



**T.C.**

**NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YETİŞKİN EĞİTİMİ VEREN EĞİTİCİLERİN  
ANDRAGOJİK ÖĞRETİM İLKELERİNİ  
UYGULAMA DÜZEYLERİNE YÖNELİK BİR  
KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Özge ÇEVİK**

**Niğde**

**Mayıs , 2019**

**T.C.**  
**NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YETİŞKİN EĞİTİMİ VEREN EĞİTİCİLERİN**  
**ANDRAGOJİK ÖĞRETİM İLKELERİNİ**  
**UYGULAMA DÜZEYLERİNE YÖNELİK BİR**  
**KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Özge ÇEVİK**

**Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ**

**Niğde**  
**Mayıs, 2019**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yetişkin Eğitimi Veren Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeylerine Yönelik Bir Karma Yöntem Çalışması” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 03/05/2019

  
Özge ÇEVİK

## ONAY SAYFASI

Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ danışmanlığında Özge ÇEVİK tarafından hazırlanan “Yetişkin Eğitimi Veren Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeylerine Yönelik Bir Karma Yöntem Çalışması” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

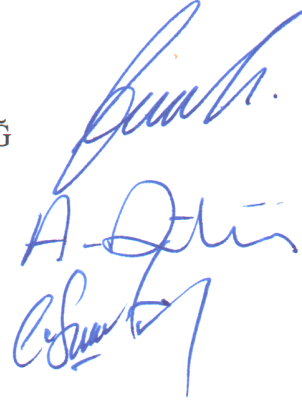
03 / 05 / 2019

### JÜRİ :

Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ

Üye : Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Cihad ŞENTÜRK



### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

# YETİŞKİN EĞİTİMİ VEREN EĞİTİCİLERİN ANDRAGOJİK ÖĞRETİM İLKELERİNİ UYGULAMA DÜZEYLERİNE YÖNELİK BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

ÇEVİK, Özge

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ

Mayıs, 2019, 81 sayfa

Toplumların ihtiyaç duyduğu aktif vatandaş olgusuna yapılan vurgu, bireylerin beşikten mezara öğrenenler olarak yetişmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda örgün eğitim kurumlarından mezun olan bireyler, toplumsal koşullara ayak uydurmak adına eğitim faaliyetlerini çeşitlendirmeli ve sürdürülebilir hale getirmelidirler. Buna ilişkin olarak araştırmada yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürütmekte olan eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Karma desenli çalışmanın nicel veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğiticilere Yönelik Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeği”dir. Geliştirilen bu ölçekle yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürütmekte olan eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri tespit edilmiş ve bu ilkelerin farklı değişkenlerle ilişkisi değerlendirilmiştir.

Araştırmada eğitimcilere yönelik geliştirilen ölçek Niğde, Karaman ve Ankara ilinde görev yapan yetişkin eğitim faaliyetlerini yürüten 341 eğiticiye uygulanmıştır. Eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve unvan değişkenleri ile ilişkisini ortaya koymak adına toplanan veriler, ANOVA testi ve t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcılar ile andragojik öğretim ilkelerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerin sonuçları içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçları, yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim ilkeleri uygulama düzeylerinin yüksek olduğunu, bu ilkeleri uygulama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, mesleki kıdem ve unvan değişkenlerine göre ise herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmadığını işaret etmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Andragoji, Andragojik Öğretim İlkeleri, Yetişkin Eğitimi, Eğitici

## ABSTRACT

### A MIXED METHOD STUDY IDENTIFYING THE APPLICATION LEVELS OF ANDRAGOGICAL INSTRUCTION PRINCIPLES OF ADULT EDUCATION TRAINERS

ÇEVİK, Özge

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Asistant Professor Buket ASLANDAĞ

May, 2019, 81 pages

The emphasis on the concept of active citizenship needed in societies make it necessary to train individuals learning from cradle to grave. In this context, individuals are supposed to take part in various and sustainable educational settings in order to keep up with ever-changing social conditions after they graduate from formal education institutions. The study aimed to identify the application levels of andragogical instruction principles of adult education trainers. In this mixed study, a scale titled “Andragogical Instruction Principles Scale for Trainers” was developed to collect the quantitative data of the study. The scale was used to identify the application levels of andragogical instruction principles of adult education trainers, and the relationship between the data and some variables were analysed.

The scale was applied to 341 adult education trainers working in Niğde, Karaman and Ankara. The gathered data was analysed via ANOVA test and t-test in order to reveal the relationship between andragogical instruction principles of adult education trainers with gender, professional seniority and title variables. In the qualitative dimension of the study, semi-structured interviews on adragogical instruction principles were done. The data gathered from the semi-structured interviews was subjected to content analysis. The results of the study indicated that the application levels of andragogical instruction principles of adult education trainers were high. Furthermore, the application levels of these principles showed a significant difference depending on gender variable while there was no significant difference related to the variables of professional seniority and title.

**Keywords:** Andragogy, Andragogical Instruction Principles, Adult Education, Trainers

## ÖN SÖZ

Çalışmam süresince bana tecrübesi ve bilgisiyle her daim destek olan ve ışık tutan, bu çalışmanın kapsamını oluşturan andragoji ile tanışmamı sağlayan, her aşamada fikir verip beni yönlendiren sayın danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Buket ASLANDAĞ'a çok teşekkür ederim.

Tezimin uygulanma aşamasında desteğini esirgemeyen ve bu koşulları sağlama konusunda yardımcı olan Doç. Dr. Mustafa Hilmi ÇOLAKOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her anında her türlü desteği esirgemeyen, yüksek lisans eğitimimde de bu desteği hissettiren, aynı zamanda bilgi ve tecrübesiyle bana destek olup yol gösteren, moral ve motivasyon kaynağım hayat arkadaşım Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ÇEVİK'e en kalbi teşekkürlerimi sunuyorum. Hayat neşemi ve öğrenme azmimi hep canlı tutan miniklerim; kızım Sude Erva, oğlum Mehmet Huzeyfe ve Yusuf Taha'ya da teşekkür ediyorum.

Mayıs, 2019

Özge ÇEVİK

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

## BÖLÜM-I

### GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1.Yetişkin Eğitiminde Andragojik Teoriler.....	6
1.1.1.1. İnovatif süreçler.....	7
1.1.1.2. Aşamalı Bir Şekilde Gerileyen Eğitim Sistemimiz.....	7
1.1.1.3. Pedagojinin Temel Taşı.....	7
1.1.1.4. Andragoji Varsayımları.....	8
1.1.1.4.1. Öz Benlikteki Değişimler.....	8
1.1.1.4.2. Deneyimlerin Etkisi.....	9
1.1.1.4.3. Öğrenme Hazırbulunuşlukları.....	9
1.1.1.4.4. Öğrenmeye Yönelme.....	10
1.1.2. Uygulama Modelinde Andragoji.....	10
1.1.2.1. Öğrenmenin Hedef ve Amaçları.....	11
1.1.2.2. Bireysel ve Durumsal Farklılıklar.....	12
1.1.2.3. Çekirdek (Temel) Yetişkin Öğrenme Prensipleri.....	12
1.1.3. Diğer Yetişkin Eğitimi Yaklaşımları.....	12
1.1.4. Dünyada Yetişkin Eğitimi Araştırmaları.....	16
1.1.5. Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Araştırmaları.....	17



1.2. Araştırmanın Amacı.....	19
1.3. Araştırmanın Önemi.....	20
1.4.Araştırmanın Varsayımları.....	20
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	21
1.6.Tanımlar.....	21

## **BÖLÜM-II**

### **YÖNTEM**

2.1.Araştırma Modeli.....	22
2.2. Çalışma Grubu.....	24
2.3. Veri Toplama Teknikleri.....	25
2.3.1. Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeğinin Uyarlanması ve Geliştirilmesi.....	25
2.3.1.1. Ölçek Geliştirme Katılımcı Grubu.....	25
2.3.1.2. Ölçek Geliştirme Süreci.....	25
2.3.1.3. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA).....	28
2.3.1.4. Madde ve Güvenirlik Analizi.....	31
2.3.1.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	32
2.3.1.6. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	34
2.3.1.7. Test Tekrar- Test Çalışmaları.....	34
2.3.1.8. Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları Sonuçları.....	35
2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geliştirilmesi.....	36
2.4. Verilerin Analizi.....	36
2.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	36
2.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	38
2.4.2.1. Katılımcı Grup .....	39

## **BÖLÜM-III**

### **BULGULAR VE YORUM**

3. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	40
--	----

3.1.1. Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenler ile İlişkisinin İncelenmesi.....	40
3.1.1.1. Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	43
3.1.1.2. Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	46
3.1.1.3. Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Unvan Değişkenine Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	49
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
3.2.1. Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular.....	52

## **BÖLÜM-IV**

### **TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER**

4.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	62
4.1.1. Yetişkin Eğitimi Faaliyeti Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim Uygulama Düzeyleri ve Bu Uygulamaların Çeşitli Değişkenlerine İlişkin Sonuçları.....	62
4.1.1.1. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçları.....	63
4.1.1.2. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin sonuçları .....	63

4.1.1.3. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yuruten eğiticilerin andragojik oğretim ilkelerini uygulama duzeylerinin unvan değişkenine ilişkin sonuçları .....	64
4.1.2.Yetişkin Eğitimi Faaliyeti Yuruten Eğiticilerin Andragojik oğretim uygulamalarına ilişkin goruşlerin neler olduğuna ilişkin sonuçları .....	64
4.2. Oneriler.....	66
KAYNAKÇA.....	67
EKLER.....	73
ÖZGEÇMİŞ.....	79



## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Eğitimde Pedagojik ve Andragojik Yaklaşım.....	6
<b>Tablo 2.</b> Yetişkin Eğitiminde Beş Felsefe.....	14
<b>Tablo 3.</b> Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeği Ölçek Maddeleri.....	26
<b>Tablo 4.</b> Maddelerin Faktör Yükleri ve Ortak Faktör Varyansı.....	29
<b>Tablo 5.</b> Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayı Değerleri.....	31
<b>Tablo 6.</b> Ölçek Faktör ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup <i>T</i> Testi Sonuçları.....	32
<b>Tablo 7.</b> DFA Uyum İndekslerinin Literatürle Desteklenmesi.....	33
<b>Tablo 8.</b> Katılımcı Grubun Betimsel Özellikleri.....	39
<b>Tablo 9.</b> Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Ölçekten Aldıkları Puan Ortalamaları.....	41
<b>Tablo 10.</b> Ölçeğin Aritmetik Ortalamasını Yorumlamada Kullanılan Değerler.	41
<b>Tablo 11.</b> Ölçek Maddelerinin Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları.....	42
<b>Tablo 12.</b> Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları.....	44
<b>Tablo 13.</b> Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim Uygulamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkin <i>T</i> -Testi Sonuçları.	45
<b>Tablo 14.</b> Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları.....	47
<b>Tablo 15.</b> Yetişkin Eğitimi Faaliyeti Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim Uygulamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları.....	48
<b>Tablo 16.</b> Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarının Unvan Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo 17.</b> Yetişkin Eğitimi Faaliyeti Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim Uygulamalarının Unvan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (Anova) Sonuçları.....	51
<b>Tablo 18.</b> Andragojik Yaklaşımı Bilme/Duyuma Temasına İlişkin Sonuçlar.....	53
<b>Tablo 19.</b> Andragoji Pedagoji Farkı Temasına İlişkin Sonuçlar .....	54

<b>Tablo 20.</b> Öğretim İlkeleri Temasına İlişkin Sonuçlar .....	55
<b>Tablo 21.</b> Öğrenenlerin Rolü Temasına İlişkin Sonuçlar .....	56
<b>Tablo 22.</b> Öğretim Faaliyetinin İçeriğine Karar Verme Süreci Temasına İlişkin Sonuçlar .....	57
<b>Tablo 23.</b> Öğrenenlerin Deneyimlerini Paylaşması Temasına İlişkin Sonuçlar...	58
<b>Tablo 24.</b> Öğretim Yöntem ve Teknik Temasına İlişkin Sonuçlar.....	59
<b>Tablo 25.</b> Değerlendirme Süreci Temasına İlişkin Sonuçlar .....	60



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Pratikte andragoji.....	4
Şekil 2. Açıklayıcı desen diyagramı.....	23
Şekil 3. Ölçek maddelerinin dağılımını gösteren yamaç grafiği (Scree Plot).....	30
Şekil 4. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı.....	34
Şekil 5. Andragojik öğretim ilkelerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu sonucunda oluşan temalar.....	52



## KISALTMALAR LİSTESİ

**AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi

**AÖİÖ:** Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeği

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**HBÖGM:** Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

**HEM:** Halk Eğitim Merkezleri

**ICAE:** Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi

**KMO:** Kaiser- Meyer- Olkin

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

## BÖLÜM-I

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve tanımları yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl'da gelişen ve değişen dünyada, artık insana ve insanın öğrenmesine olan yatırımlar giderek artmaktadır. Bilginin hızla değişmesi, bilgi teknolojilerinin gündelik hayatta, iş hayatında sürekli kullanılır hale gelmesiyle insanın hangi yaşta olursa olsun eğitime olan ihtiyacını artırmıştır. Öğrenme ihtiyacını hayatın her kademesinde hisseden insanoğlu kendini yetiştirme faaliyetlerine verdiği önemi giderek artırmıştır. Her ne yaşta olursa olsun öğrenme güdüsüyle yaşayan insan kendini yetiştirmek ve geliştirmek için gayret göstermektedir. Bunun neticesinde özellikle yetişkin eğitime duyulan gereksinim ortaya çıkmıştır.

Yetişkin eğitimi artık marjinallikten-yani önemsenmeyen konumdan kurtulmuş ve eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bilgi çağına ayak uydurabilmenin vazgeçilmez bir koşulu olarak yaşam boyu öğrenme kavramının özellikle 1960'lı yıllarda önem kazanmasıyla yetişkin eğitimi ile ilgili çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır. Özellikle Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) eğitim alanında etkin bir rol oynamaya başlamasıyla birlikte yetişkin eğitiminin, tanımı, işlevi ve çalışma alanıyla ilgili konular da netlik kazanmaya başlamıştır (Erguvan-Sarıoğlu, 2002).

Yetişkin eğitimi tanımlarına baktığımızda ise tam fikir birliği sağlanamadığı görülmektedir. Yetişkin eğitimcileri; tanımı yaparken bazen sürecin, bazen eğitim alan kişinin, bazen eğitimcilerin, bazen de yetişkin eğitimindeki eğitim programları üzerinde durmaktadırlar. UNESCO'nun yetişkin eğitimi tanımı "Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü'nde" şöyle ifade edilmiştir: Yetişkin eğitimi; içeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun, ister okullarda, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin



uzantısı bir eğitim olarak düşünölsün veya o eğitimin yerini tuttuğu varsayölsün, yetişkin olarak düşünölen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değıştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade eder (Oğuzkan, 1997).

Yetişkin eğitiminin geliştirilmesinde UNESCO tarafından düzenlenen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarının büyük katkısı olmuştur. Bu konferansların ilki 1949 yılında Danimarka'nın Elseneur kentinde toplanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden sonra yapılan bu konferans seçkinler ile halk arasındaki uçurumu kapatma, demokrasiyi geliştirme görüşünü vurgulamıştır. Ayrıca sanayi devriminin yarattığı yabancılaşma, yalnızlık gibi konularda yetişkin eğitiminin çözümler üretmesi gerektiği belirtilmiş, yetişkin eğitiminin örgütlemesi üzerinde durulmuş, yetişkin eğitimi ve örgün eğitim arasında daha güçlü bağlar kurulması önerilmiştir (Duman, 2000).

İkinci Uluslararası Yetişkin eğitimi Konferansı 1960 yılında yapılmıştır. Kanada'nın Montreal şehrinde gerçekleştirilmiştir. Yetişkin eğitiminin, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde yer alan çerçeveler kapsamında uygulanması kararı alınmıştır. Üçüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı Tokyo'da 1972 yılında yapılmıştır. Yetişkin eğitiminin yaşam boyu sürmesi gerektiği belirtilerek artık toplumu yeniden şekillendirecek bir eğitim olması gerektiği vurgulanmıştır.

Dördüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı 1985 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu konferans, Paris şehrinde düzenlenmiştir. Beşinci ve son UNESCO konferansı 1997 yılında Almanya'nın Hamburg kentinde toplanmıştır. Konferansın başlığı : “Yetişkin Öğrenmesi: 21 yüzyıl için bir anahtar”dır. Konferansa yetişkin öğrenmesi ve dünyadaki sorunlar, yetişkin öğrenmesinin koşulları ve niteliğinin geliştirilmesi, okuma- yazma ve temel eğitimin evrensel bir temel hak olarak görülmesinin sağlanması, yetişkin öğrenmesi yoluyla kadının güçlendirilmesi gibi konular ana başlıklar olarak ele alınmıştır (Erguvan-Sarioğlu, 2002).

UNESCO'nun 1960 yılında Montreal'de düzenlediği toplantıda yetişkin eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek üzere “Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi (ICAE)” kurulmuştur. Bu konsey birçok uluslararası farklı kuruluşlarla iletişim kurarak çalışmalar yürütmektedir.

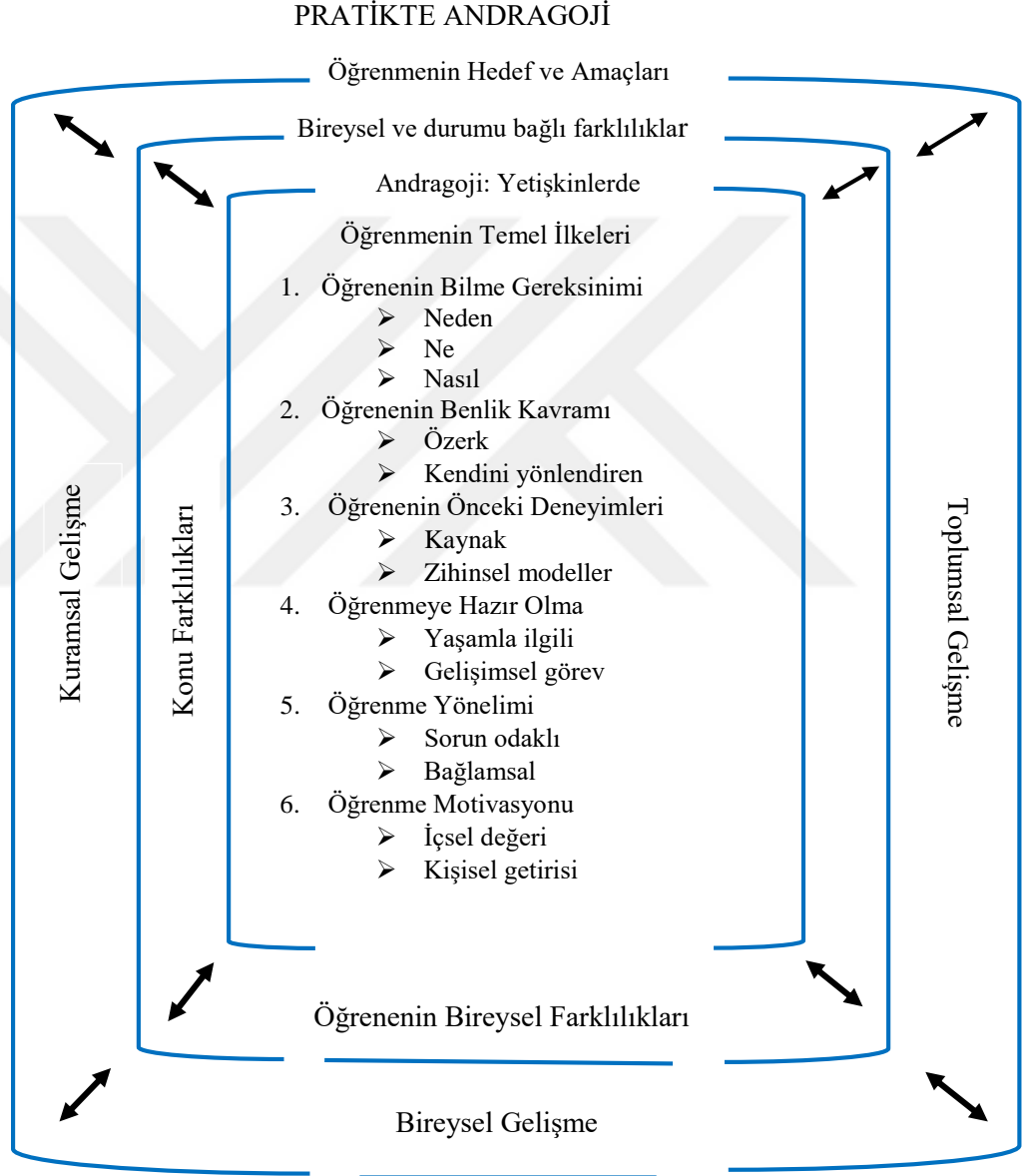
Yetişkin eğitimi literatüründe yetişkin eğitimini ifade eden terim andragojidir. Andragoji kavramı ilk olarak 1833 yılında Alexander Kapp tarafından kullanılmıştır. Sonrasında Lindeman, 1926 yılında Academy of Labor'da (İşçi Akademisi) tecrübelerini rapor haline getirirken andragoji tanımını yapmıştır. Reischmann'a (2004) göre andragoji; 'yetişkinlere öğretim metodu'dur. Knowles (1977) ise, pedagoji ile paralel olarak şekillendirdiği andragojiyi yetişkinlere öğretim bilim ve sanatı olarak tanımlamıştır. Knowles, 1970 yılından itibaren andragoji terimini kullanmaya başlamış ve bu terim kendisinde popüler hale gelmiştir. Knowles ve diğerlerine (1998) göre andragoji, yetişkin kişilerde değişimi amaçlayan kasıtlı ve profesyonel olarak yürütülen etkinliklerdir.

