

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
İŞLETME ENSTİTÜSÜ**

**BİLGİ TOPLUMUNDA YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE
YETİŞKİN EĞİTİMİ: ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilay TEKE

Enstitü Anabilim Dalı : İnsan Kaynakları Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fuat MAN

Ağustos 2020

Dilay TEKE tarafından hazırlanan “Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi: Öğretmenlerin Mesleki Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı bu tez, 26/06/2020 tarihinde Sakarya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Fuat MAN

Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Erdem CAM

Ankara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah TAN

Sakarya Üniversitesi

 SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ İŞLETME ENSTİTÜSÜ TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU		Sayfa : 1/1
	Öğrencinin		
Adı Soyadı	:	Dilay TEKE	
Öğrenci Numarası	:	Y176058001	
Enstitü Anabilim Dalı	:	İnsan Kaynakları Yönetimi	
Enstitü Bilim Dalı	:	İnsan Kaynakları Yönetimi	
Programı	:	☒ ÜKSEK LİSANS	☐ DOKTORA
Tezin Başlığı	:	Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi: Öğretmenlerin Mesleki Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma	
Benzerlik Oranı	:	%7	
İŞLETME ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,			
☒ Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.			
21.08/2020 İmza 			
☐ Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.			
Bilgilerinize arz ederim.			
...../...../20..... İmza			
Uygundur			
Danışman Unvanı / Adı-Soyadı: Doç. Dr. Fuat MAN			
Tarih: 			
İmza: 			
☐ KABUL EDİLMİŞTİR		Enstitü Birim Sorumlusu Onayı	
☐ EDEDEDİLMİŞTİR			
EYK Tarih ve No:			

ÖNSÖZ

Bu tezin yazılma sürecinde beni yönlendiren, bu konuda yazmam için bana yol gösteren, bilgi birikimine, öğrettiklerine, deneyimine saygı duyduğum danışmanım Doç. Dr. Fuat MAN'a; yapıcı eleştirileri ve katkıları ile tez çalışmasını değerlendiren, tezin şekillenmesinde emeği olan Doç. Dr. Erdem CAM'a ve Dr. Öğr. Üyesi Emrullah TAN'a; kendisinden çok şey öğrendiğim, paylaşımları ile tez çalışmasına destek sunan Prof. Dr. Şuayyip ÇALIŞ'a; uzman görüşleriyle katkıda bulunan Prof. Dr. Tuncay YILMAZ'a, Doç. Dr. Yasemin ÖZDEMİR'e, Dr. Öğr. Üyesi Sevgi DÖNMEZ MAÇ'a, Dr. Öğr. Üyesi Şule AYDIN TURAN'a, Arş. Gör. Canan YILMAZ'a, görüşmeleri kabul ederek deneyimlerini, görüşlerini benimle paylaşan değerli öğretmenlere ve bu araştırmanın gerçekleşmesinde emeği geçenlere en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her döneminde yanımda olan ilk öğretmenlerim anneme, babama ve biricik kardeşime minnettarım...

Dilay TEKE

21.08.2020

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iv
TABLO LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: BİLGİ TOPLUMU	10
1.1. Bilgi Toplumunun Gelişimi ve Eğitim	10
1.1.1. İlkel Toplumdan Tarım Toplumuna	10
1.1.2. Tarım Toplumundan Sanayi Toplumuna.....	10
1.1.3. Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna.....	11
1.2. Bilgi Toplumunun Farklı Yaklaşımları ve Özellikleri	11
1.2.1. Bilgi Toplumu.....	12
1.2.2. Ağ Toplumu.....	14
1.2.3. Kapitalist Ötesi Toplum.....	15
1.2.4. Sanayi Sonrası Toplum.....	15
1.2.5. Üçüncü Dalga	16
1.3. Bilgi Toplumunda Öne Çıkan Kavramlar	16
1.3.1. Bilişim Kültürü	16
1.3.2. Bilgi Okuryazarlığı	17
1.3.3. Bilgi Ekonomisi	18
1.3.4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)	18
1.4. Bilgi Toplumunda Yeni Eğitim Paradigması	19
1.4.1. Bilgi Toplumunda Eğitim	19
1.4.1.1. Bilgi Toplumunda Post Modern Yaklaşım	20
1.4.1.2. Bilgi Toplumunda Eğitimciler	21
1.4.1.3. Bilgi Toplumunda Öğrenenler	23
1.4.1.4. Bilgi Toplumunda Eğitim Programları	24
1.4.1.5. Bilgi Toplumunda Öğrenme Ortamları	24
BÖLÜM 2: YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ.....	26
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme	26

2.1.1. Yaşam Boyu Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme Kavramlarının Farkları	26
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amaçları ve Kazanımları	28
2.1.3. Yaşam boyu Öğrenme Sürecini Etkileyen Unsurlar	29
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenenler	30
2.2. Yetişkin Eğitimi	31
2.2.1. Kavramsal Analiz	31
2.2.1.1. Eğitim	31
2.2.1.2. Gelişim	33
2.2.1.3. Yeterlik	33
2.2.1.4. Yetişkin ve Yetişkin Eğitimi	35
2.2.2. Yetişkin Eğitiminin ve Yetişkin Öğrenenlerin Amaçları ve Kazanımları	36
2.2.3. Yetişkin Eğitimi Etkileyen Unsurlar	37
2.2.4. Yetişkinlerin Öğrenmesi	44
2.2.4.1. Andragoji	45
2.2.4.2. Dönüştürücü Öğrenme Kuramı	47
2.2.4.3. Öz-Yönetimli Öğrenme Kuramı	48
BÖLÜM 3: ÖĞRETMENLERİN GÖZÜNDEN MESLEKİ ÇALIŞMALARIN BİLGİ TOPLUMU, YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ.....	50
3.1. Araştırmanın Metodolojik Yaklaşımı	50
3.1.1. Konunun Fenomenoloji Modeline Uygunluğu	50
3.1.2. Deneyim Temelli Katılımcılar	51
3.1.3. Verilerin Toplanması	53
3.1.4. Veri Analizi	53
3.2. Öğretmenlerin Gözünden Mesleki Çalışmaların Bilgi Toplumu, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	55
3.2.1. Bilgi Toplumu Betimlenmesi	55
3.2.2. Bilgi Toplumunda Öne Çıkan Unsurların Belirlenmesi	57
3.2.3. Mesleki Çalışmalar ve Bilgi Toplumu	58
3.2.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Betimlenmesi	60
3.2.5. Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Unsurların Belirlenmesi	61

3.2.6. Mesleki Çalışmalar ve Yaşam Boyu Öğrenme.....	62
3.2.7. Yetişkin Eğitiminin Betimlenmesi	64
3.2.8. Yetişkin Eğitimi Etkileyen Unsurların Belirlenmesi.....	65
3.2.9. Mesleki Çalışmalar ve Yetişkin Eğitimi	66
3.3. Bulguların Değerlendirilmesi ve Tartışılması	68
SONUÇ.....	92
KAYNAKÇA	100
ÖZGEÇMİŞ.....	116
EKLER.....	117



KISALTMALAR

Ar-Ge	: Araştırma ve Geliştirme
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
EBA	: Eēitim Bilişim Aēı
EARGED	: Eēitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Bařkanlıēı
FATİH	: Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
KDEP	: Kısa Dönem Eylem Planı
MEB	: Milli Eēitim Bakanlıēı
MEGEP	: Mesleki Eēitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Değişen Eğitim Modeli	20
Tablo 2: Modern ve Post-Modern Eğitimin Karşılaştırılması.....	21
Tablo 3: Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklar	27
Tablo 4: İlçelerde Görev Yapan Öğretmenlerin ve Katılımcıların Sayısı.....	53
Tablo 5: Yetişkinlik Dönemleri ve Görevleri	87



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Veri, Enformasyon, Bilgi, Bilgelik Hiyerarşisi	13
Şekil 2: Devrimsel Gelişmeler	14
Şekil 3: 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi	23
Şekil 4: Yansıtıcı Uygulama Spirali	25
Şekil 5: Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları	34
Şekil 6: Veri Çözümleme Algoritması	55
Şekil 7: Bilgi Toplumunun Betimlenmesi	57
Şekil 8: Bilgi Toplumunda Öne Çıkan Unsurlar	58
Şekil 9: Mesleki Çalışmalar ve Bilgi Toplumu	60
Şekil 10: Yaşam Boyu Öğrenmenin Betimlenmesi	61
Şekil 11: Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar	62
Şekil 12: Mesleki Çalışmalar ve Yaşam Boyu Öğrenme	63
Şekil 13: Yetişkin Eğitiminin Betimlenmesi	65
Şekil 14: Yetişkin Eğitimini Etkileyen Unsurlar	66
Şekil 15: Mesleki Çalışmalar ve Yetişkin Eğitimi	68
Şekil 16: Andragoji ve Pedagoji	68
Şekil 17: Bloom Taksonomisi ve Güncellenmiş Versiyonu	74
Şekil 18: Öğrenme Piramidi	85

Tezin Başlığı: Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi: Öğretmenlerin Mesleki Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma

Tezin Yazarı: Dilay TEKE

Danışman: Doç. Dr. Fuat MAN

Kabul Tarihi: 26.06.2020

Sayfa Sayısı: viii (ön kısım) + 115 (tez) + 1 (ek)

Anabilim dalı: İnsan Kaynakları Yönetimi

Bilimsel Dalı: -

Yükseköğretim Kurulu tarafından eğitim fakültelerinin lisans programları düzenlenerek “Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme” isimli seçmeli ders eklenmiştir. Bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve bilgi patlaması 21. yüzyılın bilgi toplumu olarak adlandırılmasına yol açmıştır. Üretimin temeli bilgi olmuştur ve tüm dünyada bilgi üretimini sağlamak için donanımlı iş gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bireylerin yetişmesi için bilgi toplumu üyelerinin hizmet içi eğitimlerle sürekli öğrenmesi gerekmektedir. Bu nedenle *yaşam boyu öğrenme* kavramı bilgi toplumunda ön plana çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme yetişkinlik dönemini de kapsamaktadır. Yetişkinlerin öğrenmeyi sürdürmesi için yetişkinlerin özelliklerine uygun eğitim verilmelidir. *Yetişkin eğitimi* terimi de bilgi toplumu ile ilişkili başlıklardandır. Birbiriyle bağlantılı kavram zinciri olarak bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi ele alınabilir. Uzun yıllardır Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere mesleki çalışmalar (seminer çalışmaları) uygulanmaktadır. Bu çalışmalar eğitim-öğretim yılının başında, içinde ve sonunda yapılmaktadır. Literatür taraması sonucunda mesleki çalışmaların güncel terimler olan bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kapsamında bir arada incelenmediği fark edilmiştir. Bu nedenle çalışmada 21. yüzyılın güncel terimleriyle öğretmenlerin gözünden mesleki çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Mesleki çalışmaların bilgi toplumunda yaşanan dönüşümlerden nasıl etkilendiği, yaşam boyu öğrenme ihtiyacını ne kadar karşıladığı ve bu çalışmalarda uygulanan faaliyetlerin yetişkin eğitimi ilkeleriyle ne derecede örtüştüğü sorularına yanıt aranılmıştır. Çalışmada tanımlama, açıklama ve yorumlama bir arada kullanılmıştır. İlk olarak bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi katılımcılar tarafından betimlenmiş, ardından bu kavramları etkileyen unsurlar açıklanmış ve mesleki çalışmalar bu kavramlarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin deneyimleri, bakış açıları ön planda tutulmuştur. Konunun nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma desenine uygun olduğu düşünülmüştür. Ölçüt ve kartopu örnekleme yöntemleri ile gönüllü 20 kişilik çalışma grubu oluşturulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Veri analizinde araştırmacının ön bilgilerinin de dâhil edildiği Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz yöntemi kullanılmıştır. Kodlardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Bilgi toplumu ile ilgili görüşler “dönüşüm”, yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşler “süreklilik”, yetişkin eğitimi ile ilgili görüşler “gelişim” teması altında açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Toplumu, Yaşam Boyu Öğrenme, Yetişkin Eğitimi, Mesleki Çalışmalar

Title of the Thesis: Lifelong Learning and Adult Education in the Information Society: A Study on Teachers' Professional Studies

Author: Dilay TEKE

Supervisor: Assoc. Prof. Fuat MAN

Date: 26.06.2020

Np: viii (pre text) + 115 (main body) + 1 (App.)

Department: Human Resource Management

Subfield: -

Licence's degree programs of education faculties have been organized by the Higher Education Council and subsequently an elective course named "Adult Education and Lifelong Learning" has been added. The developments in information and communication technology and the explosion of information have led to the 21st century being called the information society. The basis of production is knowledge and a well-equipped workforce is needed to provide knowledge production all over the world. In order to raise qualified individuals, information society members must learn continuously through in-service training. For this reason, the concept of lifelong learning has come to the fore in the information society. Lifelong learning also encompasses the adulthood period. To maintain the learning of adults, the education should be given according to the characteristics of adults. The term of adult education is also one of the titles related to the information society. The information society, lifelong learning, and adult education can be considered as an concept chain interconnected. The professional studies have been applied to teachers by the Ministry of National Education for many years. And, these studies are performed at the beginning, within and at the end of the academic year. As a result of the literature review, it has been noticed that professional studies are not analyzed within the scope of current terms including, information society, lifelong learning, and adult education. Hence, in this study, it is aimed to examine the professional studies by the perspective of teachers with the current terminologies of the 21st century. Answers were sought for the questions of how professional studies are affected by the transformations in the information society, to what extent they meet the need for lifelong learning and to what extent the activities applied in these studies coincide with adult education principles. Description, explanation and interpretation were used together in the study. Firstly, information society, lifelong learning, adult education were described by the participants, then the factors affecting these concepts were elucidated and professional studies were interpreted in relation to these concepts. Teachers' experiences and perspectives have been prioritized. The subject is thought to be suitable for phenomenological research design, one of the qualitative research methods. A study group of 20 volunteers was formed using criterion and snowball sampling methods. Data were collected using the semi-structured interview technique. In the data analysis, the interpretative phenomenological analysis method, which includes the fore information of the researcher, was used. From codes to categories, from categories to themes were reached. Views on information society, lifelong learning, and adult education were explained under the theme of "transformation", "continuity", "development", respectively.

Keywords: Information Society, Lifelong Learning, Adult Education, Professional Studies

GİRİŞ

İnsan kaynağındaki becerilerin, yeterliklerin eğitim aracılığıyla geliştirilmesi, keşfedilmesi ve yararlı bir seviyeye ulaştırılması önem taşımaktadır. Özellikle 21. yüzyılda gelişime, öğrenmeye her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Oysa ki, sadece son yüzyılla bu gereksinim sınırlandırılmaz. Geçmiş yüzyıllardan itibaren bilimde keşfedilen her icat, sanatta ve edebiyatta sunulan her eser insan yeteneklerinin eğitim ile işlenmesi sonucu gerçekleşmiştir.

Geçmişten günümüze ilkel toplum, tarım toplumu, sanayi toplumu, bilgi toplumu kavramlarının netleşmesi ile eğitimin de önemi artmıştır. İlkel toplumda, avcı-toplayıcı topluluklar günlük yaşamı kolaylaştıracak ufak araç-gereçler geliştirmişlerdir. Tarım toplumunda yerleşik hayata geçilmesi ile üretimin, geçim kaynağının temeli tarım olmuştur ve tarımı kolaylaştıracak basit aletler tasarlanmıştır. Sanayi toplumunda, endüstri devrimi ile köklü değişimler yaşanmış ve fabrikalarda makinelerin, seri üretimin hâkim olduğu çalışma hayatı, eğitimi şekillendirmiştir. Bilgi toplumu ise farklı adlandırmalarla açıklanmakta, ancak bu farklı adlandırmaların her birinde bilgi, enformasyon, teknoloji, küreselleşme kavramları ele alınmaktadır. Günümüzde başarılı olabilmek için bilgiyi üretmek, paylaşmak ve yönetmek gerekmektedir. Nitekim bilgi üretimi için de insan kaynağındaki beceriler eğitim aracılığıyla geliştirilmelidir.

Eğitimin tarihi incelendiğinde tarım toplumunda, tarım ile ilgili becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sanayi toplumunda, pozitivist anlayışla bireylerin endüstri yaşamına uyum sağlaması amaçlanmıştır. Bilgi toplumunda ise bireylerin bilgi üretmelerine gereksinim duyulmakta ve bunun için de eğitimde yeni yaklaşımlar, yöntemler geliştirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi 21. yüzyılda gündeme gelen kavramlardandır. Nitekim Yükseköğretim Kurulu (YÖK), eğitim fakülteleri lisans programlarını düzenleyerek Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme isimli seçmeli ders eklemiştir (YÖK, 2018). Yaşam boyu öğrenme, öğrenme faaliyetlerinin bütün gelişim dönemlerinde devam etmesidir. Yetişkinlik döneminde de öğrenmenin sürmesi için yetişkinlere, çocuklara ve gençlere verilen eğitimden farklı eğitim sunulmalı, yetişkinlerin özelliklerine uygun eğitim verilmelidir. Çünkü yetişkinler olgunluğa erişmiş bireylerdir, yaşam deneyimine sahiplerdir ve çeşitli sorumlulukları vardır. Yetişkin eğitimi; amaçların, içeriğin, yöntem ve tekniklerin, ölçme ve değerlendirmenin

yetişkin öğrenenlere göre tasarlandığı, düzenli faaliyetlerden oluşan programlardır. Programların temel hedefi, yetişkinlerin öğrenmesine destek sunmaktır. Ancak her bireyin öğrenme stili birbirinden farklıdır, özellikle yetişkinler çeşitli deneyimlere ve eğitim geçmişine sahip olduklarından dolayı bu farklılıklar çocuk eğitime göre daha çok belirginleşmektedir. Teorisyenler, yetişkinlerin öğrenmesine açıklık getirmek için yetişkinlerin nasıl etkin öğrendiği sorusunu farklı açılardan ele almış ve yetişkin eğitimi kuramlarını oluşturmuşlardır. Bu nedenle bilgi üretiminin gerekli olduğu 21. yüzyıl dünyasında eğitim programları, yetişkinlerin özelliklerine uygun tasarlanmalıdır.

Birçok kurum, çalışanların gelişimleri için çeşitli hizmet içi eğitimler uygulamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenler için uzun yıllardır mesleki çalışmalar uygulamakta ve yetişkin öğrenenler olarak öğretmenlerin gelişimlerini amaçlamaktadır. Literatür taraması ile fark edilmiştir ki, mesleki çalışmalar; bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile bir arada incelenmemiştir. Bu nedenle “Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi” konulu çalışma organize edilmiştir. Ayrıca bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi birbiriyle ilişkili kavramlar zinciri olarak düşünülmüştür. Bu kavram zincirini incelemek için de öğretmenler örneğinin uygun bir seçim olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı: Eğitim fakülteleri lisans programlarına “Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme” isimli seçmeli ders eklenmiştir (YÖK, 2018). Nitekim öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda revize edilmesinin hedefi, 21. yüzyılın güncel kavramlarıyla öğretmen yetiştirmektir. Bilgi toplumu olarak adlandırılan çağda, hızlı değişimlere, gelişmelere tanıklık ediyoruz. Yaşamın merkezinde bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), ekonominin temelinde ise bilgi üretimi yer almaktadır. Bu değişimler eğitime de yansımıştır. Geleneksel eğitim anlayışı yerine, post-modern eğitim yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımda öğrenci merkezi konumdadır, öğretmen rehber-danışman rolündedir, öğrenme ortamı teknoloji ile iç içedir, eğitim programları esnektir. Dolayısıyla bilgi toplumu, eğitimi etkilemekte ve dönüştürmektedir. Öğretmenlerin de sürekli kendilerini geliştirerek bu dönüşümdeki yeni rollerini benimsemeleri, becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun yolu da yaşam boyu öğrenmedir. Meslek fark etmeksizin bilgi toplumunun bütün üyeleri bilgilerini güncellemeli, becerilerini geliştirmeli, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeli, toplumda etkin bireyler olmalıdırlar. Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimin

tamamlanmasından sonra yetişkinlikte de devam eden bir süreçtir. Yetişkin kavramı üzerine çalışan Havighurst, yaşamı dönemlerle ele almış ve yetişkinliği üç döneme ayırarak her dönemin görevlerini listelemiştir (Havighurst, 1952). Dolayısıyla sorumlulukları ve deneyimleri artan bireylerin öğrenmeleri, çocuk eğitimi (pedagoji) kapsamında değerlendirilmemekte, farklı ilkeleri, yöntemi, amaçları olan yetişkin eğitimi (andragoji) kapsamında tanımlanmaktadır. Meslek yaşamında sürekli öğrenmenin devam etmesi için çalışanlara çeşitli eğitimlerin uygulanması ve bu eğitimlerin de yetişkin eğitime uygun tasarlanması beklenmektedir. Dolayısıyla bilgi toplumu, eğitimde dönüşümler yaratmıştır. Bu dönüşen eğitime uyum sağlamak için öğrenme, yaşam boyu sürdürülmeli; yaşam boyu öğrenmenin devam etmesi için de yetişkinlere uygun eğitimler yapılmalıdır.

Öğretmenler için hizmet içi eğitimler, gelişim programları, mesleki çalışmalar düzenlenmekte ve bu eğitimlerin öğretmenlerin mesleki, kişisel gelişimlerine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Türkiye’de MEB bünyesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü yer almaktadır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün de kapsamında Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Dairesi Başkanlığı bulunmaktadır. Başkanlık tarafından hizmet içi eğitimler, mesleki çalışmalar diğer birimlerle işbirliği içerisinde düzenlenmektedir.

657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 214. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun hükümlerine dayanılarak, Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği oluşturulmuştur. Yönetmeliğin 6. Maddesinde hizmetiçi eğitimin ilkeleri belirtilmiştir. Eğitimin sürekliliği; çalışanların ihtiyaçlarına göre program oluşturulması; çalışanların eğitimden faydalanması ve fırsat eşitliğinin sağlanması; eğitim ortamının uygun ve donanımlı olması; programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi; kamu kurum, kuruluşları ile özel kuruluşlarla ortak çalışılması ilkeler esasında yer almıştır (Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 1995). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği’nin 5. Maddesinde hizmetiçi eğitimin hedefleri açıklanmıştır. Çalışanların mesleki yeterliliklerinin güçlendirilmesi, eksiklerinin giderilmesi ve eğitim sisteminin geliştirilmesi hedefler arasında belirtilmiştir (Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 1995).

İlkokul ve okul öncesi kapsamındaki mesleki çalışmaların usul ve esasları “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nde belirtilmektedir. Ayrıca Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından da mesleki çalışma programı yayımlanmaktadır. Program çerçevesinde Eylül ve Haziran aylarında mesleki çalışmalar (seminer çalışmaları) yapılmaktadır (MEB, 2014a). Mesleki çalışmaların ilki, derslerin bitişinden Temmuz ayının ilk iş gününe kadar yapılmaktadır. Bir diğeri de Eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar uygulanmaktadır. Ortalama bir ay sürmektedir. Çalışma programında yer alan diğer mesleki çalışmalar ise yıl içinde yapılmaktadır (MEB, 2014a).

Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmenlerin gözünden mesleki çalışmaların 21. yüzyılın güncel terimleri olan bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi açısından incelenmesidir. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak; mesleki çalışmaların bilgi toplumunda yaşanan dönüşümlerden nasıl etkilendiği, mesleki çalışmaların yaşam boyu öğrenme ihtiyacını ne kadar karşıladığı, mesleki çalışmalarda uygulanan faaliyetlerin yetişkin eğitimi ilkeleriyle ne derecede örtüştüğü sorularına yanıt aranılmıştır.

Araştırmanın Konusu Ve Önemi: Bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramlarının Türkiye için üç farklı önemi vardır. İlk olarak, bilgi toplumu dünyanın da ilgilendiği güncel bir terimdir. Rekabetin yoğunlaştığı günümüzde, bilgi üretimi adına sürekli stratejiler belirlenmektedir. Ekonominin temeli, gelişmişliğin göstergesi bilgi üretimi olmuştur. Sürdürülebilir bir rekabet ve değişimlerin gerisinde kalmamak için çağın gereksinimleri takip edilmelidir. İlkel toplumun, tarım toplumunun, sanayi toplumunun özelliklerinden farklı bir yapıyı çağrıştıran bilgi toplumu; ekonomiyi, eğitimi, kültürü yeni bir formata dönüştürmektedir. Bu nedenle Türkiye’de bilgi toplumuna geçiş çalışmaları kapsamında stratejiler ve politikalar belirlenmektedir. Türkiye’de Kalkınma Bakanlığı, stratejiler doğrultusunda hedefler oluşturarak projeler, faaliyetler uygulamaktadır. Faaliyetler değerlendirilerek Türkiye’nin bilgi toplumuna dönüşümü incelenmektedir. Bu kapsamda 2003-2004 Kısa Dönem Eylem Planı (KDEP), 2005 Eylem Planı, 2006-2010 Bilgi Toplumu Stratejisi, 2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi politika belgeleri oluşturulmuştur. Bu belgelerde bilgi toplumuna dönüşüm, BİT’in geliştirilmesi, donanımlı insan kaynağının yetiştirilmesi, eğitimin teknoloji ile bütünleştirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin

yaygınlaştırılması, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin teknoloji becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (DPT, 2004; DPT, 2005; DPT, 2006; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014). Ayrıca, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından Kalkınma Planları hazırlanmıştır. Kalkınma Planlarında ekonomik, sosyal, beşeri hedefler doğrultusunda uzun vadeli stratejik planlar oluşturulmuştur. Türkiye'nin de yakından ilgilendiği "bilgi toplumu" başlığı üzerine yapılan bu çalışma ile bilgi toplumu öğretmenlerin gözünden betimlenmiş, bilgi toplumunda öne çıkan unsurlar açıklanmış, mesleki çalışmalar bilgi toplumu açısından yorumlanmıştır. Bu yüzden çalışmanın; bilgi toplumunda yaşanan dönüşümlerin mesleki çalışmaları nasıl etkilediğinin daha iyi anlaşılmasına hizmet edeceği düşünülmekte ve 21. yüzyılda uygulanacak hizmet içi eğitim faaliyetlerine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

İkincisi, artık eğitimde dönüşümler yaşanmaktadır. Öğrenci merkezli programlar tasarlanmakta ve öğretmenler konu aktarmak yerine öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak eğitim sürecini işbirliği ile yapılandırmaktadır. Öğretmenler eğitim ortamında kolaylaştırıcı, rehber konumundadır. Dolayısıyla öğretmenin rolleri değişmiş ve çeşitlenmiştir. Öğretmenlerin çeşitlenen rollerini benimsemeleri ve bunun yanında yeni becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu becerilerden biri de teknoloji okuryazarlığıdır. Çünkü eğitimde teknoloji tabanlı altyapılar her geçen gün artmaktadır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Faaliyet Raporu kapsamında bilgi çağı gereği eğitimde icra edilen uygulamalar değerlendirilmiştir. 2010 yılında başlatılan "Eğitimde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi" ile BİT eğitimde daha çok yer almaya başlamıştır (Dağ, 2016: 97; T.C. MEB, 2014). Eğitimde teknolojik uygulamaların artması ile öğretmenlerden yeni beceriler beklenmektedir. Beklentileri karşılamanın yolu da yaşam boyu sürekli öğrenmektir. Dünyanın da mercek altına aldığı yaşam boyu öğrenme kavramına Türkiye önemle yaklaşmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü" kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında Türkiye'nin Başarısı için İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi, 2009 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve 2014-2018 yılları için Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi hazırlanmıştır.

Hayat boyu öğrenme, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamalarına destek olan, mesleki, kişisel toplumsal başarı getiren sürekli faaliyetlerdir. Bireyleri değişen

yaşamda etkin kılarak bilgi, beceri, bakış açısı kazandırmaktadır. Hiçbir kısıtlamanın olmadığı, bütün öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Türkiye yaşam boyu öğrenmeye önem vermekte, çeşitli değerlendirmeler yapmaktadır. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında Türkiye’de hayat boyu öğrenme incelenerek geleceğe yönelik hedefler belirlenmiştir. Hayat boyu öğrenme politikası için 7 anahtar alan tanımlanmıştır ve 5. sıradaki anahtar alan “Personel Kapasitesinin Geliştirilmesi”dir. Bu anahtar alanda devlet memurları hayat boyu öğrenme kapsamında ele alınmıştır. Öğretmen eğitiminde teknolojinin, yabancı dilin önemi belirtilmiştir (MEGEP, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı’nın danışma organı olarak Milli Eğitim Şûraları yapılmaktadır. Milli Eğitim Şûraları ile Türk Eğitim Sistemi incelenmekte ve kararlar alınmaktadır (Çoruk, 2019). 17. Millî Eğitim Şûrası kararları içerisinde, “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlığında “Yaşam Boyu Öğrenme” konusu yer almıştır. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin 26 karar alınmıştır (MEB, 2006). Türkiye’nin de ehemmiyetle yaklaştığı yaşam boyu öğrenme kavramı bu çalışmada öğretmenlerin gözünden betimlenmiş, yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen unsurlar açıklanmış ve mesleki çalışmalar yaşam boyu öğrenme açısından yorumlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın; mesleki çalışmaların öğretmenlerin gelişimlerine, öğrenmelerine sunduğu katkıların daha iyi anlaşılmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin gelişimleri ve öğrenmeleri için hedeflerin daha iyi organize edilmesine katkıda bulunabilir.

Üçüncüsü, yaşam boyu öğrenme yetişkinlikte de öğrenme faaliyetlerinin devam etmesidir. Kişilerin kendilerini geliştirmeleri, kurumların verimliliğini arttırmaları, bilgi çağına uygun üretimin sağlanması için eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Bu faaliyetlerde belirlenen hedeflere ulaşmak için eğitimin amaçları, içeriği, konuları, yöntemi ve çevre koşulları yetişkinlere uygun hazırlanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 38. Maddesi uyarınca, mesleki çalışmaların amaçları belirtilmiştir. Bu amaçlar; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında bilgilerin arttırılması, yenilenmesi, farklı becerilerin kazandırılması, sorunların tespit edilip çözümlenmesi, planların ve programların oluşturulması şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2014a). Mesleki çalışmalar bu amaçlar doğrultusunda yetişkin öğrenenler olan öğretmenler için yapılmaktadır. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenmenin koşulu sayılan yetişkin eğitim terimi öğretmenlerin gözünden

betimlenmiş, yetişkin eğitimi etkileyen unsurlar açıklanmış ve mesleki çalışmalar yetişkin eğitimi açısından yorumlanmıştır. Bu yüzden araştırmanın; mesleki çalışmaların yetişkin eğitimi ilkeleriyle ne derecede örtüştüğünün anlaşılmasına hizmet edeceği düşünülmekte ve yetişkin öğrenenlere göre tasarlanan faaliyetlere destek sunacağı öngörülmektedir.

Bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi birbiriyle ilişkili üç konu başlığıdır. Bu çalışmada bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi konusu öğretmenler örneğinde ele alınmıştır.

Araştırmanın Arka Planı: Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için mesleki çalışmalar (seminer çalışmaları) uygulanmaktadır. Program MEB tarafından yayınlanmakta ve bu program çerçevesinde faaliyetler yapılmaktadır. Yaklaşık 1 ay süren mesleki çalışmalar, seminer çalışmaları olarak da tanımlanmaktadır. Bu çalışmada mesleki çalışmaların bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramları açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Ancak bu amacın belirlenmesinden önce ilk olarak literatür irdelenmiştir ve mesleki çalışmalarla ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Mesleki çalışmalar kapsamında durum analizlerinin, deneysel çalışmaların yapıldığı keşfedilmiştir. Bu aşamada ortaya çıkan merak; bilgi toplumunda dönüşen eğitimin mesleki çalışmalara nasıl yansıdığı, mesleki çalışmaların yaşam boyu öğrenme ihtiyacını ne kadar karşıladığı ve faaliyetlerin yetişkin eğitimi ilkeleriyle ne derecede örtüştüğü olmuştur. Ardından soruların nasıl organize edileceği düşünülmüştür. Sorular doğrusal bir çizgide önce betimleme, daha sonra açıklama ve en son aşamada yorumlama üzerine kurgulanmıştır. Bilgi toplumunun, yaşam boyu öğrenmenin, yetişkin eğitiminin betimlenmesi, ardından bu kavramları etkileyen unsurların ya da bu kavramların öne çıkardığı unsurların açıklanması ve mesleki çalışmaların bu kavramlarla ilişkilendirilerek yorumlanması tasarlanmıştır. Çalışmanın arka planında bu sorulara verilecek cevaplar merak edilirken, diğer taraftan nasıl bir yöntemle cevaplara erişileceği düşünülmüştür ve öğretmenlerin deneyimleri, bakış açıları, görüşleri ile cevaplara ulaşılacağı varsayılmıştır.

Araştırma Ana Problemi ve Soruları: Bu çalışmanın ana problemleri şunlardır: Mesleki çalışmalarını deneyimlemiş öğretmenlerin gözünden mesleki çalışmalar bilgi toplumunda yaşanan dönüşümlerden nasıl etkilenmiştir? Mesleki çalışmalar yaşam

boyu öğrenme ihtiyacını ne kadar karşılamaktadır? Mesleki çalışmalarda uygulanan faaliyetler yetişkin eğitimi ilkeleriyle ne derecede örtüşmektedir? Bu problemleri çözmek amacıyla aşağıdaki sorular oluşturulmuştur.

1. Bilgi toplumu sizin için ne anlam ifade etmektedir?

a. Bilgi toplumunda öne çıkan unsurlar nelerdir?

b. Mesleki çalışmaları bilgi toplumu açısından nasıl açıklayabilirsiniz?

2. Yaşam boyu öğrenme sizin için ne anlam ifade etmektedir?

a. Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen unsurlar nelerdir?

b. Mesleki çalışmaları yaşam boyu öğrenme açısından nasıl açıklayabilirsiniz?

3. Yetişkin eğitimi sizin için ne anlam ifade etmektedir?

a. Yetişkin eğitimi etkileyen unsurlar nelerdir?

b. Mesleki çalışmaları yetişkin eğitimi açısından nasıl açıklayabilirsiniz?

Araştırmanın Yöntemi: Çalışmanın konusuna, yaklaşımına en uygun seçimin nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni olacağı düşünülmüştür. Fenomenolojik modelde araştırmanın temel problemine ilişkin konuyu deneyimlemiş kişilerin görüşleri ele alınabilir. Deneyime odaklanıldığı için kriter temelli çalışma grubu oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden; ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemlerinden yararlanılarak çalışma grubunda yer alacak kişiler belirlenmiştir. Mesleki çalışmaları tecrübe etmiş 20 gönüllü katılımcı çalışma grubunda yer almıştır. Ölçüt örnekleme tekniğiyle birden çok ölçüt dikkate alınmış ve kartopu örnekleme tekniğiyle gönüllü 20 kişiye ulaşılmıştır. Gönüllü öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler toplanmıştır. Veriler “yorumlayıcı fenomenolojik analiz” ile çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016:122).

Tezin Planı: Tezin ilk bölümünde; bilgi toplumu kavramının tarihsel gelişimi, bilgi toplumunun özellikleri ve bilgi toplumunda dönüşen eğitim paradigması irdelenmiştir. İkinci bölümde, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alt başlıklarıyla açıklanmıştır. Alt başlıklar içerisinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin kavramsal farklar, yaşam boyu öğrenmenin ve yetişkin eğitiminin amaçları, yaşam boyu öğrenmeyi ve yetişkin eğitimi etkileyen unsurlar yer almıştır. Üçüncü bölümde

araştırmanın metodolojisi, bulguları ve bulguların değerlendirilmesi sunulmuştur. Ardından sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Terminoloji ile ilgili bir not: Seminer çalışmaları eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda; kişisel ve mesleki gelişim için; bilgi ve becerilerin artırılmasına yönelik eğitimcilere uygulanan bir programdır. Öğretmenler için gerçekleştirilen “seminer çalışmaları”nın eğitimdeki terminolojik karşılığı “mesleki çalışmalar”dır. Bu nedenle bu çalışmada *mesleki çalışmalar* ifadesi kullanılmıştır.



BÖLÜM 1: BİLGİ TOPLUMU

Bilgi toplumunun gelişimi ve özellikleri, bilgi toplumunda eğitim ve öne çıkan kavramlar alt başlıklarıyla aşağıda açıklanmıştır.

1.1. Bilgi Toplumunun Gelişimi ve Eğitim

İlkel toplumdan bilgi toplumuna doğru gelişen süreçte, toplumlar çeşitli değişimlerden geçmiştir. Bu değişimler sonucu ilkel toplum, tarım toplumu, sanayi toplumu, bilgi toplumu oluşmuştur.

1.1.1. İlkel Toplumdan Tarım Toplumuna

Toplumsal faaliyetlerin sınırlı kaldığı ilkel toplumda, sistem ve kural gelişmemiştir. Kişiler arası bağlantı yalın düzeyde gerçekleşmiştir ve iktisadi yaşam avcılık-toplayıcılık ile sürmüştür. Bireyler arasında basit paylaşma ve dayanışma gerçekleşmiştir. Üretimin ve teknolojinin gelişmemesinden dolayı bireyler doğanın sunduklarına bağlı kalmıştır. Genellikle deneme-yanılma ve gözlem yöntemleriyle tecrübe, bilgi kazanılmıştır. Homojen ilkel toplumda, yaşlı ve genç bireyler arasında düşüncelerin örtüşmesinden dolayı deneyimler yaşlı bireylerden genç bireylere kolaylıkla aktarılmıştır. İlkel toplumdan tarım toplumuna geçiş üzerine çeşitli fikirler öne sürülmüştür. Bu fikirler ne kadar çeşitli olsa da, netice itibariyle yerleşik yaşama geçilmesi tarım toplumunun başlangıcı olmuştur (Şenel, 1985; Erdentuğ, 1972; Zerzan, 2018; Morgan, 1994; Binbaşıoğlu, 1982; Sağlam, 2018: 74).

1.1.2. Tarım Toplumundan Sanayi Toplumuna

Toffler, tarım toplumunu birinci dalga uygarlığı olarak ele almıştır. Yaşamın, ekonominin ve ailenin temelinde toprağın bulunduğu vurgulanmıştır. Toprağa verilen önem, toplumsal tabakalaşmayı meydana getirmiş ve toprağı işleyenler, arazi sahiplerinin egemenliği altında yer almıştır. Toprağın işlenmesi için bireyler vakit takibinde uzmanlaşmıştır. Tarım toplumunda sınıfsal yapı nedeniyle soylularda mücadeleciler bireylerin yetiştirilmesi, köylülerde tarımsal bilgilerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle deneyimler ve bilgiler deneme-yanılma, gözlem yöntemleriyle kazanılmıştır. Tarım toplumu endüstri devrimiyle farklı bir yapıya dönüşmüştür (Toffler, 1996; Şenel, 1985).

1.1.3. Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna

Sanayi devrimine geçişin en önemli göstergesi Avrupa’da dokuma tezgâhlarının ve buhar gücünün kullanımıdır. Küçük üretim alanları fabrikaya dönüşmüştür, makineleşme yayılmıştır, kitlesel üretim başlamıştır ve kentleşme meydana gelmiştir. Sanayileşme yeni bir toplum yapısını oluşturmuştur (Sezgin, 2004: 9-11; Alakuş, 1991: 117; Aron, 1974; Türkdoğan, 2015). Toffler, sanayi toplumunu ikinci dalga tanımıyla açıklamıştır ve ikinci dalganın yalnız fabrika bacasından ve seri üretimden ibaret olmadığını belirtmiştir. Yaşamın her sahasını etkileyen, her gelişimi birbirine bağlayan en kuvvetli dalga olarak değerlendirmiştir (Toffler, 1996: 43). Sanayi toplumunda pozitivist yaklaşım benimsenmiştir. Deneysel çalışmalar, doğa bilimleri önem kazanmış ve bilgi, okul düzeni ile aktarılmıştır. Eğitim üniversitelerde verilmiştir. Programlarda iş yaşamına uygun okuma-yazma, aritmetik dersleri yer almıştır. Bilgiler eğitimciler tarafından sunulmuştur ve öğrenenler bilgileri iş hayatında kullanmak için özümsemiştir. Eğitimi her şeyi bilen, merkezi konumda yer almıştır. Programlar her yerde geçerli olacak şekilde standart oluşturulmuştur. Öğrenenler, homojen öğrenciler olarak kabul edilmiştir ve eğitilmiş bireylerin niceliksel olarak artması amaçlanmıştır. Bu nedenle eğitime erişim yaygınlaştırılmıştır (Kılıçbay, 2000: 146; Comte, 2015; Binbaşıoğlu, 1982; Akıncı Çötök, 2006; Arslan ve Eraslan, 2003; Özdemir, 2011; Bozaslan, 2019: 40; Canlıoğlu, 2008). BİT’de yaşanan büyük gelişmeler ve ayrıca küreselleşmenin de etkisiyle bilgi her alanda kullanılmıştır. Böylece sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşüm gerçekleşmeye başlamıştır (Ezer ve Kırıl, 2018; Yeşilorman ve Koç, 2014: 117-118).

