

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE MESLEKLEŞME SORUNLARI

Ayşe Seza KARAMAN*

Öz: Yetişkin bireylerin toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik alanlarda hızla değişen koşullara ve değişimlere uyum sağlamaları için gerekli bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmalarında nitelikli bir yetişkin eğitimi sunumunun ve nitelikli yetişkin eğitimciler yetiştirilmesinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Yetişkin eğitimi alanının yetişkin bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama potansiyelini tam olarak gerçekleştirebilmesi için nitelikli ve profesyonel yetişkin eğitimciler ihtiyacı vardır. Yetişkin eğitiminde bu nitelik talebi, yetişkin eğitimciliğinin meslekleşmesi/profesyonelleşmesi meselesini gündeme getirmekte ve profilleri oldukça geniş ve çeşitli olan yetişkin eğitimcilerinin meslekleşmelerini gerekli kılmaktadır. Son yıllarda, yetişkin eğitimi hizmetinin niteliğinin belirleyicisi ve anahtarı olan yetişkin eğitimcilerinin meslekleşmesine uluslararası ölçekte de önem verilir olmuştur. Ancak, yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesinde bazı sorunlar ve güçlükler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada yetişkin eğitimi alanında meslekleşmeye ilişkin yaşanan sorunların ve güçlüklerin konuya ilişkin literatüre dayalı olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, Yetişkin eğitimcisi, Meslekleşme, Sorunlar.

* Milli Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü/ ANKARA

PROFESSIONALISATION PROBLEMS IN ADULT EDUCATION

Ayşe Seza KARAMAN*

Abstract

The importance of provision of a qualified adult education and the training of qualified adult educators for the adult individuals to obtain information, skills and competences required to adapt to the rapid changes and conditions in the societal, economical, cultural and technological areas is rising increasingly. Qualified and professional adult educators are needed in order for actualization of potential of the adult education field of meeting the educational needs of adult individuals. This quality demand in adult education brings up the professionalisation issue of adult education and makes the professionalisation of adult educators, whose profiles are very large and various, essential. In recent times, the attention is given to the professionalisation of adult educators, as the key and determinant of quality of adult education provision, at the international scale too. However, it's observed that there some problems and challenges for professionalisation of adult education field. In this context, it's aimed to present these problems and challenges in this study based on the literature related.

Keywords : Adult education, adult educator, professionalisation, problems

Giriş

Yetişkin bireylerin gelişimlerine, potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilmelerine ve toplumların kalkınmasına katkıda bulunan yetişkin eğitimi alanına bireyler ve toplumlar için taşıdığı değer ve ona yüklenen anlamlar bakımından yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren verilen önem yirmi birinci yüzyılla birlikte hızla artmakta ve yetişkin eğitimi gerçekleştirmede anahtar rol oynayan yetişkin eğitimcilerine yönelik ilgi ve onlara duyulan gereksinim de giderek büyümektedir. Giderek önem kazanan yetişkin eğitime artan bu ilginin yetişkinleri ek eğitim fırsatları ya da yenden eğitim aramaya götüren hızlı sosyal ve teknolojik değişimlere bağlanabileceği ve yetişkin eğitimi faaliyetlerindeki büyük çaplı artışın daha çok ve daha iyi eğitilmiş yetişkin eğitimcilere talep artmasına neden olduğunu belirtilmektedir (Candy ,1981'den aktaran; Mcintosh, 2008, 3). Ünlühisarcıklı (2009, 102) da tüm dünyada sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlarda hızlı değişimler yaşanmakta olduğunu ve örgün eğitim

* Ministry of National Education, Besevler Campus, Ankara

kurumlarının ve bu kurumlardaki programların bu değişime ve gelişmelere uymakta yetersiz kalabildiklerini, bu değişimler karşısında kendilerini yenilemek isteyen yetişkinlerin yaşamlarının farklı dönemlerinde yetişkin eğitimi etkinliklerine katılma gereksinimi duyduklarını söylemektedir. Böylece, çağdaş dünyada yetişkinlerden bir yandan çeşitli yaşam alanlarındaki hızlı değişikliklere, bir yandan da küreselleşmenin yol açtığı durumlara uyum göstererek hızla değişmesi ve gelişmesi beklenirken, bu değişimi ve gelişimi eğitim yoluyla sağlayabilecek olan yetişkin eğitimcilerden de çeşitli beceriler ve yeterlilikler gerektiren işlevler beklenmektedir.

