

## ANDROGOJİ: YETİŞKİNLERDE ÖĞRENME KONUSUNDA YENİ BİR TEKNOLOJİ

Çev: Yrd. Doç. Dr. Serap AYHAN

### Pedagojiden Ayrılış

Öğrenme konusunda bilinenlerin çoğu, çocukların ve hayvanların öğrenmesini inceleyen çalışmalar ile elde edilmiştir. Öğretme konusunda bilinenlerin de çoğu, zorunlu devam koşulları altındaki çocuklara öğretme ile ilgili deneyimlerden çıkarılmıştır. Ve öğrenme-öğretme işi konusundaki birçok kuram, eğitimin bir kültür aktarma süreci olarak tanımlanmasına dayalıdır. Bu kuramlardan ve varsayımlardan, giderek, “pedagoji” (Yunancada “çocuk” anlamına gelen *paid* ve yöneltme anlamına gelen *agogos* köklerinden türetilmiş bir terim) teknolojisi ortaya çıkmıştır. Böylece “pedagoji”, özellikle, çocuklara öğretme bilim ve sanatı anlamına gelmektedir.

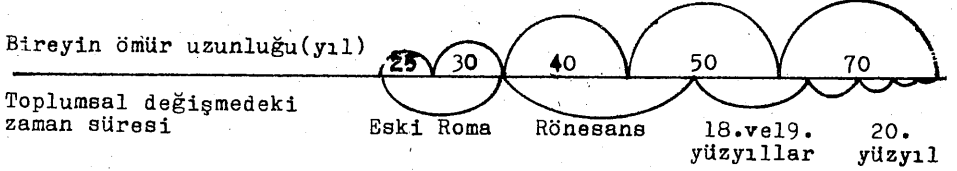
Buradaki bir sorun; tanımın “çocuklar” kısmının tarih içinde bir yerde yitip gitmiş olmasıdır. Birçok insanın zihninde –ve hatta sözlüklerde– pedagoji, öğretme bilim ve sanatı olarak tanımlanmaktadır. Yetişkin eğitimi ile ilgili kitaplarda bile, terimlerdeki karışıklıktan görünür bir rahatsızlık olmaksızın, “yetişkin eğitimi pedagojisi”ne gönderme yapıldığı görülebilir. Gerçekte, belki de yetişkin eğitiminin bugün olabileceği noktaya halâ gelmemiş olmasının asıl nedeni, yetişkin öğretmenlerinin çoğunun, yetişkinlere yalnızca sanki onlar çocukmuş gibi öğretim yapmayı bilmesidir.

Başka bir sorun ise; pedagojinin, eğitimin amacı konusunda eski bir anlayışa, yani bilgi aktarma amacına dayandırılmış olmasıdır. Alfred North Whitehead’in de işaret ettiği gibi; önemli kültürel değişmelerin ortaya çıktığı zaman süresi bireylerin yaşam süresinden daha uzun olduğu sürece, eğitimi bilinenleri aktarma süreci olarak tanımlamak işlevseldi.

---

Malcolm Knowles. “Androgogy: An Emerging Technology For Adult Learning” *Education For Adults* (Ed. Malcolm, Tight), Cromm Helm London ve Cancerra: 1983.

Bu koşul altında, kişinin gençliğinde öğrendiği şeyler yaşamının geri kalan kısmında da geçerliğini koruyacaktı. Fakat, Whitehead şunu vurguluyordu: “Bu varsayımın yanlış olduğu bir dönemi insanlık tarihinde biz ilk kez yaşıyoruz..... Bugün bu zaman süresi, bir insanın yaşam süresinden önemli ölçüde daha kısadır; bu durumda vereceğimiz eğitimin de bireyleri yeni koşulları karşılamaya hazırlaması gerekir”<sup>1</sup>



Şekil 1 Toplumsal Değişmedeki Zaman Süresi ile Bireysel Yaşam-süresi arasındaki ilişki.

Yirminci yüzyılın başlarına kadar önemli kültürel değişmelerin zaman süresi (örneğin: kitlesel yeni bilgi girdileri, teknolojik yenilikler, mesleklerdeki değişmeler, nüfus hareketliliği, ekonomik ve siyasal sistemlerdeki değişmeler vb.) birkaç kuşak gerektiriyordu. Ancak yirminci yüzyılda durum değişmiş; birçok kültürel devrim ortaya çıkmış ve hız kazanmıştır. Bu yeni koşul altında, 21 yaşına kadar kazanılmış olan bilgi 40 yaşına gelinceye kadar büyük ölçüde eskimekte ve 20 yaşlarında iken kişiyi üretici yapan beceriler o kişi 30'larında iken modası geçmiş olmaktadır. O halde eğitimi bilinenlerin aktarılması süreci olarak tanımlamak artık işlevsel değildir; bugün eğitimin bilinmeyenin keşfi ile ilgili yaşamboyu bir süreç olarak tanımlanması gerekmektedir.

Becerili yetişkin eğitimcileri, yetişkinlere geleneksel olarak çocuklara öğretildiği gibi öğretemeyeceklerini uzun bir süredir bilmektedirler. Çünkü yetişkinler hemen hemen her zaman gönüllü öğrencilerdir ve kendileri için doyurucu olmayan öğrenme yaşantılarından çabucak uzaklaşıverirler. Bu yüzden yetişkin eğitimi uygulamaları aslında bir süredir geleneksel pedagojik uygulamalardan ayrılmaktadır. Ve çoğu kez bu sapma, uzun süre, yerleşmiş olan ölçütlerin çığnemesi gibi bazı kuşku ve suçluluk duyguları ile birlikte yaşanmıştır. Çünkü yetişkin eğitimcileri, yetişkinlere yetişkin olarak davranmalarını haklı çıkarmaya uygun ve tutarlı bir kuramdan yoksun olmuşlardır.

<sup>1</sup> Alfred N. Whitehead, "Introduction", Wallace B. Donham, *Business Adrift* (McGraw-Hill Book Co., New York 1931), pp. viii—xix.

Bugün, bu yoksunluğun ortadan kaldırılmasında yol alınmıştır. Çünkü hem Avrupa (özellikle Almanya ve Yugoslavya'da) ve hem de Kuzey Amerika'daki yetişkin eğitimi kuramcıları tarafından şimdi hızla, ayırdedici bir yetişkinlerde öğrenme kuramı geliştiriliyor. Ve bu kuram ile birlikte, yetişkinlerin eğitimi için yeni bir teknoloji geliyor. Pedagojiden ayırdetmek için bu yeni teknolojiye yeni bir ad veriliyor: Yunanca andr kökünden gelen ve "adam" anlamındaki *aner* sözcüğüne dayalı bir terim olarak "androgoji". Böylece, androgoji, yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanattır. (...)

