

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ  
ANABİLİM DALI  
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI**

**KEÇİÖREN HALK EĞİTİMİ MERKEZİ'NDEKİ  
YETİŞKİNLERİN ÖZDOYUM KURSLARINA KATILIM  
ÖRÜNTÜLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NİLGÜN ÇELİK**

**ANKARA  
HAZİRAN, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ  
ANABİLİM DALI  
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI**

**KEÇİÖREN HALK EĞİTİMİ MERKEZİ'NDEKİ  
YETİŞKİNLERİN ÖZDOYUM KURSLARINA KATILIM  
ÖRÜNTÜLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NİLGÜN ÇELİK**

**DANIŞMAN: PROF. DR. MERAL UYSAL**

**ANKARA  
HAZİRAN, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

NİLGÜN ÇELİK adlı öğrencinin hazırladığı “Keçiören Halk Eğitimi Merkezi’ndeki Yetişkinlerin Özdoyum Kurslarına Katılım Örüntüleri” başlıklı bu çalışma Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı / Yetişkin Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.


Jüri Üyeleri

İmza

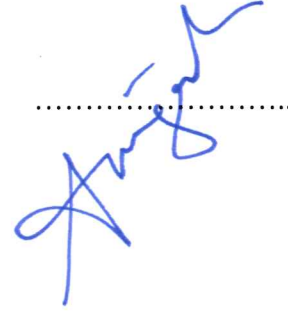
Başkan Prof. Dr. Meral UYSAL



Üye Doç.Dr. Gülden Akın



Üye Dr. Öğr. Üyesi Emine ARUĞASLAN



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof.Dr. Yasemin KEPENEKÇİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Nilgün Çelik

## ÖZET

### KEÇİÖREN HALK EĞİTİMİ MERKEZİ'NDEKİ YETİŞKİNLERİN ÖZDOYUM KURSLARINA KATILIM ÖRÜNTÜLERİ

ÇELİK, Nilgün

Yüksek Lisans Tezi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Meral UYSAL

Haziran, 2019, xiv + 80 Sayfa

Bu araştırmada, Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde düzenlenen kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin özdoyum kurslarına katılma nedenleri, kursların sağladığı katkılar, kurslara katılımı destekleyen unsurlar, kurslara katılmalarını güçleştiren veya engelleyen nedenleri katılımcı yetişkinlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Bu araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Özdoyum kurslarına katılan 25 yetişkin öğrenene görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini ortaya çıkarmayı, ikinci bölümü ise araştırmanın alt amaç sorularına açıklık getirmeyi amaçlayan 5 temel soruyu kapsamıştır. Buna göre özdoyum kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin katılım amaçları; sosyalleşmek, öğrenme isteği, günlük rutinden uzaklaşma, mesleki amaçlar, sağlıklı yaşamak; eğitimin sağladığı yararlar özgüven artışı, zamanı verimli değerlendirme, meslek sahibi olma beklentisinin oluşması, psikolojik iyileşme; yetişkinlerin kurslara katılımını destekleyen unsurlar; eğitici tutumu, öğrenme ortamı, eş ve arkadaşların teşvik etmesi ve yetişkinlerin kurslara katılımını güçleştiren nedenler; ev işleri ve ailevi sorunlar, maddi güçlükler, ulaşım-mesafe, eğitim ortamının fiziksel yapısı, yaşa bağlı engeller ve çevrenin tepkisi başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Sonuç olarak kadın katılımcıların çoğunlukta olması özdoyum kurslarının cinsiyetler arası eşitlik politikasına hizmet ettiğini göstermektedir. Ayrıca kursa katılan kadınların daha önce erişemediği eğitim ve öğrenme olanağı elde ettiği anlamı çıkarılabilir. Eğitim düzeyleri dikkate alındığında özdoyum kurslarına katılan bireylerin büyük bir bölümü lise ve üstü eğitim düzeyine sahiptir. Araştırma sonucunda katılma

amaçlarının tek bir nedene bağılı olmadığı ve ayrıca başlangıçtaki katılma amacınının sonradan değişikliğe uğrayabildiği görölmüştür. Bu araştırmada çalışma grubunda yer alan katılımcıların eğitime katılmasını güçleştiren nedenler ile ilgili literatürde sözü edilen engel sınıflandırmaları paralellik göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Halk Eğitimi Merkezi (HEM), Yetişkin Eğitimi, Katılma, Özdoyum, Kurs



## ABSTRACT

### THE PARTICIPATION PATTERNS OF ADULT LEARNERS IN SELF-ACTUALIZATION COURSES AT KEÇİÖREN PUBLIC EDUCATION CENTER

ÇELİK, Nilgün

Master Degree, Department of Lifelong Learning and Adult Education

Supervisor: Prof. Dr. Meral UYSAL

June 2019, xiv + 80 Pages

In this study, the reasons of participation of adult learners, the contributions of the courses, the elements that support participation in the courses, the reasons that make it difficult to participate in the courses are examined according to the opinions of the adults participants in the courses held in the spring term of 2016-2017 academic year in Keçiören Public Education Center. In this respect, the demographic characteristics of the adult learners participants in the courses are given.

Qualitative method was used in this research. The interview form was applied to 25 adult learners who participated in self actualization courses. The first part included five basic questions aimed at revealing the socio-demographic characteristics of the participants and the second part clarifying the sub-objective questions of the research. According to the participation patterns of adult learners who participate in the self-actualization courses are categorized under the topics of socialization, desire to learn, daily routine, professional goals, and healthy wellbeing; the benefits of courses are categorized under the headings of self-confidence, quality time, professional expectation, and psychological recovery; factors supporting the participation of adults in courses are classified under the headings of teacher's attitude, learning environment, encouragement of spouses and friends and barriers to adult participation in courses are classified under the headings of household and family problems, financial difficulties, transportation-distance, physical structure of educational environment, age-related obstacles and environmental reaction.

As a result, the majority of women participants indicate that self-esteem courses serve the gender equality policy. It can also be understood that the women participants in the course have the opportunity to receive education and learning that they had not



had access. When the education levels are taken into consideration, most of the participants who participated in the self-actualization courses have high school and higher education level. As a result of the research, it was seen that the aims of participation were not related to a single reason and also the initial intention of participation could be changed later. In this study, barriers to adult participation in study group and the barrier classifications mentioned in the related literature are parallel.

**Key Words:** Public Education Center (PEC), Adult Education, Participation, Self-Actualization, Course



## ÖNSÖZ

Bu çalışmada Keçiören Halk Eğitimi Merkezi tarafından düzenlenen özdoym kurslarına katılan yetişkinlerin kurslara katılım amaçları, kursa katılımdan dolayı sağlanan katkılar, kursları tercih etme nedenleri, kurslara katılmalarını güçleştiren veya engelleyen nedenlerin saptanması amaçlanmıştır.

Bu çalışmaya değerli desteğini, ilgisini, önemli katkılarını ve birçok konuda yol göstericiliğini esirgemeyen, çalışma isteğini hep canlı tutan değerli danışmanım Prof. Dr. Meral UYSAL'a saygılarımı sunuyorum ve teşekkürü bir borç biliyorum.

Yüksek lisans eğitimi süresince kendilerinden ders aldığım değerli hocalarım Doç. Dr. Ahmet YILDIZ'a, Prof. Dr. Hayat BOZ'a, Prof. Dr. Fevziye SAYILAN'a, Dr. Niyazi ALTUNYA'ya ve rahmetli Prof. Dr. Cevat GERAY'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Keçiören Halk Eğitimi Merkezi Müdürü Sayın Ayşe TEKİN'e, müdür yardımcıları Alper BÜYÜKYILDIZ ve Tülay ÇİFTÇİ IRMAK'a ve tüm Keçiören Halk Eğitimi Merkezi çalışanlarına ve kursiyerlerine teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

Son olarak sevgi, sabır ve ilgileri ile çalışmamın her anında yanımda olan sevgili eşim Ahmet ÇELİK'e, arkadaşlarıma ve değerli aileme teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ONAY.....	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiii
KISALTMALAR .....	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	7
Önem.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
Yetişkinlerde Öğrenmenin Kuramsal Temelleri.....	9
Yetişkin ve Yetişkin Eğitimi Kavramlarının Tanımı.....	9
Yetişkinlerde Öğrenme Kuramları.....	10
Androgoji Kuramı. ....	13
Yetişkin Bireylerin Bilme ve Öğrenme Gereksinimleri. ....	13
Yetişkin Bireylerin Benlik Algısı Düzeyleri. ....	14
Yetişkin Bireylerin Deneyimlerinden Yararlanmaları Düzeyi. ....	14
Yetişkin Bireylerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri. ....	14
Yetişkin Bireylerin Öğrenme Yönelimleri. ....	14
Yetişkin Bireylerin GÜdülenme Düzeyleri. ....	15
Öz – Yönelimli Öğrenme Kuramı.....	15
Dönüştürücü Öğrenme Kuramı. ....	17

Kendini Gerçekleştirme(Özdoym)Kavramının Kuramsal Temelleri.....	19
Kendini Gerçekleştirme Kavramı ve Tarihsel Kökeni.....	19
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ve Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı.....	24
Yetişkin Eğitiminde Katılma Araştırmaları .....	25
Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	30
BÖLÜM 4.....	37
YÖNTEM.....	37
Araştırmanın Modeli.....	37
Çalışma grubu .....	37
Verilerin Toplanması .....	38
Verilerin Analizi .....	38
BÖLÜM 5.....	40
BULGULAR VE YORUM .....	40
Özdoym Kurslarına Katılanların Demografik Özellikleri .....	40
Kurslara Katılma Amaçları.....	44
Sosyalleşmek.....	45
Öğrenme İsteği.....	45
Günlük Rutinden Uzaklaşma .....	48
Mesleki Amaçlar .....	49
Sağlıklı Yaşamak .....	49
Özdoym Kurslarına Katılımdan Sağlanan Yararlara İlişkin Görüşler .....	50
Özgüven Artışı .....	51
Zamanı Verimli Değerlendirme .....	53
Meslek Sahibi Olma Beklentisinin Oluşması .....	54
Psikolojik İyileşme.....	51
Katılımcıların Kurslara Katılımını Destekleyen Unsurlara İlişkin Görüşleri.....	54
Eğitici Tutumu .....	55
Öğrenme Ortamı.....	57
Eş ve Arkadaşların Teşvik Etmesi .....	56
Özdoym Kurslarına Katılımı Güçleştiren Nedenler .....	57
Ev İşleri ve Ailevi Sorumluluklar .....	58
Maddi Güçlükler .....	59
Ulaşım-Mesafe .....	60

Eğitim Ortamının Fiziksel Yapısı .....	58
Yaşıa Bağlı Engeller ve çevrenin Tepkisi .....	60
BÖLÜM 6.....	62
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	62
Sonuçlar .....	62
Öneriler .....	64
KAYNAKLAR.....	65
EKLER .....	75
EK-1. Katılımcılara Yönelik Anket .....	76
BENZERLİK BİLDİRİMİ .....	79
ÖZGEÇMİŞ.....	80



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
Tablo 1. MEB Yaygın Eğitim Kurumlarının Sayısal Durumu .....	3
Tablo 2. Halk Eğitimi Merkezleri Kurs ve Kursiyer Sayıları Genel Tablosu .....	4
Tablo 3. Halk Eğitim Merkezinde Açılan Kurs, Kursiyer ve Görüşme Yapılan Kursiyer Sayısı .....	38
Tablo 4. Kurslara Katılan Yetişkinlerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	40
Tablo 5. Kurslara Katılan Yetişkinlerin Yaş Dağılımı .....	41
Tablo 6. Kurslara Katılan Yetişkinlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı .....	42
Tablo 7. Kurslara Katılan Yetişkinlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı .....	42
Tablo 8. Kurslara Katılan Yetişkinlerin Doğduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı ..	42
Tablo 9. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri .....	43
Tablo 10. Özdoym Kurslarına Katılan Yetişkin Öğrenenlerin Katılım Örüntülerinin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	45
Tablo 11. Eğitimin Sağladığı Yararlar Konusunda Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	51
Tablo 12. Katılımcıların Kurslara Katılımı Destekleyen Unsurların Cinsiyete Göre Dağılımı .....	55
Tablo 13. Yetişkin Eğitimine Katılımı Güçleştiren Nedenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	58

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. En Fazla Kurs Açılan Alanlar .....	6
Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi .....	25
Şekil 3. Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Oranları .....	34
Şekil 4. Kursiyerlerin, Kursa Katılma Nedenleri İle İlgili Sorulan Soruya Verdikleri Cevapların Yüzde Dağılımı.....	35



## KISALTMALAR

HBOGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HEM	Halk Eğitimi Merkezi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)





# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, genel ve alt amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### Problem

İnsan gelişime sürekli açık bir varlıktır. Sürekli gelişen ve değişen dünyada yaşam şartlarının ve ihtiyaçların sürekli değişmesinden dolayı bireyler niteliksel ve niceliksel açıdan kendilerini geliştirmeye ve eğitime ihtiyaç duymaktadır.

Rogoff ve Lave (1984)'e göre öğrenme yaşamın bir parçası, canlı olmanın ve dünyayla temas halinde olmanın doğal bir sonucu olmalı ve yaşamdan ayrı bir süreç olmamalıdır. Değişen ve gelişen toplumda farklı sosyalleşme ve öğrenme becerileri eğitim ihtiyaçlarının sürekli karşılanması gereğini ortaya çıkarmıştır. Okul eğitimi belirli dönemlerde bu ihtiyaçları karşılasa da yaşam boyu devam ettirilmesi mümkün değildir. Çetin'e (1999, akt: Yolcu, 2014) göre, örgün eğitim bilim alanında ve teknolojik gelişmelerde toplumsal değişimlere uyum sağlamak için tek başına yetmemekte, örgün eğitimin yanında yetişkin eğitimi etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Tekin (1988)'e göre yetişkin eğitimi, yetişkinlerin teknik veya mesleki yeterliliklerini geliştirmelerini, kişilerin yetenek ve bilgilerini artırmalarını, tutum ve davranışlarını kişisel, toplumsal, ekonomik ve kültürel yönden değiştirmelerini amaçlayan düzenli eğitim süreçleridir.

Yakın tarihe kısaca göz atıldığında yetişkin eğitiminin 1960'lı yıllarda "yaşam boyu eğitim" anlayışı çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu dönemde eğitimde sürekliliği vurgulayan ve eğitimde okulun tekeline meydan okuyan bir anlayış gelişmeye başlamıştır. Bu anlayış çerçevesinde yetişkin eğitimi, hayat boyunca süren ve süreklilik arzeden bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Tekin, 1988). Yaşam boyu eğitim anlayışı ile insani ve demokratik bir yaklaşımla eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılmasına, eğitim fırsatlarının eşitlenmesine vurgu yapılmıştır. Sosyal devlet anlayışı çerçevesinde kamusal sorumluluğunu gözardı etmeyen yaşam boyu eğitim anlayışı UNESCO'nun

Yetişkin Eğitimi toplantılarına da yansımıştır. 1990'lara gelindiğinde ise küreselleşme ve neoliberal politikalar eğitim süreçlerine de yansımış olan yaşam boyu eğitim kavramı, yaşam boyu öğrenme kavramı olarak değişmiştir.

Yaşam boyu öğrenme kendi içerisinde kişisel veya profesyonel bazı hedefleri barındıran bir süreçtir. Bowen (1977)'a göre, bilişsel öğrenmelerini ve becerilerini geliştirmek, duygusal ve ahlaki yapılarını daha ileriye götürmek ve devamlı değişen dünyada uygulama yeterliliklerini en üst seviyeye çıkarmak için bireyler yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Avrupa Birliği Komisyonu (2001, 9)'na göre yaşam boyu öğrenme, kişisel, toplumsal, sosyal ve / veya mesleki olarak bakıldığında bilginin artırılması, beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla, bireyin hayatı boyunca devam eden tüm öğrenme etkinlikleridir .

Jones ve Symon (2001)'a göre sürekli öğrenen ve bilgilerini güncelleyen bir toplum yaratma gereksinimi yaşam boyu öğrenme fikrini destekler. Faure (1972) "Learning to be" (Var olmak için Öğrenmek) adlı raporunda yaşla sınırlanmış eğitim fikrinin derhal bırakılması gerektiğine, öğrenen topluma ulaşmak için eğitim sisteminde öğrenmenin bireyin tüm yaşantısını kapsayacak çeşitli türde olanaklar sunabilmesi için eğitsel kaynaklar kadar toplumsal ve ekonomik kaynakların bir bütün olarak öğrenme sürecine dahil eden düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin giderek önem kazanmasının nedenlerinden birisi "serbest zaman" kavramıyla ilgilidir. Geray'ın da belirttiği gibi teknolojik ilerlemeler serbest zamanların giderek artmasına yol açmaktadır (2002,11). Miser (2002) ev ve çalışma yaşamının zorunlulukları dışında kalan zaman dilimi olarak tanımlanan serbest zamanın okul dışındaki eğitim etkinliklerinin gerçekleşmesinin ön koşulu olduğunu ve bu özelliğin yaşam boyu öğrenme ile serbest zamanı ilişkilendiren temel unsur olduğunu vurgulamaktadır. Lowe (1985), yetişkinlerin serbest zamanlarının giderek artmasının yetişkin eğitime olan ilgiyi iki nedenle artırdığını belirtmektedir. İlk olarak birey serbest zamanlarını estetik zevklerini tatmin etmek, beceri kazanmak veya becerilerini geliştirmek için değerlendirmek istemektedir. İkinci olarak, sosyal ve kültürel etkinliklerde serbest zamanlarını daha iyi değerlendirmek için daha nitelikli etkinlik fırsatı ve alanı istemektedir. Tekin (1988)'e göre bireyin serbest zamanlarını kültürel olarak zenginleştirmek yoluyla, yaşamın kalitesini ve doyumunu artırmak mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği 46. Maddesi'nin "Amaç ve İşlevler" bölümünde "Serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıklarını kazandırmak, yeteneklerini sergileme ve

geliştirme imkânları sağlamak” ifadesine yer verilerek yetişkin eğitiminin serbest zaman kavramı ile ilişkisi kurulmuştur.

Türkiye’de, pek çok farklı kurum ve kuruluş yetişkin eğitimi vermektedir. MEB ve diğer bakanlıklar merkez olmak üzere, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve özel kuruluşlar yetişkinler için programlar düzenlemektedir. Okçabol (2006)’a göre, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü “yetişkin eğitimi etkinliklerinin sürekliliği, sunulan programların çeşitliliği ve hizmetlerin ulaştığı kitlelerin sayısı” bakımından önemlidir. Türkiye’de, yetişkin eğitimi alanında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı Halk Eğitimi Merkezlerinin oluşturduğu programların önemli bir yeri vardır. Bunun sebebi, Halk Eğitimi Merkezlerinin Türkiye’nin hemen hemen her ilçesinde bireylerin kolayca ulaşabilecekleri hizmet veren bir yapılanmasının olmasıdır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde 70 alanda 3094 farklı kurs programı uygulanmaktadır. Bireyler kendi ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda bu kurs programlarından faydalanmaktadır ( MEB, 2017).

Tablo 1 de Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumlarının sayısal durumu verilmektedir.

Tablo 1

*MEB Yaygın Eğitim Kurumlarının Sayısal Durumu*

<b>KURUMLAR</b>	<b>Kurum Sayısı</b>
Halk Eğitimi Merkezi	986
Turizm Eğitimi Merkezi	10
Olgunlaşma Enstitüsü	18
<b>Toplam</b>	<b>1.014</b>

Kaynak: MEB e-Yaygın Verileri (2017)

İşleyişi, yapısı, görev ve sorumlulukları yönetmeliklerle belirlenen Halk Eğitimi Merkezleri ilk kez 1956’da açılmış ve sonrasında sayıları hızla artmıştır (Kaya, 2016). 2015-2016 öğretim yılı sonu itibariyle 986 Halk Eğitimi Merkezi, 18 Olgunlaşma Enstitüsü ve 10 Turizm Mesleki Eğitim Merkezi bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2’de 2016-2017 öğretim yılı sonu verilerine göre Halk Eğitimi Merkezlerinde düzenlenen kurs sayısı ve cinsiyete göre katılımcı sayısı verilmektedir.

Tablo 2

*Halk Eğitimi Merkezleri Kurs ve Kursiyer Sayıları Genel Tablosu (2016-2017)*

<b>Kurs Türü</b>	<b>Açılan Kurs Sayısı</b>	<b>Kadın kursiyer sayısı</b>	<b>Erkek kursiyer sayısı</b>	<b>Toplam Kursiyer Sayısı</b>
<b>Genel Kurslar</b>	194.662	2.414.286	2.117.865	4.532.151
<b>Mesleki ve teknik kurslar</b>	145.511	1.754.820	1.434.765	3.189.585
<b>Okuma yazma kursları</b>	20.926	106.526	58.057	164.583
<b>Toplam</b>	361.099	4.275.632	3.610.687	7.886.319

Kaynak: MEB (2017) e-Yaygın Eğitim İstatistikleri

Tablo 2’de görüldüğü gibi MEB’in kurs türlerini genel kurslar, mesleki ve teknik kurslar ve okuma yazma kursları olarak sınıfladığı görülmektedir. Tablo verileri incelendiğinde Halk Eğitimi Merkezleri tarafından açılan 194.662 genel kurslara 2.117.865’i erkek ve 2.414.286’sı kadın olmak üzere toplam 4.532.151 kişinin katıldığı görülmektedir. Tüm kurs türlerinde kadın kursiyer oranının erkek kursiyer oranından yüksek olduğu görülmektedir. Okuma yazma kurslarında ise kadın kursiyer oranının, erkek kursiyerlerden yaklaşık iki kat fazla olması Türkiye’de okuma-yazma sorununu bir kadın sorunu olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Mesleki ve teknik kurslar ve okuma yazma kursları dışında kalan tüm kursları niteleyen genel kurs ifadesi sosyal kültürel amaçlı diğer tüm kurslar için kullanılmaktadır ve açılan kurslar içindeki oranı % 53.9’u, genel kurslara katılan kursiyerlerin toplam kursiyer içindeki oranı % 57.4’ü oluşturmaktadır.

Yetişkinlerin eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere düzenlenen eğitim programları farklı biçimlerde sınıflanmaktadır. Lowe (1985; 60-61) yetişkin eğitimi programlarını mesleki ve teknik yeterlilik için eğitim, tamamlayıcı eğitim, yurttaşlık eğitimi, sağlık ve refah eğitimi, ve özdoyum (kendini gerçekleştirme) eğitimi olmak üzere 5 grup altında sınıflandırırken, Satija (1999 ; 47), benzer bir şekilde okur-yazarlık eğitimi, verimlilik eğitimi, yurttaşlık eğitimi, sağlık ve hijyen eğitimi, sosyal refah eğitimi, özdoyum eğitimi olmak üzere 6 grup altında sınıflandırmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 69. Maddesi yaygın eğitim programlarını genel eğitim ve mesleki ve teknik eğitim programları olarak iki temel kapsamda ele almakta, genel eğitim programlarını, tamamlama, anne çocuk eğitimi, yurttaşlık eğitimi, sağlık ve aile hayatı, toplumsal ve kırsal kalkınma programları olarak sınıflamaktadır. Mesleki ve teknik eğitim programlarını ise meslek kazandırma, teknoloji kullanma, temel beceri geliştirme olarak sınıflamaktadır.

Özdoym (self actualization) eğitimi, Lowe' un tanımlanmasında kısa ve uzun süreli her türlü eğitim programları, tiyatro, el sanatları eğitimi, sanat-dans, müzik vb. konularındaki programları kapsar. Bireyin “öğrenmek için öğrenmek istediği” her çeşit program öz doym eğitimi programları kapsamında ele alınmaktadır (Lowe, 1985; 60-61). Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 69. Maddesi özdoym eğitimi programlarını “bireylerin serbest zamanlarının değerlendirilmesi isteğinden doğacak eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve bireye hayatının herhangi bir döneminde kendisini gerçekleştirme imkânı verebilecek” eğitim programlarını içerdiğini belirtmektedir.

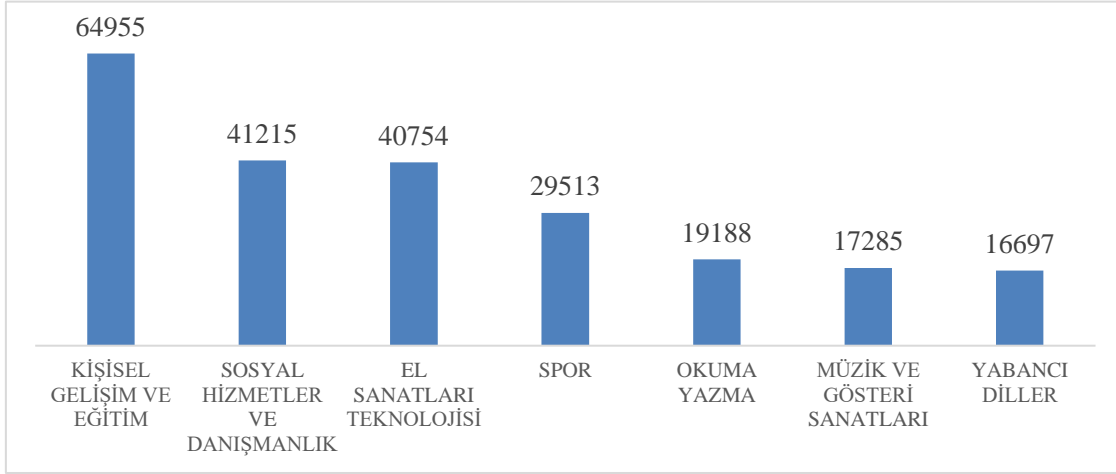
Yetişkin eğitimi programı alanları kapsamında değerlendirilen “Özdoym Eğitimi Programı”; bireylerin kendini gerçekleştirebilmelerine yönelik olarak ve öğrenmekten mutlu oldukları, doym sağladıkları ve mesleki amaçların güdülmediği sanat ve spor içerikli yetişkin eğitimi programlarını ifade etmektedir.

