

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE BİR KAVRAM ÜÇ KURAM: ÖZ-YÖNLENDİRMELİ ÖĞRENME

Ömer AVCI*

ÖZET

Öz yönlendirmeli öğrenme kavramı yetişkin eğitimi alanının en çok kullanılan ve üzerinde durulmuş kavramlarından biridir. Her ne kadar bir kuram olsa da yetişkin öğrenmesini açıklarken kullanılan şemsiye bir kavramdır. Bu yüzden öz yönlendirmeli öğrenmeyi tek bir kuram olmaktan ziyade yetişkin öğrenmesinin doğasını inceleyen ve açıklamaya çalışan birden fazla kuram ve yaklaşımın odağı bir kavram olarak algılamak daha uygun düşecektir. Bu yazıda öz yönlendirmeli öğrenme kavramı üzerinde farklı yaklaşım ve kuramları olan üç yetişkin eğitimcisine yer verildi. Malcolm Knowles, Allen Tough ve Gerald Grow tarafından öz yönlendirme kavramının nasıl ele alındığı özetlenerek ileri sürdükleri yaklaşımlar ve kuram kritik edildi.

Anahtar Kelimeler: Öz yönlendirmeli öğrenme, Yetişkin eğitimi, Malcolm Knowles, Allen Tough, Gerald Grow

ONE CONCEPT THREE THEORIES IN ADULT EDUCATION: SELF-DIRECTED LEARNING

ABSTRACT

Self-directed learning is one of the most frequently used and studied concepts in the field of adult education. Even though it is considered to be a theory, it would be better to consider it an umbrella concept that is utilized to understand adult learning. Thus, it would be more appropriate to consider the concept of self-directed learning not as a single theory, but a conceptual focal point of many theories and approaches that attempt to explain the very nature of adult learning. In this paper, approaches and theory of three prominent adult educators who have studied self-directed learning have been examined. Malcolm Knowles's and Allen Tough's self-directed learning approaches and Gerald Grow's staged self-directed learning model are discussed and critiqued.

Keywords: Self-directed learning, Adult education, Malcolm Knowles, Allen Tough, Gerald Grow

Giriş

Akademik bir alan olarak Türkiye'de nispeten yeni denilebilecek bir geçmişe sahip olan yetişkin eğitimi, Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın (2002) azınlık dünya ülkeleri diye tabir ettiği batılı ülkelerde, özellikle de Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), ortaya çıkıp gelişmiştir. Türkiye'de yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenmesi özellikle Avrupa Birliği'ne (AB) katılabilme teşebbüslerinin etkisiyle daha bir görünür hal almıştır. Bilimsel gelişmelerin ve bilgi üretiminin kaynağı olan üniversite enstitülerinde yetişkin eğitimi alanına baktığımızda bu alanda Türkiye'nin arzu edilen seviyede olmadığı rahatlıkla görülecektir. Bu makalenin kaleme alındığı dönem itibarıyla yetişkin eğitimi (ve öğrenmesi) alanında doktora seviyesinde eğitim veren yalnızca iki üniversite olduğu görülmektedir. Yüksek lisans seviyesinde eğitimler veren üniversite sayısı ise biraz daha fazladır. Bunların haricinde bazı üniversitelerin yükseköğretim alanında yüksek lisans programları bulunsada öğretim üyelerinin çoğunluğunun yetişkin eğitimi alanının dışındaki disiplinlerden geldikleri görülmektedir.

Yirminci yüzyılın ilk başlarından beri ABD'de yetişkin eğitimi alanında çalışmalar ortaya konulmasına rağmen, 1960'lardan sonra yetişkin eğitimi ve öğrenmesi üzerine çalışmalarda

* Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi , omer.avci@medeniyet.edu.tr

önemli artışlar olmuştur. Bu çalışmaların temelinde ise yetişkinlerin çocuklardan farklı öğrenip öğrenmedikleri, yetişkin öğrenmesini eğitimin diğer alanlarından ayıran saiklerin neler olduğu ve yetişkin öğrenmesinde ne gibi özelliklerinin etkili olduğu gibi sorular bulunmaktaydı. 1970'lere kadar yetişkinlerin eğitiminden sorumlu olan eğitimciler eğitimin, özellikle de öğrenme psikolojisi alanında üretilen bilgi ve kuramlara dayanarak eğitim vermekteydiler (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007). 1968'de Malcolm Knowles'ın yetişkin eğitiminin ve öğrenmesinin yetişkinlik öncesi eğitim ve öğrenmeden farklı olduğunu ortaya koymaya teşebbüs eden çalışması ve de diğer araştırmacıların çabalarıyla yetişkin eğitimi ve öğrenmesi alanında çalışmalar yapılmaya başlandı (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007).

Hemen bütün kuramcıların açıklamaya çalıştıkları konuyu tüm yönleriyle ihata edici, evrensel ve her daim geçerli bir teori ortaya koyma hedefi vardır. Yetişkin eğitimi ve öğrenmesi alanındaki araştırmacılar da bunlardan farklı değildi. Ancak böylesi bir hedefin zorluğu (hatta imkânsızlığı) bugün ortadadır. Hiçbir kuram tek başına açıklamaya çalıştığı alanı eksiksiz, tam olarak açıklama gücüne sahip değildir. Her kuramın güçlü yönleri olduğu gibi, yetersiz kaldığı yönleri de bulunabilmektedir. Alanda çalışma yapan gerek araştırmacılara gerekse eğitimcilere düşen mevcut kuram ve bilgileri kullanarak yeni bilgiler üretmek ve eğitim uygulamalarına bunları yansıtılabilmektir.

Öz yönlendirmeli öğrenme bir kuram olmakla birlikte daha ziyade birçok araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılan şemsiye bir kavramdır. Bu yüzden öz yönlendirmeli öğrenmeyi tek bir kuram olmaktan ziyade yetişkin öğrenmesini açıklamaya çalışan birden fazla kuramın odağı bir kavram olarak algılamak daha uygun düşecektir. Bu makalede öz yönlendirmeli öğrenme İngilizce alanyazında kullanılan kavramın (Self-directed learning) birebir çevirisi olarak kullanılmaktadır. Aşağıdaki kısımlarda tarihsel olarak başka ifadelerin bu kavram için kullanıldığı belirtilmektedir. Kavramın çeviri olması Türk okuyucular için kulak tırmalayıcı olabilir. Birçok alanda olduğu gibi bu alanda da kavramlar Türkçeleştirilirken ilk adımlardan biri kelimesi kelimesine çeviridir. Burada da daha iyi anlaşılması için bu yöntem takip edildi. Ancak ilk kez duyulduğunda açıklayıcı olmasından ziyade anlamayı daha zorlaştırıcı gelebilir. Zaman içinde ifadeye aşına olundukça daha az rahatsız edici geleceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öz yönlendirmeli öğrenme yerine belki daha rahat anlaşılır bir ifade olan "kendi kendine öğrenme" kullanılabilirdi. Benzer kavramsal tartışmaların İngilizce literatürde de yapıldığı unutulmamalı. Akademik jargonun kendine has havasının burada da kendini gösterdiği fark edilmektedir. Daha önemli sebep ise kendi kendine öğrenme ifadesinin çağrışımlarıdır. Günlük dilde kişinin kendisinin tek başına yardım almadan gerçekleştirdiği öğrenme için kullanılan kavram yerine özün yönlendirmesiyle gerçekleşen öğrenme anlamında kullanılan öz yönlendirmeli öğrenme arasındaki temel fark kişinin öğrenme üzerindeki etkenliği ve öğrenme sürecinin karmaşıklığıdır. Öğrenme süreci yalnızca kısa sürede gerçekleşen, mesela bilinmeyen bir kelimeyi araştırıp öğrenme için kendi kendine öğrenme denebilir. Kelimenin dar anlamıyla bu bir kendi kendine öğrenmedir. Ancak böylesi bir yaklaşım öğrenmenin kısa zaman içinde gerçekleştiği anlamını da barındırmaktadır. Üstüne üstlük yalnızca kişinin kendi eylemini içermektedir. Örneğin kelimenin anlamını bir başkasına gidip sorarak öğrenseydi bu kendi kendine öğrenmek olarak tanımlanmazdı. İşte bu noktada gündelik dil ile akademik jargon arasındaki farklılık ortaya çıkmakta. Kendi kendine öğrenme gibi gündelik dildeki kavramın çağrışımlarıyla öz yönlendirmeli öğrenme kavramı arasında benzerlikler olsa da tam olarak birbirlerini kapsayıcı mahiyette değillerdir.

Bu çalışmanın amacı yetişkin eğitimi alanının önemli kavramlarından biri olan öz yönlendirmeli öğrenmenin kuramsal temellerini ortaya koymaktır. Bunu yaparken de alanyazındaki en önemli üç farklı öz yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı irdelenecektir. Malcolm Knowles, Allen Tough ve Gerard Grow adlı yetişkin eğitimi araştırmacıları ve uygulayıcılarının

kendi geliştirdikleri yaklaşım ve kuramları incelenerek Türk okuyucusunun istifadesine sunulacaktır.

Öz-Yönlendirmeli Öğrenme (Self-Directed Learning)

Malcolm Knowles'ın Öz Yönlendirmeli Öğrenme Yaklaşımı

Yetişkin eğitimi alanının en önemli isimlerinden biri olan Malcolm Knowles Öz Yönlendirmeli Öğrenme: Öğrenenler ve Öğretmenler için bir Rehber (1975) adlı eserinde öz-yönlendirmeli öğrenmeye dair kendi anlayış ve pratiğini ortaya koymuştur. Öz yönlendirmeli öğrenmenin kısa vadeli üç gerekçesinden şöyle bahsetmektedir: Bir şey öğrenmek için ilk adımı atan kişiler çok daha iyi ve derin öğrenmekte, büyüyüp olgunlařtıķça bağımsız olma ihtiyacını daha fazla hissetmektedir. Buna ilaveten, eğitim alanındaki gerek teknolojik gelişmeler gerekse de farklı eğitim programları öğrenenlerin öğrenmelerine dair daha fazla sorumluluk almalarını gerektirmektedir. Öz yönlendirmeli öğrenmenin bu üç kısa vadeli gerekçelerine ilaveten uzun soluklu diğer üç gerekçesi de şöyledir: Bilginin çok hızlı değiştiği řu dönemde önemli olan araştırma ve öğrenme becerisi edinmektir, öğrenmenin yalnızca okul gibi kurumların sınırları dâhilinde olduğu düşüncesini terk edip, her tecrübeden öğrenmeliyiz. Öğrenme yalnızca gençlik yıllarına hasredilemeyen, hayat boyu süren bir olgudur. Öz yönlendirmeli öğrenme insan türünün hayatta kalabilmesi için elzem olan kendi kendine öğrenme becerisiyle donanmasını sağlayan bir yoldur. Tüm bu alt yapıyla birlikte Knowles (1975) öz yönlendirmeyi “bireylerin başkalarının yardımını olsun veya olmasın, kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımada, öğrenme hedeflerini ortaya koymada, öğrenme için gerekli insan ve materyal kaynağını belirlemede, uygun öğrenme stratejilerini seçmede ve uygulamada ve öğrenme çıktılarını değerlendirmede inisiyatif aldığı bir süreç” (s. 18) olarak tanımlamaktadır. Literatürdeki öz yönlendirmeli öğrenme kavramına benzer öz eğitim, öz öğretim, otonom öğrenme gibi diğer kavramların bireyin çevreden soyutlanarak öğrendiği gibi bir ima ihtiva ettiği eleştirisinde bulunan Knowles (1975) kendi anlayışında öz-yönlendirmeli öğrenmeyi sosyal çevreden kopuk olmadan, hatta onlardan kaynak olarak yararlanabileceği bir kavram olarak ele almaktadır.

