ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

TÜRKİYE'DE GENÇ YETİŞKİNLERE YÖNELİK EĞİTİMLERDE GÖREV ALAN EĞİTMENLERİN YETERLİKLERİ VE EĞİTİCİ YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

M.SERKUT KIZANLIKLI

Ankara, Temmuz, 2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

TÜRKİYE'DE GENÇ YETİŞKİNLERE YÖNELİK EĞİTİMLERDE GÖREV ALAN EĞİTMENLERİN YETERLİKLERİ VE EĞİTİCİ YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

M.SERKUT KIZANLIKLI

DANIŞMAN:

Doç. Dr. N. Fevziye SAYILAN KOCAYİĞİT

Ankara, Temmuz, 2018

ÖZET

TÜRKİYE'DE GENÇ YETİŞKİNLERE YÖNELİK EĞİTİMLERDE GÖREV ALAN EĞİTMENLERİN YETERLİKLERİ VE EĞİTİCİ YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Kızanlıklı, Mustafa Serkut

Yüksek Lisans, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. N. Fevziye SAYILAN KOCAYİĞİT

Temmuz, 2018, xii + 77 sayfa

Bu araştırmada Türkiye'de genç yetişkinlere yönelik eğitimlerde görev alan eğitmenlerin yeterlikleri ve eğitici yetiştirme programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan eğitmenlerin demografik yapıları (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, iş/meslek, deneyimler), eğitmenlerin katıldıkları eğitim programının içeriğine ilişkin görüşleri, eğitmenlerin ne tür yeterliklere sahip oldukları ve hangi yeterliklerinin geliştirilmesi yönünde ihtiyaçları bulunduğu araştırılmıştır. Bu kapsamda 188 eğitmenden veri toplanmıştır.

Araştırmada veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Betimleyici istatistik kullanılmış, frekans dağılım tabloları oluşturulmuş ve merkezi eğilimleri, dağılım ölçüleri ile yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca anket yoluyla elde edilen veriler, araştırmanın alt soruları bağlamında sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Anket iki bölümden oluşmuş ve birinci bölümde gençlik eğitmenleri profilini ortaya çıkarmak için eğitmenlerle ilgili demografik veri toplamaya yönelik sorular geliştirilerek ve kişisel kimlik bilgileri başlığı altında toplanmıştır. İkinci bölüm gençlik eğitmenlerinin yetişkin eğitimi bağlamında yeterlikleriyle ilgili ve eğitmenlerin katıldıkları eğitim programlarına ilişkin görüşleri hakkında verileri toplamak üzere geliştirilen likert tipi ölçek sorularından oluşmuştur. Bu noktada Avrupa Komisyonu "*Support and Advanced Learning and Training Opportunities"* (SALTO) Eğitim ve İşbirliği Kaynak Merkezi tarafından uluslararası düzeyde çalışan eğitmenlerin yeterliklerine yönelik geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Sonuç olarak, eğitmenliğin daha çok 20-39 yaş arasındaki kişilerin yaptığı bir meslek olduğu, eğitmen sayısının gün geçtikçe artmasının alanın tanınırlığına ilişkin önemli katkıları olmasına rağmen meslek haline gelmesine oldukça az katkı sağladığı, eğitmenlerin kavramlar üzerine eğitim almalarına rağmen andragojik açıdan ek öğrenmelere ihtiyaçları olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gençlik eğitmenleri, eğitmen yeterlikleri, eğitici yetiştirme programları

ABSTRACT

THE QUALIFICATIONS OF THE TRAINERS INVOLVED IN TRAININGS FOR YOUNG ADULTS IN TURKEY AND THEIR OPINIONS ON TRAINERS TRAINING PROGRAMS

Kızanlıklı, Mustafa Serkut

Master's Thesis, Department of Lifelong Learning and Adult Education

Thesis Advisor: Asst. Prof. N. Fevziye SAYILAN KOCAYİĞİT

July, 2018, xii + 77 pages

In this research, it was aimed to determine the qualifications of the trainers involved in trainings for young adults in Turkey and their opinions on trainers training programs. In this way, demographic characteristics (age, gender, marital status, educational status, job/profession, experience) of the trainers participating in the research, their opinions about the content of the trainings they involved, what qualifications they have and what qualifications they need to improve were studied. In this context, data from 188 trainers were collected.

The data collection tool of the research consists of a questionnaire. Descriptive statistics were used, frequency distribution tables were constructed and the central tendencies, distribution measures and percentages were calculated. Besides, the data obtained through the questionnaire was analyzed by classifying it in the context of the sub-questions of the research. The questionnaire consists of two parts. In the first part, questions were raised to collect demographic data on trainers to reveal the profile of youth trainers and these were collected under the title of personal identity information. The second part consists of Likert-type scale questions developed to collect data on the qualifications of the youth trainers in the context of adult education and on their views about training programs attended by trainers. At this point, the scale developed by the European Commission SALTO Training and Cooperation Resource Center to determine the competences of the international trainers was used.

In conclusion, it was found that training is a profession that people mostly between the ages of 20 and 39 occupied with; although the number of trainers is increasing day by day if offers considerable contributions to the recognition of the area, but it contributes quite a little

to its becoming a profession; despite the trainers are trained on concepts, they need additional learning from the andragogic point of view.

Key words: Youth trainers, trainer qualifications, training of trainers programs

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Türkiye'de genç yetişkinlere yönelik eğitimlerde görev alan eğitmenlerin yeterlikleri ve eğitici yetiştirme programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın her aşamasında katkılarını eksik etmeyen danışmanım Doç. Dr. Nazife Fevziye SAYILAN KOCAYİĞİT'e, yüksek lisans eğitimim sürecinde kendilerinden ders aldığım Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölüm Başkanı Prof. Dr. Meral UYSAL'a, Doç. Dr. Ahmet YILDIZ'a, Doç. Dr. Hayat BOZ'a, Dr. Niyazi ALTUNYA'ya, Dr. Öğr. Üyesi Celal Deha DOĞAN'a, ve Dr. Şükrü Erhan BAĞCI'ya da teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca bu çalışmanın anket sorularını eğitmen havuzundaki eğitmenleri ile paylaşarak çalışmaya destek veren sivil toplum kuruluşlarına, çalışmaya katılımlarından dolayı ülkemizin çeşitli yerlerinde sürekli aktif bir şekilde görev alan, genç yetişkinlerle birlikte yine genç yetişkinler için çalışıp eğitimlerde görev alan tüm gençlik eğitmenlerine de teşekkür ediyorum.

Son olarak da gerek ders döneminde ve gerekse tez yazım sürecinde sürekli birlikte fikir paylaştığımız ve birbirimize destek verdiğimiz arkadaşlarım Sibel ÇEVİK ÖZDAMAR ve Ezgi ÇELİK UZUN'a, yüksek lisans fikir aşamasından tezimin son günlerine kadar bilgi ve birikimden yararlandığım kardeşim Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dekan Yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi M. Murat KIZANLIKLI'ya, hayatımın her noktasındaki kararlarımda ve yeniliklerde hep benimle birlikte olan anneme, babama ve kız kardeşime, bu tez yazım sürecindeki sonsuz anlayış, destek, bilgi ve düşüncelerini benimle paylaşan eşime ve tezime ayırdığım zamandan dolayı kendilerine ayırmam gereken zamandan aldığım kızlarım Duru ve Doğa'ya teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **iv**

ABSTRACT ..... **vi**

ÖNSÖZ ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

ÇİZELGELER DİZİNİ ..... **xi**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xi**

KISALTMALAR ..... **xii**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

1.1 Problem Durumu 1

1.2 Amaç 7

1.3 Önem 7

1.4 Sınırlılıklar 7

1.5 Tanımlar 8

BÖLÜM 2 ..... **10**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **10**

2.1 Yetişkin Eğitimi Mesleğinin Tarihsel Gelişimi 13

2.2 Yetişkin Eğitimcileri 23

2.3 Genç Yetişkinler ve Gençlik Eğitmenleri 28

2.4 Gençlik Eğitmenlerinin Gençlik Çalışmalarındaki Yeri 37

BÖLÜM 3 ..... **39**

YÖNTEM **39**

3.1 Araştırma Modeli 39

3.2 Çalışma Grubu 40

3.3 Veri Toplama Aracı 40

3.4 Verilerin Analizi 43

BÖLÜM 4 44

BULGULAR VE YORUM 44

4.1 Gençlik Eğitmenlerinin Demografik Özellikleri 44

4.2 Gençlik Eğitmenlerinin Katıldıkları Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri 51

4.3 Gençlik Eğitmenlerinin Sahip Oldukları ve Geliştirmeye İhtiyaç Duydukları Yeterlikler 54

BÖLÜM 5 61

5. SONUÇ ve ÖNERİLER 61

5.1 Sonuç 61

5.2 Öneriler 64

KAYNAKÇA 66

EKLER 72

EK A. 72

EK B. 77

ÇİZELGELER DİZİNİ

1. Gençlik Liderleri Eğitimleri Uzaktan Eğitim Modülü....34
2. Gençlik Liderleri İlk Düzey Eğitim Modülü Dersleri 34
3. Araştırmaya Katılanların Kurum/Kuruluşları Ve Sayısı 40
4. SALTO Eğitmen Yeterlik Modeli 41
5. Gençlik Eğitmenlerinin Toplumsal Cinsiyet, Medeni Durum ve Yaşlarına Göre Dağılımı 44
6. Uluslararası Eğitimlerde Görev Alanların Cinsiyet ve Medeni Duruma Göre Dağılımı .45
7. Eğitmenlik Mesleğinin Aylık Gelire Katkısının Toplumsal Cinsiyet Göre Dağılımı 46
8. Katılımcıların Bulundukları Coğrafi Bölgelerin Dağılımı....46
9. Katılımların Resmi İkametgâhı ve Doğum Yeri....47
10. Katılımcıların Eğitim Durumu....48
11. Katılımcıların Bitirdikleri Fakülte ve Eğitim Durumları....48
12. Katılımcıların Lisans ve (varsa) Yüksek Lisans Alanları....49
13. Katılımcıların Çalıştıkları Sektörler....49
14. Katılımcıların Bitirdiği Fakülte ve Meslekleri....50
15. Katılımcıların Yaygın/Yetişkin Eğitimi Alanı İle Tanışma Şekli 50
16. Katılımcıların Yetişkin Eğitimi ve Öğrenmesi İle İlgilenme Düzeyi....51
17. Katılımcıların Katıldıkları Eğitmen Eğitimi Kursunun Düzenlenme Süresi....51
18. Katılımcıların Kursa Katılma Yolları 52
19. "Yetişkin-Genç" Kavramları Hakkında Bilgi Verildi Mi?....52
20. Katılımcıların Eğitmen Eğitimi Kursunun Yaygın Eğitim Modülü Olarak Planlanmasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı 53
21. Eğitmen Eğitimi Sonrası Uygulamalı Eğitime Katılanların Dağılımı....53
22. Eğitim Programı Tasarlama Oturumuna Katılanların Dağılımı 53
23. Katılımcıların Eğitmen Eğitimi Sonrasında Stayerlik İmkanına İlişkin Görüşleri....54
24. Katılımcıların Kursun Alanda Yetişmeye Katkısına İlişkin Görüşleri....54
25. Katılımcıların Tercih Etitikleri Konu Başlıkları....55
26. Katılımcıların Görev Aldıkları Eğitim Sayısı....56
27. Katılımcıların Ek Öğrenme İhtiyacı Duyduğu Konular 56
28. Katılımcıların Bireysel ve Grup Öğrenme Süreçlerini Ayırt Etme Yeterlikleri....57
29. Katılımcıların Öğrenmeyi Öğrenme Konusundaki Yeterliklerinin Dağılımı....57
30. Katılımcıların Eğitim Programları Tasarlayabilme Yeterliklerinin Dağılımı....58
31. Katılımcıların Takım Çalışması ve İşbirliği Yapabilme Yeterliklerinin Dağılımı....58
32. Katılımcıların Diğerleri İle Anlamlı İletişim Kurabilme Yeterlikleri 59
33. Katılımcıların Kültürlerarası Yeterlilik Becerilerinin Dağılımı 59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Araştırma Şeması....39

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
AEGEE	: Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe / European Students' Forum
EFTA	: European Free Trade Association
GSM	: Gençlik Servisleri Merkezi
IMF	: International Monetary Fund
İBBS	: İstatistiksel Bölge Birimi Sınıflandırması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MYK	: Mesleki Yeterlilik Kurumu
NIACE	:National Institute for Adult and Community Education
OECD	:Organisation for Economic Cooperation and Development
SALTO	: Support and Advanced Learning and Training Opportunities
STÖ	: Sivil Toplum Örgütü
RAY	: Research-based Analysis and Monitoring of Erasmus+: Youth in Action Programme
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YFU	: Youth for Understanding

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar sunulmuştur.

1.1 Problem Durumu

Örgün ve yaygın tüm eğitim sistemlerinde öğretmenin ya da eğitimcinin rolü ve yeterliklerinin öğrenmenin gerçekleşmesinde ne denli önemli olduğu bilinmektedir. Bu konuda gerek okul sistemi içinde gerekse daha enformel özellikler gösteren yetişkin eğitimi kurslarında öğretmen ya da eğiticinin donanımı, eğitim sonucu elde edilecek kazanımların düzeyini belirleyen önemli etmenlerden biridir. Genelde dünyada olduğu gibi ülkemizde de örgün eğitim sistemlerinde görev alan öğretmenlerin meslek standartları ve yetiştirilmesi konusunda giderek evrensel özellikler gösteren yaklaşımlar bulunmaktadır. Öğretmenlik bir meslek olarak yapılanmıştır ve mesleğin gerektirdiği yetiştirme hizmet öncesinden başlayarak, işbaşında hizmet içi eğitimler biçiminde sürdürülmekte, böylece mesleki standartları sürdürmeye ve yenilemeye imkan doğmaktadır.

Yetişkin eğitimi alanının ise önemli sorunlarından biri alandaki meslekleşme konusuyla ilgilidir. Nitekim Tokyo'da düzenlenen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı'ndan (UNESCO-1972) itibaren yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesi ihtiyacı ortaya konulmuş ve özellikle hükümetlerden bu konuda yatırımlar yapması talep ve tavsiye edilmiştir. Tokyo ve sonrasındaki konferanslar arasında geçen sürede dünya çapında önemli değişimler olmuştur ancak, Türk eğitim sisteminin iki önemli parçasından biri olan yaygın eğitim sisteminin ana gövdesini oluşturan yetişkin eğitimi yeterince güçlendirilmemiş, eğitim bütçesinden daha az pay almış ve yeterince desteklenmemiştir.

Kamusal bir hizmet olarak sunulan yetişkin eğitimi; Milli Eğitim Bakanlığı dışında pek çok Bakanlık ve kamu kurumu tarafından da sürdürülmektedir. İlgili bakanlıkların hizmet içi eğitim birimlerinin yanı sıra belediyelerin eğitim kursları, faaliyetleri, cezaevlerinde ve Türk Silahlı Kuvvetlerinde düzenlenen eğitim faaliyetleri gibi yaygın eğitim kapsamında çeşitli ve

kapsamlı çalışmalar yapılmaktadır. Terzioğlu Barış'a göre (2013), yükseköğretim programları ve kamu hizmetlerinde ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmüş olan bazı büyük ölçekli çalışmalarda öğretmen yetiştirme ve destekleme alanında önemli adımlar atılmasına ve hatta MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2006 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri net olarak belirlenmiş ve geçen süre içerisinde güncellemeler yapılarak Bakanlığın Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017) tarafından *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* başlıklı bir belge olarak yayınlanmış olmasına rağmen, yetişkin eğitimcisi alan yeterliklerinin bu çalışmalarda yer almadığı görülmüştür. Yetişkin eğitimi alanının temel kavram ve özellikleri ile eğitim metodolojilerini içeren özel alan yeterliklerinin tespitine önemle ihtiyaç duyulmaktadır. Zira ülke genelinde 2018 yılı itibariyle lisans programı olarak "yetişkin eğitimi" programı bulunmamakta, yüksek lisans programları ise yalnızca Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi bünyesinde bulunmaktadır. Ancak mesleki yeterlilik tanımlamasının resmen yapılmamış olmasından dolayı bu alandaki eğitimlerin söz konusu program alanlarından mezun olanların yanı sıra, bu alanda uzmanlığı bulunmayan ancak farklı kurumların, kuruluşların düzenlediği sertifika programlarını tamamlayanlarla eğitmen eğitimleri sonrasında bu unvanı kazanmış kişiler tarafından verildiği görülmektedir. Pek tabii ki belirli standartları olmayan ve her kurs sağlayıcının kendi hedef ve ilkeleri doğrultusunda düzenlenen bu kurslar sonrasında farklı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Potansiyel talep ve alandaki uzman personel eksikliği yüksek olmasına rağmen, açığı kapatmaya yönelik bütünsel bir çalışma olmamasından ötürü sorun varlığını sürdürmektedir. Oysa ki yetişkin eğitimi alanı kendine özgü özellikleri olan ve buna uygun öğretim yöntemlerini gerektiren bir alandır.

Duman'a göre (2007), yetişkinlik toplumsal norm ve rollere göre tanımlanmış değişken bir kavramdır. Bu demektir ki, yetişkinlik farklı bölgelerde, kültürlerde ve zamanlarda farklı anlam kazanabilen bir kavramdır. Yetişkin olma durumunu anlatan yetişkinlik, genel olarak olgun ve bağımsız olma, kendisi ile ilgili uygun kararlar alabilme ve özgün olmayı çağrıştırmaktadır. Ayrıca yetişkinlik fiziksel olgunlaşmaya erişme ve belirli biyolojik, kültürel, bireysel özelliklerin ve çeşitli diğer gelişmelerin yaşlandıkça gerçekleşmesi durumu olarak tanımlamaktadır. Yetişkinler her zaman kendi öğrenme ihtiyaçlarının farkında olamayabilecekleri için, eğitimciler katılanların belirli bir amaca yönelik takım aktiviteleri ve çalışmalara katılmalarını güven ortamı içinde uygulayacak ve katılanların kendi potansiyellerinin farkına varmasını sağlayacak ilk ve en önemli animatörler (*animateurs*) olmalıdırlar. Her ne kadar yetişkinlerle çalışan kişileri "animatör" olarak tanımlamış olsa da, terime göre Fransızca'dan çeviride yetişkin eğitimcisi kültürel özellikleri ve birbirleri ile ilişkili

süregelen eğitim faaliyetleri akışını tanımlayabilen kişidir (Lowe,1975). Böylesine çok yönlü özelliklere sahip olması gereken yetişkin eğitimcisinin yeterlikleri ile mesleki standartları sağlayacak kıstaslar konusu hala tartışılmaktadır.

Bir taraftan alandaki resmi düzenleme eksiklikleri alanın gelişimini engellerken, diğer taraftan alanın giderek genişleyen kapsamı ve uygulama sahaları yetişkin eğitimcisinin yetiştirilmesi ve yeterlikleri ile ilgili toplumsal ve eğitsel ihtiyacı daha da ön plana çıkarmaktadır. Toplumun giderek artan ve çeşitlenen öğrenme ihtiyaçları, çeşitlenen programlarla karşılanmakta, yetişkin eğitiminin kapsamı küresel iklim değişikliğinin yarattığı sorunlardan, toplumsal cinsiyet eşitliği, aktif yurttaşlık, barış ve insan hakları eğitimi gibi sorun alanlarına doğru genişlemektedir. Tüm nüfus grupları ve toplum katmanlarını ilgilendiren yaygın programların yanında, toplumsal değişme için özellikle gençleri hedef alan programlar da küresel ölçekte yaygınlaşmaktadır. Ayrıca Sayılan'a göre (2016:48), Avrupa Birliği'ye(AB) uyum süreci de bu dönüşümü pekiştirmektedir. AB'nin eğitim politikaları da liberalleştirme yönünde işlemekte; piyasanın talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kamusal eğitimin ticarileşmesi ve özel girişimciliğin desteklenmesi, eğitimin içeriğinin piyasanın taleplerine uyarlanması, yerelleştirilerek esnekleştirmesi; ortak standartlara bağlanarak akışkanlığın sağlanması AB'ye uyum sürecinin köşe taşlarını oluşturmaktadır. Özellikle ülkemizde de son yıllarda artan Avrupa Birliği hibe fonları gibi farklı hibeler kapsamında sivil toplum örgütlerinde (STÖ) giderek artan sayıda eğitici eğitimleri düzenlenmekte ve bu durumun beraberinde alan içinde kendi eğitici kitlesini oluşturulmakta ve bu eğiticiler ülkemizin farklı köşelerinde eğitimler vermektedir, ancak bu kişilerin eğitim geçmişi, pedagojik-andragojik yaklaşımlara hâkimiyeti gibi birçok etmen bilinmemektedir ve bu alanda yapılmış kapsayıcı akademik bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Bu vesileyle değişim geçirmeye başlayan gençlik STÖ'leri sahada daha çok gence ulaşmaya da başlamışlardır. STÖ'lere sağlanan hibeler bu alan içerisinde yeni ve sivil bir eğitim alanı doğururken beraberinde eğitimin kalitesi ve eğiticilerin meslekleşmesi gibi bazı yeni problemler ortaya çıkarmıştır.

Avrupa çapındaki uluslararası kuruluşlar yayınladıkları resmi belge ve raporlarda krizin gençler üzerinde etkisi ile başa çıkabilmek için gençleri yaygın, algın öğrenme ve gençlik çalışmaları, daha fazla sektörlerarası işbirliği oluşturulması; haklar, bağımsız birey olabilme, katılım ve aktif vatandaşlık konularında güçlendirmeye dikkat çekmişlerdir. Bu kapsamda "Genç insanlarla çalışmak: Avrupa Birliği'nde gençlik çalışmalarının değeri" (European Comission, 2014) başlıklı strateji çalışması kabul edilmiş ve gençlik çalışmalarından beklentiler de *eğitim ve öğretim, istihdam ve girişimcilik, sağlık ve refah, katılım, gönüllü*

çalışmalar, sosyal dahil etme, yaratıcılık ve kültür, gençlik ve dünya olmak üzere 8 alanda toplanmıştır.

Ülkemizde son yıllarda uluslararası veya ulusal hibe programlarının artışı ile de artan STÖ sayısı ve hibeler ile açılan eğitimlere katılan gençler zaman zaman aynı kişiler olabildiği gibi, zaman zaman da farklı, yeni yüzler olabilmektedir. Örneğin Toplum Gönüllüleri Vakfı'nın 2016 yılı etkinlik etkinlik raporunda sadece gençlik alanında yılın ilk altı ayında 15 bin civarında gence eğitim etkinlikleri yoluyla ulaştığı görülmektedir. Söz konusu etkinlikler küçük gruplarla yapılan ve katılımcının da etkin bir şekilde katıldığı etkinliklerdir. Bu eğitimler diğer STÖ'lerde de benzer biçimde sürdürülmektedir. Eğitmenler, kurum veya kuruluşun yapısal özelliklerine göre sürekli veya hizmet alımı esasına dayalı olarak genelde kısa süreli ve ücret karşılığında, özellikle gençler ve gençlerle çalışan herkese yönelik olarak eğitimlerde çalışmaktadırlar. Eğitimlerin içeriği yine kurumsal özelliklere göre şekillenmekte, ancak özellikle grupla çalışma teknikleri olarak bilinen modüller kullanılarak birçok farklılığı barındıran genç yetişkinlere eğitim süresi boyunca imkân dâhilinde etkileşimsel ve eğlenceli, aynı zamanda eğitim ortamının hedeflerine uygun bir eğitim sunulmaktadır. Diğer taraftan okullarda pek öğretilemeyen takım çalışması, iletişim, kültürlerarası diyalog gibi hafif beceriler (soft skills) özel sektörün önem verdiği ve aradığı önemli hedefler olarak ön plana çıkmaya başlamıştır.

Bu ve benzeri olanakların yaygınlaşmasıyla, okuldan veya kamudan aldıklarının yeterli olmadığını fark eden özellikle genç yetişkinler, yeni öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için bazen farklı kamu kuruluşları, bazen de STÖ'lerin sağladığı imkânlardan yararlanmaktadırlar. Buna paralel olarak birçok kamu ya da özel kuruluş da son yıllarda giderek artan oranda yaygın eğitim sunmaya başlamıştır. Kamu kesiminden, 2003 yılında kurulmuş olan Avrupa Birliği'nin eğitim ve gençlik programlarının uygulanmasından sorumlu Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı)'nın gençler ve gençlerle çalışan kişilere çeşitli eğitimler düzenleyerek örgün öğrenim dışı eğitime katkıda bulunduğu bilinmektedir. Ayrıca özel şirketlerin de çalışanlarının kişisel ve mesleki gelişimi için çeşitli benzer programlar sunması giderek yaygınlaşmaktadır. STÖ'ler ise gönüllülerine ve genel olarak halka; ekip çalışması, proje yönetimi, demokrasi ve insan hakları, üreme sağlığı, temel sağlık bilgileri, doğa ve çevre koruması gibi birbirinden farklı sosyal konularda eğitim vermekte; bazı gençlik STÖ'leri gönüllüleri için 'akran eğitimi' programları ve hizmet içi eğitim seminerleri düzenleyerek genç öğrenenlerin öğrendiklerini başkalarına aktarmasını sağlayacak ortamların oluşmasına katkıda bulunmaktadırlar.

Gerek kamu hizmeti olarak örgütlenen ve sürdürülen yetişkin eğitimi faaliyetleri, gerekse giderek genişleyen bir alan olarak gönüllülük temelinde sivil toplumda beliren yetişkin eğitimi faaliyetleri, yetişkin eğitimcisine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Uysal'a göre (2013:201), yetişkin eğitimi programlarının planlanmasında ve uygulanmasında farklı uzmanlık alanlarını gerektiren sorumluluklar bulunmaktadır. Bu sorumluluklar tek bir kişi tarafından üstlenilebileceği gibi, planlanan sürecin büyüklüğüne karmaşıklığına ve programı sunan örgütün özelliğine göre birden fazla kişi tarafından da üstlenilebilir. Yetişkinlerin eğitimi ile ilgili görevlerin alanda yetişmiş uzman kişiler tarafından yerine getirilmesi, alanın meslekleşmesi ile yakından ilgilidir. Nitekim Terzioğlu Barış'a göre (2013:151) aslında, 'bir mesleği yapmak için gerekli bilgi, beceri ve yeterlikten oluşan öğrenme çıktıları standardının resmi ifadesi' olarak da ifade edilen yeterlilik kavramının yeterliği de kapsayan bir üst kavram olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda, bir mesleğe ilişkin yeterlilikleri, yetkili bir kurumca yapılan değerlendirmeler neticesi 'program', 'alan', 'ulusal' ve 'uluslararası' düzeylerde 'diploma' veya 'sertifika' türünden belgelerle belgelendirmek mümkün olmaktadır. Özellikle yetişkin eğitiminin meslekleşmesi boyutunda standartlar oluşturmaya yönelik tartışmalar farklı yaklaşımlarla devam etmektedir. Aynı şekilde yetişkin eğitimi yapanların kendisini yetişkin eğitimcisi olarak tanımlamıyor oluşu ve kendisini daha ziyade çalıştığı kurumu ile özdeşleştirmesi yapılan işin meslekleşememesi adına önemli ve somut bir göstergedir. Bu tartışmanın yetişkin eğitiminin kurumsal yapısının daha az geliştiği ülkelerde daha az yoğun olması, ancak bu ülkelerde bile başlamış olması da önemli bir göstergedir (akt. Karaman, 2016; Nuissl, E., 2009).

