

Yetişkin Eğitimcisi Olmayan Yetişkin Eğitimi Kurumu: Halk Eğitimi Merkezi*

Uğur Karaman**

Ahmet Yıldız***

- 38 -

Özet

Bu araştırma halk eğitimi merkezlerinde çalışan personelin yetişkin eğitimi konusunda yetiştirim ve nitelik/yeterlilik durumunun uygulamalara yansımaları, bu durumun hangi sorunlara yol açtığı ve bu sorunların nasıl deneyimlendiği konusunu ele almaktadır. Anılan sorunlar ve yansımalar, bir halk eğitimi merkezi özelinde ve kurum yöneticileri/öğretmenleriyle yapılan nitel görüşmelere dayalı değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, kurumda eğitimler yapılandırılırken gerekli 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

* **Adult Education Institution without Adult Educators: Public Education Center**

** Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, / PhD Student, Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, ugkaraman@gmail.com

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı / Prof. Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, ahmety72@yahoo.com

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 5/Sayı: 9/Kasım 2022/Sayfa: 38-75

Journal of Adult Education/Volume: 5/Issue: 9/November 2022/Pages: 38-75

Geliş tarihi / Received: 24.03.2023 – Kabul tarihi / Accepted: 17.04.2023

yeterince yararlanılmamaktadır. Bu durum ülkemizde yetişkin eğitiminin kurumsallaşma sorunuyla ilişkilidir. Sonuç olarak yetişkin eğitime ilişkin bu türden eksiklikler kurumun etkili bir biçimde işlemesine engel oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, halk eğitimi, halk eğitimi merkezi, yetişkin eğitimcisi, eğitimsel ihtiyaçları saptama

Abstract

This research deals with the reflection of the training and qualification/competence status of the personnel working in public education centers on the practices, what problems it cause and how these problems are experienced. The mentioned problems and reflections were evaluated in a public education center and based on qualitative interviews with institution administrators/teachers. According to the research findings, the necessary educational needs determination techniques are not used while structuring the trainings in the institution; 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). This situation is related to the institutionalization problem of adult education in our country. As a result, such deficiencies in adult education hinder the effective functioning of the institution.

Keywords: Adult education, public education, public education centers, adult educator, educational needs determination

Son yıllarda öğrenci başarısını etkileyen okul içi faktörler arasında en önemlisinin öğretmenlerin niteliği olduğu ve okulların başarısının da ancak öğretmenlerinin niteliği kadar olabileceği gibi söylemler çerçevesinde öğretmen yeterlilikleri sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu durum öğretmenlerin yetiştirimi ve öğretmen niteliğinin eğitim sürecine etkisine yönelik farkındalığın yükselişine işaret etse de farkındalığın ağırlıklı olarak örgün eğitim süreciyle sınırlı kaldığını söylemek gerekir. Nitekim yetişkin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin yetiştirimi ve niteliği sorunsalının anılan söylemlerin kapsamı dışında tutulduğu gözleniyor. O halde ‘Öğretmenlerin niteliği ve yetiştirimi sorunsalının yetişkin eğitimi alanı için de, artan bir önemi söz konusu mudur? Yetişkin eğitimi alanındaki öğretmenlerin/uygulamacıların/eğitimcilerin yetiştiriminin yetişkin eğitimi / hayat boyu öğrenme kurumlarının etkililiği açısından payı nedir?’ gibi soruları yöneltmenin gerekliliği açığa çıkıyor.

- 40 -

Esasen yetişkin eğitimi alanının öncü isimlerinden olan Malcolm Knowles (1984) yıllar önce, bu sorulara yanıt aramaya başlamıştır. Ona göre yetişkin eğitimi, çocukların eğitiminden oldukça farklıdır ve bu doğrultuda farklı bir yetiştirme tarzı gereklidir. Dahası Knowles, halk eğitiminin olması gereken noktaya gelmemiş olmasının asıl nedeninin alanda çalışan öğretmenlerin çoğunun, yetişkinlere sanki onlar çocukmuş gibi öğretim yapmayı bilmesinden kaynaklandığı iddiasındadır (Knowles, 1984).

Yetişkin eğitimciler üzerine mevcut alan yazın daha çok yetişkin eğitimcilerin mesleki gelişimine (bkz. Gross, 2009; Jütte vd. 2011; Nuissl 2009), yetişkin eğitimciliğin profesyonelleşmesine (bkz. Wilson 2001; Mcintosh, 2008; Guimarães, 2009; Schwendowius, 2009; Broek, 2010; Bierema, 2011) ve niteliğinin arttırılmasının önündeki politik ve ekonomik engellere (bkz. Plato, 2008; Nuissl, 2009; Jögi ve Gross, 2009) odaklanmıştır. Türkiye’de yetişkin eğitimcilerin niteliği sorunsalı ise ağırlıklı 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, Karaman 2016). önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Halk eğitimi merkezlerinde çalışanların yeterlilikleriyle ilgili kimi araştırmalar da daha çok hizmet öncesi yani lisans eğitiminin gerekliliğine (bkz. Tekin, 1991; Duman, 2007; Temiz, 2009; Ültanır, 2005; Koç ve Yılmaz, 2009; Kahrıman, 2010; Kaya, 2016) ve 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) işaret etmektedir.