Toplumdaki değişiklikler, eğitim politikasındaki değişimler ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacı konusunda artan ilgi yetişkin eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik gerekliliği de beraberinde getirmektedir (Jogi, Gross 2009, 229). Sava ve Lupou'nun (2009, 2228) da belirttiği gibi yetişkin öğrenme faaliyetlerinin hem niceliksel büyümesini hem de niteliksel ilerlemesini sağlamak için yetişkinleri öğrenmelerinde profesyonel olarak destekleyecek iyi nitelikli personele ihtiyaç vardır. Yetişkin eğitimindeki profesyonellerin çalışmalarında yüksek oranda sorumluluk, uygun beceriler ve yeterlikler gerektirdiğine dair genel fikir birliği olduğu görülmektedir (Jütte ve Lattke, 2014, 8). Yetişkin eğitimciler hızla değişen sosyal, ekonomik, politik ortamlarda çalışmaktadırlar ki bu da profesyonel gelişim ve profesyonel kimlik için bir talep anlamına gelmektedir (Jogi ve Gross, 2009, 229). Daha iyi eğitimcilere dair talep, yetişkin eğitimi topluluğunda, yetişkin eğitimcilerin daha profesyonel olup olmamaları gerektiğine dair tartışmayı ateşlemiştir (Mcintosh, 2008, 5). Bu nedenle, yetişkin eğitiminde meslekleşme/profesyonelleşme son yıllarda hem ulusal hem de uluslararası ölçekteki eğitim politikaları gündeminde canlılık kazanmıştır. Gerçekten, yetişkin eğitimcilerin meslekleşme meselesi ulusal ve uluslararası düzeylerde çeşitli platformlarda gündem oluşturan çok önemli bir konudur. Örneğin, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından düzenlenen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarında (International Conference on Adult Education-CONFINTEA) profesyonel yetişkin eğitimcilerin gereğine ve yetişkin eğitimcilerinin yetiştirimlerinin önemine değinilmektedir. Ancak, ilki 1949 yılında Danimarka Elsinore'de yapılan konferanstan (CONFINTEA I) bu yana yarım yüzyıldan daha fazla zaman geçmesine rağmen yetişkin eğitimcilerinin meslekleşmesi söz konusu konferanslarda hâlâ bir sorun olarak değerlendirilmektedir. En son Aralık 2009'da Brezilya Belém'de düzenlenen CONFINTEA VI'da kabul edilen Belém Eylem Çerçevesinde, yetişkin eğitimcilerinin profesyonelleşememelerinin ve yetiştirim fırsatlarının yetersiz oluşunun yetişkin öğrenmesi ve eğitim hizmetinin kalitesi üzerinde zarar verici bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (UNESCO, 2010, 13).

UNESCO'nun (2009, 87) Yetişkin Öğrenmesi ve Eğitimi ile ilgili Küresel Raporun'da da "yetişkin eğitiminde nitelik" kapsamında yetişkin eğitimi personelinin niteliği sağlamada anahtar olduğu belirtilerek diğer eğitim sektörlerinde olduğu gibi öğretmenlerin, kolaylaştırıcıların ve eğitimcilerin yetişkin eğitiminde en önemli nite-

lik girdisi faktörünü oluşturdukları ifade edilmektedir. Ancak yetişkin eğitimcilerin uygun bir eğitimle yetiştirilmedikleri, düşük düzeyde yeterliliklere sahip oldukları, yetişkin eğitimcilere hak ettiklerinden düşük ödeme yapıldığı ve eğitim ortamı açısından elverişsiz koşullarda çalıştıkları vurgulanmaktadır. Raporda, 50 ülkenin ulusal raporunda yetişkin eğitimi personelinin niteliğinin temel bir güçlük olarak gösterildiği bildirilmektedir.

Uluslararası ölçekte küresel bir aktör olan Avrupa Birliği'nde de (AB) hem yaşam boyu öğrenme politikaları kapsamında hem de Avrupa Konseyi'nin Lizbon Stratejisi (2000) ile belirlediği dünyada en rekabet edebilir ve en dinamik bilgi temelli ekonomisi olma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önem kazanan eğitim ve yetiştirim sistemlerine odaklanılmasıyla birlikte yetişkin eğitime ve yetişkin eğitimcilerine ilgi çarpıcı bir şekilde artmıştır. Örneğin, Avrupa Komisyonunun yetişkin öğrenmesiyle ilgili 2006 tarihli "Yetişkin Öğrenmesi: Öğrenmek için Hiçbir Zaman Geç Değildir Tebliği" (Commission of the European Communities, 2006) ile bunu bir yıl sonra takip eden "Yetişkin Öğrenmesi Eylem Planı: Öğrenmek için Her Zaman Doğru Zamandır Tebliği"nde (Commission of the European Communities, 2007) yetişkin eğitimi alanında hizmetin niteliğinin artırılmasında yetişkin eğitimi personelinin niteliğinin önemi belirtilmektedir. "Yetişkin Öğrenmesi: Öğrenmek için Hiçbir Zaman Geç Değildir" adlı 2006 tarihli Tebliğde personelin niteliğine ilişkin olarak şunlar belirtilmektedir:

Yetişkin öğrenmesinde çalışan kişilerin mesleki gelişimi, yetişkin öğrenmesinin niteliğinin çok önemli belirleyicisidir. Yetişkin öğrenmesi personelinin temel eğitimi için içerik ve süreçlerin tanımlanmasına az önem verilmiştir. Bir yetişkin eğitimcisi olmanın eğitimsel ve mesleki birçok yolu bulunmaktadır ve bu meslek her zaman formal kariyer yapıları dahilinde görülmemektedir. Diğer eğitim alt sistemleriyle karşılaştırıldığında yetişkin öğrenmesi, çok az kariyer hedeflerine sahip ve sıklıkla saat ücreti üzerinden ödeme yapılan yüksek oranlarda yarı zamanlı personel (ve gönüllü esasta çalışan kişiler) tarafından yürütülmektedir. Sosyal ortaklar yetişkin öğrenimi personelinin yeterliklerinin tanınması ile ilgilenmelidirler.

"Yetişkin Öğrenmesi Eylem Planı: Öğrenmek için Her Zaman Doğru Zamandır" 2007 tarihli Tebliğde de şimdiye kadar Üye Devletlerde yetişkin öğrenmesi personelinin yetiştirimine (temel ve sürekli), statüsüne ve ücretine çok az önem verildiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda yetişkinlerin öğrenmesinden sorumlu personelin öğretmenler ve eğitimcilerle sınırlı olmadığı, yöneticileri, rehberlik personelinin, danışmanları ve idari personeli de kapsadığı söylenmektedir. Yetişkin eğitimcilerinin özel grupların farklı ihtiyaçlarını ele alabilmeleri gerektiği ve niteliklerinin yetişkin öğrenenleri katılma motive etmek için çok önemli olduğu bildirilmektedir.

