):

Deneysel tekniklere önem verme: Yetişkin eğitiminde öğrenenlerin yaşantı yoluyla edindikleri deneyimleriyle bağlantı kuran öğretim tekniklerine daha çok yer verilmelidir. Bu öğretim teknikleri arasında grup tartışması, örnek olay yöntemi, rol oynama, gösterip yapma, beceri-uygulama alıştırmaları, problem çözme, grup, alan ve eylem projeleri, seminerler, konferanslar, danışma, grup terapisi ve işbirlikçi öğrenme vardır.

Pratik kullanıma önem verme: Öğrenmenin transferi ve davranış değişikliğinin kalıcılığı konusundaki son araştırmalar, daha da öteye giderek öğrencilere öğrendiklerini günlük yaşamlarında nasıl kullanacaklarını planlamak ve denemesini yapmak için onları öğrenme yaşantılarının tasarlanması işlemine bizzat katılmalarının iyi olacağını göstermektedir.

Çözülme ve yaşantılardan öğrenmeyi öğrenme: Yetişkin eğitiminde giderek gelişen bir uygulama; bir kursun, bir grup çalışmasının, konferansın ya da ardışık sıralı bir eğitsel etkinliğin ilk aşamalarında “buzları çözücü” bir yaşantı sunmak ve bu yoldan yetişkinlerin kendilerine daha yansız bakmalarına, zihinlerini öndüşüncelerden kurtarmalarına yardım etmektir. Birçok tanılama araştırması bu amaca hizmet eder, fakat içlerinde en etkili olan teknik belki de bir duyarlılık eğitimidir. Bu yetişkinlerin hemen hemen evrensel olan gereksinimleri konusunda nasıl sorumluluk alacaklarını, meslektaşlarıyla yarışmaktan çok onların yardımını alarak ve iş birliği yaparak nasıl öğreneceklerini, özellikle kendi yaşantılarını çözümleme yoluyla nasıl öğreneceklerini sağlar.

Knowles bir diğer kavram olan öğrenmeye hazır oluş ile ilgili olarak yetişkin eğitimi uygulaması için çıkarılabilecek iki önemli sonuç olduğunu ifade etmiştir (1970:64):

Öğrenmelerin zamanlanması: Eğer bir yetişkinin belirli bir öğrenmeyi gerçekleştirmesi için öğretilabilir anı yakalanmak isteniyorsa, programdaki

konuların birbirini izleyiş sırası, onun gelişim ödevleri ile birlikte gidecek biçimde ayarlanmalıdır.

Öğrenenlerin gruplandırılması: Gelişim ödevleri kavramı, öğrenenlerin gruplandırılması bakımından da önemlidir. Bazı öğrenme türlerinde, gelişim ödevi ile ilgili homojen gruplar daha etkili olurken bazı öğrenme türlerinde heterojen gruplar tercih edilebilir.

Görüldüğü üzere, yetişkinlerin öğrenme yönelimleri, yaşam-merkezli, görev-merkezli ya da sorun-merkezlidir. Yetişkinler, bir şeyi öğrenmenin görevlerini yerine getirmede ya da kendi yaşam durumlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada kendilerine yardımcı olacağını algıladıkları ölçüde enerjilerini onu öğrenmeye verirler (Knowles, 1996). Knowles, yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine sorun-merkezli bir yaklaşımla gelmelerinin uygulama üzerindeki yansımalarını aşağıdaki şekilde belirtir (1970:65):

Yetişkin eğitimcilerinin yönelimi: Yetişkin eğitimcisi, hizmet ettiği kurum ile bireylerin var olan ilgilerine yönelmeli, bu ilgilere dayalı öğrenme yaşantılarını geliştirebilmelidir.

Programın düzenlenmesi: Öğrenme yönelimleri bakımından yetişkin öğrencilerin sorun merkezli olmaları nedeniyle, öğrenmede izlenecek sıra bakımından uygun olan örgütlenme ilkesi; konular değil sorun alanlarıdır.

Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi: “Öğrenenlerin sorun yönelimli oluşu, tüm öğrenme yaşantılarında en uygun başlangıç noktasının, yetişkinlerin kafalarında var olan sorunlar ve ilgiler olduğunu göstermektir. Öğretmenin ya da kurumun çözmek istediği başka sorunlar da olabilir. Bunlar öğretmen ile öğrenciler arasında görüşmeler sonunda anlaşmaya vararak ve öğrencilerin sorunları ile birlikte ele alınarak gündeme sokulmalıdır.”

Diğer taraftan Knowles (1970), andagojik modelde, yetişkinlerin öğrenmesine yardım eden ve destekleyen bazı öğretim ilkeleri belirlemiştir. Bu süreçte öğretmenin rolünü öğretmeyi kolaylaştıran kişi olarak şu ilkelerle tanımlamıştır (1970:75-80):

1. Yetişkin öğrenenler öğrenmeye ihtiyaç duyar. Bu süreçte öğretmen, yetişkin öğrenenlere kendilerini gerçekleştirme olanakları sunar.
2. Öğrenme ortamı fiziksel rahatlık, karşılıklı saygı ve güven, iletişim ve farklılıkların kabulü üzerine kuruludur. Bu süreçte öğretmen, oturma düzeni, ısı, ışık, havalandırma, tasarım gibi unsurları dikkate alarak rahat ve öğrenenler arasında iletişime uygun fiziksel koşulları sağlar. Yetişkinlerin birbirlerinin sırtını değil, yüzlerini görmesi önemlidir. Ayrıca öğretmen her öğreneni değerli görüp,

duygu ve düşüncelerine saygı gösterir. Dahası yetişkinler arasında karşılıklı güven ve yardıma dayalı ilişkiler geliştirmeye yardımcı olur.

3. Yetişkin öğrenenler öğrenme deneyiminin hedeflerini kendi hedefleri olarak benimserler. Bu süreçte öğretmen, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi sürecine yetişkinleri dahil eder.
4. Yetişkin öğrenenler öğrenme deneyiminin planlanması ve yürütülmesi sürecinde sorumluluk üstlenirler. Bu süreçte öğretmen, öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesine, materyal ve yöntemlerin seçiminde mevcut seçeneklere ilişkin düşüncelerini yetişkin öğrenenlerle paylaşır.
5. Yetişkin öğrenenler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Bu süreçte öğretmen öğrenenlerin öğrenme sürecinde sorumluluk almaları için aktif katılmalarına yardımcı olur.
6. Öğrenme sürecinde yetişkinlerin deneyimleri dikkate alınır ve bundan yararlanılır. Bu süreçte öğretmen; tartışma, rol yapma, örnek olay gibi teknikler kullanarak öğrenenlerin deneyimlerini birer öğrenme kaynağı olarak kullanmalarına yardımcı olur.
7. Öğrenenler hedeflerine yönelik ilerleme duygusuna sahiptir. Bu süreçte öğretmen yetişkin öğrenenleri öğrenme hedefleri konusunda kaydedilen ilerlemeyi ölçmek için uygun ölçüt ve teknikler geliştirme sürecine dahil eder. Belirlenen bu ölçütlere göre yetişkin öğrenenlerin kendilerini değerlendirebilmesi için işlem basamakları geliştirir ve uygulamalarına yardımcı olur.

Görüldüğü üzere yukarıda sözü edilen tüm varsayım ve ilkeler yetişkin eğitimi faaliyetlerinde öğrenme ortamından, planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine kadar uzanan bir dizi değişime dikkat çekmektedir. Söz konusu bu değişimin merkezinde de öğretmen-öğrenen ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişki, eğitim süreçlerinin bütününe etkilediği için yetişkin eğitimi açısından son derece önemlidir.

Yetişkin Eğitimi Kurumunun Fiziksel ve Donatımsal Özellikleri

Bu bölümde bir yetişkin eğitimi kurumunun fiziksel ve donatımsal olanaklarının eğitim ve kullanıcılar üzerindeki etkileri, yetişkin eğitimi kurumu binasının konumu ve dikkate alınması gereken özellikler, bina yapımındaki uygulama ve yaklaşımlar ele alınacaktır.

Yetişkin öğrenenler için uygun öğrenme ortamları oluşturmak yetişkin eğitimcilerin önemli görevleri arasında yer almaktadır. Yetişkin öğrenenlerin yaşları, olgunlukları, çeşitli deneyimlerden elde ettikleri içgörüler ve benlik algıları da öğrenme ortamında fiziksel ve donatımsal olanaklarla desteklenmelidir. Bu nedenle, uygun öğrenme ortamının temel unsurlarından biri öğrenenlerin kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri fiziksel ortamlar oluşturmaktır.

Yetişkin eğitiminde fiziksel mekânların önemi eski dönemlerden beri ilgili literatürde kimi yazarlar tarafından tartışılmıştır. Örneğin; Dewey (1916), öğrenmeyi, öğrenen ile çevre arasında gerçekleşen bir etkileşim olarak ele alır ve çevredeki deneyimlerin kesinlikle öğreniciyi olumlu ya da olumsuz etkilediğini savunur. White (1972), yetişkinler için kullanılan tesislerin mümkün olduğu kadar bir yetişkinlik havasını yansıtmayı gerektiğini vurgular. Knowles (1980), dikkatleri yetişkinlerin öğrendiği gerçek ortama odaklar ve yetişkinlerin ihtiyaçları, farklılıkları ve beklentilerinin, öğrenme ortamında da bu ihtiyaç, farklılık ve beklentileri barındırması gerektiğini ifade eder. Knox (1986), tesislerin, ekipmanın ve materyallerin yetişkinlere yönelik öğretim amaçları için düzenlenmesinin önemine vurgu yapar. Vosko ve Hiemstra (1988), yetişkin eğitiminde fiziksel özelliklerin göz ardı edildiğini belirtirler. Fulton (1991), yetişkinlerin fiziksel çevreden çocuklardan daha fazla etkilendiğini ileri sürer. Kweka (1995), yetişkin eğitimi programlarında uygun olmayan öğrenme ortamlarının kullanımının alanı etkisiz hale getirdiğini iddia eder. Merriam ve Brockett (2007),” başarılı yetişkin eğitimi sonuçlarının, öğrenmenin gerçekleştiği ortamla bağlantılı olduğuna işaret eder.” Dumbiri (2015), “okul tesislerinin yetişkin öğrenenlerin davranışlarını, katılımlarını, öğrenmelerini ve başarılarındaki artışı etkileyebileceğini iddia eder.” Daha birçok yetişkin eğitimcinin fiziksel çevreye yönelik yaptığı çalışmalarda temel vurgu, androgojinin temel varsayımları ile birleştiğinde, yetişkinin katılımını ve uyumunu kolaylaştıracak öğrenme ortamları oluşturmaya gerekliliğine işaret etmektedir.

Yetişkin eğitimi literatüründe yetişkinlere yönelik fiziksel ortamların nasıl olması gerektiği üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda giderek kendisine daha fazla yer bulmaktadır (bkz. Knox, 1986; Leed ve Leed, 1987; Sommer, 1969 ve 1974; Knowles,1970; Vosko ,1984; Fulton ,1991; White, 1978; 1990; Fellenz ve Conti 1989, 1990; Darkenwald ve Valentine 1986, 1989; Hiemstra ,1991; Merriam ve Brockett ,2007; Dumbiri, 2015). Bu dönemde farklı disiplinler iş birliğinde eğitim programına dayalı okul tasarımları göze çarpmaktadır. Toplumun değişen talepleri ve yetişkin eğitiminin hedefleri nedeniyle geleneksel okul tasarımları yerine yetişkinlerin ihtiyaçlarına cevap

verecek daha dinamik ve esnek yapıdaki okul tasarımları tercih edilmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde, sabit derslik esasına dayalı geleneksel anlayış terk edilerek onun yerine bir yetişkinin rahatlık, güven ve yetenek duygusuna katkıda bulunacak, bireysel ve grup çalışmalarına açık, çok yönlü faaliyetleri içeren, gerekli araç–gereç ve donanımına sahip, yeni gereksinimlere kolayca uyartılabilen esneklikte ortamlar sunan fiziksel mekânlara ağırlık verilmiştir. Buna ek olarak genellikle binaların konumu, mimarisi, dersliklerin genişliği ve tasarımı, çok amaçlı sınıfların varlığı, dinlenme odaları, çocuk bakım odaları, oturma düzeninin sosyal ve psikolojik sonuçlarının dikkate alınması gerektiği gibi genel özellikler ile mobilyalar, rahat koltuklar, renkler ve aydınlatma; görsel ve işitsel faktörler, sıcaklık, nem ve havalandırma gibi temel donatım unsurların asgari bir gereklilik olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır.

Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin niteliğini etkileyen çok sayıda unsur bulunmaktadır. Yetişkin eğitimi kurumlarında görev yapan yetişkin eğitimcilerin yeterliliği, davranış ve tutumları, uygulanan programların içeriği, kullanılan yöntem, teknik ve materyaller kadar fiziksel ve donatımsal olanaklarla birlikte yetişkin eğitimi faaliyetlerinin sürdürüldüğü binaların da eğitim öğretim faaliyetlerini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Burada, bir yetişkin eğitimi kurumunun konumu, öğrenme ortamlarında kullanılan donatıların yetişkinler için uygunluğu, oturma düzeni ile birlikte kullanılan aydınlatma, renk ve sıcaklık gibi unsurların önemi ele alınacaktır.

Konum ve Erişim. Cross’a göre (1981), ulaşım güçlüğü, yetişkin öğrenenlerin eğitime katılım engelleri arasında yer alan durumsal engellerden biridir. White’a göre (2004),” öğrenme merkezlerinin yerleşim bölgelerine yakın konumu, birçok yetişkin öğrenen için önemlidir ve öğrenme merkezinin öğrencinin evlerinin yakınında bulunması, katılımı ve kaydı arttırmaktadır” (White,2004). Görüldüğü üzere, yetişkin eğitimi kurumlarının konumu ve erişim olanakları, yetişkin eğitime katılımı sınırlayabilmektedir. Dolayısıyla bir yetişkin eğitimi kurumunun konumu ve erişim kolaylığı katılımı belirleyen bir unsur olduğu için yetişkin eğitimi açısından önemlidir.

Antropometri. Yetişkin eğitimi faaliyetlerinde kullanılan donatıların “esneklik” özelliğine sahip olması fiziksel mekânların tasarımı ve çok amaçlı kullanımını etkileyen önemli bir faktördür. Öğretim programının türü ve içeriğine göre farklı düzenlemeler yapabilmek için fiziksel mekânın büyüklüğünün yeterli ve donatılar

eklenip, çıkarılabilir özellikte esnek kullanıma elverişli olması önemlidir. Örneğin, Sommer ve Olsen'in (1980) birlikte gerçekleştirdikleri bir çalışma "esnek sınıfların" önemini ortaya koymaktadır. Çalışmada, sınıflardaki esnek mobilyaların ve geçirgen çevrenin hem ayırt edici hem de öğrenme deneyimleri için daha rahat bir ortam sağladığı ifade edilmiştir.

Öğrenme ortamlarında donatım elemanlarının seçiminde esneklik unsurunun dışında dikkat edilmesi gereken bir başka unsur, antropometrik uygunluktur. "Antropometri, bir mekândaki mobilya ve ekipmanın tasarımında önemli olan çeşitli insan boyutlarının incelenmesini ele alır" (Branton 1969; Croney 1981; Damon vd., 1966; McCormick 1976; Murrell, 1965). Bir mekânın fizyolojik ve psikolojik açıdan rahatlığı, insan boyutlarının bulunduğu mekân ve diğer çevresel formlarla arasındaki uyuma (antropometri) bağlıdır. Antropometrik düzenlemelerde amaç, ortama ait tüm ölçülerin insan vücut ölçülerine uyumunu sağlamaktır (Demirkıran 1995, İmamoğlu, 1980). Aksi halde standardı olmayan donatım elemanlarının uzun süreli kullanımı çeşitli sağlık sorunlarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla yetişkin eğitiminin sürdürüldüğü dersliklerde kullanılan masa, sıra, koltuk ve mobilyaların boyutu ve konforu yetişkinin rahatlığı için önemlidir.

Branton'a göre (1969), "uzun bir ders sırasında, bir koltuğun herhangi bir rahatsız edici özelliği, dinleyicinin anlama veya katılımını azaltabilir" (Branton 1969: 323). Croney (1981), "kötü tasarlanmış bir koltukta oturmak yorucu ve sancılı bir iş olabilir. İyi bir koltuk, oturma pozisyonunda harekete veya değişikliğe izin vermelidir; uzun bir süre boyunca en iyi oturma duruşunu korumak için rahatlık için alan olmalıdır, ancak vücut ağırlığını azaltmak ve bir güvenlik hissi vermek için oturma yüzeylerinden yeterli kontrol olmalıdır" (Croney 1981:116). Nitekim White (1972), yetişkinlerin çocuk boyutlu mobilyalarda fiziksel ve psikolojik olarak rahatsız olabileceklerini belirtmiştir.

Yetişkinlere yönelik öğrenme ortamlarında kullanılan donatım elemanlarının özelliklerine yönelik yapılan vurgular, yetişkin eğitimi kurumlarında kullanılan donatım elemanlarının nasıl olması gerektiği konusunda katkı sunabilecek niteliktedir. Türkiye'deki eğitim kurumları için standart donatım elemanları üretimleri yapılmakta ancak yetişkinlere ve yetişkin eğitime özgü bir tasarım anlayışı bulunmamaktadır.

Oturma Düzeni. Dersliklerdeki oturma düzeni, elverişli öğrenme ortamları yaratmaya veya öğrenenler arasında etkileşimi sağlamaya yönelik önemli bir faktördür.

Nitekim birçok araştırmada (Sommer, 1969; Stries, 1980; Fulton, 1988; Steele, 1973; Knowles, 1980, White, 2004) eğitim ortamları tasarımının ve oturma düzeninin nasıl olması gerektiği önemle vurgulanmıştır. Örneğin, Steele (1973), sabit mobilyaların aslında sosyal etkileşimi engelleyebileceğini vurgulayarak ve '*zemin sabit*' koltukları olan sınıfların bakım için iyi olduğunu ancak dersler dışındaki öğrenme etkinlikleri için iyi olmadığını ifade eder. Sommer (1969)' göre, düz sıra sandalyeler, insanlar arasındaki etkileşimi engellerken, dairesel olarak düzenlenmiş sandalyeler etkileşimi teşvik eder. Knowles (1980)'a göre de sandalyelerin düz sıralar halinde ve arka arkaya dizildiği bir odada, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmemeleri, dikkatlerini yalnızca eğitime odaklamaları gerektiği mesajı verilir. Diğer taraftan White (2004), yetişkin eğitiminde öğretmen ve öğrenciler arasındaki eşitsizliği ve mesafeyi vurgulayan geleneksel sınıf düzenlemelerinden kaçınılması gerektiğine dikkat çeker. Dolayısıyla öğrenenler arasındaki etkileşimi çevresel olarak kolaylaştırmaya yönelik yapılan bu vurgular, Dewey'in öğrenenlerin aktif bir role sahip olmasına verdiği önem ile öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (Steele, 1973; Sommer, 1969; Knowles, 1980; White, 2004) fikri ile de desteklenmektedir. Yukarıdaki çalışmalar, yetişkin eğitimi faaliyetlerinin düzenlendiği öğrenme ortamlarında oturma düzeninin önemini ortaya koymaktadır.

Aydınlatma, Renk ve Sıcaklık. Aydınlatma, renk ve sıcaklık, belki de bir öğrenme ortamında önemsiz olmayan veya gözden kaçırılan unsurlardan yalnızca bazılarıdır. "Bir derslik ve öğrenme ortamındaki aydınlatmanın genel amacı hem öğrenenler hem de öğretmenler için öğrenmeyi destekleyen görsel bir ortam sağlamaktır. Aydınlatma aynı zamanda öğrenenlerin psikolojik ve duygusal gereksinimleri de karşılamalıdır. Aydınlatma, bir öğrenme ortamını hoş ve çekici hale getirebilir, ferahlık duygularını güçlendirebilir, farklı işlevlerin alanlarını belirginleştirebilir, öğrenmeyi teşvik edebilir ve davranışı geliştirebilir "(Smith ve Bertolone, 1986; Hawkins, 1991; Michel, 1996; Nuckolls, 1983; Rea, 2000).

Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin sürdürüldüğü dersliklerdeki öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan birçok araştırmada, aydınlatma ve rengin nasıl olması gerektiği konusu önemle vurgulanmıştır. Örneğin; Fehrman ve Fehrman (2000), bir öğrenme alanında kullanılan aydınlatma türü ve renginin görmeyi etkileyebileceğini, bu nedenle ışık ve renk arasındaki ilişkinin her zaman göz önünde bulundurulması gerektiğini, yetersiz ışık ve renklerin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sunulan tabela ve/veya bilgilerin daha yaşlı

yetişkinler tarafından okunmasının zor olduğunu belirterek renk seçimlerinde düşük kontrasttan kaçınılması gerektiğini ifade etmiştir. Bir başka çalışmada Murrell (1965)”, bir sınıf veya yakındaki dış alan yetersiz aydınlatıldığında, kişinin kendini iyi hissetmesi, öğrenme materyallerini okuma yeteneği veya uygun notlar alma ihtiyacının etkilenebileceğini belirtmiştir. Aynı çalışmada, bir tür görsel-işitsel yardım gösterilirken, genellikle herhangi bir ekran, monitör veya birincil odak alanının odanın her yerinden yeterince gözlemlenebilmesi için ışık seviyesinin ayarlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır” (Murrell 1965).

Diğer taraftan yetişkinlerin fiziksel olarak zayıfladığı ve yaşlandıkça görme yeteneğinin azalacağı gerçeğinden hareketle Weale (1961), görme yeteneği zayıflayan gözlerin, küçük yazıları okumada ve parlama veya düşük renk kontrastıyla baş etmede daha fazla güçlüklerle karşılaşacağını, bu nedenle öğrenme alanındaki aydınlatmanın, çalışma yüzeylerinde ve sunum alanlarında istenmeyen gölgeler veya parlamalar oluşturmayacak şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir (Fehrman ve Fehrman, 2000; Rea, 2000).

Yetişkinlere yönelik eğitim ortamlarında aydınlatma konusunda erken dönemlerden beri yapılan bu çalışmalar bir derslik içindeki aydınlatma faktörünün ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Draves ’in (1984) aşağıdaki önerisi tüm yetişkin eğitimcilerin bir eğitim ortamında dikkat etmesi gereken temel unsurlardır.

Alışılmadık bir odada ders vermeden önce, odanın çeşitli yerlerinden görüşünü, özellikle parlama olup olmadığının kontrol edilmesi ve yeterli ışık olduğundan emin olunması gerektiği ve buna ek olarak, aydınlatma, öğrencilerin gözlerini yormasını veya yazılı metinleri görmekte zorlanmasını önleyecek kadar parlak olmamalıdır.

Öğrenme ortamlarında dikkat edilmesi gereken bir başka önemli unsur renktir. Renklerin de insan duyularını etkileme, anlam aktarma ve hoş bir atmosfer sunma gücü vardır (Albers, 1968; Birren, 1978; Itten, 1970; Rasmussen, 1959). Örneğin Murrell (1965), mavi, yeşil ve gri gibi renklerin daha pasif katılım veya soğukluk hissi yarattığını öte yandan, kırmızı ve sarı gibi sıcak veya açık pastel renklerin bir sıcaklık hissi verme eğiliminde olduğunu öne sürmektedir. Renkler üzerine yapılan bir başka çalışmada, sarı, “kırmızı, pembe ve turuncu “gibi sıcak renklerin öğrenenleri aktif olmaya teşvik ederken, “yeşil, mavi ve gri” gibi soğuk renklerin rahatlattığını bulgulamıştır (Hawkins, 1991; Pile, 1995). Diğer yandan dersliklerdeki zemin renklerinin nasıl olması gerektiği de önem taşımaktadır. Örneğin, Pile (1995), “zemin renklerinin, çalışma yüzeyleri ve zeminler

arasında aşırı parlaklık kontrastı oluşturacak kadar koyu olmamasını önermektedir. Bir alanı yumuşatacak ve ona cana yakın bir karakter kazandıracak doğal renkler de mekâna dâhil edilmelidir “(Pile, 1995). Hawkins (1991), karar vericiler ve eğitimcileri renk konusunda uyarmaktadır. Hawkins’e göre (1991), öğrenme ortamında kullanılan rengin bu öğrenme alanındaki kullanıcının davranışını etkilediği unutmamalıdır. Soğuk renkler sakinleştirici ve dinlendirici, sıcak renkler ise uyarıcıdır” (Hawkins, 1991). Öğrenme ortamlarında öğrenenlerin dikkatini ve motivasyonlarını etkileyen diğer önemli bir faktör termal konfor açısından ısı ve sıcaklık ayarıdır. White (1972), yetişkinler için arzu edilen öğrenme ortamının sıcaklığının çocukların öğrenme ortamının sıcaklığına oranla daha yüksek olması gerektiğini ifade etmiştir.

Diğer taraftan Merriam ve Brockett (2007),” başarılı yetişkin öğrenme sonuçlarının, öğrenmenin gerçekleştiği ortamla bağlantılı olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca “oda büyüklüğü, sıcaklık, aydınlatma, akustik, oturma düzeni ve öğrenme alanında teknolojinin nasıl kullanıldığı” gibi fiziksel faktörlerin, öğrenenin özelliklerine uygun tasarlandığında başarılı öğrenme sonuçlarında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Öğrenme ortamındaki psikolojik ortam, “öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğrencilerin şüphe ve korkularının yanı sıra öğrenme kaynakları olarak hizmet edebilecek önceki yaşam deneyimlerini ele alan samimi ve destekleyici bir ortamda gerçek bir alışverişe girebilecekleri bir öğrenme iklimine” odaklanır. Son olarak, sosyal çevre “yetişkin eğitimcilerin öğrencilerle çalışmasına ilişkin olarak ırk ve cinsiyet gibi faktörlerin önemini kabul eden... öğrenme ortamının kültürüne odaklanır” (Merriam ve Brockett, 2007: 150). Yukarıdaki eğitimcilerin işaret ettiği bu çevresel unsurlara dikkat edildiğinde yetişkin eğitimi kurumlarını yetişkinler için daha etkili öğrenme alanı haline getirmeye yardımcı olabilir.

Türkiye’de yetişkin eğitimi alan yazınında halk eğitimi merkezlerinin fiziki durumları ve donatım özellikleri (bkz. Tekin, 1991; Duman, 1991; Bumin, 2009; Serençelik, 2007; Yayla, 2009; Türkoğlu ve Uça, 2011; Dolanbay, 2014; Selçuk, 2017; Özengi ve Şahan, 2017, Yazar ve Özlem, 2018; Mazlumoğlu ve Samancı, 2019; Nazlı ve Özer, 2021) kayda değer bir gündem oluşturmaktadır. Bu konudaki alan yazın halk eğitimi hizmet binalarının ve kurs yerlerinin fiziki durumlarının elverişsizliği ile donatım eksikliği/yetersizliği, araç-gereç sıkıntısı gibi temel sorunlara işaret etmektedir. Esasen, tüm bu çalışmalar, halk eğitimi merkezlerinin fiziksel ve donatım olarak eksik olma sorununun varlığının belirgin bir biçimde halen devam ettiğini de göstermektedir.

Bir Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Halk Eğitimi Merkezleri

Bu bölümde, önce Türkiye’deki halk eğitimi merkezlerinin örgütsel yapısı ve işleyişi tarihsel dönemler bağlamında kısaca incelendikten sonra yetişkin eğitimcisinin tanımı ve yetiştirilmesine yönelik yaklaşım ve uygulamaların değerlendirmesi yapılacaktır. Son olarak bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezindeki eğitimsel süreçler ele alınacaktır.

Örgütsel Yapı ve İşleyiş. Yetişkinlerin eğitime yönelik çeşitli uygulamalar Cumhuriyet öncesi dönemlerde de bulunmakla birlikte, geniş kapsamlı uygulamalar Cumhuriyet döneminde başlamıştır. Cumhuriyet döneminden günümüze kadar halk eğitimi alanında çok sayıda gelişme yaşanmış, yetişkin eğitimi çalışmaları giderek gelişmiş, sistemli ve kurumsal bir yapıya kavuşmuştur.

Halk eğitimi, kurulduğu ilk yıllardan itibaren “halk mektepleri”, “halk dershaneleri”, “halk evleri” ve “millet mektepleri” gibi oluşumlarla yoğun bir şekilde yürütülmüştür. Halk Eğitimi Merkezlerinin kurumsal olarak ilk oluşumu 1952 yılında MEB bünyesinde kurulan Halk Eğitimi Büroları ile gerçekleştirilmiş, 1953 yılında da köy ve kasabalarda Halk Eğitimi Odaları açılmıştır (Kurt, 2000). İlerleyen yıllarda, ülke genelinde MEB’e bağlı halk eğitimi hizmetlerinin yürütülmesi için halkevlerine ait binalarda Halk Eğitimi Merkezleri kurulmuştur (Okçabol, 1996).

Türkiye’de 1960’lı yıllara kadar yetişkin eğitimi alanında önemli ve kapsamlı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Diğer taraftan izleyen yıllarda “yaygın eğitim faaliyetlerinin ülke genelinde tek elden yürütülmesi için 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Böylece ülke genelinde yetişkin eğitimi çalışmaları bir merkez altında toplanarak sistemli bir yapıya kavuşmuştur. 1977 yılında Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1978 yılında Genel Müdürlüğün görevleri yeni kurulan Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. 1983 yılında Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü birleştirilerek Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adını almıştır. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü 2011 yılındaki “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile yeniden yapılandırılmıştır ve söz konusu bu düzenlemeyle Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) olmuştur “(MEB, HBÖGM, 2017:21). Bu son değişim merkez ve taşra teşkilatları ve uygulamalarda etkili olmuştur.

Geçmiş dönemlerde halk eğitimi, yetişkin eğitimi veya yaygın eğitim gibi adlarla faaliyet yapan kurumlar hayatın her alanını kapsayacak şekilde genişletilmiştir. “2011 yılındaki dönüşümün ardından 2018 yılında Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği “yayımlanmıştır. Bu yönetmelikte “yaygın eğitim kurumları” ifadesi yerine “hayat boyu öğrenme kurumları” ifadesi kullanılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğün başlıca görevleri şu şekilde tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011):

- “Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek.
- Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya meslekî ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek.
- Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek.
- Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak.
- Yaygın özel öğretim kurumlarıyla ilgili hizmetleri yürütmek.”

Daha önce de belirtildiği gibi, ülkedeki kamusal yetişkin eğitimi faaliyetlerinin en büyük sunucusu ve sağlayıcısı halk eğitimi merkezleridir. Halk eğitimi merkezlerinin eğitim faaliyeti gerçekleştirme ve sağlama gibi temel iki görevi bulunmaktadır. Bu çerçevede çocuk, genç ve yetişkin bireylerin bilgi ve becerilerini arttıracak, değişen sosyal ve kültürel rollere uyumlarını desteklemek, değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, örgün eğitim eksiklerini telafi etmek, yaşam boyu eğitim anlayışıyla eşit fırsatlar oluşturmak, diğer resmi -özel kurum ve kuruluşlarla yaygın eğitim faaliyetlerini koordine etmek gibi görevleri söz konusudur.

Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018) ile belirlenen halk eğitimi merkezlerinde yürütülen çalışmalar, yıl boyunca yaygın eğitimin ilke ve amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu yönetmelikle, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarının kuruluş, görev, yönetim, eğitim, öğretim ve işleyişiyle ilgili ilkeler ve esaslar yer almaktadır. İlgili yönetmelikte,

“halk eğitimi merkezi, hayat boyu öğrenme kapsamında kurslar ile eğitici faaliyetlerin düzenlendiği kurumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018). Ayrıca bir hayat boyu öğrenme kurumu olarak Halk Eğitimi Merkezlerinin kuruluş, görev, yönetim, eğitim, öğretim ve işleyişi hakkındaki yöntem ve ilkeler bahse konu yönetmelikte yer alan usul ve esasları göre düzenlenmektedir.

Halk Eğitim Merkezleri en fazla araştırma yapılan konulardan biridir. Bu araştırmalar (Okçabol,1987; Tekin,1991; Duman, 1991; Güneş,1993; Boz,1988; Zencirci, 1992; Çetin1999; Yayla, 2009; Türkoğlu ve Uça,2011; Bahat, 2013; Ateş, 2008; Kuşaksız, 2011; Önal, 2014; Akbaş, 2008; Karaman, 2016; Kahrıman, 2010; Bumin, 2009; Kaya, 2016; Yazar ve Lala, 2018; Kızanklı, 2018; Dolanbay, 2014) genel olarak HEM’in sorunları, yönetim süreçleri, denetimi, çalışmaları, kursiyerlerin özellikleri ve eğitim ihtiyaçları, kurs programları, personelin yetiştirim süreçleri üzerine yoğunlaşmışlardır. Özetle tüm bu çalışmalar, HEM’lerin örgün eğitim sistemindeki bir okul gibi ele alınmasından ziyade yetişkin eğitiminin özelliklerini yansıtan bir yetişkin eğitimi kurumu olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Yetişkin eğitimi alanının önemli çalışma alanlarından biri olan okur-yazarlık konusunda yapılan araştırmaların (Yıldız, 2006; Bulut, 2015; Sayılan ve vd.2017; Gürgeç,2010) okuma-yazma çalışmalarının değerlendirilmesi, okuma-yazma kurslarına katılanların görüşleri, kurslarda görev alan öğretmenlerin sorunları, okumaz-yazmazlığın kadınlar üzerine etkileri gibi konulara yöneldiği görülmektedir. Bahse konu çalışmalarda, okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşım ve uygulamaların yetişkin öğrenme özellikleri ve yaşam durumlarına uyarlanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Diğer taraftan katılma ile ilgili araştırmalar (Tekin, 1990; Aşır, 2011; Ata,2016; Ulusoy,2022; Sert,2017) genel olarak, yetişkin eğitimi programlarına katılan yetişkinlerin beklentileri, katılma engelleri ve katılmaya güdüleyen etmenler gibi konulardadır. Tüm bu çalışmalar, halk eğitimi merkezlerinin yetişkinlere dönük hizmet üretmesi, örgün eğitim kurumlarından farklı örgütlenmelerini, farklı yönetsel uygulamalara başvurmalarını gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Yetişkinlerin eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar (Elüstü,2007; Bilir,2004; Aktaş,2019) yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları ve beklentilerini incelemiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar göstermiştir ki, eğitimsel ihtiyaç analizi, başarılı bir yetişkin eğitimi uygulamasının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezinin içinde yer aldığı çevrede kursların

planlanması için katılımcı yöntemlerle kapsamlı, sürekli ve sistematik bir eğitim ihtiyacı belirleme çalışmasının yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Kısacası yetişkin eğitimi alanında yapılan tüm çalışmaların ortak vurgusu, yetişkin eğitiminin örgün eğitiminden ayrılan özelliklerinin halk eğitiminin örgütsel yapı ve işleyişi içerisindeki tüm uygulamalar için ele alınması gereken önemli bir etken olmasıdır.

Yetişkin Eğitimci Olmak. Yetişkin eğitimi alanının geniş, çeşitli ve heterojen yapıda olması bu alanda görev yapan yetişkin eğitimciler için kullanılan “yetişkin eğitimi personeli, yetişkin öğrenmesi personeli, yetişkin öğrenmesi profesyonelleri, andragog” gibi unvanların çeşitliliğini de beraberinde getirmektedir. UNESCO Yetişkin Eğitim Terimleri sözlüğünde yetişkin eğitimcisinin iki anlamı olduğu görülmektedir. Birinci anlamı yetişkinleri eğiten veya yetişkinlerin eğitimini düzenleyen kimse, ikinci anlamı ise yetişkin eğitimi üzerinde çalışan kimsedir” (UNESCO Yetişkin Eğitim Terimleri Sözlüğü,1997).Bu tanımların yanı sıra bir başka tanımda, “yetişkin eğitimcisi, yetişkinleri eğiten veya yetişkinlerin eğitimini düzenleyen kimse” (Titmus vd., 1985) olarak tanımlanmaktadır. Ancak geline süreçte kendisinden beklenen rollere göre yetişkin eğitimcisini yeniden tanımlamamız gerekirse “yetişkin eğitimci, yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarından hareketle planlama, yürütme, uygulama süreçlerini yönetme becerisine sahip kişi” olarak tanımlanabilir.

Nitekim, yetişkin eğitimcilerin yetiştirimi ve meslekî gelişimi, nitelikli bir yetişkin eğitiminin sağlanması ve sürdürülmesi bakımından temel unsurlardan biridir. Modern toplumlarda, ekonomik ve sosyal kalkınmayı garanti altına almak, demokratik katılımı ve sosyal uyumu güçlendirmek için yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğuna dair yaygın bir anlayış vardır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenmeye yönelik ulusal ve uluslararası stratejiler, yalnızca zorunlu veya temel eğitim reformlarını değil, aynı zamanda yetişkin eğitimi ve öğretimi alanındaki yapısal müdahaleleri de kapsamaktadır. Bu müdahaleler, yetişkin eğitimi alanındaki yetişkin eğitimcilere yönelik programları planlama, yürütme ve yönetme gibi yeni talepleri de beraberinde getirmiştir (Merriamand ve Brockett 2007; Nuissl, 2008; Jütte ve Lattke, 2014). İlgili alan yazında yetişkin eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesini sağlamak için nitelikli personele ihtiyaç olduğunun önemine işaret edilmektedir (Lowe, 1985; Youngman,2006; Sava ve Lupou 2009).

Yetişkin eğitimcilerin, yetiştirim süreçleri son yıllarda uluslararası eğitim politikaları belge ve raporlarında gündem oluşturan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, “UNESCO, Global Report on Adult Learning and Education,2009” ve European Commission for the Education of Adults,2016” raporlarında; yetişkin eğitimcilerin düşük düzeyde yeterliliklere sahip oldukları, uygun bir eğitimle yetiştirilmedikleri, kendilerine hak ettiklerinden düşük ödeme yapıldığı ve eğitim ortamı açısından elverişsiz koşullarda çalıştıkları vurgulanmaktadır.

Diğer taraftan, kimi araştırmalarda yetişkin eğitimcilerin profillerindeki çeşitliliğe dikkat çekmektedir. Söz konusu bu araştırmalar (Buiskool, Lakerveld ve Broek, 2009; Jögi ve Gross, 2009; Larson ve Milano, 2009; Research voor Beleid ve Plato, 2008), yetişkin eğitimcilerinin eğitim geçmişlerinin farklı olduğunu, meslek edinme biçimlerinde net bir çizgi olmadığını, temel eğitimlerinin, mesleki deneyimlerinin ve mesleki gelişimlerinin farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Bu alandaki bir diğer önemli tespit Lowe (1985) tarafından yapılmıştır. Lowe (1985), “yetişkin eğitimi alanında yeterli profesyonel personelin olmayışı için belirtilen başlıca nedenler arasında; mesleki olanakların yeterince çekici olmaması, yetişkin eğitimindeki mesleki olanaklar konusunda bilgi eksikliği ya da bu olanakların yeteri kadar güvenceli ve saygın görülmemesi, öğrenimini yeni tamamlamış gençlerin diğer mesleklere kıyasla yetişkin eğitiminde kariyer yapmayı çekici bulmamaları ve birçok kimsenin kendisini yetişkin eğitimi alanıyla özdeşleştirmemiş olması ve ödenen ücretin düşüklüğü yüzünden yetişkin eğitimi alanında kalmak istemeyişleri sayılmaktadır“ (Lowe,1985).

Lowe’un tespitine benzer bir biçimde Yıldız ve Uysal’da (2006), “tüm Dünya’da yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesine ilişkin olarak iki temel sorunun hala gündemde olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilki; mesleki olanaklar yeterince çekici değildir. Düşük ücretler ödenmektedir. Eğitimciler yetişkin eğitimi alanında çalışmayı örgün eğitime göre daha az saygın bulmaktadırlar. İkinci temel sorun, yetişkin eğitimi mesleğinde çalışanların çoğunluğunu örgün eğitimden gelen öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Bu durum örgün eğitim yaklaşımlarının yetişkin eğitime empoze edilmesi sonucunu doğurmakta ve alanın özgünlüğünü sınırlamaktadır” (Yıldız ve Uysal,2006).

Diğer taraftan Popovic (2010), “yetişkin eğitimi personelinin yetiştirimindeki farklılıkların değişik sosyal ve ekonomik ortamların sonucu olduğu kadar ülke içindeki farklı kavramsal ve teorik yaklaşımlardan da kaynaklanabildiğini belirtmekte ve buna

ilişkin örnekler vermektedir. Örneğin, Güney ve Doğu Avrupa ülkelerinde yetişkin eğitimi personelinin yetiştirimi sosyal içerikli konularda lisans derecesiyle yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır. Almanya, Avusturya ve İsviçre gibi bazı Avrupa ülkelerinde yetişkin eğitimi personeli için üniversite eğitimleri bulunmakta ve farklı düzeyde dereceler sunmaktadır. İskandinav ülkeleri yetişkin eğitiminde genellikle sosyal içerikli konularda yüksek lisans derecesi vermektedir. Fransa’da yetişkin eğitimi personelinin yetiştirimi çok çeşitli okul düzeylerine yayılmış olup uzmanlaşma sağlanmamaktadır. Birleşik Krallıkta ise yaşam boyu öğrenme alanındaki yetişkin eğitimcilerin eğitimi için yeni mesleki standartlar bir sosyal ortak yaklaşımıyla ele alınmaktadır” (Popovic,2010). Yukarıdaki ülke örnekleri ve uygulamalarından da görüleceği üzere, bu ülkelerde yetişkin eğitimcilerin yetiştirimi için düzenlenmiş sistematik bir eğitim ve kariyer planlanması bulunmamakta, uygulamalar ülkeden ülkeye göre farklılık göstermektedir.

Özetle, yetişkin eğitimcilerin yetiştirimine ilişkin uluslararası alan yazın daha çok yetişkin eğitimcilerin mesleki gelişimine (NuiSSL ve Lattke 2008, Buiskool, Lakerveld ve Broek 2009; NuiSSL ve Egetenmeyer 2010; Jutte, Nicoll ve Olesen 2011), profesyonelleşmesine (Wilson 2001; McIntosh, 2008; Guimarae, 2009; Schwendowius, 2009; Broek, 2010; Bierema, 2011) ve niteliğinin artırılmasına (Plato, 2008; NuiSSL, 2009; Jogi ve Gross, 2009) odaklanmıştır. Diğer taraftan kimi araştırmalar da (Milana, vd. 2010, Popovic, 2010) yetişkin eğitimcisi olmanın yollarına odaklanarak yetişkin eğitimi alanında çalışacak adayların temel eğitime, hizmet öncesi eğitime ve mesleki gelişimine yönelik uygulamalardaki farklılıklara dikkat çekmektedir.

Türkiye’de ise yetişkin eğitimciler ağırlıklı halk eğitimi merkezleri bağlamında gündeme gelmekte ve diğer ülkelerde de olduğu gibi personelin yetişkin eğitimi konusundaki yeterliliği ve meslekleşmesi konusu önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yetişkin eğitimi alanındaki yetişmiş personel sorunu tüm dünyada olduğu gibi yetişkin eğitimi alanının temel tartışmalarından birini oluşturmaktadır. Örneğin halk eğitimi merkezlerinde çalışanların yeterlilikleriyle ilgili araştırmalar daha çok hizmet öncesi yani lisans eğitiminin gerekliliğine (Tekin, 1991; Duman, 2007; Temiz, 2009; Ültanır, 2005; Koç ve Yılmaz, 2009; Kahrıman, 2010; Kaya, 2016, Karaman, 2016; Karabacak, 2018) ve kimi araştırmalar da mevcut yetişkin eğitimcilerin hizmet içi eğitim süreçlerindeki sorunlara (Tekin, 1991; Ültanır ve Ültanır, 2005; Duman, 2007; Yayla, 2009; Zencirci, 1992; Öksüz ve Özdemir, 2020) dikkat çekmektedir. Esasen tüm bu

Çalışmaların dikkat çektiği ortak vurgu, yetişkin eğitiminin amacına ulaşması için bu alanda iyi yetişmiş insan gücüne ihtiyaç olduğudur.