Alan yazında yer alan tüm bu vurgular önemli olmakla birlikte, sözü edilen yetiştirim ve nitelik/yeterlilik sorununun uygulamalara ne şekilde yansımaları gerektiği, hangi sorunlara yol açtığı ve bu sorunların nasıl deneyimlendiği konusunun ayrıntılı olarak incelenmediği görülmektedir. Bu nedenle elinizdeki araştırma anılan sorunlar ve yansımaları bir halk eğitimi merkezi özelinde değerlendirmeye çalışmaktadır. Araştırma alanı olarak bir halk eğitimi merkezinin esas alınmasının nedeni ise Türkiye'deki yetişkin eğitimi hizmetlerinin temel sağlayıcısının halk eğitimi merkezleri olmasıdır. Faaliyetlerini Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne (HBÖGM) bağlı olarak sürdüren halk eğitimi merkezlerinin sayısı, 2021 yılı verilerine göre 995'tir. Bu çerçevede araştırmada halk eğitimi merkezi çalışanlarını yetişkin eğitimi formasyonu açısından değerlendirmek ve mevcut formasyon durumunun merkezin işlev ve faaliyetlerine yansımalarını analiz etmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1- Halk eğitimi merkezi çalışanlarının yetişkin eğitimi açısından mevcut yetiştirim durumları nasıldır?
- 2- Halk eğitimi merkezi çalışanlarının yetişkin eğitimi formasyonu eksikliğinin halk eğitimi faaliyetlerine yansımaları nelerdir?
 - a- Öğrenenlerin eğitimsel ihtiyaçlarını saptamaya ilişkin yansımaları nelerdir?
 - b- Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme (öğretim yöntem ve teknikleri, eğitsel ortamlar, öğrenenlerle iletişim ve davranış biçimleri, öğretim materyallerinin seçimi, tasarımı ve kullanımı, değerlendirme) süreçlerine yönelik yansımaları nelerdir?

Yöntem

Ankara ili Altındağ ilçesindeki Altındağ Halk Eğitimi Merkezi'nde (AHEM) görev yapan yetişkin eğitimcilerle yapılan görüşmelere dayalı olan bu çalışma nitel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. AHEM'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. Katılımcılara ait demografik özellikler aşağıdaki Tablo-1'de verilmiştir. Araştırmadaki katılımcılardan 6'sı kadın, 4'ü erkek olup görüşmeler; 1 yönetici, 3 kadrolu öğretmen, 3 görevlendirme öğretmen ve 3 usta öğretici ile toplamda 10 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Özellikler	Sayı
Yaş	35-40	4
	41-46	1
	47-52	2
	53-58	3
Cinsiyet	Erkek	4
	Kadın	6
Eğitim Düzeyleri	Lise	1
	Ön Lisans	-
	Lisans	8
	Yüksek Lisans	1
Mezun Oldukları Alanlar	Meslek Lisesi	1
	Sınıf Öğretmenliği	2
	Giyim Teknolojileri	2
	Geleneksel El Sanatları	2
	Bilgisayar	1
	Çocuk Gelişimi	2
Meslekteki Hizmet Süresi (yıl)	3- 8	1
	9-14	2
	15-20	3
	21-26	4
AHEM'deki Çalışma Süresi (yıl)	3- 8	3
	9-14	2
	15-20	2
	21-26	2
	27-32	1

Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen nitel ham veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla öncelikle sesli olarak kaydedilen veriler ve alınan notlar bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı veri seti haline dönüştürülmüştür. Görüşmeler yazılı hale getirilirken çalışma grubundaki kişilerin bilgilerinin gizli kalması amacıyla her bir görüşmeciye merkezdeki çalışma biçimine göre bir kod (1.Katılımcı-Yönetici, 2.Katılımcı-Kadroolu Öğretmen, 3.Katılımcı-Kadroolu Öğretmen, 4.Katılımcı-Kadroolu Öğretmen, 5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen, 6.Katılımcı -Görevlendirme Öğretmen, 7.Katılımcı-

Görevlendirme Öğretmen, 8.Katılımcı-Usta Öğretici, 9.Katılımcı – Usta Öğretici, 10.Katılımcı- Usta Öğretici) verilmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre betimsel analiz, elde edilen bulguların düzenlenip yorumlanarak sunulmasıdır ve dört aşaması vardır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sözü edilen bu aşamalara göre yapılmıştır. İlk aşamada betimsel analiz için çerçeve oluşturulmuştur. Çerçeve oluşturulduktan sonra çerçevelere uygun kodlamalar belirlenmiştir. Ardından görüşmelerden elde edilen kodlamalara göre halk eğitimi çalışanlarının 'mevcut yetiştirim durumları' ve 'çalışanların yetişkin eğitimi formasyonuna sahip olup olmamasının veya bunun eksikliğinin halk eğitimi faaliyetlerine yansımaları' başlıkları altında veriler yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

- 44 -

Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Yetişkin Eğitimi Açısından Mevcut Yetiştirim Durumları: “Yüzme bilmeyen öğretmeni denize atıyorlar yüzmeyi kendisi öğreniyor.”

Halk eğitimi merkezi çalışanlarının yetişkin eğitimi açısından yetiştirim durumları, onların istihdam biçimleriyle ilişkilidir. 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 (MEB, HBÖGM, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2020).

Tablo 2: Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitimi Merkezleri Personel Verileri

Kadro Durumu	Kadrolu	Görevlendirme
Öğretmen	8.963	---
Usta Öğretici	200	73.147
Toplam	9.163	73.147
Genel Toplam	82.310	

Kaynak: MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü – İzleme Değerlendirme Raporu-2021

Tablo 2’de görüldüğü üzere halk eğitimi merkezleri ve olgunlaşma enstitülerinde çalışan toplam 82.310 personelin % 11’i kadrolu eğitim personeli, %89’u ise kadrosuz usta öğreticilerdir. Bu verilere göre; görevlendirme ile kadrosuz çalışan personelin kadrolu çalışan personele oranının yaklaşık 8 kat olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle ülkedeki halk eğitimi merkezlerinin eğitimci ihtiyacının genellikle görevlendirme ile 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 pek çok araştırmacı (Lowe, 1985; Güneş, 1988; Jamosen ve Hillier, 2008) tarafından işaret edilmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü halk eğitimi merkezinde 53 öğretmen ve 350 usta öğreticiden oluşan toplam 403 personel görev yapmaktadır. Halk eğitimi merkezinde çalışanların büyük çoğunluğu (%87) kadrosuz usta öğreticilerden oluşmaktadır. Kadrosuz çalışan personelin kadrolu çalışan personele oranı yaklaşık 7 kattır. Tüm halk eğitimi merkezlerinde olduğu gibi araştırmanın yürütüldüğü halk eğitimi merkezinde de eğitici personel ihtiyacı usta öğreticiler yoluyla karşılanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubundaki 1 yönetici ve 6 öğretmen, yetişkinlere eğitim veren bir kurumda görev yapmalarına karşın gerek

lisans döneminde gerekse göreve başladıklarında veya sonrasında yetişkin eğitime yönelik bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu öğretmen yetiştiren 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. Diğer taraftan AHEM’de usta öğretici olarak görev yapan (3) kişi ise yalnızca oryantasyon eğitimi adı altında iş başında sınırlı bir eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadaki yönetici ve öğretmenlerin tümü anlatılarında yetişkin eğitime yönelik bir eğitimlerinin olmadığını, mesleki gelişim için yetişkin eğitimi konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirterek bu ihtiyaçlarını karşılayamadıklarına dikkat çekmişlerdir:

