

**ÜNİVERSİTELERİN YETİŞKİN EĞİTİMLERİNE KATILAN
BİREYLERİN MOTİVASYON YÖNELİMLERİ**

SEDA BİRKAN

ARALIK 2021

**ÜNİVERSİTELERİN YETİŞKİN EĞİTİMLERİNE KATILAN
BİREYLERİN MOTİVASYON YÖNELİMLERİ**

SEDA BİRKAN

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMA ANA DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR
YERİNE GETİRİLMİŞTİR**

ARALIK 2021

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

...../...../.....

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	
Öğrencinin Adı Soyadı:	
Tezin Adı:	
Tez Savunma Tarihi:	

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fatma ÖZKUL
Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı:		
2. Üye :		
3. Üye :		



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad :

İmza :

ÖZET

Üniversitelerin Yetişkin Eğitimlerine Katılan Bireylerin Motivasyon Yönelimleri

Seda BİRKAN

Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru Oğuz

Aralık 2021, 92 sayfa

Bu araştırmanın amacı, İstanbul’da bulunan üniversitelerin yaşam boyu öğrenim merkezlerinin sertifika programlarına katılan katılımcıların, programlara katılım nedenlerini ve motivasyon yönelimlerini araştırmaktır. Bu çalışmayla, bireylerin yetişkin eğitimlerine katılmalarındaki motivasyon yönelimlerini araştırmak, eğitimlere kaydolmaya iten sebeplerini öğrenmek ve bu sayede ileride tasarlanacak eğitim programlarına yön verebilmek amaçlanmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemi ve olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler çevrim içi ve yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, pandemi şartlarında ulaşılabilen 7 kişidir.

Veri analizinde, içerik analiz tekniği kullanılmış ve veriler alt problemler doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcılar eğitimlere kendilerini geliştirmek ve farklı sektörlerde çalışabilmek için katılmaktadırlar. Katılımcıların eğitim alacakları kurumu seçmelerindeki neden ise; eğitim ücreti, kurumun tanınırlığı, bilinirliği ve güvenilirliği konusudur. Katıldıkları eğitimlerin kendilerine sağladığı bireysel fayda; farklı bakış açıları sağlaması ve hem de kendileri gibi farklı kurumlarda benzer pozisyonlarda çalışan kişilerle ağ oluşturma, tanışma imkanı olmaktadır. Katılımcıların katıldıkları eğitimlerin kendilerine sağladığı

mesleki fayda; meslekleriyle ilgili bilmedikleri birçok konuda bilgi sahibi olmaları ve yaptıkları işlerin kalitesinin ve verimliliğın artması olmaktadır. Son olarak, katılımcıları bireysel gelişime iten faktörler; kendilerini daha iyi hissetmek olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, Motivasyon, Eğitim, Üniversite, Yaşam boyu öğrenme merkezleri



ABSTRACT

Motivational Orientations of Individuals Participating in Adult Education of Universities

Seda BİRKAN

Educational Management and Planning Master's Program

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Ebru Oğuz

December 2021, 92 pages

The purpose of this research is to examine certificate program students' participation reasons and motivational tendencies at the continuing education centres of universities in Istanbul. This study aims to explore the motivations of individuals who participate in adult education programs, understand the reasons that incite them to enroll, and as a result, to be able to affect and contribute to educational programs in the future.

The study was carried out through qualitative research methods and phenomenology research design. A semi-structured interview form was used for data collection.

Interviews were conducted online as well as face-to-face.

The study group of the research consists of 7 individuals who were available during ongoing pandemic conditions.

Content analysis technique was used for data analysis, and data were presented according to sub-problems. The results of the research suggest that the participants attend the trainings in order to improve themselves and to be able to work in different sectors. Additionally, education fees as well as the reputation and reliability of the institution are deciding factors in the participants' choice of where they will study.

Beside providing them with different perspectives, the personal benefits of these trainings offer the participants with an opportunity to network and meet other people

working in similar positions from other institutions. The professional benefits of these programs are knowledge about many subjects that the participants do not know about their profession, and the increase of productivity and quality of work. Lastly, the main reason pushing the participants to self-improvement is to feel better about themselves.

Keywords: Adult education, Motivation, Education, University, Continuing education centres





Oğlum Ömer Toprak'a

TEŞEKKÜR

Çalışma süresince bir çok kişinin desteğini hissetmiő olmaktan mutluluk duyduğumu belirtmek isterim. Öncelikle; tez çalıőmamın tamamlanma sürecinde benden desteklerini esirgemeyen ve akademik gelişimime katkıda bulunan danışman hocam Sevgili Prof. Dr. Ebru Oğuz'a en samimi duygularıyla teşekkür ederim.

Hayatım boyunca hep yanımda olan, varlığıyla bana güç veren, maddi manevi fark etmeksizin her türlü destekte bulunan, beni yüreklendiren, bana güvenen, çalışma hayatımı kolaylaőtıran, hakkını asla ödeyemeyeceğim canım annem Sevda Hınıslioğlu başta olmak üzere, tüm aileme teşekkür ederim. Bu yoğun süreçte duygularımı paylaşan, beni motive eden, anlayan, dinleyen, yorulduğumda güç veren, bana inanan çok değerli arkadaşlarıma kalpten teşekkür ederim.

Sadece tez sürecinde değil, hayatımın her alanında bana destek olan eőim Levent Birkan'a ayrıca teşekkür ederim. Bu tez çalışması, verdiği hayat enerjisiyle dünyamı deęiőtiren, bana güç veren, kendimin en iyisi olmak için her güne daha büyük bir hevesle uyanmamı sağlayan canım oğlum Ömer Toprak Birkan'a ithafen yazılmıştır.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
Bölüm 1: Giriş.....	1
Bölüm 2: Yaşam Boyu Öğrenme	2
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı	2
2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi	8
2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı.....	11
2.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi	13
2.4.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi	15
2.4.2. Hayat Boyunca Öğrenmenin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi.....	16
Bölüm 3: Yetişkin Eğitimi	17
3.1. Yetişkin Eğitiminin Tanımı.....	17
3.2. Yetişkin Eğitiminin Kapsamı	18
3.3. Yetişkin Eğitimi Etkileyen Faktörler	20
3.4. Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	25
3.5. Yetişkin Eğitimi İle İlgili Araştırmalar	30
3.5.1. Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Araştırmaları.....	31
3.5.2. Dünyada Yetişkin Eğitimi Araştırmaları	35
Bölüm 4: Motivasyon.....	38
4.1. Motivasyonun Tanımı	38
4.2. Motivasyonun Özellikleri.....	39
4.3. Motivasyonun Önemi	41
4.4. Motivasyon Kuramları	43
4.4.1. Kapsam (İçerik) Kuramları.....	44
4.4.2. Moslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	44
4.4.3. Herzberg’ in Çift Faktör Kuramı	45

4.4.4. McCellan'ın Başarı Güdüsü Kuramı	46
4.4.5. Süreç Kuramı	46
4.4.6. Alderfer'in ERG (Varlık, Bağlılık ve Büyüme) Kuramı	47
4.5. Motivasyonun Amacı	48
4.5.1. Eğitimde Motivasyon.....	48
4.5.2. Öğrenci Motivasyonu	49
4.5.3. Öğrenci Motivasyonu Etkileyen Etmenler	50
Bölüm 5: Yöntem.....	52
5.1. Araştırma Modeli	52
5.2. Çalışma Modeli	52
5.3. Verilerin Toplanması.....	54
5.4. Verilerin Analizi Ve Yorumlanması	55
Bölüm 6: Bulgular.....	55
6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
6.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
6.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
6.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
6.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
Tartışma Ve Sonuç	61
Kaynakça.....	63

TABLULAR

Tablo 1 Geleneksel Öğrenme ile Hayat boyunca Öğrenmenin Kıyaslanması.....	7
Tablo 2 Katılımcıların Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımları.....	53
Tablo 3 Katılımcıların Eğitime Katılmayı İten Sebeplere/Motivasyonlara İlişkin Dağılımlar	55
Tablo 4 Katılımcıların Katıldıkları Eğitimi Hangi Kurumdan Alacakları Konusundaki Seçimlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Dağılımlar	56
Tablo 5 Katılımcıların Katılmış Oldukları Eğitimin Bireysel Olarak Katkısı Konusunda Ne Düşündüklerine İlişkin Dağılımlar.....	57
Tablo 6 Katılımcıların Katılmış Oldukları Eğitimin Mesleki Olarak Katkısı Konusunda Ne Düşündüklerine İlişkin Dağılımlar.....	58
Tablo 7 Katılımcıların Bireysel Gelişime İten Faktörlere İlişkin Dağılımlar	59
Tablo 8 Katılımcıların Mesleki Gelişime İten Faktörlere İlişkin Dağılımlar	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Motivasyon Döngüsü	43
----------------------------------	----



KISALTMALAR LİSTESİ

- UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
- OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development
(Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
- Vb. : Ve benzeri
- Vd. : Ve diğerleri
- AB : Avrupa Birliği



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Sürekli olarak artan bilgi ve gelişen teknoloji karşısında, bireyler giderek kendilerini geliştirme zorunluluğu hissetmekte ve bu yüzden de eğitime daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bireylerin toplumun gelişme hızına ayak uydurabilmeleri yaşam boyu eğitim sayesinde olmaktadır. Birey yaşamını sürdürebilmek için, yaradılışı itibarıyla, bütün hayatı boyunca bazı bilgiler elde etmeye, öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu öğrenme ihtiyacının sürekli olarak tüm hayatı boyunca sürmesi yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Çoğunlukla yaşam boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitimiyle bir tutulmuştur. Ancak yaşam boyu öğrenme, bireyin sadece belli bir döneminde değil, yaşamının her anında gerçekleşir. Bireyin hayatta yer edinebilmesi, var olabilmesi için kendini geliştirmesi bir ihtiyaçtır ve büyük öneme sahiptir. Bunun için bireye yalnızca okulda aldığı eğitim yeterli gelmemektedir. Bireyin hem kendini hem de içinde bulunduğu toplumu geliştirmesi için sürekli gelişmeye ihtiyacı vardır.

Toplumlarda; bilginin hızla artması, aktarılması ve paylaşılması karşısında değişim ve gelişim hızla gerçekleşmekte ve hayatın her alanında kaçınılmaz bir süreç haline gelmektedir. Dünyadaki sürekli değişimlerle beraber kişiler, güncel kalmak, değişime ayak uydurmak istemektedirler. Her yaştaki kişi için mühim olan bu durum, gelişime uyum gösterme, eğitim alarak kendini geliştirme yönünden hayat boyunca öğrenmeyi açıklamaktadır. İnsanların hepsi birbirlerinden farklıdır ve hayata farklı açıdan bakmaktadırlar. Kişiler farklı yöntemler, stratejiler ve tekniklerin kullanımını sağlayarak farklı bilgiler edinebilirler.

Eğitim ve öğrenme hayatın her anında vardır bu nedenle eğitim okulda biten bir iş değil, ömür boyu sürecek bir girişimdir. Günümüzde yetişkin eğitiminin genel bir tanımını yapmak mümkün değildir. Yetişkin eğitimi bazen yetişkin özellikleri açısından, bazen süreç, bazen eğitim amacı ve işlevi, bazen içerik, bazen de öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Yetişkin eğitimi için yöntem, teknik ve araçları seçerken akılda tutulması gereken birkaç soru vardır. Ayrıca etkinliğe katılan yetişkinlerin ihtiyaç ve ilgi alanları, cinsiyeti, ekonomik durumu, mesleki ve kültürel yapısı; deneyimsel beceri ve bilgilerin sağlandığı öğrenme deneyiminden ne beklediği; Katılacağı grubun yaşı, fiziki durumu önemli görülmektedir. Türkiye'de Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana birçok alanda farklı yetişkin eğitimi yöntemleri

gözelemlenmiştir. Kamusal erken çocukluk eğitimi, yaygın eğitim ve daha yakın zamanda yetişkin eğitimi veya sürekli (yaşam boyu) eğitim olarak adlandırılan bu yetişkin eğitiminin birincil hedefleri, bireyin öğrenme ihtiyaçlarını veya ilgilerini karşılamak için düzenlenen etkinlikler ve etkinliklerdir. Bu programa hayatlarının herhangi bir döneminde örgün okul çağını geçmiş kişiler katılmaktadır. Her geçen vakitte eğitime yönelik çalışmalar ve araç gereçlerde uygulanmış olan yöntemlerde değişiklikler gözlenmektedir. Yetişkin bireyler hayat boyunca öğrenerek, her gün bilgilerini, becerilerini ve kabiliyetlerini artırabilirler.

Yaşam boyu öğrenme; okul çağındayken eğitimini tamamlayamayanlar, iş yaşamında mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek isteyenler ve toplumsal yaşamda karşılarına çıkabilecek zorluklarla baş etme yöntemi olarak katılımcılar tarafından tercih edilebilmektedir. Bu çalışmanın amacı ise bireylerin yetişkin eğitimlerine katılmalarındaki motivasyon yönelimlerini araştırmak, eğitimlere kaydolmaya iten sebeplerini öğrenmek ve bu sayede ileride tasarlanacak eğitim programlarına yön verebilmektir. Bununla birlikte bireylerin yetişkin eğitimine katılımlarının artırılması planlanmaktadır.

BÖLÜM 2: YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Eğitim alanında yaşadığımız köklü değişimler ise okulda öğrenci merkezi olan eğitim şekillerini benimsemektedir. Bunlardan sonra ise kişileştirilmiş eğitim etkinliği ve kişileştirilmiş öğrenme metodu eğitim alanlarında sıklıkla rastlanmaya başlandı. Eğitimin yalnız okulda başlamadığını hayat boyunca her yerde var olduğunu görüşü yaygınlık göstermesiyle beraber ilk dünyaya geldiğimizde hayatımızın sonuna dek insanların tüm hayatına seslenen “yaşam boyu öğrenme” felsefesi çoğu alandaki gibi eğitim alanında da kabul gördü. Eğitim ve öğretimin alan ve vakit kısıtlanması getirilemeyeceği, öğrenme isteklerinin var olduğu her zamanda gerçek olabileceği çoğu eğitimciler tarafından kabul edildiği görüldü (Sarıgöz, 2020, s.2).

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

Yaşam boyunca öğrenilme faaliyetleri yalnız erişkin bireyler için geçerli görülmemektedir, kişiler okula gitmeden öncesinde de çoğu karmaşık işleri yerine getirebilirler. Geniş kapsamı olan “öğrenme” olgusunun yalnız öğretmende bitmediği

kişilerin kendilerinde var olduğudur (Longworth, 2005; Demirel, M., 2008, s.133-134).

Eğitimle öğretimle ve öğrenmeyle alakalı bütün alanlar ve yöntemlerde bilgiler genel olarak bir rehber ile oluşurken, öğrenmeyi kişilerin kendileri sağlamaktadır. Son senelerde ülkelerdeki önem sırasının üstünde durulduğu zaman konu kişinin bireysel öğrenme etkinliğinin planını oluşturabilmesi ve kendisiyle öğrenmeyi öğrenebilmeyi sağlamasıdır. (Sarigöz, 2020, s.2). Hayat boyunca öğrenmek yeni yaklaşımların ürünü olarak görülmektedir (Unesco Institute for Education,1999; Leone, 2013; Akt: Akçaalan ve Arslan, 2016, s.10). Sağlanan bu bilgiler açısından hayat boyunca öğrenilme kavramları meydana gelmiş ve öğrenmenin hayat boyu, daimî, her alanda doğumdan hayatın sonuna kadar devam ettiği görüşü kabul görmektedir. Hayat boyunca öğrenilmesi eğitimlerle alakalı çoğu kavramlardan farklı, kişiyi merkeze alan, örgün eğitimin dışında da öğrenmenin var olduğunun benimsenmesi, örgün şekilde oluşan eğitimlerin eğitim sisteminde etkilerini azaltarak toplumsal kuruluşları da etikliğinde artış göstermesi ve eğitimler belirli bir vakte sıkıştırılmasından kurtarılması olarak görülmektedir. Hayat boyunca öğrenmek bilgiler açısından eğitimin artış göstermesini sağlamak ve kişilerin hayatını sürdürmesinde ana yeteneklerin kazanılmasını sağlamak olarak görülmektedir (Güleç, vd., 2012, s.35).

Hayat boyunca öğrenmek, örgün eğitimle sınır koyulmayan; hayatın her yerinde oluşabilen; öğrenmede yaş, cinsiyet, eğitim düzeyine ve sosyal statülere bağlı kalınmadan devam ettirilebilen bir olgu olarak bilinmektedir. Hayat boyunca öğrenmek; kişileri, toplumsallık, kültürel ve finansal açıdan bilgilerini, yeteneklerini ve yeterliğinin gelişim gösterimine yönelik hayat boyunca kabullenilen her tür öğrenilme etkinliği şeklinde açıklaması yapılmaktadır. Hayat boyunca öğrenme faaliyeti örgün, yaygın ve özgün öğrenilme şeklinde her türdeki eğitimleri ve öğretimleri kapsadığı bilinmektedir (MEB, 2014).

Bütün bunlara bağı olarak da kişiler kendilerinin gelişmesi için hayat boyunca öğrenme duygusuna gereklilik duymaktadırlar. Modern vakitlerin gerekliliği sebebiyle oluşan yeniliğin benimsenmesi, uygulanması ve hata oluşan yeniliğe önder olunması için hayat boyunca öğrenmek gerekli görülmektedir. Zamanımızda hayat boyunca öğrenmenin gereksinimleri,

- Bilişim ve teknolojiye ilişkin oluşan ilerleme bilimde oluşan ilerleme,

- İletişim kurma ortamının çeşitli olması ve oluşan etkisi,
- Oluşum gösteren bilgi patlaması,
- Çevre açısından bilinçli olmanın gerekli olması,
- Kişiselliğin ön planda olması
- Yenilikçi iş güçlerine ihtiyaç duyulması

Şeklinde sıralayabilmekteyiz. Hayat boyunca sürekli yeni bilgilere ve yeteneklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar bağlı olarak da zamanımızda modern yaşamında eğitim kurumlarında kişilerin her tarz değişimlere ve gelişimlere uyumluluk gösterebilecek biçimde bilgi, yetenek ve becerileri oluşturmaları sağlanması biçimde dönüşüm içerisinde olması gerekli görülmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008. 92).

Bireysel, kültür açısından kentsel, topluma göre ve istihdam edinme şeklinde bilgi, kabiliyetlerin ve yeterliliğin geliştirilmesi gayesi ile bireyin hayatı boyunca sağladığı öğrenmelere hayat boyunca öğrenmeler denemektedir. Teknoloji, finansal ve kültürel açıdan oluşum gösteren değişimler hayat boyunca öğrenmenin mühim mihenk taşlarında olarak görülmektedir. Hayat boyunca öğrenmek özellikle batıda kabullenilen ve uygulanması yapılan olgulardan olmuştur. Buna bağlı olarak da batı ülkelerinin görüşüne göre öğrenme geleceğin trendi olarak görülmektedir. Bu nedenle hayat boyunca öğrenmek yeteneği ve tutumu; eğitim sisteminde çağın gerektirdiklerini ve hıza ulaşması için yön verdiği görülmektedir. AB (Avrupa Birliği) 1990 senelerinin ortasından sonra hayat boyunca öğrenilmesi uygulamasını desteklediği bilinmektedir. Hayat boyunca öğrenmek Memorandumu' da bahsedildiği gibi hayat boyu öğrenme olguları bilgilerin tümü, yetenek ve yeterlilikte kişinin gelişim gösterebilmesine yönelik tüm amaçlı öğrenmeyi kapma altına alan süreçler olarak belirtilmektedir (Bağcı, 2011: 144).

Zamanımızda ise örgün eğitimlerin ehemmiyetleri mutlaka tek başına yeterli görülmemektedir. Her tarzda var olan bilgilerin hızla güncelliklerini kaybetmesi ve teknolojinin de ilerlemesiyle beraber ve inovasyonlar karşısında çoğu mesleklerin tanımları ve uygulama biçimlerinde değişiklik oluşmakta, mesleklerin bazıları ise kaybolmakta ve yeni meslekler ortaya çıktığı görülmektedir. Kişilerin oluşan farklılıklara ayak uydurabilmesi öğrenimin sürmesi ancak hayat boyu öğrenmekle mümkün olacağı görülmektedir (Borat, 2012: 80-83).

1976 senesinde UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) hayat boyunca öğrenmeyle alakalı şunlardan bahsetmiştir: Yaşam boyunca öğrenme, var olan eğitim sisteminin baştan oluşturulmasına ve eğitim ile alakalı olan eğitim sistemlerinin dışında kalan bütün potansiyelleri amaç olarak gören genel düzenlemelerden biridir. Bu tarz düzenlemelerde kişiler kendilerinin eğitimini kendisi gerçekleştirebilirler. Oluşum gösteren bu açıklamada ise temel görüşler şu şekilde sıralanmıştır:

- Eğitim sistemlerinin hepsi hayat boyunca öğrenen kişiler biçiminde baştan oluşum sağlanacaktır.
- Aşkın eğitimlerden imkân oldukça çok faydalanması gereklidir.
- Kişiler öğrenme, öğrenmeyi, öğrenmenin önemi üstünde duracaklardır (DPT, 2001).

Bireylerin bireysel ve sosyal açıdan yarar görmeleri adına hayat boyunca öğrenme insanlar için devamlı olarak uygulamasının önemli olduğu görülmektedir.

Öğrenmek formal açıdan informal olarak öğrenmeyi de sağlamaktadır. (Boztepe ve Demirtaş, 2018, s.328).

Delors (1996) hayatı boyunca öğrenme eylemini dört noktada incelemiştir. Bu bahsedilenler şu şekilde açıklanabilir:

- Öğrenmeyi Öğrenme: Bireylerin yaşantılarının devamında sağladıkları olanaklardan yarar sağlayarak öğrenmeyi öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır.
- Uygulamayı Öğrenmek: Bireyin profesyonel yetkisinin dışında yaşamda karşısına gelen farklı problemleri de aşacağı ve sosyal uyumlu şekilde çalışacağı yeterliliği sağlaması ve farklı sosyal ve meslekler açısından tecrübenin kazanması durumudur.
- Birlikte Yaşamayı Öğrenme: Bireyin danışmaya uyum sağlayarak, grup çalışmalarına uyum sağlayabilmesi, oluşan problemleri yönetebilmesi, oluşan farklılıklara saygı duymasıdır.
- Olmayı Öğrenme: Bireyin özgür eylem gösterebilmesi, kendi şahsı nitelikli hallerde gelmesini sağlamak ve kendi bireysel gelişmesini tamamlanması için sorumluluk bilinciyle kendisinin gelişimini sağlaması için kendisinin faaliyet göstermesi olarak bilinmektedir.

Sölmez' in (2007) görüşüne göre hayat boyunca öğrenmek kişinin kendi özünün fark ederek gelişimini sağlaması açısından değişik öğrenme alanlarından yarar sağlayarak bilgi ve yeteneklerine artış sağlayabilmedir.