1.2. Bilgi Toplumunun Farklı Yaklaşımları ve Özellikleri

Bilgi toplumu, farklı yaklaşımlarla tanımlanmıştır. Bazı düşünürler bilgi toplumunu sanayi toplumunun üzerine inşa ederek birikimli bir süreçle ele almıştır, bazı düşünürler ise bilgi toplumunu yeni bir dönem ve önceki gelişmelerden bağımsız bir süreç olarak değerlendirmiştir.

1.2.1. Bilgi Toplumu

İlkel toplumdan sanayi toplumuna geçiş uzun süreçli birikimle gerçekleşmiştir. Bilgi toplumuna geçiş ise uzun bir süreyi kapsamamaktadır. Çünkü değişimlere, bireyler daha hızlı adapte olmuşlardır. Bilgi ve teknoloji yaşamın her alanında değişim yaratmıştır ve bu yeni yapıyı *bilgi toplumu* adlandırması karşılamıştır (Nair, 2018: 41; Ezer ve Kıral; 2018). Bilgi kavramı Latince “informato” kökünden gelmektedir. “Biçim verme”, “biçimlendirme” ve “haber verme” anlamlarına da karşılık gelmektedir. Bilgi genel olarak, düşünerek, akıl yürüterek, okuyarak, inceleyerek elde edilmektedir. Dolayısıyla belirli bir süreç eşliğinde işlenmiştir. Sahibi için anlamlıdır ve yönetsel kararlarda stratejik olduğu varsayılmaktadır (Balay, 2004: 66).

Bu aşamada bilgi ve enformasyon kavramlarının farkları da açıklanmalıdır. Bilginin kazanımı için ilk olarak enformasyon gerekirken, sadece bu koşulun sağlanması bilgiye ulaşmada kâfi değildir. Bilginin anlamsal bütünlük kazanması için işlenerek, zihinsel süreçten geçmesi gerekmektedir. Bu nedenle bilgi daha çok çaba isteyen, belirgin, düzenli yapıdadır. Yani enformasyondan bilgiye geçiş bilinçli olma hali ile birlikte, bilginin işlenerek inşa edilmesidir. Enformasyon, bilgiye geçişte aracılık etmektedir ve bu durum, bilgiden önceki yeterliliğin enformasyon olduğunu göstermektedir (Arslan, 2018; Karpov, 2017). Fakat sadece aracı enformasyonla bilgiye ulaşmak da yetmemektedir. Çünkü bu bilgiyi anlamlı kılan bir topluluk gereksinimine ihtiyaç vardır. Bilginin kaynağı, yaratıcısı, inşa edicisi insandır. Bu durumda bilginin bir öne süreni, bir alıcısı ve bir de kabul edeni ile bilgi anlamlı konuma ulaşmaktadır. Bilginin anlamlı hale gelmesi, ehemmiyet kazanması iletişim aracılığı ile gerçekleşmektedir. Paylaşımın, etkileşimin olduğu ölçüde bilgi, mana kazanmaktadır (Arslan, 2018). Dolayısıyla bilgi, enformasyonun işlenmesi ile açığa çıkmaktadır ve iletişim, etkileşim süreçleri ile kabul edilmektedir. Şekil 1’de şema ile açıklanan veri, enformasyon, bilgi, bilgeliğe hiyerarşisine göre veriden enformasyona, enformasyondan bilgiye, bilgiden de bilgeliğe dönüşüm gerçekleşmektedir. Veri ve enformasyon, bilginin kaynağıdır (Bozkurt, 2016; Clark, 2004).

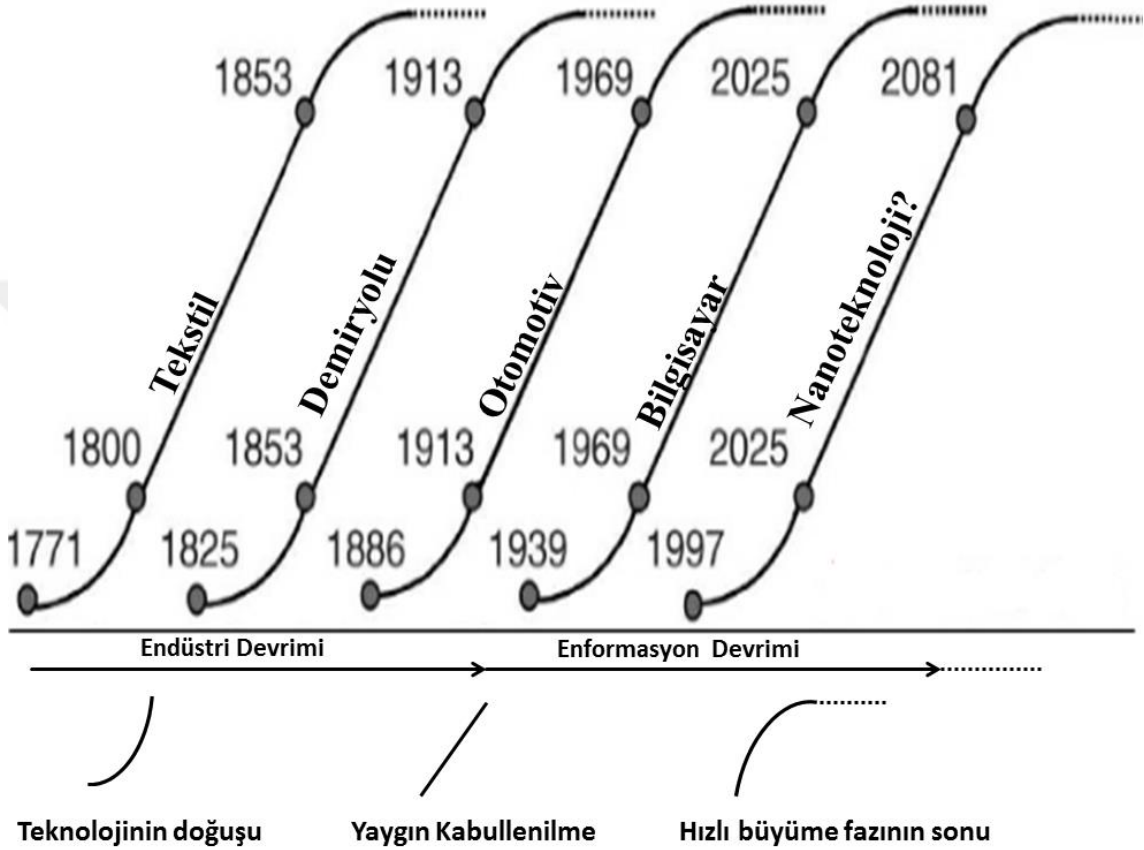


Şekil 1: Veri, Enformasyon, Bilgi, Bilgelik Hiyerarşisi

Kaynak: Bozkurt, A. (2016). Öğrenme Analitiği: e-öğrenme, Büyük Veri ve Bireyselleştirilmiş Öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 2(4), s-62 ve Clark, D. (2004). Understanding and performance. Erişim adresi: <http://www.nwlink.com/~donclark/performance/understanding.html> (Erişim tarihi: 02.07.2020).

Bilginin nasıl oluştuğuna ilişkin yaklaşımların ardından bilgi toplumu çalışmaları açıklanabilir. Yoneji Masuda, bilgi toplumu yaklaşımının öncü isimlerindendir ve Japonya’da alana katkı sunan çalışmalar yapmıştır (Dura, 1990: 44). Masuda, sanayi sonrası toplum terimini belirsiz bulduğundan dolayı *bilgi toplumu* kavramını kullanmıştır. Toplumsal değişimlerin temelinde “sosyal teknolojinin” olduğunu vurgulamıştır. Yani sanayi toplumunda sanayi teknolojisinin geliştiğini, bilgi toplumunda ise bilgi teknolojisinin ilerlediğini belirtmiştir. Masuda’ya göre bilgi toplumunun nitelikleri: (1) Bilgi toplumunun sembolünü oluşturan bilgisayar teknolojisi, bu toplumu ilerleten ivme kaynağıdır. (2) Bilgi toplumunda ilk sıralarda ‘entelektüel sektörler’ bulunmaktadır. (3) Bilgi toplumunu sanayi toplumundan ayıran özelliklerden biri, bilgi toplumunun çok merkezli olmasıdır. (4) Bilgi toplumunda ileri düzeyde bilgi üretimi gerçekleşmektedir. (7) Bilgi toplumunda, sanayi toplumundaki maddi gereksinimlerin doyumu yerine, hedefe ulaşmanın verdiği doyum ön plandadır (Dura, 1990: 44-45; Nair, 2008: 113-114). Masuda, bilgi toplumunun temel ekseninin bilgi üretimi olduğunu belirtmiştir. Sanayi toplumundan bağımsız, farklı bir yapı olarak değerlendirmiştir (Aktaş, 2007: 182). Ancak bilgi toplumunda, bilgi üretiminin de ötesinde daha farklı unsurların da

gelişeceği öngörülmektedir. Örneğin, Şekil 2’den görüleceği üzere nanoteknolojinin ön plana çıkacağı belirtilmektedir. Nanoteknoloji¹, “metrenin bir milyarda biri yani nanometre büyüklüğünde boyutlarla uğraşan yeni bir teknoloji” olarak belirtilmiştir. Ekonomi uzmanları nanoteknolojinin geniş kapsamlı niteliksel değişim yaratarak, 21. yüzyıla iz bırakacağını tahmin etmektedirler (Çıracı, 2006: 2; Cuel vd., 2004: 5).



Şekil 2: Devrimsel Gelişmeler

Kaynak: Çıracı, S. (2006, Aralık). Nanobilim ve Nanoteknolojide Türkiye’nin Bir Mükemmeliyet Merkezi, *Bilim ve Teknik Yeni Ufuklara*, (ss-2) Erişim adresi: http://www.bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/nanoteknoloji_t.pdf (Erişim tarihi: 09.07.2019) ve Cuel, R., Delteil, A., Louis, V., & Carlo, R. (2004). Knowledge Web Technology Roadmap “The Technology Roadmap of the Semantic Web”. Erişim adresi: <http://knowledgeweb.semanticweb.org/semanticportal/docs/download3305.pdf?ontology=Documentation+Ontology&concept=Book&instanceSet=kweb&instance=Knowledge+Web+Technology+Roadmap&attribute=On-line+PDF+Version&value=KWTR-whitepaper-44-final.pdf> (Erişim tarihi: 09.07.2019) (ss-5)

1.2.2. Ağ Toplumu

Castells’in (2008) karmaşık süreç olarak tanımladığı *ağ toplumu* kuramına göre bilgi toplumu, bütün sosyal etkinliklere işlemiştir ve ekonomiyi, toplumu, medeniyeti

¹ Toffler (2006: 238-239) tarafından bu durum deneye dayalı sanayi olarak tanımlanmıştır. Deney sanayisi, üstün sanayinin kaynaklarından biridir. Büyük gelişim hızına erişmiş belirli sanayiler kendilerini daha da ilerletmek için deney üretiminden faydalanmaktadırlar.

etkilemiştir. Çünkü enformasyon teknolojisi kökten değişim gerçekleştirmiştir. Fark edileceği üzere Castells bu dönemi kökten değişim olarak ele almıştır. Castells'e göre 1970'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleşen enformasyon teknolojisi toplumda yeni yaşam biçimini meydana getirmiştir. Bu yeni yaşam biçimine göre hem bireyler arasında hem de şirketler arasında bireysel cihazlarda, interaktif haberleşme alanlarında ağlar gelişmektedir. Böylece bilgisayar ağları küresel boyutta yayılmaktadır. Değişen bütün yapıların temelinde ağ örgütlenmesi mevcuttur ve Castells'e göre başarı da bilgiyi üretme becerisine sahip olmaktan geçmektedir. Dolayısıyla Castells aslında bir kalkınma biçimi olarak enformasyonu ele almıştır ve teknoloji devrimi ile bilgi toplumunun geliştiğini belirtmiştir (Castells, 2008; Barrett, Sahay ve Walsham, 2001: 5; Aktaş, 2007: 182-183).

1.2.3. Kapitalist Ötesi Toplum

Drucker ise bu süreci bilgiden bilgilere geçiş ile ele almıştır ve *kapitalist ötesi toplum* terimiyle açıklamıştır. Drucker'a göre 1990'larda imalat yapan kişilerin sayısı azalmıştır ve daha da azalacaktır. Artık beden işçisi olmayanların verimi önem kazanacaktır. Günümüzde anlamlı tek kaynak bilgidir. Bilginin tek kaynak olma durumu da toplumu kapitalist-ötesi konumuna getirmektedir. Toplumun yapısı değişmekte yeni ekonomik, sosyal dinamikler oluşmaktadır. Drucker, değer atfettiği bilgi kavramını genel bilgi olarak açıklamamakta; ihtisaslaşmış, eylemle kanıtlanan bilgi olarak vurgulamaktadır. Başarılı olmak için ihtisaslaşmış bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Bilginin yeni bir toplum yaratma gücü bulunmaktadır. Bu nedenle ihtisaslaşmış bilgiye sahip olan uzmanlar kapitalist ötesi toplumun güç kaynağıdır ve bu toplumun eğitilmiş, donanımlı bireylere ihtiyacı vardır (Drucker, 1994; Aktaş, 2007: 182). Drucker bilgiyi; geleneksel bilgiden ihtisaslaşmış bilgiye doğru, aşamalı olarak ele almıştır ve kapitalist ötesi toplumu, 'bilgiden bilgilere geçiş' toplumu olarak değerlendirmiştir. Sanayi toplumunun temelleri üzerine bilgi toplumunu inşa etmiştir.

1.2.4. Sanayi Sonrası Toplum

Daniel Bell, bilginin önemine değinerek, süreci *sanayi sonrası toplum* olarak ele almıştır. Bell, sanayi sonrası toplumun merkezinde bilgi üretiminin yer aldığını belirtmiştir. Bilgiye dayalı sosyal düzenin oluşacağını ve eğitilmiş bireylerin sanayi sonrası topluma egemen olacağını açıklamıştır. Bu yeni sosyal düzende mavi yakalı

işler yerine beyaz yakalı işler ön plana çıkmıştır ve beyaz yakalı işlerde yaratıcılık, ağ kullanma becerisi önem kazanmıştır (Parlak, 2004: 97-100; Dura, 1990: 40; Aktaş, 2007: 182-185). Bell, sanayi sonrası topluma geçişte teknolojik gelişimin önemli olduğunu vurgulamıştır.

1.2.5. Üçüncü Dalga

Alvin Toffler bilgi toplumunu *üçüncü dalga* olarak ele almıştır ve üç dalgayı da birbiri ile ilişkili süreçlerle açıklamıştır. İlk dalga hareketi; sürekli yer değiştirerek yaşayan, avlanarak hayvancılıkla yaşamını sürdüren insanların yeryüzüne dağılması ve tarımı başlatması ile gelişmiştir. Toffler için bu ilk dalgadır. Endüstri devrimi ile sanayileşmenin her alana nüfuz etmesi ikinci dalgayı oluşturmuştur. Teknolojik gelişmelerin sonucunda ise üçüncü dalga meydana gelmiştir. Üçüncü dalgada üretim birimi BİT'dir ve bu teknoloji yaşamın her alanını etkilemiştir. Üretimin temeli endüstriden ters yönde bir gelişim kaydederek ekonomiye, eğitime, aile kavramına yansımıştır (Toffler, 1996: 25-32; Aktaş, 2007). Özellikle eğitim, sosyo-kültürel ve ekonomik potansiyel kazanarak bireylerin üretimdeki yerini ve rolünü değiştirmiştir. Toffler, her dalgayı birbiriyle ilişkilendirmiştir ve bir sonraki aşama için bir önceki gelişmelere bakmak gerektiğini belirtmiştir (Toffler, 1996).

1.3. Bilgi Toplumunda Öne Çıkan Kavramlar

Bilgi toplumuna dönüşüm süreci yeni bir kültürün doğmasına, teknolojinin her alanda kullanılmasına, okuryazarlık becerilerinin bireylerden beklenilmesine, ekonomide bilgi üretimine odaklanılmasına sebebiyet vermiştir. Bilgi toplumunun ön plana çıkardığı terimler, başlıklar altında sıralanarak aşağıda açıklanmıştır.

1.3.1. Bilişim Kültürü

Bilişim kültürünün meydana gelmesinin nedenleri teknolojinin hızlı gelişimi, bilgisayarlarla kurulan ağ bağlantıları ve internettir. BİT toplumsal yapı üzerinde derin etki yaratmıştır. Özellikle internetin her alanda kullanımı yeni bir kültür yaratmıştır ve bu kültür bilişim terimiyle ilişkilendirilebilir. İnternet ağı vasıtasıyla bilginin oluşturulması, ulaştırılması ve saklanması bilişim kültürünü meydana getirmiştir. Bilişim kültürünün aktarıcısı internettir ve internet; yoğun etkileşimi, iletişimi, eşzamanlılığı ile küreselleşen bir dünya kurmuştur. İletişim, vakit ve yer kavramından

bağımsız olarak uzağı yakın hale getirmiştir (Alçayır, 2018: 189-190; Tallon vd., 2019; Nair, 2018: 45; Bensghir, 1996: 9; Gözgü ve Mutioğlu, 2012).

Bilişim kültürü sosyal yapıda dönüşüm yaratmıştır ve sosyal yapıda meydana gelen bu değişimler çeşitli kavramlarla açıklanmıştır. Prensky, dijital dünyanın kuşaklar arasında farklılıklar yarattığını belirtmiştir ve 1980 yılı sonrasında dünyaya gelen, teknolojinin içinde büyüyen, sanal dünyayla uyumlu olan, internete daha çok hâkim olan, teknoloji okuryazarlığı yüksek, dijital dil ile daha çok iletişim kuran bu yeni kuşağı “dijital yerliler” olarak tanımlamıştır. 1980 yılı öncesinde dünyaya gelen ve dijital yerlilere göre bilişim kültürüne daha uzak olan kuşağı ise “dijital göçmenler” olarak adlandırmıştır. Dijital yerliler ve dijital göçmenler arasındaki temel fark interneti, teknolojiyi, dijital dünyayı anlama, kullanma yoğunluğuna dayanmaktadır. Yani günümüz teknolojisiyle büyüyen, her işini bu dijital dünyada gerçekleştiren, teknoloji okuryazarlığı yüksek olan kuşak, 21. yüzyılın bireyleri olarak açıklanabilir (Karabulut, 2015; Prensky, 2009; Prensky, 2001; İnci, Akpınar ve Kandır, 2017).

Bilgi toplumunda oluşan bilişim kültürünün yanı sıra, zamanla farklı kültürler de oluşabilir. Çünkü toplum yoğun uzmanlaşmaya doğru ilerledikçe kültürel çeşitlilikler artmıştır ve topluluklar alt bölümlere ayrılmıştır. Toffler’in (2006: 297-298) öngörüsüne göre, uzmanlaşma genişledikçe, ekonomi yeni teknolojiler ve hizmetler sundukça, alt kültürler de süratle bölünmeye devam edecektir. Ancak üçüncü dalgadaki uzmanlaşmanın amacı, ikinci dalganın belli bir iş üzerinde sürekli tekrarı içeren yetkinleşmesi ile aynı hedefte değildir. Çünkü sanayi toplumunda iş devamlı, tekrarlı bir nitelikte iken üçüncü dalgada iş daha az tekrar, daha çok çeşit niteliğindedir. Bu nedenle çalışanlardan daha çok farklılık, çeşitlilik ve bu karmaşıklıklarla baş edebilme becerisi beklenilmiştir. Bireylerde hem bilgi üzerinde uzmanlık aranmıştır hem de bireylerden farklılıklara ve hıza uyum sağlamaları istenmiştir. Yani bireye karşı oluşan beklenti, bireyin bilgi sahibi olması ve yoğun bilginin çeşitliliğine karşı da kısa sürede uyum sağlayabilme becerisidir (Toffler, 1996: 425-426; Arklan ve Taşdemir, 2008: 72; Toffler, 2006: 334-335; Güner, 2007).

1.3.2. Bilgi Okuryazarlığı

Toplumların gelişmesiyle okuryazarlık tanımları değişim geçirmiş ve kapsamaları genişlemiştir. Okuryazarlık kavramı üzerine tarihsel süreçte birçok tanım yapılmıştır.

Bilgi okuryazarlığı, bilgiye duyulan gereksinimin fark edilmesi, bilgi gereksinimini gidermek için bilginin araştırılması ve bulunmasıdır. Daha sonra bilişsel süreçlerden geçirilerek bilginin kullanılması ve paylaşılmasıdır. Dolayısıyla bilgi okuryazarlığı için çeşitli beceriler gerekmektedir. Özellikle 1980’li yıllardan itibaren BİT’in gelişimi ile dijital beceriler bilgi okuryazarlığı için gerekli olmuştur. Bilgiye ulaşmada ve bilgiyi iletmede bilgisayar kullanma becerisi ön plana çıkmıştır. Böylece bilgi toplumu ile etkileşim kurulmakta ve bilgi toplumuna katılım sağlanmaktadır. 21. yüzyılda bilgi okuryazarlığı tanımının kapsamına yaşam boyu öğrenme de eklenmiştir. Çünkü bilgi okuryazarı olmak için yaşam boyu öğrenmek gerekmektedir (Kurbanoğlu, 2010; Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2004: 11; Özbay ve Çelik, 2013: 10-12).

1.3.3. Bilgi Ekonomisi

1950’li yıllardan itibaren küreselleşmenin de etkisiyle bilgi ekonomisine dönüşüm yaşanmıştır. Bilgi temelli bu ekonomide bilgi üretimi temel faktördür ve bu ekonomi sisteminde bilginin üretilmesi, kullanılması ve yayılması gerekmektedir. Bilgi ekonomisinde üç temel faktör karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: (1) bilgi, (2) iletişim teknolojileri ve (3) bilgi çalışanlarıdır. Özellikle eğitim alanında çalışanlar, bilgi çalışanları olarak tanımlanmaktadır. Bilgi ekonomisi sadece teknolojik gelişmelerden ibaret değildir. Bilgiyi üretecek, teknolojiyi geliştirecek donanımlı bireylere ihtiyaç vardır. Çünkü bilgi ekonomisinde ekonomik etkinliklere yön veren bilgi çalışanlarıdır. Dolayısıyla bilgi çalışanları eğitilmiş, yaratıcı, üretken, bilişim dünyasına hâkim, sürekli öğrenen ve kendini geliştiren kişiler olmalıdırlar. Yani bilgi ekonomisinin gelişiminde yaşam boyu öğrenme önemli bir unsurdur (Kevük, 2006; Yıldırım, 2004; Berberoğlu, 2010).

1.3.4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)

Bilgi toplumunu tanımlayan en önemli unsur BİT’dir. BİT, bilginin üretimini, bilgiye erişimi ve bilginin dağılımını sağlamaktadır. Bilgisayarlar, bilgi toplumunda en sık kullanılan araçlardandır ve bu teknolojik araçlarda iletişim, internet aracılığıyla gerçekleşmektedir. Teknolojik gelişmeler yaşamın her alanına yansıdığı gibi eğitimi de etkilemiştir. Eğitim, günümüzde teknolojik gelişmelerle entegre edilmekte ve eğitim ortamları bilgisayarlarla, internetle, çeşitli yazılımlarla donatılmaktadır. Bunun yanında, teknolojiden faydalanılarak uzaktan eğitim, e-öğrenme, açık eğitim, mobil öğrenme gibi

adlandırılan hizmetler, eğitimde daha çok yer almaya başlamıştır. Ayrıca dijital ortamda bilgi kaynaklarına erişim imkânları sunulmakta ve kütüphanelere, kitaplara, ders malzemelerine rahatlıkla ulaşılmaktadır. Taipale çalışmasında, kütüphane ve teknoloji uyarlamalarını değerlendirmiştir. Artık kütüphanelerin teknoloji merkezi olarak bilgisayar erişimi, müzik, video eserleri, hikâye çevrimleri ile düzenlendiğini belirtmiştir. Bilgi toplumunun gereklerini sağlayabilmek adına her alanda uyarlamalar yapılmakta ve farklı modeller geliştirilmektedir (Bağcı vd., 2020; Özel, 2016; Dromberg, 2017: 166-167; Sahlberg, 2018: 104-106).

1.4. Bilgi Toplumunda Yeni Eğitim Paradigması

Pozitivist anlayışın egemen olduğu sanayi toplumunda, bilginin kesinliği, doğruluğu yargısı mevcuttu. Bilgi toplumunda ise eğitimde mutlak gerçekler yerine sorgulama, eleştirme ve sürekli öğrenme ön plana çıkmıştır. Bu anlayış bilgi toplumunda eğitimcileri, öğrenenleri, eğitim ortamlarını, eğitim programlarını etkilemiştir. Bu nedenle metnin devam eden bölümünde sanayi toplumundaki eğitimden farklı bir yaklaşımı benimseyen bilgi toplumundaki eğitime yer verilmiştir. Bilgi toplumunda eğitim başlığında ve alt başlıklarında konu irdelenmiş, farkları açıklanmıştır.

1.4.1. Bilgi Toplumunda Eğitim

Bilgi toplumunda eğitim bireye, dünyayı keşfetmeye yönelik biliş örüntüsü sağlamıştır. Bireyin sosyal ve varoluşsal özüne dayanarak kim olduğu ve ne olduğu hakkında bilgi sunmaya yönelmiştir. Eğitim ile birey, kendisini ve çevresini keşfetmektedir (Karpov, 2018; Özkul ve Özkul, 2018: 583).

Tablo 1’den de görüleceği üzere sanayi toplumunda eğitimin merkezinde eğitimci yer alırken bilgi toplumunda eğitimci, rehber konumundadır. Sanayi toplumunda standart eğitim programları mevcut iken, bilgi toplumunda bireysel farklılıkları içeren program tasarımları yer almıştır. Sanayi toplumunda eğitimin amaçlarında, bireylerin uzmanlaşmaları ön planda tutulmuştur. Bilgi toplumunda ise bireylerin araştırma yeteneği kazanması ilk sıralarda yer almıştır. Sanayi toplumunda merkezi konumda bulunan eğitimcilerdir ve öğrenenlerden bilgiyi özümsemelerini beklemişlerdir. Bilgi toplumunda öğrenenler merkezdedir, programlar esnektir ve eğitim sürecinde işbirliği benimsenmektedir. Sonuç olarak bilgi toplumunda; bilgi tabanlı programlar, araştırma

yöntemleri, eleştirel ve derin düşünme becerileri ön planda tutulmakta, bireylerin çok yönlü gelişimi amaçlanmaktadır. Çok yönlü gelişim için özellikle üç ilke ön plana çıkmıştır. Bunlar: (1) sürekli öğrenme, (2) yaşam boyu öğrenme ve (3) öğrenmeyi öğrenme şeklinde sıralanabilir. Bu ilkeler bireyleri, öğrenenler konumuna dönüştürmekte ve bilgi üretimini sağlamaktadır (Aytaç, 1999: aktaran, Özkan, 2009: 118-119; Çakır ve Doğan, 2017: 39-41; Bozaslan, 2019; Uludağ, 1997; Balay, 2004).

Tablo 1: Değişen Eğitim Modeli

Ölçütler	Sanayi Toplumu Eğitim Modeli	Bilgi Toplumu Eğitim Modeli
Öğretmenin Rolü	Her şeyi bilen öğretmen, bilgi aktarıcı, alanında uzman	Yönlendirici, yol gösterici öğretmen
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif, işbirliğine dayalı takım çalışması
Yöneticinin Rolü	Yönetim lideri	Öğretim-yönetim lideri
Öğrenme Yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme Şekli	Bireysel çalışmayla öğrenme	Takım çalışmasıyla öğrenme
Eğitim Programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
Çalışan Geliştirme	Hizmet-içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı Ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması	Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme

Kaynak: Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), (ss-118-119).

Eğitim sistemi çeşitli girdilerden oluşur. Bunlar: eğitimciler, öğrenenler, eğitim programları ve çevre olarak sıralanabilir. Değişimlerin eğitim sistemi girdilerine nasıl yansıdığı aşağıda açıklanmıştır.

1.4.1.1. Bilgi Toplumunda Post Modern Yaklaşım

Tablo 2’den de görüleceği üzere modern yaklaşım sanayi toplumunun eğitim anlayışı, post-modern yaklaşım ise bilgi toplumunun eğitim anlayışıdır. Modern yaklaşımda bilgi, bireyden bireye değişim göstermeyen nesnel bir formdadır. Post-modern yaklaşımda bilgi, bireylerin bakış açısıyla şekillenmekte ve yorumsamacı nitelik taşımaktadır. Modern yaklaşımda soru sormak ya da eleştiri yapmak yerine, sunulan bilgilerin direkt olarak öğrenilmesi esastır. Post-modern yaklaşım öğrenenleri sorgulamaya, farklı düşünmeye, araştırmaya ve bilgiyi keşfetmeye sevk etmektedir. Modern yaklaşımda doğru tek iken, post-modern yaklaşımda öznel bakış ön plandadır ve bu nedenle doğru birden çoktur, çeşitlidir. Modern yaklaşımda homojen bireyler

yetiştirmek ön plandadır. Post-modern yaklaşımda farklı, çeşitli, özerk bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Modern yaklaşımda öğretmen aktaran, öğrenen bu aktarımları alandır ve eğitimci merkezi konumdadır. Post-modern yaklaşımda ise öğrenen, bilgiyi yapılandırmaktadır ve eğitim, öğrenen merkezlidir (Kırbaşoğlu Kılıç ve Bayram, 2014; Kesici, 2019: 227-230; Aydın, 2006: 69-70).

Tablo 2: Modern ve Post-Modern Eğitimin Karşılaştırılması

Modern Eğitim	Post-Modern Eğitim
Pozitivist paradigma	Yorumsamacı paradigma
Eğitimde yeni olan esastır. Geleneksel, alışılmış olan yeni olan eğilime tabi olmalıdır.	Modern olanın sorgulanmaksızın kabul edilmesi fikri doğru değildir
Bilginin nesnelliği temel alınmalıdır. Öğretmen, bilginin kaynağı konumundaki otoriteyi temsil eder.	Bilgi öznelidir. Öğrenci, ön bilgilerinden hareketle bilgiyi yapılandırır
Kesin, nesnel bilgiye ulaşma amacı vardır. Doğru bilgi nesnel olana uygunluğu ölçüsünde kabul görür.	Nesnel bilgi yoktur. Bireyler bilgiyi tarafsız bir biçimde elde edemez; çünkü her kişi bilgiyi kendi zihinsel süreçleriyle yapılandırır.
Öğrenci pasif konumdadır. Ondan beklenen, istenen bilgiyi almak ve davranışa dönüştürmektir.	Öğrenci etkindir. Bilgiyi, öznel kavram ve deneyimleriyle kendisi organize eder
Öğretmen bilginin eğitim ortamındaki temsilcisidir. Amacı nesnel, değişmeyen doğru bilgiyi öğrenciye aktarmaktır.	Öğretmen, öğrencilerin kendi bireyselliklerini yansıtmaları noktasında bir rehberdir. Öğretmenin kati otoritesi kabul edilemez.
Öğrenci ve öğretmen arasında öğretmenin sorgulanmayan otoritesinden ileri gelen belli bir mesafe vardır.	Öğretmen ve öğrenci arasında güvene dayalı bir ilişki vardır. Çünkü kati otorite, öğretmen ve öğrencinin etkili şekilde kaynaşmasını önleyebilir.
Somut dünya gerçeğliği yerine soyut gerçeğlik önem kazanır.	Somut gerçeğlikle soyut gerçeğlik iç içedir.
Genellenebilir.	Duruma göre biçimlenir.
Tek doğru vardır.	Çoğulculuk anlayışı egemendir.

Kaynak: Kırbaşoğlu Kılıç, L., & Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), (ss-372).

1.4.1.2. Bilgi Toplumunda Eğitimciler

Günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler artmıştır. Bu nitelikler mesleki ve kişisel nitelikler olarak incelenebilir. Kişisel nitelikler: (1) hoşgörölü ve

sabırlı olma; (2) etkin rehber ve danışman olma; (3) yeniliklere açık olma; (4) sevecen ve esprili olma; (5) başarıya ve iletişime önem verme; (6) motive edici ve destekleyici olma şeklinde sıralanabilir. Mesleki nitelikler: (1) faaliyetleri planlama; (2) yöntem ve teknikleri kullanma; (3) vakit ve sınıf yönetimine hâkim olma; (4) ölçme ve değerlendirme yapabilme şeklinde belirtilebilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 214-219). Bilgi toplumunda öğretmenler salt doğruya hâkim kişiler değil, öğrencilerle birlikte öğrenen kişilerdir. Bu nedenle öğretmenler, kendilerini sürekli yenilemelidir ve mesleki gelişmeleri takip etmelidir. Bilgi toplumunda teknolojik gelişmeler eğitim ortamlarına da yansımıştır ve öğretmenlerden dijital yeterlikler de beklenmektedir. Bu tanımlanan niteliklerden anlaşılacağı üzere öğretmenler kendilerini yaşam boyu öğrenme anlayışıyla geliştirmeli ve dinamik olmalıdır. İşe bağlılık ve yaşam boyu öğrenme çabası öğretmenlik mesleğinin temel unsurlarındandır. Sürekli öğrenen öğretmen nasıl öğreneceğini keşfeder. Böylece öğrencilere nasıl öğrenecekleri hususunda yol gösterici olur (Gültekin, 2020; Parlar, 2012: 206-207; Genç ve Eryaman, 2007: 96-97; Bozaslan, 2019: 98-101; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Yalçın İncik, 2020: 1100).

Karakelle, etkili öğretmenlik konusunda öğretmenlerle yaptığı araştırmada önemli sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmaya katılan kişiler etkili öğretmenin belirgin özelliklerini bazı kişisel niteliklerle tanımlamıştır. Katılımcılar, birlikte çalıştığı bireylerle olumlu iletişim kuran, mesleğini seven, giyimine dikkat eden, kendini geliştirme eğiliminde olan kişileri etkili öğretmen olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla insan ilişkileri ve kişisel gelişim ön planda tutulmuştur. Faaliyetlerin düzenlenmesi, sınıf yönetimi gibi teknik unsurlar ikinci planda kalmıştır. Karakelle, hizmetiçi eğitimleri: *“Bu çerçevede öğretmen yetiştiren veya hizmetiçi eğitim amaçlı programlarda üzerinde durulması gereken noktalar neler olabilir?”* şeklinde sorgulamaktadır (Karakelle, 2005: 9).

Bilgi toplumunun öne çıkan becerileri Şekil 3’ten de görüleceği üzere üç ana başlık altında 21. Yüzyıl Öğrenme İşbirliği Platformu tarafından sıralanmıştır. Bu üç ana başlık: (1) yaşam ve kariyer becerileri, (2) öğrenme ve yenilikçilik becerileri, (3) bilgi, medya ve teknoloji becerileri şeklinde sıralanmıştır. Yaşam ve kariyer becerileri; esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluktur. Öğrenme ve yenilikçilik becerileri; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliğidir. Bilgi, medya ve teknoloji

becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, BİT okuryazarlığıdır (Yalçın, 2018; Fadel, 2010; Zeybek, 2019: 143; Kurudayıoğlu ve Sosyal, 2019: 484-485). Özellikle yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya, teknoloji becerilerinde sıralanan özellikler 21. yüzyılda öğretmenlerden beklenen niteliklerdir.



Şekil 3: 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi

Kaynak: Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. (ss-185)

1.4.1.3. Bilgi Toplumunda Öğrenenler

Bilgi toplumunda hem öğretmenlerde aranan nitelikler artmıştır hem de öğrencilerden\öğrenenlerden beklenen performans kriterleri değişmiştir. Bilgi toplumunda eğitimin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Bu nedenle faaliyetler öğrencinin öğrenme yöntemine ve hızına göre düzenlenmektedir. Çünkü öğrenenlerin kendilerini keşfetmeleri, tanımları beklenmektedir. Eğitim ortamında eleştirel olmaları, araştırma yapmaları, fırsatları fark etmeleri, problemleri çözmeleri, soru sormaları ve aktif, yaratıcı olmaları istenmektedir. Bilgiyi araştırma, bulma, kullanma öğrenenlerin sorumluluğu altındadır ve bu nedenle öğrenenler projeler üretmeye, araştırmacı olmaya istekli olmalıdır. Nitekim 21. yüzyıl öğrencilerinin özellikleri içerisinde, takım çalışmasına yatkın oldukları ve işbirliği, iletişim becerilerinin kuvvetli olduğu belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerisini kazanmaya çalışan ve sürekli öğrenmek için çabalayan kişilerdir. Şekil 3'te de belirtildiği gibi öğrenme ve yenilikçilik becerileri içerisinde yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği yer almaktadır (Fadel, 2010; Zeybek, 2019: 143; Kurudayıoğlu ve Sosyal, 2019: 484-485;

Gültekin, 2020; Genç ve Eryaman, 2007: 91-92).

1.4.1.4. Bilgi Toplumunda Eğitim Programları

Dijital dünyada öğrenmenin yapısı, öğrenme alışkanlıkları, eğitim ortamları değişmektedir. Kişiler teknoloji aracılığıyla yaşam boyu her an her yerde öğrenme faaliyetlerine katılmaktadırlar. Bu değişimler eğitim programlarını da etkilemiştir. Eğitim programları, amaçlara ulaşmak için tasarlanan etkinliklerdir. Bilgi toplumunun eğitim programlarında öne çıkan unsur sürekli öğrenmedir. Bu nedenle eğitim programlarının amacı, bireylerin öğrenme yeteneklerini, isteklerini geliştirmek olmalıdır. İçeriğinde, yaşamla entegre edilmiş etkinlikler yer almalıdır ve kişilere teknoloji becerileri kazandırmalıdır. Programlar, bireylerin işbirliği içerisinde öğrenme, ekip içerisinde iletişim kurma, değişimlere uyum sağlama becerilerini geliştirmelidir. Bu nedenle standart eğitim programları yerine esnek, değişimlere hızlı cevap verebilen, farklılıkları dikkate alan kapsayıcı programlar hazırlanmalıdır (Özdemir, 2011; Özkan, 2009; Tatlıdil ve Esgin Günder, 2013: 265-267).