Böylece her iki tebliğde de nitelikli bir yetişkin eğitimi sunumunda yetişkin eğitimi personelinin önemi belirtilmekte, personelin niteliği yetişkin öğrenmesinde anahtar faktör olarak tanımlanmakta ve yetişkin eğitimcilerini yetiştirme konusunun önemini vurgulamaktadırlar.

Bu Tebliğlerin ardından AB’de yetişkin eğitimi mesleğinin niteliğinin artırılması amacıyla Avrupa’daki Yetişkin Öğrenmesi Meslekleri (Adult Learning Professions in Europe-ALPINE) adlı bir çalışma ile mevcut durum, eğilimler ve meseleler belirlenmiştir (Research voor Beleid ve Plato, 2008). Diğer bir çalışmada AB’de yetişkin eğitimi alanında çalışan profesyoneller için referans bir temel yeterlilikler çerçevesi geliştirilmesi amacıyla temel yeterlilikler belirlenmiştir (Research voor Beleid, 2010).

Nitelikli bir yetişkin eğitimi sunumunda yetişkin eğitimciliği mesleğine artan bu ilgi ve öneme rağmen bazı sorunların ve güçlüklerin alanın meslekleşmesini zorlaştırdığını belirten araştırmalar ve çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırma ve çalışmalar ışığında aşağıda söz konusu sorunlar ve güçlükler sistematik bir biçimde sunulmaya çalışılacaktır.

Yetişkin Eğitimi Alanının Meslekleşmesinde Yaşanan Sorunlar ve Güçlükler

Yetişkin eğitimi alanında meslekleşmenin önünde bazı güçlüklerin ve sorunların bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda ileri sürülen çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bu çalışmada, söz konusu nedenler yetişkin eğitimi alanının genişliği ve çeşitliliği, yetişkin eğitimcilerinin yetiştirimi ve istihdamı ile yetişkin eğitimciliği mesleğinin statüsü başlıkları altında ele alınmaktadır.

Yetişkin Eğitimi Alanının Genişliği ve Çeşitliliği

Yetişkin eğitimi alanının geniş ve çeşitli bir alan olmasının meslekleşmesini güçleştiren bir olgu olduğu görülmektedir. Merriam ve Brockett’e göre (2007, 3) yetişkin eğitimi tanımlamak, beş kör adam tarafından tanımlanan meşhur file benzetimindedir, yani nerede durulduğuna ve olgunun nasıl deneyimlendiğine bağlıdır. Keza “yetişkin eğitimcisi kimdir” sorusunun cevabı da çok geniştir. Fasokun (2006), bir profesyonel yetişkin eğitimi uzmanını tanımlamadaki güçlüklerden birinin şu anda birçok kişinin yetişkin öğrenenlerle farklı kapasitelerde çalışıyor olmaları gerçeği olduğunu ileri sürmektedir. Yetişkin eğitimi alanı herkes için bir şeydir; bir çalışma alanıdır, bir felsefedir, bir yaşam yoludur, bir meslektir. Bu kavram farklı kimseler için farklı anlamlar taşımaktadır (akt: Onyenemezu, 2012, 225). Jütte ve Lattke (2014, 7) tüm yetişkin eğitimi alanı gibi yetişkin eğitiminde profesyonel profillerinin kapsamının da çok geniş ve çeşitli olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden Bierema’ya göre (2011, 26) yetişkin eğitimi hizmetiyle ilgili kurumların, içeriğin ve personelin çeşitliliği hem bireysel hem de kolektif bir mesleki kimlik duygusunu güçleştirmektedir. Benzer şekilde, Guimaraes (2009, 205) yetişkin eğitiminin oldukça zengin aktör ve bağlam çeşitliliği ile kamu politikalarının parçalı, ayrışık olmasından kaynaklanan heterojen yapısının yetişkin eğitimcilerinin meslekleşmesine engel olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenlik, kolaylaştırıcılık ve yöneticilik gibi birçok rol oynaması beklenen yetişkin eğitimcisinin profesyonelleşmesi karmaşık bir süreçtir (Zuzeviciute ve Tereseviciene, 2009, 29). Dausien ve Schwendowius (2009, 183) sorumlu örgütlerin çeşitliliğinin ve yerel kurumlarca profesyonellere getirilen taleplerin tutarlı bir meslek imajı gelişmesini önlemede

etken olduğunu ileri sürmektedir. Duman (2007, 270) yetişkin/halk eğitimi kavramına yüklenen anlamın çeşitliliği ve karmaşıklığı, yetişkin eğitimi hizmetlerinin ulusal, uluslararası ve yerel düzeylerde eşgüdüm ve işbirliği ilkelerine dayalı olarak geliştirilememesi, yaygın ve örgün eğitim sistemlerinin bütünleştirilememeleri, yetişkin eğitiminin iyi tanımlanmış yasal temeller üzerine oturtulamaması gibi yetişkin eğitimi alanında yaşanan karmaşık sorunlardan bahsederek bir anlamda yetişkin eğitimi alanında meslekleşme sorunlarına işaret etmektedir.