Knowles (1975) öz-yönlendirmeli öğrenmenin kavramsal olarak zıddının öğretmen merkezli öğrenme olduğunu ileri sürerken, pedagoji terimini öğretmen yönlendirmeli öğrenme ile birlikte kullanmaktadır. Pedagoji terimi kök olarak Yunancadan türetilmiş ve geleneksel anlamda çocukların eğitimi anlamına gelmektedir. Buna mukabil, Knowles (1975) çocuk olmayanların, yetişkinlerin eğitimi anlamına gelen androgoji teriminin öz yönlendirmeli öğrenmenin temeli olduğunu ileri sürmektedir. Burada asıl vurguladığı ise androgoji ve pedagojinin iki farklı yaklaşım olduğunu ve de iki yaklaşımın eğitime ve öğrenciye dair farklı varsayımlar taşıdıklarıdır. Yoksa Knowles (1975) çocukların pedagojik, yetişkinlerin ise androgojik olarak eğitilmeleri gerektiğini söylememektedir. Eğitimcinin benimsediği yaklaşım bir dizi varsayım içerdiğinden, öğrenenlerin çocuk ya da yetişkin olduğuna bakmaksızın o varsayımlar doğrultusunda eğitim hizmetinde bulunacaktır. Aşağıda öğretmen yönlendirmeli öğrenme ile öz-yönlendirmeli öğrenme yaklaşımlarının eğitime dair varsayımlarıyla süreçlerinin nasıl farklılaştığını gösteren tablo bulunmaktadır.

Bu varsayımlar (Tablo 1) ve öğrenme ile ilgili unsurlar (Tablo 2) Knowles'un öz-yönlendirme ile ilgili düşünce ve pratiklerini de özetlemektedir. Öğrenenlerin yetişkin olduğundan yola çıkarak bağımsız olma ihtiyaçlarının da git gide artmış olacağını varsaymaktadır. Tüm bu varsayımların her zaman ve durumda geçerli olacağını söylemenin doğru olmadığı ortadadır (Knowles, 1975). Ne kadar yetişkin de olsak, bazı öğrenme durumlarında bizden daha yetkin birine ya da birilerine bağımlı olabiliriz. Knowles'a göre öz yönlendirmeli öğrenme ortamları sıcak, karşılıklı saygının ve diyalojik bir iletişimin olduğu, rollerin net bir şekilde ortaya konulduğu ve karşılıklı olarak

güvenin tesis edildiği iklimlerde gerçekleşir. Geleneksel, yani öğretmen yönlendirmeli eğitimde mevcut olan öğrenen ve öğretene arasındaki ilişkiden farklı olarak, sıcak ve diyalojik bir ilişki vardır. Ayrıca öğretene rolü daha ziyade bir rehber ve öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir kaynak konumundadır. Öz yönlendirmeli öğrenmede öğrenme sürecinin planlanmasına gelince öğrenenin neyi öğrenmek istediği, bu isteğini gerçekleştirmek için ne gibi kaynaklara ihtiyaç duyduğu, bu kaynakları elde etmenin en uygun yolunun ne olduğu, bu kaynakları öğrenmek istediği şeyin cevabı olacak nitelikte nasıl organize edeceği ve cevabı bulduğundan ve öğrendiğinden nasıl emin olacağı gibi noktalar öğrenim planı tasarlamada bulunan unsurlardır (Knowles, 1975). Bunların hepsini daha organize ve net bir şekilde ortaya koymak için de öğrenme sözleşmesi adını verdiği bir araç kullanmayı önermektedir. Öğrenme sözleşmesi öğrenenin bir nevi kendi kendisiyle yaptığı bir kontrattır. Bu kontratın nasıl yapılacağını ayrıntılarıyla kendi pratiklerinden yola çıkarak açıklayan Knowles (1975) öğrenenlerin bu sayede sorumluluğu ve inisiyatifi üzerlerine almasını sağlamaktadır.

Tablo 1

Öğretmen ve öz yönlendirmeli öğrenme yaklaşımlarının varsayımları (Knowles, 1975, s. 60)

VARSAYIMLAR		
	Öğretmen Yönlendirmeli Öğrenme	Öz-yönlendirmeli Öğrenme
Öğrenenle ilgili algı	Bağımlı bir kişilik	Git gide artan bir şekilde öz-yönlendirmeli organizma
Öğrenen deneyiminin rolü	Kullanmaktan ziyade üzerine bina edilecek olan	Öğrenme için zengin bir kaynak
Öğrenmeye hazır olma	Olgunluk seviyesine göre değişir	Hayat görevlerine ve problemlerine göre gelişir
Öğrenme yönelimi	Konu-merkezli	Görev ya da problem bazlı.
Motivasyon	Dışsal ödüller ve ceza	İçsel teşvik, merak

Tablo 2

Öğretmen yönlendirmeli öğrenme ile öz yönlendirmeli öğrenme süreç unsurları (Knowles, 1975, s. 60)

SÜREÇ UNSURLARI		
	Öğretmen Yönlendirmeli Öğrenme	Öz Yönlendirmeli Öğrenme
İklim	Resmi, otorite-yönelimli, Rekabetçi, Yargılayıcı	Enformel, Karşılıklı saygılı, Rızaya dayalı, İşbirlikçi, Destekleyici
Planlama	Temel olarak öğretmen tarafından	Katılımcı ortak karar verme ile
İhtiyaçların teşhisi	Temel olarak öğretmen tarafından	Karşılıklı ölçümlerle
Hedef koyma	Temel olarak öğretmen tarafından	Karşılıklı müzakere ile
Öğrenme planı tasarlama	İçerik üniteleri, Ders izlencesi, Mantıksal sıralama	Öğrenme projeleri, Öğrenme sözleşmeleri, Hazır bulunuşluğa göre sıralama
Öğrenme aktiviteleri	Aktarım teknikleri, Ödev olarak verilen okumalar	Araştırma projeleri, Bağımsız araştırma, Deneysel teknikler
Değerlendirme	Temel olarak öğretmen tarafından	Öğrenenlerin kendilerince sunulan kanıtlara dayalı karşılıklı değerlendirme ile

Allen Tough'ın Öz-Yönlendirmeli Öğrenme Anlayışı

Öz-yönlendirmeli öğrenmenin bilimsel araştırmaya konu olması 1960'lı yılları bulmaktadır (Hiemstra, 1994). Chicago Üniversitesi profesörlerinden biri olan Cyril O. Houle ile başlayan ve doktora öğrencisi Allen Tough'ın doktora tez konusu olarak araştırdığı öz-yönlendirmeli öğrenme müteakip yıllarda yetişkin eğitimi alanının önemli bir araştırma konusu olmuştur. Makalenin bu

kısımında, öz yönlendirmeli öğrenme konusunda ilk kapsamları çalışmaları yaparak alanyazına katkıda bulunan Allen Tough'ın öz yönlendirmeli öğrenme anlayışı irdelenmiştir.

1965'te tamamladığı doktora tezinin başlığı "Kendi Kendinin Öğretmeni olan Yetişkinlerce Gerçekleştirilen Öğrenim Görevleri" olan Allen Tough, daha sonra bu tezini "Öğretmensiz Öğrenme: Yetişkin Kendi kendine Öğretme Projelerindeki Görevler ve Yardımla ilgili bir Çalışma" başlığı altında revize ederek kitap halinde yayınlamıştır (1967). Bu kitap, Tough'ın öz yönlendirmeli öğrenme ile ilgili ilk görüşlerini ortaya koymaktadır. Zaman içinde çalışmaları derinleştikçe fikirleri de gelişecektir. Tough'ın görüşlerinin gelişimini daha iyi ortaya koyabilmek adına öz yönlendirmeli öğrenme konusundaki görüşleri, eserlerini ortaya koyduğu kronolojik sıraya göre incelemek gerekir.

Doktora tezinin kitaplaştırılmış versiyonunda Tough (1967), öz yönlendirmeli öğrenme için "öz öğretme" ya da kendine öğretme (self-teaching) kavramını kullanmaktadır. Öz-öğretme kavramı ile kişinin öğrenmenin ve öğretmenin "sorumluluğunun çoğunu profesyonel bir öğretmene vermektense, kendi kendinin öğretmeni gibi davranmaya karar verip öğrenme projesini planlama, başlatma ve yürütme sorumluluğunu kendi üstüne alması" kastedilmektedir (Tough, 1967, s. 3). Tough (1967) çalışmasını yürüttüğü dönemlerden önce de öz öğretme kavramına tekabül edecek öz öğretim, öz eğitim, bağımsız çalışma, bireysel çalışma ve öz yönlendirmeli çalışma kavramlarının kullanıldığını ifade ederken kendi kendine öğrenen kişiye de öz öğreten ya da kendine öğreten (self-teacher) demektedir. Öz öğreten kavramı için de bağımsız öğrenen, "öz-itimli" öğrenen ya da "otodidakt" kavramlarının kullanıldığı ifade edilmektedir (Tough, 1967).

Herhangi bir öğrenmenin öz öğretme olarak kabul edilebilmesi için iki temel kriter bulunmaktadır: Kişinin belirli bir bilgi ya da beceriyi öğrenmek için bilinçli ve istekli olarak en azından sekiz saat zamanını vakfetmesi ve öğrenme projesinde öğrenmenin planlanması, kontrolü ve süpervizyonu kişinin kendisi tarafından yapılması gerekmektedir. (Tough, 1967). Tough (1967) bu ön kriterlerle yetişkinlerin herhangi bir öğrenme projesini kendi kendilerine gerçekleştirmek için ne yaptıklarını, süreç boyunca ne gibi zorluklarla karşılaştıklarını ve öğrenme sürecinde ne kadar ve kimden/nereden yardım aldıklarını anlamaya çalışmıştır.

Öz öğretme sürecinde kişinin karşılaştığı ve yerine getirdiği öğrenme görevleri temel olarak on iki başlık altında incelenmiş olup, yetişkinlerin öz öğretme faaliyetinde bulunurlarken bu on iki görevden ortalama dokuzunu yerine getirdikleri gözlenmiştir (Tough, 1967). Mevzu bahis öz öğretme görevleri önem sırasına göre şöyledir: Öğrenme için hangi aktivitelerin yapılacağına karar verme, öğrenilecek konuda hangi seviyede olduğuna karar verme, zorlukların üstesinden gelme, kaynak bulma, öğrenme konusunda hedef seçme, zaman konusunda karar verme, başaramamak şüphesiyle başa çıkma, öğrenme aktivitelerini sevmeme durumuyla başa çıkma, öğrenme ortamına karar verme, isteksizlikle başa çıkma, öğrenmeye devam edip etmemeye karar verme ve öğrenmeye ne kadar para harcayacağına karar verme. Tüm bunlara ilaveten yetişkinlerin herhangi bir öğrenme projesinde karşılaştıkları başka görevler de bulunmaktadır. Tough (1967) ilave dokuz öğrenme görevinden bahsetmektedir. Bir öğrenme projesine başlamak için gerekli temel bilgilerden yoksun olmak yetişkin bireyin halletmesi gereken görevlerden biridir. Belirli öğrenme becerilerini geliştirmek, edinmek ve bunları sürdürmek bir başka öğrenme görevidir. Bazı öğrenme projeleri kesin cevabı olmayan öğrenmeler içerebilmektedir. Böylesi durumlarda hissedilen olumsuz duygularla başa çıkmak öğrenme projesini yerine getirmek için gerekli bir diğer görevdir. Edinilen bilgilerin gerçek hayata uygulanması bir başka öğrenme görevidir. Yetişkin bireyin öz öğretme sürecinde kendisine eşlik edecek, öğrenme sürecinde destekleyecek, motive edecek, tecrübelerini, duygularını ve düşüncelerini paylaşacak başka öğrenenlerle etkileşimde bulunması öğrenme görevlerinden bir başkasıdır. Öğrenme projesinde kendisiyle iş

birliği yapabilecek bir ya da birkaç kişiye ikna etmesi ya da en azından başkalarının öğrenmesini engellemesini önlemek bir diğer görevdir. Öğrenme başkalarıyla birlikte gerçekleştiğinde, başkalarının kendisini yavaşlatması veya basit ya da aptalca gelen sorular sormaları karşısında hissedilen sinir bozukluğunun üstesinden gelerek öğrenmeye motive olmasına karşın zaman zaman ortaya çıkan tembelliğin üstesinden gelmek ve öğrenmenin fiziksel olarak zorlayıcı sonuçlarıyla (mesela yeni bir spor ya da beceri öğrenirken kasların hamlaması) başa çıkmak da öğrenme görevleri arasında sayılabilir. Öz öğretme sürecinde yetişkin kişi yukarıda bahsedilen öğrenme görevlerinden en az altısını yerine getirmektedir.