Barker' in görüşüne göre ise hayat boyunca öğrenmek, kişilerin bilgi ve yetenekler edinmelerini sağlamakta olan ve hayatı sürece sorumluluklara, durumlara ve etrafa güven ile, huzur ile ve hevesle toplayarak, bireysel devamlılığın amaçlarından görülmektedir (Boztepe ve Demirtaş, 2018, s.328).

Demirel' in (2013) görüşüne göre hayat boyu öğrenmenin tabiri şu şekildedir: “*Fertler için gerekli olan eğitimi, gereksinimleri olduğu anda ve şartlarına uygun olarak vermeyi hedefleyen anlayıştır.*”

AB, kişilerin hayatı süresince edindikleri bilgileri, şu başlıkların altında incelemiştir:

- Kabiliyet ve yeterliklerini ferdi
- Toplumsal, kültürel veya mesleki olarak geliştirmeyi hedefleyen faaliyetleri yaşam boyu öğrenme (Avrupa Komisyonu, 2002).

Candy (2003) hayat boyunca öğrenmeyi formal ve informal eğitimleri kapsayan süreçten olarak görmektedir, kişinin öğrendikleri bütün bilgiler, kültürel ve yeterliliği ve bunların günlük hayattaki faaliyetleri uygulama edindikleri süreçler olarak açıklaması yapılmaktadır.

Aksoy' un (2013) görüşü ise; kişilerin ilgileri ve talepleri açısından yeterliliklerini çoğaltma amacı ile hayatları boyu devam ettirdikleri faaliyetler şeklinde tanımlanmaktadır.

Hayat boyunca öğrenmek; kurumlar tarafınca ya da kurumlar tarafından değil de ev ortamında, iş yerlerinde ya da boş kaldıkları zamanlarda uyguladıkları etkinliklerle kazanılan kültür olarak belirtilmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Oluşturdukları bu kültürler şimdiki zamanda öğrenme uygulamaları resmî kurumlarca oluşturulan eğitimlerin üstüne çıkararak kişilerin doğduğu zamandan öldükleri zamana kadar ki öğrendikleri bilgiler, yetenek ve niteliklerini artırmasını sağlayan bir yaklaşım olmaktadır. Ayrıca bu anlayışlar, öğrenmede devamlılık ile sürmesi, kararlılık ve sınır tanımama olarak görülmektedir. Bu anlayışlar çocukluk zamanının ilk zamanlarında başlamakta ve bütün eğitim- öğretim yaşamları boyunca mühim görülmektedir. Buna bağlı olarak da formal eğitimler ve emeklilik zamanında öğrenme de hayat boyunca öğrenmenin içerisinde görülmektedir (Diker ve Demirel, 2012,

s.109). Akyol' un (2002) görüşüne göre hayat boyunca öğrenmek kişilerin yaşamlarının hepsinin içini almaktadır. Buna bağlı olarak kişilerin yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar sonuç sağlamaları yönünden ehemmiyet arz etmektedir. Hayat boyunca öğrenmek; kişinin eğitimleri tüm hayatına yayması ve bundan dolayı da edindikleri hayat tecrübesini kişiyi eğitime görevi üstelenmesi olarak fonksiyonlar ile açıklanmaktadır (Aspin ve Chapman, 2000; Aksoy, 2013, s.30). Hayat boyunca öğrenmek kişilerde hep var olduğundan dolayı sosyal ve profesyonel şekillerde ilerlemelerini sağlayan olgulardan görülmektedir. Yaşam boyunca eğitim kişilerin ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan kendilerini geliştirmelerinde ve düşüncelerini genişletmelerinde yarar sağlamaktadır. Buna bağlı olarak yarar sağladığı gibi kişinin kendi kararlarını kendisinin alabilmesine, kendileri için en güzelliğini ve en iyisini seçmesine imkan vermektedir (Kurt, 2014, s.56).

Hayat boyunca öğrenmeyi açıklamak adına geleneksel eğitimlerin özellikleriyle hayat boyunca öğrenme özelliğini karşılaştırmakta yarar olduğu görülmektedir. Sonuç olarak 2003 senesinde Dünya Banka tarafınca sunulan Küresel Bilgi Ekonomisi'nde Yaşam Boyu Öğrenme" isimli rapora göre öğrenme tarzları geleneksel ve hayat boyu olarak gruplanabileceği belirtilmektedir (The World Bank Report, 2003).

Tablo 1 Geleneksel Öğrenme ile Hayat boyunca Öğrenmenin Kıyaslanması

Geleneksel Öğrenme	Hayat Boyunca Öğrenme
Öğretmenler bilgiyi sunandır.	Öğretmenler bilginin kaynağına ulaşmada birer kılavuzdur.
Öğretmen öğrenciye bilgileri aktarır.	Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenir.
Öğrenciler tek başlarına çalışır	Öğrenciler takım halinde ve birbiriyle etkileşimli olarak çalışır.
Öğrenciler her öğrenme etkinliğinden sonra sınava tabi tutulur.	Ölçme etkinlikleri öğrenmelere kılavuzluk etmek ve sonraki öğrenmelere yardımcı olmak için yapılır.

Etkinlikler tüm öğrenciler için ortaktır.	Etkinlikler her öğrencinin özel ihtiyaçlarına göre planlanır.
Öğretmenler göreve başlamadan önce eğitim alırlar sonrasında ise geçici ve sınırlı sayıdaki etkinliklere iştirak ederler.	Öğretmenler yaşam boyu öğrenirler. Göreve başlamadan önce ve sonra devamlı kişisel ve mesleki gelişim devam eder.
İyi öğrenciler diğerleri arasından seçilerek eğitime devamları sağlanır.	Bireyler yaşamları süresince öğrenme imkanlarına ulaşır.

Kaynak: World Bank, 2003.

Hayat boyunca öğrenmenin, geleneksel öğrenme yöntemine göre öne çıkan özellikleri şu olarak görülmektedir:

- Öğrenen kişinin merkezde olması
- Öğrenmedeki motivasyon
- Öğrenmede kararlı olma ve süreklilik
- Sistemli ve düzenli öğrenmenin kabullenilmesi

Eğitim politikasının amaçları olarak görülmektedir (Organisation for Economics Cooperation and Development [OECD], 2001; 12 OECD, 2004).

Hayat boyunca öğrenmekle ilgili yapılan incelemelerde ve araştırmalarda çok farklı yönler ile incelenmiş, hayat boyunca öğrenme hem kişinin isteklerine hem de kişilerin buldukları toplumdaki faktöre bağlı olduğu çoğu defa vurgulandığı görülmektedir. Hayat boyunca öğrenmede şu koşullar temel alınmıştır: (Topakkaya, 2013: 1085)

- Birey öğrenmek veya öğretmek güdüsü içerisinde olmalıdır.
- Bireyde öğrenme yeteneği olmalıdır.
- Hayat boyunca öğrenmeyi kendilerine amaç edinmiş olan kurumların var olması ve ayrıyeten devlet desteklerinin var olması gerekli görülmektedir.

2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi

Toplumun sosyo-ekonomik gelişmeyle içerisinde bulunduğumuz bilgi döneminde;

Bilgilerin hakim olduğu, sosyal yapıların bilgilerin üzerine inşa edilmesi ve bilgilerin anahtar işlevlerinin var olduğu gerek endüstride gerekse iletişimde ve bilişim teknolojisinde oluşan ilerleme, ülkelerin sınırları kaybolmuş, mesafeleri ise kısıtlandığı görülmektedir. Kişisellikte artış görülerek bireyler ön plana çıktığı belirtilmektedir. Şimdiki zamanımıza dek oluşan büyük gelişimler ve dönüşümler insanları “bilgi toplumu” aşamasına getirdiği gözlemlenmektedir (Arklan ve Taşdemir, 2008, s.71).

Bilge olarak bulunana toplumlarınsa özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Yaşayarak öğrenmek
- Öğrenme öğrenmek
- Kendi kendine öğrenmeyi bilmek
- Yaşam boyu öğrenmeyi bilmek (Fındıkçı, 1996, s.58).

21. yy’da kişilerin modern çağa uyum sağlayabilmesi için daimî öğrenmesi, öğrendikleri bilgileri ise sürekli güncel tutması gerekli görülmüştür. Formal ve İnfomal eğitimlerin içerisinde sağlanan kazanımlar hayat boyunca öğrenmenin süreçlerinde kişi için mühim sayılmaktadır. Bu sebeple son vakitlerde eğitimleri yapıların dışına çıkarmak ve sistemlerinde dışında bile eğitimlerin sürmesi, kişilerin bağımsız öğrenme sorumluluğunun farkında olmasını sağlamak hayat boyunca öğrenme tabirini daha da mühim kıldığı gözlemlenmektedir (Akçaalan ve Arslan, 2016, s.20). Bütün bunlara bağlı olaraksa toplumun sürekli olması eğitimdeki sürekliliğe bağlı olmaktadır. Toplumda var olan bireylerin değişen dünyayı bilmeleri ve dünyaya bağlı olmalarıyla mecburi biçimde olmaktadır. Eğitimlerin daimî olması için ve bireylerin gelişim göstermesi için hayat boyunca öğrenme olgularına ihtiyaçları olduğu görülmektedir (Ödemiş, 2014, s.513).

Bilimsel açıdan baktığımızda ise bireylerin gelişimi yaşantısının süreçlerine bağlıdır. Bunlara paralel olaraksa hayat boyunca öğrenmek eğitim ve öğretimi belli yaş aralıklarıyla sınır koyulması yerine yaşam süresince devam ettirmesini sağlamaktır. Ayrıyeten bulunduğumuz çağda kişilerin sağladıkları meslekleri de aynı biçimlerde yapmalarını sürdürmeleri olası değildir (Oktay, 2001: 16).

Hayat boyunca öğrenmek kişilerin yalnız kariyer oluşturmalarında yarar sağlayan veya gençlik zamanlarındaki faaliyetlerle sınırlı olan anlayışlar olarak görülmemektedir. Hayat boyunca öğrenmek geleneksel anlayış ile gerçek kılınan, aynı biçimde, belli

çerçeveler içerisinde ve belli yaşlara hitap sağlayan öğrenmeyi ve öğretme uygulamalarında kişileri kurtarmaya uğraşmaktadır. İnsanlar hayatlarında çocukluk zamanı okul zamanı ve emeklilik zamanı vb. kademelerde oluştuğu düşünceleri bütünü ile değişim sağlamıştır. Buna bağlı olarak kazanılan bilgiler gün geçtikçe yetersiz kaldığı için devamlı artırılması gerekli görülmüştür (Topakkaya, 2013, s.1085).

Toplumsal alanlarda değişmelerin zorunluluk duruma geldiği bu çağda, işi verenler “öğrenen örgütler” durumuna gelme ihtiyaçlarının içerisinde olmaları, işe almak istediklerinde temel özellik olarak “kendisini geliştiren” ve “hayatı boyunca öğrenen” bireyler haline gelmelerini sağlamaktadır. Zaman içerisinde kişilerin bir branşta uzman haline gelmesi ve daimî aynı işi yapması yeterli görülmemektedir. Kişilerin iş hayatlarında hem hayatları boyunca öğrenen ve kendilerini yenilemeleri, sosyal uyumluluk sağlayabilmeler, takım çalışmalarında başarılı olabilmeleri, dinamik, becerikli azimli olmaları vb. özelliklerinin var olması önemsenmeye başlandığı görülmektedir (Açıkgöz Ün, 2011, s.2-, 7, 17). Bu sebeple hayat boyunca öğrenmek ülkenin en mühim varlığından olan insan gücünü artırmak amacıyla vazgeçilmez vasıta haline gelmiştir. Eğitim kurumlarında sağlanan kazanımlar vakit içerisinde yetersizlik göstermekte ve güncelliklerini yitirdiği belirtilmektedir. Kişiler ömrü boyunca yeni bilgilere, becerilere ve yeterliliklere gereksinim duymaktadırlar. Oluşan bu gereksinimler ise hayat boyu öğrenmeye yönelik olmaktadır. Eğitim sistemlerinde bu gereksinimlere cevap verecek biçimde yani kişilerin hayatın gerçeklerine bağlı olmasına sağlayarak hayatı boyunca bu yeteneklere sahip olabilecek biçimde yapılandırılması mühim görülmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008, s.92). İçerisinde bulunduğumuz zamanda eğitim bireylerin ve toplumun ihtiyacını yeniden gözden geçirme mecburiyetinde olmaktadır. Buna bağlı olarak da yaşam boyunca öğrenme kabiliyeti sağlamış bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Hayat boyunca öğrenmeyle beraber bireyler kişiliklerini tamamlama imkanlarına sahiptirler. Kişilerin eğitimini ve öğretimini belli yaş ve vakit kısıtlamasına göre sağlamak yerine; ev ortamında, okul ortamında, iş ortamında ve her yerde dünyaya geldiği andan ölümüne kadar oluşan anlayış ile devam ettirmesi hayat boyu öğrenme yaklaşımları ile mümkün görülmektedir (Soran, vd., 2006, s.202-203). Kişilerin gelişmesi için çok yönlü açıdan desteklemesini sağlayan hayat boyunca öğrenme yaklaşımları artık evrensel durum almaya başlamıştır. Jakobi’ nin (2009) görüşüne göre hayat boyunca öğrenmek zamanımızda UNESCO, OECD, Dünya

Bankası gibi kuruluşlar tarafından kabul görülmektedir. Yakın vakitte eğitimle ilgili kalıplar kırılmış ve eğitim her kişinin kendi sorumluluğudur şeklinde anlayış sağlanmıştır. Kişiler profesyonel gelişimler açısından hayat boyunca öğrenmeye ehemmiyet sağlamaktadırlar (Doğan ve Çalışkan Toyoğlu, 2019).

Eğitim sistemi içerisinde hayat boyunca öğrenmeyi başka olgulardan farklı kılan ve mühim olan kendine özgün özelliklerinin var olduğu görülmektedir. Hayat boyunca öğrenmede kişisel ve yaşamın içerisinde yer alma mühim olmaktadır. Buna bağlı olarak da eğitimdeki sınırlar giderilerek kişilerin sosyo- kültürel gelişimlerinde katkı sağlamaktadır (Güleç, vd., 2012, s.40- 41). Hayat boyunca öğrenmek, hayat süresince var olan ve yaşamın her alanında ulaşılmış olan manasına gelmektedir. Toplumların kendilerini güncelleme şeklindeki sistemlere dönüşmesi ve bu durumda sürekli olması önem arz etmektedir. Hayat boyunca öğrenmek formal eğitim kurumlarında öğretim ve eğitimden daha fazlası manasına gelmektedir.

2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Hayat boyunca öğrenme yaklaşımlarının asıl amacı kişilerin daimî değişmekte ve dönüşmekte olan topluma uyum sağlayabilmesi, toplumsal ve finansal yaşamını iyi şekilde planını yapması düzenlemesini gerçekleştirmektedir. Hayat boyunca öğrenmek, istihdam sağlama açısından gerekli olan insan gücüne varılmasına yardım edecek ve bu şekilde de finansal gelişimler yarar sağlayacaktır (Samancı ve Ocakçı, 2017, s.712).

Avrupa'ya baktığımızda temel siyasal olarak üzerinde durulan hayat boyunca öğrenmeyle ulaşılması istenen amaç:

- Kişilerin hepsinin hayat boyunca kaliteli eğitime ulaşmalarında fırsat ve imkanlar oluşturan toplumlar oluşmasını sağlamak
 - Kişilerin gereksinimini sağlayacak bir eğitim- öğretim sistemlerini sağlamak
 - Hızla değişimi görülen meslekler ve uzmanlık alanında kişilerin uyum sağlamak
 - Modern hayatın her açısında kişilerin iştirakini artırmak
 - Hedeflerine ulaşmaları için gerekli yeterliliğe sahip olmalarını sağlamak
- (Gündoğan, 2003, s.299-312).

Zaman ilerledikçe hayat boyunca öğrenmeye duyulan ihtiyaçlarda artış yaşanmaktadır. Bu durumlar özellikle de AB üyesi ülkelerde daha da alakalı olarak

takibe alınmaktadır. Devlet Planlama Teşkilatı Özel İhtisas Komisyonu ise hayat boyunca öğrenme gayesini “*kişisel gelişimini sağlama, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirme ve ekonomik büyümeyi sağlama*” şeklinde açıklamıştır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkına Planında ise ülkeler arası değişikliklerin bazıları görülse de toplumda ki kişilerin için hayat boyunca öğrenmenin istikameti, yöntemi ve amaçları aldı durumda benzerlik görüldüğü söylenebilmektedir (DPT, 2001):

- Kaliteli Okul Öncesi Eğitim: Kişilerin yaşamları boyunca ilk zamanlarında edindikleri alışkanlık ya da yaşanan pozitif, negatif haller hayata devam etikçe kalıcı izler bırakabilmektedir. Bu sebeple kişinin doğumun sonraki ilk seneleri önemli görülmesi sebebiyle kaliteli şekillerde okul öncesinde sağlanması ve bunların yaygınlaşmasını sağlamak temel amaçlardan görülmektedir.
- Kaliteli İlköğretim ve Ortaöğretim Eğitimi: Hayatın bu vaktinde iyi öğrenmenin ortamları oluşturulması, kişilerin ilerleyen senelerde öğrenme istekleri ve kalitesi artış gösterecektedir. Sağlanan ortamlar kişisel öğrenimler dikkat edilerek bireyi öğrenme etkisinin düzene koyulması açısından isteklendiren değerlendirme süreçleri benimsenmesi sağlanmalıdır. Eğitim veren kurumlar tekrar dikkatle incelenmeli ve başarıyla yönelik tedbir sağlanarak dezavantajlı gruplara önemler sağlanması gerekmektedir.
- Meslek Yaşamına Atılmada Kolaylık: Okul yaşamıyla beraber oluşan iş yaşamları özellikle genç erişkinleri hem maddi hem manevi açıdan zorladığı görülmektedir. Bu zorunlulukların ortadan kalkması için her kişiye uygun şekillerde danışmalık hizmetinin sunulması hayat boyunca öğrenmenin ana unsurlarından sayılmaktadır.
- Yetişkin Öğrenmesine Teşvik: Erişkinlerin dünyanın değişmesiyle beraber iş hayatında meydana gelen yeniliklere uyum sağlayabilmeleri için daimî öğrenmelere istek duymaları, ödül sunulması ve aynı anda önceden edinmiş olan bilgileri güncelleyebilmeleri ve artırabilmeleri için hayat boyunca öğrenme fırsatları ve imkânları vermek gerekli görülmektedir.
- Sistemin Parçaları Arasında Tutarlılığı: Sistemler çeşitli niteliklerden bölümlerden oluşum sağlasa bile bunlar arasında eşgüdümün oluşturulması ve sistemlerin ahenk olarak işlemeye bilmesi için önemli görülmektedir. Bu

sebeple önceden öğrenilen bilgileri de katarak bütün bölümlerin uygun biçimde bir yere getirilmesi gerekli görülmektedir.

- Sistem Kaynaklarının Yenilenmesi: Fiziksel şartın elverişli olması nitelikli öğrenimler için mühim görülmektedir fakat bir başına yeterli görülmemektedir. Sistem içinde kişilerin bilgi, becerilerini, deneyimlerini, motivasyonlarını ve ön öğrenmelerinde niteliği çoğaltan etmenlerden görülmektedir.

2.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Kişilerin hayat boyunca doğru şekilde anlaşılmasında “öğrenme” olayının tarihsel süreçteki ilerlemesiyle incelenmesi sağlanmalıdır. Bu açıdan hayat boyunca öğrenmenin tarihsel sürece bakarak ilerlemeleri iyi derece de değerlendirilmesi sağlanırsa gelecek zamanda da hayat boyunca öğrenmenin ne şekilde yol izleyeceği ön görülmektedir (Kaya, 2010). 21. yy. daki gelişmeler ve ilerlemelerle beraber öneminde artış gözüken hayat boyunca öğrenme çoğu eğitimcilere göre kökeni antik çağlara kadar varan bir kavram olmaktadır.

Plato ve Aristo'nun filozoflar açısından öğrenmek hayat boyunca süren süreçler şeklinde tanımının yapıldığı belirtilmektedir. Eğitim ve öğretimi tabiri, Platon ve takipçisi olan Augustinus, Quintilianus vb. felsefeciler tarafından da üzerinde durulmuş ve 20.yy filozoflarından ve eğitimcilerinden olarak bulunan J. Dewey' in yaptığı çalışmalarda da bu mevzu geçmektedir. Hayat boyunca öğrenmek 1950 senesinden şimdiki zamanımıza eğitim politikalarında ve programlarında önemi git gide artış gösteren kavramlardan olmuştur (Akçaalan ve Arslan, 2016, s.14). Hayat boyunca öğrenmek kavramı ilk defa J. Dewey ve E. Lindeman ve B. Yeaxla tarafından 1920 senesinde bahsetmeye başlamıştır ve hayatın işleyişinde bir parça olduğunu vurguladığı belirtilmiştir.

Eğitim ve öğretim okulların dışında her zaman ve her alanda, hayatın devamı için sürekli olduğu vurgulanmaktadır. Buna bağlı olarak hayat boyunca öğrenmek tabiri tarihsellik yönünden bakıldığında zaman özellikle 1950 senesinde daha çok kullanıldığını ve ilk defa 1960 senesinde UNESCO tarafından erişkin eğitimlerinin hayat boyunca sürekli devamlılığı olan faaliyetlerden olduğu belirtilmektedir. Avrupa konseyi, UNESCO ve OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) vb. uluslararası olarak bulunan teşkilatların raporlarında bu konulardan

bahsetmesi ve UNESCO ‘nun eğitime yönelik oluşturulan düzenlemelerde hayat boyunca öğrenmenin kavramı genel bir ilke şeklinde öğrenmesi ile öneminde artış görülmüştür (Ayhan, 2005; Kaya, 2016).

1972 senesinde ise Milletlerarası Eğitimi Geliştirme Komisyonu tarafından “Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını” adlı rapor yayınlanmış ve yayınlanan rapora göre, bireylerin gelecek zamandaki topluluklara hazır bulunma gayeleri tüm hayat boyunca sürecek eylem olduğundan bahsetmiş bu açıdan da bazı öneriler vermiştir bu önerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Eğitimi belli yaşlarla kısıtlamak doğru görülmemektedir.
- Eğitim, formal ve informal eğitimi kapsamış tüm eğitim faaliyetlerini birleşimi olarak görülmektedir.
- Eğitime bağlı faaliyetler değişimlere elverişli olması gerekir.

Eğitimler hayat gibi uzun süreklilik içermesi gerekir (EURYDICE , 2000; UNESCO, 2005; Polat ve Odabaş, 2008).

1996 senesi "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" şeklinde belirtilmiş ve amaçları şu biçimde bahsedilmiştir:

- Eğitim etkinliğine cinsiyet ayrımı olmadan bütün herkes yarar sağlayabilir.
- Eğitim etkinliği bireylerin öğrenmesini ve hayat boyu öğrenmelerini desteklemesi gereklidir.
- Eğitimde ve öğretimde yapılan uygulamaların sürmesi ile çeşitli alanda istihdam edilecek yeteneklere sahip olan bireylerin yetiştirilmesi sağlanması gereklidir.
- Hayat boyunca öğrenmek bireylerin kendilerini geliştirmelerin yönelik önemlerin üzerinde durularak toplum açısından farkındalık yaratması gerekmektedir.
- Hayat boyunca öğrenmek etkinliği örgün eğitimden yarar sağlayamamış olan bireyler için artırılması gereklidir
- Eğitim kuruluşları iş sektörleriyle beraber iş birlikleri içinde eylem göstermesi sağlanmalıdır.
- Meslekler açısından yeterliliklerin belirlenmesi sağlanarak, müşterek eğitim yaklaşımları açısından eşgüdümün sağlanmalarına özendirilmesi gerekir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009; Gündoğan, 2003).

