



ISSN:1306-3111  
e-Journal of New World Sciences Academy  
2007, Volume: 2, Number: 1  
Article Number: C0001

**SOCIAL SCIENCES**

**TURKISH (Abstract: ENGLISH)**

Received: September 2006

Accepted: January 2007

© 2007 www.newwsa.com

**Gülnaz Gülsüm Gültekin**

University of Gazi

gulsumg@gazi.edu.tr

Ankara-Turkey

**YETİŞKİN EĞİTİMİ BİLİMİ IŞIĞINDA MESLEKİ EĞİTİM**

**ÖZET**

Bu makalede yetişkin eğitimi ve yetişkinlerin öğrenmesi alanındaki kuramsal gelişmelerin mesleki yetişkin eğitimi uygulamalarına sunduğu katkı ve olanaklar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle "Yetişkinler nasıl öğrenir?" sorusunun cevabını arayan kuramcıların yaklaşımlarına yer verilmiştir. Malcolm Knowles'la birlikte anılan andragojik yaklaşımın olabildiğince detaylı incelenmesi için çaba harcanmış; yetişkin eğitimi alanyazını besleyen diğer kuram ve uygulamalara değinilerek, mesleki yetişkin eğitimi derinden etkileyen davranışçılık kuramları üzerinde durulmuştur. Son olarak, yetişkin eğitimi alanının temel kavramlarından biri olan öz-yönetimli öğrenme kavramı, özyönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenmenin değerlendirilmesi konularında pratik bilgiler verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yetişkin Eğitimi, Mesleki Eğitim,  
Yaşam Boyu Öğrenme, Öz Yönetimli Öğrenme.

**VOCATIONAL EDUCATION IN THE LIGHT OF ADULT EDUCATION**

**ABSTRACT**

In this paper, it is aimed to evaluate the contributions of the theoretical developments in adult education and the way adults learn to the vocational education practices for adults. Within this framework, first of all, the approaches developed by those theoreticians who are in an effort to find an answer to the question of "How do adults learn?" are presented. Andragogic approach by Malcolm Knowles is elaborated, other theories and practices in the adult education literature are mentioned, and the behaviorist approaches, which have greatly influenced adult education, are explained in detail. Finally, practical information as to self-management, being one of the basic concepts of adult education, developing self-management learning skills, and evaluation of learning is offered.

**Keywords:** Adult Education, Vocational Training,  
Life Long Learning, Self-Managed Learning.



## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Genel anlamda, çevresi ile etkileşimi sonucu bireyde oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliği (Özden, 2000:21) olarak tanımlanan öğrenme, eğitim bilimi yazınının en karmaşık kavramıdır (Sayılan, 2001:16).

Kişinin, çevresinden gelen verileri değerlendirmesi ve bunlara düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler göstermesiyle ortaya çıkan öğrenme, bireyi önceki durumuna göre farklılaştıran dinamik bir süreçtir. Püsküllüoğlu'nun Türkçe sözlüğüne göre (Püsküllüoğlu, 1995) ise öğrenme, "Belli durumlar ve sorunlar karşısında tepki ve davranış oluşturma, gerektiğinde bunları değiştirip yenilerini ekleyebilme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır. Rogers (1983:20), söz konusu değişimin insanın davranış ve tavırlarını, belki de kişiliğini değiştiren bir farklılaşma olduğuna işaret etmektedir.

Rogers bundan başka, seçkin öğrenmenin kolaylaştırılmasını, kolaylaştıran kişi ile öğrenen kişi arasındaki kişisel ilişkide varolan bir takım tutumsal niteliklere dayandırmakta; yetişkine güven veren bir eğitim ortamının yaratılmasının ve öğrenciye sorumluluk verilmesinin öğrenmedeki önemini vurgulamaktadır. Öğrenen ve kolaylaştırıcı ilişkisinin istendik yönde gelişmesinde Rogers, şu temel tutumlara dikkat çeker: *Sahici olma yani içtenlik, ödüllendirme, kabul, güven ve empatik anlayış*. Günümüzde, empati kavramı doğrudan Rogers'ı çağırıştırır ki, bu kavram, Rogers tarafından, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Ayhan, 2003-c). Yetişkinlere yönelik olarak gerçekleştirilen her türlü eğitim etkinliğinde, yukarıda anılan temel tutumlar, uygulamanın başarısını doğrudan etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle, insanı bir üretim aracı gibi değerlendirme eğilimindeki 21. yüzyıl global ekonomi anlayışının ürünü olan yaşam boyu öğrenme yaklaşımının olumsuz etkileri gözden uzak tutulmamalıdır. Günümüz öğrenme kolaylaştırıcılarının yaşam boyu eğitim yaklaşımının sınırlarını aşp, mesleki yeterlikleri geliştirme çabasının yanı sıra 'insanın içindeki insan'ı koruyup geliştirecek bir süreç içinde empati kurmaya daha fazla zaman ayırmaları gerekmektedir.

## 2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ RESEARCH (SIGNIFICANCE)

Bu araştırma, yetişkinlere yönelik mesleki eğitim programlarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ışık tutabilmek amacıyla, bu konuda hissedilen eksiklik üzerine hazırlandı. Ülkemizde yetişkinlere yönelik eğitim faaliyetleri incelendiğinde, biraz da örgün eğitim yapısının etkinliği nedeniyle olsa gerek, eğitim programlarının çoğunlukla yetişkin eğitimi kuram ve ilkelerinden uzak olduğu gözlenmektedir. Bilginin en önemli katma değer olduğu 21. yüzyılda, gençlere ve yetişkinlere yönelik mesleki eğitim etkinliklerinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yetişkinlerin özelliklerini, yaşam durumlarını, öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim programları ve uygulayıcıları, mesleki eğitimde başarılı olmanın en önemli iki anahtarı olacaktır.

Genç nüfus ve işsizlik baskısının çok yoğun yaşandığı günümüz Türkiye'sinde, genç nüfusu topluma ve ekonomiye kazandırmanın yolu, bilimsel temellere oturtulmuş mesleki eğitim uygulamaları ile öz yönetimli öğrenen bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Bu bağlamda, çalışmada öncelikle yetişkinlerde öğrenme konusu irdelenmekte, ardından davranışçılık kuramı yetişkin eğitimi açısından değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Son olarak da özyönetimli öğrenme kavramı ele alınarak, özyönetimli öğrenmenin anahtar öğelerine değinilmiştir.



### 3. YETİŞKİNLERDE ÖĞRENMENİN KURAMSAL TEMELLERİ (THEORETICAL PRINCIPLES FOR LEARNING AT ADULTS)

İnsanın kişisel gelişim süreçleri, öğrenme yönelimleri ve kapasiteleri, toplumsal çevreleriyle olan ilişkileri gibi faktörler devreye girdiğinde, yetişkinlerle çocukların öğrenmesi arasındaki ayırt edici özellikler karşımıza çıkmaktadır. Burada asıl olarak yetişkinlerin öğrenmesi konu edilecektir. Simpson, yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin kuramları üç başlık altında toplar (Simpson 1986'dan aktaran Güneş,1996:47). Bunlar; *yetişkinlerin özelliklerini, yetişkinlerin yaşam durumlarını ve yetişkinleri bilinçlendirmeyi* temel alan kuramlardır.