Bierema (2011, 30-31) yetişkin eğitimiyle ilgili pek çok kuruluş ve konferans bulunduğunu, mesleki kuruluşların bu çeşitliliği göz önüne alındığında, yetişkin eğitimi için bir bireysel ya da kolektif bir mesleki kimliğin oluşmasının güç olmasının şaşılacak bir şey olmadığını çünkü bu alt kümelerin her birinin kendi mesleki kimliği olduğunu belirtmektedir. Bierema'ya göre (2011, 34) yetişkin eğitimi birçok mesleki kimliği ve vizyonu olan bir alandır. Çeşitlilik hem bir güç hem de bir engeldir. Pek çok sınır, çerçeve, motif birçok farklı kurumunda ve bağlamlarda yetişkin öğrenenlere hizmet veren güçlü bir alan yaratmaktadır. Fakat bazen alanın çeşitliliği bir bütün olarak yetişkin eğitimi parçalamaya ve çatlatmaya hizmet etmektedir. Yetişkin eğitiminin her bölümü değerli çerçevelere ve pratiklere sahiptir. Ne yazık ki, bu özellikler her zaman alana dair ortak bir vizyona dönüşmemektedir. Çeşitli bağlamları arasında mesafeler daraltıldığında ve tüm alanı kucaklar bir şekilde sınırlar kesiştirilmeye başlandığında yetişkin eğitimi daha güçlü ve etkili bir pozisyona gelebilir. Meslekleşme bu vizyona ulaşmada büyük ümit vaat etmektedir.

Jütte, Nicoll ve Olesen (2011, 9), yetişkin ve sürekli eğitim alanının çeşitli, heterojen ve değişen bir alan olduğunu ve Avrupa'da yetişkin eğitimcilerin durumuna yakından bakıldığında, bir meslek ya da bir profesyoneller grubu tanımlamanın temel bir sorun olduğunu ve sadece çok farklı eğitim biyografileri, rolleri ve istihdam durumları olan geniş çapta bir heterojen grubun farklı pratiklerinden oluşan çeşitli bir alanın tanımlanabileceğini belirtmektedir. Jütte ve Lattke (2014, 7) yetişkin eğitiminin eğitim sisteminin diğer parçalarından çok daha az regüle edilmiş (düzenlenmiş) bulunduğunu, yetişkin eğitimi alanının hedef grupları, öğretim içeriği, sunucular, kurumsal düzenlemeler, fon yapıları ve mevzuat bakımından aşırı derecede çeşitli olduğunu ifade etmektedir. Yoğun bir ormana benzetilen yetişkin eğitimi alanının (Dauise ve Schwendowius, 2009, 183) çeşitliliği yetişkin eğitimi meslekleştirme isteklerini karmaşıktırmaktadır (Jütte ve Lattke, 2014, 8).

Çeşitliliğin bir sorun mu yoksa bir şans mı olduğunu sorgulayan Dauise ve Schwendowius (2009, 197) ise yetişkin eğitime giden rotaların çok farklı yollardan geçmekte olduğunu, sınavların ve sertifikaların çok farklı değere sahip olduklarını, nitelik kazandırıcı kursların çokluğunun ve çeşitliliğinin hem yetişkin eğitimindeki personel hem de onları istihdam eden kurumlar için problemler arz ettiğini belirtmektedir.

Öte yandan, yetişkin eğitimi alanının tüm bu çeşitliliğine rağmen, (Nuissl 2009, 130) tarafından da belirtildiği gibi farklı ülkelerde farklı vurgulara sahip fakat hepsinin özünde bulunabilecek birkaç faaliyet alanı bulmak mümkündür. Bu faaliyet alanları; öğretim, yönetim, danışma ve rehberlik, medya, program planlama ve destektir. Tüm bu alanlar yetişkin eğitiminin mesleki gelişimi için önemli bir rol oynamaktadır. Bazısı yetişkin eğitimi ile her zaman doğrudan bağlantılı olarak görülmüş, bazısının yetişkin eğitimiyle ilgilerinin farkındalığı daha son zamanlarda gelişmiştir (Nuissl 2009, 130):

1- Öğretim: Yetişkin eğitimcilerin klasik faaliyetini betimlemektedir. Öğretmenlik nosyonunun kendisi değişmekte olduğu için öğrenen merkezli paradigma ile öğretmenlerin etkinliği/faaliyeti de karakterini değiştirmektedir. Kolaylaştırma, koçluk, moderatörlük gibi alternatif terimlerin kullanılması eğilimi vardır.

2- Yönetim: Birçok Avrupa ülkesinde henüz son zamanlarda bir yetişkin eğitimi faaliyeti olarak görülmeye başlamıştır. Yönetim ve yönetim becerileri yetişkin eğitimiyle bağlantılandırılmasa da yönetim meseleleri birçok yetişkin eğitimi bağlamıyla ilgilidir. Sadece kalite yönetimi, personel geliştirme veya eğitim pazarlaması gibi hususlarla ilgilenmek zorunda olan yetişkin eğitimi merkezlerinin ve kurumlarının yöneticileri için değil aynı zamanda şirketlerde de personel gelişimi, kariyer planlaması ve insan kaynakları yönetimi konuları gittikçe yetişkin eğitiminin bir parçası olarak görülen faaliyetlerle ilgilidir. Aynı zamanda, fon toplama, proje yönetimi veya bölgesel işbirliği ağlarının kurulması ve yönetimi gibi yönetim faaliyetlerinin yetişkin eğitimi bağlamları ve aktörleri için önemi artmıştır.

