



Andragoji ve Yaşamboyu Öğrenme Bağlamında Yetişkinlerin Öğrenmesi

Fatma TEZCAN¹, Tanju DEVECİ²

Özet

Yaşamda var olabilmek için temel gereksinimlerden biri öğrenmedir. Öğrenme çocukluk ve gençlik döneminde dünyayı tanıma ve anlamlandırma için önemli bir yere sahiptir. Yetişkinlik döneminde ise bireylerin yaşamın farklı zamanlarında ortaya çıkan görev ve sorumluluklarla etkili bir şekilde başetmelerine yardımcı olur. Bu anlamda yetişkinlerin öğrenmesi yaşamboyudur. Bu çalışmanın amacı yetişkinlerin öğrenmesini yaşamboyu öğrenme ve andragojik ilkeler kapsamında değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında öncelikle yaşamboyu öğrenme kavramı, bu kavramın ortaya çıkışı ve kullanımını incelenmiştir. Ardından yetişkinlerin öğrenmesi, öğrenme özellikleri ve yetişkin öğrenmesi konusunda varsayımlar sunan andragoji kavramına yer verilmiştir. Son olarak da yetişkinlerin öğrenmesi yaşamboyu öğrenme bağlamında ele alınmış, yetişkinlerin yaşamboyu öğrenmesinde andragojik ilkelerin dikkate alınmasının önemi üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak andragojinin yetişkinlere yönelik yaşamboyu öğrenme etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde ve bu etkinliklerin başarıya ulaşmasında kilit bir role sahip olduğu ileri sürülebilir. Buradan hareketle, özellikle planlı yetişkin eğitimi etkinliklerinde andragojinin vurguladığı öğrenme ilkelerinin dikkate alınması, yetişkinler için etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: andragoji, pedagoji, yetişkin öğrenenler, yaşamboyu öğrenme, yetişkin öğrenmesi.

Learning of Adults in the Context of Andragogy and Lifelong Learning

Abstract

Learning is one of the basic necessities of existence in life. Learning has an important place in recognizing and making sense of the world during childhood and youth. In adulthood, it helps individuals to cope effectively with tasks and responsibilities that occur at different times in life. In this sense, adult learning is life-long. The purpose of this study is to assess the learning of adults in the context of lifelong learning and andragogical principles. Within the scope of this aim, firstly the concept of lifelong learning, the emergence and use of this concept has been examined. Then the learning of adults, adult learning ability and the concept of andragogy, offering assumptions about adult learning, are given. Finally, learning of adults has been discussed with in the context of lifelong learning and the importance of considering the andragogical principals in lifelong learning of adults has been emphasized. As a result, it can be argued that andragogy has a key role in the planning and execution and the success of adult lifelong learning activities.

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, fatmatezcan@mu.edu.tr

² Doktor Öğretim üyesi, Khalifa Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, tdeveci@pi.ac.ae

From this point of view, to take into account the principles highlighted by andragogy, especially in planned adult education activities, will contribute to an effective learning environment for adults.

Keywords: andragogy, pedagogy, adult learners, lifelong learning, adult learning.

GİRİŞ

Öğrenme yaşamda var olabilmek için temel gereksinimlerden biridir. İnsan, yaşamının her döneminde yeni şeyler öğrenir. Bu anlamda öğrenme, doğumdan ölüme kadar devam eden bir sürece işaret eder. Öğrenmenin anne karnında başladığı üzerine bilimsel çalışmalar 1980'lerde başlamıştır ve ilk öğrenme dil öğrenmeye ilişkindir (Lethbridge, 2013). Çünkü anne karnında belli bir olgunluğa erişen ceninin işitmeye ve işittiklerini öğrenmeye başladığı savı bu iddiayı güçlendirmektedir (Duman, 2007, s. 94). Son yıllarda anne adaylarına bebeklerine müzik dinletme ve kitap okuma gibi etkinliklerin önerilmesinin kaynağının bu konuda yapılan çalışmalar olduğu ileri sürülebilir. Öğrenmenin anne karnında başladığı savı, öğrenmeyi beşikten mezara bir süreç olmaktan anne karnından mezara kadar bir süreç olduğu noktasına taşımaktadır. Bahsi geçen bu süreç kısaca yaşamboyu öğrenme olarak tanımlanabilir.

Öğrenme, çocukluk ve gençlik dönemlerinden sonra yetişkinlikte de yaşam içinde önemli bir davranış biçimi olmaya devam eder. Yetişkinlerin yaşamlarının farklı zamanlarına denk gelen görev ve sorumlulukları ile etkili bir şekilde başatmalarına yardımcı olması nedeniyle yaşamboyu öğrenme özellikle önemlidir. Buradan yola çıkılarak ele alınan bu çalışmada, yetişkinlerin öğrenmesi yaşamboyu öğrenme kapsamında ele alınacaktır. Bu genel amaçla öncelikle yaşamboyu öğrenme kavramının anlamı ve tarihsel gelişimi kısaca ele alınacak ve daha sonra yetişkinlerde öğrenme konusu ve sonrasında yetişkinlerin yaşamboyu öğrenmeye etkili bir şekilde katılımı için neler yapılması gerektiği tartışılacaktır.

Yaşamboyu Öğrenme

Yaşamboyu öğrenme kavramı son birkaç on yılda popüler bir kavram haline gelmiş olmasına rağmen temelleri insanlık tarihi kadar eskilere dayanmaktadır. 'Yaşamboyu öğrenme' kavramı açıkça kullanılmamış olsa da eski Yunanlıların eserlerinde şekillendirilmiştir. "Plato ve Aristo filozoflar için yaşam boyunca uzanan bir öğrenme sürecini tanımlamıştır. Bir Yunan fikri olan "paideia" kavramı bireyi sürekli bilime/derin bilgiye motive eden ve olanak tanıyan bir dizi eğilim ve yeteneklerin geliştirilmesini içermektedir." (Bosco, 2007). Buna göre yetenek ve eğilimlerin geliştirilmesi için sürekli bilgi edinmek ve bu amaçla harekete geçmek sürekli öğrenme ile mümkün görünmektedir.

20. yüzyılın başında öğrenmenin ve eğitimin okul ile sınırlandırılmayacağı ve sona ermediği, yetişkinlikte de devam ettiği düşüncesi yetişkin eğitiminin akademik bir disiplin olarak ortaya çıkmasının başlangıcı olmuştur. 1920'lerde Lindeman ve Yeaxlee, 1930'larda da Thorndike ve Sorenson'un çalışmaları yetişkinlerin öğrenebileceği ve yetişkinlerin öğrenmesinin çocuklardan farklı olduğu üzerine şekillenmiştir. Yetişkinlikte de öğrenmenin devam etmesinin vurgulanmasıyla, eğitim yaşamboyu devam eden bir süreç olarak ele alınıp incelenmeye başlamıştır (Cross-Durrant, 1984; Knowles, 1996).

