

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(HALK EĞİTİMİ PROGRAMI)

ÖĞRENEREN VE ÖĞRETEREN ARASINDAKİ İLETİŞİMİN YETİŞKİN
EĞİTİMİ SÜRECİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7.Akşam Sanat Okulu
Müdürlüğü Merkez Kursları Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ersin Yalçın

Ankara
Kasım, 2002

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(HALK EĞİTİMİ PROGRAMI)

ÖĞRENEREN VE ÖĞRETEREN ARASINDAKİ İLETİŞİMİN YETİŞKİN
EĞİTİMİ SÜRECİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7.Akşam Sanat Okulu
Müdürlüğü Merkez Kursları Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ersin Yalçın

Danışman: Doç. Dr. Hayat BOZ

Ankara
Kasım, 2002

Yalçın, Ersin, (Evaluation Of The Communication Between Facilitator and Adult Learners Through Adult Education Process (Model of Cankaya Adult Education Center and Directorate of 7th Evening School)), Master Degree Thesis, Counselor: Ass. Prof. Hayat Boz, XIX-240 pages.

Education has always been the first priority of all human societies as they need to convey the inheritance of knowledge and experience to the new generation without coincidental but in a plan and programme.

In our century, with the dazzling evolutions in science, technology and communication, the extension of average human lifetime and shortening of the process of knowledge taking part in daily life as a product, education has taken the vital importance. Beside all these needs, the reality of insufficiency of the knowledge taken through normal school age for solving the problems faced in the later periods of life revealed the facts of “life-span education” and “adult education”.

In order to get expected outputs from adult education it is compulsory to take the physiological, sociological and biological needs of adults into consideration. Thus, communication is the basic discipline that adult education gets in contact.

In spite of all these facts, neglected situation of “adult education” and “communication in adult education” in our country and the pedagogic character of adult education programs are observed thorough the process of bibliography scanning. In this frame, it has been thought that, a scientific research done in the subject of “communication in adult education” and a survey applied on an adult education programme would be beneficial by becoming guidance to the later studies and by attracting attention to the ignorant situation of the subject with the answer of the question as whether there is a demanded communication environment in adult education activities or not.

Consequently; it has been designated about the model program that; there are no big problems in applying the principles of adult education procedures; the situation of in-class communication is generally positive and the sources of communication gaps are the timidity of adult learners and having no androgogic formation of the facilitators.

Yalçın, Ersin, Öğrenen ve Öğreten Arasındaki İletişimin Yetişkin Eğitimi Süreci Açısından Değerlendirilmesi (Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7.Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü Merkez Kursları Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Doç. Dr. Hayat Boz, XIX-240 s.

Elde edilen bilgi ve tecrübelerin, yeni kuşaklar için yeniden keşfedilmesi gereken birikimler olmaktan çıkartılması zorunluluğu, öğrenme faaliyetlerinin rastlantıya bırakılmadan, planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesi gerekliliğini doğurmuş; tüm bu arayışlar çerçevesinde oluşan eğitim olgusu ise insan toplumlarının her zaman birinci önceliği olagelmıştır.

Bilim, teknoloji ve iletişim alanında yaşanan başdöndürücü gelişmeler, ortalama insan ömrünün uzaması ve bilginin bir ürün olarak gündelik yaşamda yerini alması sürecinin oldukça kısalması eğitim olgusunun daha önce hiç olmadığı kadar önemli bir konum işgal etmesini de beraberinde getirmiştir. Tüm bu gereksinimlerin yanı sıra, örgün eğitimde edinilen bilgilerin, kişilerin yaşantıları boyunca karşılaşacakları problemlerin çözümü için yeterli olmayacağı gerçeği “yaşamboyu eğitim” ve bu çerçevede “yetişkin eğitimi” olgusunu ortaya çıkarmıştır.

Yetişkin eğitiminden beklenen çıktılarının alınabilmesi için, yetişkinlerin fizyolojik, sosyolojik ve biyolojik özelliklerinin eğitim süreci boyunca dikkate alınması elzemdir. Bu bağlamda iletişim, yetişkin eğitiminin ilişki içerisinde bulunduğu en temel disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ancak, yapılan literatür çalışmasında özellikle ülkemizde “yetişkin eğitimi” ve “yetişkin eğitiminde iletişim” olgularının gözardı edildiği, özellikle yetişkinlere yönelik düzenlenen eğitim etkinliklerinin halen pedagojik bir nitelik gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, “yetişkin eğitimde iletişim” konusunda yapılacak bilimsel nitelikteki bir araştırmanın ve yetişkin eğitimi faaliyeti gösteren bir program üzerinde gerçekleştirilecek anket çalışmasının, gerek yetişkin eğitimi etkinliklerinde arzu edilen anlamda bir iletişim ortamının oluşturulup oluşturulmadığı sorusuna cevap vererek konunun ihmal edilmişliğine dikkat çekmesi, gerekse daha sonra yapılacak çalışmalar açısından yol gösterici olması bakımından yararlı olacağı düşünülmüştür.

Sonuçta; söz konusu kurslarda yetişkin eğitimi ilkelerinin uygulanması anlamında büyük sorunların bulunmadığı; sınıf içi iletişiminin genel anlamda olumlu olduğu; yaşanan iletişim kopukluklarının genelde kursiyerlerin çekingenliği ve yetişkin eğitimcilerinin yetişkin eğitimi ile ilgili formasyona sahip olmamasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Halk Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr. Meral Uysal	(İmza)
¼ye	Doç. Dr. Hayat Boz	(İmza)
¼ye	Doç. Dr. Hafize Keser	(İmza)

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../2002.

(İmza)

Prof. Dr. Meral UYSAL

Enstit¼ M¼d¼r¼

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Çağımız insanı için bilgiye olan gereksinim dünya tarihinin hiçbir döneminde olmadığı kadar artmıştır. Teknoloji, bilim ve iletişim anlamında dünyamızın yaşadığı devinime, insanoğlunun bilme, öğrenme merak ve güdüsü de eklendiğinde öğrenme pratiğinin önemi kendiliğinden anlaşılacaktır.

Öğrenme, üzerinde uzlaşılması zor bir kavramdır. İnsan hayatının temeli öğrenmedir. Doğuştan gelenler dışındaki tüm davranışlar öğrenmenin bir ürünüdür.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en temel gereksinimlerinden biri olan öğrenme, en genel anlamıyla bireyin davranışlarındaki bir değişmeyi ifade etmektedir. Tekin'e göre bu değişikliklerden kimi sürekli olabileceği gibi, kimisi de zamanla sınırlı olabilir (1996, s.1).

Cronbach'a göre, öğrenme yaşantısının bir sonucu olarak davranıştaki bir değişme ile kendini göstermektedir. Harris ve Schwan, öğrenmenin temelde yaşantıya bağlı olarak değişeceği kanısındadırlar. Gagne öğrenmeyi, insan mizacında ya da yeteneğinde, korunabilir ve salt büyüme sürecine bağlanamayacak olan bir değişme olarak; Hilgard ve Bower ise, karşılaşılan bir duruma tepki verme yoluyla bir etkinliği başlatan ya da değiştiren bir süreç olarak tanımlamaktadır (Aktaran Knowles, 1996, s.5, 6).

Alkan'a göre, öğrenme, karşılaşılan bir duruma reaksiyon göstererek bir faaliyetin meydana getirilmesi veya değiştirilmesi sürecidir. Ancak bu değişmeye organizmanın doğal olarak olgunlaşması ve geçici oluşumu dahil değildir (1987, s.209).

Aslında, öğrenmenin insan hayatı için taşıdığı önemin artmasının en temel nedeni, bilginin sürekli bir dinamizm içinde değişim ve gelişim göstermesidir. Bu dinamizm o kadar yoğun ve hızlı yaşanmaktadır ki, Doğdu'nun da ifade ettiği gibi, çağımızda bilgi her beş yılda bir artmaktadır (Aktaran Birol, 1996, s.1).

Tüm bu yaşanan gelişmeler, insanların yaşantıları boyunca elde ettikleri bilgi ve kazanımların yeni kuşaklar için yeniden keşfedilmesi gereken birikimler olmaktan çıkarılması zorunluluğunu getirmiştir. Yani bilimde, teknolojiye, kültür ve sanatta, toplumsal yaşantıda elde edilen kazanımların yeni kuşaklara aktarılması ve böylelikle sürekli olarak daha iyiye ve güzele doğru gitme gereksinimi, öğrenme faaliyetinin rastlantıya bırakılmadan, planlı, programlı ve bilimsel süreçlerle desenlenmiş olması zorunluluğunu ortaya çıkarmış ve bu arayış neticesi eğitim kavramı doğmuştur. İşte önceden planlanan, rastlantıya bırakılmayan öğrenme etkinliklerine eğitim denir. Bu anlamda her eğitim öğrenmeyi içerirken, her öğrenme süreci eğitim değildir (Miser, 1999, s.2).

