

## The Level of Andragogical Knowledge of the Educators Working with Adults in Turkey

Serap KARABACAK\*

### Article Info

DOI: 10.14686/buefad.360920

#### Article History:

Received: 04.11.2017

Accepted: 15.04.2018

Published: 30.06.2018

#### Keywords:

Andragogy  
Adult education,  
Adult educator,  
Public education center.

#### Article Type:

Research article

### Abstract

Purpose of this study is to measure the level of knowledge of the adult educators working in public education centers. Almost all of the educators participated to this study had pedagogical formation training and they continue to work in the adult education field with this training. Data of this study is obtained through a Likert scale, from 592 educators working in public education centers in 11 different provinces across Turkey. The scale which was constructed by the author is composed of statements of andragogical knowledge and behaviour. Data collected through the scale is analysed on the basis of frequency and arithmetic mean values. At the end of the study it is seen that, adult educators have a general knowledge of the adult education, but they fail to implement this knowledge. It is found out that, educators tend to maintain their formal educational habits, that they have a low awareness about the effects of learners' self-concept on education, that they are conscious of the fact that adult experiences are important, but they experience uncertainty on how to share these experiences in educational environments. It is concluded that the pedagogical attitude of establishing the authority through teacher is maintained. It is discovered that educators are not fully aware of the reasons of leaving the education that are due to the educators' attitudes.

## Türkiye’de Yetişkinlerle Çalışan Eğitimcilerin Andragojik Bilgi Düzeyi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.360920

#### Makale Geçmişi:

Geliş: 04.11.2017

Kabul: 15.04.2018

Yayın: 30.06.2018

#### Anahtar Kelimeler:

Andragoji  
Yetişkin eğitimi  
Yetişkin eğitimci  
Halk eğitimi merkezi

#### Makale Türü:

Araştırma makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin andragojik bilgi düzeylerini ölçmektir. Araştırmada yer alan eğitimcilerin tamamına yakını pedagojik formasyona sahiptir ve bu formasyonla yetişkin eğitimi alanında çalışmaktadır. Çalışmanın verileri likert tipi ölçek kullanılarak hazırlanan anket ile, Türkiye'nin 11 ilinde, halk eğitimi merkezlerinde görev yapan 592 eğitimciden elde edilmiştir. Yazar tarafından geliştirilen anket, andragojik bilgi ve davranış ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçme aracıyla toplanan veriler frekans ve aritmetik ortalama değerleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin yetişkin eğitimi alanındaki genel bilgilere sahip olduğu ancak bu bilgileri eğitim ortamında uygulamayı içselleştiremedikleri görülmüştür. Eğitimcilerin örgün eğitim alışkanlıklarını devam ettirme eğiliminde olduğu, yetişkinlerle çalışmalarına rağmen pedagojik davranışları sürdürdüğü, öğrenenlerin benlik algısının eğitime etkileri konusunda düşük bir farkındalık içinde olduğu, yetişkinlerin deneyimlerinin önemli olduğunun farkında olduğu ama deneyimlerin eğitim ortamında paylaşılması konusunda kararsızlık yaşadığı saptanmıştır. Pedagojik dönemde daha çok görülen eğitim ortamında otoritenin öğretmen tarafından sağlanması davranışını ise hâlâ devam ettirdikleri belirlenmiştir. Eğitimcilerin yetişkinlerin, eğitici tutumundan kaynaklı eğitimi terk nedenleri hakkında farkındalık düzeylerinin düşük olduğu bulgulanmıştır.

\*Corresponding Author: serapkarabacakedu@gmail.com

Dr., Ministry of National Education, Ankara/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-4895-049X>

## Introduction

In the recent years, adult education has become an increasingly important and renowned field within Turkey. In its broadest definition, adult education, which is an extensive part of lifelong education, is a methodical, systematic and organized process of education that is directed towards adults and those who are out of school (Geray, 2002). In Turkey, the responsible organization for the construction of this systematic and organized process of education directed towards adults is, the General Directorate of Lifelong Learning (GDLL) operating under the Ministry of National Education (MoNE).

General Directorate of Lifelong Learning was founded in 2011 with the decree with force of law no 652 and its' duties are defined by the same decree (Organisation and Duties of the Ministry of National Education, 2011). Issues such as creating policies aiming to popularize lifelong education and teaching besides the compulsory education, implementing, observing and evaluating these policies are among these duties. Along with these, General Directorate of Lifelong Learning is responsible for the high-level policy documents such as strategy documents about developing the qualification of the personnel working at its attached institutions and development plans (Tenth Development Plan, 2014-2018). Education takes place in 989 public education centers and 19 maturation institutions attached to the General Directorate and is carried out by 7.130 tenured and around 68 thousand untenured educators (MoNE GDLL Monitoring and Evaluation Report, 2017). According to the 2017 data, in 3229 different programs education is free, provided that there is adult demand (GDLL Modular Programmes, 2017).

According to the Eurostat data released on February 2017, the participation rates to these trainings for adults is 5.8% (Eurostat, 2017). As adults partake in educations they desire, the profile of the educators working with them stands out as an important component.

Job titles and status of the educators working in the public education centers, which carry out the adult educations/trainings throughout the country, show variety. Educators can work as volunteer educator, teacher, expert and master educator. Tenured teachers working under Ministry of Education have the utmost priority at being employed at public education centers. In the cases of tenured teachers not being sufficient, expert or master educators or volunteer educators are chosen to be assigned (Legislation for Public Education Centers, 2011).

Numbers of different titled adult educators are shown in Table 1.

**Table 1.** Number and Tenure Statuses of Educators Working in Public Education Centers

<b>Tenure Statuses of the Educators</b>	<b>Number</b>
Tenured Teacher	6.630
Assigned Teacher	238
Tenured- Assigned Master Educator	262
Untenured Master Educator	67.723
Total	74.853

Source; MoNE GDLL Monitoring and Evaluation Report, 2017.

On inspection of the table, it can be seen that there is a large number of untenured master educators despite the fact that legislation states that tenured teachers have priority for the appointments. When tenured and untenured educators are assessed according to their education levels, tenured educators, despite rarely being high school graduates, are expected to hold at least an associate degree in accordance with the recently changed teacher appointment criteria. Untenured educators however, are able to give courses as primary, secondary or high school graduates as long as they have the necessary mastership qualifications for their fields (MoNE Regulations for Institutions of Non-Formal Education, 2010). Legislation allows educators from a broad range of academic backgrounds (primary school graduates to doctorate graduates) to work in public education centers. In this sense, it is fair to say that there are primary, secondary and high school graduates who had not pedagogical formation training, university graduates who had not pedagogical formation training and educators who had pedagogical formation training.

Pedagogical formation has two connotations in Turkey. First of all, it is the one of the prerequisites of working as a teacher in Turkey (MoNE Informative Report, 2017). Anyone who desires to apply as teachers to schools under the Ministry of National Education, should have the certificate showing that they have completed the pedagogical

formation training. Secondly, it proves that the teachers are qualified in children education. Teachers who had pedagogical formation should have the skills and knowledge to enable education and learning processes of the children. Nevertheless, educators working in the public education centers, work with adults in adult directed courses. Learning dynamics of the adults are different than of children.

The fact that adults' learning styles are different from children's learning styles cannot be interpreted as one of these learning styles is superior to the other. The differences between the adults' and children's experiences, knowledge and perceptions related to life and learning inevitably have some reflections in the learning environment. The basic difference between these two learnings is that the pedagogical model expects commitment and compliance from its followers and the most important motivation for achievement is the competition for note (Knowles, Holton and Swenson, 2014). Moreover, child education is in the scope of compulsory education. Yet, adult education is a voluntary process (Kurt, 2014). More than extrinsic motives, it relies on intrinsic motives such as the desire to be respected. In our country, educators coming together with adults in this process are people specialized on the children's learning dynamics as a result of the formation education given to them at university.

On inspection of the pedagogical formation programme, it can be seen that lifelong learning is also included (Council of Higher Education Formation Programme, 2017). However, the question of how lasting the lifelong learning knowledge acquired during the pedagogical formation for those who work with adults should be dealt with separately. Almost all of the educators who participated to the survey started their professional lives in formal education institutions and started working in public education centers afterwards. Even for a limited time, these educators adhered to what is expected from a teacher in formal education. There are also thousands of educators who have not received pedagogical formation but are actively working in public education centers.

Educators who work with adults in public education centers are expected to know principles and methods, also referred to as "andragogy" in terminology, that have different qualities than principles of child learning. These principles and methods have 6 main components.

- 1- Need to Know: Adults need to know why they should learn before starting to learn something. Adults put a significant effort into researching the benefits of learning and the negative consequences of not learning before beginning the learning on their own (Tough, 1979).
- 2-The Learners' Self-Concept: Adults, in accordance with the attitudes and behaviours expected from an adult and the self-concept they constructed in line with these expectations, take the responsibility of their own decisions and lives. When they reach this self-concept, they feel the profound psychological need to be seen and treated as people who have the ability to guide themselves (Knowles, Holton and Swenson, 2014).
- 3-Role of the Experience: Adults participate in a learning environment with more and different life experiences than children and adolescents. The most valuable resource in adult education is the pupil's own experience. Experience is the alive textbook of the adult learner (Lindeman, 1969).
- 4-Readiness to Learn: Adults are ready to learn things they need to know and execute to effectively handle real life situations (Knowles, 1990).
- 5- Orientation to Learning: Children's and adolescents' learning is subject based, adults' orientation to learning is problem and life based (Knowles, Holton, Swenson, 2014). Adults do not put effort into learning information that does not help with them solving the real-life problems.
- 6- Motivation: Adults, in addition to being responsive to external motivators such as better jobs, higher salaries, have a high potential to respond to internal motivator such as better job satisfaction, self-respect and a better life quality (Knowles,1990).

Although a lot of factors come into play in the background of adult learning, it is mostly affected by these 6 principles that is known as the andragogical approach. Reflections of these principles are seen in educational environments. However, the educators' inadequate awareness of how adults learn, how to communicate with them, and the effect of adults' learning psychology on learning, results in negative outcomes such as the adult discontinuing with the education (Quigley, 1998; Karabacak, 2011)

In the research focusing on educators working with adults, it has been stated these educators should have some characteristics supporting andragogical principles. These characteristics include showing interest in adults, supporting and encouraging them and ensuring the establishment of an environment of dialogues (Kılavuz, 2003).

In addition, respecting the experiences of learners and possession of the skills needed to be able to use effective communication techniques are also among the characteristics to be possessed by an adult educator. It has been determined that for adult educators to gain these characteristics they need to have training in the field of adult education and the skills and competences of the educators already teaching adults should be enhanced (Duman, 1991).

Even though in Turkey, adult education in the fields that require hand crafting are carried with vocationally specialized individuals, it might be necessary to have knowledge about the learning dynamics of the adults in the class. Because even the educators who are university graduates have pedagogical knowledge. It is possible that those who are not university graduates to have little knowledge on the basic dynamics of education. Educators learn about adult education while working on the field. However, there is no information on the level of knowledge they acquire on adult education.