Bir öğrenme projesine başlamadan önce, yetişkin kişi ne öğreneceği üzerinde düşündükten sonra karar verir. Öğrenme sürecinde de kaynak olarak ortalama altı kişiden destek görür. Bu kişiler genellikle aile bireyleri, arkadaşları, meslektaşları ve alan uzmanlarıdır.

Allen Tough 1979'da yayınladığı “Yetişkin Öğrenme Projeleri: Yetişkin Öğrenmesinde Kuram ve Uygulamada Yeni bir Yaklaşım” başlıklı kitabında önceki çalışmalarında olduğu gibi yetişkinlerin neden ve ne öğrendiklerini, öğrenmeye ne kadar zaman harcadıklarını, tamamen kendi kendilerine mi öğrendikleri ya da dışarıdan destek alıp almadıklarını ve bu şekilde öğrenen bireylere nasıl yardım edileceği konularına cevap aramıştır. Öğrenme projesinden kasıt ise belirli bir bilgiyi, beceriyi, anlayışı edinmek ya da tutum veya duyguları değiştirmek için ortaya konan son derece kasıtlı çaba olarak tanımlanmaktadır (Tough, 1979). Yetişkinlerin herhangi bir öğrenme projesine başlamalarının hayatta daha doğru kararlar alabilmek, hayatı anlamlandırabilmek, işiyle, eviyle, ailesiyle, bir sporla ya da bir hobiyile ilgili kendini geliştirmek gibi sebepleri olabileği gibi, ilgi, merak ve yalnızca eğlence olsun diye de öğrenme projelerine girişebilmektedirler. Bir diploma ya da sertifika almak gibi herhangi bir zorunluluk olduğu için de öğrenme projesi gerçekleştiren yetişkinler bulunmaktadır (Tough, 1979).

Öğrenme projeleri, kişinin birbiriyle alakalı epizotlardan oluşan ve toplamda en az yedi saat süren son derece kasıtlı ve bilinçli öğrenme çabalarıdır (Tough, 1979). Öğrenme projelerinin minimum yedi saat olarak kabul edilmesinin mantığı ise bir iş günü uzunluğuna denk gelmesidir. Bir öğrenme projesinin en azından altı ay içerisinde gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Öğrenme projelerini meydana getiren epizotlar öğrenme projesi ile ilgili olan ve birbiriyle alakalı eylemler zincirini içerir. Bu epizotlar, başka aktivitelerce bölünmezler ve kesin başlama ve bitiş zamanları vardır. Genellikle 30 ile 60 dakika gibi bir zamanı kapsayan epizotlar günlük yaşamda var olan ve üzerinde durulan önemli kavramlardan biridir. Bu kavramın önemi ise yetişkinlerin öğrenme eylemlerini epizotlarla daha net şekilde ortaya koyabilmelerinden ileri gelmektedir (Tough, 1979).

Yetişkinin bir öğrenme projesine başlaması için motivasyonunun belirlenmesi, öz yönlendirmeli öğrenmeyi (ya da Tough'ın bir diğer tabiriyle öz-öğretmeyi) anlamlandırma konusunda bize yardımcı olabilir. Öğrenme neticesinde elde edilecek olan çıktılar aynı zamanda yetişkin öğrenmesinin motivasyonel kaynaklarını açıklamaktadır. Tough (1979, s.48) yetişkinlerin öğrenme projesi sonucunda elde edeceği faydalara değinirken aslında yetişkinlerin neden kendi kendilerine öğrendiklerini, diğer bir ifadeyle öğrenme motivasyonlarını açıklamaya çalışmıştır. Yetişkinlerin öğrenme neticesinde elde edeceği maddi ve manevi kazanımların yetişkinlerin öğrenme projelerini gerçekleştirmesinde rol oynadığını ileri sürmektedir. Kişi herhangi bir öğrenme projesinde ilk önce öğrenme projesine uygun çeşitli eylemlerde (okuma, dinleme, izleme ve uygulama vb.) bulunur. Bu eylemler neticesinde belirli bilgi ve beceri edinir. Edindiği bu bilgi ve beceri bazı sorumlulukları daha iyi veya hızlı bir şekilde yerine getirmesine yardım eder. Bunun neticesinde kişi hem zevk alır (kendini iyi hissetmek ve mutlu olmak gibi tüm pozitif duygular) hem öncekinden daha iyi ve daha donanımlı biri olarak kendini daha değerli görür. Bu da öz değerine pozitif bir etkide bulunur. Tüm bu kazanımların yanı sıra, öğrendiği bilgi ve becerinin

işinde yükselme veya bir sertifika/diploma elde etme gibi maddi getirileri de olabilir. Yine bunun neticesinde zevk alır ve öz değeri olumlu etkilenir. Özetle söylemek gerekirse, yetişkinlerin öğrenme projelerine başlamalarının (ve de öğrenme epizotlarını gerçekleştirmelerinin) üç temel motivasyonel temeli bulunmaktadır: hedeflenen bilgi ve becerinin işlerine yaraması, bilgi ve beceriyi edinmenin kendisinin verdiği haz ve çeşitli maddi sebepler. Tough (1979) yetişkinlerin öğrenme projelerine başlama nedenlerini ve öğrenme epizotları sürecinde neler hissettiğini açıklayarak, aslında yetişkin öğrenme motivasyonunu açıklamaktadır. Açıklamalarında içinde bulunduğu dönemin etkisiyle, hümanist psikoloji ve içsel-dışsal motivasyon kavramlarının izlerini görmek mümkündür.

Tough (1979) herhangi bir öğrenme projesini düşünen, planlayan ve uygulayan yetişkinlerin bu süreci ilk başından itibaren nasıl yürüttüğünü yetişkinlerin yaşadığı coğrafya, meslek, eğitim seviyesi, öğrenirken başvurulmuş ve yararlanılan kaynaklar ve yardım, motivasyon ve öğrenme görevleri değişkenleri ile incelemiştir. Tüm bu araştırmalarının yetişkinlerin bulunduğu ve örgün ve yaygın (non-formal) eğitimlerin verildiği ortamlara ışık tuttuğunu belirtmektedir. Örgün ve yaygın eğitim ortamlarında yetişkinlerin motivasyonları, yardım kaynakları ve ihtiyaçları, öğrenme ile ilgili seçimleri, karşılaştıkları güçlükler ve bunların üstesinden gelme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmak onların daha iyi bir öğrenme tecrübesi edinmelerine katkıda bulunacaktır (Tough, 1979).

Öz öğretme sürecinde, yetişkin öğrenenin özellikle yardım aldığı kişinin sağladığı yardımın niteliği öğrenme üzerinde etki eden faktörlerden biridir (Tough, 1979). Bu süreçte yardım eden kişi bilgi verir, tavsiye ve öneride bulunur, ancak bunları uygulamayı seçecek olan yetişkin öğrenenin kendisidir. Yardım eden kişinin bürünebileceği farklı roller vardır. Yukarıda bahsedilen şekilde bir yardım daha ziyade "danışman" rolünün sonucudur. Bir diğeri ise yetişkin öğreneni kontrol edici ve öğrenme sürecinde otoriter bir rol üstelenen yardım ediciler vardır. Bu şekilde bir yardım neticesinde yetişkin öğrenen "isteyerek ya da istemeyerek öğrenme sorumluluğunun, kontrolünün ve otonomluğunun bir kısmından vaz geçer" (Tough, 1979, s.192). Bir diğeri önemli unsur yetişkinin ne kadar yardım istediğidir. İstedikinden fazlasının ya da eksikliğinin olması durumunda öğrenme performansı olumsuz olarak etkilenecektir. Öğrenme sürecinde yardım edenin, yetişkin öğrenenin istedikinden ve ihtiyacı olduğundan fazla bir yardımda bulunduğu yetişkin bunu kontrol edici, kısıtlayıcı ve otonomluğunu elinden alıcı bir yaklaşım olarak algılayabilecektir. Eksik bir yardımda bulunduğu da öğrenme hedefine ulaşmada sıkıntılar olacağından, hayal kırıklığı ve kızgınlık hissiyle birlikte öğrenme olumsuz etkilenecektir. Optimum seviyede bir yardım ve kontrol sağlandığında yetişkin öğrenen için bu yardım faydalı olacaktır (Tough, 1982). Ne kadarlık bir yardımın veya kontrolün sağlanması gerektiği son derece durumsal ve yetişkin öğrenene bağlıdır. Yetişkinin ihtiyacına ve isteğine göre yardımda bulunabilmek için onu iyi tanımalı ve onunla sağlıklı bir iletişim kurulmalıdır.

"Kasıtlı Değişimler: İnsanların Değişmelerine Yardım Edecek Yeni bir Yaklaşım" başlıklı kitabında Tough (1982), öz-yönlendirmeli öğrenme konusunda önceki çalışmalarına ilaveten yaptığı çalışmaları kaleme almıştır. Bu çalışmada öz-yönlendirmeli öğrenmenin altında yatan önemli kavramlardan biri olan "kasıt" kavramı üzerinde durmakta ve öz yönlendirmeli öğrenmenin en önemli bileşeni olarak kişinin öğrenme konusunda yaptığı bilinçli ve kasıtlı tercih ve eylemleri odağına almaktadır. Öğrenmeyi kısaca "değişim" ile eş anlamlı kullanarak bir öğrenmenin/değişimin kasıtlı olabilmesi için "kişinin belirli bir doğrultuda değişmek için net bir şekilde karar vermesi" ve "değişimi gerçekleştirmesi için bir veya birden çok adım atması" gerekmektedir (Tough, 1982, s.20). Kasıtlı değişimler konusunda özellikle altını çizdiği noktalardan bir diğeri de insanın hayatında meydana gelen olaylar neticesinde bir öğrenme ya da değişimden farklı olduğudur. Başka bir ifadeyle, dışsal faktörlerin zorlayıcılığından uzak,

tamamen kişinin kendi içinden gelerek gerçekleştirdiği değişimler öz yönlendirmeli öğrenmenin konusudur (Tough, 1982). Kasıtlı değişimlere odaklanarak bu değişimlerin doğası daha iyi anlaşılabilir ve böylelikle de yetişkin öğrenene daha iyi bir yardım sunulabilir. Öz yönlendirmeli öğrenmenin doğası anlaşıldığında yetişkine sunulacak yardımın etkisi de olumlu olacaktır. Kasıtlı olmayan, zorunlu değişimlere eğilmemenin en temel sebebi olarak da, insanların kasıtsız değişim durumunda dışarıdan yardım istemeye fazla gönüllü olmamaları gösterilmektedir (Tough, 1982).

Diğer çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da Tough (1982), yetişkinlerin öğrenmeyi/değişimleri seçmede, planlamada ve hayata geçirmede hangi kaynakları ne oranda kullandıklarına odaklanmaktadır. Bunun yetişkin eğitimi veren ya da yetişkinlere bir şekilde kaynaklık hizmetinde bulunabilecek kurum, kuruluş ve kişilerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir.

Yetişkin eğitimcilerinin kendilerinden yardım talep edildiğinde, yetişkin öğrenene ne derece yardımda bulunacağı, daha doğrusu yetişkin öğrenenin seçimleri üzerinde ne kadar kontrolü olacağı önemli hususlardan biridir. Yardım sırasında eğitimcinin optimum düzeyde kontrol sağlaması son derece önemlidir. Her durumda aynı seviyede bir kontrol sağlamak gerçekçi ve uygun değildir. Örneğin, belirli öğrenme durumlarında yetişkin profesyonel eğitimcilerin % 60-80 gibi bir oranda yardım etmesine ihtiyaç duyuyor olabilecekken, bir başka durumda çok daha az bir oranda müdahale edilmesine ihtiyaç duyulabilir. Öğrenmeyi seçme, planlama ve uygulama üzerinde kontrolün optimum düzeyde belirlenebilmesi son derece önemlidir (Tough, 1982).