3- Danışmanlık ve rehberlik: Yetişkin eğitiminde önemi sürekli artan bir alandır ve bu tüm ülkeler için geçerlidir. Danışmanlık ve rehberlik öğrenenlere danışmanlık yapma, öğrenenleri uygun fırsatlar aramalarında ve öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmelerinde desteklemek demektir. Bilgi sistemlerini ve veri tabanlarını hazırlama, güncelleme ve sunulan ilgili bilginin kontrolü de danışmanlık faaliyeti alanına girmektedir. Öğrenenlere danışmanlık, öğrenme süreci boyunca onlara rehberlik etmeyi, öğrenme problemleri olduğunda veya öğrenme başarılarının değerlendirilmesinde danışmanlık hizmeti sunmayı da içermektedir.

4- Medya: Hızla gelişen ayrı bir faaliyet alanı olarak özellikle yetişkinler için öğrenme yazılımı üretmeyi ve kullanmayı, bilgi teknolojileri uzmanlarıyla işbirliğini, interaktif medya ile ve internette öğretme ve öğrenme fırsatları geliştirmeyi kapsamaktadır.

5- Program planlama: Geniş ve farklılaşmış faaliyetler içermektedir. Örneğin program planlama şirketler için yetiştirim önerileri geliştirmeyi ya da bir bölgesel kalkınma programının yetişkin eğitimi yönünden ilgili kısımlarını müzakere etmeyi de kapsamaktadır. Özellikle şirketler, yerel otoriteler, dernekler ve diğer eğitim kurumları gibi aktörlerle işbirliği halinde program planlama daha da sıklaşmakta ve ayrı bir yaklaşım gerektirmektedir.

6- Destek: Şimdiye kadar yetişkin eğitiminde mesleki gelişim için asıl mesele olarak görülmemiş geniş kapsamlı bir faaliyettir. Destek yetişkin öğrenmesiyle ilgili tüm teknik, idari ve organizasyonel desteği ve telefonda potansiyel öğrenenlerin sorularını cevaplama, kurs kaydının idaresi, sınıf donanımı sağlama vb. gibi çok çeşitli faaliyetleri içerir. Bu hizmetleri sağlayan personel kendilerini yetişkin eğitimciler olarak düşünmeler de bu faaliyetlerin yetişkin eğitimi hizmetinin niteliği üzerinde doğrudan bir etkisi vardır.

Yetişkin Eğitimcilerinin Yetiştirimi ve İstihdamı

Yetişkin eğitimi alanının genişliği ve çeşitliliğinin yanı sıra, bireylerin yetişkin eğitimci olabilmeleri için izledikleri eğitimsel ve mesleki yolların çokluğuna da dikkat çekilmektedir (Buiscool, Lakerveld ve Broek, 2009; Jögi ve Gross, 2009; Milana ve Larson, 2009; Research voor Beleid ve Plato, 2008). Araştırmalar, yetişkin eğitimcilerin eğitim geçmişlerinin farklı olduğunu, meslek edinme biçimlerinde net bir çizgi izlemediğini, temel eğitimlerinin, mesleki deneyimlerinin ve mesleki gelişimlerini aynı olmayıp farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır.

Alman Yetişkin Eğitimi Enstitüsü (The German Institute for Adult Education) (DIE) tarafından Avrupa'da yetişkin eğitimcilerin yeterliği ve mesleki gelişimleri konularıyla ilgili olarak 2006'da kurulan Avrupa araştırma grubunun belli başlı argümanlarına göre de yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesi ve mesleki gelişimi önündeki başlıca engeller arasında mesleğin icrası için sistematik ve düzenlenmiş bir eğitimin ve yetiştirimin olmaması, istihdam koşullarının güvensizliği yer almaktadır (Nuissl, 2009, 127). Örgün ve yükseköğretimin tersine yetişkin eğitimi kendi iç rasyoneli ve dinamikleri olmakla birlikte açıkça sınırlandırılmış kurumsallaşmış bir yapıya sahip değildir. Bazı ülkelerde yetişkin eğitimciler için örneğin diplomaya götüren üniversite derecesinde eğitimler olsa da bunlar zorunlu olmadıkları için bir meslek olarak yetişkin eğitimi alanında şekillendirici bir etkiye sahip olamamışlardır. Yetişkin eğitimi personelinin mesleki gelişimi için sürekli yetiştirim genellikle kurumlar, şirketler gibi yetişkin eğitiminin kimi sektörlerince sunulmaktadır ve bu yetiştirimlerle oluşturulan yeterlilikler çok çeşitlidir ve karşılaştırılabilir değildir. Böylelikle bir mesleğin var olması için anahtar bir ön koşul olan sistematik ve düzenlenmiş bir eğitim yoktur (Nuissl, 2009, 128-129). Keza, Avrupa Komisyonu dokümanında, yetişkin eğitimi personelinin yeterlikler, temel pedagojik eğitim kapsamı vb. bakımlardan zorunlu okul eğitimdeki personelden çok daha heterojen olduğuna dikkat çekilmektedir (European Commission, 2012, 30). Örgün eğitim sisteminde çalışan eğitimciler üniversite düzeyinde akademik bir eğitimden ve daha sonra hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerden geçerek profesyonelleştikleri halde bu durum yetişkin eğitimciler için geçerli değildir.