Wright eğitim ile öğrenme arasındaki ayırımı dikkat çekerek; eğitimin bir ya da daha çok aracı tarafından yürütülen ya da başlatılan; bireylerin grupların ya da toplulukların bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişmelere etki yapmak için tasarlanan bir etkinlik olduğunu ve eğitim teriminin eğitimciyi, öğrenme için uyarıcı ve pekiştiricileri sunan ve değişmeyi başlatacak olan etkinlikleri tasarlayan aracı kurumu vurguladığını ifade etmiştir. Öğrenme teriminin ise, değişimin kendinde ortaya çıktığı ya da çıkması beklenen kişiyi vurguladığını, öğrenmenin; davranış değişmesinin, bilginin, becerilerin ve tutumların elde edildiği eylem ya da süreç olduğunu belirtmektedir (Aktaran Knowles, 1996, s.9).

Ertürk'e göre eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (1984, s.12).

Eğitim sözcüğünün İngilizce karşılığı olan education, Latince "beslemek" anlamına gelen "educare" ve "dışarı çekmek", "bir şeye doğru

götürmek” anlamına gelen “educere” sözcüklerinden türetilmiştir. Buradan hareketle eğitim, bireyin bilgiyle beslenmesi ve onda varolan yetilerin dışarı çekilmesi, ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim üzerinde binlerce tanım yapmak olasıdır. Ancak en genel anlamıyla eğitim, insanın içinde yaşadığı ve toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş, duygu, düşünce ve davranışları yine kendi yaşantısı yoluyla oluşturma, geliştirme ve değiştirme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Duman, 1999, s.13,14).

Eğitim çevrelerinde sıklıkla kullanılan ve artık geniş anlamda kabul gören tanım ise eğitimi, bireyin yaşantıları yoluyla bireyin davranışlarında istendik değişiklikler oluşturma süreci şeklinde ifade etmektedir. Yani öğrenme bireyin davranışlarındaki bir değişmeyi ifade etmektedir. Bu değişikliklerden kimi sürekli olabileceği gibi, kimisi zamanla sınırlı olabilir.

Bireyin öğrenme yollarına ilişkin en genel kavramlaştırma ise, öğrenen, öğreten ve öğrenilenler arasındaki ilişkilerin kasıt yönünden incelenmesidir. Bu incelemeye göre, uygulanan eğitim süreci öğreten ve öğrenenin kasıtlı olup olmaması ve eğitim çevresinin eğitim amacıyla düzenlenmiş olup olmamasına göre örgün ve yaygın eğitim, algın eğitim, rastlantısal eğitim gibi farklı isimler almaktadır.

Eğitimin tanımı ile ilgili çalışmalarda görülen ortak nokta, bu tanımların eğitim sürecinin amaçları ile ilgili olmalarıdır. Bu amaçları sıralamak gerekirse, varolan bilgi birikiminin yeni kuşaklara aktarılması; insanların zihinsel gelişimlerinin sağlanması; kültürel mirasın genç kuşaklara aktarılması; özerk, özgür ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirilmesine olanak sağlanması; etkin, bilinçli ve katılımcı yurttaşlar yetiştirilmesi ve toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli ve dahası yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi gibi amaçlar ilk akla gelenler olmaktadır.

İnceleme konusunun öneminin anlaşılabilmesi açısından örgün ve yaygın eğitim kavramlarının farkına değinmek ve bu bağlamda yetişkin eğitiminin gerek bireysel gerekse ekonomik anlamda taşıdığı önemin ayırıcısına

varılması önemlidir. Eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana gruba ayrılabilir.

Örgün eğitim, çocuk ve gençlere okullarda verilen, içeriğini toplumun ihtiyaçları paralelinde yetkili makamların kararlaştırdığı ve temel amacın bir diploma almak olduğu bir süreçtir. Ancak öğrenme ihtiyaçlarının hepsinin okullar tarafından karşılanması beklenemez. Çünkü örgün eğitim yapısı itibarıyla hem genel bilgileri içerir, hem de bireyin yaşam süresi boyunca ihtiyaç duyacağı tüm bilgi ve becerileri bireye kazandıramaz. Bu bir bakıma öğrenmenin sürekli olması gerektiğinin doğal bir sonucudur.

Sanayi devrimi ile birlikte gerek toplumsal yaşamda gerekse bilim, sanayi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler baş döndürücü bir ivme kazanmıştır. Sanayi sonrası toplum hızla sanayileşen, ekonomik büyüme ve gelişmenin hızlandığı, teknokratikliğin arttığı, bireyselleşme, ezme ve sömürmenin her toplumsal ilişkide rahatlıkla görülebildiği, aşırı toplumsal bölünme, kültür erozyonu ve yıkıcı tüketiciliğin yaşandığı bir toplumdur. Artık bireylerin yaşam süreleri ile karşılaştırıldığında kısa olarak nitelenebilecek öğrenim süreçleri dahilinde edindikleri bilgiler, hayatlarının sonraki dönemlerinde gerek bir birey olarak gerekse üretimin bir unsuru olarak normal bir yaşantı sürmelerini olası kılmamaktadır. Eğitim çevrelerinde bu durumun en başta gelen nedeni olarak bilginin keşfi ile bu keşfedilen yeni bilginin üretime dönüşmesi arasında geçen zamanın giderek kısalması gösterilmektedir. Günümüzde bu kısalma, o kadar hızlı ve süratli yaşanmaktadır ki, birey artık yaşadığı dünyaya her geçen gün biraz daha yabancılaşmakta ve nitelikli bir iş gücü ve toplum üyesi olma niteliğini kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya gelebilmektedir.

Özellikle ülkemiz temel alınarak yapılan araştırmalar örgün eğitimin toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılmadığını, yaygınlaştırılabilen kesimlerinde ise eğitimin niteliğinin düşük olduğunu, örgün eğitim süresince öğrenilen bilgilerin bireyin yaşamına devam etmesine yardımcı olamadığını ve güncelliğini yitirdiğini, özellikle çağımızın gereksinim duyduğu nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi bağlamında yetersiz kaldığını; köyden kente göç

olgusu sonucunda şehir hayatına uyum süreci içerisinde çok değişik güçlüklerin yaşandığını, ekonomik, teknolojik ve verimlilik anlamında yaşanan gelişmeler ışığında niteliksiz işgücüne artık eskisine oranla ihtiyaç kalmadığını, dolayısıyla bu durumun da işsizliği arttırdığını göstermektedir.

Küreselleşme ve iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler paralelinde bilginin üretimi, dağıtımı, paylaşımı, kullanılması ve tüketilmesinde devrim niteliğinde değişimler yaşanmış ve bu durum, bilginin çok çabuk eskimesini de beraberinde getirmiştir. Tüm bu değişimler ister istemez toplumsal yapıyı da etkilemiştir. Toplumumuzda yaşanan hızlı nüfus artışı, insan ömrünün uzaması ve bireylerin yaşamlarının ilk evresinden son dönemlerine kadar meydana gelen değişme ve gelişmeler karşısında genel kültür anlamında sahip oldukları bilgilerin azalması ve fakirleşmesi, kadının kimlik arayışı sonucu gerek aile yaşamında gerekse toplumda sahip olduğu rollerin artması ve çeşitlenmesi de yaşam boyu eğitim kavramını, bu bağlamda da yetişkin eğitimi kavramını beraberinde getirmiştir.

Axford, yetişkin eğitime duyulan ihtiyacın bir nedeni olarak da, çalışmak isteyip de kalifiye olmadıkları için iş bulamayan nüfusu tekrar ekonomiye kazandırmak olduğunu belirtmektedir (1969, s.10).

Bilimsel verilere göre, eğitimi ya da yetiştirimini tamamlamış bir kişi, her yıl teorik bilgisinin %5'ini kaybetmekte, yani edindiği kuramsal bilgiler hızla eskimektedir. Bilgilerini tazelemeyen yetişmiş bir eleman, 45 yaşına geldiği zaman, tüm yeniliklerin ve gelişmelerin gerisinde kalacaktır. Bunun için çalışanlar zamanlarının %15'ini, bilgi ve becerilerini yenilemeye ayırmaları gerekmektedir (Duman, 1999, s.42).