Yetişkinlerin özelliklerinden yola çıkarak, "yetişkinler öğrenebilir mi?" sorusunu 1920'li yıllarda yaptığı çalışmalarla tarihe gömen Edward L. Thorndike ve onu izleyen diğer yetişkin eğitimcileri, 1940'lı yıllar öncesinde yetişkinlerin öğrenebildiğini ve çocuklarındakinden farklı ilgi ve yeteneklere sahip olduklarını bilimsel kanıtlara dayandırarak ortaya koymuşlardır (Knowles 2001:243). Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinden çok, onların öğrenme yetenekleri üzerinde duran Thorndike'in çalışmaları önemlidir, çünkü öncesindeki yetişkinlerin öğrenebildiği konusunda inanca dayalı bilgileri, bilimsel temele oturtmuştur (Knowles, 1990//1996:26).

1920'lerden 1970'lere uzanan dönemde, yetişkinlerin öğrenmesi ile ilgili kavram ve yaklaşımları bütünleştirecek, bu alanın pedagojiden ayrı algılanmasını ve yorumlanmasını sağlayacak bir kavramsal çerçeve oluşturma girişimleri artarak sürdü. Yetişkin eğitimcileri, başlangıçta çocukların eğitimi bilim ve sanatı olarak ortaya çıkan pedagojinin zaman içerisinde yetişkinlerin eğitimi de kapsayan ve her geçen gün artan baskısını azaltmak için, dünyanın pek çok yerinde bugün de devam eden yoğun bir mücadeleye giriştiler. Ardından, *andragoji* kavramı, 1970'li yıllarda yetişkin eğitimi literatüründe etkin olarak kullanılmaya başlandı.

Andragoji, yetişkinlerin özelliklerini temel alan temel yaklaşımlardan biridir ve genellikle Malcolm Knowles ile birlikte anılır. Knowles, tarih içinde çocukların öğretimiyle ilgili olarak ortaya çıkıp gelişen, fakat aynı zamanda yetişkinlere öğretme alanına da yerleşen ve çoğu kez yetişkinlerde bir öğrenme engeline dönüşen pedagojik modelin varsayımlarını yetişkinler için uygun bulmayıp, yetişkinlerin öğrenmesi konusunda andragoji terimini kullanmayı tercih etmiştir (Weingand, 2001:267). "Yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme sanatı ve bilimi, yetişkin eğitimi kuram ve süreçleri ile teknolojisinin incelenmesi" anlamına gelen andragojinin (Titmus vd, 1997:23), bilme ihtiyacı, öğrenenlerin benlik algısı, deneyimin rolü, öğrenmeye hazır olma, öğrenmeye yönelim ve güdülenmeye ilişkin temel varsayımlarının hemen hemen bütünü yetişkin özelliklerinden etkilenmiştir (Knowles, 1983, 1990/1996, 2001; Krajnc, A. 1989; Weingand, 1984, 2001; Ayhan, 2003).

Andragojik yaklaşımın dayandığı varsayımlar genel hatlarıyla şunlardır: (Knowles, 1990/1996) (1)Yetişkinlerin özerk ve özyönetimli olma yönünde gelişen ben-algıları, kendilerini yönetmede özgür olma eğilimini, istek ve talebini ortaya çıkarır. Bu talep özellikle öğrenme kolaylaştırıcılarının, geleneksel öğretmenden farklı rolünü ortaya koyar. Katılımcıların ilgi alanlarını belirleyerek, ilgilerine uygun projelerde görev almalarına fırsat tanımak; öğrenenlerin kendilerini ifade etmelerine ve grup içi etkinliklerde rol almalarına izin vermek bunların başında gelir. (2) Yetişkinlerin, genellikle yaşam süreçleriyle birlikte artan yaşam deneyimleri ve bilgileri, öğretim sürecini zenginleştirmenin ve deneyimin öğrenmedeki rolünü güçlendirmenin aracı haline getirilebilirse, öğrenme etkinliği amacına daha kolay ulaşabilir. Öğrenme kolaylaştırıcıları, öğrenme konularını



katılımcıların yaşantılarıyla ilişkilendirmenin önemini kavramalıdır. (3) Yetişkinler, öğrenecekleri şeyi niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmek ister. Öğrenme konusu, iş ve sorumluluklarına, sorunlarına, kısaca yaşamlarına uygulanabilir olmalıdır. Eğitimin ilk günlerinde kurs amaçlarının ve yetişkinlerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının, beklentilerinin belirlenmesi ve sınıflandırılması yapılmalıdır. "Bilme ihtiyacını ortaya çıkarmak yetişkin öğrenenlere yardım için bir başlangıç noktasıdır." (Weingand, 2001:244) (4) Yetişkinlerin öğrenme yönelimleri yaşam/sorun merkezlidir. Öğrenecekleri şeyin yaşamlarında bir değişime yol açacağına veya bir sorunu çözmeye yardımcı olacağına inandıklarında öğrenme istek ve ilgileri artar. Bu noktada pratik bilgiye kuramsal bilgiden daha çok ilgi gösterebilirler. Böylelikle, kursun işlerine en çok yararlı olacak gibi görünen kısımlarına odaklanıp, o pratik bilginin arka planını dikkate almayabilirler. Kolaylaştırıcılar, katılımcıların bilginin bir bütün olarak gerekliliğini kavramalarına ve teori-uygulama ilişkisini dengeli kurmalarına yardımcı olmalıdır. Bunu başarmanın temel yollarından biri, katılımcıların kendi ilgi alanlarını yansıtan öğrenme projeleri seçmelerine izin vermek ve bu konuda onları desteklemek olabilir. (5) Yetişkinlerin öğrenmesinde dışsal güdüler (daha çok kazanç, kariyer olanakları, prestiji yüksek bir iş gibi) kadar içsel güdüleyiciler (öz-saygı, iş doyumu, iletişim olanakları gibi) de önemlidir. Kolaylaştırıcı, katılımcılarla empati kurarak içsel güdüleyicileri keşfedebilir ve içsel güdüleyicilerin gizil gücünden öğrenme sürecinde yararlanabilir. (6) Yetişkinlerde zaman içinde artan öz-yönetim becerileri öğrenme sürecini de etkiler. Yetişkinler, saygı görmeye yoğun ihtiyaç duyarlar; öğrenme ortamına çoğu kez zengin bir yaşantı birikimi ile gelirler. Kolaylaştırıcılar, katılımcıların deneyimlerinden yararlanmalı, onlara görüşlerini diğer katılımcılarla paylaşma olanağını vermeli; herşeyden önemlisi, kendi öğrenme yaşantılarını planlayıp yürütmelerine, kendi gelişmelerini değerlendirmelerine fırsat verilmelidir. Görüldüğü gibi andragojik yaklaşımın benimsendiği bir eğitim etkinliğinde en büyük rol, eğitimin başarı ya da başarısızlığında neredeyse bütün sorumluluk kolaylaştırıcıya verilmiştir. Pöggeler'e göre (Titmus, 1989)<sup>1</sup>, bir andragog, farklı görevleri yerine getirerek süreçteki bütün aşamaları başarabilir. O, bir analist gibi eğitim ihtiyaçlarını ve katılımcıların potansiyel durumlarını belirleyebilir. Bir programcı gibi öğrenme içeriğini seçer, hiyerarşik olarak sıralar. Bir kurs düzenleyicisi gibi eğitsel deneme sürecini gerçekleştirir; bir öğretmen gibi programı yaşama geçirip, sonuçları değerlendirebilir. Weingand da yetişkin eğitimcilerine, öğrenenlerin, öğrenme etkinlikleri için zengin kaynakları beraberlerinde getirdiklerini akılda tutmalarını önererek şunları söyler: (Weingand, 1984:33-34)

Akıllı yetişkin eğitimcileri eğitim tasarısını bu zengin kaynaklar üzerine kurarlar... Öğrenme sürecini daha başka etkileyenler, öğrenenin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları, öğrenme ortamının, amaçlarının ve etkinliklerinin öğrenenler tarafından seçimi ve değerlendirilmesidir. Başarılı öğretici, konu içeriğini öğretebilecek düzeyde anlayacak, yetişkinlerin nasıl öğrendiğini bilecek ve çeşitli öğrenme stratejilerini, öğrenme sürecinde etkili bir şekilde uygulayabilecektir.