Avrupa bağlamında yapılan çalışmalar da bir yetişkin eğitimi uzmanı olmanın mesleki yollarının çeşitli olduğunu, bu çeşitliliğin yetişkin eğitimi uzmanlarının istihdam durumunda ve de bu sektörde çalışmak için gerekli yeterliklerde görülebildiğini

göstermektedir. Bu çeşitlilik sektörü bir bütün olarak ve özellikle yetişkin eğitimi uzmanı olarak tercih edilen bir meslek olarak geliştirmeyi güçleştirmektedir (Research voor Beleid, 2010, 9). Avrupa Komisyonunca Avrupa çapında yaptırılan çalışmada, yeterliliklerin yetiştirim kurslarına katılım suretiyle edinilen sertifikalar ile diploma ve akademik dereceler arasında değişiklik gösterdiği belirtilmektedir. Bu durumun profesyoneller için alanın saydamlığını azalttığı belirtilmektedir (Research voor Beleid ve Plato, 2008, 166). Dausien ve Schwendowius de (2009, 183) yetiştirim biçimlerinin çok çeşitlilik arz ettiğini ve yetişkin eğitiminde tam zamanlı çalışan personelin sayısını artırma çabasının başarılı olmadığını bildirmektedir. Yetişkin eğitimcilerinin çeşitli geçmişlere ve kariyer yollarına sahip olduklarını belirten Paulos'a göre (2015, 35), bazıları temel yetiştirimlerinde kazandıkları veya bu kariyerle ilgisi olmayan önceki profesyonel deneyimden transfer ettikleri bağlantısal becerileri ve iletişim becerilerini kullanmaktadırlar. Paulos ayrıca etkin yetişkin eğitimi programlarının uygulanmasında yetişkin eğitimcilerin yeterliliğinin anahtar bir rol oynadığını belirterek yetişkin eğitimcilerinin temel yetiştirim, ileri yetiştirim düzeyinde ve önceki kariyer yollarında var olan farklılıklara işaret etmektedir.

Wilson'a göre (2001, 73) şimdiye kadar yetişkin eğitimi mesleki kimlik oluşturan yetiştirimi ve mesleki tekelleşmeyi başaramamıştır, yakın gelecekte de başaracak görünmemektedir. Yetişkin eğitimi alanında meslekleşmenin sağlanmasına yönelik olarak Nzeneri (2005), yetişkin eğitiminin meslekleşmesinin daha önceden gözlemlendiği gibi, alanın gerekli eğitimsel hazırlık veya yetiştirim ve yeterlik standartları doğrultusunda hareketini gerektirdiğini belirtmektedir (akt: Onyenemezu, 2012, 225). Böylece, meslekleşmenin ve mesleki kimliğin önemli bir unsuru olarak yetişkin eğitimcisi yetiştiriminin sorunlu olduğu ve yapılması gereken şeyler bulunduğu anlaşılmaktadır.

Yetişkin eğitimi personelinin istihdam koşullarına bakıldığında çok küçük bir kesimin özellikle yetişkin eğitimi için ve kurumsal bir bağlamda çalıştığı görülebilir. Çalışmalarıyla yetişkin eğitime katkıda bulunan kişilerin çoğu ya güvencesiz istihdam koşullarında örneğin serbest çalışmaktadırlar ya da örneğin kurumlarda yetiştirim görevleri olan çalışanlar gibi sadece kısmen yetişkin eğitimi faaliyetleriyle ilgili bir işle uğraşmaktadırlar (Nuissl, 2009, 129). Jütte, Nicoll ve Olesen'e göre (2011, 9) yetişkin eğitimcisinin çalışması çalıştığı sektöre (mesleki ya da genel yetişkin eğitimi) ve kurumsal mensubiyetine bağlı olarak önemli bir biçimde değişmektedir. Yetişkin eğitimcilerin halk okulları (folkhighschools), ticari kurumlar, dernekler, ticari şirketler yanında kilise, yüksek öğretim kurumları, partiler, politik kuruluşlar ve işçi sendikalarında çalışıyor oldukları görülmektedir. Yazarlara göre, net bir mesleki imaj, yeterlik veya fonksiyonlar monopolü (tekelleşme) olmaması şartıdır. Kurumlar, yönetimler, eğitim amaçları ve öğretimsel modeller arasındaki farklar çok büyüktür. Sonuç olarak farklı iş unvanları (yetişkin eğitimcisi, eğitici, öğretmen, eğitim yöneticisi, koç vb.) ve işe yaklaşımda kabul edilen farklı yollar bulunmaktadır. Yetişkin eğitiminde istihdam koşulları da heterojendir ve istihdam sürekli, geçici, tam zamanlı, yarı zamanlı veya gönüllü olabilmektedir.

Mesleğe girerken de yetişkin öğrenmesi programlarını diğer öğrenim alanlarıyla birleştirenlerin iş bulmasının daha olası olduğu, yetişkin öğrenmesinin gittikçe sosyoloji, ekonomi, insan kaynağı yönetimi, uluslararası yönetim ve halkla ilişkiler gibi diğer alanlara ek olarak yahut bir unsuru olarak sunulduğu görülmektedir. Bu tür programların mezunları ekonominin farklı sektörlerinde iş bulmaktadırlar ve geleneksel anlamda yetişkin öğrenmesi esas işleri olmasa da yetişkin öğrenmesiyle ilgili bilgileri ve yeterlilikleri profesyonelliklerine değer katmaktadır. Çoğu kez kişilere yetişkin öğretimi kapasitelerinden dolayı değil konuyla ilgili bilgilerinden dolayı iş verilmektedir. Hatta bu olgu yaygın yetişkin eğitiminde daha yaygındır çünkü bu sektör mesleğe giriş için daha az yeterlilik gerekliliği uygulamaktadır (Research voor Beleid ve Plato, 2008, 85).