Diğer yandan “her gerçek eğitimin yaşantı yoluyla gerçekleşeceğini” ifade eden Dewey’in eğitim üzerine görüşlerinde temel kavramın ‘yaşantı’ olduğu görülmektedir (Knowles, 1996, s. 85). Dewey’e göre eğitim kaliteli bir yaşamın temelidir ve sadece çocuklukta değil bütün yaşama yayılması gerekir (Jarvis, 2005). Yaşamboyu eğitim kavramının babası Dewey olarak görülmekle birlikte eğitimin yaşamboyu olması düşüncesi ilk defa 1960’da Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından Kanada’nın Montreal kentinde düzenlenen II. Uluslararası Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı’nda dile getirilmiş ve eğitim beşikten mezara kadar devam eden bir süreç olarak ifade edilmiştir. Montreal’deki toplantının ardından yaşamboyu eğitim kavramının UNESCO’nun katkıları ile yaygınlaştığı ve geliştiği görülmektedir (Lowe, 1985, s. 17; Duman, 2007). Sonrasında 1980’e kadarki yirmi yıllık süreçte eğitimin yaşamboyu süren bir etkinlik olması çeşitli belgelerde yer almış ve tartışılmıştır (Gelpi, 1972; UNESCO, 1972; UNESCO, 1996). Eğitimin yaşamboyu sürmesi düşüncesinin altında yatan nedenler işe şu şekilde sıralanabilir: 1- Yaşamda bireyin karşısına çıkan problemlerin çözümünde örgün eğitim tek başına yeterli değildir. 2- Yaşamda tam anlamıyla var olabilmek için eğitim bir yaşam biçimidir. 3- Öğrenme ve eğitim yaşamboyu devam eder ve yaş sınırı yoktur (Duman, 2007, s. 92).

Yetişkin eğitimi alan yazınında yaşamboyu eğitim kavramı “insancıl temelli, katılımcının gelişimini hedefleyen, yaşamın belli dönemlerinde ortaya çıkan her kurumsal öğrenme fırsatı” olarak tanımlanmış (Jarvis, 2005) ve eğitimin yetişkinin yaşamı süresinde devam etmesi ilkesi üzerinden değerlendirilmiş, eğitimin yaşamboyuluğuna vurgu yapılmıştır. Diğer yandan, öğrenme ve eğitim kavramları üzerine yapılan tartışmalar, eğitimin daha çok kurum, bina, eğitimi sunan kişi ya da bir sistemi işaret ettiğini göstermiştir (Duman, 2007, s. 46). Çünkü eğitim, belli bir süre belirli yerlerde bireylere sunulan planlı ve sıralı bir hizmettir. Bu anlamda eğitim, müfredat programları, hedefler ve amaçlar, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme gibi sistemle ilgili unsurları içermektedir. Öğrenme ise, içsel bir süreç olması ve etkilerinin kişi üzerinde görülmesi nedeniyle doğrudan bireye işaret eden bir kavramdır. Yetişkinler yeni bir şey öğrendiklerinde özgüvenlerinin geliştiğini, bakış açılarının farklılaştığını ve öğrenmekten zevk/mutluluk duyduklarını ifade etmektedirler (Tezcan, 2012). Buradan hareketle öğrenme, etkileri eğitimden daha kapsamlı bir kavram olarak görünmektedir.

1980’li yıllara kadar yaşamboyu eğitim kavramının alanyazında kullanıldığı görülmektedir. Öğrenmenin tüm yaşamboyunca devam eden bireysel bir süreç olarak anlaşılması (Jarvis, 2005); eğitim ve öğrenme arasındaki farklılıklar, ‘yaşamboyu eğitim’ kavramından ‘yaşamboyu öğrenme’ kavramına doğru bir yönelmeye neden olmuştur. Yaşamboyu öğrenme kavramının özellikle 1980 sonrası resmi alan yazında kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Çünkü öğrenme doğrudan bireyi işaret etmesi ve her an her yerde gerçekleşebilmesi nedeniyle eğitimden daha kapsayıcı bir kavramdır.

Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişme ile birlikte 1980’lerden itibaren gündeme gelen küreselleşme döneminde eğitimin önemi ve işlevi yeniden sorgulanmaya başlanmıştır. Küreselleşme ile eğitim alanındaki dönüşümlere ilişkin olarak “bilgi toplumu, öğrenme toplumu” gibi küresel kavramların yanında “yaşamboyu öğrenme” de yerini almış ve bu süreçte yaşamboyu eğitimden yaşamboyu öğrenmeye geçilmiştir. Bu dönemde insan sermayesi yaklaşımının yükselmesi mesleki

olarak yetişmeyi öne çıkartmış (Sayılan, 2009) ve öğrenme her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Küreselleşme ile bireysel öğrenmelerin yanında ve hatta daha fazla işle ilgili öğrenmelerin daha önemli hale geldiği görülmektedir. Jarvis (2005) bireysel ve işle ilgili öğrenmeleri kapsamı nedeniyle yaşamboyu öğrenmenin fazlasıyla karmaşık bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan eğitimin sürekliliğini, yaşamboyuluğunu ima eden 'sürekli eğitim' kavramının İngiltere'de özellikle 1980'li yıllarda yetişkin eğitiminin mesleki olan kısmına öncelik verir biçimde kullanılmasının (Duman, 2007) bu görüşü desteklediği ileri sürülebilir.

Yaşamboyu öğrenmenin küreselleşme söylemleri ile birlikte 1980 sonrasında, özellikle de Avrupa'da 90'lı yıllarda popüler hale gelmesinden sonra öğrenmenin bireysel gelişme odaklı doğasına piyasa odaklı yaklaşım da eklenmiş ve yaşamboyu öğrenmeye ilişkin farklı ve yeni görüşler de oluşmuştur. İş piyasasında bireysel yeteneklere yenilerini eklenerek gerçekleşen öğrenme etkinlikleri işin gereği olduğu için piyasa odaklı olarak değerlendirilir (Sayılan, 2009; Okçabol, 2014). Bu yaklaşıma göre yaşamboyu öğrenmeye "öncelikle gençlerin ve daha sonra diğer yurttaşların istihdamı ve işgücü piyasasına girebilmek için gerekli mesleki nitelikleri kazandırması gibi tekil bir amaç yüklenmesi söz konusudur" (Duman, 2007, s. 96). Diğer yandan bireyin kendi yeteneklerini geliştirerek yaşadığı dünyayı daha iyi tanınması ve anlamasına yardımcı olan etkinlikler de bireysel gelişmeyi hedefleyen öğrenme etkinlikleridir. Hümanist temeller üzerinde duran yetişkin eğitiminde ise ister iş ister bireysel gereksinimler olsun sürekli ve yaşamboyu öğrenme yetişkinlerin yaşantısında önemli bir yer oluşturmaktadır.