Yaşanılan bu gelişmeler ve elde edilen bu bilimsel verilerin ışığında artık eğitimin sadece bireylerin çocukluk ve gençlik dönemlerinde edindikleri bilgilerle yetinmemeleri gerektiği, eğitimin kişinin yaşamının her devresine yayılması ve yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreç olduğu anlayışı artık daha geniş bir çevrede daha yüksek bir sesle dile getirilmeye başlanmıştır.

Özellikle 1960'lardan sonra yaşam boyu eğitim kavramlarının eğitim uygulamaları açısından ifade ettiği anlamın tartışılması, o zamana kadar birbirinden kopuk çalışan, örgün ve yaygın eğitim sistemlerinin sıkı bir biçimde bütünleşmesi gereğini ortaya çıkarmış ve bu bütünleşmiş yapı içerisinde "yetişkin eğitimi" yaşam boyu devam eden sürekli bir ihtiyaç ve vatandaşlığın ayrılmaz bir parçası olarak kabul görmeye başlamıştır (Tekin, 1988, s.2).

Bireysel anlamda yetişkin eğitime duyulan gereksinimin ötesinde, yetişkin eğitiminde toplumsal açıdan beklenen yararlar da bulunmaktadır. Yetişkin eğitimi ile toplumun gereksinim duyduğu bilgi, görgü, beceri ve yeterlik düzeyine sahip bir yetişkinler toplumu oluşturmak; yetişkinlerde içinde yaşadıkları toplumun gelişmesini ve yaşamasını engelleyen sorunların üstesinden gelmeyle ilgili bir anlayış geliştirmek ve yetişkinleri bu sorunların çözümüne hazırlamak; kendini gerçekleştirme amacına yönelik olarak tüm yetişkinlere kendi tutum, bilgi, anlayış ve özelliklerini geliştirme fırsat ve olanakları sağlamak bu yararlar arasında en başta gelenleridir. Yetişkinlerin bilgi yenileme gereksinimlerinin bilimsel verilerle ortaya konmuş olması, gelişmiş Batılı ülkelerde, ücretli eğitim (paid educational leave) uygulamasını da beraberinde getirmiş, bu durum giderek bir gereklilik haline gelmiştir. 1980'li yıllarda sağ ideolojilerin iktidara gelmesi bile bu durumu değiştirememiş, özellikle İskandinav ülkelerinde bu uygulamalar çeşitlendirilerek ve gelişerek sürdürülmüştür (Duman, 1999, s.42, 43).

Eğitim ve öğrenme süreçlerinin 21.yy'da geçirdiği büyük değişimler sonucu edilgen, öğretilmeyi bekleyen ve bilgiyi paket eden bir öğrenci anlayışından, etkin öğrenme sorumluluğu alan ve bilgiyi araştıran bir öğrenene; öğretmen merkezli bir eğitim etkinliğinden, öğrenci öğrenen merkezli bir eğitim etkinliğine; okuryazarlıktan, bilgi okuryazarlığına; ders kitabının ana kaynak olduğu, ürünü temel alan, nicel değerlendirmeye dayalı bir öğrenmeden, çok çeşitli kaynaklardan yararlanılan, süreci temel alan, nicel ve nitel değerlendirmeye dayalı bir öğrenmeyi öğrenmeye; okulla sınırlı seçkin bir eğitimden, herkes için yaşam boyu eğitime; ekonominin gereksinim duyduğu elemanları yetiştirmek için bir zorunluluk olarak eğitim

anlayışından, temel bir insan hakkı olarak eğitim anlayışına geçilmiştir. Okullarda öğretilen bilgiler o anda işlevsiz değilse bile, kısa bir süre sonra işlevsizleşeceğine göre, bu anlamsız bilgi ve becerileri tek yönlü bir şekilde öğrenmek yerine, onlara öğrenmeyi öğretmeyi sunmak daha anlamlı hale gelmiştir. Alvin Toffler'in dediği gibi, çağımızın cahili okuma yazmayı bilmeyen değil, öğrenmeyi öğrenmeyen bireyler olacaklardır. Öğrenmeyi öğrenme; yaşamboyu eğitim; yaşamboyu öğrenen ve bilgi okur yazarı olmak demektir (Duman, 1999, s.75).

Eğitim sistemlerindeki yönelimlerden birisi de, yetişkinlerin okul sistemlerine yeniden girişini kolaylaştırmak olmuştur. Nesser, Bujold, Day ve Sharer'a göre, devlet okulları ve üniversiteler yüzyılın sonuna doğru baskın yetişkin eğitim kurumları olacak, böylesi bir değişiklik eğitim sistemindeki örgün-yaygın eğitimini ortadan kaldıracak ve bu yetişkin eğitimi alanında ve yetişkin eğitiminin özelliklerinde değişmelere neden olacaktır (Aktaran Tekin, 1988, s.4).

Yetişkin eğitimini gerekli kılan nedenler farklı açılardan ele alınabilir. Bunlar bilimsel ve teknolojik gelişmeler; ekonomik ve toplumsal gelişmelerin getirdiği zorluklar; insanın ortalama ömrünün uzaması; çalışma sürelerinin kısalması; bilgi birikimindeki ve teknolojiadaki baş döndürücü gelişmeler ve bunun için yeni bilgi ve becerilerin sürekli olarak kazanılması gereği; mesleki hareketlilik; iletişim ve kitle iletişim araçlarının etkilerinin ve uluslararası ilişkilerde uyumluluk isteminin arttırılması olarak sıralanabilir ve bu nedenler bireysel, toplumsal, ekonomik ve örgün eğitim ile ilgili nedenler olarak gruplandırılabilir (Duman, 1999, s.38).

Eğitim sistemlerinde; örgün eğitimle, çocuklara ve gençlere, hayatlarının ileriki yıllarında karşılaşacakları sorunları çözmelerinde işe yarayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması amaç edinilmişken, yaygın eğitimle bireylerin karşı karşıya kaldıkları sorunları çözmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin kazandırılması amaç edinilir. Bu açıklamadan hareketle halk eğitimi; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere; ekonomik,

toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlamak amacı ile; ihtiyaçları, ilgileri, istekleri ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenen; katılmanın isteğe bağlı olduğu; milli eğitim koşullarına aykırı olmamak koşulu ile akla gelebilecek her konuyu kapsayan; çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, üretim, rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanabilir (Miser, 1999, s.3).

Gerek alanyazındaki çeşitli kaynaklarda, gerekse konuyla doğrudan ilgili olmayan materyallerde halk eğitimi, yaygın eğitim veya yetişkin / yetişkinler eğitimi terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Aslında bu terimlerin alanın gelişmesi süreci sırasında değişik dönemlerde rağbet gördüğü ve esasen küçük farklar dışında aralarında çok belirgin farklar olmadığı dolayısıyla birbiri yerine kullanılabileceği düşünülmektedir.

Yetişkin eğitimi ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında, bu tanımların yetişkin eğitiminin asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan bireylere yönelmekte olduğu; farklı tür ve düzeylerde örgün ve yaygın programlar kapsamında yürütülebildiği; rastlantısal değil, düzenli eğitim süreçlerini içerdiği; yetişkin eğitiminin amaçlarının hem kişisel gelişme, hem de toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından tanımlandığı görülmektedir.

Halk eğitiminin hedef kitleleri tüm halktır, ancak halk; yaşı, öğrenim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyeti ve öğrenme ihtiyaçları farklı olan insanlardan oluşur. Hedef kitleyi oluşturan bu insanlar, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya herhangi bir kademesinde olabileceği gibi bu kademelerden çıkmış da olabilir. Fakat halk eğitiminin hedef kitlelerini yetişkinler oluşturur. Çünkü çocuklar ve gençlerin eğitiminden sorumlu olan başka kurumlar vardır. Halk eğitimi, çocuk ve gençlerin sadece okulda karşılanamayan eğitim ihtiyaçlarından sorumludur. Oysa yetişkinlerin bütün ihtiyaçlarını karşılamak, halk eğitiminin sorumluluğudur.

Lowe, yetişkin eğitimi programlarının desteklenmesinin nedeni olarak; yarı zamanlı öğrenim olanaklarının kısıtlılığını, ki bu kısıtlılık yetişkinlerin tam-

zamanlı öğretim programlarına devam etme olanaklarının sınırlılığı açısından ve tam zamanlı öğretim programlarının kapasitesinin sınırlılığı açısından düşünülmektedir, öğrenim fırsatlarındaki mevcut eşitsizlikler nedeniyle daha önce eğitime devam edemeyenlerin varlığını ve bazı insanların gerçek yeteneklerini okulda sergileyememelerini göstermektedir (Aktaran Tekin, 1988, s.5).