2000 senesinde ise önce Lizbon’ da toplantı yapan Avrupa Konseyinde ülkelerdeki devlet başkanları 10 senelik strateji imzalamış ve hayat boyunca öğrenmeyi temel hususlardan olarak kabul görmüşlerdir (MEB, 2014). 2000’ li senelerde yayınlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu” nda Avrupa’ da aktif bir hayat boyunca öğrenilmesine yönelik gelişim sağlamak için temel çıkış noktası belirlemesi yapılmıştır. Buna bağlı olarak hayat boyunca öğrenmenin açıklamasının yapılması ve yaygınlık göstermesi mecburi olduğunun üzerinde durulmuş ve bahsedilen memorandumla beraber 21.yy’ daki hayat boyunca öğrenme kavramındaki genel hatların belirlenmesi sağlanmıştır (Kılıç, 2015, s.11-12).

2.4.1. Yaşam boyu öğrenmenin dünyadaki tarihsel gelişimi Wain’ ın (2020) görüşüne göre, hayat boyunca öğrenme tabiri 19.yy’ da ilk kez Grundtvig kullanımını sağladığından dolayı bu geleneği kuran şeklide kabul edilmektedir. Buna bağlı olarak Comenius’ un hayat boyunca öğrenmeyle alakalı görüşleri de gelecek zamanın temelini oluşturduğu kabul görmektedir. Paul Lengrad tarafından 1970 senesindeki UNESCO konferansında yayınlamış olduğu “Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş” bildirgesi ile hayat boyunca öğrenmek eğitim alanında ilk kez gündeme geldiği düşünülmektedir (Dündar, 2016). Daha sonrasında ise Edgar Faure’un bakanlığı ile toplanmış olan komisyon 1972 senesinde hazırlandığı “Var Olmayı Öğrenmek (Learning To Be)” adlı bağlığın altında UNESCO raporlarının temelinde öne çıkmış olan iki tez olduğu görülmektedir. Bu tezler “Sürekli öğrenme” ve “öğrenen toplum” dur (Kıvrak, 2007). OECD, 1973 senesinde eğitimdeki ekonomik gelişmenin üzerindeki etkilerine dikkat çekmeye yönelik “Sürekli Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” raporunun yayınladığı görülmektedir (Polat ve Odabaş, 2008).

1970’li senelerin ortasından sonra 1990’lı senelerin başına kadar hayat boyu öğrenme açısından dünya genelinde geri planlarda olduğu görülmektedir. Kurulduğu ilk zamanlardan sonra birçok farklı isimlerle çalışmalar devam ettirilmiş 1993 senesinde AB eğitim mevzuyla çok fazla alakadar olmamışlardır. Sonraki süreçlerde AB eğitim mevzusunda bazı politikalar oluşturulmaya başlamış üye olarak bulunan ülkelerin hepsinden politikalara uyulmasını istemiş ve eğitimle alakalı yaptığı çalışmaları sürdürmüştür. AB hayat boyunca öğrenmeyle alakalı en mühim adımları 1996 senesine attığı belirtilmektedir. Fırsat eşitliklerinin ve toplumsal bütünlüklerin sağlanması, Avrupa’ da çekişme ve kalkınma ortamları hazırlamak ve AB ülkelerinin hepsini hayat boyunca öğrenme uygulamasına geçirmek için stratejiler oluşturmak

amacıyla Avrupa Komitesi tarafından 1996 senesi “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” şeklinde belirtilmiştir (Adabaş, 2016).

Hayat boyunca öğrenme senesinin belirlendiği üç temel amaç şu biçimde olmuştur:

- Hayat boyu öğrenmek kavramlarına teşvik sağlamak
- Hayat boyunca öğrenmenin anlamın ve özelliklerinin açıklanmasını sağlamak⁷
- Tüm Avrupa’da yaşana insanlar için bu kavramın bir gerçeklik olabilirliğini gözden geçirmek (Akbaş ve Özdemir, 2002).

2.4.2. Hayat boyunca öğrenmenin türkiye’deki tarihsel gelişimi Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi esas olarak Avrupa’daki gelişmelerden etkilenmiş olsa da dünyanın geri kalanıyla paralel bir süreç izlediği görülmektedir (Altıntaş, 2019). En önemli yetişkin eğitimi faaliyetleri Cumhuriyetin ilanından sonra 1928 yılında kurulan “Millî Mektep” ile başlamış; 16-40 yaşına kadar vatandaşların katılım sağlaması gerekli olan, okuma yazma ve temel bilimler eğitiminin yeni harflerle verilmesi, kursiyer öğrencilerin sınav sonrası başarı belgesi aldıkları etkinlikler olarak görülmektedir (Aksoy, 2013). Türkiye’de yeni bir kavramlardan olmasına rağmen, yaşam boyu öğrenme faaliyetleri, özellikle erişkin eğitimlerinin yöntemleri dikkate alındığında uzun yıllardan beri varlığını sürdürmektedir.

Devlet Planlama Teşkilatı’nın 2001 yılı raporuna göre, hayat boyu öğrenmenin Türkiye’de eğitim sistemimizde yeni bir kavram olarak benimsenmesinin, Türkiye’nin kararlara imza atan ülkeler arasında yer aldığı OECD toplantısına dayandığı belirtilmiştir. Türk millî eğitim sistemi 1973 senesinde "1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu" ile düzenlenmesi yapılırken, sistem eğitim olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. İki temel Örgün ve yaygın eğitim olarak bilinmektedir. Yaygın eğitimdeki maddeleri herkes tarafından hayat boyunca eğitim imkânı sağlayacak şekilde hazırlanması yapılacak sisteme yürüten devlete büyük ölçüde sorumluluk düşmektedir. Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin en önemli dalı yaygın eğitim olmasına rağmen, önerilen eğitim programı incelendiğinde en büyük sorumluluğun Millî Eğitim Bakanlığı’na ait olduğu belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı halk eğitim merkezleri, özel okullar, enstitüler, yetişkin eğitimi, kız uygulamalı sanatlar okulları ve özel eğitim kurumları aracılığıyla yetişkinlere yönelik mesleki kurslar, okuma yazma kursları, çeşitli kültürel ve sosyal faaliyetler

gerçekleştirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarından da erişkinler yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Çatal, 2019).

BÖLÜM 3: YETİŞKİN EĞİTİMİ

Kendi hayatlarını yönetmekten sorumlu olan bireyler ise yetişkin olarak tanımlanmaktadır (Yayla, 2009: 34). Yetişkin, gerekli fiziksel ve zihinsel olgunluğa erişmiş bir bireydir (Titmus ve diğerleri, 1997). Knowles (1980) yetişkin kavramını tam ve birbirleriyle ilişkili unsurlarla değerlendirmiştir (Kaya, 2016, s.34). Bu kapsamlı inceleme, yetişkin eğitimi sürecinde sosyolojik, psikolojik ve sosyal koşulların da dikkate alınması gerektiğini önermektedir. Yetişkin eğitiminde; Gelişimsel özellikler, öğrenme ilkeleri, eğitim ortamı ve öğrenme süreci gibi faktörlerin tümü eğitim sürecini etkiler (Külahoğlu, 2017, s.1618). Evrim; bilişsel, biyolojik ve sosyo-duygusal süreçlerin etkileşimidir (Yüksel, 2017, s.207). Gelişimin her aşamasının belirli sorumlulukları vardır. Havighurst, yetişkinlik; Gençlik, Yetişkin ve Yaşlı olarak gruplandırılır ve her süreçte ortaya çıkan belirli görevleri vardır bunlar: iş bulmak, bir aileye sahip olmak ve artan sosyal yükümlülükler vb. durumlardır, bu durumlar yetişkinliğin yükümlülüklerinin bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle yetişkin eğitimi, yetişkinlerin özellikleri dikkate alınarak düzenlenmelidir (Kaya, 2012, s.810; Havighurst, 1952).

3.1. Yetişkin Eğitiminin Tanımı

Yetişkin eğitimi, kendini geliştirmiş, deneyim kazanmış ve hayatlarının sorumluluğunu almış bireyler için geçerli olan sürekli bir eğitim sürecidir. Farklı yaş grupları farklı özelliklerde eğitim almalı ve yaşam boyu öğrenmenin devam ettiği bilgi toplumunda eğitim, çocuk eğitimi yetişkin (okul eğitimi) ve çocuk eğitimi (pedagoji) gibi farklı başlıklar altında değerlendirilmelidir. Yetişkin ve çocuk eğitiminin bazı özellikleri benzer olsa da bazıları kökten farklıdır (Kara ve Karakoç, 2017, s.614). Olgun bireylere sürekli eğitim verilirken, yetiştirme sürecinde yetişkin özellikleri dikkate alınmalıdır (Büyükcan, 2008, s.6). Yetişkin kariyer çalışmaları ilgili mevzuatta açıklanmış ve yetişkin eğitimi ile ilgili kararlar alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Eğitim ve Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 52'nci maddesine göre, “(1) Kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenler, derslerin kesimi tarihinden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıç tarihine

kadar geçen sürelerde mesleki çalışma yaparlar. Mesleki çalışma programı, kurum müdürlüğünce yönetici ve öğretmenlere bir hafta önceden duyurulur. Kurum 36 müdürlüğünce mesleki çalışma görevi verilenlere, bu süre zarfında kurs ve sınav görevi verilmez”. Şekliden iade edilmiştir (MEB, 2018). Ayriyeten ilgili yönetmeliğin 52. maddesi çerçevesinde “2. Mesleki araştırmalar için; “(2) Mesleki çalışmalarda; a) Hayat boyu öğrenme ilke ve yöntemleri, yetişkinlerde öğrenme, yetişkin eğitiminde rehberlik, eğitim faaliyetlerinin planlanması, öğretim programları ile ilgili uygulama esasları, ilgili mevzuatta yapılan değişiklikler ve benzeri konularda çalışmalar yapılır”. Biçiminde yetişkin eğitimiyle ilgili ifadeler belirtilmektedir.

3.2. Yetişkin Eğitiminin Kapsamı

Eğitim olguları okul kavramı ile sınırlanmamasıyla beraber, hayat boyu süreklilik gösteren öğrenmek gereksinimlerinin giderilmesi amacıyla toplumda var olan erişkin kişilere erişim sağlayamaya çalışılmakta ve bu kişilere bilgilerin ne türde ne şekilde aktarılmasıyla ilgili yöntemler aranmaktadır. Bilgiler toplum içinde eğitim sitemleriyle ve okul kavramlarıyla sınırlı olmamasıyla, sonu olan ve biten eğitimler biçiminde betimlenmeyen, eğitimlerini ileri seviyelerde tamamlamış kişilerin dahi eğitimine sürdürebildiği sistemler olarak tabir edilmektedir (Drucker, 1994, s.36). Genel açıdan baktığımızda ise yetişkin eğitimi köklü geçmişlerinin var olduğu görülmektedir. Antik çağdan şimdiki çağımız kadar insanlar etraflarını algılamak, deneyimlediklerini ve öğretmeyi sürdürme ile ilgilendiklerin görülmektedir. Ülkemizde ise “halk eğitimi” yle başka ülkedeki “sürekli eğitim” ya da “yaşam boyunca eğitim” tabirlerinin, “yetişkin eğitimi” tabiriyle aynı manalara geldikleri belirtilmektedir.

Her araştırmada yetişkin eğitimiyle alakalı çeşitli tanımlar görülmektedir; eğitimler, konuyla ilgili metinler, kalkınma planları vb. yetişkin eğitimiyle alakalı araştırma yapanlarca bu kavram farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Oluşan bu farklılıkların başında yetişkin kavramının tanımlanmasıyla alakalı olduğu görülmektedir. Bu açıdan yetişkin eğitimi kavramı tanımları da yetişkin tanımlarına bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir.

Alaylıoğlu ve Oğuzkan’ın (1976) görüşlerine göre yetişkin eğitimi “*yetişkin yurttaşların çalışma gücünü arttırmak, yaşayış seviyelerini yükseltmek, milli ve insani*

değerlerini geliştirmek amacıyla okul eğitimi dışında yapılan eğitim ve öğretim çalışmalarına verilen ad” şeklinde tanımını yapmışlardır.

Yetişkin eğitimiyle alakalı yapın eğitim, halk eğitimi ve yaşam boyunca eğitim vb. kavramlarında tanımının yapılması mühim görülmektedir. OECD’ nin tanımına göre yaygın eğitimler; *“zorunlu öğrenim dışına çıkmış ve asıl uğraşısı okula gitmek olmayan bireylerin, yaşamlarının herhangi bir aşamasında oluşacak öğrenme gereksinimlerini ve ilgilerini doyumak için düzenlenen etkinlikler ya da programlardan oluşan bir süreç”* şeklinde ifade edilmektedir (Okçabol, 2006, s.20).

Ada’ nın (2002) görüşüne bakıldığında ise halk eğitimi *“hiyerarşik olmayan kasıtlı, planlı, sistemli, programlı ve genellikle kurumlaşmayan örgün eğitimin dışında bir eğitim türü”* olmaktadır. Yetişkin eğitiminde ve erişkin bireyin belirli hedefleri sağlamlasında içeriğin ve öğretimdeki hedeflerin eğitim öncesinde belirlenmiş olan planları ve kasıtlı eğitimi belirtmektedir (Uysal, 2005). Becerilerin ve bilginin süratli biçimde eskileşerek güncellik durumunu kaybettiği dünyada hangi düzeyde olsa da yetişkin eğitimi faaliyetleri bütün bireyler yararlanarak kendilerini geliştirmelerinde gereklilik görülmektedir. Bu sebeple vakit içinde yetişkin eğitimi halkın geleceği yönünden dikkat edilmesi gerekli olan eğitimsel faaliyetlerinden olmuştur (Miser, 2002, s.56). Yetişkin eğitimindeki temel hedef ülkenin ve toplumun problemlerinin çözülmesi için yetişkin bireylerin eğitilmesi olarak görülmektedir (Park, 2002, s.286).

Kişiler; hayatları boyunca sağladıkları değerleri, yetenekleri, bilgiler ve anlayışları gelişim göstermektedirler. Tüm bunları yaşantısında kullanmalarını sağlayan süreç ise yaşam boyunca öğrenmek olduğu belirtilmektedir (Candy, 2003). Yaşam boyunca öğrenmek, örgün eğitimde alternatif olarak bulunmanın ötesinde mecburi eğitim zamanında eksik kalmış ve yetersizlik içeren bilginin yetişkinler açısından sonra ki vakitlerde istenilen biçimde sağlanmaya çalışma süreci olarak belirtilmektedir (Oktay, 2001).

Yapılan tanımlarda ortak olan noktalara dikkat edildiğinde, yetişkin eğitimi kavramı öncelikle erişkin kişilere yönelik olan eğitime ve öğretme faaliyetlerinden olduğu ve ayrıyeten kişi ve toplumdaki ihtiyaçların içerisinde şekillendiğini tanımlamak olanaklıdır. Yetişkin eğitimi geniş kapsamlı olan disiplinlerden olmaktadır. Buna bağlı olarak ise yetişkin eğitimi disiplinler arası disiplin olarak bulunmasında ve öbür disiplinlerle yakınlık içeren ilişkiler içinde olmasını zorlaştırmaktadır (Duman, 2000).

3.3. Yetişkin Eğitimi Etkileyen Faktörler

Programlar yetişkinlerin eğitimlerinde etki eden hususlar içerisinde olmaktadır. Programların bütün kademelerinde donanımlı olunması gerekmektedir. Yetişkin çağlardaki öğrenenler açısından esneklik ilk sırada gelmesi gerekmektedir. Zamanımızda kişilerin teknoloji okur yazarlıkları sağlamaları, tenkitli düşüncelerinde, hayat boyunca öğrenmelerinde, iş birliği yetenekleri sağlamalarında, üretici olmalarında, öğrenmeyi bilme yetenekleri beklenmektedir. Bu sebeple kişiselleştirilmiş programlar, uygulayarak ve yaşayarak öğrenme tarzları daha ön planda olmaktadır. Bu tarzların ve programların asıl özellikleri esneklik olarak görülmektedir. Yeniliklere hızla uyan, değişimlere açık programlar oluşturulması gereklidir (Altınışik, 1996, s.335-336; Bülbül, 1991).

Yetişkin eğitimlerinde program, yetişkin öğrenenler açısından düzenlenmiş faaliyetlerin tümünü ve karar verme süreci olarak bilinmektedir (Kılıç, 2012, s.22). Yetişkin eğitimlerinde programlar oluşturulurken gereklilikler belirlenmesi gerekir, buna bağlı olarak da hedefler oluşturulmalı, yöntemler bulunmalı, ölçme ve değerlendirmeler uygulaması gerekmektedir. Ayrıyeten öğrenen bireylerin yetişkin olmasından dolayı, vakit, maliyet hususları da programları etkilediğinden dolayı göz önünde bulundurulması gerekli görülmektedir (Kılıç, 2012, s.27; Özkan, 2009). Programların ilk basamaklarında gereksinimler belirlenmelidir.

İhtiyaçlar; yetişkinlerin, kurumun ve toplumdaki gereksinim olması üzerine üç alan içerisinde belirtilmelidir. Kurumlar açısından üretimin artırılması, özel alanlarda gelişimler gösterme ihtiyaçları var olabilmektedir. Bilgiler halk için asıl ihtiyaçlardan biri de eğitim almış olan kişilerdir. Buna bağlı olarak halkın ihtiyacı olan donanım sağlamış olan kişiler hususu göz önünde bulunması gerekmektedir. Bahsedilen bu ihtiyaçların belirlenmesi sağlanırken maddi durum ve vakit hususları da incelenmesi gerekmektedir. Oluşumu sağlanan programlar kaynakların isafalarını meydana getirmemelidir ve vakit çizelgesi erişkinlerin yaşam stiline uygun olması gerekmektedir (Kılıç 2012, s.27-31).

Meslek- iş analizleri ihtiyaçların belirlenmesi açısından kullanımı sağlanan diğer tekniklerden görülmektedir. Kullanılan bu teknikle mesleklere ait olan bilgilerin hepsi, envanterlerde ayrıntılı bir şekilde çıkarılmaktadır ve mesleklerin tanımını yapmaya

yardım eder sonrasında ise ihtiyaçlar meydana gelir (Kılıç, 2012, s.102; Karacaoğlu, 2012, s.208-209; Semerci ve Semerci 2001; Şahin,2001).

Programların ise ikinci basamağı amacın ve hedefin saptanmasının gerekliliğidir. Amaç ve hedefleri belirlerken analizlerde olduğu gibi yalnız erişkinlere göre amaçlar ve hedefler belirlenmesi yapılmamalıdır. Hedefler genellikle, kurumların misyonlarını belirlemektedir. Erişkin eğitiminde amaçlar, erişkinlere eğitim yolu ile kazandırılması istenmekte olan niteliklerden olarak görülmektedir. Erişkin eğitimlerinde, belirlenen amaçlar net şekillerde ulaşılabilir, esnek, ölçümlenebilir, destek verici olması gerekli görülmektedir. Buna bağlı olarak ise net amaçlar erişkinlerin ilerlemesindeki hızlarla meydana koymaktadır. Amaçlarda ulaşılabilirlik eğitimlerin gerçek hayat ile uyumluluk sağladığını belirtmektedir ve bu hallerde erişkinleri motive etmektedir. Amaçların esnek olarak bulunması, erişkinlerdeki çeşitli sorumluluklar açısından amaçlarda düzenlemeler yapılmasını sağlamaktadır.

Birbirlerine destek sağlayan amaçların sıralanması, öğrenmeleri kademeli olarak ilerletmektedir. Amaçlarda ölçülebilirlik, eğitim bittiğinde erişkinlerin değerlendirilmesinde kolaylık sağlamaktadır (Kılıç 2012, s.31-35). Bilgi toplumu olan programlarda, toplumların ve erişkinlerin isteklerini kapsayan hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Oluşan yeniliklere uygunluk gösteren hedefler, amaçların sıralanması gerekmektedir. Hedeflerde, hayat boyunca öğrenmek, öğrenme becerilerinin kazanılması ve çok açılı gelişimler yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple hedefler doğrudan bilgilerin aktarılması şeklinde olmaması gerekmektedir. Amaçlar arasında ve hedeflerde ekip çalışmaları, eleştireci düşünceler, yaratıcılık vurgulanması gereklidir. Ayrıyeten bilgiler toplumlarda küreselleşme, yabancı dil yetkiliklerini öne çıkarmıştır. Programlarda ise üçüncü basamaklar içeriklerin belirlenmesidir.

Tüm öğrenenleri içeren içerik, tanımlanmış amaç ve hedeflere göre oluşturulur. Konu içeriğine dahil edilir ve konu için alt başlıklar oluşturulur. Esnek içerik, yetişkinler ve eğitim seviyeleri arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Takvim oluşturulur ve bütçe bazında hazırlıklar yapılır. Özellikle günümüzde hızlı değişimler bilgi ve konu yoğunluğunu artırmaktadır. Bu güç, ihtiyaç temelli konu 40'ı belirler. Konular ve etkinlikler yetişkin yaşamıyla ilgili olmalıdır. İçerik, değişikliklerin hızlı bir şekilde yeniden yerleştirilebilmesi için yapılandırılmalıdır. Ayrıca içeriğin sosyal ve kurumsal faydalar sağlaması gerekir. Doğrusal programlama yaklaşımı, konuları basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru

sıralamanıza olanak tanır. Spiral programlama yaklaşımında, konular sıralanmaz, ancak gerektiğinde değiştirilmektedir. Yetişkin eğitimi için daha esnek ve daha uygun bir tekniktir. Ayriyeten mevzular ve vakitler belirli olmaktadır (Kılıç, 2012, s. 35-39). Modüler programlarla içeriklerin akışı, konuları öğrenenler açısından düzene koyulabilir. Bu programlara yaklaşım, özellikle yetişkin sürekli eğitimi ile ilgilidir. Yaşam boyu öğrenmeyi anlamak, kişiselleştirilmiş eğitim programlarını ön plana çıkarmaktadır. Modüler programlama; Öğrencilere bireyselleştirilmiş, bağımsız öğrenme ve kendi kendini düzenleme fırsatı sunar. Öğrencileri hedefler, amaçlar, içerik, öğrenme yöntemleri hakkında bilgilendirir ve geri bildirim sağlar. Ancak modüler programlar için alt yapı oluşturulmalı, takım ve malzemeler tasarlanmalı ve teknoloji kullanılmalıdır (Külahçı ve Taşpınar, 1993: 2429; Özkan, 2005, s. 210).