Gerald O. Grow'un Aşamalı Öz-Yönlendirmeli Öğrenme Modeli

Gerald Grow 1960'larda üniversitede ders vermeye başladığında öğrencilerinden birçoğunun öğretmenlik sertifikalarını yenilemek için eğitim aldıklarını ifade ederken yaptığı işin yetişkin eğitimi kapsamına girdiğini henüz fark etmemiştir (1991). Dikkatini çeken ise yaşça daha büyük öğrencilerinin genç öğrencilere nazaran çok farklı öğrendikleridir. Bir süre üniversiteden ayrılıp, sonrasında tekrardan üniversitede hocalık yapmaya döndüğünde ise öğrenci kitlesinin değiştiğini fark eder. Bu öğrenciler on beş yıl öncesindeki öğrencilerden farklıdır. Derslerde kullandığı öğrenci merkezli yaklaşım işe yaramamaktadır. Öğrenciler daha pasiftirler ve doğrudan öğretilmesini beklemektedirler. Öğrencilerinden birinin ders değerlendirmesinde kendisinden nefret ettiğini belirtmesi eğitimi yeniden sorgulamasına yol açmıştır. 1987 yılında gerek kendi gözlemleri ve derslerini iyileştirme adına aldığı notlar ve gerekse yaptığı alanyazın taramasında yetişkin eğitimi kavramlarıyla tanışır (Grow, 1991).

Grow (1991) geliştirdiği aşamalı öz-yönlendirmeli öğrenme modelinin amacının yetişkin eğitimcilerinin öğrencilerini kendi öğrenmelerinin kontrolünü eline alan ve yöneten bireyler olmalarını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Her ne kadar daha informal durumlara uygulanabilir olsa da model daha ziyade formal eğitim ortamlarında eğitimciye ve öğrenene odaklı bir modeldir.

Aşamalı Öz Yönlendirmeli öğrenme modeline ilham kaynaklığı eden çalışma Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Modelidir. Bu liderlik modelinde yönetimin durumsal olduğu ve yönetim tarzının takipçilerin "hazırbulunuşluğuna" göre uyarlanması gerektiği ileri sürülmektedir. Hazırbulunuşluluktan kasıt ise kabiliyet ve motivasyondur. Belirli bir göreve yönelik kabiliyetin ve motivasyonun düzeyi değişebilir. İyi bir yönetici yönlendirmeleri ve sosyo-duygusal destekle çalışanın hazırbulunuşluğuna uygun bir şekilde hareket eder ve görevin yapılmasını sağlar. Buna ilaveten iyi yönetici takipçinin kendi kendine sorumluluk almasını da destekler. Tüm takipçiler için geçerli tek bir yöneticilik tarzı bulunmamaktadır. Duruma göre yöneticilik tarzının değişmesi gerekmektedir (Grow, 1991).

Öz yönlendirmeli öğrenme modelini geliştirirken çeşitli varsayımları olduğunu ifade eden Grow (1991) eğitim kurumlarının öğrencileri bağımsız öğrenenler olarak yetişmelerine yardım etmekten ziyade bağımlılığı devam ettirdiğini ileri sürmektedir. Bu yüzden de eğitimin temel amacının öz yönlendiren öğrenenler yetiştirmek olduğu varsayımlarından biridir. Bir diğer varsayımı ise öğretimde birden fazla iyi yol yordam olduğudur. Öğretim yöntemi genel olarak durumsaldır ve öğrenene bağlıdır. Bu varsayımdan neşet eden bir diğer varsayım ise öğrenen kişinin öz yönlendirme düzeyinin her durumda aynı olamayabileceğidir. Diğer bir ifadeyle öz yönlendirme her öğrenme durumu için geçerli değildir. Ancak öz yönlendirme becerisi kısmi olarak başka öğrenme durumlarında da işe yararmaktadır. Öz yönlendirme birçok öğrenme durumlarında öğrenene fayda sağlasa da bağımlı öğrenme tamamen yanlış değildir ve bağımlı öğrenen kişide bir eksiklik yoktur. Bağımlılık ve çaresizlik öğrenildiği gibi öz yönlendirme de öğrenilebilir. Grow'un (1991) son varsayımı ise daha epistemolojik düzeyde olup tartışmaya kapı aralayacak cinstendir: Bir kuramın faydalı olabilmesi için doğru olması gerekmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, Grow'un (1991) öz yönlendirmeli öğrenmeden kastı öğrenenin bir öğrenme süreci içerisinde sahip olduğu seçim yapma derecesidir. Bu minvalde öz yönlendirmeli öğrenme modeli aslında bir öğretme modelidir. Öğreticinin öğrenenleri öz yönlendirici hale gelerek güçlenmelerini sağlamasının modelidir (Grow, 1991).

Aşama	Öğrenen	Eğitimci	Örnek Eğitimci Davranışı
Aşama 1	Bağımlı	Otorite Koç	Anında geribildirim vererek koçluk yapmak. Ağıştırma yapmak. Bilgilendirici ders sunumu. Yetersizliğin ve direncin üstesinden gelmek.
Aşama 2	İlgili	Motive edici, rehber	İlham verici ders sunumları ile yönlendirilmiş tartışmalar. Hedef koyma ve öğrenme stratejileri.
Aşama 3	Katılımcı	Kolaylaştırıcı	Eğitimci tarafından kolaylaştırıcılığı yapılan tartışmalar ve eğitimcinin bu tartışmalara öğrencilerle eşit seviyede katılımı. Seminerler. Grup projeleri.
Aşama 4	Öz-yönlendirmeli	Danışman, yetkilendirici	Staj, doktora tezi, bireysel çalışma ya da öz-yönlendirmeli çalışma grubu.

Şekil 1

Aşamalı Öz-Yönlendirmeli Öğrenme Modeli (Grow, 1991, s.129)

Öz yönlendirmeli öğrenmenin aşamaları ve bu aşamalara yönelik öğretim stratejileri

Bağımlı öğrenen aşaması

Aşamalı öz yönlendirmeli öğrenme modelinde ilk düzeydeki öğrenenin öz yönlendirmesi düşüktür (Şekil 1). Bu öğrenenler kendilerinden daha yetkin biri tarafından yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Neyi, nasıl ve ne zaman yapmaları gerektiği konusunda direktif beklerler. Eğitimci onlar için merkezdedir ve öğrenme öğretmenin bilgiyi kendilerine aktarmasıyla meydana gelir. Daha önce de belirtildiği gibi, tüm öğrenenlerin aynı şekilde yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını söylemek zordur. Bazı kişiler sadece belirli bir konuda yönlendirmeye ihtiyaç duyarken bazıları hemen her konuda öğreticinin yönlendirmesini isterler. Kimisi zamanla tedrici bir şekilde eğitimciye bağımlılıktan, bağımsızlığa geçiş yaparken kimileriye bağımlı olarak öğrenme sürecini tamamlarlar. Burada hatırlanması gereken nokta öğrenmede bağımlılığın bir eksiklik olmadığıdır. Hemen herkes yabancı olduğumuz, yepyeni bir öğrenme durumunda belirli seviyede uzman yardımına ihtiyaç duyarız. Bu eksiklikten değil, öğrenme sürecinin doğasından kaynaklanmaktadır. Ancak sürekli bağımlı olmanın da sınırlayıcı olduğu bir gerçektir. Bu yüzden öğreticinin en büyük sorumluluklarından biri öğreneni tedrici olarak mümkün olduğunca kendi kendine öğrenen ve öğrenmenin sorumluluğunu yüklenen, kendi ayakları üstünde durabilen bir hale gelmesine yardımcı olmaktır.

Bağımlı öğrenenlere yönelik öğretim stratejileri

Öz yönlendirme açısından en düşük seviyede olan öğrenenlere yönelik en belirgin öğretim stratejileri doğrudan öğretim anlamına gelen sunum, son derece yapılandırılmış alıştırma ve ödevler, pekiştirmeye yarayan tekrarlar gibi koçluk stratejileridir. Bilginin doğrudan sunumu ve becerilerin geliştirilmesi için yapılan tekrarlı çalışmalar bu düzeydeki öğrenenler için kullanılacak en uygun stratejilerdendir. Eğitimcinin konusunda otorite olması ve bunu gerek anlatımı gerek disiplini yoluyla hissettirmesi bazı bağımlı öğrenenler için son derece önemlidir. Öğrencilere öğrenme görevleriyle ilgili seçimde bulunabilecekleri şartlar yaratmak daha üst düzeydeki öğrenenler için uygun olabilse de bu düzeydeki öğrenenler için pek uygun olmayabilir. Beklentilerin ve öğrenme hedeflerinin net bir şekilde öğrenene aktarılması çok önemlidir.

Bağımlı öğrenenler için bir diğer temel öğretim yaklaşımı ise öğrenenlerin öğrenme konusunda sorumluluk almalarına izin vermektir. Yukarıda belirtilen stratejilerden çok farklı olan bu yaklaşım öğrenenlerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve hazırbulunuşluklarını anlamaya yönelik ilk adımlarla başlar. Her ne kadar kendilerini bir öğreticinin otoritesine teslim etmeye hazır görünseler de onları öğretim sürecine (tasarım, içerik, öğrenme görevleri belirleme vb.) dâhil etme yetişkin öğrenenlerin öğrenme sürecindeki bağımlılıklarından kurtulmalarına yardımcı olacaktır.

İlgili öğrenen aşaması

Bu düzeydeki öğrenenlerin öz yönlendirmelerinin orta seviyede olduğu söylenebilir (Şekil 1). Öğrenme konusuna karşı ilgilidirler ve ders sırasında kullanılan motivasyon tekniklerine yanıt vererek öğrenmeye karşı olan ilgilerini üst düzeye taşıyabilirler. Öğrenme görevlerinin amacını anlayan ilgili öğrenenler kendilerine güven duysalar da öğretilen konuda genel olarak bilgi ve beceri sahibi değillerdir.

İlgili öğrenenlere yönelik öğretim stratejileri

Bu düzeydeki öğrenenlere yönelik kullanılan en temel öğretim stratejisi öğrenme motivasyonunu artırıcı stratejilerdir. Coşkulu anlatım tarzıyla öğrencilerin dikkati çekilir ve öğrenmeye karşı motive edilirler. Eğitimcilerin ikna edici olmaları, konuyu çok iyi açıklamaları

ve son derece destekleyici bir şekilde öğrenenlere yaklaşımları öğrenenlerin uyumlu bir şekilde davranmalarını sağlamaktadır. Neyi niçin yaptıklarını anlayan öğrenenler eğitimcileri de seveceklerdir. Bu da onların öğrenmeye karşı daha motive olmalarını sağlayacaktır. Eğitimcilerin öğrenme süreci boyunca neyi niçin yaptıklarını açıklaması öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını da kolaylaştıracaktır.

Öğrenenlerin öz-yönlendirici olabilmeleri için bu aşamada kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini sağlamak önemli bir adımdır. Yukarıda belirtilen neyin niçin yapıldığının açıklanması hedef koyma açısından zemin oluşturacaktır. Öğrenme konusunda hedef belirlemeleri öğrenenlerin öz-yönlendirici olmalarına katkıda bulunacaktır.

Eğitimcilerin öğrenme sürecinde hazırladıkları ödevlerin, öğrenme görevlerinin ve öğrenenlerden edinmeleri beklenen becerilerin mantığının açıklanması öğrenenleri motive edecektir.

İyi hitabet bu düzeydeki bir eğitimcinin en önemli özelliklerinden biridir. Bu eğitimciler etkileyici ve ilham verici sunumların yanı sıra eğitimci tarafından yönlendirilen tartışmalar, eğitimcinin sunumu sonrası yine eğitimci kılavuzluğunda pratik imkânı sunmalar hep bu düzeydeki eğitimci özellikleridir.

Bu düzeyde verilen eğitimin ortak özellikleri öğrenen ve eğitimci arasındaki güçlü etkileşim ve öğrenme konusuna olan güçlü vurgudur. Unutulmamalıdır ki bu aşama öğrenenlerin eğitimciye bağımlı olduğu ve eğitimcinin öğrenmede önemli bir yer teşkil ettiği aşamadır.