Ancak hedef kitleyi oluşturan halkın tümünün eğitim ihtiyaçları aynı değildir. Halkın içerisinde eğitim ihtiyaçları farklı olan pek çok grup vardır. Halk (yetişkin) eğitim programları, eğitim ihtiyaçları aynı olan gruplar dikkate alınarak hazırlanır ve sunulur. Dolayısıyla her bir halk (yetişkin) eğitimi programının ayrı bir hedef kitlesi vardır. Halk (yetişkin) eğitiminin en önemli amaçlarından birisi de mevcut eşitsizliklerin daha da fazlalaştırılmaması olduğundan, öncelikle “yoksunluk içinde olanlar” şeklinde nitelenen insanlara bu eğitim faaliyetlerinin götürülmesi gereklidir. Yoksunluk içinde olanların hayatı elbette yalnızca eğitimle değişmez, ancak eğitim vazgeçilmez bir araçtır. Çünkü gerekli bilgi ve beceriler olmadan insan hayatının değiştirilmesi mümkün değildir (Miser, 1999, s.17).

Yetişkinlik, toplumsal normlara ve rollere göre tanımlanan değişken bir kavramdır. Bu demektir ki, yetişkinlik farklı coğrafyalarda, kültürlerde ve zamanlarda farklı tanımlanabilen bir kavramdır. Yetişkin olma durumunu anlatan yetişkinlik, genel olarak bağımsızlaşma, kendisi ile ilgili kararlar alabilme ve özgürleşmeyi çağrıştırmaktadır (Duman, 1999, s.102).

Genel olarak yetişkinlik değişik disiplinlerce farklı algılanmaktadır. Genel olarak dört farklı yetişkinlikten söz edilmektedir. Bunlar yasal, biyolojik, toplumsal ve psikolojik yetişkinlik anlayışlarıdır. Yasal yetişkinlik birtakım hak ve yetkileri elde edebilme ve bazı sorumlulukları elde edebilmek için kişinin belli bir yaş düzeyine ulaşması anlamındadır. Biyolojik yetişkinlik, biyolojik olarak bireylerin nesillerini devam ettirebilmek için üreme fonksiyonunu ifa edebilecekleri olgunluğa ulaşmış olmalarıdır. Bu olgunluk özellikle çevre ve iklim şartlarının etkisi altında şekillenmektedir. Toplumsal açıdan yetişkinlik tam zamanlı olarak çalışan, eş, ana-baba, vatandaşlık yükümlülüklerinin

yerine getirilmesi ile birlikte oluşur. Yetişkin psikolojik anlamda, kendi hayatını yönetme sorumluluğunu üstlenmiş bir kimsedir. Kendi hayatını yönetme sorumluluğu; kendi kararlarını verebilmeyi ve bu kararların sonuçlarını kabullenmeyi gerektirir.

Yetişkinlik; fiziksel gelişim özellikleri bakımından, kas gücünün, sinir sistemi anlamında tepki süresinin, görme keskinliğinin, işitme yeteneğinin ve beden sağlığının giderek olumsuzlaştığı bir süreçtir. Psikolojik gelişim özellikleri bakımından, birikimli zekânın akılcı zekâyâ oranla daha etkin hale geldiği, başkalarının kendini denetlemesini kabul etmeyen, hayatına ilişkin kararları kendi başına vermek ve sonuçlarına katlanmak, kendi kişiliğine başkaları tarafından saygı duyulması ve toplum içinde bir birey olarak görülme isteklerinin ağır bastığı, zaman algısının dolayısıyla hayata ve hayatta ilgi duydukları konulara olan bakış açılarının değiştiği bir dönemdir. Toplumsal gelişim özellikleri bakımından ise, daha üretken olmayı gerektiren, ilişkiye geçilen insanlar konusunda daha seçici davranıldığı, toplumsal anlamda diğer insanlar için kaygı duymaya başlanıldığı, ilgi alanlarında daha derinlemesine öğrenme ve geliştirme eğiliminin bulunduğu, toplumun kendisine yüklediği değişen rollere ve umutlara karşılık verme sorumluluğunun arttığı bir süreçtir (Miser, 1999, s. 21-23).

Tüm bu özellikleri ile yetişkinde öğrenme süreci de farklılaşmaktadır. Çünkü yetişkin biyolojik, psikolojik ve toplumsal özellikleri bakımından çocuklar ve gençlerden farklıdır. Tüm bu özellikler onlara verilen eğitim etkinliklerinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Tekin tarafından yapılan bir araştırma ülkemizde örgün yetişkin hizmeti veren akşam ortaokulu ve liselerindeki uygulamada yetişkin eğitime özgü özelliklerin genelde dikkate alınmadığını, gündüz okullarındaki uygulamaların bu okullarda da devam ettirildiğini, bu durumun okullarda görülen yüksek ayrılma oranları ile bir bağlantısının olabileceğini ortaya koymaktadır (1988, s.11).

Duman ise yetişkin programına katılımı engelleyen temel nedenler olarak; varolan eğitim olanaklarının nitel ve nicel olarak yetersizliğini, ilgisizlik ve öğrenmeye karşı olan olumsuz tutumların varlığını, özgüven yoksunluğunu, ailevi ve bireysel nedenleri, kursların yetişkinlerin gereksinimlerine yanıt vermekten uzak olmasını, kurs düzenleyen personelin nicel ve nitel olarak yetersizliğini, işle ilgili nedenleri, kurs ücreti ya da harcamalarını karşılayamayacağı ve kurslardan haberdar olmamayı göstermektedir (1999, s.186,187).

Yetişkinlerin psikolojisini, fizyolojik yapılarını, sosyal statü anlayışlarını dolayısıyla bir bütün olarak yetişkini tanımak, yetişkinleri içine alacak ve yukarıda belirtildiği üzere bireysel ve toplumsal bazda hayati önem taşıyan eğitim etkinliklerinin ve bu eğitim etkinliklerinde kurulacak iletişimin de iyi desenlenmesini beraberinde getirecektir.

Yetişkin öncelikle eğitiminde söz sahibi olmak ister. Çünkü yetişkin artık tam zamanlı bir öğrenci değildir. Toplumun ona yüklediği bir takım roller ve bu rollerin beraberinde getirdiği bir takım sorumlulukları vardır. Bu nedenle yetişkinler, hayatlarının diğer alanlarında olduğu gibi, eğitimlerinde de söz sahibi olmak isterler.

Çocuk ve gençlere yönelik olarak verilen örgün eğitim süreçlerinde, öğretmenin veya ders kitabının yazarının deneyimlerinden yararlanır. Bu aslında bir zorunluluktur, çünkü çocuk ve gençlerin yaşama ilişkin deneyimleri yok denecek kadar azdır. Bu nedenle öğretim süreci bir aktarım etkinliği gibidir. Öğretmen bilgi ve deneyimlerini öğrencilere aktarır. Ancak yetişkinler katıldıkları eğitsel etkinliklere daha büyük deneyim birikimi ile gelirler. Bu nedenle eğitim sürecine katılan ve birbirinden farklı deneyimlere sahip yetişkinlerin deneyim farklılıklarının dikkate alınması, öğrenim süreci içerisinde yetişkinlerin deneyimlerinden yararlanması, yeni öğrenmelerinin eski deneyimleri ile ilişkilendirilmesi başarılı bir yetişkin öğrenmesi için vazgeçilmez ilkelerdir. Özellikle yaşam deneyimlerine kredi verilmesi olarak isimlendirilen ve yaşamda edinilen bilgi ve deneyimlerin, örgütlü öğretim süreci içinde dikkate alınması değerlendirilmesi olarak adlandırılacak bu

oluşum yetişkinlere yönelik eğitim programlarının olmazsa olmaz koşulu olarak görülmelidir. Zira OECD tarafından 1973 yılında yayımlanan “Dönüştürücü Eğitim: Yaşamboyu Öğrenme İçin Bir Strateji” adlı eserde de belirtildiği gibi içinde teknolojik gelişmenin büyük bir hızla oluştuğu modern yaşamda rastlantısal ve informal yaşam boyu öğrenme giderek örgütlü ve kasıtlı öğrenmenin yerini almakta ve birbirini tamamlamaktadır (Tekin, 1988, s.31,32). Ancak yaşantı birikiminin fazla olması bazen öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Çünkü bireyin deneyimleri yeni öğrenmeleri ile çelişebilir. Bu durum bireyi bir ikileme itebilir. Diğer yandan yetişkinler için yaşantıları aslında kendi kimlik olgularıdır. Yani geçmiş öğrenmelerinin öğrenme ortamında reddedilmesini aslında kendilerinin reddedilmesi olarak görebilirler.