Öğrenmenin bireysel, toplumsal ve ekonomik boyutu tartışmaları sürerken, "yaşamboyu öğrenme özellikle 90'lı yıllardan itibaren Avrupa'nın gündemine girmesiyle popüler bir kavram olmuştur" (Duman, 2007, s. 94-95). Jarvis'e göre toplumda birçok öğrenme fırsatı kurumsal olmayan alanlardan sağlanmaktadır ve yaşamboyu öğrenme kurumsal öğrenme olanakları içinde ortaya çıkan öğrenme fırsatlarını da kapsar (Jarvis, 2005). Bu değerlendirmeye göre yaşamboyu öğrenme kurumsal ya da mesleki öğrenmeleri de kapsayan geniş bir kavramdır. Bu anlamda öğrenmeyi sadece mesleki bir alanla sınırlı bir kavram olarak almak doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Yaşamboyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olarak tanımlanabilir. Diğer yandan yaşamboyu öğrenme eğitim gibi kurumsal ve resmi bir öğrenme süreci olarak da algılanmaktadır.

Teknolojinin gelişmesi, iletişim olanaklarının artması, bilgi akışının hızlı olması ve değişen dünya yeni öğrenmeleri gerekli kılmaktadır. Bu da ancak yaşamboyu öğrenme ile mümkündür. Jarvis (2014) öğrenmenin bireysel bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda yaşamboyu öğrenme öncelikle bireysel gelişmeyi hedeflemektedir. Bir diğer deyişle yaşamboyu öğrenme etkinliklerinin amacı bireyin gelişmesini sağlamak olmalıdır. Bilgi çağında sürekli öğrenme önemli hale gelmiştir. Bireysel gelişmeyi sağlayan ve yetişkinin yaşantısına kalite katacak öğrenme sürecinde yetişkin eğitiminin hümanist temelleri yol gösterici olacaktır.

Avrupa Birliği'nin (AB) yaşamboyu öğrenme gündemine bakıldığında 90'ların ortalarından itibaren pek çok üye ülke için yaşamboyu öğrenmenin önemini arttığı görülmektedir. Avrupa Komisyonu'nun 1994'teki "Büyüme, Rekabet ve İstihdam" konusundaki "Beyaz Dokümanı" nı ve 1995'teki "Öğretim ve Öğrenme: Öğrenme

Toplumuna Doğru” adlı beyaz dokümanı izlemiş ve 1996 Yaşamboyu Öğrenme Avrupa Yılı olmuştur. Üye ülkelerin birbiri ardına yayımladığı yaşamboyu öğrenme siyasa belgelerinde yaşamboyu öğrenme AB’nin eğitsel siyasalarının temel ilkesi olarak benimsenmiştir (Hake, 2005; Duman, 2007). Avrupa Komisyonu’nun 2000 yılında yayımladığı önemli bir siyasa belgesi olan Yaşamboyu Öğrenme Memorandumu’nda yaşamboyu öğrenme şu şekilde tanımlanmıştır (Hake, 2005, s. 18):

“...tüm öğrenme aktiviteleri tüm bir yaşam boyu sürer, bilgi, beceri ve yeterliklerin iyileştirilmesi amacıyla, sosyal, sivil/yurttaş sosyal ve/ya da istihdamla ilgili perspektifler içinde...”

Avrupa Komisyonu’nun 2000 yılında yayımladığı Yaşamboyu Öğrenme Memorandumu ve sonrasında 2002 yılında Yaşamboyu Öğrenme Kararı olarak kabul edilen siyasa belgelerin mesleki ve kişisel gelişime vurgu yaptığı ve kapsayıcı bir yaşamboyu öğrenme yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Bir başka deyişle yaşamboyu öğrenme Avrupa yurttaşları için iş hayatının yanında bilgi toplumu için zorunlu olan bilginin edinilmesini sağlamasına ek olarak yaşamboyu tüm örgün ve informal öğrenmeleri kapsmalıdır. “Bu bağlamda yöneticilerin öğrenenlere olanakların eşit dağılımını sağlayan ve öğrenmede kaliteyi artırıcı bir rol üstlenmeleri gerekir” (Hake, 2005, s. 19).

Teknoloji ve iletişimdeki hızlı değişimler bilgiyi her zamankinden daha fazla önemli hale getirmiştir. Öğrenme ise bilgi toplumuna giden yolda temel gereksinimlerden biri olmuştur. Yaşamboyu öğrenme kavramının oluşmasında 21. yüzyıl ekonomisinin doğasındaki değişmeye ya da bilgi ekonomisine bir yanıt olarak görülebileceğini ileri süren Lee (2014, s. 470), 21. yüzyıl ekonomisindeki temel değişikliklerle yüzleşmek için UNESCO’nun (1996) Delors Raporu’nda yer alan öğrenmenin dört temel ayağına işaret etmektedir: bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme ve var olmayı öğrenme. Öğrenme kavramı -her ne kadar-1990’lı yıllardan itibaren “yaşamboyu öğrenme” kapsamında yeniden tartışılmaya ve değerlendirilmeye başlanmış olsa da, insanla birlikte anılan en eski kavramlardan biridir. Bu anlamda öğrenme, yaşamboyu süren en temel gereksinim olarak tanımlanabilir.

Diğer yandan yaşamboyu öğrenmenin stratejik öneminin 1990’ların ortasından beri Dünya Bankası (DB), UNESCO, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi kurumlar tarafından dillendirildiğine işaret eden Hake (2005, s. 16-17), bilgi ekonomisinin geniş ölçekli yaşamboyu öğrenmenin gelişimini gerektirdiğini ifade etmektedir. Hake’e (2005) göre “bu bilgi ekonomisi herkes için sürdürülebilir refah, bilinçli yurttaşlık ve toplumsal birleşmeyi” de getirmektedir. Bu noktada yaşamboyu öğrenmenin yetişkin eğitiminin hümanist temelleri üzerinde yükselmesinin gerekliliği önemli hale gelmektedir.

21. yüzyıl dünyasında yaşamboyu öğrenmenin, ekonomideki ve bilgi ekonomisindeki değişimlere ayak uydurmak için öğrenmekten daha kapsayıcı olarak öğrenmeyi öğrenme ve öğrenmeyi temel bir davranış biçimine dönüştürme üzerinde temellendirilmesi daha doğru bir yaklaşım olarak ileri sürülebilir. Temel bir davranış biçimi olarak öğrenmenin formal yollarla gerçekleşmesinde ise yetişkin öğrenme ilkelerine vurgu yapan andragoji önemli bir rol üstlenmektedir.

Yetişkinlerde Öğrenme

Yetişkinlerde öğrenme kavramı öncelikle yetişkinin kim olduğunun tartışılmasını gerekli kılmaktadır. Yetişkin (adult) sözcüğü Latince “büyümek” anlamına gelen “adolescere” sözcüğünden türemiştir ve buna göre yetişkin kişi “büyümüş kişi” anlamına gelir (Onur, 2006, s. 55-56). Yetişkinliğin fiziksel boyutunun yanında psikolojik, toplumsal ve biyolojik boyutlarının da olması kesin bir tanım yapmayı zorlaştırmaktadır. Diğer yandan bahsi geçen bu boyutlar yetişkinliğin tanımına ilişkin ipuçlarını barındırmaktadır.