Katılımcı öğrenen aşaması

Orta düzeyde bir öz yönlendirmeye sahip olan bu düzeydeki öğrenenlerin (Şekil 1) belirli seviyede “bilgi ve beceriye sahip olup kendilerini öğrenmenin katılımcıları olarak görmektedirler” (Grow, s. 133). İyi bir rehber eşliğinde öğrenmeye hazır olup yeri geldiğinde kendi kendilerine de öğrenirler. Ancak henüz tam olarak bağımsız öğrenen aşamasında değillerdir. Bir eğitimciye olan bağımlılıktan kurtulmaları için kendilerini iyi tanımaları ve nasıl bir öğrenen olduklarını keşfetmeleri gerekir. Bu düzeydeki öğrenen kendi hayat tecrübelerine değer verip, başkalarının tecrübelerinden de yararlanan eleştirel düşünen ve içindeki kültürün ortak ve karşılıklı yaratıcısı olduğunu hissedendir. Bu düzeydeki öğrenen eğitimciye gelecekteki eşiti olarak görmektedir. Henüz tamamen kendi ayakları üstünde durup öğrenen seviyesinde olmadığından hala başkalarıyla birlikte öğrenmeyi tercih eder.

Katılımcı öğrenenlere yönelik öğretim stratejileri

Bu düzeydeki öğrenenler öğrenme ve karar verme sürecinin aktif katılımcıları olarak eğitimciyle birlikte hareket edebilirler. Eğitimci de öğrenme sürecinin yönlendiricisi olmasından ziyade katılımcısı olduğu düzeydir bu düzey. Bu nedenle önceki düzeylerde olduğu gibi içerik sunma gibi eylemler yerine öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve iletişimi geliştirici yöntemlere odaklanarak öğrenenlerin becerilerini kullanıp gelişmelerine yardımcı olurlar. Eğitimcinin kendi tecrübelerini paylaşması, öğrenenlerin öğrenme hedefleri koymaları ve performans değerlendirmelerinin nasıl olacağının müzakere edilmesi gibi eylemlerle gitgide daha bağımsız hareket etmelerine imkân tanınabilir.

Eğitimciler bu düzeyde öğrenmenin sorumluluğunu öğrenenlerin yüklenmesini sağlayacak yöntem ve yaklaşımlar kullanırlar. Projeler ve grup çalışmaları gibi iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri mümkün olduğunca sıkı denetim olmadan yürütülür. Öğrenmenin ölçülmesi eğitimci tarafından belirlenen standartlar ya da rubriklere göre değil profesyonel standartlar gibi dışarıda

geliştirilmiş kontrol listelerine göre yapılabilir. Hatta bu düzeyde değerlendirme ölçekleri öğrenenlerle birlikte hazırlanabilir.

Öz yönlendirmeli öğrenen aşaması

Bağımsız, kendi kendine öğrenmenin en yüksek aşaması olan öz yönlendirmeli öğrenmede hedefler ve standartlar öğrenen tarafından konular (Şekil 1). Dışsal yardımlar öğrenenin kendisinin koyduğu hedeflere ulaşmada aracı rol oynarlar. Öğrenmede bağımsız olmak tek başına yalnız hareket etmek anlamına gelmez, bu seviyedeki öğrenenler son derece sosyal olup öğrenme için her türlü kaynağı bulma ve yararlanmada mahirdirler. “Zaman yönetimi, proje yönetimi, hedef koyma, öz değerlendirme, akran kritiği, bilgi toplama ve eğitimsel kaynakları kullanma” gibi hem öğrenmenin sorumluluğunu yüklenecek becerilere hem de motivasyona sahip olan öz yönlendirmeli öğrenenler en çok kendilerine bağımsız hareket imkânı tanıyan eğitimcilerle potansiyellerini ortaya koyabilirler.

Öz yönlendirmeli öğrenenlere yönelik öğretim stratejileri

Aşamalı öz yönlendirmeli öğrenme modelinde ilk aşamalar daha ziyade konu ve eğitimci odaklıyken en yüksek aşama olan dördüncü aşamada öğrenenin kendisi odak noktasıdır. Bu aşamadaki öğrenenler için en ideal eğitimci davranışı ise konu öğretimi ya da sunumu değil öğrenenin öğrenme becerisini geliştirip güçlenmesini sağlamaktır. Öğrenene danışarak ya da öğrenenle birlikte değerlendirme kriterleri belirlenebilir, çalışma takvimi hazırlanabilir, düzenli görüşmeler yapılabilir ve öğrenenlerin kendi aralarında konuşup, fikir alışverişinde bulunmaları ile birbirlerini değerlendirmeleri sağlanabilir. Öğrenmenin uzun süreli etkilerine odaklanarak hedefin formel eğitim ortamları dışına çıkmasına yardımcı olunabilir.

Bu aşamada bulunan öğrenenlere yukarıda belirtilen stratejiler haricinde daha birçok farklı stratejiyle yaklaşılabilir. Öğrenenin kendisini yetkilendirmenin (delege etme) yanı sıra onlara mentörlük yapma, ilham verme, zorlu hedefler koyup öğrenenin bunlara ulaşmasını sağlama ya da öğrenenin ufkunu ve zihnini açıcı dokunuşlarda bulunma stratejileri kullanılabilir. Bu seviyede öğrenenlere örnek olarak genellikle formel eğitim kurumlarındaki doktora öğrencileri ya da doktora tez döneminde bulunan öğrenciler gösterilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki resmi eğitim kurumlarında tam anlamıyla öz yönlendirici öğrenen olmak çok zordur.

Aşamalı öz yönlendirmeli öğrenme modelinin eğitimdeki yeri

Aşamalı öz yönlendirme modeli ile Grow (1991), eğitimcinin kullandığı öğretim tarzıyla öğrenenin bulunduğu öz yönlendirme aşaması arasında uyum olması gerektiğini anlatmaktadır. Eğitimcinin kullandığı öğretim stratejileri öğrenenin bulunduğu seviyeye denk gelmediğinde sorunların baş göstermesi kaçınılmazdır. Özellikle uyuşmazlığın uç olduğu durumlarda eğitim son derece olumsuz etkilenir. Otoriter bir eğitimci ile dördüncü düzeydeki bir öğrenen eşleşmesi uç yanlış eşleşmeye bir örnektir. Bir diğer uç hatalı eşleşme ise birinci düzeydeki bağımlı öğrenenle yetkilendirici bir eğitimcinin eşleşmesidir. Her iki durumda da öğrenmenin gerçekleşmesi ve ideal anlamda bir eğitim ortamının oluşması mümkün değildir. Özetle söylemek gerekirse, öğrenenin bulunduğu öz yönlendirmenin düzeyi ile eğitimcinin rolünün uyuşması gerekir. Uyuşmazlığın en uç olacağı durumlardan kaçınılmalı ve mümkün olduğunca öğrenenin bulunduğu düzeye uygun öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Grow (1991), kuramın amacının özetle öğrenenlere bağımlılıktan öz-yönlendirmeli öğrenen olmaları sürecinde ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, motivasyon ve hedef belirlemede yardım etmek olduğunu belirtirken eğitimcinin tarzının öğrenenlerin özellikleriyle uyumlu olması gerektiğini ekler. Üniversite öğrencileri söz konusu olduğunda, örneğin, birinci sınıf öğrencileri

genellikle bağımlı öğrenen aşamasında olabileceklerinden bu düzeydeki öğrencilere otorite ve uzman eğitimci tavrıyla yaklaşılabilir. Sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin bağımlılıkları da azalacağı varsayımı ile hareket edildiğinde, eğitimcinin de git gide otorite rol ve tarzından uzaklaşarak öğrenciyi daha yetkilendirici bir tarz benimser. Öz yönlendirmeli öğrenciler genellikle lisansüstü düzeyde (özellikle doktora) olan öğrencilerdir. Ancak tüm bunların genel varsayımlar olduğu unutulmamalıdır. Zira herhangi bir derste öğrenciler çok farklı düzeylerde olabilir. Özellikle alan veya konu öğrenci için yeni ise bu farklılıklar daha net olarak kendisini gösterecektir. Aşamalı öz yönlendirmeli öğrenme modelini doğrusal bir şekilde ele almaktansa öğrenenlerin düzeylerinin konuya göre değişebileceğini göz önünde bulundurarak sarmal bir şekilde uygulamaya almak daha doğru olacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Öz yönlendirmeli öğrenme yetişkin eğitimi alanının önemli ve üzerinde en çok çalışılan kavramlarından biridir. Özellikle alanda geliştirilen kuramların sınırlılığı hesaba katıldığında bu çalışmada ele alınan kuram ve yaklaşımların önemi daha iyi anlaşılacaktır. Türkiye’de eğitim bilimleri alanının bir alt dalı olarak ele alınan yetişkin eğitimi, gerek Türkiye’de gerekse dünyada pedagoji üzerinde durulduğu kadar üzerinde durulan bir alan değildir. Bunun muhtemel sebeplerinden birinin pragmatik olduğu ileri sürülebilir. Yetişkinler hali hazırda öğrenmesi gerekeni öğrenmiş, okula gitmiş, diplomalar almış ve artık eğitime gibi bir mevzunun gündem oluşturmadığı bir grup olarak algılanmaktadır. Çocuklar veya gençler ise, bu kelimelerin geçtiği cümlelerin akabinde hemen hemen her zaman ‘geleceğimizin teminatı’ olarak görüldüklerinden onlar üzerine yatırımlar yapılmaktadır. İnsan ömrünün uzamasıyla yetişkin eğitimine ilginin her zaman olacağını söyleyebiliriz. Ancak yine pragmatik açıdan yaklaşıldığında daha erken yaşlardaki bireylerin eğitimine yetişkinlerinkine kıyasla daha fazla yatırım yapılacağını söylemek mümkündür.

Öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu eline alıp öğrenme kaynaklarını, yöntem ve stratejilerini kendisinin belirlemesi arzu edilen bir durumdur. Öğrenen ne kadar çok öz yönlendirmeli olursa o kadar güçlenecektir. Öz yönlendirme kavramının hemen tüm çağrışımlarında kişinin aktif ve etken olması anlamı bulunmaktadır. Ne yazık ki, eğitimin ana amaçlarından biri olan öğrenmenin kalıcılığı ve sürdürülebilir olması, ki bu da öğrenme sorumluluğunun öğrenen tarafından üstlenilmesi anlamına gelir, özellikle eğitimcilerce unutulabilmekte veya göz ardı edilebilmektedir. Bunun belki de en önemli sebebi öğrenenin eğitimciye olan bağımlılığından dolayı eğitimci tarafından algılanan gücün öz yönlendirmeli öğrenmeyle birlikte tehdit edilmesidir. Öğrenenin öz yönlendirmeli hale gelmesi, eğitimciye olan ihtiyacının azalmasına, böylelikle de eğitimcinin kendisini nispeten geri plana itilmiş olarak algılamasına yol açıyor olabilir. Öz yönlendirmeye karşı oluşabilecek direncin en önemli kaynaklarından biri olan eğitimcilerin otoritelerinin sarsılmaması amacıyla öğrenenlerin öz yönlendirmeli öğrenmelerine karşı duruşları, öğrenenlerin öğrenme sürecinde ortakları olduğu anlayışını benimseyerek engellenebilir (Hiemstra ve Brockett, 1994).

Öz yönlendirmeli öğrenmeye karşı direnç yalnızca hocalardan kaynaklanmamaktadır. Yetişkinlerin birçoğunun kendileriyle ilgili eski eğitim deneyimlerinden kaynaklı olumsuz algıları ve farkındalıkları (Hiemstra ve Brockett, 1994) öğrenmede çok daha bağımlı hissetmelerine neden olabilmektedir. Bu negatif öz algı ve farkındalıkların aşılması için eğitim programları içerisinde özellikle yetişkinlerin kendi öğrenme, düşünme ve hissetmeleri üzerine derinlemesine yansıtma yapımları sağlanmalı, diğer öğrenenlerle iletişim ve etkileşimleri desteklenmeli (Hiemstra ve Brockett, 1994) ve öğrenen ile eğitimci arasındaki mesafenin mümkün olduğunca kaldırılması gerekir. Türkiye’de bu ifadenin kültürel açıdan sorunlu olabileceği itirazı anlaşılabilir bir tepkidir.