Uzun yıllardır ülkemizde hâkim olan neo-liberal eğitim politikalarıyla, yetişkin eğitimi alanını giderek sivil topluma bırakma eğilimi güçlenmekte; bu nedenle kamudan farklı yeni nesil öğreticiler sisteme dâhil olmaktadır. Her STÖ'nün sağlayabildiği akran eğiticiliği eğitimlerinin içeriğinin benzer şekilde yapılandırılmış olması ihtimalinin düşüklüğü, bu eğitimler sonrasında "eğitmen" unvanını alan kişilerin ileride yapacakları eğitimlere ilişkin de bazı soru işaretlerini doğal olarak beraberinde getirmektedir. Pek tabii ki, düzenleyici kural ve ilkelerin olmadığı bir alanda bilenlerin bilmeyenlere bilgi aktarımına dayalı yaklaşımların öne çıktığı görülmektedir.

Yetişkin eğitiminin meslekleşmesinin belirli standartlara kavuşturulmadığı bir ortamda genç yetişkinlere yönelik oldukça spesifik bir alanda "gençlik eğitmeni" olarak bir meslek alanı yaratma iddia ve uygulaması ilgi ve değerlendirmeyi hak etmektedir. Türkiye'de "gençlik eğitmeni" tanımı ilk olarak 1990'ların başlarında Avrupa Konseyi tarafından düzenlenen etkinlikler ile ortaya çıkmıştır. 1999 yılında Avrupa Komisyonu'nun Avrupa-Akdeniz Gençlik

Programı'na Türkiye'nin katılımıyla sivil alanda daha sık kullanılmaya başlanan kavram, Avrupa Komisyonu'nun Gençlik Programı'nın 2002 yılında Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde yürütülmeye başlamasıyla beraber yaygınlaşmıştır. Bu yaygınlaşma ile birlikte kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, çeşitli örgütler, üniversite kulüpleri, sivil girişimler vb. yapılan gençlik eğitmenleri ile birlikte etkinlikler organize edilmiş ve kendi bünyelerinde "eğitmen havuzu" da kurmuştur (Nemutlu, 2008:222). Bu süreçte eğiticilerin eğitimi olarak adlandırılan bir eğitsel alan ve yeni tipte eğitmenler ortaya çıkmıştır.

Eğiticilerin eğitimi konusunda Avrupa Komisyonu'nun önemli katkısı ve çalışmaları bulunmaktadır. Avrupa genelinde yürütülen gençlik çalışmalarına akademik destek sağlamak ve yapılan eğitimlerin ve etkinliklerin kalitesini daha da yükseltmek için 8 farklı SALTO Eğitim ve İşbirliği Kaynak Merkezi kurulmuştur. Aynı şekilde SALTO özellikle uluslararası eğitimlerde görev yapan eğitmenlerin yeterliliklerini belirlemek için bazı kıstaslar koymaktadır. Buna göre bir eğitmenin;

a) Grubun ve bireyin öğrenme sürecini anlama ve yönetebilme,
b) Öğrenmeyi öğrenme,
c) Eğitim programı programlayabilme,
d) Eğitmen takımı içerisinde başarılı bir şekilde çalışabilme,
e) Başkalarıyla anlamlı iletişim kurabilme,
f) Kültürlerarası yeterlilik,

gibi niteliklere sahip olması gerekmektedir (SALTO, 2014). Ayrıca SALTO yukarıda bahsi geçen her yeterliliği alt kriterlerle ve her kriteri de bir veya daha fazla gösterge ile tanımlamıştır. Bu, alanın meslekleşmesine ve tanınmasına önemli bir katkı sağlamıştır.

Türkiye'de gençlik eğitmeni olarak gönüllü ya da ücretli çalışmalar yapan kişiler, bu kişilerin sivil toplum alanındaki faaliyetleri ve gençlik çalışması ve/veya yaygın eğitim alanındaki deneyimleri hakkında yapılmış kapsamlı bir çalışma yoktur (Nemutlu, 2008). Nemutlu'nun 2008 yılındaki bu tespitinden günümüze kadar alanda bu kapsamda yapılmış bir çalışmanın halen bulunmadığı saptanmıştır.

1.2 Amaç

Bu araştırma ile Türkiye'de genç yetişkinlere yönelik eğitimlerde görev alan gençlik eğitmenlerinin yeterliklerini ve eğitici yetiştirme programlarına ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır.

Alt Problemler

1- Gençlik eğitmeni unvanı almak üzere eğitmen eğitimi almış olan bireylerin demografik özellikleri (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, iş/meslek, deneyimler gibi) nelerdir?
2- Gençlik eğitmenlerinin katıldıkları programın içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3- Eğitmenlerin sahip oldukları yeterlikler nelerdir? Hangi tür yeterlikler konusunda öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar?

1.3 Önem

Ülkemizde gerek hayat boyu öğrenme kapsamında, gerekse sivil toplum alanında yaygın eğitim tabanlı eğitim olarak adlandırılan yetişkin eğitimlerinde kolaylaştırıcı, moderatör, eğitmen gibi unvanlar kullanılması ile birlikte eğitici ya da öğreticilik "kurumsal eğitmen" başlığı altında Mesleki Yeterlik Kurumu (MYK) tarafından mesleki standartlar altında yayınlanmıştır (MYK, 2016). Kurumsal eğitmen adı ile yayınlanan bu standartlar daha ziyade özel sektör kuruluşlarında düzenlenen eğitimlerde yetişkin öğrenme ilkelerine uygun öğretim sürecine dikkat çekmekte ve ülkemizde genel anlamda yetişkin eğitiminin tanınmasına yönelik önemli katkılar sunmaktadır. Diğer taraftan bu konuda çeşitli unvanlarla yetişkin eğitimi yapan eğiticilerin yeterliklerini değerlendiren az sayıda araştırma bulunmaktadır. Gençlik eğitmenlerinin profilini tanımlamayı, yeterliklerini değerlendirmeyi ve eğitici yetiştirme programlarına ilişkin görüşlerini elde etmeyi hedefleyen bu araştırmanın hem uygulama alanında eğiticilerin yeterliklerinin yükseltilmesi ve mesleki standartlarının oluşturulmasına katkı sunması hem de bu alanda duyulan öğrenme ihtiyacının saptanmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılığı bulunmamaktadır.

1.5 Tanımlar

a. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ve 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile genel müdürlüğe verilen görevleri yürütmekten sorumlu olup; anayasa ve bahse konu kurallar çerçevesinde Kalkınma Planları, Hükûmet Programları, Bakanlık Stratejik Planı, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planında yer alan hedefler doğrultusunda kurumların eğitim, öğretim ve yönetimi ile ilgili planlama, uygulama, izleme, değerlendirme ve geliştirme süreçlerine ilişkin görevlerin yürütülmesinden sorumludur. (https://hbogm.meb.gov.tr/).

b. SALTO: Avrupa Birliği Gençlik Programı içerisinde, Avrupa'nın gençlik alanında öncelikle konuları üzerine çalışan 8 Kaynak Merkezi ağıdır. Gençler ve gençlik çalışanlarının yaygın eğitim tabanlı öğrenme süreçlerini desteklemektedir(SALTO, 2016). (https://www.salto-youth.net/).

c. AEGEE: Sivil, siyasi olarak bağımsız ve kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olarak demokratik, çeşitli ve sınırları olmayan bir Avrupa için çabalayan, tüm disiplinler ve fakültelerden öğrenciler ve gençlere açık olan, Avrupa'nın en büyük disiplinler arası öğrenci organizasyonudur. **(**http://www.aegee.org/).

ç. Sivil Toplum Örgütü: Türk Dil Kurumu'na göre, toplumdaki çeşitli sorunları bağımsız olarak ele alıp kamuoyunu bilgilendirme ve aydınlatma görevi yapan, öneriler sunan her türlü birlik, sivil toplum örgütüdür (www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır).

d. YFU: 64 ülkede faaliyet gösteren uluslararası bir kültürlerarası değişim kuruluşudur. YFU, değişen ve birbirine bağımlı yeni bir dünyada gençleri sorumluluklarına hazırlayarak, yeni fırsatlarla tanıştırmayı hedefler ve bu bağlamda gençleri desteklemektedir. (http://yfu-turkey.org/).

e. Eğitmen: Gençler ve gençlerle çalışan kişilere yönelik düzenlenen eğitimlerde görevlendirme usulüyle çalışan ve eğitim ortamında moderatör, kolaylaştırıcı gibi unvanlarla da görev alan, eğitimin hedeflerine yönelik yürütülmesinden sorumlu kişi (Nemutlu, 2008). Bu tez kapsamında eğitmen, ilgili kurum/kuruluş tarafından verilen eğitmen eğitimini tamamlamış ve eğitim programlarında görev alan kişileri tanımlamaktadır.

f. Genç: Yaş itibariyle TÜİK'e göre 15-24, AB'ye göre 13-30 yaş arasında olan ve yetişkinliğin ilk evrelerini yaşayan birey.

g. Gençlik çalışanı: Gençlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere onlara kolaylık sağlayan ve birden fazla genç ile ilgilenebilen, kişiden kişiye değişmekle birlikte lider olması beklenen kişi (Nemutlu, 2008:223).

h. Eğitmen Eğitimi: Gençlere yönelik etkinliklerde eğitmen unvanıyla görevlendirmek üzere eğitmen ihtiyacını karşılamak hedefiyle düzenlenen etkinlikler

ı. Ulusal Ajans: Avrupa Birliği'nin eğitim ve gençlik programlarını Türkiye'de duyurmak; bu programlara katılım çalışmalarını sağlamak, organize etmek, takip etmek ve Avrupa Komisyonuna rapor halinde sunmak; bu programlar hakkında Avrupa Komisyonu ile gerekli görüşmeleri yapmak ve uygulama sözleşmelerini imzalamak amacıyla tüzel kişiliği haiz, idarî ve malî özerkliğe sahip, bu maddede belirtilmeyen durumlarda özel hukuk hükümlerine tâbi, Avrupa Birliği Bakanlığı *(15 Temmuz 2018 tarihli Resmi Gazete ile Dışişleri Bakanlığına bağlı Avrupa Birliği Başkanlığı)* ile ilgili olmak üzere kurulan kamu kurumu (bkz: www.ua.gov.tr).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yetişkin eğitimi mesleğinin tarihsel gelişimine, ilgili süreçteki kavramsal tartışmalara, AB bağlamında yetişkin eğitimi politikalarına ve beraberinde ülkemizdeki uygulamalara, gençlik eğitmenlerinin istihdamı, gençlik çalışmalarında eğitmenlerin rolü ve yeterliklerine yer verilmiştir.

Yetkinlik ve yeterlilik kavramlarının İngilizce karşılıklarından yola çıkıldığında da yetkinlik (competency-ies) kavramı "yapabilme, yetenek" gibi tanımlarla ifade edilirken, yeterlik (qualification-s) ise "gerekli şartları taşıma" anlamı ile ifade edilmektedir. Teodorescu, "yeterlik" kavramının, süregelen bir etkinlik sonunda ortaya çıkan davranışa ve çalışanın "nasıl" o etkinliklerde bulunduğuna odaklandığını belirtir. "Yeterlik" kavramı; bilgi, beceri ve tutumu kapsamaktadır. "Yetkinlik" kavramının ise, bir iş yürütülürken belirli seviyelerinde ölçülebilir, özellikli uzmanlığın kullanılmasına, kişinin bir sorumluluğunu tamamlamak için ihtiyacı olanlara ve daha çok yapılan işe odaklanıldığını ifade etmektedir ve yeterlik, bu profesyonelliği yerine getirmenin arkasında yatan bilgi, beceri ve yetkinliktir (akt. Turhan ve Burgaz, 2014).

Avrupa Birliği tarafından oluşturulan ve ülkemizde de Mesleki Yeterlik Kurumu tarafından yürütülen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi çalışmalarının iki temel prensibinden bahsedilebilir: Bireylerin ülkeler arasında hareketliliğini teşvik ederek; hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmak şeklinde belirlenen bu temel prensiplerden hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik araç olarak örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmeleri kapsayacak bir çerçeve çizilmiştir. Ve her seviyede sahip olunması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerin tanımlandığı seviyelere ayrılmaktadır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen referans seviyelerinde bilgi, bir iş ya da öğrenme alanına ilişkin gerçekler, ilkeler, kuramlar ve uygulamalar bütünü; beceri, görevleri yerine getirmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma ve uygulama yeteneği; yeterlik, iş veya öğrenme ortamlarında, mesleki ve kişisel gelişimde bilgi ve becerileri kullanmaya yönelik kanıtlanmış yetenek ve kişisel, sosyal ve/veya yöntem bilimsel yetenekler olarak tanımlanmıştır (MYK, 2017). Uluslararası öğrenci değişim programları üniversite öğrencilerinin sadece üniversite

hayatlarına değişiklik ve kalite sağlamak için değil, hedeflenen yeterliklerin kazandırılmasına yönelik bu politikaları destekler niteliktedir. Nitekim bu programlardan yararlanan öğrencilerin mezun olduklarında iş bulmaları ve yükselmelerinde bu faaliyetlerin etkili olduğu da tespit edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2015).

İstihdam odaklı eğitim anlayışı ile devam eden üniversite eğitimi artık sadece mezun kişilerin ders notları değil, üniversite yaşamı boyunca kazandıkları tüm yeterliklere de önem vermekte ve ön plana çıkartmaktadır.

Avrupa'da hedeflenen bilgi ekonomisinin önemli aktörleri olan üniversitelere yol göstermesi amacıyla belirlenen Bologna Süreci ve Lizbon Stratejisi ile yenilikçi yaklaşımlar benimsenmiş ve yeterliklere ve yeni becerilere dayalı istihdam odaklı eğitim ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla eğitim sektöründe çalışan veya çalışacak olan bireylerin de örgün eğitim dışı kazanımları yine aynı bağlamda önem kazanmıştır. Bu anlamda özellikle yaygın eğitim tabanlı eğitimlerde görev alan eğitmenlerin yeterliklerine ilişkin SALTO tarafından hazırlanan ve yayınlanan çalışmalarda yeterlik, çeşitli karmaşık durumlarda ve görevlerde değerleri, yaklaşımları ve inançları, yetenekleri, bilgiyi başarılı bir şekilde uygulamaya dönüştürebilme durumu olarak tanımlanmaktadır. Hazırlanan *yeterlik modeli*nde model altı yeterlik alanına ayrılmıştır. Kriterlerin altında bulunan göstergeler ise kriterin ne kadar karşılandığını göstermektedir. Bu bağlamda yeterlikler;

1- Bireysel ve grup öğrenme süreçlerini anlama ve yönetebilme,
2- Öğrenmeyi öğrenme,
3- Eğitim programları tasarlayabilme,
4- Takımlarda başarılı bir şekilde işbirliği yapabilme,
5- Diğer kişiler ile anlamlı iletişim kurabilme,
6- Kültürlerarası yeterlik,

olarak tanımlanmıştır(SALTO, 2014).

Yetişkin eğitimcilerin sahip olmaları gereken yeterlikler konusunda alanyazında şu özelliklerin vurgulandığı görülmektedir: "Lindeman, Knowles, Freire'nin birçok ortak noktada hemfikir oldukları, tüm bu görüşlerde müfredatın öğrenici merkezli, ihtiyaçlardan yola çıkan, yetişkinlere kendi kendini yönetebilme imkânı veren, sonuçların değerlendirildiği ve öğreticilerin kolaylaştırıcı olduğu roller üstlenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir" (Warren, 1989:213).

Diğer taraftan, meslekleşme alanında ise Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından "Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin

Değerlendirilmesi" adlı çalışma kapsamında ilgili çalışmalar değerlendirilmiştir(Yayla, 2009). Söz konusu çalışmada halk eğitim merkezlerinde görev alan öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin problemleri gösteren temel durum Bakanlık tarafından da dile getirilmiştir. Duman (2007), alana ilişkin farklı seviyelerdeki çözülmesi gereken konuları tanımlarken meslekleşmeyi de bir alan olarak tanımlamıştır. MEB'in yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim kurumlarında meslekleşme sorunları konusunda "esas olan öğretmenliktir" anlayışını sürdürdüğünü, halk eğitimi alanında lisans ve lisansüstü düzeylerde yetişmiş az sayıda halk eğitimcisini istihdam ettiğini vurgulamaktadır. Nitekim 1972 Tokyo Konferansı'nda da (md. 54) alanın yeterince profesyonel olması için iyi yetişmiş personel çalışması gerektiği belirtilmiş ve yetişkin eğitimi personelinin bundan dolayı örgün okul sistemindeki yöneticiler ve öğretmenler ile kıyaslandığında iyi statü, maaş ve hizmet şartlarına sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

Türkiye'de yetişkin eğitimi alanında farklı sektörlerde çalışanlar, kamu kurumlarının yanında sivil toplum örgütleri ve özel sektör kuruluşlarında da istihdam edilmektedir. Bu nedenle her yapı kendi bünyesinde yetişkin eğitimcisine farklı bir isim verebilmektedir. Bu kişiler bazen eğitimci, bazen öğretmen, eğitim yöneticisi, koç gibi farklı unvanlarda bulunabilmektedir. Özellikle son dönemde özel sektörde artan şirket koçluğu kavramında sadece kurumsal değil, şirket çalışanlarının kişisel özelliklerine göre performanslarını en yüksek seviyede tutabilecek bireysel, kişiye özel eğitim sistemlerinin kullanıldığı, çalışanların değerlerine göre şekillenen eğitim içeriklerinin yaygınlaştığı veya kullanılmasının tavsiye edildiği görülmektedir. Yetişkin eğitimi alanının meslekleşme sorunu ilk bakışta eğitim alanı ile ilgili görünmesine ve konusu itibariyle de eğitim bakanlıklarının çalışma alanına giriyor olmasına karşın, bu sorun başlı başına kendi çalışma alanında yetişkin eğitimi ile ilgilenen tüm kuruluşları da ilgilendirmektedir. Genel Kurmay Başkanlığı'na bağlı komutanlıklarda, Diyanet İşleri Başkanlığı çalışma alanı itibariyle ülke genelindeki camilerde vb. diğer tüm alanlarda, Adalet Bakanlığı'na bağlı cezaevlerinde ve/veya başka kamu kurum ve kuruluşlarının ve hatta sivil toplum örgütlerinin de yetişkin eğitimi yaptıkları bilinmektedir.

Lowe'nin de (1975:9) belirttiği gibi, yetişkinlerin ihtiyaçları üzerine eğitim hizmeti veren kişilerin yönetici, organize eden kişi veya bir konunun öğretmeni veya bu üç terimin de birleşimi özelliğini taşıması gerekmektedir. Ayrıca yetişkin eğitimcisi sadece çalıştığı kendi "yetişkin alanı ilkeleri"ni değil, beraberinde çalışacağı kişilerin çalışma alanlarını da bilmek ve ona göre bireysel yaklaşım geliştirmek durumundadır. Bu minvalde zaman zaman yetişkin eğitimcilerinden olağanüstü performans göstermeleri de beklenmektedir. Benzer şekilde Duman (2007), yetişkin eğitimcisinin rolünü öğretmekten daha çok kolaylaştırmak olarak

tanımlamakta, çünkü yetişkinlerin kendi sorumluluklarının ve sahip oldukları hakların farkında olan öz-yönelimli bireyler olduklarını belirtmektedir. Avrupa Komisyonu'nun birçok çalışma dokümanında düşük beceri ve düşük standartlardaki işgücüne beceri kazandırmak ve hassas bireylerin sosyal bakımdan içerilmelerini arttırmak için yetişkin eğitimcilerin ve mesleki eğitimcilerin anahtar roller oynadıkları vurgulanmaktadır.

2.1 Yetişkin Eğitimi Mesleğinin Tarihsel Gelişimi

Yetişkin eğitiminin ilk formları incelendiğinde daha ziyade dini duygularla topluma din eğitimi verildiği, sonrasında seçkin gruplara yönelen bir eğitim anlayışını benimsediği ve günümüzde ise toplumu oluşturan tüm kesimleri kapsadığı görülmektedir. Bu manada ilk yetişkin eğitimi formlarının Birleşik Devletlerde beyaz ırk için ilk beyaz adamın 1607'de ve 1620'de kıtaya ayak basması ile başladığı, diğer taraftan yerli Kızılderili halk için ise bu sürecin çok daha önce olduğu belirtilmekte, bununla beraber köle olarak kıtaya gelen Afrikalı siyahların da yaşayarak öğrenme felsefesinde hayatlarını devam ettirmek için sürekli öğrenmek zorunda oldukları belirtilmektedir (Cartwright 1945:283). 1727 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Benjamin Franklin'in alana ait ilk programları oluşturması ile daha yapılandırılmış bir şekilde ortaya çıkan yetişkin eğitimi, bilimsel konuların tartışıldığı ve sonrasında hızla yayılmaya başlayan "Junto" kulüpleri ile yayılmaya başlamış, sonrasında Josiah Holbrook'un programlarını oluşturduğu 1800'ler ve beraberinde 1900'lü yıllar alanda çeşitliliğin artmaya başladığı dönemler olarak varsayılmıştır. Bu yıllarda çiftçilik, ev ekonomisi ve meslek eğitimi ile başlayan programlar, 1960'larda özellikle işsiz olan kişilerin eğitilmesi ve piyasa koşullarına hazır hale getirilmesi ile temel yetişkin eğitim programlarının kapısı açılmıştır (Barger, 2004).

Bu süre zarfında, Rose'a göre (2008:34) Amerika Birleşik Devletleri'nde 1921 yılında Ulusal Eğitim Derneğinin (National Education Association) kendi bünyesinde Göçmen Eğitimi Birimini kurması ile Amerikan Yetişkin ve Sürekli Eğitim Derneği (American Association for Adult and Continuing Education) temellerini bulmuş ve açılan birim 1924 yılında Yetişkin Eğitimi Birimi olmuştur. Kurum göçmenlerin öğretmenlerine eğitimler vermiş olsa da kısa sürede okullardaki öğretmenleri de kapsayacak bir şekilde genişlemiştir. 1926 yılında Amerikan Yetişkin Eğitimi Derneği (American Association for Adult Education) Carnegie Derneği Vakfı tarafından kurularak finanse edilmiş ve bu derneğin amacı da yetişkin eğitiminin belirli bir boyutunda hizmet etmek olmuş, okul temelli, mesleki eğitim temelli veya

çıkar odaklı değil aksine toplum yararına çalışmaları ilerletmeyi hedeflemiştir. 1929 ve 1948'de *Journal of Adult Education* isimli yayını çıkartmışlar ancak 1941 yılında II. Dünya Savaşı'nın çıkması ile faaliyetlerini azaltmak zorunda kalmışlardır.

Yine de bu süre zarfında yapılan çalışmaların sektör içerisinde önemli farkındalıklara yol açtığı anlaşılmaktadır. 1950 yılında basılan Malcolm S. Knowles'ın *Informal Adult Education* isimli kitabı ve ardından 1960'lı yıllarda basılan Cyril O'Houle'e ait *The Inquiring Mind* ve bu çalışmanın da devamı niteliğinde öğrencisi Allen Tough'un 1697 yılında yayınlanan *Learning Without a Teacher* ve 1971 yılında *The Adults Learning Projects* isimli çalışmalar okullarda uygulanan örgün eğitim ile yetişkin eğitiminin birbirinden farklı olduklarına dair önemli bulgular ve saptamalar yapmış ve bu alanda yapılacak çalışmalara yön vermiştir.

Avrupa'da ise, 1600'lü yıllardaki İncil'in halka öğretildiği din eğitimi amaçlı okulların ortaya çıkışına dayansa da, Knowles'a göre (1980:40-43) özellikle II. Dünya Savaşı öncesinde çalışmalardaki sorunlar ve yürütülen eğitim yaklaşımlarının yetişkinlere göre olmaması ve yetişkinlerin eğitim alanlarını terk etme oranlarının da yüksek olması sebebiyle problemler yüksek seviyeye ulaşmıştı. Benzer bir şekilde Reischmann'a göre (2004) Alman eğitimci Alexander Kapp tarafından 1833 yılında ilk defa kullanılan *andragoji* teriminin ortaya atılması sonrasında 1920 yılında Almanya'da yetişkin eğitiminin bir kuramlaştırma alanı olmaya başlaması ve yetişkin eğitiminde yeni bir yol (Neue Richtung) çizmeye başlamaları ve *andgagogik* olarak terimi kullanmaya başlayarak özellikle kavrama ikinci bir doğum olanağı vermişlerdir. Ancak bu süreçte Lindeman'ın çalışmalarında da bahsettiği gibi yetişkinlere öğretme metodu olarak kullanılmadığı ve uygulamalardaki bazı farklılıklardan dolayı yine unutulmuştur. Terminolojinin üçüncü kez yeniden doğuşu tam olarak bilinmese de 1950'lerde İsviçre (Hanselman), Yugoslavya (Ogrizovic), Hollanda (ten Have) ve Almanya (Poeggeler)'da basılan yayınlarda aniden görülmeye başlamıştır. Ancak yine de terim sadece alanın içindekiler tarafından bilinmiştir. Özellikle İngiltere'de Yetişkin Eğitimi Komisyonunun kurulması ve 1921 yılında Britanya Yetişkin Eğitimi Enstitüsü'nün (NIACE) kurulması ile süreç daha yapılandırılmış olarak üniversite ortamına geçmiştir. Yine uygulamalardaki nicel ve nitel eksiklikler kavramın belirli bir sınırın dışında çıkmasını sürekli engellemiştir. Bu anlamda kavramın belki de sadece Avrupa'da değil dünya genelinde kullanılmasına imkân doğuran süreç Malcolm Knowles'ın kavram ile tanışması ile başlar, Knowles olayı şu şekilde anlatmaktadır (akt: Reischmann, 2004:3):

> … 1967 yılında hepsini biraraya getirecek bir deneyim sahibi oldum. Yugoslavya'lı yetişkin eğitimcisi Dusan Savicevic, Boston Üniversitesi'nde

> benim yönettiğim bir yaz okuluna katılım sağlamıştı.En sonunda bana geldi ve gözleri ışık saçan bir şekilde "Malcolm, andragojiyi (terim olarak) söylemlerinde kullanıyorsun" dedi. Kendisine cevaben; "Neogoji? (Whatagoji?)" diye sordum, çünkü terimi daha önceden hiç duymamıştım. Sonrasında bana terimin 1883 yılında bir Alman dil okulunda öğretmen Alexander Kapp tarafından üretildiğini açıkladı. Terim bir Alman sosyal bilimci Eugen Rosenstock tarafından 1921 yılında bir kere daha açıklanana kadar çok kullanılmadı fakat yine de çok fazla genel farkındalık yaratmadı. Daha sonra 1957 yılında bir Alman öğretmen, Franz Poggeler'in yayınladığı "Andragoji'ye Giriş: Yetişkin Eğitiminde Temel İlkeler" kitabı ile terim Almanya, Avusturya, Hollanda ve Yugoslavya'daki yetişkin eğitimciler tarafından tekrar ele alınıp kullanılmaya başladı".