Bir öğrenme gereksinimi, ulaşılmaması arzulanan yeterlikler ile öğrenenlerin bu yeterliklerle ilgili şimdiki gelişme düzeyi arasındaki fark olarak açıklanabilir. Andragojik yaklaşıma göre, bireyin şimdi nerede olduğu ve nerede olmak istediği arasındaki farka ilişkin kendi

<sup>1</sup> Pöggeler, F, 1974'ten aktaran A. Knajnc, Titmus 1989, s. 20 (Pöggeler, F. 1974 Erwachsenenbildung: Einführung in die Andragogik, Kohlhammer, Stuttgart)



algısı son derece önemlidir. Öğrenenler, kazanacakları bilgi ve becerilerle, oldukları yer ile olmak istedikleri yer arasındaki mesafenin kapanacağını, diğer deyişle yaşamlarında olumlu yönde değişiklikler olacağını anladıklarında daha açık bir amaç duygusu ile öğrenme etkinliğine yaklaşırlar. Andragojinin en temel amaçlarından olan, gereksinimlerin tanınması sürecini Knowles üç aşamada ele alır: (Knowles, 1983/1989:535) "1. Belli bir başarıyı gerçekleştirebilmek için gerekli özellikler ve yeterliklerle ilgili bir model kurmak. Öğretmenin, kurumun ve toplumun değerleri ve beklentileri ile öğrencininkiler, bu model oluşturma aşamasında bir alışım içinde kaynaştırılır. 2. Modelde anahtar çözümler ışığında öğrenciye kendi yeterlikler düzeyini değerlendirebileceği tanılayıcı yaşantılar sağlamak. 3. Yetişkinin, modelin gerektirdiği yeterlikler ile kendisinde var olan yeterlikler arasındaki farkı ölçebilmesine yardım etmek.

Yetişkin eğitimi etkinliklerinin başarısında önemli görülen bir diğer öğe, öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamının niteliğinin öğrenmeye etkileri uzun zamandır tartışılmaktadır. Geçtiğimiz yıllarda ekolojik psikologlar, ortamın fiziksel özelliklerinin; sosyal psikologlar, insan çevresinin (özellikle kişiler arası ilişkilerin niteliği) ve endüstriyel psikologlar örgütsel çevrenin (yapı, politikalar, işlemler, içinde öğrenmenin gerçekleştiği kurumun ruhu) öğrenmeyi nasıl ve ne şekilde etkilediği konusunda yararlı görüşler ortaya koymuşlardır. Bedensel rahatlık için yapılan -ortamın genişliği, ışık, ısı, havalandırma, ses düzeni, oturma biçimi ve araçları gibi-düzenlemeleri içeren fiziksel çevre planlamasının öğrenmenin niteliğini etkilediği fikri ekolojik psikologlarca ortaya atılmış ve desteklenmiştir (Knowles, 1990/1996:118).

1980'li yıllarda Howard Gardner tarafından ortaya atılan ve zekanın sayısal (matematik) ve sözel (dil) olarak iki boyutu bulunduğu yönündeki geleneksel zeka tanımlamasını tarihe karıştıran "Çoklu Zeka Kuramı" ile zekanın iki değil yedi yönü bulunduğunu savunan Gardner, bireylerin aynı düşünüş tarzına sahip olmadıklarını ve eğitimin eğer bu farklılıkları ciddiye alırsa, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet edeceğini belirtmiştir. Çoklu zeka, her bilim alanında öğrencilerin öğrenmelerini arttıran bir öğretim süreci olarak algılanmaktadır (Demirel, 1999:143). Eğitimde ve öğrenmede bireysel farklılıkların önemi üzerinde yoğunlaşan Çoklu Zeka Kuramı'nın andragojik yaklaşımı büyük ölçüde desteklediği gözlenmektedir.

Bilindiği gibi, yetişkinlerin anlamlı öğrenme dönemleri vardır ve bu dönemler onların öğrenme etkinliklerine katılımlarına ilişkin önemli ipuçları sunar. Yetişkinlerin öğrenmeye hazır oluş durumlarını da yakından ilgilendiren bu dönemler, bir 'gelişim ödevi'nden bir sonrakine geçiş zamanına rastlar. Literatürde kritik/duyarlı dönemler olarak nitelenen bu dönemler bazen en anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği dönemlerdir. Toplumsal rollerde değişmelerin yaşandığı; işe giriş, terfi, işten ayrılma, evlenme, çocuk sahibi olma, bir yakının kaybı gibi dönemlerin ardından yeniden uyum dönemleri, öğrenme açısından duyarlı dönemler olarak adlandırılır. Örneğin, hamile olmayan ve olmayı da henüz düşünmeyen bir kadın, doğum ve bebek bakımı ilgili bilgileri öğrenmeye hazır olmayabilir. Ancak aynı kadın bebek istemeye, hele de beklemeye başladığında annelikle ilgili her türlü bilgiyi öğrenmeye hazır hale gelir, dolayısıyla bu tür eğitim etkinliklerine katılma eğilimi gösterebilir. Yetişkinlerin bir eğitim etkinliğine katılma, başarılı olma ya da eğitimi terk etme nedenlerine bakıldığında, bunların genellikle yukarıda anılanlara benzer bir yaşam durumuyla ilgili olduğu gözlenir.

Yetişkinlerin yaşam durumlarını dayanak alan Howard Mc Clusky'nin 'müşkül durum' kuramı; sınır, yük, güç, önemli dönemler,