Daha öncede belirtildiği üzere, Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında çalışan yetişkin eğitimcilere yönelik öğretmen yetiştirme programları bulunmamaktadır ve bu durum yetişmiş personel ihtiyacını sorununu pekiştirmektedir. Yetişkin eğitimi alanında hizmet veren yetişmiş personel sorunu, yetişkin eğitimi faaliyetlerinin düzenlendiği resmi, özel kurum ve kuruluşlar boyutlarında düşünöldüğünde bu sorunun önemi daha da belirgin hale getirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı içinde oldukça geniş bir biçimde halk eğitimi örgütlenmesi yer almaktadır. Oysa halk eğitimi alanında araştırma, örgütleme, program geliştirme, yönetim gibi alanın bilimsel bilgisine sahip olmayı gerektiren görevler örgün eğitim için yetişmiş öğretmenler tarafından yerine getirilmektedir. Hedef kitlesi yetişkin öğrenenlerden oluşan halk eğitimi alanının gelişiminin öncelikle personelinin iyi yetişmesine bağlı olduğunu ifade eden Knowles (1984), halk eğitiminin pedagojik yeterlilikten ziyade andragojik yeterliliği olan halk eğitimcisi personeline sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Halk Eğitimi Merkezinde Yetişkin Eğitimci Olmak. Örgün eğitim sistemindeki okullarda görev yapan öğretmenler de olduğu gibi, halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yetişkin eğitimciler de eğitim-öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde sağlanması ve sürdürölmesinde önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla, bir yetişkin eğitimi kurumu olan HEM’lerde çalışan yetişkin eğitimcilerin yetiştirimi ve mesleki gelişimi, başarılı bir yetişkin eğitiminin sağlanması açısından ele alınması gereken önemli unsurlardan biridir.

Dünyadaki uygulamalara göre Lowe (1985), “yetişkin eğitiminde istihdam edilen personeli üç farklı düzeyde sınıflandırmaktadır. Birincisi, yetişkin eğitimi alanında tam zamanlı olarak çalışan ve bu alanı sürekli bir meslek ve kariyer olarak seçmiş uzman personellerdir. Bu personelin en az lisans fakat tercihen yüksek lisans ve mümkünse doktora düzeyinde eğitim görmüş ve alanda tecrübe kazanmış kişiler olması beklenmektedir. İkincisi, örgün eğitim kurumlarının yönetici ya da öğretmeni olup, tam-zamanlı ya da yarı-zamanlı olarak, bir yetişkin eğitimi kurumunda yöneticilik, öğretmenlik görevi yapan personellerdir. Bu personellerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında yetişkin eğitimi alanında da dersler almış ya da sonradan bu alanda sertifika almış olmaları; ayrıca, hizmet-içi eğitim programlarıyla, bu alandaki yeterliklerini

yükseltmeleri beklenmektedir. Üçüncüsü ise tamamıyla yarı zamanlı olarak görevlendirilen personellerdir. Bu gruptakiler, yetişkin eğitimi programlarında öğretici olarak görev alan ücretli personellerdir. Bu personellerin, hizmet öncesinde ve içinde yetişkin eğitiminin yöntem ve teknikleri, çalışacakları kurumun amaçları, örgüt kuralları, ilkeler vb. konularda yetiştirilmeleri beklenir.” Yine Lowe ‘a göre (1985), “bu üç düzeyde sınıflandırılan personellerden hangilerinin ne ölçüde istihdam edildikleri hususu ülkelere göre farklılık göstermektedir. Kalkınmış ülkelerde bile birinci sınıflamada yer alan tam zamanlı ve profesyonel elemanların sıkıntısı çekilmektedir ve alandaki personelin çoğunluğunu ikinci ve üçüncü gruplardaki personeller oluşturmaktadır” (Lowe,1985).

Ülkemizde HEM’lerde farklı statü ve unvanlara sahip yetişkin eğitimcilerin görev yaptığı görülmektedir. “Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği’ne göre (2018), HEM’lerde görev yapan eğitici personel üç yolla istihdam edilmektedir. Birincisi HEM’lere kadrolu atanan öğretmenlerdir. Öğretmenler ilk atama döneminde mezun oldukları alanlara göre doğrudan HEM’lere atanabilmektedir. İkincisi MEB’e bağlı okullarda öğretmenlik yapanların HEM’lere tayin yoluyla atanması veya ihtiyaca göre görevlendirilmesidir. Üçüncüsü de kurs açılacak alanda, kurumda ve kurumun bulunduğu eğitim bölgesinde yeterli sayıda öğretmen ve kadrolu usta öğretici bulunmaması durumunda, ders ücreti karşılığı usta öğretici görevlendirmesidir” (Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018). Görüldüğü üzere HEM’lerde görev yapan yetişkin eğitimcilerin istihdam biçimi Lowe’un yukarıda belirtilen sınıflandırmasıyla benzerlik göstermektedir.

Sert ve Uysal’ın birlikte gerçekleştirdikleri bir çalışma (2020), Türkiye’de HEM’lerde görev yapan eğitici personelin profili ve yetiştirim durumlarına ilişkin mevcut tabloyu betimlemektedir. Sert ve Uysal’a göre (2020), “HEM’lerde görev yapan yönetici ve öğretmenler büyük oranda ilkokula ya da ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlardan mezunken, diğerleri mesleki alanda öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmuştur. Ayrıca HEM’lerde çalışan yönetici kadro büyük oranda sınıf öğretmenlerinden oluşurken; eğitici kadro meslek öğretmenlerinden oluşmaktadır” (Sert ve Uysal, 2020). Söz konusu bu çalışmanın bulguları, HEM’lerdeki yetişkin eğitimi faaliyetlerinin yetişkin eğitimi ve öğretimi konusunda ön yetiştirimleri bulunmayan yöneticiler ve öğretmenler tarafından sürdürüldüğünü göstermektedir.

Ülke genelinde son dönemde hayat boyu öğrenme kurumlarında görev yapan personel dağılımına bakıldığında, “995 halk eğitimi merkezi ve 24 olgunlaşma enstitüsünde 8.963 öğretmen ve 200 kadrolu usta öğretici ile 73.147 görevlendirme

(ücretli, kadrosuz) usta öğreticiden oluşan toplam 82.815 personelin görev yaptığı görülmektedir” (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü – İzleme Değerlendirme Raporu-2021). Halk eğitimi merkezleri ve olgunlaşma enstitülerinde çalışan toplam 82.815 personelin %11’i kadrolu eğitim personeli, %89’u ise kadrosuz usta öğreticilerdir. Bu verilere göre; görevlendirme (kadrosuz) çalışan personel sayısının, kadrolu çalışan personel sayısına oranının 8 kat olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle ülkedeki HEM’lerin eğitici personel ihtiyacının genellikle görevlendirme (kadrosuz) usta öğreticiler yoluyla karşılandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun küresel bir olgu olduğu da söylenebilir. Nitekim ilgili alan yazında yetişkin eğitimi alanında görev yapan tam zamanlı personel sayısının düşük olduğuna (bkz. Lowe, 1985; Güneş, 1988; Karabacak,2018; Jamosen ve Hillier, 2008, Cranston ve King, 2003; Rose, Jeris ve Smith, 2005; Steiner, 2013; Wilson, 2005; Nuissl ve Pehl, 2002) işaret edilmektedir.

Bu durum yetişkin eğitim faaliyetlerinin niteliğini olumsuz etkileyen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Quigley (1998), “yetişkin eğitimcilerin andragojik bilgi düzeyi yeterli olmadığı durumlarda bu yetişkin eğitimcilerin davranış ve tutumları, yetişkinin katıldığı eğitimi terk etmesi ya da yarıda bırakması gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır “(Quigley, 1998). Diğer taraftan Okçabol (1991), “özellikle yetişkin eğitimi alanındaki yöneticilerin; yöneticilik, rehberlik, ihtiyaç saptama, program geliştirme, işletmecilik, pazarlama, kaynak yaratma, iletişim ve iş birliği gibi işlevleri yerine getirecek nitelikte yetiştirilmeleri gerektiğine” işaret etmektedir (Okçabol, 1991:481). Yayla’da (2009), “yetişkin eğitimindeki öğrenci profilinin örgün eğitimdeki öğrenci profilinden farklı olduğuna vurgu yaptıktan sonra bir yetişkin eğitimi kurumu olan yaygın eğitim kurumları için öğretmen yetiştiren özel programlar bulunmadığına dikkat çekmiştir” (Yayla,2009). Esasen çalışmaların dikkat çektiği olgu bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezinde andragojik yeterliğe sahip olmadan yöneticilik ve öğretmenlik yapmanın güçlüğüne ortaya koymaktadır.

HEM’lerin eğitimci ihtiyacı MEB’e bağlı okullardaki öğretmenlerle karşılanamadığında usta öğretici görevlendirmesi yoluna gidilmektedir. Türkiye’de devlet memurlarının çalışma esaslarını belirleyen 657 sayılı kanununun 89. maddesinde “Her derecedeki eğitim ve öğretim kurumları ile üniversite ve akademi, okul, kurs veya yaygın eğitim yapan kurumlarda ve benzeri kuruluşlarda öğretmen veya öğretim üyesi bulunmaması halinde öğretmenlere, öğretim üyelerine veya diğer memurlara ya da açıktan atanacaklara ücret ile ek ders görevi verilebilir.” hükmü yer almaktadır. İlgili hükme göre yaygın eğitim kurumlarında oluşan öğretmen ve usta öğretici ihtiyacının

giderilmesi adına Millî Eğitim Bakanlığı ek ders ücreti karşılığında öğretmen ve usta öğretici istihdam etme yoluna gitmektedir. MEB’e bağlı kurumlarda görevlendirilen usta öğreticilerde aranacak şartlar ve seçim süreçleri “MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmelik” hükümlerine göre yapılmaktadır. Kurs açılacak alanda, kurumda ve kurumun bulunduğu eğitim bölgesinde yeterli sayıda öğretmen ve kadrolu usta öğretici bulunmaması durumunda ihtiyaç, ders ücreti karşılığı görev yapacak istekliler arasından karşılanmaktadır” (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Daha önce de belirtildiği üzere, HEM’lerde görev yapan eğitici personelin büyük çoğunluğu görevlendirme usta öğreticilerden oluşmaktadır. Bu durumun önemli nedenlerinden biri yetişkin eğitimi faaliyetlerinin çeşitliliği olarak düşünülebilir. HEM’lerde açılacak kurs sayısı ve program türü bölgeye, şehre, toplum ve bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı olarak yıllara göre değişiklik göstermektedir. Başka bir ifadeyle bir yıl önce açılan kurs ertesi yıl açılmayabilir ya da başka bir kurs ihtiyacı doğabilir. Bu nedenle kadrolu personel ataması veya görevlendirmesi sürekli değişen bu ihtiyacı karşılamakta yeterli olmayabilir. Öte yandan usta öğreticilerin sayısının fazla olmasının bir diğer önemli nedeni ise özellikle neo-liberal politikaların hâkim olduğu günümüzde uygulanan reformların esnek ve güvencesiz istihdam biçimlerini arttırmasıdır.

Türkiye’de usta öğreticilerin demografik özellikleri ve eğitim düzeylerini ortaya koyan kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Standing’e göre (2020), çalışanların konumlarının esnek ve güvencesiz oluşu, onların nesnel bir şekilde kategorileştirilerek değerlendirilmelerine imkân vermemektedir. Ancak usta öğreticilerin istihdam biçimleri ve yetiştirim süreçlerine ilişkin mevcut durumu, onların profillerine ilişkin bir fikir vermektedir. Örneğin Karabacak’a göre (2018), kursun niteliğine bağlı olarak alanında ustalık belgesine sahip olan usta öğreticiler ilköğretim, ortaokul veya ilköğretim okulu mezunu da olsalar bile halk eğitimi merkezinde kurs açabilmektedir. Aynı çalışmada Karabacak, eğitici personelin yetişkin eğitiminin gerektirdiği bilgi ve becerileri alanda deneyimleyerek öğrendiklerini ifade etmektedir. Ancak sistematik olmayan bu öğrenme biçimine ilişkin hangi bilgileri ne düzeyde öğrendikleri konusunda sağlıklı bir veri bulunmadığına dikkat çekmektedir (Karabacak,2018). Dolayısıyla HEM çalışanlarının mesleki gelişimlerinin nasıl sağlandığı ve sürdürüldüğü başarılı bir yetişkin eğitimi açısından ayrıca ele alınması gereken diğer önemli konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer taraftan Karaman’a göre (2016), “yetişkin eğitiminde görev yapan eğitici personele yönelik mesleki gelişim faaliyetleri örgün eğitimde çalışan eğitici personele yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinden farklı değildir” (Karaman, 2016). Millî Eğitim

Bakanlığı bünyesinde sürdürülen mesleki gelişim faaliyetleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce tanımlanmış planlamalara ve düzenlemelere göre sürdürülmektedir (EURYDIC,2015a). Ancak bu faaliyetlerin büyük bir kısmının HEM çalışanlarını ve onların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamadığı söylenebilir. Dolayısıyla mesleki gelişim eğitimleri HEM’lerde görev yapan eğitici personel için ayrı bir anlam ve önem ifade etmektedir. Dolanbay’ın yaptığı bir araştırmada (2014), 2012-2014 yılları arasında halk eğitimi merkezi yöneticileri ve öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısı ve türünü incelemiştir. 2012 yılı hizmet içi eğitim takvimi incelendiğinde halk eğitimi merkezi yöneticileri ile ilgili seminer ve hizmet içi eğitim faaliyeti sayısı 5, 2013 yılındaki faaliyet sayısı 20, 2014 yılında ise faaliyet bulunmamaktadır. Benzer bir biçimde öğretmenler için 2012 yılı faaliyet sayısı 13, 2013 yılındaki faaliyet sayısı 3, 2014 yılındaki faaliyet sayısı 18 olarak bulunmuştur. Söz konusu seminer ve hizmet içi eğitim faaliyetleri incelendiğinde aile eğitimi haricinde yetişkin eğitimi ile ilgili olan bir faaliyet olmadığı belirlenmiştir (Dolanbay, 2014). Diğer taraftan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2021 yılında Aile Eğitimi programının eğitici eğitimleri bünyesinde 2 hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştirmiştir. Görüldüğü üzere hizmet içi eğitimlerin sayısı az olmakla birlikte genel olarak kadrolu öğretmen ya da personele verildiği için HEM’lerdeki kadrosuz usta öğreticiler bu eğitimlerden yararlanamamaktadır. Günümüzden yaklaşık otuz yıl önce Duman (1991), halk eğitimi alanında görev yapacak eğitimcilerin halk eğitimi alanında yetiştirimlerinin gerekliliğine ve mevcut eğitimcilerin ise bilgi, beceri ve yeterliliklerinin artırılmasına dikkat çekmiştir (Duman, 1991). Geçen zamana ve bu belirgin ihtiyaca rağmen mevcut halk eğitimi sistemi içerisinde çalışan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki gelişimlerini destekleyecek sistematik bir yapı ve işleyiş bulunmamaktadır.

Diğer taraftan yetişkin eğitimi faaliyetlerinin daha sağlıklı sürdürülmesi bakımından olumlu bir gelişme olarak, HEM’lerde çalışan ve çalışmak isteyen usta öğreticilere yönelik 2018 yılından itibaren zorunlu hale gelen Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Usta Öğretici Oryantasyon Eğitim Programı” diğer adıyla “İş Pedagojisi” kursu adı altında bir oryantasyon eğitimi kursu verilmektedir. Kursun amaçları incelendiğinde;

- “Eğitim/öğretimde temel kavramları bilir.
- Öğretimde öğretmenin rolü, alanlar ve öğretmenin beden dilini kavrar.
- Yaygın eğitimi kavrar.

- Yetişkin eğitiminin özelliklerini bilir.
- Yetişkin eğitimi, öğretim ilke ve yöntemlerini kavrar.
- Yetişkin eğitiminde iletişim ve uygulama becerisi kazanır.
- Yetişkin eğitiminde uygun program, içerik ve materyal kullanımını bilir.
- Yetişkin eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyi kavrar.
- Mevzuat ve sistem uygulamalarını bilir.
- Usta öğreticinin tanımı, görevi ve sorumluluklarını kavrar.
- Kurumsal iletişim, temsil ve protokol kurallarını kavrar.
- Görevin gerektirdiği mevzuatı bilir.”

Bu eğitimlerde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan/yapacak olan öğretmenler, kadrolu usta öğreticiler, görev alacak Ücretli Uzman ve Usta Öğreticilerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra öğretim ilke ve yöntemleri hakkında bilgi ve beceri kazanmaları amaçlanmaktadır.

Eğitimsel Süreçler

Bu başlık altında “ihtiyaç saptama ve program planlama, programın uygulanması ve program değerlendirilmesi” konuları ele alınacaktır. Bu bölümdeki tartışmanın odağı bir yetişkin eğitimi kurumundaki eğitimsel süreçlerdir.

Önceki bölümde de belirtildiği gibi, yetişkin eğitiminde eğitimsel süreçlerin odağında öğrenen-öğretmen merkezli bir yaklaşımın olduğu bilinmektedir. Öğrenen merkezli yaklaşımın temelinde, öğrenenlerin tüm öğretme ve öğrenme kararlarında aktif katılımcılar olma ihtiyacı vardır. Adından da anlaşılacağı gibi, öğrenen merkezli yaklaşım, öğreneni eğitimsel süreçlerin merkezine koymayı gerektirir. O'Brien öğrenen merkezli yaklaşımı şu şekilde açıklamaktadır (2003:388):

Öğrenen merkezli öğretim, öğrenciyi (öğrenen) öğrenme sürecinin merkezine yerleştirir. Eğitimci, öğrencilere bağımsız olarak ve birbirlerinden öğrenme fırsatları sağlar ve bunu etkili bir şekilde yapmaları için ihtiyaç duydukları beceriler konusunda onlara rehberlik yapar.

Ayrıca Jarvis (2010), “öğrenen merkezli öğretimde, öğretmen bilginin kaynağından ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır ve öğrenme çıktılarını kontrol etmez.” (Jarvis (2010:165). Jarvis’in bu görüşü, öğretmenin bu süreçte daha aktif bir rol

üstlendiğini varsaymaz; bunun yerine öğretmenin rolü, öğrenenlerin öğrenme aktivitelerinin planlanmasına, uygulanmasına ve bunların değerlendirilmesine katılmaları için uygun yollar sağlamaktır. Bu nedenle, öğrenen merkezli yaklaşım, öğrenenin karar verme becerilerini ve özerkliğini geliştirmeye yardımcı olur.

Yetişkin öğrenmesinin temelini güven duygusu oluşturmaktadır. Bir eğitim faaliyetine gönüllü olarak yönelen yetişkinin öğrenebileceğine güvenmesi öğreticinin kendisine saygılı davranacağına güvenmesiyle mümkündür. Bunu sağlayacak olan kişi de öğreticinin kendisidir. Bu bağlamda Hiemstra (1985:8) açıklık ve güven tutumunun öz-yönetimli öğrenmenin gelişmesi için zorunlu olduğuna işaret etmiştir. Karşılıklı saygı, karşılıklı güven, rekabet yerine iş birliği, personel ve meslektaşlar tarafından destek duygusu ve kolaylaştırıcının etkileyebileceği ve/veya uygulayabileceği önemli unsurlardır. Bunun gerçekleştirilmesi hem kişisel hem de maddi kaynakların varlığına bağlıdır. Bilgi paylaşımı sürecinde her iki tarafın da karşılıklı bir ortaklığa girebileceği, daha az tehditkâr, kaygısız bir öğrenme ortamı yaratma konusunda önemli sorumluluğu vardır. Yine elverişli bir ortam sağlamak, öğrenenlerin kendilerini kabul edilmiş, karşılıklı saygı duyulan, güvenli ve öğretme-öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaya açık hissedecekleri rahat bir ortamın sağlanması anlamına gelir (Hiemstra ,1985:8).

Knowles'ın da belirttiği gibi (1970), yetişkinler kendileri için düzenlenecek bir eğitsel etkinliğin içeriğini kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirleme, belirlenen etkinliğin planlanıp uygulanmasında ve uygulamanın değerlendirme sürecinde yer almak isterler (Knowles,1970). Bu süreçte yetişkin eğitimcilerle düşen görev, yetişkin eğitiminin temel ilkelerini ve bu ilkeleri öğretimlerinde uygulayacak koşulları sağlama konusunda kolaylaştırıcı rolünü üstlenmektir.

İhtiyaç Saptama ve Program Planlama. Yetişkin eğitimi programlarını örgün eğitimden programlarından ayıran temel unsurlardan biri de ihtiyaç saptama ve planlama sürecidir. İhtiyaç saptama, programlarının planlanması süreci için başlangıç noktasıdır. Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak HEM'lerin içinde yer aldığı çevrede açılacak kursların planlanması sürecinde öğrenenlerin eğitim ihtiyacının sistematik bir yöntemle ve farklı tekniklerle belirlenmesi başarılı bir yetişkin eğitimi açısından ele alınması gereken önemli unsurlardan biridir.

Swist'e göre (2002), "ihtiyaç belirleme, sorunların eğitimle çözümlenebileceği durumlarda, olması gerekenle olan arasındaki farkların belirlendiği ve dikkate alındığı bir

süreç olarak tanımlamaktadır” (Swist, 2002). Bu süreç, önceliklerin belirlenmesi ve kaynakların yerinde kullanılması için sistematik ve bilimsel bir yaklaşım sağlamaktadır. Program geliştirme sürecinde “mevcut veya yeni önerilen eğitim alanlarıyla ilgili olarak bireyin (bireysel ihtiyaçlar) ve toplumun ihtiyaçları (genel ihtiyaçlar) ile, konu alanındaki değişme ve gelişmelerin bilinmesi” büyük önem taşımaktadır (Demirel,2002; Kern, 1998; Şahin, 2006). Bireysel ve genel ihtiyaçların bilinmesi programın kapsamı, içeriğin sıralanması ve programın diğer bileşenleri ile ilgili karar verme konusunda program geliştirme çalışmaları yürütenlere yardımcı olur. İhtiyaçlarının belirlenmesi süreci, ihtiyaçların programlarda belirtilen eğitim yaşantılarıyla karşılanmasını içerdiğinden geleceğe yöneliktir. İhtiyaçlar belirlenirken kullanılabilecek farklı yaklaşımlar vardır (Demirel,2002; Ergün, 2005). Örneğin Caffarella (1994), ihtiyaç saptamayı temelde bir araştırma süreci olarak ele almaktadır. Caffarella’ya göre (1994),” ihtiyaç saptamaya yönelik araştırmalar doğrudan potansiyel katılımcılar üzerinde elde edileceği gibi dolaylı yollardan da elde edilebilir. Ona göre bu konuda kabul edilmiş tek bir yöntem yoktur, program planlayıcılar; anket, Q-sort, mülakat, topluluk izlenim tekniği, nominal grup tekniği ve iş analizi, gibi tekniklerden bir ya da birkaçını kullanabilirler “(Caffarella, 1994:88). Kowalski’ye göre de (1988), ihtiyaç belirleme program planlamanın bir bileşeni olarak değil lüks olarak görülmekte, insan ve maddi kaynaklar olarak verdiğinde yapılr anlayışı egemen olmaktadır (Kowalski 1988:121). Diğer taraftan Theall ve Franklin (2001), öğrenme deneyiminin ne ölçüde üretken, bilgilendirici, tatmin edici veya değerli olduğu hakkında öğrencilerin en nitelikli kaynaklar olduğunu öne süren çok sayıda ampirik kanıt olduğunu iddia etmektedir. Bu konudaki görüşler eğitmenin veya kursun etkinliğinin doğrudan ölçütleri olmasa da öğrenci memnuniyetinin temel göstergeleridir. Bu görüşlere uyulacak bir şey varsa, bu, öğrencilerin öğrenmenin planlanmasına aktif olarak dahil olmaları gerektiği anlamına gelir.

Yetişkin eğitimi alan yazınında programların birey ve toplumun eğitimsel ihtiyacına dayalı olarak hazırlanması gerektiği (Jarvis,1986; Shi,2017; Igarashi, Suveges ve Moss, 2002; McLean, 2000; Vella, 2002; Uysal, 2009) üzerinde sıklıkla vurgu yapılan bir konudur. Uysal’ın da belirttiği gibi (2009), “yetişkin eğitiminin gönüllü katılama dayalı olması, yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri” yetişkin eğitimi programlarının yetişkin öğrenenlerin ihtiyacına dayalı olarak hazırlanmasını önemli hale getirmektedir. Sonuç olarak yetişkinlerin ihtiyaç ve beklentilerine yanıt vermeyen eğitim programlarının başarılı olmayacağı söylenebilir.

Kısacası ihtiyaç saptama; yetişkin eğitiminde başarılı bir program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olup sürekliliği olan ve zamanlama açısından eğitim programının her aşamasında yapılması gereken bir uygulamadır.

Programın Uygulanması (Yöntem ve Teknik, Materyal). Daha önceki bölümlerde de belirtildiği üzere, yetişkin eğitimi alan yazını, yetişkinlere eğitim vermenin çocuklara ve gençlere öğretmekten farklı bir şekilde ele alınması gerektiği fikrini desteklemektedir. Bununla birlikte, yetişkinler daha fazla yaşam deneyimine sahiptir ve birçok yönden çocuklardan ve gençlerden farklı şekilde motive olurlar. Yetişkinler öğrenmelerinde daha fazla öz- yönetimlidir ve bir şeyi neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeye daha fazla ihtiyaç duyarlar. Öğrenmeye karşı engel olabilecek ön yargıları olabilir. Dolayısıyla yetişkin öğrenenlerin bu özellikleri, öğrenmeyi en uygun hale getirmek için eğitim öğretim uygulamalarında ele alınması gereken önemli unsurlardır.

Lawler’e göre (2003), “yetişkinlerin yaşam deneyimleri, eğitimleri ve kişilikleri yaşla birlikte artar ve geçmiş ve şimdiki eğitim deneyimlerine bakış açılarını şekillendirir. Bu deneyimler, mesleki gelişim faaliyetlerine katılma motivasyonları da dahil olmak üzere gelecekteki eğitim etkinliklerine bakış açılarını da etkiler” (Lawler,2003). Yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin bu özellikleri öğrenmelerini hem benzersiz hem de çocuk öğrenenlerden farklı kılar. Bu nedenle yetişkin eğitimciler, yetişkin öğrenimini kolaylaştırmak için uygun yöntem, teknik ve materyal seçerken söz konusu faktörlere dikkat etmelidir.

Yöntem ve Teknik. Yetişkin eğitiminde programın uygulanması sürecinde; eğitim programında hangi öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılacağı programın etkili bir biçimde uygulanması açısından ayrıca üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu anlamda öğretim yönteminin seçiminde yine öğrenenin özelliklerine uygunluk en önemli ilkelerden biridir. İlgili alan yazında (Knowles,1970; Rogers,1983; Cross 1978; Imel,2004) öğretimde aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrenenleri öğrenim sürecinde katılımcı ve kendi gelişimlerinden sorumlu kıldığına, ayrıca eğitim alanında güven, iş birliği ve farklı bakış açlarına saygı ortamının oluşmasına katkıda bulunduğu önemle vurgu yapılmaktadır. Fry, Medsker ve Bonner (1996), yetişkinler için öğretim yöntemleri seçilirken “katılma, etkileşim, kolaylaştırma ve öğrenmeyi vurgulayan yetişkin öğrenme teorisinin” dikkate alınması gerektiği görüşündedirler.

Yetişkin eğitiminde kullanılan çok sayıda öğretim yöntemi vardır. Bu yöntemlerden bazıları anlatım, tartışma, rehberli öğretim, rol oynama, vaka çalışması, münazaralar ve öğreticilerdir (Badu-Nyarko ve Torto, 2009:226) Araştırmalar, tüm öğretim yöntemlerinin güçlü ve zayıf yanlarının olduğunu ortaya koymuştur (Barnes ve Blevins, 2003; Maphosa ve Ndebele, 2014; Morgan, Whorton ve Gunsalus, 2000). Yetişkin eğitiminin öğretim yöntem ve tekniklerini anlamak ve bilmek, sunulan yetişkin eğitimi faaliyetlerinin daha etkin ve başarılı olmasına yardımcı olabilir.

Knowles'a göre (1978), "eğitim grubunun eğitimci tarafından verilen görevleri tamamlayan ve konuyu tartışan alt gruplara bölünmesine dayanan bir teknik olan grup ödevlerinde/çalışmalarında uygulanabilir. Kursiyerler pratik yaparak öğrenirken, aynı zamanda tüm kursiyerler, bazı üyelerin kendini gruba ifade etmekte rahat hissetmemesi durumunda, alt grup çerçevesinde daha iyi işlev görmesi koşuluyla aktif olarak yer alır. Bunun dışında, bir destek, tutarlılık, güven, iş birliği ortamı geliştirilir ve kursiyerlerin ilgisi azalmaz. Bunun yanı sıra, aktif katılım sağlanır ve kursiyerlerin kendi aralarındaki iletişim önemli ölçüde gelişir. Grup içinde kişisel görüş belirtmek serbesttir ve fikir alışverişleri daha keyfidir. Görevin bir takım halinde yapılması, katılımcıları başarısızlık korkusundan kurtarır. Bu çerçeve karşılıklılık ruhunu geliştirir. Katılımcılar birbirleriyle rekabet etmek yerine birbirlerine yardım etmeyi öğrenirler" (Knowles, 1978). Yetişkin eğitiminin daha etkili olabilmesi için yetişkin eğitiminin bazı temel koşullarına uyulması gerekmektedir. Ayrıca dersin konusu ile öğrenenlerin ihtiyaç ve deneyimleri arasında bağlantı kurulmalıdır (Kokkos, 2005).

Yetişkin eğitimciler planlama sırasında, öğrenenlerin ihtiyaç ve hedeflerini göz önünde bulundurarak öğretim yöntemlerini seçmeyi ve değerlendirmeyi birlikte düşünmelidir. Herkesin gönüllü katılımını sağlamak için, farklı eğitim geçmişleri, seviyeleri, kavramları ve yetişkinlerin öğrenme hızına ilişkin teknikler uygun hale getirilmelidir. Bu nedenle, hiçbir yetişkin eğitimcisi, yetişkinlerin isteklerini, becerilerini, endişelerini ve içgörülerini asla göz ardı edemez. Bu nedenle, yetişkin eğitimcileri, bilginin kalıcılığına yardımcı olmak ve her bir katılımcıya ulaşmak için sorunları ortaya çıkaracak stratejiler benimsemelidir. Eğitimci, sınıfta oluşturulan atmosfere ve ekibin öğrenme isteğine bağlı olarak, katılımcıların eğitim sürecine aktif olarak katılabilmeleri için inisiyatif almaları için onlara fırsat vermelidir.

Özetle yetişkinler bağımsız öğrenenlerdir. Yaşları, deneyim zenginlikleri, onları sonuç odaklı ve bir eğitim faaliyetinin sonunda belirli hedeflere sahip olmaya istekli kılar. Yetişkinler, bir şeyler yapma konusunda inançlar, değerler, kaygılar, kalıplar ve

kavramlar belirlemiştir. Öz-yönelimli/yönetimli olduklarından, bilgiyi pasif bir şekilde almayı sevmeyiz, ancak tüm öğretme-öğrenme senaryosuna aktif olarak dahil olarak bilgiyi yorumlamayı ve becerilere aktarmayı isterler. Yetişkin öğrenenlerin, özel gereksinimleri ve üst düzey beklentileri olan olgun öğrenciler olduğu açıktır. Bu nedenle, yetişkin eğitimcilerin konuyla ilgili derinlemesine bilgisi, kapsamlı ders planı, zaman yönetimi, sınıf içi etkinlikleri, daha iyi bir yetişkin eğitimi sağlamak için bilinci, motivasyonu hızlandırabilir ve benlik saygısını artırabilir.

Materyal Kullanımı. Eğitim programının uygulanması sürecinde uygun öğretim materyallerinin seçimi ve/veya tasarlanması başarılı yetişkin öğrenimi için çok önemlidir. Yetişkin eğitimciler, mevcut birçok farklı materyal arasından yaş, eğitim durumu, etnik köken, öğrenme stilleri, bilişsel stiller, cinsiyet türü gibi öğrenci özelliklerine en uygun olanları seçmelidir. Wilson'a (1983) göre, materyal seçiminde, öğretilen içeriğin doğası, seçilen ve kullanılan materyallerin türünü etkiler. Son olarak, materyallerin seçimi, öğrencilerin bireysel mi, geçici bir grupta mı, yoksa örgütsel veya topluluk ortamında mı olacağından etkilenir. Bu etkilerin farkında olan başarılı eğitimciler, öğrenci özelliklerini ve tercih edilen öğrenme stillerini değerlendirmek için çeşitli araçlar kullanırlar. Ayrıca içeriğin doğasını ve öğrenilmesi için nasıl sunulması gerektiğini analiz eder, öğrencilerin düzenlemelerini göz önünde bulundurur ve sonuç olarak uygun materyalleri seçer veya geliştirir (Wilson, 1983:11).

Diğer taraftan eğitim öğretim uygulamalarında kullanılan öğretim materyallerinin; yetişkinin gerçek yaşamından ve yakın çevresinden seçilmesi ve de yetişkin öğrenenin ihtiyaçları, eğitsel deneyimleri, bilişsel, fiziksel, sosyal düzeyine, öğretilen konuya uygun olması (Cartefella, 2002; Bilir, 2013, Miser, 2013) gerektiğine dikkat çekilmektedir. Materyaller öğretim programının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu tür planlamanın bir sonucu olarak kullanılan materyaller, öğrenenler arasında olduğu kadar eğitimcilerle de artan diyalog ve etkileşimi teşvik eder. Yararlı ve uygun insan etkileşimleri sağlayan ve anlamlı öğrenmeye yol açan itici gücü ve motivasyonu sağlarlar.

Değerlendirme. Herhangi bir eğitim programında, öğrenenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının ne ölçüde geliştirildiğini ortaya koyan önlemlerin/faaliyetlerin dikkate alınması gerekir. Öğretmenler, her öğretme ve öğrenme oturumunda öğrencilerin performansı hakkında yargılarda bulunurlar (Jones, 2005:1). Bu, herhangi bir öğretme ve öğrenme sürecinde değerlendirmeyi çok önemli hale getirir. Kellaghan ve Greaney'e

(2001) göre, “eğitimde değerlendirme, bir öğrencinin veya öğrenen grubunun bilgi, beceri ve tutumları hakkında bilgi toplamak için tasarlanmış herhangi bir prosedür veya faaliyete atıfta bulunmak için kullanılabilir” (Kellaghan ve Greaney 2001:19).

Diğer taraftan Caffrey (2009), “eğitim değerlendirmesinin, öğrenciler hakkında karar vermeyi ve akademik programların ve politikaların değerlendirilmesini desteklemek için veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren karmaşık bir çaba olduğunu” belirtmektedir (Caffrey (2009:1). Kellaghan ve Greaney'e (2001) göre, değerlendirme, “öğrenenlere güçlü ve zayıf yönleri hakkında geri bildirim vermek, öğretim etkinliğini, müfredat yeterliliğini yargılamak ve politikayı bilgilendirmek için kullanılan bilgileri edinme süreci” olarak tanımlanmıştır (Kellaghan ve Greaney, 2001:19). Bu tanım yalnızca öğrenenin performansını değerlendirmek amacıyla değil, aynı zamanda tüm eğitim programı hakkında bilgi edinmek anlamına gelir. Bu nedenle değerlendirme, eğitimsel sürecin ayrılmaz bir parçasıdır.

Yetişkin eğitimde genellikle iki ana değerlendirme türünden söz edilebilir. Değerlendirme türlerinden ilki biçimlendirici (formative) değerlendirmedir. Ecclestone'ye göre (2006), “biçimlendirici değerlendirme genellikle “öğrenmenin değerlendirilmesinden” farklı olarak “öğrenme için değerlendirme” olarak tanımlanır. Biçimlendirici değerlendirme teknikleri, öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmesini izler. Toplanan geri bildirim, eğitimcilerin öğretimlerini ve öğrencilerin çalışmalarını ayarlayabilmeleri için öğrencilerin mücadele ettiği alanları belirlemek için kullanılır. Anket, sınıf içi etkinlikler, sınavlar ve quizler bu yöntemde kullanabilecek tekniklerdir” (Ecclestone,2006:3). Değerlendirme türlerinden ikincisi özetleyici (summative) değerlendirmedir. Caffrey'ye göre (2009), “özetleyici değerlendirme, ne öğrenildiğini belirlemek için bir dersin, yarıyılın veya okul yılının sonunda verilen testlerdir. Özetleyici değerlendirmeler Özetleyici değerlendirme teknikleri öğrencilerin öğrenmesini değerlendirir ve öğrencilerin istenen öğrenme çıktılarına ne ölçüde ulaştığını ölçer. Sınavlar, makaleler, projeler, sunumlar ve portfolyo bu yöntemde kullanabilecek tekniklerdir” (Caffrey 2009:6). Rogers (1999), biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmenin ilke olarak farklı süreçler olmadığını savunur. Rogers'a göre öğretmenin kullandığı değerlendirme türü veya aracı, değerlendirme ile neyi başarmak istediğine bağlıdır. Bu konudaki literatürde değerlendirmeye yönelik farklı teknikler ve araçlar sunulmaktadır. Ana teknikler aşağıdaki gibidir:

- Ünite veya etkinlik sonunda anket, açık uçlu ve kapalı uçlu sorular, kompozisyonlar, çoktan seçmeli sorular, problem çözme durumları

- Bireysel veya grup çalışması sırasında doğrudan veya dolaylı gözlem
- Bir konuyu tartışmak için yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme
- Bireysel veya grup çalışması
- Bir öz-değerlendirme aracı olarak yansıtıcı günlük ve eğitimci ile bir tür yazılı iletişim aracı

Daha öncede ifade edildiği gibi Jarvis (2010), “öğrenen merkezli öğretimde, öğretmen bilginin kaynağından ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır ve öğrenme durumunu oluşturmaktan sorumluyken, öğretmenler öğrenme çıktılarını kontrol etmezler” (Jarvis,2010:165). Jarvis’in bu görüşü, eğitimcinin, öğretme ve öğrenme sürecinde daha edilgen bir rol üstlendiğini anlamına gelmez; aksine, öğrenenlerin öğrenme etkinliklerini planlama, uygulanma ve değerlendirilme süreçlerini katılmalarına yardım eden daha etken bir görev üstlendiği anlamına gelir. Bu nedenle, öğrenen merkezli yaklaşım, öğrenenin karar verme becerilerini ve özerkliğini geliştirmeye yardımcı olur. Duman’ında belirttiği gibi (2007), yetişkinler öz yönelimli bireyler olduklarından, yetişkin eğitimcisinin rolü, yetişkinlere kendi bilgisini aktarmak sonra da onların o bilgiye uyumlarını değerlendirmek değildir, aksine yetişkinlerle beraber bir araştırma sürecine girmek ve yetişkinlerin öğrenmelerinde rehber olmaktır.

Diğer taraftan Roger (2002), değerlendirmede yetişkinlerin ne öğrendiği değil süreç boyunca ne olduğunun belirlenmesinin önemli olduğunun altını çizmektedir. Benzer bir biçimde Uysal’ da (2013), değerlendirmeyi önceden belirlenmiş standartların ne kadar karşılandığından çok, gerçekte “ne oluştu ne oluşmalıydı” yı belirleyen bir bilgi toplama ve bilgiye dayalı bir karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Uysal’a göre bu süreç sadece yetişkin katılımcının performansının değerlendirilmesini değil programın bir bütün olarak değerlendirilmesine dönük olmalıdır (Uysal,2013:223). Dolayısıyla tıpkı program planlama ve uygulama süreçlerinde olduğu gibi yetişkin eğitimi program değerlendirme yöntem ve uygulamalarının da örgün eğitim anlayışından farklı olarak öğrenenin performansından çok öğrenmelerine yardım eden bir süreç olarak ele alınması gerekmektedir. Bir öğretmenin kullandığı değerlendirme türü veya aracı, değerlendirme ile neyi başarmak istediğine bağlıdır. Sonuç olarak bu konuda öğretmenlerin yetişkin eğitiminde kullanılan değerlendirme türleri ve araçlarını etkin düzeyde kullanabilecek bilgi ve birikime sahip olması gerekmektedir.

Görüldüğü üzere yetişkin eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmede üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri de eğitimsel süreçlerdir. Eğitimsel süreçler

sırasında, öğrenenlerin ihtiyaç ve hedeflerini göz önünde bulundurarak program planlaması, elverişli öğrenme ortamları oluşturularak yetişkin öğrenenlere en uygun öğretim yöntem ve tekniklerin seçilmesi, materyallerin kullanması, tüm süreçlerin ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi başarılı bir yetişkin eğitimi açısından önemlidir. Bu süreçte kullanılan tüm uygulama ve yaklaşımlar yetişkinlerin gönüllü ve aktif katılımını sağlamaya yönelik olmalıdır. Bu nedenle, yetişkin eğitimcileri, yetişkinlerin isteklerini, becerilerini, endişelerini ve beklentilerini göz ardı edemez. Yetişkin eğitiminde eğitim içeriğinden çok öğrenme durumu ve öğrenme sürecine önem verilmesi gerektiği açıktır. Başarılı, bir öğrenme durumu ve süreci sağlamak için diğer alanlarda olduğu gibi eğitim süreçlerinde de yetişkin eğitimcilerin yetişkin eğitimin öğretme-öğrenme boyutlarını kavramaları gerekir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın kurgulanma süreci ve modeli, deseni, çalışma grubu, veri oluşturma süreçleri, araştırma sahasının durumu ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilerin yanı sıra geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Kurgulanma Süreci

Genel olarak araştırmanın kurgulanma süreci araştırmacının ilgi, deneyim, tercihleri, yetkinlikleri ve kişisel gelişiminin seyriyle de belirlenen bir süreçtir. Araştırmanın kurgulanması sürecinin en önemli adımı araştırmanın hangi sorulara yanıt aradığı ve bu yanıtların nasıl bir yöntemle ortaya konulacağının öyküsünü de içermektedir. Dolayısıyla bu bölümde araştırmacının kişisel gelişiminin seyri, araştırmacının hangi sorulara yanıt aradığı ve araştırmanın nasıl kurgulandığı anlatılmaktadır.

Araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 5 yıllık öğretmenlik yaptıktan sonra yine Bakanlığın Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı Eğitim Politikaları ve Projeler Daire Başkanlığında 6 yıl, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Sosyal Ortaklar ve Projeler Daire Başkanlığında 4 yıl eğitim uzmanı olarak görev yapmıştır. Araştırmacı bakanlıktaki çalışma süresi boyunca bakanlık merkezden geliştirilen politika ve uygulamaların sahadaki algılanma ve uygulanma süreçlerini bizzat deneyimlemiştir. Özellikle Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde hem proje yürütücü ve hem de uygulayıcısı olarak görev yaptığı sürede halk eğitimi merkezlerinin yapısı, işleyişi, sorunları ve hayat boyu öğrenmenin sağlanması ve sürdürülmesi konusunda üstlendiği rolü yakından gözlemleme imkânı bulmuştur. Halk eğitimi merkezlerinin bu rolü nasıl anlamlandıkları ve pratiklerinin nasıl oluşturulduğuna ilişkin bir konunun her zaman iyi bir araştırma konusu olabileceğini düşünmüştür. Araştırmacının Bakanlıktan kazandığı deneyimlerin, doktora süresi boyunca aldığı derslerin, alana ilişkin okumalarının ve tez danışmanının yönlendirmeleriyle araştırma konusundaki görüşü daha da netleşmiştir.