Avrupa kökenli bu terimin Knowles gibi bir yetişkin eğitimci tarafından geç de olsa kullanıma sokulması ve giderek kullanımının genişlemesi alanın özgünlüğünün bir göstergesi olmuştur. Andragoji adı altında akademik yetişkin eğitimi bölümleri ve merkezleri eski Doğu Bloku ülkeleri olan Yugoslavya, Çek Cumhuriyeti, Slovenya, Macaristan, Bulgaristan ve Almanya'da faaliyet göstermektedir. 1998 yılında Kore Yetişkin ve Sürekli Eğitim Topluluğu'nun "Andragoji Bugün" isimli bir yayını çıkarması da artık terimin yaygınlaştığının bir başka örneğidir. Duman'a göre (2007), örneğin Japonya'da yetişkin eğitimi toplumsal eğitim adı altında başlayarak, İmparator'a daha çok bağlı bir millet oluşturmak masadıyla seçilmiş ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise halkın demokratik hayatı tecrübe etmesi amacıyla kullanılmıştır. Bununla birlikte Reischmann'a göre (2004:5) halen Avrupa halen "yetişkin eğitimi *(adult education)*", "ileri eğitim *(further education)*" veya "yetişkin *pedagojisi (adult pedagogy)"* terimlerini andragoji'den çok daha fazla kullanmaktadır.

Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde daha çok toplumun temel eğitim eksikliklerini gidermek ve toplumsal değişmeye uyum sağlamalarına yönelik beceriler kazandırmayı hedefleyen programlarla sürdürülen yetişkin eğitimi, gelişmiş ülkelerde ise daha farkındalık yaratıcı faaliyetler ve özdoyum eğitimleri ile sürdürülmektedir. Nitekim çeşitli ülkelerin yetişkin eğitimi alanındaki çalışmaları incelendiğinde az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde alanın daha çok kamu kurumları tarafından üstlenildiği ve sürdürüldüğü, gelişmiş ülkelerde ise, kamunun yanında sivil toplum örgütlerinin bu alanda önemli rol oynadığı görülmektedir.

Ülkemizde yetişkin eğitim faaliyetlerinin geçmişi incelendiğinde, ahilik, loncalar, medreseler, ordu/kışla eğitimleri dâhil geniş bir yetişkin eğitimi geleneğinin olduğu görülmekte, ancak yetişkin eğitimine özgü nasıl bir deneyim biriktirildiği konusu belirsizliğini

korumaktadır. Yetişkin eğitimciliği öğretmenlik ve eğitimciliğin bir parçası olarak kurgulanmakta ve bu alana özgü bir melekleşmeden ziyade deneyimlerin aktarılmasına dayalı bir meslekleşme anlayışı hüküm sürmektedir. Yetişkin eğitimi, halk eğitimi adı altında Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte gündeme gelmiştir. Yine meslekleşme anlamında çalışmalar Oğuzkan'a göre (1956:17) 1865'de kurulan *Çırak Mektebi'*ne kadar uzanan halk eğitimi çalışmaları ile ve daha sonra 1900'lü yıllarla Türk Ocakları gibi yapılar tarafından daha dağınık bir yapı ile gece kursları, toplu yapılan konferanslar şeklinde devam ettirilmiş, ancak özellikle Cumhuriyet'in kuruluşunda bu alan yeni kurumlarıyla yapılandırılmıştır. Tabii ki okuma yazma bilen kişi sayısındaki düşük oran, halk eğitimi ve yetişkin eğitimi faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesine engel olmuş veya çalışmaların olması gerekenden daha yavaş gitmesine sebep olmuştur. Kurulan Halk Okuma Odaları, Millet Mektepleri ve şüphesiz ki Cumhuriyet tarihinin en özgün projelerinden birisi olan Köy Enstitüleri toplumsal değişme için etkili çalışmalar olsa da, bu alandaki deneyimlerin yeterince benimsenmediği, asıl olarak okuryazarlığı artırma faaliyetlerine odaklandığı bilinmektedir. Süreç içerisinde modern tarım yöntemleri, meslek edindirme programları *(köy demirciliği, ilçe demirciliği, yapı kursları, akşam sanat okulları, iş okulu, akşam tekniker okulları, halk eğitimi meslek kursları, akşam ticaret okulları, ticaret kursları)* gibi eğitim faaliyetleri de ülkenin birçok farklı yerinde başlamıştır. Özellikle Köy Enstitüleri sadece bireye odaklı ve Cumhuriyet'in aydın insanını yetiştirme bağlamında çalışmalar yapmanın dışında topluma rol model olacak bir sosyalliğe de yol açmıştır. Bilir'e göre (2013:35) 1940'lı yıllarda Türkiye'de uygulanmakta olan Köy Enstitüleri Danimarka'nın Elsinore kentinde düzenlenen Yetişkin Eğitimi Konferansı sonrasında yetişkin eğitimi için de bir model olarak tartışılmaya başlanmıştır. Yine Oğuzkan'a göre 1952-53 yılları arasında açılan 29 çeşitli kurs, 1953-54 yılında 55'e çıkmıştır. Süreç içerisinde yapılan milletlerarası anlaşmalar ile kültür merkezleri faaliyetleri artmış ve bu ülkelere ait bursların verilmesi, çalışma ziyaretlerinin yapılması gibi daha farklı vizyon geliştirici faaliyetler de hız kazanmıştır. Yapılan bu faaliyetlerin beraberinde özellikle radyo gibi toplumsal iletişim araçları da kullanılmış ve bu güç eğitime de yansıtılmıştır.

Bütün bu gayretli çalışmalarla ilgili olarak 1951 yılında Maarif Vekaleti'nin yaptığı anket çalışmasının sonuçlarında halen *a)halk eğitiminin bir ihtisas sahası olduğunun kavranılmamış olması b) koordinasyon ve işbirliği yokluğu* yapılan çalışmaların nitelik olarak çok da ileri gidemediğini göstermektedir. Nitekim benzer şekilde yapılan diğer çalışmalar da bazı fiziki özellikler beraberinde aynı sorunlara dikkat çekmiş özellikle 1956 yılında Profesör Dickerman'ın yayınladığı raporda halk eğitiminin meslekleşmesi konusunda tespitler gözler önüne serilmiştir. Bütün bu çalışmalar incelendiğinde ülkemizde yetişkin eğitimi üzerine belirli

oranda başarılı olsa da, yetişkin eğitiminin meslekleşmesi anlamında önemli ilerleme kaydedilememiştir.

Diğer taraftan, Bilir'in (2013;35) aktardığı üzere, dünyada yetişkin eğitimi ile ilgili ilk bilimsel toplantı Yetişkin Eğitimi Derneği tarafından 1919 yılında İngiltere/Cambridge'de yapılmış, sonrasında United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) tarafından 1997 yılına kadar yaklaşık her 10 yılda bir dünya konferansı düzenlenmiştir. UNESCO'nun konferanslarından ilki 1949 yılında Danimarka-Elsinore'da, ikincisi 1960 yılında Kanada-Montreal'de, üçüncüsü 1972'de Japonya-Tokyo'da, dördüncüsü 1985 yılında Fransa-Paris'te ve beşincisi 1997'de Almanya-Hamburg'da yapılmıştır. Her konferans aralıklı zaman dilimlerinde düzenlenmesi ve kendi içerisinde önemli özellikler taşımasından dolayı alana katkısı oldukça önemli seviyededir. II. Dünya savaşından hemen sonra düzenlenmesi ve savaşın sosyal etkilerinden kurtulmanın yetişkin eğitimi ile mümkün olacağını belirtmesinden dolayı Elsinore Konferansının önemi çok farklı iken, Montreal Konferansında yaşamboyu eğitim ilkesi ve onun temel rolü tanımlanmıştır. Diğer taraftan Tokyo Konferansında ön hazırlıklar ve tespitlerle başlayan çalışmalar temsiliyet anlamında problemler barındırsa da istihdam boyutları, hizmet içi eğitimlerin sağlanması yönünde fikir öne süren bir etkinlik olmuştur. Eğitimin nasıl yapılması gerektiği gibi çalışmalar detayları ile konuşulmuş, ancak bu eğitimi vermesi gereken kişilerin nasıl yetişeceği, bu alanın ayrı bir ihtisas alanı olduğuna dair önemli yol alınamamıştır.

2.1.1 Küreselleşme Bağlamında Yetişkin Eğitimi

1980 sonrasında, Fransız ihtilaliyle somutlaşan, toplumsal hayatın değiştirilmesinde kolektif siyasi eyleme ve devlet iktidarının kullanılmasına özel bir önem veren anlayış hızla gerilemiştir. Buna karşılık toplumsal ve ekonomik ilişkilerin düzenlenmesinde devleti ve siyasi iradeyi devreden çıkararak anahtar rolün serbest piyasa ilişkilerine, bireysel inisiyatife ve özel girişimciye verilmesi gerektiğine inanan neo-liberal anlayış yaygınlaşmaya başlamış ve yenidünya düzeninin temel dayanağı durumuna gelmiştir (akt. Sapancalı, 2001; 117).

Bu bağlamda etkilenen tüm sektörler gibi eğitim sektörünün ve özelinde yetişkin eğitiminin de tarihsel gelişimi boyunca önceleri işçi sınıfı ve eğitime ulaşamayan kesime yönelik faaliyetleri içermekte iken özellikle özgürlük hareketlerinin görüldüğü ülkelerde yeni yaklaşımla topluluk eğitimi veya halk eğitimi halini alıp daha kapsamlı bir eğitim alanına

dönüştüğü gözlemlenmiştir. Ancak özellikle II. Dünya Savaşı sonrası yükselen kapitalizmin farklı bir evresi olan neo-liberalizm etkisi ile birlikte tekrar değişiklikler gözlemlenmiştir.

Türk Dil Kurumu *küreselleşme*yi, "Dünya milletlerini ekonomi, siyaset ve iletişim bakımlarından birbirine yaklaşmaya ve bir bütün olmaya götürmek, globalleşmek" olarak tanımlamaktadır (tdk.gov.tr, 2017). İlgili literatürde kavramın ortak bir tanımın olmadığı ve uluslararasılaşma, evrenselleşme, Batılılaşma, modernizasyon gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu tanım kapsamında bakıldığında dünyanın her bir yanını saran küreselleşme modeli, toplumları en derinden etkileyecek ve kalıcı etkiler bırakacak eğitim sistemlerini de hedef almış ve dünya genelinde eğitim sektörü de değişim geçirmeye başlamıştır. Bireye, yerele ve yerelin özelliklerine göre şekillenmesi gereken eğitim tam tersine genele göre olmaya başlamış ve sistemin daha düzenli işleyebilmesi için hükümetlerin eğitim görevleri, vatandaşların öğrenme görevi haline dönüşmüştür. Sayılan'ın (2013: 256) belirttiği üzere, diplomalar ve programlar eş değerlenmekte, daha fazla öğrenci hareketliliği var olmakta, öğrenme ortamları çeşitlenmekte ve çoğalmakta, eğitim ve öğretim giderek daha fazla uluslararası nitelik kazanmaktadır.

Daha genel çerçeveden incelendiğinde bu değişimin yapısal bir dönüşümün sonucunda ortaya çıktığı, günlük hayatımıza yansımalarının aslında makro düzeydeki politikaların bir parçası olduğu kavranabilir. Nitekim Sayılan da (2013:258) eğitim sistemlerini neo-liberalizm gündemine uydurmak adına dayatılan reformların gündemimize geldiğini, eğitime ayrılan bütçelerin kısıldığını ve her düzeydeki eğitimin ticarileşmesinin sağlanarak eğitimin toplumsal amacı ve toplumsal işlevine yönelik anlayışta köklü bir değişim meydana geldiğini belirtmektedir.

Gümüş'e göre (2015: 201), 1990'lı yıllardan itibaren ücretsiz arsa tahsisleri, yıllık bütçenin %50'lik bölümünün karşılanması, vergi ödemelerinde kolaylıklar veya vergi indirimleri sunulması ile özel okulların kurulabilmesi için yapılan kolaylıklar süreci başlatmış kamu okullarında da Toplam Kalite Yönetimi adı altında başlayan uygulamalar ile öğrencinin "müşteri" olarak görülmesi, "kaliteli" hizmet anlayışı ve "performansa" indirgenen hedeflerle okullar şirket mantığına çevrilmiştir. Eğitimin küreselleşmesi beraberinde milli eğitim politikalarından uzaklaşıp, birileri tarafından yapılan küresel eğitim politikalarının parçası olmayı gerektirmekte milli eğitim sadece bakanlık adı ile kalmaktadır. Öğrencisini potansiyel müşteri olarak gören bu sistem içerisinde de okul, eğitim rolünü ticarethane ile karıştırabilmekte, veli ve öğrenci de potansiyel müşteri rolüne girmektedir. Neo-liberal politikaların da etkisiyle şekillenen eğitim faaliyetlerinde gerek öğretmen gerek öğrenci bireyselleşmiş ve devletin toplu eğitim çözümü bulması yerine aileler daha iyi bir eğitim almak

için kendi çözümlerini üretmek seçeneği ile baş başa kalmışlardır. Açılan özel eğitim firmaları ile sistem herkesin eşit bir şekilde alması gereken eğitim hakkından ziyade eğitim firmalarının şekillendirdiği ve sunduğu, rekabetçi piyasada gelir seviyesi yüksek kişi ve ailelerin çocuklarının daha iyi eğitim aldığı bir hale dönüşmüştür. Aslında devletin sunması gereken eğitim hizmeti şekil değiştirerek ortadan kaybolmuş veya daha düşük standartlarda verilmeye başlanmış, daha kaliteli eğitim isteyenin, karşılığını ödemek kaydı ile kendi öğrenme sürecini kendisinin şekillendirdiği bir döneme girilmiştir. Nitekim eğitim gibi toplumsal sonuçları daha uzun vadede ortaya çıkan sistem, asıl olarak ekonominin kâr-zarar, maliyet-fayda ilişkisinin belirleyiciliğine terk edilmiştir. Bu durum Cumhuriyet'in ilk kurulduğu yıllardan itibaren şekillenen kamucu anlayıştan oldukça farklıdır. Ve hiç şüphesizdir ki bu durum öğretmenleri de etkilemiştir.

Nitekim Yıldız'ın (2014:19) Cumhuriyet'in ilk döneminde, modernleşme-sekülerleşme yönünde toplumsal dönüşümün etkili bir ajanı olarak *"Devletin/Cumhuriyet'in modernleştirici öğretmeni"* olarak tanımladığı "idealist" öğretmen figürü sonraki yıllarda değişmiştir. Hele ki bu sistemin içerisinden büyüyüp eğitim alan bireylerin öğretmen olması ile anlayış daha da hızlanmış ve sistem kendini yeniden üretir hale gelmiştir. Eğitimi veren devlet, öğretmeni eğitim aracı olarak kullanırken artık öğretmenin sınıf içindeki rolü birçok nedenle zayıflatılmış ve öğretmen rolü daha ziyade "süreci kolaylaştıran" olarak değişmek zorunda kalmıştır. Ortada bir "öğreten" den ziyade "öğrenmeye yardımcı olan" kişi durmaktadır. Söz konusu değişimi Yıldız (2014:15) şu şekilde özetlemektedir:

> Türkiye modernleşmesinin kendine özgü gelişimi ile Türkiye'deki öğretmen imgesinin değişimi/dönüşümü arasında paralellikler kurulabileceği düşüncesi temel alınarak, Türkiye tarihinin geleneksel siyasi dönemselleştirilmesinden yararlanılmıştır. Osmanlı dönemi, Erken Cumhuriyet dönemi, 1960-1980 dönemi ve 1980'den günümüze olan yakın dönem. Bu dönemselleştirmeye uygun olarak her döneme özgü farklı bir öğretmenlik tipolojisinin öne çıktığı iddia edilmiştir. Birincisi, modern anlamda okul ve öğretmenin oluşum süreci yani bir din görevlisi olan "muallim"e dönüşen öğretmendir. İkincisi Osmanlı'nın son yıllarında izine rastladığımız fakat asıl olarak Cumhuriyet'in ilk dönemine damgasını vuran "devletin modernleştirici öğretmenidir." Üçüncüsü 1960'lardan 1980'lere kadar olan dönemde öne çıkan "toplumun ilerici öğretmeni" ya da "devrimci öğretmen" olarak tanımlanabilir. Dördüncüsü ise, 1980'lerden bu yana uygulanan neo-liberal politikaların ortaya çıkardığı "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmendir."

Bu anlayış çerçevesinde değişim gösteren öğretmenlik mesleği günümüzde, eğitim yoluyla kazanılan yeterliklerin bir dizi sınavla test edildiği, performansa dayalı sistemin bir parçası haline gelmiştir. Yetişkin eğitimi ise ortaya çıktığı zamandan itibaren, Sayılan'ın belirttiği gibi (2013: 259) okul eğitimine ulaşamayanlar için bir fırsat olarak ve toplumsal adalet, eşitlik, özgürlük gibi konuların yayılmasında, eğitim eşitsizliklerinin giderilmesinde önemli bir araç olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda nitelikli insan gücü yetiştirme ve öz doyum eğitimi gibi alanlarda da toplumsal öğrenme ihtiyaçları için okul dışında bir alternatif olmuştur. Yetişkin eğitimi günümüzde hem neoliberalizmin okul sisteminde yarattığı sorunların baskısı altında, hem de neoliberal insan sermayesi yaklaşımının dayatmalarıyla şekillenmekte ve aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı yıkımın eğitimden dışlanma, işsizlik, ekonomik kriz savaş, yoksulluk, ekolojik felaketler gibi sonuçlarına karşı eğitim yoluyla karşı koymaya çalışmaktadır.

Genelde örgün ve yaygın ya da yetişkin eğitiminin kapsamını ve işlevini etkileyen süreçler, aynı zamanda öğrenme ortamlarını, katılımcıların beklentilerini, öğretmen ya da eğiticinin niteliklerini de etkilemektedir. Keza iletişim ve bilişim teknolojisinin sunduğu olanakların giderek genişlemesi, öğrenme ortamlarının tasarımını ve eğitimcinin rolünü doğrudan etkilemektedir. Artık günümüz eğitimcisinden beklenen, "bilgiye sahip, bilgiyi aktaran" kişi olmanın ötesinde "bilgiye ulaşmada yol gösterici; alanındaki gelişmeleri takip eden; değişimi algılayıp yöneten ve organize eden; meslektaşlarıyla işbirliği yapan ve ilgili tüm paydaşlarla etkin görüş alışverişinde bulunan" bir kolaylaştırıcı (*facilitator*) olması yönündedir. Özellikle internetin yayılması ve her zaman yanı başımızda olması sebebiyle artık bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı günümüzde bilgiye ulaşmayı sağlayan öğretmen modeli gücünü giderek yitirmeye başlamış ve öğretmene daha ziyade bilgiye nasıl ulaşılabileceğini ve onu nasıl kullanabileceğini gösteren bir işlev yüklenmektedir. Aynı süreçler öğrenenlerin beklentilerini ve tüm toplumun öğrenme ihtiyacını çeşitlendirmektedir. Bilgiye daha hızlı ulaşmanın olanaklarına sahip modern toplum bireyleri öğrenme ihtiyaçları çeşitlenmiş ve beklentileri yükselmiş bir gruptur. Yetişkin derslikleri okullardan farklı olarak türdeş olmayan gruplarda sürdürülür. Bu denli çeşitli özelliklere ve beklentilere sahip bir gruba eğitim verilmesi planlanırken yapılması gereken bir dizi iş vardır. Beklentilerin ortaklaştırılmasından, öğrenme sürecinin başarıyla sürdürülmesine kadar tüm basamaklar planlanmak zorundadır. Bir açıdan yetişkin eğitimcisi zaman zaman mucizeler yaratması beklenen figür rolündedir. Nitekim Terzioğlu Barış (2013), "günümüz yetişkin eğitimcisinin genel yeterliklerini, hayat boyu öğrenen; iletişimci ve takım ruhuna sahip; alana sorumlu; alan uzmanı; alanda farklı öğrenme yöntem ve teknikler uygulayan; motive edici; farklılıkları ve grubu yöneten olmak

şeklinde, özel yeterliklerini ise; bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirleyen; öğrenme sürecini tasarlayan; öğrenme sürecini değerlendiren; bilgi kolaylaştırıcısı; danışman/rehber; program geliştirici; mali açıdan sorumlu; kurumu geliştiren ve idari konularda destekleyen; iyi bir yönetici; insan yöneticisi; BİT kolaylaştırıcısı olmak" şeklinde ifade etmektedir. Aslında 1972 yılında UNESCO tarafından düzenlenen Tokyo Konferansı'nda (UNESCO, 1972) yetişkin eğitimi ve ilişkili alanlardaki birçok diğer detay dışında bir yetişkin eğitimcisinin sadece öğretme veya organize etme konusunda doğal yeteneklerine bakmanın ötesinde ne gibi yetenekler ve özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir:

a) Geniş sosyal deneyim ve geniş bir kültürel geçmiş. Sosyal yetenek ve grupla çalışma, grupla iletişim dinamikleri üzerine bilgi sahibi olmak ve ayrıca sosyal ve politik süreçleri anlamak da önemlidir. Hepsinden öte, insanlar ile empati kurabilme yeteneği, gerek eğitimleri planlamak gerekse ekipman ve güncel araç ve yöntemleri kullanmaktan çoğu zaman daha önemlidir.

b) Güçlü hislerle ortaya çıkan sosyal sorumluluk duygularının sağladığı motivasyon oldukça önemli bir niteliktir.

c) Katılımcılar için doğru öğrenme ortamını yaratmak amacıyla çalışılan belirli sosyal ortamları analiz etme yeteneği de önemlidir. Yetişkinler kendilerinin öğrenme ihtiyaçları hakkında her zaman bilinçli olamadıkları için, yetişkin eğitimciler insanları kendi gelişimleri konusundaki potansiyelleri hakkında bilinçlendirmek amacıyla harekete geçirecek, onlara bazı eğitim türlerinin üstesinden gelebilecekleri konusunda güven verecek ve belirli amaçlara yönelik grup çalışmalarına dahil edecek ilk ve en başta gelen animatörlerdir. Nuissl (2009) ise bir müzedeki "animatör"ün bir şirketteki "eğitimci"den çok farklı görünmesine rağmen aynı işi yaptıklarını belirtmektedir.

UNESCO tarafından yayınlanan Faure Raporu (UNESCO, 1973) ve Delors Raporu (UNESCO, 1996)'na göre hayatboyu öğrenmenin evrensel bir paradigma olarak şekillenmesi tavsiyeleri belirtilmiş ve bu iki rapor eğitim ve öğrenmenin amaçları üzerine tartışmalara da yön vermiştir. Aynı doğrultuda hayatboyu öğrenmenin ortaya çıkışı ve beraberinde pedagoji ve müfredat ile ilgili konularda bazı çalışmalar yapılması gerektiğini belirtilmiş ve bu doğrultuda çalışmakta olan UNESCO Eğitim Enstitüsü'nde, yaşamboyu eğitimin daha kaliteli bir yaşam getireceğine ilişkin inanış daha da güçlü hale gelmiştir. Ve beraberinde dikkat çekilmesi gereken önemli noktanın "insanlar bir şeyleri değiştiriyor" ifadesi yerine artık "insanlar kendi kendilerini değiştiriyor" şeklinde kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bireylerin hümanizm ve demokrasi tabanlı çalışmalar yapmaları ve bu doğrultuda kendi

kendilerini değerlendirerek benliklerini bütün olarak geliştirebilecekleri belirtilmektedir. Diğer taraftan İktisadi Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) hayat boyu öğrenmeye ilgisi de 1980 sonrasında artış göstermiş ve çalışmaları bilgi ekonomisi ve bilgi toplumu üzerine yoğunlaşmıştır. OECD'nin çalışmalarının temelinde, teknolojik değişimin eğitime olan ihtiyacı arttırdığını ve eğitimin teknolojik değişimi ve üretkenliği hızlandırdığını belirten ekonomistlerin çalışmaları bulunmaktadır. Nitekim 1998 yılında düzenlenen G8 Zirvesi bildirge metninde bulunan "*uyum, istihdam ve değişimin yönetimi önümüzdeki yüzyılda toplumlarımız için öncelikli görevler olacaktır. Meslekler, kültürler ve toplumlararası hareketlilik önem arz etmektedir. Ve hareketliliğe geçiş herkes için hayat boyu öğrenme ve eğitim ile mümkün olacaktır*" cümlesi de zirvenin ana mesajının tipik bir örneği olduğunu gösterir.

Yetişkin eğitimi, UNESCO Konferansları ile sınırları daha belirginleşerek bir çalışma alanı haline gelmiştir. Ancak neo-liberal politikaların benimsenmesiyle eğitim sistemleri değişim sürecine girmiş; yetişkin eğitimi de bu değişimden etkilenmiştir. Nitekim Bourdieu (2010:1-2) ekonomik dünyanın Uluslararası Para Fonu (IMF) ve OECD gibi silahla mücehhez uzantıları vasıtasıyla uygulamaya koyduğu müeyyidelerle ve bu kurumların zorunlu tuttuğu politikalarla emek maliyetinin düşürülmesi, kamu harcamalarının azaltılması ve işin daha esnek kılınması ile tüm ihlalleri bastırmada dakik olduğunu belirtmekte ve bu sistemi "kolektif yapıların metodik/sistemli imhası" olarak tanımlamaktadır. Eğitim sistemi ve yetişkin eğitimi de bu değişimden etkilenmiştir. Bu ve benzer raporların temelinde talep ettiği değişimlerin eğitim alanına da uygulanması toplumsal değişme ile de ilişkilidir. Eskicumalı'nın (2003:15) da belirttiği gibi, eğitim ile toplumsal değişme arasındaki ilişkiler açısından düşünüldüğünde de dört temel görüşten söz edilebilir. Birincisi en önemli unsur olarak görülen yeniden oluşumcu ve modernist görüşlerdir ki eğitimi özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik ve teknolojik gelişmeyi sağlayan hürriyet, adalet ve eşitlik ilkelerine dayanan yeni bir toplumsal düzenin yaratıcısı olarak görmektedir. Daha sonra eğitimin mevcut statükoyu devam ettirdiğini, yeni bir görüş getirmeyeceğini savunan tutucu ya da çatışmacı görüş; üçüncü olarak eğitimi hâkim sınıfların çıkarlarına hizmet eden bir vasıta olarak görüldüğünü savunan görüş ve son olarak da toplumsal değişmelerin eğitimi belli bir yönde değişmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesinin de mümkün olduğunu savunan görüştür (Eskicumalı, 2003:15-16). Küreselleşme bağlamında değişen toplumlarda eğitim de artık belirli bir yöne doğru değişim göstermeye başlamış ve kendi alt sektörleri de doğal olarak etkilenmiştir.