bağlanma, zaman algısı kavramlarından ve bunlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak; yetişkinlerin öğrenme etkinliklerine katılımları hakkında fikir verir (McClusky'den aktaran Knowles 1990/1996:146-154). 'Sınır, Yükün Güçle olan ilişkisinin bir işlevidir. Kişinin kendi yükünü idare etmesi için gerekli olanın üzerinde ve ötesinde elverişli olan Güçtür.' Yük ile bir kişi üzerine kendisi veya toplum tarafından yüklenen istemler; Güç ile ise bir kişinin Yük ile baş etmede kumanda edebileceği kaynaklar (yani yetenekler, sahip olunan mal varlığı, konum, müttefikler) kastedilmektedir. Sınır, Yükü azaltma ya da Gücü arttırma yoluyla arttırılabileceği gibi, Yükü arttırarak ve/ya da Gücü azaltarak azaltılabilir. Güçte ya da Yükte değişiklik yapmak yoluyla her ikisini de kontrol etmek olanaklıdır. Yükün sürekli olarak Güce denk geldiği ya da onu aştığı zamanlarda ve eğer ikisi de sabit ve/ya da kontrol dışı ya da değiştirilemez olursa, durum son derece kırılğan ve bozulmaya duyarlı bir hale gelir. Ancak, eğer kişi bir Güç yedeğini (Sınır) ele geçirebilirse, öngörülmeven ivedi durumları karşılamak için daha iyi donanımlı ve riskler almak için konumlanmış olur; araştırmacı, yaratıcı etkinliklere katılabilir; öğrenmeye yakınlaşır (McClusky'den aktaran Knowles 1990/1996:146-154). Örneğin, bir kişisel gelişim kursuna katılmak isteyen çocuklu bir ev kadını için, çocuğun bakımı, ev işleri ve yemek pişirme ana hatlarıyla yükü temsil eder. Kurs saatlerinde çocuk büyükanneye, arkadaşına veya komşuya (güç yedeği) bırakılarak, yemek bir gün önceden pişirilerek ve diğer ev işlerinde eşin desteği alınarak yükler hafifletilebilir; eğitime katılma ve devam etme gücü elde edilebilir. Ancak, durum her zaman bu kadar kolay olmayabilir. Yukarıdaki örnekte yer alan kadının yaşamında; huysuz bir eş, bakıma muhtaç ebeveynler, sürekli gelen yatılı misafirler gibi faktörler devreye girdiğinde yük-güç dengesi bozulur ve eğitim etkinliğine katılma/devam olanaksız hale gelebilir.

Bu noktada, bir yetişkin eğitimi uygulamasında kolaylaştırıcının, yükün ağırlığını anlamaya çalışarak, katılımcının güç yedeği oluşturmaya yardımcı olması, içsel güç yedeğini arttırmada destek olmaları gerekebilir.

Her bireyin, içinde pek çok kuvvetin işlediği bir yaşam alanında bulunduğunu ve bu yaşam alanının, bireyin tepki verdiği çevrenin özelliklerini-bireyin amaçları, gerilimleri, fantezileri, karşılaştığı insanlar ve diğer nesnelere..- içerdiğini savunan Kurt Lewin, öğrenmenin, bilişsel alanın yapısındaki değişmeden ya da bireyin güdülenmesinden yani içsel gereksinimindeki değişmeden kaynaklandığını ifade eder. Buna bağlı olarak Lewin, başarının ödülde daha çok güdüleme gizilgücü taşıyan bir kuvvet olduğuna değinir ve başarı güdüsünün, beklenti düzeyi ve ego katılımına bağlı olduğunu ileri sürer. Lewin ayrıca, bireyin psikolojik alanına en çok etki eden kuvvetlerden bazılarının başka insanlar olduğuna vurgu yaparak, grup ve örgüt dinamiğinin önemine işaret eder (Knowles, 1990-1996:21). Lewin'in önerilerinin, öğrenme sürecinde özellikle grup içi dinamiğin etkin kullanımında büyük yarar sağlayacağı öngörülmektedir.

Öğrenmeye, bir şeyin nasıl yapılacağını, bir şeyin nasıl işlediğini, başka şeylerle ilişkisini ve parçaların birbirine nasıl uyduğunu; diğer insanların bizlerden neler beklediğini, onların tepkilerini nasıl tahmin edeceğimizi, diğer insanlarla nasıl baş edebileceğimizi ve bize önemli görünen belirli değerlere sahip bir birey olarak gelişen bir ben kavramı oluşturmayı öğrenmekten daha ileri bir anlam yükleyen kuramlar da vardır. Bilinçlendirme kuramları olarak adlandırılan bu yaklaşımlarla ilgili olarak akla gelen ilk isimler, Jack Mezirow ve Paulo Freire'dir. Mezirow, 'perspektif dönüşümü' ve Freire 'problem tanımlayıcı eğitim ve özgürleştirici



eylem kuramları' ile yetişkin eğitimi yazını ve uygulamayı derinden etkilemişlerdir.

Öğrenme sürecinin kişinin kendisine ve ilişkilerine bakış açısında yapısal bir yeniden organizasyonu içeren bir gelişim boyutu olduğunu ileri süren Mezirow, bu boyutta önemli gördüğü 'anlam perspektifi' kavramını şöyle açıklar: (Mezirow, 1978:100)

Bu, kendi tarihimiz içerisinde nasıl yakalandığımız ve bunu tekrar nasıl yaşadığımız ile ilgili öğrenmeyi içerir. Kendimizi ve ilişkilerimizi görüş şeklimizi ve hayatımızı şekillendirme yolumuzu etkileyen psikolojik ve kültürel varsayımların eleştirel olarak farkına varırız. Bundan "anlam perspektifleri" hakkında öğrenme olarak söz etmeme izin veriniz. Bir anlam perspektifi, yeni deneyimin önceki deneyimlere uydurulduğu ve önceki deneyimler tarafından dönüştürüldüğü kültürel varsayımların yapısını ima eder. ... Bir anlam perspektifi, düşünce, duygu ve istek boyutları ile birleştirilmiş psikolojik yapıdır. Kişinin ne öğrenmek istediği, öğrenmeye hazır oluşu, üzerine gitmeyi düşündüğü problemler, yeni fikirleri denemeden önce istediği yasallaştırma kaynakları, neyin iyi neyin kötü olduğuna ilişkin kavramları, bireysel ve kolektif eylemde bulunmada sebat gösterme kararlılığı... İşte bütün bunlar onun anlam perspektiflerine bağlıdır.

Mezirow'a göre dönüşümün dinamikleri şöyle işlemektedir: Var olan bir anlam perspektifi, yeni bir durumdaki normal dışılıklarla baş edemez hale gelince ortaya bir çatışma çıkar. Bu noktada, diğerlerinin görüşlerinin (perspektiflerinin) alınmasıyla dönüşüm belirlemeye başlar. Ancak, rollerimiz, önceliklerimiz ve inançlarımızın altında yatan varsayımlara eleştirel bakabilme yaşantısı gerilim üretebileceğinden, bu dönemde yetişkin özel bir desteğe ve yardıma ihtiyaç duyabilir. Yeni perspektife geçiş ve onu kabullenip uygulama, aynı perspektifteki diğer insanlarla gerçekleşecek işbirliğine bağlıdır. Özetle, bu dönüşüm çemberi üç aşamadan oluşmaktadır. İlki, belirlenmiş rollerden yabancılaştırma. İkinci aşama, problemlerin ve ihtiyacın yeniden tanımlandığı ve sonucusu, gerçekliğin yeniden yapılandırıldığı süreçtir (Mezirow, 1978). Türü ve niteliği ne olursa olsun, bütün yetişkin eğitimi etkinliklerinin, ondan yararlananların anlam perspektiflerinde bir farklılaşmaya yol açması beklenir. Yetişkinlerin önemli bir kısmının eğitim etkinliklerine bir gelişim ödevini gerçekleştirmek, bir zorluğun üstesinden gelmek üzere katıldığı göz önüne alındığında, bakış açılarının değişimi aşamasında hem kolaylaştırıcının, hem de grubun diğer üyelerinin etkin rolü, üzerinde düşünülme ve çalışmaya değerdir.