Tasarlanan programların içerikleri erişkinlerin öğrenme özelliklerine uygunluk göstermesi gerekmektedir. Programların içeriğinde toplumdaki yenilikler ve bilgi teknolojisi dikkate alınması gerekmektedir. Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelerle uyumlu olması gerekmektedir. (Altınışik, 1996, s.335336; Turan Özdemir, 2003, s.27; Candemir, vd., 2017). Programların ise dördüncü basamağı eğitimdeki durumların saptanması gerekliliğidir. İçeriklere, amaçlara uyumluluk gösteren yöntemler ve teknikler belirlenmektedir. Yöntemlerle ve tekniklerle alakalı erişkin öğrenciler ve erişkin öğreticisi işbirlikleri içinde karar almaktadırlar. Karşılıklı iletişimlere öne çıkmaktadır ve merkezinde erişkin öğrenciler var olmaktadır. Tek açılı konuların aktarılmasının yerine farklı teknik ve yöntemler kullanılması gereklidir. Bunun nedeni ise öğrencilerin hepsini içine alan, hepsine hitap edebilecek süreçlerin düzenlenmesi gerekliliğidir.

Tek yöntemle ve tekniklerle erişkinlere ulaşılması mümkün görülmemektedir. Belirlenecek olan yaklaşımlarda, yöntemlerde ve tekniklerde erişkin bireyin öğrenme modelleri göz önünde bulundurulması gereklidir. İçerikleri anlatırken mevzular çok basit veya çok zor olmaması gerekmektedir. Süreçlerde diyagram, yazılı belgeler, modeller kullanımı sağlanabilir (Kılıç, 2012, s.39-41). Çeşitli zekâ kurmalarını her kişinin çeşitli düşündüğü, anladığı ve bahsettiği belirtilmektedir. Bu sebeple çoklu zekâ yaklaşımlarından erişkin bireyler de eğitim alırken yarar sağlayabilirler (Gültekin, 2007, s.5). Bilgi toplumlarında öğrenmek ve öğretmekle alakalı teknolojilerden yararlanılmalı, dijital gereçlerin kullanımı sağlanmalıdır. Topluluk faaliyetlerini kullanarak erişkinlerin öğrenmelerinde iletişimsel yetenekleri

kuvvetlendirilmelidir. Eğitim verici dijital içerik, teknoloji uygulamaları eğitim süreçlerinde yarar sağlayabilmektedir.

Eğitimlerde yöntemler ve teknikler bulunduktan sonra vakit çizelgeleri yapılmalıdır. Vakit çizelgesiyle eğitimlerin yapıldığı tarih aralıkları, etkinliklerin zamanlarını ve konuların süreleri oluşturulur. Eğitim verilirken uzun süren veya kısa süren şekillerde olmaması gerekir. Uzun sürelerde verilen eğitimler ilgilerde azalmaya ve katılımlarda düşüşe neden olmaktadır. Buna bağlı olarak kısa sürede verilen eğitimlerde de amaçlara ulaşılmamaktadır.

Eğitim içinde geziler, sinema etkinlikleri vb. sosyal aktiviteler var ise yapılacak olan bu etkinliklere yönelik de zaman çizelgeleri yapılmalıdır. Erişkinlerin farklı görevleri olduğundan zamanlamalarda hususlardan bazılarına dikkat edilmesi gerekli görülmektedir. Bu hususlar ise:

- Erişkinler açısından iş ve özel yaşantının dengeleri kurulması gerekir.
- Erişkinler toplumsal görevlerini aksatmaması gereklidir.
- Yapılacak olan etkinlikler erişkinlerin zamana aralıklarıyla uyum sağlamalıdır. Erişkinlerin eğitimleri için hafta sonu ve akşam saati çoğunlukla tercih edilmesi gerekmektedir.
- Yapılan çizelgeler esneklik içermesi gerekmektedir.

Buna bağlı olarak ise koşullara bağlı olarak baştan düzenlenebilmeli ve katılım sağlayamayanlar için baştan imkân sağlanabilmelidir (Kılıç, 2012, s.44-45).

Programlar hazır olduktan sonra duyuru yolu ile erişkin öğrencilere ulaşılması sağlanmalıdır. Eğitimler verilecek olan kişilere oluşturulacak olan programlar ayrıntılı şekilde tanıtımı yapılmalıdır. Erişkinler öz yönetimlerdir, kendilerinin sorumluluklarını üstlenmektedirler. Katılım sağlayacak oldukları eğitimler hakkında bilgilenmek istemektedirler ve eğitimlerin ihtiyaçlarına uygunluk sağlamasını istemektedirler. Programların uygulanmasında mevzular, hedefler, yöntemlerle ilgili erişkinlere bilgiler verilmesi gerekmektedir. Gerekli olduğu zamanlarda programlar baştan düzenlenmesi gerekmektedir. Yeteri kadar bilgilendirilmeyen erişkinler eğitimlerden ayrılabilirler (Kılıç, 2012: 47-49).

Programın beşinci ve son adımı değerlendirme testidir. Değerlendirme, istenen sonuç ile elde edilen sonuç arasında bir karşılaştırma içerir. Değerlendirme iki yönde yapılmalıdır. Bir yandan, yetişkin öğrenciler, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını görmek

için değerlendirilir ve test edilir. Öte yandan bir programı değerlendirirken konuların içerik, yöntem, teknik ve organizasyonunun amaçlara uygun olup olmadığının araştırılması gerekir. Örgütsel beklentiler ve bunların karşılanma derecesi de dikkate alınmalıdır. Programların ve faaliyetlerin değerlendirme yönü ve yönelimi daha sonraki bir aşamada belirlenecektir. Bazen hedeflenen bilgi ve davranışları elde etmek başarının bir göstergesi olmayabilir. Bu gibi durumlarda programın kurum ve toplumun ihtiyaçlarına göre yapılandırılmamasından kaynaklanabilir. Bu nedenle çok boyutlu değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Yetişkin eğitimcilerin ve öğrencilerin görüşleri alınmalıdır. Değerlendirme anketler, testler, kısa sınavlar yoluyla toplanabilir (Kılıç, 2012: 49-53).

Değerlendirme yapılırken çeşitli programlar uygulanmaktadır. Programlarda hedeflere, çeşitliliklerine, kıyaslama ölçülerine göre yöntem tercih edilebilir. Değerlendirme teknikleri olarak kavram haritaları, testler ve kısa sınavlar kullanılabilir. Yetişkin eğitimi için seçilen değerlendirme yönteminde yetişkinin bireysel özellikleri dikkate alınmalı ve değerlendirme sonuç odaklı değil süreç odaklı olmalıdır. Bu tür süreç odaklı değerlendirmelerin birincil son noktası öğrenme olmalıdır. Çünkü bilgi toplumunda bilginin üretilmesi, kullanılması ve yaşam boyu öğrenilmesine değer verilmeli ve bu önem doğrultusunda kriterler belirlenmelidir. Bu süreçte, yetişkinlerin bilgi anlayışı geri bildirim sağlanarak geliştirilmelidir. Eğitimciler, öğrencileri öğrenmelerinde desteklemeli ve yönlendirmelidir. Eğitimcilerin ve öğrenenlerin kriterlere birlikte karar vermelerinde etkilidir (Özkan, 2009: 128129; Candan, Tuncer ve Karataş, 2015).

Çevre de yetişkin eğitimi sürecini etkileyen faktörlerden biridir. Knowles, alt kat pencerelerinin yeterince ışık almadığını ve eğitim merkezinin diğer fiziksel özelliklerine uymadığını fark etti. Bu nedenle yetişkinler sınıfta öğrenir ve yetişkinler için bir eğitimci olarak motive etmenin imkansız olduğunu söylemektedir. Ekopsikologlar eğitim ortamının fiziksel faktörlerini dikkate almışlar ve eğitimi etkileyen fiziksel faktörlerin, yetişkinler için uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir (Knowles, 1996: 118). Ayrıca sosyal psikologlar, sınıf ortamının, iletişimin ve diyalogun eğitimi etkilediğini öne sürerler (Knowles, 1996: 118119).

Dolayısıyla hem fiziksel hem de sosyal çevre eğitimi etkilemektedir. Yetişkin eğitim düzeyi, eğitim düzeyini etkileyen faktörlerden biri olarak görülmektedir. Yetişkin eğitimciler, alanlarında özel olarak eğitilmiş ve ileri düzey uzmanlar olmalı

gerekir. Eğitimcilerin yetişkinlerin eğitim alması yanlısı bir duruş sergilemesi gerekmektedir. Yetişkinlerin geçmiş öğrenme deneyimlerini dikkate almalı ve elle öğrenmek yerine yaparak öğrenmeyi tercih etmelidirler. Öğretmenler her aşamada yetişkinlerle işbirliği yapmalıdırlar (Altınışık, 1996: 335336 ; Aruğaslan ve Uysal, 2017: 2 ; Candemir, Demiray ve Ulutak, 2017: 28 ; Turan zdemir, 2003: 27).

Değerlendirmeler yapılırken kavram haritalarından, yapbozlardan, yarar sağlayabilirler. Erişkinler eğitilirken seçilmiş olan değerlendirme teknikleri erişkinlerin kişisel özellikleriyle rtuşmemeli ve sonu odaklı yerine süreç odaklı olunmalıdır. Süreç odaklı olan değerlendirmede asıl ölçtüler öğrenme üzerinde olması gerekmektedir. Deneyimli kişilere eğitimler sağladıkları için mesleki açıdan gereken bilgilere ve yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir. Yetişkinin psikolojik süreçlerini, çeşitli görev ve sorumluluklarını dikkate almalıdırlar. Bilgili, gelişime açık, deneyimli ve yetişkinlerin sorunları belirlemesine yardımcı olmalıdırlar. Çocuklar onların fikirlerine saygı duymalı ve yetişkinlerin işbirliği ve güveniyle etkinlikler planlamalıdır. Bu kişilerdeki ilgi alanlarını keşfetmesine yardımcı olacaktır (Candemir, Demiray ve Ulutak, 2017, s.28; Erkek, 2017, s.70).

Yetişkin eğitimci, öğrencilere rehberlik eden ve süreci kolaylaştıran kişidir. Hem ko olmalı hem de modern teknik ve metodolojik bilgiye sahip olmalıdır. Bu nedenle süreci farklı şekillerde modüle edebilmektedirler.(Akpınar ve Gezer, 2010: 57; Kılıç, 2012: 41).. Yetişkinlerin zelliklerine göre eğitim verilmelidir. Çünkü yetişkinler deneyim biriktirmiş, yetişkin olan ve farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip kişiler olarak bilinmektedirler. Öğrenci rolü isteğe bağlıdır. Özellikle yetişkinlik döneminden itibaren sorumlulukları çok geniştir ve işe, aileye ve topluma karşı sorumludur.

Erişkinlerin yaş aralıkları, eğitim seviyeleri, fikirleri, mesleki ve bireysel deneyimleri, eğitimdeki ihtiyaçları, eğitimlere katılım sağlama sebepleri, yaptıkları meslekler, görevleri, bütçeleri birbirlerinden farklı olarak görülmektedir. Erişkinler ğrenme aşamalarında öz yönetimli olarak bulunmaktadırlar.

3.4. Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

İnformal eğitimlerin pratiklerine yönelik bakıldığı zaman yetişkin eğitim tarihi insanlık tarihiyle koşullanması olanaklı olarak görülmektedir. Sonuç olarak Paleolitik ağda avcılıkla uğraşan ve toplayıcı topluluklar olarak yaşamlarını devam ettiren

insanların avlanmasında, savunmasında, korunmasında, beslenmesinde, aletlerin yapımında vb. ihtiyaçlara dayalı olan birikimlerinin, edinilmiş olan yeni bilgiler ve deneyimler ile yeni nesille aktarmak söz konusu olmuştur. Bu açıdan deneyime dayalı bilgilerinin yeni nesillere aktarılması ile öğretme ve öğrenme süreçleri başlamaktadır (Bilir, 2009, s.25).

Neolitik dönemde, takasa dayalı ekonomiler, yerleşik yaşam tarzlarından yabani tahıl hasadı üreticilerine geçiş ve tarım ve hayvancılığın ortaya çıkmasıyla bu aritmetik becerilerin daha karmaşık hesaplamaları ve nispeten daha sistematik hale geldi. Eğitim. Sümer yazısını keşfettikten sonra Mısır ve Sümer medeniyetleri, saray ve tapınak okul tarzı bu kurumlarda seçkin erkeklerin pratik beceriler kazanmalarını sağlamayı amaçlamış, benzersiz bir okul sistemi geliştirilmiştir (Şenel, 2011). Antik Yunan döneminden sonra Yunan kültürlerinin etkisinin altında kalan Roma' da insanların bireysel gelişimleri mühim görülen konulardan olmaktadır. Sonuç olarak Sokrates, Platon, Aristoteles vb. düşünürler erdem sahibi olmak, iyi insan olmak vb. mevzuların üzerinde durulmasıyla beraber; özellikle de " Protagoras, Gorgias, Sokrates, Platon ve Aristoteles" kendileri ders veren erişkin eğitimcilerden olmuştur (Atayman, 2008). Bu açıdan insanların bireysel gelişimlerinin önemsenmesi, Yunan ve Roma kültürlerinde eğitimde ve yetişkin eğitimlerine önemli katkılarından görülmektedir.

Gerçek manada erişkin eğitimlerinin ortaya çıkmasında genellikle dini açıdan oluşan etkinlikler başlangıç olarak görülmektedir; örnek vermek gerekirse 17. yy' da İngiltere de İncil' in öğrenilmesi amacı ile "pazar okulları" meydana gelmeye başladığı görülmüştür (Duman, 2000, s.131). Yetişkin eğitimlerinde ise kritik eşikten biri Endüstri Devrimiyle beraber özellikle sendikalar amacı ile işçilere eğitim vermeye başladığının görülmesidir. Endüstri Devrimi sonlarında İngiltere' de işçilerin eğitim almasına yönelik amaçlarında 1823 senesinde Mekanik Enstitüsü, 1854 senesinde ise İşçi kolejleri açıldığı görülmektedir ve açılan bu kurumların amaçlarının arasında işçilerin eğitimleri açısından programlı olarak yetişkin eğitime yönelik faaliyetlerin yürütülmeye başlandığı görülmektedir (Flexner, 2014, s.9; Duman, 2000). Kısacası; 19.yy' ın sonlarında ve 20.yy' ın ilk yarısında yetişkin eğitiminin pratiklerine hâkim olma vurguları toplumlara yönelik okumaya ve yazmaya yönelik kurslar, pratik politik bilinç kazanma ve çalışanların verimliliğinde artış yaşanması amacı ile etkinliklerin bazılarını sıralamak olanaklı olmaktadır.

Yetişkin Eğitimi Alanı; 1919 senesinde yayınlanan Yetişkin Eğitimi Raporu, 1926 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Yetişkin Eğitimi Derneği'nin kurulması ve 1930'lardan sonra üniversitelerde yetişkin eğitimi bölümünün kurulmasıyla dikkatleri üzerine çekmiştir (Okçabol, 2006). Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında UNESCO. Ev sahipliğini yaptığı Yetişkin Eğitimi Konferansı ilk olarak 1940 yılında Danimarka, 1960 yılında Kanada, 1972 yılında Japonya, 1985 yılında Fransa ve 1997 yılında Almanya'da düzenlenmiş ve yetişkin eğitiminin kurumsallaşmasında ve yaygınlaştırılmasında belirleyici rol oynamıştır. Orta Asya ve Anadolu-Türkiye tarihi ile ilgili olarak yetişkin eğitimi alanındaki tarihsel gelişmelere bakıldığında, yetişkin eğitimi faaliyetleri altında bazı faaliyetleri sıralayabiliriz. İslamiyet'ten önceki zamanda Hun, Göktürk ve Uygur Türk devletlerinde ölen kişilere yönelik tanrıları adına dini içerikli törenler yapılmıştır, yapılmış olan bu törenlerde şifahi kültür aktarımı geleneğiyle aslında yetişkin eğitimleriyle alakalı faaliyetler gerçekleştirildiği görülmektedir. Türk beylerinin düzenlemiş olduğu şöenler, avlar vb. etkinlik türleri de yetişkin eğitimlerine yönelik olduğu belirtilmektedir. "Dede Korkut Masalları" ve "Orhun Yazıtları" da yetişkin eğitiminin tarihi kaynaklardaki canlı kanıtları ve belgeleri olarak görülmektedir (Yıldırım, 2009).

İslamiyet'in sonraki zamanlarında Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluğu zamanlarında medreselerde ve Fatih Sultan Mehmet' in kurduğu Enderun Mektebi, kabul gören en eski eğitimlerin örgün biçimde veren kurumlarından olması, yetişkin eğitimi açısından da önemli roller üstlenmiştir (Celep, 2006). Eğitimin sağlanmasına yarayan medreseler bünyelerinde var olan kitaplıklar, bakım evleri, hastaneler, imarethaneler aracılığı ile topluma hizmet vermiş olan kurumların arasında olduğu görülmektedir (Özcan, 2000, s.6). Anadolu Selçuklu ve Osmanlı zamanlarında meslek örgütleri olarak bulunan Ahî teşkilatları yetişkin eğitimi alanlarında işlevler gören mühim kurumlardan olmuşlardır. Ahilik teşkilatı birer meslek örgütleri olması açısından, toplumsal, siyasal ve iktisadî yönleri ile öne çıkmış olmaktadır ve bahsettiğimiz bu alanların dışında ahlak eğitimleri açısından da üzerinde durmuşlardır (Altıntaş ve Doğan, 2003).

Yetişkin eğitime yönelik Anadolu' da görüşmüş olan bir başka eşik ise, "Terbiye Ocakları" nın açılmasıyla oluştuğu bilinmektedir. İstanbul fetih edildikten sonra Anadolu'dan ve İstanbul'a gelen kişilere iş bulmak amacıyla eğitimler ve

bireylerin mesleklere hazır olmaları amacı ile "Terbiye Ocakları" açıldığı belirtilmektedir (Yayla, 2009).

Kısacası; Selçukluda ve Osmanlı zamanlarında bazı kurumlar tarafından eğitim faaliyetleri verilmiş bunlar ise;

- Ahilik teşkilatları
- Terbiye ocakları
- Tekkeler
- Zaviyeler

olarak belirtilmektedir (Aytaş, 1991). Osmanlı zamanlarında yetişkin eğitiminin resmi nitelikler sağlaması Tanzimat zamanlarında rastlandığı görülmektedir. Tanzimat fermanının ilanından sonra, 1861 senesinde çıkarılan " Cemiyet-i İlmiyei Osmaniye Nizamnamesi" Tanzimat fermanı ile beraber 1861 senesinde yapılmış olan "*Cemiyet-i İlmiyei Osmaniye Nizamnamesi*" ile YE çalışması resmiyet kazanmıştır. Bu gelişmeden sonra 1865 senesinde İstanbul'da açılan "Çıraklık Mektebi" Türkiye'nin ilk YE kuruluşu olarak kabul görmektedir. (ÇEÇEN,1977). 1913 senesinde çıkarılan bir kanun ile yaygın eğitim derlemesi yapılmıştır. (Çeçen, 1977, s20). Cumhuriyet dönemi ile beraber Türkiye'de YE çalışması yüksek bir önem verilmiştir. Cumhuriyet'in ilk senelerinde Türkiye'de öncelikle okuma ve yazma seferberliği ve tarım, sağlık, ev ekonomisi vb. Nice alanda mühim çalışmalar yapılmıştır. (Kurt, 2014).

Mustafa Kemal Atatürk, Mart 1922'de Türkiye Büyük millet meclisi çerçevesinde söylemiş olduğu ifade ile Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim mefhumu içinde köylülerin okuma ve yazma eğitimi verilmesi Bunun yanı sıra tarih, coğrafya ve din gibi Temel eğitimlerin verilmesi olduğunu beyan edip halk eğitiminin ehemmiyetinin altını çizmektedir.

Cumhuriyet dönemindeki Halk eğitimi projeleri ilk cumhuriyet hükümetinin ve ilk milli eğitim bakanı olan İsmail Safa Bey'in 25 Kasım 1923 tarihli genelgesi aracı ile valiliklerden halk eğitim projelerini başlamasını talep etmesiyle başlamaktadır. (Kurt, 2014, s 41). Genelgenin ardından Halk eğitimi projelerini daha çok önem verilmiş 22 mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına dair Yasa'da Halk eğitimi ile alakalı olarak ilköğretim vermekte olan kurumların, hiç eğitim almamış olan kimselere ilköğretim vermekle mecburi olduğunda bahsedilmektedir (TBMM, 1926). Aynı zamanda 1926 senesinde Maarif içerisinde Halk Terbiyesi Şubesi kurulmuştur. 1927

senesinde halk eğitim merkezleri kurulmasına ve halk konferansları yapılması ile alakalı tüzük hazırlanmış ve bu tüzüğe dayanılarak kurulan merkezlerde okuma ve yazma öğrenimi verilmektedir. (Akyüz, 1994).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde YE kapsamındaki önemli olaylardan biri ise, 1928 senesinde Latin alfabesi kullanımı ile yeni Türk alfabesi olarak kabul görmesi ve sonrasında 1 Ocak 1929 senesinde açıklanan okuma ve yazma seferberliğidir. Yeni Türk harflerinin kabul edilmesinin ardından kurulan millet mekteplerinde, halk odalarında, halkevlerinde ve başkaca yerlerde toplumun tümünün katılım gösterdiği, bir YE hareketi olan okuma ve yazma seferberliği neticesinde 1935 senesine kadar olan 6 senelik dilimde iki buçuk milyon vatandaş okuma ve yazma eğitimi almıştır. (Kurt, 2014, s42)

Bu süreçte YE hareketleri, yetişkin bireylerin okumak ve yazma öğrenmesi ve temel bilgileri edilmesi gayesi ile ilerlemektedir. (Güneş, 1996, s15).

1930 senesinden sonra, Cumhuriyet inkılaplarının halka kabul ettirilmesi ve muhafaza edilmesi gerekliliği meydana gelmektedir. Bu kapsamda, 1931 senesinde önemli kültürel ve siyasi hizmetleri ifa etmiş olan Türk ocakları sonlandırılmış, 1932 senesinde Halkevleri açılmıştır. (Akyüz, 1994, s.351).

Halkevlerinin faaliyet gösterdiği konular :

- Yayın
- Köycülük
- Dil
- Yazı
- Spor
- Tiyatro
- Güzel sanatlar

olarak belirtilmektedir (Kurt,2014). Türkiye'de yetişkin eğitiminde önem arz eden diğer bir konu 1936 senesinde köy eğitim kursları ile 1942 senesinde de "Köy Enstitüleri"nin açılmasıdır. Bu enstitülerde sadece eğitim ben ve öğretmen yetiştirilme yiyip bunun yanında halkın bilinçlendirilmesi ve yetiştirilmesi vecibelerini de ifa etmişlerdir.