Dauisenve Schwendowius'e göre (2009, 197) meslekleşme talepleri ile gerçek iş koşullarının birbiriyle mantıklı herhangi ilişkisi yoktur. Yarı zamanlı çalışanlar için iş/çalışma durumunun dramatik bir şekilde kötüleşmiş olduğu görülmektedir. Kuruluşların cimriliği son yıllarda iş kayıplarına, ihtiyaç fazlası durumlara ve yetişkin eğitiminde serbest çalışan personelin ücretlerinde sert bir düşüşe neden olmuştur. Bu özellikle gittikçe büyüyen serbest çalışan öğretmenler grubu için doğrudur. Bu koşulların meslekleşme ve nitelik gelişimi için uygun bir çerçeve sunup sunmadığı çok daha tartışılabilir. Kurumsal yapıların güvenilirliği başarılı meslekleşme stratejileri için önemli bir önkoşuldur fakat bu güvenilirlik azaltılan ödenekler, tam zamanlı personelin azalması ve kısa dönemli proje istihdamından ötürü daha kırılğan/hassas olmuştur. Meslekleşmeyle ilgili meseleler gittikçe artarak özenlere havale ediliyor görünmektedir.

Yetişkin Eğitimciliği Mesleğinin Statüsü

Yetişkin eğitimciliği mesleğinin statüsü yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesini güçleştiriyor gibi görünmektedir. Örneğin Lowe (1985, 155-156) yetişkin eğitimi alanında yeterli profesyonel personelin olmayışını mesleğin cazip olmamasına bağlamaktadır:

Eğer bugün yetişkin eğitimi alanında çalışan bir kısım personelde aranan bazı nitelikler yoksa bunun başlıca nedeni mesleki olanakların yeterince çekici olmaması, eğitim alanında ya da başka makamlarda bulunan yüksek nitelikli kimselerin ya mesleki olanaklardan habersiz bulunması ya da bu olanakları yeteri kadar güvenceli ve saygın görmemeleri, eğitim yöneticisi olarak çalışanların yetişkin eğitimi alanında çalışmayı bir ceza ya da yukarı kademede bir işe atlama yeri olarak görmeleri, özellikle gelişmekte olan birçok ülkede öğrenimini yeni tamamlamış olan gençlerin hemen hemen bütün öteki mesleklere kıyasla yetişkin eğitiminde kariyer yapmayı çekici bulmamları ve birçok kimsenin yetişkin eğitimi alanında kalmak istemeyişine neden olarak genellikle kendisini bu alanla özdeşleştirmemiş olması ve ödenen ücretin düşüklüğüdür.

Çeyrek yüzyıl sonra Avrupa Komisyonu dokümanında (European Commission, 2012, 30) benzer biçimde yetişkin eğitimi mesleğinin çekici bulunmaması için belirtilen sebepler arasında düşük ücret, kariyer hedefleri olmayışı ve istikrarsız iş sözleşmeleri olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bazı ülkelerde yetişkin eğitiminin bir meslek olarak görülmediğine değinilmektedir.

Öte yandan, yetişkin eğitimi alanının çekiciliğine ilişkin olarak Avrupa çapında yapılan çalışma sonuçları mesleğin statüsünün ülkeden ülkeye büyük ölçüde değiştiğini göstermektedir. Genel olarak, mesleğin birçok kimliği bulunduğu ifade edilmektedir. Yetişkin eğitimciler, kimliklerini geliştirdikleri farklı gruplara ait olduklarından genellikle kendilerini yetişkin eğitimci olarak düşünmemektedirler. Kişiler yetişkin eğitimcisi olmayı çeşitli nedenlerle seçmektedirler. Yetişkin eğitimcisi olmak onlara özgürlük, profesyonel özerklik, iyi bir sebebe hizmet etme duygusu ve öğrenenlerinden saygı görmeyi sağlamaktadır. Ancak bununla birlikte, yetişkin eğitimcisi olmak onlara ne kariyer umutları vermekte ne de yüklü ödeme sağlamaktadır. Yine de, çoğu eğitimci mesleği çekici bulmaktadır. Çekicilik daha çok içsel bir motivasyon meselesi ve ünden ziyade işten elde edilen olumlu deneyim meselesidir. Yapılan iş diğerlerinden çok profesyonellerin kendileri tarafından takdir edilmektedir (Research voor Beleid ve Plato, 2008, 171). Jogi ve Gross (2009, 239) yetişkin eğitimcilerin meslekleşmesinin iktisadi, politik, sosyal ve eğitimsel bağlamlarda yatmakta olduğunu belirterek, ulusal düzeyde mevzuat, profesyonel nitelik standartları, kişisel ve mesleki kimlik, her düzeyde öğrenme fırsatları ve meslek örgütleri yanında mesleğin tanınmasını ve statüsünü de gereken ön koşullar arasında saymaktadır.