Dehmel (2006) Özdoym Eğitimi Programlarını, eğlence, dinlenme ve hoşça vakit geçirme amacıyla gerçekleştirilen rekreasyon etkinlikleri olarak değerlendirmektedir. Bu temelde de Dehmel (2006)'e göre bu programlar, bireylerin kişisel ve/veya sosyal beklentilerini karşılayarak bireyin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunan, katılımcılar tarafından gönüllü olarak seçilen ve serbest zaman içerisinde gerçekleştirilen deneyimleri ya da etkinlikleri kapsar.

Arslan'a (2010) göre özdoym kursları; sosyal bağların güçlendirilebilmesini, engellilerin ve yaşlıların desteklenebilmesini, eğitim etkinliklerinin ve ekonomik yapının geliştirilebilmesini, stres ve depresyon düzeyinin azaltılabilmesini, yaşam kalitesinin artırılabilmesini ve bireylerde çevre bilinci oluşturulabilmesini sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Özdoym kurslarına katılmanın bireylerin temel psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamasını olanaklı kıldığı (Sandberg ve diğerleri, 2016), bu kurslara katılan bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını daha doğru tanımlayabildiği, ihtiyaçlarına yönelik öğrenme kaynaklarını daha doğru belirleyebildikleri, eğitimlerine yönelik planlamaları, uygulamaları ve değerlendirmeleri de kendileri yapabildikleri ifade edilmektedir. Johansson ve Bergstedt (2015), özdoym kurslarının temelde öz – yönetimli öğrenme etkinlikleri kapsamında uygulanması dolayısıyla, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol ve koordine edebilmesine olanak sağladığını belirtmektedir.

Şekil 1’de Türkiye genelinde halk eğitimi merkezlerinde 2016-2017 yılında en fazla kurs açılan alanlar görülmektedir.



Şekil 1. En Fazla Kurs Açılan Alanlar (2016-2017)

Kaynak: MEB (2017) e-Yaygın Eğitim İstatistikleri

Şekil 1’e göre kursiyerlerin katıldıkları kurslara bakıldığında kişisel gelişim ve eğitim alanındaki kursların daha çok tercih edildiği görülmektedir. Yabancı diller, sosyal hizmetler ve danışmanlık, spor, el sanatları ve teknolojisini, okuma yazma, müzik ve gösteri sanatları ise tercih edilen diğer kurslar olarak görülmektedir. MEB tarafından hazırlanan bu grafikte özdoyum kurslarının ayrı bir kategori olarak ele alınmadığı, bu programların kişisel gelişim, spor, müzik ve gösteri sanatları kurs alanları içinde ele alındığı görülmektedir. Şekil 1’de de görüldüğü gibi bu alanlarda daha fazla kurs açılması öz doyum kurslarına ilginin arttığı biçimde yorumlanabilir. Bülbül (1991; 19)’e göre bireylerin kültürel ve eğlendirici eğitim faaliyetlerine ilgilerinin artmasının nedeni bireylerin serbest zamanlarındaki artıştır. Kesim (2006)’e göre ise bu artışın nedeni yetişkinlerin yaşam kalitesindeki artış beklentileri, toplumdaki sosyo-kültürel değişim ve medyanın ilgisidir.

Yetişkinlerin, ihtiyaç ve beklentilerinin farklı olması, eğitime katılmada ve devam etmede engellerinin olması yetişkin eğitiminde katılım araştırmalarına önem kazandırmaktadır. Bu araştırma yalnızca öz-doyum amaçlı programlara katılım örüntülerini ele alması bakımından özgünlük taşımaktadır. İlgili literatür incelendiğinde yalnızca özdoyum programlarına yetişkinlerin katılım örüntülerini ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ankara ili Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde 2016–2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde düzenlenen özdoyum kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin katılım örüntülerinin neler olduğunun belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Bu araştırma, Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde 2016–2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde düzenlenen özdoyum kurslarına katılan yetişkinlerin kurslara katılım amaçları, bu kursları tercih etme nedenleri, kurslardan yararlanma durumları, kurslara katılımlarını destekleyen ve güçleştiren durumların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Özdoyum kursuna katılan yetişkinlerin,

1. Demografik özellikleri nelerdir?
2. Kurslara katılma nedenleri nelerdir?
3. Kursların sağladığı katkılara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Kurslara katılımı destekleyen unsurlar nelerdir?
5. Kurslara katılmalarını güçleştiren durumlar nelerdir?

### **Önem**

Yetişkin eğitimi araştırmalarında temel ilgi alanlarından birisi katılma araştırmalarıdır ve bu ilgi 1960'lı yıllardan başlayarak günümüze kadar devam etmiştir. Katılma araştırmaları en genel anlamda yetişkinlerin kendileri için düzenlenen programlara katılma amaç ve beklentilerinin, katılmalarının önündeki engel ve güçlüklerin, katılma motivasyonunu artıracak unsurların neler olduğunu ve hangi tür programlara hangi özelliklere sahip yetişkinlerin katıldığını belirlemeyi amaçlamaktadırlar (Ayhan, 1988; Arslan, 2010; Merriam, 2004; Morstain ve Smart, 1974). Yetişkin eğitiminin toplumda kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi yukarıda belirlenen durumların yetişkin eğitimi uygulamalarına ve süreçlerine yansıtılmasını gerektirmektedir.

Dünyada ve Türkiye'de "özdoyum programı" olarak nitelenen yetişkin eğitimi programlarına ilginin giderek arttığı gözlenmektedir. Bu araştırma özdoyum programlarına odaklanması bakımından önemli görülmektedir.

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırma; 2016- 2017 eğitim öğretim yılında Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde mesleki teknik kurslar ve okuma-yazma kursları dışında kalan özdoyum kurslarına katılan yetişkinlerle sınırlıdır.

## **Tanımlar**

Özdoyum eğitimi: Kısa ve uzun süreli her türlü eğitim programları, müzik, sanat-dans, tiyatro, el sanatları eğitimi vb. konularındaki programlar; bireyin “öğrenmek için öğrenmek istediği” her çeşit programdır (Lowe, 1985; 60-61).

Halk Eğitimi Merkezi: Yetişkin eğitimi etkinliklerini örgütlü ve sürekli olarak ülkenin her yanına ulaştıran; uygulama alanı, bir çok sorunun çözüm beklediği yerlerdir (Okçabol, 1987; 262).

Kurs: Resmî örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören istekli öğrenci ve kursiyerleri destekleme ve yetiştirme amacıyla açılan kursları ifade etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi, 2010; 1).



## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm “yetişkinlerde öğrenmenin kuramsal temelleri”, “kendini gerçekleştirme (özdoyum) kavramının kuramsal temelleri” ve “ilgili araştırmalar” olmak üzere 3 başlık altında ele alınmıştır.

#### Yetişkinlerde Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

##### Yetişkin ve Yetişkin Eğitimi Kavramlarının Tanımı

İlgili literatür incelendiğinde, yetişkinlik dönemi ile ilgili belirlemelerin ve araştırmaların; insan yaşamının farklı dönemlerini ifade eden “bebeklik dönemi”, “çocukluk dönemi” ya da “ergenlik dönemi” ile ilgili belirlemeler ve araştırmalar kadar geniş kapsamlı olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda da “yetişkin” kavramına yönelik açık ve net bir tanımlama ortaya konulmasından daha çok, yetişkinlik döneminin çocukluk ve ergenlik dönemlerine göre çok daha uzun bir dönemi kapsadığına ilişkin belirlemelere yer verilmekte ve bu dönemin 18 yaş üstü döneme ilişkin olduğu ifade edilmektedir (Arslan, 2010).

Yetişkinlik dönemi bağlamında söz konusu edilen bu belirlemeler çerçevesinde “yetişkin” kavramı, en genel tanımlama çerçevesinde “büyümüş kişi” olarak ele alınmaktadır (Peynirci, 2014). Latince “büyüme” fiilinden türetilmiş olan “yetişkin” kavramı, biyolojik anlamda yaşlanmayı ifade etmeye yönelik bir kavram olarak da kullanılabilir (Merriam, 2013).

Biyolojik yaşlanma süreci; bireylerin fiziksel ya da biyolojik yapı ve işleyişlerinin zaman içerisinde değişime ve zayıflamaya uğramasını kapsamaktadır ve bu temelde de yetişkinlik döneminin ya da yetişkin olmanın, ergenlik ya da gençlik döneminin sonrasına denk geldiği ifade edilmektedir (Güvercin ve Seçkin, 2009). Bununla birlikte ilgili literatürde “yetişkin” kavramı aynı zamanda, sosyal yaşlanmayı da içerecek şekilde kullanılabilir. Sosyal yaşlanma ise; bireylerin, yaşamın farklı dönemlerinde farklı birtakım yeni rolleri üstlenmeye ve eski birtakım rollerini de terk etmeye başlamalarını ortaya koymaktadır (Duman, 2007).

Yetişkinlik dönemi; yaşamın her dönemine ilişkin olduğu gibi, kendisine özgü birtakım rolleri ve bu rollerin gerektirdiği sorumlulukların yerine getirilmesini içermektedir (Adapted, 2004). Bu bağlamda bireylerin yetişkin döneminde; bir iş ve/veya meslek sahibi olmaları ve yaşamlarını bir eş ve anne – baba rollerini üstlenmiş bireyler olarak sürdürmeleri beklenmektedir (Knowles, 1996). Bu temelde de “yetişkinlik dönemi” ifadesi; yaşamın diğer dönemlerinden farklı olarak, sosyal yaşamda daha fazla sorumluluğun üstlenildiği ya da üstlenilmesi gerektiği bir dönemi kapsayacak şekilde kullanılmaktadır.

Söz edilen bu belirlemeler yanında yetişkinlik dönemi, aynı zamanda bireylerin yaşamlarında en bağımsız olabildikleri dönemi ifade etmektedir (Mezirow, 1991). Bu anlayışla da yetişkinlik dönemi, bireylerin kendi kararlarını kendilerinin alabildikleri ve sosyal yaşamdaki rollerini gereği gibi yerine getirilebildikleri bir dönemi ifade etmeye yönelik kullanılmaktadır (Mezirow, 2000). Bununla birlikte yetişkin bireylerin eğitim süreçleri; yetişkin deneyimlerinin ve sosyal yaşama ilişkin sorumlulukların etkisiyle, çocukluk ya da gençlik döneminde yer alınan eğitim etkinliklerinden farklılık göstermektedir (Andersson, Fejes ve Ahn, 2004).

“Yetişkin eğitimi”, UNESCO (2019) tarafından aşağıda verildiği şekilde tanımlanmaktadır;

Yetişkin eğitimi; yetişkin kabul edilen bireylerin bilgilerinin artırılmasına, mesleki ve teknik açıdan ilerlemelerinin sağlanmasına, becerilerinin genişletilmesine ve kişisel gelişimlerine yardımcı olunmasına ve sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimlerinin desteklenmesine yönelik gerçekleştirilen ve yaygın eğitim sürecinin ya da zorunlu eğitimlerin devamı olarak faydalandıkları eğitim süreçlerinin tümünü ifade etmektedir.

## **Yetişkinlerde Öğrenme Kuramları**

Yetişkin bireylerde öğrenme sürecinin kuramsal temelleri; gelişim süreçleri, bireysel kapasiteler, sosyal çevre ile ilişkiler ve öğrenme yönelimleri bağlamında, çocukların ve gençlerin öğrenmelerine ilişkin kuramsal temellerden farklılık göstermektedir. Bu bağlamda yetişkin bireylerde öğrenme sürecinin kuramsal temelleri; yetişkin bireylerin temel nitelikleri ve özellikleri, sosyal yaşam deneyimleri ve bilinçlendirilme gereklilikleri bağlamında farklı kapsamlarda değerlendirilebilmektedir.

Yetişkin bireylerde öğrenme süreçlerine yönelik kuramsal temellerin, ilk olarak Thorndike ve diğerleri (1928) tarafından ele alındığı görülmektedir. Thorndike (1928) tarafından ortaya konulan belirlemeler doğrultusunda çalışmalarda; yetişkin bireylerin nasıl öğrenebileceklerine ve çocuk ve gençlerden farklı olarak sahip oldukları ilgi ve yeteneklerin belirlenmesine yönelik yetişkin eğitimi bağlamındaki çalışmalar devam ettirilmiştir (Knowles ve diğerleri, 2015).

Söz konusu bu çalışmalar doğrultusunda; yetişkin bireylerin nasıl öğrenebildikleri ya da öğrenebilecekleri konusundaki kanaat niteliği taşıyan bilgiler, bilimsel ve kuramsal temellere oturtulabilmiştir. 1970’li yıllara dek bu kapsamda yürütülen yetişkin eğitimi bağlamındaki çalışmaların; bu dönemden itibaren, yetişkinlerin öğrenmesi ile ilgili temel kavram ve yaklaşımların bütünsel bir bakış açısı ile ele alınması kapsamında sürdürüldüğü görülmektedir (Usman, 2015).

Buna yönelik olarak eğitim – öğretim etkinlikleri; o döneme dek olduğu şekilde salt pedagojik temellerde değil, aynı zamanda androgojik temellerde de değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu temelde de yetişkin eğitimi konusunda çalışmalarda bulunan araştırmalar; yetişkin eğitiminin kapsamının yorumlanmasına ve bu eğitimlerin kuramsal bir çerçeveye oturtulmasına yönelik bir mücadele sürecinin içerisinde yer almaya başlamışlardır. Bu gelişmeler neticesinde, 1970’li yıllar itibariyle “androgoji” kavramının yetişkin eğitimi literatüründe yer almasını beraberinde getirmiştir (Knowles, 1996).

Yetişkin bireylerin gelişim özelliklerinin gözetilmesi doğrultusunda geliştirilen ve yetişkin eğitiminin temel prensiplerinin ve süreçlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı farklı kuramlar, temelde yetişkinlerdeki öğrenme engellerinin ortadan kaldırılmasına yönelik belirlemeler içermektedir (Tusting ve Barton, 2011). Bu anlayışla da yetişkin eğitimi bağlamındaki kuramsal temellendirmelerin; yetişkin bireylerin bilme ve öğrenme ihtiyaçları, benlik algıları, yaşam deneyimleri, öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenmeye ilişkin istek, beklenti ve yönelimleri ile güdülenme düzeyleri kapsamında yapıldığı görülmektedir (Volles, 2016).

Yetişkin bireylerin öğrendikleri bilgi ve becerileri yaşamlarına uygulayabilme düzeyi, öğrenilecek ya da öğrenilmesi gereken bilgi ve becerilere ilişkin ilgi düzeylerini direkt olarak etkilemektedir (Knowles ve diğerleri, 2015). Aynı şekilde yetişkin bireyler, yaşamlarındaki herhangi bir sorunu çözülemeye yönelik bilgi ve becerileri çok daha kolay öğrenebilmektedirler (Usman, 2015). Bu anlayışla da yetişkin eğitimi kapsamında ortaya konulan kuramların, genel olarak yetişkin bireylerin öğrenmeye

ilişkin bu özelliklerinin ve niteliklerinin gözetilmesi doğrultusunda temellendirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Yetişkin eğitiminde yetişkin bireylerin yaşam deneyimlerinin gözetilmesinin yarar sağladığı anlayışı ile de konu ile ilgili kuramsal yaklaşımların aynı zamanda, bu deneyimlerin gözetilmesine yönelik temellendirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Sandlin, 2005). Zira yetişkin bireyler; öncelikli olarak kendi yaşamlarını planlama ve düzenleme istemi ile yeni öğrenmelerin içerisinde yer almayı istemekte ve kişisel gelişimlerini, mevcut deneyimleri doğrultusunda gerçekleştirmeyi önemsemektedirler.

Yetişkin eğitimi kapsamında ortaya konulan farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ayrıca, yetişkin bireylerin öğrenme süreçlerini etkileyen etmenlerin ve öğrenme ortamının bu süreci nasıl etkilediğinin ortaya konulmasına yönelik belirlemelere yer verilebilmektedir (Cummins ve Kunkel, 2015). Bu belirlemeler çerçevesinde yetişkin bireylerin öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarının sağlanması amaçlanmakta ve farklı öğretme – öğrenme stratejilerinin ve yöntemlerinin kullanılması ile sürecin desteklenmesi öngörülmektedir.

Yetişkin bireylerin sosyal rollerinde değişimlerin yaşandığı dönemler, kendilerini yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye en yakın hissettikleri dönemler olarak değerlendirilmektedir (Foley, 2004). Buna yönelik olarak da yetişkin bireylerin öğrenme süreçlerine yönelik geliştirilen farklı kuramsal yaklaşımların genel olarak, yetişkin öğrenmesine yönelik bu temel niteliğin gözetilmesi doğrultusunda ortaya konulmasının amaçlandığı ve yaklaşımlar kapsamındaki kuramsal temellendirmelerin de bu amaca yönelik ortaya konulduğu söylenebilir.

Buna yönelik olarak da yetişkin bireyler; söz konusu edilen bu noktalarda kendileri için farklılık yaratabilme potansiyeline sahip olabilecek eğitim programlarına daha fazla önem verebilmekte ve bu programları daha fazla tercih edebilmektedirler. Yetişkin öğrenmesine yönelik süreçleri incelemek ve açıklamak doğrultusunda temellendirilen farklı kuramsal yaklaşımların da, genel olarak bu kapsamdaki belirlemelere yer verdikleri görülmektedir.

Belirtildiği üzere yetişkin öğrenmesine yönelik kuramsal temellerin, öncelikli olarak yetişkinlerin gelişim özellikleri kapsamında ortaya konulması söz konusudur. Bu bağlamda çalışmanın bu aşamasında, öncelikli olarak yetişkinlerin gelişim özellikleri ile ilgili ayrıntılı belirlemelerde ve değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Yetişkin öğrenme kuramları ile ilgili belirlemeler; “Androgoji Kuramı”, “Öz – Yönelimli Öğrenme Kuramı” ve “Dönüştürücü Öğrenme Kuramı” bağlamında ele alınacaktır.

### **Androgoji Kuramı.**

“Androgoji” sözcüğü; Eski Yunanca “yetişkin” anlamına gelen “andr” ve “rehberlik” anlamına gelen “agosos” sözcüklerinden türetilmiştir ve yetişkin bireylerin öğrenmelerine rehberlik edilmesinin ya da öğrenme sürecinde bireylere yol gösterilmesinin bilim ve sanatı anlamında kullanılmaktadır (Akın ve Karabacak – Aşır, 2013). Bu temelde “Androgoji Kuramı” bağlamında ortaya konulan androgojik yaklaşımlar, bireylerin yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci içerisinde yer almalarının sağlanabilmesini öngörmektedir.

Knowles (1996) tarafından geliştirilmiş olan “Androgoji Kuramı”; yetişkin bireylerin öğrenmelerinde “Androgojik Modeli” ortaya koymak bakımından, pedagojik yaklaşımların yetişkin öğrenmesi sürecinde kullanılamayacağını savunmaktadır. Zira Knowles’e (1996) göre; neyin, nasıl ve ne zaman öğrenileceğine ve öğrenilmiş olunup olunmadığına ilişkin tam sorumluluk eğitimcilerle verildiğinden, pedagojik yaklaşımlar yetişkinlere uygun düşmemektedir ve bu nedenle de yetişkin eğitiminde, yetişkin bireylere uygun düşen androgojik yaklaşımlar kullanılmalıdır.

Knowles (1996), “Androgoji Kuramı” kapsamında geliştirdiği “Androgojik Model” ile yetişkin bireylerin öğrenme süreçlerine ilişkin olarak 6 temel varsayım geliştirmiştir:

### ***Yetişkin Bireylerin Bilme ve Öğrenme Gereksinimleri.***

Yetişkin bireyler, çocuklardan ve gençlerden farklı bilme ve öğrenme gereksinimlerine sahiptirler. Bu bağlamda yetişkinler; bir bilgiyi öğrenmeden önce, o bilgiyi neden öğrenmeleri gerektiğini ve bu bilginin yaşamlarında kullanılabilirliğini bilme istemi taşımaktadırlar. Bu nedenle de yetişkin eğitiminde bireylere, öncelikli olarak öğretilecek ya da aktarılacak bilgilerin gerekliliğinin verilmesine özen gösterilmelidir.

### ***Yetişkin Bireylerin Benlik Algısı Düzeyleri.***

Yetişkin bireyler; benlik algıları bağlamında, çocuklardan ve gençlerden farklılık göstermektedirler. Bu bağlamda yetişkinler daha çok, kararlarını kendileri verme ve yaşamlarına ilişkin sorumlulukları üstlenme eğilimi göstermektedirler. Bu nedenle de yetişkin eğitimi sürecinde, bireylerin tercihlerinin ve kendilik algılarının gözetilmesine özen gösterilmelidir.

### ***Yetişkin Bireylerin Deneyimlerinden Yararlanmaları Düzeyi.***

Yetişkin bireyler hem daha fazla yaşam deneyimine sahip olma hem de bu deneyimlerinden yararlanma bağlamında çocuklardan ve gençlerden farklılık göstermektedirler. Yetişkin bireyler aynı zamanda, daha çok deneyimleri ile örtüşen ve deneyimlerinden diğer bireylerin de yararlanmalarının sağlanmasına yönelik eğitsel etkinlikler içerisinde yer almayı tercih etmektedirler. Bu nedenle de yetişkin eğitimi sürecinde, yetişkin bireylerin bu kapsamdaki istek ve beklentilerinin karşılanmasına özen gösterilmelidir.

### ***Yetişkin Bireylerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri.***

Yetişkin bireyler; hazırbulunuşluk düzeyleri bağlamında, çocuklardan ve gençlerden farklılık göstermektedirler. Bu bağlamda yetişkin bireyler, daha çok yaşam problemleriyle baş etmelerini kolaylaştırmaya yönelik öğrenme etkinliklerinin içerisinde yer almayı ve ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bu nedenle de yetişkin eğitimi sürecinde, yetişkin bireylerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun eğitim programları düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

### ***Yetişkin Bireylerin Öğrenme Yönelimleri.***

Yetişkin bireyler; öğrenme yönelimleri bağlamında, çocuklardan ve gençlerden farklılık göstermektedirler. Bu bağlamda çocuklar ve gençler, daha çok konu – merkezli öğrenme eğilimi göstermekteyken; yetişkin bireyler, yaşam – merkezli öğrenmelerin içerisinde yer almak istemektedirler. Bu nedenle de yetişkin bireyler, daha çok uygulanabilirliği olan ya da yaşam pratikleri içerisinde kullanabilecekleri öğrenmeleri tercih etmektedirler. Buna yönelik olarak da yetişkin eğitimi sürecinde, yetişkin

bireylerin öğrenme yönelimlerine uygun eğitim programları düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

### ***Yetişkin Bireylerin GÜdülenme Düzeyleri.***

Yetişkin bireylerin güdülenmelerini etkileyen etmenler, çocuklardan ve gençlerden farklılık göstermektedirler. Bu bağlamda yetişkin bireyler; daha çok iş, terfi, kariyer, gelir düzeyinin yüksek olması vb. gibi dışsal etmenlere ve yaşam kalitelerinin artması gibi içsel etmenlere katkıda bulunan öğrenme etkinliklerinin içerisinde yer almayı tercih etmektedirler. Buna yönelik olarak da yetişkin eğitimi sürecinde, yetişkin bireylerin güdülenmelerine katkıda bulunan içsel ve dışsal etmenlere uygun eğitim programları düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

### **Öz – Yönelimli Öğrenme Kuramı.**

“Öz – Yönelimli Öğrenme Kuramı” bağlamında yetişkin eğitimi; Dewey (1913) ve Thorndike ve diğerleri (1928) tarafından gerçekleştirilen ve eğitim sürecinde bireyselleşmenin ön planda tutulduğu çalışmalarla temellendirilmektedir. Çalışmalar doğrultusunda Dewey (1913); öğrenenlerin, öğretim programının içeriğini belirleme özgürlüğüne sahip olmaları gerektiği belirlenmiştir. Thorndike ve diğerleri (1928) de; öğrenenlere kendi başlarına ilerleme olanağı tanındığında, öğrenme sürecinin verimliliğinin ve etkinliğinin artırılabilirliğini belirtmektedirler.

Dewey (1913) ve Thorndike ve diğerleri (1928) tarafından ortaya konulan bu belirlemeler doğrultusunda da Rogers (1961); bireysel sorumluluk ve seçme özgürlüğü kapsamındaki konuların öz – yönelimli öğrenmenin temelinde yer aldığını belirlemek doğrultusunda, “Öz – Yönelimli Öğrenme Kuramı”nın temellerini ortaya koymuştur.

Rogers (1961) tarafından “öz – yönelimli öğrenme” kavram ve sürecine yönelik söz konusu edilen belirlemeler, günümüz itibariyle yetişkin eğitimi açısından oldukça önemli kabul edilmektedir. “Öz – yönelimli öğrenme” kavramının Knowles (1975) tarafından yetişkin eğitiminin temeli olarak kabul edilmesi ile birlikte de, öneminin çok daha iyi anlaşılabilirliği görülmektedir.