1.4.1.5. Bilgi Toplumunda Öğrenme Ortamları

Günümüzde okulların hedefi öğrenen okul olmaktır. Çünkü bilgi toplumunda bireylerin gelişiminde önemli bir diğer faktör öğrenme ortamlarıdır. Öğrenmenin gerçekleştiği çevre; yeniliklere uyum sağladıkça, gelişmeleri takip ettikçe bireylerin de yaşam boyu öğrenme becerileri ilerlemektedir. Öğrenen okullarda yönetimin destekleyici ortam sunması ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş olması gerekmektedir. Öğrenen okullar gelişmeleri takip eden, sürekli yeni hedefler belirleyen, öğrenme iklimini ve yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş okullardır. Öğrenen okulların başarılı olmaları öğrenme yeteneklerine bağlıdır. Öğrenen organizasyonlarda öğrenme: (1) bireysel düzeyde, (2) ekip düzeyinde ve (3) organizasyon düzeyinde gerçekleşmektedir. Öğrenen okullarda bireyler sürekli öğrenir. Sürekli öğrenen birey öğrendiklerini ekiple paylaşır. Ekip düzeyinde bilgi üretilir, yayılır ve organizasyon bu bilgiler sayesinde sürekli kendini yeniler. Böylece birey ile başlayan öğrenme, kurumu da geliştirir. Okulun yapısı, bireyler arasındaki sosyal etkileşim, kişilerin yaşam boyu öğrenme alışkanlığı öğrenen okulların belirleyici özellikleridir (Koçel, 2013: 427-432; Doğan ve Yiğit, 2015; Parlar, 2012: 204; Gültekin, 2020: 668-669; Bozaslan, 2019: 86-88; Jokić ve ark. 2012; Senge, 1998). Öğrenen okulları Şekil 4'ten de görüleceği üzere yansıtıcı

uygulamalarla da açıklayabiliriz. Yansıtıcı uygulamada ilk olarak bireysel düzeyde, kişi kendi gelişimi ile ilgilenir. Arkadaş düzeyinde, deneyimler paylaşılır. Böylece kurum hakkında çalışanlar bilgi sahibi olur. Çalışanlar arasında iletişim güçlenir. Takım düzeyinde, kurumda heterojen gruplar oluşturulur. Takım üyeleri farklı bakış açılarını keşfeder. Kurum düzeyinde, ortak amaçlar belirlenir ve bu amaçlara ulaşmak için tüm kurum üyeleri çaba gösterir (Kuzu Demir vd., 2016: 469-470).



Şekil 4: Yansıtıcı Uygulama Spirali

Kaynak: Kuzu Demir, B.E., Kahyaoğlu, Y., Önder, R., & Odabaşı, F.H. (2016). Öğretmen Eğitiminde Yansıtma ve Yansıtıcı Uygulamalar. İçinde A. İşman, H. F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları*. TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology (ss-469). Erişim adresi: http://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf (Erişim tarihi: 20.03.2019).

BÖLÜM 2: YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ

Çalışmanın ikinci bölümünde, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi konuları irdelenmiştir. Her bir kavram alt başlıklarıyla açıklanmıştır.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Bulunduğumuz çağda, yaşam boyu öğrenme bireyler için bir gerekliliğe dönüşmüştür. Bu dönüşümü betimlemek için metnin devam eden bölümünde yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim arasındaki farklar açıklanmıştır. Ardından yaşam boyu öğrenmenin bireylere kazandırmayı hedeflediği amaçlar listelenmiş ve yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen unsurlar tanımlanmıştır.

2.1.1. Yaşam Boyu Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme Kavramlarının Farkları

Bu başlık altında çalışmada, yaşam boyu eğitim yerine yaşam boyu öğrenme kavramının tercih edilme nedenleri açıklanmıştır. Yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme farklı terimlerdir. İki kavram hem birbirini tamamlamaktadır hem de farklı anlamlar taşımaktadır. Her türlü öğrenmeyi ve eğitimi kapsayan unsurlar yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu eğitim ise yaşam boyu öğrenmeye destek sunmaktadır. Ancak yaşam boyu eğitim, hayat boyu okulda eğitim almak değildir. Yaşam boyu eğitim dikey ve yatay kısımlardan oluşmaktadır. Dikey kısım sistematik ve formal eğitimi kapsamaktadır. Yatay kısım ise eğitim unsurlarını taşıyan kuruluşları kapsamaktadır. Yani dikey kısım okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite eğitimidir. Yatay kısım kurslardan, etütlerden, dershanelerden vb. kuruluşlardan alınan eğitimidir. Yatay kısım, dikey kısmın dışarıda öğrenilmesidir. Yaşam boyu öğrenme, hayatta bütün öğrenme teşebbüslerine karşılık gelen kavramdır. Yaşam boyu eğitim ise yaşam boyu öğrenmeye sunulan örgütsel destektir. Yaşam boyu öğrenme sadece çocuklukta öğrenmeleri değil, her yaştaki öğrenmeleri kapsamaktadır (Akcaalan ve Arslan, 2016: 19-24). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme yeni bir model olarak tanımlanmakta ve geleneksel eğitimden farklı olduğu belirtilmektedir.

Tablo 3'te ayrıntılarıyla belirtildiği gibi yaşam boyu öğrenme geleneksel öğrenmeden farklı özellikler içermekte ve günümüzde yaşam boyu öğrenme kavramı daha çok tercih edilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeye istek duyan kişiler öğrenme amaçlarını

gerçekleştirmek için her an, her yerde, her fırsatta, zihinsel süreçlerini geliştirmektedir. Dolayısıyla bu eğilimde olan kişilere fırsatlar sadece kurumsal alanlarda sunulmamalı, bilgiler yalnız didaktik yöntemlerle aktarılmamalıdır. Nitekim bilgi toplumunda teknolojinin gelişmesiyle kişilerin öğrenebilecekleri farklı ortamlar, fırsatlar doğmuştur. Bu ortamlarda bilgi, geleneksel yöntemler yerine farklı, dikkat çekici yöntemlerle sunulmaktadır. Her yaşta bireyler, BİT'in sunduğu fırsatlara kolaylıkla erişmektedir ve bu fırsatlar bireylerin farklı öğrenme hızlarına, yöntemlerine göre tercihler barındırmaktadır. Öğrenme, süreci ön plana çıkartan eğitimden daha geniş bir terimdir (Akcaalan ve Arslan, 2016; Toprak ve Erdoğan, 2012; World Bank, 2003: 20). Dolayısıyla 1990'lardan itibaren eğitim kavramı yerine öğrenme kavramı daha çok tercih edilmiştir. Öğrenme, formal ve informal faaliyetlerin hepsini kapsamaktadır, eğitim ise sadece planlı etkinlikleri içermektedir. Hayat boyu öğrenmede, öğrenenler merkezdedir, öğrenenlerin tercihleri ile süreç ilerlemektedir, öğrenenlerin birbirinden farklı olduğu kabul edilmektedir ve bu çeşitliliği kapsayan yöntemler geliştirilmektedir (Yurdakul, 2016: 14; Biçerli, 2016: 90-92). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nin 52. Maddesi uyarınca mesleki çalışmalara ilişkin açıklamalar yapılmıştır ve "hayat boyu öğrenme" kavramına yer verilmiştir (MEB, 2018). Bu nedenle bu çalışmada yaşam boyu eğitim kavramına değil, *yaşam boyu öğrenme* kavramına odaklanılmıştır.

Tablo 3: Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklar

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Bilginin kaynağı öğretmenlerdir.	Eğiticiler bilgi kaynakları için rehberdir.
Öğrenenler bilgiyi öğretmenlerden alır.	Kişiler yaparak öğrenir.
Öğrenenler kendi başlarına çalışırlar.	Kişiler gruplar içinde ve birbirlerinden öğrenirler.
Öğrenciler bir dizi beceriyi tamamen öğreninceye kadar testler yapılır, öğrenme tamamlanmadan öğrencilerin bir sonraki aşamaya geçmelerine izin verilmez.	Değerlendirme, öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenme yollarını belirlemek için kullanılır.
Bütün öğrenenler aynı şeyi yaparlar.	Eğitici bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.

Öğretmenler başlangıç eğitimi ve geçici hizmet içi eğitimi alırlar.

Eğitimciler yaşam boyu öğrenenlerdir. Başlangıç eğitimi ve devam eden mesleki gelişim birbiriyle bağlantılıdır.

"İyi" öğrenciler belirlenir ve eğitimlerine devam etmelerine izin verilir.

İnsanlar bir ömür boyu öğrenme fırsatlarına erişebilir.

Kaynak: World Bank. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Erişim adresi: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/15141/multi0page.pdf?sequence=1&isAlloved=y> (Erişim tarihi:01.07.2020). (ss-20).

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amaçları ve Kazanımları

Alanyazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin amaçları farklı açılardan ele alınmış ve farklı kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Chapman ve Aspin yaşam boyu öğrenmeyi kişisel gelişim, ekonomik gelişim ve toplumsal etkinlik olmak üzere üç amaçla ilişkilendirmiştir (Chapman ve Aspin, 1997). Bireysel, mesleki, sosyal ve ekonomik kapsamda da yaşam boyu öğrenmenin amaçları açıklanabilir. Bireysel açıdan, kişilerin ilgi duydukları, istekli oldukları alanlarda gelişimlerini sağlamaktır. Böylece bireyler yaşamda daha aktif olurlar, ilgi alanlarını keşfederler ve kuşaklara, teknolojiye, güncel gelişmelere uyum sağlarlar. Bilişsel süreçlerini sürekli geliştirirler ve kendilerini gerçekleştirirler. Kişisel gelişimde gelişim psikolojisi de ön planda tutulmaktadır. Gelişim psikolojisinde bireylerin yaşamları dönemlerle incelenmiş ve her dönemde bireylerin farklı rolleri, sorumlulukları tanımlanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin amacı bu farklı dönemlere bireylerin uyum sağlamasını kolaylaştırmak ve yeni bilgiler, beceriler ile bireyleri donatmaktır. Sosyal açıdan bireylerin iletişim becerilerini güçlendirmektir. Böylece grup içerisinde bilginin üretilmesi, paylaşılması sağlanır. Bireyler yaşam boyu öğrenerek topluma faydalı olurlar. Toplumsal faaliyetlere katılım oranı artar ve sosyal iletişim güçlenir. Herkesin fırsatlara ulaşması ile toplumsal bütünleşme sağlanır ve öğrenen bir toplum oluşur. Bireyler toplumsal değişimlere adapte olmak için sürekli öğrenmelidirler. Mesleki açıdan bireylerin uzmanlık alanlarına yönelik bilgilerinin, yeterliklerinin, becerilerinin geliştirilmesidir. Bireyler iş yaşamındaki hedeflerine ulaşırlar, kariyer olanaklarını yükseltirler. Donanımlı olduklarından dolayı farklı fırsatları değerlendirebilirler. Örgütsel açıdan bireylerin yaşam boyu öğrenmesi organizasyonların da sürekli gelişmesini sağlar. Ekonomik açıdan küreselleşen dünyada bilgi ekonomisi ön plana çıkmıştır. Kurumlar, yoğun rekabet koşullarında donanımlı, bilgi üreten, yaşam boyu öğrenen bireyleri tercih

etmektedir. Yaşam boyu öğrenen bireyler hem istihdam imkânlarını geliştirmektedirler hem de örgütlerde verimlilik artışını sağlamaktadırlar (Turan, 2005; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012; Laal ve Salamati, 2012; Diker Coşkun, 2009: 19-20; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012)

Yukarıdaki kategorilerden de öte yaşam boyu öğrenmenin esas amacı öğrenmeyi öğrenmektir. Genel olarak amaçlar: (1) bireylerin bilgilerini arttırmak; (2) öğrenmeye karşı meraklarını sürdürmek; (3) becerilerini, yeterliliklerini geliştirmek; (4) bakış açılarını derinleştirmek; (5) bilgi düzeylerini arttırmak; (6) yaşamda anlam bulmalarına destek sunmak; (7) toplumda etkin olmalarını sağlamak; (8) iletişim becerilerini arttırmak; (9) kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sunmak; (10) kişisel gelişimlerini ilerletmek; (11) öğrenme becerilerini güçlendirmek; (12) yaşam, dünya, çevre hakkında bilgilerini arttırmak; (13) ilgilerini keşfetmek; (14) zihinsel becerilerini daha çok aktifleştirmek; (15) bilginin daha çok kişiye ulaşmasını sağlamak; (16) değişimlere uyum sağlamaları için bireyleri desteklemek şeklinde sıralanabilir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 37-40; Nordstrom, 2008: aktaran, Yurdakul, 2016: 17-18; Akcaalan ve Arslan, 2016: 36-38; Aydın, 2020: 12-13).

2.1.3. Yaşam boyu Öğrenme Sürecini Etkileyen Unsurlar

Yaşam boyu öğrenmenin farklı boyutlarda amaçları vardır ve kapsamı geniştir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme sürecini etkileyen çeşitli iç ve dış faktörler tanımlanabilir. Yaşam boyu öğrenme her yaş evresinde gerçekleşmektedir, ancak yetişkin öğrenciler ile çocuk öğrenciler arasında farklılıklar vardır. Bu nedenle *yaş* yaşam boyu öğrenme sürecini etkilemektedir. Yaşam boyu öğrenme sürecini bireylerin *motive düzeyleri* etkilemektedir. Çünkü formal eğitim sonrası öğrenme girişimlerinin sürmesi için *güdülenme* belirleyici faktörlerdendir. Yaşam boyu öğrenme sürecini bireylerin sahip olduğu *okuryazarlık* türleri etkilemektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde aktif olabilmeleri için özellikle teknoloji okuryazarlığını kazanmaları gerekmektedir. *Tutum*, öğrenme sürecinin devam etmesini sağlayan faktörlerdendir ve olumlu tutum, öğrenmeyi pekiştirmektedir. Öğrenme, sahip olunan *beceriler* ile gerçekleşmektedir ve öğrenmeyi öğrenme becerisi ile teknik beceriler bilgi toplumunda elzem konumdadır. Yaşam boyu öğrenenlerin fırsatları keşfetmeleri için BİT’den aktif olarak faydalanmaları gerekmektedir, ancak bu teknolojiler öğrenme amaçlı kullanılmalıdır.

Okuryazarlık ve becerilerle ilişkili olarak kazanılan *yeterlilikler*, yaşam boyu öğrenme sürecini etkilemektedir. Bunun yanında öğrenme yöntemlerinin öğrenenlere uygun belirlenmesi, eğitimcilerin öğrenenlere gerekli danışmanlığı yapabilmesi öğrenme sürecinde belirleyici faktörlerdendir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012; Hoşgörür, 2016: 115; Akcaalan ve Arslan, 2016: 44-46; Toprak ve Erdoğan, 2012: 73-74; Yüzlü, 2019: 6-8).

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenenler

Bilgi ekonomisi ile yaşam boyu öğrenme kavramı dünyanın da ilgisini çekmeye başlamıştır. Teknoloji gelişmekte, bilgiler yenilenmekte dolayısıyla yeni becerilerin kazanılması da zorunlu olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ile bireyler her yaş evresinde becerilerini geliştirmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerileri literatürde farklı açılardan ele alınmıştır (Akkuş, 2008: 7-11). Yaşam boyu öğrenen bireyleri tanımlamak için bazı kişisel özelliklere, becerilere ve yeterliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yaşam boyu öğrenen bireyin kişisel özellikleri: Yaşam boyu öğrenen bireylerin bazı kişisel özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bunlar: (1) Kariyerini planlama sorumluluğunu üstlenir. (2) Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kurum ve kuruluşların rolünü anlar. (3) Mesleği ile ilgili sertifikalar edinir. (4) Kendini değerlendirir, kişilerden kendisini değerlendirmelerini ister ve analiz ederek öğrenir. (5) Alanındaki güncel gelişmeleri takip eder. Öğrenme fırsatlarını keşfederek bilgi eksikliğini kapatır. (6) Profesyonelliğin gelişimi, performansın artışı için gerekli ölçütleri bilir. (7) Uzun süreli mesleki gelişim planını yapar. (8) Mesleğinin dışındaki alanlara ilgisini keşfeder ve bu alanlarda gayretle kendini geliştirir (Love, 2011).

Yaşam boyu öğrenme becerileri: Yaşam boyu öğrenmek için bazı beceriler gerekmektedir. Bunlar: (1) etik düşünme ve davranma, (2) matematiksel ve analitik düşünme ve uygulamaları, (3) teknolojik bilgiye hâkim olma ve bilimsel bir şekilde kullanma, (4) bilgi ve iletişim bilimleri becerisi, (5) kültürel, yurttaşlıkla ilgili bilgiler ve ekonomik çalışmalar, (6) sanat alanı, (7) sağlık alanı, (8) çevre alanı olarak belirtilmiştir (Babanlı ve Akçay, 2018: 89).

Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri: Yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimi, yeterlilik koşullarını sağlamakla ilişkilidir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme için yeterlikler, kriterleri tanımlamaktadır. Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenme

çerçevesinde 2006 yılında bireylerin sahip olması gereken anahtar yeterlikleri tanımlamıştır. Bunlar: (1) ana dilde iletişim yeterliği, (2) yabancı dilde iletişim yeterliği, (3) matematik, fen, teknoloji yeterliği, (4) dijital yeterlik, (5) öğrenmeyi öğrenme yeterliği, (6) sosyal, beşeri yeterliği, (7) girişimcilik yeterliği ve (8) kültürel farkındalık yeterliğidir (Bilasa ve Taşpınar, 2017:135-137).

2.2. Yetişkin Eğitimi

Yaşam boyu öğrenme yetişkinlikte de devam eden bir süreçtir. Metnin bu bölümünde çok yönlü ve kapsayıcı yetişkin eğitimi, kavramsal detaylarıyla ele alınmıştır. Ardından yetişkin eğitiminin ilkeleri ile yetişkin eğitimi kuramları açıklanmıştır.

2.2.1. Kavramsal Analiz

Öğretmenler için çeşitli hizmet içi eğitimler, mesleki çalışmalar uygulanmakta ve yetişkin öğrenenler olarak öğretmenlerin gelişimi hedeflenmektedir. Bu nedenle eğitim yelpazesi altında örgün, yaygın, formal, informal eğitim ve hizmet içi eğitim başlıkları irdelenmiştir. Daha sonra yeterlik ve gelişim kavramları analiz edilmiştir.

2.2.1.1. Eğitim

Literatürde eğitimle ilgili birçok tanım geliştirilmiştir, ancak bu tanımların ortak noktada bulunduğu 3 esas özelliği vardır. Bunlar; “zaman”, “davranış değişikliği” ve “yaşantı”dır. Eğitim, önceden tasarlanmış amaçlara göre bireyin, kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında değişim yaratma sürecidir. Eğitim türleri *formal* ve *informal* eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Formal eğitim, önceden planlanmış ve programlanmış amaçlar doğrultusunda belirli mekânda yapılmaktadır. Informal eğitim ise planın, programın, amacın oluşturulmadığı ve bireyin bulunduğu bütün ortamlarda kendiliğinden gerçekleşen eğitimidir. Formal eğitim süreci de *örgün* ve *yaygın* olarak iki grupta sınıflandırılmaktadır. Örgün eğitim, belirli yaş gruplarına, Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda programlar eşliğinde okulda verilen eğitimidir. Yaygın eğitim, her yaştan bireyin katılım gösterebildiği, bireylerin ihtiyaçlarının, ilgilerinin ön planda olduğu faaliyetlerdir. Örgün eğitimin sırası, kademesi vardır. Yaygın eğitimde sıra ve kademe şartı yoktur. Yaygın eğitim yaşam boyu öğrenme ihtiyacının karşılığıdır ve yaygın eğitim ile bireylerin değişimlere uyum göstermeleri, yenilikleri takip etmeleri sağlanır. Örgün eğitimden çeşitli sebeplerle ayrılmış olan, örgün eğitime devam eden,

örgün eğitimini tamamlamış ama gelişimini devam ettirmek isteyen herkes yaygın eğitime katılabilir. Birçok kurum yaygın eğitim hizmeti vermektedir ve bu hizmetler okuma-yazmaya, mesleki gelişime, meslek edindirmeye yönelik olabilir. Örgün eğitimini tamamlamış ya da örgün eğitiminden ayrılmak durumunda kalmış kişilerin, iş yaşamları başlamaktadır. İş yaşamlarında bireylerin sundukları hizmeti geliştirmek, değişimlere adapte olmalarını sağlamak, yenilikleri takip etmelerine destek sunmak için verilen eğitime *hizmet içi eğitim* denilmektedir (Büyükelan Filiz, 2017). Öğretmenlerin mesleki çalışmaları bir hizmet içi eğitimidir. Literatürde hizmet içi eğitim farklı tanımlarla açıklanmıştır. Genel hatlarıyla herhangi bir örgütte çalışanların kişisel ve mesleki açıdan yetiştirilmesi, geliştirilmesidir. Hizmet içi eğitimler sayesinde bireyler mesleki açıdan güncel, yeni bilgiler öğrenir, kişisel becerilerini geliştirir. Çalıştığı örgütte çevresiyle olumlu iletişim kurarak daha üretken olur. Bireysel ve kişisel gelişim örgüte de yansır, örgütün verimliliği artar (Demirtaş, 2010: 42-44). Bilgi toplumunda hizmet içi eğitimin uygulama yöntemleri değişmiştir. Mesleki ve kişisel gelişim için öğretmen eğitimlerinin sürekli devam etmesi ve eğitimlerin geleneksel yöntemlerden farklı olması gerekmektedir (Tonbul, 2006). Çünkü günümüzde kurum sistemleri yenilenmektedir, bireylerin öğrenmesi gereken beceriler, bilgiler çeşitlenmektedir, eğitimde yeni yöntem ve teknikler gelişmektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerde geleneksel yöntemler yerine yeni, farklı uygulamalar tercih edilmelidir (Saban, 2000). Örgütün hedefleri doğrultusunda becerilerin geliştirilmesi, meslekle ilgili eksikliklerin giderilmesi, tamamlayıcı eğitimlerle çalışanların kariyerlerinin yükseltilmesi, meslekle ilgili yöntem ve tekniklerin aktarılması, değişimlerin ve gelişmelerin takip edilmesi, örgütün verimliliğinin artırılması, oluşabilecek risklerin önlenmesi, işe yeni başlayanların oryantasyonunun sağlanması için bireylere hizmet içi eğitimler verilmektedir (Aytaç, 2000). Hizmet içi eğitim faaliyetleri belirli amaçlar doğrultusunda yapılmaktadır. Bu faaliyetler amaçları açısından *eğitim (education)* ve *eğitim (training)* olarak ele alınabilir. Her iki terimin de çevirisi ‘eğitim’ manasına geldiğinden dolayı bu kavramların İngilizce karşılıkları yazılmıştır (Man, 2017: 19).

Eğitim (education), daha çok konu odaklıdır ve uzun zamanda bilgi öğretme amacını taşır. Eğitim (training) ise daha çok iş odaklıdır ve uygulamaya dönük beceri gelişimini hedefler. Eğitim (training) faaliyetlerinde katılımcılar genellikle yetişkin bireyler olduğu için, beceriler deneyimlerin üzerine inşa edilir. Eğitim (education), bireyin hayata dair

gelişimini sağlamak; eğitim (training), bireyin belli bir sahada yetenek gelişimi sağlamaktır. Nitekim education hayat için eğitim olarak ele alınabilir ve training kavramından net ayrımını yapmanın zor olduğu geniş kapsamlı süreç olarak belirtilebilir (Man, 2017: 18-19; Barutçugil, 2002: 19-20). Hizmet içi eğitimlerde yetiştirme amaçlı training kapsamındaki faaliyetler genellikle tercih edilmektedir. Çünkü training, bireyin bir işi daha iyi yapabilmesi için bilgisinin, davranışlarının, düzenli olarak geliştirilmesi amacını taşımaktadır (Kurt, 2014: 22).

2.2.1.2.Gelişim

Gelişim, birden fazla faktörün bir araya gelmesiyle gerçekleşen süreçtir. Bu faktörler; büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve değişimdir ve değişimlerin de gözlenebilir olması gerekmektedir. Yani yaşam boyu büyümenin, olgunlaşmanın ve öğrenmenin gerçekleşmesi ile gözlenebilen değişimlere *gelişim* denilmektedir (Kaya, 2012: 4; Aydın, 2017: 32).

Bireyin gelişim göstermesinde *hazır bulunuşluk* düzeyi belirleyicidir. Hazır bulunuşluk bireyin sağlık durumu, ön bilgileri, tutumu, istekliliği gibi önceden kazandığı tüm özelliklerdir (Aydın, 2017: 33). Bir faaliyeti yerine getirmek için bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal açıdan hazır konumda bulunmadır (Yenilmez ve Kakmacı, 2008: 530). Bu bahsedilen unsurlar ne kadar yeterli ise bireyin gelişim göstermesi de o kadar hızlı olmaktadır.

Öğretmen bilgi, beceri ve yeterlikleri bireylere kazandırma hizmetini yerine getiren ve bu hizmet karşılığında da kazanç sağlayan bireydir. Öğretmenler bu hizmeti yerine getirmek için sürekli gelişmelidirler. Öğretmenlik, uzmanlık içeren bir meslektir ve bu mesleği icra etmek için üniversitelerde örgün eğitim tamamlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler, üniversite eğitim süreçlerinde yeterlik dersleri almakla yükümlüdürler. Bu dersler genel kültür (%13), meslek bilgisi (%25) ve alan bilgisinden (%62) oluşmaktadır (Cemaloğlu, 2017: 236-241).

2.2.1.3.Yeterlik

Bir işi belirlenen amaçlar doğrultusuna yapabilmek için kişide bulunması gereken beceri, tutum ve değerlerdir. Son yüzyıldaki değişimler meslekleri de etkisi altına almış ve bireylerin sürekli geliştirilmesini, yetiştirilmesini zorunlu kılmıştır (Aytaç 2000; Cemaloğlu, 2017: 241; T.C. MEB, 2017). Yeterlikler, bir mesleğin standartlarıdır. En

son yapılan güncellemeler ile “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” kapsamında 3 yeterlik alanı belirlenmiştir. Bunlar; (1) “mesleki bilgi”, (2) “mesleki beceri”, (3) “tutum ve değerler”dir. Bu üç yeterlik alanında; 11 alt yeterlik ve 65 gösterge bulunmaktadır (T.C. MEB, 2017: 8). Yeterlikler, öğretmenlerin kendilerini geliştireceği yönleri tayin etmede kılavuzdur. Ayrıca kurum ve kuruluşların, öğretmenlerin gelişimlerine katkı sunması, ihtiyaçlarını belirlemesi, etkinliklerini hazırlaması için temel kaynaktır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin kullanılacağı alanlar Şekil 5’te gösterilmiştir (T.C. MEB, 2017: 9). Yeterliklerin kullanım alanlarından biri “sürekli mesleki gelişim”dir. Sürekli mesleki gelişim için hizmet içi eğitimler planlanmakta ve uygulanmaktadır. Öğretmenlerin bilgi toplumunun değişimlerini takip etmesi için hizmet içi eğitimler önemli bir konumdadır ve hizmet içi eğitim programlarının oluşturulmasında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri göz önünde bulundurulmaktadır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim gereksinimleri, durum analizleri, güçlü yönler ile desteklenmesi gereken yönlerin tespiti ve sunulacak fırsatlar yeterlikler çerçevesinde incelenmektedir. Ardından Bakanlıkça plan, program ve politika oluşturulmaktadır (T.C. MEB, 2017: 11-12).



Şekil 5: Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları

Kaynak: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017). (ss-9). Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim tarihi: 24.4.2019).

2.2.1.4.Yetişkin ve Yetişkin Eğitimi

Kendi hayatını yönetme sorumluluğunu üstlenen birey *yetişkin* olarak tanımlanmaktadır (Yayla, 2009: 34). Yetişkin, fiziksel ve düşünsel açıdan gerekli olgunluğa ulaşmış bireydir (Titmus vd., 1985: 18). Knowles (1980) yetişkin kavramını kapsamlı ve birbiriyle bağlantılı unsurlarla değerlendirmiştir (Kaya, 2016: 3-4). Bu kapsamlı değerlendirme yetişkinin eğitim sürecinde sosyolojik, psikolojik, toplumsal koşulların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Yetişkin eğitiminde; gelişim özellikleri, öğrenme ilkeleri, eğitim ortamı, öğrenme süreci gibi her öge eğitim sürecini etkilemektedir (Külahoğlu, 2017: 16-18).

Gelişim; bilişsel, biyolojik ve sosyo-duygusal süreçlerin etkileşimidir (Yüksel, 2017: 212-213). Her gelişim döneminin belirli sorumlulukları vardır. Havighurst, yetişkinlik dönemini; genç yetişkinlik, orta yetişkinlik ve ileri yetişkinlik olarak gruplandırmış ve her süreçte belirli görevlerin ortaya çıktığını belirtmiştir. İşe girme, aile olma, sosyal görevlerin artması gibi unsurlar yetişkinlik döneminin görevlerindendir. Bu nedenle yetişkin eğitimi, yetişkinlerin özellikleri göz önünde bulundurularak organize edilmelidir (Kaya, 2012: 8-10; Havighurst, 1952).

Yetişkin eğitimi, gelişimini tamamlamış, deneyim kazanmış, yaşamının sorumluluğunu üstlenmiş bireylere uygulanan düzenli eğitim sürecidir. İçerik esnek, yöntemler çeşitlidir ve gönüllülük esastır. Bireyin belli bir alanda gelişim göstermesi hedeflenir (Yayla, 2009: 48). Farklı yaş gruplarına farklı özellikler çerçevesinde eğitim-öğretim verilmelidir ve yaşam boyu öğrenmenin devam ettiği bilgi toplumunda eğitim, yetişkin eğitimi (andragoji) ve çocuk eğitimi (pedagoji) olarak farklı başlıklarla ele alınmalıdır. Yetişkin ve çocuk eğitiminin bazı özellikleri benzerdir, ancak bazı özellikleri birbirinden oldukça farklıdır (Kara ve Karakoç, 2017: 614). Hizmet içi eğitim, yetişkin bireylere verildiğinden dolayı eğitimlerde, yetişkinlerin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Büyükcın, 2008: 6). Yetişkinlere uygulanan mesleki çalışmalar ilgili mevzuatlarda açıklanmış ve yetişkin eğitime istinaden ibareler belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nin 52. Maddesi uyarınca,“(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

müdürlüğünce mesleki çalışma görevi verilenlere, bu süre zarfında kurs ve sınav görevi verilmez.” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018). Ayrıca ilgili yönetmeliğin 52. Maddesi kapsamında, “(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.” şeklinde yetişkin eğitime yönelik ifadeler belirtilmiştir (MEB, 2018).

2.2.2.Yetişkin Eğitiminin ve Yetişkin Öğrenenlerin Amaçları ve Kazanımları

Yetişkin eğitiminin amacı, yetişkin eğitiminin ilkeleri ve yetişkinlerin özellikleri ön planda tutularak bireylerin bilgi, beceri ve yeterliklerinin geliştirilmesidir. Daha geniş kapsamda yetişkin eğitiminin amaçları; sosyal problemlerin çözümü, beşeri kalkınmanın sağlanması için yetişkinlerin çok yönlü eğitilmesidir (Park, 2002). Bilgi toplumunda becerilerin, bilgilerin güncel tutulması için herkesin yaşam boyu öğrenmesi, yetişkin eğitimi hizmetlerine katılması gerekmektedir. Bireylerin bilgi üretmesi, yeniliklerden yararlanması, değişimlere uyum sağlaması, aktif ve verimli olması yetişkin eğitiminin amaçlarındandır. Eğitim yoluyla bilgi toplumunda gelişen teknoloji karşısında bireylerin adapte olmaları sağlanmalıdır. Nitekim mesleki yetişkin eğitimi programlarının esas unsurlarından biri de teknolojidir. Eğitim ile bireylerin hem teknoloji becerileri artmaktadır hem de bilgi edinme, işleme becerileri gelişmektedir. Teknoloji ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması yetişkin eğitiminin amaçlarındandır. Bilgi toplumu yeniliklere açık, sürekli öğrenen öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Yetişkin eğitimi aracılığıyla bilgi toplumunun öne çıkan kavramları, öğretmenlerin mesleki yaşamlarına kazandırılmaktadır (Kara ve Karakoç, 2017: 615; Miser, 2002: 55-57).

MEB tarafından yayımlanan “Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Mesleki Çalışma Programı” (10-14 Eylül 2018) kapsamında yetişkin eğitime yönelik faaliyetler belirlenmiştir. Dersler ve yapılacak faaliyetlere ilişkin “1.Yetişkin eğitiminde öğretmen yaklaşımı, 2.Yetişkin eğitimi alanında yazılmış eserlerin araştırılması ve tanıtımının yapılması” planlanmıştır (T.C. MEB, 2018a: 34). “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Mesleki Çalışma Programı”, “İlkokullar Mesleki Çalışma Programı”, “Ortaokullar Mesleki Çalışma Programı” kapsamında farklı faaliyetler belirlenmiştir (T.C. MEB,

2018a). Dolayısıyla faaliyetler uzmanlık alanına göre oluşturulmaktadır. Çalışanlara kazandırılması amaçlanan hedefler doğrultusunda mesleki çalışmalar programlanmaktadır. Hizmet içi eğitimlerde, mesleki çalışmalarda hedeflere ulaşılması için yetişkinlerin öğrenme özelliklerine, yeteneklerine uygun tasarım yapılmalıdır. Programlar oluşturulurken eğitimin sunulacağı grubun yetişkinler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle programın amaçlarının, içeriğinin, yöntemlerinin bireylerin öğrenme düzeylerine ve yeteneklerine uygun olması sağlanmalıdır. Ayrıca toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ve yenilikler program düzenlenirken de dikkate alınmalıdır. Yetişkinlere yönelik eğitim programlarının uygulamada başarıya ulaşması, belirlenen amaçları kazandırması programın iyi hazırlanmış olmasına bağlıdır (Altınışik, 1996: 335). Bu amaçların kazandırılması için yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri irdelenmelidir.

Yetişkin öğrenenlerin eğitime katılma amaçları birbirinden farklıdır. Yetişkin öğrenenler eğitime, mesleki gelişim, kişisel gelişim ya da ekonomik kazanç amaçlarından biri için katılabilir ya da birden çok amaç için katılım gösterebilirler. Mesleki gelişimi amaçlayan yetişkinler, işlerine yönelik yeni bilgileri ve gelişmeleri öğrenmeyi, mesleklerinde verimliliklerini arttırmayı hedeflemektedirler. Kişisel gelişim amacıyla katılan yetişkinler, bilgi toplumunun gelişmelerinden uzak kalmamayı, yenilikleri takip etmeyi, farklı alanlarda kendilerini yetiştirmeyi planlamaktadırlar. Ekonomik kazancı amaçlayan yetişkinler ise, gelir düzeylerinin artmasını hedeflemektedirler. Böylece yetişkinler, amaçları ve hedefleri doğrultusunda mesleklerinde üretkenlik kazanırlar, sosyal değişimlere uyum sağlarlar, ekonomik kazanımlara ulaşırlar (Kasworm, 2003). Nitekim eğitim ile yetişkinlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin artması bireyi, toplumu, örgütü etkilemekte; yetişkinlerin çalıştıkları kuruma, bulundukları topluma faydalı olmaları sağlanmaktadır.

2.2.3. Yetişkin Eğitimi Etkileyen Unsurlar

Program yetişkin eğitimi etkileyen unsurlar içerisinde yer almaktadır. Programın her aşaması donanımlı olmalıdır. Yetişkin öğrenenler için esneklik ön planda tutulmalıdır. Bulduğumuz çağın bireylerinden teknoloji okuryazarlığı kazanmaları, eleştirel düşünmeleri, yaşam boyu öğrenmeleri, işbirliği becerisi edinmeleri, üretken olmaları, öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Bu nedenle

bireyselleştirilmiş programlar, kapsayıcı eğitim, yaparak-yaşayarak öğrenme modelleri ön plana çıkmıştır. Bu modellerin ve programların temel özelliği esnekliktir. Yeniliklere hızlı uyum sağlayan, değişime açık programlar oluşturulmalıdır (Özkan, 2009: 123-125; Aruğaslan ve Uysal, 2017: 2; Kasworm, 2003; Altınışik, 1996: 335-336; Turan Özdemir, 2003: 26-27; Bülbül, 1987: 292; Candemir, Demiray ve Ulutak, 2017: 27-28). Yetişkin eğitiminde program, *'yetişkin öğrenenler için tasarlanmış aktiviteler bütünü ve karar verme süreci'*dir (Sork ve Cafferella, 1989: 23 aktaran, Kılıç, 2012: 22). Yetişkin eğitiminde program oluşturulurken gereksinimler belirlenmeli, amaçlar oluşturulmalı, metotlar saptanmalı, ölçme değerlendirme uygulanmalıdır. Ancak öğrenenlerin yetişkin öğrenciler olduğu, zaman, maliyet unsurlarının da programı etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır (Kılıç, 2012: 27; Özkan, 2009). Bilgi toplumunda eğitim pozitivist yaklaşım yerine post-modern yaklaşımla düzenlenmeli ve programlar öğrenen merkezli tasarımıyla esnek bir şekilde yapılandırılmalıdır (Akpınar ve Gezer, 2010: 1-2).

Programın ilk basamağı gereksinimlerin saptanmasıdır. İhtiyaçlar; yetişkinlerin, kurumun, toplumun gereksinimleri olmak üzere üç alanda belirlenmelidir. Yetişkinlerin birbirinden farklı yaşam koşulları, özellikleri, beklentileri, amaçları vardır. Yetişkinler ihtiyaç duydukları, ilgi alanlarına hitap eden eğitimlere devamlılık göstermektedirler. Kurumların üretimi arttırma, özel bir alanda gelişim gösterme ihtiyaçları olabilir. Bu nedenle yetişkinlerin yanında kurumların da ihtiyaçları belirlenmelidir. Bilgi toplumunun temel ihtiyaçlarından biri eğitilmiş bireylerdir ve toplumun ihtiyaç duyduğu donanımlı birey faktörü göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ihtiyaçlar belirlenirken maliyet ve zaman unsurları incelenmelidir. Oluşturulan program kaynak israfına yol açmamalıdır ve zaman çizelgesi yetişkinlerin yaşamına uygun olmalıdır (Kılıç 2012: 27-31). İhtiyaçlar belirlenirken Dacum, iş analizi, Delphi teknikleri kullanılabilir. Delphi tekniği ile belirlenen konuya ilişkin farklı bakış açıları ortaya çıkarılır, yaratıcı çözümler üretilir. Katılımcılar gizli tutulur, anket uygulamaları sürekli devam eder ve anket sonuçları katılımcılarla paylaşılır. Katılımcılar süreç içerisinde farklı bakış açılarını görerek kendilerini geliştirme imkânına sahip olurlar. Ortak kararda buluşuluncaya kadar süreç devam eder ve sonuçlar istatistiklerle açıklanır. Böylece bilimsel bir yaklaşımla ihtiyaçlar belirlenmiş olur. Dacum da ihtiyaç analizlerinde tercih edilen tekniklerdendir. Meslekte tecrübeli kişiler ile ihtiyaç analizini yapacak uzmanlar bir araya gelir. Mesleğin iş tanımı, meslek için gerekli beceriler, yeterlikler belirlenir.

Ardından iş tanımına, becerilere ve yeterliklere göre gereksinimler sıralanır. Meslek-iş analizleri de ihtiyaç belirlemede kullanılan bir diğer tekniktir. Bu teknikte mesleğe ait bilgiler, envanterler ayrıntılarıyla çıkarılır, mesleğin tanımı yapılır ve ardından ihtiyaçlar ortaya çıkarılır (Kılıç 2012: 102; Karacaoğlu, 2012: 208-209; Semerci ve Semerci, 2001; Şahin, 2001).

Programın ikinci basamağı amaçların-hedeflerin saptanmasıdır. Amaçlar, hedefler belirlenirken ihtiyaç analizinde olduğu gibi sadece yetişkinlere göre amaçlar, hedefler belirlenmemektedir. Kurumun, programın, kursun\seminerin, toplumun hedefleri de dikkate alınmaktadır. Amaçlar genel ifadelerle, kurumun misyonunu belirtir. Hedefler, amaçların daha somut, net, nicel karşılığıdır. Yetişkin eğitiminde hedefler, yetişkinlere eğitim yoluyla kazandırılmak istenen niteliklerdir. Yetişkin eğitiminde, belirlenen hedeflerin net, ulaşılabilir, esnek, ölçülebilir, destekleyici olması gerekmektedir. Net hedefler, yetişkinlerin ilerleme hızlarını ortaya koyar. Hedeflerin ulaşılabilir olması eğitimin gerçek yaşamla uyumlu olduğunu belirtir ve bu durum yetişkinleri motive eder. Hedeflerin esnek olması yetişkinlerin farklı sorumluluklarına göre hedeflerde düzenlemeler yapılmasını sağlar. Birbirini destekleyen hedeflerin sıralanması, öğrenmeyi aşamalı olarak ilerletir. Hedeflerin ölçülebilir olması, eğitim sonunda yetişkinlerin değerlendirilmesinde kolaylık sağlar (Kılıç 2012: 31-35). Bilgi toplumu eğitim programlarında, toplumun ve yetişkinlerin beklentilerini kapsayan amaçlar, hedefler belirlenmelidir. Yeniliklere uygun amaçlar, hedefler sıralanmalıdır. Amaçlarda, hedeflerde yaşam boyu öğrenme, sürekli öğrenme, öğrenme becerisini kazandırma ve çok yönlü gelişim ifadeleri yer almalıdır. Bu nedenle amaçlar, hedefler doğrudan yoğun bilgi aktarımına yönelik olmamalıdır. Amaçlarda, hedeflerde iletişim, ekip çalışması, eleştirel düşünme, yaratıcılık vurgulanmalıdır. Ayrıca bilgi toplumunda küreselleşme, yabancı dil yetkinliğini ön plana çıkartmıştır. Yabancı dil gelişimi de amaçlarda bulunmalıdır (Özkan, 2009).