2.2 Yetişkin Eğitimcileri

Lindeman yaşamın anlamının, insanların ulaşmak için çabaladıkları, kendilerine amaç olarak belirledikleri istekleri, gereksinimleri ve dileklerinde yattığını ve yetişkin eğitiminin bu amaca yönelik olması gerektiğini belirtir (Ünlühisarcıklı, 2013: 85). Bu bağlamda yetişkin eğitimi, yetişkinlerin hedefledikleri yaşam standartlarına ulaşmalarında önemli araçlardan biridir ve bu süreçte yetişkin eğitimcilerinin görev ve sorumlulukları da önemlidir. Nitekim yetişkin eğitimi alanında meslekleşmenin sağlanmasına yönelik adımlar, onun rolünün öneminin teslim edilmesiyle birlikte daha da hızlanmıştır.

2.2.1 AB Bağlamında Yetişkin Eğitimcilerinin Eğitimi

Karaman (2016) yetişkin eğitimi profesyonellerinin becerilerini ve yeterliliklerini sistematik bir biçimde geliştirmek için dünyanın her yerinde stratejiler oluşturulduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Hake ve Smith'e göre (akt. Sayılan, 2013:266), özellikle küreselleşme çerçevesinde eğitimin çehresini değiştirdiği iddia edilen bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik mistifikasyon altında "eğitimden" "öğrenmeye" doğru bir geçiş gözlenmektedir. Ortaya çıkan neoliberal politikalar ile değişen eğitim politikaları yetişkin eğitimini de etkilemekte ve sektöre yönelik eğitimci yetiştirilmesindeki anlayış da bu bağlamda değişmektedir.

Avrupa Birliği İstatistik veri tabanı Eurostat'a göre (2017) 65 yaş ve üstü bireylerin toplum nüfusuna oranı; üye, Avrupa Serbest Ticaret Birliği (EFTA) ve aday ülkelerde artmakta ve bu durum da AB genelinde yaşlanma eğiminin yükselmekte olduğunu göstermektedir. Özellikle doğum oranlarındaki düşüş bu eğimin daha hızlı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Nüfusun yaşlanması ile birlikte Türkiye de dâhil, dünyada yetişkin eğitimine olan talep sürekli artmış, ancak giderek çeşitlenen toplumun ve bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına karşılık, alandaki meslekleşme sorunu aynı ölçüde gelişim göstermemiştir. 2026 yılına kadar Avrupa'daki genç Avrupalı yaş oranı % 20 azalacak ve her 3 Avrupalıdan birisi 60 yaşın, her 10 Avrupalıdan birisi de 80 yaşın üzerinde olacaktır. Bütün bunların yanı sıra Avrupa'da, 2005 yılında Danimarka, Finlandiya ve İsveç'in en yüksek oranları taşıması ile %10,8 olan yetişkin eğitimine katılım oranı Avrupa Birliği'nin stratejik hamleleri ile 2010 yılında %12,5 olmuştur. Bu durum beraberinde de kalifiyeli ve talep edenin beklentilerini karşılayacak düzeyde yetişkin eğitimcisi ihtiyacını da doğurmuştur. Dolayısı ile hizmeti gören ve ilgisi artan yetişkin daha fazla eğitim ortamına katılacak ve bu ihtiyacı karşılamak için de daha fazla yetişkin eğitimcisi sektöre kazandırılacaktır. Bu sonuca erişmek için hükümetlerin

öncelikli yapması gereken, halkını yetişkin eğitimi konusunda bilgilendirmek ve onların dâhil olmasını sağlayacak altyapı hazırlıklarını sunmak kadar, o talepleri karşılayacak yetişkin eğitimcisi de yetiştirmektir. Ancak Avrupa'da da bu bağlamda sorunlar olduğu ve yetişkin eğitimine ilişkin profesyonel hizmet vermek için üye ülkelerde farklı eğitimsel ve profesyonel yollar bulunduğu ve yetişkin eğitimcilerinin de eğitim idarecileri, kurs planlayıcılar ve yönetim personeli gibi farklı görevler, mesleki durumlar ve eğitimsel farklılıklara sahip oldukları da bilinmektedir. Aynı zamanda diğer eğitim sistemleri ile kıyaslandığında yetişkin eğitiminin sık sık kısmi zamanlı personel (ve hatta gönüllü çalışanlar ile) herhangi bir kariyer vizyonu olmadan ve geçici statüde saatlik anlaşmalar ile yürütüldüğü rapor edilmiştir (European Commission, 2006). Dolayısıyla günümüze gelindiğinde bu tespitlerin farkında olan Avrupa'da sistematiği daha sağlam kurulmuş yetişkin eğitimi programları ile karşılaşılabilir.

Nuissl (2009) yetişkin eğitiminin birçok Avrupa ülkesinde değişik içeriklerde geliştiğini ve farklı alt-sektörlerde yapılandığını belirtirken, özellikle Güney ve Doğu Avrupa'daki bazı ülkelerde yetişkin eğitiminin sosyal hareketler veya iş dünyası gibi alanların yanı sıra toplumsal alanlar ile çok daha yakın olduğunu; diğer taraftan Avrupa'nın kuzeyindeki ve batısındaki diğer ülkelerde ise teknik okullar, kültür kurumları, sosyal eğitim kurumları, özel ticari hizmet sağlayıcılar gibi özel alanlarda çalışan kuruluşlar gibi belirli alanlarda faaliyetlerini sürdürdüğünü belirtmektedir.

Popovic'e göre (2010), bugün birçok Avrupa ülkesinde yetişkin eğitimcisinin profili, tam zamanlı veya yarı zamanlı bir iş olması üzerine tartışmalar devam ederken, bu konuya odaklanan çeşitli tartışmalar *TEACH, Adult Education and trends in Europe, ALPINE-Adult Learning Professions in Europe, A Reference Framewwork of key competences of adult learning professionals*, gibi raporlara yansımaktadır. Bugün Avrupa ülkelerinde yetişkin eğitimcisi yetiştirme süreçleri ve kaynakları farklılık göstermekle birlikte, ortak standartlara kavuşturulmuş yeterlikler temel alınmaktadır. İskandinav Ülkeleri, Almanya, Avusturya, İsviçre gibi ülkelerde yetişkin eğitimi personeli için üniversite seviyesinde çalışmalar veya farklı seviyelerde dereceler sunulmaktadırlar. Bazı güney ve doğu Avrupa ülkelerinde yetiştirme için yükseköğretim lisans seviyesinde eğitim sunulmakta iken, İskandinav ülkelerinde yetişkin eğitimi veya sürekli eğitim yüksek lisans derecesi olarak verilmektedir. Fransa'da personelin temel eğitimi belirli bir içeriğe odaklanmadan geniş bir eğitim yelpazesinde uzman yetiştirmeyi hedeflemeden dağılırken, İngiltere'de hayatboyu öğrenme sektöründe görev alan eğiticilerin yetiştirilme süreçleri ve profesyonel standartlar eski nesil üniversitelerin sunduğu imkânlardan ziyade kamu-özel kuruluşlar arası sosyal ortaklık modelleri içinde şekillenmektedir. Bir diğer model ise, ön lisans düzeyinde 2 yıllık üniversite

eğitimi ile sağlanmakta; eski Doğu bloku ülkeleri olan Sırbistan ve Litvanya, Macaristan, Polonya gibi ülkelerde 4 yıllık yetişkin eğitimi alanından mezun olanlarca sürdürülmektedir. Ayrıca birçok Avrupa üniversitesinde yetişkin eğitimi üzerine doktora derecesi bulunmaktadır. Avrupa Komisyonu'na göre (2007) bir örgün sistem içerisinde görev yapan mesleki olmayan yetişkin eğitimi personelinin tıpkı yükseköğretim derecesi olan okul çalışanı (öğretmen) yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir. Yetişkin eğitimi de birçok yeterlik barındıran bir alandır. Genelde öğretmenlik yeterliği yetişkinlerden ziyade gençlerin eğitimiyle ilişkilendirilir. Ancak, yetişkin eğitimini lisans düzeyinde ya da çalışma modülleri olarak temel derece olarak almak Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, İrlanda, İspanya, Fransa, Letonya, Litvanya, Avusturya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Finlandiya ve Norveç gibi ülkelerde mümkündür. Birleşik Krallık gibi çok az ülkede yetişkinlerle çalışmak için özel profesyonel yeterlilik gerekmektedir. İleri eğitim veren okullarda öğretmenlik için belirli bir statü (Yeterli Öğretmen Statüsü) gerekirken, Birleşik Krallık 'ta ileri eğitim için zorunlu öğretmenlik yeterliği İngiltere'de Eylül 2001 ve Galler'de 2002 yılında başlatılmıştır. Nitekim İrlanda'da da atanırken bu yeterlik istenmemekle beraber 3 yıl içerisinde bu sertifikaya sahip olunması beklenmektedir.

2.2.2 Türkiye'de Uygulanan Politikalar Bağlamında Yetişkin Eğitimcilerinin Eğitimi

Türkiye İstatistik Kurumu (www.tuik.gov.tr) Yaygın Eğitim Faaliyetleri 2009-2016 Araştırması İstatistiksel Bölge Birimi Sınıflandırması (İBBS), 3. Düzey Eğitim-Öğretim istatistiklerine göre sadece 2016 yılında ülkemiz genelinde bakanlık ve bağlı kuruluşları, üniversite, konfederasyon veya sendika, vakıf ve dernekler tarafından toplam 72.167 kurs açılmıştır ve bu kursları bitiren kursiyer sayısı 7.425.138'dir. Aynı zamanda bu kurslarda sadece MEB'e bağlı kurum ve kuruluşlarda 1 yılda toplam 227.348 eğiticinin görev aldığı düşünüldüğünde yetişkin eğitiminde eğitici rolünün ne denli önemli olduğunu ulaşılan kitle açısından sayısal olarak da gözler önünde sermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı dışında yetişkin eğitimi sunan birçok farklı kurum da bulunmaktadır. Özellikle Genel Kurmay Başkanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Türkiye Radyo ve Televizyon Genel Müdürlüğü gibi kamu kurumları tarafından da yetişkin eğitimi yapılmakta aynı zamanda birçok Bakanlık da kendi çalışma alanları ile ilişkili bir şekilde ve kendi bünyelerinde gerek personele hizmet-içi eğitim çerçevesinde gerekse doğrudan halka yetişkin eğitimleri vermektedir. Adalet Bakanlığı, cezaevlerindeki tutuklu ve mahkûmlara; Tarım Bakanlığı çiftçilere veya Gençlik ve Spor Bakanlığı çocuklar ve gençlere yönelik eğitimler uygulamaktadır. Benzer şekilde üniversiteler

de bünyelerinde kurdukları Sürekli Eğitim Merkezleri aracılığı ile birbirinden farklı başlıklarda eğitimler açmaktadırlar. Özellikle genç yetişkinlerin eğitimlerine yönelik eğitimlerde görev alan eğitmen eğitimleri de bu çalışma kapsamında ayrı bir başlık halinde incelenmiştir.

Duman'a göre (1991:43), halk eğitiminin sorunları arasında en önemli ikisi, personel sorunu ve kurumsal problemlerdir. Türkoğlu ve Uça'ya göre (2011:61) ise, halk eğitim merkezlerinde derslerin dışarıdan görevlendirilen öğretmenlerle yürütüldüğü ve eğitim etkinliklerinde uzmanlaşmış kişilerin bulunmadığı, aynı zamanda bina yetersizliği sebebiyle diğer okul ve kamu kurumlarında yardımcı personele ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge'ye (2011) göre Halk Eğitim Merkezlerinde görevlendirilecek personel özellik ve sorumlulukları belirlenmiş, ancak yetişkin eğitimi uzmanı kadrosu dışındaki bu personelin yetişkin eğitimi konusundaki uzmanlığı bir şart olarak belirlenmemiştir.

Benzer bir şekilde Türkoğlu ve Uça da (2011:61) en çok yaşanılan problemler arasında yaygın eğitim ile örgün eğitim arasında yetersiz bir ilişkilendirme olmasının, programların içeriklerinin yetersiz olmasının ve yetişkin eğitimi alanında uzman personelin bulunmamasının öne çıktığını belirtmektedirler. Özellikle insan ömrünün uzaması ve nüfusun giderek yaşlanmasının ülkemiz eğitim politikaları açısından yetişkin eğitimine duyulan ihtiyacı arttırması beklenmekte ve bu doğrultuda da uygun eğitici personelin yetiştirilmesi için stratejiler ve hedefler belirlenmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde yetişkinlerin eğitimi ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında sürdürülmekle birlikte son dönemde sivil toplum örgütlerinin yaptığı çalışmaların da yaygınlaştığı görülmektedir. Bu süreçte sivil toplumda ve özel sektörde yetişkin eğitimine artan bir ilginin olduğu da gözlenmektedir. Birçok sivil toplum örgütü (STÖ) Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan işbirliği protokolleri kapsamında, devletin yetişkin "eğitimi yükünü paylaşan" çalışmalar yürütmektedir. Bakanlığın özel sektör kuruluşlarına bağlı vakıflar ve/veya farklı STÖ'ler ile protokoller çerçevesinde yürüttüğü çalışmalar ile projeci bir yaklaşımla Bakanlığın çalışma alanları bu kuruluşlara açılmaktadır. Farklı çalışmalar kapsamında yetişkin eğitimi faaliyetleri veya yetişkin eğitimcilerinin kapasitelerinin arttırılması hedeflenmektedir.

Üniversitelerde lisans düzeyinde yetişkin eğitimi programlarının kaldırılmış olması ve yetişkin eğitimi alanının sadece lisansüstü düzeyde sunulması yetiştirme problemlerinin odağında bulunmaktadır. Türkiye'de yetişkin eğitimcilerinin eğitimi konusunda yapılmış çalışmalar incelendiğinde sorunların benzer noktalarda bulunduğu görülmektedir. Günümüzde ulusal ölçekte yaygın eğitim yapan ve yetişkin eğitim politikalarına karar veren Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Zira Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı İnsani Gelişme Raporu-Türkiye'de

Gençlik'e göre (Aytaç, Eliş, Çelik, Ercan, Çarkoğlu, 2008:28), para kazanmak üzere işe girmesi gerektiği için okulu bırakan genç erkeklerin sayısı, aynı durumda olan genç kızların sayısının iki katından fazla iken, aile baskısıyla okulu bırakmak zorunda kalan genç kadınların sayısının aynı durumdaki erkeklerden yaklaşık dokuz kat fazla olduğu belirtilmektedir. Bu kitle de dâhil olmak üzere her yıl 1,6 milyon kişinin bilgisayar, el sanatları ve diğer mesleki beceriler ve okuma yazma öğrenmek için teknik ve uygulamalı eğitim aldığı belirtilmektedir. Aynı raporda üniversite diplomasının bir iş bulma garantisi sağlamadığının mezunlar tarafından tecrübeyle öğrenildiği belirtilmektedir. Sektörde kendisine yer edinmek zorunda kalan birey eğitimden beklentilerini bu düzene göre şekillendirmektedir. Ancak diğer taraftan da bireyin kendi öğrenme yollarını ve bireysel eğitimini kendi kendisine çözme süreci aynı zamanda "istihdam yarışmasında" geri kalmamak için gerektiğinde daha fazla para ödeyerek farklı eğitimlerden yararlanmak gibi çeşitli arayışlara girmesi gibi sebepler eğitimi ticari bir piyasa haline getirmiştir. Devletin sunması gereken hizmetler bu anlamda azalınca birey kendince çözüm yollarını aramakta bunu da finansal harcama yaparak bulabilmektedir. Zaten halihâzırda devlet politikaları ile cazip hale getirilen eğitimin özelleştirilmesi bu manada bu sistemin en büyük destekleyicisidir. Bu öyle bir kısırdöngüdür ki, anne daha bilinçli bir anne olmak için özel kurslara gitmekte, dünyaya getirdiği çocuğunu özel okullar ile daha "iyi" eğitim alacağı söylenilerek döngünün içine girmekte, bu sebeple ilkokul-lise yılları hafta sonu da özel kursları ile "desteklenen" çocuk daha özel bir eğitim uğruna özel üniversiteye gitmekte ve yetişkin olduğunda da yine benzer arayışlara devam etmektedir.

Bu döngüyü destekler nitelikte özellikle son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı ile özel sektör kuruluşlarına bağlı Vakıflar arasında yapılan işbirliği anlaşmaları ile devletin üzerindeki bu "yük" özel sektöre verilmektedir. Nitekim HBÖ Genel Müdürlüğü ile özel sektör kuruluşları arasında farklı süreler için imzalanan protokoller incelendiğinde 2015 yılında 8, 2016 yılında 18 ve Kasım ayı itibariyle 2017 yılında ise 34 protokol olduğu gözlemlenmektedir. Birbirinden farklı kuruluşlar ile yapılan bu protokoller ile Bakanlık okulları "sosyal" bir yaşam alanı olmanın ötesinde "sınava yönelik" yaşam alanı olma kaderi ile yalnız bırakmakta ve müfredat dışı konu başlıklarının da özel sektör işbirliği ile verilmesini benimsemektedir. Bütün bu protokollerin de yanı sıra dâhil olunan bazı makro hibe programları/ulusal programlar çerçevesinde yine hibe vermek yöntemi ile Bakanlık eğitimi sivil toplum örgütlerine devretmektedir.

2.3 Genç Yetişkinler ve Gençlik Eğitmenleri

Bu bölümde gerek Avrupa Birliği, gerek Avrupa Konseyi politikalarında genç yetişkinler ve genç yetişkinlere yönelik düzenlenen örgün eğitim dışı eğitimler incelenecektir.

2.3.1 Genç Yetişkinler

Daha aktif yaşlılık bilincini sağlamak, yetişkinlerin gerek sosyal gerekse iş yaşam kalitesini yükseltmek, yetişkinlerin nasıl bir çocukluk ve sonrasında gençlik evresi geçirdikleri ile doğrudan ilişkilidir. "Yetişkinliğe geçiş süreci" olarak belirtilen ve "gençlik" olarak da tanımlanan bu evre "yetişkin olmaya giden yol", yetişkinlik evresi ise "varılacak yer" olarak algı yaratmaktadır. Gençlik bir anlamda yetişkin olmama hali, yani "eksik" bir durum olarak tanımlanmaktadır (Kurtaran, Nemutlu ve Yentürk, 2008:5). Aynı zamanda Bourdieu, gençliğin sadece bir kelime olduğunu, genç kategorisinin aynı yaşta olan çalışan ve okuyan iki grubun aslında farklılıklarının benzerliklerinden fazla olabileceğini söylemektedir (akt. Uyan ve Semerci, 2008:402).

Bu özellikleri itibarıyla yetişkin eğitiminin amaç, içerik ve yöntemleri pedagojiden ayrılmaktadır. "Yetişkinlerin öğrenmesine yardım eden" andragoji kuramı, Knowles'ın (1980) belirttiği gibi yetişkin öğrenenle ilgili beş temel varsayıma dayanmaktadır. Yetişkin öğrenen a) bağımsız bir benlik algısına sahiptir ve kendi öğrenmesini yönlendirebilir, b) öğrenmesi için zengin bir kaynak oluşturacak yaşam deneyimleri biriktirmiştir, c) değişen sosyal rollere ilişkin öğrenme gereksinimleri vardır, d) problem merkezlidir ve bilginin bir an önce uygulanmasıyla ilgilenir ve e) dışsal etmenlerden ziyade içsel etmenler tarafından güdülenmiştir (akt. Merriam, S.B., 2013:109). Böyle bir dönem içerisindeki bireylere ülkemizdeki hakim kültür sürekli ve bir şekilde algın (*enformel*) öğrenme ortamı yaratırken ve gençler sürekli olarak büyüklerinden bir şeyler öğrenmeleri gereken, tavsiye veya ders verilmesi gereken bir grup olarak görülürken, diğer tarafta da örgün (*formal*) veya yaygın (*non-formal*) eğitim ile de döngünün içerisinde tutulmaktadırlar. Bir yandan örgün eğitim çerçevesinde planlanan eğitim programının tüm basamakları ve ölçüm sistemlerinin de çok net bir şekilde belirlenmesi, aynı zamanda bu eğitimleri tasarlayan kitlenin kapasitesi, söz konusu süreci yürütebilme yeterlilikleri de standardize edildiği için eğitimden beklentileri netleştirebilmek kolaydır. Ancak özellikle yaygın eğitim metotlarının kullanıldığı eğitimler için aynı durum söz konusu olmayabilir.

Nitekim Freire (2014: 56), okuldaki öğretmenin görevini öğrencileri anlatısının içindekilerle- gerçeklikten koparılmış, onları ortaya çıkarmış olan ve anlam kazandırabilecek bütünlükle bağlantısı koparılmış içeriklerle- "doldurmak" olarak tanımlamaktadır. Örgün

eğitim kapsamında bir okulda ya da eğitim kurumunda ders alan bir genç, yine aynı sistemden sınavlar zinciri sonrasında mezun olmuş bir öğretici olan öğretmenden ders almaktadır. Diğer taraftan, bir kursa ya da örgün eğitim dışı bir eğitime katılan kişi daha esnek bir plan içerisinde, sonunda adının bazen sertifika, bazen katılım belgesi vb. olduğu, sınav gibi net ölçülebilen bir değerlendirmeye tabi tutulmadan konuya ilişkin, belki de genelde eğitim düzeyine bakılmaksızın konuyu bildiği ve konuya hâkim olduğu bilinen bir kişiden eğitim alabilmektedir.

2001 yılında Avrupa Komisyonu'nun yayınladığı genç Avrupalıları aktif vatandaş olmaya çağıran ve "açık koordinasyon" hedefi ile yola çıkarak kısa-orta-uzun soluklu hedefler koyan Beyaz Kitap-*White Paper* (European Commission, 2001) geniş manada gençlere yönelik politikaların oluşması ve gençlik çalışmalarına verilecek değerin artmasını sağlamak amacıyla yayınlanmıştır. Nitekim Beyaz Kitapta AB ülkelerinin bu alanda uluslararası işbirliği yapmaları teşvik edilmekte; gençlerin sosyal yaşama katılmalarını destekleyecek yeni yolları tanıtmak öncelikli alanlar içinde tanımlanmakta; Avrupa konularında bilgiyi desteklemek, gönüllü çalışmalar konusunda cesaretlendirmek ve gençlikle ilişkili konularda bilgiyi arttırmak gibi hedefler gösterilmiştir. Avrupa'daki 15-29 yaş aralığında gençlere ilişkin verilere ve raporlara bakıldığında ise, 2014 yılında gençlerin %37.9'unun yükseköğretim imkânlarına ulaştığı, 2014 yılında gençlerin %82'sinin çevrimiçi sosyal ağlar aracılığı ile küresel bağlantılar elde ettiği, dörtte birinin gönüllü aktivitelerde yer aldığı, yarısının ise bir organizasyona bağlı olduğu tespit edilmiştir. Fakat yaşanan krizin gençlerin kaliteli işler bulmasında problemler oluşturduğu ve 8.7 milyon gencin iş bulamadığı da ayrıca belirtilmiştir. Toplamda 13.7 milyon gencin ne iş, ne eğitim, ne de öğretim faaliyetlerine katılabildiği bilinmektedir. 27 milyona yakın sayıda genç ise fakirlik ve sosyal dışlanma riski ile karşı karşıyadır (European Commission, 2015). Ayrıca AB Gençlik Raporu'na göre (Avrupa Komisyonu, 2012), 2011 yılında AB üye ülkelerinde ortalama 95 milyon gencin yaşadığı ve Avrupalı genç yetişkinlerin %35'inin yükseköğretim diplomasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Böylesine bir kitleye sahip olan ve birçok gençlik hareketi ve organizasyonunun neredeyse 100.yılını kutladığı Avrupa coğrafyasında bile "Avrupa'da gençlik çalışması tarihi ve bugünkü gençlik çalışmaları politikaları" başlıklı toplantı 2008 yılının Mayıs ayında gerçekleşmiştir (Schild ve Vanhee, 2009).

2.3.2 Avrupa Politikaları Bağlamında Gençlik Eğitmenlerinin Eğitimi

Bu bölümde Avrupa Birliği kuruluşları tarafından belirli ilkeler çerçevesinde planlanarak gençlere yönelik oluşturulan eğitimlerde görev alacak eğitmenlerin aldıkları eğitmen eğitimleri incelenecektir.

Günümüzde birçok uluslararası gençlik kuruluşu kendi bünyesinde eğitim vermek üzere eğitmen yetiştirme kursları (eğitmen eğitimleri) açmakta ve kendi eğitmenlerini oluşturmaktadır. Özellikle Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu'nun bu alanda yaptığı çalışmalar incelendiğinde, Avrupa Komisyonu'nun bünyesinde yürüttüğü gençlik çalışmalarını desteklemek amacıyla SALTO-*Support, Advanced Learning and Training Opportunitie* (Destek, İleri düzey Öğrenme ve Yetiştirme İmkânları Merkezleri) kurulmuştur (https://www.salto-youth.net/). Bu merkezler gençlik alanında Avrupa öncelikli konularda çalışan Avrupa Komisyonu'nun Erasmus+ programını destekleyen 8 kaynak merkezinin oluşturduğu bir ağdır. Bu merkezlerin yaptığı çalışmalar arasında uzun soluklu eğitmen eğitimleri düzenlemek de bulunmaktadır. Bu eğitmen eğitimleri kapsamında seçilen adaylar farklı ülkelerde SALTO tarafından düzenlenen eğitim kurslarına katılmakta, kendilerine yardımcı olan rehberleri aracılığıyla öğrenme süreçlerini takip etmekte ve sonrasında uygun görüldüğü takdirde bir "deneme eğitimi" yapmakta ve ardından da serbest eğitmen olarak çalışmaktadırlar. Benzer şekilde Avrupa Konseyi de belirli bazı tematik konularda, örneğin Nefret Söylemine Hayır Kampanyası (http://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign) eğitmen eğitimi kursları açmakta ve çalışmalarını devam ettirmektedir. Bu eğitmenler tam zamanlı kadrolu eğitmen olmayıp ilgili kuruluşların sitelerinde ilan edilen ve ilgili kuruluşların eğitmen eğitimi süreçlerini başarılı bir şekilde tamamlamış eğitmenlerdir ve olup, kendi profesyonel yaşamlarını serbest veya farklı bir kurumda devam ettirmektedirler. Söz konusu kurumlar dilediği zaman ve karşılıklı anlaşmak suretiyle profesyonel sözleşme imzalayarak ilgili eğitmenleri eğitimlerinde -aksi bir durum yok ise- kurumun çalışma usul ve esaslarına uygun bir şekilde görevlendirebilme imkânına sahiptir.

Özellikle uluslararası eğitimlerin içeriği incelendiğinde "öğrenme", "öğrenmeyi öğrenme", "bir sistem olarak eğitim ve bir süreç olarak öğrenme" gibi kavramların yoğun olarak tartışıldığı görülmektedir. Nitekim düzenlenen eğitimlerin içerikleri de gençlik çalışmalarına uygun bir şekilde yaygın ve enformel öğrenmenin bir sentezi biçimde planlanmaktadır. Taylor'ın belirttiği gibi (2008:107), gençlik çalışmaları yaygın ve enformel öğrenmeye ait unsurların bir sentezi olarak tasarlanmakta, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme prensiplerine göre örgün eğitimi tamamlayıcı içerikle sürdürülmektedir.

Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yayınlanan çeşitli rapor ve bilgilerde gençlerin, yaygın eğitim tabanlı etkinliklere katıldıklarında sosyal becerilerinin ve kişisel gelişimlerinin arttığını ve tekrar benzer nitelikte eğitimlere katılma güdüsü duydukları belirtilmiştir. Nitekim benzer bir yaklaşım özel sektörde de yaygınlaşmakta; okullarda öğretilmeyen ve hafif beceriler (*soft skills)* olarak adlandırılan takım çalışması, iletişim, zaman yönetimi, stres yönetimi, marka değeri gibi konularda şirketler özellikle genç çalışanlarına yönelik daha etkileşimsel ve kapsayıcı eğitimler yapmaktadırlar. Eğitim ve öğrenmeye dönük bu yenilikçi yaklaşımlar, yetişkin eğitimine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Nitekim yetişkin eğitiminin önemli bir alt alanı olarak gençlik çalışmaları kısmen profesyonelleşmektedir. Maier-Gutheil ve Hof'a göre (2011), yetişkin eğitimi alanında çalışan kişiler için birçok profesyonel eğitim programı bulunmaktadır ve profesyonelleşememe tehlikesi de vardır, asıl soru pedagojik profesyonelliğin nasıl destekleneceği ile ilgilidir.

Bu bağlamda Avrupa Birliği'nin gençlik politikaları kapsamında iki önemli hedef, gençlere iş piyasasında ve eğitimde eşit ve daha fazla fırsatlar sağlamak ve beraberinde gençlerin topluma aktif katılımları konusunda cesaretlendirmek olarak belirlenmiştir. AB Gençlik Stratejisinde istihdam ve girişimcilik, sosyal içerme, katılım, eğitim ve öğretim, sağlık ve esenlik, gönüllü faaliyetler, gençlik ve dünya, yaratıcılık ve kültür olarak 8 çalışma alanı tespit edilmiştir (Official Journal of the European Union, 2009). Her yıl milyonlarca insanın faydalandığı Erasmus+ gibi uluslararası hareketlilik imkânı sağlayan programlar da belirlenen bu stratejik hedeflerin destekleyici niteliğindedir.

Avrupa Komisyonu tarafından yürütülen *Research-based Analysis and Monitoring of Erasmus+: Youth in Action Programme (RAY)* "Erasmus+ Gençlik Programının Araştırmaya Dayalı Analizi ve İzlenmesi- RAY Araştırma Projesi" 2016 Raporu'na göre (Türkiye Ulusal Ajansı, 2016:53) uygulanan anket katılımcılarının %80'inden fazlasının bütün becerilerini ve yeterliliklerini geliştirdiklerini dile getirmelerinin; bu projelerin, katılımcıların kişisel ve profesyonel gelişimlerine çok önemli ölçüde katkı sağlayarak etkili bir şekilde tasarlandıkları, uygulandıkları ve sonlandırıldıklarının çok önemli bir göstergesi olduğu belirtilmektedir. Nitekim bu projelerin tekil bir konu üzerine olmadığı, karışık ve çok yönlü bir öğrenme yapısı içerdiği kanıtlanmış ve iletişimden takım çalışmasına, inisiyatif geliştirmeden müzakere becerilerine kadar birbirinden farklı becerileri geliştirme imkanı sağladığı da söz konusu raporda belirtilmiştir. Hiç şüphesiz ki bu gibi becerilerin kazanıldığı programlara ilgi kendi kendine artmakta ve söz konusu hibelerin ve yaygın eğitim metodolojisine uygun eğitim anlayışının daha da yaygınlaşmasına imkân sağlamaktadır. Nitekim aynı raporda (Türkiye Ulusal Ajansı, 2016:57) ayrıca proje katılımcılarının profesyonel kariyerlerinin ve istihdam

planlarının da projelerden etkilendiği belirtilmiş ve iş bulma fırsatlarının arttığı (%76), profesyonel kariyer planları ve amaçları konusunda daha net bir fikir sahibi oldukları (%80) ve son olarak da kariyer seçenekleri konusunda daha net bir fikir sahibi oldukları (%82) ifade edilmektedir.

Bu veya farklı sebeplerle gençlerin kendi kariyer planlamaları, kişisel gelişimleri çerçevesinde gönüllü olarak katıldıkları eğitimlere ilişkin "gençlerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri amacıyla gencin ihtiyaçlarına yönelik tasarlanan bir öğrenme ortamının yaratılmasına yönelik yapılan çalışmalar" (Nemutlu, 2008) şeklinde tanımlanan gençlik çalışmaları kapsamında görevlendirilen bu eğitmenler, yine gençler veya gençlerle çalışanlar olabilmektedir. Ayrıca bu eğitmenlerin de yine ilgili kurum ve kuruluşların düzenlediği veya talep ettiği eğitmen eğitimlerini almış, gerekli bilgi ve pratik seviyeye gelmiş kişilerden oluştuğu varsayılmaktadır.

2.3.3 Türkiye Bağlamında Gençlik Eğitmenlerinin Eğitimi

Yetişkin eğitimi meslekleşme olmasının önündeki sorunların bir şekilde varlığını devam ettirdiği ve gençlere yönelik politikaların son yıllarda şekillenmeye başladığı ülkemizde gençlik alanına daha belirgin eğitim çalışmalarının yapılması, bu alanda eğitim verilecek kişilerin yetiştirilmesi ayrı bir uzmanlık alanı isteyen çalışma alanıdır.

Nemutlu (2008:222) bir kurum adına "gençlik eğitmeni" tanımının Türkiye'de 1990'ların başlarında karşımıza çıktığını; 1999 yılında Avrupa Komisyonu'nun Avrupa-Akdeniz (Euromed) Gençlik Programı'na Türkiye'nin katılımıyla kullanılmaya başlanılan kavramın 2002 yılında Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde Avrupa Birliği Gençlik Programının yürütülmesi ile daha da yaygınlaştığını belirtmektedir.

Diğer taraftan öncesinde Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü olarak hizmet verirken Resmi Gazetede (2011) Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin yayınlanması ile Gençlik ve Spor Bakanlığı kurulmuştur. Özellikle genç yetişkinlere yönelik açılan eğitimlerde ülke genelinde bulunan taşra teşkilatı ile Gençlik Spor Bakanlığı ülke genelinde il ve ilçe merkezlerinde bulunan Gençlik Merkezleri aracılığı ile genç yetişkinlere yönelik eğitimler düzenlemekte aynı zamanda Kredi Yurtlar Kurumu aracılığı ile de birçok üniversiteli gence ulaşmaktadır. Örneğin Gençlik Spor Bakanlığı 2017 yılı Şubat ayı bültenine göre sadece Kredi Yurtlar Kurumu aracılığı ile 2016 yılında yapılan eğitim, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere 1.312.086 gencin katıldığı tespit edilmiştir. Bakanlık tarafından düzenlenen bu etkinlikler -teknik bir konu olmadığı sürece- Gençlik

Merkezlerinde çalışmakta bulunan Gençlik Liderleri unvanını haiz personel aracılığı ile verilmektedir.

Ana görevi yetişkin eğitimi yapan kurumların başında Milli Eğitim Bakanlığı Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile onun uygulayıcı kuruluşları olan Halk Eğitim Merkezleri gelmektedir (Bilir, 2009). TÜİK verilerine göre (2018), 2013-2014 öğretim yılı sonu itibariyle Türkiye'de 15-44 yaş aralığında olup yaygın eğitim kurumlarını bitiren kursiyer sayısı 8.885.653'tür. Halk Eğitim merkezlerinin açmış olduğu bu kurslara (30 yaş üstü) 44 yaşına kadar gelip tamamlayan yaklaşık 9 milyon kişi bulunurken, sadece Gençlik ve Spor Bakanlığının etkinliklerine yaklaşık 1 milyonun üzerinde gencin katılmış olması ülkemizde bu tür faaliyetlerin genç yetişkinler tarafından ne kadar ilgi çekici bulunduğunun bir başka göstergesidir.

Böylesine büyük bir kitleye ulaşan Bakanlığın Gençlik Liderliği Yetiştirme, Gelişim ve Eğitimleri ile İlgili Çalışma Usul ve Esasları Yönergesi'ne göre (2013), Gençlik Lideri, *"gençlik merkezinde yönetim ile gençler arasında koordinasyonu sağlamak, onları yönlendirmek ve faaliyet programının hazırlanmasına ve uygulanmasına yardım etmek amacıyla Bakanlıkça açılan gençlik liderliği yetiştirme eğitimini başarı ile tamamlayarak gençlik lideri belgesi alan kişiler"* olarak tanımlanmış ve aranılan kriterlerde eğitim geçmişi olarak sadece *"Üniversitelerin en az 4 yıllık lisans bölümlerinden birinde okuyor olmak veya bu bölümlerden birinden mezun olmak"* (md.7-a) şartı bulunmaktadır. Söz konusu seçilen gençlik lideri adaylarına önce Çizelge-1 de gösterilen konu başlıkları ve ardından da Çizelge-2'de gösterilen konu başlıkları eğitim olarak verilmektedir:

Çizelge-1
Gençlik Liderleri Eğitimleri Uzaktan Eğitim Modülü

Dersin Adı	Saati
Gençlik ve Spor Bakanlığı	2 saat
Gençlik Merkezleri	2 saat
Liderlik ve Gençlik Liderliği	2 saat
YURTKUR ve Üniversiteler	2 saat
Gençlik Hakları	1 saat
Toplum ve Dezavantajlı Gruplar	2 saat
Takım Çalışması (Teorik)	1 saat
Gönüllülük	3 saat
Genç Sözlük	1 saat
Genç Psikolojisi	2 saat
Zaman Yönetimi	1 saat
Problem Çözme	1 saat
Türkiye'de Spor ve Olimpik Hareket	2 saat
TOPLAM	**22 saat**

Çizelge-2
Gençlik Liderleri İlk Düzey Eğitim Modülü Dersleri

Dersin Adı	Saati
Gençlik ve Spor Bakanlığı	1 saat
Gençlik Merkezleri	2 saat
Liderlik ve Gençlik Liderliği	2 saat
Gönüllülük	2 saat
Zaman Yönetimi	2 saat
Problem Çözme	2 saat
Gençlik Psikolojisi	3 saat
Takım Yönetimi/Grup Çalışması	2 saat
İletişim Becerileri, Sosyal Medya ve İnternet	2 saat
Fon Oluşturmak/Sponsorluk	2 saat
Toplum ve Dezavantajlı Gruplar	2 saat
Sivil Toplum Kuruluşları ile İlişkiler	2 saat
Proje Döngüsü ve Paydaş Analizi	3 saat
Gençlik Bilgilendirmesi	2 saat
Etkinlik Tasarlama	3 saat
Değerler Eğitimi	2 saat
E-sunum	4 saat
Etkinlik Grupları (Drama, Tiyatro, Müzik, Edebiyat Halkoyunları vs.)	Akşam etkinliği
TOPLAM	**40 saat**

Belirtilen eğitimleri alan ve gerekli ilgili şartlara göre değerlendirilen adaylar gençlik lideri olarak görevlendirilmekte ve gençlere yönelik etkinliklerde görev almaktadır.

Türkiye'de uzun yıllardır gençlik sivil toplum örgütü olarak hizmet veren ve bu araştırmanın da çalışma grubuna dahil olan Gençlik Servisleri Merkezi(GSM)'nin 2010 yılında Avrupa Gençlik Bilgilendirme Ve Danışmanlık Ajansı-ERYICA'ya üye olması Türkiye'deki gençlik çalışmalarının uluslararası bağlamda tanınırlığı anlamında da önemli bir adım olmuştur.

Benzer şekilde 1990'lı yıllarda Türkiye'nin gündemine giren Avrupa Birliği'ne katılım sürecinin, diğer alanlarda olduğu gibi gençlik STÖ'leri açısından da, önceki dönemlerde görülmeyen ölçekte nicelik ve nitelik değişimlerine yol açtığı kabul edilmektedir. Türkiye 2003 yılında pilot dönem ile başlayan ve 1 Nisan 2004 itibariyle tam katılım sağladığı Avrupa Birliği Gençlik Programları öncesinde Avrupa-Akdeniz Eylem Programı'na (Euro-Med) dâhil olmuş ve söz konusu program kapsamında birçok proje yürütülmüştür. Türk Ulusal Ajansı'nın kurulmasıyla birlikte Avrupa Birliği Gençlik Programı ve Euro-Med programlarının koordinatörlüğü bu kuruma devredilmiş ve kamu kurumları, gençlik kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları arasında hem işbirliği sağlanması, hem de ve verilen hibeler sayesinde ülkemiz vatandaşlarının ve gençlerinin kısa ve uzun vadeli uluslararası hareketlilik imkânlarından yararlanmaları desteklenmiştir. Kurulması itibariyle Ulusal Ajans hibe veren bir kurum olmasının da ötesinde Ulusal Gençlik Parlamentosu, Gönüllülük Komitesi gibi farklı oluşumların da içinde bulunmuş ve bu anlamda da çalışmalara katkı sağlamıştır (Sütlü, 2011:142). Aynı zamanda Türkiye Ulusal Ajansı 2008 yılı itibariyle Avrupa Gençlik Bilgilendirme Ağı-Eurodesk'e üye olmuş ve Avrupa genelindeki gençlik fırsatlarının gençler arasında karşılıklı duyurulmasına ortam yaratmış ve kurulduğu yıldan 2018 yılına kadar birçok farklı faaliyete doğrudan çalışma ortağı veya destekleyicisi olarak destek vermiştir.

Zaman içerisinde gelen talepleri karşılamak, eğitim faaliyeti içeren projelere daha kaliteli ve dolaylı destek vermek ve sahadaki çalışmaların kalitesine katkı sağlamak için Türk Ulusal Ajansı eğitmen eğitimi kursları açmış ve alana destek sağlamıştır. Genç yetişkinlerin katıldıkları yaygın eğitim tabanlı eğitimlerde görev alan eğitmenler açılan Eğitmen Eğitimi adı altındaki eğitim kursları ile eğitmen unvanı almaktadırlar. Türkiye Ulusal Ajansı, Avrupa Birliği'nin eğitim ve gençlik alanındaki hibelerini yürütmekle sorumludur ve kuruluş kanununa göre -*Milli Eğitim Bakanlığı gibi*- ülke eğitim/gençlik politikasına yön vermek veya politika belirlemeyi doğrudan hedefleyen bir eğitim kurumu değildir. Yine de, yürüttüğü programlar gereği Türkiye Ulusal Ajansı'nın rehber/eğitmen eğitimleri adı altındaki eğitimler 2003-2017 yılları arasında sadece 5 defa organize edilmiş, ortalama 30 kişiden oluşan eğitimlere katılan ve gerekli şartları yerine getiren eğitmenler daha sonra kurum bünyesinde gerekli durumlarda geçici hizmet alımı yöntemi ile bir sözleşmeye dayanan şekilde hizmet vermeye başlamışlardır.

Eğitmenlerinin seçim kriterleri veya verilecek eğitim başlıkları bir kanun veya yönerge ile belirlenmemiş olan Türkiye Ulusal Ajansı'nın pilot dönemi olan 2003 yılında Euro-Med kapsamında düzenlenen üç eğitimden birisi ve en son olarak 2012 yılında kendisinin düzenlediği Eğitmen Eğitimi'nin konu başlıkları incelendiğinde; bu eğitimlerin farklı şekillerde planlama esnekliğine sahip olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim kuruluşlar gerekli gördükleri alan başlıkları üzerine bilgilendirme etkinlikleri, proje yazma, tematik veya teknik konularda ortaya çıkan ihtiyaca yönelik olarak farklı başlıklarda eğitimler yürütmekte ve farklı eğitmenler ile çalışmaktadır. Uysal'a göre (2013:200), yetişkin eğitiminde program planlama konusunda toplumdaki yapısal değişimler ve dönüşümler eğitim önceliklerini belirlemektedir. Nitekim Türkiye Ulusal Ajansı'nın gençlik eğitmeni programları da dönemin özelliklerine göre farklı öncelikler altında sürdürülmektedir. İlk dönemde düzenlenen eğitmen eğitimlerinde proje yazma kültürünün yaygınlaşmasına odaklanırken, süreç içinde eğitmen eğitiminin içeriği dönemin farklı önceliklerine veya projelerin, programların kalitesine göre geliştirilmiştir.

Aynı zamanda Ulusal Ajans'ın kurulmasından çok daha öncesinden başlayarak ülkemizde gençlere yönelik yaygın eğitim tabanlı etkinlikler düzenleyen sivil toplum örgütleri de bulunmaktadır. Bu kuruluşlar halen ülkemizde faaliyetlerini sürdürmekte olmasına rağmen, kamu kurumları tarafından az destek görmekte veya sadece son yıllarda olduğu üzere daha çok hibe çağrıları ile maddi destek olmakta, beraberinde STÖ'ler arasındaki işbirliği ve ilişkilerin zayıflığı, ortak bir ağ üzerinde örgütlenememiş olmaları gibi nedenlerle zorluklar yaşamaktadır. Ancak özellikle uluslararası seyahat imkânı da veren hibelerin yaygınlaşmaya başlaması ve Avrupa Birliği politikaları çerçevesinde bir kamu kurumunun gençlere ve gençlerle çalışan kişilere yönelik yaygın eğitim tabanlı eğitimler sunmak suretiyle verdiği eğitimlere talepler de arttıkça, farkındalık doğal olarak artmaya başlamıştır. Ülkemizde gençlerle çalışan ve gençlerin sosyal, siyasal ve ekonomik hayata katılımlarına katkı sağlamayı hedefleyen ve uzun yıllardır faaliyetlerini devam ettiren kurum veya birçok şirket, kulüp, topluluk, dernek vb. yapılar tarafından da sürekli olarak organize edilmekte ve çok sayıda gence ulaşılmaktadır. Nitekim ücretsiz olarak sunulan bu eğitimlere gençlerin hangi tür öğrenme ihtiyacı ile katıldıkları bilinmemektedir. Bu başvurular bazen sadece bir açık ilan üzerinden, bazen ise standardı olmayan bir başvuru formu üzerinden alınmaktadır. Ancak Uysal'a göre (2013:199) yetişkin eğitimi programları bireylerin, bireylerin içinde yaşadıkları örgütlerin ve toplumların ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenir. Dolayısı ile düzenlenen bu eğitimlerin mutlaka söz konusu yapıların ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir.

Türkiye'de yıllardır faaliyet gösteren ve bu çalışma kapsamında araştırmaya konu olan bu sivil toplum kuruluşları eğitmen eğitimi yoluyla kendi eğitmenlerini oluşturmakta; yapılan çalışmaların özelliklerine göre, ihtiyaç duyulan alanlarda eğitmen istihdamı konusunda işbirliği yapmaktadırlar. Söz konusu kuruluşlar kendi çalışmaları ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitmen eğitimleri planlamakta ve ortak standartların olmadığı koşullarda kendi eğitmen eğitimlerini kendi yaklaşımlarına göre şekillendirmekte ve yine kendi eğitmenler ile bu eğitimleri vermektedirler. Verilen eğitimler sonrasında eğitmen unvanı alan kişiler de, yine birbirinden farklı eğitim başlıkları altında ilgili kurumların eğitimlerinde eğitmen olarak görev almaktadırlar. Bu araştırmaya da konu olan eğitimler çoğunlukla genç yetişkinlere yönelik olmasına karşın, zaman zaman daha küçük yaş gruplarına veya ileri yaş yetişkinlere yönelik de olabilmektedir. Bu nedenle eğitimlerin içerikleri farklı hedefler doğrultusunda farklılaşmaktadır. Oysaki yetişkinlerin öğrenme özellikleriyle uyumlu biçimde yetişkin eğitiminde görev alacak yönetici, düzenleyici ve öğreticilerin de özel programlarla yetiştirilmeleri gerektiği artık günümüzde tartışma konusu olmaktan çıkmıştır (Bülbül, 1997:292).

2.4 Gençlik Eğitmenlerinin Gençlik Çalışmalarındaki Yeri

Gençlik çalışmalarının farklı ülkelerdeki yapılanmasına bakıldığında bazı ülkelerde eğitim bakanlıkları, bazılarında gençlik bakanlıkları gibi çeşitli kamu kurumları tarafından düzenlendiği görülmektedir. Taylor (2008:104) gençlik çalışmalarının birbirinden çok farklı yerlerde gerçekleşebileceğini belirterek örnek olarak gençlik değişim programları, mezun dernekleri, gençlik kulüpleri, spor kulüpleri, sürekliliği olmayan çevre projeleri, siyasi partilerin gençlik kolları, bir gençlik örgütüne uzun süreli üyelik, kafelerde, sokakta gerçekleşen gayri resmi buluşmalar olarak tanımlamıştır. Gencin veya gençlerin birbirinden farklı ortamlarda sosyalliğini devam ettirmesi, bir oluşuma üye olması veya düzenli takip etmesi, kurumsal çalışmalarda bulunması gencin bireysel öğrenme sürecine katkı yapmaktadır. Gençlerin bu öğrenme süreçlerinde çoğu zaman görev üstlenen "gençlik eğitmenleri/kolaylaştırıcılar" katılımcı gençlerin gencin bireysel öğrenmeyi öğrenmesini yardımcı olmaktadır. Sütlü (2011:148), gençlik sivil toplum kuruluşlarının çalışma alanlarını ağ kurma *(networking)* ve gençlik politikası çalışmaları, kültürlerarası öğrenme çalışmaları, kapasite geliştirme çalışmaları, katılımcılık ve gönüllülük çalışmaları olarak sınıflandırmaktadır.

Kuruluşların yaptıkları eğitimler veya etkinlikleri, kendilerinin veya katılımcılarının ihtiyaçları doğrultusunda planlandığı düşünülmektedir. Bu eğitimlerin ortak yönünün gençlik çalışması olması ve genç odaklı yürütülmesidir. Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yayınlanan RAY Ulusal Raporu'na göre (2016: 22) gençlik çalışmalarında; eğitim ve yaşam boyu öğrenme, demokratik katılım ve yurttaşlık bilinci, serbest zaman kullanımı, gönüllü çalışma ve hareketlilik politika alanları olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma alanlarındaki eğitimlerde ve tüm çalışmalarda genç yetişkinlerle çalışan eğitmenler önemli rol oynayan aktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

BÖLÜM 3

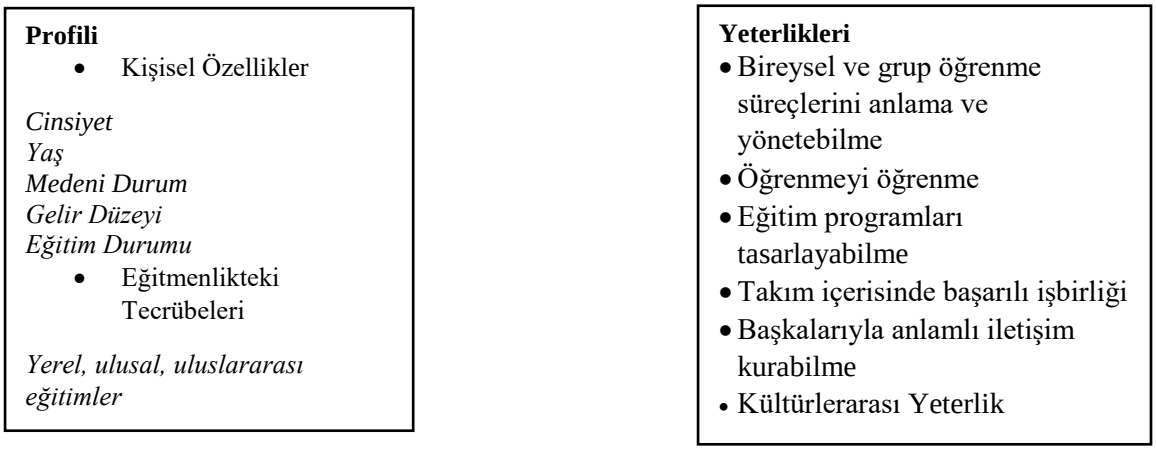
YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bilimsel araştırma, "karşılaşılan bir güçlüğün giderilmesi için bilimsel yöntemin uygulanması" ya da "planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenişi (analizi), yorumlanarak sonucun raporlaştırılması ile problemlere güvenilir çözümler arama süreci" şeklinde tanımlanmıştır (Atan, M., Atan, S., Arslantürk, 2012:5).

Araştırmada betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Betimsel araştırma durumun, sosyal bir ortamın veya ilişkinin ayrıntılı detaylarının bir resmine sunar. Keşifsel araştırmanın aksine, betimleyici bir çalışmada araştırmacı belirli ve tanımlanmış bir konuyla yola çıkar. Betimleyici bir araştırmanın sonucu konuyla ilgili detaylı bir resmi ortaya koymaktır. Betimleyici çalışmanın odak noktasını "Nasıl" ve "Kim" soruları oluşturmaktadır (Atan, M., Atan, S., Arslantürk, 2012: 25). Araştırmada tam olarak neyin ortaya konulacağını daha iyi ve görsel olarak göstermek amacıyla hazırlanan model Şekil 1 aşağıda gösterilmektedir:

Şekil 1
Araştırma Şeması



Şekil 1'de görüldüğü üzere araştırma iki farklı düzey üzerine kurulmuştur:

1- Profilleri: eğitmenlerin kişisel özelliklerinin
2- Yeterlikleri: eğitmenlik mesleği içerisindeki farklı alanlara göre yeterlikleri

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırma, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı), Gençlik Servisleri Merkezi, Habitat için Gençlik Derneği, Youth for Understanding, Türkiye Toplum Gönüllüleri Vakfı, Deneyimsel Eğitim Merkezi, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı gibi ülkemizde yerelde çok aktif, aynı zamanda araştırmanın başladığı tarih itibariyle gençlerle doğrudan çalışan eğitmenlere sahip ve kurumsal kapasiteleri ile gençlik çalışmalarına katkı sağlayan kurum ve kuruluşların gençlik eğitmenlerini kapsamaktadır.

Araştırmacı kişisel deneyiminden yola çıkarak eğitmene sahip olduğunu tespit ettiği 6 dernek ve 1 kamu kurumunun toplam 616 eğitmeni ile araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çizelge 3'te görüldüğü gibi, kurum/kuruluşlardan 3 tanesi (Türkiye Ulusal Ajansı, Gençlik Servisleri Merkezi ve Youth for Understanding-Türkiye) Ankara merkezli olup, diğerlerinin merkezi ise İstanbul'da bulunmaktadır.

Çizelge 3
Araştırmaya Katılanların Kurum/Kuruluşları ve Sayısı

Sayı	Kurum / Kuruluş Adı	Aktif Eğitmen Sayısı
1	Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı)	89
2	Deneyimsel Eğitim Merkezi	30
3	Gençlik Servisleri Merkezi	40
4	Habitat Derneği	150
5	Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı	202
6	Toplum Gönüllüleri Vakfı	80
7	Youth for Understanding-Türkiye	25
Toplam		**616**

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacı için anket geliştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmuş ve birinci bölümde gençlik eğitmenleri profilini ortaya çıkarmak için eğitmenlerle ilgili demografik veri toplamaya yönelik sorular geliştirilmiş ve kişisel kimlik bilgileri başlığı altında toplanmıştır. İkinci bölüm gençlik eğitmenlerinin yetişkin eğitimi bağlamında yeterlikleriyle ilgili ve eğitmenlerin katıldıkları eğitim programlarına ilişkin görüşleri hakkındaki verileri toplamak üzere geliştirilen likert tipi ölçek sorularından oluşmuştur. Bu

noktada Avrupa Komisyonu SALTO Eğitim ve İşbirliği Kaynak Merkezi'nin uluslararası düzeyde çalışan eğitmenlerin yeterliklerini saptamaya yönelik geliştirdiği ölçek kullanılmıştır (SALTO, 2014).