Knowles (1975) tarafından “öz – yönelimli öğrenme”; öğrenenlerin başkalarının yardımı olmadan öğrenme sürecini ve etkinliklerini başlatabildikleri, öğrenme

ihtiyaçlarını kendilerinin belirleyebildikleri, öğrenme hedeflerini oluşturabildikleri, öğrenme kaynaklarını tespit edebildikleri, kendilerine uygun öğrenme stratejilerini seçebildikleri ve bu kapsamda öğrenme uygulamalarını gerçekleştirebildikleri ve öğrenme etkinliklerini değerlendirebildikleri bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Söz konusu edilen bu çalışmalar doğrultusunda da Garrison (2003) tarafından, uzaktan eğitime yönelik Öz – Yönelimli Öğrenme Kuramı ortaya konulmuştur. Garrison (2003) öz – yönelimli öğrenmenin, öğrenenlerin kendi öğrenme deneyimlerini oluşturabilmeleri için özgürlük ve sorumluluk sahibi olmaları anlayışına dayanması gerektiğini belirtmektedir. Bu temelde de Öz – Yönelimli Öğrenme Kuramı, öğretmen merkezli olarak gerçekleştirilen geleneksel eğitim anlayışına karşı bir kuram olarak değerlendirilmektedir.

Titmus, Buttedahl, Ironside ve Lengrad (1997) tarafından da “öz – yönelimli öğrenme”, yetişkin bireylerin otonom hareket edebildikleri ve kendi kendilerini yönetebildikleri bir öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Bu temelde de Titmus ve diğerleri (1997); yetişkin eğitiminin, öğrenenlerin bağımsız olmalarına olanak tanıyacak kapsamda gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmakta ve bu niteliğin kazandırılabilirdiği bireylerin de, yaşamları boyunca öğrenmeye yönelik çaba içerisinde olacaklarını belirtmektedirler.

Brockett ve Hiemstra (1991) tarafından da “Öz – Yönelimli Öğrenme Modeli”, aşağıda verilen ilkeler kapsamında temellendirilmektedir;

1. Öz – Yönelimli Öğrenme Modeli kapsamında yetişkin bireyler, kendi öğrenme deneyimleri ile ilgili karar almak için daha çok sorumluluk almaya yönlendirilmelidirler.
2. Öz – Yönelimli Öğrenme Modeli kapsamında öğrenme süreci ve etkinlikleri, her birey için ve her öğrenme durumunda uygulanabilecek nitelikte görülmelidir.
3. Öz – Yönelimli Öğrenme Modeli kapsamındaki öğrenme süreci ve etkinlikleri, diğer öğrenme süreçlerinden ve etkinliklerinden tümüyle farklı bir anlamda değerlendirilmemelidir.
4. Öz – Yönelimli Öğrenme Modeli kapsamında öğrenenler; bilgilerini ve yeteneklerini, duruma göre kullanabilen bireyler olarak değerlendirilmelidirler.



5. Öz – Yönelimli Öğrenme Modeli kapsamında öğrenme süreci ve etkinlikleri; eğitici programlara, stajlara ve yansıtıcı yazma çalışmalarına endeksli olarak yürütülmelidir.
6. Öz – Yönelimli Öğrenme Modeli kapsamında eğitim verenler; bireylere kaynak araştırması yapmaya yöneltme, sonuçları gözden geçirmeye yönelik yönlendirmelerde bulunma ve eleştirel düşünmeye yer verme gibi yöntem ve yaklaşımları kullanmalıdırlar.

Sonuç olarak Öz – Yönelimli Öğrenme Kuramı; yetişkin bireylerin öğrenme sürecine ve etkinliklerine yönelik sorumlulukları tümüyle kendilerinin üstlenmesine ve neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceklerine yönelik kararları tümüyle kendilerinin vermesine dayanmaktadır.

### **Dönüştürücü Öğrenme Kuramı.**

Bu kuram; Öz – Yönelimli Öğrenme ve Androgoji Kuramı’ndan farklı olarak, yetişkin öğrenmesinin bilişsel temellerde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Güvercin ve Seçkin, 2009). Bu anlayışla Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, Mezirow (1978) tarafından ortaya konulmuş bir kuram olma niteliğine sahiptir.

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı kapsamında Mezirow (1978) tarafından öğrenme sürecine ve etkinliklerine yönelik “dönüşüm”; bireylerin deneyimleri aracılığıyla, bilinç yapılarının yeniden şekillendirilmesi ya da bireylerin mevcut bakış açılarının farklılaştırılması olarak tanımlanmaktadır. Bu anlayışla “dönüşümlere” endeksli olarak uygulanan Dönüştürücü Öğrenme Kuramı; öğrenenlerin kendi yaşantılarını ya da deneyimlerini yeniden anlamlandırmalarına ve yapılandırmalarına dayanan bir kuram olarak ifade edilmektedir (Akpınar, 2010).

Mezirow (1978) tarafından, “Dönüştürücü Öğrenme Kuramı” kapsamında yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarında karşı karşıya kalabilecekleri dönüşüm aşamaları aşağıda verildiği şekilde ifade edilmektedir;

1. Yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarındaki dönüşümü ifade eden ilk aşama olarak nitelendirilen “İkileme Düşme Aşaması”; bireylerin ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarında, içsel bir karmaşa yaşamaya başladıkları aşama olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Mezirow; bireylerin yaşamlarında zaman zaman hastalıklarla, aile üyelerinden birini kaybetme durumuyla ya da işsiz kalma ile karşı karşıya kalabildiklerini ve bu durumda da içsel karmaşa

yaşamaya başladıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte Mezirow, bireylerin yaşamlarında; mesleki gelişim eğitimlerine katılma, eğitim – öğretim etkinliklerinin içerisinde yer alma ya da kariyerlerinde ilerleyebilmek için birtakım tercihlerde bulunma gibi, daha ılımlı içsel karmaşalar da yaşayabildiklerini ifade etmektedir. Bu belirlemeler doğrultusunda Mezirow gerek ılımlı içsel karmaşaların ve gerekse de haricinde söz konusu edilen diğer içsel karmaşaların, bireylerin yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları dönüşümleri değerlendirebilmeleri açısından bir uyarıcı niteliği taşıdığı savunmaktadır.

2. Yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarındaki dönüşümü ifade eden ikinci aşama olarak nitelendirilen “Öz İnceleme Aşaması”; bireylerin birinci aşama kapsamında ikileme düşmeleri ile birlikte yeni bakış açıları kazanmaya başlamalarını ve yaşamlarına ilişkin duygu, düşünce ve inançlarını netleştirmelerini ya da yaşamlarının önceki dönemlerine ilişkin duygu, düşünce ve inançlarını incelemeye tabi tutmalarını ifade etmektedir. Bu temelde Mezirow yetişkin bireylerin yaşadıkları ikilemlerin, aynı zamanda yaşamlarına eleştirel bir bakış açısı ile bakabilmelerini ya da yaşamlarını öz incelemeye tabi tutmalarını beraberinde getirdiğini belirtmektedir.
3. Yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarındaki dönüşümü ifade eden üçüncü aşama olarak nitelendirilen “Eleştirel Değerlendirme Aşaması”; yetişkin bireylerin ikinci aşama kapsamında duygu ve düşüncelerine yönelttikleri eleştirel yansıtma doğrultusunda, iç dünyalarında değerlendirmede bulunmaya başlamalarını ifade etmektedir.
4. Yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarındaki dönüşümü ifade eden dördüncü aşama olarak nitelendirilen “Farkına Varma Aşaması”; yetişkin bireylerin dönüşüm sürecinde, yaşadıkları içsel huzursuzlukların farkına varmalarını ve çevrelerinde yer alan bireylerle bu huzursuzlukları paylaşmalarını ifade etmektedir. Bu yaklaşımlar doğrultusunda bireyler, çevrelerinde yer alan bireylerin de aynı ya da benzer huzursuzlukları yaşayabildiklerinin farkına varabilmektedirler.
5. Yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarındaki dönüşümü ifade eden beşinci aşama olarak nitelendirilen “Keşfetme Aşaması”; yetişkin bireylerin, yeni öğrenmeler için farklı alternatifler belirleyebildikleri ya da farklı seçenekler doğrultusunda hareket edebileceklerini keşfettikleri aşamayı ifade etmektedir.

Bu temelde bireyler, kendilerine yeni yollar belirleyebilmekte ya da yaşamlarını yeni tercihlerine göre yönlendirebilmektedirler.

6. Yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarındaki dönüşümü ifade eden altıncı aşama olarak nitelendirilen “Eylem Planı Hazırlama Aşaması”; bireylerin kazandıkları yeni bakış açıları doğrultusunda, tercih ettikleri alternatif yollara uygun planlar yapmalarını ifade etmektedir.
7. Yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarındaki dönüşümü ifade eden yedinci aşama olarak nitelendirilen “Bilgi ve Beceri Edinimi Aşaması”; yetişkin bireylerin, hazırladıkları plana uygun olarak, bilgi ve becerileri mesleki gelişim programları ile edinmeleri sürecini ifade etmektedir.
8. Yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarındaki dönüşümü ifade eden sekizinci aşama olarak nitelendirilen “Yeni Rollerin Denenmesi Aşaması”; yetişkin bireylerin, edindikleri yeni bilgi ve beceriler doğrultusunda yeni roller denemeye başladıkları aşamayı ifade etmektedir.
9. Yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarındaki dönüşümü ifade eden dokuzuncu aşama olarak nitelendirilen “Yeterlilikler ve Özgüven Oluşturma Aşaması”; yetişkin bireylerin yeni rolleri aracılığıyla elde ettikleri yeterlilikleri ve özgüveni, uygulamalarına yansıttıkları ve geliştirmeyi amaçladıkları aşamayı ifade etmektedir.
10. Yetişkin bireylerin öğrenme yaşantılarındaki dönüşümü ifade eden onuncu ve son aşama olarak nitelendirilen “Bütünleştirme Aşaması”; yetişkin bireylerin, yeni bakış açıları doğrultusunda edindikleri bilgi ve becerileri yaşamlarında tam anlamıyla kullanmaya ve benimsemeye başladıkları aşamayı ifade etmektedir.

## **Kendini Gerçekleştirme(Özdoyum)Kavramının Kuramsal Temelleri**

### **Kendini Gerçekleştirme Kavramı ve Tarihsel Kökeni.**

Sağlıklı insan davranışlarının temel yöneticisi olarak kabul edilen kendini gerçekleştirme kavramı ile ilgili ilk çalışmalara Jung (1966) tarafından yapılan araştırmalarda rastlanmaktadır. Jung, Freud tarafından ortaya konulan ve fizyolojik ihtiyaçlara ya da bilinçaltı dürtülere ağırlık verilerek bireyin yaşam amaçlarının ve emellerinin ihmal edildiği görüşüne karşı çıkmıştır. Bu temelde Jung fizyolojik

ihtiyaçların gençlik dönemlerinde çok daha önemli kabul edildiğini göz ardı etmemekle birlikte, bu ihtiyaçlara atfedilen önemin yerini zamanla, manevi doyum sağlayan yüksek düzeydeki amaçların aldığı belirtmektedir. Jung kişiliğin sürekli bir gelişme eğilimi içerisinde olduğunu savunmaktadır. Jung'a göre bu gelişmenin amacı; harmonik, dengeli ve olgun bir benlik geliştirmektir. Bu benliğin geliştirilebilmesi için de; öncesinde farklılaşan bir bütünün zamanla uyum içerisinde gelişmesi ve "ayrışması (individuation process)" ve bu ayrışmanın da son aşamada tekrar "bütünleşmesi (transcendent process)" gerekmektedir. "Bütünleştirme (Integration) Aşaması" olarak nitelendirilen bu aşamada ise temel güdü; fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına değil, kişiliğin geliştirilmesine yönelik ortaya konulmaktadır.

Adler (1929)'in insan davranışlarının amacının salt alt düzeydeki ihtiyaçların giderilmesi olduğu görüşüne karşı çıktığı görülmektedir. Adler'e göre insan; yaşamının ilk dönemlerinde çaresiz olmasına ve bu çaresizliğin neden olduğu aşağılık duygusuna sahip olmasına karşın, yaşamın problemlerini ele alış tarzını ifade eden yaşam tarzının belirlenmeye başladığı 4 – 5 yaşlarından itibaren kişiye özgü "yaratıcı ben" ortaya çıkarmaya başlamaktadır. Yaratıcı ben, bireyin yaşamının ilk dönemlerinden itibaren ortaya çıkmaya başlayan heyecansal problemleri çözmeye odaklanmakta ve bu da kendini geliştirme olgusunu beraberinde getirmektedir. Adler söz konusu edilen bu süreç kapsamında; bireyin sağlıklı çözümlere ulaşmaya başlayacağını ve mükemmelliğe ulaşmaya ya da kendini gerçekleştirilmeye çalışacağını belirtmektedir. Her insan bencil olmadığını göstermeye yönelik davranışlar sergileme, başkalarına ilgi gösterme, işbirliğine yatkın olma ve grupla özdeşim kurma ihtiyaçlarını karşılama eğilimi göstermektedir.

Fromm (1941) toplumsal ihtiyaçlara fizyolojik ihtiyaçların üzerinde bir yer vermektedir. Fromm'a göre; bir gruba ait olma, hayvansal yaşamın aşılması ve yaratıcı bir varlık olunması için bir ön koşuldur ve "kendine özgü (biricik) varlık" olabilmek için vazgeçilmez görülmelidir. "Kendine özgü (biricik) varlık" olma ihtiyacı ise, insan davranışlarının temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Fromm, insan tabiatında bireyselleşmeye ve bağımsızlaşmaya yönelik güçlü bir eğilim olduğunu belirtmektedir. İnsan yaşamının ilk yıllarında ihtiyaçların karşılandığı çevreye bağımlılık geliştirilmekle birlikte, büyüme doğrultusunda çevreden kopma ve kişilik kazanma gündeme gelmektedir. Ancak insan, bireyselliğini kazandıkça ve çevre desteğinden uzaklaştıkça kendisini yalnız hissetmeye başlamaktadır. Yalnızlıktan kurtulmak için de sosyal otoriteye boyun eğmekte ve hatta çevresinde birçok diktatör yaratmaktadır. Bu

durum olayı, bireyselliğine ve bağımsızlığına ket vurulmasını beraberinde getirmektedir.

Goldstein (1944) insan doğasında yaratıcı bir özellik bulunduğunu belirtmektedir. Bu eğilim, kendini gerçekleştirme olarak nitelendirilmektedir. Açlık, susuzluk, cinsellik ve başarı gibi güdüler, bu temel güdünün farklı görünümüleri olarak kendisini ortaya koymaktadır. Tüm organizmanın kendini gerçekleştirmesi için, ihtiyaçların doyuma ulaştırılması gerekmektedir ya da ihtiyaçlar giderildiğinde, organizma kendini gerçekleştirmiş olmaktadır. Goldstein'a göre, kendini gerçekleştirme "örgensel (organizmic)" bir ilke olarak kendisini ortaya koymaktadır. İnsan, ancak uygun koşulları hazırlayan bir sosyal çevre içerisinde kendini gerçekleştirebilir. Eğer canlı ile sosyal çevrenin beklentileri arasında farklılık yoksa ya da bu farklılık çok büyük boyutlarda değilse veya canlı amaçlarının bir kısmından vazgeçebilirse, kendini daha aşağı seviyede gerçekleştirme yoluna gidebilmektedir.

Rank (1945); insanın içerisinde oluşum halinde bulunan doğal bir eğilim olduğunu ve bu eğilim sayesinde insanın, geçmişinden uzaklaşarak bağımsız yaşama çabası içerisinde bulunmaya başladığını savunmaktadır. Bu nedenle de Rank'a göre; her insan, kendisini korumaya ve yaşamını kolaylaştırmaya yönelik olarak çevresinden kopma ve bağımsızlığını kazanma eğilimi göstermektedir. Bağımsız olmak insana haz vermektedir, ancak beraberinde de birtakım güçlükler getirmektedir. Ancak insan, sadece bağımsız olma çabası içerisinde olduğunda ve bu güçlüklerle mücadele edebildiği oranda kendisine özgü bir kimlik edinebilmektedir. Rank'a göre bu süreç, "yaratıcı irade (creative will)" ile sürdürülebilmektedir. Sıradan insanlar, yaratıcı iradelerini ortaya çıkarmada başarısızlık yaşamaktadırlar ve bu nedenle de sürekli topluma boyun eğdiklerinden, kimliklerini kazanamamaktadırlar. Her insan yaratıcı iradesini ortaya koyma isteği taşımaktadır, ancak başaramama korkusu nedeniyle herkes bunun üstesinden gelememektedir. Ancak sağlıklı bireyler kendisindeki bu çatışmadan doğan güçleri birleştirip bütünleştirebilmekte ve sürüden ayrılma sıkıntısını göze alarak, kendisini geliştirebilmektedir. Sağlıklı insan, birey olmaya muktedir insandır ve çevresi ile ahenk halinde yaşamını devam ettirir. Bu nedenle de sağlıklı insan, iradeli ve kendini gerçekleştiren insandır.

Rogers (1951) tarafından organizma, dinamik bir sistem olarak ele alınmaktadır. Rogers organizmanın, tek bir yaşam amacı taşıdığını belirtmekte ve insanın tüm davranışlarını açıklamak için yeterli gördüğü bu amacı ya da güdüyü "kendini gerçekleştirme güdüsü" olarak nitelendirmektedir. Rogers'a göre; kendini

gerçekleştirme güdüsü, insanın kalıtsal etkilerin belirlediği yönde gelişmekten uzaklaşıp farklılaşabilmesini ve daha otonom ve sosyalleşmiş bir birey haline gelmesini sağlamaktadır. Kendini gerçekleştirme güdüsü, ilerleme ve gelişme olanağı sağlamakta ve farklı seçenekleri açıkça algılama potansiyeli kazandırmaktadır. Rogers, bireyin geriletici ve geliştirici davranış yollarını ayırt edemedikçe kendini gerçekleştiremeyeceğini savunmaktadır. Bu nedenle de kendini gerçekleştirme, ancak iyi seçimlerle ya da iyi ve kötü hakkında bilgi sahibi olmakla olanaklı olabilmektedir. Eğer birey iyi ve kötü hakkında bilgi sahibi olabilirse, iyi olanı seçmeye yönelebilmektedir. Rogers (1961), sosyal evrimin sonunu ve psikoterapinin nihai amacını kendini gerçekleştirme olarak ifade etmektedir. Bu nedenle de kendini gerçekleştiren birey, “kapasitesini tam olarak (fully functioning) kullanan kişi” olarak addedilmelidir. Rogers tarafından kapasitesini tam olarak kullanan ve kendini gerçekleştiren bireylerin temel özellikleri de aşağıda verildiği gibi ifade edilmektedir:

1. Yaşantılara daha açık olma; uyarıcıların çarpıtılmadan algılanmasını, duyguların farkında olunmasını ve bastırılması gereği duyulmadan gereği gibi yaşanılmasını ifade etmektedir.
2. Daha varoluşsal bir yaşam; kurallara körü körüne bağlanılmaksızın, yaşamın her anını gereği gibi yaşayabilmeyi ve duyumsayabilmeyi ifade etmektedir.
3. Canlıya daha fazla güvenme, öğrenilen tepkilerin davranışlara rehber olarak kabul edilmesini ifade etmektedir.
4. Daha bütünsel işlevler gerçekleştirme; olabildiğince daha fazla uyarana ulaşabilmek ve uyaranları daha doğru algılayabilmek ve yorumlayabilmek için, organizmanın gerçekleştireceği işlevleri bütünsel bir bakış açısı ile değerlendirmesini ifade etmektedir.

“Kendini gerçekleştirme” kavramı; bireyin eşsizliğinin vurgulandığı ve önemli olanın gerçek benliğin keşfedilerek geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi ihtiyacı olduğu anlayışıyla temellendirilen bir kavram olarak tanımlanabilmektedir. Hümanist psikologlar tarafından kendini gerçekleştirme güdüsü, davranışlara yön veren en önemli güdü olarak değerlendirilmektedir. Hümanist psikologlar açlık, korunma ya da neslin devam ettirilmesi gibi fizyolojik ihtiyaçların önemini yadsımamakla ve hatta söz konusu edilen bu ihtiyaçları temel kabul etmekle birlikte, bireyin “insan olarak” daha üst düzeyde birtakım ihtiyaçları bulunduğunu ve bu ihtiyaçların doyurulmasının da kendini gerçekleştirme güdüsüne yönelik olduğunu belirtmektedirler (Pearson, 1999).

Hümanist psikologlar tarafından insanın üst düzeydeki ihtiyaçları olarak nitelendirilen ve kendini gerçekleştirme güdüsüne yönelik olduğu belirtilen ihtiyaçlar; bilgiye ulaşmak, saygı görmek ve güzellikten zevk almak gibi insana ait ihtiyaçlar olarak ifade edilmektedir. Maslow (1943) tarafından bu ihtiyaçların tümünü “gelişme ihtiyaçları (growth needs)” olarak adlandırmaktadır ve yüksek düzeydeki bu ihtiyaçların, ancak temel ihtiyaçların doyurulmasından sonra ortaya çıkabildiğini belirtmektedir.

Hümanist psikologlar; insan tabiatının özde “iyi” olduğunu belirtmekle birlikte, insan tabiatına ilişkin özelliklerin geliştirilebilmesi ve insanın sosyalleşme yolunda “açınabilmesinin (unfolds)” sağlanabilmesi için kendini gerçekleştirme gerektiğini savunmaktadırlar. Hümanist psikologlara göre; insanda kendini gerçekleştirmeye ve gelişme göstermeye yönelik güçlü bir ihtiyaç bulunmaktadır ve gelişme güdüsü, insanın kalıtsal yapısında zaten mevcuttur (Adams ve diğerleri, 2000).

Hümanist psikologlar, insan davranışlarının uyarıcı – tepki formülü ile açıklanabilecek ve kontrol altına alınabilecek etkin olmayan nitelikler içermediğini belirtmektedirler. Bu nedenle de insan davranışlarını, salt “Gerilim Azaltması İlkesi” ile ya da sadece gerilimlerin azaltılmasına yönelik edimde bulunma anlayışıyla açıklamamaktadırlar (Arnett, 2000).

Hümanist psikolojide insanda sadece ihtiyaçlarını görme ve gerilimden kurtulma güdüsünün değil; aynı zamanda ve belki de daha çok gelişme, ilerleme, kendini aşma ve kendini gerçekleştirme güdüsünün hâkim olduğu anlayışı genel kabul görmektedir. Her ihtiyacın doyurulması da, “İhtiyaçlar Hiyerarşisi”nde yeni bir ihtiyacın belirmesine yol açmaktadır (Maslow, 1943).

Maslow’a (1943) göre; açlık, susuzluk, cinsellik gibi yoksunluk güdüleri, özde gerilimden kurtulma ve denge kurmayı sağlamaktadır. Ancak gelişme güdüleri, uzak olan amaçlara duyulan ilgilerin neden olduğu gerilimlerin devam etmesine neden olmaktadır. Hümanist psikologlara göre sağlıklı insan; kendi duygu ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmekte ve bu durumda insandaki gerilimlerin devam etmesini beraberinde getirmektedir. Buna karşın Hümanist psikologlar; sahip olduğu gizil güçleri ve bu temelde kendini gerçekleştirmeye çalışan, ancak bunu yaparken toplumsal ciddi olarak çatışma yaşamayan insanın gerilimlerinden olabildiğince uzaklaşabileceğini belirtmektedirler (Bauer, Schwab ve McAdams, 2011).

Hümanist psikologlara göre kendini gerçekleştirme ve gelişme güdüsü, insan davranışlarını yöneten en temel güdü olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle de

sevilmeye, ait olma ve korunma gibi temel düzeydeki ihtiyaçları zamanında doyurulmayan ve sürekli olarak bu ihtiyaçları konusunda yoksunluk yaşıyan bireyler, çevrelerindeki tüm insan ve nesnelere bu ihtiyaçlarını giderecek araçlar olarak algılamaktadırlar (Maslow, 1943).

Maslow (1970) tarafından da kendini gerçekleştirme kavramı, ampirik bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Tarihsel ve dönemi itibariyle yaşıyan seçkin bireyler üzerinde çalışmalarda bulunan Maslow (1970); klinik yöntem kullanmak doğrultusunda gerçekleştirdiği araştırmaları kapsamında, kendini gerçekleştiren bireyleri; gerçeği olduğu gibi kabul eden, içten geldiği gibi davranan, problemlere yönelik çözüm bulan, kendine yeterli ve çevreden bağımsız, takdir edebilen, insanlıkla özdeşleşen, demokratik, nüktedan, yaratıcı, kalıplara karşı olan bireyler şeklinde sınıflandırmaktadır.