Knowles (1970), andragojinin orijinal tanımında; "eğiticinin davranışının öğrenme ikliminin yapısını diğer faktörlerden daha fazla etkilediğini" vurgulamıştır. Bu bağlamda andragojiye dayalı bir öğrenme yaklaşımının pedagojiden farklı prensiplere sahip olacağını söylemek mümkündür. Pedagoji, çocuklara verilen öğretimle ilgili bir kavramdır. Yunanca; paid (çocuk) ve agogos (rehberlik) köklerinden türetilmiştir. Özellikle "çocuklara öğretmenin bilim ve sanatı" anlamına gelir. Andragoji (ya da adragoloji) ise; yine Yunanca; andr (yetişkin) ve agogos (rehberlik) köklerinden türetilmiştir. Yetişkinlerin öğrenmesine yol göstermenin ya da yardımın bilim ve sanatı anlamına gelir (Ulusoy Gökkoca, 2001). Türkiye'de andragojik yaklaşım pedagojik yaklaşımla aynı şekilde algılandığı için bu yetişkin öğrenenler için sıkıntılar doğurmaktadır. Yukarıda terimsel karşılıkları verilen andragoji ve pedagoji kavramlarının farklılıklarına göre eğitim verilmesi yetişkin öğrenenler için daha verimli olacaktır. Yetişkin öğrenenlere öğretim gerçekleştirilirken onların beklentilerini ve öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek için verilecek olan eğitimin andragojik ilkelere bağlı olması onlara pozitif yönde katkı sağlayacaktır.

Andragoji, pedagojinin temel aldığı geleneksel varsayımlardan farklı olarak yetişkinlere özgün olan en az dört varsayımı benimsemiş bulunmaktadır (Knowles, 1970, s. 39). Knowles (1970), yaptığı andragoji tanımının ardından teorisini genişletmiş ve dört temele oturtmuştur. Bu dört temel aşağıda verilmiştir:

1. Yetişkinler bağımlı bir kişilikten, kendini yönetmeyi tercih eden bir kişiliğe yeğlerler.
2. Deneyimlerini öğrenme sürecine aktarmayı isterler.
3. Yetişkinler öğrenmeye hazırlanırken içsel motivasyon ile hazır hale gelirler.

4. Yetişkinlerin katılmak istediği eğitim programlarında günlük hayatlarında kullanabilecekleri, pratikte kullanabilecekleri konuları tercih ederler. Yetişkinin kaybedecek zamanı olmadığı için katıldığı eğitim programlarının doğrudan ihtiyacına çözüm getirmesini arzular. Knowles'a (1996) göre andragojinin altı varsayımı bulunmaktadır. Bunlar Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Pratikte andragoji

(Knowles, Holton & Swanson, 1998)

Knowles'a (1996) göre andragojnin altı varsayımı şu şekildedir:

1. *Bilme gereksinimi*: Yetişkinler bir şeyi öğrenmeye girişmeden önce onu niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmeye gereksinim duyarlar. Yetişkinler bir şeyi kendileri için öğrenmeyi üstlendiklerinde, onu öğrenmekle elde edecekleri yararları ve öğrenmedikleri takdirde karşılaştacakları olumsuz sonuçları incelemeye zaman ve enerji harcarlar.
2. *Öğrenenlerin öz-yönelimli benlik algısı*: Yetişkinler kendi yaşamlarında aldıkları kararlardan sorumlu olma gibi bir benlik algısına sahiptir. Başkalarının isteklerini, kendilerine dayattıklarını hissettiklerinde direnç gösterirler.
3. *Öğrenenlerin deneyimlerinin rolü*: Yetişkinler bir eğitsel etkinliğe, çocuklardan daha çok ve daha farklı nitelikteki bir yaşantı birikimi ile gelirler.
4. *Öğrenmeye hazır olma*: Yetişkinler yaşamlarında karşılaştıkları değişikliklerle başa çıkabilmek için bilmeye ve yapabilmeye gereksinim duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olurlar.
5. *Öğrenmeye yönelim*: Çocukların ve gençlerin öğrenmeye (en azından okulda) konu merkezli yöneliminin tersine; yetişkinlerin öğrenme yönelimleri, yaşam merkezli ve yaşamda karşılaşılan problemleri çözme merkezlidir.
6. *Güdülenme*: Yetişkinler bazı dış kaynaklı güdülerden (daha iyi işler, terfiler, daha yüksek ücretler, vb) etkilenseler de, onları daha çok içsel faktörler (daha fazla iş doyumu arzusu, öz saygı, yaşam kalitesi, vb) etkilemektedir.

Smith ve Waller'a (1997) göre ise pedagojik yaklaşım öğretmen merkezli, andragojik yaklaşım ise öğrenci merkezlidir. Bu ikisi arasındaki farkı aşağıdaki Tablo 1'de görüldüğü gibi açıklamaktadır:

**Tablo 1.** Eğitimde Pedagojik ve Andragojik Yaklaşım

	Pedagojik Yaklaşım	Andragojik Yaklaşım
Bilgi	Öğretmenden öğrenciye aktarılır.	Öğretmen ve öğrenci birlikte yapılandırılır.
Öğrenci	Öğretmenin bilgisiyle doldurulacak edilgen kap.	Etkin yapıcı, keşfedici, bilgiyi dönüştürücü
Öğrenme Yöntemi	Hatırlayarak.	İlişkilendirerek.
Öğretmenin Amacı	Sınıflandırmak ve sıralamak.	Öğrenci yeteneklerini geliştirmek.
Öğrencinin Amacı	Gereklilikleri yerine getirmek ve disiplin içinde sertifikasyonu sağlamak.	Büyüme, geniş bir sistem içinde sürekli yaşam boyu öğrenmeye odaklanmak.
Güç	Öğretmen gücü elinde tutar ve uygular, otorite ve kontrol ondadır.	Öğrenci güçlendirilir; güç öğrenciler arasında ve öğrenci ile öğretmen arasında paylaşılır.
Değerlendirme	Normlar kaynak alınır.	Kriterler ve tipik performanslar kaynak alınır, öğretimin sürekli değerlendirilmesi yapılır.
Teknoloji Kullanımı	Kitap, yazı tahtası ve tebeşir desteklidir.	Problem çözme, iletişim, işbirliği, bilgiye erişim sağlayan her şey.

Kaynak: Smith, K.A., & Waller, A.A.,1997

**1.1.1. Yetişkin Eğitiminde Andragojik Teoriler.** Son yirmi yıldır uzmanlar yetişkin bireylerin bireysel özellikleri hakkında yapılan deneyim ve araştırmadan elde edilen bilgiler aracılığıyla, yetişkin eğitim teorileri formüle etmeye çalışmaktadırlar. Temelde (1950' lerde) yetişkin eğitimi olarak bilinen kavram 1960'larda daha net düzenlenmiş bir fikir olan andragoji olarak Yugoslav bilim adamları tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Andragoji teorik olarak hem öncü hem de devamı gelecek bir çalışma örneği olarak önemli bir noktayı vurgulamaktadır. 1970'lerdeki yeni eğitim dalgası bireyleri çevreleriyle etkileşim halinde büyüyen ve karmaşık haldeki bilgi birikimlerini anlamalarında yardımcı olan daha insancıl bir yaklaşımı içermektedir. Bu fikir kaynaklarda önsezi, artistik deneyim, iç gözlem, analitik durum vaka taraması ve kontrol edilmiş tecrübe öykülerini içerir. Bu kavramsal teori daha önemli bilgi keşifleri

için temel sayılır. 1960'lardaki bilimsel alandaki çatışmalara rağmen bu teoriyle yeni bir bakış açısı kazanılmıştır (Knowles, Swanson & Holton, 2012).

**1.1.1.1. İnovatif süreçler.** Öğrenmedeki tartışılan yenilikler sadece aletleri, enstrümanları, araç gereçleri, teknikleri bir araya getirmek değildir. Yenilikçi teknikler ve yöntemler geçmişin aksine daha katılımcı daha uygun daha yeni yetenekleri keşfini ve gelişmesi yaparak geliştirilmiştir. Ancak özellikle profesyonel eğitim isteniyorsa daha sofistike öğrenme alanlarına yönelip temel şeylerden bahsedilmelidir. Bunu yaparken de elimizde fazladan harcayacağımız (1950-60' lardaki gibi) milyon dolarlarımız olmadan yapılmış programlar, eğitici öğrenme sistemi paketleri ve uydu üzerinden televizyon yayınlarıyla sonunda gerçekten öğrenme isteğini kültürün içine absorbe edilmiş olur (Knowles, Swanson & Holton, 2012).

**1.1.1.2. Aşamalı Bir Şekilde Gerileyen Eğitim Sistemimiz.** Eğitim sistemi aşamalı bir şekilde gerilemektedir. Bunu da en iyi, eğitim alan kişiye neye öğrenmeye yatkınsa onu öğrenmesine yardımcı olacak şekilde yapılır. Bu yöntem kreşlerde ve çocuk okullarında eğitimin ilk adımlarıyla belirlenebilir. Çünkü ikinci aşama öğrenmede öğrenmeye daha az ilgili ve daha fazla güçlükle karşılaşılır. Bu sağlanırsa geçiş sınavları, SAT üzerindeki puanlar, iyi bir üniversite ve iyi bir iş sahibi bireyler yetiştirilebilir (Knowles, Swanson & Holton, 2012).

**1.1.1.3. Pedagojinin Temel Taşı.** Orta yaş grubundaki çocukların eğitim sistemi düzenlenmeye ve geliştirilmeye başladığında kültürel eğitim duraklamasının önleneneğine inanılmaktadır. Pedagoji, eğitiminin bel kemiğini oluşturmaktadır. Üzücü bir şekilde ilk eğitim ve öğretim yeteneği Romanın düşüşü ile geriledi ve kayboldu. Çin'deki Lao Tse ve Konfüçyüs çocukların değil yetişkin eğitiminin usta öğreticileriydi. Onlar öğrenmenin öğrenen tarafından keşfedilip ortaya çıktığını varsayarlardı ve yaşayarak öğrenmeyi kullanılırdı. 17. yüzyıl'da kurulmaya başlanmış olan kilise okulları da bu yüzden onları yasaklamıştır. Çünkü kilise insanları kilise yaşamına hazırladığı için sadece kutsal kitabı okuma, yazma, çevirme ve öğretme işleriyle meşguldüler. Keşişlerin hedefi kilise çocuklarının verimli, itaatkâr ve uysal

olmalarını isterlerdi. Avrupa ve Amerika'nın laik okullarının yaygınlaşmasından sonra pedagoji geleneği bu merkezde gelişmiştir. Maalesef ki yetişkin eğitimi buna çok çok sonra eklenmiştir.

Yetişkin eğitimi üzerinde çalışan insanlar gönüllü katılımcı olan öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda, yetişkinlerin pedagoji içeriğine ve varsayımlarına uygun davranmadıklarını saptamışlardır. Bu bilim adamlarını bilimsel açıdan güvenilir yapmıştır. Fakat sonraki yıllarda bu süreç gözden kaybolmaya başladı çünkü büyük oranda yetişkin eğitimi ile ilgili varsayım ve tutarlı teoriler ortaya çıktı. Bu yüzden bu çalışmalarla şimdi daha rasyonel bulgular ortaya çıktı ve daha iyi öğrenme sonuçları elde edilmiştir. Çocuk ve yetişkin öğrenciler arasında kesin bir ayırım olduğu söylenemez. Ama onların düşünce ve öğrenme tarzları farklı olacağından bu iki grup arasındaki teorilerde farklı olacaktır (Knowles, Swanson & Holton, 2012).

Daha ayrıntıya girmek gerekirse (Erikson, 1950, 1959, 1964; Bruner, 1961; Bower ve Hollister, 1967; Iscoe ve Stevenson, 1960; White, 1959) araştırmalardan destek olarak erişkin bireylerde olduğu gibi bireyler öz kontrollerini sağlayıp kapasite ve ihtiyaçlarına göre öğrenme deneyimlerinden ve yaşam problemlerinden yola çıkarak yönlendirir.

**1.1.1.4. Andragoji varsayımları.** Andragoji teorileri dört farklı temel varsayıma dayanmaktadır (Knowles, Swanson & Holton, 2012).

**1.1.1.4.1. Öz Benlikteki Değişimler.** Bu varsayıma göre bir birey büyüyüp olgunlaştıkça birisinin boyunduruğundan çıkıp kendi artan öz benliğine doğru hareket eder. Andragoji psikolojik olarak yetişkin bireylerin öz yönelimlerinin öz benlik başarısı olduğunu savunur. Bu meydana geldiğinde çok kritiktir, bu öz yönelimi olan bireyler diğerlerinden farklı olarak psikolojik bir derinliğe sahip olduğunu hissederler. Bu yüzden kendi öz yönelimlerinin bulunmasına izin verilmediğinde, kendi durumu ve benliği arasında bir gerilim yaşamaktadırlar. Bu kişiler tepkilerinde saldırgan, gergin ve ruhen bozulmalar şeklinde özellikler göstermektedir (Knowles, Swanson & Holton, 2012).

**1.1.1.4.2. Deneyimlerin etkisi.** Deneyimlerin etkisi varsayımına göre kişisel tecrübelerin ve birikimlerin giderek artan öğrenme isteği ile yeni açık bir şekilde bireyin öğrenme isteğini harekete geçirdiği savunur. Buna göre andragoji eğitiminde geleneksel eğitimin aktaran teknikleri azalırken kişisel deneyim ve tecrübelerin sonunda yapılan analizlerin sonucunda öğrenilen teknikler daha çok ön plandadır. Uyarıların kullanılmasıyla, bireysel hazırbulunuşluklara göre laboratuvar, benzetim, alan tecrübesi, takım projeleri, ve diğer öğrenme etkinlikleri tercih edilir.

Öğrenci deneyimlerinin faydaları vurgulandığı için daha başarılı bir eğitim olduğu bir diğer konudur. Genç bir birey okuldan, evden, kiliseden (dış etkilerden) büyük ölçüde etkilenir. Olgunlaştıkça kendi deneyimleri büyük ölçüde belirleyicidir. Çocuklar için deneyim, büyüklerin ya da anne babasının deneyim ve tecrübeleri ile hareket eder.

Son çalışmalardaki bulgulara göre programlanmış yaşantılar (psikoterapi ve yetişkin eğitimi) ve programlanmamış yaşantılar (evlilik, çocuğa hazırlık, mesleki aktiviteler) yetişkinlerde problem yolunun değişmesinde etkili oldu. Bu yüzden kavrama ve öğrenme şeklindeki farklılıklarda artma meydana gelmiştir. Bireysel farklılıklar çocuklarda ne kadar önemliyse yetişkinlerde de o kadar önemlidir. Çünkü onların yaşan tecrübeleri daha çoktur. Elli yaşında olan bir grup, kırk yaşında olan bir gruba göre çok daha farklıdır, on yıl yetişkinlerde çok daha büyük farklılıklar oluşturmaktadır (Knowles, Swanson & Holton, 2012).

**1.1.1.4.3. Öğrenme Hazırbulunuşlukları.** Bu varsayımına göre bireysel gelişim kişinin öğrenme hazırbulunuşluğu, biyolojik ve akademik olarak, sosyal yaşamda kendisini sürekli geliştirme gereksinimi duymasıdır. Bu anlamda pedagoji biyolojik ve akademik gelişmelerden dolayı çocukların öğrenmeye zorunlu olduklarının savunur. Pedagojide ise yetişkinler bir işçi, aile, lider, boş vakit geçirme, sevdiği bir şeyi yapmak neye ihtiyacı varsa o alanda kendini geliştirmeyi istemektedir.

Bu varsayım kritik bir nokta içermektedir, yetişkinlerin gelişimsel görevi ile öğrenme deneyimlerinin zamanlaması önemlidir. Knowles'ın (2012) gözlemlerine göre; iyi bir profesyonel eğitimin dışında öğrenmek için öğrencilerin hazırbulunuşlukları önemli bir aşamadır. Örneğin yeni bir tıp öğrencisi hastanedeki deneyimleriyle hastalıkları, anatomiye, kimyayı ve diğer ihtiyacı olan şeyleri daha yakından görüp problemlere dair bir fikri olur. Sonrasında daha fazla şey öğrenmek



için kendini geliştirmeye ihtiyaç duyar. Daha faydalı olabilmek için yeni tedavi yöntemleri, yeni teknik ve teoriler üretir. Bu şekilde alanıyla ilgili kendini geliştirip (yeni şeyler öğrenerek) önüne çıkabilecek problemlerde daha ilgili ve hazırlıklı olacaktır.

Bu birisini doğal bir şekilde gelişmesi için beklemek ve pasif şekilde oturmak değildir. Kendini tanıma ve performansının daha iyi olabileceğini göstermenin başka bir yoludur. David McClelland “ başarı odakları” diye adlandırdığı yetişkinlerin kendilerini geliştirmesine yardımcı olabilmek için hayli başarılı stratejiler geliştirmiştir (Knowles, Swanson & Holton, 2012).

**1.1.1.4.4. Öğrenmeye Yönelme.** Bu varsayımda ise çocuklar ben merkezli öğrenmeye yatkın iken yetişkinlerin problem merkezli öğrenmeye yatkın olduğunu vurgulamaktadır. Bu farklılık zamansal farklılığın bir sonucudur. Örneğin, ortaokulda öğrendiklerimizin çoğu daha iyi bir yetişkin olmaya katkısı azdır. Lisede öğrendiklerimizi ise iyi bir üniversiteye gitmek için öğreniriz, üniversite de öğrendiklerimiz ise iyi bir iş sahibi olabilmek içindir. Diğer yandan yetişkinler yaşantısı sırasında karşılaştıkları problemleri çözmeye yetersiz oldukları için öğrenme gereksinimi duyarlar. Yetişkinler, bugün öğrendiklerini yarın uygulamak isterler. Zaman açısından bu pedagoji ile farklılık gösterir. Bu yüzden problem merkezli bir eğilimle öğrenmeye başlarlar.

Bu varsayımın eğitim planlamasında ciddi bir etkisi vardır. Eğer varsayım kabul edilirse ben merkezli öğrenenler bir mantık çerçevesinde hazırlanan planlara uymak zorundadırlar. Bu nedenle öğrencilerin okulun ilk yıllarında tarih, felsefe gibi derslere, ikinci yıllarında sosyal derslere, üçüncü yıllarında daha çok kişisel yeteneklere odaklanılır. Fakat bu yaklaşım problem merkezli olan kişiler (yetişkinler) için bir anlam ifade etmez. Bunlar için ilk iki yıl gereksiz üçüncü yıl önemlidir. Yetişkinler problemlerini çözebilecek konuları programda görmek isterler (Knowles, Swanson & Holton, 2012).

**1.1.2. Uygulama Modelinde Andragoji.** Yetişkin öğrenme pratiğinin bir çok değişik kısımlara uygulanabilen Pratik andragojinin 3 boyutu şunlardır :1) Öğrenmenin

Amac ve Hedefleri , 2) Bireysel ve Durumsal Farklılıklar, 3) Andragoji ;Çekirdek (Temel) Yetişkin Öğrenme Prensipleri

Bu yaklaşım kavramsal olarak ilave etkenleri temel yetişkin öğrenme ilkeleriyle entegre birleştirir. Modelin üç halkası birbiriyle etkileşir ve böylece yetişkin öğrenme durumlarının anlaşılabilmesi için modelin üç boyutlu bir süreç sunmasına olanak sağlar. Sonuç olarak model öğrenenler ve öğrenme durumları arasında homojenlik eksikliğini kabul eder ve öğrenme sürecinin çok yönlü bir aktivite olduğunu gösterir. Bu yaklaşım program geliştirmede bir adım olarak içerik analizini bir şekilde ihtiva eden yetişkin eğitimi için program geliştirme literatürüyle tamamen uyum içindedir (Knowles, Swanson & Holton, 2012).

**1.1.2.1. Öğrenmenin Hedef ve Amaçları.** Modelin en dış halkasında bulunan “Öğrenmenin Hedef ve Amaçları” gelişimsel sonuçlar olarak ifade edilmiştir. Yetişkin öğrenmesinin hedef ve amaçları , öğrenme deneyimini şekillendirmeye ve bir kalıba sokmaya hizmet eder. Bu modele göre yetişkin öğrenmesinin amaçları üç kategoriye ayrılabilir: bireysel, kurumsal ve toplumsal gelişme. Knowles, (1970,1980) bunları direkt olarak andragojik varsayımlara bağlamadan bu üç kategoriye kullanarak yetişkin eğitimi hakkında fikir beyan etmiştir. Beder (1989) benzer bir yaklaşım kullanarak yetişkin eğitiminin amacını ifade ederken toplumdaki değişimi kolaylaştıran iyi olanı destekleyen ve koruyan bir eğitim olmasının toplumsal amacı, üretkenliği verimi artırmasının kurumsal amacı ve kişisel gelişimi iyileştirmenin ise bireysel amacı olduğunu belirtmiştir.

Merriam ve Brackett (1997), Bryson’un (1936) beş parçalı tipolojisinde bulunan liberal, mesleksi, ilişkisel, sağaltıcı ve siyasal tipolojileri ayrıca yedi çeşit içerik amaç tipolojisini (Apps, 1985; Beder, 1989; Bryson, 1936; Darkenwald & Merriam, 1982; Grattan, 1955) irdeler ve 1936’dan beri yetişkin öğreniminin amaçlarının çok fazla değişmediğini belirtir. Bryson’un (1936) tipolojisinde Knowles’ın üç parçalı tipolojisine göre ‘liberal’, ‘ilişkisel’, ve ‘sağaltıcı’ bireysel kategoriye, ‘mesleksi’ kurumsal kategoriye ‘siyasi’ ise toplumsal kategoriye uyar. Bu da Knowles’ın üç kategorili tipolojisinin yetişkin öğrenmesi için geliştirilen diğer tipolojileri kapsadığını göstermektedir.

**1.1.2.2. Bireysel ve Durumsal Farklılıklar.** Modelin orta halkasında bireysel ve durumsal farklılıklar yer alır. Yetişkin öğrenme yaklaşımına ait çekirdek prensipler ışığında her birey farklı olduğu gibi farklı durumlarda da uygulanacak yöntem ve yaklaşımlar farklı olacaktır. Dolayısıyla yetişkin eğitiminde bireysel ve durumsal farklılıkların dikkate alınması önemlidir bu da esnek bir anlayışla mümkündür.

**1.1.2.3. Çekirdek (Temel) Yetişkin Öğrenme Prensipleri.** Modele göre en iç halkada yetişkin öğrenme yaklaşımına ait çekirdek prensipler var (Knowles, Swanson & Holton, 2012) Bunlar:

- Öğrenmenin gerekliliğini bilmek yani neyi niçin nasıl öğreneceğim sorularına cevap bulabilmek
- Öğrenenin özerk olması, kendini yönlendirebilmesi
- Öğrenmenin belirleyicisini tecrübeler olması
- Hayatla ilgili ve gelişmeye yönelik olması
- Öğrenmeyi yönlendirme açısından sorun merkezli olması, var olan soruna çözüm bulma amacı taşıması
- Motivasyon açısından içsel motivasyonun önemli olması, gerçek kişisel kazanç olmasıdır.