Programın üçüncü basamağı içeriğin belirlenmesidir. Saptanan amaçlara, hedeflere uygun bütün öğrenenleri kapsayan içerik hazırlanır. İçerikte yer alacak konular, konuların alt başlıkları oluşturulur. Yetişkinlerin birbirinden farkı ön bilgileri, eğitim düzeyleri dikkate alınarak esnek bir içerik geliştirilir. Zaman çizelgesi oluşturulur, bütçe ile uyumlu hazırlık yapılmasına dikkat edilir. Özellikle günümüzde hızlı değişimler bilgilerin, konuların yoğunluğunu arttırmıştır. Bu yoğunluğun içerisinde ihtiyaçları

karşılacak konular belirlenmelidir. Konular, faaliyetler yetişkinlerin yaşamlarıyla ilgili olmalıdır. İçerik değişikliklere göre kısa zamanda tekrardan düzenlenebilecek esneklikte yapılandırılmalıdır. Ayrıca içerik toplumsal, kurumsal yarar da sağlamalıdır. İçerik; doğrusal, sarmal, modüler programlama yaklaşımlarıyla oluşturulabilir. Doğrusal programlama yaklaşımında, konular ardışık şekilde basitten-karmaşığa, kolaydan-zora doğru düzenlenebilir. Sarmal programlama yaklaşımında, konuları aşamalı düzenlemek yerine konulara ihtiyaç duyuldukça geri dönülür. Daha esnek ve yetişkin eğitime daha uygun bir tekniktir. Ancak konular ve zaman belirlidir (Kılıç, 2012: 35-39). Modüler programlama ile içerik akışı, konular öğrenenlere göre düzenlenebilir. Özellikle bu programlama yaklaşımı, yetişkinlere uygulanan hizmet içi eğitimler için oldukça uygundur. Yaşam boyu öğrenme anlayışı bireyselleştirilmiş eğitim programlarını ön plana çıkarmıştır. Modüler programlama; bireysel öğrenme, bağımsız öğrenme, kendi öğrenme düzeyini düzenleme fırsatlarını öğrenenlere sunmaktadır. Öğrenenlere amaçlar, hedefler, içerik, öğrenme yöntemleri hakkında bilgi vermekte ve geri bildirim sunmaktadır. Ancak modüler programlara için gerekli altyapı kurulmalı, araç-gereçler, materyaller tasarlanmalı ve teknolojiye dayanmalıdır (Kulahçı ve Taşpınar, 1993: 24-29; Özkan, 2005: 122-125).

Hazırlanan programların içeriği yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun olmalıdır. Programların içeriğinde bilgi toplumunun yenilikleri, teknoloji dikkate alınmalıdır. Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal, kültürel gelişmelere uyumlu olmalıdır (Aruğaslan ve Uysal, 2017: 2; Kasworm, 2003; Altınışik, 1996: 335-336; Turan Özdemir, 2003: 27; Bülbül, 1987: 292; Candemir, Demiray ve Ulutak, 2017: 27-28). Konular yetişkinleri derin düşünmeye, soru sormaya, merak uyandırmaya, sürekli öğrenmeye, çok yönlü gelişim sağlamaya yönlendirmelidir. Bilgi toplumunda konular yetişkinlere salt bilgiden ziyade bilgi okuryazarlığı kazandırmalıdır. Bilgi üretimini sağlayan içerik oluşturulmalıdır. Yaşam boyu öğrenme alışkanlığının kazandırılması, güçlendirilmesi için hayatla bağlantılı bilgiler yer almalıdır (Özkan, 2009: 124-125).

Programın dördüncü basamağı eğitim durumlarının saptanmasıdır. İçeriğe, hedeflere uygun yöntem ve teknikler belirlenir. Yöntem ve tekniklere ilişkin yetişkin öğrenciler ve yetişkin eğitimcisi işbirliği içerisinde karar alır. Karşılıklı iletişim ön plandadır ve eğitimin merkezinde yetişkin öğrenciler bulunmaktadır. Tek taraflı konu aktarımı yerine çeşitli yöntemler ve teknikler kullanılmalıdır. Çünkü yetişkin öğrencilerin hepsini

kapsayacak, her birine hitap edecek süreç düzenlenmelidir. Tek bir yöntem ve teknikle bütün yetişkinlere ulaşmak pek mümkün değildir. Belirlenecek yaklaşımlar, yöntem ve teknikler dizininde yetişkinlerin öğrenme modelleri dikkate alınmalıdır. İçerik aktarılırken konular çok zor ya da çok kolay olmamalıdır. Süreçte diyagramlar, yazılı materyaller, modeller kullanılabilir (Kılıç, 2012: 39-41). Çoklu zekâ kuramı her bireyin farklı düşündüğünü, yorumladığını ve ifade ettiğini öne sürmektedir. Bu nedenle çoklu zekâ yaklaşımından yetişkin eğitiminde yararlanılabilir (Gültekin, 2007: 5). Bilgi toplumunda öğretme-öğrenme süreçlerinde teknolojiden faydalanılmalı, dijital araç-gereçler kullanılmalıdır. Grup faaliyetleri seçilerek yetişkin öğrenenlerin iletişim becerileri güçlendirilmelidir. Eğitici dijital içerikler, teknolojik uygulamalar eğitim sürecinde destekleyici olmaktadır. Özellikle bütün katılımcıların konu ile ilgili dökümanlara, çeşitli yayınlara ulaşması için teknoloji tercih edilebilir. Böylece yetişkinler için farklı fırsatlar sunulmuş olur ve eğitim ortamının esnek kurgulanması sağlanır (Özkan, 2009: 125-127).

Eğitim durumlarında yöntem ve teknikler belirlendikten sonra *zaman çizelgesi* oluşturulmalıdır. Zaman çizelgesi ile eğitimin gerçekleşeceği tarih aralığı, etkinliklerin günleri ve konuların süresi tanımlanır. Eğitimler çok uzun ya da çok kısa olmamalıdır. Uzun eğitimler ilginin azalmasına, katılımın düşmesine sebep olabilir. Kısa eğitimlerde belirlenen hedeflere ulaşamayabilir. Eğitimin içerisinde kültür gezileri, tiyatro etkinlikleri gibi sosyal faaliyetler bulunuyorsa bu etkinlikler için de zaman çizelgesi oluşturulmalıdır. Yetişkinlerin çeşitli sorumlulukları olduğundan dolayı zamanlamada bazı hususlara dikkat edilmelidir. Bu hususlar: (1) Yetişkinler için iş ve özel hayat dengesi kurulmalıdır. (2) Yetişkinlerin toplumsal sorumlulukları aksatılmamalıdır. (3) Yetişkinlere uygun zaman aralıkları oluşturulmalıdır. Yetişkin eğitimleri için hafta sonları ve akşam saatleri daha çok tercih edilmektedir. (4) Çizelgeler esnek kurgulanmalıdır. Çünkü koşullara göre çizelgeler yeniden düzenlenebilmeli ve katılamayanlar için yeni imkânlar sunulabilmelidir (Kılıç, 2012: 44-45).

Eğitim durumlarında zaman çizelgesi belirlendikten sonra *bütçe* incelenmelidir. Etkili bir program oluşturmak için bütçe ile uyumlu tercihler yapılmalıdır. Kullanılacak araç-gereçlerin, tasarlanan faaliyetlerin masrafları bütçe ile kontrol edilmelidir. Programın her aşamasında bütçenin kaynağı öğrenilmelidir ve gerekli finansman göz önünde bulundurulmalıdır. Bütçenin kaynağı sektöre, mesleğe göre farklılık gösterebilir. Eğitim

masrafları, devlet tarafından sağlanan ödeneklerden, çeşitli burslardan karşılanabilir (Kılıç, 2012: 45-47).

Program hazırlandıktan sonra *duyurularla* yetişkin öğrencilere ulaştırılmalıdır. Eğitim verilecek kitleye program ayrıntılarıyla tanıtılmalıdır. Yetişkinler öz-yönetimlidir, kendi sorumluluklarını üstlenirler. Katılacakları eğitim hakkında bilgi sahibi olmak isterler ve eğitimin ihtiyaçlarına uygun olmasını tercih ederler. Programın uygulama aşamasında da konular, amaçlar, yöntemler hakkında yetişkinlere ayrıntılı bilgi verilmelidir. Gerektiği durumlarda program yeniden düzenlenmelidir. Yeterli bilgi alamayan yetişkinler eğitimden ayrılabilir (Kılıç, 2012: 47-49).

Programın beşinci ve son basamağı ölçme ve değerlendirmedir. Değerlendirme, ulaşılmak istenen sonuç ile ulaşılan sonuç arasında kıyaslama yapmaktır. Değerlendirme iki boyutlu yapılmalıdır. Bir taraftan yetişkin öğrenenler değerlendirilerek hedeflenen kazanımlara erişilip erişilmediği incelenir. Diğer taraftan program değerlendirilerek içeriğin, yöntemin ve tekniğin, konuların amaçlara uygun düzenlenip düzenlenmediği araştırılır. Kurumun beklentisi de dikkate alınmalı, beklentilerin karşılanma düzeyi değerlendirilmelidir. Değerlendirmeler, daha sonra oluşturulacak programlara, faaliyetlere yön verir ve yol gösterir. Bazen hedeflenen bilgilerin, davranışların kazandırılması başarı göstergesi olmayabilir. Böyle durumlarda programın kurumun, toplumun gereksinimlerine göre yapılandırılmadığı sonucu ortaya çıkabilir. Bu nedenle çok yönlü değerlendirmeler yapılmalıdır. Yetişkin eğitimcilerin ve öğrencilerin görüşleri alınmalıdır. Görüşler anketler, testler, sınavlar ile elde edilebilir (Kılıç, 2012: 49-53).

Değerlendirmede farklı programlar uygulanabilir. Amaçlarına, çeşitlerine, planlama modeline, karşılaştırma ölçütlerine göre yöntemler seçilebilir. Değerlendirme tekniklerinden kavram haritaları, bulmacalar, yap-bozlar kullanılabilir. Yetişkin eğitimi için seçilen değerlendirme yönteminde yetişkinlerin bireysel özellikleri dikkate alınmalı ve sonuç yerine süreç odaklı değerlendirme yapılmalıdır. Süreç odaklı bu değerlendirmelerde temel ölçüt *öğrenme* olmalıdır. Çünkü bilgi toplumunda yetişkinlerin bilgiyi üretmelerine, kullanmalarına, yaşam boyu öğrenmelerine önem verilmeli ve ölçütler bu öneme göre belirlenmelidir. Süreç içerisinde geri bildirimler verilerek yetişkinlerin bilgi okuryazarlıkları geliştirilmelidir. Öğrencilerin

öğrenmeleri için, eğitimciler destekleyici ve rehber niteliğinde olmalıdırlar. Eğitimcilerin ve öğrenenlerin ölçütleri ortaklaşa kararlaştırmaları verimli olacaktır (Özkan, 2009: 128-129; Candan, Tuncer ve Karatas, 2015).

Çevre de yetişkin eğitimi etkileyen unsurlar içerisindedir. Knowles, eğitim verdiği bir kurumda zemin katta pencerelerin yeterli ışık almadığını ve diğer fiziksel özelliklerinde ergonomik olmadığını fark etmiştir. Bu nedenle sınıf ortamındaki yetişkin öğrenenlerin ve bir yetişkin eğitimcisi olarak kendisinin motive olamadığını söylemiştir. Ekolojik psikologlar, eğitim ortamlarının fiziksel unsurlarını incelemişlerdir ve fiziksel unsurların eğitimi etkilediğini belirtmişlerdir (Knowles, 1996: 118) Eğitim ortamının fiziki koşulları, materyalleri, teknolojik donanımı, havalandırma sistemleri yetişkinlere uygun olmalıdırlar (Candemir, Demiray ve Ulutak, 2017: 27-28). Bunun yanında sosyal psikologlar da sınıf ortamının, iletişimin, diyalogların eğitimi etkilediğini belirtmektedir (Knowles, 1996: 118-119). Dolayısıyla hem fiziksel hem de sosyal çevre eğitimi etkilemektedir.

Yetişkin eğitimcisi, eğitimi etkileyen unsurlardandır. Yetişkin eğitimcileri bu alan için özel olarak yetiştirilmiş, geliştirilmiş uzman kişiler olmalıdırlar. Eğitimciler, yetişkinlere karşı destekleyici tutum sergilemelidirler. Yetişkinlerin geçmiş öğrenme deneyimlerini göz önünde bulundurmalıdırlar ve aktarım yöntemi yerine, yaparak-yaşayarak öğrenme metotlarını tercih etmelidirler. Yetişkinlerle her aşamada işbirliği yapmalıdırlar (Aruğaslan ve Uysal, 2017: 2; Altınışik, 1996: 335-336; Turan Özdemir, 2003: 27; Bülbül, 1987: 292-294; Candemir, Demiray ve Ulutak, 2017: 28). Deneyimli bireylere eğitim verdiklerinden dolayı mesleki açıdan gerekli bilgiye ve beceriye sahip olmalıdırlar. Yetişkinlerin psikolojik süreçlerini, farklı görevlerini, sorumluluklarını göz önünde bulundurmalıdırlar. Anlayışlı, gelişime açık, tecrübeli olmalıdırlar ve yetişkinlerin problemleri tanımlamalarına destek sunmalıdırlar. Düşüncelerine saygı göstermelidirler, işbirliği ve güven içerisinde yetişkinlerle faaliyetler hazırlamalıdırlar. Kişinin ilgisini keşfetmesine yardımcı olmalıdırlar (Candemir, Demiray ve Ulutak, 2017: 28; Man, 2017: 70). Yetişkin eğitimcisi, öğrenenleri yönlendiren, süreci kolaylaştıran kişidir. Hem rehber olmalıdır hem de çağa uygun yöntem ve teknik bilgisine sahip olmalıdır. Böylece süreci çok yönlü organize edebilir (Akpınar ve Gezer, 2010: 5-7; Kılıç, 2012: 41).

Yetişkin eğitimi etkileyen bir diğer faktör yetişkin öğrenciler\öğrenenlerdir. Yetişkinlerin özelliklerine göre eğitim verilmelidir. Çünkü yetişkinler deneyim kazanmış, olgun, farklı özellikleri ve ihtiyaçları olan bireylerdir. Öğrencilik rolleri ilk planda değildir. Özellikle yetişkinlikte artan rolleri nedeniyle sorumluluk alanları genişir ve işlerine, ailelerine topluma karşı görevleri vardır. Yetişkinlerin yaşları, eğitim düzeyleri, bakış açıları, mesleki ve kişisel deneyimleri, eğitim ihtiyaçları, eğitime katılma nedenleri, meslekleri, sorumlulukları, bütçeleri birbirinden farklıdır. Yetişkinler öğrenme sürecinde öz-yönelimlidirler. Yani kendi ilerleme safhalarını kendileri izleyebilirler (Aruğaslan ve Uysal, 2017: 1-2; Altınışık, 1996: 335; Turan Özdemir, 2003: 25-26; Bülbül, 1987: 293; Candemir, Demiray ve Ulutak, 2017: 28; Kılıç, 2012).

2.2.4. Yetişkinlerin Öğrenmesi

Yetişkinler kararlarının sorumluluğunu üstlenen, farkındalığa ulaşmış bireylerdir. Yetişkinler eğitimde anlam ararlar ve eğitimi neden aldıklarını bilmek isterler. Gereksinim duydukları konuda gelişmek isterler. Bu nedenle eğitimin amaçları, kazanımları, içeriği hakkında yetişkinlere bilgi verilmeli ve yetişkinlerin isteklerini belirlemek için analizler yapılmalıdır. Yetişkinler aldıkları eğitimi kısa sürede uygulamaya dönüştürmeyi tercih ederler ve eğitim sonrasında günlük yaşamlarına, meslek hayatlarına yönelik gelişim kaydetmeyi beklerler. Yetişkinler teorik öğrenmeler yerine uygulamaya yönelik eğitimlerin içinde yer almayı isterler. Bundan dolayıdır ki, çocukların ve gençlerin öğrenmesi daha çok konu odaklı iken, yetişkinlerin öğrenmesi daha çok sorun ve yaşam odaklıdır. Yetişkin öğrencilerin öğrenmesinde kuramsal yaklaşımlar yerine uygulamalı yaklaşımlar etkili olmaktadır (Aruğaslan ve Uysal, 2017: 1-2; Turan Özdemir, 2003: 25-26; Bülbül, 1987; Candemir, Demiray ve Ulutak, 2017: 28). Yetişkinler öğrenme sürecinde öz yönelimlidirler ve kendi ilerleme düzeylerini takip ederler (Kılıç, 2012: 48). Yetişkin eğitiminde öğretmenlerin rolü rehber, danışman, kolaylaştırıcı olmaktadır; öğrencilerin rolü yaşam boyu öğrenmek ve bilişsel süreçleriyle, deneyimleriyle bilgiyi organize etmektir. (Akpınar ve Gezer, 2010: 5-7). Yetişkinlerin nasıl öğrendiği sorgusundan yola çıkılarak çeşitli modeller geliştirilmiştir. Yetişkinlerin öğrenmesi üzerine geliştirilen üç kuram; andragoji, dönüştürücü öğrenme kuramı ve öz-yönetimli öğrenme kuramı yetişkin eğitiminde esas kabul edilmektedir (Tosun ve Bahar, 2016: 21).

2.2.4.1. Andragoji

1920'lerde yetişkinlerin öğrenmeleri ile ilgili çalışmalar başlamıştır ve 1970'lerde Malcolm Knowles ile anılan andragoji kavramı yetişkin eğitimi kuram çalışmalarında yer etmiştir. Kuramda yetişkinlerin çocuklardan farklı öğrendiği belirtilmiştir. Yetişkinlerin öğrenme ilkeleri dikkate alınarak andragoji kuramı geliştirilmiştir ve pedagoji yerine andragojinin varsayımları yetişkin öğrenmesinde geçerli olmuştur. Andragoji, yetişkinlerin öğrenmesini kolaylaştıran, öğrenmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır (Gültekin, 2007: 3-4; İrfan, 2011: 73).

Andragoji geliştirilirken pedagoji ile karşılaştırılmıştır. Bu nedenle pedagojik modelin varsayımları açıklanmalıdır. Bunlar: (1) Öğretmeye ve öğrenmeye dair her türlü sorumluluk öğretmenindir. (2) Öğrenenler; ilerlemek, sınıflarını geçmek için öğretmenin aktardıklarını öğrenmelidirler. Öğrendikleri konuları hayatlarıyla ilişkilendirmelerine gerek yoktur. (3) Öğretmen, merkezi konumdadır ve öğrenenler, öğretmene bağımlıdır. (4) Deneyimler öğrenme sürecinde ön planda değildir. Öncelikli olan öğretmenin aktardıkları ve ders araç-gereçlerinin işlevidir. (5) Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenenler, öğrenmeye hazır olmalıdır. (6) Süreç, konu merkezlidir ve öğrenmenin anlamı, konuları öğrenmektir. (7) Öğrenenler, not ve derece gibi dış motive araçları ile öğrenmeye yönelirler (Knowles, 1996: 52-55).

Andragojik modelde ise: (1) Yetişkinler öğrenmeden önce öğrenecekleri hakkında bilgi sahibi olmak isterler. Öğrenmeden önce öğrenme sebeplerini ve öğrendikten sonra kendilerine sağlayacağı faydaları sorgularlar. Eğitimciler yetişkinlere yardımcı olmalı ve eğitimin hayatlarına katacağı faydaları açıklamalıdır. (2) Yetişkinler kendi yaşamlarının sorumluluklarını üstlenirler. Öğrenme sürecinde yetişkinler bağımsız öğrenenlerdir, eğitimciler de bağımsız öğrenenlere destek sunanlardır. (3) Yetişkinler öğrenme ortamında tecrübeleriyle bulunurlar. Yaşları, eğitim düzeyleri, sorumlulukları, deneyimleri çeşitli olduğundan bireysel farklılıkları da vardır. Öğretme ve öğrenme sürecinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarından faydalanılmalıdır. Öğrenenlerin deneyimlerine değer verilmelidir ve öğrenme sürecine bu deneyimler aktarılmalıdır. (4) Yetişkinler öğrendikleri bilgilerin kendi yaşamlarına katacağı faydaları analiz ederler. Bu nedenle öğrenmeye hazır durumdadırlar. Çünkü deneyimler ve sorumluluklar kazanıldıkça bireyler hangi bilgileri öğrenmenin kendileri için gerekli olduğunu

kavrarlar. (5) Yetişkinlerin öğrenme tercihleri hayat merkezlidir. Yaşamdaki problemleri çözmek, sorunları analiz etmek isterler. Motive olmaları için öğrenmenin kendi yaşamlarına yansımaları beklerler. (6) İçsel motivasyonla öğrendikçe ilgileri, istekleri artar. Mesleki ya da kişisel beklentiler yetişkinleri güdüler. Terfi, ücret gibi dış motivasyon araçları kısmen etkili olur (Knowles, 1996: 56-62).

Andragoji kuramına göre yetişkin eğitiminde *öğretmenin görevleri* pedagojiden farklıdır. Bu farklar: (1) Öğretmen öğrenenlerin yaşama dair problemleri keşfetmesine yardımcı olur. (2) Öğrenme sürecine etki eden ısı, ışık, oturma düzeni gibi fiziksel koşulları düzenler. (3) Bütün öğrenenlere değer verir ve fikirlerine, hislerine saygı duyar. (4) Öğretmen öğrenenlerle birlikte araştırır, öğrenir ve kendi düşüncelerini, hislerini paylaşır. (5) Öğrenenler arasında işbirliği kurmaya çalışır. Yargılayan, özgüven azaltan durumları öğrenme ortamından uzak tutar. (6) Öğrenenleri, toplumu, öğrenilecek konuları ve kendisini kapsayan doğru amaçlar belirlemeye çalışır ve bu işlemi öğrenenlerle birlikte ortaklaşa yürütür. (7) Eğitim sürecinde kullanılacak yöntemleri, teknikleri, araç-gereçleri öğrenenlerle birlikte belirler. (8) Öğrenenlerin ekip kurmalarına, proje kümeleri oluşturmalarına, bireysel öğrenmelerine yardım eder. (9) Öğrenenlere yaşantılarını keşfetmeleri için çeşitli yöntemlerle, tekniklerle destek olur ve yaşam kaynaklarına ulaşmalarını sağlar. (10) Paylaşımlarını, öğrenenlerin yaşamlarına, deneyimlerine göre düzenler ve sunar. (11) Öğrenenlere, edindikleri bilgileri yaşamlarında uygulamaları için yardım eder. (12) Ölçme değerlendirme sürecini öğrenenlerle birlikte yapılandırır ve ölçütleri öğrenenlerle oluşturur. (13) Öğrenenlerin kendilerini değerlendirmelerine, ilerletmelerine yardım eder (Knowles, 1980: 57-58 aktaran, Knowles, 1996: 83-84).

Andragoji kuramına göre yetişkin eğitiminde *öğrenenler ve öğrenme süreci* pedagojiden farklıdır. Bu farklar: (1) Öğrenenler, öğrenme ihtiyaçlarını kendileri fark ederler ve öğrenmeye yönelirler. (2) Öğrenme sürecinde her yetişkinin birbirinden farklı olduğu kabul edilir. (3) Öğrenme ortamı yetişkinlere göre düzenlenir. (4) Öğrenme süreci işbirliği, yardımlaşma ile devam eder. (5) Amaçlar ve hedefler konu merkezli değil, yaşam odaklıdır. (6) Öğrenme sürecinde öğrenenler aktiftir. (7) Öğrenenlerin deneyimlerinden faydalanılır. (8) Öğrenenler kendi hedeflerini belirleyerek gelişim gösterirler. (9) Yetişkinler, kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu taşırlar (Knowles, 1980: 57-58 aktaran, Knowles, 1996: 83-84).

2.2.4.2. Dönüştürücü Öğrenme Kuramı

Jack Mezirow tarafından 1978 yılında “dönüştürücü öğrenme kuramı” geliştirilmiştir. Kuram, öğrenme için yetişkinlerin kendilerini eleştirel bir tutumla keşfetmelerini öne sürmüştür ve yetişkinlerin tecrübelerini gözden geçirmelerini, gerçeklerle yüzleşmelerini, yorumlamalarını vurgulamıştır. İnsanlar kendi tecrübelerinin anlamını, ulaşmak istedikleri amaçları, sahip oldukları duygu ve düşünceleri öğrenmek isterler. Dönüştürücü öğrenme kuramı ile bireylerin düşüncelerinde, bakış açılarında, hedeflerinde değişim yaratılması amaçlanmaktadır. Vizyonun ve değerlerin dönüşümü olarak da tanımlanabilir (O’Sullivan, 2003: 326-328; Tosun ve Bahar, 2016: 21-22; Man, 2017: 76-77; Mezirow, 1997: 5-7; Akçay, 2012). Eğitimcilerin esas rolleri öğrenenlerin dönüşmelerine, eleştirel düşünmelerine yardım etmektir. Çünkü öğrenmenin bir hedefi ve bir sonucu vardır ve dönüşümle yetişkinlerin düşünceleri, bakış açıları, değerleri değişir, entelektüel bir gelişim sağlanır (Herod, 2002: 10-12).

Dönüştürücü öğrenme kuramı, öğrencinin keşfetmesine, deneyimlerini anlamlandırmasına, yeni bakış açıları üzerinden hareket etmesine yardımcı olan bir çabadır. Sabit gerçekler ve kesin bilgiler mümkün değildir. Çünkü koşullar, insanlar, deneyimler değişir. Öğrenme süreci deneyimlerden anlamlar üretmektir, farkındalığa ulaşmaktır, çeşitli bakış açıları geliştirmektir. Bunu başarabilmek için referans çerçeveleri yani zihinsel alışkanlıklar değişmelidir (Mezirow, 2000; Mezirow, 1990; Mezirow, 1997).

Mezirow öğrenme sonucu gerçekleşen dönüşümü 10 basamakla açıklamıştır. Aşamaların belirli bir düzeni yoktur ve öğrenenler farklı zaman dilimlerinde farklı basamaklara ulaşabilirler. Bunlar: (1) Kişiyi şaşırtan, yönünü değiştirebilecek ikilemlerde bırakmak. (2) Birey ikilemler karşısında deneyimlerini, bakış açısını incelemeye başlar. Birey için zorlayıcı bir süreçtir. (3) Birey kendini, mevcut durumunu incelerken eleştiriler yapmaya başlar. (4) Bireyde farkındalık oluşmaya başlar ve dönüşüm sürecini çevresiyle paylaşabilir. (5) Dönüşümün başlaması bireyi yeni rollere, hareketlere yöneltir. (6) Birey gelişen yeni bakış açısıyla planlar yapar. (7) Planları uygulamak için yeni bilgiler öğrenir, beceriler kazanır. (8) Dönüşümün kazandırdığı yeni rolleri dener. (9) Yeni rollerine yönelik becerilerini geliştirir. (10) Yeni bakış

açısıyla hayatını düzenler ve hayatına uyum sağlar (Tosun ve Bahar, 2016: 21-22; Mezirow, 2000: 22; Kitchenham, 2008: 105).

Bu süreçte yetişkin, deneyimleri üzerine sorgulayıcı yaklaşmalıdır, öğretmen de yardım etmelidir. Öğretmen yetişkine destek olmalı, güç vermeli ve öğrenmesi, dönüşüm yaşaması için model olmalıdır. Yetişkinin sorgulama sürecine, eleştirel tutumuna yapıcı yaklaşmalıdır ve eğitim ortamında güven inşa etmelidir (Akçay, 2012: 12-13).

2.2.4.3. Öz-Yönetimli Öğrenme Kuramı

Öğrenme sürecinin her aşamasında bireyin aktif olarak yer almasıdır. Bu süreçte eğitimci, örgüt ve öğrenenler bireye destek olmaktadır (Titmus vd., 1985: 54). Yetişkin eğitimcilerinden Knowles ve Tough öz-yönetimli öğrenmeyle yakından ilgilenmişlerdir (Gültekin, 2007: 10).

Tough, öz-yönetimli öğrenmeyi projelerle ilişkilendirmiştir ve bir öğrenme projesini belirli bir zaman diliminde beceri geliştirmeye, bilgi kazandırmaya yönelik çaba olarak açıklamıştır (Knowles, 1996: 130-133). Yetişkinlerin öğrenme projelerine yönelmeleri güdülerle gerçekleşmektedir. Bu güdüler merak, ilgi, üretme, öğrenme amaçlı olabilir. Süreç ilk olarak yetişkinin karar vermesiyle başlamaktadır. Yetişkin, hedefler belirler ve bu hedefler doğrultusunda seçimler yapar. Daha sonra planlamayı ortaklaşa yapabileceği kişileri belirler. Eğitimci bu süreçte öğrenenle işbirliği içerisinde. Öğrenen aktif konumdadır (Knowles, 1996: 45-49). Öz-yönetimli öğrenen birey, öğrenme planının her basamağında sorumluluk taşımaktadır ve bu süreçte çevresinden yardım almaktadır (Titmus vd., 1985: 54). Birey çevresindeki materyallerden, kaynaklardan da destek alabilir (Gültekin, 2007: 11)

Birey güdülerini tanımlamaktan değerlendirme sürecine kadar öz-yönetime sahiptir. Dış faktörler bireyi engellese bile birey öğrenmeye kararlı olmalıdır. Bu nedenle yetişkinlerin öz-yönetim becerileri geliştirilmelidir ve bağımsız öğrenme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Yetişkinler gereksinimlerini fark edebilmeli, uygun kaynakları bulabilmeli ve kendi öğrenme süreçlerini organize edebilmelidirler. Yetişkin eğitimcileri de öğrenenlerin aktif olmalarını sağlamalı ve ilgilerini keşfetmelerine yardımcı olmalıdırlar (Gültekin, 2007: 10-12).

Bilgi toplumunda kendini geliştiren donanımlı bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle bireyler öz-yönetim becerisine, yaşam boyu öğrenme isteğine sahip olmalıdırlar. İhtiyaçları doğrultusunda eğitim fırsatlarını keşfetmelidirler. Öğrenme süreçlerini planlayarak uygun araç-gereçlerden, teknolojiden destek almalıdırlar (Karataş, 2017).



BÖLÜM 3: ÖĞRETMENLERİN GÖZÜNDEN MESLEKİ ÇALIŞMALARIN BİLGİ TOPLUMU, YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Üçüncü bölümde, öğretmenlerin gözünden mesleki çalışmaların bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi açısından incelenmesinde belirlenen yöntem, çalışma grubu, veri toplama tekniği, veri analizi açıklanmıştır. Ardından erişilen bulgulara, sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Metodolojik Yaklaşımı

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda bireylerin deneyimlerinden çıkardıkları anlamlar ve bireylerin deneyimlerine yönelik yaptıkları yorumlar ele alınır (Merriam, 2015: 5; Alas, 2019). Literatürde mesleki çalışmalarla ilgili durum tespitine yönelik nicel ve nitel araştırmalar yer almaktadır. Ancak mesleki çalışmalar bilgi toplumu, yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme açısından bir arada incelenmemiştir ve bu konuya ilişkin fenomenoloji modelinde yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenlerin görüşleriyle gerçekleştirilmiştir. Deneyimli kişilerle bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi kavramlarının ayrıntılı betimlemesinin yapılması ve mesleki çalışmaların bu kavramlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

3.1.1. Konunun Fenomenoloji Modeline Uygunluğu

Bu çalışmada mesleki çalışmalara katılmış, süreci deneyimlemiş öğretmenlerin bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramlarının betimlemesini yapmaları ve mesleki çalışmaları bu kavramlar açısından incelemeleri, yorumlamaları için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeli seçilmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin görüşleri ve bu deneyimlerine yükledikleri anlamlar ile verilere ulaşılmıştır.

Fenomenolojik araştırmalarda olguları deneyimlemiş kişilerden bilgilere ulaşılmaya çalışılır. Bu nedenle deneyimler kaynaktır. Keşif, deneyimlerin analiziyle gerçekleşir.

Deneyimler betimlenir, açıklanır, yorumlanır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015: 234; Gürbüz ve Şahin, 2018: 111). Öğretmenler bilgi toplumunda eğitimde meydana gelen dönüşümleri, hizmet içi eğitimlerle yaşam boyu öğrenmeyi, mesleki çalışmalarla yetişkin eğitimini tecrübe eden kişilerdir. Bu nedenle deneyimleri incelemek, deneyimlere ilişkin görüşlere ulaşmak, deneyimlerden ulaşılan anlamları ortaya çıkartmak için fenomenoloji benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69-72).

Fenomenolojinin kendi içerisinde farklı çeşitleri vardır. Bu noktada araştırmacının çalışma sürecindeki yaklaşımı, konumu, etkileşimi fenomenolojinin çeşidini belirleyen unsurdur. Yorumlayıcı fenomenolojide, araştırmacı sürece daha çok katılır. Etkileşimin, iletişimin yoğunluğu fazladır. Araştırmacı tecrübelerinin, ön bilgilerinin çalışmaya hizmet edeceğini düşünür ve sürece dahil eder. Katılımcılarla yakından iletişim kurar ve uzun süreli paylaşımda bulunur. Tanımlamalardan çok deneyimlerin içindeki gömülü anlamları, bağlamları ortaya çıkarıp yorumlar yapar. Süreç, yorum bilgisi gerektirir. Araştırmacının sürece daha çok dahil olması, katılımcılarla yoğun iletişim süreci geçirmesi ve deneyimlerinin, ön bilgilerinin çalışmaya hizmet edeceğini düşünmesi nedeniyle araştırma deseni yorumlayıcı fenomenoloji olarak tercih edilmiştir. (Sever ve Ersoy, 2017: 188-189; Neuman, 2016: 130-131; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015: 236-237).

3.1.2. Deneyim Temelli Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmalar genellikle deneyim odaklıdır ve olguyu tecrübe etmiş kişiler değerli kaynaktır. Konuya ilişkin deneyime sahip kişiler ve tecrübelerini paylaşacak kişiler fenomenolojik araştırmaların örnekleminde daha çok tercih edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 71). Bu nedenle genelleme iddiası yerine, katılımcılara dair deneyimler çözümlenir, yorumlanır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden; ölçüt örnekleme yöntemi ile kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Önceden belirlenmiş bir dizi kriterleri karşılayan kişilere ulaşılarak çalışma grubu oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 122; Merriam, 2015: 18).

Katılımcıların görüşlerini, deneyimlerini aktarmaları için gönüllü olmaları, istek duymaları gerektiği düşünülmüştür. Gönüllü katılımcılarla süreç devam etmiştir. Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri kullanılmamıştır, buna istinaden katılımcılara bilgi verilmiştir.

Hizmet içi eğitimlerle çalışanların gelişim süreçlerinin desteklenmekte, yeni bilgiler beceriler kazandırılmaktadır. Kırk yıldan uzun bir süredir öğretmenler mesleki çalışmalar yapmaktadırlar. Eğitim öğretim yılının başında, içinde ve sonunda mesleki çalışmalar uygulanmaktadır. Bu çalışmalar seminer çalışmaları olarak da bilinmektedir (T.C. MEB EARGED, 2006: 8-9). MEB tarafından yayımlanan mesleki çalışma programına göre faaliyetler yapılmaktadır. Türkiye’de bütün devlet okullarında aynı tarihler aralığında mesleki çalışma programı esas alınarak süreç tamamlanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada süreci deneyimlemiş kişilerle çalışma grubu oluşturulmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Uzun bir tarihçesi olan mesleki çalışmaların incelenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 122). Ölçüt örnekleme yöntemi ve kartopu örnekleme yöntemi ile Kocaeli ilinin beş ilçesinde görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Kocaeli ilinin; İzmit, Körfez, Kartepe, Derince, Başiskele ilçelerinde; devlet okullarında mesleki çalışmaları deneyimlemiş, bu faaliyetlere katılmış öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Devlet okullarında ücretli öğretmen olarak çalışanlar, mesleki çalışmalara katılmadıkları için örnekleme de yer almamaktadırlar. Araştırma devlet okullarında uygulanan mesleki çalışmalar temelindedir. Özel okullarda çalışan öğretmenler örnekleme de yer almamaktadırlar. Aktif olarak görevine devam eden öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Emekli öğretmenler örnekleme de yer almamaktadırlar. Bu nedenle ölçüt örnekleme yöntemi ile mesleki çalışmalar sürecini deneyimleyen, devlet kurumlarında aktif olarak görevine devam eden öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların yönlendirmesiyle farklı öğretmenlere kartopu örnekleme yöntemi ile erişilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 122).

Fenomenoloji kapsamında yapılan çalışmaların kaç kişiyle yapılacağına dair çeşitli görüşler vardır. Konuya ve amaca göre örneklem farklılık gösterebilir. Ancak katılımcı sayısı arttıkça verilerin ve analizin yoğunlaşacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle çalışmanın konusu ve amacı doğrultusunda 20 kişi ile görüşülmüştür (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015: 243; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 124-125). Tablo 4’te görüleceği üzere araştırmaya mesleki çalışmalar sürecini deneyimlemiş, devlet kurumlarında görevini sürdüren, Kocaeli ilinin; Körfez, Kartepe, Derince, İzmit, Başiskele İlçelerinde çalışan 20 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük temel alınmıştır.

Tablo 4: İlçelerde Görev Yapan Öğretmenlerin ve Katılımcıların Sayısı

Kocaeli Merkez İlçeleri	Görev Yapan Öğretmen Sayısı	Katılımcı Sayısı
Körfez	1806	1
Kartepe	1588	13
Derince	1419	1
İzmit	4817	3
Başiskele	1872	2

Kaynak: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *Öğretmen Sayıları*. Erişim adresi: <http://kocaeli.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 01.09.2019).

3.1.3. Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında açık uçlu sorular sorulmuştur, gerektiğinde ek sorular da yöneltilmiştir (Merriam, 2015: 87-88; Gürbüz ve Şahin, 2018: 184). Görüşmelerde tamamen katılımcı istekliliği ön planda tutulmuştur. Konuşmak, anlatmak veya yazmak isteyen [zamanı olmayan katılımcılar için] katılımcılarla süreç yürütülmüştür. Her katılımcıyla görüşme ortalama bir saat devam etmiştir. Görüşmeler aynı kişilerle bazen bir kez, bazen birkaç kez kesitli olarak yıl içerisinde yapılmıştır. Görüşmeler 2018-2019 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Mesleki çalışmalar yılın başında (Eylül) ve yılın sonunda (Haziran) yapılmakta, gerektiğinde yıl içinde de uygulanmaktadır. Ancak 2019 yılında mesleki çalışmalarla ilgili bazı değişiklikler yapılmış ve mesleki çalışmalar Eylül, Kasım ve Haziran aylarında olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Bu çalışmada veriler 2018 Haziran, 2018 Eylül ve 2019 Haziran seminer dönemlerini kapsayacak şekilde toplanmıştır. Bu nedenle 2019 yılı Eylül ve Kasım ayları seminerlerine ilişkin veriler bulunmamaktadır.

3.1.4. Veri Analizi

Araştırmanın veri analizinde “yorumlayıcı fenomenolojik analiz” tercih edilmiştir. Literatür incelendiğinde fenomenolojik araştırmalarda farklı yöntemlerle veri analizinin yapıldığı görülmektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015: 245).