“Birçok toplumda yetişkinliğin başlangıcı, öğrenim yaşamını bitirmiş, tam zamanlı bir işe girmiş ve evlenmiş olmakla tanımlanmaktadır” (Onur, 2006, s. 56). Bu görüş yetişkinin toplum içinde kendine yer edinmesi ve toplumsal yaşama dahil olmasına işaret eder. Diğer yandan bireyin kendi türünü üretecek olgunluğa erişmesi biyolojik yetişkinliğe; sürücü belgesi almak, oy kullanmak ve evlenmek gibi durumlar için birçok ülkede kabul edilen “18 yaş sınırı” yasal yetişkinliğe; kendi yaşamından sorumlu olmak, öz yönetimli olmaya başlamak ve kendine özgü benlik kavramına erişmek de psikolojik yetişkinliğe karşılık gelmektedir (Duman, 2007). Psikolojik olarak yetişkinliği tanımlamanın güç olduğu konusunda hemfikir olan görüşlere göre, bireyin psikolojik olarak olgunlaşması çocukluktan itibaren başlamakta ve biyolojik olgunlaşma ile yetişkin kişiden beklenen rolleri ve sorumlulukları yerine getirdikçe yaşlanma dönemine kadar sürmektedir (Onur, 2006; Duman, 2007).

Yetişkinliğe ilişkin bir diğer yaygın eğilim yetişkinliğin toplumsal ve biyolojik değişimler ve yaşlılıkla birlikte ele alınmasıdır. Buna göre bireyin yaşantısı yasal olarak yetişkin sayıldığı 18 yaştan itibaren sırasıyla ilk yetişkinlik, orta yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere temelde üç dönemden oluşur ve her dönemde bireyden beklenen roller, görevler, sorumluluklar ile bireyin beklentileri farklılaşmaktadır. Farklılaşan bu rol, görev, sorumluluk ve beklentiler yetişkin için yeni deneyimler ve değişimler anlamına gelir. Yetişkinlerin yaşamındaki bu değişimler yeni öğrenmeleri gerekli kılar ve bu nedenle yetişkin aynı zamanda sürekli olarak öğrenme ile meşgul olmak durumundadır.

Öğrenme en basit anlamda etki ve tepki arasındaki ilişki olarak tanımlanabilir. Bireyin yaşadığı çevre ile etkileşimi yeni öğrenmelerin gerçekleşmesine neden olur. Yapılan çalışmalarda yaşla birlikte yetişkinlerin öğrenme hızında kayıplar yaşamasına karşılık öğrenme gücünde değişme olmadığını ortaya çıkmıştır (Geray, 2002). Diğer yandan geçmişten gelen yaşantı birikimleri yeni öğrenmeler için kullanılacak en zengin kaynaktır (Lindeman, 1969). Geçmişten gelen yaşantı ve deneyimler, yaşam görevleri, çeşitli konulara duyulan ilgilerin farklılaşması gibi etkenlerle birleşerek öğrenme için bir kaynak görevi görmektedir. Bu nedenle yaşantı, yetişkinlerin öğrenmesinde dikkate alınması gereken etkenlerden biridir.

Yetişkinlerin öğrenmesine yaş dışında etki eden etkenler şu şekilde sıralanabilir: yetişkinlerin genel sağlık ve enerji düzeyleri; öğrenmeye olan ilgileri; geçmişte sahip oldukları öğrenme deneyimleri; geçmişten gelen alışkanlıklar ve bu alışkanlıkları değiştirmeye yatkın olup olmamaları; sunulan öğrenme fırsat ve olanaklarının yeri, zamanı, süresi, türü, nicel ve nitel durumu (Duman, 2007). Buradan hareketle yetişkinlerin öğrenmesi pek çok etkene bağlı görünmektedir. Bir başka deyişle temel bir

gereksinim olan öğrenmenin gerçekleşmesi pek çok durumun göz önüne alınmasıyla mümkün görünmektedir.

Yetişkin yaşantısında “öğrenmenin temel gereksinimlerden biri olarak kabul edilmeye başlanması ile ‘öğrenme’ sözcüğü adeta 21. yüzyılın sihirli sözcüğü haline gelmiş”tir (Duman, 2007, s. 95). Yetişkin eğitimi ve yaşamboyu öğrenme alanyazınında yaşamboyu öğrenme stratejileri, politikaları konulu pek çok çalışma bulunmaktadır (Jarvis, 2014; Cummins ve Kunkel, 2015; Volles, 2016). Diğer yandan öğrenenlerin doğası, öğrenme kaynakları, yetişkinlerin nasıl öğrendikleri ve hangi amaçlarla sürekli öğrenme etkinliklerine katıldıkları konularına ilişkin tartışmalarda bir azalma olduğu görülmektedir. Bilgi çağında yaşamboyu öğrenme olanaklarından yararlananların çoğunlukla yetişkin öğrenenler oldukları dikkate alındığında, yetişkinlerin öğrenmesine ve yetişkin öğrenenlerin özelliklerine ilişkin tartışma ve araştırmaların yeniden hız kazanması önemli hale gelmektedir. Diğer yandan yaşamboyu öğrenme etkinliklerinin hangi amaçlarla gerçekleştiği öğrenmeye ilişkin tartışmalarda yer almaktadır.

Andragoji ve Pedagoji

Yetişkinlerin öğrenmesi konusuna Knowles andragojik varsayımları ile farklı ve sistemli bir bakış açısı kazandırmıştır. 1970’lerde Malcolm Knowles tarafından geliştirilen andragoji, yetişkin öğrenmesi üzerine varsayımlar sunar. Knowles andragojiyi “yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatı” olarak tanımlamıştır ve pedagojik bakış açısı ile kıyaslamalarda bulunarak yetişkinler için andragojik ilkeler belirlemiştir (Knowles, 1996). Andragoji kavramının içeriğine bakmadan önce yetişkinlerde öğrenmenin özelliklerine ışık tutacağı için pedagoji terimini incelemek gerekmektedir.

Pedagoji, Yunanca “çocuk” anlamına gelen “paid” ve “...nın yol göstericisi” anlamına gelen “agosus” sözcüklerinden türetilmiştir. Buna göre pedagoji, “çocuklara öğretme bilim ve sanatı” anlamı taşır. Pedagojik eğitim modeli, 7.-12. yüzyıllar arasında Avrupa’da manastır ve katedral okullarındaki öğrenme ve öğretme deneyimlerinden çıkan varsayımlara dayanır. Aynı model 19. yüzyılda okulun kurumsallaşmasından sonra da kullanılmaya devam etmiştir (Knowles, 1996; Knowles, Holton ve Swanson, 2015; Usman, 2015). Öyle ki örgün eğitim yaşamı ve pedagojik modelin birlikte algılanması uzun süre varlığını sürdürmüştür. Bir başka deyişle modern okul sistemi pedagojik model üzerine inşa edilmiştir.

Pedagojik model neyin öğrenileceğinin ve nasıl öğrenileceğinin sorumluluğunu öğretmene vermektedir. Bu anlamda öğretmen merkezli bir model olarak tanımlanabilir. Eğitim ortamı, öğretme sürecini yöneten öğretmen ve öğretmenin yönlendirmelerini izleyen öğrencilerden oluşur. Knowles’ın (1996) pedagojik modeldeki öğrenenlerle ilgili varsayımları şunlardır:

1. Öğrenenlerin öğrendiklerini yaşamlarına nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerekmez. Öğrenenlerin ders ve sınıf geçmek için sadece öğretmenin öğrettiklerini öğrenmek zorunda olduklarını bilmeye gereksinimleri vardır.
2. Öğretmenin kavrayışına göre öğrenenin kişiliği bağımlıdır, buna göre öğrenenin kişilik kavramı da bağımlı kişiliğe dönüşür.