**1.1.3. Diğer Yetişkin Eğitimi Yaklaşımları.** Yetişkin eğitiminde çeşitli yaklaşımlarda bulunmaktadır. Liberal yetişkin eğitimi, hümanist yetişkin eğitimi, ilerlemeci (progresivve) görüş yetişkin eğitimi, davranışçı görüş yetişkin eğitimi ve köktenci (radikal) görüş yetişkin eğitimidir. Liberal yetişkin eğitim temelleri klasik Yunan felsefesine dayanan eğitim felsefesidir, entelektüel gelişme önem verir. Liberal yaklaşım, eğitimi işlevsel bir amaç için değil bilgiye ulaşmak için önemli görmektedir. Bu nedenle bu anlayışa göre “yetişkin eğitimi bireyleri daha iyi bir yaşama hazırlamalıdır” demek, daha iyi bir yaşamın ne olduğu konusunda bir görüş birliği olamayacağından, olanaksız olduğu gibi, “yetişkinlere toplumsal rollerini daha iyi üstlenmeleri için destek olunmalıdır” görüşü de tehlikeli görülmektedir. Çünkü, bu görüşler bu görüşler bu rolleri tanımlayan kurumlara aittir (Darkenwald ve Merriam 1982).

İnsancıl görüşe göre, yetişkin eğitimin amacı bireyini potansiyelini tam olarak geliştirme ve yapabileceklerinin en iyisini yapma yeteneği kazandırarak, kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır. İnsancıl yaklaşımın prensipleri arasında başlıcaları şunlardır: a) insan doğası temeli iyidir; b) insanlar özgür ve bağımsızdırlar, kişisel seçimlerini yapma yetenekleri vardır; c) insanın kendini yetiştirme ve geliştirme kapasitesi sınırsızdır; d) benlik algısı bireyin kendini yetiştirme ve geliştirmesinde önemli rol oynar; e) bireylerin kendilerini gerçekleştirme isteği vardır; f) gerçeklik her birey tarafından kendince tanımlanır; g) bireylerin hem kendilerine hem de başkasına karşı sorumlulukları vardır (Brocket and Hiemstra 1991).

İlerlemeci yetişkin eğitimi yaklaşımına göre bilgi, kullanmak içindir. Bu nedenle, kişilere problem çözme becerileri kazandırmak, pratik bilgilerle donatmak, eğitimi yaşam deneyimlerine dayandırmak, yetişkinlerin öğrenmede etkin rol almalarını sağlamak, yetişkinlerin eğitsel gereksinim ve ilgilerine öncelik vermek önemlidir. Yetişkin eğitime temel oluşturan konular ve içerik uygulamalı, kullanışlı ve yararlı olmalıdır. Öğretmen bir rehber olarak görüldüğünden, öğretene-öğrenen ilişkisini öğrenenin etkin rol oynadığı bir işbirliğine dönüştürecek proje tabanlı, bilimsel problem çözme ya da işbirlikli öğrenme yöntemleri yeğlenmelidir. İlerlemeci yetişkin eğitimi programlarına örnek olarak toplum eğitimi ve vatandaşlık eğitimi verilebilir (Elias and Merriam 1980).

Önde gelen ilerlemeci yetişkin eğitimciler Lindeman, Bergevin ve Blakely'dir. İlerlemeci yetişkin eğitimi temel olarak birey ve toplum ilişkisini ele alırken; deneyim-temelli eğitim, mesleki eğitim ve demokrasi eğitimi ele aldığı diğer konulardır. Demokratik bir eğitimin toplum için daha yararlı olduğu görüşündedirler. Böylece yeniliklere, ilerlemeye ve değişmeye açık demokratik bir toplum yaratılabilir. Yetişkin eğitimi, bu uygarlaşma sürecinde bireyin toplumun diğer bireyleriyle işbirliği içinde olmasını sağlayacak tutumları geliştirmesine yardımcı olmalıdır (Elias and Merriam 1980).

Yetişkin eğitimde davranışçı kurumların etkisi mesleki eğitimde ve özellikle kurumlarda ve kuruluşlarda gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerde görülmektedir. Diğer bütün yaklaşımlar odak olarak ya bireyin entelektüel ve kişisel gelişimini ya da birey ve toplumun birlikte gelişimini ele alırken, davranışçı yetişkin eğitiminin temelinde, örgütsel etkinlik yer almaktadır. Özel ve kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanlar çalıştıkları kurumun hedeflerini gerçekleştirmek için organize olurlar ve bu anlamda bu kurumların insan kaynağıdırlar. Amaç, kurumun amaçları doğrultusunda insan

kaynağında davranış değişikliği sağlayarak daha etkin ve verimli çalışmalarını sağlamak ve kurumun gelişmesine, değişmesine ve büyümesine katkıda bulunmaktadır (Okçabol, 1996). Gözlenebilir ve ölçülebilir davranış değişikliği gerçekleştirmek isteyen bu yaklaşımda, yetişkin eğitimi programlarında davranışsal hedeflere ulaşmak için sistem yaklaşımı ve programlanmış öğretim gibi yöntemler kullanılır (Darkenwald ve Merriam, 1982).

Köktenci yetişkin eğitiminde, ana akım eğitim felsefecilerin dışında yer alır. Çoğu eğitim felsefesi var olan toplumsal değer sistemleri içinde kendi eğitim felsefelerini ortaya koymak çabasıdadır. İlerlemeciler ve hümaniterler toplumu reforme etmek için eğitimden yararlanmak isterlerken sadece köktenciler toplumda kapsamlı (kökten) değişime gerek görmektedirler (Darkenwald ve Merriam, 1982).

Tablo 2’de yetişkin eğitiminde beş felsefenin; amaç, öğrenenler, öğretmen rolü, fikirler/anahtar kelimeler, methodlar, temsilciler ve uygulamaları verilmiştir.

**Tablo 2. Yetişkin Eğitiminde Beş Felsefe**

	<i>Liberal Yetişkin Eğitimi</i>	<i>Davranışçı Yetişkin Eğitimi</i>	<i>İlerici Yetişkin Eğitimi</i>	<i>Hümanist Yetişkin Eğitimi</i>	<i>Radikal Yetişkin Eğitimi</i>
<b>Amaç</b>	Zihnin entelektüel güçlerini geliştirmek; en geniş öğrenme duyusunu zenginleştirmek; genel olarak çok yönlü eğitimi sağlamak	Beceri, yetenek gelişimlerini ve davranış değişikliğini desteklemek, toplumsal beklentilere ve standartlara uyum sağlamak	Toplumsal katılım sorumluluğunu desteklemek problem çözmeye becerileri ve uygulamalı bilgileri öğrenenlere vermek	Kişisel olgunlaşmayı ve gelişimi zenginleştirmek, bireyin kendini gerçekleştirmesini kolaylaştırmak	Toplumdaki temel sosyal, kültürel, politik ve ekonomik değişiklikleri eğitim yoluyla meydana getirmek
<b>Öğrenenler</b>	Kendini yenileyen birey: daima öğrenen teoriksel anlamayı ve anlayışı kazanmayı bekleyen birey	Öğrenenler karmaşık olmayan hedefleri belirleyen; bir diğerine geçmeden tam bir adım atan; uygulamalı davranışlar-beceriler için doğru olanı yapan bireyler	Öğrenenlerin ihtiyaçları, ilgileri, deneyimleri değerlendirilir ve öğrenme sürecinin bir parçası haline gelir, öğrenenler öğrenme sürecine aktif katılırlar	Öğrenenler yüksek motivasyonlu ve özdenetime sahiptir, öğrenme için sorumluluk üstlenirler, planlanan öğrenme projelerinde yer alırlar.	Öğrenen ve “öğreten” öğrenme sürecinde eşittir, kişisel özyönetime sahip, öğrenme sürecinde yetkin ve süreçte gönüllü bir katılımcıdır

<i>Tablonun Devamı</i>	<i>Liberal Yetişkin Eğitimi</i>	<i>Davranışçı Yetişkin Eğitimi</i>	<i>İlerici Yetişkin Eğitimi</i>	<i>Hümanist Yetişkin Eğitimi</i>	<i>Radikal Yetişkin Eğitimi</i>
<b>Öğretmen Rolü</b>	Uzman bilginin aktarıcısıdır, öğretiler öğrencinin düşünmesi içindir, öğrenme sürecinin kuralları açıktır.	Yönetici, kontrol eden, otoriter, beklentileri, öngörülere ve öğrenme çıktılarının kurallarını belirler	Organizatör, öğrenme sürecinin rehberi, gerçek yaşam öğrenme uygulamalarını sağlar, işbirlikli öğrenme çalışmalarında öğrenenlere yardımcıdır	Kolaylaştırıcı, yardımcı, öğrenme-öğretme değişikliklerinde ortak bir katılımcı, öğrenme sürecini destekler	Koordinatör, organizatör, öğrenenle birlikte eşit partner, önerir fakat kuralları belirlemez
<b>Fikirler / Anahtar Kelimeler</b>	Liberal sanatlar, kendisi için öğrenen, genel ve kapsayıcı eğitim, eleştirel düşünme, geleneksel bilgi, akademik mükemmelliyet	Temel standartlar, tam öğrenme, yetenek, davranışsal kazanımlar, performans, uygulamalar, dönüt verme, pekiştirme, hesapverilebilirlik	Problem çözme, uygulamalı öğrenme, deneyim tabanlı, ihtiyaçların göz önünde bulundurulması, öğrenme transferi, aktif biliş, işbirlikli, sosyal sorumluluk	Özgürlük, özdenetim, kişisel, öğretme-öğrenme değişimi, öz yönelim, kişilerarası iletişim, açıklık, gerçeklik, hissiyat.	Bilinçlendirme, uygulama, şartsız öğrenme, özyönetim, sosyal faaliyet, yetkilendirme, sosyal adalet, özveri, dönüştürme.
<b>Metodlar</b>	Ders verme, okuma ve analiz kritiği, soru ve cevap, tartışma düzenleme, bireysel çalışma, standartlaştırılmış test yapma	Bilgisayar tabanlı öğretim, değişmez öğretim programı, beceri eğitimi, demo ve uygulama, ölçüt bağımlı sınav	Projeler, bilimsel veya deneysel metod, simülasyonlar, grup araştırmaları, işbirlikli öğrenmeler, portfolyolar	Deneysel öğrenme, keşfedici öğrenme, açık oturum, bireysel projeler, işbirlikli öğrenme, bağımsız çalışma, öz değerlendirme	Eleştirel tartışma ve yansıtma, problem ortaya atma, medya çıktısını analiz etme, sosyal tiyatral faaliyet
<b>Temsilcileri Ve Uygulamalar</b>	Aristo, Platon, Adler, Russo, Piaget, Houle, büyük toplum kitapları, kültür programı, liberal eğitim çalışma merkezi, eğitici toplantılar, Elderhostel.	Thorndike, Watson, Skinner, Tyler, Mager, mesleki eğitim, kazanımlarıyla yönetim, sınav sertifikaları, askeri eğitim, dini doktrinler	Dewey, Whitehead, Lindeman, halk eğitim merkezleri geliştirme çalışmaları, vatabdaşlık eğitimi, yardımseverliği artırma, duvarları olmayan üniversite, halk okulları	Rogers, Maslow, Knowles, Tough, grup dinamikleri, öz yönelim öğrenme, Ben iyiyim, Sen iyisin, eğitim çeşitliliği, ön öğrenme için güven	Holt, Freire, Illich, Kozol, Shor, Ohliger, Perelman, özgür okul hareketi, afrika merkezçiliği, seçmen katılımı eğitimi, sosyal adalet eğitimi

Kaynak: Spurgeon, P. L., & Moore, E.G., 1997.

**1.1.4. Dünyada Yetişkin Eğitimi Araştırmaları.** Liu'de (2017) yetişkin öğrenenleri İngilizce öğrenmeye teşvik etmek için mobil öğrenmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. İngilizceye yönelik mobil öğrenme tutumlarını ortaya çıkarmaya yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin ön bir versiyonu geliştirilmiş ve Güney Tayvan'da devam eden eğitimine devam eden 190 yetişkin öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. İlk etapta 36 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Daha sonra, bir uzman görüşü, madde analizi ve faktör analizi, yapısal olarak bağımsız dört tutum yapısı ve orijinal maddelerden 21'i kalmıştır. İç güvenirlik katsayısı (0.93) bulunmuş hem de anlamlı yapı geçerliliğine sahip olduğu bulunmuştur.

Ismail ve Azman'ın (2010) yaptığı çalışmada Malezya'da yaygın eğitim programlarında yetişkin eğitimi alan yetişkin öğrenenlerin öğrenme stilleri araştırılmıştır. 959 yetişkin öğrenene kendi geliştirdikleri ölçek uygulanarak eriler toplanmıştır. Geliştirilen ölçek Conti'nin Yetişkin öğrenme ilkeleri ölçeğinin değiştirilmiş halidir. Araştırmacılar verileri Spss paket programını kullanarak analiz etmiştir. Analiz sonucunda yetişkin öğrenenlerin öğrenci ve öğretmen merkezli öğrenme stillerini ortaya koyduğu görülmüştür.

Knowles, kişisel yetişkin öğrenme tarzı envanterini geliştirmiştir. Bu envanter yetişkinlerde öğrenme etkinliklerini düzenleyen ve yöneten herkese yöneliktir. Bu envanter yetişkin eğitiminde; öğrenme, program geliştirme, öğrenme yöntemleri ve program yönetimi konularında genel yönelimi bir dereceye kadar kavratmaktadır (Knowles, Holton & Swanson, 2015).

Yetişkin eğitimi çalışmaları yapan bazı araştırmacılar çalışmalarında yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerde bulunması gereken özelliklerden bahsetmişlerdir. Yetişkin eğitimcilerinin Reddy ve Devi (2012) rapor ettikleri gibi en önde gelmesi gereken özelliklerinden biri de topluluk içerisinde sorumluluk duygusuna sahip, düşünceli birinin olması gerektiğidir. Reddy'nin (1992) de belirttiği üzere toleranslı, yumuşak kalpli, güçlü bir karaktere sahip, duyarlı kararlı, sorumlu yaratıcı ve iyi bir organizatör olması gerektiği vurgusuna bağlı olarak Yetişkin Eğitimcilerinin etkili bir eğitim vermelerinde bu özelliklere de sahip olmaları önemlidir.

Yetişkin eğitimcilerinin en önemli kaygısı yetişkin öğrenci olmalı ve bu konudaki etkinliği, öğrencinin kendine güvenini geliştirmesine ve sürdürmesine yardımcı olma kabiliyetine göre değerlendirilmelidir (Frank, 1966; Kapur, 2015) . İdeal öğretmen, insanlara yönelik, insanlardan daha fazla ilgi duyan, kendi rolünü ve toplumla olan ilişkisini seçmiş ve herkes için aynı ayrıcalığa sahip, olgun, entegre bir

kişilik olmalıdır. Bunu sağlamak için yetişkin eğitimcilerinin kendilerini yetiştirmelerinin yanında hizmet öncesi veya hizmet sürecinde eğitimlere tabi tutulabilirler.

Philips, Baltzer, Filoon & Whitley (2017) yetişkin eğitimcilerinin kendilerini bu alanda ne kadar çok geliştirirlerse ne kadar çok alan yazında okumaları yaparlarsa yetişkin öğrenenlere o kadar çok fayda sağlayabileceklerini ifade etmektedir. Yine kursları iyi değerlendirip okuyabilirlerse yetişkin öğrenenlerden gelen dönütleri dikkate alarak onlara uygun bir yol ile değişikliklere gidebilirse bu onlar için önemli bir gelişim hareketi olacağı tavsiyesinde de bulunmuştur.

Yetişkin öğrencilerden ayrıca uygulamalı deneyimlerini paylaşmaları istenebilir. Bu öneri, 'sınıf deneyimleri ve yetişkin yaşamları arasındaki ilişkiyi vurgulayan ve bu ilişkinin yetişkin öğrencilerin öğrenmeyi yaşam anlamlarıyla nasıl bağdaştırdığı üzerindeki etkisi' olan "bağlanan sınıf" adı verilen öğrenme modeli ile ilgilidir (Kasworm, Polson & Fishback, 2002, s. 90).

**1.1.5. Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Araştırmaları.** 1960 yılında sonra eğitim kavramının bilim olarak ele alınması gerektiği düşüncesinin yerleşmesiyle beraber Yetişkin Eğitimi alanında yapılan çalışmalarda artmaya başlamıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin kurulmasıyla bu çalışmalar hız kazanmıştır. Yıldız (2004) yaptığı çalışmada Türkiye’deki yetişkin eğitime toplu bir bakış sunmuştur. 1978 ve 2004 yılları arasında yapılan Yetişkin Eğitimi ile ilgili çalışmaları araştırmıştır. Sonuç olarak şu verileri elde etmiştir: (1) Türkiye’deki yetişkin eğitimi çalışmalarının sayısı azdır, (2) Çalışmalar çoğunlukla daha HEM ve farklı kurumların yetişkin eğitimini değerlendirmeye yönelik gözlenmiştir, (3) Çalışmalar çoğunlukla betimsel tarama modelidir, (4) Yetişkin eğitimi çalışmaları ile ilgili olarak araştırma önceliklerini ve eğilimlerini belirleyici düzenekler bulunmamaktadır, (5) Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarında pozitivist/ampirist/akılcı paradigmanın etkisi söz konusudur. Bu etki araştırmalarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasına yol açmıştır, (6) Yetişkin eğitimi çalışmalarında veriler genellikle betimsel istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. (7) Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmacıları ağırlıklı olarak, ihtiyaç ve durum saptayan değerlendirme araştırmalarına yönelmişlerdir.



Yayla (2009) Türk Yetişkin Eğitim sisteminin değerlendirilmesi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırmada Yetişkin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 1300 kişiden oluşmuştur. Veriler anket formu kullanılarak toplanmıştır. SPSS 13.00 paket programı kullanılarak analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda Türkiye’de yetişkin eğitimi tanımlayıp kabul görmeyi sağlamaktan ziyade; yetişkin eğitime katılma engelleri, yetişkin eğitiminin ihtiyaçlarını belirleme, gözle görülebilir hedefler oluşturma, yetişkin eğitiminde kullanılacak yöntem ve teknikler, yetişkin eğitim ortamları, yetişkin eğitimi değerlendirme sistemleri, yetişkin eğitiminde uzman insan kaynaklarının oluşturulması ve kullanılması alanlarında yeniden değerlendirilme gidilmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

Miser, Ural, Ünlühisarykly’nin (2013) yaptığı çalışma da Türkiye’deki yetişkin eğitime ilişkin betimsel bir araştırma ortaya koymuştur. Çalışma bir durum analizi çalışmasıdır. Bu çalışmada Türkiye’deki yetişkin eğitimi alan bireylerin büyük çoğunluğunun erkek olduğu, okur yazar oranının oldukça düşük olduğu, okuryazar olanlarının da ilkokul mezunu olduğu ve Türkiye’nin nüfusuna oranla yetişkin eğitimi alan bireylerin oldukça düşük oranda olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye’de yetişkin eğitiminde sorumlu kurumun Milli Eğitim Bakanlığı olup bu eğitimi sağlayan 32 birimin olduğu da çalışma da belirtilmiştir. Veriler Milli Eğitim Bakanlığının 2000 yılından başlayıp 2008 yılına kadar yıllık olarak yayımlanan raporlardan elde edilmiştir.

Doğan ve Kavtelek (2015), Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği’ni geliştirmiştir. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Bu çalışmada, hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algılarına dayalı bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu toplam 18 ilden katılan 372 kurum yöneticisi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde SPSS ve LISREL paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik için ise Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmada yapılan analizlere göre “hayat boyu öğrenme ölçeği” 4 faktörden ve 28 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Lala, Yazar ve Çolak (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yetişkin eğitime dair sahip olduğu algıları metafor aracılığıyla tespit etmek amaçlamıştır. Araştırma nitel modele dayanmaktadır. Olgü bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma katılımcı grubunu yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Sonuçlar içerik analizine dayalı olarak elde

edilmiştir. Elde edilen araştırma bulgularına göre, katılımcılar “yetişkin eğitimi” kavramına ilişkin 297 metafor üretmiştir. Öğretmenlerin yetişkin eğitime ilişkin en çok ağaç (35 kez) metaforunu kullandıkları ortaya konulmuştur. Kimi katılımcılar ağacı çevresi tarafından faydalanılan bir imge olarak (20) kullanırken; kimi katılımcılar ise ağacı, sabır isteyen, yetiştirilmesi ve bakılması güç bir uğraş anlamında (13) kullanmıştır. Metaforlar, 12 farklı kategori şeklinde ayrılmıştır.

Aslandağ’ın (2018) yaptığı çalışma, eğitimcilerin farkındalık ilkelerini anlatabilmek için tasarlanan araştırmaların sonuçlarına dayanmaktadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan verilere bağlı olarak, Türkiye’de yetişkin eğitiminde daha etkili uygulamalara katkıda bulunacak bazı öneriler verilmiştir.

Karabacak (2018), yaptığı çalışmada halk eğitim merkezlerinde yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin andragojik bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla likert tipinde bir anket hazırlamıştır. Bu anket ile Türkiye’nin 11 ilinde, halk eğitim merkezlerinde görev yapan 592 eğitimciden veriler elde etmiştir. Araştırma sonucunda; yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin yetişkin eğitimi alanındaki genel bilgilere sahip olduğu ancak bu bilgileri eğitim ortamında uygulamayı içselleştiremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yetişkin eğitimi ortamında pedagojik davranışları sürdürdükleri görülmüştür.

Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda yapılan çalışmaların daha çok yetişkin eğitimi üzerine yapılan durum analizi çalışmalarıdır. Yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğitimcilerin andragojik bilgi düzeylerinin ne olduğunu tespit etmeye yönelik nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir çalışmayla karşılaşılmamış olup buradan hareketle bu araştırma yapılmıştır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi, “Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

**1.1.** Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

**1.2.** Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

**1.3.** Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?

**2.** Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

İlgili alan yazın tarandığında Türkiye’de yetişkin eğitiminde eğiticilerin benimsedikleri ilkelerin andragojik ilkelerle ne derece uygun olduğunu tespit eden herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğiticilerin andragojik ilkelerini ne derece uyguladıklarını tespit edecek bir ölçekle de karşılaşmamıştır. Bu nedenle araştırmada yeni bir ölçek geliştirme ihtiyacı hissedilmiş ve bu ölçekle elde edilen verilerin farklı değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticilerin andragojik uygulamalara ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış form oluşturulup alınmıştır. Araştırma hem nicel, hem nitel çalışmanın bir arada olduğu karma yöntem araştırma olması yönüyle de özgün olup, ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan, katılımcıların ölçek sorularına içtenlikle cevap verdikleri,
2. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin gerçek görüşlerini yansıttıkları,
3. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerden alınan görüşlerin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

## 1.5. Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma;

- Karaman Halk Eğitim Merkezi
- Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
- Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesinde
- Niğde Halk Eğitim Merkezi, Niğde Bor Halk Eğitim Merkezi
- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
- Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticiler ile sınırlı tutulmuştur.