### **Androgojinin Bazı Varsayımları ve Bunların Uygulamaya Yönelik Sonuçları**

Androgojinin temelinde, yetişkin öğrencilerin özellikleri ile ilgili en azından dört çok önemli varsayım vardır ki bunlar, çocuk öğrenciler ile ilgili olarak geleneksel pedagojinin dayandığı varsayımlardan farklıdır. Bu varsayımlar şunlardır: (1) Kişi olgunlaştıkça benlik kavramı, bağımlı bir kişilik olmaktan kendini-yöneten bir insan olmaya doğru yol alır; (2) Zamanla çoğalan bir yaşantı birikimi kazanır ve bu, öğrenme için artan bir kaynak olur; (3) Öğrenmeye hazır oluşu, giderek daha çok, toplumsal rolleri ile ilgili gelişme ödevlerine yönelir; ve (4) Zaman kavramı, bilgiyi uygulamanın sonraya ertelenmesinden uygulamada ivedilik yönünde değişir ve buna bağlı olarak, öğrenmeye yönelimi konu-merkezli olmaktan sorun-merkezli olma yönünde değişir.

Aşağıda bu varsayımların herbiri açılarak tanımlanmakta ve bunların herbirinden yetişkinlerin eğitimi için çıkarılabilecek sonuçlardan bazıları üzerinde durulmaktadır.

#### *Benlik Kavramı*

Çocuklar dünyaya tam bir bağımlılık koşulu içinde gelirler. Her türlü gereksinimlerinin, tümüyle biyolojik işlevlerle ilgili olanlar dışında, bir başkası tarafından karşılanması gerekir. Bir çocuğun ayrı bir varlık olarak kendisine ilişkin ilk algısı, yaşamı yetişkin dünyası tarafından yönetilen bağımlı bir kişilik olduğudur.

Bağımlılıkla ilgili bu benlik kavramı yetişkin dünyası tarafından teşvik edilir ve pekiştirilir. Gerçekte toplum bir çocuğun normal rolünü öğrencilik rolü olarak tanımlar; bu onun tam-zamanlı işidir, ödüllерinin ve özergisinin kaynağıdır. Ve genellikle bu rol; yetişkinlerin, çocukların

sahip olması gerektiğine karar verdiği bilgileri almayı ve depo etmeyi öngören az ya da çok edilgen bir roldür.

Çocuğun öz kimliği biçimlenmeye başladıkça, kendini kendi başına kararlar vermeye girişme kapasitesine sahip olarak görmeye başlar. Bu önceleri yetişkin dünyasını rahatsız etmeyen küçük konularda ve deneme yoluyla gerçekleşir. Fakat çocuk büyüdükçe, benlik kavramı giderek artan bir kendini-yönetme yönünde değişim gösterir ve ergenlik boyunca kendi yaşamını yönetme bakımından anlamlı bir sorumluluk üstlenme gereksinimi öylesine güçlenir ki bu onu çoğu kez yetişkin dünyası tarafından yapılan denetime karşı açık bir başkaldırı durumuna getirir.

Fakat kendini bir yetişkin olarak tanımladığı zaman bireyin benlik kavramında dramatik bir şey gerçekleşir. O, toplumdaki normal rolünü artık tam-zamanlı bir öğrenci ya da iş-yapısı olarak tanımlar. Onun asıl öz-ergi kaynağı şimdi artık bir çalışan, bir eş, bir ana/baba, bir yurttaş olarak gösterdiği başarımıdır. Bu eğitsel olmayan sorumluluklar ile yetişkin, kendisinin ve başkalarının gözünde yeni bir statü kazanır. Benlik kavramı, kendini yöneten bir kişiliğin benlik kavramı olur. Kendini, kendi kararlarını vermeye ve bunların sonuçlarını karşılamaya, kendi yaşamını yönetmeye yetkin olarak görür. Gerçekte kişinin psikolojik olarak bir yetişkin olduğu nokta, kendini tümüyle öz-yönetimli olarak algıladığı noktadır. Ve yine bu, onun başkaları tarafından da böyle algılanma gereksinimini derinden duyumsadığı noktadır.

Bu yüzdendir ki yetişkinler, kendilerine saygılı davranılmasına, kendi kararlarını vermeye, biricik olarak görülme gereksinim duyarlar. Kendilerine çocuk gibi davranıldığını hissettikleri (ne yapmalarının/ne yapmamalarının söylendiği, küçük görülerek konuşulduğu, mahcup edildiği, cezalandırıldığı, yargılandığı) durumlardan kaçınma, bunlara içerleme, karşı koyma eğilimindedirler. Yetişkinler özerk bireyler olarak kendi benlik kavramlarına uygun düşmeyen koşullar altında öğrenmeye de tepki gösterirler.

Çoğu kez bir yetişkinin benlik kavramında, onun bir öğrenci olma rolünü etkileyen bir başka öge daha vardır. O, daha önceki okul yaşantıları nedeniyle, en azından akademik çalışma bakımından pek te yetenekli olmadığı düşüncesini taşıyabilir. Yetişkin ruhu ile ilgili bu olgunun, yetişkin eğitimi için çeşitli sonuçları vardır. Kimi yetişkinlerde, dersliğin kişiye saygısızca davranılan bir yer olduğu anısı öylesine güçlüdür ki, bu onların halk eğitimi etkinliklerine katılmalarına hepten ciddi bir engel oluşturur. Eğer bu yetişkinler sistemli öğrenme çabasına geri döndü-

rülmek isteniyorsa; öğrenmenin ödülleri, kendileri için önceden tahmin ettiklerinden daha ağır basacak denli büyük olmalıdır. Fakat bu engeli yenen yetişkinler bile bir eğitsel etkinliğe, tipik olarak, yine de çocuk gibi davranılmayı umarak girerler ve bu beklenti çoğu kez yetişkin öğrencilerin, öğretmenlerini kendilerine bu biçimde davranmak için zorlamalarına yol açacak kadar güçlüdür. Ancak hele bir öğretmen yetişkin öğrencilerini böylesi bağımlı bir role koysun, o zaman da karşı karşıya geleceği durum büyük bir olasılıkla artan bir içerleme ve karşı koyma olacaktır.

Öte yandan yetişkin öğrenciler kendilerine saygı ile davranılan, öğretmenle birlikte araştırma süreci içinde yer aldıkları ve kendi öğrenmeleri konusunda kendilerine sorumluluk verildiği bir öğrenme ortamı ile ilk kez karşı karşıya geldiklerinde gösterdikleri ilk tepki genellikle bir şok ve altüst olma tepkisidir. Yetişkinler başlangıçta tipik olarak öz-yönetimli öğrenmeye hazır değildirler; yetişkin olarak öğrenmek için bir yeniden-yöneltme sürecinden geçmeye (öğrenmenin yeni yollarını öğrenmeye) gereksinim duyarlar. Ancak yetişkin kendi öğrenmesinde, yaşamın öbür alanlarında olduğu gibi, sorumluluk alabileceğini bir kez keşfederse, önce bir rahatlama, neşe ve canlılık duygusu yaşar. İşte o zaman öğrenmeye bütün benliğiyle katılarak girer ve bu durum, hem kendini hemde öğretmenlerini şaşırtıcı sonuçlar yaratır. Yetişkin öğrencilerin bu atağı yapmalarına yardımcı olmuş öğretmenler, bunun yaşamlarındaki en ödüllendirici yaşantılardan biri olduğunu tekrar tekrar rapor etmektedir.