Öğretmeni merkeze alan geleneksel öğretim modelini 'bankacı eğitim modeli' olarak adlandıran Freire, anlatıya dayalı klasik öğrenci öğretmen ilişkisinde anlatılan şeylerin anlatım sürecinde cansızlaştığını vurgulayarak, 'eğitimin anlatım hastalığından mustarip' olduğuna işaret eder. Öğrencileri yatırım nesnelere, öğretmeni yatırımcı olarak niteleyen geleneksel modelin ezenlerin bilgiyi sahiplenme ve kendinde tüketme biçimi olduğunu savunur ve bankacı eğitim modeline karşı yeni bir 'problem tanımlayıcı eğitim modeli' sunar. Bir eğitim çalışmasının, bilgi depolamasından değil, yüksek bilinç düzeyinde kavrama süreçlerinden oluştuğunu ifade eden Freire, problem tanımlayıcı eğitim çalışmasında öğrenci öğretmen tanımlarının kesin sınırlarla birbirinden ayrılmadığını, birbirleriyle etkileşim halinde yeniden belirlendiğini belirtir. Freire, gerçeklikle ilgili mitlerini özenle koruyan bankacı eğitim modelinde, içsel konuşmaların ya da monologların, diyalogun yerini aldığına vurgu yaparak; problem tanımlayıcı eğitim modelinde diyalogun, iletişimin olmazsa olmazı olduğunu savunur (Karahana, 2003). Bu yaklaşımın, özellikle bireylerin yaratıcı yanlarını geliştirmelerine katkı sağlamada, çocukluktan itibaren bireylerin yaratıcılıklarını baskı



altında tutan bankacı eğitim modelinin olumsuz etkilerini gidermede yarar getireceği düşünülmektedir.

#### **4. DAVRANIŞÇILIK AKIMININ MESLEKİ EĞİTİME ETKİLERİ VE YETİŞKİN EĞİTİMİ (EFFECTES TO VOCATIONAL TRAINING FOR BEHAVIORIST APPROACHES AND ADULT EDUCATION)**

Mesleki eğitim etkinliklerinde planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin kuramsal temelleri incelendiğinde, eğitimde davranışçı akımın ve bununla yakın ilişki içindeki 'yeterliğe dayalı öğrenme modeli'nin etkinliği hemen fark edilebilir. Eğitim etkinliklerini bir dizi gözlemlenebilir eylem listesine dayandıran katı davranışçı gelenek, baştan beri yetişkin eğitimi geleneklerine uygun bulunmamıştır. Ancak, özellikle devinsel davranışların öğrenilmesinde yeterliğe dayalı öğrenme yaklaşımını tümüyle yadsımak da zordur. Yaşam boyu öğrenmenin bir zorunluluk halini aldığı günümüzde, en son noktada toplumların huzur ve mutluluğu için, farklı kuramlardan ve uygulamalarından birlikte yararlanmak kaçınılmaz olmaktadır. Bu noktada asıl amaç, bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmektir ve bu bütün yetişkin eğitimi kuramlarının temel amaçlarından birisidir.

Bir meslek alanının iş gücü ihtiyacını (toplumsal, kurumsal ve bireysel eğitim ihtiyaçlarını) karşılamada, andragojik yaklaşım ile birlikte değerlendirilen yeterliğe dayalı öğretime ilişkin olarak davranışçılık akımını ve yeterliğe dayalı öğrenme modelini biraz daha detaylı incelemekte yarar görülmektedir.

Temelde Thorndike'nin bulguları ve düşünce sistemi üzerine şekillenen (Knowles, 1990/1996:16) ve öğrenmeyi daha çok çevresel etkenlere bağlayan 'davranışçılık' akımı; Pavlov, Watson ve Skinner'ın çalışmaları ile etkinliğinin doruğuna ulaşmıştır. (Ayhan, 2003-c) Ancak laboratuvar, kontrol edilen ortamlarda hayvanlar üzerine yapılan deneyler sonucunda elde edilen verilerin insanların davranışları ve öğrenmesine uyarlanması şiddetli eleştirileri harekete geçirmiştir. Koşullandırma, ödül, ceza, uyarıcı, pekiştirme, şekillendirme gibi kavramsal temellere dayandırılan davranışçılık kuramının eğitim ve öğretim uygulamalarını doğrudan etkilemesi, özellikle yetişkin eğitimi alanında önemli tartışma konularından birisi olmuştur.

Öğrenme konusunda davranışçı geleneğin temel iddialarından biri, öğrenme çıktılarının en iyi, öğrencinin davranışlarındaki değişikliklerle tanımlanabileceğidir. Beklenen davranış değişikliklerini gerçekleştirmek için ise, öğretmenin ve öğrenenlerin niyetlerini iki anlamlı olmayacak bir şekilde ortaya koyacak bir dizi ilkeye ihtiyaç vardır. (Ayhan, 2003:c) Bu ilkeler, adı 'davranışsal amaçlar' olan gözlenebilir davranış listelerinde belirtilir ve eğitim programlarının bel kemiğini oluşturur.

Davranışsal amaçlara ilişkin olarak dile getirilen bir tereddüt, bunların öğrenmeyi dar tasarlanmış davranış kategorilerine ayırmalarıdır. Örneğin Bruner, "mükemmelleştirilen başarımlar (tek tek ağaçlar) yüzünden, beceri ustalığı ormanına ilişkin görüş alanının yitirilmesinde olduğunu" savunarak; ustalık (competence) ile başarımlar (performance) arasındaki farka dikkat çeker ve davranışsal amaçların sadık savunucularının bile, ölçülmekte olan öğrenme çıktılarının öğrenenin temel ustalık yeteneğini yansıtmaması gerektiğinde ısrar ettiklerini belirtir (Ayhan, 2003-c).

Bu söyleme yapılan en önemli eleştirilerden biri, ustalığın tüm davranışsal göstergelerinin nadiren önceden belirlenebileceğidir. İnsanlar ustalıklarını çok çeşitli beklenmedik ve yaratıcı yollarla ifade ederken, önemsiz görünen içsel nedenlerle performanslarını da her zaman sergileyemeyebilirler.





Davranışsal amaçlar oluşturulurken, davranışçı gelenek içsel ifadelerden uzak durur. Ancak; kültür, inanç, güdülenme, geçmiş yaşantılar gibi faktörleri dışlayarak, yani, davranışın ortaya çıktığı durumu görmezden gelip, doğrudan davranışın kendisiyle ilgilenerek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda genelleme yapmak olanaklı görünmemektedir. Bundan başka, davranışçı gelenek son öğrenme çıktıları (sonuçlar) üzerine vurgu yaparak, öğrenme sürecini yeterince ciddiye almama eğilimi taşımaktadır. Bu eğilim, birbiriyle bağlantılı karmaşık beceriler dizisi üzerinde çalışılırken, çeşitli boyutların bir bütünü oluşturacak şekilde nasıl biraraya getirileceği konusunda davranışçı geleneğin sorgulanmasına yol açan önemli sorunlardan birisidir.