### **Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ve Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı.**

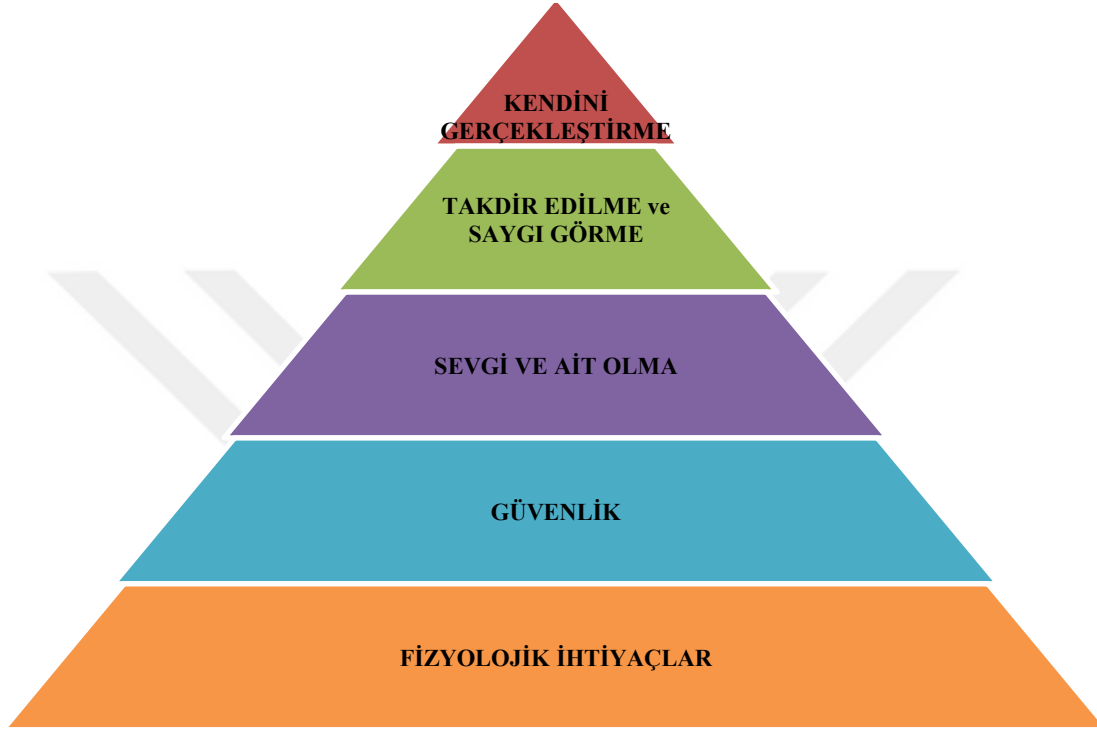
Maslow'a (1970) göre güdülenmenin kaynağı; genellikle fizyolojik ihtiyaçlardır ve fizyolojik ihtiyaçlar kalıtsal kaynaklı olarak insanı karakterize etmektedir. Fizyolojik ihtiyaçlar, sıklıkla insan davranışlarını bilinçaltı temelli olarak etkilemektedir ve insan davranışlarının temel nedenlerinin anlaşılabilmesi süreci, fizyolojik ihtiyaçların doyuma ulaştırılması sürecini ifade etmektedir. Bir fizyolojik ihtiyacın tatmin edilmesi durumunda, bu ihtiyaç artık bireyin davranışları üzerinde etkili olmaktan çıkmakta ve bunun yerine bir başka fizyolojik ihtiyaç davranışları etkilemeye başlamaktadır. Bu süreç ise, yaşam boyu bu şekilde devam eden bir süreç olarak kendisini ortaya koymaktadır. Maslow insan ihtiyaçlarını bir sıradüzen içerisinde değerlendirmektedir. Bu süreç içerisinde fizyolojik ihtiyaçlar ilk basamakta yer alırken, kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise, basamağın en üstünde bulunmaktadır. İnsanların çoğu ihtiyaçlar basamağının ilk üç aşamasını ifade eden fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik ihtiyaçlarını ve sosyal ihtiyaçlarını düzenli bir şekilde karşılayabilmekteyken, saygınlık ihtiyacı ve en son basamakta yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacı çok az sayıda insan tarafından karşılanabilmektedir.

Maslow tarafından ortaya konulan "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı" ya da "Gereksinme Sıradüzeni Kuramı"na göre, davranışların en önemli belirleyicisi gereksinimlerdir. Gereksinimler, birey için itici güç rolünü oynamakta ve bu bağlamda



da bireylere gereksinimlerini karşılama adına sunulan her türlü olanak, motivasyon aracı olabilmektedir. Bu çerçevede, motivasyon ile kişisel gereksinimler arasında güçlü bir bağ olması söz konusudur (Güven, Bakan ve Yeşil, 2005).

Şekil 2' de Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi görülmektedir



Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi  
Kaynak: Başaran, 2000

Ekonomik, toplumsal ve kültürel yaşamda görülen yenilikler eğitime duyulan istek ve ihtiyaçları artırmakta, bir yandan da eğitimi yaşam boyu doyurulması gereken bir ihtiyaç haline getirmektedir (Miser, 2002). Yetişkin eğitimi, küreselleşmenin yoğun sürecinde rekabet gücünü artırmanın anahtarı olarak görmektedir. Yetişkin bireylerin ihtiyaçlarını anlamak öğrenme programlarına katılımlarını anlamaya yardımcı olacaktır. Yetişkin eğitiminde katılma, en çok araştırılan konular arasındadır. Yetişkinlerin katılma konusundaki seçimleri, katılma nedenleri ve engellerine ilişkin araştırmalar yapılmıştır.

### **Yetişkin Eğitiminde Katılma Araştırmaları**

Yetişkin eğitimi, küreselleşmenin yoğun sürecinde rekabet gücünü artırmanın anahtarı olarak görmektedir. Yetişkin bireylerin ihtiyaçlarını anlamak öğrenme

programlarına katılmalarını anlamaya yardımcı olacaktır. Yetişkin eğitiminde katılma, en çok araştırılan konular arasındadır. Yetişkinlerin katılma konusundaki seçimleri, katılma nedenleri ve engellerine ilişkin araştırmalar yapılmıştır.

Yetişkin bireyler birbirinden farklı ihtiyaçlar nedeniyle farklı eğitim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Bu eğitim faaliyetlerine katılma ile kişisel ihtiyaçlarının doyurulması arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin temel kaynak olarak görüldüğü söylenebilir. Maslow hiyerarşisinin temelinde beslenme, barınma ve giyinme gibi fiziksel ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçların sağlanması durumunda güvenlik ihtiyacı doğar. Bu ihtiyaç karşılandığında ise bir üst basamak olan ait olma ihtiyacı doğar. Birey bir topluluğa ait olmak, sevmek ve sevilme ister. Bu ihtiyacı karşılayacak bir üst basamak olan saygınlık ihtiyacı doğar ve toplumda bir yeri olmasını ister ve bu ihtiyacının bir üst basamağında ise en önemli basamak olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer alır. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı "gelişme" güdüsüdür ve kişinin alt basamaklardaki ihtiyaçlarının ait olduğu "yoksunluk" güdüsünden farklılık gösterir. Bu hiyerarşi dikkate alınarak eğitim programları oluşturulduğunda katılımın yüksek olacağı düşünülür. Çünkü eğitim bireyin ihtiyaçları ile uyumlu olmalıdır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini temel alarak birçok araştırma yapılmıştır. Boshier (1977), Maslow'un güdüleme kavramını temel alarak akşam sınıflarına katılan 76 yetişkin bireyi kapsayan araştırmasında Eğitime Katılma Ölçeği (Education Participation Scale) geliştirmiştir ve bu ölçeğini 242 yetişkin öğrenene uygulayarak, yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılımındaki güdülenme nedenlerini belirlemiştir. Bu nedenleri, iyi bir yurttaş olma, benzer insanlarla tanışma, öneri için katılma, sorumluluktan uzak durma, mesleki olarak terfi alma, toplumdan geri kalmama, olası bir durum için hazırlık, örgün eğitimden kalan eksikliklerini tamamlama, yakın sosyal çevre ile ortak paylaşım, televizyona bağımlı kalmama isteği, mutsuzluk yaratan bir durumdan kaçma, başkaları tarafından kabul görme isteği, başka bir eğitime yardımcı olacak diploma, sertifika kazanma isteği şeklinde sınıflandırmıştır. Boshier elde ettiği verileri ve bulduğu sonuçları Maslow'un hiyerarşisi ile kıyasladığında güdüsel yönelimlerinin Maslow hiyerarşisini tam olarak karşıladığını görmüştür. Boshier (1977), oluşturduğu ölçeğinde yaşam şansı odaklı yetişkinlerin yaşamlarını sürdürme ve yaşamlarındaki yetersiz durumlara çözüm bulma amacıyla eğitimlere katıldıklarını gözlemlemiştir. Böylece yaşam şansı ile Maslow'un hiyerarşisindeki yoksunluk güdüsünün örtüşüğünü gözlemlemiştir. Yaşam alanı odaklı yetişkinlerin ise eğitimlere

katılma sebepleri ile Maslow'un gelişme güdüsü gereksinimlerinin örtüştüğü gözlenmiştir. Kendini gerçekleştirme gelişme güdüsünün bir ifadesi olduğuna göre; alt düzey ihtiyaçlarını gideren bir birey yetişkin eğitimi programlarına yaşam alanını genişletmek için katılır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini kullanarak sosyoekonomik düzey ile yetişkin eğitime katılım arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan Miller (1967), eğitime katılım nedenleri üzerinde araştırmalar yapmıştır. Sosyoekonomik düzey ile eğitime katılım ve beklenen hedefler arasında büyük farklılıklar olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Miller, katılım faaliyetinin sosyal sınıf ile kişisel ihtiyaçlar arasındaki ilişkiden oluştuğunu belirtmiştir (Cross, 1981 ).

Yetişkin eğitime katılıma ihtiyaç hiyerarşisi açısından bakıldığında; ekonomik yönden daha alt sınıfta yer alan bireylerin genellikle mesleki eğitim ve yaşamı sürdürmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılayacakları eğitimler ile ilgileneceklerini, ekonomik yönden daha üst sınıfta yer alan bireylerin hiyerarşideki alt basamakları karşıladıkları için en üst seviye olan kendini gerçekleştirme ihtiyacına uygun eğitimlere yöneleceklerini düşünmektedir (Miller, 1967).

Maslow, insan davranışlarını ihtiyaçlar hiyerarşisini kullanırken, Havighurst (1965) ihtiyaçların her bireyin çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik olarak sınıflandırdığı gelişim dönemlerini ve bu dönemlerdeki beklenen sorumluluklarını "gelişim görevleri" kavramı ile açıklamaktadır. Havighurst gelişim görevini, bireyin gelişim dönemlerinde ortaya çıkan, başarılı olduğunda bir sonraki görevde de başarı ve mutluluk getiren, başarılmadığında ise mutsuzluğa ve sonraki görevlerde zorluklar ortaya çıkaran görev olarak ifade etmiştir. Bu durum gelişim görevini yerine getiremeyen bireylerin yetişkin eğitime katılımında mesleki ve yaşamı sürdürmeye yönelik ihtiyaçlar için eğitimler alacağını ve böylece geçmiş başarısız görevlerini tamamladıktan sonra kendini gerçekleştirmek için eğitimlere katılmaya yöneleceklerini göstermektedir.

Yetişkin eğitime katılımında amaca yönelik ilk çalışmalardan biri Deane (1950)'e aittir. Deane (1950), " Who Seeks Adult Education and Why?" adlı araştırmasında kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin mesleki amaçlarla, mesleki olmayan amaçlarla, kendini gerçekleştirme isteğiyle, merak, eğlenme amaçlarıyla kurslara katıldıklarını belirlemiştir.

Yetişkin eğitime katılıma yönelik araştırmacılardan Houle (1961) örgün eğitim sonunda yetişkinleri eğitim almaya güdüleyen nedenleri saptamaya çalışmıştır. Yetişkin öğrenenler eğitim etkinliklerine katılıma göre üç grupta yer almıştır. İlgi veya

mesleki bir zorunluluk sonucunda yetişkin eğitim etkinliklerine katılanlar amaç yönelimli (goal oriented), toplumsal ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olanlar etkinlik yönelimli (activity oriented), bilişsel ve zihinsel bir etkinlikte bulunma isteği olanlar öğrenme yönelimli (learning oriented) yetişkinlerdir. Houle araştırmasının sonucunda bu grupların kesin çizgilerle birbirinden ayrılmadığını, iç içe geçen gruplar olduğunu belirtmiştir. Houle' ün araştırması her ne kadar yeterli bir örneklem içermese de (Boshier, 1991) yetişkinlerin güdüsel yönelimlerine yönelik araştırmaların temel kaynağıdır.

Sheffield (1964), Houle'ün araştırmasını temel alarak “Sürekli Öğrenme Yönelimleri Ölçeği”ni geliştirmiş ve bu ölçeği kullanarak yaptığı araştırmasının faktör analizi sonucunda yetişkinlerin öğrenme yönelimi, etkinlik isteği yönelimi, kişisel amaç yönelimi, etkinlik ihtiyacı yönelimi olarak eğitime katılımında dört farklı güdüsel yönelimi gösterdiklerini ifade etmiştir (akt: Ayhan,1990).

Johnstone ve Rivera (1965) yetişkin öğrenenlerin eğitim etkinliklerine katılma nedenlerine yönelik kırk yaş altı, lise mezunu ve orta gelir düzeyine sahip katılımcılarla çalışma yapmışlardır. Bu çalışma sonucunda yetişkinlerin bilgi edinme, mevcut işi destekleme, yeni bir iş için hazırlanma, boş zamanlarını değerlendirme, yeni insanlarla tanışma, ev ve aile sorumluluklarından uzaklaşma, günlük rutinden uzaklaşma, ev dışı sorumluluklardan uzaklaşma amacıyla eğitim faaliyetlerine katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Johnstone ve Rivera tarafından yapılan bu araştırmada, iş ve meslek sahibi olma dışında eğitim etkinliklerine katılan yetişkin öğrenenler boş zamanını değerlendirme, yeni insanlarla tanışma ve günlük rutinden ve sorumluluklardan uzaklaşmak isteme gibi nedenlerle eğitim etkinliğine katılmaktadırlar.

Yetişkin eğitimine katılımı ilgili çalışmalardan bir diğeri Douglah ve Moss'a aittir. Douglah ve Moss (1969) yaptıkları çalışmada “ekonomik yönelim ve kendini gerçekleştirme yönelimi” olarak iki güdüsel yönelimi ileri sürmektedirler. Ekonomik yönelim, düşük eğitilmiş yetişkinlerde katılma nedeni iken, yüksek eğitilmiş kişilerde kendini gerçekleştirme katılma nedenidir.

Knox (1974, 18)'a göre yetişkin bireyler birbirinden farklı ihtiyaçlar nedeniyle farklı eğitim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Çalışmasında yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılma nedenlerini; mesleki bir amacı gerçekleştirmek (yeni bir iş, kariyer gelişimi, öğretmenlik için sertifika almak), kişisel bir amacı gerçekleştirmek (örgütsel liderlik, dikkat çekmek), sosyal bir amaca ulaşmak (çocukların okumasına yardımcı olmak), dinsel bir amaca ulaşmak (dinsel öğretiyi anlamak), sadece öğrenmek

(öğrenmekten zevk almak, merakı gidermek), sosyal faaliyetler içinde yer almak (katılımcılarla birlikte olmaktan hoşlanmak), kendini gerçekleştirmek, resmi gereklilikleri yerine getirmek (sınava hazırlanmak, kaçırılmış eğitim imkanını yeniden elde etmek), rahatsız edici yaşamdan bir kaçış yakalamak (ev hanımı olmanın monotonluğundan veya gençliğin getirdiği sorunlardan uzaklaşmak) şeklinde sıralamıştır.

Morstain ve Smart (1974) “Eğitime Katılma Ölçeği” ile yetişkin öğrenenlerin katılımlarını motive eden etmenleri, sosyal refah, dış beklentiler, kaçış/uyarım, mesleki ilerleme, sosyalleşme ve bilişsel ilgi başlıkları altında sıralamıştır. Sosyalleşmeye yönelik etmenlere bakıldığında; arkadaşlık kurma, yeni arkadaşlar edinme ve karşı cinsten kişiler ile tanışma şeklinde sıralanmıştır. Dış beklentilere yönelik etmenlere bakıldığında; yöneticinin beklentilerini ve tavsiyelerini karşılama şeklinde sıralanmıştır. Sosyal refaha yönelik etmenlere bakıldığında ise; toplum çalışmaları için hazırlanma ve yetenek geliştirme şeklinde sıralanmıştır. Mesleki ilerlemeye yönelik etmenlere bakıldığında; iş ve profesyonel yaşamında terfi alma, rekabetçi olma şeklinde sıralanmıştır. Kaçış başlığı altında; ev ve iş hayatının günlük rutininin kurtulma ve hayatın geri kalan bölümünü farklı geçirme şeklinde sıralanmıştır. Bilişsel ilgi başlığında ise bilgiyi kendisine yönelik araştırma ve öğrenme şeklinde sıralanmıştır. Morstain ve Smart (1974) tarafından yapılan bu araştırmada, iş ve meslek sahibi olma dışında eğitim etkinliklerine katılan yetişkin öğrenenler arkadaşlık kurma, yeni arkadaşlar edinme ve karşı cinsten kişiler ile tanışma, ev ve iş hayatının günlük rutininin kurtulma ve hayatın geri kalan bölümünü farklı geçirme, boş zamanını değerlendirme gibi nedenlerle eğitim etkinliğine katılmaktadırlar.

Nashashibi ve Watters (2003, 39) tarafından yapılan araştırmada yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılma nedenleri; bireyin kendisine yönelik bir şeyler yapma isteği, bilim ve teknolojiye de değişimlere ayak uydurma, farklı konularda bilgi ve beceri geliştirerek sertifika veya diploma alma, iş hayatında gereken niteliklere sahip olma, aile içi ve toplumsal rollerine fayda sağlama, sosyalleşme şeklinde belirtilmiştir.

Yetişkinlerin eğitim sürecine katılımı kadar katılım engelleri de yapılan araştırmalar arasındadır. Cross (1981) araştırmasında yetişkinlerin eğitime katılma engellerini kurumsal, durumsal ve eğilimsel-algısal şeklinde sınıflandırmıştır. Kurumsal engeller, organizasyona ait kurallar ve uygulamalar ve ders programlarının kişinin durumuna uygun yapılmaması gibi engellerden oluşmaktadır. Durumsal engeller, istenmeyen fakat fazladan yapılan harcamalar, zaman yetersizliği, ulaşım-mesafe,

bilgiye nereden ulaşacağını bilmeme, aile içi sorumluluklar gibi engelleri kapsamaktadır. Eğilimsel-algısal engeller ise, yetişkin bireyin eğitime karşı tutum, beklenti ve isteklerini kapsamaktadır.

Merriam (2008) çalışmasında yetişkinlerin öğrenmeye yönelimini kısıtlayan engelleri durumsal (kişinin belli bir zamandaki koşullarına bağlı olarak), kurumsal (katılımı engelleyen tüm etkinlikler ve prosedürler), psikolojik (kişinin benlik algısı ve öğrenmeye yaklaşımı) ve informasyonel (ulaşılabilir çevredeki eğitim olanakları hakkında bilgiye sahip olmama) başlıkları altında toplamıştır.

Lewis-Fitzgerald (2013) çalışmasında yetişkinlerin katılım engellerini, davranışsal-tutumusal engeller: motivasyon ve özgüven eksikliği, fiziksel ve donanım engelleri: eğitim masrafları, zaman yetersizliği, etkinliklerle ilgili bilgiye ulaşamama, ulaşım-mesafe, bilgi ve beceri eksikliği, yapısal engeller: bulunduğu çevrede, eğitim fırsatlarının olmaması veya yetersiz olması, eğiticinin yetersizlikleri şeklinde sınıflandırmıştır.

Baral (2014) çalışmasında yetişkinlerin boş zamanlarını nasıl geçirdiklerini araştırmak amacıyla boş zaman inovasyon teorisini kullanarak etkinliklere katılım amaçlarını, motivasyon sebeplerini ve engelleri araştırmıştır. Katılım amaçları ve ve motivasyon sebepleri bilişsel ilgi, sosyal ilişki, sosyalleşme isteği olarak yetişkin öğrenenlerin eğitim etkinliklerine katılımında benzerlik göstermektedir. Katılım engellerini sağlık sebepleri ve ilgi alanlarınının değişmesi şeklinde bulmuştur.

### **Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.**

Günümüzde yetişkin bireylerin iş ve meslek yaşamındaki yoğun çalışmaları serbest zamanlarında dinlenme, eğlenme ve kendilerini gerçekleştirme isteklerini artırmıştır. Yetişkin bireylerin serbest zamanlarını nitelikli bir şekilde değerlendirebilmek için kendilerine uygun özdoyum faaliyetlerine yönelmelerine neden olmuştur. Diğer ülkelerle kıyaslandığında ülkemizdeki bireylerin kendini gerçekleştirme adına katıldıkları özdoyum kursları ile ilgili araştırmalar sınırlıdır. Türkiye’de kendini gerçekleştirme araştırmaları 1970’lerde başlamıştır. Bu konudaki ilk çalışma Kuzgun tarafından 1973 yılında yapılmıştır. Fakat bu çalışmalar halk eğitim kurslarına katılımıla ilgili değildir. Mesleki kurslar ve okuma –yazma kursları dışında halk eğitimi kurslarına katılanlar üzerine yapılan çalışmalardan Tuğrul (akt. Ayhan,1990) Ankara’nın merkez ilçelerindeki Halk Eğitimi Merkezlerine devam eden katılımcıların özellikleri ve katılım

nedenleri incelenmiştir. Sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunluğu kadındır ve öğrenim düzeylerine göre Ankara ve Türkiye ortalamasının üzerindedir. Düşük gelirli katılımcılar yeni bir meslek öğrenmek, yüksek gelirli katılımcılar ise serbest zamanlarını değerlendirmek için açılan kurslara katılmışlardır. Bu da Doughlas ve Moss'un yetişkin eğitime katılımında güdüsel yönelimlerin nedenleriyle benzerlik göstermektedir.

Malkoç (1983), tarafından yapılan araştırmada, Kadıköy halk eğitim merkezinde kurslara katılan yetişkinlerin demografik özellikleri, kursa katılma sebepleri ve katılımcıların kurslara yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, yetişkinler serbest zamanlarını değerlendirmek için el sanatları ve çiçekçilik gibi kursları tercih ederken, meslek sahibi olmaya yönelik biçki-dikiş, daktilo, örgü, muhasebe gibi kursları tercih etmişlerdir (akt: Ayhan,1990).

Tekin (1988), çalışmasında, Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan Kurtuluş Akşam Ortaokulu, Gazi Akşam Lisesi ve Ayrancı Akşam Ticaret Lisesi'ne devam eden öğrencilerin demografik özelliklerini eğitime katılma amaçları ile katılımı güçleştiren sebepleri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, memur olarak çalışanların eğitime daha fazla katıldıkları, kadın katılımcıların sayısının az olduğu, ebeveynlerin eğitim düzeyinin genellikle düşük olduğu, katılımcıların bir bölümünün ilköğrenimini köyde bir bölümünün ise dışarıdan tamamladığı ve grubun neredeyse yarısının öğrenime uzun bir süre ara verdiği ortaya çıkmıştır. Yetişkinlerin eğitime katılma nedenlerine bakıldığında bir üst düzeyde eğitim almak, genel kültürlerini arttırmak, işyerlerinde terfi almak önemli olurken; ev ya da iş sorumluluklarından uzaklaşmak, meslek sahibi olmak daha az önemlidir. Araştırma sonucunda yetişkinleri eğitimsel ve mesleki amaçlar, sosyal amaçlardan daha çok eğitime katılmaya motive ettiği görülmüştür.

Ayhan (1988), çalışmasında, Yenimahalle, Çankaya ve Altındağ Halk Eğitimi Merkezleri ile 9. Akşam Sanat Okulu ve Ankara Halk Eğitimi Merkezi ve 7. Akşam Sanat Okulu ve Maltepe Halk Eğitimi Merkezi tarafından düzenlenen meslek ve beceri kurslarına katılan yetişkinlerin demografik özelliklerini, kurslara katılma sebeplerini, kurslara yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kursa katılma amaçları ekonomik iyileşme ya da motivasyonları ile ilgili olurken eğitimdeki etkinlikler de katılımında önemli rol oynamaktadır. Evli olanların maddi kazanç; bekar olanların sosyalleşme amaçlı katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Saygın (1999, 54–58), Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle halk eğitimi merkezlerinde 231 kişi ile görüşerek halk eğitimi merkezlerinde boş zamanları değerlendirme ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Görüşülenlerin 219'u kadın, 12'si erkektir. En yüksek katılımı 20 yaşın altındaki, lise mezunu bekâr kadınlar göstermiştir. 231 kişinin belirttiği katılma nedenleri arasında; meslek öğrenmek, mesleki becerisini geliştirmek, kendini geliştirmek, serbest zamanlarını değerlendirmek, sosyalleşmek, günlük hayatında değişiklik olması ve çocuklarına yardım etmek olduğu saptanmıştır. Ancak meslek sahibi olmak ve çeyiz hazırlamak için kurslara katıldıklarını belirten kadınların oranı yüksektir.

Arslan (2010) çalışmasında Ankara Büyükşehir Belediyesine bağlı 12 Hanımlar Lokali ve bir Aile Yaşam Merkezindeki 381 yetişkin ile yapılmış ve rekreasyon etkinliklerinin yetişkinlerin yaşam kalitesine etkisi araştırılmıştır. Yetişkinlerin programa katılma sebepleri incelendiğinde eğiticilerin mesleki yeterlilikleri, ekonomik uygunluk, ulaşım kolaylığı, fiziksel ortamın uygunluğu, katılabilecekleri program sayısının fazla olması sonuçları ortaya çıkmıştır.

Akçay ve Akyol (2012) “ Self Actualization Needs and Education of Participants In Lifelong Education Centers” adlı makalelerinde halk eğitimi merkezlerinde katılımcıların eğitimi ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını katılımcıların cinsiyetine, eğitim seviyelerine ve beklentilerini karşılama seviyelerine göre kendini gerçekleştirme ihtiyacı anketi uygulanarak incelemişlerdir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümün amacı, demografik bilgileri toplamak, eğitim programlarından beklentileri ortaya çıkarmak ve programların katılımcıların hayat tatmini üzerindeki etkilerini ölçmektir. Anketin ikinci kısmı, katılımcıların kendini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, anketin birinci bölümünden elde edilen verileri içermektedir. Anketteki sorularla katılımcıların cinsiyeti, aylık geliri ve eğitim seviyeleri belirlenmiştir. Kurslardan beklentileri bulunmuş ve programların katılımcıların yaşam memnuniyetini hangi seviyelerde etkilediği saptanmıştır.