## 1.6. Tanımlar

**Andragoji:** Yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatıdır (Jackson, Lynch, 1986).

**Yetişkin Eğitimi:** Yetişkin eğitimi, gelişim süreçlerini tamamlayarak, belli bir yaşam birikimine sahip öz güvenini kazanmış ve kendi sorumluluğunu üstlenmiş bireylere yönelik, içerik, düzey ve yöntem sınırlılığı olmaksızın gönüllü olarak herhangi bir alanda gelişimi amaçlayan ve olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümüdür (MEB HBÖGM İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2017).

**Eğitici:** Eğitimi sağlayan, eğitmeye elverişli veya eğiten değerleri bulunan (TDK, 2019).

## BÖLÜM-II

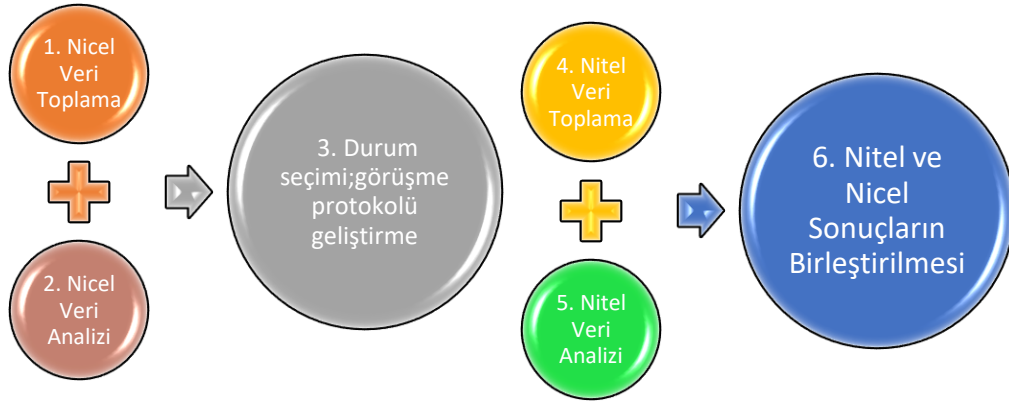
### 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci hakkında bilgi verilmiştir.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel ve nitel veri araçlarının kullanıldığı karma modelinde açımlayıcı sıralı desen ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimlerde amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılması karma yöntem olarak tanımlanmaktadır (Greene ve diğerleri, 2005). Bu yöntemde veri çeşitlemesi yoluna gidildiği için hem nitel hem de nicel verilerin kullanılması araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır. Sosyal olguların karmaşık bir yapıya sahip olması farklı yöntemlerin bir araya getirilmesiyle giderilmekte ve çalışmaya daha olumlu katkı getirmektedir (Creswell, 2003). Bu durumda, araştırmacıya farklı yöntem ve stratejileri birlikte kullanarak veri elde etme fırsatı sunulmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Açımlayıcı karma yöntem araştırmalarında, öncelikle nicel veriler toplanır daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır. Bu tasarım türlerinde öncelik nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri daha derinlemesine çözümlmek için toplanır. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir (Creswell, 2003). Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha faydalıdır. Araştırmanın yöntemi Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** Açıklayıcı desen diyagramı

(Kaynak: Creswell & Plano Clark, 2014).

Şekil 2’ de görüldüğü üzere araştırmanın ilk aşamasında nicel yönteme ikinci aşamasında ise nitel yönteme başvurulmuştur. Bu aşamalar aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

**Nicel Boyut:** Creswell (2003) nicel araştırmalarda verilen hipotezlerin test edilmesi ve elde edilen verilerin sayısal olarak ölçülmesinin esas olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda andragojik öğretim ilkeleri ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Daha sonra katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve unvan değişkeni ile geliştirilen ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin anlamlılığa bakılmıştır. Nicel boyut, araştırmacılara değişkenler arasında karşılaştırma yapma imkanı sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırmalara nesnellik kazandıran nicel araştırmalar sayesinde bazı genellemelere ulaşmak mümkündür. Bu araştırmada da tarafsız olarak elde edilen ölçek verileri bağımsız değişkenlerle (cinsiyet, kıdem unvan karşılaştırılmış ve sonuçlar genellenerek nesnellik kazandırılmıştır.

**Nitel Boyut:** Araştırmaların nicel boyutlarında gerçekleşebilme olasılığı olan hatalar nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden de faydalanmak araştırmalara bütünlük kazandırmaktadır. Creswell (2003) nitel araştırmaları sosyal ve insan kaynaklı problemleri keşfetmek için açıklama temelli bir dizi araştırma geleneklerini içeren araştırmalar olarak tanımlamıştır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacılar mevcut durumlara ya da problemlere dair bir akışı oluşturup sunmaya çalışırlar. Süreçte hem araştırmacıların hem de katılımcıların tarafsızlığının sağlanması oldukça önemlidir. Bu araştırmanın nitel boyutunda ise yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticilerin

andragojik öğretim ilkelerini uygulamalarına ilişkin görüşleri alınması planlanmış, bu bağlamda ölçme alanında uzman 2 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur.

## 2.2. Çalışma Grubu

Hakkında veri elde edilmesi gereken evrenden, evrenin bir alt kümesi olan ve örneklem olarak ifade edilen bir parçanın, önceden belirlenen kurallara (örnekleme türleri) göre alınması işlemidir (Şenol, 2012). Kısaca örnekleme; araştırmacıların, araştırmaları için daha küçük ve daha kolay kontrol edilebilen sayıda katılımcıları evrenden seçmesidir (Dawson, 2007). Bu araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken araştırmanın ilk aşaması olan nicel yöntemin uygulandığı kısımda seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan örnekleme türlerinden biri uygun örneklemedir. Uygun örneklemede, araştırmacılar katılımcıları ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Kısaca uygun örnekleme, araştırmacı için uygun örneklemin seçilmesidir. Nitel aşamasında ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklemlerden biri olan benzeşim (Homojen) örnekleme yöntemi kullanılması hedeflenmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılık temelli olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örneklemenin amacı, araştırmada çalışılan problemleri aydınlığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Tarhan, 2015). Araştırmada çalışma grubunu, Karaman Halk Eğitim Merkezi ve Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezindeki yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticiler, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesinde görev yapan ve yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten öğretim elemanları, Niğde Halk Eğitim Merkezi, Niğde Bor Halk Eğitim Merkezi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezindeki yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticiler, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde görev yapan ve yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten öğretim elemanları, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanları oluşmuştur.

## 2.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarında kullanılan veri toplama araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin detaylar bu bölümde verilmiştir.

Bu araştırmanın amacına hizmet eden iki veri toplama aracı kullanılmıştır:

1. Eğiticilere Yönelik Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeği
2. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

### 2.3.1. Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeğinin Uyarlanması ve Geliştirilmesi

**2.3.1.1. Ölçek Geliştirme Katılımcı Grubu.** Araştırmada eğiticilere yönelik geliştirilen ölçek Niğde, Karaman ve Ankara ilinde görev yapan yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten 361 eğiticiye uygulanmıştır. Veri toplama süreci sonunda 361 katılımcıdan elde edilen veriler analiz işlemine girmeden önce detaylı olarak incelenmiş ve analize dahil edilmesi uygun olmayan 20 ölçek çıkartılarak 341 ölçeğin analiz için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçek, üç farklı ilde, aşağıdaki kurumlarda görev yapan yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilere uygulanmıştır.

- Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
- Karaman Halk Eğitim Merkezi
- Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
- Niğde Halk Eğitim Merkezi, Niğde Bor Halk Eğitim Merkezi
- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
- Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticiler.

**2.3.1.2. Ölçek Geliştirme Süreci.** Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilk etapta alanyazın taranarak Yoshida, Conti, Yamauchi ve Iwasaki (2014) tarafından



geliştirilen “The Teaching Style Assessment Scale” ölçeği tespit edilmiştir. Yazarlardan uyarlama ve geliştirme çalışması için gerekli izinler alınmıştır. E posta yoluyla alınan izinden sonra ölçeğin dil geçerliliği için çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğin Türkçe’ye uyarlama aşamasında Brislin ve diğerlerinin (1973) tavsiyede bulunduğu yöntem tercih edilmiştir. Bu yönetime göre aşamalar şunlardır: (1) orijinal metnin çevirisi; (2) yapılan çevirinin uzmanlarca değerlendirmesi; (3) çevrilen metnin orijinal metne tekrar çevrilmesi (4) geri çeviriyi orijinali ile kıyaslama ve (5) uzman görüşünün alınmasıdır. Bu bağlamda ilk olarak, ölçeğin İngilizce’den Türkçe’ye çevirisi hem İngilizce dil yeterliliği iyi olan iki uzman ve hem de her iki dili de iyi bilen, program geliştirme alanında uzman 2 eğitimci tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmıştır. İkinci aşamada, elde edilen Türkçe ölçek, araştırmacı ve araştırmacı dışında bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Ölçek anlatım bozukluğu ve dilbilgisi açısından irdelenmiştir. Daha sonra bir İngilizce dil bilimcisine maddeler tekrar İngilizceye çevirilmiş ve özgün haliyle karşılaştırılmıştır. Özgün haline oldukça yakın çıkan sonuç bağlamında son aşamada bir yetişkin eğitimi alanı uzmanından maddelerin son kontrolleri için yardım alınarak, ölçeğe son şekli verilmiştir. Özellikle Türk kültürüne uygunluğu bağlamında maddeler gözden geçirilmiş, bazı maddeler çıkarılmış, bazıları yeniden düzenlenmiş ve bazı maddelerin anlam bütünlüğünü bozmadan uygun ifadeler kullanma yoluna gitmişlerdir. Buna ilaveten uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğe yeni maddeler de eklenmiştir. Bu kapsamda ölçek 45 maddeden oluşmuştur.

**Tablo 3.** Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeği Ölçek Maddeleri

---

1	Dersin kazanımlarını öğrenenler ile birlikte belirlerim.
2	Dersin içeriğini belirlerken öğrenenlerin de fikirlerini dikkate alırım.
3	Derste kullanılacak yöntem ve tekniklere öğrenenlerle birlikte karar veririm.
4	Derste kullanılacak materyaller konusunda öğrenenlerin fikrini alırım.
5	Değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde öğrenenlerin de katkı sağlamasına olanak tanırım.
6	Ölçme araçlarının belirlenmesinde öğrenenlerin de görüşlerini dikkate alırım.
7	Dersi öğrenenler ile birlikte planlarım.
8	Öğrenenlerin derste karar alma sürecine etkin olarak katılmalarına olanak sağlarım.
9	Derste grup tartışmalarına yer veririm.

---

- 
- 10 Ders sürecinde sorun çözme odaklı etkinliklere yer veririm.
  - 11 Derste öğrenenlerin deneyimlerini paylaşmasına olanak tanırım.
  - 12 Derste drama yöntemini kullanırım.
  - 13 Derste öğrenenlerin etkin diyalog kurmalarına olanak tanırım.
  - 14 Zaman zaman ders süresinde öğrenenleri işbirliği yapmaya teşvik ederim.
  - 15 Derste konuyu genellikle ben anlatırım.
  - 16 Dersi yöneten olmaktan çok, yönlendiren konumundayım.
  - 17 Değerlendirmede daha çok yazılı ölçme araçları kullanırım.
  - 18 Öğrenme sürecinde öğrenenlerin beceri ve yeterliklerini gösterebilmelerine fırsat tanırım.
  - 19 Öğrenme sürecinde öğrenenlerin yaptığı hataları, sürecin doğal bir parçası olarak kabul ederim.
  - 20 Gerekli olduğu durumlarda öğrenenlerle bireysel konuşmalar yaparım.
  - 21 Yeni bir kavramı öğretirken, her bir öğrenenin kendi hızında öğrenmesine olanak tanırım.
  - 22 Sınıfta otoriter bir sınıf yönetimi yaklaşımı kullanırım.
  - 23 Derse, önceden belirlenmiş sürelerde ara veririm.
  - 24 Derste üretime dönük etkinlikler yaparım.
  - 25 Öğrenenleri, ders etkinliklerini diğer öğrenenlerden bağımsız olarak yapabilmeleri için cesaretlendiririm.
  - 26 Öğrenme sürecinde öğrenenlerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundururum.
  - 27 Öğrenme etkinliklerinde öğrenenlerin öz-benliğini güçlendiren konulara yer veririm.
  - 28 Öğrenenleri topluluğun bir parçası olarak soru sormaları konusunda teşvik ederim.
  - 29 Öğrenme sürecinde öğrenenleri kişisel sorunlarının belirlenmesinde desteklerim.
  - 30 Öğrenenlerin her birine aynı konuda aynı ödevlendirmeler yaparım.
  - 31 Öğretim sürecinde temel eğitim (ilk ve orta öğretim) düzeyinde materyaller kullanırım.
  - 32 Öğrenenlerin ders esnasında yaşamlarına ilişkin sorunlara odaklanmalarına olanak tanırım.
  - 33 Derste rekabet ortamı oluştururum.
  - 34 Farklı öğrenciler için farklı materyaller kullanırım.
  - 35 Öğrenenlerin deneyimlerini öğrenecekleri konu ile ilişkilendirmelerine izin veririm.
  - 36 Öğrenenlerin, öğretim uygulamalarının verimliliğine ilişkin görüşlerini alırım.
  - 37 Geribildirim verirken yargılayıcı bir tutum izlemekten kaçınırım.
-

---

38	Dersliğin fiziksel ortamının öğrenenlerin kendilerini rahat hissedebileceği nitelikte olmasına dikkat ederim.
39	Öğrenenleri, öğrenecekleri bilgilerin yaşamlarında işlerine yarayacağına ikna ederim.
40	Öğrenenlere öğrenecekleri bilgilerin toplumdaki sosyal rollerine ilişkin katkı sağlayacağı düşüncesini kazandırırım
41	Öğrenenlerde öğrendikleri bilgiler ile değişen toplum koşullarına uyum sağlamasında katkı sağlayacağı inancını oluştururum.
42	Öğrenenlerin öğrenmeye hazır olmaları için güdüleyici faaliyetler düzenlerim.
43	Öğrenenlerin gelişim görevlerine uygun gruplamalar yaparım.
44	Öğrenenlere öğrenmelerini desteklemek için gerçeğe benzer ortamlarda uygulama yapma olacağı tanırım.
45	Öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için sahip olduğu yetkinlikleri kullanmalarına olanak tanırım.

---

Tablo 3'te görüldüğü üzere hazırlanan ölçeğe ait toplam 45 madde bulunmaktadır. Ölçek bu haliyle uygulanarak veri toplama sürecine gidilmiştir. Ölçeğin geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi için ise iç tutarlık ve test tekrar test işlemleri yapılmıştır.

**2.3.1.3. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).** Çakmak, Çebi ve Kan'a (2014) göre açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizlerinin (DFA) gerçekleştirilmesinde uygun olan yöntem, farklı örneklem grupları ile elde edilen verilerden yola çıkılarak yapılmasıdır. Örneklem büyüklüğü, madde ya da faktör sayısı gibi bağıl ölçütlere dayalı olarak tahmin edilmektedir. Genel olarak örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 5-10 katı kadar olması istenmektedir (Kline, 1994; Tavşancıl, 2014). Kline (1994) mutlak ölçüt olarak 200 kişilik örneklemin yeterli olacağını, ancak büyük örneklemle çalışmanın daha uygun olacağını vurgulamaktadır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010), faktör analizinde en az 300 örneklem sayısının uygun olduğu genel kuralını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışmanın örnekleminin, gerekli istatistiksel analizleri yapabilmek için yeterli büyüklüğe sahip olduğu söylenebilir.

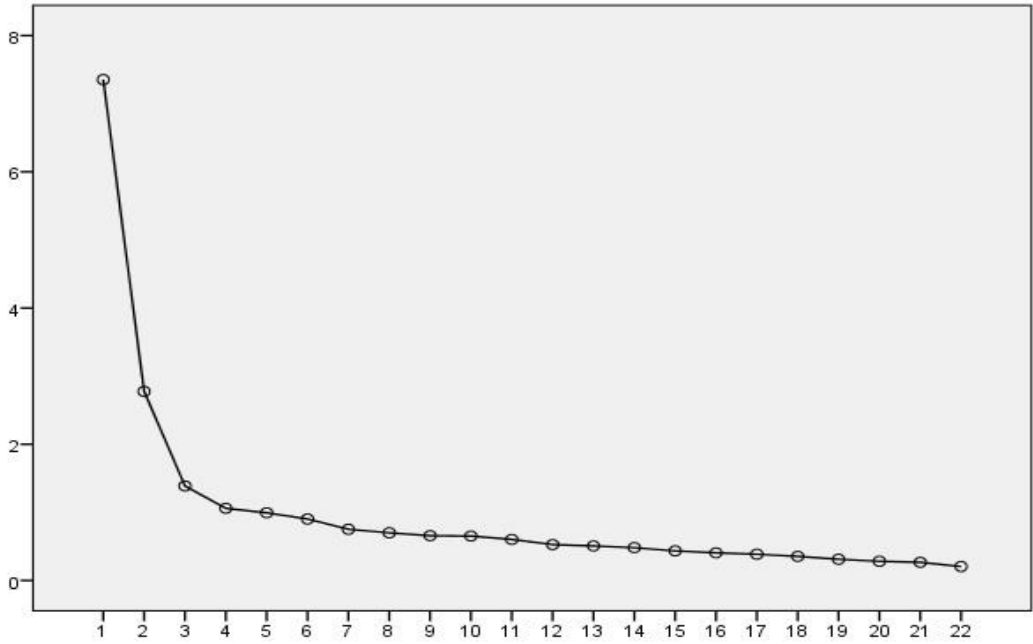
Ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirlemek için geniş bir katılımcı grubu ile çalışılmasına karar verilmiş bu bağlamda ölçek Google form haline dönüştürülerek dijitalleştirilmiştir. Ölçeğin bir katılımcı tarafından doldurulması yaklaşık 15 dakika zaman almıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda şekillenen ölçeğin kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra, yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'ya uygunluğunu test etmek amacıyla öncelikle KMO ve Bartlett testleri yapılmıştır. AFA sonucunda KMO .89 ve Bartlett testi  $\chi^2$  değeri ise 3581,896 ( $p < .001$ ) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007). Analizde döndürme çeşitlerinden Varimax faktöriyel döndürme yapıldıktan sonra faktör yük değeri 0.37'nin altında kalan ve birden fazla faktörde yer alan ve faktör yük değerleri arasındaki 0.10'dan küçük maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

**Tablo 4.** Maddelerin Faktör Yükleri ve Ortak Faktör Varyansı

Madde	Alt F.	Madde T. Kor.	Madde	Alt F.	Madde T. Kor.	Madde	Alt F.	Madde T. Kor.
	Faktör1			Faktör2			Faktör3	
M1	,65	.64	M9	,67	.46	M35	,47	.58
M2	,66	.64	M10	,70	.62	M39	,76	.53
M3	,80	.56	M13	,71	.48	M40	,78	.51
M4	,76	.63	M14	,64	.58	M41	,77	.59
M5	,80	.64	M21	,49	.53	M44	,53	.54
M6	,80	.61	M23	,37	.39	M45	,59	.60
M7	,71	.62	M24	,55	.55			
M8	,43	.62	M25	,46	.57			
Özdeğer		7.35		2.77			1.38	
Varyans	%33.42		%12.61		%6.30			
Toplam Varyans	%52.33							

Tablo 4'te görüldüğü üzere AFA sonucunda toplam varyansın % 52.33'ünü açıklayan üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Kline (1994) tarafından önerilen %40'lık varyans açıklayıcılığı önerisinin istendik ölçüde üzerindedir. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1 (Shevlin ve Lewis, 1999), maddelerin yük değerinin en az .30 (Martin ve Newel, 2004; Schriesheim ve Eisenbach, 1995), maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına titizlikle dikkat

edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Bu bağlamda 1. faktör; .32 ile .80 arasında değişen yüke sahip 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddeler olmak üzere toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör ölçeğin toplam varyansının % 33.42'sini açıklayan *öğrenme sürecine katılım* alt boyutudur. 2. faktör ise; .37 ile .71 arasında değişen yüklerle sahip 9, 10, 13, 14, 21, 23, 24 ve 25. maddeler olmak üzere toplam 8 maddeden meydana gelmiştir. Bu faktör toplam varyansın % 12.61'ini açıklayan *öğrenme iklimini yapılandırma* adlı diğer alt boyuttur. 3. faktör .47 ile .78 arasında değişen yüke sahip 35, 39 40, 41, 44 ve 45. maddeler olmak üzere toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör ise toplam varyansın % 6.30'unu açıklayan *deneyimlerle ilişkilendirme* alt boyutudur. AFA sonucunda Şekil 3'de faktörlerin özdeğerlerini gösteren Screen Plot çizgi grafiği verilmiştir.



**Şekil 3.** Ölçek maddelerinin dağılımını gösteren yamaç grafiği (Scree Plot)

Yamaç eğrisi (Scree plot) grafiği incelendiğinde geliştirilen ölçeğin 3 boyuttan olduğu söylenebilir. Grafikte görüldüğü üzere tespit edilen alt boyutlar ile bu alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları da incelenmiş ve elde edilen değerler Tablo 4'te verilmiştir. Korelasyon için normallik testi yapılmış ve çarpıklık basıklık değerlerine bakılan alt boyutların  $+1/-1$  aralığında bulunduğu tespit edilmiştir (Tabachnick and Fidell, 2007). Normal dağılım gösteren ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonda Pearson Korelasyonu tercih edilmiştir.