### *Uygulamaya Yönelik Sonuçlar*

Yetişkinin ve çocuğun benlik kavramı ile ilgili varsayımlardaki bu farklılıktan, androgoji teknolojisi için çeşitli sonuçlar çıkarılabilir.

1. *Öğrenme Atmosferi* : Farklılaşan benlik kavramının, yetişkinlerin öğrenmeyi gerçekleştirdiği ortamın özelliği bakımından önemli bir sonucu vardır. Fiziksel çevrenin, yetişkinlerin içinde rahat hissedecekleri bir çevre olması gerekir. Eşyalar ve donanım yetişkin ölçülerinde ve rahat olmalıdır; toplantı odaları biçimsel olmayan bir tarzda düzenlenmelidir ve yetişkin zevklerine göre dekore edilmelidir; ses ve ışık düzeni azalan görme-ışıtme gücünü dikkate alınmalıdır.

Daha da önemlisi, psikolojik ortam yetişkinlere kabul edildiğini, saygı duyulduğunu ve desteklendiğini hissettirecek bir ortam olmalıdır. Bu ortamda öğretmenler ve öğrenciler arasında, birlikte araştıran kişiler

olarak bir karşılıklılık ruhu var olmalıdır; cezalandırılma ya da kaba davranılma korkusu olmaksızın anlatım özgürlüğü bulunmalıdır. Kişi, kendi adıyla tanındığı ve kendisine “biricik” bir birey olarak değer verildiği dostça ve biçimsel olmayan bir atmosfer içinde kendini (öğretmen ile öğrenci arasında statü farklılığı, biçimsellik ve kendi adıyla tanınmazlık gösteren geleneksel okul atmosferine göre) daha bir “yetişkin” hissedér.

Öğretmenin davranışı, herhangi bir başka etmenden daha büyük olasılıkla öğrenme atmosferinin niteliğini belirler. Öğretmen, tavrının öğrencileri ile ilgilenen ve onlara saygılı bir tavır olup olmadığını ya da onları asıl olarak kendi aktardığı bilgiler için alıcı birer set olarak görüp görmediğini birçok biçimlerden iletir. Öğrencilerini tek tek tanımaya başlamak için gerekli zamanı ve gücünü göze alan; onları adıyla (özellikle ilk adıyla) çağırarak öğretmenler, kesinlikle birinci tutum setini iletmektedir. Fakat belki de bir öğretmenin bir öğrenci ile gerçekten ilgilendiğini ve onun katkısına saygı duyduğunu en açık olarak gösteren davranış, öğrencinin ne söylediğini gerçekten dinliyor olmasıdır. (...)

2. *Gereksinimlerin Tanınması*: Yetişkinin öz-yönetimli olmaya ilişkin benlik kavramı, neyi öğrenmesi gerektiğini söyleyen bir öğretmenin geleneksel uygulaması ile çatışır. Gerçekte bu benlik kavramı; toplumun, bireyin neyi öğrenmesi gerektiği konusundaki fikirlerini onun üzerine empoze etmek hakkı olduğuna ilişkin toplumsal felsefe ile de doğrudan çatışma içindedir. Tabii, eğer öğrenmemesi durumunda başkalarının yetişkin üzerindeki yaptırım gücü yeterince güçlü ise O, kendisinden öğrenilmesi istenilen şeyleri öğrenecektir. Fakat yetişkin, öğrenme gereksinimini kendi gördüğü şeyleri öğrenmek için daha derinden güdülenir.

Bu nedenle androgojide; yetişkinlerin, öğrenme gereksinimlerini “öz-tanımlama” süreci içine girmelerine çok büyük önem verilir. Bu süreç, 3 aşamalıdır: (1) Belli bir başarıyı gerçekleştirebilmek için gerekli özellikler ve yeterlikler ile ilgili bir model kurmak. Öğretmenin, kurumun ve toplumun değerleri ve beklentileri ile öğrencininkiler, bu model oluşturma aşamasında bir alayım içinde kaynaştırılır. (2) Modelde anahtar çizilenler ışığında öğrenciye kendi yeterlikler düzeyini değerlendirebileceği tanılayıcı yaşantılar sağlamak. (3) Yetişkinin, modelin gerektirdiği yeterlikler ile kendisinde var olan yeterlikler arasındaki farkı ölçebilmesine yardım etmek. Böylece O, olmak istediği yer ile içinde bulunduğu yer arasındaki farka ilişkin bir doyumsuzluk duygusunu yaşayacak ve istenilen gelişmenin özgün yönlerini belirleyebilecektir. Bazı yeterliklerden

yoksun olması nedeniyle bireyin kendisinin ortaya çıkardığı bu doyum-suzluğu yaşaması kendini-gerçekleştirme doğrultusunda bir yönelim ile katlandığında, bu durum aslında “öğrenmeye güdülenme”nin iyi bir tanımını olmaktadır.

3. *Planlama Süreci* : Her birey bir kararı vermeye (ya da bir etkinliği plânlamaya) ne ölçüde katılmış ise, o karar (ya da etkinlik) ile kendini o ölçüde uyumlu hisseder. Öğrencileri için tüm planlama işini kendisi yapan, dersliğe gelen ve önceden tasarlanmış etkinlikleri onlar üzerine empoze eden öğretmenler, tipik olarak apati, alınganlık ve geri çekilme tepkileri ile karşı karşıya gelirler. Çünkü bu öğretmen davranışı, yetişkinin kendini-yönetme ile ilgili benlik kavramı ile uyuşmaz.

Buna bağlı olarak, androgojinin teknolojisinde temel bir öge, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili planlama sürecinde, bir yol gösterici rehber ve kaynak işlevi gören öğretmen ile birlikte, yer almalarıdır. Öğrenci sayısı yeterince küçük ise, planlamada hepsi doğrudan yer alabilir; sayının 30'un üzerine çıkması durumunda temsilci kurullarından, komitelerden, takım çalışmalarından, ya da öğrencilerin planlamaya temsil edilerek katıldıklarını hissettikleri başka yollardan yararlanılabilir.

Planlama görevi, tanılanmış gereksinimlerin belirli eğitsel amaçlara (ya da gelişme yönlerine) dönüştürülmesinden, bu amaçlara ulaştıracak öğrenme yaşantılarını tasarlamaktan ve yürütmekten, ve bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirilmiş olduğunu değerlendirmekten oluşur. Androgojide bu görevi yerine getirme sorumluluğu, öğrencilerin ve öğretmenlerin paylaştığı karşılıklı bir sorumluluktur.