Bir başka sorun ise, bütün öğrenme çıktılarının davranışsal terimler ile her zaman açıkça belirtilememesi ve bazen öğrenmenin ölçülemez bir şekilde ortaya çıkıyor olabilmesidir. Bruner, *Eğitim Süreci* adlı eserinde, öğrenmenin gelecekte bize iki yolla hizmet edebileceğinin altını çizer: "Biri, bizim yapmayı orijinal olarak öğrendiklerimize çok benzer ödevlere onun kendine özgü uygulanabilirliği yoluyla. Psikologlar bu olguya yetiştirmenin 'özgül aktarımı' (spesifik transfer) olarak atıfta bulunurlar; belki buna alışkanlıkların ya da birlikteliklerin genişlemesi demek gerekir. İşe yararlığı asıl, bizim genellikle beceriler olarak konuştuğumuz şeyle sınırlı görünüyor. Çivinin nasıl çakılacağını öğrenmiş olunca, daha sonra raptiyeyi çakmayı ya da ağaç yontmayı daha iyi öğrenebiliriz. Okulda öğrenme kuşkusuz daha sonra, okulda ya da sonrasında karşılaşılan etkinliklere aktarılan türden beceriler üretir. Önceki öğrenmenin daha sonraki başarımı daha etkili kıldığı ikinci yol ise, 'özgül-olmayan aktarım (non-spesifik transfer)' denilen şey ya da, daha doğrusu, ilkelerin ve tutumların aktarımı aracılığıyla olur. (Bruner'den aktaran Ayhan, 2003-c)"

Gözlenebilir davranış listeleri ile şekillendirilip sınırlanan bir eğitim programının yetişkin eğitiminin temel yaklaşımlarına ve ilkelerine aykırı olduğu söylemi oldukça yaygındır. Ancak, özellikle mesleki yetişkin eğitimi alanında, uygulayıcıların hedefleri rehber olarak kullanacakları varsayımı ile çatısı davranışsal amaçlara göre oluşturulan ve listelenen davranışların öğrenme sürecinde değiştirilebilir, yeniden düzenlenebilir ve hatta programın dışında bırakılabilir kılındığı bir uygulamada, davranışsal hedefler, başarılı bir yetişkin eğitimi uygulamasının gerçekleştirilmesine önemli katkılarda bulunabilir.

Benzer tartışmalar yeterliğe-dayalı eğitimin niteliğiyle ilişkili olarak da ortaya çıkmış; yeterlik hareketine teknikçi, mekanik, indirgemeci ve kuramdan uzak olduğu savıyla saldırılar olmuştur. Ancak, yeterliğe daha bütüncül (genel) bir şekilde bakarak, uygulamayı, bireysel özellikler (bilgi, beceriler, tutumlar ve değerler) bağlamında oluşturmak mümkün görünmektedir. Ayrıca, davranışçılardan farklı olarak, yeterliğe dayalı yaklaşımda 'yeterlik' ilişkisel kabul edilir. Yani bireyler, eğer kendi bilgilerinin, değerlerinin, tutumlarının ve becerilerinin karmaşık kombinasyonlarını, hareket etmeleri istenen bağlamlara uygun bir şekilde bir araya getirebilirlerse, yeterli kabul edilirler. Yeterlik-temelli bir müfredat, davranışçı bir müfredatın tersine, özel bir yeterlikler ya da ustalaşılacak ödevler alanı belirlemez. Bu yapıda, müfredatın arka fonunu şekillendiren bir takım yeterlik ölçütleri geliştirilmiştir. Yeterlik kavramının, kuram ve pratiği bir araya getirdiği, işbaşında öğrenmenin ve daha geniş yaşantılardan öğrenmenin önemli rolünü onayladığı da kabul görmektedir. (Ayhan, 2003-c) Bu noktadan hareketle mesleki teknik yetişkin eğitiminde, 21. Yüzyılın teknoloji-yoğun meslekleriyle ilgili olarak sürekli değişen



yeterliklerin esiri olmadan, ancak onları göz ardına da bırakmadan, andragojik ilke ve yöntemlere dayalı bir yetiştirim modeli kurulması ve geliştirilmesi elzemdir.

##### 5. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME VE ÖĞRENMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ (EVALUATION OF LEARNING AND SELF-MANAGED LEARNING)

Yetişkin eğitimi alanınının temel kavramlarından biri olan öz-yönetimli öğrenme, 'bir kimsenin veya bir kümenin kendi öğrenme projelerinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde girişimde bulunduğu ve başlıca sorumluluğu üstlendiği yöntem' (UNESCO, 1997:554) olarak tanımlanmaktadır. Stephan Brookfield (1981, 1985-a-b-c), öz-yönetimli öğrenme kavramına ilişkin çözümlemesinde, bu fikrin kaynağını üç farklı düşünce okuluna yerleştirir: (Ayhan,, 2003-c) "Öğrencilerde eleştirel düşünme, bağımsız düşünme ve analitik düşünme güçlerini geliştirmeyi savunan filozoflar, öz-yönetimli öğrenme davası altında bir araya toplanabilir. Böylece, Paterson ve Lawson'un uyarıları, bir liberal sanatlar müfredatını kullanmanın ya da el sanatı becerilerinin öğretilmesinde bilişsel, mantıksal ve entelektüel boyutları da vurgulamanın önemi bakımından, çeşitli kuramların entelektüel değerine karar verme, tartışma ve önermeler yapma becerisi olan bir birey olarak öz-yönetimli bir öğrenen yorumuyla tam bir tutarlılık göstermektedir.

Hümanist eğilimli yetişkin eğitimcileri, *kendini gerçekleştirme* fikrinin eğitsel yorumu ile öz-yönetimli öğrenme kavramı arasında felsefi bir yakınlık kurmaya yönelmişlerdir. Gerçekte, hümanist psikoloji geleneği içinde düşünülebilecek Knowles ve Tough gibi yetişkin eğitimcileri bu kavramla en yakından ilişkili yazarlardır.

Kuramsal ve pratik bir kavram olarak öz-yönetimli öğrenme, Knowles'in çalışmalarıyla ve onun yaşam boyu öğrenen modeliyle de güçlü bir biçimde bağlantılıdır. Knowles'in tanımında yaşam boyu öğrenen kişi aşağıdaki becerileri kendine mal eder (Knowles, 1980:26).

Meraklar geliştirme ve bunlarla ilişkili olma (farklı düşünme) yeteneği; araştırılarak yanıtlanabilir sorular formüle etme (bağlantı kurma yoluyla ya da tümevarım-tümdengelimle muhakeme etme) yeteneği; çeşitli türden soruları yanıtlamak için gerekli verileri tanımlama yeteneği; en ilgili ve güvenilir veri kaynaklarını belirleme yeteneği; gerekli verileri uygun kaynaklardan toplamanın en etkili araçlarını seçme ve kullanma yeteneği; geçerli yanıtlar bulmak için verileri düzenleme, çözümlenme ve değerlendirme yeteneği; soruların yanıtlarını genelleme, uygulama ve iletme yeteneği.

Knowles'a göre yetişkin eğitimcisinin, bu becerileri geliştirmek için bir sorumluluğu vardır ve Knowles bu varsayımları bir başlangıç noktası şeklinde kullanarak, yetişkinlerin öğrenmesine yardım tekniklerini, süreçlerini ve becerilerini belirlemede yol alır.

Öz-yönetimli öğrenmenin doğası ve her yerde oluşu üzerine çalışan Tough'un yetişkinlerin "öğrenme projeleri"ni fikri, öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik önemli bir adımdır. Bir öğrenme projesi, belli bir bilgi ve beceriyi kazanmak üzere kasıtlı ve belli süreli (en az 7 saat) bir girişim olan önemli bir öğrenme çabasıdır. Bu ölçütleri kullanarak, Tough, tipik olarak yetişkinlerin her öğrenme projesi için 90-100 saat harcadığını, her yıl böylesi sekiz eğitim projesini yürüttüğünü ve bu projeleri kişisel olarak planladığını ya da yönettiğini gösterebilmiştir. Öz-yönetimli öğrenmenin anahtar öğeleri şöyle sıralanabilir (Knowles, 1982):

- Öğrenme etkinliklerini planlama, yürütme ve değerlendirmenin temel süreçlerini uygulama bilgi ve yeteneği
- Kendi öğrenme hedeflerini tanımlama yeteneği,



- Uygun planlama stratejisini ve uzman planlayıcıyı seçme yeteneği,
- Yaptığı planlamayı eyleme geçirmek için uygun zamanda yönetme yeteneği,
- Öğrenme etkinliklerinin başlatılması ve zaman yönetimiyle ilgili yerinde kararlar verme yeteneği,
- Kullanılan kaynaklardan bilgi ve beceriyi elde etme yeteneği,
- Öğrenmenin önündeki kişisel ve durumsal engelleri sezme ve bunlarla başetme yeteneği,
- Güdülerini yenileme yeteneği.