**Tablo 5.** Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayı Değerleri

Faktörler	1	2	3
1	1.00	.43**	.42**
2		1.00	.63**
3			1.00

\*\*p<.01

Tablo 5'e bakıldığında ölçeğin alt boyutları arasındaki pearson korelasyonlarının .42 - .63 arasında değiştiği görülmektedir. Tespit edilen korelasyon değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Hopkins'e (2014) göre korelasyon katsayıları (r) için etki büyüklüklerinin .00-.10 arası göz ardı edilebileceğini; .10-.30 arası küçük; .30-.50 arası orta; .50-.70 arası yüksek; .70-.90 arası çok yüksek; .90- 1.00 arası ise mükemmel ilişki olarak yorumlanabileceğini ifade etmektedir. Buradan ölçeğin birinci ve ikinci alt boyutları ile yine birinci ve üçüncü alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki söz konusu iken, ikinci ve üçüncü alt boyutları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

**2.3.1.4. Madde ve Güvenirlilik Analizi.** Ölçekte bulunan her bir faktörün, ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğinin tespit edilmesi maksadıyla öncelikle faktör toplam korelasyonları ortaya konmuştur. İkinci olarak toplam puanlardan yola çıkarak üst %27'lik grup ve alt %27'lik grupların faktör puanları arasındaki anlamlılık için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan t testi sonucuna bakıldığında %27 alt ve %27 üst gruplarda yer alan faktörlerin puan farklarına ilişkin t değerlerin 7.52-10.10 arasında değişen bir puan aralığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine grupların puanları arasındaki farkın tamamında anlamlılık olduğu (p<.001) görülmektedir. Üst %27'lik gruba ait faktörlerin hepsinin puanlarının ortalamaları, alt %27'lik grupta bulunan faktörlerinkinden yüksektir (Tablo 6).

**Tablo 6.** Ölçek Faktör ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup *t* testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	X	ss	Fak. Top. Kor**	t testi	
						t	p*
1	Üst%27	92	35,53	2,47	.87	32.25	.00
	Alt%27	92	20,05	3,88			
2	Üst%27	92	35,22	3,59	.21	7.92	.00
	Alt%27	92	30,60	4,28			
3	Üst%27	92	26,96	2,56	.24	8.34	.00
	Alt%27	92	23,04	3,71			
Toplam	Üst%27	92	99.70	5,00	.91	37.20	.00
	Alt%27	92	73.11	4,68			

\* p<.05 \*\* Fak.Top.Kor.: Faktör Toplam Koreasyonu

Ölçek faktör ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere faktörler ve ölçek toplam puanlarına göre ayrı ayrı belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonucunda tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçek faktör ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır. Faktör toplam korelasyon değerlerine bakıldığında ise, her bir faktörün *r* değerinin .21'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu korelasyon katsayıları genel olarak kabul gören 0.20'nin üstündedir (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha iç tutarlılık değeri hesaplanmıştır. Alanyazın tarandığında bir veri toplama aracının güvenilirlik katsayısının .70 veya daha üzerinde olması, güvenilirlik için yeterli bir değer olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin geneline ait alfa katsayısı .90, birinci alt boyutun güvenilirlik katsayısı .88, ikinci alt boyutun .79, üçüncü alt boyutun .81 dir. Bu bulguların ışığında ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir.

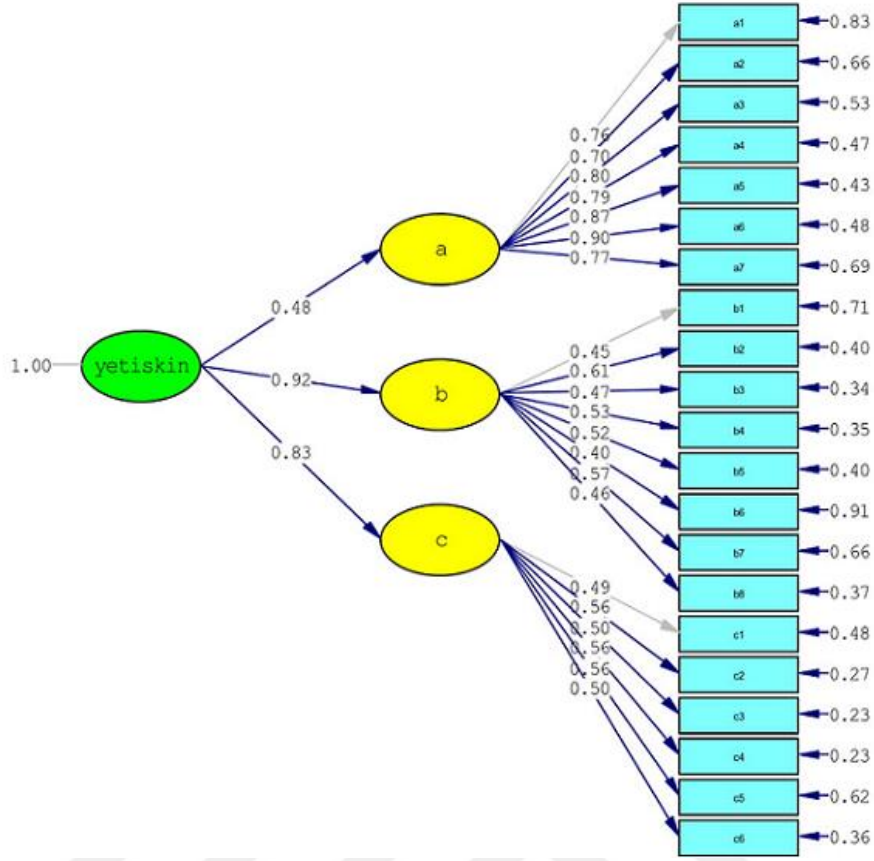
**2.3.1.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).** AFA ile tespit edilen yapı geçerliliği, akabinde doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör

analizi için Lisrel 8.0 programı kullanılmıştır. Analizlerin neticesinde, GFI'nin 0.90, AGFI'nin 0.85, Standardize edilmiş RMR uyum indeksinin (SRMR) 0.058, NFI'nin 0.91, NNFI'nin 0.94, CFI'nin 0.95 olduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen GFI, NFI, NNFI ve CFI indekslerinin değeri 0.90'ın üzerinde, RMR'nin ise 0.08'in altında olması iyi uyuma işaret etmektedir (Marsh vd. 2006; Sümer, 2000). CFI'nin değerine bakıldığında ise, bu değer de .95 ve üzeri olması, bu indeksin mükemmel uyumuna, ve NFI'nin aldığı değer de .90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma işaret etmektedir (Sümer, 2000; Thompson, 2004). Yine DFA'nın bir diğer önemli indeksi olan RMSEA değeri .05 olarak tespit edilmiştir. "RMSEA değeri  $\leq .05$  aralığında ise mükemmel uyumun bir göstergesi olarak kabul edilir" (Brown, 2006). Ki kare ( $\chi^2$ ) değerinin 2014.17, sd değerinin ise 774 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin oranı  $\chi^2/sd$  (2014.17/774) 2.60 oranını vermektedir. Alanyazında bu değer 3'ün altında olduğu durumlar için kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Elde edilen DFA uyum indeksleri, literatür desteği alınarak değerlendirilmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 7'de bulunmaktadır.

**Tablo 7.** DFA Uyum İndekslerinin Literatürle Desteklenmesi

İndeks	Ölçekteki Değer	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Durum	Kaynak
$\chi^2 /sd$	2.60	$\chi^2 /sd \leq 2$	$\chi^2 /sd \leq 3$	Mükemmel uyum	Kline (2011), Tabachnick and Fidell, (2007)
RMSEA	.050	"RMSEA $\leq .05$ "	"RMSEA $\leq .08$ "	Mükemmel uyum	Marsh, Coughlan ve Mullen (2008), Brown (2006)
GFI	.90	"GFI $\geq .95$ "	"GFI $\geq .90$ "	İyi uyum	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008), Marsh ve diğ., (2006).
NFI	.91	"NFI $\geq .95$ "	"NFI $\geq .90$ "	İyi uyum	Tabachnick ve Fidell (2007), Thompson (2004), Marsh ve diğ., (2006).
CFI	.95	"CFI $\geq .95$ "	"CFI $\geq .90$ "	Mükemmel uyum	Tabachnick ve Fidell (2007)
NNFI	.94	"NNFI $\geq .95$ "	"NNFI $\geq .90$ "	İyi uyum	Marsh ve diğ. (2006), Sümer (2000), Thompson (2004),
SRMR	.058	"SRMR $\leq .08$ "	"SRMR $\geq .08$ "	Mükemmel uyum	Marsh ve diğ., (2006), Sümer, (2000)





Şekil 4. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı

**2.3.1.6. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.** Cronbach'ın Alpha iç tutarlık katsayısı ve testin tekrarı tekniği ile kararlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı faktör 1 için .88, faktör 2 için .79 ve faktör 3 için .81 dir. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı .90 dır. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

**2.3.1.7. Test Tekrar- Test Çalışmaları.** Ölçeğin kararlılık düzeyini belirlemek için, test tekrar test yöntemi kullanılmıştır ve 43 kişiye tekrar uygulama yapılmıştır. Test tekrar-test çalışması kapsamında, ilk uygulamayla ölçeğin genel ortalaması ve standart sapması, 3.85, 17.32 ikincisinde ise 3.67 21.28 şeklinde tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı ise  $r = 0.56$  ve  $p = .05$  düzeyinde anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin pozitif yönde anlamlı olduğunu, zamana karşı değişmeden farklı uygulamalar sonrasında kararlılık gösterdiği söylenebilir.

**2.3.1.8. Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları Sonuçları.** Bu kısımda andragojik öğretim ilkeleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik katsayılarının tespit edilmesine yönelik olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

1. Araştırmada Yoshida, Conti, Yamauchi ve Iwasaki (2014) tarafından geliştirilen “The Teaching Style Assessment Scale” ölçeğinden faydalanarak uyarlanan ve geliştirilen ölçeğin geçerliliğine ilişkin AFA, madde ve güvenirlik analizi ve DFA’sına bakılmış; güvenirlik çalışması için de test tekrar test çalışması yapılmıştır. AÖİÖ’nün yapı geçerliliğini incelemek için yapılan AFA sonucunda toplam varyansın % 52.33’ünü açıklayan üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Bu faktörler *öğrenme sürecine katılım* (8 madde), *öğrenme iklimini yapılandırma* (8 madde) ve *deneyimlerle ilişkilendirme* (6 madde) şeklindedir. Toplam 22 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için yapılan DFA sonucunda da ölçeğin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim stili değerlendirme ölçeği orijinalde 5 faktör ve 30 maddeden oluşmuştur (Yoshida, Conti, Yamauchi & Iwasaki, 2014).
2. Ölçekte bulunan her bir faktörün, ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğinin tespit edilmesi maksadıyla öncelikle faktör toplam korelasyonları ortaya konmuştur. İkinci olarak toplam puanlardan yola çıkarak üst %27’lik grup ve alt %27’lik grupların faktör puanları arasındaki anlamlılık için t testi analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda ise ölçeğin oldukça güvenilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir.
3. Cronbach’ın Alpha iç tutarlık katsayısı ve testin tekrarı tekniği ile kararlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı faktör 1 için .88, faktör 2 için .79 ve faktör 3 için .81 dir. Ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı .90 dir. Sonuç olarak ölçeğin güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.
4. Yapılan test tekrar test çalışmasında ölçeğin pozitif yönde anlamlı olduğunu, zamana karşı değişmeden farklı uygulamalar sonrasında kararlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
5. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde AÖİÖ’NİN orijinaline oldukça yakın değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

**2.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geliştirilmesi.** Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar,1995). Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için ölçme alanında uzman bir akademisyen ile yetişkin eğitimi, eğitim programı ve öğretim, Türkçe öğretmenliği alanlarında uzman birer akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Soruların değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Andragojik Öğretim İlkeleri İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Puantajı” kullanılmıştır. Soruların değerlendirildiği bu formda uzmanlar soruların amacına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda formun geçerlilik özelliğine sahip olduğu söylenebilmektedir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 4’te yer almaktadır.

## **2.4. Verilerin Analizi**

### **2.4.1. Nicel Verilerin Analizi.**

1. Nicel verilerin toplaması izin alınma süresi hariç yaklaşık 15 hafta sürmüş, online olarak gerçekleştirilen veri toplama yöntemi ile birlikte yüz yüze görüşmelerle toplanan veriler bir araya getirilmiştir.
2. Online olarak toplanan veriler düzenlenmiş, tasnif edilmiş ve analize hazır hale getirilmiştir.
3. Yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanan veriler ise bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 24.0 programına yüklenerek analiz için hazırlanmıştır.
4. Veri toplama süreci sonunda 361 katılımcıdan elde edilen veriler analiz işlemine girmeden önce detaylı olarak incelenmiş ve analize dahil edilmesi uygun olmayan 20 ölçek çıkartılarak 341 ölçeğin analiz için uygun olduğuna karar verilmiştir.
5. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

6. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.
7. AFA ile tespit edilen yapı geçerliliği, akabinde doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir.
8. DFA için Lisrel 8.0 paket programı kullanılarak analiz yapılmıştır.
9. Ölçekte bulunan her bir faktörün, ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğinin tespit edilmesi maksadıyla öncelikle faktör toplam korelasyonları ortaya konmuştur. İkinci olarak toplam puanlardan yola çıkarak üst %27'lik grup ve alt %27'lik grupların faktör puanları arasındaki anlamlılık için t testi analizi yapılmıştır.
10. Cronbach'ın Alpha iç tutarlık katsayısı ve testin tekrarı tekniği ile kararlılık katsayısı hesaplanmıştır.
11. Ölçeğin kararlılık düzeyini belirlemek için, test tekrar test yöntemi kullanılmıştır ve 43 kişiye tekrar uygulama yapılmıştır.
12. Yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticilerin andragojik öğretim uygulamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada Kolmogorov-Smirnov (a) testi sonuçlarının yanında çarpıklık basıklık değerleri de dikkate alınmıştır.
13. Yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticilerin andragojik öğretim uygulamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov (a) testi sonuçlarının yanında çarpıklık basıklık değerleri de dikkate alınmıştır. Levene F testi ile grupların varyansların homojenliğine bakılmış test sonucuna göre bütün alt boyutlar ve ölçeğin genelinde  $p > .05$  olmak üzere katılımcıların aldıkları toplam puanların mesleki kıdem düzeyine göre homojen olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile tek yönlü varyans analizi ANOVA testine geçilmiştir.
14. Yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticilerin andragojik öğretim uygulamalarının unvan değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları da dikkate alınarak ölçeğin alt boyutlarında puanlarının unvan

değişkenine göre normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticiler andragojik öğretim uygulamalarının unvanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle levene F testi ile grupların varyansların homojenliğine bakılmış test sonucuna göre bütün alt boyutlar ve ölçeğin genelinde  $p > .05$  olmak üzere katılımcıların aldıkları toplam puanların unvanlarına göre homojen olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır.

**2.4.2. Nitel Verilerin Analizi.** Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde açıklanan ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımda fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Formlardan elde edilen veriler öncelikle word programına aktararak birkaç kez okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlar bir araya getirilerek, araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılarak betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır.

Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticilerle gerçekleştirilen pilot uygulama sonrasında, eğiticilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar hem araştırmacı hem de araştırmacı dışında bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında oluşturulan tema ve alt temalar kapsamında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış; 8 sorudan oluşan görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) yöntemine göre araştırmacılar arasındaki güvenilirlik  $0.83 = (371 / 371+72)$  bulunmuştur.

Uzmanların kodlamalarındaki benzerlik fazladır. Bu durum kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, güvenilirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %83 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir.

**2.4.2.1. Katılımcı Grup.** Görüşmeye dahil olan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Katılımcı Grubun Betimsel Özellikleri

Bağımsız Değişkenler	Gruplar	f (frekans)	% (yüzde)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	9	47,4
	Erkek	10	52,6
<b>Yaş Aralığı</b>	20-35	8	42,1
	36-55	11	57,9
<b>Eğitim Durumu</b>	Lise	2	10,5
	Ön Lisans	2	10,5
	Lisans	1	5,3
	Y.Lisans	2	10,5
	Doktora	11	57,9
	Usta Öğretici	6	31,6
<b>Mesleği</b>	Akademisyen	11	57,9
	Öğretmen	1	5,3
<b>Toplam</b>		<b>19</b>	<b>100</b>

Tablo 8'de görüldüğü üzere çalışma grubuna dahil olan katılımcıların betimsel analizinde; 19 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların 10'u (%52,6) erkek, 9'u (%47,4) kadındır. Yaş aralıklarına bakıldığında 8'i (%42,1), 20-35 yaş aralığındadır. 11 (%57,9) katılımcı ise 36-55 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumu ise; 2'si(%10,5) lise mezunu, 2'si (%10,5) ön lisans mezunu, 1'i (%5,3) lisans mezunu, 2'si (%10,5) yüksek lisans mezunu, 11'i (%57,9) doktora mezunudur. Meslekleri ise 6 (%31,6) katılımcı usta öğretici, 11 (%57,9) katılımcı akademisyen, 1(%5,3) katılımcı ise öğretmendir.

## BÖLÜM- III

### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problemlerine ilişkin ulaşılan bulgulara ve bulgular hakkında yapılan yorumlar hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**3.1.1.Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenler ile İlişkinin İncelenmesi.** Bu bölümde araştırmanın ilk alt problemi olan “Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin toplanılan verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular sunulmuştur.

Uyarlanan ölçekte alınabilecek üst puan 110, alt puan ise 22’dir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların ölçekten aldıkları genel puanlar ile aritmetik ortalama puanları aşağıdaki Tablo 9’da gösterilmiştir

**Tablo 9.** Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Ölçekten Aldıkları Puan Ortalamaları

	Min. Puan	Max Puan	Alınan Puan	Aritmetik Ortalama (Puan/Soru sayısı)
Öğrenme sürecine katılım	9	40	27.97	3.49
Öğrenme iklimini yapılandırma	8	40	32.56	4.07
Deneyimlerle ilişkilendirme	15	30	27.82	4.63
Ölçeğin Geneli	36	110	85.33	3.55

Problemin doğrultusunda yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticilerin öğretim uygulamalarının tespitine ilişkin geliştirilen ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakılacak olursa ölçeğin ilk alt boyutu olan öğrenme sürecine katılımdan aldıkları puan ortalaması 27.97 iken, ölçeğin ikinci altboyutu olan öğrenme iklimini yapılandırma ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları 32.56 ve üçüncü alt boyut olan deneyimlerle ilişkilendirme alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları 27.82 dir. Ölçeğin genelinden aldıkları puan ortalaması ise 85.33 tür. Beşli likert tipinde olan ölçeğin aritmetik ortalamaların belirlenmesinde aşağıdaki tabloda verilen cetvel kullanılmıştır.

**Tablo 10.** Ölçeğin Aritmetik Ortalamasını Yorumlamada Kullanılan Değerler

Puan Aralığı	Derecelendirilmesi	Yorumlanması
1.00 / 1.79	Hiçbir zaman	Çok Düşük
1.80 / 2.59	Nadiren	Düşük
2.60 / 3.39	Bazen	Orta
3.40 / 4.19	Sıklıkla	Yüksek
4.20 / 5.00	Her zaman	Çok Yüksek

1.00-1.79 hiçbir zaman, 1.80-2.59 nadiren, 2.60-3.39 bazen, 3.40-4.19 sıklıkla, 4.20-5.00 her zaman puan aralığı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin ilk alt boyutu olan öğrenme sürecine katılıma yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğiticilerin yüksek (3.49), ikinci alt boyutu olan öğrenme iklimini yapılandırmaya ise çok yüksek (4.07), üçüncü alt boyutu olan deneyimlerle ilişkilendirme ise orta (4.63) seviyede



olduğu söylenebilir. Yine ölçeğin genelinde ise yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten eğitimcilerin öğretim uygulamalarının yüksek (3.55) seviyede olduğu tespit edilmiştir. Verilen bu bilgiler Tablo 10’da oluşturulan skalaya göre yorumlanmıştır.

Yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğitimcilerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapmaları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Ölçek Maddelerinin Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları

	Ortalama ( $\bar{x}$ )	S.Sapma (ss)
1. Dersin kazanımlarını öğrenenler ile birlikte belirlerim.	3.50	1.18
2. Dersin içeriğini belirlerken öğrenenlerin de fikirlerini dikkate alırım.	3.70	1.07
3. Derste kullanılacak yöntem ve tekniklere öğrenenlerle birlikte karar veririm.	3.42	1.08
4. Derste kullanılacak materyaller konusunda öğrenenlerin fikrini alırım.	3.48	1.04
5. Değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde öğrenenlerin de katkı sağlamasına olanak tanırım.	3.41	1.08
6. Ölçme araçlarının belirlenmesinde öğrenenlerin de görüşlerini dikkate alırım.	3.24	1.13
7. Dersi öğrenenler ile birlikte planlarım.	3.12	1.13
8. Öğrenenlerin derste karar alma sürecine etkin olarak katılmalarına olanak sağlarım.	4.06	0.85
9. Derste grup tartışmalarına yer veririm.	3.87	0.95
10. Ders sürecinde sorun çözme odaklı etkinliklere yer veririm.	4.02	0.87
11. Derste öğrenenlerin etkin diyalog kurmalarına olanak tanırım.	4.23	0.74
12. Zaman zaman ders süresinde öğrenenleri işbirliği yapmaya teşvik ederim.	4.16	0.79
13. Yeni bir kavramı öğretirken, her bir öğrenenin kendi hızında öğrenmesine olanak tanırım.	4.19	0.81
14. Derse, önceden belirlenmiş sürelerde ara veririm.	3.99	1.03
15. Derste üretime dönük etkinlikler yaparım.	3.86	0.99
16. Öğrenenleri, ders etkinliklerini diğer öğrenenlerden bağımsız olarak yapabilmeleri için cesaretlendiririm.	4.20	0.75
17. Öğrenenlerin deneyimlerini öğrenecekleri konu ile ilişkilendirmelerine izin veririm.	4.08	0.84

<i>Tablonun devamı</i>	Ortalama ( $\bar{x}$ )	S.Sapma (ss)
18. Öğrenenleri, öğrenecekleri bilgilerin yaşamlarında işlerine yarayacağına ikna ederim.	4.28	0.75
19. Öğrenenlere öğrenecekleri bilgilerin toplumdaki sosyal rollerine ilişkin katkı sağlayacağı düşüncesini kazandırırım	4.29	0.69
20. Öğrenenlerde öğrendikleri bilgiler ile değişen toplum koşullarına uyum sağlamasında katkı sağlayacağı inancını oluştururum.	4.23	0.73
21. Öğrenenlere öğrenmelerini desteklemek için gerçeğe benzer ortamlarda uygulama yapma olacağı tanırım.	3.75	0.96
22. Öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için sahip olduğu yetkinlikleri kullanmalarına olanak tanırım.	4.16	0.78

Yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğitimcilerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplara bakıldığında en yüksek puan ortalamasına sahip maddenin “Öğrenenlere öğrenecekleri bilgilerin toplumdaki sosyal rollerine ilişkin katkı sağlayacağı düşüncesini kazandırırım” ( $\bar{x}=4.29$ ) maddesi ile “Öğrenenleri, öğrenecekleri bilgilerin yaşamlarında işlerine yarayacağına ikna ederim” ( $\bar{x}=4.28$ ) maddeleri olduğu tespit edilmiştir. En düşük puan ortalamasına sahip maddelerin ise “Dersi öğrenenler ile birlikte planlarım” ( $\bar{x}=3.12$ ) ve “Ölçme araçlarının belirlenmesinde öğrenenlerin de görüşlerini dikkate alırım” ( $\bar{x}=3.24$ ) olduğu tespit edilmiştir. Buradan yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğitimcilerin andragojik eğitim esnasında daha çok öğrenenlere verdikleri kazanımları gündelik hayatla ilişkilendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Yine eğitimcilerin derslerini planlamada ve kullandıkları ölçme araçlarının tespitinde daha çok kendileri karar aldıkları, sınıf içinde demokratik bir ortamdan ziyade kendilerinin karar verici oldukları ortamları tercih ettikleri yorumu yapılabilir.