### **Purpose of the Study**

The aim of this research was to measure the andragogical knowledge level of educators who graduated from different fields in universities and who are currently working with adults in public education centers in 11 cities. In light of this goal, we tried to answer the following questions.

- 1- What is the educators' knowledge level and perception of need to know, one of the basic principles of andragogy, and its' reflections in educational environments?
- 2- What are educators' thoughts on learners' self-concept and the effect of self-concept on educational environments?
- 3- What is the educators' perception of the role of the learners' experiences principle and what is their level of knowledge about the effects of this principle on educational environments?
- 4- What is educators' perception and expectation about the effects of readiness to learn principle on educational environments?
- 5- What is the educators' perception of adults' orientation to learn and what is their knowledge of the reflections of this principle in educational environments?
- 6- What is the educators' perception and knowledge level on adults' learning motivations?

## **Method**

### **Research Design**

In this study which aims to measure the andragogical knowledge of the educators who work with adults at public education centers, descriptive survey model is used. Statements which were constructed in line with the 6 basic principles of andragogy were included in the survey. Data obtained after the testing was systematically described and the descriptions were interpreted also in light of the previous studies conducted in the field. Statements which were found to be insignificant in the interpretation was not included in this article. Firstly, interpretation was conducted for each principle title considering the variables such as frequency, education level and professional experience. Then, the relationship between the subtitles was emphasized and by investigating the causal relations in the answers given to andragogical statements, results reported in the findings sections were achieved.

### **Participants**

The participant pool consisted of educators actively working (at the time the data was gathered) in one of the 12 education centers in 11 cities including Antalya, Balıkesir, İzmir, Denizli, Şanlıurfa, Adana, İstanbul (both Asian and European sides), Trabzon, Erzurum, Gaziantep, and Ankara. This concluded to a total number of 592 educators working at 57 different subject areas that completed the survey assessing andragogical knowledge. Educators' ages change from 23 to 62 and their experience of working in nonformal education varies from 3 months to 32 years. In terms of education levels, educators have highschool, associate, bachelor and master degrees.

### **Data Collection**

Data was collected with a 5-point Likert survey. The survey was prepared with statements composed of andragogy principles. While developing the scale, scale development measures (Büyüköztürk, 2005), academic studies that

had developed scales on adult education (Tezcan, 2012) and references for data collection methods (Yıldırım & Şimşek, 2006) were used.

After the survey is prepared, 1 associate professor and 1 assistant professor who had their PhD's in the adult education field and 1 assesment and evaluation specialist statistician who is working at the General Directorate of Lifelong Learning were consulted to see whether the statements were suitable for the purpose of the study and whether they were understandable enough and whether they complied with the basic principles of andragogy. According to their feedbacks, 2 of statements from the survey which was orginally designed to have 35 statements were omitted and some of the statements were shortened or rewritten in order to achive clarity.

For the pilot testing, out of the 28 public education centers in Ankara, 4 public education centers which were more accessible for the researcher were selected. The survey was given to 67 educators working in these centers. After the testing, 1 statement which was cuncluded to be inefficent was also omitted and the number of the statements were decreased to 33. According to the feedback in the pilot testing, some of the statements were reconstructed and the final form of the survey was actualized.

### **Data Analysis**

In the study, personal information form to collect the demographic data and a likert survey to measure the education level were used. The survey was applied to 592 educators which constituted the whole of the study and the obtained data was interpreted in light of the frequency and mean values. During the analysis, an expert in the field of assesment, evaluation and statistics working at the General Directorate of Lifelong Learning was consulted and necessary revisions were made prior to concluding the analysis.

## **Findings**

### **The Need to Know**

In andragogy, the need to know represents the strong need of learners to know what they're learning, the reasons why they're learning, and the learning outcome they will gain from it. When the prevalent statements regarding the need to know are examined, it is seen that participants have generally replied with high and similar averages that they strongly agree to the statements on knowing about the topics they will be taught and how to apply the newly learned knowledge into their own lives as well as knowing the positive learning outcomes of a subject would increase their desire to learn. This result could mean that the educators who are working with adults are aware of the importance regarding the need to know for adults. The fact that the statements regarding the need for cognition have high and similar averages can also be interpreted as survey results are a confirmation for the need to know, one of the main principles of adult education, should be satisfied. In spite of this situation, educators agreed to the statement on giving information to course attendees about what they will learn with a lower frequency.

All of the educators that filled in the survey had pedagogical formation certificates and almost all of them were individuals who started working with adults in public education centers after working in formal education. In formal education, there are no expectations from these teachers to give children explanations about why they should learn a subject. The data from the survey illustrates that although the teachers who had adopted this behavioural pattern have knowledge of the need to know, nevertheless they have internalised behaviours and attitudes of formal education and they continue these behaviours and attitudes in adult learning environments.

The fact that educators who agree to the statement of knowing the negative outcomes of not receiving education can increase the inclination towards education show a tendency to inadequately inform the course attendees, can illustrate that teachers are aware of this topic, yet they fail to implement it.

When the relationship between the variable of need to know and the variable of the time spent working with adults is examined, it is seen that with increasing length of time spent working with adults, the rate of agreement by the educators with the statements included within the dimension of adults' need to know is also increasing. With increasing length of service in public education centers, the educators were found to have more internalized the importance of knowing what to learn and how to learn for adults.

**Table 2.** The Time Spent Working with Adults and Frequencies Related to Need to Know

Time Spent Working with Adults	$\bar{X}$
0-4 years	4,11
5-10 years	4,44
11- 16 years	4,45
16 years and more	4,67

Adults take part in educational activities on the grounds of different motives. According to Houle, learners can be divided into three groups on the basis of their motives; goal-oriented learners, activity-oriented learners and learning-oriented learners (Houle, 1961). In the table, there is only one sentence concerning learning motives of adult learners. This sentence indicates that adults only learn to have knowledge. The frequency value corresponding to the “undecided” option for this sentence may be interpreted as the educators’ not having exact knowledge about adults’ motives to learn.

**Table 3.** Participants’ Need to Know

Participants’ Sentences Related to Need to Know	$\bar{X}$
1. Before starting the education, I give information about what participants should learn.	4,2
2. If the participant knows about the subjects they will learn, their desire to learn will increase.	4,6
3. Participants only learn to be knowledgeable about the subject.	2,9
4. If the participants are informed about why they should learn before starting the education, the learning will be facilitated.	4,3
5. If the participant knows about the benefits of learning, their interest in education will increase.	4,5
6. Participants’ knowledge of how to apply the information learnt to their lives, will positively affect the learning.	4,6
7. Knowing the effects of the educations on the vocational progress will increase participants’ desire to learn.	4,5
8. Knowing the negative consequences of not having an education will increase the tendency to learn.	4,1

### The Learners’ Self-Concept

Self-concept can be defined as one’s perceptions, emotions, thoughts, and attitudes towards themselves (Açıköz Ün, 2005). This self-concept directly affects the general conduct towards various areas in daily life. Therefore, having a positive self-concept means having positive attitudes, conducts, and perceptions in daily life. According to Rogers (1969), this positive self-concept is not only necessary for daily life, but also for learning. Self-concept in andragogy signifies adults’ psychological need to be perceived as having the ability to guide themselves and the responsibility of their own decisions, and be treated accordingly (Knowles, 1996). Within their learning environments, adults want to see behaviours and attitudes that match with their self-concept.

Educators, who have answered the survey in the context of the self-concept of learners, expressed that they strongly agree to the statement about adults’ active participation will increase the course attendees’ success. Likewise, they strongly agreed to not being completely bound to what educators offer but also doing different out of class activities on related subjects will positively affect the learning. Despite the high averages of “strongly agree” on these statements, it is seen that educators agreed to the statement concerning course attendees being responsible in educational activities will lower the abandonment rates on a lower average. Under these circumstances, it is understood that educators do not have full awareness regarding the self-concept of course attendees. It can be interpreted that educators’ approach supports active participation in lectures and learning outside of lectures, which are among established criteria for increasing success in the context of educational sciences, but they need to be more informed about adults’ desire to take more responsibility in the formation of certain educational activities. Moreover, within the scope of programme planning in adult education, lack of certain knowledge can mean that the educators do not know how to give course attendees responsibility.



Among the important components of andragogy there are the self-concept of adults and the opinions of educators regarding the self-concepts of the course attendees. Those who want to plan all aspects of their lives according to their own needs and desires, and define themselves as adults to the extent they can accomplish this, come to the public education centres as course attendees. On the basis of what is mentioned above, the educators were asked about their opinion on the statement "a communication between the educator and the course attendee where the educator is an instructor and not a teacher increases the success". It is seen that the opinion they presented were that of "strongly agree".

While the statement about educators treating course attendees as students will facilitate learning was answered with "disagree", it is seen that this statement was evaluated with an average close to the undecided boundary. In the light of this data, it can be reached to the conclusion that adult course attendees need an instructor more than a teacher, that they are not in need of educators with pedagogic attitudes, and that the educators are aware of this. Despite being aware of this, the fact that the number of the participants marking the response option "undecided" for the statement "treating course attendees as students will facilitate learning" is close to the number of participants marking "agree" response option for the same statement can illustrate that educators are knowledgeable about the qualities an adult educator should possess but still their inclination to treat course attendees with attitudes typical of child education continues.

When a statement was evaluated depending on the educators' branches, it was found that the level of agreement of the educators teaching at secondary education is higher than that of the classroom teachers. This might indicate that as the classroom teachers work with younger students, they might have adopted pedagogical attitudes; yet, educators working at secondary or high school levels might have been closer to andragogical attitudes due to their students' ages.

**Table 4.** Frequencies for the 14th Statement Depending on the Educators' Branches

Branch	Number	$\bar{X}$
Classroom teachers	389	2, 80
Branch teachers	189	3, 14
Branch is unknown/no response	14	-

Another striking point is, educators strongly agreed to the statement "Educators recommending resources to use outside of the class positively affects the learning". Same educators strongly agreed to the statement "adults doing out-class activities affects learning positively", but with a lower point average. This can be interpreted to mean that educators think even though they recommend resources, adults might not complete (due to the requirement of their own lives etc.) the necessary out of class activities

**Table 5.** The Learners' Self-Concept

Statements About the Learners' Self-Concept	$\bar{X}$
9. Course attendees' having responsibilities in the formation of certain educational activities will decrease the desertion rates.	4,04
10. Actively participating to the education will increase the course attendees' success.	4,56
11. Not being solely bound to what educators offer and doing out-class activities related to the subject, positively affects learning.	4,20
12. Educators recommending resources to use outside of the class positively affects the learning.	4,31
13. A communication between the educator and the course attendee where the educator is an instructor and not a teacher increases the success.	4,15
14. Educator treating the course attendee as a student will facilitate the learning for the course attendees who have a formal education background.	2,93

**The Role of the Learners’ Experiences**

In adult education, for teachers and learners, whiteboards, projectors, videos and DVDs, digital resources, internet based online links and besides that written material like course textbooks, activity sheets can be used as resources (Scales, 2015).