Köyleri, köylerden çıkan liderler vesilesiyle kalkındırma yı amaçlayan Köy enstitüleri, Halk eğitim hareketleri bakımından da fazlaca etkin kuruluşlar arasına girmektedir. Köylerde ortak tarım taşıtları ve vasıtalarına sahip olunması ile pek çok

kooperatifler açarak işletmelere liderlik ederek çok fazla eyleme bir çatı altında toplanmıştır. Öğretmenler sadece okul içinde faaliyetlere ile kısıtlanmış bunun yanında etraflarına ve yetişkinlere yönelip onların eğitimleri ile de alakadar olmuşlardır. (Celep, 2003, s226). 1950 senesinde Demokrat Parti iktidara geldiği vakit Köy Enstitüleri ve halkevleri kapatılmıştır. 1951 ve 52 senelerinde halkın eğitimine yeni bir rota çizmek için Maarif Vekâlet'ine bağlı "Halk Eğitimi Bürosu" açılmış 1953 senesi itibari ile ilçelerde ve illerde, şimdi 2 Halk Eğitimi merkezlerinin temelleri olan "halk okuma odaları"ile 1956 senesinde ilk Halk eğitim merkezi"kurulmuştur. (Okçabol, 2006). 1960 senesinde Halk eğitim hizmetlerinin faaliyet alanı daha da genişlemesi, tüm ülkede sistematik hale gelmesini sağlamak hedefi ile kurulan Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1983 senesinde Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adını ve nihai olarak da 14 Eylül 2011 tarihili ve 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname(652 sayılı KHK) ile "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü" ismini almıştır.(MEB, 2011).

Yetişkin eğitimi sınıfında gözlemlenen bu gelişmeler Dünyada ve Türkiye'de gitgide farklı dallara ayrılan yetişkin kapasiteleri ve yetenek ölçümleri hususunda ülkelerin yetişkin eğitim sisteminde yaptıkları yenilenme ve değişim hareketlerinin bir bakımdan öncü ve devam ettiren olmuştur. Bu kapsamda ülkeler yetişkin popülasyonunun yetişkin eğitim hareketlerine katılım miktarlarını arttırmak ve yetişkin yeteneklerinin daha iyi evrilmesi yetişkin eğitim sistemlerini ve yetişkin eğitim politikalarını devamlı biçimde yenilemektedirler.

3.5. Yetişkin Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Eğitim mefhumunun 1960'lı senelerden sonra bilim ifadesi ile ele alınması konusu akademik alanda yer edinmesi ile beraber yetişkin eğitim alanında da gerçekleştirilmiş olan çalışmaların oranı da zamanla çoğalmıştır. Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi açılması ile beraber, eğitim bilimleri branşında ki çalışmalarda hızlanmaya başlamıştır

3.5.1. Türkiye’de yetişkin eğitimi araştırmaları. Yıldız (2004) taraf İnce gerçekleştirilmiş meta-analiz çalışmasında, Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına genel bir bakışın ortaya serilmesi hedeflenmiştir. Çalışma bağlamında, 1978 ile 2004 seneleri arasında gerçekleştirilmiş yetişkin eğitimi araştırmaları gözden geçirilmiştir. Araştırmanın neticesinde şu veriler yer almaktadır;

- Türkiye'deki yetişkin eğitimi kapsamındaki çalışmaların miktarı az ve yetersizdir.
- Yapılan araştırmalar genellikle, Halk Eğitimi merkezlerinin yetişkin eğitimi faaliyetleri kapsamında ele alınması seviyesinde kalmaktadır.
- Yapılmış çalışmaların genelinde "betimsel tarama modeli" kullanılmaktadır.
- Yetişkin eğitimi ile alakalı çalışmalarda genellikle bulguların betimsel istatistiksel teknik kullanılarak analiz yapıldı gözlemlenmektedir.
- Genelde Türkiye'de yapılmış yetişkin eğitimi araştırmaları, halbe gereksinim tespit etmeye dayalı gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarını ön plana çıkarmıştır. (Yıldız, 2014, ss82-94).

Yayla (2009) telefoncuya yapılan çalışmada yetişkin eğitimi sisteminin ele alınması hedeflenmiştir. Çalışma 1300 örnek kişiden oluşmaktadır. Bulguların bir araya getirilmesi için anket formu kullanılmakta ve "SPSS 13.00 paket programı" kullanılarak analiz edilmiştir. Analizin neticesinde, Türkiye'de yetişkin eğitiminin tanımlanması ve kabulünün olmasından öte; yetişkin eğitime katılma konusundaki problemler, yetişkin eğitimi gerekliliklerini tespit edilmesi, gerçekçi hedeflerin belirlenmesi, yetişkin eğitiminde kullanılacak yöntemler ve teknikler, yetişkin eğitimi mekânları, yetişkin değerlendirme sistemleri, yetişkin eğitiminde uzman insan kaynaklarının yapılması ve kullanılması ile alakalı gerçekleştirilmiş olan yeniden derlemeler meydana gelmiştir. (Yayla, 2009).

Kahriman(2010) tarafınca yapılmış yetişkin eğitimcilerin meslekleri ve yetişkin eğitiminin uzmanlaşması ile alakalı fikirlerini araştırmayı hedefleyen nitel çalışmalarda, İstanbul şehrinde 16 katılımcı ile kısmen yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilmekte olan içerik analizi yöntemi ile analiz yapılan araştırma neticesinde; genellikle mesleğe başlamadan evvel yetişkin eğitimi ile alakalı bir eğitim ya da sertifika ve mesleğe devam etmekte iken hizmet içi eğitim almadığı; fakat yetişkin eğitimciler için sertifika ya da hizmet içi eğitim, seminer ya da staj şeklinde bir eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında katılımcıların; aldıkları

eğitimlerin yeterliliğine ve konumlarına ve çalışma şartları ile alakalı geliştirmeler yapılması ihtiyaç olduğu neticesi gözlemlenmiştir. Mişer, Ural ve Ünlühisarcıklı tarafınca 2013 senesinde yapılmış olan betimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma "durum analizi çalışması"olarak çizilmiştir. Araştırma kaynakları olan bulgular, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından senelik olarak yayımlanan raporda yer almakta olan 2000 ile 2008 seneleri arasındaki verilerin düzenlenmesini başa almaktadır.(Miser, vd. 2013). Çalışmada; Türkiye'deki yetişkin eğitimi alan kimselerin genelinin erkek olduğu, yetişkin eğitimi alan kimse oranının genel nüfusa kıyas edildi zaman oldukça az olduğu verilerine ulaşılmıştır..(Miser, vd. 2013). Doğan ve varank (2014) tarafınca yapılmış olan "Türkiye Yetişkin Öğrenme Profiline Politika Analizi Kapsamında Değerlendirilmesi" Başlıklı melez yöntem çalışmasında Türkiye tasfiye dini temsil edecek biçimde 26 şeker belirlenerek, yaşları 25 ila 64 aralığında olan toplam 3700 katılımcı ile anket yapılmış 260 kimse ile görüşme sağlanmıştır. Çalışma neticesinde başta;

- Milli Eğitim bakanlığının yapacağı ya da destek vereceği öğrenme etkinliklerinde, ilk olarak bir profesyonel kimsenin hususi olarak teke tek bilgiyi aktarmasının, direkt uygulama yapılmasının ve yaşıt öğrenme kümelerinin oluşturulmasının beklenildiği;
- Ortak fikir olarak insan yaşamı müddetince öğrenme etkinliklerinde herhangi bir ücret istenilmesi gerektiği;
- Katılım sağlayanların yetişkin eğitimi katılma gayeleri, yeni bir iş ya da kariyer edinmek, boş vakitleri değerlendirmek, hobi edinmek, girişimci olarak kendi işini kurmak, yabancı dil öğrenmek, sertifika, diploma ve benzeri belgeler edinmek ve mesleki bilgi ve beceri kazanmak oldu;
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın HBÖ merkezlerinin bilinme miktarının az olduğu. (Doğan ve Varank, 2014, s. 47),

olmak üzere bazı veriler edinilmiştir. Komşu (2014) tarafınca yapılmış olan; Mersin'in Akdeniz ilçesi Karaduvar Mahallesi'nde ikame eden yetişkinlerin, şehir sorunları ile alakalı farkındalıklarının, kentsel problemlerin çözümü odaklı siyasal davranışlarının ve Bu çerçevede yetişkin eğitime katılım davranışlarının tespit edilmesinin hedeflendiği araştırmada tesadüfen örnekleme yapılarak erişilen 355 katılımcıya anket yaptırılmıştır. Çalışma neticesinde katılım sağlayanların, yetişkin eğitimi kurslarına alaka ve katılım seviyeleri yetersiz bulunmaktadır. Çalışmada katılım sağlayanların,

yetişkin eğitime katılım gösterme gayeleri ve kurs tercihleriyle karşılaştıkları problemler kıyaslandığında, ihtiyaçları ve gayeleri ile kısmi olarak uygun eğitim tercihlerin olduğu gözlemlenmektedir. Yetişkin eğitime katılmak gayeleri olarak kariyerinde ilerleme, bireysel öğrenme şevki, yasal mecburiyetler ve sosyalleşmek ana sebepler olarak gözlemlenmektedir.

Araştırmanın neticeleri, yetişkin eğitimi çerçevesindeki kurs faaliyetlerine katılım döneminde farklı problemler başlığı altında incelendiğinde; maddi olanaksızlıklar, aile ve iş yeri ile alakalı olma mecburiyeti, haberi bulunmaması ve yoğun çalışma temposu hususlarının öne çıktığı gözlemlenmektedir. Araştırmanın eğitim getirileri ölçüsünde netice olarak en fazla özgüven sahibi olma, mesleki gelişim ve aile problemlerinin çözüme kavuşması hususları ön plana çıkmaktadır. Ağcihan, (2015) tarafınca yetişkin eğitimi alanında eğitim vermekte olan eğitim görevlilerinin yeterlilik seviyelerini tespit etmek gayesiyle yapılmakta olan nicel araştırmalarda Kadıköy Halk Eğitim merkezi'ndeki toplam 308 eğitim görevlisine anket yapılmıştır. İlişkisel tarama metodunda ki çalışmada eğitim görevlilerinin yeterlilikleri, katıldıkları kurs programının içeriği ve getirileri ile alakalı sorulara cevap vermişlerdir. Kursiyerlerin demografik yapısına bakılarak sorulara verdikleri cevapların anlamlı değişip değişmediği incelenmektedir. Çalışma neticesinde; erkeklerin kadınlara kıyasla kursu tamamladıktan sonra ekonomik yaşantı ya daha çok katılım gösterdikleri, kadınların erkeklere nazaran "katıldığım kurs hayatıma anlam katmıştır" beyanında daha fazla bulunduğu ilköğretim ve ortaöğretim mezunu kimselerin lisansüstü mezunu kimselere göre daha çok "katıldığım kurs sahip olduğum yetenekleri keşfetmemi sağlamıştır", meslek sahibi olmak amacı ile katılım sağlayan kimselerin "öğrendiğim bilgileri günlük hayatta kullanabiliyorum" beyanında daha çok buldukları gözlemlenmektedir. (Ağcihan, 2015).

Doğan ve Kaytelek (2015) tarafınca yapılan araştırmada "yaşam boyu öğrenme ölçeği" geliştirilmiştir. Araştırmada, yetişkin eğitimi kurumlarının yöneticileri yaşam boyu öğrenme ile alakalı düşüncelerini ele alan bir ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örnekleri 18 ilden ve toplam 372 kurum yöneticisinden oluşmaktadır. Ölçekteki doku geçerliliğini anlamak için "açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi", güvenilirlik için "Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenilirlik analizleri" yapılmıştır. Araştırmada yapılan analizler neticesinde ölçeğin, 4 etmen ve 28 maddeden oluşmuş geçerli ve güvenilir bir tartı olduğu ispat edilmiştir. (Doğan ve Kaytelek, 2015, s 214).

Lala, Yazar ve Çolak (2017) tarafınca yapılan çalışmalarda, eğitimcilerin yetişkin eğitimi ile alakalı sahip oldukları düşünce ve anlayışın metaforik olarak belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada "olgu bilim deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın katılım sağlayan kümesini yetişkin eğitim alanında görevli olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmektedir. Araştırma neticesinde katılım sağlayanların yetişkin eğitimi ifadesi doğrultusunda 297 farklı metafor ürettiği belirlenmiştir. Çalışmaya göre eğitimciler yetişkin eğitimi ile alakalı olarak en fazla ve 35 olmak üzere ağaç metaforu kullanmışlardır. (Lala, ve. 2017). Ağaç metaforu kullanmakta olan katılımcılardan 20'si ağacı çevrenin yararlanmış olduğu bir simge olarak kullanmaktadır. Buna binaen, bazı katılım sağlayan larda ağaç metaforunu sabır talep eden, bakılması ve yetiştirilmesi oldukça zor olan bir süreç anlamında 13 defa kullanmışlardır. Genellikle metaforlar, 12 farklı grup şeklinde incelenmiştir. (Lala, ve. 2017). Aslandağ (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; eğitimcilerin farkındalık kurallarının anlaşılabilirliği adına planlanmış olan araştırmaların neticelerine dayanmaktadır. Çalışma için kısmi yapılandırılmış görüşmelerden sonra toplanan veriler analiz edilerek, Türkiye'de yetişkin eğitimi doğrultusunda etkili faaliyetlere faydalı olacak birtakım tavsiyelere yer verilmektedir. (Aslandağ, 2018).

Babanlı (2018) tarafından gerçekleştirilen nicel çalışmada yetişkin eğitime katılan göstermiş kimselerin mi hayatları boyunca öğrenme ve yeterlilik seviyelerinin tespit edilmesi; bu yeterlilik seviyesini cinsiyet, yaş, medeni hal, öğrenim seviyesi, özel ya da resmin yaygın eğitim kurumları tarafından verilmekte olan kurslara katılım sağlayıp sağlamaması hali ve eğer katılmış sa katılım vakti değişkenlerine göre ele alınması hedeflenmiştir. Bu Gaye doğrultusunda araştırmacı tarafınca yaşam boyu öğrenme yeterlilik ölçeği geliştirilmiş ve 2017-2018 eğitim-öğretim senesinde İstanbul ili Fatih ilçesinde İSMEK kurslarında öğrenim görmekte olan 134'ü kadın, 112'si erkek olup toplam 246 katılımcıya ölçek uygulanmıştır. Araştırma neticesinde katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterlilik seviyelerinin medeni hal ve kurslara katılma müddetine göre anlamlı bir değişkenlik göstermediği belirlenmiştir. Fakat, cinsiyete, yaşa, öğrenim hali ve kurslara katılım sağlaması veya sağlamaması durumuna göre değişkenlik göstermektedir. (Babanlı 2018)

Karabacak (2018) tarafından yapılan çalışmada; Halk Eğitimi merkezlerinde görev yapmakta olan eğitimcilerin andragoji ile alakalı bilgi seviyelerinin tespit edilebilmesi gayesiyle, likert tipi bir anket formu hazırlanmıştır. Bu anket ile

Türkiye'deki 11 şehirde, Halk Eğitimi merkezlerinde çalışmakta olan 592 eğitimden veri toplanmıştır. Çalışma neticesinde, yetişkin eğitimi alanındaki görev yapmakta olan eğitimcilerin androgoji kuralları çerçevesinde sadece yüzeysel bilgilere sahip oldukları ve sahip oldukları bu yetersiz bilgiyi de eğitim ortamında uygulamayı benim sevmedikleri kanısına varılmaktadır. (Karabacak 2018).

Çevik 2019 tarafından yapılmış çalışmada yetişkin eğitimi etkinliklerini yürütülmekte olan öğretmenlerin androgojik öğretim ilkelerini faaliyet seviyelerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Melez yöntem araştırması olan çalışmanın nicel tarafında; Niğde, Karaman ve Ankara illerinde görev yapmakta olan toplam 341 yetişkin eğitim görevlisine, araştırma yapan tarafınca geliştirilmiş olan yöneticilere yönelik androgojik öğretim ilkeleri ölçeği uygulanmıştır. Eğitim görevlilerinin androgojik öğretim ilkelerinin cinsiyet, mesleki kıdem, ve ünvan farklılıkları ile alakasını ortaya çıkarmak adına toplanmış olan veriler, ANOVA testi ve t-testi ile analiz edilmektedir. Çalışmanın nitel tarafında ise katılım sağlayanlar ile androgojik öğretim ilkelerine ilişkin kısmi yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma neticesinde eğitim görevlilerinin androgojik öğretim ilkeleri faaliyet seviyelerinin yüksek olduğu, bu ilkeleri faaliyet seviyelerinin cinsiyet farklılıklarına göre anlamlı bir değişkenlik gösterdiği, mesleki kıdem ve ünvan değişkenlerine göre ise herhangi bir anlamlı değişkene denk bilinmediği tespit edilmiştir. (Çevik, 2019). Türkiye'de yetişkin eğitimi çalışmalarına genel olarak bakıldığında, araştırmaların genellikle yetişkin eğitiminin genel süreç bakımına, özelde ise Eğitim görevlileri özellikleri ne bakılarak durum tespiti araştırmaları yapıldığı söylenebilmektedir.

3.5.2. Dünyada yetişkin eğitimi araştırmaları alanyazında; öğretim programları, öğretim yöntem de teknikleri, öğrenme şekilleri, eğitici özellikleri, öğrenci tavırları gibi yetişkin eğitiminin çeşitli şekillerinde yapılmış çok fazla çalışmaya rastlamak mümkündür. Kasworm, Polson ve Fishback (2002) tarafından yapılmış olan çalışmada; yetişkin öğrenenlerin, faaliyetlere ve eğitim dönemi ile alakalı yanıtları Eğitim görevlileri için önemiyet arz etti belirtilmiştir. Bunun yanında araştırmada; yetişkin öğrenenlerin öğrenmeyi, hayatın içindeki deneyimler gibi değerlendirmekte ve öğretim döneminin etkinliği bakımından mühim bir bilgi kaynağı oldu neticesine varılmaktadır. (Kasworm, Polson ve Fishback (2002).

Knowles, Holton ve Swanson (2005) tarafından yapılan çalışmada, yetişkin eğitimi sürecinde görev almış olan eğitim görevlisi ve yöneticiler doğrultusunda

"program geliştirme, öğrenme yöntemleri ve program yönetimi" hususları ile alakalı kapsamlı yönelimler ile alakalı verilere yer verilmektedir. (Knowles, Holton ve Swanson (2005). İsmail ve Azman (2010) tarafından yapılan çalışmada, malezyadaki yetişkin eğitim programında yer almakta olan yetişkinlerin öğrenme şekilleri bağlamında bir araştırma yapılmıştır. Toplam 959 yetişkin talebeye, araştırmacılar tarafınca geliştirilmiş olan ölçek uygulanmaktadır. Araştırma neticesinde; yetişkin kimselerin öğrenci ve öğretmen odaklı öğrenme şekillerindeki öğrenme tutumları incelenmiştir. (İsmail ve Azman, 2010, s. 140-144). Reddy ile Devi (2012) Tarafınca yapılan çalışma neticesinde, yetişkin öğretmenlerin de başlangıçta sahip olması gereken niteliklerin; sorumluluk bilincine sahip, olmaları ve hoşgörülü olmaları olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında yetişkin öğrenenler tarafınca yetişkin öğretmenlerin,

- Yumuşak kalpli,
- Güçlü bir karaktere sahip,
- Duyarlı,
- Kararlı,
- Sorumlu,
- Yaratıcı ve iyi bir organizatör olmaları da beklenmektedir.

(Reddy ve Davi, 2012, s.232). Liu vd. (2013) tarafınca, İngiliz dilini öğrenen yetişkinlerin öğrenmelerinin motive edilmesi için mobil öğrenme üstünde yapılmakta olan çalışmada, yetişkinlerin portatif öğrenme davranışlarını anlamlandırmaya yönelik 21 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. (Liu vd. 2013). Yoshida, Conti, Yamauchi ve Iwasaki (2014) tarafınca yapılan çalışma neticesinde;

uygun yetişkin eğitmeninin;

- İlgili olması
- Kendi rolü ile topluma yönelik ilişkilerini dengeleyebilmiş,
- Eşit davranan, olgun ve çok yönlü

Bir kişiliğe sahip olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bunun yanında yetişkin öğretmenlerinin devamlı gelişmelerinin teşviki için, hizmet öncesi ve sonrası dönem içinde eğitim almaları gerekliliği hususunda hemfikir olunmuştur. (Yoshida vd., 2014). Kapur (2015) tarafınca yapılmış çalışmada yetişkin öğretmenlerin ana endişesi yetişkin öğrenen olması gerektiği bunun yanında; yetişkinlere yönelik öğretim yöntem

ve teknikleri, öğrencilerin özüne olan güvenleri artırılarak devam ettirilmesine etki edecek özellikte olması gerektiğinin altı çizilmektedir.

Philips, Baltzer, Filoon ve Whitley (2017) Tarafınca yapılmış araştırmada; yetişkin eğitimcilerin androgoji kurallarına ve mevcut öğretim yöntem ve temelleri ile alakalı becerilerinin öğretimin etkinliği bakımından mühim olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında; yetişkin öğrencilerin, eğitimci ile alakalı geri dönüşlerinin önemini bilmek ve daha etkin öğrenme şekillerinin tespiti ve faaliyeti hususunda faydası olacağı ifade edilmektedir. (Philips vd., 2017). Literatürde ki çalışmalara göz atıldığında çalışmaların genellikle eğitici ve öğretici özellikleri ve öğrenme şekilleri üzerine yapılan nicel çalışmalar olduğunu görmek mümkündür. Bunun yanında yetişkin eğitiminde; 21 yüzyıl yetenekleri, devam ettirilebilir kalkınma, beşeri sermaye gibi sınıflarda alanyazında fazlaca çalışmayla ile karşılaşılmaktadır.

BÖLÜM 4: MOTİVASYON

Motivasyon kelimesi, Latince “hareket, aksiyon” anlamına gelen “movere” kelimesinden türetilmiştir. Motivasyon ya da hisler insanların yerlerinden kalkıp harekete geçilmesine sebep olmaktadır. Tüm tutumların arkasında bir ya da daha fazla içgüdü etmeni bulunmaktadır. Motive ise ihtiyaçtan meydana gelmektedir. Mevzubahis ihtiyaçlar herhangi bir zaman diliminde hissedilmesi bir fizyolojik/fizyogenik ve psikolojik/psikojenik Yetersizlik veya mahrum kalmak (deprivation) duygusundan meydana gelmektedir. (Koç, 2011: 257). Motive (güdü), İnsanın belirli bir hedef ışığında harekete geçmesine sebep olan itici güç ve insan tutumlarını anlama ölçüsünde mühim bir dönemdir. (Hoy ve Miskel, 2012). Bu ifade ile motivenin harekete geçirme, hareketi sürmesini sağlayan ve hareketi olumlu yönde etkileyici olarak mühim üç niteliği mevcuttur. Temel kavram olan "motive" kelimesinden üretilen motivasyon, bir şahsı belirli bir doğrultuda.(amaç ve gayeye) süreklilik olacak şekilde harekete geçme gayesi ile edilen çabanın toplamına motivasyon ismi söylenmektedir. (Güney, 2012: 313).