Wolcott (1994) analiz sürecini üç yolla açıklamaktadır. İlk analiz yolu, verinin orijinal formuna bağlı kalarak katılımcılardan direkt alıntılar (gerektiği kadar) yapmaktır. Bu betimsel bir yaklaşımdır. İkincisi, ilk yolu da uygulayarak neden-sonuç bağlantılarıyla açıklamalar yapmaktır. Bu sistematik analizdir. Üçüncüsü, birinci ve ikinci yaklaşımı da

kapsamaktadır ve ek olarak araştırmacı kendi yorumlarını da eklemektedir. Wolcott (1994) betimleme, analiz, yorumlama şeklinde veri analizini gruplandırmıştır (Sözbilir, 2009: 3). Bu çalışmada tanımlama, açıklama ve yorumlama bir arada kullanılmıştır. İlk olarak bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramları katılımcılar tarafından betimlenmiştir. Ardından bu kavramları etkileyen unsurlar katılımcılar tarafından açıklanmıştır ve mesleki çalışmalar bu kavramlarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Veri analizine destek olması açısından görüşmeler sırasında katılımcıların konuşma dinamikleri, duraksamaları, jestleri, mimikleri not edilebilir (Biggerstaff ve Thompson, 2008). Bu çalışmada görüşmeler esnasında katılımcıların yansımaları da veri analizine yardım etmesi açısından not edilmiştir. Görüşmeler esnasında çeşitli ek notlar alınmıştır.

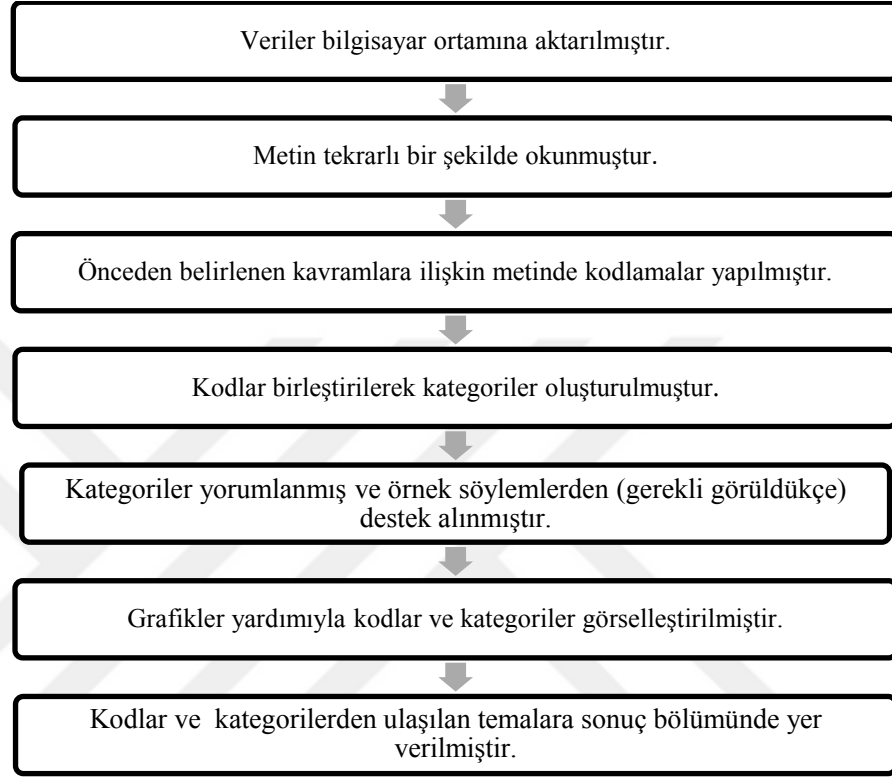
Yorumlayıcı fenomenolojik analizde deneyimler yorumlanır. Bireyin dünyasını, deneyimlerini çözümlemeye destek sunması açısından araştırmacının konuya ilişkin tecrübeleri, bilgisi dâhil edilir (Sever ve Ersoy, 2017). Bu çalışmada araştırmacının tecrübelerinin, ön bilgilerinin rehberlik yapacağı düşünülmüştür ve çözümlemeye araştırmacının tecrübelerinden, bilgilerinden destek alınmıştır.

Strauss ve Corbin (1990) kodlamaları: (1) Önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama, (2) verilerden ulaşılan kavramlara göre kodlama, (3) genel bir çerçeve içinde kodlama olarak üçe ayırır (Sözbilir, 2009: 7). Bu çalışmada önceden belirlenmiş kavramlara ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Kodlardan kategoriler oluşturulmuştur.

Görüşme metinleri okunduktan sonra tecrübelerle ilişkin en çok ortaya çıkan ve bütün katılımcıları kapsayan temalar belirlenir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015: 250-251). Bu çalışmada da her bir katılımcının söylemi dikkate alınarak ortak temalara ulaşılmıştır.

Araştırmanın veri analizinde “yorumlayıcı fenomenolojik analiz” uygulanmıştır ve ayrıntısı Şekil 6’da veri çözümleme algoritması adı altında sunulmuştur. Araştırmacının deneyimleri, bilgisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Veriler yorumlanırken katılımcıların vurgulamaları, duraksamaları dikkate alınarak çıkarımlar yapılmıştır ve yorumlar geliştirilmiştir. Yorumlayıcı fenomenolojik analiz sürecinde ilk olarak kodlamalar yapılmıştır. Çalışmada kavramlar önceden belirlenmiştir. Bunlar bilgi toplumu, yaşam

boyu öğrenme ve yetişkin eğitimidir. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenlerin görüşleri önceden belirlenmiş bu üç kavrama göre kodlanmıştır. Ardından kodlar kategorileştirilmiştir ve yorumlamalar eşliğinde açıklanmıştır. Sonuç aşamasında kodlardan ve kategorilerden ulaşılan temalara yer verilmiştir.



Şekil 6: Veri Çözümleme Algoritması

3.2. Öğretmenlerin Gözünden Mesleki Çalışmaların Bilgi Toplumu, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına dair yapılan analizlerden elde edilen bulgular açıklanmıştır.

3.2.1. Bilgi Toplumu Betimlenmesi

Öğretmenlerin gözünden bilgi toplumu kavramının ne ifade ettiği öğrenilmeye çalışılmıştır. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenlerin bilgi toplumu kavramına yaklaşımları incelenmiştir. Yaklaşımlar; mesleki, kişisel, toplumsal, örgütsel, ekonomik olmak üzere beş boyuta yerleştirilmiştir. Kodlar ile kategoriler Şekil 7’de gösterilmiştir. Şekil 7’den de görüleceği üzere katılımcılardan 10 kişi bilgi toplumunu mesleki boyutta ele almıştır. Bilgi toplumuna yönelik açıklanan genel kanı, bir katılımcının da belirttiği

gibi: “Bilgi günümüzde gerekli ancak yoğun enformasyon içerisinde öğrenilecek bilgilerin kullanılabilir olması daha önemli.” şeklindedir. Katılımcıların birçoğu meslek yaşamlarına katkı sunacak, yaşamlarıyla ilgili, teknoloji ile bütünleşmiş bilgiler öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu bilgileri öğrenmek için de birçok katılımcının belirttiği gibi “...araştırma yollarına hâkim olmak...” gerektiği vurgulanmaktadır. Katılımcılardan 4 kişi bilgi toplumunu örgütsel boyutta ele almıştır ve “Öğretmek için önce öğrenmenin gerektiğini...”, “...güncel bilgilerin öğrenilmesiyle okul başarısının arttığını...” belirtmiştir. Katılımcılardan 4 kişi kişisel boyutla ilgili açıklamalar yapmıştır. Örneğin bir katılımcı: “Her bireyin yeni bilgiler öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu ve bu ihtiyacın giderilmesi ile daha sağlıklı, mutlu olduklarını...” belirtmiştir. Katılımcılardan 2 kişi ekonomik boyutla ilişkili betimlemeler yapmıştır. Bilgi toplumunda yeni bilgilerin üretilmesi ile hem bireylerin “...istihdam olanaklarının...” arttığını hem de “...ekonomik kalkınmanın...” sağlandığını belirtmişlerdir. Toplumsal boyutla ilgili betimlemeler bulunmamıştır. Öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Bilgi işe yaradığı sürece önemlidir. Öğreneceğimiz bilgi hayatımız için ve yaşamımızın kolaylığı için önemlidir. Sağlığımız için ve karnımızı doyurabilmek adına öğrendiğimiz bilgiler hayatımızı devam ettirebilme sürecinde bize yardımcı olur.” (k5)

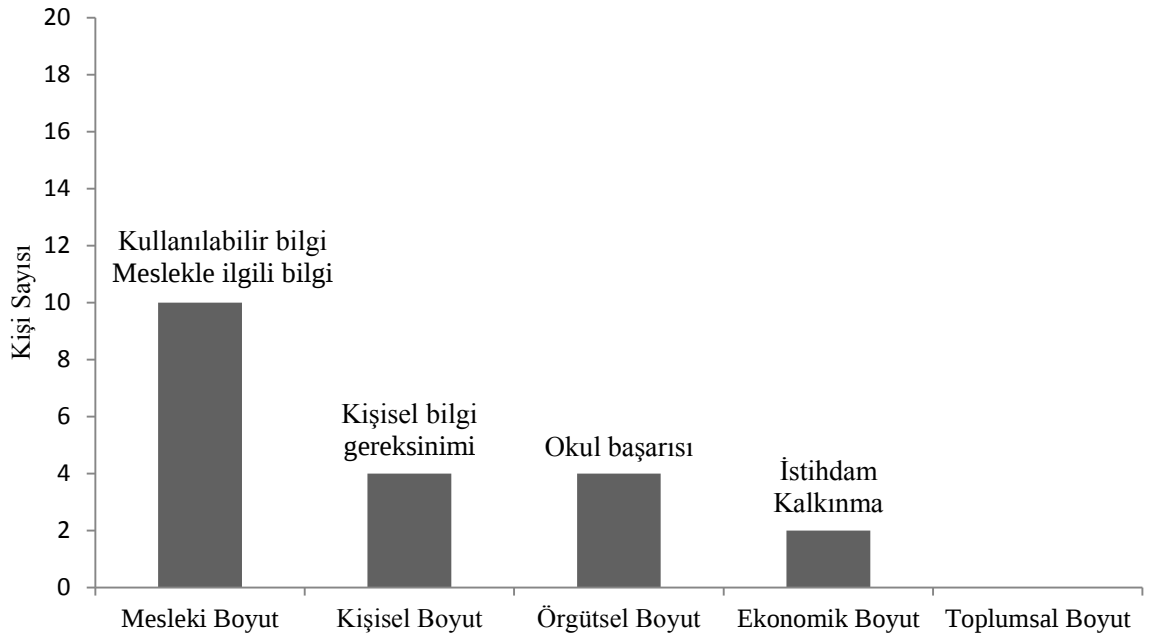
“Eğitim ve öğretimde inovatif düşünceler sürekli gelişiyor. Gelişimlere ayak uydurmak zorundayız.” (k7)

“Doğru bilgi önemlidir. Bizi sonuca götüren şey bilgidir.” (k8)

“İnsanlık var olduğundan beri bilme ihtiyacı içerisindeyiz.” (k10)

“Bilgi edinmek, yeni fikirler, kendini geliştirmek... Kariyer yaşantımıza katkı sağlar” (k16)

“Bilgi önemlidir fakat onu kullanmak daha önemlidir.” (k14)



Şekil 7: Bilgi Toplumunun Betimlenmesi

3.2.2. Bilgi Toplumunda Öne Çıkan Unsurların Belirlenmesi

Öğretmenlerin gözünden bilgi toplumunda öne çıkan unsurlar bulunmaya çalışılmıştır. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenlerin 21. yüzyılı açıklayan metinleri incelenmiştir. Kodlar ve kategoriler Şekil 8’de belirtilmiştir. Şekil 8’de gösterildiği gibi öne çıkan unsurlar, bilişim kültürü, bilgi okuryazarlığı, bilgi ekonomisi, BİT olmak üzere dört kategoriye yerleştirilmiştir. Katılımcılardan 9 kişi bilgi okuryazarlığını vurgulamıştır ve genel bakış açısı bir katılımcının belirttiği gibi: “21. yüzyılda bilgiye ulaşma, bilgiyi etkin kullanma metotlarının bilinmesi gerektiği...” yönündedir. Katılımcılardan 6 kişi bilişim kültürünü vurgulamıştır ve “Değişen kuşaklara uyum sağlama...”nın önemini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 4 kişi eğitimde BİT’in önemini vurgulamıştır ve “...teknoloji okuryazarlığı...”nın gerekliliğini söylemişlerdir. Katılımcılardan bir kişi bilgi ekonomisine değinerek “...bilgi üretiminin kalkınmadaki rolünü...” belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

“ Bilgiyi vermek değil bilgiye nasıl ulaşacağımızı öğretmeleri daha faydalı olur.” (k2)

“Kendini günün şartlarına uygun olarak yetiştirmek ve geliştirmektir.” (k3)

“Teknoloji geliştikçe nesil de değişiyor...” (k4)

“Tamamen araştırmaya yönelik olmalı...” (k7)

“Güncel ve yaparak yaşayarak edinilen bilgiye ve beceriye dayanmalıdır.” (k8)

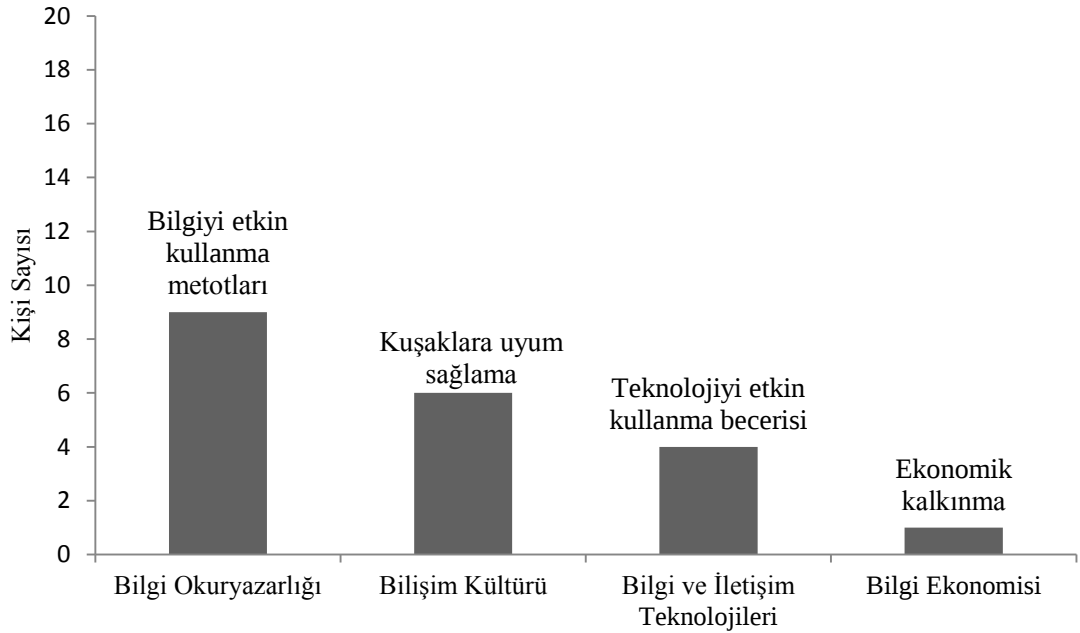
“Öğretmenlik ilk olarak öğrenen sonra öğreten ve yol gösterendir.” (k14)

“...sürekli değişen bilgi, yeni çağda doğan çocuklar ve bu çocuklara verilen eğitimde değişkenlik ve yenilik göstermeli.” (k11)

“Bilgiyi arama, ona ulaşmak için çaba sarf etme, kendi çabalarıyla ve katkılarıyla öğrenme sürecini gerçekleştirme.” (k11)

“Uygulamalı, teorik değil yaparak yaşayarak öğrenmeye öncelik verilmeli.” (k11)

“Bilgiye ulaşma metotlarını öğrenmek daha önemli. Bilgi değişen yenilenen bir olgu.” (k11)



Şekil 8: Bilgi Toplumunda Öne Çıkan Unsurlar

3.2.3. Mesleki Çalışmalar ve Bilgi Toplumu

Öğretmenlerin gözünden mesleki çalışmalar bilgi toplumu açısından irdelenmiştir. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenler mesleki çalışmaları bilgi toplumu kavramı ile ilişkilendirerek görüşlerini aktarmışlardır. Kodlar ve kategoriler Şekil 9’da belirtilmiştir. Şekil 9’da açıklandığı gibi görüşler, post-modern yaklaşım, eğitimciler, öğrenenler, program, ortam olmak üzere beş kategoriye yerleştirilmiştir. Katılımcılardan

9 kişi mesleki çalışmaları program açısından değerlendirmiştir. Bir katılımcı: “İçeriğin, konuların, yöntemlerin bizlere göre oluşturulmasının öğretici olduğu...”nu belirtmiştir. Bir diğer katılımcı: “Teknoloji eğitimlerinin, etkili iletişim yollarının içerikte daha çok yer alması gerektiği...”ni açıklamıştır. Katılımcılardan 5 kişi, mesleki çalışmalarda eğitimci faktörünü vurgulamıştır. “Alanında uzman...”, “Yeterliğe sahip kişiler...” aracılığıyla öğrenmenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. 2 katılımcı mesleki çalışmaları öğrenenler açısından incelemiştir. “Kendilerinin aktif olduğu...”, “Yaparak-yaşayarak...” öğrendikleri etkinliklerin faydasını anlatmışlardır. Katılımcıların ikisi, mesleki çalışmaları post-modern yaklaşımla değerlendirmiştir. Bir katılımcı “Her bireyin bakış açısının, öğrenme stilinin farklı olduğunu...”, diğer katılımcı da “...çeşitli seçeneklerle etkinliklerin planlanmasının...” önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bulunduğumuz yüzyılda araştırma keşfetme yoluyla bilgiye ulaşmak gerektiğini, direkt anlatımın katılımcıyı pasifleştirdiğini açıklamışlardır. Ortam kategorisine ilişkin teknoloji altyapısıyla kurgulanmış alanlara, bireyin öğrenmesini motive eden öğrenen okul gibi görüşlere katılımcılar değinmemiştir. Ancak iki katılımcı “...farklı okullarda, zümre ya da branş...” bazında “...küçük gruplarla...” eğitimlere katılmanın hem deneyim kazandırdığını hem de motive ettiğini vurgulamıştır. Öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Seminerler öğrenme amaçlıdır. Katılımcıya yok göstermek için yapılır...dinleyici aktif olmalı, yaparak yaşayarak öğrenme olmalı. Mesleki donanım, eksikliği giderme amaçlıdır. Eğitim amaçlıdır. Sunum yapılıyor. Eğitmen çok önemli...farklı ortamlar öğrenmede etkilidir.”(k1)

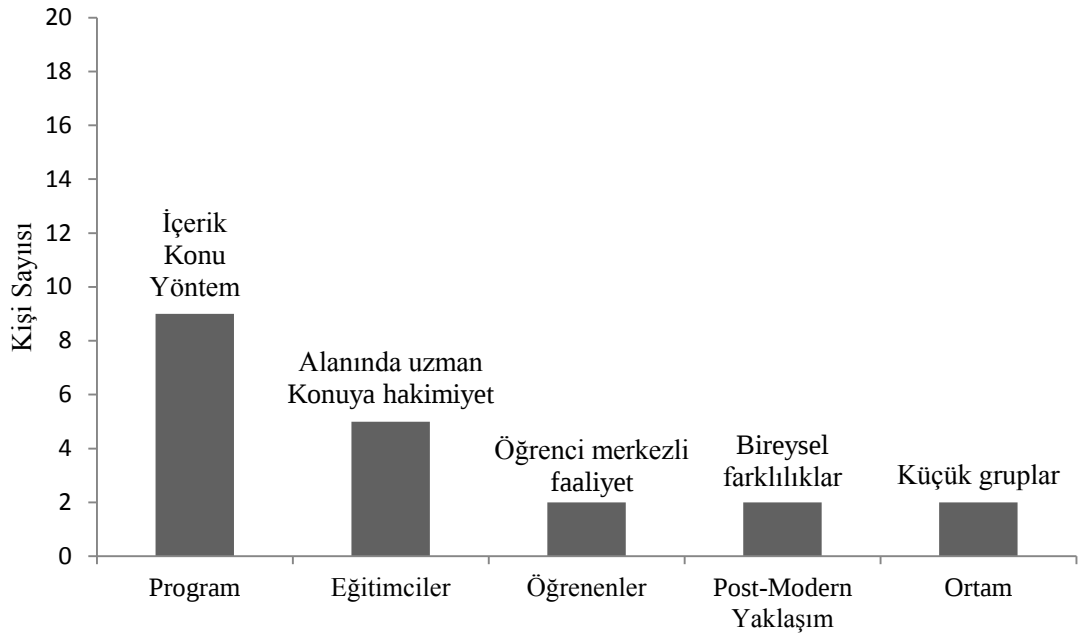
“Verilen konular bizim için gerekli konular...Öğretmen olarak haklarımı, sorumluluklarımı öğrendim...” (k2)

“Konular çeşitli olmalı. Herkes mesleğinde kendisine yararlı olacak seminer konusunu seçip ona katılmalı.” (k3)

“Öğretmen insan hayatının kuvvetli modelidir. Biz öğretmenler her fırsatta ‘fırsat eğitimi’ile çevremizdeki insanlara bir şeyler öğretiyoruz zaten. Tabi ki yıllar geçtikçe hep bir adım daha ilerlemek gerekir.” (k9)

“Bilgi paylaşımında bulunulması güzel...” (k14)

“Teknoloji ile bütünüşmiş, günlük hayatla ilişkili...” (k14)



Şekil 9: Mesleki Çalışmalar ve Bilgi Toplumu

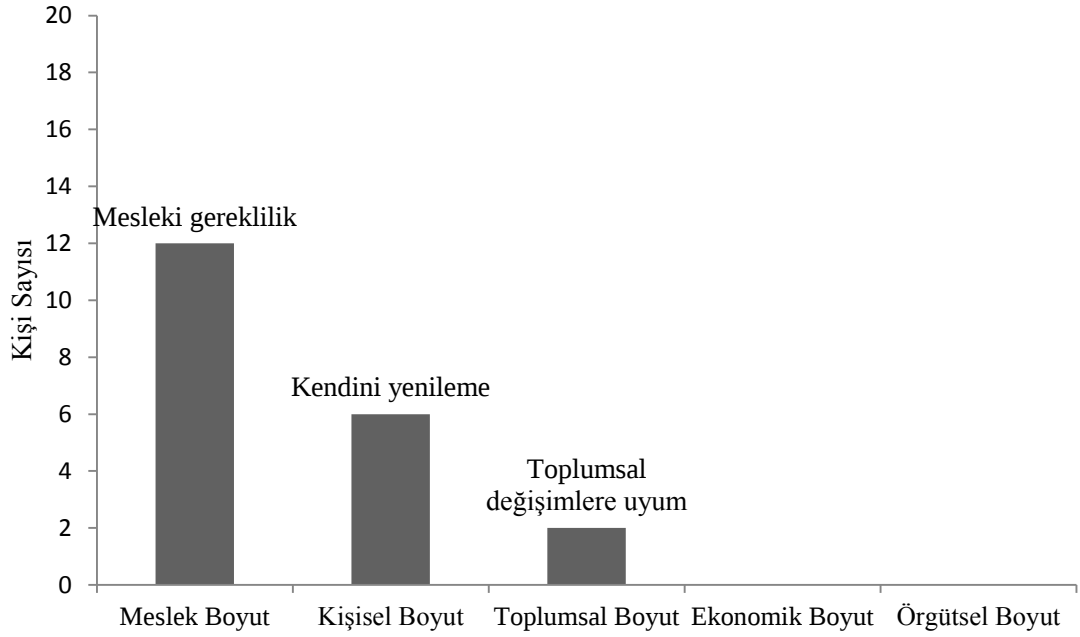
3.2.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Betimlenmesi

Öğretmenlerin gözünden yaşam boyu öğrenme kavramının ne ifade ettiği öğrenilmeye çalışılmıştır. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin görüşleri alınmıştır. Kodlar ve kategoriler Şekil 10’da belirtilmiştir. Görüşler, Şekil 10’dan görüleceği üzere mesleki, kişisel, toplumsal, ekonomik, örgütsel olmak üzere beş boyutla açıklanmıştır. Katılımcılardan 12’si yaşam boyu öğrenmeyi mesleki boyutta ele almıştır ve “...mesleki gereklilik...” olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan 6’sı yaşam boyu öğrenmeyi kişisel boyutta değerlendirmiştir. Örneğin bir katılımcı, yaşam boyu öğrenmeyi kişinin “...kendini güncellemesi...” olarak belirtmiştir. Bir diğer katılımcı da yaşam boyu öğrenmeyi, kişinin “...bireysel gelişimini ilerletmesi...” şeklinde açıklamıştır. Katılımcılardan 2 kişi toplumsal açıdan tanımlamalar yapmıştır. Bir katılımcı: “*Toplumsal değişimlere uyum sağlamanın yolu yaşam boyu öğrenme...*” şeklinde açıklamıştır. Diğer katılımcı da yaşam boyu öğrenmeyi adapte olmak ile ilişkilendirmiştir ve “*Sadece bireysel açıdan değil toplumsal açıdan da öğrenmenin önemli...*” olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların ifadelerinde ekonomik boyuta ve örgütsel boyuta ilişkin cümleye rastlanılmamıştır. Bazı öğretmenler şunları dile getirmiştir:

“Kendini yenileme, dinamiklerinin farkına varma ve bu farkındalıkla geleceğe ışık tutma olarak ifade edebilirim.”(k13)

“Olmazsa olmaz bir şey. ...bir eğitimci için çok önemli bir unsur...”(k10)

“...sosyal ve kültürel hayattaki değişimleri öğrenebilmek için zaman ve mekân fark etmeden yapılan öğrenmedir.”(k16)



Şekil 10: Yaşam Boyu Öğrenmenin Betimlenmesi

3.2.5. Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Unsurların Belirlenmesi

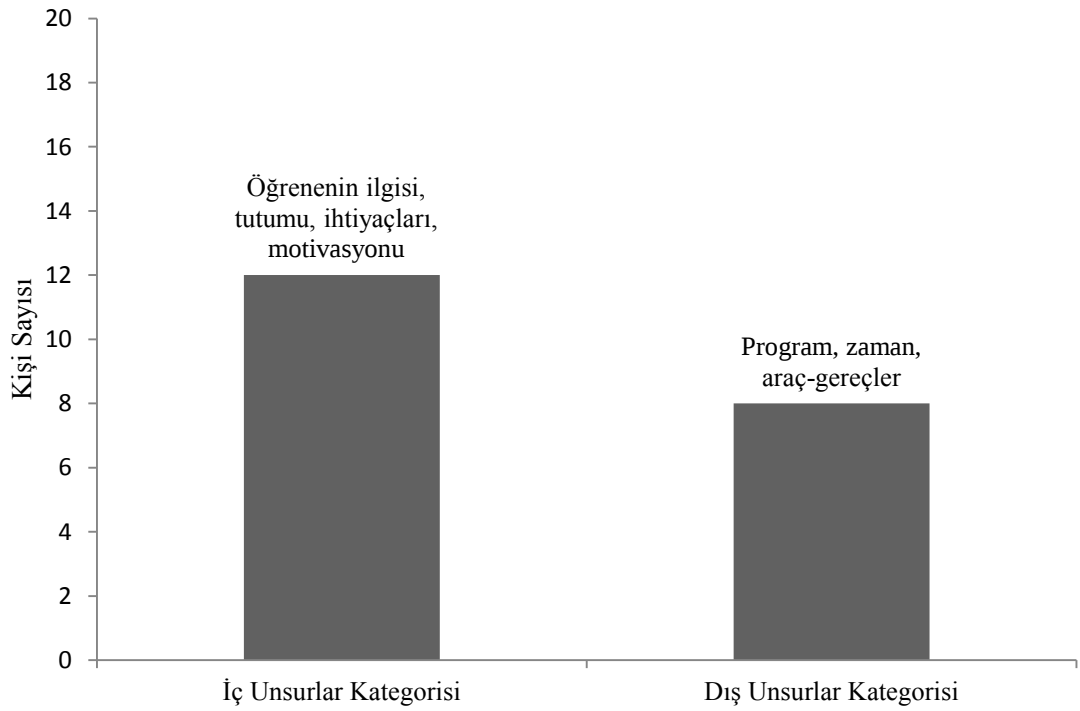
Öğretmenlerin gözünden yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen unsurlar bulunmaya çalışılmıştır. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenlere ilave sorular da sorulmuştur. Metinler incelenmiş ve yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen unsurlar; iç unsurlar ve dış unsurlar olmak üzere iki kategoriye yerleştirilmiştir. Kodlar ve kategoriler Şekil 11’de belirtilmiştir. Şekil 11’de gösterildiği gibi katılımcılardan 12 kişi *“ilginin, gereksinimin, tutumun, iç motivasyonun, isteklerin hazır bulunuşluğun”* yaşam boyu öğrenmeyi etkilediğini söylemiştir. 12 kişiden 5’i *“...ilginin, tutumun, ihtiyaçların...”*, 12 kişiden 4’ü *“...isteklerin, iç motivasyonun...”*, 12 kişiden 3’ü *“...hazır bulunuşluğun...”* öğrenmede önemini vurgulamıştır. Katılımcılardan 8 kişi, öğrenmeyi etkileyen bazı unsurlara bireyin müdahale etme imkânının olmadığını ve bireyin dışında gerçekleşen durumlar olduğunu belirtmiştir. Bu vurgulanan sözcükler dış unsurlar kategorisine yerleştirilmiştir. 8 kişiden 5’i *“...eğitimcinin, araç-*

gereçlerin...”, 8 kişiden 3’ü “...*materyallerin, zamanın...*” öğrenmeyi etkilediğini söylemiştir. “Zaman” faktörünü söyleyen katılımcılara sonda sorular yöneltilmiştir ve yaşam boyu öğrenmede zamanın etkisi öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar “*süreklilik*” ile zamanı ilişkilendirmişlerdir. Öğrenmenin gerçekleşmesi bekleniyorsa: “Uzun süreli üzerinde çalışmak...”, “...sürekli eğitim almak...” gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“İstekli öğrenci, merak duygusu...gerekli araç ve gereçlerin olması...” (k11)

“İlgi, merak, keşfetme arzusu, hazırbulunuşluk, bilgiye ulaşma isteği...” (k14)

“Sürekli eğitimlere devam ederek...”(k20)



Şekil 11: Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar

3.2.6. Mesleki Çalışmalar ve Yaşam Boyu Öğrenme

Öğretmenlerin gözünden mesleki çalışmalar yaşam boyu öğrenme açısından incelenmiştir. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenler mesleki çalışmaları yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilişkilendirerek görüşlerini aktarmışlardır. Kodlar ve kategoriler Şekil 12’de özetlenmiştir. Görüşler, Şekil 12’de görselleştirildiği gibi mesleki gelişim ve kişisel gelişim olmak üzere iki kategoriye yerleştirilmiştir. Katılımcılardan 12’si mesleki çalışmaların meslek yaşamlarına katkılarını açıklamıştır.

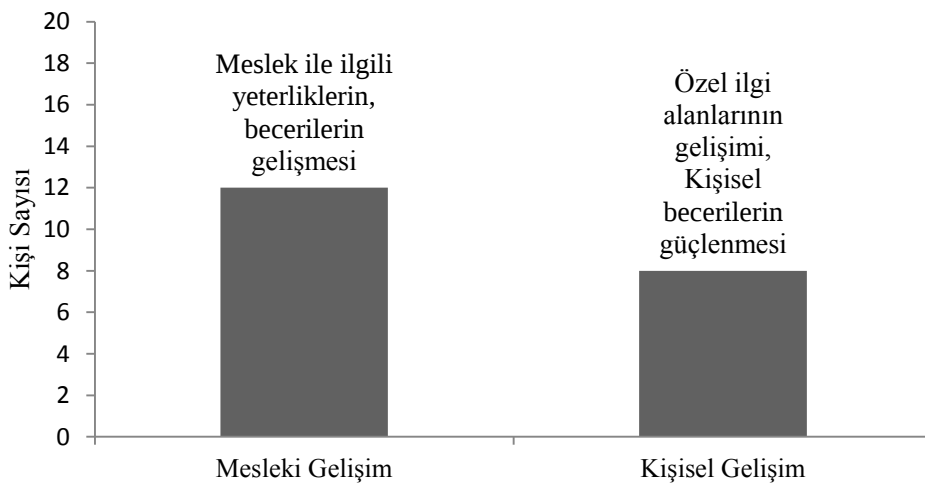
“Mevzuat bilgilerini...” güncellediklerini, “...sınıf yönetimi...” bilgilerinin arttığını, “...kariyerlerinin ilerlediğini...”, “...yeni seneye hazırlık yaparak başladıklarını...”, yıl tamamlanırken “...mesleki öz değerlendirme...” yaptıklarını aktarmışlardır. Katılımcılardan 8 kişi mesleki çalışmaların kişisel katkılarını anlatmıştır. “İletişim becerilerinin geliştiğini...”, “...sosyalleştiklerini...”, “...yeni kitaplar ve filmler...” keşfettiklerini, “...farklı bilgiler...” edindiklerini söylemişlerdir. Ancak mesleki katkılarda da kişisel katkılarda da öne çıkan iki unsur belirlenmiştir. Mesleki çalışmalarda “eğitimi veren kişinin konuya hâkimiyeti” yaşam boyu öğrenmeye katkı sunan en önemli birinci faktör olmuştur. Mesleki çalışmalarda “konunun ilgi çekici, güncel olması” yaşam boyu öğrenmeye katkı sunan en önemli ikinci faktör olmuştur. Konuya dair bazı öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“23 yıllık öğretmenim. ...en verimli gördüğüm seminer ‘rehberlik eğitimi’ konulu seminerdi. ...Katılım zorunluydu. Konu uzmanlarca anlatılmıştı.” (k3)

“...kendimi geliştirmek adına birçok şey yapmaktayım. Kitap ve film konusunda birkaç tanesini keşfetmiş oldum.” (k19)

“22. yılı çalışıyorum. Hala birbirimizden ve seminer verenlerden birçok şey öğrendiğimizi düşünüyorum. Sonu yok. ” (k20)

“...sene başında olan çalışmaların öğretmenleri yeni seneye hazırlaması ve birden eğitim öğretime başlamadan yumuşak bir geçişin sağlanması.” (k10)



Şekil 12: Mesleki Çalışmalar ve Yaşam Boyu Öğrenme

3.2.7. Yetişkin Eğitiminin Betimlenmesi

Öğretmenlerin gözünden yetişkin eğitimi kavramının ne ifade ettiği öğrenilmeye çalışılmıştır. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenlerin yetişkin eğitime ilişkin görüşleri alınmıştır. Kodlar ve kategoriler Şekil 13'te özetlenmiştir. Şekil 13'te açıklandığı gibi mesleki, kişisel, toplumsal, ekonomik, örgütsel boyutlardan oluşan beş kategoriye yerleştirilmiştir. 9 katılımcı yetişkin eğitimini toplumsal boyutta tanımlamıştır. Bu bağlamda bir katılımcının da vurguladığı gibi katılımcıların genel değerlendirmesi: *"...sağlıklı nesillerin yetiştirilmesinde, toplumun geleceğini inşa etmede yetişkin eğitiminin bir gereklilik..."* olduğu yönündedir. Katılımcılardan 5 kişi yetişkin eğitimini örgütsel boyutta açıklamıştır. Bir katılımcı görüşü: *"Yetişkin eğitiminin okul çağındaki çocukları yetiştirmede önemli bir etken..."* olduğu fikridir. Bir diğer katılımcı da: *"...ebeveynlerin yetişkin eğitimi ile öğrenme sürecinin devam ettiğini..."* anlatmıştır. Katılımcıların genel yaklaşımı, *"Aile-çocuk-okul arasında işbirliğinin..."* geliştiği yönündedir. Katılımcılardan 4 kişi mesleki açıdan tanımlamalar yapmıştır. Örneğin bir katılımcı yetişkin eğitimini, *"...yeni bilgilerle öğrenci yetiştirmenin..."* ve *"...eğitimde teknolojiyi daha aktif kullanabilmenin yolu..."* olarak açıklamıştır. Katılımcılardan iki kişi yetişkin eğitimini bireysel açıdan ele almıştır ve *"...yetişkinlerin ilgi duydukları alanda esneklik ve gönüllülük çerçevesinde kendilerini geliştirmeleri..."* olarak yetişkin eğitimini tanımlamışlardır. Katılımcıların yetişkin eğitime ilişkin görüşlerinde ekonomik boyuta ilişkin ifade yer almamıştır. Öğretmenlerden bazı açıklama örnekleri aşağıda yer almaktadır:

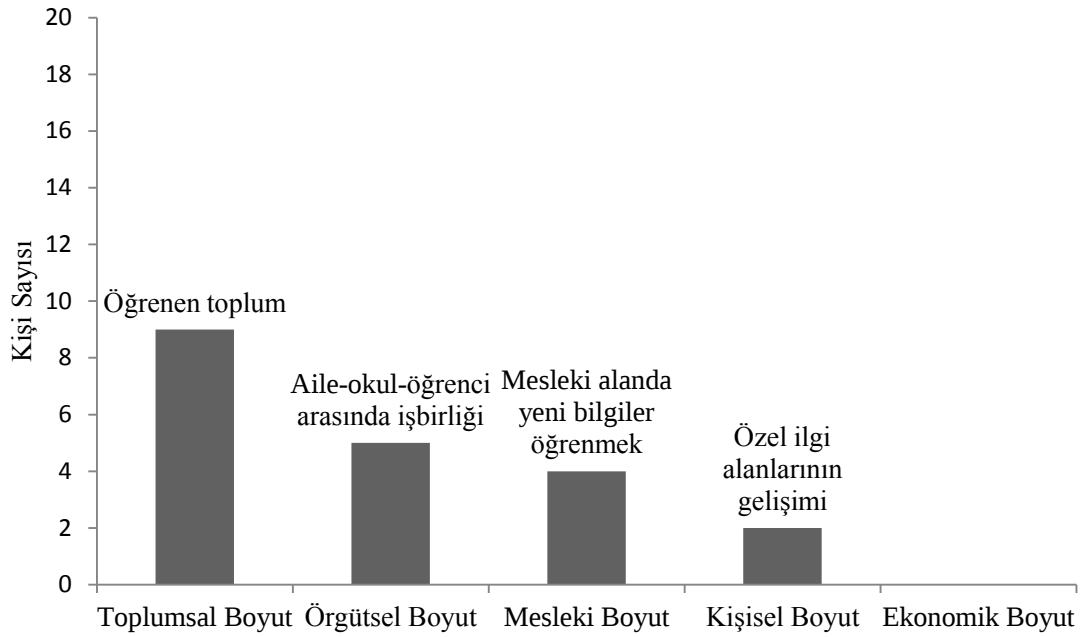
"...Ebeveynlerin çocuklarına doğru rehberlik yapabilmeleri için ve daha sağlıklı nesillerin yetişebilmesi için...gerekli." (k5)

"Düzgün bir gelecek için..." (k8)

"Öğrenmeyi yaşla sınırlamamak gerek. Her birey yenilikçi ve gelişmeye açık olmalıdır." (k16)

"Gerekli. Özellikle teknoloji eğitimleri verilmeli." (k20)

"...yetişkin bir insanda belli bir birikim...düzeyi oturmuş ve bunun üstüne verilmektedir. Yani daha önce yapılan iki katlı bir eve üçüncü katı çıkmak gibi bir şeydir." (k19)