Bu dönemde araştırmacı kendi deneyimlerinden ilgilendiği alana doğru yaptığı okumalarda küreselleşme süreciyle birlikte yaşam boyu öğrenmenin geçirdiği değişim, yetişkin eğitime duyulan ihtiyacın giderek kazanmış olduğu önemle birlikte bu süreçte hayat boyu öğrenme kurumlarının özellikle de bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin üstlendiği role ve bu rolü biçimlendiren yaşam boyu öğrenme politika, belge, doküman ve uygulamalarına odaklanmıştır. Başka bir deyişle söz konusu bu süreç içerisinde gerek halk eğitimi merkezlerinin etkileşimin en üst düzeyde var olduğu alanlar olması gerekse sağladığı ve sunduğu yetişkin eğitimi hizmetleri, barındırdığı insan kaynağı kapasitesi, pratikleri ve gelenekleri nedeniyle yaşam boyu öğrenmenin yapı ve işleyişine ilişkin çok ciddi ip uçları barındırdığı düşünülmüştür.

Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak “Halk eğitim merkezleri yetişkin eğitiminin özelliklerini ne ölçüde yansıtmaktadır?” sorusuna yanıt bulmak için halk eğitimi merkezinin pratiklerini belirleyen temel etmenler, örgütsel yapısı ve işleyişi, görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetiştirim durumları, halk eğitimi merkezinin fiziksel ve donatımsal olanakları ile eğitsel süreçler kendi bağlamaları içinde deneyimlemek ve analiz etmek araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur.

Araştırmacı bu başlangıç noktasından hareketle bir halk eğitimi merkezini içerden tanımamıza olanak sağlayan bir araştırma tasarımına karar vermiştir. Halk eğitimi merkezi pratiklerinin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yapılarla nasıl belirlendiği, bu pratikleri yaratan bilgi, davranış, algı ve deneyimleri bu bakışı paylaşılanların bakış açısından betimlemek ve kavramak için katılımcı gözlem, görüşme ve doküman analizi tekniklerinin kullanımını esas alan bir tasarım kurgulanmıştır.

Araştırma Modeli ve Deseni

Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak bir halk eğitimi merkezinin yapı ve işleyişine yönelik pratikleri ile bu merkezde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin bu pratikleri nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin deneyim ve görüşlerini derinlemesine analiz etmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study) olarak kurgulanmıştır. Araştırmanın kavramsal çerçevesinde belirtildiği üzere bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinde gerçekleşen pratikleri ve eğitimsel süreçleri anlamlandırabilmek için halk eğitimi merkezinin derinlemesine ve bütünlüklü bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle

araştırma, nitel araştırma modelinde betimleyici bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar sürece odaklanmakta ve süreci anlamak bir sonuca bakmaktan daha önemli görülmekte; algıların ve olayların, içerisinde bulunduğu doğal ortamında gerçekçi ve bütünlüklü bir biçimde değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Patton'a göre nitel araştırma esnektir (Patton, 2002). Araştırma süreci sürekli olarak değişir ve gelişir. Dinamik, sürekli gelişen bir süreci anlamaya çalışmak ve araştırılan konuyu farklı biçimlerde tasvir ederken (Leedy ve Ormrod, 2005), olayların doğal ortamlarında kendileriyle ilişkili tüm karmaşıklıkları inceleyerek keşfedilmesine odaklanır, aynı zamanda bireylerin veya grupların sosyal veya insani fenomenlerle ilişki algılarına ve deneyimlerine vurgu yapar (Simion, 2016). Araştırmacı ise katılımcıların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını ve bu deneyimlere ne gibi anlamlar yüklediklerini ve dünya ile olan ilişkilerini anlamaya çalışır (Merriam, 2009; Creswell, 2018). Nitel araştırma genel olarak incelediği probleme sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamdaki biçimini anlama, bütüncül bir yaklaşım izleme, algıların ortaya konmasına imkân verme, insanların deneyimlerini yorumlama, tümevarımcı bir analizin gerçekleştirilmesi ve araştırma deseninde esnekliğin olması gibi temel özellikleri taşımaktadır (Creswell, 2015; Kümbetoğlu, 2015; Glesne, 2012; Klenke, 2016; Merriam 2013, Yıldırım ve Şimşek 2016).

Yılın her döneminde, günün belli saatlerinde yetişkinlerin bir arada etkileşim içinde oldukları sosyal bir alan olan halk eğitimi merkezleri tarihsel geçmişi, barındırdığı insan kaynağı kapasitesi, sunduğu ve sağladığı yetişkin eğitimi hizmetleri açısından önemli bir yetişkin eğitimi kurumudur. Halk eğitimi merkezlerini sadece belli bir kurum olarak değil kanunlar, gelenekler, toplumsal ilişki biçimleri ve söylemleri de içerecek şekilde tanımlamak gerekmektedir. Halk eğitim merkezlerinin yapı ve işlevindeki yasa ve kanunlar, gelenekler, fiziksel yapı, finans kaynakları, etkinliklerin yönetimi, merkezde açılan kurslar, eğitici personel, yönetici, öğretmen, usta öğretici ve kursiyerler arasındaki ilişkiler, kursiyerlerin katılım örüntüleri halk eğitim merkezinin en temel pratiklerdir. İşte bu noktada durum çalışması araştırmacının bahse konu pratikleri sosyal ve kültürel bağlamı içinde gözlemleyerek, halk eğitimi merkezinin çalışanları ile görüşmeler yaparak ve gerekli yerlerde alan notları tutarak elde ettiği veriler üzerinden bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezinin yapı ve işleyişinin yetişkin eğitiminin özelliklerini ne ölçüde yansıttığını değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle ilgili araştırmada gözlem ve katılımcı gözlem, görüşme, alan notları ve dokümanlardan faydalanarak bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezinin yetişkin

eğitiminin özelliklerini ne ölçüde yansıttığını bütüncül şekilde sunmayı ve incelemeyi amaçlayan bu çalışma bir durum çalışmasıdır.

Durum çalışması, bir konu üzerine bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma şeklinde yürütülmekte (Merriam, 1988) ve incelenen olaya dair derinlemesine bilgiye ulaşmayı sağlayarak olay hakkında yargıya varmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2013). Durum çalışması, seçilmiş örnekler üzerinden durumla ilgili farklı bilgileri birbiriyle ilişkilendirerek, üzerinde çalışılan verileri birleştirme olanağı verir. Bu yolla, diğer yöntemlerin gözden kaçırdığı birçok ayrıntının da yoğun bir biçimde analiz edilmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım, üzerinde çalışılan durumun belli bir olay türünün tipik örneği olduğu ve böyle derinlemesine bir analiz sayesinde aynı türden diğer olaylar için de geçerli sayılabilecek genellemeler yapmanın mümkün olduğu varsayımına dayanır (Punch, 2005). Bunun yanında söz konusu genellenenin belirli bir evrene değil, ancak kuramsal önermelere yapılabileceği vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:291) ki bu araştırmada da evrene genelleme yerine kuramsal önermeler ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015). Glesne'ye göre (2012), “durum çalışması üç farklı şekilde gerçekleştirilebilir: (1) gerçek durum, (2) araçsal durum ve (3) iş birlikli durum çalışması. Gerçek durum çalışması, bir durumun daha iyi anlaşılması için derinlemesine incelenmesini kapsamaktadır. Araçsal durum çalışması, belli bir durumun içyüzünü anlamayı sağlamak ya da bir genellemeyi düzenlemek için kullanılmaktadır. İş birlikli durum çalışması ise, araçsal durum tasarımının test edilmesine odaklıdır. Bu çalışmada, bir durumun daha iyi anlaşılması için derinlemesine araştırma hedeflendiğinden gerçek durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında eldeki durumun incelenmesinde nasıl ve neden sorularına yanıt aranır ve bu yolla duruma ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amaçlanır. Bu amaç gerçekleştirilirken nitel araştırmanın doğasına uygun olarak farklı veri kaynaklarına ulaşmak da kaçınılmazdır” (Saban ve Ersoy, 2016: 117-119). Özetle durum çalışmasının sistematik bir araştırma, insanlarla doğrudan ve sürekli etkileşim içinde olma, günlük yaşamları doğal ortamında inceleme, izleme, dinleme, zengin açıklamalar üretme ve araştırmacının kendi rolü gibi vurguları öne çıkardığı söylenebilir. Araştırmada halk eğitimi merkezlerinin tamamına erişim mümkün olmadığı

ve bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezinin yapı ve işleyişine dair derinlemesine bir değerlendirme yapılması hedeflendiği için araştırma durum çalışması (case study) şeklinde tasarlanmıştır. Bu çerçevede eldeki çalışmada halk eğitimi merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle irdelenmiş oluşan pratiklere etki eden faktörler (neden) ve sürecin nasıl gerçekleştiği (nasıl) konusunda derinlemesine inceleme yapılmıştır. Ayrıca bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezinin yapı ve işleyişinin anlaşılmasına hizmet etmesi açısından usta öğreticiler ile de görüşme yapılarak farklı veri kaynaklarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında yukarıda belirtilen kriterler doğrultusunda ve araştırmacının da aynı bölgede görev yapması nedeniyle de bir yetişkin eğitimi kurumu olan Altındağ Halk Eğitimi Merkezi (AHEM) belirlenmiş ve söz konusu merkezde gerçekleşen süreçler gerçekleştiği bağlam içerisinde derinlemesine incelenmiştir. Buna göre AHEM çalışanlarının araştırmanın alt amaçlarına göre oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla bilgi toplanmış, elde edilen bilgiler belirli temalar altında organize edilerek yorumlanmış ve nihayetinde gözlem sonuçları ile birlikte araştırma kapsamındaki bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca görüşme ve gözlemlerin dışında diğer bilgi ve belgelere ulaşmak için görsel ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma Sahası

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) 2022 yılı verilerine göre, Altındağ ilçe nüfusu 205.341 kadın ve 208.653 erkek olmak üzere toplam 413.994 kişidir (<https://www.tuik.gov.tr/>). Altındağ Ankara'nın en eski gecekondu bölgesidir ve yoğun bir kentsel dönüşüm süreci yaşamaktadır. Altındağ yoksulluk ve yoksunluğun getirdiği tüm sorunları barından, sürekli çevre illerden ve doğu illerinden göç alan, özellikle bazı mahallerde Suriyeli ve yabancı sığınmacıların yoğun olarak yaşadığı farklı sosyo-kültürel ve demografik yapıya sahip bir yerleşim yeridir.

Çalışmanın yürütüldüğü Altındağ Halk Eğitimi Merkezi (AHEM),” Örnek Mahallesi Telsizler semtinde kentsel dönüşümün en yoğun yaşandığı ve göç aldığı bir mahallede yer almaktadır. Altındağ Halk Eğitim Merkezi 1972 yılında Atıf Bey İlkokulu bahçesinde depo olarak kullanılan bir baraka binada eğitim ve öğretim hizmetine başlamıştır. Baraka binanın yeterli olmaması üzerine 1990 yılında yine aynı bahçe içinde

yeni yapılan bir binayla çalışmalarını sürdürmüştür. Merkez 1995 yılında Ulus Ankara Halk Eğitimi Merkezi ve 9.Akşam Sanat Okulu ile birleştirilerek adı Altındağ Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü olmuştur” (Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Stratejik Planı, 2019-2023). 2008 yılında yeni yapılan binada eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Merkezde mesleki, sosyal-kültürel ve okuma yazma kursları ile Açık Öğretim okullarının iş ve işlemleri gerçekleştirilmektedir. Merkezde sivil toplum kuruluşları, kamu kuruluşları, ilköğretim ve ortaöğretim okulları, üniversiteler, hastaneler ve belediyelerle iş birliği halinde kurslar düzenlenmektedir. Merkezde, yılda ortalama 130 kurs türü ve 1300 kurs açılmaktadır. Bu kurslardan yararlanan kursiyer sayısı 25.000 olup kursiyerlerin %70’i kadındır (Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Stratejik Planı, 2019-2023).

Araştırmaya Şubat 2019’ da başlanmıştır ancak Mart 2020 ‘de Covid-19 nedeniyle tüm halk eğitimi merkezlerinde eğitim ve öğretime ara verilmiştir. Eylül 2022’de tekrar saha çalışmalarına başlanmış olup Nisan 2023’e kadar bu halk eğitim merkezinde mümkün olan gözlemlerin ve görüşmelerin yapılması, alan notlarının alınması ve dokümanların incelenmesine odaklanılmıştır. Çalışma devam ederken belirli zaman aralıklarında ve ihtiyaç duyuldukça saha çalışmaları devam etmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminden önce çalışmanın yapılacağı kurumun seçimine karar verilmiştir. Bu çalışmada bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezinin genel yapı ve işlevi ele alınacağı için halk eğitimi merkezinin seçiminde, yeni kurulan bir kurum olmamasına dikkat edilmiştir. Durum çalışması araştırmacının çalışılan kurumda uzun zaman yer almasını gerektirdiğinden araştırmacının yaşadığı şehir merkezinde bulunan ve görev yaptığı bölgeye yakın bir halk eğitimi merkezi çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmada halk eğitimi merkezlerinin geneli değil, belli bir zaman içinde kendi kültürel ve doğal ortamında bir halk eğitim merkezinin derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlandığından örneklem alma yoluna gidilmemiş Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan Altındağ Halk Eğitimi Merkezi araştırma sahası olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın yürütüldüğü AHM’de 1 müdür, 4 müdür yardımcısı, 41 kadrolu ve 7 görevlendirme öğretmen ile (sayıları sürekli değişse de) 350 usta öğreticiden oluşan

personel kadrosuyla toplam 403 kişi görev yapmaktadır. Ayrıca AHEM’de sivil toplum kuruluşları, kamu kurumları, ilköğretim ve ortaöğretim okulları, üniversiteler, hastaneler ve belediyelerle iş birliği halinde yılda ortalama 130 kurs türü ve 1300 kurs açılmaktadır. 10 usta öğretici AHEM’de, 340 usta öğretici ise iş birliği kapsamında açılan kurslarda görev almaktadırlar.

Çalışma grubunun seçiminde toplumsal cinsiyet, eğitim düzeyleri, mesleki deneyim süresi ve alan farklılaşmaları gözetilmiştir. Bir halk eğitimi merkezinin işleyişindeki en önemli aktörler görev, yetki ve sorumlulukları bakımından yöneticiler ile eğitim personelidir. Bu nedenle söz konusu merkezin 1 müdür yardımcısı, merkezde görev yapan 9 öğretmen ve 5 usta öğretici çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler aşağıdaki Tablo-1’de verilmiştir. Araştırmadaki katılımcılardan 9’u kadın, 6’sı erkek olup görüşmeler; 1 yönetici, 6 kadrolu öğretmen, 3 görevlendirme öğretmeni ve 5 usta öğretici ile toplamda 15 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sürece ilişkin deneyimleri ve açılan kurslara katılan kursiyerlerin katılım örüntülerini belirlemek için kursiyerler de enformel görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1

<i>Çalışma Grubu</i>		
Özellikler		Sayı
Yaş	35-40	4
	41-46	5
	47-52	2
	53-58	4
Cinsiyet	Erkek	6
	Kadın	9
Eğitim Düzeyleri	Lise	1
	Ön Lisans	1
	Lisans	10
	Yüksek Lisans	2
Mezun Oldukları Alanlar	Meslek Lisesi	1
	Sınıf Öğretmenliği	2
	Giyim Teknolojileri	4
	Geleneksel El Sanatları	4
	Bilgisayar	1
	Türkçe Öğretmenliği	1
	Çocuk Gelişimi	3

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

Çalışma Grubu

Özellikler		Sayı
Meslekteki Hizmet Süresi (yıl)	3- 8	2
	9-14	3
	15-20	4
	21-26	6
AHEM'deki Çalışma Süresi (yıl)	3- 8	2
	9-14	5
	15-20	2
	21-26	3
	27-32	3

Verilerin Toplanması

Durum çalışmasında çok çeşitli veri toplama tekniği kullanılabilir, fakat verilerin veya veri toplama tekniklerinin herhangi bir biçimde yapılması büyük olasılıkla, araştırma ilerledikçe ve açıldıkça gerçekleşecektir. Farklı veri toplama yöntemleri mümkün olduğu ölçüde birlikte kullanılmalıdır. Yin'e göre (2003), "durum çalışması için kanıtlar altı kaynaktan gelmektedir: belgeler, arşiv kayıtları, görüşmeler, direk gözlem, katılımcı gözlem, fiziksel eserler (doküman incelemesi). Veri toplamada çoklu veri kaynağı kullanma, durum çalışması veri tabanı oluşturma, kanıt zincirini sürdürme önemli ilkelerdir" (Yin, 2003). "Çoklu veri kaynakları kullanımı çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğini yükseltir. Ayrıca araştırma hakkında zengin bir veri tabanı oluşturmaya ve ulaşılan sonuçlara daha geniş bir bakış açısıyla bakmayı sağlar. Veri tabanı oluşturma elde edilen verilerin organize edilmesi ve doküman haline getirilmesidir. Bazen elimizdeki ham veriler bir anlam ifade etmeyebilir fakat var olan bir veri tabanı sayesinde bulguları daha kolay yorumlayabilir ve araştırmanın sistematik bir şekilde yapılmasına katkı sağlar. Kanıt zinciri araştırmanın aşamalarının birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğini gösterir. Amaç alt problemlerden sonuçlara nasıl ulaşıldığını gösteren bir örüntü oluşturmaktır. Verilerin hangi koşullar altında toplandığına ilişkin açık ifadeler verebilir" (Yin, 1984).

Bu çalışmada fiziksel çevrenin tanımlanmasından sonra, katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, gözlem ve görüşmeler esnasında tutulan alan notları ve kuruma yönelik çeşitli dokümanlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu bağlamda çalışmada, söz konusu merkezde uzun bir zaman geçirilerek günlük pratiklerin ve katılımcıların oluşturduğu gerçekliklerin keşfedilmesine çaba harcanmış, kişilerin

farklı bakış açıları ortaya konarak olayları nasıl yorumladıkları açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada özellikle araştırma başlangıcında alana birkaç gün aralıklarla gidilmiş, ilerleyen zamanlarda ise alanda bulunma günü ve süresi sıklaştırılmış ve yaklaşık 18 aylık bir periyotta veriler toplanmıştır. Pandemi nedeniyle eğitime ara verildiği dönemlerde katılımcılarla yapılan görüşmeler online olarak gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı gözlem yoluyla elde edilen veriler alan notları ile somutlaştırılmış ve verilerin analizinde kullanılmıştır. Bu bağlamda ilgili araştırma sürecinde araştırmacının ne amaçla orada bulunduğu hakkında gerekli görülen kişilere bilgi verilmiş ve aleni katılımcı gözlem türüyle araştırma devam ettirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada kurumda bulunan bireylere yönelik yapılan görüşmeler için bireysel izin belgeleri düzenlenmiştir. Bu belge örnekleri de Ek 1 ve Ek 2’te yer almaktadır. Çalışmaya ait resmi izin yazısı Ek 3’de bulunmaktadır.

Nitel araştırmalarda araştırmacı etkisinin en fazla hissedildiği veri oluşturma tekniği gözlemdir. Gözlem bir araştırma stratejisi ve tekniği olarak sosyolojik ve antropoljik araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Sosyal olguları çevreleyen koşulların anlaşılmasında, davranışların nasıl olup bittiğinin kavranmasında araştırmacının dinlemenin yanı sıra görerek ilk elden veri derlemesi kendi gözlemleri ile gerçekleşebilir. Bilimsel anlamda gözlemi, uzun bir zaman süresince, sistematik olarak gerçekleştirilen, sadece anlık oluşları değil, belirli örüntüler gösteren aktiviteleri görmek ve kaydetmek olarak tanımlamak mümkündür (Patton, 1987). Olguları, davranışları, sosyal aktörün gözünden görmeye çalışmak ve daha içerden bir görünümü oluşturmakta gözlem yararlı bir tekniktir. “Doğal oluş hâli’ni ve diğer tekniklerle oluşturulan verilerin bağlamsal değerlendirmesini yapabilmek için gözlem temel bir teknik olarak düşünülmelidir. Bu süreçte araştırmacı, araştırma problemine ilişkin olguları sahada deneyimleyerek gözlemlene olanağına sahip olmaktadır.

Merriam’a göre (2013),” gözlem, çalışılmakta olan konunun ilk başvuru kaynağıdır, ancak görüşme ve doküman analiziyle birleştirildiğinde incelenen olguya yönelik daha bütüncül bir yorum elde edilebilir “(Merriam, 2013). Görüşme, temel olarak, görüşmeci ve katılımcı arasında gerçekleşen bir etkileşim ve iletişim sürecidir. “Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen boyutlar anlaşılmaya çalışılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmanın verileri sadece katılımcı gözlemle değil, yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmeleri ve dokümanlar da toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunun bir diğer bileşeni de halk eğitimi merkezinin önemli bir üyesi olan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerdir. Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezinin pratiklerine ilişkin öğretmenler ve usta öğreticilerin görüşleri, AHEM'in analizine önemli bir katkı sunmuştur. Saha araştırmasının pandemi koşulları nedeniyle sekteye uğraması ve katılımcı gözlem uygulanmasından kaynaklı olarak ortaya çıkan zaman problemi nedeniyle, konuya ilişkin öğretmen ve usta öğretici görüşleri, “aynı anda belli bir sayıdaki kişinin bakış açılarına ulaşabilmeyi sağladığı için zamanı daha verimli kullanmaya” (Glesne, 2012: 180) olarak tanıyan odak grup görüşmesi tekniği yoluyla online olarak elde edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenler ve usta öğreticilerle iki farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde bir AHEM'in yapı ve işlevine yönelik süreçlerini öğretmenlerin ve usta öğreticilerin kendi ifadeleriyle betimlemeleri amaçlanmıştır. Dolayısıyla, problem durumunu çevreleyen genel birkaç soru ve onların altında sözü edilen halk eğitimi merkezine özgün sondaj sorularının yer aldığı ve görüşmenin moderatörü olan araştırmacıya rehberlik eden bir “mülakat tutanağı” kullanılmıştır.

Araştırma süreci boyunca yapılan görüşmelerde bazı ilkeler dikkate alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeci, katılımcının bilgisine karşı tarafsız olmalıdır. Merriam'a göre (2013), “katılımcı ne söylese söylesin, düşünceleri etiğe ne kadar aykırı olursa olsun araştırmacı başarılı bir görüşme için katılımcılıyla münakaşaya girmemelidir” (Merriam, 2013: 103). Ayrıca Merriam'a göre (2013), “katılımcı, görüşmeci tarafından konu hakkındaki bilgisinden dolayı seçildiğine göre araştırmacı katılımcının alana önemli katkılar yapabileceğini, konuşmaya değer bir tecrübeye sahip olduğunu düşündürmeli ve kendini rahat hissetmesi sağlanmalıdır” (Merriam, 2013: 102). Bu açıdan görüşülen bireylere, söz konusu araştırma için katkı sağlayıcı önemli birer katılımcı oldukları hissettirilmiştir. Merkezdeki üyelerin bireysel ve kültürel değerlerine saygıyla yaklaşmış, bireylerin fikirlerini açıklamalarında onları eleştirecek davranış ya da sözlerden kaçınılmış, sadece fikirlerini ortaya çıkarmalarına çaba harcanmıştır.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan kişilerden yazılı izinler alınmıştır. Görüşmeden yapılan alıntılarda yöneticiler için A1, öğretmenler için B1, B2, ..., B9; usta öğreticiler için C1, C2, ..., C5 harfiyle kısaltmalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma sürecinde yapılan görüşmelerin dökümleri ve alınan alan notları sadece araştırmacı tarafından yazılmış, böylece gizliliği sağlanmıştır. Görüşme kayıtlarının kaydedilmesinde kullanılan yollardan en elverişlisi ses kayıt cihazıyla kaydedilmesidir. Bu çalışmada katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Merriam’a göre (2013), “alan notları adından da anlaşılacağı gibi araştırmacının alanda tuttuğu notlardır. Alan notları birçok şekilde olabilir; fakat en azından detaylı anlatım, tasvirler, doğrudan alıntılar ve gözlemcinin yorumlarını içerir” (Merriam, 2013: 130). Ayrıca Hammersley ve Atkinson (2007), “alan notu yazımının mümkün olduğunca somut, açıklayıcı ve detaylandırıcı olması gerektiğine dikkat çekmektedirler” (Hammersley ve Atkinson, 2007). Araştırmadaki katılımcılar hakkında sayı, yaş, cinsiyet gibi genel özellikler tanımlanmış, mümkün olduğunca objektife yakın bir betimleme yapılmıştır. Ses kaydı imkânının olmadığı ya da arzu edilmediği durumlarda harfî harfine olmasına dikkat ederek konuşmaları ve diğer sözel etkileşimler kaydedilmiştir. Alanda yaşanan olaylar ve enformel konuşmaların dokümantasyonunun yanı sıra katılımcıların tutumları, katılımcılar arasındaki etkileşimleri detaylı şekilde not edilmiştir. Bu bağlamda söz konusu araştırmanın nihai raporu hazırlanırken alanda yaşanan olayları ve kişileri gözlerinde canlandırmalarına imkân verecek şekilde yazmaya özen gösterilmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılan dokümanlar konusunda da farklı yazarlar farklı sınıflandırmalar yapmıştır. Örneğin, McMillan ve Schumacher (2006), üç tür doküman türünden söz etmiştir. Birincisi kişisel dokümanlardır. Bunlar; bireylerin eylemlerini, deneyimlerini, inançları açıklayan günlükler, mektuplar, anekdot kayıtları gibi dokümanlardır. İkincisi resmi dokümanlardır. Bunlar, sayıları ve türleri oldukça fazla olan dokümanlardır. Örneğin, iç yazışmalar, toplantı tutanakları, çalışma belgeleri, plan taslakları gibi. Üçüncüsü nesnelerdir. Bunlar, semboller tarafından yaratılır ve sosyal süreç, anlam ve değerlerle ortaya çıkan somut varlıklardır. Örneğin logolar, posterler, ödüller gibi. Öte yandan Merriam (2013) ise “araştırmalarda kullanılan dokümanları kamu kayıtları, şahsi dokümanlar, popüler kültür evrakları, görsel dokümanlar, fiziki materyaller ya da artifaktlar ve araştırmacının ürettiği dokümanlar başlıklarında ele almıştır” (Merriam, 2013). Bu araştırmada artifakt ve doküman incelemesi bağlamında merkezin stratejik planı, resmi yazışmaları, brifing dosyası, merkezin internet sitesinden elde edilen veriler, proje ve protokol evrakları ve basında çıkan haberler analiz sürecine alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından merkezde çekilen fotoğraflar da analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin toplanması ve analizi süreci bir arada yürütülmüştür. Bu süreçte öncelikle araştırmada ses kayıt cihazına kaydedilen veriler bilgisayar ortamında katılımcılara kodlar verilerek yazılı hale getirilmiştir. Verilerin doğru bir biçimde yazıya geçirilip geçirilmediğini belirlemek amacıyla, görüşmelerin yazılı hali, görüşme kayıtları tekrar tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir. Araştırmada bu şekilde 310 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir.

Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. “Tematik analizde veriler içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere odaklanılmaktadır” (Glesne, 2015: 259). Buna göre veriler, Braun ve Clarke’ın (2006) beş aşamasına uygun şekilde tematik analize tabi tutulmuştur. Bu amaçla öncelikle ham veriler, deşifre edilerek tekrar tekrar okunmuş ve ilk fikirler not edilmiştir. Daha sonra deşifre edilen ve tekrar tekrar okunan verilerden ilk kodlar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde bazı bölümler birden fazla kodla kodlanırken bazı bölümler ise hiç kodlanmamıştır. Tüm veriler kodlandıktan sonra kodlar potansiyel olarak belirlenen temaların altına yerleştirilmiştir. Devamında oluşturulan temaların altındaki kodlar gözden geçirilerek tema ve kodların birbirleriyle tutarlı bir örüntü oluşturup oluşturmadıklarına bakılmıştır. Tüm veri seti tekrar kontrol edilerek temaların uygunluğu yeniden değerlendirilmiş ve kodlanması gerektiği halde kodlanmamış bölüm olup olmadığına bakılmıştır. Son olarak her bir temanın ne anlattığına ve veri setinin hangi boyutunu yansıttığına bakılarak temalara son hali verilmiş ve rapor yazma sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik, Creswell’e göre (2018), “elde edilen bulguların doğruluğunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır” (Creswell,2018). “Güvenirlik ise yapılan araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir” (Merriam, 2015: 211). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıdaki boyutlarıyla ele alınmıştır.

İç Geçerlik (İnandırıcılık)

Merriam (1998)’’ durum çalışmalarında iç geçerliliği sağlamak için çeşitlemenin kullanılması (triangulation), uzun süreli gözlem yapılması (long-term observation), bulgular hakkında bir meslektaştan görüş alınması (peer examination), veriyi veri kaynağına kontrol ettirilmesi (member checks), araştırmacının kendi görüş ve düşüncelerini çalışmanın başında belirtmesi (researcher’s biases), katılımcıların bütün sürece dâhil edilmesi (participatory or collaborative modes of research) olmak üzere 6 strateji önermiştir’’ (Merriam,1988). Araştırmada veri toplama rehberi hazırlamak için kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması aşamalarında uzman desteği alınmış ve sorulara son hali verilmeden önce pilot görüşmeler yapılmıştır. Verilerin toplanması sırasında katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve onamları alınmış, kimliklerinin açıklanmayacağı bilgisi verilmiştir. Böylece katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağlanmıştır. Araştırmanın raporlanması aşamasında sık sık katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular, yetişkin eğitimi kuramını temel alarak yapılan çalışmalarla karşılaştırılmış ve ilgili alan yazını destekler nitelikte sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik)

Dış geçerlilik için ise zengin betimleme (rich, thick description), durumun tipik özelliklerini anlatma (typicality or modal category) ve farklı araştırma alanları ve durumlar kullanma (multi-side designs) teknikleri ile arttırılabileceğini vurgulamıştır. Öte yandan güvenilirlik ise, yöntem çeşitlemesi (triangulation), bağımsız bir okuyucunun araştırmacının kullandığı yol ve yöntemi takip ederek çalışmanın bulgularını doğrulayabilmesi anlamına gelen denetleme tekniği (audit trail) kullanılarak ve araştırmacının çalışmayı oluşturan varsayımları ve kendi konumunu açık bir şekilde ifade etmesiyle (the investigator’s position) arttırılabilir. Yin’e göre (1984) ’’yapı geçerliğini arttırabilmek için veri toplama sürecinde birden fazla veri toplama aracı kullanılmasını, kanıt zinciri oluşturulmasını ve çalışmanın iyi planlanmasını öngörür’’ (Yin ,1984). Dış geçerliği sağlamak için araştırmacı kendi çalışmasından önce birkaç kez sınanmış bir kurama genelleme yapabilir (analitik genelleme). Güvenirlik içinse araştırmacı çalışmayı belirli bir sistem içinde aşama aşama geliştirmeli ve her bir basamağı detaylı bir şekilde anlatmalı ve dokümanlarla desteklemelidir. Dış geçerlik araştırma sonuçlarının

genellenebilirliğini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için araştırmanın modeli, veri toplama araçları, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi çalışmada ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada çalışma grubu seçilirken örneklem çeşitliliğinin sağlanması için amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

İç Güvenirlik (Tutarlılık)

Araştırmanın iç güvenirliliğini artırmak için araştırmanın tüm aşamalarında uzman görüşü alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Veri analizi aşamasında araştırmacı dışında nitel araştırma konusunda deneyimli iki kişi daha verileri kodlamıştır. Veriler kodlandıktan sonra araştırmacı, bu kişilerle ayrı ayrı görüşerek kodlar üzerinde uzlaşmaya varmıştır. Bulguların raporlanması aşamasında ise bulguların tamamı yorum katılmadan, doğrudan yazılmıştır.

Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)

Araştırmada dış güvenirliliği sağlamak için araştırmanın tüm aşamaları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar açık bir şekilde tanımlanmış ve bulgular ayrıntılı olarak yazılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak araştırmanın tez danışmanı, araştırmada ulaşılan bulgular ve sonuçları ham verilere geri gidildiğinde teyit edilip edilmediği yönünde değerlendirmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt amaçlarına yanıt verecek şekilde ele alınmıştır. Bulguları üç başlık altında sınıflandırmak mümkündür. Birincisi, AHEM’in fiziksel ve donatımsal olanaklarını ortaya koyan bulgular. İkincisi AHEM’ de görev yapan yetişkin eğitimcilerin mevcut yetiştirim durumlarını ortaya koyan bulgular. Üçüncüsü ise, AHEM’deki eğitimsel süreçlerdir.

Altındağ Halk Eğitimi Merkezinin Fiziksel ve Donatımsal Özellikleri

Bilindiği üzere, yetişkin eğitimini çocuk ve gençlerin eğitiminden ayıran fiziksel, psikolojik ve bilişsel bir takım farklı özellikler bulunmaktadır. Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin sürdürüldüğü öğrenme ortamı, başarılı bir yetişkin eğitimin sağlanmasında açısından önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğrenme ortamlarının fiziksel ve donanımsal özellikleri, yetişkinlere yönelik uygulamalarda dikkat edilmesi gereken unsurlardan biridir.

AHEM Binasının Mimari Yapısı

Çalışmanın yürütüldüğü Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan Altındağ Halk Eğitimi Merkezinin (AHEM), tarihçesine bakıldığında; “1972 yılında bir ilkokulun bahçesinde depo olarak kullanılan bir baraka binada eğitim ve öğretim hizmetine başladığı görülmüştür.” Baraka binanın yeterli olmaması üzerine 1990 yılında aynı bahçe içinde ek bir bina daha yapılmıştır. Gelişen şartlar yeni ve çok derslikli bir bina ihtiyacını doğurmuştur. MEB, derslik sayısını temel alarak 2008 yılında, 21 derslikli “tip” projeye yeni bir bina daha yapmıştır. Günümüzde AHEM, ek bina ve 2008 yılında yapılan yeni binası ile bir yetişkin eğitimi kurumu olarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.

Yetişkin eğitiminde fiziksel mekânların önemi eski dönemlerden beri ilgili literatürde kimi yazarlar (Dewey,1938; White,1972; Knowles,1980; Knox,1986;

Fulton,1989; Kweka, 1995; Merriam ve Brockett,2007) tarafından tartışılmıştır. Yetişkin eğitimi alan yazınında yetişkinlere yönelik fiziksel ortamların nasıl olması gerektiği üzerine yapılan tartışmalar son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu dönemde farklı disiplinler iş birliğinde öğretim programına dayalı okul tasarımları göze çarpmaktadır. Yetişkin eğitimcilerinin sıklıkla vurguladığı “toplumun değişen talepleri ve yetişkin eğitiminin hedefleri nedeniyle geleneksel okul tasarımları yerine yetişkinlerin ihtiyaçlarına cevap verecek daha dinamik ve esnek yapıdaki okul tasarımları” saptaması başarılı bir yetişkin eğitiminin sağlanması açısından önemli olduğu söylenebilir. Daha birçok yetişkin eğitimcinin fiziksel çevreye yönelik yaptığı çalışmalardaki temel vurgu, andragojinin temel varsayımları ile birleştiğinde, yetişkinin katılımını ve uyumunu kolaylaştıracak öğrenme ortamları oluşturma gerekliliğine işaret etmektedir. Örneğin Danimarka mimarlık enstitüsü yöneticisi Mikkel Frost ‘un 2014 yılında Danimarka’da inşa edilen bir yetişkin eğitimi merkezine ilişkin görüşleri oldukça dikkat çekicidir¹:

Okula benzemeyen bir okul tasarladık. Sürekli değişen gerçekliğe uyum sağlamak için sürekli öğrenmemiz gerektiğini fark ettik. Bir yetişkin eğitimi merkezi, gelecekte toplumun yeterliliklerinin korunmasında çok önemli bir rol oynayacaktır. Bu nedenle, bireyin etrafında dönen kalıcı değerler üzerine inşa edilmesi esastır. Bina öğrenciye uyum sağlamalı, tersi değil. Ne aşırı esnek ne de katı programlar bireysel ihtiyaçları dikkate alır. Bu nedenle, öğrencilerin kendi tercih ettikleri öğrenme stillerine uygun alanlar ve ortamlar bulabilecekleri, özel ama çeşitli ortamlara sahip bir bina oluşturmaya odaklandık (Frost, 2014).

Yukarıda sözü edilen yaklaşımların Türkiye’de devam eden bina yapımı anlayışı ve uygulamaları tarafından dikkate alındığını söylemek güçtür. Bu konuda Türkiye’de eğitim binalarının üretim süreci Millî Eğitim Bakanlığı, İnşaat Emlak Genel Müdürlüğü tarafından ilgili yasa ve mevzuatlar çerçevesinde yürütülmektedir. Nitekim 2020 yılında, 31262 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme” adlı bir yönetmelik yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğin amacı; “MEB’e bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile diğer kurumların açma, kapatma ve bu kurumlara ad verilmesine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir”. İlgili yönetmelikte, örgün eğitim kurumlarına ait öğrenci ve derslik sayısı oranı, fiziksel alanların büyüklüğü gibi birçok detayın yanında genel ve özel esaslar yer almaktadır.

Aynı yönetmeliğin “yaygın eğitim kurumları” başlığı altındaki 9. Maddesi ile, halk eğitimi merkezlerinin açılabilmesi için;

¹ <https://divisare.com/projects/326203-cebra-mikkel-frost-cebra-hf-vuc-fyn>

- (a)” Açılacak yerin il ve ilçe merkezlerinde olması,
- (b) Ulaşım imkânları yönünden uygun mahallerde açılması,
- (c) Geçici binalarda açılacak merkezlerde 2 atölye, en az 6 derslik, kamu internet erişim merkezi ve okuma salonu bulunması”, gibi genel esaslara yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği, 2020).

Bu genel esasların, yetişkin eğitimi örgün eğitimden ayıran genel özellikleri içermediği görülmektedir. Ayrıca MEB adına, İnşaat ve Emlak Genel Müdürlüğü, okul ve kurum binalarının arsalarının sağlanması, yapımı veya kiralanması ile bakım ve onarımından sorumlu genel müdürlük olarak çalışmalarını yürütmektedir. İlgili genel müdürlüğün yıllara göre yayımlamış olduğu “eğitim kurumları yapım” mevzuatları incelendiğinde de birkaç fotoğraf dışında halk eğitim merkezlerine yönelik bir farklılaşmanın ve ön görünüm olmadığı da görülmüştür. Bu durum bakanlığın halk eğitimi merkezlerinin bina yapımına ilişkin uygulamalarındaki hâkim anlayışının sorunu nasıl kavradığı hakkında ipuçları sunmaktadır. Daha öncede belirtildiği üzere, yetişkin eğitimcilerinin sıklıkla vurguladığı “toplumun değişen talepleri ve yetişkin eğitiminin hedefleri nedeniyle geleneksel okul tasarımları yerine yetişkinlerin ihtiyaçlarına cevap verecek daha dinamik ve esnek yapıdaki okul tasarımları” saptaması başarılı bir yetişkin eğitimi uygulamaları açısından önem arz etmektedir. Ancak Türkiye’de halk eğitimi merkezleri binalarının mimari yapısına bakıldığında genel olarak bir örgün eğitim binası gibi ele alındığı ve bina yapımına ilişkin bu düşüncenin halen devam ettiği görülmektedir. Nitekim aşağıdaki Görsel-1’de yer alan binanın mimari yapısının herhangi bir örgün eğitim okul binasından farklı olmadığı açıkça görülebilir.



Görsel 1. Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Binası

Diğer taraftan daha önce de belirtildiği üzere, AHEM'in yeni binası 2008 yılında 21 derslikli tip projeyle yapılmıştır. 1997 yılında ilköğretim süresinin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte her yıl artan derslik ihtiyacını karşılamak amacıyla okul türlerine göre “tip proje” uygulamasını başlatmıştır. 1997 yılından beri, belli dönem aralıklarıyla tip projeler güncellenerek uygulamaya devam edilmiştir. Bu dönemde kent kimliği ile uyumlu olmayı başarmış okul mimarisi yaklaşımı giderek vazgeçilmiştir. Türkiye’de 2008 yılında yapılan 21 derslikli halk eğitimi merkezleri binalarının büyük bir çoğunluğunun aynı mimari özelliklere göre yapıldığını belirtmek gerekir. Esasen, Türkiye’nin herhangi bir yerleşim yerindeki 21 derslikli bir halk eğitimi merkezi binası ile Ankara’daki 21 derslikli bir halk eğitimi merkezi binasının neredeyse aynı şekil ve büyüklükte benzer fiziksel özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Ülkenin farklı bölgelerinin dahası aynı şehrin farklı semt ve mahallelerinin farklı sosyo-ekonomik ihtiyaçları olmasına rağmen standart bir anlayışla koşul ve çözümlerin uygulanamayacağı tartışmasız bir gerçektir. Nitekim aşağıdaki iki farklı görselde (Görsel -2 ve Görsel -3), Tekirdağ ve Ankara’daki 21 derslikli bir halk eğitimi merkezi binasının aynı mimari özelliklere sahip tek tip proje olarak tasarlandığı açıkça görülebilir.



Görsel 2. Tekirdağ Süleymanpaşa Halk Eğitimi Merkezi



Görsel 3. Ankara Altındağ Halk Eğitimi Merkezi

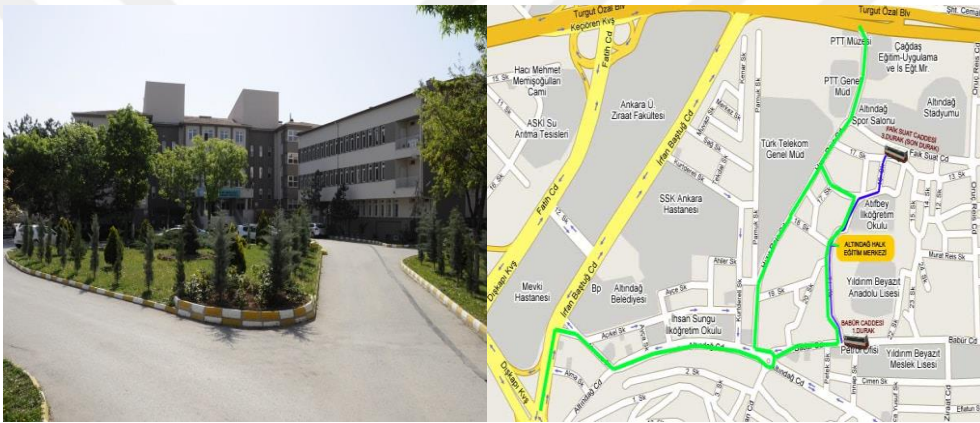
Özetle bu uygulamalarda coğrafi, iklimsel, sosyal, kültürel ve yerel toplumun ihtiyaç ve farklılaşmaların da dikkate alınmadığını belirtmek gerekir. Dolayısıyla tip okul projelerinden vazgeçilerek yerine öğretim türüne göre özel tasarlanmış, o yerel toplumun ve kullanıcısının ihtiyaçlarını, yetişkinlerin fiziksel, psikolojik ve bilişsel özelliklerini temel alan okul binaları yapma yaklaşımı benimsenmelidir. Başka bir deyişle, “öğrenen binaya değil, bina öğrenene uyum sağlamalıdır.” Başarılı bir yetişkin eğitimi sağlamanın yöntemlerinden birinin yetişkinlerin ihtiyaçlarının yanı sıra toplumsal ve kültürel özelliklerini bilmek ve doğru değerlendirmek olduğu düşünülürse halk eğitimi merkezlerinin yetişkinlerin özelliklerine özgü ve özel tasarlanmasını beklemek yanlış olmayacaktır.

AHEM’in Konumu

AHEM, konum olarak dolmuş ve otobüs duraklarının son durağına yakın bir yerde bulunmaktadır. Ayrıca büyük bir bahçeye sahip olan AHEM ‘in bahçe içinde çok sayıda araç için otopark alanları mevcuttur.