Bireyler yaşlandıkça değişik roller üstlenmek durumunda kalırlar. Bireylerin üstlenmek zorunda kaldıkları bu roller genel olarak gelişim ödevleri olarak adlandırılmaktadır. Yetişkinin gelişim ödevleri çocuklar ve gençlerden farklıdır. Çocuklar ve gençlerin gelişim ödevleri daha çok fizyolojik ve zihinsel gelişmeleri ile ilgili iken, yetişkinlerin gelişim ödevleri sahip oldukları toplumsal rollerle ilgilidir. Gelişim ödevleri bireyi öğrenmeye hazır hale getiren faktörlerdir. Yetişkin hayatın içinde rol aldıkça gelişim ödevleri de değişir. İşte değişen bu rollere, gelişim ödevleri denilmektedir. Birey, yaşamının değişik evrelerinde değişik gelişim ödevleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Bir gelişim ödevinin üstesinden gelemeyen bireyin, bir sonraki ödevde bocalaması, güçlüklerle karşılaşması beklenir. Öğrenimini tamamlamak, eş seçmek, eş ile beraber yaşamayı öğrenmek, çocuk büyütme, çalışma yaşamına atılmak, yurttaşlık hak ve sorumluluklarını yerine getirmek, genç yetişkinlik dönemi için temel gelişim ödevleridir. Belli bir ekonomik yaşama düzeyine ulaşmak ve bunu sürdürmek, boş zaman geçirme etkinlikleri ve becerileri geliştirme, ergenlik çağındaki çocukların gelişimlerine yardımcı olmak, bazı bedensel değişimleri kabullenmek orta yaşlılık dönemindeki gelişim ödevleridir. Emeklilik sonrası yaşama uyum sağlamak, eşin ölümüne uyum sağlamak, bedensel güç ve sağlık bakımından gerilemelere uyum sağlamak ise yaşlılık dönemine ait gelişim ödevleri olarak görülebilir (Duman, 1999, s.42,43).

Kidd, gelişim ödevlerine, “yetişkinliğin gelişimsel değişimleri” olarak adlandırmaktadır ve bu başlık altında yaşanan değişimleri şu şekilde sıralamaktadır; bağımsızlığın kazanılması, yaşamını sürdürmek için gerekli çabaların gösterilmesi, eş seçimi, eşle birlikte yaşamayı öğrenme, ebeveyn olarak davranmayı öğrenme, toplumla etkileşime geçme, vatandaş olarak sorumlulukların genişlemesi, akrabalık ilişkilerindeki yeni rolleri benimseme, emekliliğe hazırlanma ve ölüme hazırlanma (1973, s.16).

Dolayısıyla yetişkinler, gelişim ödevlerini yerine getirmekte kendilerine yardımcı olacak ve gerçek yaşam alanlarında kullanabilecekleri yeni öğrenmelere açık durumdadırlar. Yetişkinlerin düzenlenecek eğitim programı ile ilgili olarak öğrenmeye açık ve aynı zamanda hazır olmaları aslında yetişkinlerin gelişim ödevleri ile ilintilidir. Bireyin kendisinden yerine getirmesi beklenen toplumsal ödevler ve oynaması gereken roller bireye yeni bir takım yükümlülükler yüklemekte ve bireyin daha önce karşılaşmadığı ve yabancı olduğu bir takım bilgilere de gereksinim duymasını beraberinde getirmektedir. İşte yetişkinlere yönelik yapılacak herhangi bir eğitim etkinliğinin başarıya ulaşması için, eğitime katılacak yetişkinlerin ihtiyaç duyacakları öğrenmeler ile eğitim süreci içerisinde verilecek bilgilerin uyumlaştırılması gerekmektedir. Yani yetişkin öğrenenlerin yaşları itibarıyla ihtiyaç duyacakları öğrenme gereksinimleri dikkate alınmalı ve öğretim süreci o şekilde desenlenmelidir.

Thomas’a göre; yetişkin eğitimi sıradan okullaşmadan, bireysel ve toplumsal sorumlulukları ile, çocuğun korunulan yaşamından farklı olan yetişkin yaşamı kadar farklıdır. Hem daha fazla bireyselliğe hem de daha fazla toplumsal amaca sahip olma bakımından yetişkin normal olarak çocuktan farklılaşır. Yetişkin eğitimi, buna uygun olarak, öğrencilerin bireysel katkılarını özel olarak göz önüne alır ve bu katkıları bir toplumsal amaç biçimi içinde düzenlemeye çalışır (Aktaran Knowles, 1996, s.35).

Andragojik yaklaşımın gelişmesinde etken olan ve yetişkin öğrenmesi ile ilgili bir diğer tespit de yetişkin öğrenmesinin daha çok sorun ya da yaşam odaklı, çocuklar ve gençlerin öğrenmesinin ise konu odaklı olmasıdır. Yetişkinler karşı karşıya kaldıkları sorunları çözmeye yönelik öğrenmelere

açıkken, çocuklar ve gençler hayatlarının sonraki dönemlerinde işlerine yarayacak, hemen kullanamayacakları ve uygulanması ertelenmiş bir öğrenme süreci içindedirler.

Yetişkinler, işinde yükselme, ücret artışı, karşılaşılan problemlerin çözümlenmesi gibi bir takım dışsal güdüler ve yaşamın daha anlamlı hale gelmesi, kendini gerçekleştirebilme ve gizil gücünün ortaya çıkması gibi içsel güdüler sayesinde davranışlara motive olurlar. Dolayısıyla başarılı bir yetişkin öğrenmesi için eğitim amaçlarının belirlenmesi, programların düzenlenmesi ve eğitimin değerlendirilmesi için güdülenme düzeylerinin yüksek olması gereklidir.

Çocuklar ve gençler öğrenim sürecine konu merkezli bir bakış açısı ile yaklaşır. Yani onlar için öğrendikleri bilgi, hemen kullanıma hazır değildir, bunun böyle olmasını da beklemezler. Oysa yetişkinler öğrenime sorun merkezli bir anlayışla yaklaşır. Onlar için öğrendiklerinin, karşılaştıkları sorunları çözmesi önemlidir.

Öğrenme etkinliklerine yönelme motifi temel alınarak yapılan sınıflama neticesinde yetişkinler; amaç, öğrenme ve etkinlik yönelimliler olarak farklı kategorilere ayrılmaktadır. Bu tür bir yaklaşım yetişkinlere yönelik eğitim programlarının planlanmasından başlayarak eğitim sürecinde yetişkinlere yaklaşıma ve onlarla kurulacak iletişime kadar, pek çok alanda ipuçları verebilecektir.

Amaç yönelimli yetişkinler; eğitim ve öğrenme etkinliklerine net olarak belirlenmiş belirli amaçları gerçekleştirmek için katılırlar. Amaç yönelimli olan bireyler, her dönemde bir gereksinimin anlaşılması ya da bir ilginin ortaya çıkmasıyla eğitim ve öğrenmeye yönelirler. Öğrenme bu tür yetişkinlerin hayatında hep yinelemeli olarak dönülen bir anlama sahip olsa da, bu gruptaki yetişkinler sürekli bir öğrenme etkinliğine girmezler. Amaç yönelimli yetişkinler mesleki, dinsel, toplumsal ve bireysel bir amaçla eğitim ve öğretim etkinliğine katılmaktadırlar. Etkinlik yönelimli yetişkinler, genellikle etkinliğin içeriği yada etkinliğin önceden duyurulmuş amaçlarıyla pek bir ilişkisi olmayan bir anlam

buldukları; ya da o etkinliğe, öyle bir anlam yükledikleri için eğitim ve öğrenme etkinliğine katılırlar. Yani etkinlik yönelimli yetişkinler, etkinliğin içeriğini değil de herhangi bir nedenle o etkinlikten dolayı oluşacak öğrenme ortamını kendileri için anlamlı bulurlar ve öğrenme etkinliğine bunun için katılırlar. Etkinlik yönelimli yetişkinlerin peşinde oldukları şey, toplumsal ilişkidir. Böylelikle yeni ilişki çevreleri oluşturacaklarını düşünürler, günlük hayatın sıkıntı ve stresinden uzaklaşarak toplumsallaşmak amacındadırlar. Öğrenme yönelimli yetişkinler ise yalnızca öğrenme arzusuyla hareket etmektedirler. Öğrenme artık bu gruba giren yetişkinler için bir yaşam tarzı olmuştur. Sürekli bir öğrenme etkinliği içerisindedirler (Duman, 1999, s.105, 106).