4. *Öğrenme yaşantılarını yürütme* : Geleneksel pedagoji uygulamalarında öğretmenin işlevi, “öğretmek” olarak tanımlanmıştır. Öğretmenin, öğrenme-öğretme işinde olup biten her şeyde tüm sorumluluğu üstlenmesi beklenir. Öğrencinin rolü, öğretmenin yaptığı öğretimin oldukça edilgin bir alıcısı olma rolüdür.

Androgojik uygulamada ise, öğretmenin rolü bir süreç teknisyenin, kaynak kişinin ve birlikte araştıran kişinin rolü olarak yeniden tanımlanmıştır. O bir öğreticiden çok bir aracıdır, bir akıl verici olmaktan çok bir rehberdir. Androgoji, bir öğretmenin “bir kişinin öğrenmesini zorla sağlama” anlamında gerçekten “öğretmeyeceğini”; fakat bir kişinin bir başkasının öğrenmesine yalnızca yardım edebileceğini varsayar. Yetişkin eğitiminde bir öğrenme durumu (kurs, bir eğitim programı ya da bir konferans olsun), bir başkasının öğrenmesine yardım sorumlu-

luğunu paylaşan küçük küme çalışmaları (planlama komiteleri, birbirine danışma kümeleri, proje görev ekipleri, vb.) ile canlılık kazanır.

5. *Öğrenmenin Değerlendirilmesi*: Geleneksel eğitim uygulaması ile yetişkinin kendini-yönetmeye ilişkin benlik kavramı arasındaki uyumsuzluğu noktlayan an da belki, bir öğretmenin öğrenciye bir not verme eylemidir. Başka hiçbir şey bir yetişkini, bir başka yetişkin tarafından yargılanmaktan daha çocuk gibi hissettirmez; yargılanan kişi bu duyguyu yaşadığı için bu durum bağımlılığın ve saygısızlığın son işaretidir.

Bu nedenle androgojik kuram, bir kendini-değerlendirme sürecini salık verir; ki bu süreç içinde öğretmen enerjisini yetişkinlerin kendi eğitimsel amaçları yönünden yapmakta oldukları ilerleme konusunda kendileri için kanıt sağlamalarına yardım etmeye adayacaktır. Bu süreçte öğrenmeyi nasıl kolaylaştırdığı ya da engellediği bakımından, eğitim programının taşıdığı güçlü ve zayıf yanları da değerlendirilmelidir. O halde değerlendirme, yetişkinin öğrenme yaşantısının öteki bütün alanlarında olduğu gibi, yine iki yanlı bir çaba olmaktadır.

Gerçekte, uygulamada değerlendirme, öğrencinin yeterlik olarak ne kazandığını kendisinin ölçmesine yardımcı olmak için, öğrenme gereksinimlerinin tanılanmasında kullanılan tümüyle aynı süreçlerin kullanılmasıdır. Örneğin, bir öğrenme yaşantısı sonucunda sorunsal bir durumu çözmedeki başarıyı, o yaşantının başlangıcında benzeri bir durumdaki başarıyı ile kıyaslayarak, öğrenci, bu yaşantı ile ortaya çıkan değişimleri oldukça kesin olarak ölçebilir. Bu iki sürecin benzerliği nedeniyle, ben şimdi kendimi öğrenmenin değerlendirilmesi konusunda giderek daha az, fakat öğrenme gereksinimlerinin yeniden-tanılanması konusunda daha çok düşünüyorum buluyorum. Ve görüyorum ki benim yetişkin öğrencilerim, bir öğrenme yaşantısı sonucunda yaptıkları şeyi "değerlendirme"den çok "yeniden-tanılama" olarak algıladıkları zaman, bu etkinliğe daha büyük bir şevkle girişiyorlar ve daha yapıcı bir değerlendirme yapıyorlar. Gerçekten bu öğrencilerin bir çoğu bu yaklaşımın, öğrenmenin kesintisiz bir süreç olduğu düşüncesini pekiştirerek, kendilerini yeni bir öğrenme döngüsü içine attığını belirtiyorlar.

Değerlendirmeden kendini-değerlendirmeye ya da yeniden-tanılamaya olan bu dönüşüm, yetişkin öğretmene ağır bir yük vermektedir. Öğretmen, kendi başarıyı bakımından da geribildirime açık olmadıkça, kendisi bir örnek oluşturmalıdır. Herkesin, başarıları ile ilgili olarak kabul etmeleri güç bilgilere yansız olarak bakabildiği destekleyici bir hava oluşturmak ve öğrencilerin böylesi bilgileri edinebilmelerinin yeni yollarını bulmak konusunda öğretmen, becerili ve yaratıcı olmalıdır.



### *Yaşantı*

Her yetişkin, üstlendiği herhangi bir işe gençliğindekinden farklı bir yaşantılar geçmişi ile girer. Yaşlandıkça, daha büyük bir yaşantı oylumu biriktirmiş, ayrıca farklı türlerde yaşantılara sahip olmuştur.

Yaşantıları bakımından çocuklar ve yetişkinler arasında oldukça ince bir farklılık daha vardır. Bir çocuk için bir yaşantı, onun başına gelen birşeydir; onun bütünleyici bir parçası değil, fakat onu etkileyen dışsal bir olaydır. Eğer bir çocuğa kim olduğu sorulacak olursa, herhalde kendisini ana-babasının, kendinden büyük kız ve erkek kardeşlerinin kim oldukları; hangi caddede oturduğu ve hangi okula gittiği bakımından tanımlar. Onun öz-kimliği büyük ölçüde dışsal kaynaklardan oluşmuştur.

Fakat bir yetişkin için, onun yaşantısı O'dur. Yetişkin bir başkasınınkinden benzemeyen bir dizi yaşantı birikimi yönünden kendisinin kim olduğunu tanımlar, kendi öz-kimliğini kurar. Dolayısıyla eğer bir yetişkin kim olduğu sorulacak olursa, O kendini ne iş yaptığı, nerede çalıştığı, nereleri gezip gördüğü, sahip olduğu eğitim ve yaşantıların onu neleri yapmaya yetkin kıldığı ve ne gibi başarılar kazandığı yönünden tanımlar. Bir yetişkin demek, O'nun neler yapmış olduğudur.

Bu nedenle, bir yetişkin için kendi yaşantılarının değeri büyüktür. Bunun için de kendini, yaşantılarından yararlanılmayan ya da bunlara pek değer verilmeyen bir ortamda hissettiği zaman, yaşantıları ile birlikte kendisinin de reddedildiğini düşünür.