SALTO tarafından geliştirilen ölçek alanda yürütülmekte olan gençlik çalışmaları ve yaygın eğitim prensiplerini temel almıştır. Bu kapsamda geliştirilen model çerçevesinde 6 yeterlik alanı bulunmaktadır. Bunlar "bireysel grup öğrenme süreçlerini anlamak, öğrenmeyi öğrenme, eğitim programları tasarlayabilme, takım içerisinde başarılı bir şekilde işbirliği yapmak, diğerleri ile anlamlı iletişim kurabilmek" olarak belirlenmiştir. Her bir yeterlik alanı kendi içerisinde birden fazla yeterlikleri barındırmaktadır. Bulunan yeterliklerin altında da bir veya birden fazla kriter ve kriterlerin altında da göstergeler bulunmaktadır.

Bir eğitmenin kendi öğrenme süreçlerinden, eğitim programlarını tasarlayabilmesine, eğitim ekibinde bulunan diğer eğitmenler ve öğrenicileri ile anlamlı iletişim kurabilmesine ve öğrenicilerin öğrenme süreçlerini de takip edebilmesine, onların kültürel birikimleri ve kültürlerarası diyalog boyutunda her bir öğrenenin öğrenme sürecine aktif katılmasına destek verecek şekilde olması arzu edilen eğitmen modeli, Çizelge 4'de görüldüğü gibi geniş ve kapsamlı bir yaklaşım ile hazırlanmıştır.

Çizelge 4
SALTO Eğitmen Yeterlik Modeli

Yeterlik Alanları	Yeterlikler	Kriterler	Göstergeler
Bireysel Grup Öğrenme Süreçlerini Anlamak	7 Yeterlik	42 Kriter	54 Gösterge
Öğrenmeyi Öğrenme	5 Yeterlik	22 Kriter	25 Gösterge
Eğitim Programları Tasarlayabilme	6 Yeterlik	27 Kriter	35 Gösterge
Takım İçerisinde Başarılı Bir Şekilde İşbirliği Yapmak	6 Yeterlik	18 Kriter	33 Gösterge
Diğerleri ile Anlamlı İletişim Kurabilmek	5 Yeterlik	20 Kriter	28 Gösterge
Kültürlerarası Yeterlik	6 Yeterlik	19 Kriter	29 Gösterge
6 Yeterlik Alanı	**35 Yeterlik**	**148 Kriter**	**204 Gösterge**

Araştırma verileri 6 yeterlik alanındaki ve 35 yeterlik ile ilgili ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Bunun için gerekli izinler SALTO'dan alınmış ve araştırmacı tarafından orijinal

dili İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş ve kavramların doğru olup olmadığı gözden geçirilip gerekli kontrolleri yapılmış ve ayrıca kapsam geçerlikleri yapıldıktan sonra anket olarak eğitmenlere iletilmiştir. "Bireysel Grup Öğrenme Süreçlerini Anlamak" yeterlik alanı altında eğitmenlerin eğitim süreçlerinde uygun metotları seçmesi, tasarlaması ve uygulaması, güven ve ilham veren uygun eğitim ortamı yaratması, eğitim sürecinde öğrenicilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlamada ve karşılamada destek olması ve engellerin üstesinden gelmesi, farklı öğrenme türlerine olanak sağlayacak şekilde grup dinamiği oluşturulması, öğrenenleri desteklemesi, motive etmesi, yaratıcılığı desteklemesi ve öğrenenlerin etik sınırlarına saygı duyması gibi yeterlikler ölçülmüştür. Bu yeterlik alanı sayesinde eğitimcinin öğrenicilere yönelik öğrenme ilerlemelerine uygun ortam yaratması, süreç içerisinde gözlemleyebilmesi ve gerekli durumlarda müdahalede bulunması amaçlanmıştır.

"Öğrenmeyi Öğrenme" yeterlik alanı kapsamında, eğitimcilerin eğitim süreçlerinde öğrenenlerin öğrenme yeterlikleri ve ilerlemelerinin gözlemlenmesi, öğrenme hedeflerinin tanımlanması ve pro-aktif olarak takibi, gelecek olan geri bildirimler aracılığıyla profesyonel ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması, beklenmedik öğrenme durumları ve çıktıları ile başa çıkabilme yeterliği ve uygun kaynakları tanımlayabilmesinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu sayede eğitmenlerin hem öğrenicilerin öğrenme süreçlerini takip etmesi ve deneyimler ve geribildirimler sayesinde de öz-öğrenme süreçlerini takip edebilmeleri söz konusudur.

"Eğitim programı tasarlayabilme" yeterlik alanı kapsamında eğiticilerin yaygın öğrenme değerleri ve ilkelerine bağlı olarak program geliştirebilme, söz konusu faaliyetin değerlerini ve bilgisini aktarabilme, öğrenicilerin sosyo-politik geçmişlerinden gelen farklılıkları eğitim programına yansıtabilme, gerekli durumlarda bilgi iletişim teknolojilerini, e-öğrenme ve diğer materyalleri ve tekniklerini kullanabilme, bir değerlendirme süreci tasarlayabilme, gerekli bilgiyi ilgili kaynaklarından toplama, aktarma ve yaygınlaştırmaya yönelik uygun metotların seçiminin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu yeterlik alanı sayesinde eğitmenin ihtiyaçlara uygun bir şekilde eğitim programını planlaması, uygulaması ve sonucunda da gerekli değerlendirmeleri yapabilmesi beklenmektedir.

Eğitimcinin aynı zamanda eğitmen ekibine ilişkin "takım içerisinde başarılı bir şekilde işbirliği yapabilme" yeterlik alanlarını ölçmek amacıyla eğitim sürecinde takım görevlerine aktif katkı sağlama, eğitmen takımının yükünü hafifletmek için sorumluluk almaya istekli olma, diğer takım üyelerini oturumlarda görev almaya dahil etme ve cesaretlendirme, katılımcılar ile birlikte öğrenme, takım sürecinin ve takım etkinliğinin farkında olma, anlaşmazlığa düşülen durumları yapıcı şekilde yönetme yeterliklerine ilişkin sorular yöneltmiştir. Bu sayede eğitimcinin sadece tek başına değil eğitim sürecini başarılı bir şekilde

tamamlayabilmek amacıyla diğer takım üyeleri ile de işbirliği yeterliklerini ölçmek amaçlanmıştır.

Bir başka yeterlik alanı olan "diğerleri ile anlamlı iletişim kurabilme"ye ilişkin eğitimcinin eğitim sürecince aktif dinleme yeteneği, katılımcılarla empati kurabilmesi, duygularını ve düşüncelerini net bir şekilde ifade edebilmesi, olası farklı kimliklerden gelebilecek katılımcı ihtimaline karşı farklı kimliklerin farkında olması, katılımcıların olası çeşitliliğinin farkında olması gibi yeterlikleri ölçülmüş ve bu sayede katılımcıların diğer kişiler ile anlamlı iletişim kurabilmeleri ve eğitimin tam anlamıyla kapsayıcı olabilmesi için gerekli yeterlikleri ölçmek amaçlanmıştır.

"Kültürlerarası Yeterlilik" alanında ise birçok farklı kültürü barındıran sadece yerel değil ulusal veya uluslararası eğitim ortamlarında da başarılı bir eğitim süreci tamamlayabilmek için eğitmenin farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebilecek çift anlamlılığı kabul etmesi, bir kişinin kendi kimliği ile ilgili farkındalık geliştirilmesine katkı sağlaması, farklı bakış açılarından bakabilme isteği ve yeteneği, kişinin kendi bakış açısını, önyargılarını ve gerçeklik algısına yön veren kalıp yargılarını eleştirel değerlendirmesini cesaretlendirmesi, bireysel farkındalığı arttırmak için kullanılan teknik/metotları ve çeşitli yolları kullanabilmesi, eğitim sürecinde insan hakları ilkelerini uygulayabilmesi yeterlikleri soru olarak yönetilmiş ve katılımcıların her türlü kimlikleri ile eğitim ortamlarında bulunmalarına imkan verecek bir eğitim süreci için gerekli yeterlikler ölçülmüştür.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama aracı anket ve ölçekten oluşmaktadır. Toplanan veriler için betimleyici istatistik kullanılmış, frekans dağılım tabloları oluşturulmuş ve merkezi eğilimleri, dağılım ölçüleri ile yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca anket yoluyla elde edilen veriler, araştırmanın alt soruları bağlamında sınıflandırılarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde genç yetişkinlerle çalışan ve genç yetişkinlerin sosyal becerilerinin gelişmesi için faaliyetlerde bulunan gençlik eğitmenlerinin demografik özellikleri ve yeterlik alanlarının dağılımı ortaya koyulmuştur. Eğitmenlerin demografik özelliklerinin benzerlik ve farklılıkları ayrıca bu özelliklerinin eğitmenlik mesleklerine nasıl bir etkisi olduğu incelenmiştir. Bununla birlikte eğitmenlerin aldıkları eğitimlerin yetişkin eğitimi bağlamındaki içeriği ve eğitmenlerin yetişkin eğitimi kavram ve metodolojisini tanıyıp tanımadıkları değerlendirilmiştir.

4.1 Gençlik Eğitmenlerinin Demografik Özellikleri

Çizelge 5-16 arasındaki bu bölümde araştırmanın 1. alt problem sorusunda da bulunan gençlik eğitmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin sorular sorulmuştur.

Çizelge *5*
Gençlik Eğitmenlerinin Toplumsal Cinsiyet, Medeni Durum Ve Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaşınız				**Medeni Durumunuz**				**Toplam**
				Bekar (Çocuksuz)	**Bekar (Çocuklu)**	**Evli (Çocuksuz)**	**Evli (Çocuklu)**	
15-19	Cinsiyetiniz	Kadın	Sayı / Yüzde	2 -%100,0				2 - %1,0
		Erkek	Sayı / Yüzde	1 -%100,0				1 - %0,5
	Toplam		**Sayı / Yüzde**	**3 - %100,0**				**3 - % 1,6**
20-29	Cinsiyetiniz	Kadın	Sayı / Yüzde	38 - %95,0		1 -%2,5	1 -%2,5	40 - %21,2
		Erkek	Sayı / Yüzde	44 - %89,8		4 -%8,2	1 -%2,0	49 - %26,0
	Toplam		**Sayı / Yüzde**	**82 -%92,1**		**5 -%5,6**	**2 -%2,2**	**89 - %47,3**
30-39	Cinsiyetiniz	Kadın	Sayı / Yüzde	24 -%63,2	1 - %2,6	5 - %13,2	8 - %21,1	38 - %20,2
		Erkek	Sayı / Yüzde	20 -%46,5	1 - %2,3	11 -%25,6	11 -%25,6	43 - %22,8
	Toplam		**Sayı / Yüzde**	**44 -%54,3**	**2 - %2,5**	**16 - %19,8**	**19 -%23,5**	**81 - %43,0**
40-49	Cinsiyetiniz	Kadın	Sayı / Yüzde	1 -%16,7	3 - %50,0		2 -%33,3	6 - %3,1
		Erkek	Sayı / Yüzde	1 -%25,0	0 - %0,0		3 -%75,0	4- %2,1
	Toplam		**Sayı / Yüzde**	**2-%20,0**	**3- %30,0**		**5- %50,0**	**10-%5,3**
+50	Cinsiyetiniz	Kadın	Sayı / Yüzde	2 -%40			3 -%60,0	5 - %2,6
	Toplam		**Sayı / Yüzde**	**2 -%40**			**3 -%60,0**	**5 - %2,6**
Toplam	Cinsiyetiniz	Kadın	Sayı / Yüzde	67-%73,6	4-%4,4	6 -%6,6	14 -%15,4	91- %48,4
		Erkek	Sayı / Yüzde	66 -%68,0	1 -%1,0	15 - 15,5%	15 -%15,5	97- %51,6
	Toplam		**Sayı / Yüzde**	**133 -%70,7**	**5 -%2,7**	**21 -%11,2**	**29 -%15,4**	**188- %100**

Yaş, medeni durum ve toplumsal cinsiyetin incelendiği Çizelge 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 70,7'sinin (133 kişi) bekâr (çocuksuz), %2,7'sinin (5 kişi) bekâr (çocuklu), % 11,2'sinin (21 kişi) evli (çocuksuz) ve %15,4'ünün (29 kişi) evli (çocuklu) olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 91 kadın (%48,4) ve 97 erkek (%51,6) ile dengeli bir toplumsal cinsiyet dağılımı olduğu gözlemlenmektedir.

Eğitmenlerin toplumsal cinsiyet profilinin yaş aralığına göre dağılıınma baktığımızda büyük çoğunluğun 20-39 yaş aralığında dağıldığı görülmektedir. 15-19 yaş aralığında 3 eğitmen (2 kadın, 1 erkek), 20-29 yaş aralığında 89 eğitmen (40 kadın, 49 erkek), 30-39 yaş aralığında 81 eğitmen (38 erkek, 43 kadın), 40-49 yaş aralığında 10 eğitmen (6 kadın, 4 erkek) ve 50 yaş ve üzerinde ise 5 eğitmen (5 kadın) olarak katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Henüz 15-19 yaş aralığındaki 3 kişinin eğitmenlik yapıyor olması sektörün geleceği açısından ümit verici bir durum iken, 40 yaş üstü 15 eğitmenin olması da dikkat çekmektedir.

Çizelge 6

Uluslararası Eğitimlerde Görev Alanların Cinsiyet ve Medeni Duruma Göre Dağılımı

Uluslararası eğitimlerde görev alıyor musunuz?				Medeni Durumunuz				**Toplam**
				Bekar (Çocuksuz)	Bekar (Çocuklu)	Evli (Çocuksuz)	Evli (Çocuklu)	
Teklif geliyor ve görev alıyorum.	Cinsiyetiniz	Kadın	Toplam / Yüzde	7 / 38,9%	2 / 11,1%	3 / 16,7%	6 / 33,3%	18 / 100,0%
		Erkek	Toplam / Yüzde	22 / 59,5%	1 / 2,7%	8 / 21,6%	6 / 16,2%	37 / 100,0%
	Toplam		**Toplam / Yüzde**	**29 / 52,7%**	**3 / 5,5%**	**11 / 20,0%**	**12 / 21,8%**	**55 / 100,0%**
Teklif geliyor ancak görev almıyorum/ alamıyorum.	Cinsiyetiniz	Kadın	Toplam / Yüzde	11 / 78,6%		1 / 7,1%	2 / 14,3%	14 / 100,0%
		Erkek	Toplam / Yüzde	9 / 60,0%		2 / 13,3%	4 / 26,7%	15 / 100,0%
	Toplam		**Toplam / Yüzde**	**20 / 69,0%**		**3 / 10,3%**	**6 / 20,7%**	**29 / 100,0%**
Teklif gelmiyor dolayısı ile görev almıyorum.	Cinsiyetiniz	Kadın	Toplam / Yüzde	49 / 83,1%	2 / 3,4%	2 / 3,4%	6 / 10,2%	59 / 100,0%
		Erkek	Toplam / Yüzde	35 / 77,8%		5 / 11,1%	5 / 11,1%	45 / 100,0%
	Toplam		**Toplam / Yüzde**	**84 / 80,8%**	**2 / 1,9%**	**7 / 6,7%**	**11 / 10,6%**	**104 / 100,0%**
Toplam	Cinsiyetiniz	Kadın	Toplam / Yüzde	67 / 73,6%	4 / 4,4%	6 / 6,6%	14 / 15,4%	91 / 100,0%
		Erkek	Toplam / Yüzde	66 / 68,0%	1 / 1,0%	15 / 15,5%	15 / 15,5%	97 / 100,0%
	Toplam		**Toplam / Yüzde**	**133 / 70,7%**	**5 / 2,7%**	**21 / 11,2%**	**29 / 15,4%**	**188 / 100,0%**

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, kadın eğitmenlerin 18'i, erkek eğitmenlerin ise 37'si uluslararası eğitimlere ilişkin teklif aldığını ve görevi kabul ettiğini belirtirken; teklif gelen, ancak görev alamayan veya almayan eğitmen sayıları ise kadın-erkek arasında dengeli olarak

görülmektedir. Uluslararası eğitimler için teklif gelmediğini belirten ve dolayısıyla görev alamayan eğitmen sayısı ise kadın (59) ve erkek (45) için yoğun seçilen seçenek olup dengeli bir şekilde dağılmıştır.

Çizelge 7
Eğitmenlik Mesleğinin Aylık Gelire Katkısının Toplumsal Cinsiyet Göre Dağılımı

	Kadın	**Erkek**	**TOPLAM**
Eğitmenlik mesleğinden kazancım hiç yok.	43	25	68
Eğitmenlik mesleğinden kazancım yok denecek kadar az	7	7	14
Gönüllü olarak yaptığım için kazanç elde etmiyorum, hobi olarak yapıyorum	22	18	40
Anlamlı bir kazanç elde etmiyorum, hobi düzeyinde sürdürüyorum	6	12	18
Eğitmenlikten kazandıklarım benim için ek bir gelir kaynağı	7	26	33
Gelirimi tamamen eğitmenlikten kazanıyorum	6	9	15
TOPLAM	**91**	**97**	**188**

Toplumsal cinsiyet ve aylık gelir ilişkisinin incelendiği Çizelge 7'de kadın eğitmenlerin sadece 6'sının gelirini tamamen eğitmenlikten kazanırken, erkek eğitmenlerde bu sayı 9'dur. Eğitmenlik mesleğinden hiç kazanç elde etmeyen kadın eğitmen sayısı 43 iken, erkek eğitmenlerin ise 25 olduğu görülmektedir. Eğitmenlik mesleğinden hiç geliri olmayan toplam 68 kişinin var olması da bu işin gönüllülük temelinde yapıldığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Çizelge 8
Katılımcıların Bulundukları Coğrafi Bölgelerin Dağılımı

Coğrafi Bölge	**Kişi Sayısı**
Akdeniz Bölgesi	17
Doğu Anadolu Bölgesi	8
Ege Bölgesi	25
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	20
İç Anadolu Bölgesi	40
Karadeniz Bölgesi	14
Marmara Bölgesi	64
TOPLAM	**188**

Eğitmenlerin resmi olarak ikamet ettikleri illere göre dağılımına bakıldığında; ülkemizin her bölgesinde eğitmen bulunduğunu, ancak özellikle Marmara Bölgesi'nde yoğunlaştığı; Doğu Anadolu Bölgesi'nde ise, çok az sayıda eğitmen bulunduğu görülmektedir. Her bölgede eğitmen bulunuyor olması yaygın eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşması açısından olumlu bir gösterge olmasına rağmen dağılımın eşit olmamasının beraberinde riskler barındırabileceği düşünülmektedir.

Çizelge 9
Katılımcıların Resmi İkametgâhı ve Doğum Yeri

		Resmi ikametgah iliniz							
		Akdeniz Bölgesi	Doğu Anadolu Bölgesi	Ege Bölgesi	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi	**TOPLAM**
Doğum Yeriniz	Akdeniz Bölgesi	12	0	2	3	2	0	5	**24**
	Doğu Anadolu Bölgesi	1	6	2	0	3	1	3	**16**
	Ege Bölgesi	0	0	15	1	6	0	4	**26**
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	0	2	1	15	1	1	4	**24**
	İç Anadolu Bölgesi	2	0	2	0	22	1	8	**35**
	Karadeniz Bölgesi	0	0	1	0	5	8	4	**18**
	Marmara Bölgesi	1	0	1	0	1	3	35	**41**
	Y.Dışı	1	0	1	1	0	0	1	**4**
TOPLAM		**17**	**8**	**25**	**20**	**40**	**14**	**64**	**188**

Doğum yeri ile resmi ikametgâh ili arasındaki ilişkiyi gösteren Çizelge 9'da özellikle Marmara Bölgesi'nde yaşayan 64 kişinin 35'inin yine Marmara Bölgesi'nde doğduğu ve diğer tüm bölgelerden bu anlamda göç aldığı, Doğu Anadolu Bölgesi'nde doğan 16 kişinin 6'sının yine Doğu Anadolu'da ikamet ettiği, 10 kişinin ise diğer bölgelere yerleştiği tespit edilmiştir.

Çizelge 10
Katılımcıların Eğitim Durumu

	(f)	**Yüzde**
İlköğretim mezunuyum	1	,5
Lise mezunuyum	4	2,1
Ön lisans programı okuyorum/tamamladım	10	5,3
Lisans programı okuyorum/tamamladım	104	55,3
Y.Lisans programına devam ediyorum/tamamladım	56	29,8
Doktora veya üstü bir dereceye devam ediyorum/sahibim.	13	6,9
TOPLAM	**188**	**100,0**

Araştırmaya katılan eğitmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında; eğitim düzeyi oldukça yüksek bir grupla karşılaşılmaktadır. Nitekim lisans ve yüksek lisans mezunu/öğrencisi olanların oranının % 84,80 olması yanında doktora ve üstü dereceye sahip olan 13 kişi bulunması dikkat çekmektedir. Bununla birlikte ilköğretim mezunu 1 kişi, lise mezunu 4 kişi, ön-lisans programı dahilinde eğitim alan/almakta olan 10 kişinin de eğitmenlik yapması; gençlik eğitmenlerinin geniş bir eğitim yelpazesinden geldiğini göstermektedir.

Çizelge 11
Katılımcıların Bitirdikleri Fakülte ve Eğitim Durumları

Katılımcıların bitirdikleri fakülte ve eğitim durumları								
		Eğitim Durumunuz						**TOPLAM**
		İlköğretim mezunuyum	Lise mezunuyum	Ön lisans programı okuyorum/ tamamladım	Lisans programı okuyorum/ tamamladım	Y.Lisans programına devam ediyorum/ tamamladım	Doktora veya üstü bir dereceye devam ediyorum/sahibim.	
(Varsa)Bitirdiğiniz Fakülte	SOSYAL BİLİMLER FAKÜLTELERİ	0	0	0	24	18	3	45
	FEN BİLİMLERİ FAKÜLTELERİ	0	0	0	16	12	4	32
	MÜHENDİSLİK FAKÜLTELERİ	0	0	2	6	14	3	25
	EĞİTİM FAKÜLTELERİ	0	0	0	9	8	2	19
	BELİRTİLMEMİŞ	1	4	7	38	4	1	55
	YOK	0	0	1	11	0	0	12
TOPLAM		**1**	**4**	**10**	**104**	**56**	**13**	**188**

Çizelge 11'de eğitmenlik yapan eğitmenlerin mezun/okumakta oldukları fakülteleri açısından incelenmek istenildiğinde, önemli bir çoğunluğun (55 kişi) bu konuya ilişkin görüş

belirtmek istemediği, belirtenlerin içinde ise Fen Bilimleri Fakültelerinin (29 kişi) ilk sırada olduğu, ardından Eğitim Fakültelerinin (19 kişi) bulunduğu ve sonrasında ise Mühendislik Fakültelerinin (12 kişi) geldiği görülmektedir. Bu gösterge yetişkin eğitimi üzerine sahada çalışanların almış oldukları örgün eğitim desteklerini de gösteren önemli bir çizelgedir.

Çizelge 12
Katılımcıların Lisans ve (varsa) Yüksek Lisans Alanları

Bölüm	**Sayı**
Eğitim	1
Eğitim yönetimi ve denetimi	1
Eğitimde ölçme ve değerlendirme	1
Eğitimde ve sosyal hayatta sivil toplum örgütlenmeleri	1
Yetişkin eğitimi	2
Görsel sanatlar eğitimi	1
Diğer	58
TOPLAM	**65**

Çizelge 12'ye göre, yüksek lisans ve üstü eğitim gördüğünü belirten 68 kişinin 65'i (%95,58) tarafından doldurulan "(Yüksek Lisans ve üstü) Bitirdiğiniz Bölüm**"** sorusuna sadece 2 kişi (%3,07) Yetişkin Eğitimi cevabını vermiş olup, ayrıca bitirdiği programın başlığında "eğitim" kelimesi geçen ise 5 kişi (%7,69) bulunmaktadır.

Çizelge 13
Katılımcıların Çalıştıkları Sektörler

	(f)	Yüzde
Çalışmıyor	7	3,7
Diğer	67	35,6
Eğitim Sektörü	44	23,4
Öğrenci	44	23,4
Sivil Toplum Sektörü	26	13,8

Araştırmaya katılanların çalıştıkları sektörlerine göre dağılımına (Çizelge 13) bakıldığında katılımcıların ağırlıklı olarak farklı sektörlerde çalıştığını; geri kalan ve katılımcıların yaklaşık yarısını oluşturan kitlenin eğitim alanında faaliyet gösterdiğini veya öğrencilerden oluştuğunu görmek mümkündür.

Çizelge 14

Katılımcıların Bitirdiği Fakülte ve Meslekleri

Katılımcıların bitirdiği fakülte ve meslekleri							
		Mesleğiniz					**TOPLAM**
		Çalışmıyor	Diğer	Eğitim	Öğrenci	Sivil Toplum	
(Varsa) Bitirdiğiniz Fakülte	Sosyal Bilimler Fakülteleri	2	29	11	2	9	**53**
	Fen Fakülteleri	2	14	10	1	5	**32**
	Mühendislik Fakülteleri	0	11	3	0	3	**17**
	Eğitim Fakülteleri	1	3	14	0	1	**19**
	Belirtilmemiş	1	10	5	31	8	**55**
	Yok	1	0	1	10	0	**12**
TOPLAM		**7**	**67**	**44**	**44**	**26**	**188**

Çizelge 14'te görüldüğü gibi, eğitim sektöründe çalışmakta olan 44 araştırma katılımcısının 14'ünün eğitim fakültelerinden mezun oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan 188 katılımcının 53'ünün sosyal bilimler fakültelerinden mezun veya okuyor olduğu, 55'inin de herhangi bir bilgi girişi yapmadığı tespit edilmiştir. Bu dağılımda eğitim fakültelerinde okuyan veya mezun olan katılımcıların sayısı ise 19 olarak görülmektedir.

Çizelge 15

Katılımcıların Yaygın/Yetişkin Eğitimi Alanı İle Tanışma Şekli

	(f)	**Yüzde**
Rastlantısal olarak	7	3,7
Arkadaş çevremin yönlendirmesiyle	12	6,4
Sosyal ilgilerim nedeniyle	71	37,8
Profesyonel ilgim nedeniyle	16	8,5
Dahil olduğum gençlik kuruluşu aracılığı ile	67	35,6
Diğer:	15	8,0
TOPLAM	**188**	**100,0**

Araştırmaya katılanların yaygın eğitim/yetişkin eğitimi alanı ile nasıl tanıştıkları konusu araştırıldığında (Çizelge 15) katılımcıların önemli kısmının (%37,8) sosyal ilgileri nedeniyle bu alan ile tanıştıkları; %35,6'sının gençlik kuruluşları aracılığı ile bu alana girdikleri; rastlantısal olarak alana girenlerin ise sadece %3,7 oranında olduğu gözlenmektedir.