Akçay ve Akyol (2014) “Self-Actualization Levels of Participants in Lifelong Education Centers “adlı makalelerinde Kırşehir Yaşam Boyu Eğitim Merkezi'nde açılan kurslara katılanların kendini gerçekleştirme düzeylerini ve kursların yaşam memnuniyetini hangi seviyelerde etkilediğini saptamışlardır. Araştırmanın katılımcıları; Bilgisayar Kullanımı, İngilizce, Diksiyon, Halk Dansları, Aşçılık, Düğün Malzemeleri Hazırlama ve Osmanlıca derslerine katılan kursiyerlerdir. Çalışmada "Kendini



Gerçekleştirme İhtiyacı Anketi" uygulanmıştır. Battal ve Şan (2010) tarafından geliştirilen anketteki sorularla katılımcıların cinsiyeti, aylık geliri ve eğitim düzeyleri belirlenmiş, katılımcıların kendini gerçekleştirme seviyeleri, kendini gerçekleştirme boyutu dikkate alınarak açıklığa kavuşturulmuştur; programların katılımcıların yaşam memnuniyetini hangi seviyelerde etkilediği saptanmıştır. Analizin ilk kısmı katılımcıların demografik özellikleri ile ilgilidir. Araştırma 143 kadın katılımcı ve 42 erkek katılımcı içermektedir. Hafta içi yapılan eğitim programına katılanların çoğunluğu (% 77) kadındır.

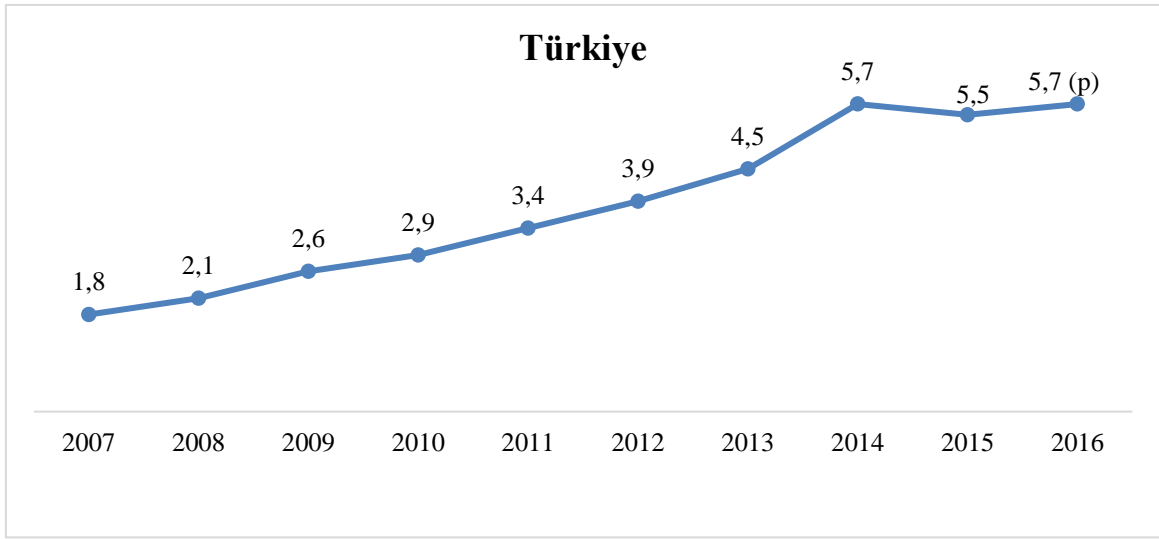
Tezcan (2012) Muğla Halk Eğitimi Merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimlerini Hole'un yetişkin öğrenenler sınıflandırmasına dayalı olarak nitel araştırma yöntemiyle değerlendirmiştir. Araştırmada Muğla Halk Eğitimi Merkezi'ndeki kurslara katılan yetişkinlerin demografik özellikleri ve güdüsel yönelimleri incelenmiştir. Kurslara katılan yetişkinlerin güdüsel yönelimleri sırasıyla öğrenme, amaç ve etkinlik yönelimi şeklindedir. Sosyal kültürel kurslarda öğrenme yöneliminin, mesleki teknik kurslarda amaç yönelimi ve etkinlik yöneliminin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ata (2016) çalışmasında, Başkent Halk Eğitimi Merkezi'nde kurslara katılan 219 yetişkin öğrenenin kurslara katılmalarındaki güdüsel yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kurslara katılan yetişkinlerin demografik özellikleri, güdüsel yönelim ve kurslara yönelik görüşleri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yetişkinlerin demografik özellikleri ile güdüsel yönelimleri arasında farklılık gözlenmiştir. Mesleki kurslara katılan yetişkinlerin "Öğrenme İlgisi" güdüsel yöneliminin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özüstün Kırıl (2016) çalışmasında, Karaman Halk Eğitimi Merkezi'nde kurslara katılan 650 yetişkinin güdüsel yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kurslara katılan yetişkinlerin demografik özellikleri, güdüsel yönelim ve kurslara yönelik görüşleri incelemiştir.

Şekil 3' e göre Türkiye İstatistik Kurumu tarafından uygulanan "Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Oranı" anketinde 25-64 yaş arası bir örgün öğretim kurumuna devam eden, son bir ay içinde yaygın eğitim programına katılanların grafiği incelendiğinde, Türkiye hesaplamaya dâhil edildiği 2007 yılından bu yana % 217'lik artış gerçekleştirmiştir. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmeye katılım oranları incelendiğinde her yıl katılım oranının artış gösterdiği görülmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme kavramının en sistematik şekilde işlendiği Halk Eğitimi Merkezleri,

katılımcıların yaşam boyu öğrenme bilincine sahip olması açısından çok önemli bir yere sahiptir. Okul çağından çıkmış veya hiç okula gidememiş olan bireyler Halk Eğitim Merkezi kursuna katıldığında, kurs süresinde bu bireye yeterliklerin tanıtılması veya mümkün olduğu kadarı ile kazandırılması bireylerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması açısından çok önemli bir fırsattır. Halk Eğitimi Merkezlerinde eğitim alan kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler olarak çevrelerindeki her yaşta bireylere örnek olabilmeleri, Halk Eğitimi Merkezlerinde bu becerilerin kursiyerlere kazandırılmasıyla mümkün olabilecektir.

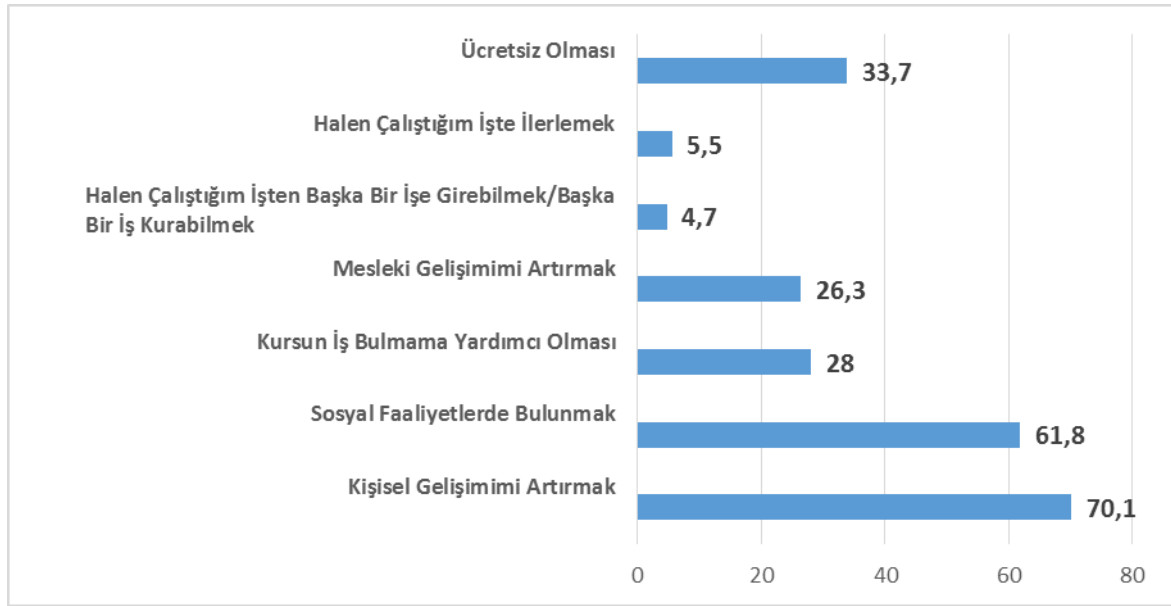


Şekil 3. Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Oranları

Sert (2017) çalışmasında Mamak Halk Eğitimi Merkezi'nde kurslara sosyalleşme amacıyla katılan yetişkinlerin katılım örüntülerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin demografik özelliklerine, yetişkin öğrenenlerin toplumsal ilişki ve sosyal güdülenme yönelimlerinin demografik özellikleri ile ilişkisine, sosyalleşme amacıyla kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin demografik özelliklerine ve katılım örüntülerine yer verilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel bölümünde tarama çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mamak Halk Eğitimi Merkezi'nde açılan kurslara kayıtlı 350 yetişkin öğrenen oluşturmaktadır. Çalışmada kişisel bilgi formu ve Boshier'in Eğitime Katılma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde, nicel bölümden elde edilen verilere göre, sosyalleşme amacıyla kurslara katılan 20 yetişkin öğrenene yedi sorudan oluşan görüşme formu uygulanarak yetişkin öğrenenlerin kurslara katılım örüntüleri ortaya çıkarılmıştır. Sosyalleşme amacıyla

kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin katılım örüntülerini; arkadaşlık ilişkisi kurma, sorunlardan uzaklaşma, hobi amaçlı ve boş zaman etkinliği, günlük rutinden sıkılma, eğlenme ve hoş vakit geçirme isteği ve gerçekleştirilememiş istekler şeklinde sınıflandırmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yaygın Eğitim Merkezlerinde uygulanan kursların; program, materyal, fiziki ortam, eğitici boyutlarıyla değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen anket çalışması 31.01.2017 ile 30.06.2017 tarihleri arasında 46.917 kursiyer tarafından doldurulmuştur.



Şekil 4. Kursiyerlerin, Kursa Katılma Nedenleri İle İlgili Sorulan Soruya Verdikleri Cevapların Yüzde Dağılımı

Kaynak: MEB (2017) e-Yaygın Eğitim İstatistikleri

Şekil 4'e bakıldığında kursiyerler, kursa katılma nedenlerini en yüksek oranda "Kişisel gelişimlerini artırmak" ve "Sosyal faaliyetlerde bulunmak" şeklinde ifade etmişlerdir. Kursun ücretsiz olması kursiyerler tarafından üçüncü tercih nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurslara "Mesleki gelişimimi artırmak" ve "Kursun iş bulmama yardımcı olması" nedeniyle katıldığını söyleyenler en yüksek oranda el sanatları teknolojisi ve bilişim teknolojisi alanlarında açılan programları tercih etmiştir.

Yetişkin eğitimi kurslarına katılan yetişkinlerin demografik özellikleri, katılma nedenleri, programların türleri, katılımcı programlar hakkındaki görüşleri, eğitimlere yönelik beklentileri, katılmaya yönelik motivasyon ve motivasyonu engelleyici faktörler yetişkin eğitimi alanında yapılan makale, tez ve doktora çalışma konularını

oluşturmaktadır. Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarına göre, çalışmaların büyük bir bölümü halk eēitim merkezlerinde, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Teknolojideki gelişmeler, bilişim ve ulaşım alanındaki yenilikler, ekonomideki iyileşme, toplumsal hayat içerisinde bireye daha fazla alan ve daha fazla zaman kazandırmıştır. Böylece deēiřen bu durumların etkisiyle yaşam boyu eēitime katılım artmıştır. Bu deēiřimlerin etkisiyle yaşam boyu eēitime katılım amaçları, yetişkinlerin katılacaēı program eřitliliēi ve motivasyonlarını etkileyen faktörler de deēiřim göstermektedir. Bu araştırma deēiřen katılım amaçlarının etkisini özdoyum kursları bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Mesleki kurslardan özdoyum kurslarına doēru dönüşümün artması (MEB, 2017 e-Yaygın Eēitim İstatistikleri) zdoyum kursları ile ilgili çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Alanda az sayıda çalışma olması sebebiyle bu araştırma önem taşımaktadır.

## BÖLÜM 4

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2006, 224) betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir.

#### **Çalışma grubu**

Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde 2016-2017 yılı güz döneminde özdoyum eğitimi kapsamında yağlı boya resim, rölyef, seramik, pilates ve bağlama olmak üzere 5 tür kurs açılmış buna 206'sı kadın, 45'i erkek olmak üzere 251 kursiyer katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bu kurslara katılan 22 kadın ve 3'ü erkek olmak üzere 25 yetişkin oluşturmaktadır (Tablo 3).

Çalışma grubunun oluşturulmasında, cinsiyete göre dağılım oranı, görüşme için gönüllü olma ve her kurstan görüşmeciye ulaşma esas alınmıştır. Çalışma grubunda yer alacak kişi sayısı önceden belirlenmemiş, veriler belirli bir doyum noktasına ulaşıncaya kadar görüşmelere devam edilmiştir.

Tablo 3

*Halk Eğitim Merkezinde Açılan Kurs, Kursiyer ve Görüşme Yapılan Kursiyer Sayısı*

<b>Kurs Türü</b>	<b>Açılan Kurs Sayısı</b>	<b>Kursiyer Sayısı</b>	<b>Görüşme Yapılan Kursiyer Sayısı (f)</b>
<b>Yağlı Boya</b>	2	Kadın 31	Kadın 2
<b>Resim</b>		Erkek 1	Erkek 1
<b>Rölyef</b>	5	Kadın 101	Kadın 4
		Erkek 1	
<b>Seramik</b>	1	Kadın 10	Kadın 5
<b>Pilates</b>	3	Kadın 33	Kadın 6
<b>Bağlama</b>	5	Kadın 31	Kadın 5
		Erkek 43	Erkek 2
<b>TOPLAM</b>	16	251	25

**Verilerin Toplanması**

Araştırma için gerekli veriler “yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ve kurum istatistiki verilerinin betimsel analizi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme, “araştırmada cevabı aranılan sorularla ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, medeni durumu, çalışma durumu, kaç yıldır Ankara’da ikamet ettiği, ortalama hane geliri, kiminle yaşadığı, daha önce herhangi bir halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılma durumu, katıldıysa hangi kurslar olduğu ve devam etmekte olduğu kurs türünü belirleyen 14 soruyu içermektedir. Görüşme formunun ikinci bölümü ise araştırmanın alt amaç sorularına açıklık getirmeyi amaçlayan 5 temel soruyu kapsamıştır.

Görüşmeler 17.04.2017-22.06.2017 tarihleri arasında Keçiören Halk Eğitimi Merkezi’nde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sesli kayıt yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin araştırmaya katılma konusunda istekli oldukları araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmanın katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan birinci alt amaç sorusu ile ilgili veriler araştırma yapılan dönemde Keçiören Halk Eğitimi Merkezi’nde özdoym kurslarına katılan yetişkinlere ilişkin istatistiki verilerin analiz edilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Kurumsal kaynaklardan elde edilen bu veriler

kurs türü, katılımcının cinsiyeti, yaşı ve eğitim durumunu kapsamaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistiğin yüzde ve frekans tekniğinden yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan katılımcıların ayrıntılı demografik özellikleri betimlenmiştir. Araştırmanın diğer alt amaçlarına ilişkin veriler derinlemesine yapılan görüşme verilerinin içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, toplanan verinin içeriği hakkında tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 1980: 25). İçerik analizinin gerçekleştirilmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Sesli yapılan görüşme kayıtları araştırmacı tarafından yazılı metin haline dönüştürülmüştür.
2. Her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Bu kodlar kurs türünün baş harfi, cinsiyeti ve yaşı kapsamaktadır. Örnek olarak plates kursuna katılan bir kadın için “P,K 42”, yağlıboya resim kursuna katılan bir erkek için “Y, E 58” kodu verilmiştir.
3. Görüşme verileri kodlanarak her amaç sorusuna ilişkin temalar oluşturulmuştur.
4. Ortaya çıkan bu temalar araştırma amaçları çerçevesinde yorumlanmıştır.
5. Dağılımlar hakkında bir fikir vermesi için her bir tema için frekansların cinsiyete göre dağılımına da yer verilmiştir.

## BÖLÜM 5

### BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulguları 5 başlık altında ele alınmıştır. Birinci alt başlık altında araştırmanın yapıldığı dönemde Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde özdoym kurslarına devam eden yetişkinlerin ve çalışma grubunda yer alan yetişkinlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir. İkinci alt başlık altında yetişkinlerin katılma amaçları, üçüncü alt başlık altında kursa katılmakla sağlanan yararlarla ilişkin görüşleri, dördüncü alt başlık altında kurslara katılımını destekleyen unsurlara ilişkin görüşleri, beşinci alt başlık altında da kurslara devam etmede karşılaştıkları güçlükler ele alınmıştır.

#### Özdoym Kurslarına Katılanların Demografik Özellikleri

Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde araştırma yapılan dönemde özdoym kurslarına katılan yetişkinlere ilişkin demografik veriler aşağıda sunulmuştur. Tablo 4'te katılımcıların cinsiyete göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 4

#### *Kurslara Katılan Yetişkinlerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	<i>f</i>	<i>n</i> (%)
Kadın	206	82.07
Erkek	45	17.93
Toplam	251	100.00

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (% 82.07) kadındır. Bu durum halk eğitimi merkezlerindeki kadın katılımcı yoğunluğunun özdoym kursları açısından da geçerli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 5'te yaşa göre dağılım verilmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun (% 31.8) 26-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ata (2016) ve Özüstün Kırıl (2016) yaptıkları çalışmalarda yetişkin öğrenenlerin istihdam merkezli mesleki-teknik kurslara katılım yoğunluğunun 15-35 yaş aralığında yoğunlaştığını belirtmişlerdir. Bu durum



katılımcıların meslek edinme kaygılarının üst seviyede olduğu yaşlarda olmaları ile ifade edilebilir. Bu çalışmada ise grubun yaklaşık % 47'sinin 35 yaşın üstünde bireylerden oluşması halk eğitimi merkezlerinin açtığı diğer kurslardan farklı olarak daha ileri yaşta olan bireylerin özdoyum kurslarına katıldığını göstermektedir.

Tablo 5

*Kurslara Katılan Yetişkinlerin Yaş Dağılımı*

Özellikler	f	n (%)
<b>Yaş</b>		
18-25	55	21.91
26-35	78	31.08
36-45	52	20.72
46-55	38	15.14
56-65	23	9.16
66 ve üzeri	5	1.99
<b>Toplam</b>	<b>251</b>	<b>100.00</b>

Tablo 6'da katılımcıların eğitim durumuna göre dağılımı verilmektedir. Eğitim durumuna göre dağılım incelendiğinde en yüksek orana sahip gruba lise mezunlarının oluşturduğu ( % 35.85), lise ve üstü eğitim durumuna sahip katılımcıların toplam oranının % 88.5 olduğu görülmektedir. Oğuzkan ve Okçabol (1983) yaptıkları çalışmada katılımcıların yarısından fazlasının lise ve üstü eğitim durumuna sahip yetişkinler olduğunu, Miser (2002) ve Kaya (2013) yaptıkları çalışmalarda eğitim düzeyinin düşüklüğünün eğitime katılımı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırma da yapılan önceki çalışmaları destekler niteliktedir. Doughlas ve Moss (1969) yaptıkları çalışmada ekonomik sebepleri düşük eğitimli kişilerde katılma nedeni olarak görürken, kendini gerçekleştirme olgusunu yüksek eğitimli kişilerde katılımı nedeni olarak görmektedir. Bu çalışmada elde edilen verilere göre eğitim düzeyi yüksek bireylerin özdoyum kurslarına ilgisi olduğu Doughlas ve Moss'un yaptığı çalışmayı desteklemektedir.

Tablo 6

*Kurslara Katılan Yetişkinlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı*

<b>Eğitim Durumu</b>	<b>f</b>	<b>n (%)</b>
İlkokul	21	8.36
Ortaokul	33	13.14
Lise	90	35.85
Önlisans	51	20.32
Lisans	55	21.91
Yüksek lisans	1	0.42
Toplam	251	100.00

Tablo 7’de katılımcıların medeni duruma göre dağılımı incelendiğinde grubun büyük çoğunluğunun evli olduğu görülmektedir.

Tablo 7

*Kurslara Katılan Yetişkinlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı*

<b>Medeni Durum</b>	<b>f</b>	<b>n (%)</b>
Bekar	79	31.47
Evli	172	68.53
Toplam	251	100.00

Katılımcıların % 80’inin şehir ve büyükşehir doğumlu olduğu görülmektedir. Köyde doğduğunu belirtenlerin oranı yalnızca % 11.95’tir. Katılımcılar kentli diyebileceğimiz bir profil ortaya koymaktadır (Tablo 8).

Tablo 8

*Kurslara Katılan Yetişkinlerin Doğduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı*

<b>Doğum yeri</b>	<b>f</b>	<b>n (%)</b>
Büyükşehir	95	37.85
Şehir	81	32.27
Kasaba	45	17.93
Köy	30	11.95
Toplam	251	100.00

Tablo 9 araştırma grubunda yer alan katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, öğrenimlerine, çalışma durumlarına, gelir durumuna, daha önce kursa katılma durumuna, Ankara’da ikamet etme süresine göre dağılımlarını vermektedir.

Tablo 9

*Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri*

<b>Değişken</b>		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	22
	Erkek	3
Yaş	22-34	6
	35-44	6
	45-54	5
	55-65	8
Medeni Durum	Bekar	5
	Evli	20
Öğrenim Durumu	İlkokul	3
	Ortaokul	3
	Lise	9
	Önlisans	3
	Lisans	7
Çalışma Durumu	Kamu sektörü	2
	Özel Sektör	1
	Emekli	8
	Ev Hanımı	13
Gelir	Öğrenci	1
	1500 TL nin altında	-
	1500-2999	10
	3000-4499	11
	4500-5999	3
Kursa Katılma Durumu	6000 TL ve üzeri	1
	Evet	19
	Hayır	6
Doğum Yeri	Büyükşehir	9
	Şehir	4
	Kasaba	11
	Köy	1
Ankara'da ikamet etme süresi	Doğduğundan beri	13
	1-5 yıl	-
	6-10 yıl	1
	11-15 yıl	-
	15 yıldan fazla	11

Araştırma yapılan dönemde Keçiören Halk Eğitimi Merkezinde kurum kaynaklarından elde edilen demografik veriler dışında görüşme formunda yer alan sorularla katılımcıların çalışma durumu, gelir durumu, daha önce kursa katılma durumu, Ankara'da ikamet etme süresi ile ilgili olarak demografik özelliklere ilişkin daha ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Bu bulgulara göre grubun büyük çoğunluğunun aylık 3000 ve üstü gelire sahip olduğu (15 kişi) ve doğduğundan beri Ankara'da yaşadığı (13 kişi), kadınların çoğunluğunun herhangi bir işte çalışmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan kursiyerlerle ilgili olarak dikkat çeken bir husus da daha önce de kurs deneyimi yaşayanların sayısının büyük çoğunluk (19 kişi) oluşturmasıdır (Tablo 9).

## Kurslara Katılma Amaçları

Yetişkinlerle derinlemesine yapılan görüşmelerde katılım amaçlarına ilişkin olarak öğrenme isteği, sosyalleşmek, günlük rutinden uzaklaşma, sağlıklı yaşamak ve mesleki amaçlar olmak üzere 5 tema ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan 5 tema ile ilgili frekanslar Tablo 10'da verilmektedir.

Araştırma verilerinin ortaya koyduğu temel bulgulardan birisi pek çok yetişkin eğitiminde katılma araştırmasının ortaya koyduğu gibi katılma amaçlarının tek bir nedene bağlı olmadığı ve çoklu olduğudur. Diğer bir bulgu da katılma amaçlarının diğer katılma araştırmaları ile benzerlik göstermesidir. Hoy (1933) çalışmasında yetişkinlerin eğitime katılım amaçlarını; bilgi edinme, öğrenme, sınava hazırlık, iş ve meslek ile ilgili nedenler, genel ya da akademik bir konuda akademik ilgi, boş zaman değerlendirme, günlük yaşam sonrası bir değişiklik, egzersiz, sosyalleşme gibi toplumsal nedenler olarak ifade etmiştir. Deane (1950) yetişkin katılımcıların katılma nedenlerini; işe girmek ya da işte ilerlemek gibi pratik mesleki amaçlar, mesleki olmayan amaçlar, kendini geliştirme, genel öğrenme isteği, merak, sıkıntı şeklinde sıralamıştır. Burgess (1971) katılma nedenlerini; bilme isteği, kişisel bir amaca erişme isteği, toplumsal bir amaca erişme isteği, dinsel bir amaca erişme isteği, toplumsal bir etkinlikte yer alma isteği, kaçma isteği, formel gereklilikleri yerine getirme isteği şeklinde sınıflandırmıştır. Morstain ve Smart (1974) tarafından yapılan araştırmada yetişkin öğrenenlerin arkadaşlık kurma, yeni arkadaşlar edinme, ev ve iş hayatının günlük rutininden kurtulma ve hayatın geri kalan bölümünü farklı geçirme, boş zamanını değerlendirme gibi nedenlerle eğitim etkinliğine katıldıkları görülmüştür. Literatür incelendiğinde katılım araştırmalarında sınıflandırmalar kullanılsa da ortaya çıkan eğitim etkinliklerine katılım amaçları benzerlik taşımaktadır. Hoy (1933)'un çalışmasındaki öğrenme isteği, Burgess'in çalışmasındaki mesleki amaçlar, Deane (1950) 'in çalışmasındaki günlük rutinden uzaklaşma ve öğrenme isteği, Morstain ve Smart (1974)'ın çalışmasındaki sosyalleşme ve günlük rutinden uzaklaşma amacıyla eğitim etkinliklerine katılım gösterme benzerlik taşımaktadır.