Zira öğrenmeye dolayısıyla öğrenme eyleminin etken kişilerinden biri olan öğretene duyulan saygı nedeniyle öğrenme durum ve ortamlarında öğretenlerin hiyerarşik olarak öğrenenlerden daha üst bir makamda olduğu algısının değişmesi gerekir. Burada ifade edilmeye çalışılan nokta öğrenenin ya da öğretenin birbirlerine karşı hiyerarşik bir üstünlük kurmalarından ya da bu şekilde hissetmelerinden ve düşüncülerinden ziyade daha eşitlikçi bir etkileşim içinde bulunmaları gerektiğidir. Öğrenme ihtiyacına cevap vermiş olmasıyla eğitimciye karşı duyulan minnet ve saygı ile uzmanlık ve alandaki otoritesi neticesinde eğitimcinin hissettiği güç (bu güç aynı zamanda öğrenme düzeyi ve performansını belirleme yetkisinden de kaynaklanmaktadır) eğitimci ve öğrenen arasındaki ilişkinin doğasında mevcuttur. Bu hislerin problematik hale gelmesi ise gücün bir üstünlük aracı görülerek suiistimal edilmesiyle gerçekleşmektedir. Saygı ve minnetin öğrenmenin sorumluluğunu eğitimciye yükleyerek öğrenenin kendisinin acizliğini kabule dönüşmesi ve otoritenin eleştirisiz kabulü de diğer bir problemidir.

Knowles'un Öz yönlendirmeli Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Eleştiriler

Baumgartner ve diğerleri (2003), Eduard Lindeman'ın 1926'da yayınladığı "Yetişkin Eğitiminin Anlamı" adlı kitabı ile bir alan olarak yetişkin eğitiminin başladığını belirtmektedir. Yetişkin eğitiminin pedagojiden farklı olduğunu vurgulamak için kendine has kuramlara, literatüre ve bilgi oluşturmaya ihtiyacı olduğu düşünülmekteydi. Bu yüzden Knowles'un temelinde öz yönlendirmeli öğrenme kavramı olan androgoji kavramı öncelikle büyük bir sevinçle karşılanmış, sonrasında ise eleştirilere ve tartışmalara yol açmıştır (Baumgartner vd., 2003). Knowles'un öz yönlendirmeli öğrenme kavramını içeren androgoji yaklaşımı yetişkin eğitimi alanyazınında en fazla tartışılan başlıklardan biri olmuştur. 1980'lerden beri sıklıkla androgoji yaklaşımının bir kuram mı yoksa bir dizi varsayım mı olduğu tartışılırken, androgojik sayıltıların öğrenmeye mi yoksa öğretmeye yönelik mi olduğu konusunda netliğin olmadığı eleştirisi seslendirilmektedir. Androgojinin bir kuram olmadığı ileri sürülürken yaklaşımın öğrenmeyi kapsamlı ve tüm yönleriyle ele almadığı belirtilmektedir (Baumgartner vd., 2003). Androgoji yetişkinlerin nasıl öğrendiğini açıklamamakta ve öğrenmenin davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlarına değinmemektedir. Bu demek değildir ki Knowles'un yaklaşımı tamamen faydasızdır, aksine yetişkinleri tanımak açısından oldukça ufuk açıcudur. Ancak Knowles'un yetişkinlerin neden ve nasıl öğrendiğine dair açıklamalarının bulunmaması (Baumgartner vd., 2003) androgojinin kuram mesabesinde değerlendirilemeyeceği yönündeki eleştirilerin temelini oluşturmaktadır.

Androgojinin etkililiğine dair birçok deneysel ya da yarı deneysel araştırma yapılmış, ancak bu araştırmaların sonucunda kesin bir sonuca ulaşılamamıştır. Bazı araştırmalar androgojinin diğer eğitim yaklaşımlarından daha etkili olduğunu ileri sürerken, bazıları tam tersini söylemiş, bazıları da androgojik ve geleneksel eğitim arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun en temel sebebi olarak da androgojinin araştırılabilir bir tanımının olmadığı ileri sürülmektedir (Baumgartner vd., 2003). Araştırılabilir tanımdan kasıt ise androgoji üzerine yapılacak bir araştırmada öncelikle yetişkinlerin gönüllü olarak katılacağı öğrenme durumlarının yaratılması gerektiğidir. Öğrenme ortamlarının hem fiziksel hem de psikolojik açıdan rahat olması ayrıca önemlidir. Öğrenme aktivitelerinin tamamının ya da çoğunluğunun yetişkin öğrenen ile birlikte tasarlanmış olmalıdır. Öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirleyebilmek için öğrenme performansını ölçecek bir araç gereklidir. Öğrenen memnuniyeti mutlak surette gerçekleşmelidir. Bunların yanı sıra öğrenme sürecine dair diğer tüm teknik meseleler de dikkate alınmalıdır. Yukarıda belirtilen tüm bu kriterler androgojik bir yaklaşımın bilimsel olarak araştırılabilmesinin ön koşuludur (Baumgartner vd., 2003). Bu koşullar göz önünde bulundurulmadan yapılan araştırmaların sonuçlarının androgojinin etkililiği konusunda güvenilir olamayacağı aşikârdır.

Androjojinin öğrenenlerin sosyokültürel arka planlarını göz ardı ettiği (Baumgartner vd., 2003) bir başka önemli eleştiridir. Öğrenene yalnızca bireysel olarak yaklaşip onun sosyokültürel bir ortam içerisinde öğrendiği ve dünyayı anlamlandırdığı Knowles'un (1980) androjoji varsayımlarında bulunmamaktadır.

Androjojiye dair bir diğer eleştiri ise Knowles'un (1980) varsayımlarının dikotomik değil süreklilik arz ettiği konusundadır (Baumgartner vd., 2003). Varsayımlardan biri olan yetişkinlerin öğrenmede başkalarına olan bağımlılığı konusunda "kişi ya bağımlıdır ya da bağımsızdır" demek yerine ne kadar bağımlı ya da bağımsız olduğu bir doğru üzerinde derecelendirilebilse de aynı şeyin konu ve problem merkezlilik konusunda geçerli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Androjojinin yetişkin öğrenmesini açıklayan bir yaklaşım mı yoksa bir öğretme yaklaşımı mı olduğunun net olarak ortaya konulmaması bir başka eleştiridir (Merriam, 1987). Ayrıca, iddia edildiği gibi androjojinin pedagojiden nasıl farklılaştığı, ya da androjojinin aslında bir kuram olmaktan ziyade yetişkin eğitiminde kullanılacak teknikler olabileceği biçiminde eleştiriler yöneltilmektedir (Merriam, 1987).

Merriam (1987), yetişkin öğrenme kuramlarını yetişkin özelliklerine odaklanan, yetişkinin yaşam durumuna odaklanan ve bilinç değişimine odaklanan kuramlar olmak üzere üç temel kategoride incelemektedir. Bu sınıflamaya göre androjojiyi yetişkinlerin özelliklerini ortaya koyan kuram sınıfında değerlendirmektedir (Merriam, 1987).

Tough'ın Öz Yönlendirmeli Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Eleştiriler

Alan Tough, herhangi bir öğrenmenin öz yönlendirmeli öğrenme olarak tanımlanabilmesi için kişinin en az sekiz saatlik bir zamanı öğrenmeye vakfetmesi gerektiğini belirtir (1967). Ancak daha sonraki çalışmalarında yedi saat olarak bunu revize eder (1979). Bunun mantığını da temel olarak bir iş günü uzunluğunu baz aldığını belirtir. Bilimsel araştırma açısından ele alındığında olumlu ve gerekli olarak görülebilecek bir sınırlamadır. Zira incelenen fenomenin mutlak surette sınırlarının belirli olması gereklidir. Ancak yine de sekiz saatlik öğrenmelere odaklanılmış olmasının araştırmayı kolaylaştırmasının yanında pek bir dayanağının olmadığı söylenebilir. Öz yönlendirmeli öğrenmeler kasıtlı (bilinçli) ancak daha kısa da olabilmektedir.

Yetişkinlerin neden kendi kendilerine öğrenmeye teşebbüs ettiklerini açıklarken üç temel nedenden bahseder: Edinilecek bilgi ve becerinin ise yarayacak olması, öğrenmenin verdiği içsel tatmin ve dışsal nedenler. Yukarıda da belirtildiği gibi Alan Tough'ın çalışmalarını yaptığı dönemde motivasyon literatüründe yeni kuramlar ortaya atılmaktaydı. Özellikle motivasyonu içsel ve dışsal olarak ele alan ve en temel varsayımı insanın kendi davranışını başlatan ve sürdüren etkin bir varlık olduğu öz belirleme kuramının (Avcı, 2020) ilk çalışmalarının Allen Tough'ın çalışmalarında etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Öz yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının bu kuramdan daha derinlikli olarak beslenmesi yaklaşımı daha etkili kılabilirdi. Ancak motivasyon kuramlarının davranışçılık etkisinden kurtulup yeni ufuklar açması 1980'lerin ortasını bulmaktadır. Belki de bu nedenle Tough'ın yaklaşımında daha derin motivasyon açıklamaları bulunmamaktadır.

Tough, yetişkin öğrenmesini açıklarken bu açıklamaların öğrenmenin doğasına ve mekanizmasına mı yönelik olduğu yoksa daha ziyade eğitimcilere mi yönelik olduğu konusunda net değildir. Bir yandan öz yönlendirmeli öğrenmeyi açıklarken öte yandan yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olabilecek noktalardan bahsetmektedir. Bu durumda yaklaşımının olgunlaşmadığı ve kendisinin de bu konuda net olmadığı izlenimi vermektedir. Haliyle temel konularda netliğin olmaması, geçerli bilimsel bir kuram haline gelebilmesinin önündeki birincil engellerden olduğu ileri sürülebilir.

Öz yönlendirmeli öğrenme sürecinde yetişkine yardımcı olan kişilerin (özellikle eğitimcilerin), kişinin isteğinden ve ihtiyacından fazla bir şekilde “yardımcı olması” ters etki yapabilir, öğrenen tarafından kısıtlayıcı olarak algılanabilir (Tough, 1982). Tough’ın belirttiği bu nokta, bu çalışmada irdelenen üçüncü kuram olan Gerald Grow’un (1991) aşamalı öz yönlendirmeli öğrenme modelinin de temelini oluşturmaktadır. Ancak Gerald Grow’un (1991) çalışmasında Tough’a herhangi bir referans verilmemektedir. Bunun birkaç açıklaması olabilir. Tough’ın çalışmalarını yaptığı dönem itibariyle eserlerine yalnızca basılı olarak ulaşılıbiliyordu. Dolayısıyla Grow’un Tough’ın çalışmalarından haberdar olmaması mümkündür. Bu durumda birbirinden bağımsız olarak aynı önemli noktayı vurgulamış olmaktadırlar. Bir diğer açıklama ise öğrenme sürecinde yardımcı kişilerin etkisinin Tough’ın yaklaşımında temel bir unsur olmaması, diğer bir ifadeyle yeterince vurgulamamış olması bu noktanın gözden kaçırılmasına sebep olmuş olabileceği yönündedir.

Allen Tough yetişkin eğitimcilerinin öğrenenler üzerindeki etkilerinden bahsederken kontrolcü olunmaması gerektiğini vurgular. Yetişkin eğitimcilerinin öğrenenler üzerinde gerekenden fazla kontrol kurma eğilimlerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Profesyonel olarak yetişkinlere eğitim veren kişiler bazen bunu mesleğinin bir parçası olarak görüp yapılması gerekenin öğrenme sürecini ve çıktıların tamamen kontrol altına alınması olduğunu düşünmektedirler. Kontrol etme arzusu bazen yetişkin eğitimciyi mutlu etmekte ya da kontrol ederek kendini daha yeterli hissetmektedir. Öğrenenin kendi kendine kararlar vermesi, bu mutluluğun ve hissin elinden alınması anlamına geleceğinden, kontrolü bırakmayı istememektedirler. Öğrenen ve eğitimci arasındaki bu dinamiği güç ilişkileri açısından incelemek ilişkinin mekanizmasını daha iyi çözümlenmeye kapı aralayabilir. Kimi yetişkin eğitimcilerine göre öğrenenin (öğrenme sürecindeki) kişisel bağımsızlığı önemli değildir. Bu eğitimciler öğrenenlerin çeşitliliğinin farkında değildir ve öğrenme sürecinde herkesin aynı ihtiyaca sahip olduklarını zannederler. Özellikle acil durumlarda bazı yetişkin eğitimcileri otoriter role bürünüp, kontrolü eline almak isteyebilirler. Bazen de öğrenenlerin, yetişkin eğitimcilerinden daha fazla kontrol edici davranmaları istenebilir. Özellikle eğitim ortamlarında alışık oldukları üzere, eğitimci kontrollü bir eğitim sistemi bu kontrolün devam etmesi beklentisini oluşturabilir. Diğer bir ifadeyle, öğrenenin kendisi kontrol edilmek isteyebilir.