Çocuklar ve yetişkinler arasındaki yaşantılar bakımından bu farklılıkların, öğrenme için en azından üç sonucu vardır: (1) yetişkinlerin, başkalaının öğrenmesine katkıda bulunacağı şeyler daha çoktur; birçok öğrenme türünde yetişkinlerin kendileri de zengin bir öğrenme kaynağıdır. (2) Yetişkinlerin yeni yaşantılar ile ilişkisini kurabilecekleri daha zengin bir yaşantı birikimleri olması, yeni öğrenmelerin onlar için daha bir anlam kazanmasına yol açar. (3) Yetişkinler, daha çok sayıda yerleşmiş alışkanlıklara ve kalıp düşüncelere sahiptir ve bu nedenle daha az açık fikirli olma eğilimindedir.

### *Uygulamaya Yönelik Sonuçlar*

Yaşantılardaki bu farklılıklardan, yetişkin eğitimi uygulamaları için çeşitli sonuçlar çıkmaktadır:

1. *Deneysel Tekniklere Önem Verme* : Yetişkinlerin bizzat kendileri çocuklardan daha zengin birer öğrenme kaynağı olduğundan, yetişkin öğrencilerin deneyimleri ile bağlantı kuran tekniklere daha çok yer verilebilir. Grup tartışması, örnek olay yöntemi, kritik-olay süreci, taklit alıştırmaları, rol oynama, beceri-uygulama alıştırmaları, alan projeleri, eylem projeleri, laboratuvar yöntemleri, danışmalı denetim, gösteri, seminerler, iş konferansları, danışma, grup terapisi ve toplum kalkınması gibi. Yetişkin eğitiminde, gençlerin eğitiminde yaygın olan aktarımcı (ders verme, okuma ödevleri, önceden hazırlanmış görsel-ışitsel sunular) tekniklerden, daha katılmalı deneysel tekniklere önem verme bakımından belirgin bir dönüşüm vardır. Gerçekten “katılım” ve “tüm benliğiyle katılma”, öğrencinin süreç içindeki rolü ne kadar etkin olursa öğrenme olasılığının o kadar yüksek olduğu varsayımına dayalı olarak, yetişkin eğitimcisinin sözlüğünde çok önemli sözcüklerdir.

2. *Pratik Kullanıma Önem Verme* : Becerili yetişkin eğitimcileri, öğrencilerin yaşam deneyimlerinin yeni kavramları ve geniş genellemeleri nasıl yansıttığını görmede hep dikkatli olmuşlardır. Fakat öğrenmenin transferi ve davranış değişikliğinin kalıcılığı konusundaki son araştırmalar, daha da öteye giderek öğrencilere öğrendiklerini günlük yaşamlarında nasıl kullanacaklarını planlamak (ve hatta prova etmek) için onları öğrenme yaşantılarının tasarlanması içine bizzat sokmanın iyi olacağını göstermektedir.

3. *Çözülme ve Yaşantılardan Öğrenmeyi Öğrenme* : Yetişkin eğitiminde giderek gelişen bir uygulama; bir kursun, bir grup çalışmasının, konferansın ya da ardışık sıralı bir eğitsel etkinliğin ilk aşamalarında “buzları çözücü” bir yaşantı sunmak ve bu yoldan yetişkinlerin kendilerine daha yansız bakmalarına, zihinlerini ön-düşüncelerden kurtarmalarına yardım etmektir. Birçok tanılama alıştırması bu amaca hizmet eder, fakat içlerinde en etkili olan teknik belki de bir duyarlık eğitimidir. Bu “microlab” eğitimi yoluyla katılımcılar, kendi davranışları ile ilgili olarak kısa süreli, fakat yoğun bir geribildirime açık olurlar. Duyarlık eğitimi etkili olmaktadır; çünkü yetişkinlerin hemen hemen evrensel olan gereksinimlerinden biri de öz-yönetimli araştırma yoluyla kendi öğrenmeleri konusunda nasıl sorumluluk alacaklarını, meslektaşlarıyla yarışmaktan çok onların yardımını alarak ve işbirliği yaparak nasıl öğreneceklerini, ve özellikle kendi yaşantılarını çözümlene yoluyla nasıl öğreneceklerini öğrenmektir.

### Öğrenmeye Hazır Olma

Bugün çocukların en iyi, bir gelişim aşamasından bir ötekine ilerlemek için bilmeleri gereken şeyleri öğrendikleri üzerinde düşünce birliği vardır. Bunlar, gelişim psikologlarınca “gelişme ödevleri” olarak adlandırılmıştır:

Bir gelişme ödevi, bireyin yaşamının oldukça belirli bir döneminde ortaya çıkan, başarıyla yerine getirilmesi durumunda bireyi mutlu eden ve sonraki ödevleri başarmaya yönelten; başarısızlık durumunda ise bireyde mutsuzluğa, toplum tarafından onaylanmamasına ve sonraki ödevlerde güçlük çekmesine yol açan bir ödevdir.<sup>2</sup>

Bu gelişme ödevlerinin her biri, doruk noktasında iken bir öğretilbilir an sunan bir “öğrenmeye hazır olma” durumu yaratır. Örneğin, bir çocuk emeklemesini daha tam öğrenmeden, bacak kasları yeterince güçlenmeden, ayakta duramadığı ve herkesin yaptığı gibi yürüyemediği için huzursuz olmadan önce ona yürümenin öğretilmeyeceği bugün ana-babaların bildikleri bir gerçektir. Çocuk ancak ve yalnızca bu noktaya geldiği zaman yürümeyi öğrenebilir; çünkü bu, onun gelişme ödevi olmuştur. Yeni araştırmalar gösteriyor ki, aynı olgu yetişkinlik yılları boyunca da geçerli olmaktadır. Yetişkinlerin de kendi gelişim aşamaları ve buna bağlı gelişme ödevleri, öğrenmeye hazır olma durumları ve öğretilbilir anları vardır. Ancak gençlerin gelişme ödevleri asıl olarak fizyolojik ve zihinsel olgunlaşmanın ürünü olurken; yetişkin yıllarındaki ödevler asıl olarak toplumsal rollerin gelişiminin ürünleridir. Bu araştırma alanının öncülerinden biri olan Robert J. Havighurst, yetişkinlik yıllarını üç döneme ayırır (“İlk yetişkinlik”, “orta yaş” ve “yaşlılık”) ve yetişkinlikte 10 toplumsal rol tanımlar: çalışan, eş, ana-baba, ev kadınlığı, yaşlanan ana-babaların oğul ya da kızı, yurttaş, arkadaş, örgüt üyesi, dine bağlı kişi, ve boş zaman kullanıcısı. Bu toplumsal rollerin yerine getirilmesi için gereken şeyler, Havighurst’a göre; yetişkin, yaşamının bu üç dönemi içinde yol aldıkça buna bağlı olarak değişen gelişme ödevlerini ve dolayısıyla yeni öğrenmeye hazır olma durumlarını harekete geçirerek değişir.

Örneğin, bir kişinin çalışan rolündeki ilk gelişme ödevi bir iş bulmaktır. Bu noktada kişi bir iş bulmak için kendisine gereken her şeyi

<sup>2</sup> Robert J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education* (David McKay Co., New York, 1961), p. 2.