4.1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyonun tanımını yapmak için kişilerin bir kuruma dahil olmalarında bir hedef gerçekleştirme fikri bulunmaktadır. Kişilerde sergiledikleri çaba ve harcadıkları Efor lardan dolayı onlar için önemli bulunan ve bilinen bazı Özen Dericiler verilerek tutumlarının istenilen yönde empoze edilmesini sağlamak imkan dahilindedir. Motivasyon, kişileri harekete geçme güdüsü veren belli ya da güdüler toplamıdır. (Genç, 2012: 265). Bunun yanı sıra motivasyonun tanımı; şahısların belirledikleri bir amaca varmak için davranışta bulunma hareketinin olması biçiminde gerçekleştirilmektedir. Motivasyonun ana kaynakları, ihtiyaçlar ve ihtiyaçları tatmin etme talebidir. (Durmaz, 2011: 61-62). Kişilerin güdülenme halinin anlayabilmek için kişinin ihtiyaçları bilinmelidir.

Bu ihtiyaçları ise şu şekilde sıralayabiliriz;

- Fizyolojik İhtiyaçlar: Su, yemek, ısınma, uyku.
- Muhafaza ihtiyacı veya psikolojik travmalardan koruyan ihtiyaçlarla alakalıdır.
- Aidiyet duyma, sevme ve sevilme ihtiyacı bir gruba dahil olma isteği, sosyal konum kazanma, insanlar tarafınca kabul görme, özümseme, sevme ve sevilme.

- Saygı, itibar görmeye ve takdir edilme, ün sahibi olma, mevki ve başarı elde etme, prestij sahibi olmak.
- Bilme ve anlama ihtiyacı kendi içi veya toplum genelinde olsun ya da çevresinde olup biten hadiseleri daha kapsamlı bilme ve anlama ihtiyacıdır.
- Estetik ihtiyacı, sanatı anlama ve sanattan keyif alma, kişinin kendi hayal gücünü kullanması.
- Kendini ispat etme kişinin kendi becerilerini kullanarak istediği amacı yapabilmesidir. Motivasyonla alakalı yapılmış tanımlamalar motivasyonun üç genel faktörü olduğunu göstermektedir. Yoğunluk (düzey ya da), kararlılık (devamlılık) ve istikamet.
- Yoğunluk: kişinin yaptığı gayret oranında az ya da çok olması ile alakalı motivasyon yönüdür. Örnek olarak, bir okulun yöneticisi, okuldan ayrılmaları mani olmak için tüm bölgeye yayılan bir etkinlik gerçekleştirerek büyük bir gayret gösterebilmektedir.
- Kararlılık: kişinin harcadığı çabanın süresi ve devamlılığı ile alakalı bir mefhumdur. Genel olarak elde edilmesi zor olan bir sorumluluk verildiği takdirde tecrübe edildikten sonra kişinin verilen sorumluluğu bırakması ya da onu tamamlamak gayesiyle mücadelesine devam etmesi, onun o görevdeki kararlılığını göstermektedir. Battistelli ve diğerleri (2013) motivasyona sahip kimselerin gayeleri oluncaya kadar sorumluluklarına bağlılık ve devamlılık gösterdikleri ifade edilmektedir.
- İstikamet: kişinin harcadığı gayret örgüte yararlı olacak bir yöne yönlendirilmesi gereklidir. Çaba ve örgütsel gayelerle uyumlu ve örgütsel gayelere dönük olarak yapılmalıdır. Ayrıca istikamet, kişiye sunulan seçeneklerden kişinin yapmış olduğu seçimi göstermektedir.

4.2. Motivasyonun Özellikleri

Kişilerin birtakım ihtiyaçları doğrultusunda oluşan, bu ihtiyaçların önemine göre kişilerin vereceği tepkileri belirlemek ve sonunda organizmanın eyleme geçmesinde etkin olan dinamik bir dönem olan motivasyon dönemini meydana gelmesini ve sürdürülebilmesini sağlayan ana etmenler bireyin ihtiyaçları, dürtüleri, talepleri ve amaçlarıdır. Yapılan çalışma bulguları, örgütlerin belirledikleri gayelere ulaşması için çalışanlarını bu gaye uyacak şekilde duyumlamalıdır. Motivasyonu efektif bir şekilde kullanabilmelerini reddedilemez bir önem bulundurduğu gözlemlenmektedir. Örgütlerin motivasyonu her açıdan bilen ve bunu efektif

kullanmaya önem veren yöneticilere sahip olunması sayesinde bunun olması mümkün olabilecektir. Örgütlerin iş yapanlarına bir görevi yaptırılmaları mümkündür fakat şimdi ki şartlarda görevlerini ifa etmeleri hususunda zorlamalarını mevzubahis etmediklerini bilmek gerekmektedir. Çalışanlarını zorlamadan, imkanlar nispetinde onların talep ve isteklerini yanıt vererek işleri yapmalarını sağlayıp çalışanların yapmakta oldukları işlerden keyif almalarını ve hoşnut olmalarını sağlayacaktır. (Hagemann, 1992). Burada yöneticilerin beklenti duyulan motivasyon niteliklerini bilmeleri ve çalışanlarını motive etme hususunda bilgi sahibi olmalarıdır: yönetici sınıfının bilmesi gereken motivasyon niteliklerini aşağıda görüldüğü gibi sıralamak mümkün olmaktadır. (Yıldırım, 2006: 668).

- Motivasyon kişisel bir niteliklerdir. Her bir kişiyi motive eden hadise ve olaylar farklılık göstermektedir.
- Etkin bir yönetici çalışanını ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların onları ne kadar motive edebileceğini bilmelidir. Bunu yapabilmek için yöneticilerden iyi bir davranış gözlemcisi olması beklenmelidir.
- Çalışanlar için motivasyon kaynağı olan gereksinimlerden herhangi biri, doyum noktasına ulaştığı zaman bu niteliğini kaybeder, bu gereksinimi yerine bir başka gereksinim gelmektedir.
- Önder kimseler ve yöneticiler, çalışanların motivasyonları mevzusunda etkin olabilmekte ancak bunu kontrol altına alamamaktadır. Hedefler, davranışları sadece etkileyebilmektedir ve şahsa gereksinimini Doruk noktasına çıkarmak için bazı ikazlarda bulunur. Davranışları kontrol altına almak asla mümkün olmamaktadır.
- Motivasyonun her vakit görülmesi mümkün gereksinimleri karşılamaya yönelik olması mevzubahis olmayabilmektedir. Bireylerin farkında olmadan onları motive eden bir takım şeyler mevcuttur. Bilginin günden güne gelişerek büyüdü, globalleşme dönemi bağlamında ülke sınırlarının manasızlaştırıldığı bugün milletler için; kendinin her daim güncelleyebilen, başarılı ve her zaman kendine yeni hedefler koyan kimseler ve örgütler meydana getirebilmek için bir mecburiyet olmaktadır.

Milletlerin bu amaçlara ulaşabilmeleri motivasyon yeteneklerinin hayatın her yerinde ve tüm kişiler tarafından etkin bir şekilde eyleme geçirilebilmesi ile mümkün olmaktadır. Motivasyon ile alakalı araştırmalardan edinilen bulgular, motivasyonun toplumun her kesimini alakadar eden ehemmiyete sahip bir mefhum olduğunu, oldukça kapsamlı bir etki sahasına sahip olduğunu göstermektedir. Toplumun her

sınıftaki kişileri, yaşamlarının her döneminde motivasyon tekniklerini uygulamaktadır. Günümüz dünyasında her bir şahıs, motivasyon tekniklerini uygulayan olmanın yanı sıra bu tekniklerin üzerinde uygulandığı konumundadır. Örneğin bir öğretmen; okul yönetimi tarafından okul ortamında başarı elde edebilmesi , işine daha çok konsantre olabilmesi için motive edilmeye çalışılırken; bunun yanında öğretmen de öğrencilerinin öğrenme şevklerinin arttırabilmeleri daha başarılı olabilmeleri için öğrencileri motive etme çabası göstermektedir. (Yıldız, 2010: 54).

4.3. Motivasyonun Önemi

“Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme” isimli yapılan çalışmada Çiçek Sağlam (2007), işçilerin örgüt yapılarında mühim kaynak olduğu ve işçilerin yaptıkları çalışmada verimlilik sağlamalarıysa güdülenmeleriyle sağlanacağı belirtilmektedir. İşçilik yapanların hangi kurumda çalıştıkları fark etmeden güdülenmeye ihtiyaçlarının olduğunu ve işçilerin işlere güdüleme yönteminin belirlenmesi, yöneticilerin görevlerinde olduğu belirtilmektedir.

Gelecek nesilleri yetiştirmek gibi önemli bir göreve sahip olan ve birçok zorlukla baş etmeye çalışarak işini yapmaya çalışan eğitimcilerin motive edilmesinin ülkenin geleceği için daha büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Bu, çalışanlara etkin eğitim konusunda iyi bir örnek teşkil ederek, çalışanlarda bilinçli bir hizmet anlayışı uyandırarak çalışan moralini yükseltmek için atılması gereken en önemli adımlardan biridir. Aslında bu yöntem sadece eğitimin her kademesinde değil iş alanlarının bütününde geçerli görülmektedir. İşyerindeki bireylerin morallerinin, yaptıkları iş ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkileri, kişiliklerini kabul etmeleri, davranışları ve pozisyonları ile yakından ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Bingöl, 1984, s.29).

Zekâ ve motivasyonun yakından ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Yönetici davranışı öğretmen motivasyonunu oluşturan temel faktördür. Unutulmamalıdır ki, yöneticilerin tutum ve davranışlarından dolayı öğretmenler mesleklerine sevgi ve tutkuyla bağlanmak yerine mesleklerinden rahatsız olabilirler. Başarılı öğretmenlerin yüksek isteklendirme özelliklerine sahip oldukları bilinmektedir. Başarılı olan öğrenmenin yönlerine özellikleri yüksek olmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenler, yüksek seviyede uyarılma oluşumuna neden olabilmektedir (Öncü, 2004: 77). Motivasyonu yüksek olan öğretmenler öğrencilerin okula ait olma duygularında artış sağlanmasına yarar sağlayabilir ve bu açıdan da okul yönetimine yardım

sağlayabileceği düşünülmektedir. Okulda yöneticilik yapanların bu açıdan öğretmenleri tanımaları ve motivelerinde katkı sağlamaları gerekli görülmektedir. Okullarda yöneticilik yapanlar, okulun geleceği açısından vizyonlar sağlamalı ve vizyonları sağlamak için sürekli çaba göstermeleri gerekli görülmektedir. Okullarda gelecek açısından vizyon sağlanması; okulun değerini yansıtmamasının yanında çalışanların motivasyonunun şekillenmesi amacıyla da etkili görülmektedir.

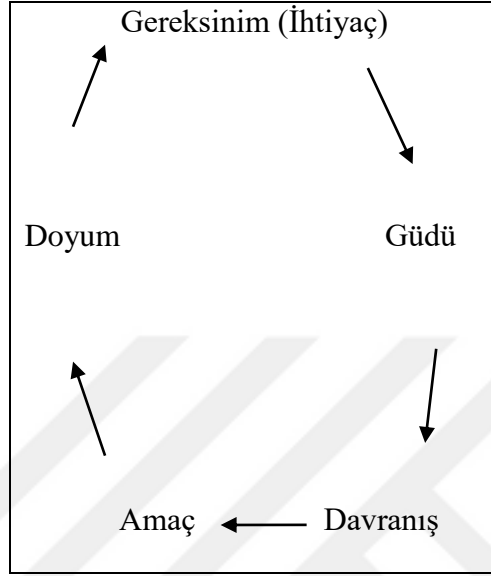
İnsanların motive olması anından oluşum gösteren bir şey olarak görülmemektedir (Güney, 2012). Motivasyon süreçlerinde birbirleri üzerinde etki gösteren beş kademededen bahsedebiliriz bunlar;

1. Gudu
2. Gereksim
3. Davranış
4. Amaç
5. Doyum

olarak sıralanabilir (Şimşek, 2016, s.181). İnsanlar psikolojik ve fizyolojik açıdan bütünlük içesin de olmaktadır. Bahsettiğimiz bütünlüğün köklerinde "denge" var olmaktadır (Sökmen, 2016, s.185). Denge "iç çevrenin değişmezliği" şeklinde bahsedilir "bedenin sabit içsel ortamı koruma eğilimi" biçiminde tanımlanabilir. (Şimşek, 2016, s.182). Bazı özelliklerimizi ve değerlerimizi korumak hayatımızı sürdürmektedir. Beynimizin sıcaklığı birkaç derece yükselirse bayılabiliriz veya vücudumuzdaki su belirli bir oranda artar ya da azalırsa beynimiz ve bedenimizin fonksiyonlarını ve kapasitelerini yeterince yerine getirememektedir. Vücudumuz ancak ince ayarlı bir makine gibi dengede olduğu takdirde çalışabilir. Psikologlar denge ilkesini psikolojik ve fizyolojik dengesizlikleri de kapsayacak şekilde genişletmiştir (Şimşek, 2016: 182).

İnsanlarda eksik olan fizyolojik, psikolojik ya da sosyolojik haller kişilerde denge kayıplarına neden olabilir. Buna bağlı olarak dengenin kazanılması eksiklerin yok olmasına bağlı olmaktadır. Bu durumlar ise ihtiyaçları oluşturmaktadır. Bireyin ihtiyaçlarının sağlanmaması ise gerginlik oluşumuna sebep olabilir (Güney, 2011:314). Dengeli olmayı bireylerin kendileri sağlamaktadır. Kişinin ise ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayan bilinçli davranışlara yönelen güçse "gudu"dür. Gudu ise davranışlara, davranışlarda başarılxsa amaçlara öncülük etmektedir. Buna bağlı olarak amaçların oluşmasıyla beraber ihtiyaçlar sağlanmış olur ve kişiler doyuma

ulaşmaktadır (Şimşek, 2016, s.182). Kişilerin istekleri sağlanırsa motivasyon süreçleri başarılı biçimde oluşmuş olur. Ayrıyeten kişileri daimi pozitif kılan doyum noktaları görülmemektedir. Bireylerin ihtiyaçları sağlandığında başka ihtiyaçları ortaya çıkar ve motivasyon süreçleri hep aynı döngüsellığı izlemektedir (Akçakaya, 2010, s.328-329). Bu durumsa Şekil 4.1 de bahsedilmiştir.



Şekil 4.1. Motivasyon Döngüsü

Kaynak: (Şimşek, 2016, s.181)

Yukarıda da gösterildiği üzere Motivasyon döngüsü bireylerin ihtiyaçlarının sağlanmaması durumunda eksiklikler ve rahatsızlıklar hissetmektedirler ve bu durumda gerginliğin oluşumunu sağlar. Oluşum sağlayan gerginlik kişinin verimliliğinde düşüşüne, ilişkilerinde çatışmaya, isteksiz hallere ve saldırganlık haline sebep olabilir (Sökmen, 2016, s.186). Her kişinin istekleri ve hedefler farklı olduğundan dolayı bütün kişilerin motivasyonlu olmalarının yolu olmadığı görülmektedir. Çalışmakta olan bireylerin ihtiyaçları, güduları ve davranışları yöneticiler tarafından göz önünde bulundurularak işçilerin isteklerinin sağlanması gerekli görülmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s.41).

4.4. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kuramları genellikle davranışların nedenleri ile davranışlara neden olan süreçleri belirtmektedir (Şahin, vd., 2017). Buna bağlı olarak motivasyon kuramları: içerik kuramları, ve süreç kuramları şeklinde iki kategoride incelemesi yapılmaktadır (Kanayran ve Önen, 2015, Şahin vd. 2017; Demir, 2018; Erdem, 2016).

4.4.1. Kapsam (içerik) kuramları içerik teorileri çoğunlukla kişileri gdmlemesini sağlayan ihtiyaçları ve oluşan ihtiyaçların ne olduğu açısından ifadelerin edilmesine yöneliktir (şahin vd. 2017). Bireylerin oluşan ihtiyaçları kişisel olarak değişiklik göstermektedir. Buna bağlı olarak içerik teorileri kişileri eylemlere teşvik etmekte ve davranışları açısından yn gösteren bireysel değişkenlikleri meydana getirmektedir (Erdem, 2016). Kapsam kuramlarının alt başlıkları ise;

- McClland'ın Başarı Güdüsü Kuramı
- Alderfer'in ERG (Varlık, Bağlılık ve Büyüme) Kuramı
- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

şeklinde bilinmektedir.

4.4.2. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı Kapsam kuramlarından çoğunlukla duyulan Maslow' un ihtiyaçlar kuramı olarak bilinmektedir. Kuramların insanların yaşantısından gerekli olanlara bağlı olarak oluşumu sağlanmıştır.

Bu nceliklerse;

- Fizyolojik
- Güvenlik
- Ait olma
- Sevgi
- Değer ihtiyacı
- Kendini gerçekleştirme

Sayılabılır ve bu durum altı temel ihtiyaç gruplarından oluşum göstermektedir.

Bu fizyolojik ihtiyaçlar ise:

- Yeme- ieme ihtiyacı
- Barınma ihtiyacı
- Uyku ihtiyacı

Temel gereksinimi içermektedir.

Güvenlik ihtiyaçları ise:

- Can ve iş güvenlikleri
- Tehlikelerden korunma

İhtiyaçlarını içermektedir.

Sosyal ihtiyaçlar:

- Topluluğa ye olma

- Kabul edilme
- Sevgi ve dostluk vb.

Örgütsel ihtiyaçları içermektedir.

Bireyin kendisini göstermesi için gerekli olan ihtiyaçları:

- Tanınmak
- İtibar kazanmak
- Özsaygı vb.

Oluşum gösteren ihtiyaçları içermektedir.

Bireyin kendisini gerçekleştirme ihtiyaçları:

- Sahip olunan potansiyelin geliştirilmesi
- Yaratıcı olmak
- Yeteneklerin var olması

Şeklinde sıralanabilmektedir. Maslow ise sonda saymış olduğumuz gereksinimlerin ilk dört gereksiniminden farklılık içeren ise hiçbir vakit doyuma varılmadığı olmuştur. Maslow' un görüşüne göre ise insanlar ihtiyaçlarının hepsini doyuramamaktadır (Erdem, 2016).

Demir' in (2018) görüşüne göre bir bireyin motivasyonlu olması için ihtiyaçlarının kaçınıcı kademesinde olduğunu belirlemek gerekmektedir. Bu kademedен sonrasında ise bir sonraki kademeye geçmek için ihtiyaçların meydana getirilmesi gerekli görülmektedir. Kısacası kuramlarla alakalı örgütteki yöneticiler ve diğer bireylerin motivasyonunun sağlanması için her kademedeki ihtiyaçların sağlanması mühim görülmektedir.

4.4.3. Herzberg' in çift faktör kuramı Bu teori, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden sonra en çok duyulan veya bilinen ikinci teori olarak bilinmektedir. Herzberg, 200 mühendis ve muhasebecinin katıldığı bir çalışmada çalışanların işlerinden beklentilerini incelemeye alınmıştır. Sonuç olarak, işlerinde ne zaman iyi ve ne vakitlerde kötü olduklarını belirlenmiştir. Buna göre, çalışanların işe motivasyon sağlamaları için iki faktörün sağlanması gerektiğine inanmaktadır. Motivasyon faktörleri, iş ve sorumluluk, başarı, statü ve tanınma faktörlerini içermektedir.

Bu kavram ve adımlar bireyde bir başarı duygusu yarattığı için motivasyon sağlamaktadır. Sağlık faktörleri ise ücretler, çalışma koşulları, iş sağlığı ve güvenliği gibi kavramlardan oluşmaktadır (Demir, 2018; Erdem, 2016). Herzberg'e göre iş tatmininin karşısı iş tatminsizliği değildir. Çalışan memnuniyetsizliği giderildiğinde

memnuniyetin ortaya çıkacağını savunmuyor. İçgüdülerinin motivasyon sağlaması önemli görülmektedir (Kurt, 2005). Dolayısıyla bu teorinin doğrudan motivasyon artırıcı uygulamalardan ziyade motivasyonu desteklemek için oluşturulduğu söylenebilir. Ayrıca bireyin motivasyonunu etkileyen olumsuz faktörlerin olduğu ortamlarda tam şekilde motivasyon sağlanamamaktadır.

4.4.4. McCellan'ın başarı güdüsü kuramı David McClelland'a göre, insanlar bazı ihtiyaçlarını daha sonra öğrenirken, diğerleri kültürlerinden öğrenirler. Bu öğrenme bireyde yeni ihtiyaçların oluşumunu artırır. Teorik olarak bu ihtiyaçlar; başarıya ihtiyaç duyar, güce ihtiyaç duyar ve ilişkilere ihtiyaç duyar (Robbins, 1994; Demir, 2018). Memnuniyet ihtiyacı bireyin sürekli geliştiğini hissettirirken, asıl amaç mükemmel başarıya ulaşmaktır. Daha zor görevlerin aşamalı olarak tamamlanması bu bağlamda tartışılmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2012). Güç ihtiyacı, güce hükmetme arzudur ve daha yüksek ihtiyacı olanlar liderlik düzeyindedir (Demir, 2018).

Bireylerde ilişki ihtiyacı, arkadaşlık ve dostluk ihtiyacı ve sosyal hayattaki önemi yüksektir (Erdem, 2016). Bu teoriye göre bireyin birincil amacı başarıdır. Başarıya değer verirler ve en iyisine odaklanırlar. Bu onları daha motive ve etkili kılar (Robbins ve Judge, 2012; Erdem, 2016).

4.4.5. Süreç kuramı süreç teorisinin ise temelinde kişi ve kişilerin davranış şekilleri bulunabilir. Kişi davranışının bütün mesuliyetini üstünde taşımaktadır. Buna bağlı olarak ise davranışın oluşmasındaki süreçlerini etkileyen içsel etmenleri tanımlamaktadır. Bahsedilen etmenlerse bireylerin ne şekilde motivasyon sağladığı ve motivasyonlarını nasıl devam ettirdiği ile alakalıdır. Bu açıdan motiveye ait olan dört mühim süreç kuramı şu şekildedir;

- Pekiştirme kuramı
- Beklenti kuramı
- Amaç kuramı (Demir, 2018; Erdem, 2016).

Pekiştirme teorisinde, sonuç odaklı koşullandırma motivasyonun temelidir. Bireyin davranışı sonucunda karşılaşılan bir duruma ödül veya ceza sisteminin uygulanmasıdır. Sonuç olarak davranışın bir sonucu olarak bireye mutluluk ya da mutsuzluk katma durumudur (Erdem, 2016; Koçel, 1995). Vroom'un beklentiler teorisi, bireysel çaba süreçlerini, performans ödülleri ve hedef ödülleri içerir. Bireyin işyerinde yaptığı tüm eylemler, bir sonraki eylemleri için beklentiler yaratır.

Bu, davranışı gerçekleştirmeyi ve süreçteki davranışa karşılık ödül bekleme içerir (Demir, 2018).

Eşitlik teorisi J. Stacy Adam-s' in geliştirildiği bilinmektedir. Teoride, bir işler girdi ve çıktılardan oluşmaktadır. Girdiler, işi yapan kişinin beceri ve yetenekleri, yaratıcılığı ve kişisel özellikleridir. Çıktılar, bireyin işi yaptıktan sonra aldığı ücretler, terfiler ve statüdür. Eşitlik, bireyler işlerini diğer çalışanlarla karşılaştırırsa ve işin sonunda orantılı sonuçlara ulaşırsa elde edilir. Ancak kişi karşılaştırma sonunda düşük performans gösterdiğini düşünürse sorunlar ortaya çıkabilir (Demir, 2018; Erdem, 2016; Şimşek ve Çelik, 2012).