HEM’lerde en büyük sıkıntı sistemde öğretmenlere yönelik bir hizmet içi eğitim yok (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

- 46 -

Yaptığım işin yanlış olduğunu sonradan fark ettim. Halk eğitime gelenlerin bir oryantasyona ve hizmet içi seminere kesinlikle ihtiyacı var (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorum ama böyle bir eğitim yok maalesef (1.Katılımcı- Yönetici).

Ben daha önce çocuklarla çalışıyordum, halk eğitimi hakkında hiçbir şey bilmiyordum, sistemi bilmiyordum, sonra öğretmenlerden öğrendim ama birkaç ay çok bocaladığımı biliyorum. Burada yüzme bilmeyen öğretmeni denize atıyorlar yüzmeyi kendisi öğreniyor (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Yukarıdaki katılımcının (4.Katılımcı) “...burada yüzme bilmeyen öğretmeni denize atıyorlar yüzmeyi kendisi öğreniyor.” şeklindeki ifadesi sistem içerisinde halk eğitimi merkezinde görev yapan

öğretmenlere yönelik bir eğitimin gerekliliğini tüm açıklığıyla gözler önüne sermektedir.

Diğer taraftan halk eğitimi merkezinde görev yapacak usta öğreticilere yönelik 2018 yılından itibaren zorunlu hale gelen “Usta Öğretici Oryantasyon Kursu” adı altında 40 saatlik bir oryantasyon eğitimi verilmektedir. Bu eğitimlerde usta öğreticilerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra yetişkin eğitimi öğretim ilke ve yöntemleri hakkında bilgi ve beceri kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu eğitimlerin yetişkin eğitiminin faaliyetlerinin daha sağlıklı sürdürülmesi bakımından olumlu bir uygulama olduğu söylenebilir. Ancak halk eğitimi merkezinde usta öğretici olarak görev yapan iki katılımcının (9.Katılımcı ve 10.Katılımcı) 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 (9.Katılımcı- Usta Öğretici).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü usta öğretmenler 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 (10.Katılımcı-Usta Öğretici).

Yöneticilerin de yetişkin eğitimi konusundaki yetiştirimi benzer durumdadır. Halk eğitimi alanında görev yapan yöneticilerin genellikle sınıf öğretmenliği mezunu oldukları (Boz, 1988; Güneş 1988; Bumin, 2009; Sert ve Uysal, 2020) yetişkin eğitimi alan yazınında da sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenlerde olduğu gibi yöneticiler de yetişkin eğitimi formasyonuna sahip değildir. Sözü edilen formasyon eksikliği uygulamaya çeşitli biçimlerde yansımaktadır. Nitekim araştırmadaki öğretmenlerin tamamı 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 değiller de dışarıdalar. Herkes aynı anda girsin herkes aynı anda çıksın, gibi isteklerle örgün eğitimi buraya taşımaya çalışan idarecilerimiz oldu bizim (2.Katılımcı-Kadro lu Öğretmen).

Yetişkin eğitiminin “y”sinden haberi olmayan idarecilerimiz oldu, hiçbir kriteri yok burada, idareci olmak isteyen herkes oluyor (4.Katılımcı- Kadro lu Öğretmen)

İdareci yapıyı bilmiyorsa yaygın eğitimi tanımıyorsa ciddi sorun. İdarecinin bir davranışı tüm süreci etkiliyor (3.Katılımcı- Kadro lu Öğretmen).

- 48 -

Saha ziyareti sırasında çalışma grubundaki katılımcılardan birisinin (1.Katılımcı-Yönetici) isteği üzerine kendisine yetişkin öğretimi ilke ve yöntemleri konulu iki kitap hediye edilmiştir. Söz konusu katılımcı, bu kitaplardan yararlanarak AHEM'deki usta öğreticilere yönelik hazırladığı oryantasyon eğitimi ile bir farkındalık oluşturmaya çalıştığını ve bu eğitimden sonra usta öğreticilerin motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Bu küçük deneyim bile, ihtiyaç temelli hazırlanan programın ve katılımcının üslendiği rolün etkisinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma süresince yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin tamamı, yetişkin eğitime yönelik eğitim ihtiyaçlarını sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu önemli ve belirgin ihtiyaca rağmen mevcut halk eğitimi sistemi içerisinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek sistemli bir yapı ve işleyişin olmadığı ortadadır. Usta öğreticilere verilen eğitimlerin ise hem içerik hem de yöntem bakımından andragojik yaklaşımlardan uzak eğitimler olduğu tüm katılımcıların ifadelerinde öne çıkmıştır.

Diğer taraftan Yayla (1998) 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 bulunmadığına dikkat çekmektedir. 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. Sonuç olarak halk eğitimi merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimlerinin örgün eğitimdeki çocuk ve gençlerin eğitime yönelik olduğu, eğitimci ihtiyacının ise büyük çoğunlukla ücretli usta öğreticiler yoluyla karşılandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerek göreve başladıklarında mesleki gelişimlerini destekleyecek sistemli bir yapı ve işleyiş bulunmamaktadır.

- 49 -

Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Yetişkin Eğitimi Formasyonu Eksikliğinin Halk Eğitimi Merkezi Faaliyetlerine Yansımaları

Bu bölümde, halk eğitimi merkezi çalışanlarının yetişkin eğitimi formasyonu eksikliğinin halk eğitimi merkezinin faaliyetlerine yansımalarına ait bulgular, 'öğrenenlerin eğitimsel ihtiyaçlarını saptama' ve 'kurs programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi' alt başlıkları altında ele alınacaktır.