According to Lindeman, along with the aforementioned resources, the most effective material that can be used in adult education is adults’ own life experiences (1969). Adults obtain many different experiences across time and these experiences contribute to their individual differences. At the same time, to make the learning lasting and meaningful they refer to their own experiences and they learn subjects that are more related to their own experiences faster. In this sense, in educational activities, learners’ experiences are both a material that contributes to perseverance of the learning and a dynamic that influences the continuation of it.

Related to the roles of previous lives and experiences on learning, the statement of “association of trainings with the previous learnings positively affect learning” was strongly agreed to by educators with a high average. This result shows that the educators understand the association of previous learnings with the newer ones is important for the consolidation of the newer learning processes, as Lindeman states. Additionally, the statement about covering the topics of education with examples that can be related to the course attendees’ own lives positively affects the learning, has a lower average. It can be explained as educators having no clear information about which experiences can be related to the education.

Educators strongly agreed to the statement about allowing course attendees to share their experiences increase their desire to learn. However, despite this, the statement about allowing course attendees to share their experiences decrease the desertion rates have a lower average. In accordance to this, it could be concluded that educators believe that experiences have an effect on the course attendees’ learning, but they do not have enough information about its’ effect on course attendees’ continuation of their education or their desertion.

**Table 6.** The Role of The Learners’ Experiences

<b>Statements About The Role of The Learners’ Experiences</b>	$\bar{x}$
15.Covering the subjects with examples related to course attendees’ lives positively affects the learning.	4,27
16.It will be beneficial to include subjects where course attendees can improve their own personal qualities.	4,25
17.Valuing course attendee’s and his/her lifestyle positively affects the learning.	4,36
18.Giving equal opportunities to course attendees for participation to in-class activities decreases the desertion numbers.	4,20
19.Allowing course attendees to share their experiences increases the desire to learn.	4,36
20.Association of the educations with the previous learning processes positively affects the learning.	4,59

When the variable of the time spent working with adults was taken into consideration, it was seen that with increasing time spent working with adults, the participants’ agreement with the statements about supporting experience sharing also increases. This points out that independent of variables such as age and branch, with increasing time spent working with adults, educators better learn the learning characteristics of adults; thus, they change their attitudes and move away from the attitudes they adopt in formal education.

**Table. 7** Frequencies for the 19th Statement in Relation to the Time Spent Working with Adults

<b>Time Spent Working with Adults</b>	$\bar{x}$
0- 4 years	4, 11
5-10 years	4, 25
11- 16 years	4, 40
16 years and more	4, 41



### Readiness to Learn

One's readiness to learn defines a time period which progresses differently from pedagogy in adult education. In the pedagogy, the main dynamic of readiness to learn is seen as age. However, in adult education, it is related to adults passing to another period of their lives or elevating themselves in line with their personal progress. Readiness to learn is a developmental requirement of one developmental period to another (Knowles, 1996) .

In the survey, on the readiness to learn principle, educators have agreed with the fact that different education methods speed up the process of readiness to learn. However, a low percentage of educators have strongly agreed to the statement claiming the usage of role models would facilitate one's readiness to learn. In this context, it could be said that though educators are aware of the importance of using different education methods, their awareness of using role models in education, which is one of the most important methods, is quite low.

**Table 8.** Participants' Readiness to Learn

<b>Statements About Readiness to Learn</b>	$\bar{x}$
22.Showing how the acquired knowledge of people who received the same education helped their lives increases course attendees' readiness to learn.	4,30
23.Using different learning methods during the education positively affects the success.	4,41

### Orientation to Learning

Differently from the formal education, in adult education, the most important approach that should be embraced is not through subjects but through situations (Bilir, 2004). In contrast to children's and adolescents' subject directed learning, adults learn through life or problem centric approaches. Adults choose to learn subjects that can help with the problems they face in their daily lives. They choose to be in environments where they can actualise such learning activities and gravitate towards learning the subjects that serve this purpose.

In the survey, educators strongly agreed to the statement about adults' having tendencies to learn subjects that they need in their daily lives. However, despite this, the awareness about the benefits of discussing the solutions to certain problems of the daily life is understood to be low. It can be interpreted as educators not having the adequate knowledge about the effects of certain classroom activities on continuation of adults' education and their inclination towards education.

**Table 9.** Participants' Orientation to Learning

<b>Statements About Orientation to Learning</b>	$\bar{x}$
25.Handling of the subjects that are needed in daily life contributes to orientation to learning.	4,45
26.Mentioning of the problems related to the subjects handled during the education and finding solutions to these problems in class environment helps with the adults' continuation to education.	4,10

When evaluated within the context of the variable of the time spent working with adults by the educators; it was found that in an independent manner from the variable of branch and gender, with increasing time spent working with adults, their agreement with the statements about orientation to learning also increased. This might be interpreted as in their first years in adult education, educators may start to recognize that curriculum-based learning in formal education does not support meaningful learning in adulthood.

**Table. 10.** Frequencies for the 25<sup>th</sup> Statement in Relation to the Time Spent Working with Adults

<b>Time Spent Working with Adults</b>	$\bar{x}$
0-4 years	4, 31
5-10 years	4, 39
11- 16 years	4, 44
16 years and more	4, 48

**Motivation**

Motivation to learn could be found naturally in anyone. Everyone would like to learn but it is hard to know what, when, where to learn. (Scales, 2015). However, in adult education it is important for educators to know these constituents. Dynamics which motivate to learn also affects starting, continuation and completion of education. It is possible to claim that inner and outer motivators have an effect on inner and outer motivators. Although adults act due to the effect of outer motivators (finding a better job, getting a better wage and so forth); they could go through periods in which they feel pressure of the inner motivators (increase of self-respect, increase of life quality and so forth) more.

In the analysis of the survey, it was understood that educators are aware of the outer influences motivating the learner, however educators are in need of a training on the effect of education on self-respect or the importance of sharing of experiences.

Adulthood defines a period when one takes their own decisions and establishes their own rules. Outer interventions have repercussions since it would damage one’s own perception of adulthood. In the survey data, it is observed that educators embrace the approach of holding class authority only themselves. However, it is known that adults do not support regulations which are not established with consensus with them and left them out. If the educator insists on regulations, it is known for adults to discontinue their education as a backlash to the authority. In this context, it could be said that educators continue with their approach on management of classes given to one’s in pedagogic period and they cannot provide a natural learning environment in accordance to adulthood period. Additionally, in accordance to the perception of authority, when sentences of number 14 under the headline of self-perception as well as number 30 under the headline of motivation are examined, collected average points lead to the conclusion that educators believe being able to hold class authority should be a defining characteristic of an educator.

When considered within the context of the time spent working with adults, it is seen that with increasing time, the importance of the gains of learning is more recognized in the motivation of adults. However, in relation to the opinions about authoritative attitudes, no significant changes were observed with increasing time spent working with adults. This might be explained on the basis of the educators’ perceptions of the behaviors to be exhibited in the class by a teacher regardless of the characteristics of the learner group.

**Table 11.** Participants’ Motivation

<b>Statements About Motivation</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>
27.Belief of education will improve the quality of life encourages learning.	4,34
28.If education helps with employment then interest in activities will increase.	4,52
29.Thinking that education will improve self-confidence created a desire to learn.	4,25
30.Sharing of authority between the educator and the learners in class increases to desire to continue the education.	3,84
31.Allowing learners to participate to the courses will increase interest in activities.	4,27

When we look at the whole of the survey, different statements about allowing adults to actively participate to educational activities, the reasons for quitting education and the need for educators to have more of an instructor role than a sole teacher role seem to have similar averages. This might be interpreted as the results of the survey having an internal consistency.

**Results**

After the survey conducted with 592 adult educators working in public education centers in 11 provinces across Turkey, it is found out that;

- It is seen that educators who work at public education centers have certain knowledge of the principles of adult education, but educators are unable to implement their knowledge,
- Educators lack certain specific knowledge about adult in learning environments and this affects their attitudes and behaviours in class,

- Educators are inclined towards keeping their formal education habits in situations where they have the knowledge but not the implementation of it,
- With increasing time spent working with adults, they start to exhibit attitudes and behaviors more complying with the principles of adult education,
- Difficulties are experienced in abandoning authoritative attitudes in the class, which is because of the beliefs about the behaviors to be possessed by the teacher,
- Adults' self-confidence increases with education but educators' awareness of it is low,
- Educators are unable to fully grasp the relationship between adults' learning psychology, self-concept and their reasons to quit the education.
- Educators are aware of the fact that association of the education with real life situations contributes to the adults' continuation to education, but they do not sufficiently act on it,
- Despite educators finding use of different method and techniques important, they need training on some methods and techniques such as including role models or working with groups and their functions on adult education,
- Educators are unable to establish the link between pedagogical approach and reasons for desertion and for this reason, they need trainings about the differences between andragogy and pedagogy,
- Despite educators knowing that experiences are important in adult education they experience uncertainty about which experiences are useful in learning environments,
- The understanding of authority that is valid in pedagogical learning environments still exists in adult educators and educators' awareness about the effects of this approach on learning environments should be increased,
- Related to the sense of authority, educators think that this approach is a common quality all educators should share,
- Educators do not sufficiently know about the dynamics of orientation to learn and educators should be informed about the facts that environments where educators only give information negatively affect adults' continuation to education and it is important for educators to take up an instructor role in adults' orientation to education,
- Educators do not have enough information about the motivational aspects of orientation to learning,
- Educators are knowledgeable about the dynamics which contribute to adults' reasons to participate and continue to educations, but they need education on underlying reasons of why adults abandon the education,
- Educators are aware that adults', as people who have self-concept, active participation to class activities increases the success; however, they have low awareness about the relationship between not allowing adults to participate to certain activities and the desertion rates,
- Despite the fact that educators state recommending out-of-class resources have a positive impact on learning, they think that due to the demands from their personal lives' adults are unlikely to use these resources, and educators' awareness about the place of self-learning in adult education should be increased,

### **Suggestions**

It is suggested that;

- 1- Adult educators working in public education centers should receive training on adult education that includes topics such as: principles of adult education (andragogy), basic concepts of adult learning environments and communication in environments of adult education,
- 2- Educators should receive in-service trainings which involve field specific topics such as: adult development stages, adult psychology, adult learning psychology, adults' motivational orientations, adults' reasons to quit trainings, use of materials in adult education, psychological counselling and guidance applications in adult education,

- 3- The qualifications to be possessed by adult educators should be determined and the educators should be informed about these qualifications for them to acquire these qualifications,
- 4- In-service trainings should be systematically repeated,
- 5- Educators should be provided with material that has field information on adult education,
- 6- Trainings of the educators should be facilitated not only through in-service training but also through distance training and projects,
- 7- Studies and surveys directed towards educators should be repeated in certain periods and the content of the educators' training should be updated according to the obtained data,
- 8- The collaboration between National Ministry of Education and adult university departments of adult education should be improved,
- 9- Personnel who have expertise on adult education should be trained or employed within the body of Ministry of National Education General Directorate of Lifelong Learning.