Bireylerin fiziksel ve zihinsel olgunlaşma düzeylerine göre hem birey hem de bireyin içinde bulunduğu gruplar, bireyden belirli bazı beklentiler içine girerler. Bu bireyin kendisinin de kabul ettiği belirli bir biçimde davranmasını gerektirir. İşte yetişkin, bu davranışların kendisine mutluluk getireceğine ya da bireysel, toplumsal, mesleki bazı sorunların çözümünde yardımcı olacağını düşünür; ve bu amaçla, bazı öğrenme etkinliklerine katılmaya karşı güdülenir.

Bu güdülenme sonucunda edinmek istediği öğrenme deneyimleri bireyin ilgi odağını oluşturur. Böylece bireyin ilgi odağı içinde bulunduğu yaş dönemlerini yansıtacak; ve ilgi odağı içinde bulunan yaş dönemlerine göre değişiklik gösterecektir. Duman'a göre bu durum yetişkin eğitiminin daha verimli ve etkin olarak planlanması ve programlanması açısından önemlidir (1999, s.104, 105).

Yetişkin eğitiminin desenlenmesi açısından göz önünde tutulması gereken diğer bir unsur da yetişkinlerin öğrenme hızları ve inçsel yetileri ile ilgilidir. Yetişkinlerin öğrenme hızı çocuklar ve gençlere göre daha yavaştır. Bu nedenle yetişkinler öğrenmek için daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadırlar (Miser, 1999, s. 24-26). Genel olarak yaş ilerledikçe zeka düzeyinin düştüğü kabul edilmektedir. Ancak zeka olgusu tekdüze bir olgu değildir. Zeka akıcı, billurlaşmış, duygusal, duyuşsal, bilişsel ve çoklu olmak üzere farklı kategorilere ayrılmaktadır. Yetişkinlikle beraber bazı zeka türlerinde gerilemeler olurken bazı zeka türlerinde de artmaların olması

beklenir. Örneğin; bireylerin karışık ilişkileri algılama, kavram geliştirme, anlık bellek ve soyut muhakeme yeteneklerini kapsayan ve kalıtımla gelen akıcı zekasının yaşlanmayla beraber düşmesi doğaldır. Ancak ilişkileri algılama, biçimsel yargılama ve soyutlama yeteneği ile ilgili olan billurlaşmış zeka; bireylerin yaşantılarına, bilgisine, toplumla olan ilişkilerine ve yaşına bağlı olarak artış göstermektedir. Çocukluk ve ilk yetişkinlik döneminde akıcı ve billurlaşmış birlikte gelişir. Akıcı zeka ilk yetişkinlik veya gençlik döneminde en üst noktaya ulaşarak, orta yetişkinlikle birlikte azalmaya başlar. Billurlaşmış zeka ise yetişkinlikte de gelişmeye devam eder. Özellikle eğitsel ve düşünsel etkinliklerle ilgilenenler kariyerlerindeki olgunluk eserlerini yaşlılık dönemlerinde vermektedirler. Artık yetişkinlerin de öğrenebildikleri ve öğrenmenin direkt olarak akıcı zeka ile ilgili olmadığı, yetişkinlerin ilgi odaklarını geçmiş bilgi ve deneyimleri doğrultusunda yönlendirilirse, öğrenmeye yaşam boyu etkin bir şekilde devam edebilecekleri kabul edilmektedir. Dolayısıyla yetişkin eğitimi ile ilgili en can alıcı nokta yetişkinin öğrenmeye hazır oluşu ve öğrenmeye istekli olarak yönelmesidir (Duman, 1999, s.108,109). Dolayısıyla öğrenme ortamında konuların işleniş biçimi bu doğrultuda ele alınmalıdır.

Öğretim en yalın anlamıyla; öğrenme için gerekli koşulları sağlama işidir. Tüm bu faktörler yetişkinlere yönelik eğitimde, öğretim ilkelerinin farklı bir biçimde ele alınmasını gerektirmektedir. Yetişkinler öncelikle öğrenme sürecine katılmaktan hoşlanırlar, edilgen alıcı olmak onları sıkar, öğrenim ortamında alınan kararlarda söz sahibi olmak isterler. Bir doğrunun mutlak gerçeklik olarak algılanması onlara yanlış gelir. Dolayısıyla tartışma ortamı içerisinde gerçekliği bulmak isterler. Öğrenilen konularla tecrübeleri arasında bağ kurmak, tecrübelerinden yaralanılmasını isterler. Öğreticiyi her türlü bilgiyi alabileceği bir kaynak olarak görmektense, öğrenme sürecinde kendisine katkı sağlayan bir yol gösterici, bir kolaylaştırıcı olarak görmek isterler. Öğrenim grubunda farklı özelliklere sahip bireyler bulunması nedeniyle öğrenimin her bir yetişkinin anlama ve algılama hızı ve yeteneği anlamında bireyselleştirilmesi gereklidir. Fiziksel şartlar bakımından (havalandırma, ısı, ışık, oturma düzeni vs.) yetişkinlere uygun olmalıdır. Psikolojik olarak iletişimin rahatça sağlanacağı, katılım konusunda en ufak bir çekimserlik

duymayacakları bir ortam oluşturulmalıdır. Öğreticiler, yetişkinlere verdikleri öğretimde yaklaşım olarak kuramsallığı değil de uygulanabilirliği ön planda tutmalıdırlar. Öğrenme ortamının kontrol ve baskının olmadığı, ödüllendirmenin çok yaygın olarak kullandığı, öğrenme için hatalardan yararlanılan, empatik düşünme ve duyarlılığın ön plana çıkartıldığı, yetişkinin kendisini değerlendirdiği, yarışma yerine işbirliğinin teşvik edildiği, ilk izlenimlerinin olumlu olduğu ve öğrenilen konuların tekrarlarla pekiştirildiği bir ortam olmasına bu yüzden çok önem verilmelidir (Miser, 1999, s.27-29).

Görüldüğü gibi yetişkin eğitim süresince, sürecin etkin olabilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi açısından öğretici ve öğrenci arasındaki iletişim çok büyük önem taşımaktadır. Yetişkin eğitimi bu konuda çok sayıda disiplinle ve özellikle yetişkinlerin eğitime ilişkin tutum ve davranışlarının anlaşılabilmesi açısından psikoloji, sosyoloji ve iletişim disiplini ile sıkı bir ilişki içerisine girmesi gerekmektedir. Psikolojinin yetişkin eğitime uygulanması ile, yetişkin eğitimi psikolojisi ortaya çıkmıştır. Bu alan, yetişkinlerde öğrenmeyi ve eğitim deneyimlerine katılmayı etkileyen ruhsal etmenleri ve bu etmenlerin özellikle yetişkin yaşamına özgü olanlarının işleyişlerinin incelenmesi ile ilgilidir. Sosyoloji disiplini de yetişkinlerde öğrenmeyi ve eğitim deneyimlerine katılmayı etkileyen toplumsal etmenlerin özellikle yetişkin yaşamına ilişkin olanları üzerinde durması açısından önemlidir (Duman, 1999, s.49,50).

Halk eğitiminin hedef kitlesinin yetişkinler olması, bu sürece hem içerik hem de yöntem anlamıyla çok farklı bir boyut kazandırmaktadır. Çünkü yetişkin fiziksel, psikolojik ve toplumsal gelişim özellikleri kapsamında çok farklı özellikler arz etmektedir. Dolayısıyla, yetişkinlere yönelik verilecek eğitim süreçleri, gerek sürecin içeriği, gerek süreçte kurulacak iletişimin niteliği, gerekse eğitimi üstlenecek kurum açısından farklı bir boyut kazanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ancak yetişkin eğitiminin örgün eğitim sistemi ile bütünleştirilmesi yaklaşımı çoğu zaman okullarda ve üniversitelerde uygulanan programların aynı yöntemlerle yetişkinlere uygulanması anlamında yorumlanmaktadır. 1972 yılında düzenlenen UNESCO Tokyo Yetişkin Eğitimi Konferansında bunun sakıncasına dikkat çekilerek; "okul sistemine geleneksel bağımlılığın kaçınılması gereken sakıncalarının bulunduğu, bu nedenle örgün

ve yaygın eğitimin bütünleşmesi yaklaşımı, yetişkin eğitiminin eşit statüsünü güvence altına almalıdır. Yetişkin eğitimi okul sistemi tarafından yutulmamalıdır. Yetişkin eğitimi yöntemleri farklıdır, çocuklar için hazırlanmış eğitim araçları çoğu zaman yetişkinler için elverişli değildir” denilmiştir (Tekin, 1988, s.5).