Sonuç

Yetişkin bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında gün geçtikçe önemi artan yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesi sorunsalı genel olarak değerlendirildiğinde, yetişkin eğitimi alanının ve yetişkin eğitimcilerinin çeşitlilik ve heterojenlik arz ettiği ve bu bağlamın alanın meslekleşme süreci için bir dezavantaj oluşturduğu görülmektedir. Eğitim, yetiştirme, istihdam ve yeterlilikler açısından yetişkin eğitimcisi olmanın birçok ve farklı yolu bulunması, sistematik ve düzenlenmiş bir sistem olmaması gibi yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesinde ileri sürülen sorunların ve güçlüklerin giderilmesinin temelinde eğitimsel, politik, iktisadi ve sosyal mekanizmaların gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte, genişlik, çeşitlilik ve heterojenlik bağlamı olan yetişkin eğitimciliğinin meslekleşmesi güç ve karmaşık görülse de son yıllarda uluslararası belgelerde ve politika beyanlarında yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesine katkı sağlayacak mesajlar ve tedbirler yer almaktadır. Özellikle yetişkin eğitimi hizmetinin niteliğinin belirleyicisi ve anahtarı olan yetişkin eğitimcilerinin niteliğinin geliştirilmesi için temel eğitimlerine, yetiştirilmelerine ve mesleki gelişimlerine uluslararası ölçekte önem verilir olmuştur. Örneğin AB politika belgeleri ve raporları Üye Devletleri bu doğ-

rultuda tedbirler almaya davet etmektedirler. Mesleğin görünürlüğüne ve statüsünü artırmak için yetişkin eğitimi alanında çalışanlar için kariyer olanaklarının, koşulların ve kaynakların geliştirilmesi, yetişkin eğitimcilerinin statüsüne ve ücretine daha fazla önem verilmesi için destekleyici tedbirler alınması gerektiğine değinilmektedir. Yetişkin eğitimi alanının meslekleşmesi sorunları bağlamında ele alındığında, tüm bu politika belge ve raporlarında beyan edilenlerin yetişkin eğitimcilerinin niteliklerinin artırılmasına ve profesyonelleşmelerine katkı sağlama eğiliminde oldukları söylenebilir.

Kaynakça

- Bierema, L. L. (2011). Reflections on the Profession and Professionalization of Adult Educators. PAACE Journal of Lifelong Learning, 20, 21-36.
- Buiskool, B.J., Lakerveld, J.V. and Broek, S. (2009). Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research Projects. European Journal of Education, 44 (2), 145-162.
- Commission of the European Communities (2007). Communication from the Commission Action Plan on Adult learning: It is always a good time to learn. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0558&from=EN>
- Commission of the European Communities. (2006). Communication from the Commission Adult Learning: It is never too late to learn. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=en>
- Dausien, B., and Schwendowius, D. (2009). Professionalisation in general adult education in Germany-an attempt to cut a path through a jungle. European Journal of Education, 44 (2), 183-203.
- Duman, A. (2007). *Yetiskinler Egitimi* . Ankara : Ütopya Yayınevi.
- European Commission (2012). Commission Staff Working Document Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0374&from=EN>
- Guimarães, P. (2009). Reflections on the Professionalisation of Adult Educators in the Framework of Public Policies in Portugal. European Journal of Education, 44 (2), 205-219.
- Jõgi, L. and Gross, M. (2009). The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. European Journal of Education, 44 (2), 221-242.
- Jütte, W. and Lattke, S. (2014). Professionalisation of Adult Educators International and Comparative Perspectives. S. Lattke and W. Jütte (Eds.). Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology (p.7-21). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Edition. http://www.peterlang.com/download/extract/82673/extract_265580.pdf, 7 Nisan 2016.
- Jütte, W., Nicoll, K., and Olesen, H. S. (2011). Editorial: Professionalisation – the struggle within. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 2 (1), 7-20.

◆ Ayşe Seza Karaman

- Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış* (T. Oğuzkan, Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu. (1975).
- Mcintosh, S. (2008). *Professionalization of Adult Educators in A Canadian Learning Society* (Master's Thesis, Athabasca University). <http://dtpir.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=mais/ThesisA.pdf>, 22 Mayıs 2016.
- Merriam, S. B., and Brockett, R. G. (2007). *The Profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Milana, M. and Larson, A. (2009). *Becoming Adult Educators in the Nordic-Baltic Region*. National Report: Denmark. <http://pure.au.dk/portal/files/469/2330.pdf>, 23 Mart 2016.
- Nuissl, E. (2009). *Profession and Professional Work in Adult Education in Europe*. <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/8591/8039>, 3 Nisan 2016.
- Onyenemezu, C. E. (2012). *Democracy and Professionalization of Adult Education in Nigeria*. *Academic Research International*, 3 (1), 222-226.
- Paulos, C. (2015). *Qualification of Adult Educators in Europe: Insights from the Portuguese Case*. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 2 (1), 25-38.
- Research voor Beleid (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals – Final report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Research voor Beleid and PLATO (2008). *Adult Learning Professions in Europe ALPINE. A Study of the Current Situation, Trends and Issues*. Final Report. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Sava, S. and Lupou, R. (2009). *The adult educator in Europe – professionalisation challenges and the alternative of validation of learning outcomes*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2227–2232.
- UNESCO (2009). *Global Report On Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE_en.pdf, 23 Mayıs 2016.
- UNESCO (2010). *Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. CONFINTEA VI Belém Framework for Action. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/News/belemframework_trilingual_online.pdf, 23 Mayıs 2016.
- Ünlühisarçıklı, Ö. (2009). *Yetişkin Eğitimi Gerektiren Nedenler*. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed). *Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya*. (85-104). Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Wilson, A. L. (2001). *Professionalization: A politics of identity*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 91, 73-83.
- Zuzeviciute, V. And Tereseviciene, M. (2009). *Adult Educator's Activity: Guidelines for Professionalization*. *Journal of Educational Sciences/Revista de Stiintele Educatiei*, 11(1), 29-36.