Burada tanımlanan öğeler, Knowles(1980) tarafından tanımlanan öz-yönetimli öğrenme becerileriyle tam uygunluk içindedir. Her iki görüşte de öz-yönetimli öğrenen, bir dizi öğrenme teknikleri ve süreçlerinde ana rolü oynayan kişidir. Bu noktada, özyönetimli birey kavramı ile "kendini gerçekleştiren insan" kavramı arasında da doğrusal bir ilişki kurulmaktadır. Goldstein, Rogers, Allport ve Maslow gibi kişinin insani nitelikleriyle ilgilenen hümanist psikologlar, bireyi bilimsel araştırmanın nesnesi konumunda inceleyen diğer bilimsel yöntemlere karşı çıkmışlardır. Maslow'un kişisel gelişim ile ilgili bilim alanlarını derinden etkilemiş olan gereksinimler hiyerarşisinde, en üst düzeyde yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, kişinin potansiyelini, kapasitesini ve yeteneklerini tam olarak kullanması anlamına gelmektedir.

Bu yaklaşıma göre, çevresel faktörler sonucu olumsuz etkilese bile, birey, potansiyelini geliştirmede ısrarcı olmaktadır; ancak bu noktada yetişkinlerin öğrenmelerine yardım edecek bir modelin uygulanması gerekir. Knowles, kültür, özyönetim için gerekli becerilerin gelişimini desteklemediği için özyönetim ihtiyacı ile özyönetim becerisi arasında bir uçurumun ortaya çıktığını vurgulayarak; öğrenme süreçlerinin tasarlanmasında öz-yönetime doğru bir köprü kurulmasının önemine işaret eder.

Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kazanılması, günümüz insanının temel ihtiyaçlarından biridir. Öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilen, bununla ilgili öğrenme kaynaklarını belirleyip onlardan yararlanan, kendi eğitimiyle ilgili planlama, uygulama, değerlendirme süreçlerini yönetebilen bağımsız öğrenenler topluluğuna yeni üyeler eklemek eğitim sisteminin öncelikli görevi olmalıdır. Bu genel değerlendirmenin ardından, yetişkin eğitimcileri açısından akılda tutulması gereken en önemli nokta; yaşamın pek çok alanında öz-yönetimli ve özerk olan yetişkinlerin, bir şeyi öğrenmede kendilerini başkalarına bağımlı hissettikleri durumlarda onlarla nasıl ilişki kurulması gerektiğidir.

Yetişkin eğitimcileri, yetişkinleri etkin olarak eğitim sürecine katmalı ve bunu yaparken onlar için işleri kolaylaştırıcı olmalıdır. Özellikle katılımcıların bakış açılarını ve hangi konuların onların ilgi alanlarına girdiğini yakalamalı; bu ilgileri yansıtan projelerde çalışmalarına; sunumlar yapmalarına ve grup liderliği için sorumluluk almalarına fırsat vermelidir.

Öz-yönetimli öğrenme temeline oturmuş eğitim etkinliklerinde öne çıkan değerlendirme yaklaşımı da geleneksel sistemin ölçme-değerlendirme anlayışından farklıdır. Aslında bütün eğitim - öğretim etkinliklerinde değerlendirme, program geliştirme ve uygulama sürecini tamamlayan ve programın sürekli geliştirilmesine olanak sağlayan önemli bir aşamadır. Yalnız farklı değerlendirme yaklaşımları, temellerini farklı program geliştirme yaklaşımlarından alırlar.

Bilindiği gibi program geliştirmede iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki ürüne, ikincisi sürece ağırlık veren modellerdir. İlk yaklaşımı benimseyen eğitimciler program



geliştirmenin objektif, evrensel ve mantıklı olması gereği üzerinde dururlar ve temel sayılıtları, eğitimin amaçlarının önceden belirlenip, açıklıkla ortaya konabileceğidir. İkinci yaklaşımda ise, üründen çok öğrenci ve süreç önem taşır. Bu görüşe göre, eğitimin tüm sonuçları ve süreçleri önceden bilinemez. Çünkü amaç ve süreç öğretimin yapıldığı duruma, koşullara göre uygulama sırasında sürekli değişebilir ve bu nedenle esnek, problem ve öğrenci faaliyetinin merkezde olduğu programlar geliştirilmelidir. (Erden, 1998:3-5)

İkinci modele örnek olabilecek en ayrıntılı değerlendirme yaklaşımlarından birini ve anragojik yaklaşıma da en uyumlu olanını Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme süreç önerisinde bulabiliriz: (Kirkpatrick'ten aktaran Knowles, 1990/1996:134) Bir program yürütülürken katılımcıların ona nasıl yanıt veriyor olduklarına yönelik *tepki değerlendirme*; katılımcılar tarafından kazanılan ilkeler, olgular, tekniklere ilişkin veri elde etmeyi içeren *öğrenmeyi değerlendirme*; öğrenenin yetiştirme sonrası ile öncesini karşılaştıran *davranış değerlendirme* ve yetiştirimin çıktıları üzerine odaklanan *sonuç değerlendirme*dir.

## 6. SONUÇ VE TARTIŞMA

21. Yüzyıl Türkiye'sinin en önemli ekonomik ve sosyal problemlerinden biri, genç nüfusun istihdamı yani işsizliğin azaltılması ve iş piyasalarının ihtiyacı olan nitelikli işgücünün yetiştirilmesidir. Mevcut mesleki eğitim sistemi, -son yıllardaki bazı modernizasyon çabalarına rağmen- üstlendiği misyonu yerine getirememektedir. Bunun sonucu olarak, hem piyasaların nitelikli eleman ihtiyacı, hem de işsizlik sorunu artarak sürmektedir.

Yaşam boyu devam eden bir süreç olarak eğitimin, dolayısıyla meslek eğitiminin yetişkinlik yıllarında da planlı olarak sürdürülmesi gereğinden yola çıkılarak, özellikle yetişkinlere yönelik olarak düzenlenecek eğitim etkinliklerine katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışmanın ışığında Türkiye açısından bir değerlendirme yapmak ve önerilerde bulunmak gerektiğinde şu noktalara değinilmesinde yarar görülmektedir.