Öğrenenlerin Eğitimsel İhtiyaçlarının Saptanması

Bilindiği üzere, eğitimsel ihtiyaç analizi, başarılı bir yetişkin eğitimi uygulamasının temelidir. Zira yetişkin eğitiminde, kursların katılımcıların ihtiyaç ve önceliklerine göre planlanması ve uyarlanması, katılımın ve devamın sağlanmasının ön koşuludur. Nitekim öğrenenlerin gerçek eğitim ihtiyaçlarını esas almayan yetişkin eğitimi programlarında sıklıkla devamsızlık ve terk gibi olumsuzlukların yaşandığı bilinmektedir. Bu nedenle bir yetişkin

eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezinin içinde yer aldığı çevrede kursların yapılandırılması için toplantı, görüşme, anket, gözlem, alan taraması gibi yöntemlerle kapsamlı ve sistematik bir eğitim ihtiyacı belirleme çalışmasının yapılması elzemdir.

Ancak AHEM’de yürütülen bu araştırmada kursların yapılandırılması sürecinde ihtiyaç saptama tekniklerinden sadece alan taraması uygulamasından yararlanıldığı görülmüştür. Belirtmek gerekir ki, alan taraması uygulamalarında da ciddi aksaklıkların yaşandığı sıklıkla ifade edilmiştir. Bu aksaklıkların temelinde, yönetici ve öğretmenler tarafından, bu konunun öneminin yeterince anlaşılammış olması vardır. Nitekim AHEM çalışanlarıyla yapılan görüşmelerde, ihtiyaç saptamaya yönelik süreçlerin adeta bir ‘angarya’ veya ‘gereksiz bir iş’ olarak algılandığına ilişkin söylemler öne çıkmıştır. Öğretmenler alan taramasını genellikle ‘zaman alıcı’ ve ‘maliyetli’ bir faaliyet olarak algılamaktadır. Çalışanlardaki ihtiyaç saptamaya yönelik bu algının, yetişkin eğitiminin örgün eğitimden ayrılan özellikleri konusunda farkındalığın düşük olması ve ihtiyaç saptama konusunun yetişkin eğitimindeki merkezi rolünün bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Görüşmelerde, ihtiyaç saptama çalışmalarının genellikle sınırlı, yanlış veya eksik yapıldığına ilişkin anlatılar dikkat çekmektedir:

Alan taraması yapıyoruz da sadece muhtar görüyoruz, kursiyeri görmüyoruz (2. Katılımcı-Kadrolu Öğretmen).

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 kaçır ve kültür merkezine gider (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Kurs için öğrenci bulmak için çok çabaladık, alan taramasına da çıktık. Bu da hem çok zamanımı alıyor hem de çok maliyetli oluyor (5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Görüldüğü üzere alan taraması uygulaması çoğunlukla yerel toplumun gerçek eğitim ihtiyacını saptaktan ziyade, prosedürel bir sürecin yerine getirilmesinden öteye geçememektir. Dahası halk eğitimi merkezinde bu süreç işletilirken gözlem ve görüşmelerde, eğitimsel ihtiyaç belirleme tekniklerinin bilinçli bir şekilde uygulanmasından ziyade genellikle öğretmenin deneyimine bağlı olarak sistematik olmayan bir biçimde yapıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum da kursların, yerel toplumun ihtiyaçlarına göre değil; HEM'in mevcut imkanlarına ve öğretmenlerinin branş dağılımına göre planlanmasına yol açmaktadır. Hal böyle olunca 'kursiyere kurs açmak' değil 'kursu kursiyer bulmak' gibi bir işleyiş ortaya çıkmaktadır:

- 51 -

Gerçekçi olmak gerekirse elimizdeki imkânlarla, öğretmenlere ve atölyelere göre kurs açıyoruz (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

En temel sorunumuz alan taraması yapmamıza rağmen kursiyer bulamamak, branşımızdan dolayı her sene başında bu sorunu yaşıyoruz (7.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Kursiyerleri ben buluyorum, bazen kursiyer talebi de oluyor, bir sürü insanla konuşup kursa ikna etmeye çalışıyorum. Kursu geleceğini söyleyen ama gelemeyen kursiyerler de oluyor (9. Katılımcı – Usta Öğretici).

Görüldüğü 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, halk eğitimi merkezi dışında açılan kurslarda kendini daha yoğun hissettirmektedir. Halk eğitimi merkezi dışında açılan kursların büyük çoğunluğunu sivil toplum kuruluşları, kamu ve özel sektör kurumları, ilköğretim ve ortaöğretim okulları, üniversiteler, hastaneler ve belediyelerle iş birliği halinde açılan kurslar oluşturmaktadır. 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 öğretmenlere istihdam yaratma çabasının öne çıktığı söylenebilir.

Nitekim AHEM çalışanlarıyla yapılan görüşmelerde bu kursların planlanması sürecinde alan taraması uygulamasını belediyenin üstlendiği, bu süreçte öğretmenlerin etkin bir rol almadıkları, 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 (5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Alan taramalarında kurs listelerini belediye yayınlıyor, öğrenciye soran yok hangi kursu istiyorsun diye. Sonrasında çoğu kursiyer bırakıyor (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Alan taraması oldukça önemli bir uygulama ama doğru yapılırsa. Biz alan taraması yapmıyoruz belediye yapıyor bu işi. O da kendi kadrosuna göre hareket ediyor diye düşünüyorum. Yani bizim haberimiz bile olmuyor (4. Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

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. Bu kadar çok kurs olunca denetim yapmak da çok zor. Belediye A kursu açmış B kursu veriyor (1. Katılımcı- Yönetici).

Görüldüğü üzere ihtiyaç saptama sürecindeki aksaklıklar, öğretim sürecine doğrudan olumsuz etkide bulunmaktadır. Yani gerek yerel yönetimlerce gerekse HEM 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 yol açmaktadır.