Şekil 13: Yetişkin Eğitiminin Betimlenmesi

3.2.8. Yetişkin Eğitimi Etkileyen Unsurların Belirlenmesi

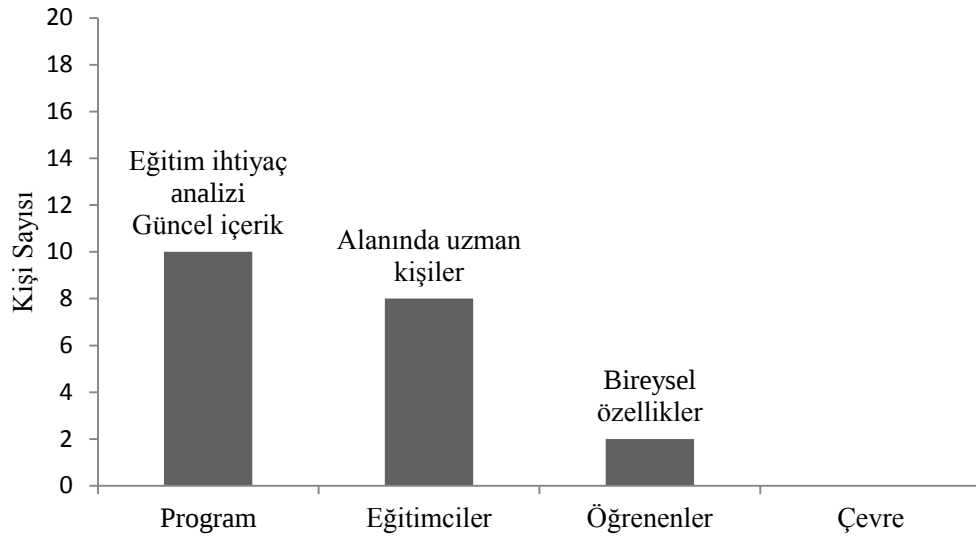
Öğretmenlerin gözünden yetişkin eğitimi etkileyen unsurlar bulunmaya çalışılmıştır. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenlere yetişkin eğitimi etkileyen unsurlara ilişkin ek sorular da sorulmuştur. Kodlar ve kategoriler Şekil 14’te özetlenmiştir. Metinler incelenmiş ve yetişkin eğitimi etkileyen unsurlar Şekil 14’te de belirtildiği gibi program, çevre, öğrenenler, eğitimciler olmak üzere dört kategoriye yerleştirilmiştir. Katılımcılardan 10 kişi, yetişkin eğitimi etkileyen unsurları program açısından ele almıştır. Örneğin bir öğretmen: “...*gereksinimlerin, amaçların, içeriğin, eğitim durumlarının belirlenmesinin...*” önemli olduğunu söylemiştir. Bir diğer öğretmen “...*değerlendirmelerin yapılmasını...*”eklemiştir. 10 katılımcının genel kanısı; eğitim ihtiyaç analiziyle gereksinimlerin belirlenmesi, içeriğin güncel konulardan oluşması, etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması yönündedir. Katılımcılardan 8 kişi yetişkin eğitimi etkileyen unsurları, yetişkin eğitimcisi açısından değerlendirmiştir. Örneğin bir katılımcı diğer katılımcılar gibi sürecin verimliliğinde “...*eğitimcinin uzman olmasının, konuya hâkim olmasının önemli olduğunu...*” ifade etmiştir. Katılımcılardan 2 kişi yetişkin eğitimi etkileyen unsurları “öğrenenler” açısından değerlendirmiştir. Ayrıca “*Kişilerin bakış açısının, bireysel özelliklerinin...*” önemli olduğunu aktarmışlardır. Çevre kategorisine dair ifade bulunamamıştır. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

“Bu tamamen insanların bakış açısına ve ihtiyaçlarına bağlı bir olgu.” (k5)

“Öncelik hedefler belirlenmeli...” (k2)

“...etkili bir şekilde aktaran kişilerle...Değişen çağa, değişen yeni bilgilerle etkili sunumlar...” (k18)

“...dinleyici aktif olmalı, yaparak yaşayarak öğrenme olmalıdır. Y yaparak yaşayarak, uygulamalı olmalıdır.” (k1)



Şekil 14: Yetişkin Eğitimi Etkileyen Unsurlar

3.2.9. Mesleki Çalışmalar ve Yetişkin Eğitimi

Öğretmenlerin gözünden mesleki çalışmalar yetişkin eğitimi açısından incelenmiştir. Mesleki çalışmaları deneyimlemiş öğretmenler mesleki çalışmaları yetişkin eğitimi kavramı ile ilişkilendirerek görüşlerini aktarmışlardır. Kodlar ve kategoriler Şekil 15’te gösterilmiştir. Görüşler andragoji, öz-yönetimli öğrenme ve dönüştürücü öğrenme olmak üzere üç kategoriye Şekil 15’te gösterildiği gibi yerleştirilmiştir. Katılımcılardan 11 kişi mesleki çalışmaları andragoji kuramı ile ilişkilendirmiştir. Andragoji ile ilgili bir öğretmenin görüşü: “Faaliyetlerin amaçlarını ve faydalarını önceden bilmelerinin gerekli...” olduğudur. Bir diğer öğretmenin andragoji açıklaması: “...yaşamda kullanacakları bilgileri öğrenmenin gerektiğidir.” Bir katılımcı da: “...bireysel farklılıkların, deneyimlerin eğitimde...” önemli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 7 kişi mesleki çalışmaları dönüştürücü öğrenme kuramı ile ilişkilendirmiştir. Dönüştürücü öğrenme kuramı ile ilgili bir katılımcı: “Öğrenme kalıcı davranış değişikliğidir.”

söylemini vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen: “*Öğrenerek kendilerini keşfettiklerini...*” belirtmiştir. Katılımcılardan 2 kişi mesleki çalışmaları öz-yönetimli öğrenme ile açıklamıştır. Öğretmenlerden biri: “*Öğrenmenin her aşamasında bireyin aktif olması gerektiğini...*” söylemiştir. Diğer öğretmen de: “*Öğrenmenin sorumluluk ve çaba ile oluştuğunu...*” açıklamıştır. Bu aşamada öğretmenlere androgoji (yetişkin eğitimi) ve pedagoji (çocuk eğitimi) arasında farkların olup olmadığı sorulmuştur. Şekil 16’da gösterildiği gibi katılımcılardan 10 kişi farkların olduğunu 10 kişi de farkların olmadığını söylemiştir. Farkların olmadığını söyleyenler her ikisinde de öğrenci merkezli yaklaşımın olduğunu ifade etmişlerdir. Farkların olduğunu belirtenler ise, yetişkin eğitimi içeriğinin çocuk eğitimi gibi olmadığını söylemişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

“İlgimi çektiği doğrultuda faydalı diye düşünmekteyim.” (k9)

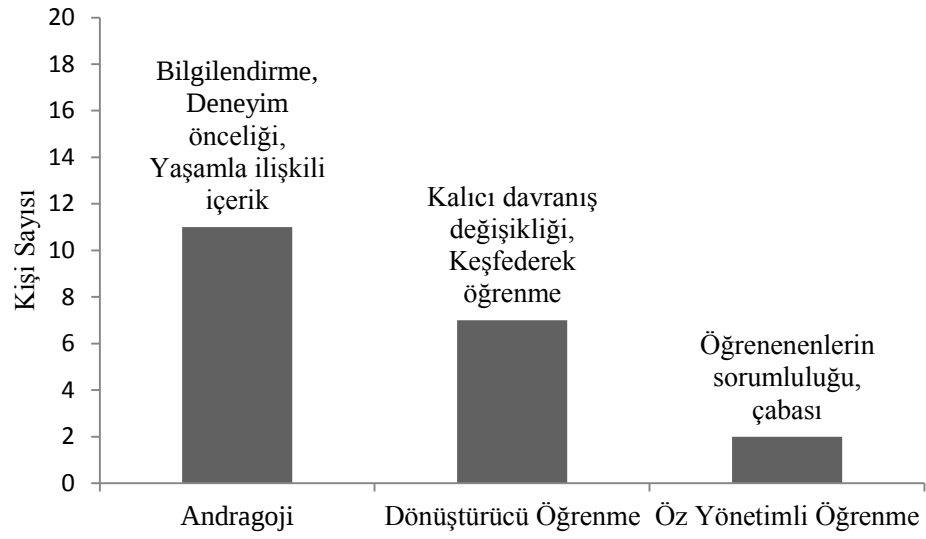
“...çoğundan yarar görmüşümdür...Yetişkin eğitiminin farkı kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yetişkinlerin eğitim alabilmeleri.” (k10)

“Çocuk eğitimi ile yetişkin eğitimi birbirinden ayırmak neredeyse imkansız...” (k5)

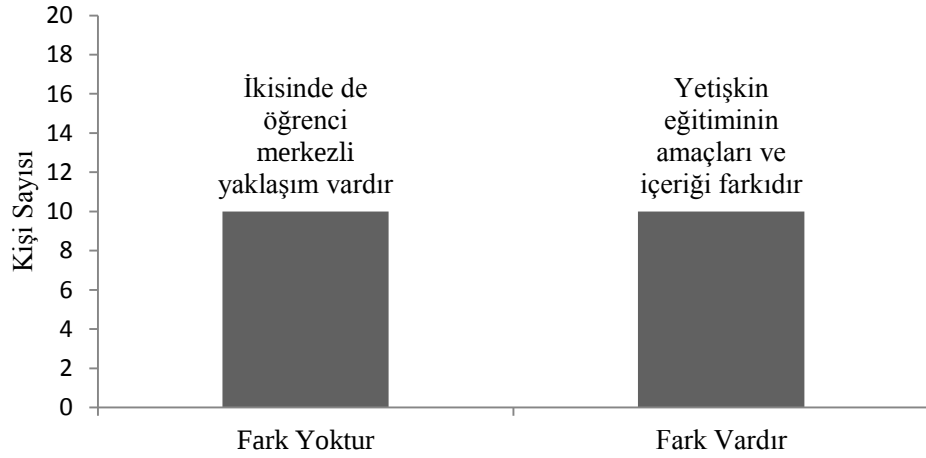
“Çocuk eğitimi ile yetişkin eğitimi farklıdır. Amaçları farklıdır.” (k12)

“Çocuk eğitimi ile yetişkin eğitimi her alanda farklıdır. İhtiyaca uygunluk. Konu farklılıkları...” (k16)

“Seminer konularını işinin ehli kişiler tarafından rahat ortamlarda öğrenmek...” (k17)



Şekil 15: Mesleki Çalışmalar ve Yetişkin Eğitimi



Şekil 16: Andragoji ve Pedagoji

3.3. Bulguların Değerlendirilmesi ve Tartışılması

Mesleki çalışmaları (seminer çalışmaları) deneyimlemiş öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak; mesleki çalışmaların bilgi toplumunda yaşanan dönüşümlerden nasıl etkilendiği, yaşam boyu öğrenme ihtiyacını ne kadar karşıladığı, bu çalışmalarda uygulanan faaliyetlerin yetişkin eğitimi ilkeleriyle ne derecede örtüştüğü sorularına yanıt aranmıştır. Veriler kodlarla, kategorilerle çözümlenmiş ve temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular aşağıda değerlendirilmiş ve literatür eşliğinde tartışılmıştır.

1- Tutkun'a göre (2010) bilgi toplumunda köklü değişimler meydana gelmiştir ve eğitime, eğitilmiş insana gereksinim duyulmaktadır. 2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi kapsamında bilgi çağında öğretmenlik mesleğinin niteliklerinde teknoloji becerileri ön plana çıkmıştır (Dağ, 2016). Bilgi toplumunda donanımlı birey, gelişmeleri

takip eden, yeni bilgiler öğrenen, yenilikleri yaşamına yansıtan, teknolojik araç gereçleri etkin kullanan kişidir (T.C. MEB, 2009). Bu araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin bilgi toplumu tasviri bu açıklamalarla örtüşmektedir. Bilgi toplumu bazı öğretmenler tarafından (10 kişi) “yaşamlarıyla ilişkili bilgi” olarak tanımlanmıştır. Kariyerlerine, mesleklerine yönelik gelişimi hem gereksinim olarak hem de değişen çağda gereklilik olarak görmektedirler. Bazı öğretmenlerin gözünden bilgi toplumu “mesleki gelişim”dir.

Bazı katılımcılar (4 kişi) bilgi toplumunu organizasyon ile ilişkilendirmiştir. Bilginin öğretilmesi, aktarılması için önce öğrenmek gerektiğini ve öğrenme düzeyi arttıkça okulun da başarısının arttığını belirtmişlerdir. Bu yaklaşım bilgi toplumunda “öğrenen okul” kavramını göstermektedir. Kişisel düzeyde edinilen her bilgi, ekip düzeyine ve örgüt düzeyine yansımaktadır. Doğan ve Yiğit (2015) günümüzde eğitim kurumlarının başarısında öğrenen okula dönüşümün önemli olduğunu, bunun için de kurumların, öğretmenlere sürekli öğrenme ortamı yaratması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin gözünden bilgi toplumu “öğrenen okul” ile ilişkilendirilmiştir.

Katılımcıların bazıları (4 kişi) bilgi toplumunu kişisel gelişim olanakları ile açıklamıştır. Mesai saatleri sonrasında ilgi duydukları farklı alanlara, kişisel hobi çalışmalarına yöneldiklerini ve bu çalışmaları da teknoloji aracılığıyla gerçekleştirdiklerini anlatmışlardır. İnternet üzerinden kurslara katıldıklarını, sanatsal aktiviteler yaptıklarını belirtmişlerdir. Farklı alanlarda beceri gelişimine önem veren öğretmenler bunu iki nedenle açıklamaktadırlar. İlk olarak 21. yüzyılda yaşamı takip edebilmek adına daha çok öğrenme gereksinimi duymalarıdır. İkinci olarak da günümüzde çeşitli fırsatlara kolaylıkla internet aracılığıyla ulaşabilmeleridir. Nitekim Ezer ve Kıral’a göre (2018), bilgi toplumunda internet aracılığıyla her bilgiye ulaşılmaktadır. Böylece e-eğitim uygulamaları ile herkes istediği alanda esnek öğrenme seçeneğine sahip olmaktadır. Bazı öğretmenlerin gözünden bilgi toplumu “hızlı değişimler” ve “teknoloji” ile açıklanmıştır.

Bazı katılımcılar (2 kişi) bilgi toplumunu bilgi üretimi ile açıklamıştır. Bilgi üretiminin istihdam olanakları yarattığını, ekonomiye destek sunduğunu belirtmişlerdir. Emeklilik süreci sonrasında da çalışmak isteyen katılımcılar, dinamik kalmak ve istihdam olanaklarını sürdürmek istediklerini vurgulamışlardır. Bunun için de bilgi düzeylerini

sürekli geliştirdiklerini, yeni bilgiler öğrendiklerini, bilgi üretmek için farklı eğitimlere katıldıklarını söylemişlerdir. Uzun süre çalışmanın ve istihdamın temelini bilgi ile açıklamışlardır. Balay (2004) bilgi toplumunu bilgi temelli ekonomi olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle bilgi üretimi kişinin kariyer yaşamına yön veren unsurdur. Bazı öğretmenlerin gözünden bilgi toplumunu tanımlayan unsur “bilgi ekonomisi”dir.

2- Bilgi toplumunda eğitimde ön plana çıkan unsurlar tanımlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların bazıları (9 kişi) bilgi okuryazarlığı becerisinin eğitimde gerekli olduğunu belirtmiştir. Gömleksiz, Kan ve Polat (2013) araştırmalarında, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarı olmayı önemsediklerini, doğru bilgiye nasıl ulaşılacağını öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi çağına adapte olmayı ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamayı önemli gördüklerini açıklamışlardır. Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2007) bilgi okuryazarlığı becerisinin öğretmenlik mesleğinde gerekli olduğunu ve bu becerinin kazandırılmasında eğitim kurumlarının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerisi kazandırmak için faaliyetlere gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir ve bu doğrultuda hizmet içi eğitimlerin uygulanabileceğini önermişlerdir. Akkoyunlu ve Kurbanoglu’nun (2004) geliştirdikleri tavsiyeler ile araştırmamızın bulgusu aynı doğrultudadır. Öğretmenlerin bazılarının gözünden bilgiyi öğrenmek yerine bilgiye nasıl ulaşılacağını öğrenilmesi önem taşımakta ve eğitimde bilgi okuryazarlığı becerisi gerekli görülmektedir.

Katılımcıların bazıları (6 kişi) 21. yüzyılda farklı bir kültürün oluştuğunu ve mesleki açıdan bu yeni kültürle büyüyen kuşağı anlamaları gerektiğini belirtmiştir. Önür ve Kozikoğlu (2019) ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini incelemişlerdir ve becerilerin yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, işbirliği ve iletişim becerilerini yüksek seviyede algıladığı bulunmuştur (Önür ve Kozikoğlu, 2019). Nitekim donanımlı öğrenci profili karşısında öğretmenler de bu becerilere sahip olmalıdırlar. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) tarafından öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip olmalarının meslek yaşamlarına yansıdığı ve daha özenli çalıştıkları vurgulanmıştır. Yılmaz (2005) araştırmasında, eğitimde teknoloji kullanımının başarıyı pozitif yönde etkilediğini açıklamıştır. Parlar (2012) bilgi toplumunda öğrencilerin değişimlere uyum

sağlamasında öğretmenlerin yenilikçi olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızda da bu yorumlarla benzer doğrultuda, öğretmenlerin bazılarının gözünden bilgi toplumunda yeni bir kültür gelişmekte ve bu kültürel yapının oluşumunda teknoloji en önemli etken olarak belirtilmektedir. Bilişim kültürü kuşaklar arasındaki farklılıkların temel unsurudur. Her bilgiye teknoloji ile ulaşan 21. yüzyıl öğrencileri karşısında bilişim kültürüne uyum sağlayan öğretmenler gerekli görülmektedir.

Bazı katılımcılar (4 kişi) bilgi toplumunda eğitimde, BİT altyapısının ön plana çıktığını belirtmiştir. Türkiye’de Eğitimde teknoloji altyapısına önem verilmekte ve her geçen gün okullar teknoloji ile donatılmaktadır. Nitekim FATİH Projesi bu durumun bir göstergesidir. Türkiye’nin önemli çalışmalarından olan FATİH Projesi ile 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle teknoloji ve bilgi okuryazarlığı öğretmenler için gereklilik taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda merkezden 53 hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmiş ve 1734 öğretmen katılmıştır (Dağ, 2016: 97-98; T.C. MEB, 2014: 15). MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri içerisinde “öğrenme ortamları oluşturma” yeterliği yer almaktadır (T.C. MEB, 2017: 8). 2006-2010 Bilgi Toplumu Stratejisi içerisinde eğitimde BİT’in artacağı ve öğretmenlerin teknolojiyi aktif olarak kullanabilmelerinin sağlanacağı belirtilmiştir (DPT, 2006: 22). Cüre ve Özden (2008) tarafından öğretmenlerin eğitimde BİT’in kullanımına ilişkin genel tutumlarının olumlu olduğunu, ancak kullanma düzeylerinde eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. 2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı kapsamında internetin ve BİT’in doğru kullanılması amacıyla çeşitli çalışmalara gereksinim duyulduğu belirtilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014: 127-129). Nitekim öğretmenlerin bazılarının gözünden de 21. yüzyılın eğitiminde BİT ve bu teknolojileri kullanmak için gerekli beceriler önemli konumdadır.

Katılımcılardan bir kişi bilgi ekonomisi kapsamında görüşler bildirmiş ve eğitimin kalkınmada yerini vurgulamıştır. 2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı kapsamında bilgi ekonomisine dönüşümde teknoloji önemli unsur olarak değerlendirilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014: 67). Üretilen bilgiler hem kişisel gelişime yarar sağlamakta, hem de ekonomiye fayda sunmaktadır. Bu nedenle bilgi ekonomisine dönüşümde eğitim önemli unsurdur. Eğitim ile yeni bilgiler üretilir, donanımlı işgücü oluşturulur. Bazı öğretmenlerin gözünden bilgi toplumunda eğitim aracılığıyla bilgi üretimi sağlanmaktadır.

3- Mesleki çalışmalar, bilgi toplumu açısından incelenmiştir. Bilgi toplumunda dönüşen eğitimin mesleki çalışmalara nasıl yansıdığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 38. Maddesi kapsamında mesleki çalışmaların içeriği ele alınmıştır. Verimli bir sürenin geçirilmesi için okulun ve çevrenin gereksinimleri doğrultusunda konuların belirlenebileceği vurgulanmıştır. Programın okul müdürlüğünce hazırlanarak öğretmenlere bir hafta önce duyurulması belirtilmiştir (MEB, 2014a). Katılımcıların bazıları (9 kişi) mesleki çalışmalarda program unsuruna değinmiştir. İhtiyaçlarına göre oluşturulan içeriğin önemini dile getirerek bilgi toplumuna uygun güncel konuların programda yer almasının motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Çağımızda eğitimde yaşanan dönüşümler, öğretmenlerin rollerini ve becerilerini çeşitlendirmiştir. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin, mesleki çalışmaların bilgi toplumunun gerektirdiği farklılıklarla örtüşmesi önem taşımaktadır. Direk (2012), Eylül ve Haziran aylarında yapılan mesleki çalışmalara ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini saptamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin %35.5'inin mesleki çalışmalar kapsamında ele aldıkları konuları hatırlamaması dikkat çekmiştir. Bizim çalışmamızın ve Direk'in (2012) bulguları örtüşmemektedir. Çünkü öğretmenlerin birçoğu mesleki çalışma deneyimlerini, katıldıkları faaliyetlerle anlatmıştır. Bazı öğretmenler özellikle mevzuat bilgisi ile ilgili eğitimlerden çok verim aldıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler özel eğitim, rehberlik konulu eğitimlerin kendilerine katkılarını anlatmıştır. Ancak bu eğitimlerin artması gerektiğini, iletişim ve teknoloji konulu eğitimlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bazılarının gözünden mesleki çalışmalar verimli değerlendirilmiştir. Ancak 21. yüzyılda hizmet içi eğitimlerin yenilenmesi ve çeşitlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bazı katılımcılar (5 kişi) mesleki çalışmalarda eğitimci faktörünü vurgulamıştır. Faaliyet konusuna hâkim, uzman kişilerden aldıkları eğitimlerin daha çok faydasını gördüklerini belirtmişlerdir. Görüşmeler esnasında fark edilmiştir ki, öğretmenler faaliyetlerin başarısını anlatırken ilk olarak eğitimciden başlamışlardır ve eğitimcinin sunum modelinin önemini vurgulamışlardır. Kahyaoğlu ve Karataş (2019) mesleki gelişim eğitim seminerlerini öğretmen görüşleri ile incelemişlerdir ve ulaşılan sonuçlardan biri, katılımcılar, eğitimlerin uzmanlar tarafından verilmemesini olumsuz değerlendirmişlerdir. Kahyaoğlu ve Karataş (2019) tarafından yapılan çalışmanın bu

bulgusu ile araştırmamızın bulgusu örtüşmektedir. Bazı öğretmenlerin gözünden bir faaliyetin etkinliğinde eğitimci önemli bir unsurdur. Çünkü bilgi toplumunda beceriler özel uzmanlık gerektirmektedir ve bu becerilerin gelişimi için uzmanlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Katılımcılardan bazıları (2 kişi) mesleki çalışmaların her aşamasında öğrenci merkezli uygulamaların ve aktif öğrenme metotlarının gerektiğini belirtmiştir. Yaparak-yaşayarak, araştırarak-keşfederek öğrenmenin gerektiğini vurgulamışlardır. Bu şekilde öğrenmenin daha kalıcı olduğunu ve yaratıcılıklarının daha çok zenginleştiğini belirtmişlerdir. 2000’li yıllarda yaşanan değişimler öğrenen merkezli eğitim programlarını ön plana çıkarmıştır ve ihtiyaçlar, amaçlar, yöntemler değişime uğramıştır. Artık üretmek, bir ürün ortaya koymak daha değerli nitelendirilmektedir. Nitekim 1950-60’larda eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla bilişsel becerileri gruplandıran “Bloom Taksonomisi” oluşturulmuştur (Engelhart vd., 1956; Bümen, 2006: 3-4). Ancak 21. yüzyılda değişimlerin etkisi ile taksonominin güncelleştirilmesi ve öğrenme konusunun yeniden incelenmesine gerek duyulmuştur, bu nedenle Anderson ve Krathwolhl (2001) tarafından Bloom taksonomisi yeniden düzenlenmiştir. Şekil 17’den de görüleceği üzere güncellenmiş taksonomide öğrenmeye ilişkin en üst basamak “yaratmak”tır. Öğrenme, yaratma ile ölçülmektedir. Bir ürün yaratmak için de uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitimlerde, uygulama ağırlıklı yöntemler tercih edilmelidir (Anderson ve Krathwolhl, 2001; Günaydın, 2018: 40-41). Kılıçaslan Binici (2010) mesleki çalışmalar kapsamında, yaratıcı drama yöntemi ile eğitim alan öğretmenler ve düz anlatım yöntemi ile eğitim alan öğretmenler arasındaki farkları belirlemiştir. Verilen eğitimde yaratıcı drama yönteminin iletişim becerilerinin çeşitli alt boyutlarına katkısı keşfedilmiştir. Yaparak-yaşayarak öğrenmenin etkinliği açıklanmıştır. Kılıçaslan Binici (2010) ile araştırmamızın uygulamalı yöntemlerden daha çok verim aldığını belirten öğretmenler bulgusu benzer doğrultudadır. Öğretmenlerin bazılarının gözünden öğrenenleri merkeze alan düzenlemeler, uygulama ağırlıklı yöntemler mesleki çalışmalarda verimliliği arttırmaktadır.

Üst düzey düşünme becerileri ↑

DEĞERLENDİRME
SENTEZ
ANALİZ
UYGULAMA
KAVRAMA
BİLGİ

Bloom Taksonomisi*

YARATMAK
DEĞERLENDİRMEK
ANALİZ ETMEK
UYGULAMAK
ANLAMAK
HATIRLAMAK

Güncellenmiş Bloom Taksonomisi**

Şekil 17: Bloom Taksonomisi ve Güncellenmiş Versiyonu

Kaynak:

* Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf> (Erişim tarihi: 01.07.2020). (ss-18)

** Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf> (Erişim tarihi: 01.07.2020). (ss-31)

Katılımcıların bazıları (2 kişi) mesleki çalışmaları post-modern yaklaşımla değerlendirmiştir. Her bireyin farklı özellikleri olduğunu, böylece eğitimde çeşitli projeler, sergiler oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen yıl içerisinde açtığı sergileri anlatmış ve bu sergileri açarken internetten eğitim aldığını paylaşmıştır. Başka bir öğretmen öğrencileriyle projeler yaptığını ve bu fikri, katıldığı mesleki çalışmalardan öğrendiğini anlatmıştır. Görüşmelerden anlaşılıyor ki, her öğretmenin farklı yeteneği, ilgi alanı, tecrübesi vardır. Herkesin öğrenme stiline uygun fırsatlarla karşılaşması, yetenek gelişimini sağlamaktadır. Dolayısıyla mesleki çalışmaların bu farklı becerileri geliştirmesi önem taşımaktadır. Günbayı ve Taşdoğan (2012) tarafından öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir ve öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarının çeşitlerinin artmasını önermiştir. Bazı öğretmenlerin internet üzerinden daha iyi öğrendiğini bazı öğretmenlerin ise yüz yüze eğitimden verim aldığını belirtmişlerdir. Kimi öğretmen not tutarak öğrendiğini kimi öğretmen ise dinleyerek öğrendiğini açıklamıştır. Günbayı ve Taşdoğan'ın (2012) belirttiği öneri ile araştırmamızın farklı eğitimlerden verim aldığını belirten ve bu nedenle çeşitlilik isteyen öğretmenler bulgusu aynı doğrultudadır. Öğretmenlerin bazılarının gözünden mesleki çalışmaların yöntemi, konusu, uygulama şekli

çeşitlendikçe eğitim daha çok öğretmeni kapsamakta ve verimli olmaktadır. Nitekim bilgi toplumunda farklı yeteneklerin gelişimi için çeşitli fırsatların sunulması önem taşımaktadır.

Bazı katılımcılar (2 kişi) mesleki çalışmalarda ortam ve çevre unsuruna değinmiştir. Az kişiyle ya da zümre, branş bazında katıldıkları eğitimleri daha etkin dinlediklerini ve daha çok odaklandıklarını belirtmişlerdir. Açık uçlu yöneltilen sorularda, katılımcılardan öğrenen okul ile ilgili ya da teknolojik mekânlar ile ilgili açıklamalar beklenilmiştir. Ancak katılımcılar, mesleki çalışmaları bu açıdan değerlendirmemişlerdir. Ortam ile ilgili soruları az katılımcı yönünden yorumlamışlardır. Görüşme esnasında öğretmenlerin öz-yönetime daha çok önem verdikleri ve öğrenmeden kendilerini sorumlu tuttukları fark edilmiştir. Görüşme transkriptlerine bu bağlamda modüler eğitim başlığı not edilmiştir. Bireysel öğrenmeyi merkeze alan modüler öğretim, hizmet içi eğitimlerde uygulanabilir ve teknoloji aracılığıyla güçlendirilebilir. 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında da esnek ve modüler program vurgulanmıştır (Külahçı ve Taşpınar, 1993: 24; T.C. MEB, 2018b). 18. Millî Eğitim Şûrası'nın "Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü Ve Okul Liderliği" başlığında eğitim ortamlarının 'hayat boyu öğrenme stratejisi' dikkate alınarak düzenlenmesi belirtilmiştir. Teknolojik gelişmelere göre okulların ve güncel yaklaşımlara göre materyallerin tasarlanması vurgulanmıştır. Eğitim ortamlarının esnek ve modüler düzene uyumlu olması gereği belirtilmiştir (MEB, 2010). Kahyaoğlu ve Karataş (2019) mesleki çalışmalara ilişkin öğretmen görüşlerini incelemişlerdir ve öğretmenlerin her branşın kendi içerisinde toplanmasını beklediklerini saptamışlardır. Kahyaoğlu ve Karataş (2019) ile araştırmamızın az katılımcı ile yapılan eğitimlerin verimli olduğu bulgusu benzerdir. Öğretmenlerin bazılarının gözünden mesleki çalışmalar döneminde faaliyetlerin az kişilerle uygulanmasının süreci daha verimli kıldığı anlaşılmaktadır. Ancak çelişen bir durum bu aşamada ortaya çıkmıştır. Öğretmenler meslektaşlarıyla mesleki çalışmalarda bir araya geldiklerini ve iletişim kurma imkânlarının arttığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan da faaliyetlerin az kişiyle uygulanmasını istemektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin meslektaşlarıyla vakit geçirmeleri belli bir süre olumlu iklim yaratsa da yoğun etkileşim, öğrenmeyi engelleyen bir unsura dönüşebilir.

4- Katılımcılarla yaşam boyu öğrenme kavramı incelenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (12 kişi) yaşam boyu öğrenmenin anlamını mesleki açıdan ele almıştır. Öğretmenlik

mesleği için yaşam boyu öğrenmenin bir zorunluluk olduğunu, öğrenmeden öğretmenin olamayacağını aktarmışlardır. Bazı katılımcılar öğrenmeyi sevdiklerinden dolayı bu mesleği tercih ettiklerini, öğrenmekten ve öğretmekten keyif aldıklarını anlatmıştır. Öğretmenler mesleklerini icra ettikleri her an yeni bilgiler edindiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi mesleki açıdan gereklilik olarak değerlendirdikleri ve yaşam boyu öğrenme isteklerinin yüksek olduğu fark edilmiştir. On Birinci Kalkınma Planının (2019-2023) “eğitim” başlığında kişilerin hayat boyu öğrenme imkânlarına ulaşımı, eğitim yapılarının teknoloji ile uyumu, hizmet içi eğitimlerin güncel ihtiyaçlar doğrultusunda yenilenmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin arttırılacağı vurgulanmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019: 135-137). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri içerisinde de “kişisel ve mesleki gelişim” yeterliği yer almaktadır (T.C. MEB, 2017: 8). Hem kalkınma planında hem de yeterliklerde yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim vurgulanmıştır. Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme genel yeterlik düzeyini yüksek bulmuşlardır. Yılmaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir ve genel olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yeterli seviyede olduğunu saptamıştır. Yılmaz’ın (2016), Şahin ve Arcagök’ün (2014) çalışmasında olduğu gibi bizim çalışmamızda da öğretmenlerin çoğunluğu, yaşam boyu öğrenmeye duydukları isteği vurgulamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun gözünden yaşam boyu öğrenme mesleki bir gerekliliktir ve birçok öğretmen bu mesleği, öğrenmeyi-öğretmeyi sevdikleri için tercih ettiklerini belirtmiştir.

Katılımcıların bazıları (6 kişi) yaşam boyu öğrenmeyi tanımlarken bireysel değerlendirmelerde bulunmuştur ve mesleki gelişimin yanında kişisel, özel alanlarda da öğrenmenin sürmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan bir kişi drama ile ilgilendiğini belirtmiştir. Bir diğer katılımcı el işlerine duyduğu ilgi nedeniyle çeşitli kurslara katıldığını anlatmıştır. Tanımlamalar sırasında üç önemli unsur keşfedilmiştir. Birincisi, katılımcılar tarafından yaşam boyu öğrenme tanımlanırken “ulaşım” unsuruna değinilmiştir. Öğretmenlerin bulundukları mevkide açılan kurslar, atölye çalışmaları hem farkındalık yaratmakta hem de mesai saatleri sonrasının verimli geçmesini sağlamaktadır. İkincisi de, farklı kurslara, seminerlere katılan öğretmenler mesleki

Çalışmalardan da daha çok verim gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durum “renmeyi renmekle” açıklanabilir. Bireysel renme yeteneğini, yöntemini keşfeden bireylerin öğrenmeye daha açık ve daha pozitif duruş sergiledikleri söylenebilir. Bu durumda yaşam boyu öğrenmeyi tanımlayan en önemli unsur sürekli öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme kavramlarıdır. Güven, Yıldırım ve elen (2015) tarafından yaşam boyu öğrenme kavramı metaforlarla açıklanmıştır. Metaforlar yorumlanarak yaşam boyu öğrenme kavramına yönelik, hayatın her alanında ihtiyaç duyulabileceği, sürekli olması gerektiği ve güncel yaşamla i içe olduğu şeklinde açıklamalar yapılmıştır. Doğan ve Kavtelek (2015) hayat boyu öğrenme kavramını metaforlarla incelemişlerdir ve farklı çalışmaları da göz önünde bulundurmuşlardır. Hayat boyu öğrenme farklı mesleklerle incelense de ortak yaklaşımın ‘sreklielik’ ve ‘zorunluluk’ olduğu belirtilmiştir. Güven, Yıldırım ve elen’de (2015), Doğan ve Kavtelek’t e (2015) olduğu gibi bizim çalışmamızda da yaşam boyu öğrenmenin tanımlanmasında ne çıkan unsur sreklieliktir. Bunun yanında yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme tanımıyla da açıklanmıştır. Öğretmenlerin bazılarının gözünden yaşam boyu öğrenme mesleki olduğu kadar kişisel gelişimi de kapsamaktadır. Bunun için farklı alanlarda devamlı öğrenmek gerektiği, bu öğrenmelerin kişiyi motive ettiği, yeni renmelere imkn sağladığı vurgulanmıştır.

Katılımcıların bazıları (2 kişi) yaşam boyu öğrenmeyi toplumsal unsurlara değinerek tanımlamışdır. Bilgi toplumuna, yaşanan değişimlere uyum sağlamanın ve yeni beceriler edinmenin yolu olarak belirtmişlerdir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler yaşanan değişimleri göreve başladıkları ilk yıllarla karşılaştırmışlardır. Artık teknoloji bilgisine daha çok ihtiyaç duyduklarını, değişen kuşağa uyum sağlamak için iletişim ve sınıf yönetimi alanlarında kurslara katılmak istediklerini belirtmişlerdir. 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek istedikleri anlaşılmıştır. Özellikle kıdemi fazla olan öğretmenler yaşam boyu öğrenerek teknoloji bilgileri edindiklerini ancak bu bilgilerin yeterli gelmediğini belirtmişlerdir. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin eksikliklerini tamamlama ihtiyaı içerisinde oldukları fark edilmiştir. Dolayısıyla ğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip oldukları ancak 21. yüzyıl becerilerine ilişkin kendilerini tam olarak hazır görmedikleri söylenebilir. Kozikoğlu ve Altunova (2018) ğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisini incelemişlerdir. Öğretmen

adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin istenilen düzeyde olduğu saptanmıştır. Kazu ve Erten (2016) tarafından çeşitli değişkenler açısından öğretmenlerin yeterlikleri belirlenmiştir ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler açısından kendilerini daha fazla yeterli gördükleri bulunmuştur. Ayrıca Kazu ve Erten (2016) yaş arttıkça bilgiyi elde etme ve dijital yeterlik düzeyinin azaldığını bulmuşlardır ve sebep olarak da öğretmenlerin bu becerilerini yenilememeleri yorumunu yapmışlardır. Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler boyutlarında en düşük yeterlik düzeyi, 31 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde tespit edilmiştir. Araştırmamızda da görüşmeler esnasında fark edilen şudur ki, öğretmenler öğrenmeye isteklidir ancak her kıdeme farklı ihtiyaçlar bulunmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenler sınıf yönetimi ve iletişim alanlarında yaşam boyu öğrenme ihtiyacı duyarken, kıdemi fazla olan öğretmenler teknoloji becerilerini geliştirmek istemektedirler. Öğretmenlerin bazılarının gözünden bilgi toplumuna uyum sağlamak için yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğu ve her kıdem seviyesinde farklı eğitimlere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Katılımcılar yaşam boyu öğrenmeyi anlatırken bilgi ekonomisine ilişkin ya da öğrenen okula ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Sebepleri literatür eşliğinde araştırılmıştır. Kırıkçı (2019), öğretmenlerin öğrenen okula yönelik algılarını incelemiştir ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin sonlarına doğru öğrenen okul algılarının olumlu yönde değiştiğini aktarmıştır. Ayrıca Kırıkçı (2019) tarafından öğretmenlerin mesleğe başladıkları yıllar ile mesleki tecrübelerinin sonlarında kişisel hâkimiyetlerini daha yüksek algılayabildikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin bilgi ekonomisi ya da öğrenen okul kavramlarına değinmemelerinin nedenleri, konuyu ekonomi ile bağdaştırmaktan ziyade konuyu, mesleki ve kişisel gelişim ile ele almaları ve öğrenmenin sorumluluğunu bireyle ilişkilendirmeleri olabilir. Bir diğer varsayım, deneyim arttıkça kişisel hâkimiyet daha yüksek algılanmakta ve öğrenen okul algısı olumlu etkilenmektedir. Bu nedenle deneyimli öğretmenler görev yaptıkları okulları öğrenen okul olarak değerlendirip, bu konuya değinme gereksinimi duymamış olabilirler.

5- Katılımcıların çoğunluğu (12 kişi) yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörleri; iç motivasyon, ilgi, tutum ve hazır bulunuşluk ile açıklamıştır. Kılıç (2015) ilköğretim

branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemeye çalışmış ve çeşitli değişkenler açısından farklılıklar incelenmiştir. Kılıç (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuştur ve bu durumun motivasyonlarının yüksek olmasından, öğrenmeye karşı istekli olmalarından, öğrenme sorumluluğuna sahip olmalarından, öğrenmeye olumlu bakış açısı sergilemelerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bizim çalışmamızda da Kılıç'ın (2015) belirttiği olumlu bakış açısı unsuruna ulaşılmıştır. Anlaşılmaktadır ki, öğretmenlerin çoğunluğunun gözünden motivasyon, ilgi, tutum, hazır bulunuşluk gibi iç faktörler yaşam boyu öğrenmeyi etkilemektedir.

Katılımcıların bazıları (8 kişi) yaşam boyu öğrenmeyi zaman (süreklilik), araç-gereçler, program gibi kendilerinin elinde olmayan makro faktörler olarak belirtilen dış unsurların etkilediğini vurgulamıştır. Eğitimcinin, öğrenmede etkili olduğunu, öğrenme ortamında araç-gereçlerin donanımlı olmasının görsel-işitsel öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca “zaman”ın da öğrenmeyi etkileyen bir unsur olduğu cevabı alınmıştır. “Zaman” cevabının alınmasından dolayı bu cevabı veren öğretmenlere ek sorular yönlendirilmiştir ve zamanın öğrenmeyi nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Zaman cevabı veren katılımcılar, yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde belli bir zamanın geçmesi gerektiğini, ancak bu sırada da eğitim faaliyetlerinin sürekli devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Süreklilikle öğrenmenin gerçekleştiği vurgulanmıştır. Haseski (2015) tarafından öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörler incelenerek bireysel ve çevresel unsurların öğrenmede etkili olduğu belirtilmiştir. Haseski (2015) çevresel unsurlardan ortamın, fiziksel koşulların, çevrenin, öğrenme kültürünün yaşam boyu öğrenme sürecine katılımda etkili olduğunu açıklamıştır. Bazı öğretmenlerin gözünden yaşam boyu öğrenmeyi zaman, program ve araç-gereç gibi dış faktörler etkilemektedir.