Bir yetişkin eğitimi kurumunun erişebilirlik açısından konumu kimi yazarlar tarafından ele alınmıştır. Örneğin Cross (1981), yetişkin öğrenenlerin eğitime katılım

engelleri arasında yer alan durumsal engellerden birinin ulaşım güçlüğü olduğunu ifade etmiştir. White’a göre (2004) “öğrenme merkezlerinin yerleşim bölgelerine yakın konumu, birçok yetişkin öğrenen için önemlidir ve öğrenme merkezinin öğrencinin evlerinin yakınında bulunması, katılımı ve kaydı arttırmaktadır” (White,2004). Bir başka çalışmada Yancar (2014), kendilerine yakın kurs açılmadığı için bazı kursiyerlerin istedikleri kursa katılamadıklarını bulgulamıştır. Tüm bu çalışmalar bir eğitim kurumunun, konumu ve ulaşım kolaylığı gibi temel unsurlarının eğitime erişim ve katılımın sağlanması açısından önemli olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca halk eğitimi merkezlerinin merkezi konumu ve yakınlığı önemlidir, çünkü yetişkin açısından ulaşım için ilave bir bütçe oluşturması katılımın önünde bir engel olarak düşünülebilir.



Görsel 4. Altındağ Halk Eğitimi Merkezinin Konumu

Genel anlamada AHEM'in merkezi konumu ve yerleşkesi, toplu taşıma araçlarının duraklarına yakınlığı ve otopark alanlarının olması durumu, kursiyerlerin katılımı ve erişimi için büyük bir kolaylık sağladığı söylenebilir.

AHEM'in Açık ve Kapalı Alanlarının Bazı Fiziksel ve Donatımsal Özellikleri

Bu bölümde; AHEM’ deki açık ve kapalı alanlara ait bazı fiziksel ve donatımsal özelliklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Fiziksel özellikler bağlamında; derslik, atölye, çok amaçlı salon, kantin ve yemekhane, konferans salonu, öğretmenler odası, diğer açık ve kapalı fiziksel mekânlar (bahçe, tuvalet, koridor, merdiven) ele alınmıştır. Donatımsal özellikler bağlamında ise, masa, sıra ve sandalyelerin antropometrik ve esneklik açısından

uygunluğu, iç mekânların ısı, sıcaklık, akustik ve temizlik gibi özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

AHEM yerleşkesinde biri ana ve diğeri ek olmak üzere iki bina bulunmaktadır. Merkezi binada; 1 müdür ve 4 müdür yardımcı odası, 1 memur odası, 6 atölye , 1 konferans salonu, 1 çok amaçlı salon , 1 öğretmenler odası , 1 kantin ve 8 derslik yer almaktadır. Ek bina da ise 2 derslik, 1 çocuk bakım ve oyun odası, 1 yemekhane ve sunum alanı, 4 atölye ile açık öğretim bürosuna ait 1 oda bulunmaktadır.

Aşağıdaki Tablo-2 ‘de AHEM’in fiziksel mekânlarına, Tablo-3’de ise teknolojik kaynaklarına ilişkin bazı bilgiler verilmiştir.

Tablo 2

AHEM’in Fiziksel Olanakları

Fiziksel Mekânlar	Sayı
Okul Kat Sayısı	4
Derslik Sayısı	21
Sanatsal, bilimsel ve sportif amaçlı toplam alan- m ²	30
Kantin- m ²	30
Tuvalet Sayısı	12
Çok amaçlı salon	1
Konferans salonu- m ²	100
Bilgisayar Laboratuvarı	1
İş Atölyesi	1
Beceri Atölyesi	1

Kaynak. Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü-2019-2023 Stratejik Planı

Tablo 3

AHEM’in Teknolojik Olanakları

Teknolojik Kaynaklar	Sayı
Akıllı tahta	1
Masa üstü bilgisayar	60
Taşınabilir bilgisayar	3
Projeksiyon	8
Tarayıcı	3
TV	4
Yazıcı	8
Fotokopi makinası	7
Fax	2

Kaynak. Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü-2019-2023 Stratejik Planı

Yukarıdaki Tablo 2 ve Tablo 3, AHEM'in fiziksel mekânları ve teknolojik kaynakları hakkında azda olsa fikir vermektedir. Gözlemler sırasında AHEM' deki 10 dersliğin atölyeye dönüştürüldüğü, bu dersliklerin iş ve beceri atölyesi olarak kullanıldığı, ayrıca Tablo-3'deki kaynaklardan bazılarının çalışmadığı ve bazılarının da hurda olarak depoya kaldırıldığı görülmüştür.

Çalışmanın yürütüldüğü AHEM'de, "yılıda ortalama 130 kurs türü ve 1300 kurs açıldığı ve bu kurslardan yararlanan kursiyer sayısının ise 25.000 kişi" (Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü-2019-2023 Stratejik Planı) olduğu düşünüldüğünde hem AHEM' deki derslik hem de teknolojik kaynakların sayısının ve donatıların yeterli olamayacağı anlaşılmaktadır. Daha başka bir ifadeyle, AHEM'de açılan kurs sayısı, kursiyer sayısı ile kıyaslandığında fiziki mekânların ve donatıların bu ihtiyacı karşılayamayacağı çok açık bir biçimde görülebilir. AHEM'deki fiziki durumla ilgili yaşanan sorunların temelinde derslik sayılarının yetersizliği ve araç gereç sıkıntısı gibi önemli sorunlar olduğu belirlenmiştir. Benzer bir biçimde, Nazlı ve Özer'in birlikte yaptıkları bir çalışmada (2021), halk eğitimi merkezlerinin binalarının fiziki mekanlarının yetersizliğinin yanı sıra araç-gereç ve teçhizat eksikliği gibi sorunlarının olduğu bulgulanmıştır. Türkiye'de yetişkin eğitimi alan yazınında halk eğitimi merkezlerinin fiziki durumları ve donatım özellikleri (bkz. Tekin, 1991; Duman, 1991; Toktaş, 2007; Bumin, 2009; Kazu, 2007; Serençelik, 2007; Ayas vd., 2007; Yayla, 2009; Türkoğlu ve Uça, 2011, Nazlı ve Öner, 2011; Dolanbay, 2014; Arslanoğlu, 2016; Selçuk, 2017; Özengi ve Şahan, 2017, Yazar ve Lala, 2018; Mazlumoğlu ve Samancı, 2019; Nazlı ve Özer, 2021) kayda değer bir gündem oluşturmaktadır. Bu konudaki alan yazın halk eğitimi hizmet binalarının ve kurs yerlerinin fiziki durumlarının elverişsizliği ile donatım eksikliği/yetersizliği, araç-gereç sıkıntısı gibi temel sorunlara işaret etmektedir. Esasen, tüm bu çalışmalar, halk eğitimi merkezlerinin fiziksel ve donatım olarak eksik olma sorununun varlığının belirgin bir biçimde halen devam ettiğini de göstermektedir.

Diğer taraftan halk eğitimi merkezlerinde çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği ve protokoller kapsamında da kurslar açılmaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinin 56. Maddesinde iş birliği kapsamında kursların düzenleneceği yerler, 57. Maddesinde ise kurslar düzenlenmesine ilişkin esaslar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

MADDE 56 – (1) Kurslar; a) Öncelikle kurum binalarında, b) İl, ilçe, belde, köy ve mahallelerde eğitim için sağlanan yerlerde, c) Bakanlıklar ile kamu kurum ve kuruluşlarına ait binalarda, ç) Eğitim kurumlarına ait binalarda, d) Gezici olarak hazırlanan mobil eğitim araçlarında, düzenlenir.

(2) Gerçek kişiler ile özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarına ait bina ve tesislerin fiziki şartlar, güvenlik, sağlık ve benzeri konular bakımından hizmete uygunluğu, kurum müdürünün başkanlığında, bir müdür yardımcısı ve öğretmenlerden, yoksa usta öğreticiden oluşan bir komisyon tarafından belirlenir. Bu husus rapora bağlanır ve millî eğitim müdürünün onayıyla kurs açılır.

MADDE 57 – (1) Kişisel, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katkı sağlamak, kalite ve verimliliği arttırmak, hizmet tekrarını önlemek, kaynakları birleştirmek yoluyla diğer resmî ve özel kurum/kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılarak kurumlarca kurslar düzenlenebilir.

Görüldüğü üzere iş birliği kapsamında açılan kurslar HEM’e bağlı olsalar da çeşitli kurum, kuruluş, dernek veya vakıfların binalarında sürdürülmektedir. Elbette bu durum yetişkin eğitime erişim ve katılımın sağlanması bakımından önemli bir uygulamadır. Ancak halk eğitimi merkezlerinin bina ve derslik yetersizlikleri sonucu ortaya çıkan bu durumun, halk eğitimi merkezlerinin binaları dışında açılan kursların gerçekleştirildiği mekânlarda; ısınma, havalandırma, temizlik ve denetim gibi temel konularda ciddi sorunların yaşandığı birçok araştırmayla (Türkoğlu ve Uça, 2011, Samancı ve Rodoplu, 2013; Selçuk, 2017; Göktaş, 2018; Samancı ve Mazlumoğlu, 2019, Nazlı ve Özer, 2021) ortaya konulmuştur.

Çalışmanın yürütüldüğü AHEM’de de iş birliği ve protokoller kapsamında kurslar açılmaktadır. AHEM binası dışında açılan kursların genellikle elverişsiz ortamlarda sürdürüldüğü, bu durumun kursiyerlerin erişimini ve katılımını da güçleştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca AHEM binalarının dışında açılan kurs yerlerinde temizlik, elektrik ve ısınma gibi temel olanakları sağlama konusunda da sorunlar yaşandığı görülmüştür. Benzer biçimde Selçuk tarafından yapılan araştırmada da (2017), “halk eğitimi hizmet binasının dışında açılan kurslarda; ödenek, aydınlanma, ısınma ve temizlik bakımlarından sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir” (Selçuk, 2017). AHEM’in fiziksel mekanlarına ilişkin yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak katılımcılar, AHEM’in derslik ihtiyacının giderilmesi, kursların AHEM’in merkez binasında yapılması ve bu kurslarda araç gereç ihtiyacının sağlanmasını sıklıkla ifade etmişlerdir:

Kurumun derslik sayısı kesinlikle yeterli değil. Yeni bir binanın yapılmayacağını da biliyorum. Ama mevcut bina bu ihtiyacı karşılayamıyor (Katılımcı-A1)

Özellikle yabancı öğrenciler geldikten sonra çoğu derslik bu yabancılara yönelik olarak açılan kurslara tahsis edildi. Biz öğretmenlere derslik kalmadı (Katılımcı-B3).

Belediyenin kurs mekanları genellikle iyi. Ama bazen baraka binalarda ya da bodrum katlarda kurs açmak zorunda kalıyoruz. Bazen öyle yerlerde kurslar açıyoruz ki, giderken ve ders işlerken çok zorlanıyoruz. Keşke kurslar ya belediyenin merkezlerinde ya da burada açılrsa (Katılımcı-C3).

Dışarda açılan kurslarda genellikle araç ve gereç temini konusunda sorunlar yaşıyoruz. Elimizden geldiğince bu sorunu kendi ya da kursiyerlerimizin imkanlarıyla çözmeye çalışıyoruz. Aslında kurslar nerede açılırsa açılsın bu sorununun olmaması lazım (Katılımcı-C4).

AHEM’deki fiziksel ve donatımsal olanaklara ilişkin tüm bulgular, derslik ve araç-gereç gibi birtakım eksiklerinin olduğunu ortaya koymaktadır. AHEM’in derslik sayısının yeterli olmaması ve iş birliği kapsamında açılan kursların elverişsiz ortamlarda sürdürülmeye çalışması ve de donatım eksikliği gibi temel sorunların olması, bu kursların niteliğini düşürdüğü gibi AHEM binası dışında açılan bu kurslara erişimi, katılımını denetimi güçleştirdiği söylenebilir.

Derslikler. Bu başlıkta, AHEM’deki dersliklerde oluşturulan oturma düzenleri, kullanılan masa, sandalye ve koltukların antropometrik uygunluğu, öğrenme ortamları ve donatılarının esnekliğinin yanı sıra derslik içindeki aydınlatma, renk, ses, ısı ve sıcaklık gibi temel unsurlara yönelik bulgular yer almaktadır.

Çalışmanın yürütüldüğü AHEM’de, dersliklerden bazılarının oturma düzenleri ile masa, sıra ve koltuk gibi donatılarının geleneksel okul anlayışına göre tıpkı bir ilkokul dersliği şeklinde oluşturulduğu görülmüştür. Ayrıca bu dersliklerde genel olarak “T” şeklinde oturma düzenlerinin kullanıldığı ve tahtaların duvara sabitlendiği gözlenmiştir. AHEM ‘deki bir dersliğe ait olan aşağıdaki görsele (Görsel-5) bakıldığında, derslikteki oturma düzeni ve kullanılan sıra ve masa formunun herhangi bir okul dersliğindeki oturma düzeni ve kullanılan sıra ve masa formundan farklı olmadığı açıkça anlaşılabılır. Öğretmen ve öğrenenlerin okulda kaldıkları sürenin önemli bir bölümünü geçirdikleri dersliklerin düzeni ve donatıları hakkındaki bu durum; AHEM’in diğer fiziki mekânları ve donatıları hakkında ipuçları vermektedir.



Görsel 5. AHEM'e Ait Bir Derslik

Dersliklerdeki oturma düzeni, yetişkin öğrenenler için elverişli öğrenme ortamları yaratmaya veya öğrenenler arasında etkileşimi sağlamaya yönelik önemli bir unsurdur. Nitekim birçok araştırmada (bkz. Koneya, 1976; Sommer, 1969; Stries, 1980; Fulton, 1989; Steele, 1973; Knowles, 1980, White, 2004) eğitim ortamları tasarımının ve oturma düzeninin nasıl olması gerektiği önemle vurgulanmıştır Örneğin; Sommer'e göre (1969) düz sıra sandalyeler, insanlar arasındaki etkileşimi engellerken, dairesel olarak düzenlenmiş sandalyeler etkileşimi teşvik eder. Steele (1973)'sabit mobilyaların altında sosyal etkileşimi engelleyebileceğini vurgulayarak ve 'zemine cıvatalı' koltukları olan sınıfların bakım için uygun olduğunu ancak dersler dışındaki öğrenme etkinlikleri için uygun olmadığını ifade eder (Steele,1973). Knowles 'a göre de (1980) sandalyelerin düz sıralar halinde ve arka arkaya dizildiği bir odada, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmemeleri, dikkatlerini yalnızca eğitime odaklamaları gerektiği mesajı verilir. Benzer bir biçimde White (2004), öğretmen ve öğrenciler arasındaki mesafeyi ve eşitsizliği vurgulayan geleneksel sınıf ortamları düzenlemelerinden kaçınılması gerektiğinin altını çizer. Dolayısıyla öğrenenler arasındaki etkileşimi fiziksel olarak kolaylaştırmaya yönelik yapılan bu vurgular, Dewey'in öğrenenlerin aktif bir role sahip olmasına verdiği önem ile öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (Steele, 1973; Sommer, 1969; Knowles, 1980; White, 2004) fikri ile de desteklenmektedir.

Yukarıdaki çalışmalar, yetişkin eğitimi faaliyetlerinin düzenlendiği öğrenme ortamlarında oturma düzeninin önemini ortaya koymaktadır. Örneğin Sommer, U-biçimli

oturma düzenlemelerinin etkileşimi ve katılımı desteklenmesine rağmen, çoğu dersliğin "hala öğretmen masasına bakan uzun ve düz sıralarla tasarlandığına" dikkat çeker. (Sommer, 1967: 489). Bu çalışmada da çok net bir biçimde AHEM'deki dersliklerden bazılarında oturma düzeninin (Görsel-6 ve Görsel-7) öğretmen masasına bakan uzun, düz sıralarla ve geleneksel okul derslikleri anlayışına göre oluşturulduğu, yetişkin eğitiminin öğrenme ortamlarına yönelik temel ilkelerinden biri olan ve etkileşimi teşvik eden oturma düzeninin ihmal edildiği görülmüştür.



Görsel 6. Derslik Oturma Düzeni -I



Görsel 7. Derslik Oturma Düzeni -II

Elbette ğretim programlarının yapısı ve içeriği oturma düzeninin nasıl olması gerektiğine etki edebilir. Ancak dersliklerdeki oturma düzenlerinin çoğunlukla yöneticiler veya öğretmenler tarafından düzenlendiği dşnldğnde, o dersliğin kullanılabilirliğinin bir anlamda yönetici veya öğretmenin kontrolünde olduğu da sylenabilir. Aşağıdaki görsellerde (Görsel-8 ve Görsel-9) görüleceği gibi yönetici ve öğretmenlerin dersliklerdeki yetişkin eğitiminin gerektirdiği oturma düzenine ilişkin farkındalıkları düşük olabilmektedir. Örneğin bağlama kursundaki oturma düzeni (Görsel-8) merkez yöneticilerinin ve kurs öğretmenin bu konudaki farkındalığının düşük ve bilgi eksiliğinin olduğunu açıkça kanıtlamaktadır.



Görsel 8. Derslik Oturma Düzeni -III



Görsel 9. Derslik Oturma Düzeni -IV

Bunun yanı sıra AHEM'deki bazı öğretmenlerin dersliklerde, alanların büyüklüğüne ve donatıların esneklik özelliğine bağlı olarak U düzeni veya dairesel grup düzeni (Görsel -10 ve Görsel-11) şeklinde oturma düzenleri uygulamaya çalıştıkları gözlenmiştir.



Görsel 10. U -Oturma Düzeni -V



Görsel 11. Dairesel Oturma Düzeni -VI

Diğer taraftan, yetişkin eğitimi faaliyetlerinde kullanılan donatımların “*esneklik*” özelliğine sahip olması fiziksel mekânların tasarımı ve çok amaçlı kullanımını etkileyen önemli bir faktördür. Öğretim programının türü ve içeriğine göre farklı düzenlemeler yapabilmek için fiziksel mekânın büyüklüğünün yeterli ve donatılar eklenip, çıkarılabilir özellikte esnek kullanıma elverişli olması elzemdir. Örneğin, Sommer ve Olsen’in (1980) birlikte gerçekleştirdikleri bir çalışma “*esnek sınıfların*” önemini ortaya koymaktadır. Çalışmada, sınıflardaki esnek mobilyaların ve geçirgen çevrenin hem ayırt edici hem de öğrenme deneyimleri için daha rahat bir ortam sağladığı ifade edilmiştir. Yetişkin eğitiminde kurslar neredeyse her yerde ve her zaman gerçekleşir. Daha önce belirtildiği üzere bu kurslar HEM’e bağlı olarak örgütlenip faaliyet yürütse de HEM binalarının dışında çeşitli kurum ve kuruluşların binalarında olabilir. Çoğunlukla bu binalardaki alanlar, başlangıçta belki de tek bir amaç için tasarlanmış alanlardır. Bu nedenle, yetişkinler kendilerini çok daha genç insanlar için tasarlanmış sandalyelerde oturmak zorunda bulabilir. Yeniden düzenlenemeyen veya uygun mobilyalarla donatılamayan alanlar ergonomik açıdan daha az kullanışlı olacaktır. Bu nedenle katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamak için yeniden düzenlenebilen esnek, çok amaçlı alanlar sağlanmalıdır. Dolayısıyla “*esneklik*”, yetişkin eğitimi faaliyetlerinin yürütüldüğü fiziksel mekânlar ve donatılarda en çok tercih edilen kriter olmalıdır. Örneğin; dersliklerde hareketli ve kayan, iç içe geçen (akordiyon) duvarlar, hareketli mobilyalar, çok amaçlı depolama alanları, taşınabilir yazı tahtaları, masa ve sandalyeler ile kolayca

yeniden düzenlenen donatılar buna olanak sağlayabilir. Örneğin sürgülü duvarlar, daha küçük öğrenme alanlarını daha büyük dersliklere dönüştürmeyi mümkün kılabilir.

Ayrıca, dersliklerdeki donatım elemanlarının seçiminde esneklik unsurunun dışında dikkat edilmesi gereken bir başka unsur, antropometrik uygunluktur. Antropometri, bir mekândaki mobilya ve ekipmanın tasarımında önemli olan çeşitli insan boyutlarının incelenmesini içerir (Branton 1969; Damon vd, 1966; McCormick 1976; Murrell 1965; Croney 1981). Bir mekânın fizyolojik ve psikolojik açıdan rahatlığı, insan boyutlarının bulunduğu mekân ve diğer çevresel formlarla arasındaki uyuma (antropometri) bağlıdır. Antropometrik düzenlemelerde amaç, ortama ait tüm ölçülerin insan vücut ölçülerine uyumunu sağlamaktır (Erbuğ ve Demirkıran 1988, İmamoğlu,1980). Aksi halde standardı olmayan donatım elemanlarının (otururken rahatsız eden sandalyeler, uygun yükseklikte olmayan masalar) uzun süreli kullanımı çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Nitekim Branton (1969), uzun bir ders sırasında bir koltuğun herhangi rahatsız edici bir özelliğinin dinleyicinin anlama veya katılımını azaltabileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla yetişkin eğitiminin sürdürüldüğü dersliklerde kullanılan masa, sıra ve koltukların boyutu ve konforu önemlidir. White (1972), yetişkinlerin çocuk boyutlu mobilyalarda fiziksel ve psikolojik olarak rahatsız olabileceklerini belirtmiştir. Yetişkinin fiziksel özelliklerine uygun olmayan masa ve sandalyelerle oluşturulan bir öğrenme ortamında, bir yetişkinin kendisini rahat, huzurlu ve konforlu hissetmesi şüphelidir. Yetişkin eğitimi yaklaşımının bir gereği olarak öğrenme sürecinde öğrenenlerin aktif ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilmeleri için her şeyden önce fiziksel ve zihinsel olarak rahat oldukları bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmanın yürütüldüğü AHİM'in bazı dersliklerinde kullanılan masa ve sandalyelerin antropometrik açısından uygun olmadığı ve çocuklar için tasarlanmış klasik okul sıralarının kullanıldığı görülmüştür. MEB, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak (okul öncesi, ilk, orta, lise ve dengi okul) öğretim programlarına uygun ders araçlarını üretmek ve dağıtmak üzere, 1961 tarih ve 6851 sayılı onayla "Ders Aletleri Yapım Merkezi" kurulmuştur. Ders Aletleri Yapım Merkezinin ürün katalog ve listeleri de incelendiğinde yetişkinlerin fiziksel özelliklerine yönelik bir masa, sıra, sandalye ve mobilya tasarımlarının bulunmadığı görülmüştür. Tüm bu bulgular bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinde kullanılan donatılarda yetişkinlerin özelliklerinin göz ardı edildiğini bir kez daha doğrulamaktadır.

Yetişkin eğitimi alanında görev yapan yönetici ve öğretmenler, yetişkinler için uygun öğrenme ortamı yaratmada en büyük etkiye sahip olan kişilerdir. Knowles (1980), yetişkin eğitimcilerin öğrenme ortamının mevcut fiziksel tasarımını öğrencilerin ihtiyaçlarına uyacak şekilde değiştirmede üstelendikleri rolü, kendi deneyiminden bir örnekle açıklamaktadır: (180:12)

Ama ben, sadece bir eğitimciyim, kurumumun rengi konusunda ne yapabilirim?” diyorsanız? Birkaç yıl önce yaşadığım bir deneyimi paylaşmama izin verin. Üniversite binalarımızdan birinin bodrum katındaki büyük bir sınıfta yaklaşık 50 kişilik bir sınıfla buluşuyordum. Pencere küçük ve çok az ışık geçiriyordu. Bu yüzden sarı tavan ışıklarını her zaman yakmak zorundaydık. Duvarlar tozlu kurumsal bej rengine boyanmıştı ve iki duvar kara tahtalarla çevrelenmişti. Sınıfın üçüncü toplantısında, bu sınıfın çoğu sınıf gibi tıkr tıkr çalışmadığının farkına vardım ve cesaretsizliğimi öğrencilerle paylaştım. Sorunun toplantılarımızın kasvetli ortamı olduğunu teşhis etmeleri hiç zaman almadı. Öğrenme-öğretme ekiplerimizden biri, parlak renkli duvar kâğıdı ve çeşitli başka malzeme ve nesneler satın aldı. Aldıklarının toplam maliyeti 5 doların altındaydı ve duvarlar için kolajlar yaptık. Tavan için mobil cihazlar ve zemin için kaldırım taşlarına benzer bir zemin döşeme kullandık. Dördüncü görüşmemizi daha mutlu bir ruh hali karakterize etti.

Yukarıdaki deneyim, öğretmen ve öğrencilerin üstlendiği rolün öğrenme ortamının niteliği üzerinde bir etkisi olduğunu kanıtlamaktadır. AHEM’de yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler imkânları olsa dersliklerdeki yüzey ve donatıların renklerini ve mobilyaları değiştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda kendilerine bunu nasıl yapacakları sorulduğunda ise “ya parayla ya da idarecilerin yapması gerektiği veya bilmiyorum” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Esasen bu yanıtlar, öğretmenlerin kullandıkları dersliklerdeki donatıları değiştirebilmek için etkin bir rolü olmadığına yönelik düşüncelerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin derslikler ve donatılara yönelik sorunlar hakkındaki düşüncelerine ilişkin bu durum ilgili alan yazında altı çizilen hususlardan birini oluşturmaktadır. Nitekim, Vosko ve Hiemstra (1988), yetişkin öğrenenlere yönelik fiziksel ortamın genellikle ihmal edilmesinin, çok az anlaşılmasının ve büyük ölçüde göz ardı edilmesinin nedenlerine aşağıdaki açıklamalarla dikkat çekmişlerdir (1988:12):

- (a) yetişkin öğrenciler veya eğitimcilerin çoğu, ciddi fiziksel çevre sorunları olduğunu sıklıkla algılamaz,
- (b) yetişkin öğrenme faaliyetleri için ayrılan bütçeler nadiren fiziksel çevre harcamaları için kullanılır,

(c) birçok yönetici ve eğitmen, öğrenme ortamlarının hazırlanmasını kendi sorumlulukları dahilinde olmadığını düşünür,

(d) kendini sorumlu hissedenler, ortamı uygun şekilde hazırlayacak kadar yetkin hissetmeyebilirler,

(e) çevre hakkında bir şeyler yapmak isteyenler nereden başlayacaklarını bilemezler.

AHEM’ deki bazı öğretmenlerin dersliklerdeki oturma düzenleri ve öğrenme ortamlarına ilişkin bazı donatımsal özelliklerin hazırlanmasında kendi sorumlulukları olmadığı ve bu konudaki sorunu algılama biçimleri yazarların yönetici ve öğretmenler hakkındaki yukarıdaki tespitlerden birkaçıyla doğrudan örtüşmektedir.

Bilindiği gibi, yetişkin eğitimi faaliyetlerinin büyük bir bölümü derslikler içinde gerçekleşmekte olup bu derslikler kullanıcılarına gerekli konfor düzeyini sağlamalıdır. Örneğin ısınma, temizlik, aydınlatma, havalandırma, akustik gibi yeterli şartlara sahip olmayan bir derslikte, eğitim faaliyetlerinin yararlı olduğu şüphelidir. Bu noktada hedef kitlesi yetişkinler olan HEM’lerin derslik ve eğitsel ortamlarının bir yetişkinin fiziksel, psikolojik ve bilişsel ihtiyaçları temelinde yapılandırılmasının gerektiği açıktır. Nitekim Kidd’e göre (1973), lüks gerekli değildir, ancak konfor, parlama olmadan aydınlatma, rahatsız edici seslerin veya hareketlerin olmaması, etkili öğrenme şansının arttığı bir ortam sunmaktadır (Kids,1973).

Bir derslik ve öğrenme ortamındaki aydınlatmanın genel amacı hem öğrenenler hem de öğretmenler için öğrenmeyi destekleyen görsel bir ortam sağlamaktır (Michel, 1996; Smith ve Bertolone, 1986; Rea, 2000). Aydınlatma aynı zamanda öğrenenlerin psikolojik ve duygusal gereksinimlerini de karşılamalıdır. Aydınlatma, bir öğrenme ortamını hoş ve çekici hale getirebilir, ferahlık duygularını güçlendirebilir, farklı işlevlerin alanlarını belirginleştirebilir, öğrenmeyi teşvik edebilir ve davranışı geliştirebilir (Hawkins, 1991; Smith ve Bertolone, 1986, Nuckolls, 1983; Michel, 1996; Rea, 2000). Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin sürdürüldüğü dersliklerdeki öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan birçok araştırmada, aydınlatma ve rengin nasıl olması gerektiği konusu önemle vurgulanmıştır. Örneğin; Fehrman (2000), bir öğrenme alanında kullanılan aydınlatma türü ve renginin görmeyi etkileyebileceğini, bu nedenle ışık ve renk arasındaki ilişkinin her zaman göz önünde bulundurulması gerektiğini, yetersiz ışık ve renklerin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sunulan tabela ve/veya bilgilerin daha yaşlı yetişkinler tarafından okunmasının zor olduğunu belirterek renk seçimlerinde düşük

kontrasttan kaçınılması gerektiğini ifade etmiştir. Bir başka çalışmada Murrell (1965), bir sınıf yetersiz aydınlatıldığında, kişinin kendini iyi hissetmesi, öğrenme materyallerini okuma yeteneği veya uygun notlar alma ihtiyacının etkilenebileceğini belirtmiştir. Aynı çalışmada, bir tür görsel-işitsel yardım gösterilirken, genellikle herhangi bir ekran, monitör veya birincil odak alanının odanın her yerinden yeterince gözlemlenebilmesi için ışık seviyesinin ayarlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Diğer taraftan yetişkinlerin fiziksel olarak zayıfladığı ve yaşlandıkça görme yeteneğinin azalacağı gerçeğinden hareketle Weale (1961), görme yeteneği zayıflayan gözlerin, küçük yazıları okumada ve parlama veya düşük renk kontrastıyla baş etmede daha fazla güçlüklerle karşılaşacağını, bu nedenle öğrenme alanındaki aydınlatmanın, çalışma yüzeylerinde ve sunum alanlarında istenmeyen gölgeler veya parlamalar oluşturmayacak şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir (Fehrman ve Fehrman, 2000, Rea, 2000).

Yetişkinlere yönelik eğitim ortamlarında aydınlatma ve ışık konusunda erken dönemlerden beri yapılan bu çalışmalar bir derslik içindeki aydınlatma ve ışık faktörünün ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Bu konudaki Draves 'in önerisi (1984) tüm yetişkin eğitimcilerin bir eğitim ortamında dikkat etmesi gereken temel unsurlardır:

“Alışılmadık bir odada ders vermeden önce, odanın çeşitli yerlerinden görüşünü, özellikle parlama olup olmadığının kontrol edilmesi ve yeterli ışık olduğundan emin olunması gerekmektedir. Buna ek olarak, aydınlatmada, öğrencilerin gözlerini yormayacak ve yazılı metinleri görmekte zorlamayacak kadar parlak olmalıdır.”

Dersliklerde kullanılması gereken bir başka önemli unsur renktir. Renklerin de insan duyularını etkileme, anlam aktarma ve hoş bir atmosfer sunma gücü vardır (Albers, 1968; Birren, 1978; Itten, 1970; Rasmussen, 1959). Örneğin Murrell (1965), mavi, yeşil ve gri gibi renklerin daha pasif katılım veya soğukluk hissi yarattığını, öte yandan kırmızı ve sarı gibi sıcak veya açık pastel renklerin bir sıcaklık hissi verme eğiliminde olduğunu öne sürmektedir. Renk üzerine yapılan bir başka çalışma, sıcak renklerin (kırmızı, turuncu, sarı ve pembe) öğrenenleri aktif olmaya teşvik ederken, soğuk renklerin (mavi, gri, yeşil) rahatlatıldığını bulgulamıştır (Hawkins, 1991; Pile, 1995). Diğer yandan dersliklerdeki zemin renklerinin nasıl olması gerektiği de önem taşımaktadır. Örneğin, Pile (1995), zemin renklerinin, çalışma yüzeyleri ve zeminler arasında aşırı parlaklık kontrastı oluşturacak kadar koyu olmamasını önermektedir. Bir alanı yumuşatacak ve bir karakter kazandıracak doğal renkler de mekâna dâhil edilmelidir. Renk, öğrenme

ortamında da önemli bir rol oynar. Karar vericiler ve eğitimciler, rengin bir öğrenme alanındaki kullanıcının davranışını etkilediğini unutmamalıdır. Soğuk renkler sakinleştirici ve dinlendiricidir, sıcak renkler uyarıcıdır (Hawkins, 1991; Pile, 1995).

AHEM’deki dersliklerin büyük çoğunluğunda gri veya beyaz renklerin kullanıldığı görülmüştür. Eski ve yeni binadaki dersliklerin iç tasarımı renk ve donatım bakımından farklılık göstermektedir. Eski binada, iç oda yüzeyleri açık veya gri renkte boyanmış, kapı çerçeveleri ve yüzeyler için koyu renkler kullanılmıştır. Dersliklerde yapılan gözlem ve katılımcılarla yapılan görüşmelerde, renk tercihlerinin gelişigüzel yapıldığı, rengin mekân ve kullanıcılar üzerindeki etkilerinin bilinmediği veya bu konudaki farkındalığın düşük olduğu görülmüştür.

Dersliklerde, öğrenenlerin dikkatini ve motivasyonlarını etkileyen diğer önemli bir unsur termal konfor açısından ısı ve sıcaklık ayarıdır. White (1972), yetişkinler için arzu edilen öğrenme ortamının sıcaklığının çocukların öğrenme ortamının sıcaklığına oranla daha yüksek olması gerektiğini ifade etmiştir (White,1972). Diğer taraftan “MEB, Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu” incelendiğinde herhangi bir okul türü ayrımı yapılmadan ideal ortam sıcaklığının 20-28 °C arasında kalması gerektiği belirtilmiştir (MEB, İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı, Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, 2015).

Çalışmanın yürütüldüğü AHEM’deki dersliklerin ısısı, dışarıdaki sıcaklık 8 °C iken içerdeki sıcaklık 22 °C olarak ölçülmüştür. Bu ölçüm sonucu, MEB’in öğrenme ortamları için belirlediği ideal ortam ısısının aralığında yer almaktadır. Ancak, bu konuda yapılan kimi çalışmalarda halk eğitimi merkezlerinin ısınma, aydınlatma ve temizlik gibi sorunlarının olduğu saptanmıştır. Örneğin, Selçuk’un (2017), Denizli il genelindeki halk eğitimi merkezlerinin karşılaştığı sorunlara ilişkin yaptığı tez çalışmasında, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda aydınlatma, ısınma ve temizlik gibi temel sorunların olduğu bulgulanmıştır (Selçuk,2017). Adana ilinde yapılan bir başka çalışmada da Göktaş (2018), benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Genel olarak aydınlatma, renk, ısı, sıcaklık, termal konfor, ses, gürültü ve akustik gibi unsurlar bir eğitim ortamındaki belki de en çok göz ardı veya ihmal edilen unsurlardır. Ancak bu unsurların fiziksel mekânların ve donatıların ayrılmaz bir parçası olarak düşünüldüğünde ve öğrenme ortamına etki eden faydaları göz önüne alındığında daha dikkatli ve özenli davranılması gerektiği açıktır.

AHEM’deki dersliklere ilişkin tüm bulgular, yeni binadaki dersliklerin eski binadaki dersliklere nazaran fiziki ve donatım açısından daha kullanışlı olduğunu

göstermekle birlikte, halen birtakım eksiklerinin olduğunu ortaya koymaktadır. AHEM' in dersliklerinde yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmek gerekir. Var olan mekânların tam anlamıyla işlevselliğinin sağlanamamış olması ya da eğitsel açıdan farklı işlevlere sahip olan bazı dersliklerin farklı amaçlar için kullanılması özellikle yönetici ve öğretmenlerin bina (tesis) kullanımı ve oturma düzenleri konusundaki farkındalığının düşük olmasına işaret etmektedir. Bu durum AHEM deki bazı fiziksel alanların işlevsel kullanılamamasına neden olmaktadır.

Atölyeler. Çalışmanın yürütüldüğü AHEM' de, 8 iş ve 2 beceri atölyesi olmak üzere toplam 10 atölye bulunmaktadır. Atölyeler, öğrenenlerin özel becerilerinin geliştirildiği ve yeni beceriler edindiği, uygulama, tasarım veya üretim yaptıkları fiziki mekânlardır. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinde (2018), atölye, şu şekilde tanımlanmaktadır:

Eğitim programlarının gerektirdiği uygulamalı derslerde bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılması amacıyla sağlık ve güvenlik koşulları da dikkate alınarak gerekli donanımı yapılmış eğitim, öğretim, uygulama, tasarım ve/veya üretim yapılan ortam.

AHEM, ek binasında bulunan bazı iş atölyelerinin yeterli alanlarının olmaması üretilen materyallerin uygun bir biçimde depolanamaması sorununa yol açmaktadır. Ayrıca bazı atölyelerdeki makinelerin ayaklarının olmadığı veya bezle bağlandığı, bozuk olduğu ve uzun süredir tamir edilmediği için bir köşeye atıldığı görülmüştür. Fulton (1991), yetişkinlerin fiziksel çevreden çocuklardan daha fazla etkilendiğini ileri sürer. İş atölyelerinin yeterli depolama alanları bulunmaması ve bozuk makineler sorunun atölye içinde dağınık, rahatsız edici ve dikkat dağıtıcı bir görüntüye sebep olduğu söylenebilir. Bu durum aşağıdaki görsellerde (Görsel -12 ve Görsel -13) açıkça görülebilir.



Görsel 12. Atölye -I



Görsel 13. Atölye -II

Bunun yanı sıra donatıların seçimi, yoğunluğu ve organizasyonu, atölye kullanışlılığını etkileyen önemli faktörler arasındadır. AHEM’deki atölyelerdeki olumsuz koşulların öğretmenler ve kursiyer tarafından kanıksandığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin fiziksel çevre konusundaki sorunların farkında olmadıklarına işaret etmektedir. Esasen bu durum, Vosko ve Hiemstra (1988)’ın “yetişkin öğrenciler veya

eğitmenlerin çoğu, ciddi fiziksel çevre sorunları olduğunu sıklıkla algılamaz. “şeklindeki tespitlerini bir kez daha doğrulamaktadır.

Bunun dışında AHEM’deki bazı atölyelerin (Görsel -14 ve Görsel -15) konum, fiziksel büyüklük, aydınlatma, depolama ve güvenlik bakımından elverişli mekânlar olduğu görülmüştür.



Görsel 14. Atölye-III



Görsel 15. Atölye-IV



Görsel 16. Atölye-V

Çok Amaçlı Salon. Adından da anlaşılacağı üzere, çok amaçlı salon, farklı eğitim etkinlikleri (drama, folklor, koro...) için kullanılan fiziksel mekânlardır. Nitekim Hayat Boyu Öğrenme Kurumları yönetmeliğinde; “çok amaçlı salonların, yarışma, konser, toplantı, tiyatro, panel, sergi, seminer ve benzeri etkinliklerin düzenlenmesi amacıyla binanın durumu dikkate alınarak oluşturabileceği” belirtilmiştir. Çok amaçlı salonun farklı eğitim faaliyetleri için kullanılabilecek bir esnekliğe ve düzene sahip olması oldukça önemlidir. Bilindiği gibi, halk eğitimi merkezlerinin çoğunluğunun derslik sorunu bulunmaktadır. Ne yazık ki, AHEM’deki mevcut bazı dersliklerin yapısı hem fiziksel hem de donatımsal olarak başka amaçlar için kullanıma pek uygun değildir.

Çalışmanın yürütüldüğü AHEM’de çok amaçlı salon (Görsel -17) farklı etkinlikler için kullanılabilecek özelliklere sahip olacak şekilde ve esneklik kriterine uygun olarak donatılmıştır. Bu salonda koro, dans, drama ve folklor gibi benzeri etkinliklerin rahatlıkla düzenlenebildiği gözlenmiştir. Esasen bu tarz fiziki mekânlar, halk eğitimi merkezi binalarının dersliklerinden daha fazla verim alabilecek bir fiziksel mekânının nasıl olması gerektiğine dair iyi bir örnek olduğu söylenebilir.



Görsel 17. Çok Amaçlı Salon

Kantin ve Kütüphane. Çalışmanın yürütüldüğü AHEM’de bir kantin (Görsel - 18) bulunmaktadır. Kantinin fiziki yapısı ve donatımı bir kafeterya izlenimi vermektedir. AHEM’deki kantin, ortak kullanım alanlarına ve ana girişe yakın olduğu için kolayca ulaşılabilir bir konuma sahiptir. 6 yuvarlak masa ve etrafında sandalyelerin bulunduğu alanda duyuruların yapıldığı bir pano ile masaüstü bir bilgisayar bulunmaktadır. Ayrıca kantin içerisinde küçük bir alana yerleştirilmiş bir kitaplık da yer almaktadır. Gözlemler sırasında bu kitaplığın gerek öğretmenler gerekse kursiyerler tarafından neredeyse hiç kullanılmadığı söylenebilir. AHEM’deki gözlemler sırasında iletişim, sohbet ya da dinlenme için kantin dışında başka bir kapalı alanın bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca kursiyerlerin ya derslik içerisinde veya önünde ya da koridorlarda dolaşarak veya sohbet ederek dinlendikleri gözlenmiştir. Aslında AHEM’in mevcut fiziki mekânları ve imkânlarının içinde sohbet ve dinlenme alanlarının da bulunduğu daha büyük bir kantine ihtiyacı olduğunu göstermektedir. AHEM’deki kantinin daha işlevsel hale gelebilmesi için klasik kantin anlayışı dışında içerisinde dinlenme ve sohbet alanlarının bulunduğu, bireysel ve grup çalışmasına uygun özel donanımlara sahip alanlar haline dönüştürülmesi için yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.



Görsel 18. Kantin

Diğer taraftan AHEM'in stratejik planında bir kütüphanenin bulunduğu belirtilmiştir. Bahse konu stratejik planda sözü edilen kütüphanenin kantin içindeki kitaplık (Görsel -19) olduğu anlaşılmaktadır.



Görsel 19. Kantin ve Kitaplık

Günümüzde kütüphaneler, yetişkin eğitim programlarını ve okuryazarlığı desteklemesinin yanı sıra öğretmen ve öğrenenlere bireysel öğrenme, grup çalışması ve araştırma yapma olanakları sağlayan ve bir öğrenme kaynağı olarak kullanılabilen önemli bir mekân halini almıştır. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinin 17. Maddesi, kütüphane hakkındaki hâkim anlayışı gözler önüne sermektedir:

MADDE 17– (1) Kitaplık ve kütüphane, 22/8/2001 tarihli ve 24501 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği hükümlerine göre düzenlenir ve işletilir.

Görüldüğü üzere bir yetişkin eğitimi kurumu olan HEM’lerdeki kitaplık ve kütüphane oluşturma anlayışı okul kitaplığı ve kütüphanesi anlayışla aynı şekilde ele alınmaktadır. Oysa ilgili alan yazında kimi yazarlar ve kuruluşlar tarafından (Knowles, 1976; Baker, 1989; IFLA, 2001; UNESCO, 2001; Lor, 2012) kütüphanelerin sosyalleşme, aktif yaşam, yeni beceriler edinme, çevre ve toplum ilişkilerinin kurulması ve de çevreye de hizmet sağlaması bakımından yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir potansiyele sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu kabul her ne kadar halk kütüphaneleri için geçerli olsa da halk eğitimi merkezi içerisinde farklı donanımlarla kurulacak bir kütüphane için de geçerli olabilir.

Diğer taraftan kütüphanenin fiziksel alanlarının esnekliği ve kaynaklarının erişilebilir olması da yetişkin eğitimi uygulamaları için önemli bir faktördür. Yetişkinlere ödünç verilen kitaplar, yayınlar ve materyallere ek olarak yetişkinler için uygun dinlenme odaları, çalışma ortamları, toplantı salonları ve okuma olanakları sağlanmalıdır. Ayrıca teknolojik gelişmeler bilgiye kolay erişim taleplerini değiştirmiş ve yeni sosyo-ekonomik koşullar yaşam boyu bilgi, eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını etkilemiştir. Dolayısıyla HEM’lerde kütüphanenin işlevsel kullanımı destekleyen internet ve bilişim teknolojileri ile donatılan alanlara ve uygulamalara yer verilmelidir.