# Türkiye’de Yetişkinlerle Çalışan Eğitimcilerin Andragojik Bilgi Düzeyi

## Giriş

Yetişkin eğitimi ülkemizde son yıllarda önemi giderek artan ve adımı duyurmaya başlayan bir dal haline gelmiştir. Hayat boyu öğrenme kavramı içinde geniş bir yere sahip olan bu dal, en genel tanımı ile yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli, dizgeli ve örgütlü bir eğitim sürecidir(Geray, 2002). Ülkemizde yetişkinlere yönelik bu dizgeli ve örgütlü eğitim sürecinin yapılandırılmasından sorumlu birim Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüdür.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2011 yılında 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile kurulmuş olup görev alanları kararnamede belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri, 2011). Görev alanları arasında zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bu politikaları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek gibi başlıklar bulunmaktadır. Bunların yanında, kendine bağlı kurumlarda çalışan personelin niteliğinin geliştirilmesi konusunda strateji belgeleri ve kalkınma planları gibi üst politika belgeleri Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü mükellef kılınmıştır (Onuncu Kalkınma Planı, 2014-2018) . Genel Müdürlüğe bağlı 989 halk eğitimi merkezi ve 19 olgunlaşma enstitüsü ile yetişkin eğitimlerine devam edilmektedir. Eğitimler, 7.130 kadrolu ve sayıları değişmekle birlikte 68 bin civarında kadrosuz eğitimci ile gerçekleştirilmektedir (MEB HBÖGM İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2017). 2017 yılı verilerine göre 3229 farklı programda eğitimler yetişkinler talep ettiği takdirde ücretsiz olarak verilmektedir (HBÖGM Modüler programları, 2017).

Ülkemizdeki yetişkinlerin bu eğitimlere katılma oranları 2017 şubat ayında açıklanan Eurostat verilerine göre %5.8 oranındadır (Eurostat, 2017). Yetişkinler gereksinim duydukları alanlarda eğitimlere katılırken onlarla çalışan eğitimcilerin profili önemli bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ülke genelinde yetişkin eğitimi etkinliklerini gerçekleştiren kurumlar olarak halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin çalışma unvan ve statüleri farklılık göstermektedir. Bu kişiler gönüllü öğretici, öğretmen, uzman ve usta öğretici gibi sıfatlarla çalışmaktadır. Halk eğitimi merkezlerinde çalışacak eğitimcilerin görevlendirme esaslarında öncelik sırası ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kadrolu öğretmenlerdir. Kadrolu öğretmenlerin yeterli olmadığı durumlarda uzman ve usta öğretici ya da gönüllü öğretici görevlendirme yoluna gidilmektedir (Halk eğitimi merkezleri mevzuatı, 2011).

Yetişkinlerle çalışan değişik sıfatlı eğitimcilerin sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Eğitimcilerin Kadro Durumu ve Sayısı

Eğitimcilerin Kadro Durumu	Sayısı
Kadrolu Öğretmen	6.630
Görevlendirme Öğretmen	238
Kadrolu-Görevlendirme Usta Öğretici	262
Kadrosuz Usta Öğretici	67.723
Toplam	74.853

Kaynak; MEB HBÖGM İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2017

Mevzuat gereği halk eğitimi merkezlerinde öncelikle kadrolu öğretmenlerin görevlendirilmesi yönünde karar alınmış olmakla birlikte tabloya bakıldığında kadrosuz usta öğreticilerin sayılarının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Kadrolu ve kadrosuz eğitimciler, eğitim düzeyleri itibari ile değerlendirildiğinde; kadrolu eğitimciler arasında az sayıda lise mezunu bulunmakla birlikte, değişen öğretmen atama kriterleri doğru orantılı olarak son yıllarda bu eğitimcilerin en az ön lisans mezunu olması beklenmektedir. Kadrosuz öğreticiler ise kursun niteliğine bağlı bir şekilde alanında ustalık belgesine sahip olduğu takdirde ilkökul, ortaokul veya ilköğretim okulu mezunu da olsalar halk eğitimi merkezi bünyesinde kurs açabilmektedir (MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2010). Mevzuat halk eğitimi merkezlerinde ilkökul mezunundan, doktora mezununa kadar çeşitli eğitim düzeylerinde eğitimcinin görev almasına olanak vermektedir. Bu durumda halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimciler arasında ilkökul, ortaokul ya da lise mezunu olup pedagojik formasyonu olmayanlar,

\*Corresponding Author: serapkarabacakedu@gmail.com

Dr., Ministry of National Education, Ankara/Turkey, <http://orchid.org/0000-0002-4895-049X>

üniversite mezunu olup pedagojik formasyonu olmayanlar ve pedagojik formasyona sahip eğitimcilerin bulunduğu söylemek mümkündür.

Pedagojik formasyonun ülkemizde iki anlamı bulunmaktadır. İlki Türkiye’de öğretmenlik yapılmasının temel şartlarından biridir (MEB Bilgi Edindirme, 2017) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik için başvurmak isteyen her kişide formasyon belgesi bulunmak zorundadır. İkinci anlamı ise öğretmenlik işini gerçekleştirecek kişilerin çocuk eğitimi alanında uzman olduğu ispatlayan bir belgedir. Çocukların eğitim ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırıcı her türlü bilgiye sahip olduğunu ifade eder. Ancak halk eğitimi merkezlerindeki eğitimciler yetişkin eğitimi etkinliklerinde yetişkinlerle çalışmaktadır. Yetişkinlerin öğrenme dinamikleri çocuklarınkinden farklıdır.

Yetişkinlerin öğrenme stillerinin çocuklarınkı ile aynı olmaması, bu öğrenmelerden birinin diğerinden üstün olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Yetişkinlerin ve çocukların, hayata ve öğrenmeye yönelik deneyimleri, birikimleri, algıları arasındaki farklılıkların öğrenme ortamına yansımaları kaçınılmazdır. İki öğrenme arasındaki temel farklılık pedagojik modelin taraftarlarından bağımlılık ve uyumu beklemesi ve başarı için en önemli güdüleyicinin not rekabeti olmasıdır (Knowles, Holton ve Swenson, 2014). Ayrıca çocuk eğitimi zorunlu eğitim kapsamındadır. Ancak yetişkin eğitimi her şeyden önce isteğe bağlıdır (Kurt, 2014). Not gibi dışsal güdüleyicilerden çok saygı görme isteği gibi içsel uyaranların öğrenmeleri belirlediği bir süreçtir. Ülkemizde yetişkinlerle bu süreçte bir araya gelen eğitimciler ise üniversitede aldıkları formasyon eğitimi ile çocukların öğrenme dinamikleri hakkında uzmanlaşmış kişilerdir.

Pedagojik formasyon programı incelendiğinde; seçmeli dersler arasında yaşam boyu öğrenmeye de yer verildiği görülmektedir (YÖK formasyon programı,2017). Ancak formasyon eğitim sırasında edinilen bu bilgiler yetişkinlerle çalışan kişiler için ne kadar kalıcı olduğu ayır bir konudur. Ankete katılan eğitimcilerin tamamına yakını öğretmenlik yaşantılarına örgün eğitimde başlayıp sonradan halk eğitimi merkezlerinde görev yapmaya başlamıştır. Örgün eğitimde bir öğretmenden beklenen rolleri bir süre de olsa yerine getirmişlerdir. Ayrıca eğitimciler arasında formasyonu olmayan ama hali hazırda halk eğitimi merkezlerinde aktif olarak görev yapan binlercesi de bulunmaktadır.

Halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlerle çalışan eğitimcilerden bilmesi beklenen, çocuk öğrenme prensiplerinden farklı özellikle sahip olan ve terminolojide andragoji olarak ifade edilen yetişkin öğrenme ilke ve yöntemleri başlıca 6 temel bileşene dayanmaktadır.

- 1- **Bilme Gereksinimi:** Yetişkinler bir şey öğrenmeye başlamadan önce neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeye gereksinim duyar. Yetişkinler bir şey kendi başlarına öğrenmeye girişmeden önce öğrenmenin getireceği yararları, öğrenmemenin doğuracağı olumsuz sonuçları araştırmak için kayda değer bir enerji harcar (Tough, 1979).
- 2- **Öğrenenlerin Benlik Kavramı:** Yetişkinler, bir yetişkinin sahip olması beklenen tutum ve davranışlara yönelik geliştirdikleri benlik kavramı ile doğru orantılı olarak; kendi kararlarının ve yaşamlarının sorumluluğunu üstlenirler. Bu benlik kavramına ulaştıklarında başkaları tarafından kendilerini yönlendirme yeteneğine sahip kişiler olarak görülme ve ona göre davranılma yönünde derin bir psikolojik gereksinim duyarlar (Knowles, Holton ve Swenson, 2014)
- 3- **Deneyimin Rolü:** Yetişkinler bir eğitim ortamına çocuk ve gençlerden daha farklı ve daha fazla yaşam deneyimi ile katılırlar. Yetişkin eğitiminde en değerli kaynak öğrencinin tecrübesidir. Tecrübe, yetişkin öğrencinin yaşayan ders kitabıdır (Lindeman, 1969)
- 4- **Öğrenmeye Hazır Olma:** Yetişkinler kendi gerçek yaşam durumları ile etkili olarak başa çıkabilecek için bilmeye ve yapabilmeye gereksinim duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olurlar. (Knowles, 1990)
- 5- **Öğrenmeye Yönelim:** Çocuk ve gençlerin konu merkezli öğrenmelerin yerine yetişkinlerin öğrenme yönelimleri yaşam merkezli veya sorun merkezlidir (Knowles, Holton, Swenson, 2014). Yetişkinler günlük hayatlarında sorun olarak gördükleri durumları çözmeye hizmet etmeyen bilgileri öğrenmek için çaba harcamazlar.



- 6- Motivasyon:** Yetişkinler daha iyi iş, terfiler, daha yüksek ücretler gibi bazı dışsal güdüleyicilere yanıt verici olmakla birlikte, gizilgücü en yüksek güdüleyiciler daha fazla iş doyumunu arzusu, öz-saygı, yaşam kalitesi vb. gibi içsel baskılardır (Knowles,1990).

Yetişkin öğrenme ortamına arka planında birçok etken ile birlikte gelmekle beraber en çok andragojik yaklaşım olarak ifade edilen bu 6 ilkedен etkilenir. Eğitim ortamında bu ilkelerin yansımaları görülür. Ancak yetişkinlerin nasıl öğrendiği, onlarla nasıl iletişim kurulması gerektiği ve yetişkinlerin öğrenme psikolojilerinin öğrenmeye etkisi hakkında farkındalığı yeterli düzeyde olmayan eğitimcilerin tutum ve davranışları öğrenme ortamında yetişkinin eğitimi yarıda bırakması gibi birtakım olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Quigley, 1998; Karabacak A., 2011).