Özetle, bu teori, bireylerin benzersiz özelliklerini ve süreç sonunda elde edilen faydaları dikkate alarak adil bir değerlendirmeyi içerir. Edwin Locke ise amaç teorisini iler sürdüğü görülmektedir. Teori, bireyin belirlediği hedeflerin motivasyon derecesini de belirler. Hedef zorsa, bireyin daha iyi performans göstermesini sağlayacak ve böylece bireyin motivasyonunu artıracaktır. Teoride, hedefin zorluğu ve özgüllüğü motivasyonu artırırken, kolay ve ulaşılabilir olan amaçların oluşması motivasyonda azalma oluşturmaktadır (Erdem, 2016).

4.4.6. Alderfer'in ERG (varlık, bağlılık ve büyüme) kuramı Clayton Alderfer, Maslow'un teorisini daha anlaşılabilir bir biçimde modernize edilmesi sağlamıştır (Şimşek ve Çelik, 2012). Maslow'un teorisine benzer şekilde, bireysel ihtiyaçları sınıflandırmaktadır. Bu kategoriler; Hayatta kalma, katılım (ilişki) ve gelişme (büyüme) ihtiyaçları üç grupta sıralanmaktadır (Demir, 2018, s.30). Nitelik kategorileri beslenme, güvenlik ve fizyolojik ihtiyaçları yer almaktadır. İlişkisel kategori, kişinin diğer kişilerle kurduğu sosyal ilişkileri içermektedir (Erdem, 2016).

Bu teorisinin Maslow'un teorisinden bazı farklılıkları var olduğu görülmektedir. Maslow'ın görüşüne göre kişi, bir sonraki üst ihtiyaç kategorisine geçiş yaparken alt aşamaları tamamlaması gerekli görülmektedir. Bu teoriye göre bireyler hangi sınıfa mensup olurlarsa olsunlar ihtiyaçlarını aynı zamanda karşılayabilmektedirler. İlişki, varlığı ve gelişimi için herhangi bir ihtiyacı karşılamak için diğer ihtiyaçları karşılaması gerektiğini varsaymaz. Diğer farklardan biriyse Maslow sağlanan ihtiyaçların artık motivasyonu sağlamadığını düşünmüştür. Alderfer' in görüşüne göre ise ihtiyaçların giderilmemesi kişiyi alt kademelere düşürebilmektedir (Demir, 2018).

4.5. Motivasyonun Amacı

Motivasyonun kavramı psikolojik bilim dalı içinde bulunmaktadır ve motivasyon kavramını şimdiki zamanımıza kadar çeşitli bilim alanları birçok tanımlı yaptığı görülmektedir. 21.yy' da ise eğitimin amacı öğrencilerin gelişmesine yardım etmek olmuştur. Bu açıdan öğrenciler; sorgulayıcı, sınırları zorlayan, yenilikler sağlayayn ve çözüm arayan şeklindeki eğitimler dikkatlerini çekmektedir. Böylelikle öğrencilerde kendilerinin öğrenmelerini üstlenir ve kendilerinin öğrenmesini keşfetme dürüstlüğüne sahip olmaktadır.

4.5.1. Eğitimde motivasyon

Bu açıdan eğitimsel motivasyon, kişinin ilgi ve merak merkezi olan, ihtiyaç duyduğunu hissettiği bir konuya aktif katılımıdır. Bu bağlamda motivasyon sürecinin en belirgin özelliği, öğrenciyi belirlenen amaçlara yönlendirmesi ve bu amaçlar doğrultusunda hareket etmeye eğitmesidir (Liu, vd., 2016; Topçuoğlu, vd., 2013). Eğitimdeki öğrenme etkinlikleri, eğitimi yönetenlerde eğitim örgütlerinde ki gelişim göstermiş öğrenme alanlarının sağlanmasıyla birlikte, eğitimde içerisinde kalan bütün kesimler kişisel motivasyonlara ihtiyaç duymaktadırlar (Carre, 2000). Bu yöntemlerde ise en belirgin olan kesimler;

- Okulu yönetenler
- Öğretmenler
- Öğrenciler

olarak görülmektedir. Ayriyeten okulun ilk var olan amacı öğretim olgusu olarak belirtilmektedir. Okulda var olan her şey ve okul öğretime sağlamış olduğu faydayla ölçüldüğü belirtilmektedir. Bu açıdan okulun var olmasının hedefi öğretimdeki oluşmanın ve devamlılığı faaliyetidir (Ada, vd., 2013; Balcı, 2013). Bu etkinlikler, esas olarak öğrenci motivasyonunu ve diğer fiziksel koşulları vurgulayan karmaşık süreçlerinde olmaktadır. Öğretim materyalleri, öğretmenlerin nitelikleri, müfredat ve okulun fiziki koşulları; Öğrencinin öğrenmesi ve başarısı için büyük önem taşımaktadır (Sağgöz, 2015). Motivasyonun öğrenme süreçlerindeki etkileri, temel olarak bireyin öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği ve konuya karşı tutumunu gösterdiğidir. Motivasyon eksikliği, öğrenci davranışını belirli hedeflere yönlendirmek

için daha fazla çaba ve enerjiye yol açar ve davranışı başlatmak için gereken süreyi artırdığı görülmektedir.

Öğrenenler her an içsel olarak motivasyonu olmayabilir. Bu konuda bazen cesaretlendirilmeye ve teşvik edilmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Tohidi ve Jabbari, 2012). Genel olarak, öğrenme motivasyonu, konsantrasyon ve ağırlık, öğrencilerin tutumlarını belirleyen ve herhangi bir düzeyde hedeflere ne kadar çabuk ulaştıklarını gösteren temel güç faktörleri arasındadır. Okullarda ve sınıflarda yaşanan çoğu öğrenme probleminin ve bilinen disiplin olaylarının nedeni motivasyonla ilgilidir (Akbaba, 2006). Bu sebeple, öğrencinin öğrenme motivasyonunu ve onu etkileyen faktörleri değerlendirmek önemli görülmektedir.

4.5.2. Öğrenci motivasyonu öğrencilerin motivasyonları, öğrencinin yeni öğrenecekleri eylemler arasında ruhsal ilişkiler oluşturabilir. Bu oluşumlar tamamlandığı zaman öğretimlerin başlanması durumunda eğitimsel etkinliklerin etkisinin olmadığı görülmektedir. Öğrenciler rahat şekillerde öğrenmesi için motivasyonlara sahip olmaları gerekmektedir (Kaya, 2001).

Genellikle motivasyon kişilerde dört süreç şeklinde gerçekleşmektedir; bu süreçlerin ilk olanı motivasyonla ortaya çıkmaktadır. Kişilerde ihtiyaçların oluşması durumunda motivasyon süreçleri başlamaktadır. Oluşan bu ihtiyaçların fizyolojik ya da psikolojik şekilde sağlanması istendiği durumlarda ise ikinci süreç olarak bilinen uyarılma süreci oluşum göstermektedir. Üçüncü aşamaya baktığımızda ise kişi uyarımlarla beraber eyleme geçerek davranışta bulunmaktadır. Son aşamaya baktığımızda ise davranışların sonucunda, ihtiyaçlar hedefine ulaşarak doyum gerçekleştirmiş olur (Özkalp ve Kırel, 1998).

Öğrenci motivasyonunun iki ana hedefi vardır: öğrencinin dikkatinin çekilmesi ve sürdürülebilirliğini sağlamak bunu sürdürmek gerekli görülmektedir. Motive olmuş bir kişi derslerini öğrenmeye ve soruları yanıtlamaya çalışır. Kısacası, motive olmuş bir öğrenci öğrenmesinin sorumluluğunu alır ve bunu başarmak için sürekli çaba gösterir (Bayraktar, 2015). Öğrenme, öğrenenin öğrenmeye en açık olduğu, yani bireyin hazır bulunduğu vakide başlar. Öğrenciler, öğrenme sürecinde kendilerini tatmin ve tamamlanmış hissetmelidir. Bu bağlamda motivasyon, öğrencilerin amaçlarını anlama ve yeni deneyimler yaratma isteği yaratır. Ancak bu noktada öğrenciler derse etkin bir şekilde katılabilirler (Ceylan, 2003).

Bu görüşe göre öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının en büyük göstergesi, öğrenme sürecine katılmaya istekli olmalarıdır. Bu durum öğrencilerin derse ilgi duymaması ya da hiçbir yeteneğinin olmaması nedeniyle düşük motivasyona yol açmaktadır (Peng, vd., 2013). Öğrenci öğrenme çıktılarını etkileyecek yeterli koşul (bilgi, beceri, ortam, öğretmen gibi) olmalıdır (Bayraktar, 2015). Bireysel motivasyon birçok faktörden etkilenirken, sınıf ortamında motive olmak daha da zor olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise sınıfta çok fazla uyarıcı var ve öğrencileri çok etkilemektedir. Bunu bilen öğretmenler, yalnızca sınıfın içsel motivasyonuna güvenmemelidir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu azaltan ve hareketliliği artıran faktörlere dikkat etmesi gerekmektedir. Bu süreç sonucunda öğrenciler dersi dikkatle dinledikçe, soru sordukça ve dersten sonra problem çözdükçe motivasyonları artmaktadır (Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013).

4.5.3. Öğrenci motivasyonu etkileyen etmenler öğrenme ortamlarında olan her tür materyal ve unsular öğrenmenin süreçlerini etkilemektedir. Böyle olunca da öğrencilerin öğrenme motivasyonları da etki görmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu okulda veya sınıfta etkileyen hususlar:

- Öğretmenlerin görevleri
- Sınıftaki örgütlenmeler
- Sınıf iklimi
- Sınıftaki etkileşimler

toplumla okula alakalı konular olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görevleri en kapsamlı olanlarındandır ve öğrencileriyle alakadar olarak tüm süreçlerinde etkili olan öğrenme alanları sunması gerekmektedir. Dolayısıyla bu durum, öğretmenlere sınıfta öğrenme için öğretim stratejileri ve motivasyon sağlayan tüm süreçleri içerir. Sınıf organizasyonu, bir öğretmenin öğrenme arzusu yaratarak öğrenci başarısını artırma hedefidir. Burada öğrencilerin kendilerini kısıtlamaları, aşağılama ve cezalandırma endişelerini ortadan kaldırmaları önemlidir.

Öğrenciyi motive etmenin bir başka yolu da sınıfta etkileşim ve organizasyon olduğu görülmektedir. Buradaki etkileşimler, öğrencinin sınıfın diğer üyeleriyle olan kişisel temasını içerir. Ses, ışık, sıcaklık, renk ve temizlik bu faktörler arasındadır. Motivasyon ve süreçler daha kişisel görülmektedir. Her öğrenci kendi hayatından yola çıkarak değer yargıları yapmaktadır. Böylece öğrencinin geçmiş yaşamı ve içinde

yaşadığı sosyal faktörler öğrenmeye yönelik yeni motivasyon derecesini etkilemektedir (Bayraktar, 2015; Viau, 2015).

Maddi faktörler sınıfta öğrenme motivasyonunu etkilemektedir; sınıftaki öğrenci sayısı, oturma düzenleri, fiziki konforlar ve sınıf mevcudu, sınıfın büyükmü küçükmü olduğu oldukça etkili görülmektedir. Öğrenciler daha küçük sınıflarda ve öğrencilerin daha çok bulunduğu sınıflarda daha iyi performans gösterdikleri belirtilmektedir (Şensoy ve Sağgöz, 2015). Sınıf içerisinde eylemlere ve motivasyonlara etki eden mühim unsurlardan biri de öğretmenler olarak görülmektedir. Öğretmenin sınıf içerisinde öğrencinin motivesini artıran eylemler;

- İlgi/ alakalı olmaları
- Hazırlıklı bulunmaları
- Eşit davranmaları
- Adaleti sağlamaları
- Tutarlı olmaları
- Dikkat çekebilmeleri
- Alanında bilgilerinin çok olması

Biçiminde söz edilmektedir. Ayrıca öğrenci motivasyonunu düşüren öğretmen eylemleri; öğrencinin favorisi olması, tutarsızlık, psikolojik ve fiziksel şiddet, etkisi olmayan sınıf yönetimi, performans sorunları ve içerikle ilgili yetersiz bilgi vb. olarak sıralanmaktadır (Sürücü ve Ünal, 2018).

Öğrencilerin motivelerinde düşük sağlayan ve yükselmesini sağlayan mevzulara bakıldığında ise; temalar genel olarak öğrencilerin kişisel arzusu ile alakalı olmaktadır. Buna bağlı olarak bu durumlar ise motive süreçlerinin genel olarak kişisel süreçlerden olduğuyula ilgili olduğunu desteklemektedir. Sonuç olarak öğrenmeye değer veren bir öğrenen tüm davranışlarını buna göre şekillendirir. Okula gittiklerinde daha motive olurlar veya okula gitme istekleri artar. Bir bakıma başarılı olmak için motive olmaktadır (Yurt ve Bozer, 2015).

BÖLÜM 5

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde bilimsel çalışmaların en önemli kısımlarından birini oluşturan araştırma yöntemi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu kapsamda; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, veri analizleri ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında bilgiler verilmiştir.

5.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından (görüşme, doküman, gözlem) yararlanarak mevcut durumların ve algıların bütüncül bir yaklaşım ile açıklanarak gerçekleştirilen araştırmalar nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine sohbet kullanılmıştır. Söz konusu araştırma yönteminde kuram oluşturularak sosyal olgular açıklanmaktadır.

Bu araştırmada üniversitelerin yetişkin eğitimlerine katılan bireylerin motivasyon yönelimlerinin ortaya çıkarılması amaçlığında araştırmanın doğası gereği nitel araştırma modeli ve bu model kapsamında olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalarda genel olarak araştırma

konusuna ilişkin süreç, algı ve çevreye ilişkin veriler baz alınmaktadır. Nitel araştırmalarda genel olarak kullanılan veri toplama araçları şunlardan oluşmaktadır:

- Görüşme
- Gözlem
- Doküman

Görüşme aracı kullanılması durumunda araştırma kapsamında elde edilen veriler açık uçlu olmaktadır. Bu bağlamda söz konusu yöntem örnekleme dahil olan katılımcıların görüş, tecrübe, algı, duygu ve düşüncelerini belirlemek açısından en etkili yöntem olarak ifade edilebilmektedir.

5.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan bireylere ait bilgiler tablo halinde şu şekilde gösterilmektedir;

Tablo 5.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımları

	Cinsiyet	Yaş	Medeni Hali	Eğitim Durumu	Meslek	Eğitimin Türü
K1	Kadın	29	Evli	Lisans	Veri Analiz ve Raporlama Uzmanı	Mesleki
K2	Erkek	34	Evli	Yüksek Lisans	Endüstri Mühendisliği	Bireysel
K3	Kadın	30	Bekar	Lisans	Kütüphaneci	Mesleki
K4	Kadın	26	Evli	Ön Lisans	Eğitmen	Bireysel
K5	Kadın	31	Bekar	Yüksek Lisans	Koodinatör	Mesleki-Bireysel
K6	Erkek	25	Bekar	Lisans	Yazılım Mühendisi	Mesleki
K7	Kadın	26	Bekar	Doktora	Biyolog, Kurucu Ortak	Bireysel

Tablo 5.1’de gösterildiği üzere araştırmaya dahil edilen katılımcıların 5’i (%71,4) kadın, 2’si (28,5) ise erkektir. Çalışmada kadın katılımcılar erkek katılımcılara kıyasla daha fazladır. Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları 25 ile 34 arasında olmaktadır. Katılımcıların 3’ü (%42,8) evli, 4’ü (%57,1) ise bekadır. Katılımcıların 1’i (%14,2) önlisans, 3’ü (%42,8) lisans, 2’si (%28,5) yüksek lisans, 1’i (%14,2) ise doktora öğrencisidir. Katılımcıların 3’ü (%42,8) mesleki eğitime, 3’ü (%42,8) bireysel eğitime, 1’i (%14,2) ise her iki eğitim türüne de gitmektedir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu; araştırmanın amacına uygun olarak üniversitelerin yetişkin eğitimlerine katılan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı ve problemi kapsamında kullanılan olgubilim deseninin doğası ve bu doğrultuda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi gereği katılımcıların sayısı sınırlı bir şekilde belirlenmemiş olup; katılımcılardan elde edilen verilerin birbirini tekrar eden nitelikte olmaya başladığı ve gerekli doyuma ulaşıldığı ana kadar görüşmeler sürdürülmüştür. Katılımcıların hepsi araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır ve kendilerinden imzalı onay formu alınmıştır.

5.3. Veriler Ve Toplanması

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına gözlem ve görüşme tekniklerini kullanılmış, gözlem notları tutarak ve görüşme formu uygulayarak veri elde edilmiştir. Araştırmacı görüşme aracı ile araştırmaya konu olan kişiler kontrollü ve amaca yönelik olarak açık uçlu iletişim kurmaktadır.

Araştırmaya yönelik verilerin elde edilebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Söz konusu araştırma tekniğinde araştırmacının araştırmaya yönelik olarak önceden planlamış olduğu sorular yer almaktadır. Görüşme formu hazırlanırken, araştırmanın problemi ve amacı doğrultusunda ilgili literatürden faydalanılmış, ilgili alandaki sorular göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme formu son halini aldıktan sonra görüşme yapılacak kişilerle tek tek iletişime geçilmiştir. Görüşmeler bireylerden önce randevu almaya çalışarak yüz yüze yapılmak istenmiş ancak pandemiden dolayı bir araya gelmek istememeleri görüşmeleri sorularını yazılı olarak iletmek ve cevapları yazılı olarak almakla sonuçlanmıştır.

5.4. Verilerin Analizi Ve Yorumlanması

Araştırmanın veri analizinde öncelikle mail ile yanıtlanan formlar bir araya getirilmiştir. Toplanan veriler, araştırma desenine ve amacına uygun olarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırma sorularında yer alan problemler baz alınmıştır. Söz konusu araştırma sorularında yer alan cevaplar karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler araştırmanın literatür bölümünde yer alan bilgilerle karşılaştırılarak açıklanmıştır.

BÖLÜM 6 BULGULAR

6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcılardan elde edilen veriler aracılığı ile gerçekleştirilmiş olan kodlar ve kategoriler ayrıştırılmış, temalar aşağıda verilmiştir. Mülakatlar ve çözümleri ile birlikte 7 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar kendilerini geliştirmek, yeni alanlarda çalışabilmek, mesleki anlamda gelişmek, teknik bilgilerini arttırmak, zamanı değerlendirmek, kendilerini yetkin hissetmek ve üniversite eğitiminin yetersiz olduğunu düşünmeleri başlıkları altında incelenmiştir.

Tablo 6.1. Katılımcıları Eğitime Katılmayı İten Sebeplere/Motivasyonlara İlişkin Dağılımlar

Tema	Katılımcılar	Yüzde (%)
Kendilerini Geliştirmek	K3, K5, K6, K7	36,3
Yeni Alanlarda Çalışabilmek	K1, K3	18,1
Mesleki Anlamda Gelişmek	K1	9,0
Teknik Bilgilerini Arttırmak	K1	9,0
Zamanı Değerlendirmek	K2	9,0
Kendilerini Yetkin Hissetmek	K7	9,0

Üniversite Eğitiminin Yetersiz Olduğunu Düşünceleri	K4	9,0
---	----	-----

Tablo 6.1'e bakıldığında çalışmaya katılan katılımcıların 4'ü (%36,3) kendilerini geliştirmek, 2'si (%18,1) yeni alanlarda çalışabilmek, 1'i (%9,0) mesleki anlamda gelişmek, teknik bilgilerini arttırmak, zamanı değerlendirmek, kendilerini yetkin hissetmek ve üniversite eğitiminin yetersiz olduğunu düşündükleri için eğitime katılmayı düşünmüşlerdir. Araştırmanın çoğunluğunda kendilerini geliştirmek için eğitime katılan bireyler bulunmaktadır.

Yüksek Lisans eğitimim tamamlandıktan sonraki süreçte kendimi geliştirmeye yönelik deneysel bilgilere ihtiyacım olduğunu fark ettim. Araştırmalarım sonucunda, bu işi yapan kurumlarda sektörel deneyim ve kişisel gelişimim için, birçok farklı alanda eğitim imkanı bulabileceğimi gördüm (Görüşme Kaydı: K5).

Mesleki anlamda gelişmek, yeni alanlarda çalışabilmek ve teknik bilgimi arttırmak (Görüşme Kaydı: K1).

6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi katılımcıların seçimlerini etkileyen faktörler ile ilgilidir. Katılımcılara, katıldıkları eğitimi hangi kurumdan alacakları konusundaki seçimlerini etkileyen faktörlerin neler oldukları sorulmuştur. Bu bakış açılarına ilişkin sonuçlar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 6.2. Katılımcıların Katıldıkları Eğitimi Hangi Kurumdan Alacakları Konusundaki Seçimlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Dağılımlar

Tema	Katılımcı	Yüzde (%)
Eğitimin Ücreti	K1, K2, K3	16,6
Kurumun Tanınırlığı, Bilinirliği ve Güvenirliği	K1, K3, K7	16,6
Eğitimin İçeriği ve Kalitesi	K2, K4	11,1
Eğitimin Süresi	K1, K3	11,1
Uygulama Şekli	K1, K2	11,1
Eğitmen Kadrosunun Yetkinliği	K5, K7	11,1
Konumu	K3, K6	11,1
Kurumun Katıldığı Etkinlikler	K4	5,5
Mezun Öğrencileri	K4	5,5

Tablo 6.2’de her bir cevap kategorisinin frekans ve yüzdeleri ile katılımcıların katıldıkları eğitimi hangi kurumdan alacakları konusundaki seçimlerini etkileyen faktörleri göstermektedir. Katılımcıların 3’ü (%16,6) eğitimin ücreti ve kurumun tanınırlığı, bilinirliği ve güvenilirliği, 2’si (%11,1) eğitimin içeriği ve kalitesi, süresi, uygulama şekli, eğitmen kadrosunun yetkinliği ve konumu ve 1’i (%5,5) kurumun katıldığı etkinlikler ve mezun öğrencileri eğitime hangi kurumdan alacakları konusundaki faktörleridir. Araştırmanın çoğunluğunda eğitimin ücreti ve kurumun tanınırlığı, bilinirliği ve güvenilirliği faktörleri eşit dağılım gösterdiği gözlemlenmektedir.

Eğitim yerinin çalıştığım sektördeki diğer çalışanların gözündeki değeri, eğitim süresi, eğitimin online mı yoksa fiziksel olarak bir sınıfta mı yapılacağı ve eğitimin ücreti (Görüşme Kaydı: K1).

XXX Üniversitesi’nin bende yarattığı güvenilir izlenim ve eğitmen kadrosunun alandaki yetkinliği beni etkileyen en önemli faktörlerdi (Görüşme Kaydı: K7).