Ülkemizde uzun yıllar hem mesleki örgün eğitimde, hem de mesleki yetişkin eğitiminde geleneksel pedagojik modelin, davranışçılık kuramı ile bütünleştirilerek uygulandığı bir program yapısı hakim olmuştur. Son beş yılda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Avrupa Birliği desteği ile yürüttüğü Mesleki Eğitimin Modernizasyonu ve Güçlendirilmesi (MEGEP) Projesi kapsamında, mesleki örgün eğitim sisteminde modüler öğretim modelinin yaşama geçirilmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Ancak, mesleki eğitimde örgün ve yaygın eğitimi bütünleştiren, iki sistem arasında geçişliliği kolaylaştıran bir yapı kurulmadan, mesleki teknik eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması sağlanmadan, meslek öğretmenlerinin yeni sisteme uyumu için gerekli hizmet içi eğitimler yapılmadan ve en önemlisi mesleki teknik eğitimde öğretim tasarımı (program geliştirme, uygulama, değerlendirme) sistemi günümüzün ihtiyaçlarına uygun hale getirilmeden modüler öğretim sisteminin de sorunları çözmesi beklenmemelidir.

21. Yüzyılın teknoloji-yoğun meslekleriyle ilgili olarak sürekli değişen yeterlikleri göz önüne alan, pedagojik ve andragojik modellerin birlikte kullanıldığı karma bir yapı oluşturulmalı, bu sistem ile ilgili olarak mesleki eğitim süreçlerinde görev alan herkeste (eğitim yöneticileri/meslek öğretmenleri/usta öğreticiler vb.) bir perspektif dönüşümün sağlanması için çaba harcanmalıdır. Türk mesleki teknik eğitim sisteminin, ülkenin sosyo/kültürel yapısına uygun bir yaşam boyu öğrenme modeliyle desteklenmesi, bu bağlamda örgün ve yaygın eğitim sistemlerinin entegrasyonunun acilen sağlanması gerekmektedir.



Ve bütün bunların yaşam geçirilebilmesi için mesleki teknik eğitimde öğretim tasarımı döngüsünün (program geliştirme, uygulama, değerlendirme, yeniden geliştirme, uygulama, değerlendirme...) bilimsel yöntemlerle yürütülmesi önem arz etmektedir. Eğitim biliminin kuram ve uygulamaları ışığında, Türkiye'de istihdamı arttıracak, mal ve hizmet sektörlerinin nitelikli eleman sorununu çözebilecek bir öğretim tasarımı modeli kurulabilmesi için şöyle bir yol izlenmelidir.

- Yerel, ulusal ve küresel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: İş piyasalarında günün ve geleceğin gerektirdiği işgücü ihtiyacının nicelik ve nitelik olarak saptanması, eğitim programlarının ihtiyaçlara dayalı olarak planlanması. Bu bağlamda gerektiğinde yeni eğitim programlarının açılması, ihtiyaç bulunmayan alanlardaki programların kapatılması ya da dönüştürülmesi.
- Mesleki yeterliklerin belirlenmesi: Meslek analizlerinin ve bunlara dayalı meslek standartlarının oluşturulması, eğitim programlarının, öğretim ve ölçme/değerlendirme materyallerinin mesleki yeterliklere dayalı olarak hazırlanması
- Uygulamada, öğrenen merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulması: Öğretmenlerin, öğrenme kolaylaştırıcısı rolünü benimsediği, öğrenme sorumluluğunun öğrenene verildiği ve bireylere öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kazandırıldığı, esnek bir yapının oluşturulması. Daha açık ifade etmek gerekirse, öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilen, bununla ilgili öğrenme kaynaklarını belirleyip onlardan yararlanan, kendi eğitimiyle ilgili planlama, uygulama, değerlendirme süreçlerini yönetebilen bağımsız öğrenenler topluluğuna yeni üyeler eklemek eğitim sisteminin öncelikli görevi olmalıdır.
- Bu süreçte, öğrenenlerin özelliklerinin, deneyimlerinin, yaşam durumlarının, buldukları yer ile olmak istedikleri yer hakkındaki farkındalık düzeyleri ile beklentilerinin dikkate alınması ve uygulamanın zenginleştirilmesinde bütün bu unsurlardan yararlanılması.
- Mesleki yetişkin eğitiminde daha önemli olmakla birlikte, hem örgün hem de yaygın eğitimde davranışsal amaçlar listesine göre oluşturulmuş ancak davranışsal hedeflerin rehber olarak kullanılmasının öngörüldüğü, bunların öğrenme sürecinde değiştirilebilir, yeniden düzenlenebilir ve hatta programın dışında bırakılabilir kılındığı uygulamaların yaşama geçirilmesi.
- Ulusal ölçekli bir mesleki yeterlilik ölçme-değerlendirme sisteminin kurulması: Ülkenin farklı bölgelerinde, örgün ya da yetişkin eğitimi programlarını tamamlamış bireylerin mesleki ve bireysel yeterliklerini ölçecek bir sertifikasyon yapısının oluşturulması.

#### **KAYNAKLAR (REFERENCES)**

1. Ayhan, S. (2003-a). "Yaşam Boyu Öğrenme", **Yetişkinlerde Öğrenme Ders Notları (2002-2003)**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Halk Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Çoğaltma
2. Ayhan, S. (2003-b). "Ettore Gelpi, 1933-2002", **Çağdaş Halk Eğitimcileri Ders Notları**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Halk Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Çoğaltma
3. Bockstael, E.(1997. **Questions de Formation - Issues in the Education of Adults**, Global Transformation and the Education of Adults, Vol.VIII, No: 15 Edited by: Eric Bockstael, International Institute for Policy, Practice and Research in the Education of Adults



4. Bhola, H.Sb. (1997). "Education of adults in the age of globalizatin: Life long and full-scale", **Questions de Formation - Issues in the Education of Adults**, Global Transformation and the Education of Adults, Vol.VIII, No: 15 Edited by: Eric Bockstael, International Institute for Policy, Practice and Research in the Education of Adults
5. CEDEFOP- European Centre for the Development of Vocational Training (1998). **Work and learning in micro-enterprises in the printing industry**, Synthesis report, Luxembourg
6. Gelpi, E. (1997). "Human development as a choice and as an action of the people", **Questions de Formation - Issues in the Education of Adults**, Global Transformation and the Education of Adults, Vol.VIII, No: 15 Edited by: Eric Bockstael, International Institute for Policy, Practice and Research in the Education of Adults
7. Griffin, C. (1987). "Ettore Gelpi", **Twentieth Century Thinkers In Adult Aducation**, s.280-297, Mackays of Chatham Ltd. Great Britain, Çev. Serap Ayhan
8. Janssens, J. (2002). **Innovations in lifelong learning**, Capitalising on ADAPT, Cedefop Panorama series; 25, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
9. Knowles, S.M. (1990). **Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim**, (Adult Learners: A Neglected Species) 4. Baskısından Türkçe'ye kazandıran Serap Ayhan, 1996, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
10. Lowe, J. (1985). **Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış**, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Ankara
11. Schugurensky, D. (1997). "Forward to the past? Globalization, neoliberalizm, and adult education", **Questions de Formation - Issues in the Education of Adults**, Global Transformation and the Education of Adults, Vol.VIII, No: 15 Edited by: Eric Bockstael, International Institute for Policy, Practice and Research in the Education of Adults.
12. Titmus, C., Buttedahl P., Ironside, D. ve Lengrad P. (1997). **Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü**, Çeviren: Ferhan Oğuzkan, UNESCO Uluslararası Milli Komisyonu Yayını, Ankara.
13. TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği), **Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması**, Şubat 1999, Yayın No. TÜSİAD-T 99-2-252.
14. UNESCO, CONFINTEA, **Adult Education, The Hamburg Declaration the Agenda for the Future**, Fifth International Conference on Adult Education, 14-18 July 1997.