6- Mesleki çalışmalar yaşam boyu öğrenme açısından incelenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (12 kişi) mesleki çalışmaların öğrenme yaşantılarına katkılarını anlatmıştır. Mesleki açıdan yeni bilgiler edindiklerini, öz-değerlendirme yaptıklarını, yeni eğitim öğretim yılına hazırlık yaptıklarını, toplantılar düzenlediklerini, meslektaşlarıyla bilgilerini paylaştıklarını belirtmişlerdir. 19. Millî Eğitim Şûrası'nın “Öğretmen Niteliğinin Artırılması” başlığında “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi (Hizmet İçi Eğitim) ve Kariyer Sistemi Yapılandırılması” alt başlığı bulunmaktadır. Bu alt başlıkta

öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim modelinin yaşam boyu öğrenme ilkeleri çerçevesinde gerçekleşmesi belirtilmiştir. Öğretmenler için yaşam boyu öğrenme imkanlarının artırılarak uzaktan eğitimin, modüler içeriğin, farklı materyallerin hazırlanması belirtilmiştir (MEB, 2014b). 2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi kapsamında da bilgi toplumu ve mesleki gelişim ele alınmıştır. Bu strateji belgesinde donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi için hizmet içi eğitimlerin de ötesine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve kariyer hedeflerine ulaşmaları için çevrimiçi toplulukların kurulmasına değinilmiştir (T.C. MEB, 2009: 18). Haziran 2018 dönemi mesleki çalışmaların içeriği ve konuları, ilgili programda açıklanmıştır. Başlıklar: “(1) öğretim programı ve kazanımlar, (2) öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, (3) öğretim yöntem ve teknikleri, (4) öğretim materyalleri, (5) sosyal kültürel etkinlikler, (6) değerler eğitimi, (7) sınıf yönetimi ve akademik başarı, (8) ölçme ve değerlendirme, (9) mesleki gelişim” olarak belirlenmiştir (T.C. MEB, 2018c: 4). Başlıkların içeriği; yıl içerisinde uygulanan ders programının başarısının değerlendirilmesi, derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin, teknolojik araç gereçlerin, ölçme değerlendirme yöntemlerinin paylaşılması, derslerde uygulanan değerler eğitiminin incelenmesi, sınıf yönetiminde karşılaşılan zorlukların belirlenmesi, ders verimliliğini arttırmak için yapılan sosyal faaliyetlerin değerlendirilmesi kapsamındadır. Bunun yanında mesleki çalışma programı içeriğinde; “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin incelenmesi, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için yapabilecekleri çalışmaların düzenlenmesi de yer almaktadır (T.C. MEB, 2018c: 4). Katılımcıların çoğunluğu mesleki çalışmalarda mesleklerine katkı sunan eğitimleri anlatmıştır. Bazı katılımcılar mevzuat bilgilerini geliştiren eğitimlerin artmasını dile getirmiştir. Bazı katılımcılar Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden aldıkları faaliyetlerin önemini belirterek, özellikle uzaktan eğitim konusunda MEB’in başarısını vurgulamıştır. Direk (2012), Eylül ve Haziran aylarında yapılan mesleki çalışmalara ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini incelemiştir ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin %49.7’sinin (soruya cevap verenler açısından % 70 civarında) mesleki çalışmaları etkili bulmadığını aktarmıştır. Kahyaoğlu ve Karataş (2019) mesleki çalışmaları öğretmen görüşleri ile incelemişlerdir ve öğretmenlerin eğitim-öğretim yılına hazırlanma, değerlendirme yapma, mesleki ve bireysel gelişime katkı sağlama gibi olumlu

görüşlerle mesleki çalışmaları anlattıklarını belirtmişlerdir. Çalışmamızda öğretmenler mesleki çalışmaları etkili bulduklarını belirttiklerinden dolayı Direk'in (2012) bulguları ile çalışmamızın bulguları benzememektedir. Kahyaoğlu ve Karataş'ın (2019) mesleki çalışmalarla ilgili eğitim-öğretim yılına hazırlanma, değerlendirme yapma, mesleki ve bireysel gelişime katkı sağlama gibi ulaşılan olumlu görüşlere bizim çalışmamızda da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun gözünden mesleki çalışmalar yaşam boyu öğrenme için gerekli görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleki açıdan bilgilerini geliştirmelerinde önemli konumdadır.

Bazı katılımcılar (8 kişi) mesleki çalışmaların kişisel gelişimlerine katkı sunduğunu belirtmiştir. Özellikle yeni kitaplar ve filmler keşfettiklerini vurgulamışlardır. 2018 Haziran ve Eylül aylarında yayınlanan mesleki çalışma programlarında MEB tarafından örnek film ve kitap listesi eklenmiştir (T.C. MEB, 2018a: 36-37; T.C. MEB, 2018c: 27-30). Mesleki çalışmaların bu farklılıklarla düzenlenmesinin verimi arttırdığı gözlemlenmiştir. Görüşmeler esnasında bazı katılımcıların film izleyecekleri ya da kitap okuyacakları zaman bu listelerden faydalandıkları fark edilmiştir. Mesleki çalışmaların kişisel gelişime yönelik farklı içeriklerle oluşturulması ilgi çekmektedir. Ayrıca görüşmeler esnasında bazı öğretmenlerin kodlama eğitimine ilgi duyduğu ve bu eğitimlere katılmak istedikleri gözlenmiştir. Katılımcıların bazıları mesleki çalışmaları fırsat olarak değerlendirmiştir ve kişisel gelişimlerine destek sunan eğitimlerin yararını vurgulamıştır. Kahyaoğlu ve Karataş (2019) mesleki çalışmaları öğretmen görüşleri ile inceleyerek mesleki çalışmaları yetersiz gören kişilerin, bireysel ve mesleki katkı görmemeleri sebebini sunduklarını (farklı nedenler de belirtmişlerdir) açıklamışlardır. Tonbul (2006) mesleki çalışmaların etkililiğini belirlemek amacıyla incelediği görüşler sonucunda öğretmenlerin mesleki çalışmaları ihtiyaç duydukları alanlarda bir gelişim fırsatı olarak görmediklerini bulmuştur. Kılıç (2015) ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu, ancak düşük düzeyde yenilikçi olduklarını saptamıştır. Kılıç'ın (2015) bulguları ile çalışmamız kısmen aynı doğrultudadır. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin hem öğrenme istekleri hem de yeniliklere açık oldukları fark edilmiştir. Nitekim birçok öğretmenin kodlama eğitimi almak istediğini, teknoloji becerilerini ilerletmek istediğini belirtmesi de yenilikçi olmalarının bir göstergesidir. Kahyaoğlu ve Karataş (2019) ile Tonbul'un

(2006) bulguları çalışmamızla örtüşmemektedir, çünkü bazı öğretmenler mesleki çalışmalarını fırsat olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin bazılarının gözünden mesleki çalışmalar yaşam boyu öğrenmek için bir fırsat niteliğindedir. Ancak kişisel gelişimlerini sağlamak için programın daha çok çeşitlilikle düzenlenmesi beklenmektedir.

7- Yetişkin eğitimi kavramı katılımcılarla incelenmiştir. Katılımcıların bazıları (9 kişi) yetişkin eğitimi kavramını açıklarken, toplumsal açıdan değerlendirmiş ve öğrenen toplumla ilişkilendirmiştir. Nesillerin yetişmesi, öğrenme kültürünün oluşması, değişimlere uyum sağlanması için herkesin öğrenmesi gerektiğini ve bu nedenle çok önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Lala, Yazar ve Çolak (2017) metaforlar aracılığıyla öğretmenlerin yetişkin eğitime ilişkin algılarını incelemişlerdir ve öğretmenlerin yetişkin eğitimi sayesinde bireylerin topluma faydalı oldukları, uyum sağladıkları yönünde metaforları ('ağaç') daha çok vurguladıklarını belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızda da öğretmenlerin bazılarının gözünden yetişkin eğitimi ile öğrenme kültürü ve toplumsal değişimlere uyum sağlanmaktadır.

Katılımcıların bazıları (5 kişi) yetişkin eğitimini okul ile ilişkilendirmiştir. Aile-okul-öğrenci arasında örgütsel işbirliğinin yetişkin eğitimi aracılığıyla sağlandığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar görev yaptıkları okullarda ebeveynlere yönelik programlar düzenlediklerini anlatmıştır. Kurslara katılımın artması ile ailelerin ve öğretmenlerin bilgilerinin yenilendiğini ifade etmişlerdir. Böylece öğrenci başarısına da yetişkin eğitiminin katkı sunduğu belirtilmiştir. Okul düzeyinde yetişkin eğitime yönelik programların daha çok yapılması gerektiği de vurgulanmıştır. Kolay (2004) tarafından eğitimde okul-aile-çevre işbirliği ele alınmıştır ve okulların yetişkin eğitimi görevleri belirtilmiştir. Kolay (2004), okulların, yetişkinlerin de sürekli faydalanabildiği, kendilerini geliştirebildiği, toplumsal faaliyetlerin merkezi olması gerektiğini vurgulamıştır. Bizim bulgularımıza benzer bir şekilde Yıldırım ve Dönmez (2008) okul-aile işbirliğini öğretmen ve veli görüşleriyle incelemişlerdir ve okul-aile işbirliğinin kurumsallaştırılması önerisini geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin bazılarının gözünden yetişkin eğitimi, okul ile tanımlanmaktadır. Okul içerisinde yetişkin eğitime yönelik faaliyetlerin, kişiler arasında işbirliğini güçlendirdiği vurgulanmaktadır.

Bazı katılımcılar (4 kişi) yetişkin eğitimini mesleki açıdan ele almıştır. Mesleki açıdan gelişmek için yetişkin eğitiminin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. 19. Millî Eğitim Şûrası'nın “Öğretmen Niteliğinin Artırılması” başlığında, “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi (Hizmet İçi Eğitim) ve Kariyer Sistemi Yapılandırılması” alt başlığı bulunmaktadır. Bu alt başlıkta yetişkin eğitimi ele alınmıştır. Mesleki gelişim programlarında görev alan eğitimcilerin kriterlerinin oluşturulması belirtilmiştir. Mesleki gelişimde yetişkin eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Yetişkin eğitimi alanında sertifika, lisansüstü programlarının düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin yeterlikler doğrultusunda kariyerlerinin yükseltilmesi, ancak kariyer basamaklarında katıldıkları mesleki gelişim programı gibi unsurlarla çoklu değerlendirme yapılması açıklanmıştır (MEB, 2014b). Çalışmamızda da öğretmenlerin bazıları öğrendikçe geliştiklerini ve kariyerlerinin ilerlediğini belirtmiştir. Lala, Yazar ve Çolak (2017) metaforlar aracılığıyla öğretmenlerin yetişkin eğitime ilişkin algılarını incelemişlerdir ve en fazla metaforun bulunduğu ikinci kategoride yetişkin eğitimi *‘gelişim ve değişim aracı olarak yetişkin eğitimi’* ile açıklanmıştır. Lala, Yazar ve Çolak (2017) öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmede yetişkin eğitimini önemli gördüklerini vurgulamışlardır. Bizim çalışmamızda da öğretmenlerin bazılarının gözünden yetişkin eğitimi mesleki gelişimin en önemli öğelerinden biridir.

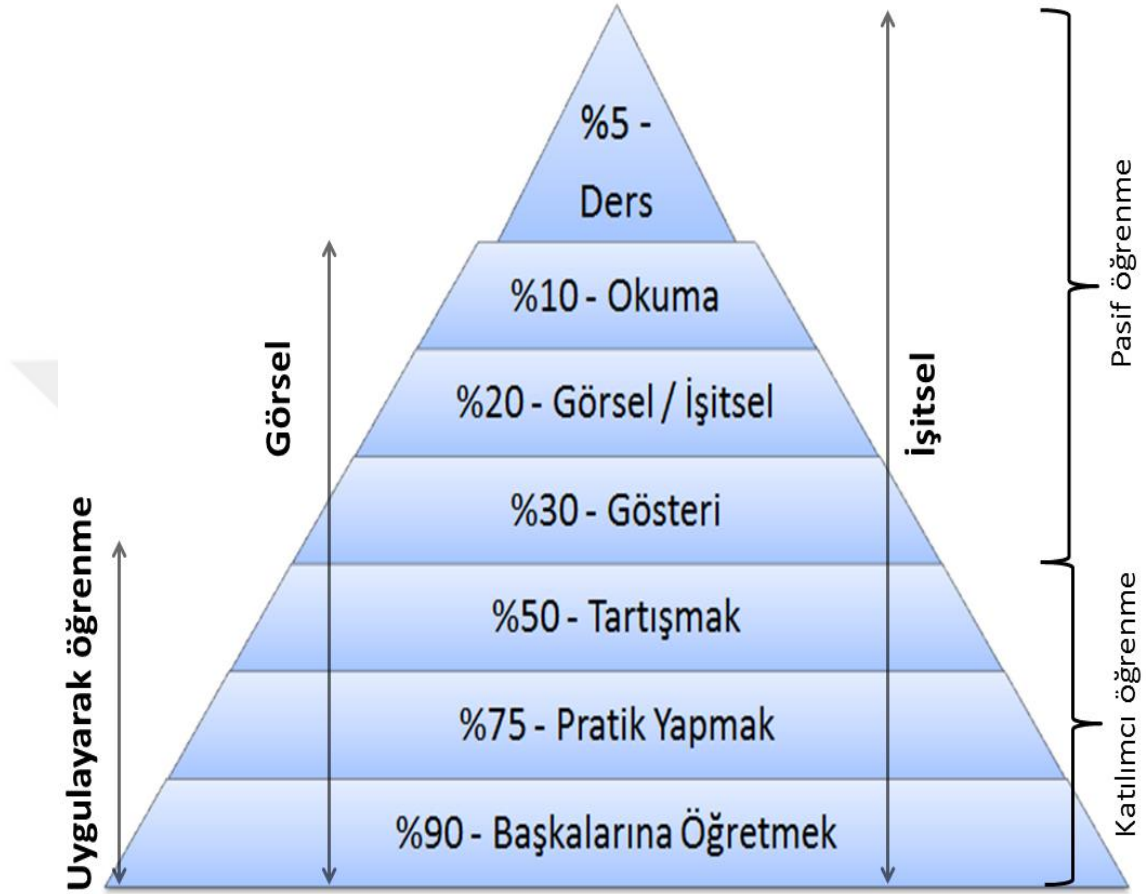
Katılımcılardan bazıları (2 kişi) yetişkin eğitimini kişisel açıdan inceleyerek özel ilgi alanlarının gelişimi için yetişkin eğitiminin gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yetişkin eğitimi şayet kişisel ilgi alanını geliştirmeye yönelik ise, esneklik ve gönüllülük çerçevesinde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim kavramını esneklik ve gönüllülük ile ilişkilendirmelerinin sebebi eğitimde yaşanan dönüşümleri içselleştirmiş olmalarından kaynaklanabilir. 21. yüzyılda eğitimde, öğrencinin merkezi konumda olması, programların değişimlere kısa sürede uygulanabilir olması ön plana çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenler kendi katıldıkları eğitimlerden de aynı dönüşüm beklentisi içerisinde olabilirler. Bizim çalışmamızda öğretmenlerin eğitim kavramını esneklik ile bağdaştırmaları Gültekin'in (2013) ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim programına yönelik kullandıkları metaforları incelediği çalışmada da yer almaktadır. Gültekin (2013) “yenilenebilir” ve “esnek” temalarından *‘Gelişmeye açık bir olgu’* kategorisini oluşturmuştur. Öğretmenlerin bazılarının gözünden yetişkin eğitimi esneklik ve gönüllülük kavramları ile tanımlanmıştır.

Katılımcılar yetişkin eğitimini açıklarken ekonomik açıdan herhangi bir vurgulamada bulunmamışlardır. Nedenlerine ulaşmak için literatür incelenmiştir ve iş doyumu ile ilgili olabileceği düşünülmüştür. İş doyumu, bireyin işine karşı beslediği duygulardır. İşinden memnun olma halidir. Bireysel özellikler ile iş özelliklerinin etkileşimi olarak da açıklanabilir (Kavutçu, 2016: 6-7). Kavutçu (2016) tarafından öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin iş doyum düzeyleri çok yüksek bulunmuştur. Nitekim araştırmamız boyunca görüşülen öğretmenler mesleklerine yönelik olumlu ifadeler kullanmış ve mesleklerini sevdiklerini, önemsediklerini belirtmişlerdir. Ekonomik unsurların öğretmenler için ilk sıralarda bulunmadığı, bu nedenle ekonomik terimlerle yetişkin eğitimini bağdaştırmadıkları söylenebilir.

8- Yetişkin eğitimini etkileyen unsurların incelenmesi için katılımcıların görüşleri alınmıştır. Katılımcıların yarısı (10 kişi) tarafından programla ilişkili yanıtlar alınmıştır. Programların yetişkin ilkeleri ile oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Amaçların, konuların, yöntem ve tekniklerin yetişkinlere uygun olmasının önemi vurgulanmıştır. Çünkü bu eğitimlere yetişkin bireyler katılmaktadırlar. İhtiyaç analizleriyle içeriğin belirlenmesi, konuların 21. yüzyıla uygun olması, yetişkinlerin aktif olduğu yöntem ve tekniklerin uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Karacaoğlu (2009) Delphi tekniği ile öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemiş ve Delphi tekniğinin aşamalarını açıklamıştır. Süreç sonunda eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için Delphi tekniğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Karacaoğlu (2009) Delphi tekniğini aşamalarla birlikte önemli görmesinin nedenlerini: (1) elektronik ortamda verilerin toplanmasını imkan vermesi; (2) hesaplı olması; (3) etkin olması; (4) uzmanların birbirlerinden haberleri olmadan görüşlerinin alınması; (5) uzmanların ortak eğilimlerinin belirlenmesi ve (6) alternatifinin olmaması şeklinde sıralamıştır.

Ulusal Eğitim Laboratuvarı tarafından etkili öğrenme teknikleri incelenmiş ve “öğrenme piramidi” olarak adlandırılan şema oluşturulmuştur. Şekil 18’den de görüleceği üzere öğrenenlerin aktif olduğu, yaparak yaşayarak uyguladığı teknikler eğitim sürecinde daha etkili, kalıcı, derin öğrenmeyi sağlamaktadır (Education corner, 2020). MEB’e bağlı halk eğitim merkezlerinde görev yapan yöneticilerin görüşleri, gözlemleri ile “Türk Yetişkin Eğitimi” incelenmiştir ve yetişkin eğitimi programlarının bilimsel açıdan yeterli seviyede geliştirilemediği sonucuna erişilmiştir. Bu nedenle

yetişkin eğitime yönelik program geliştirmeye gereksinim duyulduğu aktarılmıştır (Yayla, 2009). Öğretmenlerin bazılarının gözünden yetişkin eğitimi etkileyen en önemli unsur programların yetişkinlere uygun hazırlanmasıdır.



Şekil 18: Öğrenme Piramidi

Kaynak: Education corner (2020). The learning pyramide. Erişim adresi: <https://www.educationcorner.com/the-learning-pyramid.html> (Erişim tarihi: 01.07.2020).

Bazı katılımcılar (8 kişi) yetişkin eğitimcisinin sürecin verimli geçmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Eğitimcinin konuya ilişkin uzman olması, deneyimli olması gerektiğini anlatmışlardır. Deneyimlerini paylaşan katılımcılar, eğitimlere katılma isteklerinde yetişkin eğitimcilerinin etkisinin oldukça fazla olduğunu vurgulamışlardır. 19. Millî Eğitim Şûrası'nın "Öğretmen Niteliğinin Artırılması" başlığında "Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmesi" alt başlığı oluşturulmuştur. Bu alt başlıkta öğretmenlerin, kurum içinde deneyimli öğretmenlerle (mentör) yetişme ve gelişme sürecinin uygulama temelli bir sistemle devam etmesi gündeme getirilmiştir (MEB, 2014b). Sezgin, Koşar ve Er (2014) tarafından okul müdürlerinin mentörlük rollerini yerine getirme düzeyleri ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin ve müdür

yardımcılarının görüşleriyle incelenmiştir. Müdürlerin; yüksek lisans eğitimini desteklemeleri, deneyimlerini paylaşmaları, rol model olmaları, inisiyatif kullanmayı desteklemeleri olumlu görüşler içerisinde yer almıştır. 18. Millî Eğitim Şûrası'nın “Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi” başlığında hizmet içi eğitimlerde görev alacak eğitimcilerin en az yüksek lisans derecesine sahip olması gerektiği; ancak mesleki ve teknik eğitimlerde uzmanlardan, usta öğreticilerden destek alınacağı belirtilmiştir (MEB, 2010: 3). İlkokullar mesleki çalışma programında eğitim görevlileri\sorumlular genellikle İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlükleri tarafından planlanmaktadır. Tasarlanan faaliyetle ilgili farklı kurum ve kuruluşlardan destek alınarak eğitim görevlileri de seçilmiştir (T.C. MEB, 2018a; T.C. MEB, 2018c; T.C. MEB, 2019). Aşır (2009), Halk Eğitim Merkezlerinde yetişkinlere İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin, andragojik varsayımlara uygunluğunu kursa katılan kişilerin görüşlerine göre incelemiştir ve bulgulara dayalı olarak halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlere, yetişkin eğitimi almış öğretmenlerin kurs vermesini önermiştir. Çetin (1999) Halk Eğitim Merkezlerinde yetişkin eğitimcisi olarak görev yapan öğretmenlerin yeterliklerini ortaya koymaya çalışmıştır ve kursiyerler öğretmenlerin yeterliklerine karşı (öğretmenlere kıyasla) olumsuz görüşler belirtmişlerdir. MEB'e bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan yöneticilerin görüşleri, gözlemleri ile “Türk Yetişkin Eğitimi” incelenmiştir ve yetişkin eğitiminde görev alan eğitimcilerde yetişkin eğitimi formasyonu aranmadığı, Türkiye’de yetişkin eğitimcisi yetiştirmede kurumsal yapının yeterli olmadığı sonuçlarına erişilmiştir (Yayla, 2009). Öğretmenlerin bazılarının gözünden yetişkin eğitimcisi, yetişkin eğitimi olumlu ya da olumsuz etkileyen önemli bir unsurdur. Öğretmenler, genellikle verim aldıkları faaliyetlerde yetişkin eğitimcisinin deneyimli, uzman olduğunu belirtmişlerdir. Verim alamadıkları faaliyetlerde de yetişkin eğitimcisinin konu hâkimiyetinde yeterli olmadığını eklemişlerdir.

Bazı katılımcılar (2 kişi) yetişkin eğitimi etkileyen unsurları yetişkin öğrenenler açısından değerlendirmiştir. Yetişkinlerin her birinin farklı özellikleri, hayatları, sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Farklı sorumluluklarından dolayı bazı eğitimlere katılamadıklarını aktarmışlardır. Bu nedenle yetişkinlerin tek sorumluluğunun öğrencilik olmadığı, farklı ihtiyaçları, amaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenenin merkezi konumda olduğu tasarımlar eğitimi daha verimli kılmaktadır.

Havighurst, yetişkinler ile ayrıntılı kuramsal çalışmalar yapmıştır. Yetişkinlerin dönemlerini ayırarak her dönemin kendine özgü görevleri olduğunu belirtmiştir. Tablo 5'ten de görüleceği üzere üç dönemi yetişkinlere ayırarak yetişkinlerin sorumluluklarını ve değişen yaşamlarını incelemiştir (Havighurst, 1952; Kaya, 2012: 10):

Tablo 5: Yetişkinlik Dönemleri ve Görevleri

Genç Yetişkinlik Dönemi ve Görevleri (18-30 Yaş)	İşe girmek, Eş seçmek, Eş ile yaşamak, Aile olmak, Evi idare etmek, Çocuk bakmak, Toplumsal sorumlulukları yerine getirmek, Arkadaş grubuna dâhil olmak
Orta Yetişkinlik Dönemi ve Görevleri (30-65 Yaş)	Toplumsal görevlerin ve taleplerin artması, Ekonomik koşulların devamını sağlamak, Gençlere yol göstermek, Serbest zamanları etkin geçirmek, Yaşın değişimlerini kabul etmek
İleri Yetişkinlik Dönemi ve Görevleri (65 Yaş ve Üstü)	Azalan fiziksel ve bilişsel gücü kabul etmek, Emekliliğe ve azalan gelire adapte olmak, Aile kayıplarına uyum sağlamak, Yaşına uygun sosyal çevre kurmak

Kaynak: Kaya, Z. (2012). Gelişim ve Öğrenme. İçinde Zeki Kaya (Ed), *öğrenme ve öğretme kuramları, yaklaşımları, modeller*. Ankara: Pegem Akademi. (ss-10).

2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde öğrenen merkezli eğitim sistemi vurgulanmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumların da bu yaklaşıma yönelmesi gerektiği aktarılmıştır (T.C. MEB, 2009: 19). MEB'e bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan yöneticilerin görüşleri, gözlemleri ile "Türk Yetişkin Eğitimi" incelenmiştir ve yetişkin öğrencilerin eğitim sürecinde yeterince görüşlerinin dikkate alınmadığı, yetişkinlerin faaliyetlere katılmama nedenlerinin yeterli düzeyde belirlenemediği, yetişkinlerin faaliyetlere daha çok katılmaları için yeterli düzeyde önlemlerin alınmadığı belirtilmiştir (Yayla, 2009). Öğretmenlerin bazılarının gözünden yetişkin eğitimi, yetişkin öğrencilerin özellikleri etkilemektedir. Yetişkinlerin yaşam koşullarının ön planda tutulduğu eğitimlerden daha çok verim alındığı düşünülmektedir.

Yetişkin eğitimi etkileyen unsurlar incelenirken katılımcılar çevre, ortam ile ilgili görüş bildirmemişlerdir. Literatür incelenerek sebeplerine ulaşılmaya çalışılmıştır. MEB'e bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan yöneticilerin görüşleri, gözlemleri ile "Türk Yetişkin Eğitimi" incelenmiştir ve faaliyetlerin gerçekleştirildiği fiziki mekânların yetişkinler için yeterince uygun olmadığı belirtilmiştir (Yayla, 2009). Nitekim görüşmeler esnasında ışık, ısınma sistemi, araç gereçler, oturma planları

yetişkinlerin öğrenmesini etkileyen unsurlar olarak düşünülmüştür ve bu unsurlara katılımcıların vurgu yapacağı tahmin edilmiştir. Bu duruma ilişkin çözümlemeler yapabilmek için katılımcılara farklı sorular yöneltilmiştir. Katılımcılara uzaktan eğitim, sanal sınıf gibi uygulamalarla eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu bu uygulamalar konusunda yeterince deneyimli olmadıklarını söylemiştir. Katılımcıların çevre (fiziki eğitim ortamı) kategorisine yönelik görüş bildirmemelerinin sebebi yeterince farklı fiziki ortamları deneyimlemediklerinden kaynaklanabilir.

9- Mesleki çalışmalar yetişkin eğitimi açısından incelenmiştir. Faaliyetlerin yetişkin eğitimi ilkeleriyle oluşturulma düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu (11 kişi) mesleki çalışmalar kapsamındaki faaliyetleri andragoji kuramı ile ilişkilendirmiştir. Katıldıkları faaliyetlerin amaçlarını, önceden öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Yetişkin olmanın getirdiği farklı sorumlulukların olduğunu vurgulamışlardır. Belli bir birikimle eğitim sürecinde yer aldıklarını ve bu deneyimlerin her yetişkine farklı özellikler kattığını belirtmişlerdir. Meslek yaşamında karşılaştıkları sorunları tespit edip çözmek istediklerini aktarmışlardır. Elçiçek ve Yaşar (2016) Türkiye’de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerini bazı ülkelerle kıyaslayarak incelemiş ve mesleğe başlayan öğretmenin sadece lisans eğitimiyle problemlere çözüm üretmediği, desteğe gereksinimi olduğu ve bu nedenle de hizmet içinde eğitim alması ve desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet içinde öğretmenlerin yetiştirilmesi için andragoji kuramının ön planda tutulması gerekmektedir. Araştırmamızda katılımcıların çoğunluğu da eğitim ortamında pedagojik varsayımlardan ziyade andragoji ilkeleriyle eğitim almanın gerektiğini belirtmiştir. Ancak mesleki çalışma dönemlerinde konunun, içeriğin, yöntem ve tekniklerin kısmen yetişkinlere göre belirlendiğini vurgulamışlardır. 18. Millî Eğitim Şûrası’nın “Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı Ve Mesleki Gelişimi” başlığında mesleki çalışmaların değerlendirilerek teknoloji aracılığıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönlendirilmesi belirtilmiştir. Gelişimlerine yönelik sorumlu olacakları okul temelli sistem açıklanmıştır. Öğretmenlerin bilgi teknolojilerine uyum sağlamalarına yönelik tedbirlerin alınması vurgulanmıştır (MEB, 2010: 3). Bu nedenle anlaşılıyor ki, mesleki çalışmalarda okul bazında gerekli düzenlemeler yapılabilmektedir. Haziran 2018 dönemi mesleki çalışma programında İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin, ihtiyaç duyulursa belirtilen başlıklara göre etkinlikler uygulayabilecekleri belirtilmiştir (T.C.

MEB, 2018c). Dolayısıyla program esnek unsurlarla oluşturulmuştur ve gerektiğinde düzenlemeler yapılabilir. Ancak katılımcıların çoğunluğu her konunun öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmektedir. Bu durumda okullardaki düzenlemelerin yeterli bulunmadığı sonucuna varılabilir. Direk (2012), Eylül ve Haziran aylarında yapılan mesleki çalışmalara ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini incelemiştir ve seminer konularının belirlenmesinde yöneticiler göre öğretmenlerin görüşlerinin alındığı, ancak öğretmenlere göre kendi görüşlerinin alınmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tonbul (2006) mesleki çalışmaların etkililiğini belirlemek amacıyla incelediği görüşler sonucunda mesleki çalışmalarda okul yönetiminin gerekli duyarlılığı göstermediğini düşünen öğretmen oranını %74.2 bulmuştur. MEB'in Araştırma ve Geliştirme (Ar-Ge) birimi olan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkililiği incelenmiş ve öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin çocuklara, gençlere verilen eğitimden daha farklı yaklaşımla uygulanması gerektiği, ancak bu anlayışın sürece yansımadağı, genellikle çocuk ve gençlere verilen eğitim gibi öğretmenlere de eğitim verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitimlerde sorun merkezli bir yaklaşım yerine, genellikle konu merkezli öğretim uygulandığı belirtilmiştir (T.C. MEB EARGED, 2006). Araştırmamızın bulgusunda da öğretmenlerin bazıları yetişkin eğitimi ilkeleriyle eğitim almak istediklerini vurgulamıştır. Eğitimlerde konuların güncel olmasını, yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmalarını destekler nitelikte olmasını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun gözünden mesleki çalışmalar kısmen andragoji ilkeleriyle uygulanmaktadır.

Bazı katılımcılar (7 kişi) mesleki çalışmaları dönüştürücü öğrenme kuramı ile açıklamıştır. Katıldıkları bazı eğitimlerin verimli, bazı eğitimlerin ise yeteri kadar verimli olmadığını belirtmişlerdir. Neye göre eğitimi verimli bulduklarını çözmek için ayrıca sorular sorulmuştur ve verimi değişim ile ilişkilendirdikleri anlaşılmıştır. Eğitim sonrası davranış değişikliğinin, dönüşümün gerçekleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katıldıkları eğitimden sonra şayet bakış açıları değişime uğruyorsa o zaman eğitimin verimli geçtiğini düşündükleri fark edilmiştir. Ancak her faaliyetin dönüştürücü yaklaşımla planlanmadığı belirtilmiştir. Büyükcan (2008) ilköğretim okullarında ders yılının başında ve sonunda uygulanan hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere ne

derece yarar sağladığını araştırmıştır ve öğretmenler, seminer çalışmalarının iyi planlanmadığını belirtmişlerdir. Tural (2019), temel eğitim kademesindeki sınıf öğretmenlerinin mesleki çalışmalarda kazandıkları mesleki yeterlikleri bazı değişkenler açısından incelemiştir ve sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılım sürelerinin az ya da çok oluşunun mesleki yeterliklerini değiştirmediği sonucuna ulaşmıştır. Tural (2019) öğretmenlerin bilgi ya da beceri edinmelerinde hizmet içi eğitimin verilmiş biçiminin etkili olmadığını düşündüklerini açıklamıştır. Araştırmamızda katılımcıların bazıları faaliyetlerin yeni bilgi-beceri katmasını, bakış açılarında ve mesleki yeterliklerinde değişim yaratmasını beklediklerini söylemişlerdir. Ancak bu beklentilerine kısmen ulaştıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bazılarının gözünden mesleki çalışmalarda dönüştürücü öğrenme yaklaşımı kısmen dikkate alınmaktadır.

Bazı katılımcılar (2 kişi) mesleki çalışmaları öz-yönetimli öğrenme ile açıklamıştır. Öğrenme sorumluluğunun kendilerine ait olduğunu, bu nedenle performans göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. İhtiyaçların tanımlanması, yöntem ve tekniğin belirlenmesi, hedeflerin düzenlenmesi gibi öğrenmenin her basamağında özerkliğe vurgu yapmışlardır. Bazı faaliyetlerin öz-yönetimli öğrenme ile oluşturulduğunu ancak her faaliyetin bu yaklaşımda tasarlanmadığını belirtmişlerdir. Öz-yönetimli öğrenme için birey öğrenme sürecini kendisi planlamalıdır ve gerektiğinde çevresinden, yetişkin eğitimcilerinden destek alabilmelidir. Öğretmen destek alamıyorsa bu aşamada öğretmeni etkileyen unsurlar incelenmelidir. Bu unsurlar deneyim ya da kurum olabilir. MEB'in Ar-Ge birimi olan EARGED tarafından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkililiği incelenmiş ve eğitimlerde aktarıcı yöntem, küme yöntemi, öz yönetimli öğrenmenin kullanıldığı, ancak öz-yönetimli öğrenme ile küme öğrenme yönteminin uygulanmasına öğretmenlerin daha az katıldığı bulunmuştur (T.C. MEB EARGED, 2006). MEB tarafından yapılan araştırma bulgusu araştırmamızda da elde edilmiştir. Görüş bildiren katılımcılar öz-yönetimli öğrenmenin kısmen uygulandığını, yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazılarının gözünden öz-yönetimli öğrenme yaklaşımı mesleki çalışmalarda yeteri kadar uygulanmamaktadır.

Çalışmamızda en son katılımcılara yetişkin eğitimi ve çocuk eğitimi arasındaki farklar sorulmuştur. Katılımcıların bazıları farkların olduğunu, amaçların, yöntemlerin yetişkin eğitiminde daha farklı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bazıları da farkların

olmadığını, öğrenmenin yaşam boyu sürdüğünü aktarmıştır. Bu bulgunun daha ayrıntılı incelenmesi gerektiği düşünülebilir. Çünkü elde edilen veriler yetişkin eğitimi ve çocuk eğitiminin birbirinden çok farklı olduğu sonucuna götürmektedir. Ancak bazı katılımcıların fark olmadığını belirtmesi andragojinin pedagojiyi kapsadığı yönünde bir düşünceden kaynaklanabilir. İster yetişkin eğitimi olsun, ister çocuk eğitimi olsun bilgi toplumunda artık ön planda öğrenenlerin tutulması gerektiği belirtilmektedir. Nitekim bilgi toplumundaki değişimlere, gelişmelere uygun eğitim stratejileri geliştirmek için 2023 Eğitim Vizyonu oluşturulmuştur. Bu belgede öğretmen rollerinin rehberlik olduğu, eğitimin merkezinde insanın yer aldığı, eğitimin yaşam boyu sürdüğü, günümüzde hızlı değişimlerin eğitimi daha da önemli konuma ulaştırdığı, öğrenme süreçlerinde teknoloji altyapısı gereği, 21. yüzyıl becerilerinin önemi belirtilmiştir (T.C. MEB, 2018b). Katılımcıların bir kısmının yetişkin eğitimi ile çocuk eğitimi arasında fark olmadığını belirtmesinin bir diğer nedeni de yetişkin eğitimi anlayışının uygulamaya yansımama ihtimalinden kaynaklanabilir. Çünkü MEB Ar-Ge birimi olan EARGED Başkanlığı tarafından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkililiği incelenmiş ve hizmet içi eğitimlerde çocuklara, gençlere verilen eğitimden daha farklı yaklaşımın uygulanması gerektiği ancak yeterince yansımadağı belirtilmiştir (T.C. MEB EARGED, 2006).

SONUÇ

Araştırma sürecinde edindiğim deneyimleri aktarmamın yerinde olacağını düşünüyorum. Görüştüğüm her öğretmen öğrenmeye açık ve istekliydi. Birçok öğretmen görüşme saatini “*bize fikirlerimizi sorduğunuz için teşekkür ederiz*” diyerek tamamladı. Birçok katılımcının öğretmenlik mesleğini anlatırken asıl amaçlarının öğrencilerini topluma faydalı *iyi insanlar* olarak yetiştirmek olduğunu vurgulaması etkileyiciydi.

Bulguların Özeti

A) Bilgi Toplumu Kapsamında Bulgular

Bilgi Toplumu Betimlenmesi

1. Öğretmenlerin bazıları bilgi toplumunu *mesleki gelişim* ile bağdaştırmıştır. Bilgi toplumunda mesleki gelişimin gerekli olduğunu belirtmektedirler.
2. Öğretmenlerin bazıları bilgi toplumunu *öğrenen okul* ile ilişkilendirmektedir. Öğrenmenin kurumsal boyutta gerçekleşmesi gerektiğini aktarmaktadırlar.
3. Bazı öğretmenler bilgi toplumunu *değişim ve teknoloji* ile tasvir etmektedir. Teknoloji becerilerinin gerekli görüldüğü anlaşılmaktadır.
4. Öğretmenlerden birkaç kişi bilgi toplumunu *bilgi ekonomisi* ile özdeşleştirmiştir. Bilgi üretiminin istihdam olanakları sunduğu vurgulanmıştır.

Bilgi Toplumunda Ön Plana Çıkan Unsurlar

1. Bazı öğretmenler tarafından bilgi toplumunda *bilgi okuryazarlığı* becerisinin ön plana çıktığı belirtilmiştir. Bilgiyi direkt öğrenmek yerine, bilgiye erişmenin önemini vurgulamışlardır.
2. Bazı öğretmenler bilgi toplumunda, *bilişim kültürünün* geliştiğini aktarmıştır. Bu kültürün temelinde teknolojinin olduğunu söyleyerek kuşaklar arasındaki farka dikkat çekmişlerdir. 21. yüzyıl öğrencileri için 21. yüzyıl öğretmenleri olmanın önemini vurgulamışlardır.
3. Öğretmenlerin bazıları bilgi toplumunda *BİT'in* ön plana çıktığını anlatmıştır. Teknoloji okuryazarlığının gerekli görüldüğü anlaşılmıştır.

4. Bazı öğretmenler bilgi toplumunda *bilgi ekonomisi* için eğitimi gerekli görmekte bu sayede bilgi üretiminin gerçekleştiğini aktarmaktadır.

Mesleki Çalışmalar ve Bilgi Toplumu

1. Bazı öğretmenler bilgi toplumunda mesleki çalışmaların kısmen verimli olduğunu söylemektedir. Programın yenilenmesini ve konu kapsamının çeşitlenmesini istemektedirler. Bilgi toplumunda farklı becerilere gereksinim duymaktadırlar.

2. Öğretmenlerin bazıları bilgi toplumunda eğitimde yaşanan dönüşümlerin yeterince mesleki çalışmalara yansımadağını düşünmektedirler. 21. yüzyılda eğitimde öğrenen merkezli anlayışın ön plana çıktığını, ancak mesleki çalışmalarda kısmen merkezi konumda olduklarını belirtmektedirler.