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 aşamalar gibi bu süreç de çoğunlukla sistematik olmaktan yoksundur. Öyle ki öğretmenlerin bu süreci deneme-yanılma yoluyla sürdürmeye çalıştıkları sıklıkla gözlenmiştir:

Ben tecrübeli bir öğretmenim. Kursiyeri gözlemlerim; konuşmasından, davranışından ve bakışından ne istediğini bilirim, seviyesini anlarım (7.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Alanda kendi tecrübelerimize göre bir yöntem geliştirdik, yetişkinlerle çalıştıkça onları tanıdık, ihtiyaçlarını öğrendik.

Öğrencinin ihtiyacına cevap vermezsen durmaz kaçır (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Yetişkinleri burada tanıdım, ihtiyaçlarını sorarak, zamanla deneme yanılma yoluyla öğrendim desem daha doğru olur (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Öte yandan öğretmenler öğrenme sürecinde meydana gelen değişiklikler ve artan ihtiyaçlar karşısında ne yapacakları konusunda güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin 9. Katılımcı'nın anlatısı bu konuda yaşanan 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 şaşırıyorum (9.Katılımcı- Usta Öğretici).

- 54 -

Anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bu konudaki bilgileri ve kullandıkları yöntemler, karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında çoğunlukla etkili olamamakta, öğrenenlerin değişen ve artan eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemede yetersiz kalmaktadır.

Tüm bu 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. Ayrıca, 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 belirleme süreçleri doğru işletilmediğinde öğretimin ilk basamağını ve temelini oluşturan planlama ayağı, tıpkı ' bir gömleğin ilk düğmesini yanlış iliklemek' gibi yeni yanlışlıklar silsilesine yol açmaktadır.

Kurs Programlarının Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Öğretim Programı: Yetişkin eğitimi alan yazınında yetişkinlerin öğrenmeye yöneliminin yaşam merkezli olduğu sıklıkla ifade edilir. Bu nedenle Uysal da (2009), yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının bireysel, örgütsel, toplumsal hangi düzeyde tanımlanırsa tanımlansın, eğitim programlarının gerçek eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak oluşturulması gerektiğine işaret etmektedir. Ancak bu araştırmada, eğitim programlarını anılan etkenlere göre uyarılmanın çoğunlukla gerçekleşmediği görülmüştür. Tüm HEM'lerde olduğu gibi, AHEM'de de öğretmenler elindeki standart programları kullanmaktadır. Öğretmenlerin genellikle standart programlara bağlı kalması, kursiyerlerin devam, katılım ve başarısını doğrudan etkilemektedir. Nitekim öğretmenler programların içeriğini ve süresini kursiyerlerin ihtiyaçlarına göre uyarılma konusunda çeşitli güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca program açısından alanlarına ilişkin içerik yoksunluğuna dikkat çekmişlerdir:

- 55 -

Programa uygun hareket etmeye çalışıyorum, ama branşıma çok uygun içerikler yok (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Programa uzun süredir bakmıyorum, önceki haliyle duruyorsa çok eksik ve hata vardı. Buna ilişkin hem öğrencilere hem de mesleğime uymuyor diye rapor vermiştim ama sonrasını takip etmedim (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Program teorik ve uygulamalı olarak ikiye ayrılmış 936 saat, programlarda güncelleme şart, içeriğe verilen süre yetmiyor, süreler düzensiz, bilgiler eski, güncelleme şart, bilgi eksikliği var (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Dahası görüşmelerde öğretmenlerin tamamı program içeriğinin kursiyerlerin öğrenme düzeyine uygun olmadığını ifade etmişlerdir:

Programdaki konu başlıklarına göre hangi gün hangi dersi işleyeceğinizi sistem kendi belirliyor. Maalesef içerikler öğrenciler çok uygun değil (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Programları mecbur kullanıyoruz. Programları genellikle sınıfın seviyesine göre uygulamak zor (7.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Öğretmenler programları kursiyerlerin öğrenme ihtiyacına göre uyarlama konusunda da eksik ve sınırlı bilgiye sahiptirler. Bu nedenle öğretmenler genellikle programları uygulamış gibi göstererek kendi eğitim öğretim anlayışını sürdürmeye devam etmektedirler:

Halk eğitiminde farklı öğrencileri aynı anda orda tutmak çok zor. (7.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Program olmasa da yaparım aslında.Program öğrencilerime uymadığında ben de yapmış gibi gösteriyorum (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

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 (5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Görüldüğü 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, uygulanmasını ve uyarlanmasını gerekli kılmaktadır.

Öğretim Yöntemi: Kurs programlarının uygulanması sürecini etkileyen temel unsurlardan biri de, eğitimler sırasında kullanılacak öğretim yöntemidir. Bu anlamda öğretim yönteminin seçiminde öğrenenin özelliklerine uygunluk en önemli ilkelerden biridir. Bilindiği

üzere yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özelliklerinin eğitim sürecine yansıtılması, öğreneni merkeze alan katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrenme çıktılarında etkili sonuçlar ortaya koymaktadır. İlgili alan yazında (Knowles,1970; Cross 1978; Rogers, 1983; Imel, 2004) öğretimde aktif öğretim tekniklerinin kullanılmasının kursiyerleri öğrenim sürecinde katılımcı ve kendi gelişimlerinden sorumlu kıldığına, ayrıca eğitim alanında güven, iş birliği ve farklı bakış açlarına saygı ortamının oluşmasına katkıda bulunduğuna önemle vurgu yapılmaktadır.

Araştırmadaki öğretmenlerin tamamı yetişkinlerin öğrenme özelliklerini bilmenin öğretim yöntem ve teknikleri bakımından önemli olduğunu belirterek verdikleri eğitimlerde öğrenenlerin aktif katılımlarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler yetişkin eğitiminin teorik çerçevesi ile de uyumludur:

Kursiyer dersin nasıl işleneceğini bilmek istiyor, aktif katılım istiyor. Mümkün olduğu kadar buna dikkat ediyoruz ama bazen sorunlar da yaşıyoruz. Soru – cevap, anlatım gösteri gibi yöntemlerle dersimi yapmaya çalışıyorum (7.Katılımcı-Görevlendirme Öğretmen).