**3.1.1.1. Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğitimcilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.** Araştırmanın birinci alt probleminin ilk maddesi “Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim uygulamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasında ölçek puanlarının farklılığı incelenirken, ölçek puanlarının her bir grupta ayrı ayrı normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi gerekmektedir. 50'den büyük örnekleme sahip değişkenlerde Kolmogorov-Smirnov (a), 50'den küçük örnekleme sahip değişkenlerde ise Shapiro-Wilk testi sonucu dikkate alınır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2019) Yine çarpıklık ve basıklık değerleri de normallik dağılımlarında dikkate alınması gereken değerlerin başında gelmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada Kolmogorov-Smirnov (a) testi sonuçlarının yanında çarpıklık basıklık değerleri de dikkate alınmıştır.

**Tablo 12.** Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov İstatistiği	sd	p	S / K
Öğrenme sürecine katılım	Kadın	.10	127	.01	-.44 / .63
	Erkek	.07	213	.08	-.39/-.15
Öğrenme iklimini yapılandırma	Kadın	.02	127	.00	-.97 / 1.04
	Erkek	.04	213	.02	-.52/-.24
Deneyimlerle ilişkilendirme	Kadın	.11	127	.10	-.55 / .17
	Erkek	.09	213	.10	-.37/-.35
Ölçeğin Geneli	Kadın	.04	127	.20	-.58 / .91
	Erkek	.05	213	.20	-.19/-.41

\*p>.05, sd: Katılımcı sayısı, S-K: Skewness-Kurtosis değeri, p: Anlamlılık değeri

Tablo 12'de görüldüğü üzere Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları da dikkate alınarak ölçeğin bir alt boyutunun puanlarının cinsiyet değişkenine göre normal dağılım göstermediği görülmüştür (p<.05). Öğrenme iklimini yapılandırma boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değeri p<0 olması verilerin normal

dağılmadığını gösterir. Ancak çarpıklık ve basıklık değerleri +1/-1 değerleri arasında bulunması ve incelenen Q-Q Plot grafiklerindeki dağılımlar verilerin normal dağıldığını göstermesinden ötürü verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  sınırları içinde 0'a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Huck, 2012). Yine Kolmogrov-Smirnov p değerinin .05'ten büyük çıkması anlamlılık düzeyi için ölçeğin puanlarının normal dağılım göstermekte olduğu şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2011). Bu bağlamda normal dağılım gösteren çalışmaların analizlerinde parametrik yöntemleri kullanmak gereklidir. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun olacaktır.

Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğiticilerin andragojik öğretim uygulamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ölçeğin alt boyutları ve geneli arasındaki anlamlılığa yönelik bulgular Tablo 13'teki gibidir.

**Tablo 13.** Yetişkin Eğitimi Faaliyeti Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim Uygulamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkin t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrenme sürecine katılım	Erkek	127	27,62	6,28			
	Kadın	214	28,17	6,49	-,75	339	,45
Öğrenme iklimini yapılandırma	Erkek	127	32,55	4,88			
	Kadın	213	32,56	4,28	-,03	338	,97
Deneyimlerle ilişkilendirme	Erkek	127	24,74	3,56			
	Kadın	214	24,87	3,42	-,34	339	,73
Ölçeğin Geneli	Erkek	127	84,92	11,66			
	Kadın	213	85,58	11,79	-,50	338	,61

\*p<.05

Tablo 13'teki analiz sonucu incelendiğinde, Kadın ve erkek katılımcıların yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğiticilerin andragojik öğretim uygulama ölçeğinin; öğrenme sürecine katılım alt boyutu . (t (-.75)=.45; p> .05), öğrenme iklimini

yapılandırma boyutu ( $t(-.03)=-.97$ ;  $p > .05$ ), deneyimlerle ilişkilendirme boyutu . ( $t(-.34)=-.73$ ;  $p > .05$ ). ile ölçeğin geneline yönelik puanları. ( $t(-.50)=-.61$ ;  $p > .05$ ). ile cinsiyet değişkenleri arasındaki puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. ( $t(.75)=-.45$ ;  $p > .05$ ).

**3.1.1.2.Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.** Araştırmanın birinci alt probleminin ikinci maddesi “Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 14.** Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov İstatistiği	sd	p	S / K
Öğrenme sürecine katılım	1-5	.08	48	.20	-.02 / -.20
	6-10	.12	62	.02	-.40/-.57
	11-15	.13	52	.0	-.36/-.27
	16-20	.08	50	.20	-.36/-.45
	21 ve üstü	.07	128	.20	-.50/-.21
Öğrenme iklimini yapılandırma	1-5	.11	48	.09	-.27/-.75
	6-10	.10	62	.09	-.09/-1.15
	11-15	.13	52	.06	-1.0/-1.50
	16-20	.11	50	.15	-.37/-.58
	21 ve üstü	.10	128	.06	-.82/-.96
Deneyimlerle ilişkilendirme	1-5	.11	48	.09	-.49/-.33
	6-10	.10	62	.18	-.16/-.29
	11-15	.12	52	.05	-.24/-.51
	16-20	.13	50	.02	-.30/-.87
	21 ve üstü	.09	128	.00	-.54/.05
Ölçeğin Geneli	1-5	.05	48	.20	-.13/-.58
	6-10	.11	62	.05	-.28/1.07
	11-15	.07	52	.20	-.33/-.07
	16-20	.07	50	.20	-.01/-.28
	21 ve üstü	.11	128	.00	-.55/.29

\*p>.05, sd: Katılımcı sayısı, S-K: Skewness-Kurtosis değeri, p: Anlamlılık değeri

Tablo 14’de görüldüğü üzere Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları da dikkate alınarak ölçeğin bazı alt boyutlarında puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre normal dağılım göstermediği görülmüştür ( $p<.05$ ). Ancak çarpıklık ve basıklık değerleri +1/-1 değerleri arasında bulunması ve incelenen Q-Q Plot grafiklerindeki dağılımlar verilerin normal dağıldığını göstermesinden ötürü verilerin normal dağıldığı

söylenbilir. Bu bağlamda parametrik testlerin analizde kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim uygulamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ölçeğin alt boyutları ve geneli arasındaki anlamlılığa yönelik bulgular Tablo 15'teki gibidir.

**Tablo 15.** Yetişkin Eğitimi Faaliyeti Yürüten Eğitimcilerin Andragojik Öğretim Uygulamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	N	X	ss	sd	F	p	Tukey-HSD Testi
Öğrenme sürecine katılım	1-5	48	27.81	6.77				
	6-10	62	27.27	6.90				
	11-15	52	27.57	5.50	336	1.25	.28	
	16-20	50	26.96	7.55				
	21 ve üstü	129	28.91	5.84				
Öğrenme iklimini yapılandırma	1-5	48	33.37	6.41				
	6-10	62	31.27	4.01				
	11-15	52	32.65	5.61	335	1.81	.12	
	16-20	50	33.00	4.45				
	21 ve üstü	129	32.67	4.01				
Deneyimlerle ilişkilendirme	1-5	48	24.62	4.22				6-10 / 11-15
	6-10	62	23.12	4.51				6-10 / 16-20
	11-15	52	25.67	3.75	336	5.50	.00*	6-10 / 21 ve üstü
	16-20	50	24.90	3.74				
	21 ve üstü	129	25.34	3.23				
Ölçeğin Geneli	1-5	48	85.81	3.46				
	6-10	62	81.67	3.07				
	11-15	52	85.90	3.47	335	2.16	.07	
	16-20	50	84.86	12.39				
	21 ve üstü	129	86.89	13.55				

\*p<.05

Tablo 15'te görüldüğü üzere yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim uygulamalarının mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip

göstermediğini tespit etmek için öncelikle levene F testi ile grupların varyansların homojenliğine bakılmış test sonucuna göre bütün alt boyutlar ve ölçeğin genelinde  $p > .05$  olmak üzere katılımcıların aldıkları toplam puanların mesleki kıdem düzeyine göre homojen olduğu görülmüştür. Bu sonuç ANOVA testine geçilebileceğini göstermektedir. Test sonucunda bir alt boyutta anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ,  $p = .00$ ). Bu boyut; deneyimlerle ilişkilendirme alt boyutudur. Deneyimlerle ilişkilendirme alt boyutu ile mesleki kıdemler arasında tespit edilen farklılığın hangi yönde olduğunu tespit etmek içinse Tukey-HSD testi gerçekleştirilmiştir. Testin sonucunda ölçeğin deneyimlerle ilişkilendirme boyutu ile 6-10 yıl ile 11-15 yıllık deneyime sahip eğiticilerden 11-15 yıllık deneyime sahipler yönünde ( $F_{(4,336)}^{\text{deneyim}} = 5.50$ ,  $p < .05$ ,  $p = .00$ ), 6-10 yıl ile 16-20 yıllık deneyime sahip eğiticiler arasında da 16-20 yıllık deneyim sahiple yönünde ( $F_{(4,336)}^{\text{deneyim}} = 5.50$ ,  $p < .05$ ,  $p = .04$ ) ve son olarak 6-10 yıl ile 21 yıllık deneyime sahip eğiticilerden 21 yıl ve üstü deneyime sahipler yönünde ( $F_{(4,336)}^{\text{deneyim}} = 5.50$ ,  $p < .05$ ,  $p = .00$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

**3.1.1.3.Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Unvan Değişkenine Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.** Araştırmanın birinci alt probleminin son maddesi “Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzey unvan değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir.



**Tablo 16.** Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarının Unvan Değişkenine Göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov İstatistiği	sd	p	S / K
Öğrenme sürecine katılım	Akademisyen	.10	38	.20	-.40 / 1.20
	Öğretmen	.07	265	.07	-.38/-.06
	Usta Öğretici	.10	37	.20	-.61/.11
Öğrenme iklimini yapılandırma	Akademisyen	.08	38	.20	-.36/-.04
	Öğretmen	.08	265	.049	-1.0/-1.20
	Usta Öğretici	.18	37	.06	-1.2/1.0
Deneyimlerle ilişkilendirme	Akademisyen	.10	38	.20	-.11/-.22
	Öğretmen	.09	265	.06	-.49/-.01
	Usta Öğretici	.11	37	.20	-.44/-.13
Ölçeğin Geneli	Akademisyen	.06	38	.20	-.01/-.05
	Öğretmen	.04	265	.20	-.43/.85
	Usta Öğretici	.09	37	.20	-.15/-1.00

\* $p > .05$ , sd: Katılımcı sayısı, S-K: Skewness-Kurtosis değeri, p: Anlamlılık değeri

Tablo 16’ da görüldüğü üzere Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları da dikkate alınarak ölçeğin alt boyutlarında puanlarının unvan değişkenine göre normal dağılım gösterdiği görülmüştür ( $p > .05$ ). Yine çarpıklık ve basıklık değerleri +1/-1 değerleri arasında bulunması ve incelenen Q-Q Plot grafiklerindeki dağılımlar verilerin normal dağıldığını göstermesinden ötürü verilerin normal dağıldığı kesinleşmiştir. Bu bağlamda parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim uygulamalarının unvan değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ölçeğin alt boyutları ve geneli arasındaki anlamlılığa yönelik bulgular Tablo 17’deki gibidir.

**Tablo 17.** Yetişkin Eğitimi Faaliyeti Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim Uygulamalarının Unvan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Unvan	N	X	ss	sd	F	p	Tukey-HSD Testi
Öğrenme sürecine katılım	Akademisyen	48	25.97	6,22				
	Öğretmen	62	28.23	6,27				
	Usta Öğretici	52	28.13	7,32	338	2.09	.12	
Öğrenme iklimini yapılandırma	Akademisyen	48	27.97	6,41				Akademisyen-Öğretmen
	Öğretmen	62	30.57	5,25		4.52	.00*	
	Usta Öğretici	52	32.88	4,26	337			
Deneyimlerle ilişkilendirme	Akademisyen	48	32.27	4,95				Akademisyen-Öğretmen
	Öğretmen	62	32.56	4,51		6.68	.00*	
	Usta Öğretici	52	22.92	3,49	338			
Ölçeğin Geneli	Akademisyen	48	25.08	3,36				Akademisyen-Öğretmen
	Öğretmen	62	24.89	3,71		5.58	.00	
	Usta Öğretici	52	24.82	3,47	337			

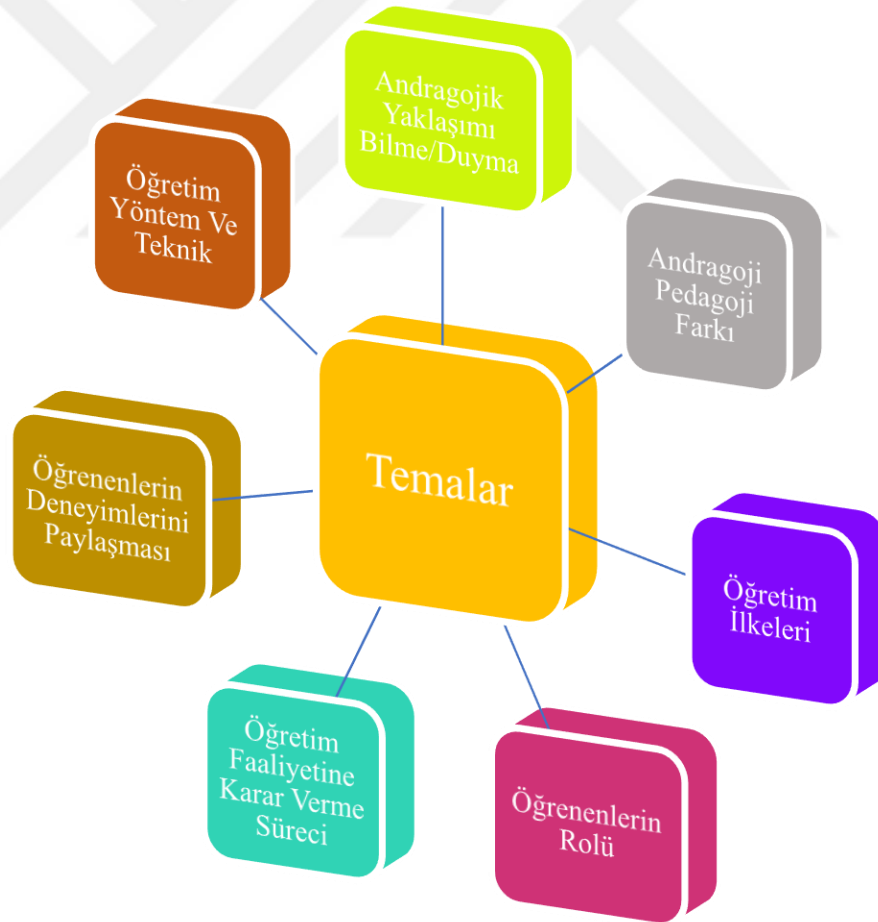
\*p<.05

Tablo 17’de görüldüğü üzere yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğiticilerin andragojik öğretim uygulamalarının unvanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle levene F testi ile grupların varyansların homojenliğine bakılmış test sonucuna göre bütün alt boyutlar ve ölçeğin genelinde  $p > .05$  olmak üzere katılımcıların aldıkları toplam puanların unvanlarına göre homojen olduğu görülmüştür. Bu sonuç ANOVA testine geçilebileceğini göstermektedir. Test sonucunda bir alt boyut dışında diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ,  $p = .00$ ). Bu boyutlardan ilki; öğrenme iklimini yapılandırma alt boyutudur. Bu alt boyut ile unvanlar arasında tespit edilen farklılığın hangi yönde olduğunu tespit etmek içinse Tukey-HSD testi gerçekleştirilmiştir. Testin sonucunda ölçeğin öğrenme iklimini yapılandırma boyutundaki ilişkinin akademisyenler ile öğretmenler arasında öğretmenler yönünde ( $F_{(2,337)} \delta.iklimi=4.52$ ,  $p < .05$ ,  $p = .00$ ), olduğu tespit edilmiştir. Deneyimlerle ilişkilendirme boyutundaki ilişkinin akademisyenler ile öğretmenler arasında öğretmenler yönünde ( $F_{(2,338)} d.ilişkilendirme=6.68$ ,  $p < .05$ ,  $p = .00$ ) ve akademisyenlerle usta öğreticiler arasında usta öğreticiler yönünde ( $F_{(2,338)} d.ilişkilendirme=6.68$ ,  $p < .05$ ,  $p = .03$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin genelindeki ilişkinin akademisyenler ile öğretmenler arasında öğretmenler yönünde ( $F_{(2,337)}_{genel} = 5.58, p < .05, p = .00$ ), olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**3.2.1. Yetişkin Eğitimi Faaliyetlerini Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular.** Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen kategori, tema ve alt temalar aşağıda tablolar halinde detaylı olarak sunulmuştur. Görüşmeler tamamlandıktan sonra 8 adet tema tespit edilmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından inceleyip oluşturulan temalar Şekil 5’de verilmiştir.



**Şekil 5.** Andragojik öğretim ilkelerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu sonucunda oluşan temalar

Temalar altında araştırmacı ve bir uzman tarafından oluşturulan kodların her biri ayrı bir tabloda verilmiştir. Araştırmaya katılan eğitcilerin andragojik yaklaşımı bilme/duyma ile ilgili görüşleri Tablo 18’deki gibidir.

**Tablo 18.** Andragojik Yaklaşımı Bilme/Duyma Temasına İlişkin Sonuçlar

<b>Tema 1</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Andragojik yaklaşımı bilme/duyma	Evet	13	68,4
	Hayır	6	31,6

**1. Andragojik yaklaşımı bilme/duyma :** Araştırmaya katılan şu şekildedir, andragojik yaklaşımı bilme/duyma yüzdelik dilimleri şu şekildedir; bilen/duyan 13 (%68,4), andragojik yaklaşımı bilmeyen/duymayan 6 (%31.6) dir. En çok verilen cevap andragojik yaklaşımı bilen/duyan kısımdır. Aşağıda bu tema ile ilgili katılımcıların cmleri de yer almaktadır:

**K1:** “ Evet. Çalışma alanım (yükseköğretim yönetimi) itibariyle bu alana vakıfım.” ( 35 yaşında, erkek, doktora mezunu, ğretim yesi)

**K2:** “Evet. Kısa süre önce yetişkin eğitimi ile ilgili yürüttüğüm bir çalışma için alanyazın çalışması yaparken karşılaştım.” (35 yaşında, kadın doktora mezunu, Dr. Öğretim yesi)

Katılımcıların verdikleri bu cevaplardan yola çıkararak, andragoji tanımını duymaları çalışma alanları oldukları için diyebiliriz.

Araştırmaya katılan eğitcilerin andragoji pedagoji farkı ile ilgili görüşleri Tablo 19’daki gibidir.

**Tablo 19.** Andragoji Pedagoji Farkı Temasına İlişkin Sonuçlar

<b>Temalar 2</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Andragoji pedagoji farkı	Ortaklaşa plan	2	3,7
	İhtiyaç tespiti	5	9,2
	Planlama	6	11,1
	Aktivite	3	5,5
	Motivasyon	5	9,2
	Değerlendirme	2	3,7
	Müfredat	3	5,5
	Ergenlik	5	9,2
	Yaş grubu	4	7,4
	Olgunluk	2	3,7
	Bilinç	2	3,7
	İlgi	2	3,7
	İhtiyaç	6	11,1
	Beklenti	4	7,4
	İçsel motivasyon	1	1,8
Aktif öğrenen	2	3,7	

**2. Andragoji pedagoji farkı :** Araştırmaya katılan katılımcılardan andragoji pedagoji farkını açıklarken uzmanlar tarafından oluşturulan kodlara bakıldığında ihtiyaç ve planlama kodunun 6 (%11.1), ihtiyaç tespiti ve ergenlik kodunun da 5( %9,2) olduğu görülmektedir. Aşağıda bu tema ile ilgili katılımcıların cümlesi de yer almaktadır:

**K1:** “ Temel fark hitap ettikleri yaş grupları arasındaki farklılıklar diyebilirim. Bir başka deyişle hitap ettikleri grupların bilinç ve olgunluk düzeylerinin farklı olması bu ikisi arasındaki temel farkı oluşturuyor.”(35 yaşında, erkek, doktora mezunu, öğretim üyesi)

**K2:** “Yetişkinle çocuğun ihtiyaç ve özelliklerinin farklı olması. Çocuğun daha kolay terbiye edilmesi. Yetişkinin ahlakının kolay değişmemesi.” (37 yaşında, erkek, lise mezunu, usta öğretici.)

**K3:** “ Pedagojiyi öğretmen planlar andragoji karşılıklı ortaklaşa planlanır. İhtiyaçların tespitini öğretmen yaparken, andragojide karşılıklı belirlenir.”

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yetişkin eğitiminde benimsedikleri öğretim ilkeleri ile ilgili görüşleri Tablo 20'deki gibidir.