3. Öğrenenin deneyimleri öğrenme kaynağı olarak pek bir değer ifade etmez, önemli olan öğretmen, ders kitabı ve ders materyallerinin deneyimleridir.
4. Öğrenenler derslerini ve sınıflarını geçmek istiyorlarsa, öğretmenin onlara öğrenmeleri gerektiğini söylediği şeyi öğrenmeye hazır olmalıdırlar.
5. Öğrenenlerin öğrenme yönelimi konu merkezlidir ve öğrenme deneyimleri konunun içeriğine göre düzenlenir.
6. Öğrencileri öğrenmeye dış güdüleyiciler (notlar, öğretmenin onayı veya kınaması, anne ve/veya baba baskısı) motive eder.

Diğer yandan, andragoji terimi Yunanca “andros (adam)” ve “agein (eğitim)” sözcüklerinden türemiştir ve “adam/yetişkin eğitimi” anlamına gelmektedir (Duman, 2007, s. 160). Yetişkin öğrenenlerin tipik özellikleri üzerine var olan deneyim ve araştırmalardan hareketle bir dizi varsayım geliştirme çalışması içerisinde olan Malcolm Knowles 1970’lerde andragojik eğitim modelini kurmaya başladığında onun pedagojik modelin antitezi olmasından hareket etmiştir. Knowles’a göre bireyin yaşamının ilk yıllarında bağımlılık derecesi yüksekken, bu bağımlılık derecesi ergenliğe doğru azalmakta yerini öz-yönetimli birey davranışına bırakmaktadır. Knowles ayrıca öğrenme açısından -kısaca bireyin kendi yaşantısından sorumlu olması durumuna karşılık gelen- psikolojik olgunlaşmaya dikkat çekmekte ve öz-yönetimliliğe ilişkin bir benlik kavramının yaşamının erken dönemlerinde başladığını ifade etmektedir (Knowles, 1996).

Knowles’ın yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin geliştirdiği varsayımlar sırasıyla 1. **Bilme gereksinimi**, 2. **Öğrenenlerin benlik algısı**, 3. **Öğrenenlerin yaşantılarının rolü**, 4. **Öğrenmeye hazır olma**, 5. **Öğrenmeye yönelim** ve 6. **Güdülenme**’dir. Yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin bu varsayımlar şu şekilde sıralanabilir (Knowles, 1996; Knowles, Holton ve Swanson, 2015):

1. Yetişkinler, bir şeyi öğrenmeye başlamadan önce neden öğrenmeleri gerektiğini bilmek isterler. Dolayısıyla kolaylaştırıcının ilk görevi öğrenenlerin bilme gereksinimlerinin farkına varmalarına yardım etmektir.
2. Yetişkinler, kendi kararlarının ve yaşamlarının sorumluluğunu üstlenirler ve öz-yönetimli bireylerdir. Bu nedenle yetişkinler için öğrenme yaşantıları düzenlenirken onların öz-yönetimli öğrenenler oldukları göz ardı edilmemelidir.
3. Yetişkinler deneyimlerden oluşan zengin bir yaşantı birikimine sahiptirler. Bununla birlikte, yaşadıkları deneyimlerin türü de farklıdır. Yetişkin öğrenmesinde nitelik ve nicelik bakımından farklı olan deneyimler, yetişkin eğitimi açısından çeşitli sonuçlar doğurur. Bu nedenle yetişkin eğitiminde deneyimlerden öğrenme olanağı sağlanmalıdır.
4. Yetişkinler bilme gereksinimi duydukları şeye öğrenmeye hazır olurlar ve bunu gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunlar ile başa çıkabilmek için yaparlar. Bir gelişim aşamasından bir sonrakine geçmekle bağlantılı gelişim görevleri, öğrenmeye hazır olma açısından zengin bir kaynaktır.
5. Yetişkinlerin öğrenme yönelimi yaşam veya görev/sorun odaklıdır. Bu nedenle yeni öğrenmelerin, yetişkinin yaşamında görevlerini yerine getirmesine veya karşısına çıkan sorunlarla başa çıkmasına yardım etmesi onların öğrenme sürecine katılmalarını

kolaylaştırır. Buna göre en iyi öğrenme koşullarının sağlanması için yeni öğrenmelerin yetişkinlerin yaşamlarına uygulama bağlamında sunulması önemlidir.

6. Yetişkinler kimi dış güdüleyicilere tepki verseler de (terfi, ücret vb.) en güçlü güdüleyiciler içsel baskılardır (iş doyumu, özgüvenin artması vb.).

Knowles (1996), andragojik varsayımlarda yetişkinlerin -çocuklardan farklı olarak- yaşantı birikimlerine ve öz-yönetimli bağımsız kişilik özelliklerine vurgu yapmıştır. Knowles ayrıca pedagojik ve andragojik varsayımların birlikte ele alınışında pedagojinin kötü, andragojinin ise iyi olduğu gibi görünmediğini ve uygulamada hangi varsayımların gerçekçi olduğunun belirlenmesinde eğitimcilerin sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. Nitekim yetişkinlere yönelik kimi eğitim programlarında en azından belirli durumlarda pedagojik yaklaşımın kullanılması daha doğru iken, okul eğitiminde andragojik yaklaşımı kullanan eğitimciler de bulunmaktadır.

Yetişkinlerin kendi yaşamından sorumlu ve öz-yönetimli bireyler olması öğrenme ortamında bir öğretmenden çok onların öğrenmesine rehberlik eden, öğrenmelerini kolaylaştıran bir kolaylaştırıcıyı gerekli kılmaktadır. Böylece pedagojik anlayıştaki öğretmen ve öğrenci denklemi yerini yetişkin eğitiminde öğrenen ve kolaylaştırıcı/rehber denklemine bırakmaktadır. Bir başka deyişle yetişkin eğitiminde pedagojideki öğretmen yerine, öğrenenlerin ya da öğrenmeye istekli olanların öğrenmesini kolaylaştıran, öğrenme deneyimlerinde onlara rehberlik eden bir "öğretmen-öğrenci" (Freire, 2015, s. 65) yer alır.

Knowles'in andragoji kuramı açıklanmasının ardından çeşitli eleştiriler almıştır. Andragojinin yetişkin öğrenmesinin sosyal, kültürel ve politik bağlamını ihmal etmesi ve çocuk ve yetişkin öğrenenler arasındaki farkın belirsiz olması yapılan başlıca eleştirilerdir (Sandlin, 2005; Ekoto ve Gaikwad, 2015). Taylor ve Kroth (2009), alanyazında andragojinin kuramdan ziyade yetişkinlerin öğrenenlerin özelliklerinin neler olduğunu içerdiğini belirtmişler ve ilerisi için deneysel bir ölçme aracının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Taylor ve Kroth'a (2009) göre geliştirilecek aracın amacı iki katmanlı olmalıdır: 1- Uygulayıcılar için alanda andragojik öğrenmeyi değerlendirmek amacıyla bir araç sağlamak ve 2- bilim insanlarının andragojiyi formal ve informal yetişkin öğrenmesi uygulamalarında kullanacağı bir rehber oluşturmak. Ancak o zaman gelecekteki kullanımı için andragojinin dönüşümü sağlanmış olacaktır.