Yetişkinlerin beklentileri farklı aktif olmak istiyorlar. Kendileri de eğitime katılınca daha verimli sonuçlar alıyoruz (3.Katılımcı-Kadrolu Öğretmen) .

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. (4.Katılımcı-Görevlendirme Öğretmen).

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 (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Görüldüğü üzere öğretmenlerin yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri konusundaki farkındalıkları yüksektir. Ancak bu konudaki farkındalığın deneme-yanılma yoluyla geliştiği ve bu anlamda da genellikle sistematik olmadığı söylenebilir. Kısacası öğretmenler yetişkin eğitime özgü yöntemleri uygulama konusunda istekli olsalar bile eksik ve sınırlı bilgiye sahiptirler.

Fiziksel Ortam ve Öğretim Materyalleri: Öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirleyen diğer önemli bir unsur, öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarıyla ilgilidir. Kurslar çoğunlukla yetişkin öğrenenler için elverişsiz fiziksel koşullarda sürdürülmektedir. Araştırmadaki öğretmenler eğitimler sırasında fiziksel koşullardan dolayı öğretim yöntemlerini uygulama konusunda güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

- 58 -

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 (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Sınıfı U düzeninde kullanıyorum, sınıfımızın fiziksel koşulları uygun olmadığında bunu yapamıyorum. Yapamayınca normal sınıf düzeninde anlatım yolunu seçiyorum (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Sınıflarımız paylaşımlı eğitime de uygun olmadığı zaman düz anlatım yolunu seçiyoruz (8.Katılımcı- Usta Öğretici).

Katılımcı öğretim yöntemlerini uygulamada öğretim materyallerinin de önemli bir rolü vardır. Öğretim materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenmenin kalıcılığını sürdürme, aktif katılımı

sağlama ve eğitim etkinliklerini destekleme gibi önemli işlevleri bulunmaktadır. Öğretim materyallerinin bu işlevlerinin yanında öğrenenin konuya dikkatini çekmede ve güdülemede etkin bir araç olduğu bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda yetişkinlere yönelik öğretim materyallerini seçmenin ön koşulu yetişkinlerin öğrenme özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmektir. Bunun yanı sıra 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) gerektiğine işaret edilir. Öğretim sürecinde materyal kullanımının yukarıda belirtilen önemli işlevlerine rağmen öğretmenlerle yapılan gözlem ve görüşmelerde materyal kullanımına özen gösterilmediği ya da hiç kullanılmadığı, sadece öğretim programlarından ve hazır materyallerden yararlandığı, materyal seçme ve hazırlama konusunda herhangi bir andragojik yöntem kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenler genellikle materyal kullanmadan öğretim yapmaktadırlar. Bunun nedenini ise fiziksel olanaklar, zaman kısıtlılığı ve hazır materyallere ulaşamama olarak ifade etmişlerdir:

- 59 -

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 (3.Katılımcı-Kadrolu Öğretmen).

Benim dersimin içeriğine göre materyal bulmak zor, materyal hazırlamakta zorlanıyorum. Bazen materyal hazırlamaya zamanım bile olmuyor (8.Katılımcı- Usta Öğretici).

Ayrıca görüşmelerde halk eğitimi merkezinin fiziksel imkânlarının yetersiz olması, uygun araç ve gereçlerin bulunmaması gibi sorunlar sıklıkla vurgulanmıştır:

Makine ve materyal olmadığı için öğrenci zevk almıyor, makinenin ayağı yoktu. Bezle bağladım ayak yaptım (5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Atölyelerimiz yeterli değil, kesim yapacak masamız bile yok, masa olsa koyacak yer yok, kendi imkânlarımızla kesim makinası yaptık.(6.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Tüm bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğretmenler materyallerin seçimi, hazırlanması ve kullanımını konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Aslında bu sorunların temelinde genellikle öğretmenlerin materyal hazırlama, seçme ve kullanma konusundaki bilgi eksikliği yer almaktadır.

İletişim: Araştırmadaki öğretmenlerin tamamı, özellikle halk eğitimi merkezi yöneticilerinin yetişkin eğitimi konusunda yeterliliklerinin hayati önemde olduğunu ifade etmişlerdir:

- 60 -

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 (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

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 (5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

İdareci yapıyı bilmiyorsa yaygın eğitimi tanımiyorsa ciddi sorun, her öğretmene her kursiyere ayrı bir duyarlılık gerekir, müdür bunu anlayamazsa olmaz, kimse durmaz (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Buraya gelen idarecinin çok önemi var. Gerçekten yetişkinleri çok iyi tanması gerekiyor. Kursiyerlere doğru iletişim kurması

da şart. Aksi takdirde kursiyer kaçıyor (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Ayrıca öğretmenler, bazı yöneticilerin kursiyerlere “ilkokul öğrencisi” gibi davranması ve otoriter bazı tutumlarının katılımcıların kursları terk etmesi gibi olumsuz sonuçlara neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Öte yandan öğretmenler arasında yetişkinlerle nasıl iletişim kurulması gerektiği konusunda yüksek bir farkındalık bulunmaktadır:

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 (1.Katılımcı- Yönetici).

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 (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Bazı öğretmen arkadaşlar var, geç gelen öğrenciye ooo.. saat kaç, niye geldin, burası lokal mi diyor söylüyor o öğrenci bir daha gelir mi? (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Eğitimcinin tavrı çok önemli, öğrenciyle birlikte kek, börek, pasta yemeyiz, yiyen usta öğreticiler var, o güne döner, öğrenci elini omuzuna atmaya başlar. Öğrenciyle bu mesafeleri ayarlamak lazım (9.Katılımcı- Usta Öğretici).