Tablo 10

*Özdoyum Kurslarına Katılan Yetişkin Öğrenenlerin Katılım Örüntülerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

<b>Katılma Amaçları</b>	<b>Kadın (f)</b>	<b>Erkek (f)</b>	<b>Toplam (f)</b>
Öğrenme İsteği	19	1	20
Sosyalleşmek	11	1	12
Günlük Rutinden Uzaklaşma	8	-	8
Sağlıklı Yaşamak	5	-	5
Mesleki Amaçlar	2	1	3

Aşağıda her bir tema ile ilgili bulgular yer almaktadır.

### **Öğrenme İsteği**

Görüşmecilerin büyük çoğunluğu kurslara katılma amacını öğrenme isteği olarak ifade etmiştir. Bu kimi zaman öğrenmenin verdiği mutluluk, kimi zaman var olan bir yeteneğini, becerisini geliştirme isteği, kimi zaman da çocukluk ve gençlik yıllarında kavuşamadığı öğrenme olanağına kavuşmak anlamına gelmektedir.

Öğrenme isteği temasındaki en temel vurgu çocukluk ve gençlik yıllarında kavuşamadığı öğrenme olanağı elde etmektir. Bununla ilgili katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Daha önce televizyonda görmüştüm çömlek yapımı, çamurla uğraşmak çok hoşuma gitmişti. Yıllar önce diyim ben size bende bir istek olarak kaldı. Bu sene aklıma geldi. Birden hatırladım yapmak isterdim diye. Çocukluğumda uhde olarak kalmıştı. Gelip sorduğumda böyle bir kursun olduğunu söylediler. Çocukluktan beri düşünüyorum ve bunu yerine getiriyorum, hayal edilmesi güzel bir şey. Onu izlerken ne kadar hoşuma gitmişse yapmak da o kadar hoşuma gitmiş (S, K 42).

Küçük yaştan beri hevesim vardı. Ama ailem çevre baskısından dolayı istemedi. Bu isteğim yıllar sonra tekrar depreşti ve vakit bulduğum için geldim (B, K 34).

Özellikle kendi başıma çalabilmek için katıldım. Çocukluk aşkımdı, çocukluktan beri geliştiremedim. Emekli olduktan sonra fırsat buldum. Çünkü zaman olmuyordu. İş ortamı, çocuklardı anca sıra geldi (B, K 50).

Çevremde bağlamaya karşı bir sevgim vardı. O yüzden bağlamayı hiç bırakmadım. Çocukluğumda vardı bu sevgi, çevremde dayıoğlu gibi çalanlar vardı. Onları görünce hevesleniyordum. Bir de içimde bir sevgi var bağlamaya karşı (B, K 45).

Liseden sonra seramik okumak isterdim. O dönemde meslek lisesi ve normal lise vardı. Meslek lisesine gitmediğime pişmanım. İki yıl üniversite sınavına girdim ama olmadı. İçimde uhdedir. Üniversite okumak, güzel sanatlar okumak uhdedir (S, K 56).

Hep hayalim olan bir şeyi gerçeğe dönüştürdüm. Lisedeyken resim yarışmalarına katılırdım. Birinciliklerim var. Okullar arası resim yarışmaları olurdu. Müdürümüz bizi kürsüye çıkarırdı. Hocalar güzel sanatlar okumamız için teşvik ederdi ama ben evlendim. İçimdeki uhdeyi resim kurslarına gelerek gideriyorum (Y, E 58 ).

Güzel sanatlar okumak istedim. 17 yıl önce üniversite sınavına girdim. O zamanlar ailem meslek edinmemi istedi. Ama şimdi hayalimi gerçekleştirebiliyorum bu kursla (S, K 34).

Keşke daha önce gelseydim. Spora da çocukluktan başlasaydım. Ailem yol gösterseydi daha farklı olabilirdi. Tenis öğrenmek hala bir hayalim. İçimdeki uhdeyi buraya gelerek gidermeye çalışıyorum (P, K 37).

Daha önce resimle ilgili bir eğitim almadım. Keşke daha önce alsaydım. Çok büyük bir kaybım var (Y, E 58).

Öğrenmekten duyduğu mutluluğu ifade eden bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrenmenin yaşı yok. Bilmiyorum diye bir kelime yok. Arkadaşlarla sohbet ederken bile bir şeyler öğreniyorum. En çok istediğim karikatür çizmek. Baktığım zaman bir insanın karikatürünü çizmek (Y, E 58).

Kendime verebileceğim en büyük hediye. Kızıma ve kendime hem bir hobi hem meslek kazandırıyorum (S, K 34).

Motive eden şey sazı sevmek, öğrendikçe daha bir özgüven oluyor (B, K 45).

Çalışma ortamımın dışında farklı malzemelerle yeni şeyler üretmek ufkumu açıyor. Nasıl müzikte sesleri duymak önemliyse burda da resimlerde üç boyut üretebilmek için objeleri önde ya da arkada görmek önemli. Baktığım şeylerde derinliğini görmeye başladım (R, K 55).

Bir sergiye katılmıştım. Sergide resimleri gördüm ben bunu yapmalıyım dedim. Buraya katılmamda o rölyef resimleri görmek beni motive etti. Çok kusursuz işler çıkarıyorum ve beğenilmek hoşuma gidiyor (R, K 67).

Sevdiğim ya da gerekli olduğuna inandığım şeyleri öğrenmeyi hedefledim. Öğrenme isteği, daha verimli olmak için, arayışta olmam. (B, K 43).

Her gün yeni bir parçaya geçebilmek, yeni bir şeyleri daha öğrenebilmek beni mutlu ediyor (B, K 50).

Araştırmaya katılan yetişkinler arasında var olan bir beceri ya da yeteneğini geliştirmek için kurslara katıldıklarını belirtenlerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Kursa katılmadan önce çalabilsem diyordum şimdi onu da çalsam diyorum. Hedefim büyüdü. Notalarla çalmak, doğru çalmak istiyorum. Ben kulaktan da çalışıyorum ama notayla çalmak en doğrusu, en sağlamı, en sağlıklı (B, K 45).

Teknik öğrenmek istedim. Ara ara evde karalardım. Babamdan gelen genetik miras, aslında babam hobi olarak yapardı ama muazzam şeyler yapardı. Genetik miras vardı heralde bir alt yapı. Teknik öğrenmek, geliştirmek, sürdürmek için geldim (Y, E 58).

Lise çağlarında resim ve müzik kolu vardı. O zamanlar güzel resim yapardım. Çocuklar “güzel resim yapıyorsun baba, değerlendirir misin” dediler. Şu an çalışmıyorum. Bu kursa ailemin teşvikiyle geldim. Kursa başladığımda lise çağındaki yeteneğimin devam ettiğini fark ettim (Y, E 58).

“Ben kendi açımdan kullanmayı istiyorum. Elime aldığımda notasıyla, kâğıttaki düzgün okuduğum notasıyla çalmak benim için en büyük kazancım diye düşünüyorum (B, K 56)”.

## **Sosyalleşmek**

Görüşme yapılan yetişkin öğrenenler kurslara sosyalleşmek, arkadaş edinmek amacıyla katılmaktadır. Çoğu yetişkin öğrenen emekli olmaları, çocuklarının büyümesi ve evde yalnız kalmaları nedeniyle kurslara arkadaş edinmek, yeni kişilerle tanışmak ve sosyalleşmek amacıyla katılmaktadırlar. Kurslara sosyalleşmek amacıyla katılan yetişkin öğrenenlerinin düşüncelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Beş gün çalışıyorum. Hafta sonu da bir şeylerle uğraşmak istedim. Sosyalleşmek ve kızım ile beraber vakit geçirebilmek ve iş hayatımdan uzaklaşmak istedim. Çalışan anneler sosyalleşmeyi AVM ye gidip, çocuğu oyun havuzuna bırakıp eğlendiğini sanıyorlar (S, K 34).

Çevremdeki insanları tanıyım, sosyalleşeyim istedim. Mutluyum evde olsam bu mutluluğu bulamazdım. Evde oturmak istemedim, evde oturunca psikolojim bozuluyordu. Burası psikolojik olarak da iyi geliyor (S, K 45).

Daha önce Keçiören’de ahşap kursuna katıldım. Yeni arkadaşlarla tanışıyorum, terapi oluyor (S, K 56).

Sosyal çevrem değişti. Önemli günleri birlikte kutluyoruz. Herkes farklı illerden olduğu için farklı insanlarla konuştukça yeni şeyler öğreniyorum (P, K 37).

İş ve özel çevrem dışında farklı insanlarla vakit geçirmek hoşuma gidiyor. Emekliliğim yakın olduğu için çalışma hayatım bittiğinde boşta kalmak istemiyorum. Bu ve bunun gibi faaliyetlerle emekliliğime hazır olmak istiyorum (R, K 55).

Semt olarak binada kimse kalmadı. İlk oturduğumda farklı kişiler vardı çevremde ama şimdi kafa dengim kalmadı. Farklı kişilik, bana yakın kişilerle tanışmak hoşuma gidiyor (R, K 55).

Yarım saat önceden gelip hocamızla çay içip sohbet ediyorum. Hocamızla kahvaltıya gidiyoruz. Veda partisi, doğum günü partileri yapıyoruz. Herkesin çok vakti olmadığı için dışarda görüşemiyoruz (P, K 42).

İnsanların içine girmek için, iki laklak edebilmek kısacası sosyalleşmek istiyorum (Y, E 58 ).

Buraya geldiğim için çok mutluyum. Sosyalleşiyoruz, kurs günlerini iple çekiyorum (B, K 45).

İnsan evden her çıktığında her gün bir şey öğrenirmiş, onun için sosyalleşiyor daha iyi oluyor, sıkı sarılıyor. Bir insan yüzü görüyorsun, rahatlıyorsun, daha iyi oluyor (B, E 51).

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulardan birisi de yetişkinlerin başlangıçta katılma amaçları farklı bile olsa, sonradan buldukları ortamın öğrenme dışında sosyalleşme için de bir kaynak olduğunu keşfetmeleridir. Bununla ilgili olarak görüşmeciler ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

İlk başta kilo vermek için şimdi eğlenmek, sosyalleşmek için geliyorum (P, K 22).

Kursa katılma amacım ilk sene hobilerimi geliştirmek ve teknik öğrenmekti. Ama son iki senedir hocam ve arkadaşlarım için geliyorum (Y, E 58).

### **Günlük Rutinden Uzaklaşma**

Ev ortamının ve ev işlerinin sıkıcılığından uzaklaşma, özgür hissetme, farklı şeyler deneme, kendisi için zaman ayırma yetişkinlerin özdoyum kurslarına katılmadaki temel motivasyon kaynaklarından birisidir. Özdoyum kurslarına katılanların çoğunluğunun kadın olması günlük rutinden uzaklaşma motivasyonunu kadının toplumsal cinsiyet rollerine bir dönüşüm ihtiyacı ya da geleneksel olarak kadına atfedilen sorumluluklardan bir süre için uzaklaşma anlamı taşımaktadır:

Evden uzaklaşmak istedim. Evde sıkıldım, bunaldım. Arkadaşlarım da kurslara gelince ben de gelmek istedim. Evin işi, telaşı, şusu busu bitmiyor. Evde oturmak istemiyorum. Psikolojik olarak burda rahatlıyorum. Kadın



evde herkes için çalışıyor. Eşi için, çocuğu için ama burda kendim için çalışıyorum (S, K 45).

Üç çocuğum var, psikolojimin düzelmesi için gelmek istedim. Çocuklar kafayı yedireceklerdi. Buraya gelince, evden çıkınca özgürlüğümü hissediyorum (P, K 33).

Geldiğim için deşarj oluyorum. Evde olmayacak şeyleri kafaya takıyordum. Televizyon izlemiyorum. Günlük sıkıntılardan bir saat de olsa arınıyorum. Dün pilates yoktu, battaniyeyi alıp tüm gün yattım (P, K 22).

Hep evdeydim. Günlere gidiyordum. İnsanları eğlendirmek yerine buraya gelmeyi tercih ettim. Başlarken yapabilir miyim diye endişeliydim. Ama şimdi bırakmayı düşünmüyorum (R, K 57).

Dükkânımı kapattıktan sonra evde boş oturacak bir insan değilim. Dükkânımı kapatırken hayatımı dolduracağımı biliyordum. Burası oldu (R, K 67).

Evde olduğum zamanlar o rutinin içinde biraz daha negatif olabiliyordum. Şimdi o gitti. Sabırlı olmayı öğrendim. Önceden bakıyordum şimdi görüyorum (Y, E 58).

Kadın eviyle çocuklarıyla uğraşın bu çok güzel ama ekstra bir şeyler yapılması gerektiğine inanıyorum. Sadece evde oturup beynini yiyor insan gerçekten, Bir şeyler yapmalı ki mutlu olsun. Her dakika her dakika dört duvarın içinde daha doğrusu mutfağın içinde hoş bir şey değil. Bazen bunalıyorum (S, K 42).

Evden biraz uzaklaştım. Bir renk bir aktivasyon olsun. Nefes almak, renkli kişilikler tanımak (P, K 42).

## **Sağlıklı Yaşamak**

Görüşme yapılan yetişkinlerin özdoym kurslarına katılma motivasyonlarından birisi olan “sağlıklı yaşamak” araştırma yapılan dönemde plates kursuna katılan ve tamamı kadın olan katılımcılar tarafından dile getirilmiş bir katılma amacıdır. Yetişkinler bu tema altında sağlıklarında olan iyileşmelerin ve bedensel görünümelerinde olan değişimlerin kendilerini mutlu ettiklerine ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir:

Vücudumdaki değişiklikler beni mutlu ediyor. Doğru nefes almayı öğreniyorum (P, K 34).

Belimde iltihaplı romatizma var. Pilates bir nevi fizik tedavi gibi geliyor. Gençleştiğimi hissediyorum. Geçen yaz düğüne gittiğimde 25 yaşında

görüldüğümü söylediler. Bu sene de devam etmek istedim. Vücudumun şekli değiştiği için özgüvenim arttı (P, K 37).

Spor yapmayı seviyorum. 2 kilo verdim ve çok sıkılaştım (P, K 33).

Boynumda fitik var. Spor yaptığım için ağrılarım azaldı. Spor yapınca kendimi daha sağlıklı, dinamik hissediyorum. Geçen seneden bu yana 15 kilo verdim. Kursiyerler arasında beni örnek gösteriyorlar. Spor yapmadığım zaman sırtım ağrıyor. Artık karnımı içeri çekerek, omuzlar dik yürüyorum. Beni gören herkes ne kadar zayıflamışsın diyor. Belimde kavis oluşması beni mutlu ediyor. Her yerim kalas gibiydi. Kolumu, bacağıma açamazdım. Esnediğimi hissediyorum (P, K 39).

Hangi hareket hangi bölgeye iyi geliyor biliyorum. Evde bu hareketleri yapabiliyorum (P, K 22).

### **Mesleki Amaçlar**

Genel anlamda özdoyum kursları mesleki eğitim amaçları gütmeseler de katılımcılar arasında sayısı az da olsa öğrendiği sanatsal faaliyeti mesleğe çevirmek isteyenler (2 kişi) ve mesleğinde ilerlemek isteyenler (1 kişi) bulunmaktadır. Bir katılımcının *“İleride sahnelerin tozunu yutmak istiyorum. Tecrübe kazanmak, sonra da dost ortamlarında, aile ortamlarında ufak tefek çalmak istiyorum”* (B, E 51) şeklindeki ifadesi, bir başka katılımcının *“Alt yapı çalışmalarını ve bunlarla ilgili eksik olduğumu hissettiğim noktaları tamamlamak. Sanat dalını tam olarak yapabilmek adına sanatı mesleğe çevirmek istiyorum”*(S, K 48) biçimindeki ifadesi, bir katılımcının ise *“Halk oyunları ustalık belgem var. İyi bir bağlama çalarsam hem işim için de faydalı olur”* (B, K 34) biçimindeki ifadesi diğer amaçlarının yanında mesleki amaçlara da sahip olduklarını göstermektedir.

### **Özdoyum Kurslarına Katılımdan Sağlanan Yararlara İlişkin Görüşler**

Yetişkinler eğitimlere somut bir fayda sağlamak amacıyla katılmaktadırlar. Bu alt başlık, yetişkinlerin katıldıkları eğitimden sağlanan yararlara ilişkin bulguları kapsamaktadır. Katılımcıların eğitime katılmanın sağladığı yararlar konusundaki görüşlerinin psikolojik iyileşme, özgüven artışı, meslek sahibi olma beklentisinin oluşması ve zamanı verimli değerlendirme olmak üzere 4 tema altında toplandığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu temalar ile ilgili frekanslar tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

*Eğitimin Sağladığı Yararlar Konusunda Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

<b>Eğitimin Sağladığı Yararlar</b>	<b>Kadın (f)</b>	<b>Erkek (f)</b>	<b>Toplam (f)</b>
Psikolojik İyileşme	14	1	15
Özgüven artışı	6	1	7
Zamanı verimli değerlendirme	3	-	3
Meslek sahibi olma beklentisinin oluşması	3	1	4

**Psikolojik İyileşme**

Katılımcıların en sık vurguladıkları konu öz doyum kurslarına katılmanın psikolojik sağlıklarına iyi geldiği yönündedir. Katılımcılar kendilerini psikolojik olarak daha sağlıklı hissettiklerini, gündelik yaşamın sıkıntılarından uzaklaştıklarını, fiziksel durumlarındaki iyileşmeler nedeniyle özgüvenlerinin yükseldiğini ve daha mutlu olduklarını ifade etmektedirler.

Değişik insanlar tanıdım. Burdan çıkınca mutlu oluyorum. Sağlık yönünden, fizik yönünden mutluyum (P, K 34).

Sıkılaşımdan önce kendimi sevmiyordum. Şimdi daha çok seviyorum. Yaşayan ölü gibiydim.3 senedir eve tıklımdım. Kendimi özgür hissediyorum. Evde çok agresiftim. Şimdi değilim. Çocuklarımla ilgileniyorum. Sabah bunalıyordum akşam onlar gelince onlara sataşıyordum. Şimdi öyle değilim (P, K 33).

Mutluyum. Kendimi daha beğeniyorum. Göbeğim bi yerdeydi. Şimdi seviyorum kendimi. Aynalarla barıştım. Hoşuma gidiyor, kendimi beğeniyorum (P, K 39).

Eve gülerek gidiyorum. Önceden en ufak şeylere sinirleniyordum. Şimdi onları bıraktım. Önceden eşime bağırıyordum. Yaşanmışlıkları unutmamı sağlıyor (P, K 42).

Spor yapınca endorfin hormonu salgılandığı için çikolata yiyeceğime spor yapıyorum. Başkalarından yorumundan çok kendimi enerjik hissediyorum. Hayata daha çok katılıyorum (P, K 22).

Maddi açıdan bir katkısı yok manevi açıdan beni rahatlatıyor. Çocukların hoşuna gidiyor. Ben mutluyum, arkadaşlarıma bundan mutlu bir şekilde bahsediyorum. İstedigimi yerine getirmiş oluyorum. Yaptıklarıma bakınca o anları hatırlıyorum (S, K 42).

Maddi açıdan sağlayacağı bir şey yok. Zaten kendimi mutlu ediyim yetiyor bana (B, K 50).

Beni psikolojik olarak rahatlatıyor. Evime mutlu gidiyorum. Zihnim açılıyor (B, K 43).

Psikolojik açıdan beni motive ediyor. Çalışmaya alışık bir insan olduğum için evde boş boş oturamıyorum. Kaza geçirdiğimde evde bir hafta çok üzuldüm kursa gelemiyordum diye. İlk düşündüğüm buraya gelmek oldu (R, K 55).

Ruh halime çok iyi geliyor. Üretim yapıyoruz. Boş durmuyoruz. Mutluyum kendi adıma. Ailem çok mutlu. Eşim de bana yardım ediyor. Özel yaşantıma, evlilik hayatıma pozitif yansıyor. Ben mutluyum, onlar da mutlu (S, K 56).

Çamurla uğraşmak çok güzel, rahatlatıyor. Kendinizi deşarj etmek için çok güzel bir uğraş (S, K 34).

Her zaman öğrenci ortamını sevmişimdir, özlem duymuşumdur. Şu an o ortamdayım. Öğrenciyim, arkadaşlarla öğrenciyiz. Büyük öğrenciler. Mutluyuz ve huzurluyuz (Y, E 58 ).

Emekli olduktan sonra kızım ile ilgilendim. Kızım evlendikten sonra ben boşluğa düştüm. Sürekli gezmekle olmuyor. Buraya gelmek bana iyi geldi. Kendimi işe yarar hissediyorum. Çok saygı duyuyorlar. Hem dört çocuğun var hem de hobilerini gerçekleştiriyorsun, hayalini gerçeğe dönüştürüyorsun, gıpta ile bakıyorlar. Bu da hoşuma gidiyor. Deşarj oluyorum burda. Sevdiğim işle uğraşıyorum, eve daha mutlu dönüyorum. Bu pozitifliğin dalağa ilerleyeceğine inanıyorum (Y, K 58).

İyi ki gelmişim. Güzel bir uğraş olduğunu düşünüyorum. Her şeyi şekillendirebiliyorsunuz. Başka bir şeye gücünüz yetmeyebilir ama bunu yapabilirsiniz. Geliyorum çünkü huzurluyum. Huzurluyum çünkü o dakikalar çok eğlenceli. Sorunlardan uzaklaşmıyorsunuz ama o ana sadece yaptığınız işe odaklanıyorsunuz. En azından sorunları düşünmüyorsunuz (S, K 42).

## **Özgüven Artışı**

Katılımcılar kursa katılmanın özgüvenlerini artırdığını sıklıkla vurgulamaktadırlar:

Çevremde çok sevilen biriyim. Özgüvenim var ama burda daha da arttı. Hazır olan resmi ben zaten alabilirim. Ama kendim yapmak istiyorum. Bişeyler çıkardıkça çok seviniyorum. Yaptıklarımın beğenilmesi çok hoşuma gidiyor. Bunu sen mi yaptın deyince bayılıyorum (R, K 57).

Bağlamayı daha iyi çaldığımda daha özgüvenli hissediyorum (B, K 34).

Aile ortamında, çocuklarımın karşısında çaldığımda bana bakış açıları değişti. Daha güvenerek, daha severek bakıyorlar. Aaa annemiz yapıyor, ne

güzel diye. Böyle bir aile ortamında çalışıyorsun, daha güzel oluyor. İyi ki gelmişim diyorum çünkü kendimle gurur duyuyorum. Kendimi seviyorum. Boş zamanları boş geçirmemek adına, dolu dolu geçmesi adına çok mutluyum. Buraya gelmeden önce kendimi daha az seviyordum (B, K 45).

Yaptığımız işlerde “aferin, ne kadar güzel yapmışsın” denilmesi her insan gibi hoşumuza gidiyor. Herkesin özgüveni fazlasıyla yükseltici bir ortam var (R, K 55).

Arkadaşlarım, evdekiler soruyor bana ne ürün yaptın diye. Resimleri gösteriyorum. Beğenilmek hoşuma gidiyor. Yaptığım işlerle gurur duyuyorum (S, K 45).

Kendime olan güvenim yani yapabilirim diye geldim. Kendi kendimi motive ettim (Y, E 58).

Yolda bana bakıldığını hissediyorum. 4 kilo verdim, simitlerim gitti. Kocam beni kıskanıyor. Özgüvenim arttı, egom tavan yaptı. Giydiklerimin yakışması beni motive ediyor. Egom tavan olduğu için kadın olarak giydiğim şeylerin yakıştığını bilmek hoşuma gidiyor. Dışarda bakışları hissetmek “vay be” dedirtiyor. Yaşam enerjisi verdi, motivasyonumu artırdı. 40 yaşında kendi farkıma vardım. Konuşabiliyordum (P, K 42).

### **Zamanı Verimli Değerlendirme**

Görüşme yapılan yetişkinlerin çoğunluğunun ileri yaşta olmaları, emeklilik, çocuk bakım sorunlarının ortadan kalkması gibi nedenlerle serbest zamanlarının olması özdoym kurslarına katılmayı bir serbest zaman değerlendirme aracı haline getirdiği göstermektedir. Tuğrul (1988) tarafından yapılan çalışmada da gelir düzeyi düşük olan yetişkin öğrenenler meslek edinme amacıyla kurslara katılırken yüksek gelire sahip olan yetişkinler boş zamanlarını değerlendirme amacıyla kurslara katıldıkları görülmüştür (akt: Ayhan, 1990). Katılımcılar kurslara katılmakla boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirdiklerini düşünmekte ve bundan dolayı hoşnutluklarını dile getirmektedirler:

Zamanımın boş geçmesini istemediğim için, en önemlisi zamanımı verimli doldurması (R, K 55).

Programlı oluyorum. Kursa gittikçe daha düzenli oluyorum. Çıkmadan önce evde yemeğimi yapıyorum sonra kursa geliyorum. Daha bir düzen var hayatımda. Kurs olmadığı zaman ne yapacağım ne edeceğim diye boş boş şey yapmaktansa böyle programlı canı gönülden geliyorum (B, K 45).

En başta kendim için şeyler yaptım, kendime zaman ayırdım. Hayat koşuşturmasında kendimize zaman ayıramıyoruz. Bu arada kursa kızımınla birlikte geldiğim için kızımı da zaman ayırabiliyorum. Birlikte şeyler yapıyoruz. Ayrıca çalışan bayanların sadece hafta sonu var. Çamaşırını,

temizliği, ütüdür, çamaşırdır bu tür işleri hep cumartesi gününe bırakıyordum ama artık hafta içine yayıyorum. Zamanı doğru bir şekilde kullanmayı öğrendim (S, K 34).