Knowles'in da belirttiği gibi, yetişkin eğitiminde andragojik ilkelerin yanında pedagojinin öğretilerinin de kullanılmasının yararlı olabileceğini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Deveci (2007), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkin öğrenenlerin andragojik ve pedagojik eğilimlerini incelediği çalışmada, yetişkinlerin %83,3'ünün andragojik, %11,7'sinin de pedagojik eğilimli olduğunu bulmuştur. Buna göre eğitim programlarının düzenlenmesinde her iki yaklaşımın da dikkate alınması, grubun eğitim gereksinimlerine göre öğrenme yaşantısının düzenlenmesi gerektiğini ileri sürmüştür.

Diğer yandan yetişkinlerin öğrenmesinde konu ve öğrenenlere bağlı olarak pedagojik ilkelerin daha etkili olabileceğini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Su'ya (2015) göre, pedagojik pratikler, öğrenenlerin konuyla ilgili motivasyonlarını sürdürmek için, yetişkininin özyönetimliliğini ve güçlü/kuvvetli yükümlülüklerini besleyen etkili gereksinimlerine hitap etmeli ve anlmalıdır.

Andragoji çeşitli eleştiriler almış olsa da bugün akademik bir disiplin olarak ele alınmaktadır. Andragoji üzerine çalışan hatırı sayılır bir yetişkin eğitimci topluluğu bulunmaktadır. Diğer yandan andragoji yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin sunduğu varsayımlarla yetişkin eğitimi alan yazınında yerini almıştır ve yetişkinlerin öğrenmesi üzerine geliştirilen bu varsayımlar etkisini ve geçerliliğini hala korumaktadır.

Yetişkinlerin Öğrenmesi, Andragoji ve Yaşamboyu Öğrenme

Öğrenme, bireyin yaşamında temel bir gereksinim olarak önemli bir yerde durmaktadır. Birey öğrendiği sürece ve yeni öğrenmeler ile yaşamda karşısına çıkan problemlerle başa çıkma becerisini geliştirir. Diğer yandan öğrenme demokratik bir haktır. Buna göre toplum içinde var olabilmek için sürekli yeni öğrenmeler bireye yol gösterir. Yetişkinler için düzenlenen eğitim ve öğrenme etkinlikleri bireyin yaşamboyu öğrenme gereksinimlerini karşılamada ilk sırada yer almaktadır. Bu nedenle yaşamboyu öğrenme yetişkinlerin öğrenmesinde temel ve gerekli bir basamaktır.

Yetişkin eğitimi alan yazınına bakıldığında da öğrenmenin bireysel gelişmeye katkısı ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğrenme bireysel ve içsel bir süreçtir ve doğrudan bireye işaret eder. Diğer yandan özellikle son otuz yılda öğrenme, öğrenme gereksinimi ve öğrenmenin demokratik bir hak olması da değişime uğramıştır. Teknolojik değişimlerle birlikte bilgiyi üretme ve bilgiyi paylaşma ekonomi, sosyal yaşam gibi pek alan gibi yaşamboyu öğrenmeyi de etkilemiştir. Yaşamboyu öğrenmenin bireysel ve toplumsal gelişme için temel bir gereksinim olmasına iş yaşamında var olabilmek için zorunlu olan öğrenmeler eklenmiş ve istihdam ve iş için öğrenmeler yaşamboyu öğrenme etkinlikleri içinde yerini almıştır.

Yetişkin yaşamı, sürekli yeni öğrenmeleri gerekli kılmaktadır. Bir başka deyişle yetişkinler yaşamlarında ortaya çıkan her bir sorunun çözümünde yeni öğrenmelerle karşı karşıya gelmektedirler. Bu öğrenmeler informal olduğu kadar formal öğrenmeleri de kapsayan niteliktedir. Tüm bu öğrenmeler kavram olarak yaşamboyu öğrenmeye karşılık gelmektedir. Yaşamboyu öğrenme yaklaşıma göre yaşamın kendisi bir öğrenme sürecidir. Bu bağlamda “öğrenme dünyada var olmanın bir yoludur” (Duman, 2007, s. 38).

Yetişkinlerin öğrenmesinde informal öğrenmelerin yanında ve bunlara ek olarak planlı yetişkin eğitimi etkinlikleri de yaşamboyu öğrenme açısından fırsat olarak görülmektedir. Hedef kitlesi yetişkinler olan ve yetişkinlere yönelik eğitim ve öğrenme programları sunan bu tür kurumlarda eğitim ve öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde yetişkinlerin özelliklerinin ve gereksinimlerinin planlama ve yürütme kısmında dikkate alınması program hedeflerinin gerçekleşmesine daha çok katkı sağlayacaktır. Bu anlamda andragojik varsayımların dikkate alındığı bir eğitim programının hem yetişkinlerin gereksinimlerine yanıt vereceği hem de yaşamboyu öğrenmenin gerçekleşmesine daha fazla katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

Yetişkinlerin öğrenmesine yaşamboyu öğrenme kapsamında destek olabilmek için andragojik varsayımlardan faydalanılması gerekmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri andragoji ile yaşamboyu öğrenmenin birbirini destekleyen iki kavram olarak ele alınabilmesidir (Deveci ve Tezcan, 2017). Andragojinin yetişkinlerin nasıl öğrenebileceği üzerine sunduğu varsayımlar, yetişkinlerin eğitim ve öğrenme etkinliklerinin başarılı olmasında etkin bir rol üstlenecektir. Bu nedenle yetişkinlerin öğrenme özellikleri,

öğrenmenin gerçekleştiği durumların yaşamboyu öğrenme etkinliklerinde dikkate alınması gerekmektedir.

Yetişkinlerin yaşantı birikimine sahip ve kendi yaşamından sorumlu bireyler olmaları yetişkinlerin eğitiminin hümanist temelleri ile örtüşmektedir. Yaşamboyu öğrenmenin insancıl doğası yaşam deneyimlerinin ve bağımsız kişilik yapısının dikkate alınmasını destekler niteliktedir. Bu durum aynı zamanda yetişkin sınıfında bir öğretmenden çok kolaylaştırıcıyı gerekli kılmaktadır. Freire'nin (2015) "diyologculuk" üzerine görüşleri kolaylaştırıcının yetişkin sınıfındaki rolünü betimlemektedir. Yetişkinler için düzenlenen bir öğrenme ortamında yetişkinler ve kolaylaştırıcı arasındaki iletişimin "diyalog" üzerinden şekillenmesi yetişkinlerin yaşamboyu öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır. Diğer yandan gelişim dönemleri ve görevleri öğrenmeye hazır olmada önemli değişkenlerden biridir. Buradan hareketle yetişkinlerin yaşamboyu öğrenmeleri aynı zamanda onların gelişimleri için gerekli olmaktadır.