Tam molada gelen öğrenci de oluyor, benden erken çıkan öğrenci de oluyor, ama durumdan anlamaman lazım, doğru ifade edersen alınmazlar. (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Tüm ifadelerden de anlaşılacağı gibi bazı öğretmenlerin kursiyerlere yönelik tutum ve davranış biçimlerinin terk ve çatışma gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Öte yandan tüm öğretmenler, halk eğitimi yöneticilerinin kursiyerlere yönelik tutum ve davranışlarının öğrenme atmosferine olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak yönetici ve öğretmenlerin davranış ve tutumları öğrenenlerle kurdukları iletişimi etkiliyorsa bu durumun eğitimin tüm süreçlerini de etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Değerlendirme: Örgün eğitimde olduğu gibi yetişkin eğitiminde de değerlendirme, eğitim sürecinin önemli bir aşamasıdır. Yetişkin eğitiminde öğrenenlerin değerlendirme sürecine etkin katılımı, uygulanan eğitimin değerlendirilmesinde ve programın amacına ulaşım ulaşılmadığının belirlenmesinde etkili yöntemlerden biridir. Değerlendirme sonuçları, daha fazla gelişmeyi teşvik etmek ve yönlendirmek için bir eğitim programının başında, uygulama sırasında ve sonrasında yapılabilir. Bu sayede yapılanları görerek, yetişkinlerin ihtiyaç ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için uygulayıcıya ve öğrenenlerin kendisine bir fikir verir. Buradan elde edilen sonuçlar yoluyla uygulamadaki eksiklikler ve karşılanmayan ihtiyaçlar saptanabilir. Ancak HEM’de yetişkin eğitimi ilkelerine uygun değerlendirme çalışmalarının esas alındığı söylenemez. Öğretmenler verdikleri eğitimleri değerlendirirken sıklıkla, örgün eğitim sürecinde kullandıkları biçimiyle serbest gözlem ve sınav gibi standart teknikler kullandıkları, andragojik yaklaşıma uygun teknikler kullanmadıkları, genellikle sistematik bir değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Bunun en başta gelen nedeni programlarda böyle bir değerlendirmenin öngörülmemiş olmasıdır. Dolayısıyla değerlendirme süreci öğretmenlerin ifadesiyle çoğunlukla “formalite olarak” işlemektedir:

Değerlendirmeyi her modülün sonunda yapıyoruz, sınav biraz formalite kalıyor (6.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

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 (7.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Sınav yapmak zorundayım sertifika vermek için (10.Katılımcı-Usta Öğretici).

Biz de sınav biraz formalite oluyor, ben öğrenciyi gözlemler, izler ona göre karar veririm, özellikle sonuca yani ürüne bakarım (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Evrak işi beni çok yoruyor, kişilerin sınav raporu devam kaydı, kurs dosyası sınav kâğıtları, hobi amaçlı bir kurs için formaliteden bir sınava ne gerek var (10.Katılımcı- Usta Öğretici).

- 63 -

İşlevsiz ve gereksiz bir sürece dönüşen böyle bir değerlendirme süreci yerine öğrenenin de kendisini değerlendirebilme olanağı bulunduğu, farklı ve modern ölçme tekniklerinin kullanıldığı başka bir ifadeyle öğrenenin de değerlendirme sürecine etkin katılımının sağlandığı bir yaklaşım, öğretim sürecini değerlendirme açısından daha uygun bir model olacaktır.

Sonuç olarak programın amacı, içeriği, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenenlerle kurulması gereken iletişim ve değerlendirme süreçlerinin tamamı birbirleriyle bağlantılı unsurlardır. Yetişkin eğitiminde öğretimi planlama süreci eğitim ihtiyaçlarının saptanması ile başlar, uygulama ve değerlendirme süreci ile de sonuçlanır. Halk eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşması için 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 uygun öğretim yöntemleri ile sistematik, farklı ve güvenilir ölçme tekniklerinin kullanıldığı bir değerlendirmeyle mümkün olabilir.

Sonuç

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. Kamu hizmeti olarak sürdürülen ve giderek genişleyen bir alan olan yetişkin eğitiminin sürdürüldüğü halk eğitimi merkezlerinin üstlendiği rol beraberinde bu merkezlerde görev yapan personelin niteliği, sorunları, yetiştirim süreçleri ve formasyon durumları gibi temel tartışmaları da gündeme getirmektedir. Özellikle yetişkin eğitimi alanındaki yetişmiş personel sorunu alanın temel tartışmalarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma, bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetiştirim ve yetişkin eğitimi formasyonu eksikliği sorununun, yetişkin eğitimi uygulamalarına yansımaları, hangi sorunlara yol açtığı ve bu sorunların nasıl deneyimlendiğine dikkat çekmektedir.

Türkiye’de halk eğitim merkezlerinde farklı eğitim seviyeleri ve mezuniyet alanlarına sahip yetişkin eğitimciler görev yapmaktadır. Türkiye’de yetişkin eğitimi kurumlarında görev yapan personelin %78 gibi büyük bir çoğunluğu kadrosuz usta öğreticilerden oluşmaktadır. Nitekim araştırmanın yürütüldüğü halk eğitimi merkezinde görev yapan usta öğreticilerin oranı (%87) da bunu doğrulamaktadır. Bu durum halk eğitimi merkezlerinin eğitimci ihtiyacının kadrosuz usta öğreticiler yoluyla karşılandığına (Güneş, 1988; Sert ve Uysal, 2020) ilişkin tespitlerle de örtüşmektedir. Bu durumun yanı sıra halk eğitimi

merkezlerindeki yönetici kadronun genellikle sınıf öğretmenliği, kurs öğretmenlerinin ise meslek öğretmenliği mezunlarından oluştuğu ve yetişkin eğitimi formasyonuna sahip olmayan bir eğitimci profilinin halk eğitimi merkezinde yetişkin eğitimcisi olarak görev yaptığı görülmektedir.

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 ve öğretim yöntemleri konusunda belirgin bir biçimde sürekli mesleki gelişim ihtiyacı içinde oldukları saptanmıştır. Ayrıca, 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.

- 65 -

Bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yetişkin eğitimcilerin ülkede 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. Halk eğitimi merkezinde 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.

Halk eğitimi merkezlerinde 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 halk eğitimi merkezlerinin 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.