Yetişkinlerle çalışan eğitimcilere yönelik yapılan çalışmalarda andragojik ilkeleri destekleyen bir takım özelliklere sahip olunması gerekliliği ifade edilmektedir. Bu özellikler arasında yetişkinlere ilgi göstermek, onları desteklemek, cesaretlendirmek ve diyalog ortamının oluşumunu sağlamak bulunmaktadır (Kılavuz, 2003). Bunların yanında öğrenenlerin deneyimlerine saygı göstermenin ve etkili iletişim tekniklerini kullanma becerisine sahip olmak bir yetişkin eğitimcide bulunması gereken özellikler arasındadır. Bu bilgileri edinmek için eğitimcilerin yetişkin eğitimi alanında öğrenim görmelerinin gerekliliği ve halâ var olan eğitimcilerin bilgi beceri ve yeterliliklerinin artırılması gerektiği belirlenmiştir (Duman, 1991).

Ülkemizde yetişkin eğitimi el becerisi gerektiren alanlarda ve mesleki anlamda usta kişiler tarafından yürütülmekle birlikte derslik ortamındaki yetişkinlerin öğrenmelerine yönelik dinamikler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekebilmektedir. Çünkü üniversite mezunu eğitimciler bile pedagojik anlamda bilgiye sahiptir. Üniversite mezunu olmayanların ise eğitimin temel dinamikleri hakkındaki bilgi seviyesinin düşük olması da olasıdır. Eğitimciler yetişkin eğitime yönelik bilgileri alanda çalışırken öğrenmektedir. Ancak yetişkin eğitimi alanına dair hangi bilgileri ne düzeyde edindikleri hakkında tam bir bilgi bulunmamaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı; üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun olmuş, 11 farklı ilde halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin andragojik bilgi düzeyinin ölçülmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır?

- 1- Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin andragojinin temel prensiplerinden olan bilme gereksinimine yönelik algısı ve bunun eğitim ortamına yansımaları hakkındaki bilgisi ne düzeydedir?
- 2- Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin öğrenenlerin benlik algısına ilişkin bilgisi ve benlik algısının eğitim ortamına etkilerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
- 3- Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin andragojinin öğrenenlerin yaşantılarının rolü ilkesine yönelik algısı ve bunun eğitim ortamına etkileri hakkındaki bilgisi ne düzeydedir?
- 4- Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin andragojinin öğrenmeye hazır olma prensibinin eğitim ortamındaki etkisine yönelik algısı ve bilgisi nelerdir?
- 5- Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin yetişkinlerin öğrenmeye yönelimlerine ilişkin algısı ve bunun eğitim ortamına yansımaları hakkındaki bilgisi nasıldır?
- 6- Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin yetişkinlerin öğrenme motivasyonu hakkındaki algısı ve bilgisi ne düzeydedir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin andragojik bilgilerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Anketle andragojinin 6 temel ilkesinden yola çıkılarak oluşturulan ifadeler yer almıştır. Uygulama yapıldıktan sonra elde edilen veriler sistematik bir biçimde betimlenmiş, betimlemeler alanda konu ile ilgili yapılmış farklı çalışmalar da dikkate alınarak yorumlanmıştır. Yorumlamalarda anlam ifade etmeyen verilere makalede yer verilmemiştir. Yorumlar her ilke başlığı için önce kendi içinde frekans, eğitim durumu, meslekteki kıdem yılı gibi değişkenler dikkate alınarak yapılmıştır.

Sonrasında alt başlıkların birbiri arasındaki ilişki üzerinde durulmuş ve andragojik ifadelerle yönelik tercih edilen seçeneklerdeki neden sonuç ilişkisine bakılarak bulgular bölümünde verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

### **Katılımcılar**

Bu çalışmanın evrenini Antalya, Balıkesir, İzmir, Denizli, Şanlıurfa, Adana, İstanbul (Asya ve Avrupa yakası), Trabzon, Erzurum, Gaziantep, Ankara olmak üzere 11 ilde 12 merkezde, halk eğitimi merkezlerinde anketi cevaplandıkları dönemde aktif olarak görev yapan eğitimciler oluşturmaktadır. 57 farklı branşta görev yapan 592 eğitimci andragojik bilgi ölçme anketini cevaplamıştır. Eğitimcilerin yaşları 23 ile 62 arasında olup yaygın eğitimde çalışma süresi 3 ay ile 32 yıl aralığında değişkenlik göstermektedir. Eğitim düzeyleri açısından ise; eğitimciler lise, ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunudur.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler, 5'li likert anket kullanılarak toplanmıştır. Ölçme aracı olarak tasarlanan anket yazar tarafından, andragoji ilkelerini içeren ifadelerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Anket oluşturulurken, anket geliştirme araçlarından (Büyüköztürk, 2005) yetişkin eğitimi alanında ölçme aracı geliştirmiş akademik çalışmalardan (Tezcan, 2012) ve veri toplama yöntem teknik kaynaklarından yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Anket hazırlandıktan sonra ifadelerin çalışmaya uygunluğu, cümlelerin anlaşılabilirliği, andragojinin ilkeleri ile örtüşüp örtüşmediği gibi durumların saptanması için yetişkin eğitimi alanında doktorasını tamamlayarak üniversitelerde görev yapan 1 doçent, 1 yardımcı doçent ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde çalışan 1 istatistik bölümü mezunu ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Dönütlerle doğru orantılı bir şekilde 35 cümle olarak tasarlanan ankette ölçme aracının özelliği ile uyumsuz 2 cümle çıkarılmış, bazı ifadeler daha anlaşılabilir olması için kısaltılmış ya da yeniden yazılmıştır.

Pilot uygulama için Ankara'daki 28 halk eğitimi merkezden araştırmacının ulaşmasının daha kolay olduğu 4'ü seçilmiştir. Bu merkezlerde görev yapan 67 eğitimciye anket uygulanmış. Uygulamadan sonra işlerliği olmadığı görülen 1 cümle daha çıkarılarak, cümle sayısı 33'e düşürülmüştür. Pilot uygulamadaki bildirimlere göre bazı ifadeler düzenlenerek ankete son şekli verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada, demografik verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, bilgi düzeyinin ölçülebilmesi için likert anket hazırlanmıştır. Anket, araştırmanın evrenini oluşturan 592 eğitimciye uygulanmış ve elde edilen veriler; frekans ve aritmetik ortalama değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Analiz sürecinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde görev yapan ölçme değerlendirme ve istatistik alanında çalışan bir uzmandan görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve analizler tamamlanmıştır.

## **Bulgular**

### **Bilme Gereksinimi**

Andragojide bilme gereksinimi, öğrenenlerin neyi, neden öğreneceğini bu öğrendiğinin kendisine kazandıracaklarını bilme konusunda güçlü bir gereksinim duyduğunu ifade eder.

Bilme gereksinimine yönelik cümlelerin geneline bakılacak olursa katılımcıların hangi konuları öğreneceğini, öğreneceklerini hayatına nasıl uygulayacağını ve konuyu öğrenmenin yararlarını bilmesinin öğrenme isteğini arttıracak yönündeki ifadelerle yüksek ortalamalı ve neredeyse aynı ortalamaya sahip bir şekilde tamamen katılıyorum denmiştir. Bu sonuç yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin bilme gereksiniminin yetişkinler için öneminin farkında oldukları anlamına gelebilir. Aynı zamanda bilme gereksinimine ait ifadelerin birbirine yakın yüksek ortalamalara sahip olması yetişkin eğitimi temel ilkelerden bilme gereksiniminin giderilmesi gerektiğinin anket

sonuçları ile doğrulandığı şeklinde de yorumlanabilir. Ancak bu duruma rağmen eğitimden önce neleri öğrenecekleri konusunda bilgi verim ifadesine katılma frekansı daha düşük olmuştur.

Anketi dolduran eğitimcilerin tamamı pedagojik formasyon belgesine sahip ve tamamına yakını da örgün eğitimde belli bir süre görev yaptıktan sonra halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlerle çalışmaya başlamış kişilerdir. Örgün eğitimde, bu öğretmenlerden çocuklara bir konuyu neden öğrenmesi gerektiği konusunda bir açıklama yapması beklentisi bulunmamaktadır. Bu davranış kalıbının benimsemiş olan öğretmenlerin, anket verilerinden de yola çıkarak yetişkinlerin bilme gereksinimi hakkında bilgi sahibi olduğu ancak örgün eğitim tutum ve davranışlarını içselleştirdikleri için bu tutum ve davranışları yetişkin eğitimi ortamlarında da devam ettirdikleri sonucuna varılabilir.

Eğitim alınmadığı takdirde yaşanacak olumsuzlukları bilmenin eğitime yönelimi arttıracığı ifadesine de tamamen katıldığını belirten eğitimcilerin, kursiyere bilgi verme tutumu değerinin düşük olması bu konun farkında oldukları ancak uygulamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bilme gereksiniminin yetişkinlerle çalışma süresi değişkeni ile ilişkisi değerlendirildiğinde; yetişkinlerle çalışma yılı arttıkça eğitimcilerin katılımcıların bilme gereksinimine verdikleri cevaplarda katılıyorum ortalamalarının arttığı görülmüştür. Halk eğitimi merkezlerinde çalışma yılı arttıkça, yetişkinler için neyi neden öğreneceklerini bilmenin öneminin eğitimciler tarafından kavrandığı düşünülebilir.

**Tablo 2. Yetişkinlerle Çalışma Süresi ve Bilme Gereksinimine Yönelik Frekans Değerleri**

Yetişkinlerle Çalışma Süresi	$\bar{X}$
0-4 yıl	4, 11
5-10 yıl	4, 44
11- 16 yıl	4, 45
16 yıl ve üstü	4, 67

Yetişkinler farklı güdüsel nedenlerle öğrenmeye katılırlar. Houle göre güdüsel anlamda üç tür öğrenen vardır. Amaç yönelimli öğrenenler, etkinlik yönelimli öğrenenler ve öğrenme yönelimli öğrenenler (Houle, 1961). Tabloda yetişkin öğrenenlerin öğrenme güdülerine yönelik bir cümleye yer verilmiştir. Cümle yetişkinlerin sadece bilgi sahibi olmak için öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu cümledeki kararsızım aralığına denk gelen frekans değeri eğitimcilerin yetişkinlerin öğrenmeye yönelik güdüleri hakkında tam bir bilgiye sahip olmadıkları şeklinde algılanabilir.