Robert Donaghy adlı doktora öğrencisi, doktora tezi için Allen Tough ile 2003’te evinde bir mülakat gerçekleştirir. Bu mülakatta özellikle öz yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı üzerinde durulmaktadır. Yetişkinlerin kendi öğrenme hedeflerini belirleme özgürlüğünün olduğunu ve bu özgürlüğün formel eğitim ortamlarında da tanınması gerektiğini belirten Tough özellikle bu noktanın yetişkin eğitimi alanında yeterince yer bulmadığından dolayı duyduğu hayal kırıklığından bahsetmektedir (Donaghy ve Tough, 2005). Yetişkinlerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri özellikle öz yönlendirmeli öğrenme kavramı çerçevesinden ele alınmaktadır. Ancak bunun nasıl olması gerektiği konusunda yeterli açıklama Tough’ın çalışmalarında bulunmamaktadır. Bu konuda Grow’un (1994) aşamalı öz yönlendirmeli öğrenme modeli daha net bilgi sunmaktadır. Özellikle örgün eğitim ortamlarında yetişkinlerin özelliklerine bakılmaksızın onlara kendi öğrenme hedeflerini belirleme sorumluluğunun verilmesi öğrenmeyi destekleyici ve geliştirici olmasından ziyade engelleyici ve motivasyon kırıcı olabilir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenciler, yetişkin olsalar dahi, bir eğitimcinin yönlendirmesine son derece gereksinim duyabilmekteler. Bu yönlendirmenin olmaması durumunda ne yapacaklarını bilmeyen yetişkin öğrenenler olumsuz hislere kapılmak suretiyle motivasyonlarını tamamen yitirebilirler. Normal şartlar içerisinde doktora öğrencilerinin formel eğitimin daha erken dönemlerindeki öğrencilere kıyasla daha öz yönlendirme ile öğrendikleri varsayılabilir, tez danışmanının yönlendirmesine ihtiyaç duyması ve bunu beklemesi son derece sık rastlanan bir vakıadır.

Allen Tough araştırma konusu olarak yetişkin eğitimi yanı sıra “gelecek” araştırmalarına da kafa yormuştur. Gelecek araştırmalarını Donaghy ile yaptığı mülakatta (2005) şöyle açıklamaktadır: “Gelecek çalışmaları da değişimle ilgilidir. Ancak değişim global ve toplumsal ölçektektir.” Kendisinin daha öncesinde bireysel değişim üzerinde durduğunu söylerken gelecek araştırmaları için “değişime bireyden daha geniş bir alana odaklanan ve bireyler olarak bizlerin bir noktaya kadar topluma ve dünyaya ne olacağını kontrol edip planlayabileceğimizi açıklayan bir alandır” demektedir. Her ne kadar birbiriyle ilintili alanlar gibi olsa da bir araştırmacının bu kadar keskin bir şekilde araştırma alanını genişletmesi, verimliliğini düşürebilir. Nitekim özellikle yetişkin eğitimi alanında her ne kadar çokça bilinse de ortaya koyduğu fikirlerin benimsenmesi açısından o kadar başarılı olamamıştır. Bunun en birincil sebeplerinden birinin metodolojik zayıflık olduğu diğerinin de yukarıda bahsettiğimiz ilgi alanı genişlemesi olduğu söylenebilir. Bunlara ilaveten gelecek araştırmalarına duyduğu ilgi de eleştiri konusu yapılabilir. Uzaylı/dünya dışı varlıkların ve aklın var olabileceğini kabul eden SETI dünya dışı akıllı varlık araştırmaları ile de ilgilidir. Hatta Tough bu konuda çalışmalar ortaya koymuştur. Böylesi bilimsel temeli sorgulamalı bir alana yönelmiş olması, bir araştırmacı olarak saygınlığına gölge düşürmüş olabilir.

Tough’ın çalışmalarındaki metodolojik ağırlığın gözlem ve nitel araştırmaya dayandığını söylemek mümkündür. Daha kapsamlı ve uygulamalı olarak yapılacak araştırmalarla yaklaşımını daha sağlam temellere dayandırabilir, böylelikle de yaklaşımının yetişkin eğitimi alanında daha fazla kabul görmesine yardımcı olabilirdi.

Grow’un Aşamalı Öz Yönlendirmeli Öğrenme Modeline Yönelik Eleştiriler

Gerald Grow, “Aşamalı Öz Yönlendirmeli Öğrenme Modeli” makalesini 1991’de yetişkin eğitimi alanının önemli bilimsel dergilerinden biri olan Adult Education Quarterly’de yayımladıktan sonra aynı derginin 1992 yılındaki üçüncü sayısının forum bölümünde Mark Tennant’a ait ve Grow’un aşamalı öğrenme modelini eleştiren kısa bir eleştirisi yayımlandı. Aynı dergi Grow’un modeline yöneltilen bu eleştirilere yönelik yazısını 1994’te forum kısmında yayımlayarak yazara cevap fırsatı tanıdı. Bu kısımda ağırlıklı olarak hem Tennant’ın (1992) aşamalı öz yönlendirmeli öğrenme modeline yönelik eleştirilerine hem de Grow’un (1994) bu eleştirilere getirdiği cevaplara yer verilmiştir.

Tennat’a (1992) göre, Grow (1991) makalesinde öğretim tarzlarını “düşük” ve “yüksek” düzey olarak nitelendirerek bazı öğretim tarzlarının diğerlerinden daha iyi olduğunu ima etmektedir. Ancak Grow (1994) bu eleştiriyi reddederek modelinde savunduğu noktanın öğrenenin düzeyine uygun öğretim tarzının uygulanmasının gerekliliğini belirtir. Modelini açıkladığı makalesinde şekillerle uygun ve uygun olmayan öğrenen öz yönlendirme aşaması ve öğretim tarzlarını ortaya koymaktadır. Modelin en güçlü yönlerinden birinin tüm öğrenenlerin aynı seviyede olmayabileceği, özellikle bağımlı öğrenenlere yönelik daha doğrudan ve otoriter bir öğretim tarzının kullanılabileceğini önermesidir (Grow, 1991).

Birçok farklı öğretim aşamalarının kullanıldığı bir ders sırasında eğitimcinin hangi noktada, yani ne zaman tarzını değiştirmesi gerektiğinin modelde belli olmadığı Tennant’ın (1992) bir başka ileri sürdüğü eleştirisidir. Grow (1994) makalesinde her ne kadar tam olarak bu konuyu ele almış olmasa da öğrenenlerin belirli beceri ya da bilgi eksiklikleri fark edildiğinde bu eksiklikleri giderecek gerekli öğretim tarzının kullanılabileceğinin vurgulandığını belirterek cevap verir. Buna ilaveten bu denli ayrıntılı bir noktayı makalesinde ele almanın da mümkün olmadığını söylemektedir (Grow, 1994). Aslında Tennat’ın yönelttiği bu eleştiri (1992) sahadaki birçok eğitimci tarafından ciddiye alınmayacak bir noktadır. Zira öğretimin doğasında çizgisel ve düz olmayan bir sürekliliğin bulunduğu hemen her eğitimcinin deneyimlediği bir olgudur. Öğrenenlerin çok iyi gözlemlenmesi ve öğrenme ihtiyaçlarını rahatlıkla dile getirebilecekleri (yani

öğrenenlerin çekinmeden eksiklikleri ile ilgili yardım istemeleri) öğrenim ortamlarının yaratılması durumunda böylesi bir sorun da kendiliğinden ortadan kalkacaktır.

Bir diğer eleştiri aşamalı öz yönlendirmeli öğrenme modelinin ve modelde belirtilen aşamalı öğretim tarzlarının öğrenenleri öz yönlendirmeye doğru iletemeyeceği yönündedir (Tennant, 1992). Ancak bu eleştiriye Grow (1994) çok sert bir şekilde yanıt vererek Tennat'ın (1992) neden böyle düşündüğüne yönelik herhangi bir kanıt öne sürmediğini belirterek böylesi gayri ciddi bir sözün akademik bir dergide yer almaması gerektiğini ileri sürer.

Öğrenenin tercih ettiği öğrenme tarzına (mesela bağımlı öğrenen aşamasındaki bir öğrenenin otoriter bir eğitimci ya da koçluk yapan bir eğitimci) karşı hangi durumlarda onu tercih edeceği eğitimci tarzından farklı uyumsuz bir tarzın (mesela birinci aşamadaki öğrenene rehberlik yapma) izlenmesi gerektiğinin daha iyi anlaşılması gerekmektedir (Tennat, 1992). Grow (1994) bu eleştiriye katılarak öğrenenin belirli ölçüde rahatlık alanından çıkarılması gerektiğini ve modelinde buna izin verdiğini söylemektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenene bir nevi yapı iskelesi yöntemiyle yaklaşmak gerektiğini ilave etmektedir (Grow, 1994).

Aşamalı öz yönlendirme modelinin sadeliği bakımından eğitimciler açısından oldukça pratik ve kullanışlı bir model olduğu söylenebilir. Uygulanabilirlik bir kuramın önemli özelliklerinden biridir. Aşamalı öz yönlendirmeli öğrenme modeli yetişkin eğitimcilerinin öğrenenlere nasıl yaklaşmaları gerektiğini son derece anlaşılır bir şekilde açıklamaktadır. Bu da yetişkinlerin öğrenme deneyimlerini pozitif yönde etkilemek açısından değerlidir.

Grow'un (1991) önerdiği koçluk stratejileri eğitim bilimleri açısından son derece eleştirilen ve uygunsuz bulunan stratejiler arasında olduğunu belirtmek gerekir. Yine de bu düzeyde belirtilen stratejilerin işe yaradığı söylenebilir. Bu anlamda Grow'un (1991) kendisinin de belirttiği gibi, eğitime daha fonksiyonel ve pragmatik yaklaştığı söylenebilir.

Modelin daha fazla uygulama ve bilimsel değerlendirmelerle test edilmesi güvenilirliğini artıracaktır. Ancak Grow (1994) kendi modelinin "basit nicelleştirilebilir ölçümler" ile sonuçlara varılmasına karşı çıkmaktadır (Grow, 1994 s. 111). Hatta eleştirilere cevap verdiği yazısında modelinin nicel araştırmalarla doğruluğunu kanıtlamaya çalışmak için henüz erken olduğunu, bunu önermenin abartı olacağını ifade etmektedir (Grow, 1994). Genel olarak nicel metodolojiye karşı bir pozisyon aldığı söylenebilir.

Grow (1994), öz yönlendirmeli öğrenmeden bahsederken özün "teknolojik, politik, kültürel, psikolojik, biyolojik, manevi ve diğer iç içe geçmiş bağlantılardan" ayrı ve yalıtılmış olarak ele alınmaması gerektiğini hatırlatmaktadır. Daha bir ekolojik yaklaşımla öz yönlendirmeli öğrenme kavramının daha iyi anlaşılacağına inanmaktadır. Birbirleriyle iç içe geçmiş ekolojiler göz önünde bulundurulmadan eğitime yaklaşmak karanlık odadaki feli tarif etmeye benzeyecektir. Özellikle yetişkinlerin eğitiminde bu ekolojiler son derece belirginleşerek öğrenmede etkili olmaktadır.