Öğrenme ve yetişkinlerin yaşamı içindedir. Bu durum yetişkinlerin konu yerine sorun/yaşam odaklı bir öğrenme deneyimine vurgulamaktadır. Öğrenmeye andragojik ilkelerden bakıldığında yetişkinler sorun odaklı öğrenme eğilimine sahipken, yaşamboyu öğrenme açısından bakıldığında birey yaşamındaki bir sorunu çözmek amacıyla öğrenme etkinliğine katılmaktadır. Dolayısıyla yaşamboyu öğrenme yetişkinlerin sorun odaklı öğrenmelerini destekler niteliktedir.

Yaşamboyu öğrenmenin popüler bir kavram olmasında işle ilgili öğrenmelerin ön plana çıkmasının etkisi yadsınmaz. Bu yaklaşıma göre işle ilgili becerilerin geliştirilmesi ve yeni beceriler edinmede yaşamboyu öğrenme olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Andragoji yetişkinlerin öğrenmesinde "gereksinim duyma"ya işaret eder. Buna göre işle ilgili öğrenmeler için de yetişkinin gereksinimi hissetmesi önemli olmaktadır. Bir başka deyişle yetişkinin işle ilgili öğrenmelerinin kaynağında gereksinim duymak önemli hale gelmektedir. Bu durum öğrenmenin bireysel doğası ile uyumlu olmakla birlikte, işle ilgili yaşamboyu öğrenmelerin temelinde de öğrenmenin bireysel gelişime katkısı yadsınmamalıdır. Dolayısıyla formal yaşamboyu öğrenme olanaklarının sunumunda andragojinin varsayımları yetişkinlerin gereksinimleri noktasında yol gösterici olmaktadır.

Son olarak andragojinin (Knowles, 1996) yetişkinlerin öğrenmeye güdülenmelerinde dışsal güdüleyicilerden çok içsel güdüleyicilerin belirleyici bir etken olduğuna yaptığı vurgu, öğrenmenin içsel ve bireysel bir süreç olduğu yargısını desteklemektedir. Buna göre yaşamboyu öğrenme etkinliklerinde içsel güdülerin öğrenmede etkin rol oynadığı ileri sürülebilir.

Andragojinin yetişkinlerin öğrenme özelliklerine ilişkin işaret ettiği varsayımlar, özellikle planlı yetişkin eğitimi etkinliklerinde, yetişkinlerin daha etkin ve kalıcı öğrenme deneyimi yaşamalarına ve yaşamboyu öğrenmenin amaçlarına hizmet edecektir. Bu nedenle kurumsal ya da resmi yaşamboyu öğrenme etkinlikleri olarak değerlendirilen bu tür düzenlemelerde andragojinin sunduğu olanaklardan kurumun ve öğretmenlerin faydalanması programın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Buna göre gereksinim saptama aşamasından programın nasıl, ne zaman yürütüleceği, hangi araç ve yöntemlerin kullanılacağı ve öğrenme etkinliğinin amacına ulaşma düzeyinin nasıl değerlendirileceği gibi faktörler, katılımcı yetişkinler ve program yürütücü arasında sıkı bir işbirliğini gerekli kılmaktadır.

SONUÇ

Yetişkinlerin yaşantısının sürekli yeni öğrenmeleri gerekli kılması öğrenmeyi, en temel gereksinimlerden biri haline getirmektedir. Yaşamdaki değişimlere ayak uydurmak, yeni rol ve görevlere hazırlıklı olmak ancak yaşamboyu öğrenme ile mümkündür. Bu anlamda yaşamboyu öğrenme öncelikle bireyin gelişmesini hedeflemelidir (Jarvis, 2005). Bunun için de yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin ve yetişkinlerin öğrenmesini etkileyen faktörlerin bilinmesi önemlidir.

Knowles'a (2009, s. 128) göre, "eğitimi bilinenlerin aktarılması süreci olarak tanımlamak artık işlevsel değildir; bugün eğitimin bilinmeyen keşfi ile ilgili yaşamboyu bir süreç olarak tanımlamak gerekmektedir". Buna göre yetişkin eğitimi etkinliklerini ve yaşamboyu öğrenmeyi bir arada ve birlikte değerlendirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Her biri bir yaşamboyu öğrenme fırsatı ve olanağı olan planlı yetişkin eğitimi/öğrenmesi etkinliklerinin yürütülmesine uygulamada bakıldığında geleneksel pedagojik anlayışın büyük oranda varlığını sürdürdüğü, yetişkin eğitimi programlarının pedagojinin varsayımları ile yürütülmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Mevcut bu anlayışın yetişkinlerin öğrenmesinin çocukların öğrenmesinden farklı olduğu gerçeğini göz ardı ettiği ileri sürülebilir. Örneğin Türkiye'de yetişkin eğitimi hizmeti sunan kurumlar içinde sayı ve katılımcı oranı bakımından en fazla olan kurumların başında her il ve ilçede yer alan Halk Eğitimi Merkezleri gelmektedir. Bu kurumlarda mevcut yasa ve yönetmeliklere göre yürütülen yetişkin eğitimi hizmetlerinin uygulamada çoğunlukla pedagojik anlayışı temel aldığı görülmektedir. Bu kurumlara yönetici ve eğitimci atamalarının örgün eğitim sistemi içinden, bir diğer deyişle pedagojik anlayıştan gelen çalışanlar arasından yapılması bu durumun temel kaynağı olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan uygulamada gözlenen pedagojik algının dönüşümünde Knowles'ın andragojik varsayımları yol gösterici olacak, yetişkinlerin gereksinimlerine ve öğrenme özelliklerine göre düzenlenecek ve yürütülecek bir öğrenme etkinliği programın amacına ve yaşamboyu öğrenmeye hizmet edecektir.

Son otuz yılda dünyadaki değişmelerin örgün eğitim sistemlerinde de yönetsel değişikliklere neden olmasına rağmen, bugün pedagojik anlayışın çocukların eğitiminde büyük oranda geçerliliğini koruduğu görülmektedir. Teknolojik değişmeler bilgiyi, teknolojiye sahip herkes için ulaşılabilir hale getirirken, okullar pedagojik yaklaşımla varlıklarını sürdürmektedir. Yetişkinlerin eğitime ve öğrenmesine bakıldığında ise benzer durumun varlığından söz edilebilir. Oysaki yetişkinlerin öğrenmesinin çocuklarınkinden farklı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle yetişkin eğitiminde andragojinin varsayımlarından yararlanmak uygulayıcılar için önemli bir yaklaşımdır. Andragoji yetişkin bireylerin öğrenmesine yardım edecek varsayımları yetişkin eğitimcilere sunmaktadır. Buradan hareketle yaşamboyu öğrenme ve andragojik varsayımların birbirini tamamladığı ileri sürülebilir. Bir başka ifade ile andragoji, yaşamboyu öğrenme etkinlikleri için bir harç görevi üstlenmektedir. Bu görevde öğrenmenin bireysel rolüne ek olarak toplumsal rolünü de dikkate alan yaşamboyu öğrenme pratiklerine gereksinim duyulmaktadır. Yetişkinlerin yaşamboyu öğrenmesine ilişkin olarak "kişisel gelişim ile toplumsal dönüşümü birbirine bağlayan; geniş kitlelerin kendi sorunlarını çözümü konusunda kendilerini özne olarak hissetmelerini hedefleyen; bunun araçlarını yaratan ve bu doğrultuda gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini

sağlayacak eğitim ve öğrenme olanakları yaratma ve yaymaya yönelmelidir” (Sayılan, 2009, s. 268).