3. Bazı öğretmenler bilgi toplumunda kapsayıcı eğitimin ön plana çıktığını ancak mesleki çalışmaların kısmen kapsayıcı olduğunu belirtmektedir. Her bireyin öğrenme stilinin, yaşam koşullarının farklı olması nedeniyle yüz yüze eğitimin yanında uzaktan eğitim gibi eğitim seçenekleriyle çeşitli fırsatların eklenmesi gerektiğini belirtmektedirler.

4. Bazı öğretmenler bilgi toplumunda proje ve takım çalışmalarının önem kazandığını ancak mesleki çalışmalarda bazı faaliyetlerin kalabalık gruplara uygulanması nedeniyle yeterli verim alamadıklarını belirtmiştir. Az kişiyle uygulanan etkinliklerin daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Bunun için zümre ve branş bazında etkinliklerin planlanmasını istemektedirler.

B) Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Bulgular

Yaşam Boyu Öğrenmenin Betimlenmesi

1. Öğretmenlerin geneli, yaşam boyu öğrenmeyi öğretmenlik mesleğinin bir gereği olarak görmektedir. Bu nedenle mesleki gelişim ile ilişkilendirmektedirler.

2. Öğretmenlerin bazıları yaşam boyu öğrenmeyi kişisel gelişim ile açıklamakta, gelişimin, öğrenmenin mesleki olduğu kadar kişisel ilgi alanlarında da olması gerektiğini belirtmektedirler.

3. Bazı öğretmenler yaşam boyu öğrenmeyi bilgi toplumuna uyum sağlama yolu olarak açıklamıştır. Böylece yenilikleri takip etme isteğine ve yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları anlaşılmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar

1. Öğretmenlerin birçoğu yaşam boyu öğrenmeyi iç faktörlerin etkilediğini belirtmiştir. İç motivasyon, hazır bulunuşluk, ilgi, merak, güdü unsurlarının öğrenmeyi etkilediği anlaşılmıştır.

2. Bazı öğretmenler yaşam boyu öğrenmeyi dış faktörlerin etkilediğini vurgulamıştır. Eğitiminin, zamanın ve araç-gereçlerin öğrenmede etkili olduğu belirtilmiştir. Özellikle öğrenmenin devamlılığı için kursların, seminerlerin sürekli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Mesleki Çalışmalar ve Yaşam Boyu Öğrenme

1. Öğretmenlerin çoğunluğu mesleki çalışmaların yaşam boyu öğrenmeleri için uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Özellikle mesleki çalışmalarda meslekleri ile ilgili bilgilerini yenilediklerini açıklamışlardır.

2. Öğretmenlerin bazıları mesleki çalışmaları yaşam boyu öğrenmede fırsat olarak görmektedirler. Mesleki çalışmalarda yeni kitaplar ve filmler öğrendiklerini, bu nedenle bu uygulamaların devam etmesi ve artması gerektiğini belirtmişlerdir. Mesleki çalışmaların içeriği farklı bilgilerle geliştirildikçe öğrenmenin de o kadar çok ilerlediği anlaşılmıştır.

C) Yetişkin Eğitimi Kapsamında Bulgular

Yetişkin Eğitiminin Betimlenmesi

1. Öğretmenlerin bazıları yetişkin eğitimini *öğrenme kültürü* ile tanımlamıştır. Yetişkin eğitimi ile hem toplumda öğrenme kültürü gelişmekte, hem de bilgi toplumundaki yeniliklere uyum sağlanmaktadır.

2. Bazı öğretmenler yetişkin eğitimini *okul* ile ilişkilendirmiştir. Okullarda yetişkin eğitimi faaliyetlerinin daha çok olması gerektiği ve bu faaliyetlerin okulda işbirliğini güçlendirdiği anlaşılmıştır.

3. Öğretmenlerin bazıları yetişkin eğitimini *mesleki gelişim* olarak tanımlamıştır. İş hayatında yetişkinlere uygulanan faaliyetlerin yetişkin eğitimi çerçevesinde oluşturulması gerektiği anlaşılmıştır.

4. Bazı öğretmenler, yetişkin eğitimini *kişisel gelişim* ile tanımlamıştır. Meslek yaşamının dışında ilgi duydukları alanlarda gelişmek için yetişkin eğitiminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak kişisel gelişim için uygulanan yetişkin eğitiminde *esneklik ve gönüllülük* ilkelerinin olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Yetişkin Eğitimi Etkileyen Unsurlar

1. Öğretmenlerin bazıları yetişkin eğitimini etkileyen en önemli birinci unsurun *program* olduğunu belirtmiştir. Yetişkinlere uygun etkili bir program oluşturmak için eğitim ihtiyaç analizinin, güncel konuların, öğrenenlerin aktif olduğu yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerektiğini aktarmışlardır.

2. Öğretmenlerin bazıları yetişkin eğitimini etkileyen en önemli ikinci unsuru *yetişkin eğitimcisi* olarak açıklamıştır. Eğitim sürecinin verimli geçmesi, konuların etkin öğrenilmesi için yetişkin eğitimcisinin alanında uzman, eğitimli, deneyimli olması gerektiği anlaşılmıştır.

3. Bazı öğretmenler yetişkin eğitimini *öğrenenlerin* etkilediğini belirtmiştir. Öğrenenlerin yetişkin olduğu için, yaşamlarında farklı sorumlulukları bulunmakta ve eğitim ortamında deneyimleriyle yer almaktadırlar. Bu nedenle eğitimde yetişkin öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir.

Mesleki Çalışmalar ve Yetişkin Eğitimi

1. Öğretmenlerin çoğunluğu mesleki çalışmalarda kısmen andragoji ilkelerinin yer aldığını belirtmiştir. Faaliyetlerde deneyimlerinin ön planda tutulduğunu, ancak faaliyetlerden öğrendiklerini yeterince meslek yaşamlarına yansıtamadıklarını belirtmişlerdir. İçeriğin, meslek yaşamlarında uygulayabilecekleri güncel ve pratik konulardan oluşmasını beklemektedirler.

2. Öğretmenlerin bazıları mesleki çalışmalarda kısmen dönüştürücü öğrenme yaklaşımının uygulandığını belirtmiştir. Faaliyetlerin yeni, farklı bakış açıları kazandırmasını daha çok bekledikleri anlaşılmıştır.

3. Bazı öğretmenler mesleki çalışmalarda kısmen öz-yönetimli öğrenme kuramının dikkate alındığını vurgulamıştır. Öğretmenler, kendi öğrenme planlarını uygulayabileceği faaliyetleri bekledikleri anlaşılmıştır.

Farklılıklar

- Katılımcılardan bazıları görüşmeler esnasında hizmet sürelerine göre beklentilerinin değiştiğini vurgulamıştır. Mesleğe başladıklarında oryantasyon eğitimlerine, görev yaptıkları okul ile ilgili bilgilere ihtiyaç duyduklarını, ama hizmet süreleri arttıkça beceri gelişimine yönelik eğitimlere daha çok ihtiyaç duyduklarını anlatmışlardır. Dolayısıyla *kıdem*, mesleki çalışmalara ilişkin beklentileri etkileyebilmektedir. Bu yorum farklı bakış açısı kazandırmıştır.
- Bazı katılımcılar kişisel gelişim için katıldıkları eğitimlerden esneklik ve gönüllülük beklediklerini ancak mesleki gelişim için katıldıkları eğitimlerde esneklik ve gönüllülük beklentisi duymadıklarını vurgulamışlardır. Esneklik ve gönüllülük kavramlarını sadece kişisel gelişim ile ilişkilendirmeleri, mesleki gelişim için bu ilkeleri belirtmemeleri farklı bir bakış açısı sunmuştur. Katılımcılar mesleki gelişimi, mesleğin önemli bir gereği olarak içselleştirmiş olabilirler.
- Katılımcıların bazıları faaliyetlerin az kişilerle uygulanmasının verimi arttırdığını belirtmiştir. Ancak aynı zamanda, mesleki çalışmalarda meslektaşlarıyla bir araya geldiklerini, daha çok iletişim kurduklarını da vurgulamışlardır. Bu çelişen durum farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim kurmaları, ortak vakit geçirmeleri belli bir süre olumlu iklim yaratsa da daha sonra bu yoğun iletişim öğrenme engeline dönüşebilmektedir.
- Araştırmacı tarafından yaşam boyu öğrenmeyi tanımlayan öğretmenlerin öğrenen okula ya da bilgi ekonomisine değinecekleri tahmin edilmiştir. Ancak öğretmenler tarafından yaşam boyu öğrenme bu kavramlarla betimlenmemiştir. Literatür incelenmiş, sebebi araştırılmıştır. Bu sırada farklı bir bakış açısı gelişmiştir. Kırıkçı (2019) öğretmenlerin öğrenen okula yönelik algılarını incelemiştir. Kırıkçı (2019) öğretmenlerin mesleğe başladıkları yıllar ile mesleki deneyimlerinin son yıllarında (mesleki deneyimlerinin orta yıllarına göre) kişisel hâkimiyetlerini daha yüksek algıladıklarını aktarmıştır. Dolayısıyla mesleki

deneyim artışı öğrenen okul algısını ve kişisel hâkimiyet algısını etkileyebilir. Bu nedenle *deneyim* önemli bir değişken olabilir. Deneyimler arttıkça öğrenme sorumluluğu kurumdan ziyade bireyle daha çok ilişkilendirilebilir.

- Araştırmacı, yetişkin eğitimi betimleyen öğretmenlerin ekonomik açıdan görüş bildireceklerini tahmin etmiştir, ancak öğretmenler ekonomik açıdan yetişkin eğitimi değerlendirmemişlerdir. Sebeplerine ulaşmak için literatür incelenmiş ve bu duruma açıklık getirecek bakış açısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Nedeninin iş doyumuna olacağı tahmin edilmiştir. Kavutçu (2016) öğretmenlerin iş doyum düzeylerini öğretmen algılarına göre inceleyerek, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini çok yüksek bulmuştur. Araştırmamızda da katılımcılar mesleklerine duydukları sevgiyi, saygıyı sık sık dile getirmişlerdir. Bu nedenle ekonomik faktörlerin öğretmenler için ilk sıralarda yer almamasının sebebi iş doyumuna olarak tahmin edilmiştir.
- Yetişkin eğitimi etkileyen unsurları öğretmenler örneğinde belirlemeye çalışan araştırmacı; çevrenin, ortamın katılımcılar tarafından vurgulanacağını düşünmüştür. Ancak katılımcılar yetişkin eğitimi etkileyen unsurlar içerisinde bu başlıklarla ilgili görüş bildirmemişlerdir. Nedenlerine görüşmeler esnasında ulaşılmaya çalışılmış ve katılımcılara sonda sorular sorulmuştur. Farklı fiziki koşullarda katılımcıların aldıkları eğitimler öğrenilmeye çalışılmıştır. Çoğu katılımcı yüz yüze eğitim deneyimlerini, sınırlı seviyede de uzaktan eğitim deneyimlerini paylaşmıştır. Dolayısıyla çeşitli deneylerin olmaması çevre (fiziki eğitim ortamı) koşulunu ön plana çıkartmamış olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki çalışma deneyimlerine ilişkin görüşlerinden üç ana temaya ulaşılmıştır. Bilgi toplumu ile ilgili görüşler “*dönüşüm*” teması, yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşler “*süreklilik*” teması, yetişkin eğitimi ile ilgili görüşler “*gelişim*” teması altında açıklanmıştır.

Tema 1: Dönüşüm. Bilgi toplumunda yaşanan dönüşümler hem mesleki çalışmaları hem de öğretmenlerin beklentilerini etkilemiştir. Mesleki çalışmalar sık sık revize edilmekte, ancak yeterli görülmemektedir. Bilgi toplumunda yetişen öğrencilere uyum sağlamak, kuşakları anlamak için öğretmenlerin beklentileri de artmaktadır. Bu nedenle 21.

yüzyılda hizmet içi eğitimlerde yöntemlerin, konuların, içeriklerin güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir. Konu aktarımı yerine uygulamaya yönelik beceri gelişimine ağırlık verilmeli, çünkü teknoloji okuryazarlığının, bilgi okuryazarlığının öğretmenler için günümüzde elzem ihtiyaçlar olduğu görülmektedir.

Tema 2: Süreklilik. Bilgi toplumunda öne çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı öğretmenler için hem gereklilik hem de ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu nedenle mesleki çalışmaların uygulanması ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçları karşılanmaktadır. Öğretmenlerin geneli de mesleki çalışmaların devam etmesini istemektedir. Ancak yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsenmesi için eğitimlerde süreklilik ilkesi önem taşımaktadır. Zamana yayılarak, uzun süreli eğitimlerle öğretmenlerin becerilerinin gelişimi sağlanabilir.

Tema 3: Gelişim. Yaşam boyu öğrenme yetişkinlik dönemini de kapsamaktadır. Yetişkinlik döneminde verilen eğitimlerin temel amacı da çalışanların mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanmasıdır. Öğretmenler yetişkin öğrenenlerdir ve gelişimleri için yetişkinlere uygun eğitimler tasarlanmalıdır. Öğretmenler tarafından mesleki çalışmalarda yetişkin eğitimi ilkelerinin kısmen göz önünde bulundurulduğu düşünülmektedir. Öğrenme isteğinde olan öğretmenler, yetişkinlere uygun eğitimlerle karşılaşmadıklarında motivasyonları düşmekte, yeteri kadar gelişim gösterememektedirler. Çocuk eğitimi ve yetişkin eğitimi birbirinden farklıdır, bu nedenle yetişkin eğitimcisinin, programın, eğitim ortamının yetişkin öğrencilere göre belirlenmesi gerekmektedir.

Uygulama Önerileri

- Mesleki çalışmaların bilgi toplumundaki yeniliklerle uyumu sağlanmalı ve içerik 21. yüzyıla uygun konularla güncellenmelidir. Özellikle öğretmenlerde teknoloji ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişimi ön planda tutulmalıdır.
- Mesleki çalışmalara uzaktan eğitim gibi dijital uygulamalarla çeşitlilikler eklenmelidir.
- Mesleki çalışmalar ile yaşam boyu öğrenme gereksinimi giderilmeli ve eğitimler süreklilik ilkesiyle devam etmelidir.
- Mesleki çalışmalarda yetişkin eğitimi ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim ihtiyaç analizi ile faaliyetler planlanmalı, katılımcıların ilgi alanları,

istekleri, ihtiyaçları tespit edilmeli, yeni yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır.

- Mesleki çalışmalarda görevli yetişkin eēitimcisi alanında uzman ve deneyimli olmalıdır.

Araştırma nerileri

- Mesleki çalışmalarda ele alınan konuların faydası kıdem deēiřkeniyle incelenebilir.
- Mesleki çalışmalarda esneklik ve gönüllülük ilkelerinin katılımı nasıl etkileyeceēi araştırılabilir.
- Mesleki çalışmalarda, ērenme engelleri araştırılarak iletişimin ērenme üzerinde etkisi saptanabilir.
- Mesleki çalışmalarda deneyim deēiřkeninin öz-yönetimli ērenme üzerinde etkisi araştırılabilir.
- Mesleki çalışmalarda deneyim deēiřkeninin ērenen okul algısını nasıl etkilediēi incelenebilir.
- Mesleki çalışmalarda verimlilik algısı ile iş doyumunu arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Mesleki çalışmalarda yüz yüze eēitim yöntemiyle uygulanan faaliyetlerin ve uzaktan eēitim yöntemiyle uygulanan faaliyetlerin faydaları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akcaalan, M., & Arslan, S. (2016). *Yaşam boyu öğrenme: Teori ve uygulama*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Akçay, C. (2012). Dönüşümsel öğrenme kuramı ve yetişkin eğitiminde dönüşüm. *Milli Eğitim Dergisi*, (196), 5-19.
- Akıncı Çötök, N. (2006). *Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim olgusu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 11-20.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak PISA 2006 sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 1-12.
- Aktaş, C. (2007). Enformasyon toplumu bağlamında Türkiye. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(4), 181-193.
- Alakuş, M. (1991). *Bilgi toplumu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Alas, C. (2019). *Kadın akademisyenlerin kariyer engeli ve iş tatmini deneyimleri üzerine fenomenolojik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/İşletme Enstitüsü, Sakarya.
- Alçayır, M. (2018). Bilgi toplumu yaklaşımları bağlamında zaman ve mekan sorunu. İçinde Mukadder Çakır (Ed.), *Bilgi toplumu tartışmaları* (ss.167-206). İstanbul: Pales Yayınları.
- Altınışik, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 329-348.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf> (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- Arklan, Ü., & Taşdemir, E. (2008). Bilgi toplumu ve iletişim: Bilginin yayılması

- sürecinde kitle iletişim araçları ve internet. *Selçuk İletişim*, 5(3), 67–80.
- Aron, R. (1974). *Sanayi toplumu*. Çev: Dr. Agah Oktay Güner. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Arslan, H. (2018). *Epistemik cemaat, bir bilim sosyolojisi denemesi* (5. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Arslan, M. M., & Eraslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (160).
- Aruğaslan, E., & Uysal, M. (2017). Yükseköğretim’de yetişkin öğrencilere yönelik politikalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-13.
- Aşır, M. (2009). *Yetişkinlere İngilizce öğretiminde uygulanan yöntemlerin, andragojik varsayımlara uygunluğunun değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. (2017). Gelişimin Doğası. İçinde Binnur Yeşilyaprak (Ed), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, H. (2006). Eğitimde modern ve post-modern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, (33), 60-69.
- Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, (147).
- Babanlı, N., & Akçay, R. (2018). Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 87-104.
- Bağcı, H., Üngören, Y., Horzum, M., & Ünsal, İ. (2020). Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 43-54.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Barrett, M., Sahay, S., & Walsham, G. (2001). Information technology and social transformation: GIS for forestry Management in India. *The Information Society*, 17(1), 5–20.
- Barutçugil, İ., & Başoğlu. C. (Ed.). (2002). *Eğiticinin eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bensghir, T. K. (1996). *Bilgi teknolojileri ve örgütsel değişim*. Ankara: Türkiye ve

Ortadoğu Amme Enstitüsü.

- Berberoğlu, B. (2010). Bilgi Toplumu ve Bilgi Ekonomisi Oluşturma Yolunda Türkiye ve Avrupa Birliği. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(2), 111-131.
- Biçerli, M. K. (2016). *Sosyal dışlanma ile mücadelede hayat boyu öğrenme*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Biggerstaff, D., & Thompson, A. R. (2008). Interpretative phenomenological analysis (IPA): A qualitative methodology of choice in healthcare research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214-224.
- Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, (215), 129-144.
- Binbaşioğlu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- Bozaslan, B. (2019). *Eğitim açısından Türkiye’de bilgi toplumu yapısına geçişi engelleyen faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bozkurt, A. (2016). Öğrenme analitiği: e-öğrenme, büyük veri ve bireyselleştirilmiş öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 2(4), 55-81.
- Bülbül, A. S. (1987). Halk eğitimcilerinin yetiştirilmesinde üniversitelerin rolü ve yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 282-300.
- Bümen, N.T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın Filiz, S. (2017). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. İçinde M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 1-30). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükcın, 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.
- Canlioğlu, G. (2008). *Değişen toplum yapılarında bilginin değişen konumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

- Castells, M. (2008). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür Birinci Cilt Ağ Toplumunun Yükselişi* (2. Baskı). Çev: Ebru Kılıç. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2017). Eğitim Sisteminde Öğretmenliğin Rolü ve Özellikleri. İçinde M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 233-256). Ankara: Pegem Yayınları.
- Chapman, J., & Aspin, D. (1997). Schools as centres of lifelong learning for all. İçinde M. Hatton (Ed.), *Lifelong Learning: Policies, Practices and Programs* (ss. 155-166). Toronto: APEC.
- Clark, D. (2004). *Understanding and performance*. Erişim adresi: <http://www.nwlink.com/~donclark/performance/understanding.html> (Erişim tarihi: 02.07.2020).
- Comte, A. (2015). *Pozitif felsefe dersleri ve pozitif anlayış üzerine konuşma*. Çev: Erkan Ataçay. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Cuel, R., Delteil, A., Louis, V., & Carlo, R. (2004). *Knowledge Web Technology Roadmap "The Technology Roadmap of the Semantic Web"*. Erişim adresi: <http://knowledgeweb.semanticweb.org/semanticportal/docs/download3305.pdf?ontology=Documentation+Ontology&concept=Book&instanceSet=kweb&instance=Knowledge+Web+Technology+Roadmap&attribute=Online+PDF+Version&value=KWTR-whitepaper-44-final.pdf> (Erişim tarihi: 09.07.2019).
- Cüre, F., & Özden, N. (2008). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Uygulama Başarıları ve BİT'e Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 41-53.
- Çakır, O., & Doğan, M. C. (2017). İlkokul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 38-52.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.
- Çetin, Ş. (1999). Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Birer Yetişkin Eğitimcisi Olarak Eğitim İhtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi*, (142).
- Çıracı, S. (2006, Aralık). Nanobilim ve nanoteknolojide Türkiye'nin bir mükemmeliyet merkezi. *Bilim ve Teknik Yeni Ufuklara*, 2-4. Erişim adresi: http://www.bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/nanoteknoloji_t.pdf (Erişim tarihi: 09.07.2019).
- Çoruk, A. (2019). Planlı kalkınma dönemindeki Milli Eğitim Şûra Kararlarının Kalkınma Planlarındaki eğitime ilişkin hedefler çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 297-318.

- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111.
- Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 41-52.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2004). *e-Dönüşüm Türkiye projesi kısa dönem eylem planı 2003-2004*. Erişim adresi: www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/Yayinlar/040900_KDEPKitapcik.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2005). *e-Dönüşüm Türkiye Projesi Projesi 2005 Eylem Planı Sonuç Raporu*. Erişim adresi: http://bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/2005_Eylem_Planı/060500_SonucRaporuSunum.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2006). *Bilgi toplumu stratejisi (2006-2010)*. Erişim adresi: http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/BT_Strateji/Diger/060500_BilgiToplumuStratejisi.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Direk, A. (2012). *İlköğretim okullarında düzenlenen mesleki çalışma uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, algı ve beklentileri: Düzce ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Doğan, S., & Kavtelek, C. (2015). Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Görüşleri: Hayat Boyu Öğrenme için Bir Metafor Analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 292-303.
- Doğan, S., & Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 318-336.
- Dromberg, K. (2017). Finlandiya’daki kütüphaneler. İçinde İlkka Taipale (Ed.), *Finlandiya'dan 100 sosyal yenilik* (ss. 166-167). Çev: And Demir. Ankara: Dost Kitabevi.
- Drucker, P. F. (1994). *Kapitalist ötesi toplum*. Çev: Belkıs Çorakçı. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Dura, C. (1990). *Bilgi toplumu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Education corner (2020). *The learning pyramide*. Erişim adresi: <https://www.educationcorner.com/the-learning-pyramid.html> (Erişim tarihi: 01.07.2020).

- Elçiçek, Z., Yaşar, M. (2016). Türkiyede ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 12-19.
- Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf> (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- Erdentuğ, N. (1972). İlkel toplumlarda eğitim (I). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 1-13.
- Ezer, M., & Kırıl, E. (2018). Türkiye’de Bilgi Toplumu’nun Gelişimi: İletişim Amaçlı Kişisel İnternet Kullanımı Üzerine Bir Uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 207-222.
- Fadel, C. (2010). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new global economy? Global Education Research, Partnership for 21st Century Skills*, London, UK. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- Genç, S. Z., & Eryaman, Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Bozpolat, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (18), 71-87.
- Gözü, F., & Mutioğlu, H. (2012). Toplumun değişen yüzü: Bilgi toplumu ve bilişim kültürü. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 465-476.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gültekin, G. G. (2007). Yetişkin eğitimi bilimi ışığında mesleki eğitim. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(1), 1-14.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Gültekin, M. (2020). Değişen Toplumda Eğitim ve Öğretmen Nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.

- Günaydın, S. (2018). Bloom dijital taksonomisine genel bir bakış. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 39-48.
- Günbayı, İ., & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programları Üzerine Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- Güner, E. (2007). *Bilgi toplumuna geçiş: Sosyolojik bir yaklaşım*. Ankara: Ecrin Kitabevi.
- Günüç, S, Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri Felsefe – Yöntem – Analiz* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güven, M., Yıldırım, E., & Çelen, G. (2015). Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Kullanılan Metaforlar. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 35-47.
- Haseski, H. İ. M. (2015). *Öğretim elemanlarına göre yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörler: Anadolu üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.
- Herod, L. (2002). *Adult learning from theory to practice*. Erişim adresi: http://en.copian.ca/library/learning/adult_learning/adult_learning.pdf (Erişim tarihi 01.07.2020).
- Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (1995) *Resmi Gazete* (08.04.1995 tarihli ve Sayı: 22252). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22252.pdf> (Erişim tarihi 02.07.2020).
- Hoşgörür, V. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(3), 114-125.
- İnci, M., Akpınar, Ü., & Kandır, A. (2017). Dijital Kültür ve Eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 493-522.
- İrfan, O. (2011). *Kurumsal Eğitmenin El Kitabı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Jokić, S., Čosic, L., Sajfert, Z., Pečujlija, M., & Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical Study In Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Kahyaoğlu, R., & Karataş, D. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220.

- 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.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 11-23.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2012). İhtiyaç analizi ve dacum tekniği: yayın editörlerinin eğitim ihtiyaçlarını belirleme örneği. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 205-215.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). *İhtiyaç analizi ve Delphi tekniği; Öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği*. Erişim adresi: www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/264.pdf (Erişim tarihi: 2.07.2020).
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Karpov, O. A. (2017). The Problem of separating the notions of “knowledge” and “information” in the knowledge society and its education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (237), 804 – 810.
- Karpov, O. A. (2018). Fundamentals of education in knowledge society: Theoretical forecast. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(1), 171-182.
- Kasworm, C. E. (2003). Setting the stage: adults in higher education. *New Directions for Student Services*, 102, 3-10.
- Kavutçu, R. (2016). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri (Denizli ili Merkezefendi ilçe örneği)*. (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, E. H. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Z. (2012). Gelişim ve Öğrenme. İçinde Zeki Kaya (Ed.), *öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (ss. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Kazu, Y. İ., & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.
- Kesici, A. (2019). Eğitimde postmodern durum: Yapılandırmacılık. *İnsan ve İnsan*, (20), 219-238.
- Kevük, S. (2006). Bilgi ekonomisi. *Journal of Yaşar University*, 1(4), 319-350.
- Kılıç, Ç. (2012). *Yetişkin eğitimi programlarının geliştirilmesi süreci açısından "Benim*

- Ailem" kurs programının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.*
- Kılıçaslan Binici, B. (2010). *İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda (seminer dönemi) yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Kılıçbay, M. A. (2000). *Şehirler ve kentler (2. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.*
- Kırbaçoğlu Kılıç, L., & Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 368-376.
- Kırıkçı, S. (2019). *Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenen okulu algılaması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123.
- Knowles, S. M. (1996). *Yetişkin öğrenenler göz ardı edilen bir kesim. Çev: Serap Ayhan. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.*
- Koçel, T. (2013). *İşletme Yöneticiliği (14. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.*
- Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, 164. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm (02.07.2020)
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2007). Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, 12-14 Mayıs 2017, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi-Hacettepe Üniversitesi.*
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.

- Kurt, İ. (2014). *Yetişkin eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Kuzu Demir, B. E., Kahyaoğlu, Y., Önder, R., & Odabaşı, F. H. (2016). Öğretmen eğitiminde yansıtma ve yansıtıcı uygulamalar. İçinde A. İşman, H. F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları* (ss: 463-489). TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology. Erişim adresi: http://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf (Erişim Tarihi: 20.03.2019).
- 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. İçinde Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (ss. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403.
- Lala, Ö., Yazar, T., & Çolak, A. (2017). Öğretmenlerin Yetişkin Eğitimi Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 80-97.
- Love, D. (2011). Lifelong Learning: Characteristics, Skills, and Activities for a Business College. *Journal of Education for Business*, 86(3), 155-162.
- Man, F. (2017). *Çalışma hayatında eğitim ve geliştirme*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Merriam, B. S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Üçüncü Basımdan Çeviri). Çeviri Editörü: Selahattin Turan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2006). *Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi*. Ankara.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions For Adult & Continuing Education*, (74), 5-12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. İçinde J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in process* (ss. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014a). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*, Resmi Gazete (26.04.2014 tarihli ve Sayı: 29072, Madde 38).

Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
(Erişim tarihi 02.07.2020).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014b). *19. Millî Eğitim şûrası kararları*. Erişim adresi:

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
(Erişim tarihi: 01.04.2020).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *On yedinci Millî Eğitim şûrası kararları*. Erişim adresi:

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf
(Erişim tarihi: 01.04.2020).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği, Resmi Gazete (11.04.2018 tarihli ve Sayı: 30388, Madde 52)*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/04/20180411-13.htm> (Erişim tarihi 01.07.2020).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). *18. Millî Eğitim şûrası kararları*. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
(Erişim tarihi: 01.04.2020).

Miser, R. (2002). “Küreselleşen” dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 55-60.

Morgan, H. L. (1994). *Eski toplum 1. Cilt* (2. Basım). Çev: Ünsal Oskay. İstanbul: Payel Yayınevi.

Nair, G. (2008). *Bilgi Toplumu ve Türkiye*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Nair, G. (2018). Bilişim kültürünün toplum üzerinde etkisi ve yeni insan tipinin doğuşu. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(1), 40-53.

Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 1. Cilt* (8. Basım). Çev: Sedef Özge. Ankara: Yayınodası.

O'Sullivan, E. (2003). Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 27(4), 326-330.

Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648.

Özbay, M., & Çelik, M. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21.

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.

Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları,

- hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Milli Eğitim Dergisi*, (209), 270-294.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 113-132.
- Özkul, O., & Özkul, H. (2018). Kentsel dönüşüm sürecinde sosyal sürdürülebilirlik için yeni eğitim ortamlarının önemi. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(19), 574-587.
- Park, S. J. (2002). The change of South Korean adult education in globalization. *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), 285-294.
- Parlak, Z. (2004). Sanayi ötesi toplum teorilerinin eleştirel bir değerlendirmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 95-125.
- Parlar, H. (2012). Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 193-209.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, MCB University Pres*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*: 5(3). Erişim adresi: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate> (Erişim tarihi: 07.07.2020).
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:145.
- Sağlam, Y. (2018). Toplumsal Bütünün Uzun Dönemli Yapılanışı ve Türkiye Ekonomisi. *ECONDER International Academic Journal*, 2(1), 73-81.
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli*. Çev: Cansen Mavituna. İstanbul: Metropolis Yayıncılık.
- Semerci, Ç., & Semerci, N. (2001). Program geliştirmede delphi, dacum ve meslek analizi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 241-250.
- Senge, P. M. (1998). *Beşinci Disiplin* (5. Baskı). Çev: Ayşegül İlideniz ve Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sever, I., & Ersoy, A. (2017). Araştırma görevlilerinin gözünden danışmanlık ve doktora süreçleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 7(1), 183-202.
- Sezgin, C. (2004). Avrupa'da sanayi devrimi ve öncüleri. İçinde *Sanayi devrimi yıllarında Osmanlı saraylarında sanayi ve teknoloji araçları* (ss:9-11), 26. Sayı. TBMM Milli Saraylar Daire Başkanlığı. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat

Yayıncılık.

- Sezgin, F., Koşar, S., & Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel Veri Analizi*. Erişim adresi: <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> (Erişim Tarihi: 02.07.2020).
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 215-220.
- Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 394-417.
- Şenel, A. (1985). *İlkel topluluktan uygar topluma* (2. Baskı). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf> (Erişim tarihi: 24.04.2019).
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2014). *2015-2018 Bilgi toplumu stratejisi ve eylem planı*. Erişim adresi: https://www.trakyaka.org.tr/upload/Node/36836/xfiles/Bilgi_Toplumu_Stratejisi_ve_Eylem_Planı.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (T.C. MEB) (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Erişim adresi: ecvet.ue.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (T.C. MEB) (2014). *2013 Yılı Hizmetiçi Eğitim Faaliyet Raporu*. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/6409083-Ogretmen-yetistirme-ve-gelistirme-genel-mudurlugu-2013-yili-hizmetici-egitim-faaliyet-raporu.html> (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (T.C. MEB) (2017) *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEY GENEL YETERLYKLERY.pdf (Erişim tarihi 02.07.2020).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (T.C. MEB) (2018a). *Öğretmenlerin 2018 Eylül dönemi mesleki çalışma programı*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_08/31171044_YALIYMA_PR_OGRAMI_.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (T.C. MEB) (2018b). *2023 Eğitim Vizyonu*. Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023 EGITIM VIZYONU.pdf> (Erişim tarihi

01.07.2020).

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (T.C. MEB) (2018c). *Öğretmenlerin 2018 Haziran dönemi mesleki çalışma programı*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/05150250_Haziran_2018_Mesl_Calisma_birlesmis_yayin_3.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (T.C. MEB) (2019). *Öğretmenlerin 2019 Haziran dönemi mesleki çalışma programı*. Erişim adresi: http://besikduzu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/14114501_2019_haziran_ogretmenlerin_mesleki_calisma_seminer_programi_-_Kopya.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (T.C. MEB EARGED) (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaptıkları Mesleki Seminer Çalışmalarının Değerlendirilmesi*. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/senebasi_seminer_calismalari.pdf (Erişim tarihi: 31.06.2020).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). *Öğretmen Sayıları*. Erişim adresi: <http://kocaeli.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 01.09.2019).
- Tallon, P. P., Queiroz, M., Coltman, T., & Sharma, R. (2019). Information technology and the search for organizational agility: A systematic review with future research possibilities. *Journal of Strategic Information Systems*, 28(2), 218-237.
- Tatlıdil, E., & Esgin Günder, E. (2013). Küreselleşen Değerlerin Eğitim Kurumları Üzerine Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 259-277.
- Titmus, C., Buttedahl P., Ironside, D., & Lengrand, P. (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri*. Çev: A. Ferhan Oğuzkan. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Toffler, A. (1996). *Üçüncü dalga* (3. Basım). Çev: Ali Seden. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Toffler, A. (2006). *Gelecek korkusu şok* (Yenilenmiş baskı). Çev: Prof. Selami Sargut. İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Tonbul, Y. (2006). İlköğretim okullarındaki "Meslek Çalışma" uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-30.
- Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Tosun, Ü., & Bahar, M. (2016). Yetişkin eğitiminde görev yapan eğitimcilerin eğitimlik rollerinin dönüştürücü öğrenme kuramı temelinde incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(özel sayı), 20-32.
- Turan Özdemir, S. (2003). Tıp Eğitimi ve Yetişkin Öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.

- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Tutal, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki çalışmalarının mesleki yeterlilik ölçütleri yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Türkdoğan, O. (2015). *Türk sanayi toplumu*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Uludağ, Z. (1997). Postmodern pedagoji. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 391-443.
- World Bank. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Erişim adresi: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/15141/multi0page.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Erişim tarihi:01.07.2020).
- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Yeşilorman, M., & Koç, F. (2014). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 117-133.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M., & Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yıldırım, S. (2004). Bilgi ekonomisi ve bilgi ekonomisinin Türkiye açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 105-124.
- Yılmaz, M. (2005). *İlköğretim 7. sınıflarda 'simetri' konusunun öğretimde eğitim*

teknolojilerinin başarı ve tutuma etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2020).
- Yurdakul, C. (2016). Yaşam boyu öğrenme. İçinde Serdar Arslan (Ed.), *Yaşam boyu öğrenmede yeni öğrenme türleri* (ss: 10-25). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yüksel, G. (2017). Bir bilim olarak eğitimin psikolojik temelleri. İçinde M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 207-232). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüzlü, U. (2019). *Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.*
- Zerzan, J. (2018). *Gelecekteki ilkel* (6. Baskı). Çev: Cemal Atila. İstanbul: Kaos Yayınları.
- Zeybek, G. (2019). Lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142-156.

ÖZGEÇMİŞ

1987 yılında Van’da doğmuştur. 2009 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü’nde lisans eğitimini tamamlamıştır. 2016 yılında, Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü’nden dereceyle mezun olmuştur. 2017 yılında, Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi Anabilim Dalındaki yüksek lisans eğitimini sürdürmekte ve 2009’dan günümüze kadar aktif öğretmenlik yapmaya devam etmektedir. İnsan Kaynakları Yönetimi ile eğitimin birbiriyle ilişkili disiplinler olduğunu düşünmekte ve bu yönde araştırmalar yapmaya devam etmektedir.



EKLER

EK 1: YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba ben Dilay TEKE. Sakarya Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. MEB tarafından öğretmenlere verilen mesleki çalışmalar hakkında bir araştırma yapmaktayız. Vereceğiniz bilgiler öğretmenlere yönelik mesleki çalışmaların değerlendirilmesine katkıda bulunacağı gibi, seminerlerin şayet ihtiyaç var ise iyileştirmeler yapılması adına yol gösterecektir. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacaktır ve isminiz hiç bir şekilde kullanılmayacaktır. Tez yazılırken gerektiği durumlarda “takma ad” kullanılacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? Görüşmemiz yaklaşık olarak bir saat sürecektir. Hazırsanız görüşmeye başlayabiliriz (Soru taslak formudur. Görüşmeye göre sorular çeşitlenmiştir veya azaltılmıştır).

GENEL BİLGİLER

1. Bana biraz kendinizden bahseder misiniz? (öğretmenlik deneyiminiz, okulunuz, eğitim özgeçmişiniz, vb.)
2. Çalıştığınız önceki okullar hakkında bilgi verebilir misiniz? Bu okullarda seminer çalışmalarının (mesleki çalışmaların) süreci hakkında aktarımlarda bulunabilir misiniz?

SEMINERLERİN İÇERİĞİNE VE UYGULAMALARINA YÖNELİK SORULAR

3. MEB'in düzenlediği seminerler kaç gün sürüyor? Kimler veriyor? Konular neler oluyor? Konular neye göre belirleniyor?
4. MEB'in düzenlediği seminerleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 4.1. Seminerlerin temel olarak katılımcılara neyi kazandırmayı hedeflediğini düşünüyorsunuz?
 - 4.2. Katıldığınız seminerlerde genel olarak hangi öğretim metotları kullanıldı? Sizce bu metotlar içeriğin daha iyi anlaşılmasına yardımcı oldu mu?
 - 4.3. Katıldığınız seminerlerin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

5. Katıldığınız seminerlerin size ne gibi katkısı oldu? Kişisel veya mesleki katkıları nelerdir?

6. Öğretmenlik mesleği sizin için ne anlam ifade ediyor? Bu mesleği nasıl tanımlarsınız?

YETİŞKİN EĞİTİMİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME ALGISI

7. Yaşam boyu öğrenme sizin için ne anlam ifade ediyor?

7.1. Yaptığınız mesleği yaşam boyu öğrenme ile nasıl ilişkilendirirsiniz?

8. Yetişkin eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

8.1. Mesleki çalışmaları yetişkin eğitimi kapsamında nasıl değerlendirirsiniz?

8.2. Çocuk eğitimi ile yetişkin eğitimi arasında fark var mıdır? Neden?

8.3. Yetişkin eğitimi neler etkiler?

9. Bir eğitimci olarak öğrenme kavramı sizce nedir?

9.1. Seminerleri bu yaptığınız öğrenme kavramı ile nasıl ilişkilendirirsiniz?

9.2. Sizce öğrenmenin gerçekleşmesi için neler gereklidir?

BİLGİ TOPLUMU

10. Bilgi nedir?

10.1. Bilgi önemli midir? Neden?

10.2. Bilgi toplumunda neler öne çıkmıştır?

11. 21. yüzyılda eğitimi anlatır mısınız?

11.1. Son zamanlarda yaygınlaşan uzaktan eğitim vb. uygulamaları nasıl değerlendiriyorsunuz?

ÖNERİ SORULARI

12. Sizin görüşünüzle seminer çalışmaları nasıl uygulanmalı ve nasıl iyileştirmeler yapılmalı? Önerileriniz nelerdir?

12.1. Seminerlerde hangi konular ve becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalı?

12.2. Ne tür öğretim metotları kullanılmalı?

12.3 Ne tür öğretim materyalleri kullanılmalı?

12.4. Bunların dışında belirtmek istediğiniz noktalar var mı?