Halk eğitimi merkezleri, 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 halk eğitimi merkezi yönetici ve öğretmenlerinin, öğrenenlerin eğitim ihtiyaçlarını saptarken öğrenme ihtiyacından daha çok öğretmen ve merkezin fiziki yapısına göre hareket edildiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle sistemin ihtiyaç temelli olarak aşağıdan yukarıya doğru değil yukarıdan aşağıya doğru işlediği söylenebilir. Bu durum özellikle kursiyer taleplerini ve kursiyerin ihtiyacına göre eğitim faaliyetlerini yeniden yapılandırmayı engellemektedir. Ayrıca yapılan gözlem ve görüşmelerde kurs programlarının içerikleri ve süreleri konusundaki yaşanan sorunların da katılımın önündeki engellerden biri olduğu görülmüştür. Anlaşılacağı üzere bu yaklaşımın, bugün gelinen süreçte toplumun farklılaşan ve çeşitlenen öğrenme/ eğitim gereksinimlerini karşılama ve eğitim yoluyla toplumsal sorunları çözüme kavuşturma olanağı sunduğunu söylemek mümkün değildir.

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 planlanması, öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanılması öğrenme sürecinde öğrenenlerin yaşantılarından yararlanılması, iletişimi ve aktif katılımı teşvik edecek öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önem arz etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim programlarını ve öğrenme ortamlarını halk eğitimi merkezinin koşullarına ve kursiyerlerin öğrenme düzeylerine göre uyarılma konusunda sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Aslında bu sorunların temelinde genellikle halk eğitimi merkezinin işleyişindeki sorunlar ve öğretmenlerin yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri konusundaki bilgi eksikliği yer almaktadır.

- 67 -

Öte yandan, yetişkin eğitimi faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken bir başka konu da eğitim yönteminin seçimidir. Yetişkin eğitimciler verdikleri eğitim 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 oluşturmalarıdır. Ancak araştırmada 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. Araştırmada yetişkin eğitimcilerin verdikleri eğitimleri değerlendirirken daha çok serbest gözlem ve ürün üzerinden değerlendirme yaptıkları ve andragojik yöntem kullanmadıkları görülmüştür.

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.

- 68 -

Genel olarak halk eğitimi merkezinde 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. Halk eğitimi merkezi 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, bu alanda çalışmak isteyen mevcut öğretmenler için üniversitelerle iş birliği halinde sertifika programları oluşturulmalıdır.

Yetişkin eğitimi alanında görev yapan personelin yetiştirme ve niteliği sorunsalı genel olarak değerlendirildiğinde, yetişkin eğitimcilerin profiline ve yeterliliğinin yetişkin eğitiminin gelişimi süreci için engel oluşturduğu görülmektedir. Mevcut halk eğitimi yapı ve işleyişi içerisinde yetiştirme, istihdam ve yeterlilikler açısından sistematik ve

düzenlenmiş bir sistemin olmaması yetişkin eğitimi alanının etkililiğinde ileri sürülen sorunların giderilmesini güçleştirmektedir. Bu güçlüklerin temelinde eğitimsel, politik, iktisadi ve sosyal mekanizmaların doğru işletilmemesinin etkisi olduğu görölmektedir.

Kaynakça

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.

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.

- 70 -

Boz, H. (1988). Ankara İli Halk Eğitimi Merkezi Öğretmenlerinin Yetişme, Yönetim ve Çalışma Koşullarına İlişkin Sorunlar. Eğitim ve Bilim, 12(70)

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.

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.

- Caffarella R. S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners. A Practical Guide for Eduators, Trainers, and Staff Developers.* San Fransisco: JosseyBass Publishers.
- Cross, K. P. (1978). The adult learner. In K. P. Cross, A. Tough ve R. Weathersby (Eds.). *Current issues in higher education* (ss. 6-13). National Conferences Series: American Association for Higher Education.
- 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
- 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.
- Güneş, F. (1988). *Avrupa’da ve Türkiye’de Halk Eğitimcilerin Yetiştirilmeleri ve İstihdamı. (Doktora Tezi).* Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Gross, M. (2009). The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 44 (2), 221-242.
- Imel, S. (2004). Teaching adults: is it different? ERIC Digest No. 82. Available at: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed305495.html>.

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.

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.

Jögi, 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.

Jütte, W. and Lattke, S. (2014). Professionalisation of Adult Educators International and Comparative Perspectives.

Kaya, H.K. (2016). Yaşam Boyu Yetişkin Eğitim. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara

- 72 -

Karaman, A. S. (2016) . Yetişkin Eğitiminde Meslekleşme Sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl 2016, Cilt 45, Sayı 211, 147 – 159.

Kuşaksız, A. (2011). Kadrosuz Usta Öğreticilerin Sosyal Güvenlik Hakları, Yönetim ve Ekonomi, Cilt:18 Sayı:2 Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa.

Knowles, M. (1973). The adult learner: A neglected species. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. (T. Oguzkan, Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.

Lattke S. and Jütte W. Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontagogy (p.7-21). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Edition.
http://www.peterlang.com/download/extract/82673/extract_265580.pdf,

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. (2020). Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Plan https://altindaghem.meb.k12.tr/icerikler/altindag-halk-egitimi-merkezi-mudurlugu-2019-2023-stratejik-plan_8938631.html son erişim tarihi: 25/10/2022

Mcintosh, S. (2008). Professionalization of Adult Educators in A Canadian Learning Society (Master's Thesis, Athabasca University). <http://dtptr.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=mais/ThesisA.pdf>,

Nuissl, E. (2009). Profession and Professional Work in Adult Education in Europe. <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/8591/8039>,

Okçabol, Rıfat. (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

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

Selçuk, M. (2017). Halk Eğitimi Merkezlerinin Karşılaştığı Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

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.

Sert N. ve Uysal M. (2020). Türkiye’de Milli 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

- 74 -

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.

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.

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

Yazar T. ve Özlem L . (2017). Evaluation of the Problems Encountered in Public Education Centers, Eurasian Journal of Educational Research 76 (2018) 125-146

Yayla, D. (2009). Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.

- 75 -

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zencirci, İ. (1992). Ankara İlinde Usta Öğreticilerin Halk Eğitim İçerisindeki Yeri ve Önemi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Wilson, A. L. (2001). Professionalization: A politics of identity. New Directions for Adult and Continuing Education, 91, 73-83.