6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi katılımcıların eğitimin bireysel katkısı ile ilgilidir. Katılımcılara, katılmış oldukları eğitimin kendilerine bireysel olarak katkısı konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Bu bakış açılarına ilişkin sonuçlar Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 6.3. Katılımcıların Katılmış Oldukları Eğitimin Bireysel Olarak Katkısı Konusunda Ne Düşündüklerine İlişkin Dağılımlar

Tema	Katılımcı	Yüzde (%)
Farklı Bakış Açıklarına Sahip Olmaları	K4, K5	40,0
Sektörde Çalışan Yeni İnsanlarla Tanışma Fırsatı Vermesi	K1	20,0
Zaman Yönetimi Katkısı	K2	20,0
Bilmedikleri Konularda Bilgi Sahibi Olmaları	K7	20,0

Tablo 6,3’te her bir cevap kategorisinin frekans ve yüzdeleri ile katılımcıların katılmış oldukları eğitimin bireysel olarak katkısı konusunda ne düşündüklerini göstermektedir. Katılımcıların 2’si (%40,0) farklı bakış açılarına sahip olmalarını, 1’i

(%20,0) zaman yönetimi konusunda ve bilmedikleri konularda bilgi sahibi olmalarına katkı sağladığını düşünmektedir. Katılımcıların 1'i (%20,0) ise sektörde çalışan yeni insanlarla tanışma fırsatı verdiğini düşünmektedir.

Yaratıcılığımı arttırarak farklı bakış açılarına sahip olmama sağladı (Görüşme Kaydı: K4).

Zaman yönetimi konusunda katkısı olduğunu düşünüyorum (Görüşme Kaydı: K2).

6.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi katılımcıların eğitimin mesleki katkısı ile ilgilidir. Katılımcılara, katılmış oldukları eğitimin kendilerine mesleki olarak katkısı konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Bu bakış açılarına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 6.4. Katılımcıların Katılmış Oldukları Eğitimin Mesleki Olarak Katkısı Konusunda Ne Düşündüklerine İlişkin Dağılımlar

Tema	Katılımcı	Yüzde (%)
Meslekleri ile İlgili Konularda Bilgi Sahibi Olmaları	K3, K4, K6, K2	44,4
Farklı Bakış Açılarında Sahip Olmaları	K6	11,1
Teknik Bilgileri Öğrenmeleri	K1	11,1
Yaptıkları İşlerin Kalitesinin ve Verimliliğinin Artması	K3	11,1
Farklı Sektörlerin ve Firmaların İşleyişleri Konusunda Fikir Sahibi Olmaları	K5	11,1
Alanda Daha Sağlam Adımlar Atmaları ve Planlamalarını Doğru Yapmalarını	K7	11,1

Tablo 6.4'te her bir cevap kategorisinin frekans ve yüzdeleri ile katılımcıların katılmış oldukları eğitimin mesleki olarak katkısı konusunda ne düşündüklerini göstermektedir. Katılımcıların 4'ü (%44,4) meslekleri ile ilgili bilmedikleri konularda bilgi sahibi

olmalarını, 1'i (%11,1) farklı bakış açılarına sahip olmalarını, teknik bilgileri öğrenmelerini, yaptıkları işlerin kalitesinin ve verimliliğin arttığını belirtmektedirler. Bazı katılımcılar farklı sektörlerin ve firmaların işleyişleri hakkında fikir sahibi olduklarını düşünürlerken bazı katılımcılar ise alanda daha sağlam adımlar atmaları ve planlamalarını doğru yapmalarını sağladığını düşünmektedir. Katılımcıların çoğunluğu meslekleri hakkında bilgileri olmadıkları konularda bilgi sahibi olmalarını sağladıklarını düşünmektedir.

Eğitimin bazı noktalarında bildiğim bilgiler daha net anlaşılır bir noktaya gelirken, bilmediğim konularda ise temel ve orta düzeyde aktarımlar alıp daha geniş bir pencereden bakmamı sağladı (Görüşme Kaydı: K6).

Mesleğim ile ilgili eksik noktaları kapamama yardımcı oldu. Yaptığım işlerin kalitesi ve verimliliği arttı (Görüşme Kaydı: K3).

6.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi katılımcıları bireysel gelişime iten faktörler ile ilgilidir. Katılımcılara, kendilerini bireysel gelişime iten faktörlerin neler oldukları sorulmuştur. Bu bakış açılarına ilişkin sonuçlar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 6.5. Katılımcıları Bireysel Gelişime İten Faktörlere İlişkin Dağılımlar

Tema	Katılımcı	Yüzde (%)
Kendilerini İyi Hissettirmeleri	K1, K5	40,0
Daha Fazla İş Daha Hızlı Yapmak İstemleri	K2	20,0
Farklı Bakış Açılarına Sahip Olmaları	K4	20,0
Yeniliklere Uygun Fikirler Üretebilmeleri	K4	20,0

Tablo 6.5'te her bir cevap kategorisinin frekans ve yüzdeleri ile katılımcıları bireysel gelişime iten faktörleri göstermektedir. Katılımcıların 2'si (%40,0) kendilerini iyi hissettirmeleri, 1'i (%20,0) daha fazla işi daha hızlı yapmak istemeleri, 1'i (%20,0) farklı bakış açılarına sahip olmalarını, 1'i (%20,0) ise yeniliklere uygun fikirler üretebilmeleri istedikleri için bireysel gelişimi eğitimi almışlardır.

Bireysel anlamdaki gelişmemin benim mental durumum üzerinde oldukça etkisi olduğuna inanıyorum ve bu yüzden bireysel gelişimime önem vermeye çalışıyorum (Görüşme Kaydı: K1).

Daha fazla işi, daha hızlı yapabilmek (Görüşme Kaydı: K2).

6.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi katılımcıları mesleki gelişime iten faktörler ile ilgilidir. Katılımcılara, kendilerini mesleki gelişime iten faktörlerin neler oldukları sorulmuştur. Bu bakış açılarına ilişkin sonuçlar Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 6.6. Katılımcıları Mesleki Gelişime İten Faktörlere İlişkin Dağılımlar

Tema	Katılımcı	Yüzde (%)
Mesleki Teknik Konularda Güncel Kalma	K1, K3, K5, K6	36,3
Yaptıkları İşe Daha Fazla Değer Katmak	K2, K5	18,1
Eksiklerini Kapatmak İstemeleri	K3, K7	18,1
Meslekleriyle İlgili Farklı Alanları Öğrenmek İstemeleri	K4	9,0
Farklı Bakış Açılarında Yapılan İş Görmek İstemeleri	K6	9,0
Daha Doğru ve Bilinçli Adım Atmak İstemeleri	K7	9,0

Tablo 6.6'da her bir cevap kategorisinin frekans ve yüzdeleri ile katılımcıları mesleki gelişime iten faktörleri göstermektedir. Katılımcıların 4'ü (%36,3) mesleki teknik konularda güncel kalma, 2'si (%18,1) yaptıkları işe daha fazla değer katmak ve eksiklerini kapatmak istedikleri için mesleki gelişim eğitimi almışlardır. Kimi katılımcılar meslekleriyle ilgili farklı alanları öğrenmek istemekte iken kimi katılımcılar ise farklı bakış açılarından yapılan işi görmek istemektedir. Katılımcıların 1'i (%9,0) ise daha doğru ve bilinçli adım atmak istediği için mesleki gelişim eğitimine katılmıştır. Araştırmanın çoğunluğunda bireyler meslekleri hakkında teknik bilgiler konularında güncel kalmak istemeleri gözlenmektedir.

Sektörün değişen dinamiklerine uygun olarak onları yakalamak ve farklı bakış açılarından yapılan işi görmek beni mesleki gelişime ittiğini söyleyebilirim (Görüşme Kaydı: K6).

Akademik eğitimin tamamlandıktan sonra, yapmış olduğum meslek adına yenilenebilmem ve kendi mesleğime artı değer katabilmem için bir ihtiyaç doğduğunu fark ettim (Görüşme Kaydı: K5).

6.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde katılımcıların, eklemek veya paylaşmak istedikleri başka bir şeyin olup olmaması sorulmuştur. Görüşmeye katılan katılımcıların eklemek istedikleri bir not olmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yaşam boyunca öğrenmek insan açısından önemli görülmektedir. Gelişen çağ ile beraber insanların kendilerini geliştirmesi ve geride kalmaması gereklidir. Gelişimlerin yaşanması için en önemli kesim ise yetişkinlere yönelik verilmesi gereken eğitimlerdir. Yetişkinlere verilen eğitimlerde en önemli faktörler eğitim verecek olan eğitmen, eğitimi alacakları kurum ve bu kurumu neden seçtikleridir. Yapılan bu çalışmada bireylerin hangi eğitimi hangi motivasyonla almak istedikleri ve seçtikleri bu eğitimi hangi kurumdan alacaklarına nasıl karar verdikleri araştırılmaktadır.

Ele alınan bu çalışmada 5 kadın, 2 erkek olmak üzere toplam 7 kişi değerlendirilmiştir. Çalışmada üniversitelerin yetişkin eğitimlerine katılan bireylerin motivasyon yönelimlerinin incelenmesi ele alınmıştır. Bu kapsamda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların eğitime katılma sebepleri, kendilerini geliştirebilmek ve yeni alanlarda çalışabilmektir. Katılımcıların eğitimi seçmelerini etkileyen faktörler sırasıyla; kurumun tanınırlığı, bilinirliği ve güvenilirliği, eğitimin ücreti, içeriği ve kalitesi, süresi, şekli, eğitmen kadrosunun yetkinliği, konumu, kurumun katıldığı etkinlikler ve mezun öğrencileridir. Araştırmaya dahil edilen bireylerin katılmış oldukları eğitimin bireysel katkısı hakkında farklı bakış açılarına sahip olduklarını, sektörde çalışan yeni insanlarla tanışma fırsatını verdiğini ve bilmedikleri konularda bilgi sahibi olduklarını düşünmektedirler. Bireylerin katılmış oldukları eğitimin

mesleki katkısı hakkında ise meslekleri ile ilgili konularda bilgi sahibi olduklarını ve farklı sektörlerin ve firmaların işleyişleri hakkında fikir edindiklerini belirtmektedirler. Çalışmanın sonucunda elde edilen görüşmelere göre bireylerin bireysel gelişime iten faktörler kendilerini iyi hissettirmeleridir. Mesleki gelişime iten faktörler ise mesleki teknik konularda güncel kalmaları, yaptıkları işe daha fazla değer katmak istemeleri ve eksiklerini kapatmalarıdır. Bireylerin 1'i mesleki eğitimlerin daha sık ve geniş network sağlanacak kişilerle yapılması çok daha avantajlı olabileceğini eklemektedir. Yetişkin eğitime katılan bireylerin eğitim içeriğine göre beklentileri değişmektedir. Kişisel gelişim eğitimlerinde eğitmenin özgeçmişinden çok, eğitimin içeriği ön plana çıkmaktadır. Katılımcı içerik olarak kendisine ne katacağı konusunda emin olursa kayıt konusunda da motivasyonu o oranda yüksek olmaktadır. Ancak mesleki eğitimlerde eğitim içeriğine paralel olarak eğitmenin sektör tecrübesi ön plana çıkmaktadır. Bireyler teorik bilgiyi hali hazırda lisans eğitimi sırasında veya yüksek lisans eğitimi sırasında aldıklarını düşünüyorlar. Bu yüzden sertifika programlarından edinmek istedikleri bilgi; teorik bilgilerinin güçlendirecek pratik dönüşlü hap bilgiler. Bunları da en kolay sektörde hali hazırda çalışan, tecrübeli eğitmenlerden dinlemek istemektedirler. Aslında bir anlamda eğitmenin deneyimlerini paylaşmasını istemektedirler. Diğer yandan katılımcılar, tıpkı kendileri, gibi farklı kurumlarda benzer pozisyonlarda çalışan kişilerle tanışmak, iş bağlantıları sağlamak için de yetişkin eğitimleri tercih edilmektedir.

Bu anlamda bu çalışmayla ortaya çıkan sonuç; mesleki eğitimlerin ve profesyonel eğitimlerin sektör tecrübesi bulunan eğitmenlerle daha fazla planlanmasının katılımı arttıracacağı yönünde olmuştur. Bu sadece bireysel katılımın arttırılmasını değil aynı zamanda kurumsal olarak talep edilen eğitimlerin de arttırılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2011). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adabaş, A. (2016). Bartın üniversitesi, lisansüstü eğitim, öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ağcihan, E. (2015) *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*: 155-156.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm Erişim Tarihi: 01.10.2021.
- Akçaalan, M. ve Arslan, S. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme: Teori ve Uygulama*, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Akçakaya, M. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi İnsan Kaynakları Planlaması Norm Kadro Uygulaması*, (Birinci Basım). Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 1-12.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni, *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 64: 23-48.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi: başlangıçtan 1993'e*, İstanbul: Kültür Koleji.

- Altınışık, S. (1996). *Hizmet İçi Eğitim ve Türkiye'deki Uygulama*, Eğitim Yönetimi, 2(3), 329-348.
- Altınışık, S. (1996). *Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama*. Eğitim Yönetimi, 2(3), 329-348.
- Altıntaş, A., Doğan, H. (2003). *Osmanlı esnaf tabibinin ahlk eğitimi ve değerleri (Ftivvetnamelere göre)*. Türk Dünyası Araştırmaları, 146, 59-83.
- Arklan, . ve Taşdemir, E. (2008). Bilgi Toplumu ve İletişim: Bilginin Yayılması Sürecinde Kitle İletişim Araçları ve İnternet, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3): 67-80
- Aruğaslan, E., & Uysal, M. (2017). Yükseköğretim'de yetişkin öğrencilere yönelik politikalar, *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-13.
- Aslandağ, B. (2018). Evaluating the adult education applications in Turkey from an andragogical aspect, *European Journal of Education Studies*, 4 (6), 268-278.
- Atayman, V. (2008). *Giriş*, Devlet içinde (s. 5-74). İstanbul.
- Aytaş, G. (1991). Yaygın eğitimin dn bugünü yarını, *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 6 (22), 15-19.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne yelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim 141 Politikaları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2): 139- 173.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme, Kuram uygulama ve araştırma*, Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*, Pegem A Yayıncılık.
- Bilir, M. (2009). *Yetişkin/halk eğitiminin tarihçesi*, Yetişkin Eğitimi içinde (s. 25-85). İstanbul.
- Bingöl, D.(1984). *alışma Psikolojisi*, Atatürk Üniversitesi İİBF Yayınları, Erzurum.
- Borat, O. (2012), *Hayat Boyu ğrenme Kültürü Ve Mesleki Eğitim Sempozyumu*, İstanbul: İsmek Yayınları, 80-83.
- Bülbül, S.(1991). *Halk Eğitimine Giriş*, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi, Açık ğretim Fakültesi, Yayınları, No: 213.
- Büyükcan, Y. (2008). *İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Candan, Ç. Tuncer, B., & Karatas, H. (2015). Program değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların önemi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 307-312.
- Candemir, Ö., Demiray, E., & Ulutak, İ. (2017). Yetişkinlere eğitim hizmeti veren beldeevlerinde öğreticilerin profili ve yaşam boyu eğitime yönelik görüş ve gözlemleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy report*. U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy. Prague, Information Literacy Meeting of Experts.
- Carre, P. (2000). Motivation in adult education: from engagement to performance. In TITLE AERC 2000: An International Conference. *Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference 41st*, Vancouver, 80.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*, Ankara, Anı.
- Celep, C. (2006). *Türkiye’de halk eğitimi*. Türkiye’de Eğitim Bilimleri,. Ankara, Nobel Akademi, Bir Bilanço Denemesi içinde, 213-238.
- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta Motivasyon (İki Öğretmenin Sınıf içinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi)*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Çatal, T. (2019). *Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşam boyu öğrenme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, A. (1977). Türkiye’de halk eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10, 20-25.
- Demir, S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi*, (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, S., & Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 183-212.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2 (6): 92.

- Demirel, M. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Öğrenmeyi Öğrenme*. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu, 22-23 Mart 2008. Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], (2001). Özel İhtisas Komisyonu Raporu: *Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim*, Ankara: Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.
- Doğan, S. ve Çalışkan Toyoğlu, A. (2019). Okullarda Hayat Boyu Öğrenme Yeterlilikleri: Nitel Bir Durum Çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71): 1325-1348.
- Doğan, S., Kaytelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme ölçeği (HBÖÖ), geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 205- 222.
- Doğan, S., Varank, İ. (2014). *Türkiye yetişkin öğrenme profilinin politika analizi kapsamında değerlendirilmesi*, Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Drucker, P. F. (1994). *Kapitalist ötesi toplum*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Drucker, P. F. (1996). *Yeni gerçekler*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*, Ankara, Ütopya.
- Duman, A. (2000). Yetişkinler eğitimi. Ankara: Ütopya.
- Durmaz, Y. (2011). *Tüketici Davranışı*, Ege Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Erdem, A.R., (2016). *Sınıfta Güdüleme, Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fındıkcı, İ. (1996). *Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme*, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Flexner, H. H. (2014). *The London Mechanics' Institution social and cultural foundations 1823-1830*. Unpublished Doctoral Thesis. London: University College London.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve Organizasyon, Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar* (4.Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3): 34-48.
- Gültekin, G. G. (2007). Yetişkin eğitimi bilimi ışığında mesleki eğitim. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(1), 1-14.

- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak “Yasam Boyu Öğrenme” Ve Bazı Örnek Program Ve Uygulamalar. *Kamu İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2): 299-312.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (halk eğitimi)*. Ankara, Ocak.
- Güney , S. (2011). *Örgütsel Davranış* (Birinci Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic.Ltd. Şti, 313-382.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel Davranış*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel Davranış*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Hagemann, G. (1995). *Motivasyon El Kitabı*, Rota Yayıncılık. İstanbul.
- Havighurst, R. J. (1952). Social and psychological needs of the aging. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 279(1), 11-17.
- Ismail, W. C. N., Azman, N. (2010). Diverse learning styles of non formal adult learners in community colleges in Malaysia, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 139–144.
- Kara, K., & Karakoç, B. (2017). Yetişkin Eğitiminde ,Sekiz Süreç Elementi, Doğrultusunda Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 613-634.
- Karabacak, S. (2018). The level of andragogical knowledge of the educator working with adults in Turkey, *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7 (2), 537- 561.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 11-23.
- Kaya, E. H. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Z. (2012). *Gelişim ve Öğrenme, öğrenme ve öğretim kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (ss. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z., (2001). *Eğitimin Psikolojik Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılıç, Ç. (2012). *Yetişkin eğitimi programlarının geliştirilmesi süreci açısından “benim ailem” kurs programının değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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)*, London, Elsevier.
- Knowles, S. M. (1996). *Yetişkin öğrenenler göz ardı edilen bir kesim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Koç, E. (2011). *Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri*, Global ve Yerel Yaklaşım. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Koçak, S., ve Bostancı, A. (2019). Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (3), 915-942.
- Koçel, T. (1995) *İşletme Yöneticiliği (Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kurt, I. (2014). Yetişkin eğitimi. *Adult education*]. Ankara: Akçag Yayınları.
- Külahçı, Ş. G., & Taşpınar, M. (1993). *Modüler öğretim yaklaşımı ve Fırat Üniversitesi'nde yapılan çalışmalar*, Eğitim ve Bilim, 17(90), 24-34.
- Külahoğlu, Ş. (2017). *Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş*, Eğitim psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim (ss. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Lala, Ö., Yazar, T., Çolak, A. (2017). Öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 80-99.
- Liu, M., Geurtz, R., Karam, A., Navarrete, C., & Scordino, R. (2013). Research on mobile learning in adult education. *On the Move: Mobile Learning for Development*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (2016). Understanding motivation in education: theoretical and practical considerations. *In Building autonomous learners* (pp. 1-7). Springer, Singapore.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 55-60.

- Miser, R., Ural, O., Ünlühisarcıklı, Ö. (2013). Adult education in Turkey, *Adult Learning*, 24 (4), 167-174.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi)*. (3. Baskı). Ankara: Ütopya.
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, İstanbul: Sedar Yayıncılık, 15-39.
- Oztepe, Ö., & Demirtaş, Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 327-335.
- Ödemiş, İ. S. (2014). Havacılık Teknolojileri Ve Yaşam Boyu Öğrenme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32): 512-519.
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon, Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme, *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Özcan, H. (2000). *Yaygın eğitim kurumlarındaki resim programlarının sorunları ve eleştirisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir T. S. (2003). Tıp Eğitim ve Yetiştirme Ön Öğrenmesi, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
- Özkalp, E., & Kirel Ç., (1998). *Örgütsel Davranış*, Anadolu Ün. Yayını, Eskişehir.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi Toplumu Eğitim Programları, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 113-132.
- Park, S. J. (2002). The change of South Korean adult education in globalization. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (3), 285-294.
- Peng, S. L., Cherng, B. L., Chen, H. C., & Lin, Y. Y. (2013). A model of contextual and personal motivations in creativity: How do the classroom goal structures influence creativity via self-determination motivations?. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 50-67.
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı.
- Reddy, P. A., Devi, D. U. (2012). Adult education teachers: characteristics and training, *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 6 (1), 228-238.
- Robbins, S. P. (1994) *Örgütsel Davranışın Temelleri*, Eskişehir: ETAM A.Ş.

- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yay. Dağ. Ltd. Şti,39-90, 203-240.
- Samancı, O. ve Ocakcı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24): 711-722.
- Sarıgöz, O. (2020). *Yaşam Boyu Öğrenme*, Ankara: Anı Yayınları.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., ve Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 201-210.
- Sökmen, A. (2016). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (İkinci Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık, 125-215.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Şahin, F., Tabak, B. Y., & Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 403-410.
- Şenel, A. (1985). *İlkel topluluktan uygar topluma* , Ankara, Birey ve Toplum Yayınları.
- Şenel, A. (2011). *Siyasal düşünceler tarihi*. Ankara: Bilim Sanat.
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2012). *Yönetim ve organizasyon* (Genişletilmiş 14. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şimşek, Y. (2016). *Sınıfta Motivasyon*, Eğitim Psikolojisi. Birinci Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi,180-212.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- TBMM. (1926). Maarif Teşkilatına Dair Kanun. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf (Erişim tarihi: 17.10.2021).
- The World Bank Report (2003). Lifelong Learning In The Global Knowledge Economy; Challenges For Developing Countries. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/528131468749957131/pdf/Lifel>

onglearning-in-the-global-knowledge-economy-challenges-for-developingcountries.pdf Erişim Tarihi: 01.10.2021.

- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D., Lengrand, P. (1997). *Yetişkin eğitimi terimleri sözlüğü*, Ankara: UNESCO Uluslararası Eğitim Bürosu.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1081-1092.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Uysal, M. (2005). *Yetişkinlerde öğrenme*, A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi, Avrupa Konseyi Proje Ofisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3),1079-1100.
- Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon, okulda Güdüleme ve Güdülenmeyi Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin_Egitimi.pdf (Erişim tarihi: 16.10.2021)
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitim merkezleri*. Ankara, Gazi.
- Yoshida, F., Conti, G. J., Yamauchi, T., & Iwasaki, T. (2014). Development of an Instrument to Measure Teaching Style in Japan: The Teaching Style Assessment Scale. *Journal of Adult Education*, 43(1), 11-18.
- Yurt, E., ve Bozer, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669-685.

Yüksel, G. (2017). *Bir bilim olarak eğitimin psikolojik temelleri*, Ankara: Pegem Akademi.