Çizelge 16

Katılımcıların Yetişkin Eğitimi Ve Öğrenmesi İle İlgilenme Düzeyi

	(f)	Yüzde
Yok denecek kadar az	5	2,7
Kendime yetecek kadar orta seviyede	81	43,1
İleri seviyede	102	54,3
TOPLAM	**188**	**100,0**

Çizelge 16'da eğitmenlerin neredeyse hepsinin (%97,4) yetişkin eğitimi ve öğrenmesi ile kendisine yetecek kadar orta seviyede (%43,1) veya ileri seviyede (%54,3) ilgili olduklarını görmemiz mümkündür.

4.2 Gençlik Eğitmenlerinin Katıldıkları Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri

Çizelge 17-24 arasında 2. alt problem sorusuna cevap aranmıştır. Bu çizelgelerde sorulan sorular eğitmenlerin katıldıkları eğitim programlarının düzenlenmesi, içeriği, metodolojisi ve düzenlendikten sonraki uygulama süreçlerini kapsamaktadır.

Çizelge 17

Katılımcıların Katıldıkları Eğitmen Eğitimi Kursunun Düzenlenme Süresi

	(f)	**Yüzde**
1 yıldan az	50	26,6
1-4 yıl arası	62	33,0
5-9 yıl arası	50	26,6
10 yıl ve üzeri	25	13,3
Belirtilmemiş	1	0,5
TOPLAM	**188**	**100**

Eğitmenlerin önemli bir kısmının (112 kişi - %59,60) eğitmen eğitimini son 4 yıl ve daha az zaman içerisinde aldığı görülmüştür. Eğitmenlerin 50'si (%26,6) henüz eğitmen eğitimine yeni katılmış ve beraberinde, 10 yıl ve üzeri deneyime sahip 25 eğitmen (%13,3) bulunmaktadır. 112 eğitmenin 4 yıl ve daha kısa zaman içerisinde eğitmen eğitimini

tamamlamış olması eğitmenlik bilgilerinin yeni ve güncel olduğunu gösterebilmektedir ancak beraberinde de deneyim eksikliğini de ifade edebilmektedir.

Çizelge 18
Katılımcıların Kursa Katılma Yolları

	(f)	**Yüzde**
Mülakat yapıldı	69	36,7
Mülakat yapılmadı	115	61,2
Emin değilim	4	2,1
TOPLAM	**188**	**100,0**

Eğitmenlerin katıldıkları kursların seçimlerinde yazılı başvuru sonrasında farklı bir uygulama ile mülakat yapılıp yapılmadığını gösteren Çizelge 18'de araştırmaya katılanlardan 115 eğitmenin (%61,2) böyle bir uygulamaya tabii olmadığını görmek mümkündür. Bu durumdan eğitmenlerin seçimlerinin yazılı başvuru ile yapıldığı anlaşılabilmektedir. Bu çizelge eğitmenlik mesleğini icra etmek üzere seçilen eğitmenlerin seçim kriterlerine ilişkin başka tartışma konularını ortaya çıkarabilmektedir.

Çizelge 19
"Yetişkin-Genç" Kavramları Hakkında Bilgi Verildi Mi?

	(f)	Yüzde
Evet	155	82,4
Hayır	19	10,1
Emin değilim	14	7,4
TOPLAM	**188**	**100,0**

Araştırmaya katılan 155 eğitmen (%82,4) eğitmen eğitimlerinin içeriğinde kavram bilgisi verildiğini belirtilirken; eğitmenlerden 19'u (%10,1) böyle bir teorik bilgi almadığını belirtmiştir. Soruya "emin değilim" şeklinde cevap veren 14 (%7,4) eğitmen bulunmaktadır. Büyük çoğunluğun kavramlar hakkında bilgi sahibi olması alanın tanınırlığı ve meslekleşmesi açısından olumlu görülmektedir.

Çizelge 20
Katılımcıların Eğitmen Eğitimi Kursunun Yaygın Eğitim Modülü Olarak Planlanmasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	(f)	**Yüzde**
Yaygın Eğitim Modülü Kullanıldı	163	86,7
Yaygın Eğitim Modülü Kullanılmadı	7	3,7
Emin değilim	18	9,6
TOPLAM	**188**	**100,0**

Eğitmen eğitimi katılımcılarından 163'ü (%86,7) katıldıkları eğitimlerde yaygın eğitim modüllerinin kullanıldığı oturumlara dahil olduklarını belirtmişlerdir. Eğitmenlerden 7'si (%3,7) yaygın eğitim modülü düzenlenmediğini, 18 (%9,6) eğitmen ise bu durumu hatırlamadığını belirtmiştir.

Çizelge 21
Eğitmen Eğitimi Sonrası Uygulamalı Eğitime Katılanların Dağılımı

	(f)	Yüzde
Uygulamalı Eğitime Katıldım	175	93,1
Uygulamalı Eğitime Katılmadım	10	5,3
Emin değilim	3	1,6
TOPLAM	**188**	**100,0**

Eğitmen eğitimi kursu sonrasında katılımcılardan 175 eğitmen (%93,1) deneyim kazanmalarını sağlamak amacıyla kurs sonrası uygulama eğitimine katıldığını ifade etmiştir. Bu oranın yüksek olması eğitmen eğitimi kursu düzenleyen kuruluşların katılımcılarına eğitim esnasında pratik yapabilmeleri için uygun ortam verdiğini göstermektedir.

Çizelge 22
Eğitim Programı Tasarlama Oturumuna Katılanların Dağılımı

	(f)	Yüzde
Katıldım	144	76,6
Katılmadım	24	12,8
Emin değilim	20	10,6
TOPLAM	**188**	**100,0**

Araştırmaya katılan eğitmenlerin 144'ü (%76,6) almış oldukları eğitimlerde program tasarlama üzerine bir oturum yapıldığını; 24'ü (%12,8) ise böyle bir oturum yapılmadığını belirtmiştir.

Çizelge 23
Katılımcıların Eğitmen Eğitimi Sonrasında Stayerlik İmkanına İlişkin Görüşleri

	(f)	Yüzde
Stajyerlik süreci yaşadım	51	27,1
Stajyerlik süreci yaşamadım	137	72,9
TOPLAM	**188**	**100,0**

Eğitmenlerin 51'i (%27,1) eğitmen eğitimi sonrasında bir stajyerlik süresi yaşadığını belirtmiş, diğer taraftan 137 eğitmen (%72,9) herhangi bir stajyer süreci yaşamadığını ve doğrudan eğitmen unvanı aldığını belirtmiştir. Eğitimin içeriği ve stajyerlik süresince eğitmene verilen görev ve sorumluluklara bağlı olarak bu gösterge farklı anlamlar ifade edebilmektedir.

Çizelge 24
Katılımcıların Kursun Alanda Yetişmeye Katkısına İlişkin Görüşleri

	(f)	**Yüzde**
Katkı sağlamadı	3	1,6
Kısmen katkı sağladı	55	29,3
Yeterli katkı sağladı	130	69,1
TOPLAM	**188**	**100,0**

Araştırmaya katılan 130 eğitmen (%69,1), aldıkları eğitimin bu alanda yetişmelerine yeterli katkı sağladığını, 55 eğitmen (%29,3) kısmen katkı sağladığını, 3 eğitmen ise (%1,6) katkı sağlamadığını belirtmişlerdir.

4.3 Gençlik Eğitmenlerinin Sahip Oldukları ve Geliştirmeye İhtiyaç Duydukları Yeterlikler

Çizelge 25-33 arasındaki bulgular araştırmanın 3. alt probleminde sorulan gençlik eğitmenlerinin sahip olduğu ve ihtiyaç duyduğu yeterlikleri kapsamaktadır. Yeterlik alanlarının incelenmesinde SALTO (2014) tarafından yayınlanmış olan eğitmen yeterlik modeli kullanılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre yeterlik alanları yeterliklere, yeterlikler de kriterlere

bölünmüş ve kriterler ise göstergeler ile sınıflandırılmıştır. Araştırma kapsamında yeterlikler üzerinden sorular hazırlanmış ve verilen cevaplar yeterlik alanları üzerinden yorumlanmıştır.

Kullanılan model 6 yeterlik alanına dayalı olup söz konusu alanlar yeterlikler ve yeterliklere ait kriterleri ve her kriterin de bir veya fazla sayıda göstergeleri bulunacak şekilde yapılandırılmıştır.

Çizelge 25
Katılımcıların Tercih Etitikleri Konu Başlıkları

Konu Başlığı	**(f)**
Kültürlerarası Diyalog	88
Zaman Yönetimi	41
Bir kurumun çalışma şekline bağlı farklı konu başlıklarında eğitimler	72
Proje Yazımı ve Yönetimine ilişkin eğitimler	76
Stres Yönetimi	28
Dahil Etme/İçerme	74
Takım Çalışması	100
Finansal Yönetim	61
Ayrımcılıkla Mücadele	63
Girişimcilik	66
Toplumsal Cinsiyet	44
Diğer	40

Katılımcıların eğitim vermeyi tercih ettikleri konu başlıklarına bakıldığında, en çok (100 kişi) takım çalışması eğitimi vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte kültürlerarası diyalog eğitimleri 88 kişi tarafından tercih edilirken, proje yazımı ve yönetimine ilişkin eğitimleri vermeyi tercih edenlerin 76 kişi, kapsayıcı eğitim vermeyi tercih edenlerin 74 kişi ve bir kurum bünyesindeki eğitimleri vermeyi tercih edenlerin 73 kişi olduğu görülmektedir. Girişimcilik 66, ayrımcılıkla mücadele 63, finansal yönetim 61 kişi tarafından tercih edilirken, 28 kişi stres yönetimini tercih etmiştir. Toplumsal cinsiyet eğitimleri 44 kişi, zaman yönetimi eğitimleri ise 41 kişi tarafından tercih edilmekte olan eğitim başlıklarıdır. "Diğer" seçeneğini ise 40 kişi seçmiş bulunmaktadır.

Çizelge 26
Katılımcıların Görev Aldıkları Eğitim Sayısı

	(f)	Yüzde
Henüz eğitim vermedim	10	5,3
1-50	122	64,9
51-250	35	18,6
251-500 ve fazlası	12	6,4
501 ve fazlası	9	4,8
TOPLAM	**188**	**100,0**

Eğitmenlerin önemli bir kısmı (122 eğitmen - %64,9) yaygın eğitim tekniklerini kullanabildiği 1-50 arasında eğitimde görev aldığını belirtirken, ayrıca 56 eğitmen (%29,8) 50 den fazla eğitimde görev aldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan eğitmenlerden 10 tanesi (%5,3) ise henüz eğitim vermediğini belirtmiştir.

Çizelge 17'de görüldüğü üzere katılımcıların 162'sinin (%86,2) eğitmenlik deneyimi 9 yıl ve daha az sürede bulunması beraberinde görev aldıkları eğitim sayısı 1-50 arasında bulunan eğitmen sayısı 122'dir (%64,9). 501 ve fazlası sayıda eğitim veren eğitmen sayısı sadece 9 kişi olmakla beraber Çizelge 17'ye göre 10 yıl ve üzeri süredir eğitim veren 25 kişi (%13,3) bulunmaktadır.

Çizelge 27
Katılımcıların Ek Öğrenme İhtiyacı Duyduğu Konular

İçerik	(f)
Eğitim planlanması/tasarımı ile ilgili konular	69
Programın amaç ve içeriği ile katılımcıların beklentilerini uyumlulaştırma konusu	65
Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili konular	45
Öğrenme yöntemleri/tekniklerini seçme ve kullanma konusu	88
Öğrenmenin değerlendirilmesi konusu	76
Diğer	15

Araştırmaya katılanların birden fazla seçeneği seçebildiği Çizelge 27'de katılımcılara eğitmenlik mesleği ile ilgili ek öğrenme ihtiyacı duydukları konular sorulmuş ve karşılığında 88 kişinin "öğrenme yöntemleri/tekniklerini seçme ve kullanma" seçeneğini işaretlediği görülmüştür. Benzer şekilde 76 kişi öğrenmenin değerlendirilmesi konusunu seçmiştir. "Öğrenme yöntemleri/teknikleri seçme ve kullanma konusu" kadar (%46,8), "öğrenmenin

değerlendirmesi konusu"nun (%40,42) araştırmaya katılanların neredeyse yarısı tarafından seçilmiş olması, eğitmenlerin bilgi ve yeterlik seviyelerine ilişkin önemli göstergeler sunmaktadır.

Çizelge 27'de "diğer" seçeneğini işaretleyen eğitmenler*"alandaki yenilikler, güncel yöntemler, eğitim sonrası izleme metotları/yaklaşımları, izleme, geri bildirim alma ve verme, liderlik, stres yönetimi, görsel materyallerin kullanımı, materyal geliştirme, etki analizi, video vb. görsel kullanma yöntemleri, nesiller kavramı ve davranışları, öğrenme güdüsü, öğrenme teorileri üzerine akademik düzeyde bilgi/eğitim, travma yönetimi, yenilikçi yöntemler, metotlar, zaman yönetimi"* başlıklarında ek öğrenme ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 28
Katılımcıların Bireysel ve Grup Öğrenme Süreçlerini Ayırt Etme Yeterlikleri

	(f)	**Yüzde**
Nadiren	1	,5
Ara sıra	29	15,4
Çoğu zaman	135	71,8
Her zaman	23	12,2
TOPLAM	**188**	**100,0**

Araştırma katılımcılarının verdikleri cevaplara "bireysel grup öğrenme süreçlerini anlamak" açısından bakıldığında katılımcılardan 23'ünün (%12,2) "her zaman" seçeneğini seçtiğini görmek mümkün olmaktadır. "Çoğu zaman" seçeneğini seçen katılımcı sayısının 135 (%71,8) olduğu düşünüldüğünde katılımcıların önemli bir kesiminin (158 eğitmen - %84) bu yeterliğe sahip olduğu görülebilir.

Çizelge 29
Katılımcıların Öğrenmeyi Öğrenme Konusundaki Yeterliklerinin Dağılımı

	(f)	**Yüzde**
Nadiren	0	0
Ara sıra	51	27,1
Çoğu zaman	114	60,6
Her zaman	23	12,2
TOPLAM	**188**	**100,0**

Öğrenmeyi öğrenme yeterliğine yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar hesaplandığında 114 kişinin (%60,6) çoğu zaman öğrenmeyi öğrenme konusunda yeterli olduklarını düşündükleri görülebilmektedir. Her zaman öğrenmeyi öğrenme yeterliğine sahip olduğunu düşünen katılımcı 23 kişi (%12,2) iken bu yeterliğe ara sıra sahip olduğunu düşünen katılımcı ise 51 kişi (%27,1) olarak tespit edilmiştir. Bu yeterliğe nadiren sahip olduğunu düşünen eğitmen bulunmaması ise olumlu bir göstergedir.

Çizelge 30
Katılımcıların Eğitim Programları Tasarlayabilme Yeterliklerinin Dağılımı

	(f)	**Yüzde**
Nadiren	4	2,1
Ara sıra	53	28,2
Çoğu zaman	107	56,9
Her zaman	24	12,8
TOPLAM	**188**	**100**

Eğitmenlerin eğitim programı tasarlayabilme yeterlikleri incelendiğinde 24 eğitmen (%12,8) bu yeterliğe her zaman sahip olduğunu belirtmiş, 107 eğitmen (%56,9) ise çoğu zaman bu yeterliğe sahip olduğunu düşünürken 53 eğitmen (%28,2) bu özelliğe ara sıra sahip olduğunu düşünmektedir. Bu özelliğe nadiren sahip olduğunu düşünen eğitmen sayısı ise 4'tür (%2,1). Eğitmenlerin büyük çoğunluğunun (%69,70) bu yeterlikle ilgili problem yaşamadığı gözlemlenmekte ancak %30 civarındaki önemli bir kitlenin de bu yeterlik alanına ilişkin ihtiyacı olduğu da dikkat çekmektedir.

Çizelge 31
Katılımcıların Takım Çalışması ve İşbirliği Yapabilme Yeterliklerinin Dağılımı

	(f)	**Yüzde**
Nadiren	0	0
Ara sıra	15	8,0
Çoğu zaman	130	69,1
Her zaman	43	22,9
TOPLAM	**188**	**100,0**

Eğitmenlerden 15 kişi (%8) ara sıra takım içerisinde başarılı bir şekilde işbirliği yapabilme konusunda kendisini yeter görürken, 130 kişi (%69,1) çoğu zaman bu yeterliğe sahip olduğunu düşünmektedir. 43 kişinin (%22,9) ise her zaman bu özelliğe sahip olduklarını gözlemlemek mümkündür.

Çizelge 32
Katılımcıların Diğerleri İle Anlamlı İletişim Kurabilme Yeterlikleri

	(f)	**Yüzde**
Nadiren	1	,5
Ara sıra	13	6,9
Çoğu zaman	123	65,4
Her zaman	51	27,1
TOPLAM	**188**	**100,0**

Eğitmenlerden sadece 1 kişi (%0,5) diğerleri ile anlamlı iletişim kurabilme yeterliğine nadiren sahip olduğunu belirtmiş iken, 13 eğitmen (%6,9) ara sıra anlamlı iletişim kurabildiğini ifade etmiştir. 123 eğitmen (%65,4) bu yeterliğe çoğu zaman sahip olduklarını düşünmektedir. Bu yeterliğe her zaman sahip olduğunu belirten 51 eğitmen (%27,1) bulunmaktadır. 14 eğitmenin (%7,4) bu iletişimi ara sıra veya nadiren kurabildiğini belirtmesi dikkat çekici bir bilgi sunmaktadır.

Çizelge 33
Katılımcıların Kültürlerarası Yeterlilik Becerilerinin Dağılımı

	(f)	**Yüzde**
Nadiren	1	,5
Ara sıra	23	12,2
Çoğu zaman	130	69,1
Her zaman	34	18,1
TOPLAM	**188**	**100,0**

Kültürlerarası yeterlilik konusunda 1 eğitmen (%0,5) bu yeterliğe nadiren sahip olduğunu belirtmiş, 23 eğitmen (%12,2) ara sıra bu yeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde araştırmaya katılan eğitimcilerden 130'u (%69,1) çoğu zaman bu yeterliklerine

sahip olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde 34 eğitmenin (%18,1) ise her zaman bu yeterliğe sahip olduklarını gözlemlemek mümkündür. Eğitmenlerin 24'ünün (%12,7) bu yeterliğe ara sıra veya nadiren sahip olduklarını belirtmeleri dikkat çekici bir göstergedir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Yetişkin eğitiminin günümüzde geldiği evre incelendiğinde, artık alana ilişkin bilincin yükseldiği, farkındalık oluştuğu ve alandaki uygulamaların kapsamının da genişlediği görülmektedir. Ancak yetişkin eğitimi bir uygulama alanı olarak hala bazı belirsizlikleri de içermektedir. Ülkemizde yetişkin eğitiminin daha ziyade yaygın eğitim adı altında sürdürülmesi; akademik bir alan olması ve beraberinde bir kamu hizmeti olarak örgütlenmesinin yanı sıra giderek sivil toplumda güçlenmesi ve dönemin eğitim politikasının da bu durumu desteklemesi ve teşvik etmesi, bir taraftan yeni imkânlar doğururken beraberinde de sorunlar getirmektedir. Nitelikli personel sorunu beraberinde alanın tanınmasına ilişkin problemleri de barındırmakta ve "yetişkin" kavramının doğru algılanmasında engeller oluşturmaktadır. Özellikle söz konusu çalışmaya konu olan genç yetişkinler kavramı da bu tartışmalardan nasibini almaktadır. Yetişkinliğin kültürel etkilerle birlikte "ilerlemiş yaş" olarak algılanmasının getirdiği sonuçlar incelendiğinde de durumun çok farklı olmadığı görülebilmektedir.

Bu çerçevede genç yetişkinlerin örgün eğitim dışındaki eğitim faaliyetleri günümüzde artmaya başlamış ve gençlerin kendi öğrenmeyi öğrenme süreçlerine de katkı sağlayacak, okul dışı öğrenmelerini destekleyecek farklı mekanizmalar ortaya çıkmıştır. Özellikle Avrupa Birliği fonlarının ülkemizde çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarının hibeleriyle kullanıma açılması, beraberinde özel sektör kuruluşlarının sosyal sorumluluk alanlarında faaliyet göstermesi, büyükelçilikler gibi yabancı kaynaklı fonların da ülkemize yönelik hibelerini arttırması ve ülkemizin kendi bütçesinden sağladığı hibeler ile sağladığı sosyal içerikli fonlar bu alana yönelik yatırım ve hizmetleri arttırmış ve beraberinde talep de doğurmuştur. Diğer taraftan genç yetişkinlerin iş arayışları sırasında karşılaştıkları "takım çalışması, farklı

kültürlerle çalışabilme, sunum becerileri vb." birçok kavramın örgün eğitim ortamlarında öğretilmediği göz önünde bulundurulduğunda bu alanın ne denli önem arz ettiği daha da açık hale gelmektedir.

Genç yetişkinlerin okul dışı öğrenme ortamlarındaki beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla görev alan eğitmenlerin yeterliklerinin bilinmesi araştırma konusunun ilk defa bilimsel bir araştırmaya konu olması açısından önem arz etmektedir. Özellikle kişisel gelişim ve işe giriş süreçlerinde hangi meslek dalı olursa olsun, iş dünyası tarafından aranılan *"takım çalışması, iletişim ve sunum becerileri ve farklı kültürlerle anlaşabilmek"* gibi niteliklerin örgün eğitim ortamlarında sınırlı olarak sunuluyor olması veya bu tür beceriler ve niteliklerin değerlendirilmesinde örgün eğitim sınav sisteminin yetersiz kalması genç yetişkinlerin söz konusu öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgili kurs ve eğitimlerine yönelmelerini getirmektedir. Genç yetişkinlerin sosyal becerilerinin arttırılmasına yönelik yapılan ve kamu politikaları tarafından da desteklenen faaliyetlerde görev alan eğitmenlerin gün geçtikçe artması ve bilinmesi bu alanın yeni bir alt meslek dalı olarak da karşımıza çıktığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında uygulanan ankette ilk olarak bu alanda çalışan ve araştırmaya katılan 188 eğitmenin demografik özellikleri; eğitmenlerin kişisel özelliklerinin yaptıkları eğitmenlik mesleği ile ilişkisi ve eğitmenlik mesleğinin gerektirdiği beceri alanlarına özgü beklenen yeterlikleri incelenmiştir.

Bu bağlamda genç yetişkinler ile çalışan eğitmenlerin toplumsal cinsiyet dağılımı açısından yaklaşık olarak eşit temsil edildiği (%48,4 kadın ve %51,6 erkek); daha çok 20-39 yaş (%90,3) aralığında yapılan bir meslek olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitmenlerin %70,7'sinin bekâr (çocuksuz) olduğu anlaşılmaktadır. Eğitmenlerin 55'i eğitim teklifi alarak uluslararası eğitimlere katılmıştır. Elde edilen veriler gençlik eğitmenliğinin anlamlı kazanç getiren bir meslek olmadığını; sadece 62 kişinin (%32,9) bu işten gelir sağladığını; 108 kişinin (%57,4) bu işi gönüllü olarak yaptıklarını göstermektedir. Önemli bir kesimin mesleği gönüllü olarak devam ettirmesi kaliteli bir şekilde devam edecek olan yetişkin eğitimciliği mesleğinin geleceği açısından bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir.

Birbirinden farklı teknik ve sosyal konular üzerine eğitim verdiğini belirten eğitmenlerin aldıkları eğitimlerin de belirli bir müfredat içeriğine bağlı olmadığı ve birbirinden farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu durum tanımlanmış yeterliklere sahip yetişkin eğitimcisi anlayışının gelişimini teşvik etmemektedir. Dolayısıyla alana özgü öğrenme ve öğretme teknolojisi olan andragojik yeterliklerin yerleşmesine katkı sağlamak açısından gençlik

eğitmenliğinin, gerek yetiştirme süreçleri, gerekse eğitmenlik deneyimleri açısından alandaki meslekleşmeye pek az katkı yaptığı görülmektedir.

Bu araştırma ile gençlik eğitmeni yetiştirme kurslarının çeşitlilik gösterdiği, uygulamalı tek kurs yanında modüler programların da uygulandığı, yetişkin eğitimi alanında standartlaşmanın genç yetişkinlere yönelik alanda da bulunmadığı, alanda çalışan kurum ve kuruluşların eğitimleri birbirinden farklı içeriklerde verdiği ve sonrasında eğitmen olarak sahada çalışmaya başlayan eğitmenlerin de birbirinden çok farklı eğitmen özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Farklı şekilde organize edilen, içeriği farklılık gösteren eğitmenlerin yine aynı alanda "eğitmen" unvanı ile çalışması, bir taraftan alanın tanınırlığı açısından katkı sağlarken, bir yetişkin eğitimi olarak tasarlanması konusundaki eksiklikler nedeniyle aynı ölçüde katkı sağlamamaktadır.

Düzenlenen eğitmen eğitimi kurslarının eğitimin hedefleri doğrultusunda içerik planlama, yöntem ve yaklaşım belirleme, bireysel öğrenme süreçlerini destekleme ve eğitmen ekibi arasında güçlü ve verimli iletişim kurmaya yönelik şekilde verildiği de görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan eğitmen katılımcıların öz yönelimli öğrenme deneyimleri ve birikimleri belirleyici olmakta ve fark yaratmaktadır.

Gerek kamu, gerekse sivil toplum örgütleri tarafından yürütülen bu programların özellikle düzenli fon bulabilmesi ve kamu kurumu olması sebebiyle özellikle 2004 yılında Türkiye Ulusal Ajansı'nın faaliyete geçmesi ile kolaylaşmıştır. Türkiye Ulusal Ajansı hibe veren bir kurum olmasının da ötesinde Ulusal Gençlik Parlamentosu, Gönüllülük Komitesi gibi farklı oluşumların da içinde bulunmuş ve bu anlamda da çalışmalara katkı sağlamıştır (Sütlü, 2011:142). Yapmış olduğu faaliyetlerin yanı sıra paydaşlarının çalışmalarına verdiği desteklerle bir metodoloji olarak yaygın eğitim/yetişkin eğitimi alanının ülkemizde tanınmasında şüphesiz çok katkısı olmuştur. Farklı meslek dallarından kurum ve kuruluşlar etkinliklerde eğitmenler aracılığı ile yaygın eğitim/yetişkin eğitimi metodolojisi ile tanışmışlar ve kendi çalışma alanlarıyla da bütünleştirmişlerdir. Bu durum ilk bakışta farkındalık açısından olumlu bir gelişme olarak görülebilir, ancak beraberinde alandaki eğitimlerin kalite sorunu yanında, yetişkin eğitimi alanının sadece bir metodolojik yaklaşım daha çok da bir öğrenme teknikleri yığını olarak görülmesini getirmekte ve bir yaklaşım geliştirmenin yerine kolaycılığı geçirmektedir. Nitekim araştırmaya katılan eğitmenlerin 88'i "öğrenme yöntemleri/tekniklerini seçme ve kullanma konusu", 76'sı "öğrenmenin değerlendirilmesi konusu", 69'u eğitim planlaması/tasarımı ile ilgili konular, 65'i "programın amaç ve içeriği ile katılımcıların beklentilerini uyumlulaştırma konusu" üzerine ek öğrenme ihtiyacında olduklarını belirtmişlerdir.