Kütüphanenin işlevsel kullanımını kolaylaştıran bir başka faktör kütüphane içinde kütüphaneci unvanına sahip personelin istihdam edilmesidir. Yetişkin eğitimindeki öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve işbirlikçi bir rolünün olduğunun kabul edilmesi, kütüphanelerde görev yapacak personel için de geçerlidir. Nitekim Carr (1986), öğrenci ile kütüphaneci arasında iş birliği, empati ve güvene dayalı bir ilişkinin kritik öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Larson’a göre (2012), “kütüphane personeli ile kullanıcılar arasında her gün gerçekleşen etkileşim sadece yararlı bilgi kaynaklarına erişimde araçsal yardım boyutuyla değil aynı zamanda duygusal yardım boyutuyla da bir insani bağlantı sağlamaktadır” (Larson, 2012). Özellikle kütüphane personeli ile kullanıcı arasında yoğun olarak gerçekleşen enformal iletişim, sosyal sermaye birikimine kaynak sağlayabilir. Dolayısıyla halk eğitimi merkezlerine kurulacak kütüphaneler bir eğitim ve öğrenme ortamı olmanın daha ötesinde, tüm bileşenleriyle yetişkinin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimin sürdürdüğü, bir öğrenme kaynağı merkezine dönüşebilir.

Konferans Salonu. Konferans salonu; seminerler, söyleşiler, sunumlar, gösteriler, özel gün ve kutlamalar için kullanıma uygun fiziksel mekânlar olarak

tanımlanmaktadır. Koltuklar, aydınlatma, akustik, havalandırma ve buna benzer diğer detaylar salonun etkili kullanımını ortaya koyan en önemli faktörlerdir. AHEM’ de 100 metrekare büyüklüğünde ve 150 kişilik bir konferans salonu (Görsel -20) bulunmaktadır. Düz bir zeminde sahneyi görecektir şekilde arka arkaya dizili koltuklarla bir tasarım yapılmıştır. Konferans solunun sabit koltuklardan oluşturulması nedeniyle esnek kullanıma da uygun olmadığı görülmüştür. Aslında 100 metrekarelik bir alan daha farklı amaçlar ve etkinlikler için kullanılabilecekken bu salonun yapısı ve tasarımı birkaç etkinlikle sınırlı kalınmasına yol açmaktadır. Konferans salonları sosyal faaliyetler için önemli mekânlar olmalarına rağmen bu salonların ne kadar sıklıkla kullanıldığı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. AHEM deki konferans salonunun özel gün ve kutlamalar dışında pek de sık kullanılmadığı gözlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde bu durumu doğrulamaktadır.



Görsel 20. Konferans Salonu

Sonuç olarak, 100 metrekarelik bir alanın sadece belirli amaçlar ve etkinlikler için zaman zaman kullanılabiliyor olabilmesi zaten fazlasıyla ihtiyaç duyulan derslikler için kullanıma uygun olmaması, bu tür alanların âtıl olarak kalmasına neden olmaktadır.

Öğretmenler Odası. Öğretmenler odası, öğretmenlerin ders saatleri dışında, oturmak, çalışmak, sohbet etmek ve gerektiğinde kursiyerlerle görüşmek üzere kullandıkları fiziksel mekânlardır. AHEM’de gözlemler sırasında öğretmenlerin zorunlu haller dışında bu odayı neredeyse hiç kullanmadıkları, öğretmenlerin dinlenme aralarında genellikle dersliklerde veya atölyelerde vakit geçirdikleri görülmüştür. Dahası bu odanın daha çok kültür öğretmeni olarak adlandırılan sınıf ve Türkçe öğretmenleri tarafından kullanıldığı gözlenmiştir. Buradaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bunun sebebinin kendilerine ait bir dersliğin ya da atölyenin olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler odasında kullanılan donatımların özensiz, kullanışsız ve koltukların kırık olduğu aşağıdaki görselde (Görsel -21) açıkça görülebilir.



Görsel 21. Öğretmenler Odası

Öğretmenlerin yetişkin eğitimi faaliyetlerinin başarıyla sürdürülmesindeki önemli kilit aktörlerden birisi olduğu düşünüldüğünde, öğretmenler için ayrılan bu mekânların, daha da özenle ve dikkatle hazırlanması gerektiği açıktır.

AHEM'deki Diğer Açık ve Kapalı Fiziksel Mekânlar (Tuvalet, Bahçe, Koridor, Merdiven). Daha öncede belirtildiği gibi, açık ve kapalı fiziksel mekânlar eğitim kurumunun önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu nedenle tuvaletler, koridorlar, merdivenler ve bahçe gibi açık ve kapalı fiziki mekânların kullanıcının çevresiyle uyumunu kolaylaştıracak şekilde tasarlanması gerekir.

Çalışmanın yürütüldüğü AHEM'de 6 erkek ve 6 kadın tuvaleti bulunmaktadır. Tuvaletlerde kullanılan ölçülerin yetişkinler için uygun boyutlarda olduğu görülmüştür. Ayrıca, her katta bulunan tuvaletlerin merdivenlere yakın bir yerde planlanmış olmasıyla denetlenebilir olmaları açısından doğru bir konumlandırmada oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra, her kattaki tuvaletlerde fiziksel engelliler için ihtiyaç duyulan özel bölümler bulunmaktadır. Ayrıca, her tuvalette sıvı sabunluk ve kâğıt havlu aparatlarının ve çöp kutularının olması da önemlidir. Ancak, AHEM'de zaman zaman, sıvı sabun ve peçetenin kalmadığı, temizliğe dikkat edilmediği ve özellikle kursiyerlerin tuvaletlerde temizlik konusunda özensiz davrandıkları gözlenmiştir. Halk eğitimi merkezlerinin hijyen ve temizlik malzemeleri büyük oranda varsa döner sermaye bütçesinden veya okul aile birliklerinin bütçesinden sağlanmaktadır. Hatta bütçesi yeterli olan halk eğitimi merkezlerinde ihtiyaca göre ek temizlik personeli de istihdam edilebilmektedir. Dolayısıyla HEM'ler arasında hijyen ve temizlik olanakları bakımından farklar oluştuğu söylenebilir.



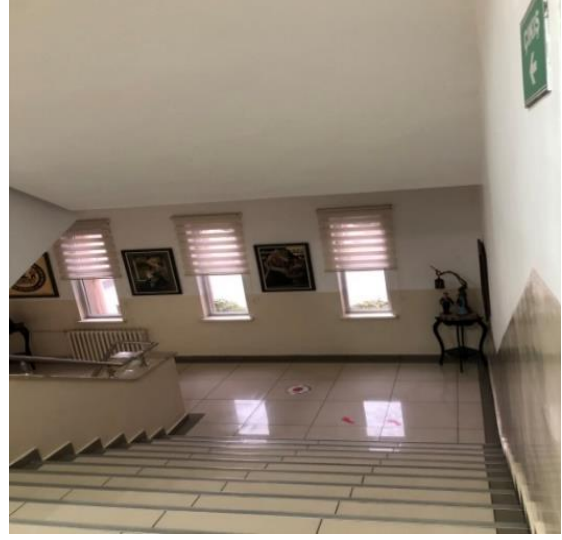
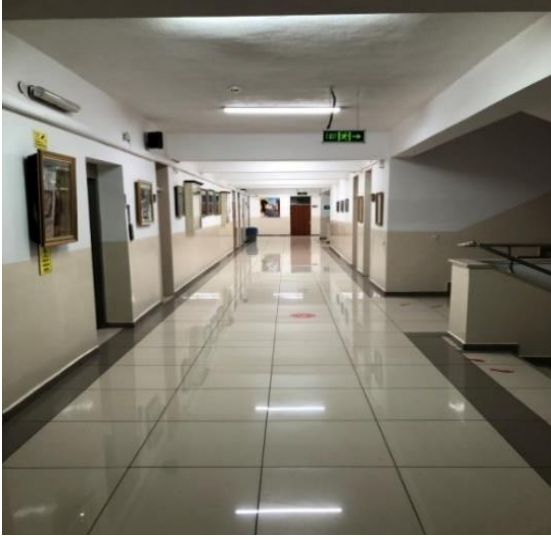
Görsel 22. Tuvalet -I



Görsel 23. Tuvalet -II

Sonuç olarak, AHEM’ deki tuvaletler fiziki açıdan elverişli ancak yeterli değildir. Temizlik açısından son derece önemli olan bu alanlarda sürekli denetlenebilir olması, temizlik için yeterli sayıda personel görevlendirme, temizlik malzemeleri, bilinçlendirme ve yeterli bütçenin ayrılması gibi konularda özellikle özen gösterilmesi gerekmektedir.

Diğer taraftan AHEM’in koridorlarının (Görsel-23) geniş ve rahat bir biçimde tasarlandığı söylenebilir. Ayrıca koridor duvarlarında kullanılan aydınlatma, resim ve fotoğrafların, koridorları estetik açıdan daha iyi gösterdiğini belirtmek gerekir. Bu koridorlara kahve makineleri ve su sebillerinin konulmasıyla daha nitelikli ve kullanışlı bir görünüm elde edilebilir. AHEM’de kullanılan merdivenler (Görsel-24) hem geniş hem de adım atma kolaylığı bakımından uygun yüksekliğe sahip olarak tasarlanmıştır. Ayrıca bina girişinde fiziksel engelliler ve yaşlılar için kullanıma uygun rampa, bina içi erişimde asansör bulunmaktadır.

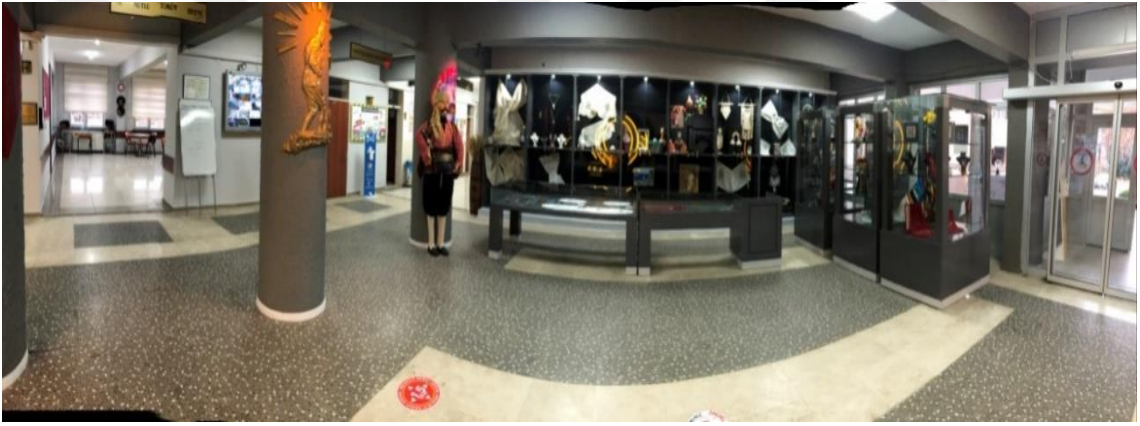


Görsel 24. Merdivenler ve Koridor

Ayrıca AHEM’ in bina girişinde gelenleri karşılayan bir danışma alanı (Görsel-25) ve çalışmaların sergilendiği bir fuaye alanı (Görsel-26) bulunmaktadır. Aydınlatması, temizliği ve sıcaklığıyla, şık ve güzel bir karşılama alanının binanın diğer kısımları için bir merak duygusu uyandırdığı söylenebilir.



Görsel 25. Ankara Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Bina Girişi Karşılama Alanı



Görsel 26. Ankara Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Sergi ve Fuaye Alanı

AHEM'deki bir diğer önemli fiziksel mekân bahçedir. Bahçe; otopark, dinlenme ve dolaşma alanları bakımından önemli bir açık alandır. AHEM' deki bahçenin (Görsel-27, Görsel-28) otopark, dinlenme ve dolaşma alanları bakımından uygun büyüklükte olduğu söylenebilir. Ancak bahçe tasarımının bir okul bahçesi tasarımıyla benzerliği dikkat çekmektedir.



Görsel 27. Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Bahçe-I



Görsel 28. Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Bahçe-II

AHEM'deki gözlemler sırasında bahçenin kursiyerler ve öğretmenler tarafından dinlenme, dolaşma ve sohbet etme gibi amaçların dışında daha çok otopark olarak kullanıldığı görülmüştür. AHEM'deki kursiyerlerin dinlenme ihtiyacını karşılayacak şekilde oturma grupları ve mobilyalarla donatılmış bir kapalı alanının olmaması nedeniyle yalnızca bahçe ile sınırlı bir dinlenme alanından söz edilebilir. AHEM'deki bahçede yürüyüş ve gezinti yolları için yeterli alanlar bulunmasına rağmen, bu alanların otopark olarak kullanılması durumu bahçenin farklı amaçlar için kullanımını

kısıtlamaktadır. Dolayısıyla AHEM’de bir bahçenin olması ile olmaması arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmek gerekir. Bahçesi olan mevcut halk eğitimi merkezleri bahçelerinin yetişkinlerin ihtiyaçları temelinde peyzaj ve tasarım açısından yeniden düzenlenmesi uygun olabilir. Diğer taraftan bahçesi olmayan halk eğitimi merkezleri için bina içerisinde dinlenme, dolaşma ve farklı etkinlik alanlarının eklenmesi şeklinde bir çözüm üretilebilir. Ayrıca AHEM’in bina girişinde bulunan engelli rampasının (Görsel - 29) engelli bireyler için ulaşılabilirlik ölçütlerine uygun şekilde düzenlendiği görülmüştür.



Görsel 29. AHEM Bina Girişi Engelli Rampası

AHEM’in açık ve kapalı fiziki mekânları genel olarak değerlendirildiğinde derslik ve atölye sayısının yetersiz olduğu, bazı dersliklerin de farklı mekânsal düzenlemeler için uygun olmadığı görülmüştür. Ayrıca dersliklerde genel olarak I ve U şeklinde oturma düzenlerinin kullanıldığı, yönetici ve öğretmenlerin bina kullanımı ve yetişkin eğitimdeki oturma düzenleri önemi konusundaki farkındalıklarının düşük olduğu gözlenmiştir. Gözlemlerdeki dikkat çekici bir başka nokta da dersliklerde kullanılan sıra, masa ve koltuklardan bazılarının antropometrik ve esneklik açısından uygun olmamasıdır. Bu durumun, uzun süreli kullanım, farklı sınıf tasarımları oluşturma ve işlevsel kullanım için

bir engel olduğu görülmüştür. AHEM’deki fiziki mekânlara ilişkin bir başka önemli nokta, atölyelerin fiziksel olarak dar ve yeterli depolama alanlarının bulunmamasıdır. Bunun bir sonucu olarak atölyelerin düzensiz ve içindeki ürünlerin dağınık ve de rahatsız edici bir görüntüye sebep olduğu gözlenmiştir. Fiziksel mekânların işlevselliğine ilişkin diğer sorunlardan biri de konferans salonunun esnek kullanıma uygun olmaması ve sadece tek bir amaç için kullanılmasıdır. Konferans salonunun bu durumu, bu alanda başka faaliyetler düzenlenmesine izin vermemekle birlikte âtil olarak kalmasına yol açmaktadır. Fiziksel mekânlara ilişkin diğer önemli bir nokta, AHEM’de kantin dışında bir dinlenme ve sosyalleşme alanının bulunmaması konusudur. AHEM’deki kantin iyi bir görünüme sahip olsa da kursiyerlerin dinlenmesi ve yeterince sosyalleşmesine imkân sağlayacak fiziki büyüklüğe ve tasarıma sahip değildir. Ayrıca kantin içindeki kitaplığın da hem işlevsel hem de görsel açıdan uygun olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla daha işlevsel bir kantinin yanı sıra bir öğrenme kaynağı olarak içerisinde bireysel ve grup çalışmasına imkân sağlayan farklı uygulamalar için de kullanılabilen bir kütüphaneye de ihtiyaç duyulmaktadır.

Diğer taraftan fiziksel mekânların ısıtma, aydınlatma, havalandırma gibi temel unsurlarının genel anlamda uygun olduğu görülmüştür. Bu mekânların yüzey renklerinde sıcak renk yerine tercihen soğuk renklerin kullanıldığı görülmüştür. Sonuç olarak renk tercihlerinin seçiminde renklerin öğrenme ortamına katkı sağlayan özelliği göz ardı edilmiştir. Öte yandan AHEM’in koridor ve merdivenlerin geniş, tuvalet sayısının yeterli, giriş ve fuaye alanının olmasının yanı sıra engellilerin erişimi için rampa ve asansörün bulunması olumlu özellikler olarak düşünülmektedir.

Özetle AHEM’in fiziksel ortamları ve donatımsal olanaklarının yetişkin eğitiminin özellikleri temelinde yeniden yapılandırılarak veya düzenlenerek yetişkinlerin ihtiyaçlarına kolayca uyarlanabilen esneklikteki ortamlara ve donatılara ihtiyaç duyulmaktadır.

AHEM Çalışanlarının Yetişkin Eğitimi Açısından Mevcut Yetiştirim Durumları

Örgün eğitim sistemindeki okullarda görev yapan öğretmenler de olduğu gibi, halk eğitiminde görev yapan yetişkin eğitimciler de eğitim-öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde sağlanması ve sürdürülmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, bir yetişkin eğitimi kurumu olan HEM’lerde çalışan yetişkin eğitimcilerin yetiştirimi ve

mesleki gelişimi, başarılı bir yetişkin eğitiminin sağlanması açısından ele alınması gereken önemli unsurlardan biridir.

Türkiye’de yetişkin eğitimciler ağırlıkla halk eğitimi merkezleri bağlamında gündeme gelmekte (bkz. Bülbül, 1987; Okçabol, 1987; Güneş, 1988; Boz, 1988; Tekin, 1991; Duman, 1991; Çetin, 1997; Akçay ve Balanlı, 2000; Türkoğlu ve Uca, 2011; Baykal ve Akay, 2021) ve personelin yetişkin eğitimi konusundaki yeterliliği (Bkz. Boz,1988; Çetin,1997; Yayla,2009; Bumin, 2009; Kuşaksız, 2011, Terzioğlu, 2013, Karabacak, 2018) önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yetişkin eğitimi alanındaki yetişmiş personel sorunu yetişkin eğitimi alanının temel tartışmalarından birini oluşturmaktadır. Örneğin halk eğitimi merkezlerinde çalışanların yeterlilikleriyle ilgili araştırmalar daha çok hizmet öncesi yani lisans eğitiminin gerekliliğine (bkz. Tekin, 1991; Duman, 2007; Temiz, 2009; Ültanır, 2005; Koç ve Yılmaz, 2009; Kahriman, 2010; Kaya, 2016, Karabacak, 2018) ve kimi araştırmalarda mevcut yetişkin eğitimcilerin hizmet içi eğitim süreçlerindeki sorunlara (bkz. Tekin, 1991; Ültanır ve Ültanır, 2005; Duman, 2007; Yayla, 2009; Zencirci, 1992; Yazar ve Lala, 2018; Öksüz ve Özdemir, 2020) vurgu yapmaktadır.

Daha önceki bölümlerde de belirtildiği üzere, HEM’lerde farklı statü ve unvanlara sahip yetişkin eğitimciler görev yapmaktadır. “MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği” ilgili maddesine göre, “HEM’lerde görev yapan eğitici personel üç yolla istihdam edilmektedir. Birincisi HEM’lere kadrolu atanan öğretmenlerdir. Öğretmenler ilk atama döneminde mezun oldukları alanlara göre doğrudan HEM’lere atanabilmektedir. İkincisi MEB’e bağlı okullarda öğretmenlik yapanların HEM’lere tayin yoluyla atanması veya ihtiyaca göre görevlendirilmesidir. Üçüncüsü de kurs açılacak alanda, kurumda ve kurumun bulunduğu eğitim bölgesinde yeterli sayıda öğretmen ve kadrolu usta öğretici bulunmaması durumunda, ders ücreti karşılığı usta öğretici görevlendirmesidir “(Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Ülke genelinde son dönemde hayat boyu öğrenme kurumlarında görev yapan personel dağılımına bakıldığında, “995 halk eğitimi merkezi ve 24 olgunlaşma enstitüsünde 8.963 öğretmen ve 200 kadrolu usta öğretici ile 73.147 görevlendirme (ücretli, kadrosuz) usta öğreticiden oluşan toplam 82.815 personelin görev yaptığı” görülmektedir (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme Değerlendirme Raporu-2021).

Tablo 4

Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitimi Merkezleri Personel Verileri

	Kadrolu	Kadrosuz
Öğretmen	8.963	-
Usta Öğretici	200	73.147
Toplam	9.163	73.147
Genel Toplam		82.815

Kaynak. MEB, " Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü - İzleme Değerlendirme Raporu"-2021

Tablo 4'te de görüleceği üzere göre, halk eğitimi merkezleri ve olgunlaşma enstitülerinde çalışan toplam 82.815 personelin %11'i kadrolu eğitim personeli, %89'u ise kadrosuz usta öğreticilerdir. Bu verilere göre; görevlendirme (kadrosuz) çalışan personel sayısının, kadrolu çalışan personel sayısına oranının 8 kat olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle ülkedeki HEM'lerin eğitici personel ihtiyacının genellikle görevlendirme (kadrosuz) usta öğreticiler yoluyla karşılandığı anlaşılmaktadır.

Tüm HEM'lerde olduğu gibi araştırmanın yürütüldüğü AHEM'de de eğitici personel ihtiyacı ağırlıklı olarak kadrosuz usta öğreticiler yoluyla karşılanmaktadır. AHEM'de 53 öğretmen ve 350 usta öğreticiden oluşan toplam 403 eğitici personel görev yapmaktadır. Çalışanların büyük çoğunluğu (%87) kadrosuz usta öğreticilerden oluşmaktadır. Kadrosuz çalışan personel sayısının kadrolu çalışan personel sayısına oranı yaklaşık 7 kattır. Bu durumun küresel bir olgu olduğu da söylenebilir. Nitekim ilgili alan yazında yetişkin eğitimi alanında görev yapan tam zamanlı personel sayısının düşük olduğuna (bkz. Lowe, 1985; Güneş, 1988; Cranston ve King, 2003; Jamosen ve Hillier, 2008; Steiner, 2013; Wilson, 2005; Karabacak, 2018; Nuissl ve Pehl, 2002) işaret edilmektedir.

Sert ve Uysal'ın birlikte gerçekleştirdikleri bir çalışma (2020), Türkiye'de HEM'lerde görev yapan eğitici personelin profili ve yetiştirim durumlarına ilişkin tabloyu betimlemektedir. Sert ve Uysal'ın çalışmada elde ettikleri bulgulara göre, "HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilkokula ya da ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlardan mezunken, diğer çoğunluk mesleki alanda öğretmen yetiştiren kurumlardan mezundur. Buna ek olarak, HEM'lerde çalışan yönetici kadro çoğunlukla sınıf öğretmenlerinden oluşurken; öğretici kadro meslek öğretmenlerinden oluşmaktadır" (Sert ve Uysal, 2020). Söz konusu bu çalışmanın bulguları, HEM'lerdeki yetişkin eğitimi faaliyetlerinin yetişkin eğitimi ve öğretimi konusunda ön yetiştirimleri

bulunmayan yöneticiler ve öğretmenler tarafından sürdürüldüğünü göstermektedir. Halk eğitimi alanının gelişiminin öncelikle personelinin iyi yetişmesine bağlı olduğunu ifade eden Knowles (1984), halk eğitiminin pedagojik yeterlilikten ziyade andragojik yeterliliği olan halk eğitimcisi personeline sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Türkiye’deki HEM’lerde görev yapan eğitimcilerin profili ve yetiştirim durumlarına ilişkin benzer bulgular araştırmanın yürütüldüğü AHEM’ de de net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Örneğin AHEM’de yürütülen araştırmanın çalışma grubundaki yönetici ve öğretmenler gerek lisans döneminde gerekse göreve başladıklarında veya sonrasında yetişkin eğitime yönelik bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu örgün eğitime öğretmen yetiştiren (sınıf öğretmenliği, meslek öğretmenliği vb.) alanlardan mezun olup halk eğitimi merkezinde görev yapmadan önce örgün eğitim kurumlarında bir süre görev yapmış öğretmenlerdir. Dolayısıyla deneyimleri, bilgi ve birikimleri, mezun oldukları alanlar ve aldıkları eğitimler örgün eğitim sistemindeki çocuk ve gençlerin eğitime yöneliktir:

Ben daha önce çocuklarla çalışıyordum, halk eğitimi hakkında hiçbir şey bilmiyordum, sistemi bilmiyordum, sonra buradaki öğretmenlerden öğrendim ama birkaç ay çok bocaladığımı biliyorum. Aslında burada yüzme bilmeyen öğretmeni denize atıyorlar, yüzmeyi kendisi öğreniyor (Katılımcı- B4).

Yüzme metaforuyla bu katılımcı HEM’de görev yapan öğretmenlere yönelik bir eğitimin gerekliliğini tüm açıklığıyla gözler önüne sermektedir. Diğer taraftan yöneticilerin de yetişkin eğitimi konusundaki yetiştirimi öğretmenlerle benzer durumdadır. Görüşmelerde yöneticilerin yetişkin eğitime yönelik yeterliklerinin halk eğitimi faaliyetlerinin tüm süreçlerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Halk eğitimi alanında görev yapan yöneticilerin genellikle sınıf öğretmenliği mezunu oldukları (Boz, 1988; Güneş 1988; Tekin, 1990; Bumin, 2009; Sert ve Uysal, 2020) yetişkin eğitimi alan yazınında sıklıkla dile getirilmiştir. Tıpkı öğretmenlerde olduğu gibi yöneticiler de andragojik yeterliliği sahip değillerdir. Nitekim AHEM’deki öğretmenlerin bazıları yöneticilerin halk eğitimi merkezini örgün eğitim sisteminin içindeki bir okul gibi yönetmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir:

Buraya gelen idarecinin çok önemi var. Teneffüs zili çalsın, öğrenciler neden içerde değil de dışarıdalar? Herkes aynı anda girsin herkes aynı anda çıksın, örgün eğitimi buraya taşımaya çalışan idarecilerimiz oldu bizim (Katılımcı- B2).

Yetişkin eğitiminin Y'sinden haberi olmayan idarecilerimiz oldu, hiçbir kriteri yok burada idareci olmak isteyen herkes oluyor (Katılımcı- B8)

İdareci yapıyı bilmiyorsa yaygın eğitimi tanımıyorsa ciddi sorun. İdarecinin bir davranışı tüm süreci olumlu veya olumsuz etkiliyor (Katılımcı- B3).

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere yönetici ve öğretmenlerin andragojik yeterliliği konusundaki eksikliğin uygulamada sorunlara yol açtığı anlaşılmaktadır. Bu durum yetişkin eğitim faaliyetlerinin niteliğini olumsuz etkileyen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Quigley'in işaret ettiği gibi (1998), “andragojik bilgi düzeyi yeterli olmayan eğitimcilerin tutum ve davranışları, yetişkinin eğitimi yarıda bırakması gibi birtakım olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır” (Quigley, 1998; Akt. Karabacak, 2011). Diğer taraftan Okçabol (1991),” özellikle yönetim görevlerini üstlenecek ve en azından lisans düzeyinde öğrenim görmüş yetişkin eğitimi uzmanları yöneticilik; denetleme ve değerlendirme, gereksinim belirleme, program geliştirme, rehberlik, işletmecilik, pazarlama, kaynak yaratma, iletişim kurma, iş birliği ve eşgüdüm gibi işlevleri yerine getirecek nitelikte” (Okçabol, 1991,481) yetiştirilmeleri gerektiğine işaret etmektedir. HEM’lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin gerek mezuniyet öncesi gerek mezuniyet sonrası yetişkin eğitiminin özellikleriyle ilgili andragojik yeterliliğe sahip olmadan istihdam edilmesi, alanda var olan sorunları daha da belirgin duruma getirmektedir. Dolayısıyla HEM çalışanlarının Okçabol’un da tanımladığı çok yönlü rolleri göz önüne alındığında mevcut yetişkin eğitimcilerin hizmet içi eğitim yoluyla ve gelecekte bu alanda çalışacak olanların hizmet öncesinde yetiştirilmelerinde yarar bulunmaktadır.

Diğer taraftan HEM’lerde andragojik yeterliliğe sahip olmadan öğretmen olmanın güçlüğü, öğretmenlerin daha ilk atama döneminde karşısına çıkmaktadır. “Türkiye’de kamu okullarında öğretmen olarak atanma şartı MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esaslarına” göre belirlenmektedir. Buna göre, Türkiye’de kamu okullarında öğretmen olarak görev yapabilmek için öğretmen adaylarının “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır” (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014: 2). Pedagojik formasyonda öğretmen adaylarına okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimin hedef kitlesinde yer alan çocuk ve gençlerin eğitimi ve öğretimine yönelik teorik ve uygulamalı eğitimlere yer verilmektedir. Ancak yetişkin eğitimi alanındaki hedef kitle çocuk ve gençlerden farklı olmasına rağmen bu alanda çalışacak öğretmen adayları için

öğretmen yetiştiren özel programlar ve uygulamalar bulunmamaktadır. Dolayısıyla bir yetişkin eğitimi kurumu olan HEM'lere atanan öğretmenler pedagojik formasyon bilgisiyle göreve başlamakta ve öğrenci olarak karşılarında yetişkinleri bulmaktadır. Oysaki genellikle belirli aralıklarla düzenlenen MEB Şuralarında (1990, 1996, 2007) halk eğitimi alanında çalışan personelin mesleki eğitimi, üniversitelerin halk eğitimi bölümlerince formasyon kursları açılması, halk eğitimi alanında lisans bölümlerinin yeniden açılmasına dair tavsiye kararları alınmıştır. Söz konusu şuralardaki tavsiye kararlarının yetişkin eğitimi alanın kurumsallaşması için önemli olduğu söylenebilir. Ne var ki geline süreçte mevcut uygulamalara bakıldığında yetişkin eğitimi alanının özel bir uzmanlık alanı olarak görülmediği, tavsiye kararlarına uyulmadığı ve buna yönelik bir öğretmen yetiştirme programının kapsam dışında tutulduğu görülmektedir. Bu durum Tekin'in de ifadesi ile (1991), "meslekte esas öğretmenliktir" anlayışından devam etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan Yayla (2009), "yetişkin eğitimi alanında çalışan eğitimciler, örgün eğitimin öğrenci profilinden tamamen farklı bir kitle ile karşı karşıya olmasına rağmen yaygın eğitim kurumları için öğretmen yetiştiren özel programlar olmadığına dikkat çekmiştir" (Yayla, 2009). Esasen bu durum bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezinde andragojik yeterliğe sahip olmadan yöneticilik ve öğretmenlik yapmanın güçlüğüne ortaya koymaktadır. Bilindiği üzere yetişkin eğitimi örgün eğitimden farklı nitelikler gerektiren, kendine özgü yaklaşım ve yöntemleri olan ayrı bir eğitim bilimi alanıdır. Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşması için öğretmen yetiştirme programlarının ve uygulamalarının örgün eğitim yaklaşım ve yöntemlerinin etkisinden kurtarılması sağlanmalıdır. Uygulamaların yetişkin eğitimi yaklaşımı ile sürdürülmesi bu programlardan yararlanan öğretmen adaylarının ilgi ve motivasyonlarını artıracak, hizmetin niteliğini yükseltecektir.

Daha öncede ifade edildiği gibi HEM'lerde görev yapacak eğitimcilerin görevlendirme esaslarında öncelik sırası ilk olarak MEB'e bağlı kadrolu öğretmenlerdir. HEM'lerdeki eğitimci ihtiyacının bu yolla telafi edilebileceği düşünülebilir. Ancak yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genellikle görev yaptıkları okullarda norm fazlası olması veya görev yaptıkları okulların kapatılması nedeniyle HEM'lere zorunlu olarak görevlendirildiği anlaşılmaktadır.

Genelde norm fazlası öğretmenler branşından dolayı HEM'lere gönderiliyor. Ayrıca mesleki eğitim merkezleri ve kapatılan olgunlaşma enstitülerinden gelen öğretmenler de var. Biz de bu şekilde çalışan 9 görevlendirme öğretmen var. Hatta

bir öğretmene 2 yıldır kurs bile açamıyoruz çünkü branşı uygun değil. Aslında bir nevi depo sayılırız. (Katılımcı- A1).

Yukarıdaki katılımcının ifadesinde yer alan HEM'lerin adeta bir norm fazlası öğretmen deposu gibi kullanıldığına ve bu durumun farklı sorunlara yol açtığına işaret etmektedir. HEM'lerin eğitimci ihtiyacı MEB'e bağlı okullardaki öğretmenlerle de karşılamadığında usta öğretici görevlendirmesi yoluna gidilmektedir. Türkiye'de devlet memurlarının çalışma esaslarını belirleyen 657 sayılı kanununun 89. Maddesinde;

“Her derecedeki eğitim ve öğretim kurumları ile üniversite ve akademi, okul, kurs veya yaygın eğitim yapan kurumlarda ve benzeri kuruluşlarda öğretmen veya öğretim üyesi bulunmaması halinde öğretmenlere, öğretim üyelerine veya diğer memurlara ya da açıktan atanacaklara ücret ile ek ders görevi verilebilir.”

Yukarıdaki hüküm gereği yaygın eğitim kurumlarında oluşan öğretmen ve usta öğretici ihtiyacının giderilmesi adına Millî Eğitim Bakanlığı ek ders ücreti karşılığında öğretmen ve usta öğretici istihdam etme yoluna gitmektedir. MEB'e bağlı kurumlarda görevlendirilen usta öğreticilerde aranacak şartlar ve seçim süreçleri “MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmelik” hükümlerine göre yapılmaktadır.

Kurs açılacak alanda, kurumda ve kurumun bulunduğu eğitim bölgesinde yeterli sayıda öğretmen ve kadrolu usta öğretici bulunmaması durumunda ihtiyaç, ders ücreti karşılığı görev yapacak istekliler arasından karşılanmaktadır.

Daha önce de belirtildiği üzere, HEM'lerde görev yapan eğitici personelinin büyük bir çoğunluğunu görevlendirme usta öğreticiler oluşturmaktadır. HEM'lerde görev yapan usta öğreticilerin sayısının kadrolu personel sayısından daha fazla olmasının önemli nedenlerinden biri yetişkin eğitimi faaliyetlerinin çeşitliliği olarak düşünülebilir. HEM'lerde açılacak kurs sayısı ve program türü bölgeye, şehre, toplum ve bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı olarak yıllara göre değişiklik göstermektedir. Başka bir ifadeyle bir yıl önce açılan kurs ertesi yıl açılmayabilir ya da başka bir kurs ihtiyacı doğabilir. Bu nedenle kadrolu personel ataması veya görevlendirmesi sürekli değişen bu ihtiyacı karşılamakta yeterli olmayabilir. Öte yandan usta öğreticilerin sayısının fazla olmasının bir diğer önemli nedeni ise özellikle neo-liberal politikaların hâkim olduğu günümüzde uygulanan reformların esnek ve güvencesiz istihdam biçimlerini arttırmasıdır. Sürekliliği bulunmayan işlerde çalışan ve düzenli bir gelire sahip olmayan usta öğreticileri tanımlamak için Standing'in “prekarya” kavramı esas alınabilir. Standing (2020), prekarya kavramını şöyle tanımlamıştır:

Prekarya, uzun vadede herhangi bir maaşa, statüye ya da özlük haklarına sahip olmayan güvencesiz, kimliksiz ve önemsenmeyen bir varoluşa sahip vatandaşlar olarak tanımlanmaktadır. Daha başka bir ifadeyle, bu vatandaşlar, çalıştıkları işleri temel alan herhangi bir statü/kimlik sahibi değildirler. Prekaryalaşmak, güvencesiz bir varoluş içinde hayatın sürdürülmesine sebebiyet veren baskıların altında ezilmek ve bu deneyimlerle beraber yaşamak anlamına gelir. Mesleği veya yaşam şekli ile kazanılmış güvenli bir kimlik veya gelişim hissi bulunmamaktadır (Standing, 2020).

Nitekim AHEM’ de yapılan görüşmelerde usta öğreticilerin kolaylıkla işlerine son verildiği, özlük hakları ve buna bağlı yaşadıkları sorunlar sıklıkla dile getirilmiştir:

Yaşadığımız sorunları kaleme alsak yazmakla bitmez. Çalıştığınız sürece ücret alıyorsunuz ve çalıştığınız sürede sigortanız yatıyor. Ücretlerimiz çok düşük. Emekli olma şansınız çok düşük. Kurs kapanınca sizin de işiniz bitiyor. Bir nevi öğrenci varsa siz de varsınız (Katılımcı – C4).

Göreve ilk 93’te başladım 90’ların başında kadro gelmiş biz yetişemedik. 27 senedir her yıl görev verilecek mi diye kaygı içindeyiz. Her gelen amir hiçbir şekilde bizle muhatap olmadı alan taraması yapmadı kendimiz bulduysak kurs açtık. Aslında ne kadar ekmek o kadar köfte (Katılımcı – C5).

Başta ne işçiyiz ne de öğretmen. Devletin dış kapısının dış mandalıyız tabiri caizse uygulama da kadrolu öğretmenden hiçbir farkımız yok ama resmî tatil olur, bayram tatili olur yaklaşık 10 gibi bir süre öğretmen de bir sıkıntı olmaz ama bizim ücretler hemen kesilir bakın mesela günlük 8 saat çalışma hakkımız var ama biz 6 saati zor alıyoruz (Katılımcı – C1).

Türkiye’de usta öğreticilerin demografik özellikleri ve eğitim düzeylerini ortaya koyan kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Standing’e göre (2020), çalışanların konumlarının esnek ve güvencesiz oluşu, onların nesnel bir şekilde kategorileştirilerek değerlendirilmelerine imkân vermemektedir. Bu durum AHEM’de de net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Ancak usta öğreticilerin istihdam biçimleri ve yetiştirim süreçlerine ilişkin mevcut durumu onların profillerine ilişkin bir fikir vermektedir. Nitekim AHEM’de görev yapan usta öğreticiler arasında öğretmen yetiştiren programlardan mezun olan ancak atanamadığı için ücretli olarak çalışanların yanı sıra lisans ya da ön lisans düzeyinde çeşitli programlardan mezun kişilerin görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılardan bazılarının ön lisans veya lisans düzeyinde okudukları alanlar dışında farklı alanlarda da görev yaptıklarını belirtmeleri oldukça dikkat çekicidir. Geçici bir unvanla ve alanları dışında görevlendirilen usta öğreticilerin yaptıkları işe karşı aidiyet duygusu geliştirmedikleri anlatılarında öne çıkmaktadır:

Ben halk oyunlarında usta öğreticilik yapıyorum. Aslında maliye bölümü mezunuyum. Aynı zamanda bir mali müşavirin yanında da staj yapıyorum. Mali müşavirlik sınavı kazandığım gün usta öğreticiliği bırakacağım (Katılımcı – C2)

Ben bu işi harçlığımı çıkarmak için yapıyorum. Atama için sıramın gelmesini sabırsızlıkla bekliyorum. Atandığım gün ben yokum (Katılımcı – C4)

Öğretmenlik mezunuyum. Bir türlü KPSS’den yeterli puan alamıyorum. Üç yıldır usta öğreticilik yapıyorum ama idareciler bile bizi geçici olarak görüyor. Ben de önüme gelen her sınava girmeye devam ediyorum (Katılımcı – C5).

Yukarıdaki katılımcıların ifadelerinde de anlaşılaçağı gibi usta öğreticilerin yaptıkları iş birincil arzuları değıldir. Aidiyet hissetmedikleri için daha uygun bir iş buldukları anda görevlerini bırakabilecekleri açıktır. Usta öğreticilerin güvencesiz ve esnek koşullarla istihdam edilmesi çalışanların görev yaptığı kurumu sahiplenememe durumu yetişkin eğitim faaliyetlerinin niteliğini olumsuz etkileyen bir sorun olarak değıerlendirilebilir.

Diğer taraftan AHEM’de görev yapan katılımcılarla yapılan görüşmelerde öne çıkan bir başka önemli unsur usta öğreticilerin seçim süreçleridir. Seçim süreçleri “MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğı (2018)” hükümlerine göre yapılmaktadır. Söz konusu yönetmeliğın 26. Maddesinde başvurulana nasıl yapılacağı, başvuru için gerekli şartlar ve belgeler ile başvuruların nasıl değıerlendirileceğine ilişkin usul ve esaslara yer verilmiştir.²

² MADDE 26 –Ders Ücreti Karşılığında Görevlendirme

(1) Kurs açılacak alanda, kurumda ve kurumun bulunduğu eğitim bölgesinde yeterli sayıda öğretmen ve kadrolu usta öğretici bulunmaması durumunda ihtiyaç, ders ücreti karşılığı görev yapacak istekliler arasından karşılanır.

(2) İhtiyaç hâlinde ders ücreti karşılığı görevlendirmeler, resmî kurumlardan veya ilan yoluyla yapılır.

(3) Ders ücreti karşılığı görevlendirmeler, aşağıda belirtilen öncelik sırasına göre yapılır: a) Örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumlarındaki öğretmenler ve kadrolu usta öğreticiler. b) (Mülga: RG-12/6/2021-31509) (1) c) Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyesi ile öğretim görevlileri. ç) Resmî kurumlarda çalışanlardan ihtiyaç duyulan alanda lisans mezunu kişiler.

(4) Üçüncü fıkrada sayılanlardan görevlendirme yapılamaması durumunda ilan yoluyla ücretli usta öğretici görevlendirmesi yapılır.

(5) İlan yoluyla ücretli usta öğretici görevlendirmesinde aranacak şartlar şunlardır: a) Görev alacağı kursun öğretim programında belirtilen eğitici şartını taşımak. b) Türk vatandaşı olmak. c) 18 yaşını doldurmuş olmak ç) Kamu haklarından mahrum bulunmamak. d) 26/9/2004 tarihli ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun 53 üncü maddesinde belirtilen süreler geçmiş olsa bile; kasten işlenen bir suçtan dolayı bir yıl veya daha fazla süreyle hapis cezasına ya da affa uğramış olsa bile devletin güvenliğine karşı suçlar, Anayasal düzene ve bu düzenin işleyişine karşı suçlar, zimmet, irtikâp, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, güveni kötüye kullanma, hileli iflas, ihaleye fesat karıştırma, edimin ifasına fesat karıştırma, suçtan kaynaklanan malvarlığı değıerlerini aklama veya kaçakçılık suçlarından mahkûm olmamak. e) Askerlikle ilişkisi bulunmamak. f) Sağık durumu yönünden görevini yapmasına engel bir durumu olmamak.

AHEM’de yapılan görüşmelerde seçim süreçlerinin adil olduğunu savunan katılımcıların yanı sıra tersini savunan katılımcıların da olması bu sürecin sağlıklı bir şekilde sürdürüldüğüne dair şüpheler uyandırmaktadır. Nitekim katılımcılarla yapılan görüşmelerde usta öğreticilerin seçimi süreçlerinde sorunlar yaşandığına dikkat çekmişlerdir:

Usta öğreticilik başvuruları alınmış ve değerlendirme yapılacak. Değerlendirme için ilçe düzeyinde bir komisyon kuruluyor. Usta öğretici seçimlerinde ortak bir kriter yok. Usta öğretici seçiminde Çankaya HEM ile Altındağ HEM farklı değerlendirmeler yapıyor. Örneğin kişi iki farklı HEM’e başvuru yapmış oluyor. Çankaya HEM’i geçen usta öğretici Altındağ HEM’i geçemiyor (Katılımcı-A1).