**Tablo 20.** Öğretim İlkeleri Temasına İlişkin Sonuçlar

<b>Tema 3</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Öğretim İlkeleri	Planlama	2	4,2
	Psikolojik ilkeler	4	8,5
	Ergenlik	1	2,1
	Sosyolojik ilkeler	4	8,5
	Gruba göre	2	4,2
	İhtiyaca göre	3	6,4
	Etkin katılım	4	8,5
	Güncellik	2	4,2
	Hayır	2	4,2
	Seviyeye göre	3	6,4
	Etkileşim	3	6,4
	Bireye özgü	4	8,5
	Aktif paydaş	2	4,2
	Yaşama yakınlık	4	8,5
	Güncellik	2	4,2
	Somuttan soyuta	2	4,2
	Grup çalışması	3	6,4

**3. Öğretim ilkeleri:** Araştırmaya katılan katılımcılardan verilen cevaplara göre uzmanlar tarafından oluşturulan kodlar Tablo 20’de verilmiştir. Psikolojik ilkeler, sosyolojik ilkeler, etkin katılım, bireye özgü, yaşama yakınlık kodlarının frekansları 4 (%8,5) olarak bulunmuştur. Aşağıda bu tema ile ilgili katılımcıların cümlesi yer almaktadır:

**K1:** “ Yetişkin eğitiminde öğrenene uygunluk, işlevsellik, etkin katılım ve güncellik ilkelerinin ön planda yer verilmesi gerektiği kanaatindeyim.” (31 Yaşında, kadın, doktora mezunu, öğretim üyesi)

**K2:** “ Sadece yetişkin eğitiminde değil, belirli düzeyde olgunluğa sahip tüm bireylerle yapılacak eğitimlerde benim temel yaklaşımım, eğitimin öğretmen ve öğrenci arasındaki bir etkileşim şeklinde gerçekleşmesi. Paulo Freire'nin tabiriyle öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalog şeklinde ifade edebiliriz. Bu açıdan, öğrencileri, derste var olan bilginin aktarıldığı pasif alıcılar olarak değil, bilgi üretimine ve bilginin yaygınlaştırılmasına katkıda bulunan aktif paydaşlar olarak görüyorum.”(35 yaşında, erkek, doktora mezunu, öğretim üyesi)

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yetişkin eğitiminde karar alma sürecinde öğrenenlerin rolü ile ilgili görüşleri Tablo 21’deki gibidir.

**Tablo 21.** Öğrenenlerin Rolü Temasına İlişkin Sonuçlar

<b>Tema 4</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Öğrenenlerin Rolü	Hedef belirleme	2	6,6
	Deneyim	2	6,6
	Etkin Katılım	7	23,3
	Öğrenmeye Hazır olma	2	6,6
	Benimseme	3	10
	Katılım	2	6,6
	Hedef ve içeriğin belirlenmesi	2	6,6
	Yöntem ve tekniklerin seçilmesi	2	6,6
	Ölçme değerlendirme yönteminin belirlenmesi	2	6,6
	Araç gereçlerin belirlenmesi	2	6,6
	Karar alma süreci	2	6,6
	Etkin katılımcı	2	6,6

**4. Öğrenenlerin Rolü :** Araştırmaya katılan katılımcılardan verilen cevaplara göre uzmanlar tarafından oluşturulan kodlar Tablo 20’de verilmiştir. En yüksek frekansa sahip kod ‘etkin katılım’ kodudur. Etkin katılım, 7 frekans ile %23,3 yüzdeliğe sahiptir. Aşağıda bu tema ile ilgili katılımcıların cümlesi yer almaktadır:

**K1:** “Hedeflerin ve içeriğin belirlenmesi, kullanılacak strateji- yöntem teknikler ve araç gereçlerin seçilmesi, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi gibi tüm aşamalarda yetişkinler etkin olarak yer alır.” (35 Yaşında, kadın, doktora mezunu, öğretim üyesi)

**K2:** “Öğrenenler de aktif olarak sürece katılmalıdır. Aksi halde eğitim devam edemez veya verimli olmaz.” (32 yaşında, erkek, doktora mezunu, öğretim üyesi)

**K3:** “Eğitim sürecinin tamamını kapsamayacak şekilde belirli sınırlılıklar kapsamında karar alma sürecine katılmalarını doğru buluyorum. Toplumda sorumluluklar alan bireyler olmalı.” (42 yaşında, kadın, doktora mezunu, öğretim üyesi)

Ortaya çıkan kodlar ve verilen cevaplar dikkate alındığında eğitimcilerde, yetişkin öğrenenlerin eğitim sürecinde etkin bir şekilde yer alması gerektiği inancı olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yetişkinler ile yaptıkları öğretim faaliyetlerinin içeriğine nasıl karar verdikleri ile ilgili görüşleri Tablo 22’deki gibidir.

**Tablo 22.** Öğretim Faaliyetinin İçeriğine Karar verme Süreci Temasına İlişkin Sonuçlar

<b>Tema 5</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Öğretim Faaliyetinin İçeriğine Karar verme Süreci	Yetişkin durumu	2	3,8
	Öğrenci görüşü	4	7,6
	Sosyal durum	2	3,8
	Yaş durumu	2	3,8
	Hayata dönük	2	3,8
	İhtiyaç analizi	2	3,8
	Kendim	2	3,8
	Müfredata göre	2	3,8
	Paydaş	1	1,9
	Gereklilik	1	1,9
	İhtiyaç	8	15,3
	Yönetmelik	2	3,8
	Yönerge	2	3,8
	İlgi	6	11,5
	Beklenti	2	3,8
	İstek	2	3,8
	Bireysel farklılık	4	7,6
	Çevresel	2	3,8
	Yaş	2	3,8
Katılımcılarla	2	3,8	

**5. Öğretim Faaliyetinin İçeriğine Karar Verme Süreci:** Araştırmaya katılan katılımcılardan verilen cevaplara göre uzmanlar tarafından oluşturulan kodlar Tablo 22’de verilmiştir. En yüksek frekansa sahip kod ‘ihtiyaç’ kodudur. İhtiyaç, 8 frekans ile %15,3 yüzdeliğe sahiptir. Aşağıda bu tema ile ilgili katılımcıların cümlesi yer almaktadır:

**K1:** “Şimdi burada örgün/yaygın eğitim uygulamalarını farklı bir şekilde incelemek gerekiyor. Özellikle eğitim sonucunda bir diploma veya sertifika verilen programlardan bahsediyorsak, genellikle bu tür eğitimlerin içerikleri konusunda en azından taslak içerikler sunan yönetmelikler, yönergeler ve benzeri dokümanların bağlayıcılığı söz konusu. Bu tarz düzenlemelerden kalan esneklik alanlarında, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri ile konu alanının güncel tartışmaları genellikle



*ders içeriğinin belirlenmesinde önemli yer tutuyor.” (35 Yaşında, erkek, doktora mezunu, öğretim üyesi)*

**K2:** “Müfredat dışı bir eğitim sürecinde içeriğe ihtiyaç analizi kullanarak karar veriyorum.” (31 yaşında, erkek, doktora mezunu, öğretim üyesi)

**K3:** “İlgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak. Yetişkinlerin öğretim faaliyetinden ne beklediği önemli.” (35 yaşında, kadın, doktora mezunu, öğretim üyesi)

**K4:** “Yetişkin bireylerin ilgi ve istekleri ile, bilgi ve becerilerine göre program hazırlanır. Dominant bir yapı ile değil daha güven verici esnek bir yapı ile yaklaşım sağlanır.” (46 yaşında, kadın, doktora mezunu, öğretim görevlisi)

Katılımcıların cevapları dikkate alındığında yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Ama müfredat harici bir eğitim ise yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarına binaen öğretim faaliyetlerinin içeriğine karar verme sürecinde öğrenenlerin yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin öğrenenlerin eğitimde deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlayıp sağlamadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 23’teki gibidir.

**Tablo 23.** Öğrenenlerin Deneyimlerini Paylaşması Temasına İlişkin Sonuçlar

<b>Tema 6</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Öğrenenlerin Deneyimlerini Paylaşması	Evet	19	100

**Öğrenenlerin Deneyimlerini Paylaşması:** Araştırmaya katılan tüm katılımcılar öğrenenlerin eğitim sürecinde deneyimlerini paylaşması gerektiğini düşünmektedirler. Aşağıda bu soruya ilişkin katılımcıların verdiği cevapların cümlesi yer almaktadır:

**K1:** “Evet. Yetişkinlerin kişisel kaygısı vardır ve güvenli bir ortama ihtiyaç duyar. Öz güvenlerinin korunmasını isterler. Beklentileri yüksektir. Kendilerine değer verildiğinde tecrübe ve deneyimlerini paylaşmayı ve anlatmayı isterler.” (45 yaşında, kadın, önlisans mezunu, usta öğretici).

**K2:** “Öğrenenlerin kendi deneyimlerini paylaşmaları konusunda teşvik ediyor ve kendi yaşantılarıyla bağlantı kurabilmelerini bekliyorum.” (31 Yaşında, kadın, doktora mezunu, öğretim üyesi)

Araştırmaya katılan eğitimcilerin öğretim sürecinde hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına ilişkin görüşleri Tablo 24’teki gibidir.

**Tablo 24.** Öğretim Yöntem ve Teknik Temasına İlişkin Sonuçlar

Temalar 7	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretim Yöntem ve Teknik	Eleştirel	2	2,7
	Deneysel	2	2,7
	Sunum	7	9,7
	Drama	3	4,1
	Buz kırma	2	2,7
	İstasyon	2	2,7
	Rol oynama	2	2,7
	Tartışma	4	4,1
	Beyin fırtınası	2	2,7
	Soru cevap	2	2,7
	Problem çözme	2	2,7
	Tekrar	2	2,7
	Okuma	2	2,7
	Google clasroom	2	2,7
	Digital platform	2	2,7
	Örnek olay	2	2,7
	Problem çözme	2	2,7
	Düz anlatım	3	4,1
	Soru cevap	6	8,2
	Tartışma	8	11,1
	Sunuş	7	9,7
	Beyin fırtınası	2	2,7
	Araştırma	2	2,7
Grup çalışması	2	2,7	

**7. Öğretim Yöntem ve Teknik :** Araştırmaya katılan katılımcılardan verilen cevaplara göre uzmanlar tarafından oluşturulan kodlar Tablo 24’te verilmiştir. En yüksek frekansa sahip kod ‘tartışma’ kodudur. Tartışma, 8 frekans ile %11,1 yüzdeliğe sahiptir. Aşağıda bu tema ile ilgili katılımcıların cümlesi yer almaktadır:

**KI:** “ Derste kullandığım yöntem ve teknikler, öğrencilerin yaş grubu, dersin içeriği ve program eğitim seviyesine göre farklılıklar göstermektedir. Google Classroom eğitim platformunu bütün derslerimde aktif olarak kullanıyorum. Okumalar, ödevler ve bunların takibini bu sistem üzerinden yürütüyorum. Ayrıca ders konu alanı ile ilgili olarak hem benim hem de öğrencilerimizin yaptıkları paylaşımlar ve platform üzerinde gerçekleşen tartışma ortamı, hem dersten kopmaları engelliyor hem de bazı uygulamalar bu platform üzerinden yürütüldüğünden, bu tarz önemli ama zaman alıcı faaliyetler ders süresinden tüketmiyor. Ders saatlerinde de kullandığım yöntemlere gelecek olursak, tartışma, örnek olay ve problem çözme yöntemlerini tercih ediyorum. Anlatım yöntemini benim konu alanıma çok uygun bir yaklaşım olarak

*görmüyorum. Özellikle bu yaş grubundaki öğrencilerin kitaplardan okuyup anlayabildikleri konuları onlara tekrar anlatarak zaman kaybetmenin anlamı yok. Bu nedenle diğer yöntemler, okunan konuların ve ders girişinde kısa bir süre tarafımdan paylaşılan bilgilerin anlaşılmasında daha etkililer.” (35 yaşında, erkek, doktora mezunu mezunu, öğretim üyesi).*

**K2:** “ *Yetişkin eğitiminde çoğunlukla anlatım, soru-cevap, ve tartışma yöntemlerinin kullanıyorum.” (35 Yaşında, kadın, doktora mezunu, öğretim üyesi)*

**K3:** “ *Tartışma problem çözme yöntemlerini kullanıyorum.” (32 yaşında, erkek, doktora mezunu, öğretim üyesi)*

**K4:** “ *Bireylerin özelliklerine ve içeriğe göre değişen; çoğunlukla rol oynama, tartışma, beyin fırtınası yöntemlerine ek olarak anlatım ve soru-cevap da kullanmaktayım.” (31 yaşında, kadın, doktora mezunu, öğretim üyesi).*

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yetişkinler ile yaptıkları öğretim faaliyetlerinde değerlendirmelerini nasıl yaptıklarına ilişkin görüşleri Tablo 25’teki gibidir.

**Tablo 25.** Değerlendirme Süreci Temasına İlişkin Sonuçlar

<b>Tema 8</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Değerlendirme Süreci	Çoktan seçmeli	18	47,3
	Yazılı sınav	4	10,52
	Anket	2	5,2
	Tartışma	2	5,2
	Okumalar	2	5,2
	Ödev	2	5,2
	Kendini değerlendirme	2	5,2
	Gözlem	4	10,52
	Doğru yanlış	2	5,2

**8. Değerlendirme Süreci :** Araştırmaya katılan katılımcılardan verilen cevaplara göre uzmanlar tarafından oluşturulan kodlar Tablo 25’te verilmiştir. En yüksek frekansa sahip kod ‘çoktan seçmeli’ kodudur. Çoktan Seçmeli 18 frekans ile %47,3 yüzdeliğe sahiptir. Aşağıda bu tema ilgili katılımcıların cümlesi yer almaktadır:

**K1:** “ *Çok sağlıklı olmasa da, bireysel nedenlerle çoktan seçmeli test tipi sınavları ağırlıklı olarak tercih ediyorum.” (55 Yaşında, erkek, doktora mezunu, öğretim üyesi)*

**K2:** “ *Yine öğrencilerin yaş grubu, dersin içeriği ve program eğitim seviyesine farklılıklar göstermekle birlikte, çok yönlü bir ölçme ve değerlendirme süreci*

yürütüyorum. Classroom üzerinden öğrencilerimizin haftalık okumalarını takip etmek amacıyla, her bir öğrencimiz okumalar üzerinden her hafta bir tartışma sorusu (cevabı okumalarda var olan bilgi sorularından ziyade, okumalar sonucunda zihinlerinde oluşacak sorular) üretmeliler. Bu sorulardan bazıları, sınıf tartışmalarını yönlendiriyor. İkinci olarak öğrencilerimizi konu alanları ile ilgili sorumlu tuttuğumuz bazı ödevler söz konusu. Üçüncü olarak, sınıf içi aktivitelerin bitiminde gerçekleştirdiğimiz kısa değerlendirmeler var. Son olarak ara sınav ve dönem sonu sınavları var. Bunların tamamı, öğrencilerin hem kendilerini geliştirmelerinde (formative) yardımcı oluyor hem de bir not (summative) olarak sonuçlanıyor.” (35 yaşında, erkek, doktora mezunu, öğretim üyesi)

**K3:** “Öğretimi bütünsel olarak değerlendirebilecekleri bir memnuniyet anketinin yanı sıra çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların yer aldığı bilgi testleri kullanıyorum.” (31 yaşında, kadın, doktora mezunu, öğretim üyesi).

## BÖLÜM –IV

### 4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan elde edilen verilerden yola çıkarak araştırmada cevapları aranan sorular tek tek tartışılmış ve alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırmalara gidilmiştir.

#### 4.1. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın problemi; yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri nasıldır? şeklinde ifade edilmiştir. Problem cümlesine dayalı olarak da alt problemler oluşturulmuş ve bu problemlere cevap aranmaya çalışılarak yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğiticilerin andragojik öğretim uygulamalarının nasıl olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma da nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma (mixed) yöntem kullanılarak çeşitli veri toplama araçlarının yardımıyla veriler toplanmıştır. Karma (mixed) yöntem modelinde açıklayıcı sıralı desen kullanılarak elde edilen veriler çözümlenerek yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar problemlerin başlıkları altında yer verilmiştir.

**4.1.1.Yetişkin Eğitimi Faaliyeti Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim Uygulama Düzeyleri ve Bu Uygulamaların Çeşitli Değişkenlerine İlişkin Sonuçları.** Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak Türkiye’de yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğiticilerin andragojik öğretim uygulamaları nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan öğrenme sürecine katılıma yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğiticilerin yüksek, ikinci alt boyutu olan öğrenme iklimini yapılandırmaya ise çok yüksek , üçüncü alt boyutu olan deneyimlerle ilişkilendirmeye ise orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine ölçeğin

genelinde ise yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğitimcilerin öğretim uygulamalarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yetişkin eğitimciler özelliklerinin anlaşılmasının önemi ile ilgili olarak, Gallup-Purdue Index Report (2014), yetişkin eğitimcisinin özelliklerinin bilinmesinin veya ortaya konmasının yetişkin öğrencilerin refahını artırabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de yetişkin eğitimcilerinin andragojik öğretim uygulamalarının betimlenmesi gerçekleştirilmiştir.

#### **4.1.1.1. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçları. 1.**

Yetişkin eğitimi faaliyeti yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim uygulamalarının cinsiyet değişkenine göre ilişkin t-testi sonuçlarına baktığımızda cinsiyet değişkenleri arasındaki puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Karabacak’ın (2018) yaptığı çalışmanın sonucuyla örtüşmekte olup tam tersine Reddy ve Devi (2012) yetişkin eğitimcilerden Kadın , evlenmemiş ve genç olanların motivasyon ve olumlu tutum edindirmede daha etkili olduklarını tespit etmişlerdir. Bu durum sosyokültürel farklılıktan da ileri gelmiş olabilir. Sarıgöz (2011) ilköğretim öğretmenlerinin bir yetişkin eğitimi olan hizmetiçi faaliyetleri ile ilgili görüşlerine dair bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma da hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumlarında cinsiyete göre t testine bakmış ve anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Sarıgöz’ün (2011) yaptığı çalışma ile sonucun benzerlik gösterdiği görülmektedir.

#### **4.1.1.2. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin sonuçları. 1.**

Ölçeğin deneyimlerle ilişkilendirme alt boyutu ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Deneyimlerle ilişkilendirme alt boyutu bağlamında meslek kıdemini artması pozitif bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Philips, Baltzer, Filoon & Whitley (2017) mesleki kıdemle ilgili: Öğrettiği alanlarda uygulamalı deneyimlere sahip olan öğretim elemanları/yetişkin eğitimcisi, öğrettikleri kavramların uygulamalı örneklerini kullandıkları takdirde yetişkin eğitiminde fayda göreceğini düşünmektedir.

**4.1.1.3.Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerinin unvan değişkenine ilişkin sonuçları.** 1. Yapılan analiz sonucunda bir alt boyut dışında diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme iklimini yapılandırma alt boyutunda akademisyenler ve öğretmenler arasında öğretmenler yönünde anlamlılık sonucuna varılmıştır. Deneyimlerle ilişkilendirme alt boyutuna baktığımızda ise akademisyenler ve öğretmenler arasında anlamlılığın öğretmenler yönünde; akademisyenler ve usta öğreticiler arasında ise anlamlılığın usta öğreticiler yönünde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin genelinde ise akademisyenler ve öğretmenler arasında bakıldığında anlamlılığın öğretmenler yönünde olduğu tespit edilmiştir. Rogers (2015) yaptığı çalışmada fakülte üyelerin yetişkin öğrenenlerin beklentilerinin genç öğrencilerden daha farklı olduğunun farkında olmaları gerektiği görüşü ile bu hususun önemine dikkat çekmiştir.

**4.1.2. Yetişkin Eğitimi Faaliyeti Yürüten Eğiticilerin Andragojik Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerin Neler Olduğuna İlişkin Sonuçları.** 1.Araştırmaya katılan yetişkin eğitimi eğiticilerin %68’lik dilimi andragojik yaklaşımı bildiklerini ve duyduklarını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplardan andragojik yaklaşımı daha çok akademisyenlerin ve öğretmenlerin duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademisyenler ise andragoji kavramını çalışma alanları olduğu için bildiklerini ifade etmişlerdir.

2.Eğiticilerin andragoji pedagoji farkı hakkındaki görüşlerine ilişkin sonuçlarda ise; bu iki kavramın farkının verilen eğitimdeki planlamanın ve eğitimi alan grubun ihtiyaçlarına bağlı değişikliklerin oluşturduğunu ifade ettiklerini görmekteyiz. Katılımcılar, pedagojide verilecek eğitimi öğretmenin tanımladığını, andragoji de ise eğitimi alan kişiyle eğiticinin planladığını ifade ederek farkları bu şekilde dikkat çekmişlerdir. Yetişkin ile çocuğun ihtiyaçlarının farklı olmasından ötürü pedagoji ve andragoji’nin farklılaştığını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

3.Eğiticilerin yetişkin eğitiminde benimsedikleri öğretim ilkelerinin daha çok; psikolojik ilkeler, sosyolojik ilkeler, etkin katılım, bireye özgü, yaşama yakınlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Yetişkin eğitiminde eğiticilerin, öğrenenleri karar alma sürecinde etkin katılım ile desteklediklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğiticilerin öğrenenleri karar alma sürecinde etkin bir şekilde dahil etme eğiliminde olduğunu söyleyebiliriz. Bazı eğiticilerin öğrenenlerin aktif bir şekilde yer alması gerektiğini aksi halde eğitimin devam edemeyeceğini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise öğrenenlerin Toplumda sorumluluklar alan bireyler olabilmeleri için eğitim sürecinin tamamını kapsamayacak şekilde belirli sınırlılıklar kapsamında karar alma sürecine katılmalarını doğru buluyorum diyerek etkin katılımın önemi vurgu yapmıştır.

5. Eğiticiler yetişkin eğitiminde öğretim faaliyetinin içeriğini daha çok öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Kara ve Karakoç'un (2017) yaptığı çalışmada ihtiyaçların belirlenmesi temasında yapılan eğitimden önce ihtiyaçların belirlenmesine yönelik görüş alıp almadığı araştırılmış öğrenenlerin görüşü alınmadığı, eğitim planının önceden hazır halde getirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar benzerlik göstermemektedir. Akay ve Ültanır (2010) yaptığı çalışma da Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma yazma eğitimi sürecine yönelik eğiticilerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerin neticesinde eğiticiler içeriğin hazırlanması konusunda eğitici ile kursiyerlerin ortak karar vermesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Lala, Yazar ve Çolak'ın (2017) yaptığı çalışmada oluşan metaforlar sonucunda öğretmenlerin yetişkin eğitimini daha çok zorluk olarak nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenenlerin eğitim alırken uygun fiziksel ve psikolojik ortam sağlanmadığı takdirde istenilen düzeyde etkili bir eğitim elde edilmesi zorlaşır. Bu durum ise öğrenenlerin yetişkin eğitime karşı tutumlarının olumsuz yönde olmasına yol açar. Lala, Yazar ve Çolak (2017) yetişkinlere verilecek eğitimin planlama ve değerlendirme sürecine yetişkinler de dâhil edilmelidir şeklinde ifade etmiştir. Literatürdeki bu sonuçlar ise araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Müfredat her zaman birinin bilgisini ve dünya görüşünün versiyonunu temsil eder (Sleeter & Grant, 1991)" ve çoğu zaman yetişkin eğitimcileri mevcut müfredatı seçer ve öğretmeye başlar (Kapur, 2015).