**Tablo 3. Katılımcıların Bilme Gereksinimi**

Katılımcıların Bilme Gereksinimi Cümleleri	$\bar{X}$
1.Eğitime başlamadan önce, katılımcılara neleri öğrenmesi gerektiği konusunda bilgi veririm.	4,20
2.Katılımcı öğreneceği konuları bilirse öğrenme isteği artar.	4,61
3.Katılımcılar sadece konu ile ilgili bilgi sahibi olmak için öğrenirler.	2,90
4.Eğitilmeye başlamadan önce, katılımcılara neden öğrenmeleri gerektiği konusunda bilgi verilirse öğrenme kolaylaşır.	4,32
5.Konuları öğrenmenin sağlayacağı faydaları bilirse katılımcının eğitimlere ilgisi artar.	4,51
6.Katılımcının öğrendiklerini hayata nasıl uygulayacağını bilmesi öğrenmeyi olumlu etkiler.	4,60
7.Eğitimlerin mesleki gelişime etkilerini bilmek öğrenme isteğini artırır.	4,52
8.Eğitim alınmadığı takdirde karşılaşılabilecek olumsuzlukları bilmek eğitime yönelimi artırır.	4,11

### Öğrenenlerin Benlik Algısı

Benlik algısı en genel tanımı ile bireyin kendisiyle ilgili algı, duygu, düşünce ve tutumlarını ifade eder (Açıkgöz Ün, 2005). Bu algı günlük yaşantının çeşitli alanlarındaki genel tavırları direkt olarak etkilemektedir. Bu nedenle benlik algısının olumlu olması günlük yaşantıdaki algı, tavır ve tutumların da olumlu olması anlamına gelmektedir.

Rogers'a göre bu olumlu benlik algısı sadece günlük yaşantı için değil öğrenme için de gerekli anahtarlardan bir tanesidir (1969). Andragojide benlik algısı, yetişkinlerin başkaları tarafından kendilerini yönlendirme yeteneğine sahip, kendi kararlarının sorumluluğunu almaya hazır biri olarak görülme ve ona göre davranılma yönünde derin bir psikolojik gereksinim duymasını ifade etmektedir (Knowles, 1996). Öğrenme ortamlarında da yetişkinler kendilerine ilişkin bu algıları ile örtüşen tutum ve davranışlar görmek isterler.

Öğrenenlerin benlik algısı bağlamında anketi cevaplayan eğitimciler, sorumluluk almaya hazır bireyler olarak yetişkinlerin eğitim etkinliklerine aktif olarak katılımının kursiyerin başarısını artıracak cümlesine tamamen katıldığını belirtmiştir. Aynı şekilde kursiyerlerin, sadece eğitimcilerin verdiklerine bağlı kalmayıp ders dışında konuyla ilgili farklı çalışmalar yapmalarının da öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceğine de tamamen katıldıkları ifade etmiştir. Bu ifadeler verilen yüksek ortalamalı tamamen katılıyorum değerine rağmen kursiyerlerin eğitim etkinliklerinde sorumluluk sahibi olmasının terk oranlarını düşüreceği yönündeki cümlesine daha düşük bir ortalama ile katıldıkları görülmüştür. Bu durumda eğitimcilerin kursiyerlerin benlik algısına yönelik tam bir farkındalık içinde olmadığı anlaşılmaktadır. Eğitim bilimleri genelinde saptanmış başarıyı artırma kriterlerinden olan derslere etkin katılımı ve ders dışı öğrenmeleri destekler bir tutum içinde oldukları ancak yetişkinlik dönemine özel, yetişkinlerin bazı eğitim etkinliklerinin oluşturulma sürecinde de sorumluluk almak istemesi konusunda bilgilerinin artırılması gerektiği şekilde yorumlanabilir. Bu yorumun yanında yetişkin eğitiminde program planlama kapsamında, birtakım bilgi eksiklikleri de kursiyere sorumluluk verme işinin nasıl yapılacağını eğiticinin bilmemesi anlamına gelebilmektedir.

Andragojinin önemli bileşenleri arasında yetişkinlerin benlik algısı ve eğiticinin katılımcıların benlik algısı hakkındaki görüşleri bulunmaktadır. Yaşantısının her alanını kendi gereksinim ve isteğine göre planlamak isteyen, bunu yapabildiği ölçüde kendini yetişkin olarak tanımlayan kişiler halk eğitimi merkezlerine kursiyer olarak gelmektedir. Belirtilenlerden yola çıkarak eğiticilere, kursiyerleri ile öğretmen öğrenci ilişkisi değil eğiticinin yol gösterici bir tip iletişim başarıyı artırır cümlesine yönelik görüşleri soruldu. Bu cümleye kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildirmiş oldukları görülmektedir.

Eğiticinin kursiyere öğrenci gibi davranmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağı yönündeki 14. cümleye ise katılmıyorum şeklinde cevap verilmiş olmakla birlikte kararsızlık sınırına yakın bir ortalama ile bu cümlelerin değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu veriler ışığında yetişkin kursiyerlerin bir öğretmenden çok bir yol göstericiye gereksinim duydukları, pedagojik tutumlu eğitimcilerle ihtiyaç hissetmedikleri ve eğitimcilerin bunun farkında olduğu sonucuna varılabilir. Bunun farkında olmalarına rağmen kursiyere öğrenci gibi davranılmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağı yönündeki cümlede, katılıyorum seçeneğine yakın bir şekilde kararsızım ortalamasının çıkması eğitimcilerin, yetişkin eğiticinin de olması gereken özellikler hakkında bilgi sahibi olduğu ama yine de kursiyerlere çocuk eğitimine özgü tutumlarla davranmaya devam etme eğilimlerinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Eğiticilerin branşlarına göre bu ifade değerlendirildiğinde, ortaöğretimde ders veren eğitimcilerin katılmama düzeylerinin sınıf öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin küçük yaş grubu ile çalışıyor olması nedeniyle pedagojik tutumları benimsediği ama ortaokul ve lisede derse giren eğitimcilerin öğrencilerin yaşları nedeniyle andragojik tutumlara daha yakın olduğu anlamına gelebilir.

**Tablo 4.** Eğitimcilerin Branşlarına Göre 14. İfadeye İlişkin Frekans Değerleri

Branş	Sayı	$\bar{X}$
Sınıf Öğretmeni	389	2, 80
Branş dersleri öğretmenleri	189	3, 14
Branşı bilinmeyen/cevap vermeyen	14	-

Dikkat çekici başka bir nokta olarak eğiticinin önereceği kaynakların ders dışı öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği cümlesine kesinlikle katıldıklarını ifade eden eğiticiler, ders dışı konularda yetişkinlerin çalışmalar

yapmasının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği ifadesine daha düşük bir ortalama ile kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, eğiticinin kaynağı önerse bile yetişkinlerin bazı nedenlerden (kendi yaşam yoğunlukları vb gibi) dolayı gerekli çalışmalarını yapamayabileceği yönünde bir algı içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 5.** Öğrenenlerin Benlik Algısı

Öğrenenlerin Benlik Algısı Cümleleri	$\bar{x}$
9.Katılımcıların bazı eğitim etkinliklerinin oluşturulmasında sorumluluk sahibi olması, eğitimi terk oranını düşürür.	4,04
10.Eğitilmeye aktif olarak katılmak, katılımcıların başarısını artırır.	4,56
11.Sadece eğiticinin verdiklerine bağımlı kalmayıp ders dışında konuyla ilgili çalışmalar yapmak öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.	4,20
12.Eğiticinin ders dışında kullanılmak üzere kaynak göstermesi katılımcıların öğrenmeyi öğrenmesini olumlu yönde etkileyecektir.	4,31
13.Eğiticiyle katılımcı arasında öğrenci öğretmen ilişkisinin değil, eğiticinin yol gösterici olduğu tip bir iletişim, başarıyı artırır.	4,15
14.Eğiticinin katılımcıya öğrenci gibi davranması daha önce örgün eğitim deneyimi olan kişiler için öğrenmeyi kolaylaştırır.	2,93

### Öğrenenlerin Yaşantılarının Rolü

Yetişkin eğitiminde öğretmen ve öğrenme için beyaz tahtalar, tepegöz, video ya da dvdler, dijital kaynaklar, internet temelli çevrim içi bağlantılar; bunların yanında kurs el kitapları, çalışma kâğıtları gibi yazılı basılı materyaller kaynak olarak kullanılabilir. (Scales, 2015)

Bahsi geçen materyallerin dışında, Lindeman'a göre yetişkin eğitiminde kullanılacak en etkili materyal yetişkinlerin kendi yaşam tecrübeleridir (1969). Yetişkinler zaman içinde farklı ve çok sayıda deneyim sahibi olurlar ve bu deneyimler onların bireysel farklılıklarını artırır. Aynı zamanda öğrenmelerini kalıcı ya da anlamlı kılmak için kendi deneyimlerine başvururlar, kendi deneyimleri ile uyumlu bilgileri daha çabuk öğrenirler. Bu anlamda eğitim etkinliklerinde kursiyerlerin deneyimleri hem öğrenmenin kalıcılığını sağlayan bir materyal hem de yetişkinlerin öğrenmeye devamını etkileyen bir dinamik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenmede yaşantıların ve deneyimlerin rolü ile ilişkili olarak; eğitimlerin önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi öğrenmeyi olumlu yönde etkiler cümlesine eğitimciler tarafından yüksek ortalamalı olarak tamamen katılıyorum şeklinde cevap verilmiştir. Yüksek ortalamalı bu cevap Lindeman'ın da ifade ettiği yetişkin öğrenmesinde yeni öğrenmelerin kalıcılığı için eski öğrenmelerle ilişkisinin kurulmasının önemini eğitimciler tarafından anlaşıldığı göstermektedir. Bunun yanında eğitim konularının kursiyerlerin hayatları ile ilgili örneklerle anlatılmasının öğrenmeyi olumlu etkileyeceği cümlesinin ortalama değerinin daha az olması eğitimcilerin hangi deneyimleri eğitimle ilişkilendirilebileceği konusu hakkında net bir bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Eğitimciler kursiyerlerin deneyimlerini paylaşmaya fırsat verilmesi öğrenme isteğini artırır cümlesini tamamen katılıyorum şeklinde değerlendirmiştir. Ancak buna rağmen kursiyerlerin bu deneyimlerini paylaşmalarına fırsat verilmesinin terk oranlarını azaltacağı yönündeki ifadeye daha düşük bir ortalama verilmiştir. Bu durumdan, eğitimcilerin deneyimlerin öğrenme üzerinde bir etkisi olduğunu düşündüklerini ancak eğitime devam ya da terk üzerindeki etkisi hakkında yeterli kadar bilgi sahibi olmadıkları sonucu çıkarılabilir.

**Tablo 6.** Öğrenenlerin Yaşantılarının Rolü

Yaşantıların Rolü Cümleleri	$\bar{x}$
15.Eğitim konularının katılımcıların hayatıyla ilgili örneklerle anlatılması öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.	4,27
16.Eğitimlerde, katılımcıların kendi kişisel özelliklerini geliştirebileceği konulara yer verilmesi faydalı olur.	4,25
17.Eğitimlerde katılımcılara ve onun yaşam tarzına değer verilmesi öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.	4,36
18. Katılımcılara ders içi etkinliklere katılmaları için eşit oranda fırsat vermek eğitimleri yarıda bırakan sayısını azaltır.	4,20
	555

19.Katılımcıların deneyimlerini paylaşmasına fırsat verilmesi öğrenme isteğini arttırır.	4,36
20.Eğitimin önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.	4,59

Yetişkinlerle çalışma yılı değişkeni göz önüne alındığı, eğitimcilerin yetişkinlerle çalışma yılları arttıkça deneyimlerin paylaşılmasının desteklenmesine yönelik ifadelere daha yüksek ortalamalı bir şekilde katıldıkları görülmüştür. Bu durum brans, yaş gibi değişkenlerden bağımsız olarak eğitimcilerin yetişkinlerle çalışma süreleri uzadıkça, onların öğrenme özelliklerini öğrendikçe tutumlarını değiştirdiklerini; örgün eğitim tutumlarından uzaklaştıklarını düşündürmektedir.