Usta öğreticilerin görev ve sertifika alabilmeleri için siyasi baskı yapılıyor. Eli kolu uzun olanlar önce sertifikayı sonra da öğretmenliği kapıyor (Katılımcı – C1)

Sen yıllarını vermişsin işinde son derece başarılısındır. Karşına üniversite mezunu birisi çıkıyor hooooop senin önüne geçer. Tamam, eğitime saygım sonsuz bir işi okuyarak uygulamak başka bir şey, bir de çekirdekten yetiştirme başka bir şeydir. Bunu da göz önünde bulundurmak lazım değil mi? Aslında e-yaygın uygulaması iyi oldu ama kurum müdürü istediği usta öğreticiyle bir şekilde çalışabiliyor (Katılımcı – C3).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, başvuruların değerlendirme sürecinde iki farklı halk eğitimi merkezinde farklı sonuçların çıkması bu sürecin objektif kriterlere göre yapılamadığı görüşünü desteklemektedir. Diğer taraftan siyasi baskılarla işe alma ve kurum müdürünün istediği usta öğreticiyle çalışıyor olabilmesi bu sürecin sağlıklı bir şekilde sürdürülmediğine yönelik var olan şüpheyi de pekiştirmektedir. Mevcut halk eğitimi yapı ve işleyişi içerisinde usta öğreticilerin istihdamı ve yeterlilikleri açısından objektif bir değerlendirme sisteminin bulunmaması ya da süreçlerin sağlıklı işletilememesi yetişkin eğitimi alanının etkililiğinde ileri sürülen sorunların giderilmesini güçleştirmektedir.

Diğer taraftan HEM çalışanlarının mesleki gelişimlerinin nasıl sağlandığı ve sürdürüldüğü başarılı bir yetişkin eğitimi açısından ele alınması gereken diğer önemli unsurlardan biridir. Yetişkin eğitimindeki istihdam biçimlerinden dolayı HEM’lerdeki eğitici personel çok farklı alanlardan temin edilmektedir. Eğitici personelin gerek

(6) İlan yoluyla ücretli usta öğretici görevlendirmelerinde yapılacak değerlendirmeler, millî eğitim müdürlüklerinde hayat boyu öğrenmeden sorumlu müdür yardımcısı veya şube müdürünün başkanlığında, bir hayat boyu öğrenme kurum müdürü ile bir örgün eğitim kurum müdüründen oluşan komisyon tarafından yapılır ve mülki idare amirinin onayına sunulur.

andragoji eğitimi almadan istihdam edilmeleri gerekse hizmet içi eğitime tabi tutulmadan sistemde göreve başlamaları ve çalışmaya devam etmeleri, yanlış uygulamalar silsilesinin devam ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim HEM’lerde görev yapan eğitici personel için ayrı bir anlam ve önem ifade etmektedir. Günümüzden yaklaşık otuz yıl önce Duman, “halk eğitimcilerin halk eğitimi alanında öğrenim görmelerinin gerekliliğine ve hâlâ var olan halk eğitimcilerin bilgi, beceri ve yeterliliklerinin artırılmasına” dikkat çekmiştir (Duman, 1991). Geçen zamana ve bu belirgin ihtiyaca rağmen mevcut halk eğitimi sistemi içerisinde çalışan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki gelişimlerini destekleyecek sistematik bir yapı ve işleyişin olmadığı görülmüştür. Nitekim araştırmadaki yönetici ve öğretmenlerin tamamı anlatılarında yetişkin eğitime yönelik bir eğitimlerinin olmadığını, mesleki gelişim için yetişkin eğitimi konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ancak bu ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını sıklıkla ifade etmişlerdir:

HEM’ lerde en büyük sıkıntı sistemde öğretmenlere yönelik bir hizmet içi eğitim yok (Katılımcı- B3).

Yaptığım işin yanlış olduğunu sonradan fark ettim. Halk eğitimine gelenlerin bir oryantasyona ve hizmet içi seminere kesinlikle ihtiyacı var (Katılımcı- B4).

Hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorum ama yok maalesef (Katılımcı- A1).

10 yıldır halk eğitimi merkezinde görev yapıyorum. Her sene yayınlanan hizmet içi eğitim kılavuzunu incelerim bugüne kadar benim alanımda bir eğitime rastlamadım (Katılımcı- B5).

MEB bünyesine bağlı resmî kurumlarda görev yapan personele yönelik eğitimler “merkeziyetçi” bir yaklaşımla Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Ancak bu eğitimlerin büyük bir kısmının HEM çalışanlarını ve onların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamadığı söylenebilir. Nitekim Dolanbay’ın yaptığı bir araştırma (2014), bu durumu doğrulamaktadır. Araştırmada 2012-2014 yılları arasında halk eğitimi merkezi yöneticileri ve öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısı ve türünü incelemiştir. 2012 yılı hizmet içi eğitim takvimi incelendiğinde halk eğitimi merkezi yöneticileri ile ilgili seminer ve hizmet içi eğitim faaliyeti sayısı 5, 2013 yılındaki faaliyet sayısı 20, 2014 yılında ise faaliyet bulunmamaktadır. Benzer bir biçimde öğretmenler için 2012 yılı faaliyet sayısı 13, 2013 yılındaki faaliyet sayısı 3, 2014 yılındaki faaliyet sayısı 18 olarak bulunmuştur. Söz

konusu seminer ve hizmet içi eğitim faaliyetleri incelendiğinde aile eğitimi haricinde yetişkin eğitimi ile ilgili olan bir faaliyet olmadığı belirlenmiştir (Dolanbay, 2014). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2021 yılında Aile Eğitimi programının eğitici eğitimleri 2 hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştirmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitimler genel olarak kadrolu eğitim çalışanlarına verildiği için HEM’lerde görev yapan kadrosuz usta öğreticiler bu eğitimlerden yararlanamamaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin daha yerel ve çalışanların gerçek eğitimsel ihtiyaçlarına göre ve usta öğreticilerinde dâhil edildiği bir anlayışla planlaması gerekmektedir.

HEM’lerde çalışan ve çalışmak isteyen usta öğreticilere yönelik 2018 yılından itibaren zorunlu hale gelen Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Usta Öğretici Oryantasyon Eğitim Programı” diğer adıyla “İş Pedagojisi” kursu adı altında bir oryantasyon eğitimi kursu verilmektedir. Bu eğitimlerde usta öğreticilerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra öğretim ilke ve yöntemleri hakkında bilgi ve beceri kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu eğitimlerin yetişkin eğitimi faaliyetlerinin daha sağlıklı sürdürülmesi bakımından olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Ancak usta öğreticilere verilen eğitimlerin hem içerik hem de yöntem bakımından andragojik yaklaşımlardan uzak eğitimler olduğu bu eğitimi veren ve alan katılımcıların ifadelerinde öne çıkmaktadır:

Halk eğitimi merkezlerindeki usta öğretici oryantasyon kursunu genellikle idareciler verir. Bu kurslarda idareciler ek ders ücretini alır, usta öğreticilere kursu veren idareci kendi deneyimlerini anlatır ve resmi süreçler hakkında bilgi verir (Katılımcı- A1)

AHEM’de usta öğretici olarak görev yapan iki katılımcının (9.Katılımcı ve 10.Katılımcı) aşağıdaki anlatıları katıldıkları eğitimlerin etkililiği konusunda şüpheler uyandırmaktadır:

İdareciler bize oryantasyon eğitimi adı altında bir eğitim verdiler ancak onda da maaş, sigorta, giriş, çıkış saatleri, defter tutma ve imza gibi rutin evrak işlerinden bahsettiler (Katılımcı- C2).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü usta öğreticiler için bir yetişkin eğitimi kursu düzenledi ancak içeriğinde yetişkinlere yönelik bir şey yoktu, mevzuat ve güncellemelerin anlatıldığı iki gün süren sıkıcı bir sunum yapıldı. Eğitimin hemen bitmesini çok istedim (Katılımcı-C4).

Yetişkin eğitime yönelik eğitim ihtiyaçlarını hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla gideremeyen yönetici, öğretmen ve usta öğreticiler bu zorlukları kendi imkânlarıyla veya deneme–yanılma gibi yöntemlerle aşmaya çalışmaktadırlar. Karabacak (2018), yetişkin eğitime yönelik lisans programlarının olmamasından kaynaklı olarak HEM’lerde görev yapan öğretmen, eğitici ve usta öğreticilerin yetişkin eğitimi bilgisini sahada çalışarak deneyimlerle elde ettiklerini ifade etmektedir. Fakat bu süreç çoğunlukla sistematik olmaktan yoksundur. Örneğin bazı öğretmenlerin, kursiyerlerin hazır bulunuşluk seviyelerini belirleme konusunda zorluklar yaşadıkları gözlenmiştir:

Alanda kendi tecrübelerimize göre bir yöntem geliştirdik, yetişkinlerle çalıştıkça onları tanıdık, ihtiyaçlarını öğrendik. Öğrencinin ihtiyacına cevap vermezsen durmaz kaçar (Katılımcı- B3)

Yetişkinleri burada tanıdım, ihtiyaçlarını sorarak, zamanla deneme yanılma yoluyla öğrendim desem daha doğru olur (Katılımcı- B7)

Öte yandan bazı katılımcılar öğrenme sürecinde meydana gelen değişiklikler ve artan ihtiyaçlar karşısında ne yapacakları konusunda da güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin aşağıdaki katılımcının anlatısı bu konuda yaşadığı güçlüğü açıkça ifade etmektedir:

Yetişkinleri burada tanıdım, yaşları ilerledikçe öğrenme yavaşlıyor, fiziki sıkıntıları var, geç öğreniyorlar, 55 yaşında değil de 35 yaşında olsa daha iyi olurdu. Yaşları, öğrenme hızları ve ihtiyaçları farklı olunca ben de ne yapacağımı bazen şaşıyorum (Katılımcı- C4)

Anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin bu konudaki bilgileri ve kullandıkları yöntemler, karşılaştıkları güçlükleri aşmasında çoğunlukla etkili olamamakta, öğrenenlerin değişen ve artan eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bilindiği üzere yetişkinler fiziksel ve psikolojik olarak çocuk ve gençlerden farklıdır. Yetişkinlerin yaşam deneyimleri, sorunları, sorumlulukları, fiziksel ve psikolojik özellikleri öğrenmeyi etkileyen faktörlerdir. Bu faktörler öğrenmeyi birçok kişi için zorlu hale getirebilir. Bu bağlamda etkili bir öğrenmenin oluşması için yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin bilinmesi, yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun programların planlaması, öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanılması, öğrenme sürecinde öğrenenlerin yaşantılarından yararlanılması, iletişimi ve aktif katılımı teşvik edecek öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önem arz etmektedir. Genel olarak AHM’de görev yapan usta öğreticilerin yaşadığı sorunların temelinde yetişkin eğitime ilişkin bilgi

eksikliklerinin olduğu ve bu eksikliğin giderilmesi yönünde eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. AHEM çalışanlarının eğitimlerinde sistematik bir biçimde yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri ve yetişkin eğitimi öğretim yöntem ve teknikleri hakkında nitelikli ve sürekli bir eğitim verilmesi yoluyla sağlanmalı, üniversitelerle iş birliği halinde sertifika programları oluşturulmalıdır. Sonuç olarak AHEM çalışanlarının yetişkin eğitimi açısından mevcut yetiştirim durumları ve mesleki gelişimlerine yönelik uygulamaların hem sistematik olmadığı hem de işlevsiz olduğu söylenebilir. HEM’lerde görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetiştirimi ve mesleki gelişim uygulamalarını andragojik temelli yeni bir perspektiften düşünmek zorunlu bir gerekliliktir.

Yetişkin eğitimi alanında görev yapan personelin yetiştirim ve niteliği sorunsalı genel olarak değerlendirildiğinde, yetişkin eğitimcilerin profilinin ve yeterliliğinin yetişkin eğitiminin gelişimi süreci için engel oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye’deki hâkim anlayışın halk eğitimi merkezlerindeki insan kaynağı sorununu kavrama biçimi konusunda önemli ipuçları sunmakta ve buna bağlı uygulamalarda yetişkin eğitiminin temel ilkelerinin nasıl göz ardı edildiği açıkça görülmektedir. HEM’de görev yapan yetişkin eğitimcilerin andragojik yeterliliği sahip olmamaları sorunun yetişkin eğitimi faaliyetlerini de olumsuz etkilediği söylenebilir.

AHEM’de Eğitimsel Süreçler ve Program Planlama

Bu bölümde, AHEM ‘deki eğitimsel süreçlerine ait bulgular, “ihtiyaç saptama ve program planlama, programın uygulanması (içerik, materyal ve yöntem, iletişim) ve programın değerlendirilmesi” alt başlıkları altında ele alınacaktır.

İhtiyaç Saptama ve Program Planlama. Yetişkin eğitimi programlarını örgün eğitimden programlarından ayıran temel unsurlardan biri de ihtiyaç saptama ve planlama sürecidir. İhtiyaç saptama, programlarının planlanması süreci için başlangıç noktasıdır. Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak HEM’lerin içinde yer aldığı çevrede açılacak kursların planlanması sürecinde öğrenenlerin eğitim ihtiyacının sistematik bir yöntemle ve farklı tekniklerle belirlenmesi başarılı bir yetişkin eğitimi açısından ele alınması gereken önemli unsurlardan biridir. Caffarella (1994), ihtiyaç saptamayı bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. İhtiyaç saptamaya yönelik araştırmalar doğrudan katılımcılar üzerinden veya dolaylı kaynaklardan da elde edilebilir. Bu konuda planlayıcılar; anket, mülakat, iş

analizi, nominal grup tekniği, Q-sort ve topluluk izlenim tekniği gibi bazı tekniklerden bir ya da birkaçını kullanabilirler (Caffarella, 1994, 88). Buna karşın çalışmanın yürütüldüğü AHEM’de açılacak kursların planlanması sürecinde ihtiyaç saptama tekniklerinden sadece alan taraması uygulamasından ve görüşme tekniğinden yararlanıldığı görülmüştür. AHEM’de ihtiyaç saptamaya yönelik uygulamalarda ciddi aksaklıkların yařandđı gözlenmiştir. AHEM çalışanlarıyla yapılan görüşmelerde, ihtiyaç saptamaya yönelik süreçlerin adeta bir ‘angarya’ veya ‘gereksiz bir iş’ olarak algılandđına ilişkin söylemler ne çıkmıştır. Görüşmelerde, ihtiyaç saptama çalışmalarının genellikle “sınırlı, yanlış veya eksik “yapıldığına ilişkin anlatılar dikkat çekmektedir:

Alan taraması yapıyoruz da sadece muhtarı görüyoruz, kursiyeri görmüyoruz (Katılımcı-B7).

Her sene dönem başında öğretmenler alan taraması yapar, öğretmene belli bir mahalle verilir, okulun faaliyetlerine ilişkin kahveye girer çıkarsın, muhtarlığa gidersin, bizim öğretmenlerin çoğu kadın olduğu için belli bölgelere gider, işin kolayına kaçar ve kültür merkezine gider (Katılımcı- B4).

Kurs için ğrenci bulmak için çok çabaladık, alan taramasına da çıktık. Bu da hem çok zamanımı alıyor hem de çok maliyetli oluyor (Katılımcı- B8).

Katılımcıların anlatılarından görüldüğü üzere, AHEM alışanları alan taramasını genellikle ‘zaman alıcı’ ve ‘maliyetli’ bir faaliyet olarak algılamaktadır. Bu durum Kowalski’nin ihtiyaç saptamanın program planlama sürecindeki etkili bir araç olarak kullanılmadığına dair tespitleriyle örtüşmektedir. Kowalski’ye göre (1988), ihtiyaç belirleme program planlamanın bir bileşeni olarak değil lüks olarak görülmekte, insan ve maddi kaynaklar olarak verdiğinde yapılır anlayışı egemen olmaktadır (Kowalski 1988:121). Çalışanlardaki ihtiyaç saptama ve alan taramasına yönelik bu algının, yetişkin eğitiminin örgün eğitimden ayrılan özellikleri konusunda farkındalığın düşük olması ve ihtiyaç saptama konusunun yetişkin eğitimindeki merkezi rolünün bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Oysa yetişkin eğitimci, yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarını öğrenenlerle birlikte planlamalıdır. Yetişkinlerin ğrenme ihtiyaçları çok önemlidir, çünkü yetişkin öğrenenler eğitim ve ğretim programlarından edinilen bilgi ve becerilerin hemen uygulanmasını isterler.

Yetişkin eğitimi alan yazınında programların birey ve toplumun eğitimsel ihtiyaına dayalı olarak hazırlanması gerektiği (bkz. Jarvis,1986; Snyder ve Wolfe,1997;

Igarashi, Suveges ve Moss, 2002; McLean, 2000; Vella, 2002; Uysal, 2009) üzerinde sıklıkla vurgu yapılan bir konudur. Uysal'ın da vurguladığı gibi (2009),” yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri, yetişkin eğitiminin gönüllü katılıma dayalı olması, yetişkin eğitimi programlarının ihtiyaca dayalı olarak hazırlanmasını önemli hale getirmektedir” (Uysal, 2009).

Ayrıca ihtiyaç saptama, HEM'ler ve çalışanlarının başlıca sorumlulukları arasındadır. MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinin 53. Maddesinde;

MADDE 53– (1) Kurslar, çevrede yapılacak kapsamlı eğitim ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları sonucuna göre planlanır ve düzenlenir. Kurumlardaki yönetici ve öğretmenler, toplantı, görüşme, anket, gözlem ve benzeri yöntemlerle eğitim ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları yapar. Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmenler bir plan dâhilinde ve millî eğitim müdürünün onayıyla tanıtma faaliyetlerinde bulunur. (2) Eğitim ihtiyaçlarını belirleme çalışmalarında bilişim teknolojisi ve çevredeki diğer iletişim araçlarından yararlanılır. (3) Eğitim ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları yıl boyunca devam eder.

Söz konusu bu madde, HEM'lerde açılacak kurslar öncesinde öğrenenlerin eğitim ihtiyacının belirlenmesi konusunda kurum ve çalışanlarını yükümlü kılmaktadır. Ancak yönetmelikte anılan bu maddede ihtiyaç belirleme çalışmalarının nasıl yapılacağı öngörülmemiştir.

Çalışmanın yürütüldüğü AHEM'deki gözlemler sırasında alan taraması uygulamasının çoğunlukla prosedürel bir sürecin yerine getirilmesinden öteye geçmediği/geçemediği görülmüştür. Esasen öğretmenler planlamanın bir aşaması olan ihtiyaç saptamanın nasıl yapılacağı bilmemektedirler. AHEM çalışanların öğrenenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlerken alanda çalışırken elde ettikleri öğrenme deneyimlerini önemli kaynak olarak kullandıkları söylenebilir. Bu durum kursların, yerel toplumun ihtiyaçlarına göre değil; AHEM'in mevcut imkanlarına ve öğretmenlerinin branş dağılımına göre planlanmasına yol açmaktadır. Durum böyle olunca ‘kursiyere kurs açmak’ değil ‘kurs kursiyer bulmak’ ve “öğretmene kurs açmak” gibi bir işleyiş ortaya çıkmaktadır:

Gerçekçi olmak gerekirse elimizdeki imkânlarla, öğretmenlere ve atölyelere göre kurs açıyoruz (Katılımcı- B2).

Önce kadrolu öğretmenlere kurs açmak zorundayız. Ek ders ücreti almak isteyen öğretmen kurs açmak için uğraşıyor, ihtiyacı yoksa bir gayreti olmuyor. Ama usta öğreticiler tabiri caizse kurs açmak için kapı kapı dolaşıyor (Katılımcı- A1)

En temel sorunumuz alan taraması yapmamıza rağmen kursiyer bulamamak, branşımdan dolayı her sene başında bu sorunu yaşıyoruz (Katılımcı- B9).

Kursiyerleri ben buluyorum, bazen kursiyer talebi de oluyor, bir sürü insanla konuşup kursa ikna etmeye çalışıyorum. Kursa geleceğini söyleyen ama gelemeyen kursiyerler de oluyor (Katılımcı – C1).

Katılımcıların anlatılarından da anlaşılacağı üzere, yerel toplumun eğitimsel ihtiyaçlarını esas almayan bu uygulamalar, kurumu ve öğretmenleri adeta ‘kursiyer avına’ itmektedir. Başka bir ifadeyle HEM’ler bulunduğu bölgedeki toplumun eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü kurumlar olmalarına rağmen, toplumun ihtiyaçları yerine, genellikle HEM’lerin ihtiyaçları ve imkânları bu süreci şekillendirmektedir. İşte bu nedenle ‘kursiyer avı’ gibi uygulamalar ortaya çıkmakta ve bu da hem kurumun hem de öğretmenlerin değersizleşmesine ve işlevsizleşmesine yol açmaktadır. Eğitim açısından arz-talep dengesinin tersine çevrildiği bu durum, AHEM dışında açılan kurslarda kendini daha yoğun hissettirmektedir.

AHEM dışında açılan kursların büyük çoğunluğunu sivil toplum kuruluşları, ilköğretim ve ortaöğretim okulları, üniversiteler, hastaneler, kamu ve özel sektör kurumları ve belediyelerle iş birliği halinde açılan kurslar oluşturmaktadır. AHEM’e ait merkez bina dışında özellikle belediyelerin kadın lokalleri ve gençlik merkezlerinde açılan bu kurslarda, yine yerel toplumun öğrenme ihtiyaçlarından ziyade belediyenin kendi ideolojik tabanını yaygınlaştırma ve bu tabanda yer alan öğrencilere istihdam yaratma çabasının öne çıktığı söylenebilir:

Bizim bu bölgede belediye çok güçlü. Belediyenin kadın kültür merkezleri, lokalleri ve gençlik merkezleri var. Bizim kursların büyük çoğunluğu belediyenin bu merkezlerinde yapılıyor. Dolayısıyla kurslar da belediyenin fiziksel imkânlarına göre şekilleniyor. Aslında öğretmen ve parasını biz veriyoruz belediye bize yer veriyor diyebiliriz. Vatandaş bunları bilmiyor, kursu belediyenin açtığını düşünüyor (Katılımcı- A1).

AHEM’de yapılan görüşmelerde kursların planlanması sürecinde alan taraması uygulamasını bölgede belediyenin üstlendiği, bu süreçte öğretmenlerin etkin bir rol al(a)madıkları, sağlıklı veri akışı ve eşgüdümün sağlanamamasından kaynaklı aksaklıklar yaşandığı vurgulanmıştır:

Aslında alan taraması muhtarlık ve belediyenin kültür merkezleri üzerinden yapılıyor. Biz pek kursiyeri görmüyoruz. Böyle olunca sağlıklı bir iletişim kuramıyor ve bir planlama yapamıyoruz (Katılımcı- B5).

İhtiyaç belirleme oldukça önemli bir uygulama ama doğru yapılırsa. Biz alan taraması yapmıyoruz belediye yapıyor bu işi. Yani bizim haberimiz olmuyor, kursiyeri görmüyoruz (Katılımcı- B4).

Öğrenenlerin gerçek eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermeyen programlarda çoğunlukla devamsızlık ve terk gibi sorunların yaşandığı bilinmektedir. Aşağıdaki katılımcının ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Alan taraması yapılmadan kurs listeleri yayınlıyor, öğrenciye soran yok hangi kursu istiyorsun diye. Başlangıçta bir hevesle gelen kursiyerlerin çoğu sonrasında bırakıyor (Katılımcı- B3).

Görüldüğü üzere ihtiyaç saptama sürecindeki aksaklıklar, öğretim sürecine doğrudan olumsuz etkide bulunmaktadır. Yani gerek yerel yönetimlerce gerekse AHEM yetkililerince yapılan ihtiyaç saptama çalışmaları, sağlıklı bir biçimde yürütülmemektedir. Böylece öğretmenler, kurs katılımcılarının temel öğrenme ihtiyaçları ve demografileri konusunda yeterince bilgi sahibi olamamaktadırlar. Bu durum; kursların içerik, ortam ve materyallerini kursiyerlerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması konusunda öğretmenlerin çeşitli güçlükler yaşamasına neden olmaktadır. Program planlama sürecinde ihtiyaç saptama önemli bir araç olmasına rağmen, etkili bir biçimde kullanılmamaktadır.

Öğrenenlerin temel özellikleri konusunda bilgilenemeyen öğretmenler bu güçlükleri aşmak için adeta bir ‘telafi stratejisiyle’ ilk derslerinde öğrenenlerin hazır bulunuşluk seviyelerini ve demografik özelliklerini tanımaya, hedef grubun katılım amaçlarını anlamaya çalışmaktadırlar. Fakat diğer aşamalarda olduğu gibi bu süreç de çoğunlukla sistematik olmaktan yoksundur. Öyle ki öğretmenlerin bu süreci sıklıkla deneme-yanılma yoluyla sürdürmeye çalıştıkları gözlenmiştir:

Alanda kendi tecrübelerimize göre bir yöntem geliştirdik, yetişkinlerle çalıştıkça onları tanıdık, ihtiyaçlarını öğrendik. Öğrencinin ihtiyacına cevap vermezsen durmaz kaçır (Katılımcı- B6).

Yetişkinleri burada tanıdım, ihtiyaçlarını sorarak, zamanla deneme yanılma yoluyla öğrendim desem daha doğru olur (Katılımcı-B2).

Yukarıdaki tüm ifadelerden de anlaşılacağı üzere, ihtiyaç saptama konusunda yanlış ve eksik bir planlama üzerinden yola çıkılarak oluşturulan eğitimsel kurgular, eğitimin tüm süreçlerini zincirleme olarak olumsuz etkilemektedir. Örgün eğitimin aksine, yetişkin eğitimi çoğunlukla uzun vadeli standart programlarla çalışmaz. Bunun

yerine, programlar sürekli olarak planlanmakta, gözden geçirilmekte ve farklı grupların ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmektedir. Yetişkin eğitimi, en azından ilke olarak, gönüllü katılımı karakterize edildiğinden, potansiyel katılımcıların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirlemek esastır. Dolayısıyla yetişkin eğitimi programlarının amacına ulaşması, planlama sürecinin de sağlıklı işlemesine bağlıdır. Bu anlamda başarılı bir yetişkin eğitiminin sağlanabilmesi için yetişkinlerin gerçek eğitim ihtiyaçlarının saptanarak program planlama süreçlerine aktarılması gerekmektedir. Yetişkin eğitimi ilkelerinin hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki deneyimler için çıkarımları vardır. Planlama süreci, öğrenenlerin ihtiyaçlarının tespiti, öğretim yöntemleri ve değerlendirme dahil olmak üzere, andragojik varsayımlar perspektifinden ele alınmalı ve yetişkin bu sürecin her aşamasına en başından itibaren yer almalıdır.

Ayrıca, planlamanın sistematik bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Hedef kitlesi yetişkinler olan kurslarda görev alan öğretmenlerin yetişkinlerin öğrenme özelliklerine ilişkin bilgi eksikliği bu konuda var olan sorunları daha da pekiştirmektedir. Dolayısıyla kapsamlı, bilimsel ve sistematik olması gereken eğitimsel ihtiyaç saptama süreçleri doğru işletilmediğinde öğretimin ilk basamağını ve temelini oluşturan planlama ayağı, tıpkı “bir gömleğin ilk düğmesini yanlış iliklemek” gibi yeni yanlışlıklar silsilesine yol açmaktadır.

AHEM’de Programın Uygulanması (İçerik, Yöntem, Materyal). Yetişkin eğitiminde programın uygulanması sürecinde; eğitim programının içeriği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı ve materyaller programın etkili bir biçimde uygulanması açısından ayrıca üzerinde durulması gereken önemli unsurlardır.

İçerik. AHEM’de uygulanan kurs programlarından bazılarının içerik yönünden örgün eğitim programlarının içeriği ile aynı izler taşıdığı görülmüştür. AHEM’de görev yapan öğretmenler, bazı genel kurs programların yapısının örgün eğitim programlarıyla benzer olduğunu belirtmiştir. Bu benzerliklerin neler olduğu sorulduğunda, alınan yanıtlar çoğunlukla “kazanımlar” şeklinde olmuştur.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinde (2018),” öğretim programları, örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak, gerektiğinde aynı vasıfları kazandırabilecek ve birbirinin her türlü imkânlarından yararlanarak bir bütünlük içinde düzenlenir” şeklindeki bir ifadeyle tanımlanmaktadır.

Program benzerliğine ilişkin bir diğer önemli kanıt okuma-yazma kurslarında kullanılan “Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı (I. Kademe)” matematik kazanımlarının, örgün eğitim matematik dersi öğretim programdaki (1-4 sınıflar) kazanımların kopyası olması durumudur. Ayrıca kazanımların ve örneklerin aynı olması da içerik benzerliğini kanıtlar niteliktedir. Örneğin aşağıdaki program kazanımları ve açıklamaları incelendiğinde de bu durum açıkça görülebilir.

Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı (I. Kademe)

M.1. SAYILAR VE İŞLEMLER

M.1.1. Doğal Sayılar

Terimler ve kavramlar: rakam, sayı, onluk, birlik, ritmik sayma, basamak, basamak değeri

M.1.1.1. Rakamları okur ve yazar.

M.1.1.2. Nesne sayısı 100’e kadar (100 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar.

100’e kadar olan bir sayıya karşılık gelen çokluğun belirlenmesi sağlanır.

M.1.1.3. Nesne sayısı 100’den az olan bir çokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder.

a) Aşamalı olarak önce 20 içinde çalışmalar yapılır.

b) Deste ve düzine örneklerle açıklanır.

M.1.1.4. Üç basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.

M.1.1.5. 1000 içinde beşer, onar ve yüzer ileriye ritmik sayar.

M.1.1.6. Dört basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.

M.1.1.7. En çok dört basamaklı doğal sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler.

M.1.2. Doğal Sayılarla Toplama İşlemi

Terimler ve kavramlar: toplama, toplam, toplanan, eşit, artı, eldeli toplama

Semboller: +, =

M.1.2.1. Doğal sayılarla toplama işlemini yapar.

Toplamları en çok dört basamaklı olacak sayılarla işlemler yapılmalıdır.

M.1.2.2. İki doğal sayının toplamını tahmin eder ve tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır.

M.1.2.3. Zihinden toplama işlemi yapar.

Yuvarlama, sayı çiftleri, basamak değerleri, üzerine ekleme, sayıları parçalama gibi uygun stratejiler kullanılır.

M.1.2.4. Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.

a. Tek işlem gerektiren problemler üzerinde çalışılır.

b. Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.

c. Aynı işlem hesap makinesi kullanarak da yaptırılır.

M.1.3. Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi

Terimler ve kavramlar: çıkarma, fark, eksi, eksilen, çıkan

Semboller: -

M.1.3.1. Doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar.

En çok dört basamaklı sayılarla işlemler yapılmalıdır.

İlkokul Matematik Dersi Kazanım ve Açıklamaları

1. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

M.1.1. SAYILAR VE İŞLEMLER

M.1.1.1. Doğal Sayılar

Terimler veya kavramlar: rakam, sayı, onluk, birlik, ritmik sayma

M.1.1.1.1. Rakamları okur ve yazar.

Rakamların yazılış yönüne dikkat ettirilir.

M.1.1.1.2. Nesne sayısı 20'ye kadar (20 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar.

- a) Rakam ile sayı arasındaki fark vurgulanır.
- b) Sayma çalışmaları yapılırken son söylenen sayının nesne miktarını ifade ettiği fark ettirilir.
- c) 20'ye kadar olan bir sayıya karşılık gelen çokluğun belirlenmesi sağlanır.
- ç) "Önce", "sonra" ve "arasında" ifadeleri kullanılarak 20'ye kadar olan sayılar arasındaki ardışıklık ilişkisinin kavranması sağlanır.

M.1.1.1.3. 100'e kadar (100 dâhil) ileriye doğru birer, beşer ve onar ritmik sayar.

- a) Sayılar öğrenildikçe aşamalı olarak 100'e kadar sayma çalışmaları yapılır.
- b) Verilen herhangi bir sayıdan başlatılarak da sayma yapılabilir.
- c) Beşer ritmik saymalar 5'in katlarından, onar ritmik saymalar 10'un katlarından başlatılır.
- ç) 20'den büyük sayıları yazma çalışmalarına yer verilmez.

M.1.1.1.4. 20'ye kadar (20 dâhil) ikişer ileriye, birer ve ikişer geriye sayar.

- a) Sayma, somut nesnelere dayalı olarak yapılır.
- b) Sayma çalışmalarında verilmeyen ögeyi bulmaya yönelik örneklere yer verilir. Örneğin 14, 12, 10, ..., 6, 4

M.1.1.1.5. Nesne sayıları 20'den az olan iki gruptaki nesneleri birebir eşler ve grupların nesne sayılarını karşılaştırır.

Karşılaştırma yaparken "eşit", "daha çok" ve "daha az" ifadeleri kullanılır.

M.1.1.1.6. 20'ye kadar (20 dâhil) olan sayılarda verilen bir sayıyı, büyüklük-küçüklük bakımından 10 sayısı ile karşılaştırır.

M.1.1.1.7. Miktarı 10 ile 20 (10 ve 20 dâhil) arasında olan bir grup nesneyi, onluk ve birliklerine ayırarak gösterir, bu nesnelere karşılık gelen sayıyı rakamlarla yazar ve okur.

M.1.1.1.8. 20'ye kadar (20 dâhil) olan sayıları sıra bildirmek amacıyla kullanır.

M.1.1.2. Doğal Sayılarla Toplama İşlemi

Terimler veya kavramlar: toplama, toplam, toplanan, eşit, artı

Semboller: +, =

M.1.1.2.1. Toplama işleminin anlamını kavrar.

- a) Toplama işleminin aynı türden nesneleri (toplanabilir olanları) bir araya getirme, ekleme anlamları modelleme çalışmalarıyla fark ettirilir.
- b) İçinde toplama anlamı bulunan günlük hayat durumlarına yönelik çalışmalara yer verilir.

Diğer taraftan AHEM'de görev yapan öğretmenler, okuma yazma kursuna katılan yetişkinlerin genellikle harfleri tanıdığını ve temel matematiksel işlemleri yapabildiklerini belirtmişlerdir:

Okuma yazma kursuna katılan kursiyerlerin bir kısmı harfleri tanıyor ya da okuyabiliyor. Kursu gelmesinin amacı da diploma almak oluyor. Bazı kursiyerlerin matematik hesapları senden benden daha iyi oluyor (Katılımcı- B7).

Nitekim Güneş yaptığı bir çalışmada (1991), "yetişkinlerin okuma-yazma bilmeseler de genellikle zihin hesabı yapabildiklerini, aile bütçesini çoğunlukla hesapladıklarını ve paraları tanıdıklarını bulgulamıştır" (Güneş,1991). Dolayısıyla okuma yazma programlarının örgün eğitimden yararlanamayan yetişkinlerin okuma yazma konusundaki öğrenme eksikliğini tamamlayıcı bir işlevi olduğu düşünüldüğünde

bile içeriğinin yetişkinlerin öğrenme özelliklerine, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olması gerekir. Bahse konu program kazanım ve açıklamalarının ilköğretim program kazanım ve açıklamalarıyla aynı olması başka bir ifadeyle yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin ve ihtiyaçlarının program içeriğine yansıtılmaması, hâkim anlayışın program hazırlama konusundaki yaklaşımını ortaya koymaktadır.

Ayrıca AHEM’de yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler program içeriğinin genellikle kursiyerlerin öğrenme düzeyine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, kurs programlarının içeriğini ve süresini kursiyerlerin ihtiyaçlarına göre uyarlama konusunda çeşitli güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dahası program açısından alanlarına ilişkin içerik yoksunluğuna dikkat çekmişlerdir:

Programdaki konu başlıklarına göre hangi gün hangi dersi işleyeceğinizi programın kendisi belirliyor. Maalesef içerikler öğrenciler çok uygun değil (Katılımcı- B3).

Programa uygun hareket etmeye çalışıyorum, ama branşıma çok uygun içerikler yok (Katılımcı- B2).

Programların süresi çok uzun oluyor. O kadar uzun sürelerde kursiyerleri tutmak çok zor oluyor. Bu durum devamsızlığa neden oluyor (Katılımcı- B6).

Program teorik ve uygulamalı olarak ikiye ayrılmış 936 saat, programlarda güncelleme şart, içeriğe verilen süre yetmiyor (Katılımcı- B4).

Tüm HEM’lerde olduğu gibi AHEM’deki öğretmenler de elindeki standart programları kullanmaktadır. Öğretmenlerin genellikle standart programlara bağlı kalması ve ayrıca program içeriğini uyarlama konusundaki eksik ve sınırlı bilgiye sahip olmaları kursiyerlerin devam, katılım ve başarısını doğrudan etkileyebilmektedir:

Halk eğitiminde farklı seviyedeki öğrencileri aynı anda orda tutmak çok zor. Hepsinin bilgi düzeyi farklı oluyor (Katılımcı- B6).

Bizdeki kursiyerler okuldaki öğrencilerden farklı oluyor. Kursiyerler gönüllü olarak kurslara katılıyorlar. Eğer program ilgilerini çekmiyorsa hemen sıkılıyorlar. Katılım düşük olunca da eğer öğretmen de isterse açılan kurs kapatılıyor (Katılımcı- B9).

Diğer taraftan AHEM’deki bazı öğretmenlerin program konusundaki eksik ve sınırlı bilgi düzeyleri genellikle programları uygulamış gibi göstermelerine ve kendi eğitim öğretim anlayışlarını sürdürmeye çalışmalarına neden olmaktadır:

Program olmasa da yaparım aslında. Program içeriği kursiyerlere uymadığında ben de yapmış gibi gösteriyorum (Katılımcı- B3).

Her ne kadar programa bağlı kalmaya çalışsam da bazen atladığım kazanımlar oluyor. Sınıfın seviyesine göre bazı ayarlamalar yapıyorum (Katılımcı- B7).

Ayrıca AHEM’de bazı öğretmenlerin ders aracı olarak kullandığı kitabı öğretim programı olarak algılaması, öğretim programına ilişkin farkındalığının düşük olduğuna işaret etmektedir:

Bizdeki okuma yazma, İngilizce, diksiyon vb. genel kurs programlarının yapısı ve kazanımları örgün eğitim programlarına benziyor. Ama mesleki ve teknik kurs programları örgün eğitim programlarından farklı olarak modüllerden oluşuyor. Ben derslerimde bakanlığın kitaplarını kullanıyorum (Katılımcı- A1).

Ben normalde sınıf öğretmeniyim. Burada görevlendirme olarak çalışıyorum. Yetişkinlere hızlandırılmış okuma yazma kursları veriyorum. Bakanlığın verdiği kitabı kullanıyorum. Bu kitap zaten programa göre hazırlanıyordur diye düşünüyorum. Zaten kazanımlar, örnekler ve sesler aynı (Katılımcı- B6).

Tüm HEM’lerde genel kurs programların yanı sıra mesleki ve teknik kurs programları da uygulanmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü AHEM’de uygulanan program türünden biri olan mesleki ve teknik kurs programları genel program türünden farklı olarak modüler bir yapıdan oluşmaktadır. Mesleki ve teknik kurs programlarının modüler yapıda hazırlanmasının programın esnek kullanımı açısından önemli bir uygulama olduğu söylenebilir. AHEM’deki bazı öğretmenler modüler programlardan bazılarının içeriklerinin güncellenmesi gerektiğine, program sürenin yeterli olmadığına ve uygulamada yaşanan bazı sorunlara dikkat çekmişlerdir:

Artık programa bakmıyorum, önceki haliyle duruyorsa çok eksik ve hata vardı. Buna ilişkin hem öğrencilere hem de mesleğime uymuyor diye rapor vermiştim ama sonrasını takip etmedim (Katılımcı- B4).

Yetenekli öğrenciler var 3 yıl gelmiş, tüm modülleri almış tekrar almak istemiyor, ben de aynı öğrenciyle çalışmak istiyorum, öğrenci ustalaşmış, biz de kandırmacaya gidiyoruz başka bir kurs açıyoruz yine bildiğimiz işi yapıyoruz (Katılımcı- B5).

Bazı öğrenciler var. Kursa başka bir yerde başlamış sonra adres değişikliği olmuş, başka bir mahalleye taşınmış ve bu nedenle aldığı kursu bırakmak zorunda kalmış. Orda aldığı kursu burada da almak için bize gelmiş. Haliyle daha önce o modülleri almış haklı olarak aynı modülleri bir daha almak istemiyor ya da ihyiyacı

duymuyor. Ancak sistem buna izin vermiyor. Kursu bitirebilmesi için aynı modülleri bir daha alması gerekiyor (Katılımcı- B8).

Bazı programların süresi oldukça uzun, yetişkinin o kadar vakti olmuyor. Bir modülünü tamamlasa diğerini alması gerekiyor. Çoğu yetişkin zaten hazır geliyor, anlatılan ya da gösterilen çoğu şeyi zaten biliyor. Bunları neden öğreniyoruz biz zaten biliyoruz demeye başlıyorlar. Sonrasında devamsızlıklar ve terkler başlıyor (Katılımcı- B7).

Katılımcıların anlatılarında da görüldüğü üzere, yetişkinler ihtiyaç duymadıkları ve yaşamda hemen kullanamayacakları konuları öğrenmek istememektedirler. Kişi olgunlaştıkça neden ve nasıl öğrendiğini bilme ihtiyacı duyar. Herhangi bir içeriğin sunulmasından önce yetişkin öğrenenler tarafından çoğunlukla sorulan ilk soru, bunu neden öğrendiğimiz olacaktır. Öğretme-öğrenme sürecine tam olarak katılmalarını sağlamak için, neden öğrendiklerine ve programın/içeriğin sunulma şekline ilişkin gerçek ve ikna edici bir neden sunmak önemlidir. Ayrıca bu yetişkin öğrenenlerin büyük çoğunluğu farklı ihtiyaç, ilgi yetenek ve deneyimlere sahip olabilir. Dolayısıyla yetişkinlere sunulması planlanan içerik, hedef grubun ön öğrenmeleri, eğitim durumu ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak seçilmelidir. Daha önce de belirtildiği üzere, yetişkinlerin, birbirinden farklı yaş ve eğitim düzeyleri, deneyimleri, yaşantıları, bireysel farklılıkları, gönüllü katılımcılar olmaları, benlik algıları, ilgi ve ihtiyaçları gibi nedenler yetişkinlere yönelik programların bu özelliklere uygun olarak hazırlanmasını ve uyarlanmasını gerekli kılmaktadır. Ancak yukarıdaki anlatılardan da anlaşılacağı üzere AHEM’de, kurs programlarının anılan etkenlere göre uyarlamasının çoğunlukla gerçekleşmediği görülmektedir.

Sonuç olarak yetişkin eğitimi kurs programlarının içeriğinin örgün eğitim programlarından farklı bir anlayışla ele alınması gerekir. Program içerikleri sürekli gözden geçirilmeli ve farklı grupların ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca program içerikleri yetişkinlerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir bir esnekliğe sahip olmalıdır.

Yöntem ve Teknik. Programların uygulanması sürecini etkileyen bir diğer önemli unsur, eğitimler sırasında kullanılacak öğretim yöntem ve tekniğinin seçimidir. Bu anlamda öğretim yönteminin seçiminde yine öğrenenin özelliklerine uygunluk en önemli ilkelerden biridir. İlgili alan yazında (Knowles, 1970; Rogers,1983; Cross 1978; Imel,2004) öğretimde aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrenenleri

öğrenme sürecinde katılımcı ve kendi gelişimlerinden sorumlu kıldığına, ayrıca eğitim alanında güven, iş birliği ve farklı bakış açılarına saygı ortamının oluşmasına katkıda bulunduğuna önemle vurgu yapılmaktadır.

AHEM'deki mevcut kurs programlarının nasıl uygulanacağına ilişkin esaslar, her programın uygulanması ile ilgili açıklamalar kısmında yer almaktadır. Programın öngördüğü yöntem ve tekniklerin büyük çoğunluğunda “katılımcı düzeyine, eğitim ortamına ve çevre etkenlerine göre bireyi aktif kılan öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejileri kullanılmalıdır” şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadenin neredeyse her program için benzer olduğu görülmüştür. Programların yöntem ve teknikler kısmındaki standart ifadenin yanı sıra öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri programları uygularken genellikle kendi mesleki deneyimlerine göre teknikler kullanmalarına yol açmaktadır. AHEM'in çalışma grubunda yer alan katılımcıların bazıları programları uygularken yetişkinlerin öğrenme özelliklerini bilmenin öğretim yöntem ve teknikleri bakımından önemli olduğunu belirterek verdikleri eğitimlerde öğrenenlerin aktif katılımlarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir:

Yetişkinlerin beklentileri farklı aktif olmak istiyorlar. Kendileri de eğitime katılınca daha verimli sonuçlar alıyoruz (Katılımcı- B3).