6. Araştırmaya katılan eğiticilerin görüşleri analiz edildiğinde; tüm eğiticiler, öğrenenlerin eğitim sürecinde deneyimlerini paylaşması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

7. Eğiticiler yetişkin eğitiminde daha çok öğretim yöntem tekniği olarak tartışma, sunum ve soru cevap yöntemini kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Yaş grubuna göre



öğretim yöntem tekniklerini benimsediklerini ifade eden katılımcılar olmuştur. Kara ve Karakoç (2017) Yetişkin eğitimi alan öğretmenlerin yetişkin eğitimini değerlendirmesine yönelik yaptığı çalışmada öğrenme ortamında kullanılan öğretim yöntem tekniğinin daha çok sunum ve projeksiyon yönteminin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sunum yöntemi sonucunun benzerlik gösterdiği görülmektedir.

8.Yetişkin eğitiminde yapılan öğretim faaliyetlerini daha çok çoktan seçmeli testlerle sınav şeklinde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kara ve Karakoç'un (2017) yaptığı çalışmada da yetişkin eğitimi sonrasında eğitimin değerlendirilmesinin sınav yönetimiyle yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonucun alanyazındaki bu çalışma ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

#### 4.1. Öneriler

1. Yetişkinler ile çalışan tüm eğitimcilerin (öğretim elemanı, öğretmen ve usta öğretici) andragojik bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitimler verilmelidir.
2. Lisansüstü alanı olarak yer alan Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi çok az üniversitede bulunmaktadır. Bu sayı artırılarak Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi alanında uzmanların yetiştirilmesine katkı sağlanmalıdır.
3. Üniversitelerin bünyesinde yer alan Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim dalı ile Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü arasındaki ilişki artırılarak işbirliği geliştirilmelidir.
4. Yetişkin eğitimi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler işbirliği ile kısa ve uzun süreli hedefler belirlenerek Türk Eğitim sisteminde Yetişkin eğitimi politikası oluşturulmalıdır. Bu politika sayesinde yetişkin eğitime ayrılan yatırımlar da ele alınmalıdır.
5. Yetişkinlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulup yetişkin eğitimleri buna göre düzenlenmelidir.
6. Verilecek olan yetişkin eğitimleri andragojik ilkelere uygun olabilmesi için eğitime başlanmadan eğitici ile öğrenen eğitim faaliyetleriyle ilgili kararları ortak olabilmesi için bir düzen oluşturulmalıdır ve bu düzen tüm yetişkin eğitimleri için sistematik haline getirilmelidir.
7. Andragoji temelli empirik çalışmalar artırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akay, C. ve Ültanır, E. (2010). Andragojik Temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88.
- Apps, J. (1985). *Improving practice in continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aslandağ, B. (2018). Evaluating the adult education applications in Turkey from an andragogical aspect. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 268-278.
- Bower, E. M., & Hollister, W. G. (eds). (1967). *Behavioral science frontiers in education*. New York: Wiley.
- Brislin, R., Lonner, W. ve Thorndike, R. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: John Wiley.
- Brockett, R. B., and Hiemstra, R. *Self-Direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice*. London and New York: Routledge. 1991.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Publications.
- Bruner, J. S. (1961). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryson, L. (1936). *Adult education*. New York: American Book Company.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2019). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede, S. B. Demir, Dü, & A. Delice, Çev.) Ankara, Türkiye: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003), *Research design qualitative and quantitative and mixed approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakmak, E. K., Çebi, A., & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik “sosyal bulunuşluk ölçeği” geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. New York: Harper & Row.
- Dawson, C. (2007). *A practical guide research methods* (3. Baskı). United Kingdom: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Doğan, S. & Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme ölçeği (HBÖÖ): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 2015, 205-222
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara:Ütopya Yayınevi.
- Elias, J. L., & Merriam, S. (1980). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Krieger.
- Erguvan-Sarioğlu, İ. D.( 2002). *Yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik yeterliliklerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: W. W. Norton.
- Frank, P. (1966). *Basic education teachers--seven needed qualities*. Report resumes. 4-1. California.
- Gallup-Purdue Index Report. (2014). Great jobs great lives. Retrieved from <http://www.luminafoundation.org/files/resources/galluppurdueindex-report-2014.pdf>.
- Grattan, G. H. (1955). *In quest of knowledge: A Historical Perspective of Adult Education*. Chicago: Follett.

- Gravetter, J. F. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Greene, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(14), 53-60.
- Hopkins, W. G. (2014). New view of statistics. Retrieved, October 30, 2018 from <http://www.sportsci.org/resource/stats/effectmag.html>
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Iscove, I., & Stevenson, W. W. (eds). (1960). *Personality development in children*. Austin: University of Texas Press.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004), "Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *American Educational Research Association*, 33(7), 14-26.
- Kapur, S. (2015). Understanding the characteristics of an adult learner. *Jamia Journal of Education* 2(1), 111-121.
- Kara, K., & Karakoç, B. (2017). Yetişkin eğitiminde "sekiz süreç elementi" doğrultusunda öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi*, 12(24), 613-634.
- Karabacak, S. (2018). The level of andragogical knowledge of the educators working with adults in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 537-561
- Karasar, N. (1995b). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 7. Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kasworm, C. E., Polson, C. P., & Fishback, S. J. (2002). *Responding to adult learners in higher education*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B.(2011), "*Principles and practice of structural equation modeling*( Third Edition)", New York: The Guilford Press.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.

- Knowles, M. (1977). *The Adult education movement in the united states* (Revised Edition). Malabar, FL: Krieger.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy ta andragogy* (2 nd ed. ). Chicago: Follett. Knowles, M. (1984a). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed). Houston, TX: Gulf Publishing.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler: göz ardı edilen bir kesim.* (çev. Serap Ayhan). A.Ü. Basımevi, Ankara., sy. 56-62.
- Knowles, M., Holton, E.F. ve Swanson, R.A. (1998). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development.* Houston: Gulf Publishing Co.
- Knowles, M., Holton, E.F. ve Swanson, R.A. (2012). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development.* Houston: Gulf Publishing Co.
- Knowles, M., Holton, E.F. ve Swanson, R.A. (2015). *Yetişkin eğitimi.* Kaknüs Yayınları.
- L.A. Phillips, C. Baltzer, L. Filoon, C. Whitley (2017). Adult student preferences: Instructor characteristics conducive to successful teaching. *Journal of Adult Continuing Education*, 23(1), 49-60, 10.1177/1477971416683488
- Lala, Ö., Yazar, T., & Çolak, A. (2017). Öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 80-99.
- Martin, C. R. and Newell, R. J. (2004). "Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement". *Psychology Health and Medicine*, 3, 327-336.
- Merriam, S., & Brockett, R. (1997). *Profession and practice of adult education: an introduction.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam S. B., & Cunningham P. M. (eds). (1989). *Purposes and philosophies of adult education. handbook of adult and continuing education.* San Francisco: Jossey- Bass, pp, 37-50
- Miles, B. M., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis (2th Ed.).* Sage Publications.

- 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)].
- Miser, R., Ural, O., & Ünlühisarykly, (2013). Adult education in Turkey. *Adult Learning, 24*(4), 167-174.
- Oğuzkan, F. (1997). *Yetişkin eğitimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Quantitative Methods in Social Inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research Methods in the Social Sciences* (p. 275-282). London:Sage.
- Phillips, L. A., Baltzer, C., Filoon, L., & Whitley, C. (2017). Adult student preferences: Instructor characteristics conducive to successful teaching. *Journal Adult Continuing Education, 23*(1), 49-60. DOI:10.1177/1477971416683488
- Reischmann, J. (2004). Andragogy. history, meaning, context, function. internetpublication. [online]: retrieved on 06-february-2012, at url: <http://www.andragogy.net>. research paradigm whose time has come”, *Educational Researcher, 33*(7), 14–26.
- Rogers, K. (2015). *Five value-defining priorities of non-traditional students*. Retrieved from: <http://evollution.com/opinions/value-defining-priorities-non-traditional-students/>.
- Schriesheim, C., & Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and confirmatory factor-analytic investigation of item wording effects on the obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management, 21*(6), 1177-1193.
- Shevlin, M.E., & Lewis, C.A. (1999). The revised social anxiety scale: Exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Social Psychology, 2*, 250-252.
- Smith, K. A. & Waller, A. A. (1997). *Afterword: New paradigms for college teaching*. In *New paradigms for college teaching*, Edited by William E. Campbell & Karl A. Smith. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Spurgeon, P. L., & Moore, E.G. (1997). The educational philosophies of training and development professors, leaders, and practitioners the educational philosophies of training and development professors,

- leaders, and practitioners. *Journal of Technology Studies*, (23), 2, 11-19.
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (2019, 24 Nisan). Erişim Adresi: <http://halic.edu.tr/documents/halicweb/etik-kurul/kaynak-yazim-klavuzu.pdf>
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (9),3, 649-669.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Ulusoy Gökkoca, F. Z. (2001). Sağlık eğitimi açısından yetişkin eğitimi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(11), 412-414.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.
- Yoshida, F., Conti, G. J., Yamauchi, T., & Iwasaki, T. (2014). Development of an instrument to measure teaching style in Japan: The Teaching Style Assessment Scale. *Journal of Adult Education*, 43( 1), 11-18.

## EKLER

### EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ - 1



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Sayı : 26879895/605.01/22545243  
Konu : Araştırma İzni Özge ÇEVİK

23.11.2018

NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi: Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 14.11.2018 tarihli ve  
70297673-605.01-E.21769715 sayılı yazısı.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün ilgi yazısında Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Özge ÇEVİK'in Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ SOYLU danışmanlığında "Eğiticilere Yönelik Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" konulu araştırma izin talebi örneklemini teşkil eden kurum türlerinin Genel Müdürlüğümüz bünyemizde bulunması nedeniyle değerlendirilmek üzere tarafımıza gönderilmiştir.

Araştırmaya ait dokümanlar Genel Müdürlüğümüz "Araştırma İzin Komisyonu" tarafından incelenmiş olup söz konusu araştırmanın yapılmasının kişisel verilerin gizliliğinin korunması ve araştırma sonuçlarının Genel Müdürlüğümüz ile paylaşılması kaydı ile uygun olacağı düşünülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL  
Bakan a.  
Genel Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.  
26 Kasım 2018

Emniyet Mh. Boğaziçi Sk. No:23 06500 Teknikokullar/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: asbeyhan@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ayşe Saadet BEYHAN  
Tel: (0 312) 413 2114-16/2024  
Faks: (0 312) 212 99 58

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d23c-3783-3d12-8b7f-7990 kodu ile teyit edilebilir.



## EK 2. ARAŞTIRMA İZİNİ 2



E-İmzalıdır

T.C.  
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 69972237-302.08.01-E.1707  
Konu : Araştırma İzni Özge ÇEVİK

28/11/2018

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :a)05/11/2018 tarihli ve 98862767-302.08.01-E.308 sayılı yazımız.  
b)Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün 23.11.2018 tarihli ve 26879895-605.01/22545243 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Özge ÇEVİK, Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ SOYLU danışmanlığında “Eğiticilere Yönelik Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” konulu tez çalışması kapsamında kişisel verilerin gizliliğinin korunması ve araştırma sonuçlarının Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile paylaşılması kaydı ile uygun olacağı düşünülmesine dair Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün ilgi b) kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Cahit Tağı ÇELİK  
Rektör V.

Ek:  
1-İlgi b) yazı (1 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Cahit Tağı CELİK tarafından 28.11.2018 tarihinde e-imzalanmıştır. Evracağımızı <http://eimza.ohu.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 9BDC57BAX6 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Bşk.Bor Yolu Üzeri Merkez Yerleşke NİĞDE  
Telefon :(0388) 225 2707 Faks : (0388) 225 2701 [oidb@ohu.edu.tr](mailto:oidb@ohu.edu.tr)

### EK 3. ÖLÇEK UYARLAMA İZİNİ

Gönderen: Fumiko Yoshida (NYU) <fy200@nyu.edu>

Tarih: 18 Şub 2018 Paz, saat 12:49

Konu: Re: Scale Adaptation Permission

Alıcı: Özge ÇEVİK <pskdanisman99@gmail.com>

Dear Özge ÇEVİK,

I'm glad to hear from you, and give you permission to use TSAS.

Good luck on your research.

When you finish your thesis, I would love to read it.

Regards,

Fumi Yoshida

Professor, Nursing Education

Saku University, Japan

On Wed, Jan 31, 2018 at 1:53 AM, Özge ÇEVİK <pskdanisman99@gmail.com> wrote:

I am a master student, in Niğde University Institute of Education from Turkey. I currently write my thesis on The Teaching Style Assessment on Adult Education topic. If your permission to your scale "The Teaching Style Assessment Scale" I will want to adapt from English to Turkish. Thank you for your support in advance.

I am waiting for your good news.

Kind regards.

--

Özge ÇEVİK  
Psikolojik Danışman

Windows'u Etkinleştir

#### EK 4. ANDRAGOJİK ÖĞRETİM İLKELERİ ÖLÇEĞİ

#### ANDRAGOJİK ÖĞRETİM İLKELERİ ÖLÇEĞİ

<b>Yönerge:</b> Aşağıda Andragojik öğretim ilkeleri ile ilgili görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan cümleler yer almaktadır. Bu maddeleri size uygun olan duruma göre X işareti koyarak belirtiniz.		<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
<b>Öğrenme Sürecine Katılım</b>	1. Dersin kazanımlarını öğrenenler ile birlikte belirlerim.					
	2. Dersin içeriğini belirlerken öğrenenlerin de fikirlerini dikkate alırım.					
	3. Derste kullanılacak yöntem ve tekniklere öğrenenlerle birlikte karar veririm.					
	4. Derste kullanılacak materyaller konusunda öğrenenlerin fikrini alırım.					
	5. Değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde öğrenenlerin de katkı sağlamasına olanak tanırım.					
	6. Ölçme araçlarının belirlenmesinde öğrenenlerin de görüşlerini dikkate alırım.					
	7. Dersi öğrenenler ile birlikte planlarım.					
	8. Öğrenenlerin derste karar alma sürecine etkin olarak katılmalarına olanak sağlarım.					
<b>Öğrenme İklimini</b>	9. Derste grup tartışmalarına yer veririm.					
	10. Ders sürecinde sorun çözme odaklı etkinliklere yer veririm.					
	11. Derste öğrenenlerin etkin diyalog kurmalarına olanak tanırım.					
	12. Zaman zaman ders süresinde öğrenenleri işbirliği yapmaya teşvik ederim.					

	<b>13.</b> Yeni bir kavramı öğretirken, her bir öğrenenin kendi hızında öğrenmesine olanak tanırım.					
	<b>14.</b> Derse, önceden belirlenmiş sürelerde ara veririm.					
	<b>15.</b> Derste üretime dönük etkinlikler yaparım.					
	<b>16.</b> Öğrenenleri, ders etkinliklerini diğer öğrenenlerden bağımsız olarak yapabilmeleri için cesaretlendiririm.					
<b>DeneYimlerle İlişkilendirme</b>	<b>17.</b> Öğrenenlerin deneyimlerini öğrenecekleri konu ile ilişkilendirmelerine izin veririm.					
	<b>18.</b> Öğrenenleri, öğrenecekleri bilgilerin yaşamlarında işlerine yarayacağına ikna ederim.					
	<b>19.</b> Öğrenenlere öğrenecekleri bilgilerin toplumdaki sosyal rollerine ilişkin katkı sağlayacağı düşüncesini kazandırırım					
	<b>20.</b> Öğrenenlerde öğrendikleri bilgiler ile değişen toplum koşullarına uyum sağlamasında katkı sağlayacağı inancını oluştururum.					
	<b>21.</b> Öğrenenlere öğrenmelerini desteklemek için gerçeğe benzer ortamlarda uygulama yapma olacağı tanırım.					
	<b>22.</b> Öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için sahip olduğu yetkinlikleri kullanmalarına olanak tanırım.					

**EK 5. ANDRAGOJİK ÖĞRETİM İLKELERİNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

**ANDRAGOJİK ÖĞRETİM İLKELERİNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

**a. Kişisel Bilgiler**

Yaş:
Cinsiyet:
Mesleki Kıdem:
Eğitim Durumu:
Mesleği/Bölümü:

**b. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

1. Yetişkin eğitiminde öğretim faaliyetlerinin yetişkinlerin ihtiyaçlarının ve özelliklerinin dikkate alınarak yapılandırılmasına önem veren yaklaşım andragojik yaklaşımdır. Bir yetişkin eğitimcisi olarak bu kavramı daha önce hiç duydunuz mu?
2. Andragojiyi pedagoji yani çocuk terbiyesinden ayıran özellikler sizce neler olabilir?
3. Yetişkin eğitiminde benimsediğiniz öğretim ilkeleri var mıdır? Bunlar nelerdir?
4. Yetişkin eğitimde karar alma sürecinde öğrenenlerin rolü nedir?
5. Yetişkinler ile yaptığınız öğretim faaliyetlerinin içeriğine nasıl karar verirsiniz?
6. Yetişkin öğrenenlerin verdiğiniz eğitimde deneyimlerini paylaşmasına olanak sağlamakta mısınız?
7. Öğretim sürecinde hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktasınız? Bu yöntem ve tekniklere nasıl karar vermektесiniz?
8. Yetişkinler ile yaptığınız öğretim faaliyetlerinin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?

## ÖZGEÇMİŞ

### ÖZGE ÇEVİK

E-mail: pskdanisman99@gmail.com

#### KİŞİSEL BİLGİLER

Uyruğu : T.C  
Doğum Yeri : Niğde  
Doğum Tarihi : 01/04/1991  
Medeni Durum : Evli, 3 çocuklu



#### EĞİTİM DURUMU

1998 – 2006 : **İlkokul ve Ortaokul**, Niğde  
2006 – 2009 : **Lise**, Niğde  
2009–2013 : Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, **Ankara**

#### GÖREVLERİ

\*Kırıkkale Gazi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Psikolojik Danışman (2013 -2014)  
\*Karaman Necati Yeniel Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Psikolojik Danışman (2014-2017)  
\*Karaman Spor Lisesi, Psikolojik Danışman(2017-...)

#### BİLGİSAYAR

Photoshop, Puplicer, Word, Power Point, Excel.

#### SEMİNERLER / KURSLAR

1. **18. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Katılımcı.** (Ekim 2009)
2. **Kendini Keşfetme Yolculuğu Semineri** (21 Aralık 2009)
3. **Cinsel Sağlık Eğitimi Çalıştayı** ( 28 Nisan 2010)
4. **Kendini Keşfetme Yolculuğu II** ( 5 Mayıs 2010)
5. **İşaret Dili Kursu** (09/02/2012 – 14/03/2012)
6. **Kişisel Gelişim Semineri** (07 Mart 2012)
7. **Pozitif Psikoloji Etkinlikleri Paneli** ( 01 Ekim 2012)

8. **Ailede Psikososyal Hizmetler** (07 Mart 2013)
9. **Psikoeğitim Uygulayıcı Eğitimi Kursu**(07-09 Ekim 2015)
10. **Uygulamalı Çözüm Odaklı Güncel Teknikler Eğitimi**( Mayıs 2016)
11. **Danışma Becerileri Eğitimi** ( 02 Mayıs 2016)
12. **Aktif Öğrenme Yöntemleri Eğitimi** ( 06 Mayıs 2016)
13. **Çocuk Koruma Kanunu Danışmanlık Tedbiri Kararları Uygulayıcı Yetiştirme Kursu** ( 14-20 Aralık 2016)
14. **Eğitmenler İçin Yaratıcı Drama** ( 21-22 Şubat 2017)
15. **Madde Bağımlılığı Eğitimi** ( Mart 2017)
16. **Kapsayıcı Eğitim Afetten Etkilenmiş Çocuklarla Çalışma Kursu** (10-14 Eylül 2018)
17. **Şema Terapi Semineri** ( 18 Mart 2019)
18. **Oyun Terapisi Semineri** ( 18 Mart 2019)
19. **Psikososyal Destek Programı Uygulayıcı Eğitimi Kursu** (6-10 Mayıs 2019)

#### **Uluslararası ve / veya Ulusal Araştırma Projeleri**

1. **15. Ulusal Çevre Proje Olimpiyatı Türkiye ikinciliği (Gümüş Madalya)** ( 31 Mart – 01 Nisan 2007)
2. **TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Arası Proje Yarışması Adana Bölge Yarı Finalisti** ( 10-12 Nisan 2007)
3. **03- AP-14 No'lu Pupa Öğrenci Entegrasyon Birimi. K.M.Ü. Bilimsel Araştırma Projesi (Alt Yapı) 23.12.2014 – 22.12.2016. (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Servisi Sorumlusu)**
4. **AB Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitici Eğitimi Programı. (11-13 Nisan 2016 )**

#### **Yayınlar**

##### **Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayınlanan makaleler**

1. **Çevik, M and Çevik, Ö. (2016). Effects of the project-based learning approaches on social skills, academic achievements and problem behaviors of students with mild intellectual disability. *International Journal of Human Sciences*. 13 (3), 4849-4860. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4195>.**

**Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler**

**1. Çevik, M** and Çevik, Ö. (2016). *Effects of the project-based learning approaches on social skills, academic achievements and problem behaviors of students with mild intellectual disability*. XV. International Primary Teacher Education Symposium (USOS). Bodrum-Muğla. (Oral Presentation).

**2. Polat, Ü** and Çevik, Ö. (2018). Türk Toplumunun Toplumsal Cinsiyet Değerleri Üzerine Metaforik Bir Araştırma. III. INES Education and Social Science Congress ( ESS ). Alanya- Antalya. (Oral Presentation).

**3. Çevik, M** and Çevik, Ö. (2018). The Evaluation of Perceptions of University Students about STEM (Science – Technology – Engineering – Mathematics) Education with Various Variables in Turkey. . III. INES Education and Social Science Congress ( ESS ). Alanya- Antalya. (Oral Presentation).