öğrenmeye hazırdır; fakat henüz “yönetim” konusunu öğrenmek için çalışmaya kesinlikle hazır değildir. Bir işe girdikten sonra , o işten atılmamak için işi tam öğrenme ödevi ile karşı karşıya gelir ve bu noktada işin gerektirdiği özel becerileri, kendisinden beklenen şeyleri ve iş arkadaşlarıyla nasıl iyi geçineceğini öğrenmeye hazırdır. İlk görevinde güven oluşturduktan sonraki ödevi, meslek merdiveninde yukarıya tırmanma ile ilgili olacaktır. Artık o yetkili bir kişi ya da yönetici olmak için ne gerekiyorsa öğrenmeye hazırdır. Yükselbileceği noktaya geldikten sonra, son olarak, çalışan rolünden ayrılma ödevi ile karşılaşır; o zaman da emeklilik ve işin yerine konulabilecek başka şeyler ile ilgili konuları öğrenmeye hazırdır.

### *Uygulamaya Yönelik Sonuçlar*

Öğrenmeye hazır olmadaki bu farklılıktan, yetişkin eğitimi uygulaması için çıkarılabilecek iki dizi sonuç vardır:

1. *Öğrenmelerin zamanlanması* : Eğer bir yetişkinin belirli bir öğrenmeyi gerçekleştirmesi için öğretilabilir anı yakalanmak isteniyorsa; şu açıktır ki, programdaki konuların birbirini izleyiş sırası, onun gelişme ödevleri ile birebir gidecek biçimde zamanlanmalıdır. Bir yetişkin eğitimi programı için bu yaklaşım, zamanlamayı ders konusunun mantığına ya da program düzenleyen kurumun gereksinmelerine göre yapmaktan daha uygun bir düzenleme ilkesidir. Örneğin, işe yeni başlayanlar için düzenlenen bir yöneltme programını, kuruluşun tarihi ve felsefesi ile başlatmak yerine, işe başlayanların gerçek-yaşam ilgileri ile başlatmak yeğlenir: Nerede çalışacağım? Kiminle çalışacağım? Benden ne iş yapmam beklenecek? Bu iş yerinde insanlar nasıl giyinir? Çalışma saatleri nedir? Yardım için kime başvurabilirim? vb.

2. *Öğrencilerin Gruplandırılması* : Gelişme ödevleri kavramı, öğrencilerin gruplandırılması bakımından da yol göstericidir. Bazı öğrenme türlerinde, gelişme ödevi ile ilgili homojen gruplar daha etkili olur. Örneğin; çocuk bakımı konusundaki bir programda genç ana-babalar, ergen çocukları olan anababalardan oldukça farklı ilgilere sahip olacaktır. Bazı öğrenme türlerinde ise heterojen gruplar tercih edilebilir. Örneğin, insanların her türden başka insanlarla daha iyi geçinmeyi öğrenmelerine yardım etmeyi amaçlayan bir insan ilişkileri eğitimi programı. Bu programda belki grupların iş, yaş, statü, cinsiyet, vb. başka özellikler bakımından farklı kişilerden oluşması daha önemlidir. Kendi uygulamalarında ben, yetişkinler için herhangi bir öğrenme etkinliğini tasarlarırken,

öğrencilerime bir seçme esnekliği verebilmek için çeşitli alt gruplar oluşturma yolunu benimsedim ve görüyorum ki onlar çabucak benzeri gelişme ödevleri olan meslektaşlarını buluveriyorlar.

### *Öğrenme Yönelimi*

Yetişkinler eğitime çocuklarınkinden farklı bir bakış açısı ile girerler ki; bu, o sırada onların öğrenmeye de farklı bakımlarına yol açar. Çocuklar öğrendiklerinin çoğunun uygulamasının ileriye ertelendiği bir bakış açısına sahiptir. Örneğin, ben ilkokulda öğrendiklerimin çoğunu ortaöğretime girebilmek için ve orada öğrendiklerimin çoğunu koleje hazırlamak için öğrendim; kolejde öğrendiklerimin çoğunun ise beni mutlu ve üretici bir yetişkin yaşamına hazırlayacağını umuyordum. Çocuk için eğitim, temelde daha sonraki yaşamda yararlı olabilecek bir konu (bilgi ve beceriler) rezervuarının biriktirilmesi sürecidir. Bu yüzden çocuklar bir eğitsel etkinliğe konu-merkezli bir düşünce yapısı ile girer.

Öte yandan yetişkinler, öğrenmelerinin çoğu için uygulamada ivelik gösteren bir yaklaşıma sahiptir. Eğitim onların şimdi karşılaştıkları yaşam sorunlarıyla başedebilme yetisini geliştirme sürecidir. Bu yüzden, yetişkinler bir eğitsel etkinliğe sorun-merkezli bir düşünce yapısı ile girer.

### *Uygulamaya Yönelik Sonuçlar*

Öğrenme yönelimlerindeki bu farklılıktan yetişkin eğitimi uygulaması için çeşitli sonuçlar çıkarılabilir:

1. *Yetişkin Eğitimcileri İçin Yönelme.* Gençlerin eğitimcisi, birincil olarak konuların mantıksal gelişimi ve karmaşıklık düzeylerine göre bir aşamadan bir ötekine bağlanması ile ilgilenebilir ve belki de uygun olan budur. Oysa yetişkin eğitimcisi, asıl olarak, hizmet ettiği kurum ile bireylerin varolan ilgilerine uyarlanmış olmalı ve bu ilgilerin sözlendirilebileceği öğrenme yaşantılarını geliştirebilmelidir. Yetişkin eğitimi kişi-merkezli olan, konuyu öğretmekten çok kişilerin öğrenmesine yardım eden program yapımcıları ve öğretmenler ister.

2. *Programın Düzenlenmesi.* (...) Öğrenme yönelimleri bakımından yetişkin öğrencilerin sorun-merkezli olmaları nedeniyle, öğrenmede izlenecek sıra bakımından uygun olan örgütlenme ilkesi; *konular* değil, *sorun alanlarıdır*. Örneğin, "Yazılı Anlatım I" ve "Yazılı Anlatım II" gibi kurslar sunarak ilkinde dilbilgisi ve ikincisinde yazı stili üzerinde

dürmaktansa, androgojik uygulama bunların yerine “İyi İş Mektupları Yazma” ve “Kısa Öyküler Yazma” gibi kursları koyar. Yetişkin kurslarında, dilbilgisi ve stil konuları öğrencilerin yaşamsal ilgileri bağlamında ele alınır.