Kursiyer kendisi pasif olduğunda bocalıyor ve eğitimden tamamen kopuyor. Yapılan işin önemsiz olduğunu düşünüyor. Eğer mecbursa gelmeye devam ediyor ama değilse gelmiyor. Bazen zorluklar yaşadığımız zamanlar da oluyor. Ben genelde etkileşimli bir ders yapmaya çalışıyorum. (Katılımcı- B4).

Eğitim sürecinde yetişkinleri pasif bıraktığınızda sözel anlatım yoluyla ya da sunum yoluyla eğitim verdiğiniz zaman hiçbir anlamı olmuyor. Ama paylaşımlı eğitim verdiğiniz zaman eğitim daha keyifli oluyor (Katılımcı- B2).

Kursiyer dersin nasıl işleneceğini bilmek istiyor, aktif katılım istiyor. Program ne istiyorsa mümkün olduğu kadar buna dikkat ediyoruz ama bazen sorunlar da yaşıyoruz. Soru – cevap, anlatım gösteri gibi yöntemlerle dersimi yapmaya çalışıyorum (Katılımcı- B9).

Görüldüğü üzere, AHEM'deki bazı katılımcıların yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri konusundaki farkındalıkları yüksektir. Yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özelliklerinin eğitim sürecine yansıtılması, öğreneni merkeze alan katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrenme çıktılarında etkili sonuçlar ortaya koyması açısından olumlu olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin yetişkin eğitime özgü yöntemleri uygulama konusunda istekli olsalar bile eksik ve sınırlı bilgiye sahip oldukları,

yöntemlerin genellikle deneme yanılma yoluyla elde edildiği görülmüştür. Ayrıca AHEM'deki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yetişkinlerin öz yönelimli/öz yönetimli oldukları konusunda bilgi sahibi olmadıkları ve kavramın onlar için yabancı olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, bu durum, yetişkinin kendi kendini yöneten öğrenenler haline getirme çabasını engellediği söylenebilir. Bilindiği üzere yetişkin eğitimi faaliyetlerinde öğrenme içeriklerini anlamlı ve günlük yaşam etkinlikleriyle ilgili hale getirmek, öğrenenleri motive etmek ve sürdürmek için hayati bir role sahiptir. Yetişkin öğrenenler, onlara sınıftaki etkinliklerin hedeflerinde ilerlemeye nasıl yardımcı olacağını hatırlattığınızda daha fazla motive olurlar. Gözlemler sırasında öğretmenlerin çoğu etkili öğrenme için motivasyonun rolünü dikkate almadan hareket ettikleri görülmüştür.

AHEM'deki kurs programlarının uygulanması sürecinde üzerinde durulması gereken bir nokta da öğrenme ortamlarının fiziksel ve donatımsal olanaklarıdır. AHEM'de kursların sürdürüldüğü öğrenme ortamlarının genellikle yetişkinlerin öğrenme özellikleriyle uyumlu olmadığı görülmüştür. Kurslar çoğunlukla yetişkin öğrenenler için uygun olmayan fiziksel ortamlarda sürdürülmektedir. Bu durumun eğitimler sırasında kullanılan yöntem ve tekniği sınırladığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin genellikle anlatım yöntemiyle derslerini işledikleri öğrenenlerin ise sadece soru sorma yoluyla derslere katılabildikleri gözlenmiştir. AHEM'deki öğretmenler eğitimler sırasında fiziksel koşullardan ve donatımsal olanakların yoksunluğundan dolayı öğretim yöntemlerini uygulama konusunda güçlükler yaşadıklarını sıklıkla ifade etmişlerdir:

Sınıfı U düzeninde kullanıyorum, sınıfımızın fiziksel koşulları uygun olmadığında bunu yapamıyorum. Yapamayınca normal sınıf düzeninde anlatım yolunu seçiyorum (Katılımcı- B3).

Öğrenme ortamları yetişkin öğrenciler için uygun değil, aslında kurumun çözebileceği bir şey, birçok öğretim tekniği kullanıyoruz, ancak bilgisayar ve projeksiyonlarımız çalışmıyor bazen. Bu nedenle dikkat etsem de genelde ben anlatıyorum (Katılımcı- B2).

Sınıflarımız paylaşımlı eğitime de uygun olmadığı zaman düz anlatım yolunu seçiyoruz (Katılımcı- C5).

Yukarıdaki anlatılardan da görüldüğü üzere, öğrenme ortamlarının fiziksel olanaklarının yetersiz olmasından kaynaklı olarak programın uygulaması için elverişli öğretim yöntemlerini kullanılmasını engellemektedir. Yapılan gözlemlerde, genellikle en sık kullanılan yöntemlerin anlatım, soru sorma ve alıştırma gibi öğretmen merkezli

yöntemler olduğu nadiren de olsa bazı bazı öğretmenlerin uygulamalı öğrenme içeriğini öğretmek için gösteri/demonstrasyon kullandıkları görülmüştür. Yetişkin eğitimi, pek çok yeni yöntem ve teknik içermektedir. Programların başarıyla sürdürülebilmesi için eğitim faaliyetleri sırasında duruma, içeriğe ve amaca uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden (gösteri, problem çözme, anlatım, soru-cevap, vb.) ve görsel, işitsel araçlardan yararlanmak gerekmektedir. Ancak bunların uygulanabilmesi öğretmenlerin bu konudaki bilgisi ve fiziksel olanakların elverişli olmasıyla mümkündür.

Sonuç olarak yetişkinlere uygun öğrenme ortamlarının düzenlenebilmesi ve katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilmesi için yine yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özelliklerinin bilinmesi ve bunların kurs programlarına ve uygulamalarına yansıtılması gerekmektedir. Ancak programlarda bu konunun yeterince önemsenmediği, fiziksel ve donatımsal olanakların yetersiz olduğu, AHEM'deki öğretmenlerin öğretme yöntem ve teknikleri konusundaki bilgilerinin deneme-yanılma yoluyla geliştiği ve bu anlamda da genellikle sistematik olmadığı görülmüştür.

Programların uygulanması sürecinde bir diğer önemli unsur ise, “yönetici-öğretici-öğrenen” arasındaki davranış, tutum ve iletişim biçimleridir. “Yönetici-öğretici-öğrenen” arasındaki iletişim biçimleri başka bir ifadeyle tutum ve davranışları, tüm yetişkin eğitimi programlarının başarısı üzerinde doğrudan etki sahibi olabilmektedir. Bu nedenle yönetici-öğretici-öğrenen iletişimi yetişkin eğitimi programlarını uygulama sürecinde ele alınması gereken önemli boyutlardan biridir. Araştırmadaki öğretmenlerin tamamı, özellikle HEM yöneticilerinin yetişkin eğitimi konusunda yeterliliklerinin katılımın ve devamın sağlanması konusunda hayati öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, bazı yöneticilerin kursiyerlere “ilkokul öğrencisi” gibi davranması ve otoriter bazı tutumlarının katılımcıların kursları terk etmesi gibi olumsuz sonuçlara neden olduğunu ifade etmişlerdir:

Bazı idareciler kursiyerlere sürekli öğrenci gibi davranıyorlar. Biz her yeni idarecide bu sorunu yaşıyoruz, bu süreçte idareci işi öğrenene kadar hem bizler hem de kursiyerler çok sancılar çekiyor (Katılımcı- B4).

Kurum idarilerine çok iş düşüyor. İdari kadro kesinlikle halk eğitimini bilmeli. Bizim burada idarecilerin öğretmenlerle ve kursiyerlerle ilişkisi hep sorunlu çıkıyor. Stratejik planımızda da bunu yazdık (Katılımcı- B5).

İdareci yapıyı bilmiyorsa yaygın eğitimi tanımıyorsa ciddi sorun, her öğretmene her kursiyere ayrı bir duyarlılık gerekir, müdür bunu anlayamazsa olmaz, kimse durmaz (Katılımcı- B3).

Buraya gelen idarecinin çok önemi var. Gerçekten yetişkinleri çok iyi tanınması gerekiyor. Kursiyerlere doğru iletişim kurması da şart. Aksi takdirde kursiyer kaçıyor (Katılımcı- B1).

Öte yandan bazı öğretmenler yetişkinlerle nasıl iletişim kurulması gerektiği konusunda bazı başarılı yöntemler de uygulamaktadırlar. Deneme yanılma yoluyla edinilen bu yöntemlerin genellikle etkili iletişimi sürdürmeye yönelik olduğu gözlenmiştir:

Giriş çıkış saatleri, kurallar, kim hangi saatte gelir gider onları ayarlayan lazım. Öğrenciyle mesafeni de ayarlayan gerekir. Burada kursiyerle laf dalaşına giren çok arkadaşımız oldu. Bir öğrenci çıkar seni şikâyet eder, kursu bırakır gider, o nedenle mesafeyi koruman lazım (Katılımcı- A1).

Bizim öğrencilerimiz yetişkin, anne, baba, dede onlara çocuklar gibi davranamazsın. İletişim kurarken dikkatli olman gerekir. Tecrübeli öğretmenlerde bu sorunlar yaşanmaz ancak usta öğreticilerde bu sorunlara zaman zaman tanık oluyoruz (Katılımcı- B3).

Bazı öğretmen arkadaşlar var, geç gelen öğrenciye ooo.. saat kaç, niye geldin, burası lokal mi diyor söylüyor o öğrenci bir daha gelir mi? (Katılımcı- B2).

Eğitiminin tavrı çok önemli, öğrenciyle birlikte kek, börek, pasta yemeyiz, yiyecekler var, o güne döner, öğrenci elini omuzuna atmaya başlar. Öğrenciyle bu mesafeleri ayarlamak lazım (Katılımcı- C2).

Tam molada gelen öğrenci de oluyor, benden erken çıkan öğrenci de oluyor, ama durumdan anlamam lazım, doğru ifade edersen alınmazlar. (Katılımcı- B4).

Yukarıdaki tüm ifadelerden anlaşılacağı gibi yönetici ve öğretmenlerin öğrenenlere yönelik tutum ve davranış biçimlerinin terk ve çatışma gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu görülmektedir. AHEM çalışanlarının öğrenenlere karşı yapıcı davranış ve tutum sergileyebilmesi, yetişkin öğrenenlerin genel özelliklerini ve yaşam durumlarının bilinmesi ile olanaklıdır. Sonuç olarak yönetici ve öğretmenlerin davranış ve tutumları öğrenenlerle kurdukları iletişimi etkiliyorsa bu durumun eğitimin tüm süreçlerini de etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Materyal. Yetişkin eğitimi programlarının içerik ve öğretim yöntemlerinde olduğu gibi öğretim materyallerinin de program uygulama sürecinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretim materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenmenin kalıcılığını sürdürme, aktif katılımı sağlama ve eğitim etkinliklerini destekleme gibi

önemli işlevleri vardır. Öğretim materyallerinin bu işlevlerinin yanında öğrenenin konuya dikkatini çekmede ve güdülemede etkin bir araç olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda yetişkinlere yönelik öğretim materyallerini seçmenin ön koşulu yine yetişkinlerin öğrenme özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmektir.

Öğretim sürecinde materyal kullanımının yukarıda belirtilen önemli işlevlerine rağmen AHEM'deki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde materyal kullanımına özen gösterilmediği ya da hiç kullanılmadığı, sadece kurs programlarından ve hazır materyallerden yararlanıldığı, materyal seçme ve hazırlama konusunda herhangi bir andragojik yöntem kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenler genellikle araç-gereç ve materyale ulaşmakta sorunlar yaşamakta veya kursiyerin bu araç-gereç ve materyalleri elde etmesini sağlayamamaktadır. Bu da eğitim sürecini genellikle olumsuz etkilemektedir. Yetişkin eğitimi alan yazınında öğretim materyallerinin; yetişkinin gerçek yaşamından ve yakın çevresinden seçilmesi ve de yetişkin öğrenenin ihtiyaçları, eğitsel deneyimleri, bilişsel, fiziksel, sosyal düzeyine, öğretilen konuya uygun olması (Cartefella, 2002; Bilir, 2013, Miser, 2013) gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

AHEM'deki bazı öğretmenlerin genellikle materyal kullanmadan öğretim yaptıkları gözlenmiştir. Bunun nedenini ise “fiziksel olanaklar”, “donatım eksikliği”, “zaman kısıtlılığı, hazır materyallere ulaşamama ve maliyet “olarak ifade etmişlerdir:

Yetişkinlere uygun hazır materyaller bulmak çok zor. Atölyelerimiz yeterli değil, bilgisayarlar bozuk, sınıfta yer yok, araç gereç yok, kendi imkânlarımızla çözmeye çalışıyoruz. Ben materyalleri kendim hazırlamaya çalışıyorum (Katılımcı- B3).

Benim dersimin içeriğine göre materyal bulmak zor, materyal hazırlamakta zorlanıyorum. Bazen materyal hazırlamaya zamanım bile olmuyor (Katılımcı- C3).

Makine ve materyal olmadığı için öğrenci zevk almıyor, makinenin ayağı yoktu. Bezle bağladım ayak yaptım. Bunu yapmak istemiyorum, bütçenin arttırılması lazım (Katılımcı- B5).

Atölyelerimiz yeterli değil, kesim yapacak masamız bile yok, masa olsa koyacak yer yok, kendi imkânlarımızla kesim makinesi yaptık. (Katılımcı- B6).

AHEM'deki gözlemler ve görüşmeler sırasında ekonomik yönden dezavantajlı olan bireylerin programın öngördüğü materyallere ulaşamaması bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunu aşamada öğretmenler kimi başarılı uygulamalar geliştirmiş olsalar bile bunun sistematik ve sürdürülebilir olmadığı görülmüştür:

Programın istediği bazı materyalleri kursiyerlerin kendilerinin getirmesi gerekiyor. Bazı kursiyerlerin bu materyalleri alacak maddi güçleri olmuyor. Örneğin kumaşı kendisinin alması gerekiyor ama parası yok alamıyor. Biz de varsa elimizdeki kumaşı veriyoruz yoksa durumu iyi olan öğrenci alıyor. Aslında materyal için ek bir bütçenin olması gerekiyor (Katılımcı- B7).

Yukarıdaki ifadelerden görüldüğü üzere öğretmenler materyallerin seçimi, hazırlanması, kullanımı ve temini konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Aslında bu zorlukların temelinde genellikle öğretmenlerin materyal hazırlama, seçme ve kullanma konusundaki bilgi eksikliği yer almaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılabacağı üzere, uygulama sürecinde bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların belki de en önemlisi, araç-gereç ve materyal eksikliğinin bariz biçimde ortaya çıkmasıdır. Öğretmenler, programın ön gördüğü materyallerin sağlanmasını veya gerekli bütçenin temin edilerek gerekli araç-gereçlerin alınmasını istemektedirler.

Değerlendirme. Öğretim programlarının uygulamanın başında, esnasında veya sonrasında gruptaki bireyler ya da grubun tamamı tarafından değerlendirilmesi en az programın kendisi kadar önemli olduğu bilinmektedir. Ancak AHEM ‘deki değerlendirme süreçlerinin yetişkin eğitiminin öngördüğü değerlendirme anlayışından ziyade örgün eğitimindeki değerlendirme anlayışıyla sürdürüldüğü görülmüştür. Bunun en başta gelen nedeni programlarda böyle bir değerlendirme anlayışının öngörülmemiş olmasıdır. Nitekim MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinin 72. Maddesinde; “Kurslarda başarı, programın özelliğine göre ders öğretmeni tarafından değerlendirilir.” ibaresi yer almaktadır. Değerlendirmenin hangi araçlarla yapılacağı ise “Değerlendirme; yazılı, uygulamalı sınavlar veya varsa ödev ya da projelere göre yapılır.” (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018) ³ şeklindeki bir yaklaşımla ifade edilmiştir.

³ MADDE 72 – Kurslarda başarının değerlendirilmesi

(1) Kurslarda başarı, programın özelliğine göre ders öğretmeni tarafından değerlendirilir.

(2) Değerlendirme; yazılı, uygulamalı sınavlar veya varsa ödev ya da projelere göre yapılır. Birden fazla sınav şekli ile sınavı yapılan kursun puanı, bu sınavların aritmetik ortalaması ile belirlenir. Bu puan, kursun başarı puanı olarak değerlendirilir.

(3) Modüler eğitim uygulanan programlarda her modülün sonunda başarı değerlendirmesi yapılır. Puanlar elektronik ortamda sisteme girilir.

(4) Programların özelliğine göre sınavlar ve başarı değerlendirmesi bilişim teknolojisi kullanılarak da yapılabilir.

(5) Kursiyerlerin sağlık durumları veya bedensel engelleri nedeniyle bazı derslerdeki sınavlar, durumlarına uygun sınav yöntemiyle yapılır.

(6) Okur Yazarlık Belgesi alanlar okur yazar, Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Başarı Belgesi alanlar ise ilkokulu tamamlamış sayılır.

Örgün eğitim okul sisteminden ödünç alınan bu tarz standart değerlendirmenin merkezinde öğretmenin olduğu açıkça görülmektedir. Değerlendirmenin standart araçlarla yapılması ya da öznel gözlemlere dayalı olması, yetişkinlerin bu tür uygulamalarda kaygı ve stres yaşamalarına ve öğrenme süreçlerinden uzaklaşmalarına yol açmaktadır.

Bilindiği üzere yetişkin eğitiminde öğrenenlerin program değerlendirme sürecine etkin katılımı, uygulanan eğitimin değerlendirilmesinde ve programın amacına ulaşım ulaşmadığının belirlenmesinde etkili yöntemlerden biridir. Ancak AHEM’de yetişkin eğitimi ilkelerine uygun program değerlendirme yaklaşımının esas alındığı söylemek güçtür. Yukarda da ifade edildiği gibi, öğrenenin katılımının sağlandığı bir değerlendirme sürecinde öğretmen ve öğrenenlerin birbirlerine sordukları sorular ve aldıkları yanıtlar değerlendirme açısından oldukça önemlidir. Ancak AHEM’de görev yapan öğretmenlerin verdikleri eğitimleri değerlendirirken sıklıkla, gözlem ve sınav gibi standart değerlendirme teknikleri kullandıkları, andragojik yaklaşıma uygun teknikler kullanmadıkları, genellikle sistematik bir değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca değerlendirme süreci AHEM çalışanlarının ifadesiyle çoğunlukla “formalite olarak” işlemektedir:

(7) Kursiyerlerin başarıları 100 tam puan üzerinden değerlendirilir.

Puan	Derece
85,00- 100	Pekiyi
70,00- 84,99	İyi
60,00- 69,99	Orta
50,00- 59,99	Geçer
0- 49,99	Geçmez

(8) Sınav dokümanları en az bir yıl saklanır. Kurs süresince uygulanan programın özelliğine göre, kurs veya modül sonunda yapılan değerlendirmede kursiyerlerin başarısını gösteren puan çizelgesi e-Yaygın sisteminden alınır. Bu çizelge, kurs sonunda kurum müdürlüğüne teslim edilir.

(9) Kurs dışı eğitsel faaliyetlerde başarı değerlendirmesi yapılmaz.

(10) Bitirme sınavı yapılan kurslarda, kursa düzenli olarak devam edip sınavda başarısız olanlar ile geçerli mazeretinden dolayı sınava katılamayanlara, aynı kursa tekrar devam etmeksizin iki yıllık süre içinde üç defa sınava girme hakkı tanınır. Kursiyerler, başarısız olduğu veya sınavına katılamadığı programın kurumda açılmaması hâlinde diğer kurumlarda açılmış olan aynı tür programın sınavına katılabilir. Başarması hâlinde kursiyerin sınava girdiği kurumca belge düzenlenir.

(11) Kursiyerler daha önce başarısız oldukları kursa tekrar katılmaları veya diğer kurslara devam etmek istemeleri hâlinde başarılı oldukları modüllerden muaf tutulur.

(12) Kursiyerler, 4’üncü seviye programlardaki mesleki uygulamalara, programa uygunluğu kurumca onaylanan işletmelerde veya eğitim kurumlarında devam eder. Mesleki uygulamalar ile mesleki gelişim modüllerini tamamlamayan kursiyerler 4’üncü seviye kurs bitirme belgesi alamaz.

(13) Kursiyerlerin mesleki uygulama faaliyetleri kurum yöneticileri tarafından izlenir.

Biz de sınav biraz anlamsız oluyor, ben öğrenciyi gözlemler, izler ona göre karar veririm, özellikle sonuca yani ürüne bakarım (Katılımcı- B4).

Evrak işi beni çok yoruyor, (kişilerin sınav raporu, devam kaydı, kurs dosyası, sınav kâğıtları) hobi amaçlı bir kurs için formaliteden bir sınava gerek yok. Ben hangi öğrencinin ne yaptığını biliyorum (Katılımcı- C4).

Mutlaka bir sınav yapılması gerekiyor, uygulama notu da verilebiliyor. Aslında hiç sınava da gerek yok bence özellikle sınav antipatik bir durum oluşturuyor, yetişkinlerde strese ve korkuya neden oluyor. Bu yüzden ben sınavlarımı formaliteden yapıyorum (Katılımcı- B8).

Değerlendirmeyi her modülün sonunda yapıyoruz, sınav biraz formalite kalıyor. Sınav yapmak zorundayım sertifika vermek için (Katılımcı- B6).

AHEM’de görev yapan öğretmenlerin programın diğer süreçlerinde olduğu gibi değerlendirme sürecinde de eksik ve sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Yetişkin eğitiminde değerlendirmeyi örgün eğitim sistemindeki gibi standart testler veya öznel gözlemlerle yapmak, program değerlendirme için önemli bilgi kaynaklarından bazılarının gözden kaçırılmasına neden olabilir. Örgün eğitimdeki gibi önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştirme ve bunun sonuçlarını ölçmeye yönelik ölçme ve değerlendirme araçları çoğunlukla yetişkin eğitimi programları için uygun araçlar değildir. İşlevsiz ve gereksiz bir sürece dönüşen böyle bir değerlendirme süreci yerine öğrenenin de kendisini değerlendirebilme olanağı bulduğu, başka bir ifadeyle öğrenenin de değerlendirme sürecine etkin katılımının sağlandığı demokratik bir yaklaşım benimsenmelidir.

Duman’ında belirttiği gibi (2007), “yetişkinler öz yönelimli bireyler olduklarından, yetişkin eğitimcisinin rolü, yetişkinlere kendi bilgisini aktarmak sonra da onların o bilgiye uyumlarını değerlendirmek değildir, aksine yetişkinlerle beraber bir araştırma sürecine girmek ve yetişkinlerin öğrenmelerinde rehber olmaktır.” (Duman, 2007). Dolayısıyla HEM’lerde görev yapan öğretmenlerin programın değerlendirme sürecine yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri de başarılı bir program değerlendirme süreci için dikkate alınması gereken önemli boyutlardan biridir.

Diğer taraftan Roger (2002), değerlendirmede yetişkinlerin ne öğrendiği değil süreç boyunca ne olduğunun belirlenmesinin önemli olduğunun altını çizmektedir. Benzer bir biçimde Uysal’ da (2013), değerlendirmeyi önceden belirlenmiş standartların ne kadar karşılandığından çok, gerçekte “ne oluştu ne oluşmalıydı” yı belirleyen bir bilgi toplama ve bilgiye dayalı bir karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Uysal’a göre bu süreç sadece yetişkin katılımcının performansının değerlendirilmesini değil programın

bir bütün olarak değerlendirilmesine dönük olmalıdır (Uysal,2013:223). Dolayısıyla tıpkı program planlama ve uygulama süreçlerinde olduğu gibi yetişkin eğitimi program değerlendirme yöntem ve uygulamalarının da örgün eğitim anlayışından farklı olarak öğrenenin performansından çok öğrenmelerine yardım eden bir süreç olarak ele alınması gerektiği açıktır.

AHEM'deki program değerlendirme süreçlerinde çoğunlukla “öğrenmenin değerlendirilmesi” anlayışı esas alınmaktadır. Sadece öğrenmelerin değerlendirildiği, sürecin ve programın değerlendirmede bu anlayış; öğretim metodundan, öğrenme ortamına, program içeriğinden diğer faktörlere kadar uzanan ve öğrenmeleri olumsuz yönde etkileyen faktörlerin çoğunlukla gözden kaçırılmasına neden olmaktadır.

Program değerlendirilmesi, eğitim sürecinin en önemli öğelerinden biri olmasına rağmen genellikle gözden kaçırılan veya göz ardı edilen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. AHEM'deki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğun soru ve sınav gibi değerlendirme yöntemleri kullandıkları, bazı öğretmenlerin ise yetişkin eğitimi değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir. Diğer taraftan yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler, yetişkin öğrenenleri değerlendirmek için akran değerlendirmesi kullandıklarını belirtmişlerdir. AHEM'deki gözlemler sırasında öğretmenlerin yetişkin eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde oldukları görülmüştür.

Sonuç olarak eğitim faaliyetinin amacı, içeriği, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenenlerle kurulması gereken iletişim ve değerlendirme süreçlerinin tamamı birbirleriyle bağlantılı unsurlardır. AHEM faaliyetlerinin amacına ulaşması, her şeyden önce planlama sürecinin doğru ve etkin yapılmasına bağlıdır. Öğretim sürecinde, öğrenende kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, öğretim programının etkili olup olmadığı ise ancak sistematik, farklı ve güvenilir ölçme tekniklerinin kullanıldığı bir değerlendirmeye mümkün olabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu başlık altında öncelikle çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar ele alınmıştır. Daha sonra bu sonuçlardan hareketle halk eğitimi merkezi kurumlarına ve yetişkin eğitimi araştırmacılarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Türkiye’de kamusal yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin en yoğun şekilde sürdürüldüğü kurumlar halk eğitimi merkezleridir. Köklü bir tarihsel geçmişe sahip olan halk eğitimi merkezlerinin gerek ülke çapındaki yaygınlığı gerekse sağladığı ve sunduğu yetişkin eğitimi faaliyetleri bakımından gün geçtikçe öneminin arttığı bilinen bir gerçektir. Halk eğitimi merkezlerinin barındırdığı insan kaynağı potansiyeli, bu merkezlerde açılan kurslar, örgün eğitim eksiklerini telafi etmesi ve toplumun sürekli değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılaması nedeniyle yaşam boyu öğrenmenin gelişmesinde önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere Türkiye’de 2021 yılı verilerine göre ülke geneline 995 halk eğitimi merkezi 8.963 öğretmen ve 200 kadrolu usta öğretici ile 73.147 görevlendirme (ücretli, kadrosuz) usta öğreticiden oluşan toplam 82.310 personel görev yapmaktadır. 2021 yılı sonu itibarıyla halk eğitimi merkezlerinde 121.303 300.996 kurs açılmış olup bu kurslardan toplamsa 4.851.917 kişi yararlanmıştır (MEB/HBÖGM İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2021).

“HEM’ler bireylerin kişisel, mesleki ve sosyal gelişimlerine yardımcı olan, öğrenmeye, üretmeye, kendisine ve çevresine faydalı birer birey olmalarına katkı sağlayan çok önemli yaygın eğitim kurumlarıdır. İlk başta okuma yazma kursları olarak faaliyet gösteren ancak değişen sosyal, ekonomik ve teknolojik yaşamla birlikte ortaya çıkan farklı ihtiyaçları karşılamak üzere çeşitli alanlarda eğitimler veren bir kurum haline gelmiştir” (MEB,2010). HEM’lerin daha etkili hizmet sağlayabilmesi için sorunların tespit edilmesi ve buna yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

AHEM'in Fiziksel ve Donatımsal Özellikleri

Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak HEM'lerin fiziksel ve donatımsal olanakları, başarılı bir yetişkin eğitimin sağlanmasında doğrudan etki sahibi olabilmektedir. Bu nedenle HEM 'lerin öğrenme ortamlarının fiziksel ve donanımsal özellikleri, yetişkinlere yönelik uygulamalarda dikkat edilmesi gereken önemli unsurlardan biridir. Nitekim yetişkin eğitiminde fiziksel mekânların önemi eski dönemlerden beri ilgili alan yazında kimi yazarlar tarafından tartışılmıştır. Birçok yetişkin eğitimcinin fiziksel çevreye yönelik yaptığı bu tartışmalardaki temel vurgu, androgojinin temel varsayımları ile birleştiğinde, yetişkinin katılımını ve uyumunu kolaylaştıracak öğrenme ortamları oluşturma gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Yetişkinlere yönelik fiziksel ortamların nasıl olması gerektiği üzerine yapılan çalışmalar geleneksel okul tasarımları yerine yetişkinlerin ihtiyaçlarına cevap verecek daha dinamik ve esnek yapıdaki okul tasarımlarının tercih edilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu okul tasarımlarda, sabit derslik esasına dayalı geleneksel anlayış terk edilerek onun yerine, bireysel ve grup çalışmalarına açık, çok yönlü faaliyetleri içeren, gerekli araç-gereç ve donanıma sahip, yeni gereksinimlere kolayca uyarlanabilen esneklikte ortamlar sunan fiziksel mekânlar öne çıkmaktadır. Buna ek olarak genellikle binaların konumu, mimarisi, dersliklerin genişliği ve tasarımı, çok amaçlı sınıfların varlığı, dinlenme odaları, çocuk bakım odaları, oturma düzeninin sosyal ve psikolojik sonuçlarının dikkate alınması gerektiği gibi genel özellikler ile mobilyalar, rahat koltuklar, renkler ve aydınlatma; görsel ve işitsel faktörler, sıcaklık, nem ve havalandırma gibi temel donatım unsurların asgari bir gereklilik olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır.

Yetişkin eğitimcilerinin sıklıkla vurguladığı “toplumun değişen talepleri ve yetişkin eğitiminin hedefleri nedeniyle geleneksel okul tasarımları yerine yetişkinlerin ihtiyaçlarına cevap verecek daha dinamik ve esnek yapıdaki okul tasarımları” saptaması başarılı bir yetişkin eğitimi uygulamaları açısından önem arz etmektedir. Ancak Türkiye’de halk eğitimi merkezleri binalarının mimari yapısına bakıldığında genel olarak bir örgün eğitim binası gibi ele alındığı ve bina yapımına ilişkin bu düşüncenin halen devam ettiği görülmektedir. Ayrıca Türkiye okul bina yapımındaki tip proje uygulamalarının coğrafi, iklimsel, sosyal, kültürel ve yerel toplumun ihtiyaç ve farklılaşmaların da dikkate alınmadığını belirtmek gerekir.

Türkiye’de yetişkin eğitimi alan yazınında halk eğitimi merkezlerinin fiziki durumları ve donatım özellikleri konudaki alan yazın halk eğitimi hizmet binalarının ve

kurs yerlerinin fiziki durumlarının elverişsizliği ile donatım eksikliği/yetersizliği, araç-gereç sıkıntısı gibi temel sorunlara işaret etmektedir. Esasen, tüm bu çalışmalar, halk eğitimi merkezlerinin fiziksel ve donatım olarak eksik olma sorununun varlığının belirgin bir biçimde halen devam ettiğini de göstermektedir. Knox’unda ifade ettiği gibi (1986), tesisler, ekipman ve materyaller yetişkinlere yönelik öğretim amaçları için düzenlenmelidir. Kısacası öğrenme ortamlarının fiziksel ve donatımsal özellikleri, daha başarılı bir yetişkin eğitimi faaliyetleri açısından göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir konudur.

AHEM’in açık ve kapalı fiziki mekânları genel olarak değerlendirildiğinde derslik ve atölye sayısının yetersiz olduğu, bazı dersliklerin de farklı mekânsal düzenlemeler için uygun olmadığı görülmüştür. Ayrıca dersliklerde genel olarak I ve U şeklinde oturma düzenlerinin kullanıldığı, yönetici ve öğretmenlerin bina kullanımı ve yetişkin eğitimdeki oturma düzenleri önemi konusundaki farkındalıklarının düşük olduğu gözlenmiştir. Gözlemlerdeki dikkat çekici bir başka nokta da dersliklerde kullanılan sıra, masa ve koltuklardan bazılarının antropometrik ve esneklik açısından uygun olmamasıdır. Bu durumun, uzun süreli kullanım, farklı sınıf tasarımları oluşturma ve işlevsel kullanım için bir engel olduğu görülmüştür. AHEM’ in dersliklerinde yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmek gerekir. Var olan mekânların tam anlamıyla işlevselliğinin sağlanamamış olması ya da eğitsel açıdan farklı işlevlere sahip olan bazı dersliklerin farklı amaçlar için kullanılması özellikle yönetici ve öğretmenlerin bina (tesis) kullanımı ve oturma düzenleri konusundaki farkındalığının düşük olmasına işaret etmektedir.

AHEM’ deki fiziki mekânlara ilişkin bir başka önemli nokta, atölyelerin fiziksel olarak dar ve yeterli depolama alanlarının bulunmamasıdır. Bunun bir sonucu olarak atölyelerin düzensiz ve içindeki ürünlerin dağınık ve de rahatsız edici bir görüntüye sebep olduğu görülmüştür. Fiziksel mekânların işlevselliğine ilişkin diğer sorunlardan biri de konferans salonu gibi mekanların esnek kullanıma uygun olmaması ve sadece tek bir amaç için kullanılmasıdır. Konferans salonunun bu durumu, bu alanda başka faaliyetler düzenlenmesine izin vermemekle birlikte âtıl olarak kalmasına yol açmaktadır.

Fiziksel mekânlara ilişkin diğer önemli bir nokta, AHEM’de kantin dışında bir dinlenme ve sosyalleşme alanının bulunmaması konusudur. AHEM’deki kantin iyi bir görünüme sahip olsa da kursiyerlerin dinlenmesi ve yeterince sosyalleşmesine imkân sağlayacak fiziki büyüklüğe ve tasarıma sahip değildir. Ayrıca kantin içindeki kitaplığın da hem işlevsel hem de görsel açıdan uygun olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla daha işlevsel bir kantinin yanı sıra bir öğrenme kaynağı olarak içerisinde bireysel ve grup

alışmasına imkân sağlayan farklı uygulamalar için de kullanılabilen bir kütüphaneye de ihtiyaç duyulmaktadır.

Diğer taraftan fiziksel mekânların ısınma, aydınlatma, havalandırma gibi temel unsurlarının genel anlamda uygun olduğu görölmüştür. Bu mekânların yüzey renklerinde sıcak renk yerine tercihen soğuk renklerin kullanıldığı görölmüştür. Sonuç olarak renk tercihlerinin seçiminde renklerin öğrenme ortamına katkı sağlayan özelliği göz ardı edilmiştir. Öte yandan AHEM'in koridor ve merdivenlerin geniş, tuvalet sayısının yeterli, giriş ve fuaye alanının olmasının yanı sıra engellilerin erişimi için rampa ve asansörün bulunması olumlu özellikler olarak düşünölmektedir.

Özetle AHEM'in fiziksel ortamları ve donatımsal özelliklerinin yetişkin eğitiminin özellikleri temelinde yeniden yapılandırılarak yetişkinlerin ihtiyaçlarına kolayca uyarlanabilen esneklikte ortamlara ve donatılara ihtiyaç duyulmaktadır.

AHEM'de Yetişkin Eğitimci Olmak

Örgün eğitim sistemindeki okullarda görev yapan öğretmenler de olduğu gibi, halk eğitiminde görev yapan yetişkin eğitimciler de eğitim-öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde sağlanması ve sürdürölmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, bir yetişkin eğitimi kurumu olan HEM'lerde çalışan yetişkin eğitimcilerin yetiştirimi ve mesleki gelişimi, başarılı bir yetişkin eğitiminin sağlanması açısından ele alınması gereken önemli unsurlardan biridir.

Türkiye'de HEM'lerde farklı eğitim seviyeleri ve mezuniyet alanlarına sahip yetişkin eğitimciler görev yapmaktadır. Türkiye'de yetişkin eğitimi kurumlarında görev yapan eğitici personelin büyük bir çoğunluğu kadrosuz usta öğreticilerden oluşmaktadır. Nitekim araştırmanın yürütöldüğü AHEM'de görev yapan usta öğreticilerin oranı da bunu doğrulamaktadır. Bu durum HEM'lerin eğitimci ihtiyacının kadrosuz usta öğreticiler yoluyla karşılandığına ilişkin tespitlerle de örtüşmektedir. Bunun yanı sıra HEM'lerdeki yönetici kadronun genellikle sınıf öğretmenliği, öğretici kadrodaki öğretmenlerin meslek öğretmenliği, usta öğreticilerin ise oldukça farklı alanlardan mezun oldukları görölmüştür. Özetle HEM'lerde yetişkin eğitimi konusunda ön yetiştirimleri bulunmayan bir eğitimci profilinin yetişkin eğitimcisi olarak görev yaptığı görölmektedir.

Diğer taraftan, halk eğitimi merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin gerek mezuniyet öncesi gerek mezuniyet sonrası yetişkin eğitiminin özellikleriyle ilgili

formasyona sahip olmadan istihdam edilmesi, alanda var olan sorunları daha da belirgin duruma getirmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, yetişkin eğitimi alanında öğretim yöntemleri konusunda belirgin bir biçimde sürekli mesleki gelişim ihtiyacı içinde oldukları saptanmıştır. Alan gözlemlerinde ve görüşmelerinde açıkça görülen bu durumun yanı sıra, mevcut halk eğitimi sisteminde bu ihtiyacı gidermeye yönelik bir yapı ve işleyişin bulunmadığı da görülmüştür. Bu durum, Türkiye’deki hâkim anlayışın halk eğitimi merkezlerindeki insan kaynağı sorununu nasıl kavradığı hakkında ipuçları sunmakta ve bu uygulamalarda, yetişkin eğitimi ilkelerinin nasıl göz ardı edildiği açıkça görülmektedir.

AHEM’de görev yapan yetişkin eğitimcilerin başarılı yetişkin eğitiminin sağlanması konusunda önemli bir potansiyel taşıdıkları söylenebilir. Ancak halk eğitiminin mevcut yapı ve işleyişinin bu potansiyeli harekete geçirme açısından ciddi engelleri barındırdığı bu araştırma ile saptanmıştır. Araştırmada yetişkin eğitimcilerin, verdikleri eğitimlerde ihtiyaç saptama, eğitimleri planlama, farklı yöntem ve materyal kullanma, değerlendirme süreçlerinde sistematik bir yöntem izlemedikleri ve andragojik yöntem kullanmadıkları görülmüştür. AHEM’de görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetişkin eğitimi formasyonu eksiklikleri, örgün eğitimdeki anlayışla eğitimi sürdürme çabaları ve algıları ile halk eğitimi merkezinin yapı ve işleyişindeki sorunlar bu araştırmanın en temel bulgularındadır. Bu durumun yol açtığı sorunlar, yetişkin eğitiminin etkililiğini, niteliğini ve gelişimini doğrudan etkilemektedir.

AHEM’de görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetişkin eğitimi formasyonuna sahip olmamaları sorunu yalnızca personelin yetiştirim süreçlerinden ve eğitim eksikliğinden kaynaklı bir sorun olarak değerlendirilemez, bu aynı zamanda HEM’lerin etkililiğini ve de yetişkin eğitiminin kurumsallaşma süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında halk eğitimi alanında görev yapan insan kaynağı ciddi bir sorun alanı olmaya devam edecektir.

Yetişkin eğitimi alanında görev yapan personelin yetiştirim ve niteliği sorunsalı genel olarak değerlendirildiğinde, yetişkin eğitimcilerin profilinin ve yeterliliğinin yetişkin eğitiminin gelişimi süreci için engel oluşturduğu görülmektedir. Mevcut halk eğitimi yapı ve işleyişi içerisinde yetiştirme, istihdam ve yeterlilikler açısından düzenli bir sistemin olmaması yetişkin eğitimi alanının etkililiğine dair sorunların giderilmesini güçleştirmektedir. Bu güçlüklerin temelinde politik, eğitimsel, sosyal ve iktisadi süreçlerin doğru işletilmemesinin etkisi olduğu görülmektedir.

AHEM’de Eğitimsel Süreçler

Türkiye’de HEM’ler, yükümlülüklerini toplumun farklı hedef kitlelerine yönelik kurslarla yerine getirmektedirler. Bu kursların çoğu zaman öğrenenlerin varsayılan eğitim ihtiyaçları çerçevesinde yürütüldüğü ve sistematik bir nitelik taşımadığı görülmüştür. Oysaki yetişkin eğitiminde öğrenenlerin gerçek eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi genel olarak eğitime erişim, katılımın ve devamın sağlanmasını etkileyen önemli bir etmendir. İhtiyaç saptamanın eğitim süreçlerindeki belirleyici önemine karşın AHEM yönetici ve öğretmenlerinin, öğrenenlerin eğitim ihtiyaçlarını saptarken öğrenme ihtiyacından daha çok öğretmen ve merkezin fiziki yapısına göre hareket edildiği görülmektedir. Bu durum özellikle kursiyer taleplerini ve kursiyerin ihtiyacına göre eğitim faaliyetlerini yeniden yapılandırmayı engellemektedir. Ayrıca kurs programlarının içerikleri ve süreleri konusundaki yaşanan sorunların da katılımın önündeki engellerden biri olduğu görülmüştür. Anlaşılabacağı üzere bu yaklaşımın, toplumun sürekli farklılaşan eğitim beklentilerini karşılama ve eğitim yoluyla toplumsal meseleleri çözüme kavuşturma imkânı sunduğunu söylemek güçtür.

Bilindiği üzere yetişkinler fiziksel ve psikolojik olarak çocuk ve gençlerden farklıdırlar. Yetişkinlerin yaşam deneyimleri, sorunları, sorumlulukları, fiziksel ve psikolojik özellikleri öğrenmeyi etkileyen faktörlerdir. Bu faktörler öğrenmeyi birçok kişi için zorlu hale getirebilir. Bu bağlamda etkili bir öğrenmenin oluşması için yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin bilinmesi, yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun programların planlaması, öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanılması öğrenme sürecinde öğrenenlerin yaşantılarından yararlanılması, iletişimi ve aktif katılımı teşvik edecek öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önem arz etmektedir. AHEM’deki yetişkin eğitimcilerin eğitim programlarını ve öğrenme ortamlarını kursiyerlerin öğrenme düzeylerine göre uyarlama konusunda sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Aslında bu sorunların temelinde genellikle AHEM’in işleyişindeki sorunlar ve öğretmenlerin yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri konusundaki bilgi eksikliği yer almaktadır.

Öte yandan, yetişkin eğitimi faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken bir başka konu da eğitim yönteminin seçimidir. Yetişkin eğitimciler verdikleri eğitimler süresince izledikleri öğretim yöntem ve tekniklerini yetişkin öğrenenlerin özelliklerine ve andragojik yaklaşımlara dayandırmak durumundadırlar. Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin başarıya ulaşması için yetişkin öğrenenlerin daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle yetişkin eğitimciler, ilgili alanda yeterli bilgi sahibi olmalı, davranış ve

tutumlarıyla andragojik bir yaklaşım çerçevesinde iletişimi ve aktif katılımı teşvik eden öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Ancak AHEM'deki yetişkin eğitimcilerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin andragojik yaklaşımdan uzak olduğu genellikle bilgi aktarımına yönelik bir anlayışla klasik eğitimi sürdürme çabası içinde oldukları görülmüştür.

Eğitim sürecinin en son basamağı öğrenenlerdeki davranış değişikliklerini ve programın etkililiğini belirlemek için verilen eğitimlerin değerlendirilmesidir. Değerlendirme yoluyla elde edilen veriler, yetişkinlerin ihtiyaç ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olup olmadıkları hakkında sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar sayesinde, uygulama ve yöntemdeki eksiklikler ile karşılanamayan ihtiyaçlar yeniden belirlenebilir. AHEM'deki yetişkin eğitimcilerin verdikleri eğitimleri değerlendirirken daha çok serbest gözlem ve ürün üzerinden değerlendirme yaptıkları ve andragojik yöntem kullanmadıkları görülmüştür. AHEM'de görev yapan yetişkin eğitimcilerin yaşadığı sorunların temelinde yetişkin eğitime ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu ve bu eksikliğin giderilmesi yönünde hem mezuniyet öncesi hem de mezuniyet sonrası sürekli eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. AHEM çalışanlarının mesleki gelişmeleri sistematik bir biçimde yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri ve yetişkin eğitimi öğretim yöntem ve teknikleri hakkında nitelikli ve sürekli bir eğitim verilmesi yoluyla sağlanmalı, bu alanda çalışmak isteyen mevcut öğretmenler için üniversitelerle iş birliği halinde sertifika programları oluşturulmasının gereği ortaya çıkmaktadır.