### **Meslek Sahibi Olma Beklentisinin Oluşması**

Daha önce de belirtildiği gibi özdoyum programlarına katılma çoğunlukla yetişkinler için mesleki amaçlara yönelik değildir. Bununla birlikte bu kurslara katılanlar arasında öğrendiklerini bir mesleğe ya da gelir getirici bir faaliyete dönüştürmek yönünde bir beklenti oluştuğu da görülmektedir. Bir katılımcının “*kendi mesleğimin yanında pilates eğitmenliğini de iş olarak düşünmeye başladım*” (P, K 37) bir başka katılımcının “*belki ilerde maddi kazanç sağlayabilir*” (R, K 55) biçimindeki ifadeleri buna örnek olarak gösterilebilir. Bu konudaki diğer katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öncelikle kendimi geliştirdim. Ticarete dönüştürmek istediğim için tek başıma kaldığımda tam ve eksiksiz yapmak istiyorum. Camı ve çamuru kullanarak, doğada bulunan diğer materyallerle ürünler çıkarabilirim. Bir binanın cephesini mozaik, cam ve seramik kullanarak yeni bir form oluşturmak istiyorum. Gaudi’ nin çalışmaları gibi ürünler yapmak istiyorum. Evde atılmaya yüz tutmuş malzemelere tekrar hayat verebilirim (S, K 48).

Önceden bakıyordum şimdi görüyorum. Gelecekte çok güzel işler çıkarabilirim. Atölye açabilirim, öğrendiğimi başkalarına aktarabilirim (Y, E 58 ).

### **Katılımcıların Kurslara Katılımını Destekleyen Unsurlara İlişkin Görüşleri**

Yetişkin eğitiminde eğitim programlarının yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılaması, amaç ve beklentilerine uygun olması kadar önemli bir unsur da katılım davranışlarını devam ettirmelerini destekleyici, teşvik edici unsurların varlığıdır. Katılımcılara kursa katılmanızı ne destekliyor sorusuna verdiği yanıtların bir kısmının katılım amaçlarını yeniden vurgulamak biçiminde olduğu görülmüştür. Bunun dışında katılımcıların kursa katılımını destekleyen, teşvik eden unsurlarla ilgili olarak; eğitici tutumu, aile ve arkadaşların teşvik etmesi ve öğrenme ortamı olmak üzere 3 temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların kurslara katılımını destekleyen unsurların cinsiyete göre dağılımı Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12

*Katılımcıların Kurslara Katılımı Destekleyen Unsurların Cinsiyete Göre Dağılımı*

<b>Kurslara Katılımı Destekleyen Unsurlar</b>	<b>Kadın (f)</b>	<b>Erkek (f)</b>	<b>Toplam (f)</b>
Eğitici tutumu	13	2	15
Aile ve arkadaşların teşvik etmesi	3	-	3
Öğrenme ortamı	2	-	2

### **Eğitici Tutumu**

Bu araştırmanın ortaya koyduğu en önemli bulgulardan birisi eğitimcilerin katılımcılara karşı tutum ve davranışlarının olumlu olmasının ve bilgi ve tecrübesine güven duyulmasının katılım davranışını devam ettirmede önemli bir etken olduğunun görülmesidir. Görüşme yapılan 25 katılımcıdan 15'i bu yönde görüş bildirmiştir. Eğitimcilerin olumlu tutumlarına vurgu yapan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmende saygısızlık ve büyüklenmek yok. Öğretmenim dört dörtlük bir insan. Hiç bir sıkıntım yok. Öğretmenim bıkmadan usanmadan anlatıyor (Y, E 58 ).

Öğretmenin rolü, onunla kurduğum diyalog çok önemli (S, K 48).

Öğretmenim çok mütevazı bir bayan. Hanımefendiliği çok iyi. Onu çok seviyorum. Hoca çok önemli (S, K 45).

Hoca motive edici etken. Onun için 2. Yılım (P, K 37).

Hocamı seviyorum (P, K 39).

Öğretmenimizle hiç mesafe yok. Belki soğuk olsa o kadar severek gelmeyiz. Elektriğimiz çok iyi. Enerjisi çok yüksek (P, K 34).

Spor danışmanı çok önemli. Daha önce özel bir kurumun kursuna gittim. Geç kaldığımda rahatsız oluyordum (P, K 22).

Belki de asıl önemlisi öğretmenin kursiyerlere olan tutum ve davranışlarıydı. Ortamı görünce kayılmak istedim. Öğretmenin işine saygısı ve bizlere olan ilgisi çok iyi (R, K 55).

Eğiticilerin olumlu tutum ve davranışları yanında deneyimi ve bilgisinin öğrenmeyi ve eğitime devam etmeyi teşvik ettiğini belirten katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Hocamız bir şey dediğimizde yardım ediyor. Tecrübe çok önemli (S, K 56).

Hocamızın çok bilgili olması. Hocanın bilgisi, davranışı (B, K 34).

Bağlamayı iyi kötü çalmak istiyordum. İlk başlarda ne kadar öğrenirsem kardır diye düşünüyordum, sonra hocanın kalitesi, diğer arkadaşlar da anlamıştır heralde, hedefimi yükseltti. Yani ben iyi kötü çalıyım derken baktım ki hoca işi biliyor hedefimi daha yükseğe taşıdı. Hocanın verdiği eğitimin kalitesi beni çok motive ediyor (B, E 51).

En uzakta ben oturuyorum ama buraya geliyorum burayı tercih ettim. Kursiyer ile öğretmen arasındaki iletişim bunda etkili. 2006 yılında bağlama aldım. Bir buçuk yıl belediyenin kursuna gittim ama hiç ilerleyemedim. Gerçekten öğretmenin etkisi çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bilgi birikimini aktarmanın müzik aleti çalmada sevdiren sevdirmeyeceği çok önemli. Bilgi bir öğretmen için çok önemli. Öğretmen soğutuyor da (B, K 56).

Öğretmenin kursiyerlere tutumu mükemmel. Annesi iyi ki doğurmuş diyorum. Hocamızın iyi bir eğitim vermesi, güler yüzü yetiyor (B, K 50).

Katılımcılar arasında daha önceki kurs yaşantılarındaki eğitici tutum ve davranışlarının eğitimi terk etmelerine neden olduğunu belirtenler bulunmaktadır:

Daha önce taş bebek kursuna katılmışım. Hocanın ilgisi hoşuma gitmedi. Daha önce gelen kursiyerlerle daha çok ilgileniyordu. İstedğim gibi bir üretim çıkaramadım ve bıraktım. Burda hoca anlayışlı, hoşgörülü (R, K 67).

İki yıl önce dikiş kursuna gittim. Saygısızdı, 24 yaşındaydı. Bir şey soruyordum cevap vermiyordu. Kapıyı çarptım gittim. Burdaki hoca emek veriyor. Hocamız bizden çok çaba sarf ediyor güzel bir ürün çıksın diye. Burdaki grup sadece hoca için geliyor. Birbirimizle anlaşınca dışarıda da görüşüyoruz. Kaza geçirdiğimde ilk telefon açan hocamız oldu. Ziyaretime geldi. Tatlı dil, güler yüz yeterli (R, K 55).

Eğitime devam etmeyi teşvik edici bir unsur olarak öğretmen tutum ve davranışlarının etkili olduğu Arslan (2010) tarafından yapılan araştırmada da ortaya koyulmuştur. Arslan “Yetişkin Kent Halkının Belediyelerin Serbest Zaman Eğitimi ile Rekreasyon Etkinliklerinin Sunumuna ve Yaşam Kalitesine Etkisine İlişkin Görüşleri (Ankara Büyükşehir Belediyesi Örneği) adlı araştırmasında katılımcılar için öğretmen - öğrenci ilişkileri, öğretmenin sahip olduğu yeterliliklerin kursları tercih etmede önemli olduğunu belirtmektedir.

### **Aile ve Arkadaşların Teşvik Etmesi**

Yetişkinler toplumsal çevreleri kursa katılımı ve devamı teşvik edici bir unsur olduğu gibi engelleyici bir unsur da olabilmektedir. Aşağıda aile ve arkadaşlarının desteğine vurgu yapan katılımcı görüşleri verilmektedir:



Eşim ve ablalarım destek oluyorlar. Geçen hafta İsviçre'den boyalarım geldi. Sürekli devam et diye destek oluyorlar (Y, K 58).

Yaptığım ürünlerin beğenilmesi, takdir edilmesi. Ben bu sanat dalıyla doğru yolda olduğumu hissediyorum (S, K 48).

Büyük oğlum kendime zaman ayırmıyorum diye kızıyor. Pasta-börek artık bırak, kendine vakit ayır diye sürekli söyleniyor. Eşim de destek veriyor. Kendisi kick-boks eğitmeni, evde bir spor havası var (P, K 34).

Aile ve arkadaş çevresinde daha çok saygı görmeleri yetişkin öğrenenlerin kurslara katılımlarını cesaretlendirmektedir.

## **Öğrenme Ortamı**

Görüşme yapılan yetişkinler öğrenme ortamına ilişkin özelliklerin kursa katılmayı ve devamı destekleyici bir unsur olduğunu aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmişlerdir:

Çalışırken müzik dinlerken oldukça rahat hissediyorum. Sakinleştirici. İnsanlarla sohbet ederek vaktin nasıl geçtiğini anlamadığımız bir ortam. Gölbaşından Keçiören'e hafta sonu gelmek için ortamı sevmek gerekli (S, K 48).

Ortam çok etkili. Arkadaşlarla sohbet edebiliyoruz. Üç grup var ama bu grup daha deli dolu olduğu için tercih ettim (P, K 22).

## **Özdoyum Kurslarına Katılımı Güçleştiren Nedenler**

Yetişkinlerin kursa katılımını güçleştiren nedenlerle ilgili olarak; eğitim ortamının fiziksel yapısı, ev işleri ve ailevi sorumluluklar, maddi güçlükler, yaşa bağlı engeller ve çevrenin tepkisi ve ulaşım -mesafe olmak üzere 5 temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Yetişkin eğitime katılma engellerini Cross (1981) davranışsal-tutumusal engeller (önyargılar, özgüven ve motivasyon eksikliği), kurumsal-donanımsal engeller (zaman yetersizliği, maddi olanaksızlıklar, eğitimlerle ilgili bilgiye ulaşamama, mesafe) ve durumsal engeller (yeterli zaman ayıramama, iş ve ailevi sorumlulardan kaynaklı) olarak sınıflandırmaktadır. Merriam (2008) ise benzer bir şekilde katılma engellerini durumsal (kişinin içinde bulunduğu koşullara bağlı olarak), kurumsal (çalışma saatleri ve kurumun koyduğu kurallar), psikolojik (özgüven ve motivasyon) olarak sınıflamaktadır. Bu araştırma çalışma grubunda yer alan katılımcıların eğitime

katılmasını güçleştiren nedenlerin ilgili literatürde sözü edilen engel sınıflamaları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Tablo 13’de Yetişkin Eğitime Katılımı Güçleştiren Nedenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı verilmiştir.

Tablo 13

*Yetişkin Eğitime Katılımı Güçleştiren Nedenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

<b>Katılımı Güçleştiren ve Engelleyen Nedenler</b>	<b>Kadın (f)</b>	<b>Erkek (f)</b>	<b>Toplam (f)</b>
Eğitim ortamının fiziksel yapısı	7	-	7
Ev işleri ve ailevi sorumluluklar	4	-	4
Maddi güçlükler	3	1	4
Yaşa bağlı engeller ve çevrenin tepkisi	3	-	3
Ulaşım mesafe	2	1	3

Tablo 13’de de görüldüğü gibi yetişkin eğitime katılımı güçleştiren etkenlerin başında eğitim ortamının fiziksel yapısı gelmektedir. Ev işleri ve ailevi sorumlulukların sadece kadınlar tarafından belirtilmesi Yıldız (2012)’ın çalışmasında ortaya çıkan kadınların temel işlevini çocuklara ve diğer aile fertlerine yönelik bakım hizmetleri olarak tanımlayan geleneksel dünya görüşünü desteklemektedir.

### **Eğitim Ortamının Fiziksel Yapısı**

Katılımcılar eğitim ortamının fiziksel yapısına ve gereç eksikliğine sıklıkla vurgu yapmışlardır. İlgili literatürde bu tür engeller kurumsal engel olarak nitelendirilmektedir. Kurumsal engelleri ifade eden katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Okuldan dönme bir yer olduğu için farklı bir beklentim yok. Önceden depo olarak kullanılıyormuş. Soyunma odası ve duş olabilirdi. Sınıf bazen kalabalık oluyor. İlk başta sınıf daha geniş olsa diyordum (P, K 37).

Sınıflara bağlamalar olmalı, akortların hazır olması gerekli. Vakit kaybediyoruz (B, K 45).

Spor alanı küçük, daha geniş olabilir. Ayrıca çocuklarımı bırakacak yer kurs merkezinde olsa daha iyi olur (P, K 33).

Aynalar olsa, pencereler olsa daha ferah olabilirdi (P, K 39).

Spor yapılan alan daha ferah olsa, özel dolaplar olsa daha havaya girerdik (P, K 42).

Daha geniş bir salon olabilirdi (P, K 34).

Araç-gereç açısından eksikiz (B, K 43).

Sınıflarda plastik sandalyeler yetişkinler için uygun değil. İş yaparken kimyasal madde kullandığımız için sınıfların havalandırması olması gerekir (R, K 55).

## **Ev İşleri ve Ailevi Sorumluluklar**

Roosmaa ve Saar (2011), yetişkinlerin ailevi sorumluluklar nedeniyle kurslara katılamadıklarını dile getirmişlerdir. Aşır (2011)' ın Mamak Halk Eğitim Merkezi'nin kadın kursiyerlerine yönelik araştırmasında, kurslara devam etmeyi engelleyen nedenler arasında "çocukla ilgili sorunlar" yer almaktadır. Aşağıda ev işleri ve ailevi sorumluluklarının kursa katılımı güçleştirdiğini belirten katılımcı görüşleri yer almaktadır:

Benim dört tane oğlum var. Onların öğretmenleri eve geliyorlar, kursları var. Normalde benim buraya gelme gibi bir lüksüm yok. Buraya gelmek benim için lüks normalde. Çünkü sorumluluğum çok fazla (Y, K 58).

Elektrik süpürGESİNİ ortada bıraktım geldim (P, K 42).

Eşim istemedi ama gelmeme de engel olmadı. Gitme dedi masraflı olur dedi. Buraya gelirken ev işlerini de aksattım. Ev çok karışık, harabe şimdi (S, K 42).

Annemi biraz ihmal ediyorum. O kokan şeyleri yapma diyor ama onunla daha çok ilgileneyim diye heralde. Yaşlıların beklentisi çok farklı oluyor (R, K 55).

## **Maddi Güçlükler**

Halk eğitimi merkezleri kamusal eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle kurslara katılım ücretsizdir. Katılımcıların ifade ettiği maddi güçlük kurs malzemelerinin sağlanması ile ilgili olarak ifade edilmektedir.

Malzemeler, her şey bize ait. Daha ucuz malzeme alıp bize satabilirler. Bi yerlerle anlaşmış olsalar biz zorlanmayız. Dışarıdan malzemeleri daha pahalıya alıyoruz (Y, K 58).

Eşimden bir şey almamak için kendi masrafımı kendim çıkarıyorum. Baklava, tarhana, börek yapıyorum, onlarla buranın masrafını çıkarıyorum. Göze gözükmüyor ama çok masrafımız oluyor (R, K 57).

Herkes kendi bağlamasını kendisi alıyor. En kötü bağlama bile 5000- 6000 dan aşağı değil. Burda bağlamanın hazır olması çok önemli Buraya gelirken mesela ben eve uğramadım, buraya geleceğim, burada bağlamanın hazır

olacağını bilecem, hazır gelecem. Belki birçok insan onun için bile gelmiyor (B, E 51).

Malzemeler pahalı, cebime göre ayarlıyorum (R, K 55).

Abdullah (2008) özyönelimli programlarda yetişkin katılımını incelediği araştırmasında katılımı güçleştiren engellerden durumsal güçlükler arasında maddi yetersizliğin yer aldığını vurgulamıştır. Bu sonuç bizim yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir.

### **Yaşa Bağlı Engeller ve Çevrenin Tepkisi**

Yaşa bağlı engeller ve çevrenin tepkisinden çekinme ilgili literatürde psikolojik engeller kategorisinde ele alınmaktadır. Bu konudaki katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Gelinime, kızıma hep siz gidin diyordum. Sanki benim yaşımda gidilmezmiş gibi (R, K 57).

Beş sene önce olsaydı sertifika alıp uzman olmak isterdim. Geç kaldığımı düşünüyorum. Kendi kendime engel bahaneler koyuyorum (P, K 42).

Bağlamayı getirip götürürken çevredeki bakışların çirkinliği beni rahatsız ediyor açıkçası. Bu yaşta bu ne kursu, bu ne öğreniyor gibi o çirkin bakışlar beni rahatsız ediyor (B, K 50).

Yetişkin eğitimine katılım engellerinin araştırıldığı birçok çalışmada katılım engellerinden biri olarak “yaş ve yaşlılığa bağlı etmenler” den söz edilmektedir. Yetişkinlerin yaşa bağlı olarak kurslarda başarısız olma düşüncesi onlarda kaygı yaratmaktadır. Bu kaygının sebebi olarak özgüven eksikliği gösterilebilir. Abdullah (2008) özyönelimli programlarda yetişkin katılımını incelediği çalışmasında katılımı güçleştiren kişisel nedenler arasında bireyin çok yaşlı olduğunu düşünmesi ve bundan dolayı başarısız olacağını düşünmesi sonucuna ulaşmıştır

### **Ulaşım-Mesafe**

Yetişkinler öğrenme etkinliğini kendileri için anlamlı bulduklarında katılma engellerinin üstesinden gelmek için çaba gösterebildiklerini aşağıdaki anlatılar göstermektedir:

Kursa okuldan geliyorum. Biraz uzak oluyor. Ücretsiz servis olsa güzel olur (B, E 22).

Benim için tek sorun yol. Soğuk olduğu zaman zorlanıyorum bağlamayı getirip götürmek konusunda. Hava soğukken zor oluyor. Çünkü dolmuşla geliyorum. Mesafe bana engel. Bu kursun oturduğum yere yakın olmasını isterdim (B, K 56).

Mesafe uzak olduğu için otobüsle gidip geliyorum (R, K 55).

Yapılan çalışma ile Cross (1981)'un yaptığı çalışmadaki yetişkin öğrenenlerin eğitime katılım engelleri arasında yer alan durumsal engellerden ulaşım güçlüğü bezerlik göstermektedir.

Yapılan araştırmada bireylerin kurslara katılım amaçları içerisinde sosyalleşme ve yeni bir şeyler öğrenme isteği ön plana çıkmaktadır. Bu durumun sonucunda kurslardan elde ettikleri olumlu değişimler göze çarpmaktadır. Psikolojik olarak iyileşme ve özgüven artışı bu değişimlerin başında yer alırken, eğitici tutumu da teşvik eden temel faktör olarak yer almaktadır. Bununla birlikte bireylerin kurslara katılımını güçleştiren temel etken ise eğitim ortamının fiziki yapısı olarak görülmektedir. Yetişkin eğitiminde, katılımcı profilinin, katılım amaçlarının, katılımı güçleştiren nedenlerin bilinmesi ve izlenmesi katılım oranını artırmakta önem taşımaktadır. Karabacak-Aşır (2011)'a göre katılımcıların hayat hikayelerinin bilinmesi ve yaşadıkları toplumsal sorunların çözümüne dönük program içeriklerinin geliştirilmesi ile katılımı artırmak mümkündür.

## BÖLÜM 6

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular ana hatları ile özetlenmiş, elde edilen bulgulara bağlı olarak, önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

1. Araştırma kapsamında çoğunluk ölçütü olarak alındığında kadın, herhangi bir işte çalışmayan ya da emekli olmamış, orta yaş ve üstü, lise ve üstü eğitim düzeyinde, kentli, orta gelir düzeyine sahip bir katılımcı profili ortaya çıkmıştır.
2. Katılımcıların çoğunluğu için devam ettikleri kurs öncesinde başka kurslara katılma deneyimi mevcuttur.
3. Yetişkinler özdoyum kurslarına katılma nedenlerini sosyalleşmek, öğrenmek, günlük rutinden uzaklaşmak, meslek edinmek ve sağlıklı yaşamak olarak ifade etmektedirler. Araştırmanın ortaya koyduğu temel bulgulardan biri de katılma amaçlarının tek bir nedene bağlı olmadığı ve çoklu olduğudur. Bu sonuçlar yetişkin eğitimindeki pek çok katılım araştırması ile paralellik göstermektedir.
4. Çoğunluğunu kadınların oluşturduğu çalışma grubunda katılım amaçları genellikle toplumsal cinsiyet rollerinden uzaklaşma anlamına gelen ifadelerle dile getirilmiştir. Bu durum özdoyum kurslarının cinsiyetler arası eşitlik politikalarına hizmet ettiği biçiminde değerlendirilebilir.
5. Araştırmanın toplumsal cinsiyet açısından ortaya koyduğu bir başka sonuçta kursa katılmanın kadınların daha önce erişemediği bir eğitim-öğrenme olanağını elde etmesi anlamına geldiğinin görülmesidir.
6. Araştırmada öğrenmenin verdiği mutluluk ve doyuma ilişkin vurgular özdoyum kurslarının kendine içkin amaçları ile tutarlıdır.
7. Araştırmanın ortaya koyduğu önemli bir sonuç, başlangıçtaki katılma amacınının sonradan değişikliğe uğrayabildiğinin görülmesidir. Bu özellikle iki amaç kategorisi ile ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Birincisi başlangıçtaki katılma amacı farklı da olsa katılımcılar için buldukları öğrenme ortamının

sosyalleşme içinde bir kaynak olduğunun keşfederek katılım motivasyonlarının yükselmesi, ikincisi de başlangıçta mesleki bir amaç gütmeler de öğrenme sürecinin onları mesleki ya da gelir getirici bir faaliyete yönlendirebileceği yönünde bir beklentinin oluşmasıdır.

8. Araştırmada eğitimin sağladığı yararlar konusunda özgüven artışı, zamanı verimli değerlendirme, psikolojik iyileşme, mesleki beklentilerin oluşması olmak üzere 4 temel kategori ortaya çıkmıştır. “Özgüven artışı” öğrenmenin verdiği mutluluk ve diğerlerinin onlara verdiği değeri hissetmeleri ile ilgili olarak dile getirilirken, psikolojik iyileşme sosyalleşme olanağı, gündelik sıkıntılardan ve rutinden uzaklaşmanın getirdiği bir iyilik hali olarak ifade edilmektedir.
9. Zamanı verimli değerlendirme yaşı daha ileri olanlar için aile ve çalışma yaşamı ile ilgili sorumlulukların azalması ya da ortadan kalkması ile bir serbest zaman değerlendirme anlamına gelirken, çalışanlar, çocuk ve aile sorumlulukları olanlar için zamanı verimli değerlendirmeyi öğrenmek, diğer sorumlulukları yanında kursa katılma için fırsat yaratmak anlamına gelmektedir. Gündelik yaşam sorumluluklarına rağmen öğrenme arayışında olmak kursa katılmaya yüklenen anlamla da ilişki olmaktadır.
10. Yetişkinlerin katıldıkları eğitim programlarının ihtiyaçlarına yönelik, amaç ve beklentilerine uygun olması eğitime katılma kararı vermelerinde en temel unsurdur. Bunun yanında katılımı destekleyici, teşvik edici unsurların varlığı katılma davranışını sürdürmede önemli bir etken olarak görülmektedir. Bu araştırma da katılımı destekleyici unsurlar olarak katılımcı görüşlerine dayalı olarak “eğitici tutumu”, “öğrenme ortamı” ve “aile ve arkadaşların teşvik etmesi” olmak üzere üç temel kategori ortaya çıkmıştır. Eğiticilerin katılımcılara karşı tutum ve davranışlarının olumlu olmasının ve bilgi ve tecrübesine güven duyulmasının katılım davranışını devam ettirmede önemli bir etken olduğunun görülmesi bu araştırmanın ortaya koyduğu önemli bulgulardan birisidir. Katılımcıların geçmiş yaşantılarında eğitici davranışları nedeniyle kurs terk ettiklerine ilişkin örnekler de bunu desteklemektedir. Bir başka anlatımla eğitici tutumları kursa devamı sağlamada önemli bir etken olduğu gibi terkin de bir nedeni olabilmektedir.