3. *Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi.* Öğrencilerin sorun-yönelimli oluşu, tüm öğrenme yaşantılarında en uygun başlangıç noktasının, yetişkinlerin eğitimin başında kafalarında varolan sorunlar ve ilgiler olduğunu göstermektedir. Bir gençlik eğitimi programında ilk toplantının konusu “Bu Kursun Konusu Nedir?” olabilecek iken, bir yetişkin eğitimi etkinliğinde bunu “Bu Kurstan Ne Elde Etmeyi Umuyorsunuz?” olarak adlandırmak daha uygundur. Bu ilk oturumda önce, katılanların daha iyi başedebilmek istedikleri belirli sorunlarını tanımlayacağı bir sorun sayımı ya da tanılama alıştırmaları olacaktır. Bu önerme, iyi bir öğrenme yaşantısının öğrencilerin başlangıçta farkında oldukları sorunlarla son bulduğunu değil, burada başladığını ileri sürmektedir. Öğretmenin ya da kurumun uğraşmayı düşündüğü başka sorunlar olabilir ve bunlar öğretmen ile öğrenciler arasında görüşülerek anlaşmak üzere öğrencilerin sorunları ile birlikte dikkate alınarak gündeme sokulur.

### **Öğrenme ve Öğretme ile İlgili Bazı Varsayımlar**

Herhangi bir yetişkin eğitimi programında, bir öğretmenin bir grup öğrenci ile yüzyüze geldiğinde ne olacağı, doğal olarak, en önemli noktadır. Öğrenme-öğretme işine androgojik yaklaşım, benim gördüğüm kadarıyla, konu ile ilgili olarak ayrıca 3 varsayıma dayalıdır.

#### **1. Yetişkinler Öğrenebilir.**

Yetişkin eğitimi hareketinin üzerine kurulduğu temel önerme budur. Hareketin tarihindeki önemli anlardan biri, 1927’de Edward L. Thorndike’in, öğrenme yeteneğinin 20 yaştan sonra yalnızca çok yavaş ve çok az azaldığına ilişkin bulgularını ilk kez açıkladığı zamandı. O zamana kadar yetişkin eğitimcileri “yaşlı bir köpeğe yeni oyunlar öğretemezsiniz” biçiminde toplumda geçerli ve yaygın olan bir inanca karşı doğrudan mücadele ederken; tüm çalışmalarını kör talihe dayalı idi. Ancak Thorndike’in bulguları, bu mücadelenin doğruluğunu ve yetişkinlerin öğrenebileceğini bilimsel olarak kanıtlıyordu.

Konu ile ilgili olarak bugüne kadar yapılan araştırmalar açıkça gösteriyor ki, temel öğrenme yeteneği yaşam süresi boyunca zorunlu bir

zarar görmeksizin kalmaktadır; bu yüzden eğer bireyler öğrenme ortamlarında aslında gösterebilecekleri başarıyı göstermiyorlarsa, bunun nedeni aşağıdaki gibi etmenlerde araştırılmadır:

(a) Bir süre sistemli eğitimden uzak kalmış yetişkinler, kendi öğrenme yeteneklerinin ne olduğunu kestiremezler ve bu güven eksikliği onları, kendilerini eğitime tümüyle vermekten alkoyabilir.

(b) Öğretim yöntemlerinin çoğu, yetişkinin okul zamanlarına göre değişmiş olabilir; bu da birçok yetişkine garip görünen yeni koşullara bir uyum döneminden geçmeyi zorunlu kılar.

(c) Yaşlanma süreci içinde iyi görme gücünde azalma, tepki verme hızının ve enerji düzeylerinin düşmesi gibi çeşitli fizyolojik değişimler ortaya çıkar. Bu değişimler, sesin yükseltilmesi, basılı materyalde daha geniş karakterde yazılar ve daha yavaş bir ilerleme gibi yollardan telafi edilmedikçe, öğrenme engelleri olarak çalışır.

(d) Yetişkinler, öğrenme için dışsal onamalara (derece alma gibi) karşı, içsel güdülere karşı olandan daha az ilgi gösterirler.

## 2. Öğrenme İçsel Bir Süreçtir

Halk kültürümüzde eğitime bilgi aktarımı olarak bakma ve öğrenmeyi biriken olguları zihinin dosya çekmecelerinde depolamaktan ibaret, hemen hemen yalnızca entelektüel bir süreç olarak görme eğilimi var olmuştur. Öyle anlaşılıyor ki; öğrenmenin böyle görülmesinin altında yatan varsayım, öğrenmenin dışsal bir süreç olduğudur. Bunun anlamı, öğrencinin öğrendiği şeylerin asıl olarak öğretmenin sunusundaki mükemmellik, okuma materyallerinin niteliği ve okul disiplnindeki etkililik gibi dış güçler tarafından belirlendiğinin düşünülmesidir. Bu görüşteki insanlar, bugün bile, bir öğretmenin niteliklerinin yalnızca konusuna hakim oluş ile değerlendirilmesinde ısrar etmekte ve öğrenme psikolojisini öğrenmek için harcanan zamana karşı çıkmaktadır. Bu görüş, öğretmenin işlevini konuyu öğretmek olarak tanımlar ve O'nun öğrenciler ile ilişkisi üzerinde durmaz.

Öğrenmenin aslında nasıl gerçekleştiği konusundaki araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu araştırmalar, bu geleneksel öğrenme kavramını sarsmaktadır. Öğrenme sürecinin doğası üzerinde henüz bir anlaşma bulunmamakla birlikte (gerçekte onun farklı boyutlarını açıklar görünen birçok küram vardır); öğrenmenin öğrenci tarafından kontrol edilen ve onu zihinsel, duygusal ve fizyolojik işlevleri ile birlikte tüm varlığıyla işin içine katan içsel bir süreç olduğu üzerinde birleşilmektedir. Öğ-

renme psikolojik olarak öğrencinin bir hedef için çalışması ve bir gereksinimini karşılama süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu demektir ki bir birey, öğrenmek için bir gereksinim duyduğu ve öğrenme sonucunda gerçekleştirebileceği bir kişisel amacı algıladığı ölçüde öğrenmeye katılmaya güdülenir. Böylece eldeki kaynakları (öğretmenler ve yazılı kaynaklar dahil) da kendi amaç ve gereksinimlerine uygun olarak algıladığı ölçüde, bunlardan yararlanmak için çaba gösterir.

Bunun sonucu; öğrenme sürecinin özündeki dinamiğin, öğrencinin (birey ile çevresi arasındaki etkileşim olarak tanımlanan) yaşantısı olduğu kabul edilmektedir. O halde öğrenmenin oylum ve niteliği, öğrenci ile çevresi arasındaki etkileşimin oylum ve niteliğinden ve çevrenin eğitici gizilgücünden açıkça etkilenmektedir. Öğretme sanatı, aslında, öğrenme sürecindeki bu iki anahtar değişkeni (çevre ve etkileşim) yönetmektir. Ki bunların ikisi bir arada, öğrenmenin temel birimi olan “öğrenme yaşantısı”nın özünü oluştururlar. Bu nedenle, öğretmenin en önemli işlevi, öğrencilerin, içinde öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleri zengin bir çevre yaratmak ve daha sonra öğrenmeyi en çoğa çıkarabilmek için bu çevre ile etkileşimlerine yol göstermektir.