Yetişkin eğitimi örgün eğitimden farklı nitelikler gerektiren, kendine özgü yaklaşım ve yöntemleri olan ayrı bir eğitim bilimi alanıdır. Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin başarıya ulaşması için yetişkin eğitimi programlarının ve uygulamalarının örgün eğitim yaklaşım ve yöntemlerinin etkisinden kurtarılması sağlanmalıdır. Uygulamaların yetişkin eğitimi yaklaşımı ile sürdürülmesi bu programlardan yararlananların ilgi ve motivasyonlarını artıracak, hizmetin niteliğini yükseltecektir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yetişkinlere hizmet veren kurumlar ve yetişkin konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik bazı öneriler yer almaktadır.

Uygulama İçin Öneriler

- Yetişkinlerin çocuk ve gençlere nazaran birbirinden farklı yaş ve eğitim düzeyleri, deneyimleri, yaşantıları, bireysel farklılıkları, gönüllü katılımcılar olmaları, ilgi ve ihtiyaçları gibi farklılıkları yetişkinlere yönelik her türlü uygulama ve yaklaşımların bu özelliklere uygun olarak planlanmasını, uygulanmasını ve uyarlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan yetişkin eğitimi, ancak ilkelerine bağlı kalındığı takdirde öğrenenlerin ve bir bütün olarak toplumun ihtiyaçlarına çözüm sağlamada etkili olabilir. Yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özelliklerinin bilinmesi yetişkin eğitimi faaliyetlerinin planlanmasında yol gösterici olacaktır.
- Yetişkin eğitimi kurumlarında görev yapan yetişkin eğitimciler eğitim-öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde sağlanması ve sürdürülmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, bir yetişkin eğitimi kurumu olan HEM’lerde çalışan yetişkin eğitimcilerin yetiştirimi ve mesleki gelişimi için üniversitelerle iş birliği halinde yetişkin eğitimi ve öğrenmesi konusunda bir sertifika programı oluşturulmalıdır.
- Yetişkin eğitimi kurumlarında özellikle yönetim görevlerini üstlenecek yöneticilere yöneticilik; eğitim yönetimi, planlaması, değerlendirmesi, iş birliği ve eşgüdüm, bina kullanımı ve yönetimi gibi işlevleri yerine getirecek nitelikte bir yetiştirim gerekmektedir.
- Yetişkin eğitimi alanındaki hedef kitle çocuk ve gençlerden farklı olmasına rağmen bu alanda çalışacak öğretmen adayları için öğretmen yetiştiren özel programlar ve uygulamalar bulunmamaktadır. Dolayısıyla üniversitelerde halk eğitimi lisans programları açılmalıdır. Hedef kitlesi yetişkinler olan halk eğitimine ilişkin öğretmen yetiştiren lisans programlarının yetişkin eğitimi kurumlarında ihtiyaç duyulan eğitim çalışanları yetiştirmeyi amaçlanması, yeni bir istihdam alanı oluşturma ve yetişkin eğitiminin niteliğinin artırılması gibi etkiler önerilen programın avantajları olarak görülebilir. Bu bağlamda yetişkin eğitimi lisans programlarının oluşturulması, yetişkin eğitimi faaliyetlerinin niteliği açısından yararlı olacaktır.
- Birey ve toplumların eğitimsel ihtiyaçlarını belirleme süreçlerinde bilimsel araştırma yöntemleri kullanılmalıdır. Bu nedenle yerel yönetimler, resmi ve özel kuruluşlarla MEB iş birliği içinde birey ve toplumun eğitim ihtiyaçlarına karşılayacak programlar düzenlenmelidir.

- Yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezleri bina yapımında tip okul projelerinden vazgeçilerek yerine öğretim türüne göre özel tasarlanmış, yerel toplumun ve kullanıcısının ihtiyaçlarını temel bina yapma yaklaşımı benimsenmelidir.
- Başarılı bir yetişkin eğitimi sağlamanın yöntemlerinden birinin yetişkinlerin ihtiyaçlarının yanı sıra toplumsal ve kültürel özelliklerini bilmek ve doğru değerlendirmek olduğu düşünülürse halk eğitimi merkezlerinin fiziksel ve donatımsal olanakları yetişkinlerin özelliklerine özgü ve özel tasarlanmalıdır.
- Yetişkinlere yönelik eğitim ortamlarında kullanılan mobilya, sıra, masa ve sandalye gibi donatıların antropometrik açıdan uygun olmasına özen gösterilmelidir.
- Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin düzenlediği fiziksel mekanların ve donatılarının esneklik özelliğine sahip olmasına önem verilmelidir.
- Halk eğitimi merkezleri binalarının ve diğer eğitim tesislerinin ilk planlanması ve inşasında derslik büyüklüğü, oturma düzeni, aydınlatma ve akustik gibi öğrenme ortamının fiziksel özellikleri dikkate alınmalıdır.

Araştırma İçin Öneriler

- Bu çalışma Ankara’da bulunan bir HEM’de gerçekleştirilmiştir. Bir yetişkin eğitimi kurumu olan HEM’lerle ilgili daha kapsamlı bilgi almak ve sonuçlara ulaşabilmek için farklı coğrafi bölgelerde il ve ilçe gibi yerleşim yerlerinde bulunan HEM’lerde araştırmalar yapılması gerekmektedir.
- Yetişkin eğitimi kurumlarının öğrenme süreçlerini ele alan Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış çalışmaların karşılaştırılması, süreci etkileyen kültüre özgü uygulama farklılıkların ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.
- Yetişkin eğitimi kurumlarının fiziksel ve donatımsal özelliklerini ele alan Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış çalışmaların karşılaştırılması yapan yeni araştırmalar yapılmalıdır.
- HEM çalışanlarının büyük çoğunluğunu kadrosuz usta öğreticiler oluşturmaktadır. Ancak usta öğreticilerin profili ve yetiştirim durumunu ortaya koyan kapsamlı çalışmalar bulunmamaktadır. Yetişkin eğitiminde görev yapan

kadrosuz usta öğreticilerin profili ve yetiştirim durumuna ilişkin nicel ve nitel çalışmalar yapılmalıdır.

- Hayat boyu öğrenme, birey ve toplumları farklı şekillerde etkileyen ekonomik, kişisel, sosyal, temel, teknolojik, erişim ve motivasyonel engellerle doludur. Öğrenmenin önündeki katılım engellerin belirlenmesi, eğitim yöntemlerinin ve uygulamalarının seçimi için çıkarımlara sahip olacaktır.
- HEM’lerde eğitimsel süreçlerin örgün eğitimde kullanılan planlama, uygulama ve değerlendirme anlayışından farklı olarak yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun bir yaklaşım ve uygulama modelleri geliştirilmelidir.
- ğrenme ortamının ve yetişkin öğreniminin farklı bileşenleri (fiziksel, duygusal, sosyal, organizasyonel vb.) arasındaki ilişki hakkında daha fazla araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akçay R. ve Babanlı N. (2018). Lifelong Learning Competencies of Trainees in Adult Education. Inonu University Journal of the Graduate School of Education Volume: 5, Issue: 9.
- Albers, J. (1968). Interaction of color. New Haven: Connecticut: Yale University Press
- Ayhan, S. (1990). Halk Eğitiminde Katılma ile İlgili Araştırmalar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülte Dergisi. 23(1), 307-332.
- Baker, Betsy (1989). Bibliographic instruction: building the Librarian/Faculty partnership. Reference librarian 24, 311-328
- Barnes, D. and D. Blevins. 2003. An Anecdotal Comparison of Three Teaching Methods Used in the Presentation of Microeconomics. Educational Research Quarterly. 27(4): 41-60.
- Baykal T. ve Akay C. (2021). Türkiye’de Yetişkin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bir Meta-Sentez Çalışması. Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 14(87): 95-112.
- Bierema, L. L. (2011). Reflections on the Profession and Professionalization of Adult Educators. PAACE Journal of Lifelong Learning, 20, 21-36.
- Bilir, M. (2013). Yetişkin Eğitiminde Yöntem Teknik ve Araçlar. Yıldız A, Uysal M. derleyen Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya. 2. Baskı. İstanbul: Kalkedon; 2013. p. 229-253. 23.
- Birren, F. (1978). Color and Human Response. New York: Van Nostrand Co
- Boz, H. (1988). Ankara İli Halk Eğitimi Merkezi Öğretmenlerinin Yetiştirme, Yönetim ve Çalışma Koşullarına İlişkin Sorunlar. Eğitim ve Bilim, 12(70)
- Braun ve Clarke (2006) Using thematic analysis in psychology: January 2006 Qualitative Research In Psychology 3(2):77-101
- Broek, S. (2009). Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research Projects. European Journal of Education, 44 (2), 145-162.
- Brookfield, S.D. (1986). Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buiskool, B.J., Lakerveld, J.V. and Broek, S. (2009). Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research Projects. European Journal of Education, 44 (2), 145-162.

- Bumin, E. K. (2009). Yetişkin Eğitimi Programlarını Uygulayan Eğitimcilerin Mesleki Formasyonları, Mesleğe Dönük Algı ve İhtiyaçları (Yayınlanmamış Master Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Branton, P. (1969) Behavior, body mechanics and discomfort. *Ergonomics*, Vol. 12, No. 2, pp. 316-327.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). Self-direction in learning: Perspectives on theory, research, and practice. New York: Routledge.
- Bhola, H. S. (1990). Literacy for Survival and for More than Mere Survival. Literacy Lessons. International Bureau of Education, P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland. 17p.; For other "Literacy Lessons" booklets, see CE 055 128-1671
- Bülbül, S. (1987). Halk Eğitimcilerin Yetiştirilmesinde Üniversitelerin Yeri ve Rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2)
- Bülbül, S. (1991). Halk Eğitimine Giriş. Eskişehir: A.Ü. AÖF Yayın No: 213.
- Caffrey, E. D. (2009). Assessment in elementary and secondary education: A primer. Washington D.C: Congressional Research Service.
- Caffarella, R. S. (1988). Ethical dilemmas in the teaching of adults. In R. G. Brockett (Ed.), *Ethical issues in adult education*. (pp. 103-117). New York: Teachers College Press.
- Caffarella, R. S., & O'Donnell, J. M. (1988a). Research in self-directed learning: Past, present and future trends. In Long, H. B., & Associates (Eds.), *Self-directed learning: Application and theory* (pp. 39-64). Athens, GA: University of Georgia, Adult Education Department.
- Caffarella, R. S., & O'Donnell, J. M. (1988b). Self-directed learning: The quality dimension. In *Adult Education Research Con*
- Caffarella, R. S. (1994). Planning programs for adult learners. A practical guide for educators, trainers, and staff developers. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Caffarella, R. S., & Merriam, S. B. (1999). Perspectives on Adult Learning: Framing Our Research. In 40th Annual Adult Education Research Conference Proceedings, compiled by A. Rose. DeKalb: Northern Illinois University. <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc.1999/99caffarella.htm>
- Caffarella, R. S., & Merriam, S. B. (2000). Linking the individual learner to the context of adult learning. In Wilson, A. L., & Hayes, E. R. (Eds.). *Handbook of adult and continuing education* (New ed.) (pp. 55-70). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Caffarella R. S. (2002). Planning Programs for Adult Learners. A Practical Guide for Eduators. Trainers, and Staff Developers. San Fransisco: JosseyBass Publishers.
- Caffrey, E. D. (2009). Assessment in Elementary and Secondary Education: A primer. Washington D.C: Congressional Research Service.

- Carr, J.A. (1986). Nonclassroom Learning: A Reuiew of the Literature. P. S. Bmvik (mi). MMcvpne 140gnnn.s for Lmning Ouuidr the Chawnn New Didm for Hieha Educntim, no. 56. San Fnndm: Jowy-BPU. Winn 1986.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2015). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Croney, J. (1981) Anthropometry for Designers, New York, Van Nostrand Reinhold Company.
- Cross, K. P. (1981). Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning (1st Ed). San Francisco, USA, Jossey-Bass publishing.
- Çelenk S. İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.htm>.
- Çelik, M. & Taşar, H. (2012). Eğitimde toplam kalite bilinci üzerine bir inceleme: Adıyaman örneği. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 4(2),1-12.
- Çetin, S. (1997). Ankara İli Merkez İlçelerinde Halk Eğitimi Merkezlerinde Görevli Eğitici Personelin (Öğretmenlerin) Yetişkin Eğitimcisi Olarak Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Damon, A., Stoudt, H. and Mcfarland, R. (1966) The Human Body in Equipment Design, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Demirel Ö. Kuramdan uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Sf:1. PegemA Yayınevi. 4. baskı. 2002
- Demirkan H, 1995. Eğitim Kalitesine Uygun Öğrenme Mekânlarının Tasarımı. V. Ergonomi Kongresinde sunulan bildiri, İstanbul.
- Demirli, C. (2007), e-portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenenlerin Tutumları ve Algıları Üzerine Etkisi,
- Dewey J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1956). Philosophy of education. Paterson, New Jersey: Littlefield, Adams, and Company.
- Draves, W.A. (1984). How to Teach Adults. Kansas: The Learning Resource Network.
- Dolanbay, T. (2014). Hayat boyu öğrenme sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar. (yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Duman, A. (1991). Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Alanında Karşılaşılan Sorunlar. Eğitim ve Bilim, S.1, V.15, N.82, Oct. 1991. ISSN 1300-1337.<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6065/2238>.

- Duman, A. (2007). Yetişkinler Eğitimi. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Dumbiri, G. (2015) Physical Facilities and Adult Education in Developing Countries. *Journal of Adult Education and Development*, 65, 7-14.
- Ecclestone, K. (2006). Assessment in post-14 education: The implications of politics, principles, and practices for learning and achievement. Report for Nuffield Review of 14-19 Education. Oxford: Oxford University Press.
- Elias, J. L. (1979). 'Critique: Andragogy revisited', *Adult Education*, 29: 252-255. Ergün M. Program Geliştirme ve Değerlendirme. <http://www.egitim.aku.edu.tr/TeoriveModeller.ppt>
- European Association for the Education of Adults. (2016). About Us. Retrieved from <http://www.eaea.org/en/eaea/about-us.html>
- Eurydice, (2015a) Continuing Professional Development for Teachers and Trainers Working in Adult Education and Training. Retrieved from Facilities. (Pp. II-II6). Ohio: Council of Educational Facility Planners, International
- Fehrman and Fehrman, 2000 Fehrman, K.R., & Fehrman, C. (2000). Color the secret influence. New Jersey: Prentice Hall Inc, (Chapter 5).
- Fry, J., Medsker, K. & Bonner, D. (1996). "Teaching Methods and Strategies," John Willeis, Vol. 34, pp: 231-248
- Fulton, R. (1989). The physical attributes of adult learning places. Kellogg Center for Adult Learning Research, Montana State University, Bozeman, MT. (A commissioned report)
- Glesne, C. (2012). Nitel Araştırmaya Giriş (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gross, M. (2009). The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 44 (2), 221-242.
- Guimarães, P. (2009). Reflections on the Professionalisation of Adult Educators in the Framework of Public Policies in Portugal. *European Journal of Education*, 44 (2), 205-219.
- Güneş, F. (1988). Avrupa'da ve Türkiye'de Halk Eğitimcilerin Yetiştirilmeleri ve İstihdamı. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Hawkins, H. (1991). The Environment for Learning. In Guide for Planning Educational
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). Individualizing instruction: Making learning personal, empowering, and successful. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed adult learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd Ed.), Oxford: Pergamon Press. Retrieved November 20, 2003, from <http://www-distance.syr.edu/sdlhome.html>.

- Hiemstra, R. (2002). Competencies for carrying out self-directed learning projects. Retrieved February 18, 2004, from <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdlcompetence.html>.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press. Houle, C. O. (1972). *The design of education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Houle, C. O. (1980). *Continuing Learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Houle, C. O. (1992). *The literature of adult education: A bibliographic essay*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Houle, C. O. (1993). *The inquiring mind: A study of the adult who continues to learn*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma. (Originally published in 1961).
- IFLA/UNESCO (2001) *The public library service: IFLA/UNESCO guidelines for development*. München: De Gruyter Saur. [Online] IFLA. Available from: <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/publ97.pdf>
- Igarashi, M., Suveges L., Moss, G. (2002). A Comparison of Two Methods of Needs Assessment: Implications for Continuing Professional Education Canadian Journal of University Continuing Education Vol. 28, No. 1, Spring 2002 pp. 57–76.
- Imel, S. (2004). Teaching adults: is it different? ERIC Digest No. 82. Available at: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed305495.html>.
- Imel S. Teaching adults: is it different? ERIC Digest No. 82. Available at: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed305495.html>. Accessed February 5, 2004.
- Itten, J. (1970). *The elements of color* (E. Van Hagen, Trans.). New York: Van Nostrand Reinhold Co.
- Jamosen J. and Hillier Y. (2008). Nothing will prevent me from doing a good job'. The professionalisation of part-time teaching staff in further and adult education. *Research in Post-Compulsory Education* . Volume 13 (1), 39-53.
- Jarvis, P. (2001). Malcolm Knowles. In P. Jarvis (Ed.) *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (2nd ed.) (pp. 144-159). London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (Ed.). (2001b). *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th ed.). Oxon: Routledge.
- Jõgi, L. and Gross, M. (2009). The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, Vol. 44, No. 2. Doi: /abs/10.1111/j.1465-3435.2009.01387.x.

- Johnson, R.B. and Christensen, L.B. (2008) Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. 3rd Edition, Sage Publications, Inc., Lose Angeles.
- Jones, C. A. (2005). Assessment for learning. London: Learning and Skills Development Agency.
- Jütte, W., Nicoll, K., and Olesen, H. S. (2011). Editorial: Professionalisation – the struggle within. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 2 (1), 7-20.
- Jütte, W. and Lattke, S. (2014). Professionalisation of Adult Educators International and Comparative Perspectives.
- Jütte, W. and Lattke, S. (2014). International and comparative perspectives in the field of professionalisation. In S. Lattke and W. Jütte (Eds.), Professionalisation of Adult Educators International and Comparative Perspectives (pp.7-21) Retrieved from http://www.peterlang.com/download/extract/82673/extract_265580.pdf
- Karabacak, S. (2018). Yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin andragojik bilgi düzeyleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 537-561.
- Karaman, A. S. (2016) . Yetişkin Eğitiminde Meslekleşme Sorunları, Milli Eğitim Dergisi, Yıl 2016, Cilt 45, Sayı 211, 147 – 159.
- Kaya, H.K. (2016). Yaşam Boyu Yetişkin Eğitim. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kellaghan, T. and Greaney, V. (2001). Using assessment to improve the quality of education. Paris: UNESCO.
- Kern D, Thomas PA, Howard DM, Bass EB. Curriculum Development for Medical Education- A SixStep Approach. Sf: 8-26. The John Hopkins University Press. 1998.
- Kidd, J. R. (1973). How Adults Learn. New York: Association Press,
- Kurt, İ. (2000). Yetişkin eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuşaksız, A. (2011). Kadrosuz Usta Öğreticilerin Sosyal Güvenlik Hakları, Yönetim ve Ekonomi, Cilt:18 Sayı:2 Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa.
- Knox, A. B. (1979). Enhancing proficiencies of continuing educators. New Directions for Continuing Education, no. 1. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Knox, AB. (1980). Helping teachers help adults learn. In A B Knox (Ed.), Teaching Adults Effectively (pp. 73-99). San Francisco: Jossey Bass.
- Knox, A. B. (1986). Helping adults learn. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kowalski, T. J. (1988). The organization and planning of adult education. Albany: State University of New York Press.

- Knowles, M. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. (1976). *The Future Role of Libraries in, Adult Education Continuing Library Education Network and Exchange Assembly* (First, Chicago, Illinois, January 23-24, 1976),
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, 6th edition. New York: Elsevier.
- Kokkos, A. (2005). *Adult Education Methodology: Volume A. Theoretical framework and Learning conditions and Volyme B. Educational Methods*. Patras: HOU. [In Greek].
- Koneya, M. (1976). Location and interaction in row and column seating arrangements. *Environment and Behavior*, 8(2), 265-282.
- Kümbetoğlu, B. (2019). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Larsen, L. L. (2012). 'Pedagogical approaches: Insights for teachers of adults'. A paper presented at the NAFOL Conference: "Teacher education research between national identity and global trends". Trondheim, Norway.
- Larson, A. and Milana, M. (2010). *Becoming Adult Educators in the Baltic-Sea Region (BABAR). Synthesis Report*. Linköping, Sweden: Linköping University Electronic Press.
- Larson, J. (2012). *CREW: A weeding manual for modern libraries*. Retrieved from: <https://www.tsl.texas.gov/sites/default/files/public/tslac/ld/ld/pubs/crew/crewmethod12.pdf>
- Lattke S. and Jütte W. *Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontagogy* (p.7-21). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: PeterLangEdition.
http://www.peterlang.com/download/extract/82673/extract_265580.pdf,
- Lawler, J. E. (2003). *Reward Practices and Performance Management System Effectiveness*, November 2003 *Organizational Dynamics* 32(4):396-404 DOI:10.1016/j.orgdyn.2003.08.007
- Leed, K., & Leed, J. (1987). *Building for Adult Learning*. Cincinnati, OH.: LDA Publishing, Leed Design Associates.
- Leedy, P. D., ve Ormrod, J. E. (2005). *Practical Research, Planning and Design*. Upper Saddle River, NJ: Practice Hall.

- Lindeman, E. C. (1926). The meaning of adult education. New York: New Republic. Libraries Now! Inspiring, Surprising, Empowering. Helsinki, Finland, 11-17 August 2012. [Online] Available from: <http://conference.ifla.org/past-wlic/2012/96-lor-en.pdf> [A]
- Lowe, J. (1985). Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış. (T. Oguzkan, Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Millî Komisyonu.
- Samancı, O. ve Mazlumoğlu M. (2019). Halk Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmen Ve Yöneticilerin Yetişkin Eğitime İlişkin Görüşleri, International Journal of Social Science Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7896> Number: 74 , p. 73-87, Spring 2019
- Sayılan, F. (2001). Yetişkin Eğitimi Bağlamında İşçi Eğitimi: Üç İşçi Sendikasında Etrografik Olay İncelemesi (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Simion, K. (2016). Qualitative and Quantitative Approaches to Rule of Law Research /Practitioner's Guide. Washington
- Maphosa, C. and C. Ndebele. 2014. Interrogating the Skill of Introducing a Lecture: Towards an Interactive Lecture Method of Instruction. Anthropologist. 17(2): 543-550.
- McCombs, B. L. and Whistler, J. S. (1997). The learner-centered classroom and school. Strategies for increasing student motivation and achievement. San Francisco: Jossey Bass
- Mccormick, E. (1976) Human Factors in Engineering and Design, New York, McGrawHill.
- Mcintosh, S. (2008). Professionalization of Adult Educators in A Canadian Learning Society (Master's Thesis, Athabasca University). <http://dtp.r.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=mais/ThesisA.pdf>,
- McLean, S. (2000): Between rationality and politics “: autobiographical portraits of adult education programme planning. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. 19, No.6, S. 493-505.
- McMillan, J. H., and Schumacher, S. (2006). Research in Education: Evidence-based Inquiry (6th ed.). Cape Town: Pearson.
- MEB. (2015). İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı, Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, son erişim tarihi: 25/04/2023
- MEB. (2020). Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği. https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/15135909_14105524_MEB_KURUM_AYMA_KAPATMA_VE_AD_VERME_YYNETMELYYY_1.pdf son erişim tarihi: 25/04/2023
- MEB. (2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun HükmündeKararname,<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> son erişim tarihi: 25/04/2023

- MEB. (2021). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme Değerlendirme Raporu-2021<http://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104> son erişim tarihi: 05/04/2023
- MEB. (2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği-2018<https://hbogm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeli-yayimlandi/icerik/789> son erişim tarihi: 05/04/2023
- MEB. (2020). Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Planhttps://altindaghem.meb.k12.tr/icerikler/altindag-halk-egitimi-merkezi-mudurlugu-2019-2023-stratejik-plan_8938631.html son erişim tarihi: 29/05/2023
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 89, 3-13.
- Merriam, S.B., & Brockett, R.G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons, inc
- Merriam, S. B., Caffarella, R.S., & Baumgartner L.M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, inc.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Jossey- Bass- Ankara: Nobel Yayın.
- Michel, L. (1996). *Light: The Shape of Space*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Miser, R. (2013). *Yaşamboyu Öğrenme Kavram ve Bağlam* (1. b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği (EBF-MD).
- Morgan, R., J. Whorton and C. Gunsalus. 2000. A Comparison of Short term and Long Term Retention: Lecture Combined with Discussion versus Cooperative Learning. *Journal of Instructional Psychology*. 27(1): 53-58.
- Murrell, K.F.H. *Ergonomics: Man in his working environment*, London, Chapman and Hall. 1965.
- Nazlı, K. ve Özer, N. (2021). Problems and Solutions of Public Education Centers from The Point of View of Center Administrators. *Inonu University Journal of the Faculty of Education Vol 22, No 2, 2021 pp. 1421-1451* DOI:10.17679/inuefd.979837
- Nuckolls, J. L. (1983). *Interior Lighting for Environmental Designers* (2nd ed.). New York: John Wiley &

- Nuissl, E. (2008). Trends in Adult and Continuing Education in Germany. REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 02, 61-66. Retrieved from <https://www.wbv.de/de/journals/zeitschriften/report/shop/detail/6/Detail/0/3/REP0802W/special/jahrgang/2008.html?cHash=c97fa8b048cb5a14d2443fd5d66cabad#sin gle-538efe83cd0ba37e>.
- Nuissl, E. (2009). Profession and Professional Work in Adult Education in Europe. <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/8591/8039>
- O'Brien G. What are the principles of adult learning? Available at: http://www.southernhealth.org.au/cpme/articles/adult_learning.htm.
- O'Brien G. What are the principles of adult learning? Available at: http://www.southernhealth.org.au/cpme/articles/adult_learning.htm.
- Okçabol, R. (1987), Yaygın Eğitimde Sorunlar, Öğretmen Dünyası, Yıl:9, Sayı:106, Ekim 1988, Ülkemizde Yaygın Eğitim Araştırmaları, (Tebliğ), Yaygın Eğitim ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği Yay, Ankara.
- Öksüz, N. ve Özdemir, F. (2020). Halk Eğitim Çalışanlarının İş Stresi ve Tükenmişlik İlişkisi Hatay Örneği, Turizm Çalışmaları Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, Sayfalar 35 – 52
- Özengi, M. ve Şahan, G. (2017). Halk Eğitimi Merkezlerinin Kursiyer Görüşlerine Göre Durum Değerlendirilmesi: Amasra Örneği, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl 2017, Cilt: 10 Sayı: -ERTE Özel Sayısı, 345- 361,
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pile, J. F. (1995). Interior Design. New York: Harry N. Abrams, Inc. Publishers.
- Popovic, K. (2010, March 5). How to become an adult educator in Europe? Retrieved March 30, 2015 from <http://www.infonet-ae.eu/background-reports-europeanaffairs-28/907-30>.
- Pratt, D. D. (1998). Andragogy As A Relational Construct. Adult Education Quarterly. Vol.32., Num. 3., Spring, s. 160-181.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of research. Journal of Engineering Education 93(3), 223-231.
- Punch, K. F. (2013). Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches. SAGE Publications.
- Rasmussen, S. E. (1959). Experiencing architecture. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Rea, M. S. (2000). The IESNA Lighting Handbook: Reference and Application. New York: The illuminating Engineering Society of North America.
- Reischmann, J. (2004). Andragogy. History, Meaning, Context, Function. Internetpublication. [Online]: Retrieved on 06-February-2012, at URL: <http://www.andragogy.net>. Version Sept. 9, 2004.

- Research voor Beleid Plato (2008). Adult Learning Professions in Europe ALPINE. A Study of the Current Situation, Trends and Issues. Final Report. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Rogers, A. (1986). Teaching adults. London: Open University Press
- Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, A., & Harrocks, N. (2010). Teaching adults, 4th edition. Berkshire, England: Open University Press/McGraw-Hill.
- Saban, A., ve Ersoy, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sava, S. and Lupou, R. (2009). The adult educator in Europe – professionalisation challenges and the alternative of validation of learning outcomes. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 1 (1), 2227–2232.
- Schwab, J. (1973) The Practical 3: Translation into Curriculum. School Review 81(4), 501-522
- Schwendowius, D. (2009). Professionalisation in general adult education in Germany-an attempt to cut a path through a jungle. European Journal of Education, 44 (2), 183-203.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. Qualitative Inquiry, 5(4), 465-478.
- Selçuk, M. (2017). Halk Eğitimi Merkezlerinin Karşılaştığı Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sert N. ve Uysal M. (2020). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Profili. Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 3/Sayı: 4/Mayıs 2020/Sayfa: 48-96 Journal of Adult Education/Volume: 3/Issue: 4/May 2020/Pages: 48-96
- Shi, H. (2017). Planning Effective Educational Programs for Adult Learners, World Journal of Education Vol. 7, No. 3; 2017
- Sıabı-mensah, K., Badu-nyarko, S. K. & Torto, B. A. (2009). Problems of Part-Time Students in Ghana: Implications for Distance Education. Turkish Online Journal of Distance Education, 10 (2), 175-190. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16912/176423>
- Smith, F. K., & Bertolone, F. J. (1986). Bringing Interiors to Light. New York: Whitney Ubrary of Design.
- Steele, F. (1973) Physical Settings and Organizational Development, London, AddisonWesley Publications.
- Steele, F. and Jenks, S. (1977) The Feel of the Work Place, London, Addison-Wesley Publications.

- Sommer, R. (1967) Classroom ecology. The Journal of Applied Behavioural Science, Vol. 3, No. 4, pp. 489-503.
- Sommer, R. (1969) Personal space, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Sommer, R. (1974) Tight Spaces, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Sommer, R. and Olsen, H. (1980) The soft classroom. Environment and Behavior, Vol. 12, pp. 3-16.
- Steele, F. (1973) Physical Settings and Organizational Development, London, Addison
- Standing, G. (2020). Prekarya: Yeni tehlikeli sınıf (E. Bulut, Çev.). İletişim.
- Stires, L. (1980). Classroom seating, location, student grades and attitudes: environment or self-selection? Environment and Behavior, .12, (2), 241-254. Learning systems, facilities, and Environments
- Swist, J. (2002) Conducting a Training Needs Assessment (online) Available amxi.com/amxmi3O.htm. 96-106
- Tekin, M. (1991). Dünyada ve Türkiye’de Halk Eğitimi Alanının Temel Sorunları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (Ankara University Journal of Educational Faculty), 24 (1), 13-19.
- Temiz, M. (2019). Halk Eğitimi Merkezlerinde Görevli Mesleki-teknik ve Sosyal-kültürel Kursları öğretmenlerinin öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Terzioğlu, B. E. (2013). Türkiye’nin AB Üyeliği Sürecinde Hayat Boyu Öğrenmede Yetişkin Eğitimcisi Yeterlilikleri. Eğitim Bilimleri Dergisi, (38), 155-156.
- Theall, M. and Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places – A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction? In Theall, P., Abrami, L. and Lisa Mets (Eds.) The Student Ratings Debate: Are they Valid? How Can We Best Use Them? New Directions in Educational Research, no. 109. San Francisco: Jossey-Bass
- Thorndike, E.L. (1935). Adult Interests. New York: Macmillan, 1935.
- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D. ve Lengrad P. (1985). Yetişkin Eğitimi Terimleri. (A. F. Oğuzkan, Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Millî Komisyonu. (1979).
- Tough, A. (1971). The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. M. (1979). The adult's learning projects (2nd ed.). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (originally published in 1971).
- Tusting, K., Barton, D. (2011). Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme (Çev. Ahmet Yıldız, Aylin Demirli). Ankara: Dipnot.

- Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye’de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (2),48-62.
- TUİK (2022). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2022-49685> erişim tarihi:29/05/2023
- UNESCO (2009). Global Report On Adult Learning and Education. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved from http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE_en.p
- UNESCO (2010). Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. CONFINTEA VI Belém Framework for Action. Hamburg:
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved from http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/News/belemframework_trilingual_online.pdf
- Uysal, M. & Yıldız, A. (2006). Türkiye’de Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi Alanının Kurumsallaşma Sorunları. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül 2006.
- Ültanır E. ve Ültanır G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, ss. 1-23
- Vella, J. (2002). Learning to listen, learning to teach: The power of dialogue in educating adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vosko, R.S., & Hiemstra, R. (1988). The adult learning environment: Importance of physical features. International Journal of Lifelong Education. 7, 185- 195. Vosko, R.S. (1991). Where we learn shapes our learning. In R. Hiemstra (Ed.), Creating Environment for Effective Adult Learning. (pp. 23-31). San Francisco: Jossey Bass.
- Vosko, R.S. (1984). The Reactions of Adult Learners to Selected Instructional Environments. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University
- Yayla, D. (2009). Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.
- Yazar T. ve Özlem L. (2017). Evaluation of the Problems Encountered in Public Education Centers, Eurasian Journal of Educational Research 76 (2018) 125-146
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2006). Türkiye’de Yetişkin Okuryazarlığı: Yetişkin Okuma-Yazma Eğitimine Eleştirel Bir Yaklaşım (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Youngman, F. (2006). Making a Difference: Development Agendas and the Training of Adult Educators. In Heribert Hinzen & Hanno Schindele (Eds.), Capacity Building and the Training of Adult Educators (pp. 9-18). Bonn: The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (IIZ/DVV)
- Zencirci, İ. (1992). Ankara İlinde Usta Öğreticilerin Halk Eğitim İçerisindeki Yeri ve Önemi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Weale, R. A. (1961). Retinal illumination and age. Transactions of the Illumination Engineering Society, 26, 95-100.
- White, S. (1972). Physical criteria for adult, learning environments. Washington, D.C.: Adult Education Association of U.S.A., Commission on Planning Adult Learning Systems, Facilities, and Environments. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 080 882)
- White, S. (1978). Physical Criteria for Adult Learning Environments. Washington. D.C.: Commission on Planning Adult Learning Systems, Facilities and Environments. Adult Education Association of the U.S.A.
- White, S. (2004). Criteria for Adult Learning Environments. Institutional Education of Association of U.S.A., Washington D.C. Commission on Planning adult Learning systems, facilities, and Environments
- Wilson, A. L. (1983). Environment and Planning A: Economy and Space Volume 15, Issue 1
- Wilson, A. L. (2001). Professionalization: A politics of identity. New Directions for Adult and Continuing Education, 91, 73-83.
- Wickens, E. (1999) Tourists' Voices: A Sociological Analysis of Tourists' Experiences in Chalkidiki, Northern Greece. Unpublished Ph.D. thesis, Oxford Brookes University, Oxford, UK.
- Woods, P. (1986). Inside schools: Ethnography in educational research. London and New York: Routledge.

EKLER

EK 1. Yazılı Onam Formu

Araştırmanın adı: Bir Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Altındağ Halk Eğitimi Merkezi
“Sayın gönüllü, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Yetişkin Eğitimi bölümündeki doktora tezim kapsamında planlanmış olan araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.
Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

Bilgilendirme Bölümü.

1. Çalışmanın amacı Altındağ Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulunun yetişkin eğitimi bağlamında sosyal kültürel, demografik, fiziksel verileri ve okulun günlük işleyişinin yanında, okulun yönetsel ve eğitsel süreçleri ile yönetici, öğretmen-usta öğretici ve kursiyerlerin deneyim, algı ve düşüncelerinin analiz edilmesidir.
2. Çalışmaya katılma koşulları Altındağ Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulunda görev yapıyor olmak veya okuldaki bir kursta kursiyer olarak bulunuyor olmak ve araştırmaya katılmayı kabul etmektir.
3. Çalışma kapsamında yapılacak uygulamada, çalışmaya katılmayı kabul eden kişilerden bir araştırmacı tarafından yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, eğitim seviyesi gibi bazı sosyo-demografik özelliklerin bulunduğu bir formunu doldurmaları istenecektir. Bunun yanında katılımcılara konu hakkında yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanmış sorular yöneltililecektir. Görüşme süresinin yaklaşık 35-40 dakika sürmesi beklenmektedir. Görüşme yapılırken ses kaydı alınacak daha sonra toplanan verilere içerik analizi yapılacaktır. Ses kaydı istemeyen katılımcıların verdiği bilgiler yazılı olarak not edilecektir.
4. Araştırmaya 15 gönüllü dâhil edilmesi planlanmaktadır.
5. Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmalari durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmazlar.

Güvence Bölümü:

“Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.”

Onay Bölümü:

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

İmza/Tarih
Katılımcının adı/soyadı

İmza/Tarih
Araştırmacının adı/soyadı

Not: İlgili form iki kopya olarak hazırlanmıştır, imzalı kopyalardan biri size teslim edilecektir.

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Katılımcı;

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Bir Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Halk Eğitimi Merkezine ilişkin bir araştırma yapıyorum. Sizinle bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezinin yetişkin eğitimine ilişkin yapı ve işleyişi kapsamında, bir görüşme yapmak istiyorum.

Görüşmemize başlamadan önce, öncelikle görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümünün yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacağını, kişisel bilgilerinizin hiçbir kurum veya kişi ile kesinlikle paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Araştırmada isminiz yer almayacak, bunun yerine isminiz “Katılımcı 1” vb. şeklinde kodlanacaktır. İzin verirsiniz hem zamanı daha iyi kullanabilmek hem de vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı inceleyebilmek için görüşmeyi ses kaydı ile kaydetmek istiyorum. Bu görüşmenin yaklaşık 35-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve sağlayacağınız çok önemli katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Uğur KARAMAN

Görüşme no:

Tarih ve Saat:

1. Öncelikle sizi tanıyabilir miyiz, kendinizden söz edebilir misiniz?

- Cinsiyetiniz
- Yaşınız
- Eğitim Durumunuz
- Branşınız
- Merkezdeki göreviniz
- Meslekteki toplam hizmet süreniz
- Merkezdeki hizmet süreniz

2. Daha önce bir halk eğitimi merkezinde görev yaptınız mı ?

- Evet ise, (Ne zaman? Ne kadar süreyle? Hangi pozisyonda bir görevdi?)

3. Halk eğitimi merkezinde yöneticilik/öğretmenlik/usta öğreticilik süresince herhangi bir güçlük ile karşılaşılıyor musunuz?
- Evet, ise, bu güçlüklerden bahsedip örnek verebilir misiniz? (iş, ekonomik, öğretim süreci, aile vb)
 - Hayır ise, Herhangi bir güçlük ile karşılaşmamış olmanızı neye bağlıyorsunuz? (iş, ekonomik, öğretim süreci, vb)
4. Halk eğitimi merkezindeki çevresel verilere ilişkin bilgi verebilir misiniz?
- Sosyal
 - Kültürel
 - Demografik
 - Fiziksel
 - Donatımsal
5. Halk eğitimi merkezindeki ilişkin düşüncelerinizi ifade eder misiniz? Örnekler verebilir misiniz?
- Eğitim-öğretim ortamı,
 - Eğitim materyalleri
 - Fiziksel koşullar
 - Eğitim personeli
 - Yardımcı personel
 - Kurs içerikleri
 - Kursiyerler
 - Finansman
 - Eğitim Programları
 - Açık öğretim okulu
 - Özel Sektör ve Belediyelerce Yürütülen Yetişkin Eğitimi Faaliyetleri
6. Halk eğitimi merkezindeki günlük pratiklere ilişkin düşüncelerinizi ifade eder misiniz? Örnekler verebilir misiniz?
7. Halk eğitimi merkezindeki yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi faaliyetlerine ilişkin düşüncelerinizi, algı ve yorumlarınızı örneklerle açıklaya bilir misiniz?

EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4885242
Konu : Araştırma İzni

05.03.2020

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.
b) 24.02.2020 tarihli ve 1009 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Yetişkin Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Uğur KARAMAN'ın "Altındağ Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulunun Yetişkin Eğitimi Bağlamında Etnografisi" konulu çalışması kapsamında İlimiz Altındağ ilçesinde yer alan Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat okulunda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesine

Bilgi:
Altındağ İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 () ____
Faks: 0 () ____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden e969-6333-3d39-a867-01d5 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Enstitü Sekreterliği
ÖĞRENCİ İŞLERİ



Sayı : 98761816-302.08.01-E.1009
Konu : Uğur KARAMAN'ın Uygulama İzni
Hk.

24.02.2020

ANKARA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Uğur KARAMAN'ın 19.02.2020 tarihli başvurusu.

Enstitümüz Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Yetişkin Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Uğur KARAMAN Doç.Dr.Ahmet YILDIZ danışmanlığında yürüttüğü "Altındağ Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulunun Yetişkin Eğitimi Bağlamında Etnografisi" konulu tez çalışması kapsamında Ankara İli Altındağ Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulundan veri toplamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye yapacağı tez çalışması için gereken iznin verilmesi hususunda gereğini saygılarımla arz ederim.

 e-imzalıdır

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Müdür

Ek : Dilekçe ve Ekleri (1 Takım)

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : KUVCIJUN Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Cebeci Yerleşkesi 06590;
Cebeci/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 362 99 05 / 5322 Belge Geçer No: 0312 362 73 97
e-posta: ebens@education.ankara.edu.tr internet adresi: -

Bilgi için:Emel SÜKÜN
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:(312) 362 99 05-
5324



EK 4. Etik Kurul Onayı

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 25/05/2020
Toplantı Sayısı : 4
Karar Sayısı : 88

88- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Uğur Karaman**'in "Altındağ Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulunun Yetişkin Eğitimi Bağlamında Etnografisi" başlıklı tezi ile ilgili 21/02/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Araştırmanın aydınlatılmış onam formunun uygun biçimde hazırlandığı, görüşme sorularının yansız olduğu ve ayrımcı ifadeler içermediği, yöntemsel tutarlığın bulunduğu, dolayısıyla araştırma tasarımının etik açıdan uygun olduğu görülmekle birlikte; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Uğur Karaman**'in "Altındağ Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulunun Yetişkin Eğitimi Bağlamında Etnografisi" başlıklı tezi tamamlanmış bir tez çalışması olduğundan Etik Kurul onay belgesi verilememektedir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Bir Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Altındağ Halk Eğitimi Merkezi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 06.07.2023
Gönderim Numarası	: 2127214436
Sayfa Sayısı	: 181
Sözcük Sayısı	: 342982
Karakter Sayısı	: 311337
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 15.06.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Uğur KARAMAN

Tarih: 06.07.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Uğur KARAMAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Halide Edip Adıvar Ortaokulu Çankaya – Ankara	2021-
Öğretmen	Evliya Çelebi Ortaokulu Altındağ – Ankara	2015-2021
Eğitim Uzmanı	MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü-Ankara	2011-2015
Öğretmen	Şereflikoçhisar Mesleki Eğitim Merkezi	2009-2011
Öğretmen	Sincan Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi - Ankara	2003-2008
Öğretmen	Paşaçayırı Fatih İlköğretim Okulu -Çorum	2001-2003

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2023-
Ön Lisans	Adalet	Anadolu Üniversitesi	2021
Yüksek Lisans	Matematik	Gazi Üniversitesi	2006
Lisans	Matematik	Ankara Üniversitesi	1995

Yayınlar:

Karaman, U. ve Yıldız, A. (2022). Yetişkin Eğitimcisi Olmayan Yetişkin Eğitimi Kurumu: Halk Eğitimi Merkezi, Yetişkin Eğitimi Dergisi, 5(9), 38-75

Kultegin Ogel, Gulşah Karadayı, Zeynep Karaman, Hediye Atıcı Arıcan, Niyazi Kaya, Uğur Karaman, Ahmet Murat Altuğ (2011). İlköğretim Öğrencilerinde Devamsızlık Riskinin Saptanması. Bulletin of Clinical Psychopharmacology ;21 (Suppl. 2) :149-50