Yetişkin eğitiminden öğretmen ve yetişkin iletişimi kapsamında, Tekin tarafından yapılan bir araştırmada örgün yetişkin eğitimi programlarından ayrılan yetişkinlerin %57’sinin neden olarak öğretmenin olumsuz tutumu ve davranışlarını göstermeleri oldukça dikkat çekicidir (1988, s.113). Aynı araştırmada söz konusu iletişim eksikliğinin niteliği ile bağlantılı olabilecek şekilde araştırmaya katılan örgün yetişkin eğitimi programı öğrencilerinin %82’sinin öğretmenlerinin kendilerine dersle ilgili sorunlarını açıklamalarına izin vermediğini belirtmeleri konunun ne denli ihmal edilmiş olduğunu göstermektedir (1988, s.168)

Modern yetişkin eğitimi kuramının oluşmasına büyük katkılarda bulunan Eduard Lindeman’ın, yetişkin öğrenmesi kapsamında sunduğu varsayımlar, yetişkinlere yönelik eğitimin neden farklı olarak düzenlenmesi gerektiğini ve yetişkinlere yönelik eğitim iletişiminin nasıl olması gerektiği konusunda oldukça önemli göstergeler sunmaktadır. Bu varsayımlara göre, yetişkinler öğrenmenin tatmin edeceği gereksinme ve ilgileri yaşarken öğrenmeye güdülenirler. Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimleri zaman odaklıdır, dolayısıyla yetişkinlere yönelik öğrenme etkinlikleri konular üzerine değil yaşantıları üzerine odaklanmalıdır. Yetişkinler kendi sorumluluklarının ve haklarının bilincinde olan öz-yönelimli bireylerdir. Bu nedenle yetişkin eğitimcisinin rolü, öğretmekten çok kolaylaştırmaktır. Başka bir deyişle yetişkin eğitimcisinin rolü, yetişkinlere kendi bilgisini aktarmak, sonrada onların o bilgiye uyumlarını değerlendirmek değildir. Yetişkin eğitimcisinin rolü yetişkinlerle beraber bir araştırma sürecine girmek ve yetişkinlerin öğrenmelerine yardımcı olmaktır. İnsanlar arasında bireysel farklılıklar yaş ile doğru orantılı olarak artar. Bu nedenle yetişkin eğitiminde biçim, zaman, yer ve öğrenme hızlarındaki farklılıklar dikkate alınarak program düzenlemeleri ona göre yapılmalıdır (Duman, 1999, s. 110).

Andragojik yaklaşımlar ışığında, yetişkinler ve yetişkin öğrenmesi ile ilgili olarak şu çıkarımlarda bulunmak olasıdır.

Yetişkinlerin benlik algıları, bağımlı bir kişilik olmaktan öte öz yönetimli olmak doğrultusundadır. Yetişkin kendisini bu şekilde algıladığı gibi, başkalarının da kendisini öyle görmesini, kabul etmesini ve davranmasını ister. Bu durum kendini öğrenme ortamında da hissettirecektir. Yetişkinler öğrenme ortamının düzenlenmesinden öğreticinin kendisine olan yaklaşımına ve onunla kuracağı iletişime kadar her aşamada bir yetişkin gibi davranılmak öyle kabul edildiğini görmek isterler. Bu nedenle programın düzenlenişi, öğrenim gereksinmelerinin saptanması, eğitim ya da öğrenmenin değerlendirilmesi ve diğer ilgili süreçlerin saptanmasında söz sahibi olmak isteyecektir.

Yetişkinler sahip oldukları bilgi ve tecrübe birikimi ile çocuklar ve gençlerden farklı bir donanımla öğrenme ortamına gelirler. Dünyayı algılamalarında kendilerine rehberlik eden kazanımlarına öğrenme ortamında değer verilmesini ve saygı gösterilmesini arzu ederler.

Öte yandan yetişkinlerin sahip oldukları ve bazı konularda belli bir önyargıya sahip olmalarını beraberinde getiren bu birikimler, öğrenme ortamında da yetişkinlerin yeni öğrenmelere tutucu bir zihniyetle kapalı olmalarını da beraberinde getirecektir. Ancak bu durum yetişkinlerin geçmiş yaşantılarının zengin bir kaynak olarak kabul edildiğini yetişkine hissettirmek ve yeni öğrenmelerle yaşantı birikimleri arasında bağ kurulması ile aşılabilecektir.

Yetişkinler, sonuçlarını doğrudan ve kısa vadede görecekları, diğer bir söyleyiş ile kullanıma hazır bilgileri öğrenmek istemektedirler. Dolayısıyla yetişkinlere yönelik hazırlanan eğitim programları yetişkinlerin eğitim gereksinimleri paralelinde hazırlanmalı ve eğitim sürecinin sonunda elde edecekleri bilgilerin hangi alanlarda kullanılabileceği ve yetişkinin hangi problemlerinin aşılmasında kendisine yararlı olacağını bilmesi gereklidir. Bunun için yetişkin eğitiminde, yetişkinlerin düzenlenmiş olan herhangi bir

öğrenme etkinliğine duyacakları gereksinim yine yetişkinlerin katılımıyla net bir şekilde ortaya konmalıdır. Eğer herhangi bir öğrenme etkinliğinin sonunda elde edilecek yarar açık değil; ya da öğrenmenin sonunda, yetişkinin o anki gereksinimlerinden birine yanıt vermiyorsa; yetişkin öğrenmenin olumsuz sonuçları ve yararsızlığı konusunda bir söylem oluşturacaktır.

Öğrenme ortamı düzenlenirken yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri dikkate alınmalı, öğrenme gereksinimleri ortaklaşa tanımlanmalı ve bu konuda ortak karar verilmelidir. Programın düzenlenmesi için karşılıklı bir planlama süreci oluşturulmalı, programın hedefleri birlikte tespit edilmelidir. Bir bütün olarak öğrenme süreci ortaklık için düzenlenmeli ve uygulanmalıdır. Programın değerlendirilmesi sürecine yetişkinlerin etkin katılımı sağlanmalı, yetişkinlerin kendilerini değerlendirmeleri fırsat ve olanağı kesinlikle tanınmalıdır.

Merton, “öğrencilerin genellikle çocuklar ya da genç ergenler olduğu bir gündüz okulunda, öğrenmiş bir öğretmen ve bilmez öğrenciler ilişkisi neredeyse kaçınılmazdır ve çoğu kez bunun kendi avantajları da vardır. Fakat bir gece okulunda durum bütünüyle farklıdır. Burada, ilgi alanının derslik olduğu durumda, öğretmen yalnızca bir konu üzerinde otoritedir, oysa öğrencilerin her birinin, kendi özel alanında, öğretmenin sahip olmadığı bazı bilgi ve becerileri vardır. Bu nedenle, gece okulu sınıfında bir ver ve al ruhu vardır ki bu, öğretmen ve öğrencileri aynı şekilde uyararak bir öğrenme yoldaşlığı duygusuna davet eder. Arzu edilen duruma ulaşmanın en çabuk yolu ise herkesin katılabileceği gülme aracılığı ile olur” diyerek yetişkinlere andragojik bir yaklaşımla yaklaşılması gerektiğini vurgulamaktadır (Aktaran Knowles, 1996, s.34).

Tüm bu varsayımlardan hareketle yetişkin eğitiminin klasik pedagoji yaklaşımı ile ele alınamayacağı, yetişkinlerle kurulacak eğitim iletişiminin yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının farkında olmalarından başlayarak, uygun amaçlar doğrultusunda güdülenmeleri, eğitim sürecinin beklendiği gibi sonuçlandırılması ve yeni öğrenmeler için yetişkinlerin yeniden

güdülenebilmelerine kadar eğitimin her aşamasında önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Yetişkin eğitimi, öğrenen ve kolaylaştırıcının karşılıklı olarak üzerinde anlaştığı, demokratik ve işbirliğine dayalı bir çaba olmak durumundadır. Bu süreç, özgürlüğe, eşitliğe, karşılıklı istemcilik ya da meydan okumaya, eleştirel çözümlenme ve yansıtmaya, paylaşmaya, desteğe, karşılıklı risk almaya ve değer vermeye dayanmak zorundadır. Sürecin özü aslında işbirliğine dayanmalıdır. Çünkü nitel olarak etkili bir öğrenme-öğretme işinde öğrenen ve kolaylaştırıcı tam bir ortaktır. Bu ortaklığın sağlıklı yürümesi için tarafların sorumluluklarını ve rollerini bilmesi ve bunlara sahip olması gerekmektedir. Bu anlayış çerçevesinde uygun bir felsefi yönelim eğitsel bir anlayışa rehberlik etmelidir.