Öğrenmenin içsel bir süreç olduğu gerçeğinin yetişkin eğitimi uygulaması için ortaya koyduğu en önemli sonuç, bireyi öz-yönetimli bir çalışma içine en derinden katan yöntem ve tekniklerin en çok öğrenmeye yol açabileceğidir. Bu “tüm benliğiyle katılımını sağlamak,” yetişkin eğitimcisinin uygulamaya can veren sanatıdır. Gerçekte, çağdaş yetişkin eğitimi uygulaması bunun temelde asıl itici güç olduğunu öngörür: Yetişkinleri kendi sürekli öğrenme gereksinimlerini öz-tanımlama süreçleri içerisine, kendi öğrenme amaçlarını formüle etmeye, kendi öğrenme etkinliklerini planlama ve yürütme sorumluluğunu paylaşmaya ve amaçları yönündeki gelişmelerini değerlendirmeye daha derinden katmak için yapıcı teknikleri yönlendirmek.

Bu sanatı hakkıyla yerine getiren öğretmen, öğrenmede sorumluluk odağının öğrencide olduğunu algılar ve hakkı olarak öğrencilerinin öğrenmeleri gerektiğini kendi bildikleri şeyleri öğretme zorunluluğuna, öğrencilerin öğrenmek istedikleri şeyleri kendileri için öğrenmelerine yardımcı olma bakımından, önem verir. Bireyin kendisi için öğrenme yeteneğine olan bu inancı ben, yetişkin eğitiminin “teolojik temeli” olarak tanımlıyorum ve bu inanç olmadan bir yetişkin öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırmaktan çok engelleyeceğine inanıyorum. Bu, öğretmenin öğretme-öğrenme işinde en az sorumluluk taşıdığını ileri sürmek anlamına gelmez. Yalnızca; onun sorumluluğunun, önceden belirlenmiş



sorulara hazırlanmış yanıtlar vermekten çok, öğrencilerin önemli sorular sormasına ve bunların yanıtlarını kendilerinin bulmasına yardım edecek daha iyi yöntemler geliştirmekte ve bu konuda samimi olmakta yattığı ileri sürülmektedir.

### 3. Daha İyi Öğrenme Koşulları ve Öğretim İlkeleri Vardır.

Yetişkinin öğrenme süreçleri konusunda artan bilgi birikimi sonucu, yetişme ve gelişmeye diğerlerinden daha çok yardım eden belirli öğrenme koşullarının var olduğu giderek anlaşılmaktadır. Bu daha üstün koşullar, öğrenme-öğretme işinde aşağıda tanımlandığı gibi bazı üstün öğretim ilkelerinin uygulamalarından çıkarılmıştır.

#### ÖĞRENME KOŞULLARI

Öğrenciler bir öğrenme gereksinimi duyar.

Öğrenme ortamı fiziksel rahatlık, karşılıklı güven ve saygı, karşılıklı yardım, anlatım özgürlüğü ve farklılıkların kabulü ile karakterize olur.

#### ÖĞRETİM İLKELERİ

1- Öğretmen öğrencileri olası yeni öz-ergi durumları ile karşı karşıya getirir.

2- Öğretmen her öğrencinin istendik davranış konusunda kendi özelemlerini açıkça ortaya koymasına yardım eder.

3- Öğretmen her öğrencinin kendi özlemi ile şimdiki başarı düzeyi arasındaki farkı tanımlamasına yardım eder.

4- Öğretmen her öğrencinin kişisel donanımındaki eksiklikler yönünden içinde bulunduğu yaşam sorunlarını tanımlamasına yardım eder.

5- Öğretmen (oturma, sigara içme, ısı, havalandırma, aydınlanma, dekorasyon ile ilgili olarak) rahat ve etkileşimi kolaylaştırıcı (tercihen kimsenin bir başkasının arkasında oturmadığı) fiziksel koşulları sağlar.

6- Öğretmen her öğrenciyi değerli bir kişi olarak kabul eder, onun duygularına ve fikirlerine saygı gösterir.

7- Öğretmen, ortaklaşa etkinlikleri cesaretlendirerek ve yarışmacılığı, yargılayıcı zihniyeti teşvik etmekte sakınarak, öğrenciler arasında karşılıklı güven ve yardım ilişkileri kurmaya çalışır.

Öğrenciler bir öğrenme yaşantısının amaçlarını kendi amaçları olarak algılar.

Öğrenciler bir öğrenme yaşantısını planlama ve yürütmeye sorumluluk paylaşımını kabul eder ve bu nedenle o yaşantı ile uyum duygusuna sahiptir.

Öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılır.

Öğrenme süreci öğrencilerin yaşantıları ile ilgilidir ve bu yaşantılardan yararlanır.

Öğrenciler, amaçları yönünde bir gelişme duygusuna sahiptir.

- 8- Öğretmen, karşılıklı araştırma ruhu içinde kendi duygularını açığa vurur ve katılan bir öğrenci gibi kendi kaynaklarına katkıda bulunur.
- 9- Öğretmen, öğrencilerini, öğrenme amaçlarını formüle etmede karşılıklı bir süreç içine katar. Bu süreç içinde öğrencinin, kurumun ve toplumun gereksinimleri dikkate alınır.
- 10- Öğretmen, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde, yöntem ve materyalin seçimi için elde var olan seçenekler konusundaki düşüncelerini öğrencileri ile paylaşır ve onları yapacakları seçim için birlikte karar vermeye katar.
- 11- Öğretmen öğrencilerin kendilerini örgütlemelerine (proje grupları, öğrenme-öğretme ekipleri, bağımsız çalışma, v.b.) ve birlikte araştırma sürecinde sorumluluk paylaşmalarına yardımcı olur.
- 12- Öğretmen, tartışma, rol oynama, örnek olay yöntemi gibi teknikleri kullanarak öğrencilerin kendi yaşantılarını öğrenme kaynakları olarak kullanmalarına yardımcı olur.
- 13- Öğretmen, kendi kaynaklarının sunumunu öğrencilerin yaşantı düzeylerine uydurur.
- 14- Öğretmen, öğrencilerin yeni öğrendiklerini kendi yaşantılarına geçirmelerine ve böylece öğrenilenleri daha anlamlı ve bütünlüğe kavuşturmaya yardımcı olur.
- 15- Öğretmen, öğrenme amaçları yönündeki gelişmeyi ölçme yöntemlerini ve bunun karşılıklı olarak kabul edilebilir ölçütlerini geliştirme işine öğrencileri katar.
- 16- Öğretmen, öğrencilerin bu ölçütlere uygun kendini değerlendirme işlemlerini geliştirme ve uygulamalarına yardımcı olur.