**Tablo. 7** Yetişkinlerle Çalışma Yılı ile İlişkili Olarak 19. İfadeye İlişkin Frekans Değerleri

Yetişkinlerle Çalışma Süresi	$\bar{X}$
0-4 yıl	4, 11
5-10 yıl	4, 25
11- 16 yıl	4, 40
16 yıl ve üstü	4, 41

### Öğrenmeye Hazır Olma

Öğrenmeye hazır olma, yetişkin eğitiminde pedagojiden farklı bir şekilde gerçekleşen bir süreci ifade etmektedir. Pedagojik dönemde öğrenmeye hazır olmanın temel dinamiğinin yaş olarak görülmekle birlikte yetişkin eğitiminde yetişkinlerin hayatlarının herhangi bir döneminde gelişim süreçleri ile doğru orantılı olarak farklı bir aşamaya geçmek ya da yükselme amacı ile eğitime katılmaya hazır hale gelinen bir süreçtir. Öğrenmeye hazır olma bir gelişim döneminden bir sonrakine geçiş ile birlikte ortaya çıkan bir gelişim ödevidir (Knowles, 1996).

Öğrenmeye hazır olma ilkesine yönelik olarak ankette eğitimciler değişik öğrenme metotlarının yetişkinlerin öğrenmeye hazır olma sürecini hızlandırdığına katıldıklarını belirtmiş olmakla birlikte rol modellerinin kullanılmasının öğrenmeye hazır olmayı kolaylaştıracağı yönündeki ifadeye daha düşük bir ortalama ile tamamen katıldıkları görülmektedir. Bu bağlamda yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin yetişkin eğitiminde değişik öğrenme metotlarını kullanmanın önemini kavradıkları halde bu metotlardan en önemlilerinden biri olan rol modellerinin eğitim sürecine dâhil edilmesinin öğrenmeye hazır olmaya etkisi hakkında farkındalıklarının düşük seviyede olduğu söylenebilir.

**Tablo 8.** Katılımcıların Öğrenmeye Hazır Olması

Öğrenmeye Hazır Olma Cümleleri	$\bar{X}$
22.Önceden aynı eğitimi almış kişilerin, edindikleri bilgiler ile hayatlarını nasıl kolaylaştırdıkları gösterilirse katılımcılar öğrenmeye daha çok hazır olur.	4,30
23.Eğitimler sırasında değişik öğrenme metotlarının kullanılması başarıyı olumlu yönde etkiler.	4,41

### Öğrenmeye Yönelim

Örgün eğitimden farklı olarak yetişkin eğitiminde, yetişkinlerin öğrenmesinde benimsenmesi gereken en önemli yaklaşım konularla değil, durumlar aracılığıyla olmalıdır (Bilir, 2004). Çocukların ve gençlerin konu yönelimli öğrenmelerinin yanında yetişkinler sorun ya da yaşam merkezli öğrenenlerdir. Yetişkinler günlük hayatta sorunlara çözüm sağlayacak konuları öğrenip bu tür çözüm alternatiflerine ulaşabileceği ortamlarda bulunmayı tercih eder. Bu tür öğrenmeleri gerçekleştirebilecekleri öğrenme ortamlarına ve konuları öğrenmeye yönelirler.

Anket verilerinde eğitimciler, yetişkinlerin günlük hayatta gereksinim duyulan konuları öğrenmeye yönelmeleri ifadesine yüksek ortalamalı bir şekilde tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak buna rağmen günlük hayattaki bazı sorunların çözümlerinin derslik ortamında tartışılmasının sağlayacağı yararlar hakkında farkındalığın düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, eğitimcilerin derslik ortamında yetişkinlere yönelik bazı etkinliklerin öğrenmeye yönelimde ve eğitime devamdaki etkisi hakkında tam bir bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.



**Tablo 9.** Katılımcıların Öğrenmeye Yönelimi

Öğrenmeye Yönelim	$\bar{x}$
25.Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan konuların ele alınması öğrenmeye yönelmeyi sağlar.	4,45
26.Eğitilerde ele alınan konularla ilgili, karşılaşılan problemleri anlatmak ve bunlara derslik ortamında çözümler üretmek eğitime devamı sağlar.	4,10

Eğitimcilerin yetişkin eğitiminde çalışma süresi değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde branş ve cinsiyet değişkenlerinden bağımsız bir şekilde yetişkinlerle çalışma süresi arttıkça öğrenmeye yönelim cümlelerine katılıyorum ortalamasının arttığı görülmüştür. Bu durum, yetişkin eğitiminin ilk yıllarında örgün eğitimdeki müfredata bağlı konu bazlı öğrenmelerin yetişkinlikte anlamlı öğrenmeleri desteklemediğinin zaman geçtikçe anlaşıldığı şeklinde ifade edilebilir.

**Tablo. 10** Yetişkinlerle Çalışma Yılı ile İlişkili Olarak 25. İfadenin Frekans Değerleri

Yetişkinlerle çalışma süresi	$\bar{x}$
0-4 yıl	4,31
5-10 yıl	4,39
11- 16 yıl	4,44
16 yıl ve üstü	4,48

### Güdülenme

Öğrenme motivasyonu her insanda doğal olarak var olan bir durumdur. Herkes öğrenmek ister ancak neyi, ne zaman, nerde öğrenmeyi istediğiniz bilinemeyebilir (Scales, 2015). Oysaki yetişkin eğitiminde eğitimciler tarafından bu bileşenlerin bilinmesi önemlidir. Öğrenmeyi güdüleyici dinamikler eğitime başlamayı, devamı ve tamamlamayı etkiler.

Eğitime katılımda dış ve iç güdüleyicilerin etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Yetişkinler bazı dışsal güdüleyicilerin (daha iyi bir iş bulma, daha yüksek maaş vb) etkisi ile hareket etmelerine rağmen; içsel güdüleyicilerin (özyaşının artması, yaşam kalitesinin yükselmesi vb.) baskısını daha fazla hissettikleri dönemler bulunmaktadır.

Anket analizlerinde eğitimcilerin dışsal etkilerin yetişkinini öğrenmeye motive etmesi konusunda bilgi sahibi oldukları anlaşılacakla birlikte eğitimin özyaşığı üzerindeki etkisi, deneyimlerini paylaşmanın önemi gibi konularda eğitime gereksinim duydukları sonucuna varılabilir.

Yetişkinlik dönemi kişinin kendi kararlarını verdiği kurallarını kendi belirlediği bir dönemi temsil eder. Dışarıdan müdahaleler kişinin kendi ile ilgili yetişkinlik algısını zedeleyeceği için tepki ile karşılanır. Anket verilerinde eğitimcilerin derslik içi otoritede tek kontrolün kendilerinde olması tutumunu benimsedikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ancak yetişkinlerin dâhil edilmediği onlarla ortak kararlarla saptanmayan kuralların yetişkinler tarafından desteklenmediği, eğitimcinin kuralda ısrar ettiği takdirde yetişkinlerin otoriteye tepki olarak eğitimleri yarıda bıraktıkları bilinmektedir. Bu anlamda eğitimcilerin pedagojik dönemdekilere yönelik derslik yönetimi tutumlarını devam ettirdikleri, yetişkinlik dönemine doğasına uygun bir öğrenme ortamı ortaya koyamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında otorite algısına yönelik olarak, hem öğrenin benlik algısı başlığı altındaki 14 numaralı cümleye hem de güdülenme başlığı altındaki 30 numaralı cümleye bakıldığında ortalama puanların eğitimcinin derslikte otoritenin kendisinde olması gerektiği yönündeki algısının genel olarak bir eğitimcide bulunması gereken bir özellik olarak gördüğü durumunu da düşündürmektedir.

Yetişkinlerle çalışma süresi bağlamında değerlendirildiğinde, süre uzadıkça yetişkinlerin güdülenmesinde öğrenmelerin getirilerinin bilinmesinin öneminin fark edildiği anlaşılmaktadır. Ancak otorite tutumlarına yönelik görüşlerde yetişkinlerle çalışma süresi artsa da ortalamalarda anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Bu durum çalışılan

grubun özelliklerinden bağımsız olarak eğitimcilerin derslikte bir öğretmenin sergilemesi gerektiği davranışlara yönelik algısı ile açıklanabilir.

**Tablo 11.** Katılımcıların Güdülenmesi

Güdülenme Cümleleri	$\bar{X}$
27.Eğitimin yaşam kalitesini arttıracığı inancı öğrenmeye teşvik eder.	4,34
28.Eğitim iş sahibi olmayı sağlarsa etkinliklere ilgi artar.	4,52
29.Eğitimin özsaygıyı arttıracığı düşüncesi öğrenme isteği yaratır.	4,25
30.Derslikteki otoritenin eğitici ve katılanlar arasında paylaşımı eğitime devam isteğini artırır.	3,84
31.Katılımcılara derslerin işlenişine katkıda bulunma fırsatı verilmesi etkinliklere ilgiyi artırır.	4,27

Anketin geneline bakıldığında anketin farklı yerlerindeki yetişkinlerin eğitim etkinliklerine aktif olarak katılmasına fırsat verilmesi, eğitimleri terk nedenleri ve eğiticinin bilgi aktaran değil rehber konumuna geçmesi gerektiği gibi birbirine benzeyen cümlelerin ortalama değerlerinin yakın olduğu görülmektedir. Bu durum anket sonuçlarının bir iç tutarlılık gösterdiğini doğruladığı söylenebilir.