Katıldıkları eğitimlerde “genç-yetişkin” kavramları üzerine teorik bilgiler aldığını belirten 155 eğitmen (%82,4) bulunmasına rağmen, eğitmenlerin halen içerik oluşturma dahil eğitim döngüsünü bütünüyle planlama üzerine eksiklikleri olduğunu belirtmeleri verilen eğitmen eğitimlerinin andragojik açıdan eksiklikleri olduğunu gözler önüne sermektedir.

Eğitmen eğitimi düzenleyen kuruluşlar, eğitmen eğitimi sonrasında katılımcılarla iletişimini eğitmenlerin yine başvurusu yoluyla ya da doğrudan ilgili kurum/kuruluş tarafından eğitmen listesine eklemek suretiyle devam ettirmektedir. Araştırmaya katılan eğitmenlerin 68’i (%36,2) eğitmenlik mesleğinden hiç kazanç elde etmemekte; geriye kalan eğitmenler ise mesleği serbest eğitmenlik veya ek iş olarak yürütmektedir. Ayrıca bir eğitmen birden fazla kurumun eğitmeni olabilmektedir. Araştırmaya katılan eğitmenlerin çalıştıkları kuruluşların yapılandırılmış, düzenli bir eğitmen değerlendirme sürecinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum eğitmenlik mesleğinin kalitesi, güncel gelişmelerin aktarılması, kurum kültürünün devamlılığı ve alana ilişkin ortak yaklaşımların geliştirilmesi ve devamlılığı konusunda da risklerin bulunduğunu düşündürmektedir. Eğitmen eğitimi kursundan sonra eğitmenlere mesleklerine ilişkin kurum ve kuruluşlardan hiçbir iş garantisi verilmiyor olmasının hem ilgili kuruluşa hem de mesleğe karşı aidiyet duygusunu da etkilediği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki, birbirine içerik olarak benzer eğitim alan eğitmenler sadece eğitimi düzenleyen ilgili kurumun eğitim amaçlarına göre modüler farklılıklar (stajyer eğitmen, uygulama imkanı, takip vb.) göstermektedir. Ancak tüm eğitmenler için ortak standartlara bağlı beceri ve yeterliklere dayanak olacak andragojik teorik yaklaşımlar göz ardı edilmektedir.

5.2 Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanılarak, genç yetişkinlerle çalışan eğitmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterliliklerinin tespit edilmesi ve ortaya çıkan sorunların giderilmesi yolunda alınabilecek önlemler için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Eğitmen eğitimi veren kurumların eğitmen eğitimi programları yetişkin eğitimi etkinliği olarak tasarlanmalı ve güçlendirilmelidir. Bunun için söz konusu programların yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun yaklaşımla ve yetişkin eğitimi ilkeleriyle bütünleştirilerek sunulması, halen öğretim-öğrenme tekniklerine dayalı olarak sürdürülen programların güçlendirilmesi sağlanmalıdır.

- Eğitmenlik belgesini veren kurumlar tarafından eğitmenlerin belirli aralıklarla tekrar eğitimlere alınması, bilgilerinin güncellenmesi, yeni öğrenme ihtiyaçlarının saptanması ve deneyim paylaşımını kolaylaştıracak olanakların yaratılması için alan sunulmalıdır.
- Eğitmenlik mesleğinin de Mesleki Yeterlik Kurumu tarafından bir meslek alanı olarak tanınması mesleki anlamda ayrı bir aidiyet duygusu ve saygınlık kazandıracak ve alanın tanınırlığında da önemli katkı sağlayacaktır.
- Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi sivil toplum kuruluşlarının yetişkin eğitiminde daha aktif görev alması sağlanmalı; alandaki meslekleşmeyi kolaylaştıracak eşgüdüm, bilgi paylaşımı platformları, web ağları gibi imkânlar ve araçlar sunulmalıdır.
- Alanda halen çalışan eğitmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını ve sorunlarını saptamaya yönelik araştırma gündemleri oluşturulabilir.
- Yetişkin eğitimi alanında lisans ve lisansüstü programlar arttırılmalıdır.
- Yetişkin eğitimine yönelik politika belgeleri ve temel yeterlikler kriterleri, açılacak sertifikasyon programlarına da dahil edilebilecek şekilde güncellenmelidir.
- SALTO tarafından geliştirilen ölçeğin yerele uyarlanması için yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Atan, M., Atan, S., Arslantürk, Y., (2012). *Lisansüstü Araştırmalarda İstatistik Uygulamaları (SPSS Uygulamalı).* Atan, M.(Ed.).Ankara: Dama.

Avrupa Komisyonu. (2007). Avrupa'da Mesleki Olmayan Yetişkin Eğitimi Uygulama Eurybase Ulusal Bilgi Özeti Çalışma Metni. https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e463e6fa-a6cc-4d09-9cac-a375cf9e9d16/language-tr adresinden alınmıştır.

Avrupa Komisyonu. (2012). 2012 EU Youth Report http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/eu-youth-report-2012_en.pdf adresinden alınmıştır.

Avrupa Komisyonu. (2016). EU Youth Report-2015. http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/youth-report-2015_en.pdf adresinden alınmıştır.

Aytaç, Aygen; Eliş, Berivan; Çelik, Kezban; Ercan, Hakan; Çarkoğlu, Ali;. (2008). Türkiye 2008 İnsani Gelişme Raporu - Türkiye'de Gençlik. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. http://www.unicankara.org.tr/2008_March/NHDR_tr.pdf adresinden alınmıştır.

Bülbül, Sudi. (1987). Halk Eğitimcilerinin Yetiştirilmesinde Üniversitelerin Rolü ve Yeri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 292, 282-300.

Barger, R. N. (2004). The Adult Education Movement. HISTORY OF AMERICAN EDUCATION WEB PROJECT. https://www3.nd.edu/~rbarger/www7/ adresinden alınmıştır.

Bilir, M. (2009). Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Der). Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya. (s. 25-83). Ankara: Kalkedon Yayınları

Bilir, M. (2013). Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya. A. Yıldız ve M. Uysal(Der). Yetişkin Eğitimi (s. 25-83). İstanbul: Kalkedon.

Bourdieu, P. (2010). *Sonsuz Kullanım Ütopyası - Liberalizm'in Özü.* Dünya Bülteni Araştırması Masası-DÜBAM. İstanbul: Dübam Yayınları

Cartwright, M. (1945). The History of Adult Education in the United States. Summer: Journal of Negro Education. DOI: 10.2307/2292991.

Duman, A. (1991). Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Alanında Karşılaşılan Sorunlar. *Eğitim ve Bilim.* http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6065/2238 adresinden alınmıştır.

Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ütopya.

European Comission. (2001). White Paper on Youth. European Comission: http://eur lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11055&from=EN adresinden alınmıştır.

European Comission. (2014). Working with young people: the value of youth work in the European Union. http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf adresinden alınmıştır.

European Comission. (2006, Haziran). Communication from Comission Adult Learning: It is never late to learn. Platform Learn For Life: http://platformlearnforlife.nl/documents/bviccommunicationectekst.pdf adresinden alınmıştır.

European Comission. (2015, 9 15). Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the renewed framework for European cooperation in the youth field (2010-2018). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2015%3A429%3AFIN adresinden alınmıştır.

Eurostat. (2017, Haziran 29). Population structure and ageing. Eurostat: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing adresinden alınmıştır.

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü,1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.

Freire, P. (2014). *Ezilenlerin Pedagojisi.* İstanbul: Ayrıntı

Gençlik Spor Bakanlığı Gençlik Lideri Yönergesi. (2013). http://demo.gsb.gov.tr/Public/Edit/files/Mevzuat/201311_genclik_lideri_yonerge.pdf adresinden alınmıştır.

Gençlik Spor Bakanlığı 2017 yılı Şubat ayı bülteni http://bulten.gsb.gov.tr/b/2017-sayi35/files/assets/basic-html/index.html#20adresinden alınmıştır.

Gümüş, A. (2015). *TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKALARI*. Ankara: Nobel.

Karaman, A.S. (2016). *Avrupa Birliği'nde Yetişkin Eğitimi Alanının Meslekleşmesi: Uygulamalar ve Sorunlar* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education From Pedagody to Andragogy.* Cambridge: The Adult Education Company.

Kurtaran, Y., Nemutlu, G., Yentürk, N.(2008). Gençler Hakkında, Gençlik İçin, Gençlerle. N. Yentürk, Y. Kurtaran, G. Nemutlu içinde, Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları (s.3-20). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Lowe, J. (1975). *The Education of Adults: A World Perspective*. Paris: The Unesco Press.

Maier-Gutheil, C., Hof, C. (2011). The development of the professionalism of adult educators: a biographical and learning perspective. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2, 75-88.

Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2016). Ulusal Meslek Standardı Kurumsal Eğitmen Seviye 6. 25.10.2016 tarih ve 29869 (Mükerrer) sayılı Resmi Gazetede yayınlanmıştır.

Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2017). http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi adresinden alınmıştır.

Merriam, S. B. (2013). Yetişkin Öğrenme Kuramının Değişen Manzarası.G.Güvercin ve O. Seçkin (Çev). A. Yıldız ve M. Uysal (Der). Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya (s.105-126). İstanbul: Kalkedon

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasina Dair Yönerge. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2645_0.html adresinden alınmıştır.

Nemutlu, G. (2008). Gençlik Çalışmaları ve Gençlik Eğitmenleri. Yentürk, N., Kurtaran Y. ve Nemutlu G. (Der). Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları. (s. 221-241). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Nuissl, E. (2009). Profession and Professional Work in Adult Education. http://fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/8591/8039 adresinden alınmıştır.

Official Journal of the European Union European Union. (2009). Council Resolution. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32009G1219%2801%29 adresinden alınmıştır.

Oğuzkan, T. (1956). *Türkiye Cumhuriyetinde Halk Eğitimi.* Ankara: Maarif Basımevi

Popovic, K. (2010, 03 03). European Infonet Adult Education. How to become and adult educator in Europe?. http://www.infonet-ae.eu/background-reports-european-affairs-28/907-30 adresinden alınmıştır.

Reischmann, J. (2004). Andragogy: History, Meaning, Context, Function. http://www.andragogy.net adresinden alınmıştır.

Rose, A. (2008). AAACE: Where are we going and where have we been? The Future of AAACE in light of its Past. *Sage Journals*, 19 (1-2), 34-36.

Resmi Gazete. (2011) Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.638.pdf adresinden alınmıştır.

SALTO. (2016). SALTO: https://www.salto-youth.net/about/ adresinden alınmıştır.

SALTO. (2014). Avrupa Eğitim Stratejisi 1: Uluslararası Düzeyde Çalışan Eğitmenlerin Yeterlilikler Seti. Avrupa Komisyonu.

Sapancalı, F. (2001). YENİ DÜNYA DÜZENİ ve KÜRESEL YOKSULLUK. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 117-140.

Sayılan, F.(2013). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. A. Yıldız ve M. Uysa(Der). Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya. (s. 255-271). İstanbul: Kalkedon.

Sayılan, F. (2016, Şubat). Küresel Aktörler(DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm. TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni. http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf adresinden alınmıştır.

Schild, H., & Vanhee, J. (2009). The interesting histories of European youth work and policy. G. Verschelden, F. Coussee, T. Van de Walle, ve H. Williamson(Der). The history of youth work in Europe-Relevance for youth policy today (s. 5). Strasboutg Cedex: Council of Europe Publishing.

Sütlü, A.F. (2011). Türkiye'de Hak Temelli Sivil Toplum Örgütleri. İ. Aktan, S. Öztürk, Z. Ayman, N. Güçlü, C. Çiftci, C. İnal, . . . C. Uzunçarşılı Baysal içinde, Türkiye'de Hak Temelli Sivil Toplum Örgütleri (s. 139-173). Ankara: Odak.

Taylor, Mark 2008 Gençlik Çalışmaları Kapsamında Formel Olmayan Eğitim. Yentürk, N., Kurtaran Y. ve Nemutlu G. (Der). (s. 103-114) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Turhan, B., Burgaz, B. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Mesleki Yetkinliklerinin Düzeyine İlişkin Görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*. 4(3) 124-134

TÜİK Yaygın Eğitim Verileri, http://tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1211 adresinden alınmıştır.

Türk Dil Kurumu. 2017. http://www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.

Türkiye Ulusal Ajansı, (2016). *Erasmus+: Gençlik Programı'nın Araştırmaya Dayalı Analizi: RAY Network Ulusal Araştırması.* Ankara.

Terzioğlu Barış, E. (2013). Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde hayatboyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 149-165.

Türkoğlu ve Uça. Türkiye'de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* Aralık 2011, 2 (2), 48-62

Toplum Gönüllüleri Vakfı. (2016). Toplum Gönüllüleri Vakfı Ara Faaliyet Raporu Ocak-Haziran 2016. İstanbul: Toplum Gönüllüleri Vakfı.

Unesco. (1972). Third International Conference on Adult Education. Tokyo: UNESCO. Third International Conference on Adult Education: http://www.unesco.org/education/pdf/251_58.pdf adresinden alınmıştır.

Unesco. (1971). The Faure Report: A Turning Point in Educational Planning. Mexico City: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED101482.pdf adresinden alınmıştır.

Unesco. (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: http://www.oecs.org/edmu-resources/delors-report adresinden alınmıştır.

Uyan-Semerci, P. (2008). Çocuktan Yetişkine: Genç Olamayanlar. Yentürk, N., Kurtaran Y. ve Nemutlu G. (Der). Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları. (s. 401-417). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Uysal, M. (2013). Yetişkin Eğitiminde Program Planlama. A. Yıldız ve M. Uysal(Der). Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya. (s. 199-228). İstanbul: Kalkedon.

Ünlühisarcıklı, Özlem. (2013). Yetişkin Eğitimini Gerektiren Nedenler. A. Yıldız ve M. Uysal(Der). Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya. (s. 85-104). İstanbul: Kalkedon.

Yayla, D. 2009. Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin_Egitimi.pdf adresinden alınmıştır.

Yıldız, A. (2014). İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü. A. Yıldız (Haz). (s. 13-26) İstanbul: Kalkedon.

Warren, C. (1989). Andragogy and N. F. S. Grundtvig: A Critical Link. *Adult Education Quarterly*, 39(4), 211-223.

EKLER

EK A.

Anket

Değerli Eğitmen Arkadaşım,

Bu anket formu, gençlerle çalışan gençlik eğitmenlerinin yeterliklerine yönelik bilimsel bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtlar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup, size herhangi bir sorumluluk getirmeyecek ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle sorulara doğru ve samimi yanıt vermeniz araştırmaya önemli bir katkı sağlayacaktır. Araştırmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

Not: Lütfen aynı ve/veya farklı kurum/kuruluş bünyesinde birden fazla eğitmen/rehber eğitimine katılmış iseniz, en son katıldığınız eğitimi seçiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek
2. **Doğum Yılınız:**…… ( ) 15-19 ( ) 20-29 ( ) 30-39 ( )40-49 ( ) +50
3. **Medeni Durumunuz:** ( ) Evli-çocuklu ( ) Evli-çocuksuz ( ) Bekâr-çocuklu ( ) Bekâr-çocuksuz
4. **Doğum Yeriniz:** ……
5. **Resmi ikametgah iliniz:**……..
6. **Eğitim durumunuz:** ( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Y.lisans ( ) Doktora ve üstü
7. **(Varsa) Akademik Ünvanınız:**……..
8. **Bitirdiğiniz Fakülte:**
9. **(Yüksek Lisans ve üstü) Bitirdiğiniz Bölüm:**
10. **İş Durumunuz:** ( ) Tam zamanlı ( ) Yarı zamanlı ( ) Serbest / Proje Bazlı ( ) Çalışmıyorum
11. **Yaptığınız iş:…….....**
12. **Çalıştığınız sektörde ne kadar zamandır çalışıyorsunuz?……. (Lütfen** ay ve yıl **olarak belirtiniz)**
13. **(Eğer farklı ise) Ne kadar zamandır eğitmenlik yapıyorsunuz?…….. (Lütfen** ay ve yıl **olarak belirtiniz)**
14. **Aylık gelirinize eğitmenlik mesleğinin katkısı:**

( ) Gelirimi tamamen eğitmenlikten kazanıyorum ( ) Eğitmenlikten kazandıklarım benim için ek bir gelir kaynağı oldu.

( ) Eğitmenlik mesleğinden kazancım yok denecek kadar az ( ) Anlamlı bir kazanç elde etmiyorum, hobi düzeyinde sürdürüyorum.

( ) Gönüllü olarak yaptığım için kazanç elde etmiyorum, hobi olarak da yapmıyorum.

15. Yaygın eğitim/yetişkin alanı ile nasıl tanıştınız?

( ) Rastlantısal olarak

( ) Arkadaş çevremin yönlendirmesiyle

( ) Sosyal ilgilerim nedeniyle

( ) Ek gelir elde etme arayışı nedeniyle

( ) Profesyonel ilgim nedeniyle

( ) Dahil olduğum gençlik kuruluşu aracılığı ile

( ) Diğer(lütfen belirtin):

……..

16. Yetişkin eğitimi ve öğrenmesi ile ne düzeyde ilgilisiniz?

( ) Yok denecek kadar az ( ) Kendime yetecek kadar orta seviyede ( ) İleri seviyede

17. Katıldığınız eğitmen eğitiminden nasıl haberdar oldunuz?

( ) İlgili kurumu takip ediyordum. ( ) Arkadaş çevrem tavsiye etti ( ) Sosyal medya, internet, mail grupları aracılığı ile

( ) Hatırlamıyorum ( ) Diğer: ……

18. Katıldığınız eğitmen eğitimi kursu kaç yıl önce düzenlenmişti?

( ) 10 yıl ve üzeri ( ) 5 – 9 yıl arası ( ) 1-4 yıl arası ( ) 1 yıldan az

19. Katıldığınız eğitmen eğitimi kursuna yazılı başvuru sonrasında ayrıca bir mülakata katıldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Hatırlamıyorum

20. Katıldığınız eğitmen eğitiminde size yetişkin-genç gibi kavramsal tanımlar üzerine teorik bilgiler verildi mi?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Hatırlamıyorum

21. Katıldığınız eğitmen eğitimi kursunun oturumları yaygın eğitim modülleri olarak mı planlanmıştı?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Hatırlamıyorum

22. Katıldığınız eğitmen eğitimi kursu içerisinde veya sonrasında size uygulamalı oturum(lar) yapma şansı verildi mi?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Hatırlamıyorum

23. Katıldığınız eğitmen eğitimi kursu kapsamında eğitim programı tasarlama üzerine oturum yapıldı mı?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Hatırlamıyorum

24. Katıldığınız eğitmen eğitimi kursu tek bir kurstan mı oluşuyordu yoksa farklı bir çerçevede hazırlanmış bir kurs muydu?

( ) Evet, tek bir eğitim kursu idi. ( ) Hayır, birden çok eğitimden oluşuyordu. ( ) Diğer:

25. Katıldığınız eğitmen eğitimi kursu sonrasında stajyerlik gibi geçiş süreci yaşadınız mı?

( ) Evet ( )Hayır ( ) Diğer (lütfen belirtin):……

26. Katıldığınız eğitmen eğitimi kursu sizin bu alanda yetişmenize nasıl bir katkı sağladı?

( ) Yeterli katkı sağladı ( ) Kısmen katkı sağladı ( ) Katkı sağlamadı

27. Uluslararası eğitimlerde görev alıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

28. Eğitim vermeyi tercih ettiğiniz konu başlıkları;

( ) Kültürlerarası Diyalog ( ) Proje Yazımı ve Yönetimine ilişkin konular ( ) Dahil Etme/İçerme

( ) Zaman Yönetimi ( ) Stres Yönetimi ( ) Takım Çalışması

( ) Bir kurumun çalışma şekline bağlı farklı konu başlıklarında eğitimler ( ) Finansal Yönetim ( ) Ayrımcılıkla Mücadele

( ) Girişimcilik ( ) Diğer: ……..

29. Bu anketi cevapladığınız güne kadar yetişkin eğitimi/yaygın eğitim tekniklerini kullandığınız kaç eğitimde görev almışsınızdır?

( ) 1-500 ( ) 501 – 1000 ( ) 1001-5000 ( ) 5000 ve fazlası

30. Eğitmenlik mesleği ile ilgili ek öğrenme ihtiyacı duyduğunuz konular nelerdir?

( ) Eğitim planlanması/tasarımı ile ilgili konular

( ) Programın amaç ve içeriği ile katılımcıların beklentilerini uyumlulaştırma konusu

( ) Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili konular

( ) Öğrenme yöntemleri/tekniklerini seçme ve kullanma konusu

( ) Öğrenmenin değerlendirilmesi konusu

( ) Diğer: ……

Lütfen aşağıdaki ifadelere katılım derecenizi gösteren kutucuğu işaretleyiniz.		**Hiçbir zaman**	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	**Her Zaman**
Bireysel ve grup öğrenme süreçlerini anlamak ve yürütebilmek						
1.	Eğitim sürecinde uygun metotları seçer, tasarlar ve uyarlayabilirim.					
2.	Eğitim sürecinde güvenli, ilham veren bir öğrenme ortamı yaratabilirim.					
3.	Eğitim sürecinde öğrenicilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlamada ve karşılamada onları destekler ve her türlü engelin üstesinden gelebilirim.					
4.	Eğitim sürecinde farklı öğrenme türlerine olanak sağlayan bir şekilde grup dinamiklerini anlayabilir ve uygulayabilirim.					
5.	Eğitim sürecinde öğrenenleri destekler, motive eder ve aktif katılımlarını sağlayabilirim.					
6.	Eğitim sürecinde yaratıcılığı teşvik eder, problemleri çözümler ve farklı düşünebilirim.					
7.	Eğitim sürecinde kişinin kendi duygularını etkili bir şekilde yönetebilir; öğrenenlerin/katılımcıların etik sınırlarına saygı duyarım.					
Öğrenmeyi Öğrenme						
8.	Eğitim sürecinde kişinin kendi öğrenme yeterlilikleri ve ilerlemesini gözlemleyebilirim.					
9.	Eğitim sürecinde öğrenme hedeflerini tanımlar ve onları pro-aktif olarak takip edebilirim.					
10	Eğitim sürecinde geri bildirimler aracılığıyla profesyonel ve kişisel gelişimime katkı sağlayabilirim.					
11	Eğitim sürecinde beklenmedik öğrenme durumları ve çıktıları ile başa çıkabilir ve/veya duruma göre kabullenirim.					
12	Eğitim sürecinde bireysel öğrenme süreçlerini desteklemek için uygun kaynakları tanımlar ve sağlarım.					
Eğitim Programları Tasarlayabilme						
13	Eğitim sürecinde yaygın öğrenme değerleri ve ilkelerine bağlı olarak eğitim programı geliştirebilirim.					
14	Eğitim sürecinde öğrenenlere faaliyetin değerlerini ve bilgisini aktarabilirim.					
15	Eğitim sürecinde öğrenenlerin sosyo-politik geçmişlerinden gelen farklılıkları eğitim programına içerebilirim.					
16	Eğitim sürecinde -gerekli durumlarda- bilgi iletişim teknolojilerini, e-öğrenme ve diğer materyalleri ve teknikleri kullanabilirim.					
17	Eğitim sürecinde bir değerlendirme süreci tasarlayabilirim.					
18	Eğitim sürecinde bilgiyi (veri, kaynak, bulgu vb.) toplama, aktarma ve yaygınlaştırmaya ilişkin uygun metot ve teknikleri tasarlar ve seçebilirim.					
Takım İçerisinde Başarılı Bir Şekilde İşbirliği Yapabilme						
19	Eğitim sürecinde takım/ekip görevlerine aktif olarak katkı sağlayabilirim.					

20	Eğitim sürecinde oturumlarda eğitmen takımının/ekibinin yükünü hafifletmek için sorumluluk almaya istekli olabilirim.					
21	Eğitim sürecinde diğer takım üyelerini oturumlarda görev almaya dâhil edebilir ve cesaretlendirebilirim.					
22	Eğitim sürecinde katılımcılar ile birlikte öğrenebilir, aynı zamanda onlardan da öğrenebilirim.					
23	Eğitim sürecinde takım sürecinin ve takım etkinliğinin farkındayım.					
24	Eğitim sürecinde anlaşmazlığa düşülen durumları yapıcı şekilde yönetebilirim.					
Diğerleri ile Anlamlı İletişim Kurabilme						
25	Eğitim sürecinde aktif bir şekilde dinleme yeteneğine sahibim.					
26	Eğitim sürecinde katılımcılarla empati kurabilirim.					
27	Eğitim sürecinde duygularımı ve düşüncelerimi net bir şekilde ifade edebilirim.					
28	Katılımcıların farklı kimliklerden gelebileceği ihtimaline karşı kimlik ile ilgili konuların farkındayım.					
29	Katılımcıların olası çeşitliliğinin farkındayım.					
Kültürlerarası Yeterlilik						
30	Çok kültürlü ortamların hâkim olduğu eğitimlerde farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebilecek çift anlamlılığı kabul edebilirim.					
31	Eğitim sürecinde bir kişinin kendi kimliği ile ilgili farkındalık geliştirmesine katkı sağlayabilirim.					
32	Farklı bakış açılarından (kimlik, kültür ve ilişkisel açıdan) bakabilme isteği ve yeteneğine sahibim.					
33	Bir kişinin kendi bakış açısını, önyargılarını ve gerçeklik algısına yön veren kalıp yargılarını eleştirel değerlendirmesini cesaretlendirebilirim.					
34	Bireysel farkındalığı arttırmak için kullanılan teknikleri/metotları ve çeşitli yolları kullanabilirim.					
35	Eğitim sürecinde insan hakları ilkelerini uygulayabilirim.					

EK B.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Mustafa Serkut KIZANLIKLI

Doğum Tarihi: 10/28/1979

İletişim Bilgileri: Türkiye Ulusal Ajansı Mevlana Bulvarı No:181 Balgat – ANKARA

Tel No: 505 391 03 63

E-posta adresi:serkut_k@yahoo.com

Öğrenim Durumu: Lisans

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
2.46/4.00	İngilizce Öğretmenliği	19 Mayıs Üniversitesi	2001

İş Deneyimi

Ünvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Öğretmen	Kahramanmaraş-Endüstri Meslek Lisesi	2001-2002
Öğretmen	Ağrı Cumhuriyet Lisesi ve Süper Lise	2002-2005
Öğretmen	Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Proje Koordinasyon Birimi, AR-GE	2005-2009
Öğretmen	İzmir-Konak İlkokulu (Görevlendirme İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE)	2009-2010
Öğretmen	İzmir-Buca Endüstri Meslek Lisesi (Görevlendirme İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE)	2010-2011
Uzman	AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı) -Avrupa Birliği Bakanlığı -Dışişleri Bakanlığı	2011-(halen)