Sonuç olarak, andragojinin yaşamboyu öğrenme etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde ve bu etkinliklerin başarıya ulaşmasında temel bir rolü olduğu ifade edilebilir. Andragoji ve yaşamboyu öğrenme etkileşiminin tartışıldığı bu çalışmadan elde edilen kısa sonuçlar ve uygulayıcılara öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Yaşamboyu öğrenme pratiklerinin bilgi temelli ekonomik yaklaşımdan daha kapsayıcı olan yetişkinlerin öğrenme gereksinimleri ve yetişkinlerin öğrenme ilkelerini dikkate alan bakış açısından değerlendirilmesi, yetişkin eğitiminin hümanist temellerini yansıtmaktadır.
2. Yetişkinlerin yaşantısında ortaya çıkan değişimler ve problemlerin çözümüne odaklı yaşamboyu öğrenme fırsat ve olanakları, yetişkinin bireysel gelişimi yanında toplumsal düzeyde gelişmeyi de beraberinde getirecektir.
3. Yetişkinlerin öğrenme gereksinimleri ile sunulan yaşamboyu öğrenme fırsat ve olanaklarının uyumlu olması öğrenme etkinliğinin amacına ulaşmasında belirleyici olmaktadır.
4. Planlı yetişkin eğitimi etkinliklerinde andragojinin vurguladığı alanların dikkate alınması, yetişkinler için daha etkin bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır.
5. Yetişkinlerin öğrenmesine yönelik düzenlenen etkinliklerde andragojik ilkelerin benimsenmesi programın amacına ve başarıya ulaşmasına hizmet edecektir.
6. Yetişkin öğrenenlerle çalışan tüm eğitim planlayıcıları, yöneticileri, usta öğreticiler ve kolaylaştırıcılar yaşamboyu öğrenme kavramının yetişkinlerin öğrenmesi ile nasıl bir etkileşim halinde olduğu konusunda bilinçlendirilmelidir.
7. Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin koordinasyonu, yaşamboyu öğrenme kapsamında ele alınmalı, çocuk ve gençlerin eğitimi ile bağlantılandırılmalıdır. Bunun etkili olabilmesi için farklı yaşlardaki öğrenenlerin yaşamboyu öğrenme faaliyetleri aracılığıyla buluşması teşvik edilmeli, birbirlerinden öğrenmeye katkıda bulunmalarına yardımcı olunmalıdır.

KAYNAKÇA

Bosco, J. (2007). *Lifelong learning: What? why? how?*. <http://homepages.wmich.edu/~bosco/docs/LifelongLearning-2.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 20.05.2017)

Cross-Durrant, A. (1984). Basil Yeaxlee and lifelong education: Caught in time. *International Journal of Lifelong Education*. 3(4), 279-291.

Cummins, P. ve Kunkel, S. (2015). A global examination of policies and practices for lifelong learning. *New Horizons in Adult Education and Human Research Development*. 27(3), 3-17.

Deveci, T. (2007). Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning english as a foreign language. *New Horizons in Adult Education and Human Research Development*. 21(3/4), 16-28.

- Deveci, T. ve Tezcan, F. (2017). Andragogical, pedagogical and lifelong learning orientations of freshman engineering students in a project-based course. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 31(1), 69-88.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. (Genişletilmiş İkinci Baskı), Ankara: Ütopya Yayınları.
- Ekoto, C. E. ve Gaikwad, P. (2015). The impact of andragogy on learning satisfaction of graduate students. *American Journal of Educational Research*. 3:11, 1378-1386.
- Freire, P. (2015). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gelpi, E. (1972). *Some thoughts on lifelong education*. A contribution to the Seminar "Implications of Lifelong Education for an Interdisciplinary Curriculum oriented towards International Education" organized by the Unesco Institute for Education, 4-8 December 1972. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000050/005033eb.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 22.02.2018)
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Hake, B. (2005). AB politikaları ve bilgi ekonomisi: Yaşamboyu öğrenme için stratejik bir rol. F. Sayılan ve A. Yıldız (Edt.). *Yaşamboyu öğrenme sempozyum bildirileri ve tartışmalar* içinde (s. 15-30). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Jarvis, P. (2005). *Adult education and lifelong learning theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*. 50:1, 45-57.
- Knowles, M. S. (1996). *Yetişkin öğrenenler gözardı edilen bir kesim*. (S. Ayhan, çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M. S. (2009). Andragoji: Yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. (Çev: S. Ayhan). A. Yıldız ve M. Uysal (Edt.) *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya* içinde (s. 127-144). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Knowles, M. S. , Holton, E. F. ve Swanson, R. A. (2015). *Yetişkin eğitimi*. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lee, W. O. (2014). Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times. *International Review of Education*. 60, 463-479.
- Lethbridge, J. (2013). *Language learning begins in the womb*. <http://theconversation.com/language-learning-begins-in-the-womb-17450> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 31.05.2017)
- Lindeman, E. C. (1969). *Halk eğitiminin anlamı*. (C. Şentürk, çev.). Ankara: Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Lowe, L. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*. (T. Oğuzkan, çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.
- Okçabol, R. (2014). "Yerel" ve "küresel" için yetişkinlerde öğrenme ve gelişme. *Eleştirel Pedagoji*. 6:34, 48-57.

- Onur, B. (2006). *Gelişim psikolojisi yetişkinlik yaşlılık ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sandlin, J. A. (2005). Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. 14, 25-42.
- Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Edt.). *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya içinde* (s. 255-271). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Su, Y. H. (2015). Targeting assessment for developing adult lifelong learners: Assessing the ability to commit. *Australian Journal of Adult Learning*. 55:1, 75-93.
- Taylor, B. ve Kroth, M. (2009). Andragogy's transition into the future: Meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. *Journal of Adult Education*. 38:1, 1-11.
- Tezcan, F. (2012). Halk eğitimi merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri (Muğla ili merkez ilçe halk eğitimi merkezi kursları örneği). *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UNESCO (1972). *Learning to be – The world of education today and tomorrow*. Paris, France: UNESCO Publishing.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within report to Unesco of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris, France: UNESCO Publishing.
- Usman, Y. H. (2015). Differences between pedagogical and andragogical methods of teaching and the preference of andragogy for the teaching of adults. *International Journal of African and Asian Studies*. 6, 58-62.
- Volles, N. (2016). Lifelong learning in EU: Changing conceptualisations, actors and policies. *Studies in Higher Education*. 41:2, 343-363.