Öz yönlendirmeli öğrenmeye üç farklı yaklaşım bu kavramın yetişkin öğrenmesinde ne kadar önemli ve bir o kadar da karmaşık olduğunu göstermektedir. Üç yaklaşım öz yönlendirmeyi benzer yönlerden ele aldıkları gibi farklı açılardan da irdelemektedir. Merriam (1987), yetişkin eğitimi kuramlarını değerlendirirken bu kuramların yetişkinlerin özelliklerine, yaşam durumlarına ya da bilinçlerinde bir değişim gerçekleştirmelerine göre analiz edilebileceklerini belirtir. Bu üç odağa ilaveten kuramın öğrenene mi yoksa öğretene mi odaklanıldığına bakılması önemlidir. Üç yaklaşımı Merriam'ın (1987) belirttiği odaklar ve öğrenen-öğreten çerçevesinde kıyaslamak öz yönlendirmeli öğrenme kavramının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Knowles'un (1975), öz yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının daha ziyade öğrenen özelliklerine odaklandığı görülmektedir. Özellikle androgojinin varsayımları hesaba katıldığında, bu daha

belirginleşmektedir. Öte yandan Knowles (1975), öğrenme ve öğretmeye de odaklanarak, öz yönlendirmeli öğrenmeyi destekleyici eğitimin nasıl olacağına da değinmektedir. Tough (1967; 1979; 1982), yaklaşımında genel olarak öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmıştır. Bir öğrenmenin öz yönlendirmeli öğrenme olarak kabul edilebilmesi için ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirttiği gibi öğrenme sürecinde kişinin yerine getirmesi gereken öğrenme görevlerine ve bu görevlerini yerine getirebilmek için hangi kaynakları kullandığını belirtmiştir. Öğretme sürecine ayrıntılı olarak değinirse de yetişkin öğrenenin öğrenme sürecinde kaynak olarak kullandığı kişilerin yaptıkları yardımların niteliğini de tartışmıştır (Tough, 1979; 1982). Grow'un (1991) yaklaşımı ise hem öğrenen hem de öğretene özellikleri üzerindedir. Öğrenenin öz yönlendirmeli öğrenme aşaması ve öğretene bu aşamaya uygun olarak davranıp davranmamasının öğrenme üzerinde etkili olacağını ileri sürmektedir. Bu doğrultuda, diğer iki yaklaşıma kıyasla en fazla öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde duran yaklaşım Grow'unkidir. Bunlara ek olarak, Grow'un (1991) yaklaşımının en temel sayılması öz yönlendirmeli öğrenmenin öğrenilebileceğidir. Bu da aslında bir bilinç değişimi anlamına gelir.

Yaklaşımlar odak kategorisine göre analiz edilmelerine ilaveten temel oryantasyonları açısından da analiz edilebilirler. Oryantasyondan kasıt yaklaşımın uygulamaya mı yönelik olduğu yoksa daha betimleyici mi olduğu, daha ziyade öğrenmeye mi öğretmeye mi yöneldiği ve daha bireysel öğrenmeye (yani psikolojiye) mi yöneldiğidir. Yaklaşımların temel olarak uygulama mı yoksa betimleme oryantasyonuna mı ait olduğuna bakıldığında Knowles'un yaklaşımının hem betimleyici hem de uygulamaya yönelik karakterde olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin özelliklerini açıklaması bakımından betimleyici, öz yönlendirmeli öğrenme sürecini açıklaması açısından uygulamaya yönelik olduğu çıkarımında bulunulabilir. Yaklaşımın temelde öğrenme üzerine olduğu, ancak etkili öğretim stratejilerinin betimlendiği görülmektedir. Daha bireysel ve psikoloji temelli bir yaklaşıma ait olduğunu söylemek yanlış olmaz. Tough'in (1967; 1979; 1982) yaklaşımında betimleyiciliğin hâkim olduğu söylenebilir. Buna ilaveten bireysel öğrenmeye odaklanıldığından, psikoloji temelli olduğu çıkarımında bulunulabilir. Grow'un (1991) kuramı diğerlerinde olduğu gibi hem öğrenme hem de öğretme üzerinedir. Hatta öğretme daha ağır basmaktadır. Yaklaşımlardan hiç birisi öğrenmeye sosyolojik açıdan yaklaşmamıştır. Bir diğer ifadeyle öğrenme yalnızca bireyde gerçekleşen, bireyin içinde bulunduğu ekolojilerden soyutlanmış bir biçimde ele alınmış gibi durmaktadır. Her ne kadar Tough (1967; 1979; 1982) yetişkinlerin sosyal çevrelerinden yardım aldıklarına değinse de bunu sosyolojik açıdan analiz etmemiştir.

Öz yönlendirmeli öğrenmeye dair üç yaklaşımın varsayımlarına bakmak bu yaklaşımları daha iyi değerlendirmeye yardımcı olacaktır. Malcolm Knowles yetişkinlerin tedrici olarak otonomlaştığını düşünmektedir. Yetişkinlerin tecrübe donanımının öğrenmeleri için zengin bir kaynak olduğunu kabul eden Knowles, hayatta karşılaşılan problemlerin ve yetişkinin yaşam görevlerinin öğrenmelerinde etkili olduğunu varsaymaktadır (Knowles, 1975). Yetişkinlerin problem ve görev temelli öğrendikleri ve öğrenmeye içsel olarak motive olduklarını ileri sürmektedir (Knowles, 1975). Allen Tough ise benzer şekilde yetişkinlerin öz yönetimli öğrenirken öğrenme için gerekli olan planlama, öğrenmenin kontrolü ve denetiminin kişinin kendisi tarafından yapıldığını ileri sürer (Tough, 1967; 1979; 1982). Bu noktada Knowles gibi yetişkinlerin otonom olduklarını var sayar ve onun (Knowles) gibi yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarının içsel olduğunu düşünmektedir. Ancak öğrenmeye faydacı yaklaşabildiklerini ve de dışsal faktörlerin de öğrenmelerine olumlu etki edebileceğini var sayar. Gerald Grow'un öz yönlendirmeli öğrenme kuramının temel varsayımı eğitimin amacıyla başlamaktadır (Grow, 1991). Ona göre eğitimin amacı öğrenenleri öz yönlendiren haline getirmektir. Bunu gerçekleştirmenin birden fazla doğru yolu bulunmaktadır. Öğretim yöntemleri konusunda da

durağan ve tek düze yöntemleri reddederek durumsallığın ve öğrenen özelliklerinin belirleyiciliğini vurgulamaktadır. Bir diğer varsayımı ise öğrenenin her daim ve her durumda öz yönlendirmeli öğrenmeyebileceği yönündedir. Daha doğrusu öğrenme görevine göre öğrenenin öz yönlendirme düzeyinin farklılaşabileceğini düşünmektedir. Öğrenenin öz yönlendirme düzeyi ile öğretim stratejilerinin uyumlu olması gerekmektedir. Uyumsuzluğun uç sınırlarda olduğu durumlarda öğrenme olumsuz etkilenecektir. Grow'un son varsayımı ise öz yönlendirmeli öğrenmenin öğrenilebileceği yönündedir (Grow, 1991).

Tablo 3

Üç yaklaşımın karşılaştırılması

Yaklaşım/Kuram	Odak	Oryantasyon	Varsayım
Knowles'un Öz Yönlendirmeli Öğrenme yaklaşımı	-Öğrenen özellikleri -Öğrenme ve öğretme	-Hem betimleyici hem uygulamaya yönelik -Ağırlıklı olarak öğrenmeye yönelik -Etkili öğretim stratejileri -Psikoloji	-Yetişkin kişi git gide bağımsızlaşır. -Deneyim öğrenmenin kaynağıdır. -Öğrenmeye hazır olma hayat görevlerine ve problemlerine bağlıdır. -Yetişkinler problem ve görev temelli öğrenir. -Yetişkinler içsel olarak öğrenmeye motive edilmişlerdir.
Tough'un Öz Yönlendirmeli Öğrenme yaklaşımı	-Öğrenme ve öğretme	-Ağırlıklı olarak betimleyici -Psikoloji	-Öğrenme planı, kontrolü ve süpervizyonu öğrenenin kendisi tarafından yapılır. -Öğrenme motivasyonu kaynakları yarıcı, içsel haz ve dışsal nedenlerdir.
Grow'un Öz Yönlendirmeli Öğrenme yaklaşımı	-Öğrenen ve öğretme özellikleri, - Öğrenme ve öğretme -Bilinç değişimi	-Ağırlıklı olarak uygulamaya yönelik -Etkili öğretim stratejileri -Psikoloji	-Eğitimin amacı öz yönlendirmeli öğrenen yetiştirmektir. -Yalnızca bir doğru eğitim şekli yoktur. -Öğretim yöntemi durumsaldır, öğrenene bağlıdır. -Öz yönlendirme düzeyi öğrenme durumuna göre değişiklik arz edebilir. -Öğrenme ve öğretme tarzlarındaki uç farklılıklar öğrenmeyi olumsuz etkiler. Öz yönlendirmeli öğrenme öğretilebilir.

Öz yönlendirmeli öğrenme kavramı yetişkin eğitimi alanının en çok kullanılan ve üzerinde durulmuş kavramlarından biridir. Bu çalışmada öz yönlendirmeli öğrenme kavramı üzerinde farklı yaklaşım ve kuramları olan üç yetişkin eğitimcisine yer verildi. Ebetteki öz yönlendirmeli öğrenme kavramı yalnızca Malcolm Knowles, Alan Tough ve Gerald Grow tarafından çalışılan bir kavram değildir. Yetişkin eğitimi alanyazınına bakıldığında birçok isim daha görülecektir (Örnek: Brookfield, 1993; Candy, 1991; Garrison, 1997; Straka ve Nenniger, 1995). Bu üç isim üzerinde

durulmasının sebebi Malcolm Knowles'un yetişkin eğitimindeki en etkili isimlerden oluşu ve öz yönlendirmeyi androgoji yaklaşımının temel kavramlarından biri olarak kullanmasıdır. Alan Tough ise öz yönlendirmeli öğrenmeyi akademik çalışmalarının merkezine almış bir yetişkin eğitimcisidir. Gerald Grow öz yönlendirmeli öğrenme üzerine yetişkin eğitimcilerin sınıf içi pratiklerinde gerçekten işlerine yarayacak bir kuram geliştirmiştir. Malcolm Knowles haricindeki araştırmacıların Türkçe alanyazınında pek bilinmemesi çalışmada bu araştırmacılara yer verilmesinin küçük ancak önemli bir sebebi olarak gösterilebilir.

Kaynakça

- Avcı, Ö. (2020). Motivasyona kuramsal bakış: Atıf, beklenti-değer ve öz-belirleme. Ö. Avcı & E. Ayyıldız (Editörler), *Eğitimde motivasyon: Kuramsal arka plan, gelişimsel dönemler ve öğrenme-öğretme* (s. 3-51). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baumgartner, L. M., Lee, M. Y., Birden, S., & Flowers, D. (2003). Adult learning theory: A primer. Information series. Retrieved from ERIC database.
- Brookfield, S. (1993). Self-Directed Learning, Political Clarity and the Critical Practice of Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 43 (4), 227-242.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Donaghy, R. & Tough, A. (2005). *Professor Allen Tough reflects on self-directed learning*. Professor Allen Tough. <http://allentough.com/learning/donaghy.htm>
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 18-33.
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125–149. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Grow, G. O. (1994). In defense of the staged self-directed learning model. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 109-114.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press.
- Hiemstra R, Brockett G (Eds) (1994) *Overcoming Resistance to Self-direction in Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). Theoretical perspectives on family change. In J. Georgas, J. W. Berry, F. J. R. van de Vijver, Ç. Kağıtçıbaşı, & Y. H. Poortinga (Eds.), *Families across cultures: A 30-nation psychological study* (pp. 72-89). Cambridge University Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult learning: From pedagogy to andragogy* (rev. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Cambridge.
- Merriam, S. B. (1987). Adult learning and theory building: A review. *Adult Education Quarterly*, 37 (4), 187-198).
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., and Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Straka, G.A. & Nenniger, P. (1995). *A conceptual framework for self-directed learning readiness*. In H.B. Long & Associates. (1995). *New Dimensions in Self-Directed Learning*. Oklahoma, Public Managers Center Educational Leadership and Policy Studies Department College of Education University of Oklahoma.
- Tough, A. (1967). Learning without a teacher: A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects. *Educational Research Series*; 3.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto, Canada: OISE
- Tough, A.M. 1982. *Intentional changes: a fresh approach to helping people change*. New York, NY: Cambridge Books.