## Sonuç

Türkiye genelinde 11 ildeki halk eğitimi merkezinde yetişkinlerle çalışan 592 eğitimci ile yapılan anket çalışması sonrasında;

- Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin yetişkin eğitimi ilkeleri hakkında bazı bilgilere sahip oldukları görülmekle birlikte, bu bilgileri uygulamaya yansıtamadıkları,
- Eğitimcilerin, öğrenme ortamındaki yetişkinlere yönelik bazı spesifik bilgilere sahip olmadıkları bunun da derslikteki tutum ve davranışlarını etkilediği,
- Bildikleri ama uygulamadıkları bilgiler ile ilgili durumlarda örgün eğitim alışkanlıklarını devam ettirmeye yatkın oldukları,
- Yetişkinlerle çalışma süresi arttıkça yetişkin eğitimi ilkelerine uygun tutum ve davranışları sergilemeye başladıkları,
- Sınıf içi otoriter tutumların bırakılmasında güçlük yaşandığı, bunun öğretmende bulunması gerektiği düşünülen davranışları etkisi ile yapıldığı,
- Yetişkinlerin eğitim aracılığı ile özgüvenin arttığı ancak eğiticinin bu duruma yönelik farkındalığının düşük olduğu,
- Yetişkinlik dönemindeki öğrenme psikolojisi ve benlik algısı ile eğitimleri terk nedenleri arasındaki ilişkinin, eğiticiler tarafından tam olarak kavranmadığı,
- Eğitimlerin, katılımcı yetişkinlerin hayatlarındaki durumlarla ilişkilendirilmesinin eğitimlere devamı sağladığının farkında oldukları ama bunu yeterince uygulamadıkları,
- Eğitimcilerin değişik eğitim yöntem ve tekniklerin kullanımını önemli bulmalarına rağmen yetişkin eğitiminde önemli olan rol modellerine yer verilmesi ve grupla çalışma teknikleri gibi bazı yöntem ve teknikleri ve bu yöntem ve tekniklerin yetişkin eğitimindeki işlevleri hakkında eğitim almaları gerektiği,
- Eğitimcilerin pedagojik tutum ile terk nedenleri arasındaki ilişkiyi kuramadıkları; bu nedenle eğitimcilerin pedagoji ile andragoji arasındaki farklara yer veren eğitimlere gereksinim duyduğu,
- Eğitimcilerin deneyimlerin yetişkin eğitiminde önemli olduğunun farkında olmalarına karşı hangi deneyimlerin eğitim ortamlarında kullanılabilir olduğu konusunda belirsizlik yaşadıkları,
- Pedagojik eğitim ortamlarındaki otorite anlayışının yetişkinlerle çalışan eğitimcilerde halen var olduğu ve yetişkinlik dönemi benlik anlayışı ile çelişen bu anlayışın eğitim ortamlarına etkisi konusunda eğitimcilerin farkındalıklarının artırılması gerektiği,

- Eğitimcilerin otorite algısına yönelik olarak, bu tutumu her eğitimcide bulunması gereken bir özellik olarak yorumladıkları,
- Öğrenmeye yönelim dinamiklerinin eğitimciler tarafından tam olarak bilinmediği, Eğitimcinin sadece bilgi aktarıcı olduğu ortamların yetişkin eğitime devamın sağlanması ile düşük düzeyde bir ilişki içinde olduğu; yetişkinlerin öğrenmeye yönelimlerinde eğitimcinin rehber rolünü üstlenmesi gerektiği gibi konularda eğitimcilerin eğitim almaları gerektiği,
- Öğrenmeye yönelimin güdüsel yönleri hakkında eğitimcilerin yeterince bilgi sahibi olmadığı,
- Halk eğitimi merkezlerinde çalışan eğitimcilerin genel olarak eğitime katılma nedenleri ve devamı sağlayan dinamikler hakkında bilgi sahibi olduğu anlaşılırken eğitimi terk nedenleri hakkında bilgilendirilmeye gereksinim duydukları,
- Eğitimciler, benlik algısına sahip kişiler olarak yetişkinlerin eğitim etkinliklerine aktif olarak katılmalarının başarıyı arttıracığı konusunda bilgi sahibi iken, bazı etkinliklerde aktif olarak katılmalarına fırsat verilmemesi ile terk oranları arasındaki ilişki hakkında düşük düzeyde farkındalık içinde oldukları,
- Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin, ders dışı kaynak önermenin öğrenmeye etkilerinin olumlu olduğunu belirtmelerine rağmen yetişkinlerin günlük yaşamlarındaki bazı durumlar nedeniyle bu kaynakları kullanarak çalışma olasılığını düşük gördükleri; kendi kendine öğrenmenin yetişkin eğitimindeki yeri hakkındaki farkındalıklarının artırılması gerektiği,
- Yetişkinlerin öğrenme güdülerini konusunda dışsal dinamikler hakkında eğitimcilerin bilgi sahibi olduğu ancak içsel dinamikler ve psikolojik gereksinimlere ilişkin bilgi düzeyinin düşük olduğu; eğitimlerinde bu konulara yer vermelerinin önemli olduğu saptanmıştır.

### Öneriler

- 1- Halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin öncelikle yetişkin eğitime yönelik temel bilgileri içeren; yetişkin eğitimi nedir, yetişkin eğitiminde temel kavramlar, yetişkin eğitimi ilkeleri (Andragoji), yetişkin eğitimi ortamlarında iletişim vb. gibi eğitimleri alması,
- 2- Yetişkin eğitimi temel bilgilerinden sonra alana yönelik spesifik bilgilerin yer aldığı; yetişkinlik gelişim dönemleri, yetişkin psikolojisi, yetişkinlerin öğrenme psikolojisi, yetişkinlerin eğitime katılma nedenleri, yetişkinlerin güdüsel yönelimleri, yetişkinlerin eğitimlere katılmama nedenleri, yetişkinlerin eğitimi yarıda bırakmaları, yetişkin eğitiminde materyal kullanımı, yetişkin eğitiminde PDR uygulamaları vb gibi alanlarda hizmet içi eğitimlere katılması
- 3- Yetişkin eğitimcide bulunması gereken niteliklerin saptanması ve bu nitelikleri kazandırabilmek için eğitimcilerin bilgilendirilmesi,
- 4- Hizmet içi eğitimlerin sistematik bir biçimde tekrarlanması,
- 5- Eğitimcilere yetişkin eğitimi alan bilgisi ile ilişkili materyallerin sağlanması,
- 6- Sadece hizmet içi eğitimlerle değil, uzaktan eğitim ve proje çalışmaları ile de eğitici eğitimlerinin hızlandırılması,
- 7- Eğitimcilere yönelik araştırma ve anket çalışmalarının belli süreler içinde tekrarlanması ve elde edilen verilerden yola çıkılarak eğitimlerin konu başlıklarının ve içeriklerinin güncellenmesi,
- 8- Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin yetişkin eğitimi bölümleri ile işbirliğinin geliştirilmesi,
- 9- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde yetişkin eğitimi iş ve işlemleri konusunda uzman kişilerin yetiştirilmesi ya da istihdam edilmesi önerilmektedir.

## References

- Açıkgöz Ün K. (2005): *Etkili Öğrenme ve Öğretme [Effective Learning and Teaching]*. İzmir: Eğitim Dünyası Press
- Bilir, M. (2004). Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Lindeman [The Life, Educational Views and Services of Christian Lindeman, One Of The Leaders of The Contemporary Adult Education]. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences*. 37 (2), 15-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Anket Geliştirme [Survey Development]*. Retrieved 20.11.2017, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256394>
- Duman, A. (1991). Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Alanında Karşılaşılan Sorunlar [Problems Encountered in the Field of Adult Education in Turkey] *Education and Science Journal*. Retrieved 18.01.2018, [http://scholar.google.com.tr/scholar\\_url?url=http%3A%2F%2Feb.ted.org.tr%2Findex.php%2FEB%2Farticle%2Fdownload%2F6065%2F2238&hl=tr&sa=T&oi=gga&ct=gga&cd=8&ei=fpNgWsq1I8GZmAG1hLiQBA&scisig=AAGBfm3XCIQf6IL9ATLrmkZsyMioPN9PiA&nossl=1&ws=1447x887](http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=http%3A%2F%2Feb.ted.org.tr%2Findex.php%2FEB%2Farticle%2Fdownload%2F6065%2F2238&hl=tr&sa=T&oi=gga&ct=gga&cd=8&ei=fpNgWsq1I8GZmAG1hLiQBA&scisig=AAGBfm3XCIQf6IL9ATLrmkZsyMioPN9PiA&nossl=1&ws=1447x887)
- Eurostat, (2017). Adult participation in learning by sex. Retrieved 16.11.2017, from [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg\\_04\\_60&plugin=1](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg_04_60&plugin=1)
- Force of Law no. 652 about the Organisation and Duties of the Ministry of National Education (2011) [652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname]. Retrieved 13.11.2017, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- General Directorate of Lifelong Learning, Modüler Programlar [Modular Programmes]. Retrieved 16.11.2017, <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/>
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi. [Public Education]*. Ankara: İmaj Press.
- Houle.C.O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Karabacak A., S. (2011). *Mamak Halk Eğitimi Merkezinde Açılan Kurslara Katılan Kadınların Eğitime Katılma ve Terk Nedenleri [Reasons of Participating to Trainings and Abandonment of the Trainings in Women Who Attend to Trainings in Mamak Public Education Center]*. Unpublished PhD Dissertation. Ankara University, Ankara, Turkey.
- Kılavuz, A.M. (2003). Yetişkin Din Eğitimcilerinde Bulunması Gereken Özellikler [Features of the Adult Religious Educators]. Uludağ University, *Journal of Faculty of Theology*, Volume: 12, Number:1, 2003, p. 135-152
- Knowles, M. (1990). *Yetişkin Öğrenenler Göz Ardı Edilen Bir Kesim. [The adult learner: a neglected species]*. (Serap Ayhan, Trans.). Ankara: Ankara University, Turkey.
- Knowles, M., Holton, E., F., Swanson, R. A. (2014). *Yetişkin Eğitimi [The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development]*. (Okhan Gündüz, Trans.). İstanbul: Kaknüs Press.
- Kurt, İ. (2014). *Yetişkin Eğitimi [Adult Education]*. Ankara: Akçağ Press.
- Lindeman E. C. (1969). *Halk Eğitiminin Anlamı. [The Meaning of Adult Education]*. Ankara: General Directorate of Public Education Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi Edindirme Raporu (2017). [Informative Report of the Ministry of National Education 2017]. Retrieved 16.11.2017, from <http://www.meb.gov.tr/BilgiEdinme/SSS.html>
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu (2017) [Ministry of National Education General Directorate of Lifelong Learning Monitoring and Evaluation Report (2017)].

- Retrieved 16.11.2017, from <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017-1/mobile/index.html#p=1>
- Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2010). [Ministry of National Education Regulations for Institutions of Non-Formal Education (2010)] Retrieved 27.11.2017, from [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yayg%C4%B1negi\\_1/27587\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yayg%C4%B1negi_1/27587_1.html)
- Onuncu Kalkınma Plânı 2014-2018. (2014). Eğitim Sisteminin Kalitesinin Arttırılması.[Improving the Quality of the Educational System]. Ankara: The Ministry of Development of Turkish Republic.
- Quigley, B. Allan (1998). The First Three Weeks. A Critical Time for Motivation. Canada: *Focus on Basics*, vol.2, p.p:24
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*: California University Press.
- Scales, R. (2015). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretim.[Teaching in the Lifelong Learning Sector]*. (Ülkü Köymen, Trans.) Ankara: Palme Press.
- Tezcan, F. (2012). *Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılan Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsel Yönelimleri [Motivational Orientations of The Adult Learners Who Participate to Public Education Center Trainings]*. Unpublished PhD Dissertation. Ankara University Faculty of Educational Sciences, Ankara, Turkey.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Project*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Quantitative Research Methods in Social Sciences]*. Ankara: Seçkin Pub.
- Yüksek Öğretim Kurulu Formasyon Programı İçerikleri. (2017). [Council of Higher Education Formation Programme Content 2017]. Retrieved 17.11.2017, from [http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802)