11. Yetişkin eğitiminde katılma araştırma araştırmalarında temel ilgi alanlarından birisi yetişkinlerin eğitime katılma engelleridir. Bu araştırmada kursa katılımını güçleştiren nedenlerle ilgili olarak “ev işleri ve ailevi sorumluluklar”, “maddi güçlükler”, “ulaşım güçlükleri”, “eğitim ortamının fiziksel yapısı”, “yaşa bağlı engeller ve çevrenin tepkisi” olmak üzere 5 kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Maddi güçlükler halk eğitimi merkezleri parasız eğitim sunan kamusal kurumlar olması nedeniyle kurs için gerekli malzemelerin temini ile ilgili olarak dile getirilmektedir. Ev işleri ve ailevi sorumluluklar kadınların toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı engel grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırmada ortaya çıkan engellere ilişkin sınıflamanın ilgili literatür ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

### Öneriler

1. Genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı çocuk bakım sorumluluklarının bir katılma güçlüğü yarattığı görülmüştür. Bu nedenle halk eğitimi merkezlerinde kreş ve çocuk bakım olanakları sağlanmalıdır. Bu durum daha çok kadının kurslara katılımının sağlanmasında özendirici olabilir.
2. Kurs malzemelerinin sağlanmasının mali bir güçlük oluşturduğu göz önünde bulundurularak halk eğitimi merkezlerinde kurs malzemelerinin kurumsal olarak sağlanmasının olanakları araştırılmalıdır.
3. Araştırma eğiticilerin katılımcıların kursa devam etmelerini motive etmede önemli bir etken olduğunu, tersi durumda terklerin de nedeni olabildiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle eğiticilerin yetişkin eğitimi yaklaşımları konusunda eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük eğitim programları düzenlenmelidir. Bu yetişkin eğitimi alanının meslekileşmesine katkıda bulunacaktır.
4. Bu araştırma yalnızca bir halk eğitimi merkezinde açılan sınırlı sayıda özdoym kurslarına katılan katılımcılarla sınırlıdır. Bu nedenle araştırma sonuçları genelleme yapmaya olanak sağlamamaktadır. Bu konuda daha geniş ölçekli araştırmalar yapılmalıdır.



## KAYNAKLAR

- Abdullah, M. (2008). Adult Participation in Self-Directed Learning Programs. *International Education Studies*, 1(3).
- Adams, T. B., Bezner, J. R., Drabbs, M. E., Zambarano, R. J. ve Steinhardt, M. A. (2000). Conceptualization and measurement of the spiritual and psychological dimensions of wellness in a college population. *Journal of American College Health*, 48, 165 – 173.
- Adapted, H. C. (2004). Philosophy, role of adult educators and learning. *Journal of Transformative Education*, 2(3), 204 – 214.
- Adler, A. (1929). *The Practice and Theory of Individual Psychology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Akbaş, A. (1993). Ergenlerin kendini gerçekleştirme düzeylerini etkileyen bazı faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1 – 12.
- Akçay, C. ve Akyol, B. (2012). Self actualization needs and education of participants in lifelong education centers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 3456 – 3459
- Akçay, C. ve Akyol, B. (2014). Self – actualization levels of participants in lifelong education centers. *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 1(1), 1577 – 1580.
- Akın, G. ve Karabacak–Aşır, S. (2013). A New course design enhanced with andragogical principles. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(2), 160 – 170.
- Akpınar, B. (2010). Transformatif Öğrenme Kuramı: Dönüşerek ve değişerek öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2),185 – 198.
- Altınbaş, E. ve Çamur, D. (2001). *İletişim ve beden dili*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Anderson, E. (2008). Cognitive change in old age. *Oxford textbook of old age psychiatry*. Editors: Jacoby, R., Oppenheimer, C., Denning, T. ve Thomas A., Oxford: Oxford University Press.
- Andersson, P., Fejes, A. ve Ahn, S. E. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 57 – 71.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469 – 480.
- Arslan, S. (2010). *Yetişkin kent halkının belediyelerin serbest zaman eğitimi ile rekreasyon etkinliklerinin sunumuna ve yaşam kalitesine etkisine ilişkin görüşleri (Ankara Büyükşehir Belediyesi örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ata, E. (2016). *Başkent Halk Eğitimi Merkezi'ndeki Mesleki Kurslara Yetişkinlerin Katılım Örüntüleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Ayhan, S. (1988). *Halk eğitiminde katılma: Ankara'daki Halk Eğitimi Merkezleri'nde açılan kurslara katılanların demografik özellikleri, katılmalarını güdüleyen etmenler ve programa ilişkin görüşleri* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayhan, S., (1990). *Halk eğitiminde katılma ile ilgili araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23 (1), 307-332.
- Ayhan, S. (2009). Paulo Freire: Yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Yetişkin eğitimi*. Editörler: Yıldız, A. ve Uysal, M. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Baral, S. M. (2014). *Learning as Leisure Among Older Adults: Triggers, Motivations and Constraints of OLLI Members*. Clemson University.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Battal, N., Şan, İ (2010). Öğretmen Adaylarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyi. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Bauer, J. J., Schwab, J. R. ve McAdams, D. P. (2011). Self – actualizing: Where ego development finally feels good? *The Humanistic Psychologist*, 39(2), 121 – 136.
- Benjamin, P. ve Looby, J. (1998). Defining the nature of spirituality in the context of Maslow's and Rogers's theories. *Counseling and Values*, 42(2), 92 – 101.
- Bıçakçı, İ. (1999). *İletişim ve halkla ilişkiler*. Ankara: MediaCat Yayınları.
- Bilir, M. (2013a). Yetişkin eğitiminde yöntem teknik ve araçlar. *Yetişkin eğitimi*. Editörler: Yıldız, A. ve Uysal, M., İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bilir, M. (2013b). Yetişkin / halk eğitiminin tarihsel gelişimi. *Yetişkin eğitimi*. Editörler: Yıldız, A. ve Uysal, M. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Boshier, R. (1977). Motivational Orientations Re-Visited: Life-Space Motives and the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*.27 (2), 89-115
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the Alternative form of the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-167
- Bowen, H. R. (1977). Outcome data and educational decision making. *New Directions for Institutional Research*. 15, 43 - 55

- Bray, I. ve Gunnell, D. (2006). Suicide rates, life satisfaction and happiness as markers for population mental health. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41(5), 333 – 337.
- Brockett, R. G. ve Hiemstra, R. (1991). *Self – direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge Publishing.
- Brown, P. R., McCord, R. E., Matusovich, H. M. ve Kajfez, R. L. (2015). The use of motivation theory in engineering education research: A systematic review of literature. *European Journal of Engineering Education*, 40(2), 186 – 205.
- Burgess, P. (1971). *Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities*. Adult Education Quarterly. 21, 1.
- Bülbül, S. (1991). *Halk eğitime giriş*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Caldwell, L. L. (2005). Leisure and health: why is leisure therapeutic? *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(1), 7 – 26.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self – efficacy, and academic procrastination. *Journal of Psychological Research*, 19(4), 156 – 163.
- Charters, A. N. (1986). *Perspectives of adult education*. Syracuse: Syracuse University SUPF.
- Colardyn, D. ve Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non – formal and informal learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69 – 89.
- Crone, T. S. ve Beike, D. R. (2012). Priming the nonconscious goal to self – actualize: Can even the highest order goals be primed nonconsciously? *The Humanistic Psychologist*, 40(3), 274 – 282.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco, USA : Jossey-Bass Publishing
- Cummins, P. ve Kunkel, S. (2015). A global examination of policies and practices for lifelong learning. *New Horizons in Adult Education and Human Research Development*, 27(3), 3 – 17.
- Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691 – 711.
- Dağlı, G. ve Beyazsaçlı, M. (2010). Ana – baba tutumu ve kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 1 – 16.

- Darkenwald, G. G. ve Merriam, S. B. (1982). *Adult education – Foundations of practise*. New York: Harper and Row Publishing.
- Deane, S.(1950).*Who Seeks Adult Education and Why?*.*Adult Education*,1:18-25
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union’s lifelong learning policies – Comparative education. *European Union Education and Training Policy*, 42(1), 49 – 62.
- Deveci, T. (2007). Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning English as a foreign language. *New Horizons in Adult Education and Human Research Development*, 21(3 – 4), 16 – 28.
- Deveci, T. ve Tezcan, F. (2017). Andragogical, pedagogical and lifelong learning orientations of freshman engineering students in a project – based course. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(1), 69 – 88.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Cambridge: H. Mifflin Company.
- Dilek, H. (2007). *Farklı eğitim programlarına devam eden lise ikinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile anne – babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dodez, O., Zelhart, P. F. ve Markley, R. P. (1982). Compatibility of self – actualization and anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 38(4), 696 – 702.
- Douglah, M. ve Moss, G.(1969).Differential Participation Patterns of Adults of Low and High Educational Attainment. *Adult Education Quarterly*. 18(4), 247-259
- Duke, C. (1999). Lifelong learning: Implication for the university of the 21st century. *Higher Education Management*, 11(1),19 – 35.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353 – 370.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 68 – 76.
- Ertem, F. (2002). *Üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin kendini gerçekleştirme engel düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, Paris: UNESCO.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Policy Press.

- Foley, G. (2004). *Dimensions of adult learning, adult education and training in a global era*. London: Open University Press.
- Foxman, P. (1976). Tolerance for ambiguity and self – actualization. *Journal of Personality Assessment*, 40(1), 67 – 72.
- Frana, J. F. (2013). Humanistic correctional programming: A test of self – actualization in a correctional cognitive behavioral program in the United States. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 8(1), 63 – 72.
- Freud, S. (1949). *An outline of psychoanalysis*. New York: Norton.
- Frick, W. B. (2000). Remembering Maslow: Reflections on a 1968 interview. *Journal of Humanistic Psychology*, 40(2), 128 – 147.
- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Rinehart.
- Garrison, D. R. (2003) Self – directed learning and distance education. *Handbook of distance education*. Editors: Moore, M. G. ve Anderson, W. G., London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gasparini, P., Estivill, Y. ve Fortina, P. (1999). Vestibular and hearing loss in genetic and metabolic disorders. *Current Opinion in Neurology*, 12(1), 35 – 39.
- Geller, L. (1982). The failure of self – actualization theory: A critique of Carl Rogers and Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(2), 56 – 73.
- Gentili, R., Sgorbati, S. ve Baroni, C. (2011). Plant species patterns and restoration perspectives in the highly disturbed environment of The Carrara Marble Quarries (Apuan Alps, Italy). *Restoration Ecology*, 19, 32 – 42.
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Gold, J. M. (2013). Spirituality and self – actualization: Considerations for 21st – Century Counselors. *The Journal of Humanistic Counseling*, 52(2), 223 – 234.
- Goldstein, K. (1944). *Human nature in the light of psychology*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317 – 334.
- Göksu, T. (2002). Maslow'un ihtiyaçlar (güdüler) piramidi ve polislin yabancılaşma olgusu. *Polis Bilimleri Dergisi*, 4(3 – 4), 27 – 48.
- Güven, F., Gökmen, S. ve Hancı, A. (2008). *Yetişkin eğitimi kılavuzu*. Editör: Otoran, N., Ankara: T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları.

- Güven, M., Bakan, İ. ve Yeşil, S. (2005). Çalışanların iş ve ücret tatmini boyutlarıyla demografik özellikler arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 12(1), 121 – 129.
- Güvercin, G. ve Seçkin, O. (2009). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. *Yetişkin eğitimi*. Editörler: Yıldız, A. ve Uysal, M., İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay Company.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Hoy, J.D. (1933). An Inquiry as to Interests and Motives for Study Among Adult Evening Students. *British Journal of Educational Psychology*, 3 (1)
- ILO Adult Learning Principles. (2019). *ILO Resmi İnternet Sitesi*. Erişim adresi: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-report\\_of\\_spain/documents/presentation/wcms\\_638784.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-report_of_spain/documents/presentation/wcms_638784.pdf).
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. New York: Routledge Publishing.
- Johnstone, J. ve Rivera, R. (1965). *Volunteers for learning*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Johansson, L. ve Bergstedt, B. (2015). Visions unite through the concept of democracy: The school and the popular adult education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 42 – 57.
- Jones, I. ve Symon, G. (2001). Lifelong learning as serious leisure: Policy, practice and potential. *Leisure Studies*, 20, 269 – 283.
- Jung, G. C. (1966). *Two essays on analytical psychology: The collected work of Jung*. New York: Pantheon Books.
- Karabacak Aşır, S. (2011). *Mamak halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan kadınların eğitime katılma ve terk nedenleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H.E. (2013). Lifelong learning as for living or a living. *European Journal of Research on Education (EJRE)*, 2, 62-66.
- Kaya, H.E. (2016). *Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Kesim, Ü. (2006). *Yerel Yönetimlerde Rekreasyon Program ve Hizmetleri*. Eskişehir Sağlıklı Kentler Birliği Toplantısı

- Knowles, M. S. (1975). *Self – directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1996). *Yetişkin öğrenenler – Göz ardı edilen bir kesim*. Çeviren: Ayhan, S., Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. ve Swanson, R. A. (2015). *Yetişkin eğitimi*. Çeviren: Gündüz, O., İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Knox, A.B.(1974). *Helping Adults to Learn: A guide to planning,implementing and conducting programs*. San Francisco, CA: Jossey- Bass
- Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis: An Introduction to is Methodology*, Sage, Beverly Hills.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Araştırma: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10(1), 162 – 178.
- Lester, D., Hvezda, J., Sullivan, S. ve Plourde, R. (1983). Maslow’s hierarchy of needs and psychological health. *The Journal of General Psychology*, 109(1), 83 – 85.
- Lewis-Fitzgerald, C. (2013), *Barriers to Participating in Learning and in The Community*, [http://www.ala.asn.au/conf/2005\\_downloads/papers/workshops/Che\\_rylLewis\\_Barriers\\_to\\_learning.pdf](http://www.ala.asn.au/conf/2005_downloads/papers/workshops/Che_rylLewis_Barriers_to_learning.pdf).
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*. Çeviren: Oğuzkan, T., Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row Publishers.
- Maslow, A. H. (1943). Conflict, frustration, and the theory of threat. *Journal of Abnormal (Social) Psychology*, 38, 81 – 86.
- Merriam, S. B., (2008). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitiminin Rolü: Zorluklar ve Fırsatlar. İSMEK 2. Yetişkin Eğitimi Sempozyumu- Küreselleşme ve Yerelleşme Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi, 10-11 Mayıs 2008, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, s.10-21, İstanbul.
- Merriam, S. B. (2013). Yetişkin öğrenme kuramının değişen manzarası. *Yetişkin eğitimi – Kuramdan uygulamaya*. Editör: Yıldız, A. ve Uysal, M., İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- MEB, (2017). *Yaygın eğitim istatistikleri 2016/’17*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Destek Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://sgb.meb.gov.tr/>
- Mert, A. (2006). *Erdemir Halk Eğitim Merkezi tarafından verilecek eğitimlerde NLP’nin (Neuro Linguistic Programming) yetişkin eğitimlerinde kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100 – 110.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey – Bass Publishing.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in process*. Editor: Mezirow, J., San Francisco: Jossey – Bass Publishing.
- Miller, D. ve Ruskowski, J. B. (2003). The Lowenfeld Mosaic Technique: Its clinical use and potential for facilitating self – actualization. *Journal of Humanistic Psychology*, 43(1), 119 – 130.
- Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. Erişim adresi:  
[https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/01060217\\_](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/01060217_)
- Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Erişim adresi:  
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/02/20060214-3.htm>.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 55 – 60.
- Morstain, B. R. ve Smart, J. C., (1974). Reasons for Participation in Adult Education Courses: A Multivariate Analysis of Group Differences. *Adult Education Quarterly*, 24 (2), 83-98.
- Nashashibi, P. ve Watters K. (2003). *Curriculum leadership in adult learning*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Oğuzkan, T. ve Okçabol, R. (1987) *Silivri İlçesinde Yetişkinlerin Öğrenme, ilgi ve ihtiyaçları ile Öğrenme Tecrübeleri*. Yayınlanmamış -Araştırma Raporu, Boğaziçi Üniversitesi
- Okçabol, R. (1987). *Ülkemizde Yaygın Eğitimde Araştırmalar, Yaygın Eğitim ve Sorunları*, Haz:M. Özgen, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. Ankara. Ütopya Yayınevi.
- Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özüstün Kıral, A., (2016). Yetişkin Öğrenenlerin Güdusel Yönelimleri (Karaman İli Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi Kursları Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Pearson, E. M. (1999). Humanism and individualism: Maslow and his critics. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 41 – 56.



- Peynirci, G. (2014). *Yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rank, O. (1945). *Will therapy and truth and reality*. New York: Alfred Knopf.
- Rogers, C. (1951). *Client centered therapy*. Boston; Henghton Mifflin Cooperation.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Press.
- Rogoff, B., Lave, J. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Roosma, E. L. ve Saar, E. (2011) Overcoming Obstacles to Adult Learning. *LLL2010 Final International Conference*
- Sandberg, F., Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M. (2016). Adult education as a heterotopia of deviation: A dwelling for the abnormal citizen. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 103 – 119.
- Sandlin, J. A. (2005). Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 14, 25 – 42.
- Satiya, B. R. (1999). *Trends in education*. New York: Anmol Publications.
- Saygın, O. (1999). *Halk eğitimi merkezlerinde boş zaman değerlendirme*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halk Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sayılan, F. (2013). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. *Yetişkin eğitimi*. Derleyenler: Yıldız, A. ve Uysal, M., İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Sert, N. (2017). *Sosyalleşme amacıyla yetişkin eğitimi etkinliklerine katılım*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sumerlin, J. R. (1997). Self – actualization and hope. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 1101 – 1110.
- Sumerlin, J. R. ve Bundrick, C. M. (1996). Brief index of self – actualization: A measure of Maslow’s Model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(2), 253 – 271.
- Tekin, M. (1988) *Ankara İlinde Yetişkinleri Örgün Yetişkin Eğitimi Programlarına Katılmaya Güdüleyen Etmenler ve Yetişkinlerin Katılmada Karşılaştıkları Güçlükler*.Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, F. (2012) *Halk Eğitimi Merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri (Muğla ili merkez İlçe Halk eğitimi merkezi kursları örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Tilton, J. W. ve Woodyard, E. (1928). *Adult learning*. New York: Macmillan Publishing.
- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D. ve Lengrad, P. (1997). *Yetişkin eğitimi terimleri sözlüğü*. Çeviren: Oğuzkan, F., Ankara: UNESCO Uluslararası Milli Komisyonu Yayınları.
- Tuijnman, A. (1990). Adult education and the quality of life. *International Review of Education*, 36 (3), 283 – 298.
- Tusting, K. ve Barton, D. (2011). *Öğrenme kuramları ve yetişkin öğrenme modelleri üzerine kısa bir inceleme*. Çevirenler: Yıldız, A. ve Demirli, A., Ankara: Dipnot Yayınları.
- UNESCO Adult Education. (2019). *UNESCO Resmi İnternet Sitesi*. Erişim adresi: <http://uil.unesco.org/adult-education//>.
- Usman, Y. H. (2015). Differences between pedagogical and andragogical methods of teaching and the preference of andragogy for the teaching of adults. *International Journal of African and Asian Studies*, 6, 58 – 62.
- Uysal, M. (2004). *Türkiye Adalet Akademisi Eğiticilerin Eğitimi Temel Eğitim Programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Yayınları.
- Ünhisarçıklioğlu, Ö. (2013). Yetişkin eğitimin gerektiren nedenler. *Yetişkin eğitimi*. Derleyenler: Yıldız, A. ve Uysal, M., İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Volles, N. (2016). Lifelong learning in EU: Changing conceptualisations, actors and policies. *Studies in Higher Education*, 41(2), 343 – 363.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, A. (2012). *Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning*. Kemal İnal and Güliz Akkaymak (Ed.) *Neoliberal Transformation of Education in Turkey*. Palgrave Macmillan
- Yolcu, E. (2014). The Role and Importance of Fine Arts Education in Public Education Centers within the Scope of Adult Education in Turkey. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9 (1), 54-78

## **EKLER**



## EK-1. Katılımcılara Yönelik Anket

Değerli Katılımcı,

Bu anket, “Keçiören Halk Eğitimi Merkezindeki Özdoyum Kurslarına Yetişkinlerin Katılım Yönelimleri” konulu araştırmaya gerekli verileri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarının güvenilirliği, araştırma sorularına vereceğiniz yanıtlarınızın eksiksiz ve içtenlikle olmasına bağlıdır. Cevaplar sadece araştırma için kullanılacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Nilgün ÇELİK

Ankara Üniversitesi

Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

### BÖLÜM 1. SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1.Cinsiyetiniz: Kadın  Erkek

2.Yaşınız:

3.Medeni Durumunuz: Bekar  Evli

4.Eğitim düzeyiniz: Okur yazar  İlkokul  ortaokul

Lise  Önlisans  Lisans  Yüksek Lisans  Doktora

**5.Şu an bir işte çalışıyor musunuz?**

a)Evet  (cevabınız evet ise 6.soruya geçiniz)

b) Hayır  (cevabınız hayır ise 8.soruya geçiniz)

**6.Mesleğiniz (5.soruya evet diyenler cevaplayacaktır):**

**7.Aylık ortalama geliriniz ne kadardır?**

1500 TL'nin altında  1500TL-2999 TL

3000 TL-4499TL  4500-5999TL  6000 TL ve üzeri

### 8.Çalışmama nedeniniz nedir?

Emekliyim

kamuya atanmayı bekliyorum

İş bulamıyorum

Ailem çalışmama izin vermiyor

İstihdama uygun becerim yok

Eşim çalışmama izin vermiyor

Çalışmak İstemiyorum

Diğer: .....

9.Doğum yeriniz: Büyükşehir  Şehir  Kasaba  Köy

### 10. Kaç yıldır Ankara'da ikamet ediyorsunuz?

Doğduğumdan beri  1 yıldan az  1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl

15 yıldan fazla

### 11.Kiminle yaşıyorsunuz?

Eşim ve/veya çocuklarımla

Anne ve/veya babamla

Tek başıma

Diğer:.....

### 12. Dernek/vakıf üyeliğiniz var mı?.....

Evet ise hangi dernek ya da vakıfa üyesiniz?.....

### 13. Hanenize giren aylık ortalama gelir ne kadardır?

1500 TL'nin altında  1500TL-2999 TL

3000 TL-4499TL  4500-5999TL  6000 TL ve üzeri

### 14.Kurs merkezine yakın mı oturuyorsunuz?

## BÖLÜM 2. KURSA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

### 1. Yetişkinlere yönelik açılan bu kursla ilgili olarak;

a)kursu katılma amacınız nedir?

b)kurs sonunda elde ettiğiniz beceri ile ilgili planlarınız nelerdir?

### 2. Şu anda kayıtlı olduğunuz kursun adı :

2.a)Daha önce Halk Eğitim Merkezinde herhangi bir kursa katıldınız mı?.....

b) Evet ise hangi kurslara katıldınız?.....

3.Yetişkinlere yönelik açılan bu kursa katılırken neleri öğrenmeyi hedeflediniz?

4.Bu kursu tamamladıktan sonra başka bir özdoyum\* kursuna katılmayı düşünüyor musunuz?

Evet:  (Hangi kurs/kurslara ?.....)

Hayır:

\*Özdoyum Eğitimi (Bireyin müzik, güzel sanatlar, edebiyat, sanat ve el sanatları gibi, yaratıcı ve eğlendirici amaçlarla öğrenmek istediği her çeşit kültürel konuları içeren programdır)

5.Bu kursa katılma kararınızda etkili olan nedir?

Arkadaş  Aile  Radyo/TV  Sosyal Medya

İşveren  Daha önce katıldığım için haberim oldu

Diğer:.....

6.Bu kursa katılırken katılımınızı destekleyen unsurlar nelerdir?

7. Kurstaki öğrenme ortamı hakkında ne düşünüyorsunuz?

8. Halk Eğitimi Merkezi dışında başka bir kurumun kursuna katıldınız mı? Katıldıysanız adı nedir?

9.Bu kursun size sağlayacağı/sağladığı katkılar hakkında ne düşünüyorsunuz?

10.Kursa katılımınızı güçleştiren nedenler nelerdir?(Kursa katılmaktan dolayı karşılaşılan güçlük ve engeller nelerdir?

11.Katıldığınız kursla ilgili kurs süresince karşılaşılan güçlük ve engeller nelerdir?

12.Kursun katılımcılar açısından daha verimli hale getirilmesi için sizce neler yapılabilir?

## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“KEÇİÖREN HALK EĞİTİM MERKEZİ'NDEKİ ÖZDOYUM KURSLARINA YETİŞKİNLERİN KATILMA YÖNELİMLERİ” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler, Kısaltmalar/ Simgeler Sayfası, Tablolar Dizini, Şekiller Dizini, Dipnotlar, Kaynaklar, Ekler, Özgeçmiş” (2) “Tırnak içinde ve blok olarak verilen (doğrudan) alıntılar” (3) “Yedi sözcüğe kadar olan benzerlik/örtüşme içeren metin kısımları” (4) “Öğrencinin lisansüstü tezi ile ilgili yapmış olduğu yayınlar ile yararlandığı mevzuat metinleri” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

<b>Rapor Tarihi</b>	: 29.05.2019
<b>Gönderim Numarası</b>	: 1137397234
<b>Sayfa Sayısı</b>	: xiv + 80 Pages
<b>Sözcük Sayısı</b>	: 15789
<b>Karakter Sayısı</b>	: 112925
<b>Benzerlik Oranı</b>	: % 4
<b>Savunma Tarihi</b>	: 24.06.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu bildirim ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin ve tek bir kaynakla eşleşme oranının %2'yi geçtiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** NİLGÜN ÇELİK

**Tarih:** ..... 08.07.2019

**İmza:** ..... 

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı Soyadı** : Nilgün ÇELİK  
**E-posta adresi** : celiknilgun06@gmail.com

### İş Deneyimi :

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	Iğdır Atatürk İlköğretim Okulu	2004-2007
İngilizce Öğretmeni	Geyve Anadolu Lisesi	2007-2012
İngilizce Öğretmeni	Keçiören Anadolu Lisesi	2012-2016
EPALE Projesi Ulusal Destek Servisi	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	2016- 2018
İngilizce Öğretmeni	Keçiören Şehit Özgür Kara Anadolu Lisesi	2018-Halen

### Akademik Bilgiler

**Öğrenim Durumu** : Lisans

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Uludağ Üniversitesi	1999-2003
2. Üniversite	İş sağlığı ve Güvenliği	Atatürk Üniversitesi	2014-2016