Yetişkinler öğrenmeye kendi isteği sonucunda gönüllü olarak katılmalıdırlar. Yetişkinlerin öğrenme süreci sonucunda elde edecekleri yararları anlamaları sağlanmalıdır. Öğrenme olayındaki iki taraf olan öğrenen ve kolaylaştırıcı birbirlerine ne kadar destekleyici, saygılı, önem veren bir davranış ve anlayış içinde olduklarını göstermelidirler. Yetişkin öğrenenlerin çeşitliliği ve öğrenme açısından birbirlerinden farklı oldukları gerçeği anlaşılmalı ve kabul edilmelidir. Öğrenmeye katılan her iki taraf, gereksinimlerin saptanması, hedeflerin belirlenmesi, uygun yöntemlerin, öğrenme kaynaklarının ve değerlendirme aşamalarının belirlenmesine etkin olarak katılmalıdır. Öğrenme ve öğretme etkileşimi istemli olarak oluşmalıdır. Yetişkin eğitimi kişileri bağımsızlaştırmalı ve kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk almaya ve öz yönelimli olmaya özendirmelidir. Yetişkin eğitimi sürecinin başarıya ulaşması için gerekli iletişimin oluşturulmasında gerek kolaylaştırıcıya gerekse öğrenene çok önemli roller düşmektedir. Öncelikle kolaylaştırıcı ilgili alanda yeterli bilgi sahibi olmalı dahası yaşamboyu öğrenen ve bilgi okuryazarı olmalıdır. Yetişkin öğrenenleri önemsemeli, onlara güvenmeli ve onları güdülemelidir. Yetişkin öğrenmesi konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Kendine güvenli, istekli, sorumlu, sabırlı, esnek ve yaratıcı olmalıdır. Kendi sınırlılıklarını kavramaya ve kabul etmeye çaba göstermelidir. Öğrenenlerin girişkenliğini ve yaratıcılığını ortaya çıkarmak için açık, yetkeci

olmayan bir öğrenme ortamı yaratmayı bilmelidir. Dolayısıyla kolaylaştırıcı meydan okuyan istemci, yol gösterici, kaynak kişi, öğrenme rehberi ve tavsiyelerde bulunan kişilik rollerini üstlenmelidir (Duman, 1999, s. 111, 112, 113).

Dewey'e göre, yukarıdan dayatma, bireyselliğin ifadesine ve işlenmesine karşıttır; dışsal disiplin, özgür etkinliğe karşıttır; metinlerden ve öğretmenden öğrenme, yaşantı yoluyla öğrenmeye karşıttır; talim ile yalıtılmış becerilerin ve tekniklerin kazanılması, bunların ilgiyi dolaysız canlandıran sonuçlara ulaşmanın yolları olarak kazanılmasına karşıttır; az ya da çok irak bir gelecek için hazırlanma, olanakların en fazlasının şimdiki yaşam için kullanılır kılınmasına karşıttır; durağan erekler ve materyaller, değişen bir dünya ile tanışmaya karşıttır (Aktaran Knowles, 1996, s.85).

Eğitim etkinliklerinin çağımız dünyası için işgal ettiği önem göz önüne alındığında, eğitim sürecinin ilişkiye girdiği çok sayıda disiplin olduğu görülecektir. Bu disiplinlerin en başta geleni de iletişimdir. Eğitim süreci ögesel anlamda incelendiğinde, (öğretmen-öğrenci-bilgi alışverişi) aslında iletişim ile çok yakın yanlarının bulunduğu (verici-alıcı-mesaj) ve hatta eğitimin bir çeşit iletişim olduğu görülecektir.

İletişim esasen her türlü eğitim etkinliğinde üzerinde önemle durulması gereken bir olgudur. Ancak yetişkinlerin bireysel, biyolojik, psikolojik ve toplumsal özellikleri itibari ile onlara verilecek eğitimin andragojik bir yaklaşım çerçevesinde, iletişim disiplini ile gerçek anlamda bir ilişki içerisine girilerek şekillendirilmesi gereklidir. Böylelikle yetişkin öğrenenlerin daha iyi anlaşılması ve yetişkin eğitimindeki öğrenme / öğretim sürecinin geliştirilmesi için çok önemli ipuçları elde edilecektir. Yetişkin eğitiminin öznesi yetişkindir ve yetişkin öğrenci olarak değil de öğrenen olarak ele alınmalıdır. Mackaye konunun bu boyutu üzerinde durarak, hiçbir yetişkin eğitimi sisteminin, kültürel alanlarda yetişkinlere okulvari öğretim yöntemleri ile bir başarı gösteremeyeceği konusunda olumlu kanıtlar bulunduğunu, yetişkin eğitimi bakımından mümkün olan en kısa zamanda içerik ve yöntem olarak yeni bir şeyler üretilmesinin gerekli olduğunu dolayısıyla hiçbir öğretmen-yetiştirme

yüksekokulu tavuğunun bir yetişkin eğitimi yumurtası çıkaramayacağını dile getirmektedir (Knowles, 1996, s.32).

Literatürde iletişim kavramı ile ilgili olarak çok farklı tanımlamalara rastlanılmaktadır.

Çilenti'ye göre iletişim; davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, haber, tutum, duygu ve becerilerin paylaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır (1988, s.43).

Şenyapılı'ya göre, İletişim insanlar arasında bir bilgi alışverişidir. Bu alışverişten amaçlanan, insanın öğrenmek , öğretmek, anlatmak, anlamak ve eğitim görmek gereksinmelerini gidermektir (1981, s.107).

Öğrenme olayı, öğrenenlerin çevreleriyle iletişimi ve etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Öğrenme sırasında öğrenci, öğretmen ve onun düzenlediği çevre ile etkileşimde bulunur. Verilen tanımlardan da anlaşıldığı gibi, eğitim bir iletişim sürecidir (Deryakulu, 1991, s.528,529).

İletişimde bulunmaksızın eğitimi gerçekleştirmek mümkün değildir. İletişim süreci için önemli olan nokta, iletişimin çift yönlü olması gereğidir. Öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği ve verimliliği ideal bir iletişim ortamında gerçekleşmesi ile orantılıdır (Alkan, 1979, s.31).

Bir öğretmenin etkinlik ve etkililik derecesi, gerçek anlamda o öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurmada gösterdiği becerinin düzeyi ve çeşitliliği ile ölçülür (Özgül, 1979, s.1).

Kolaylaştırıcının, öğretim sırasında öğrencinin sunulan içeriği anladığına dair tepkisini görmesi gereklidir, böylece öğretmen, öğrencilerinin iletişim sonundaki tepkilerine bakarak yalnızca ne ölçüde öğrettiğini değil aynı zamanda nasıl öğretmesi gerektiğini de belirleyebilir (Deryakulu, 1991, s.529).

Öğretmen davranışları, öğrenci-öğretmen arası iletişimi etkiliyorsa bu, öğrencinin öğrenmesine de etki edebilir, en azından öğretim yöntem ve tekniklerinin başarısı da bundan etkilenebilir. Etkin bir öğretim için öğretmenin sınıf atmosferinde öğretimi destekleyici her türlü iletişime açık olması gerekmektedir (Küçükahmet, 1986, s.35).

İletişim ve öğrenme arasındaki bu ilişki eğitimde öğrenme ve öğretmeyi iletişim açısından analiz etmeyi gerektirir. Çünkü, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği ve başarısı bu süreçlerde kullanılacak iletişimin etki ve başarısına bağlı bulunmaktadır. Bir başka söyleyişle; öğretim-öğrenme süreçlerinde etkililik ve başarı bu süreçlerdeki iletişimin durumuna bağlıdır (Alkan, 1979, s.33).

Eğitim olgusunun, çağımızda bireylerin ve toplumların kazanımları için giderek artan bir değer haline gelmesi, yaşam boyu eğitim kavramının toplumların birinci öncelikli gündemini oluşturmasına yol açmıştır. Eğitim çevrelerinin bu ihtiyaca verdiği yanıt ise “yetişkin eğitimi” olmuştur. Yetişkin eğitiminin bireysel ve toplumsal bazda taşıdığı bu önem, andragojik temelde “yetişkinlerle birlikte öğrenme” veya “yetişkinlere öğrenmeleri için yardımcı olma” kavramları konunun taşıdığı önem paralelinde üzerinde artık daha sık durulan bir kavram haline gelmiştir. Yetişkinlerin öğrenmelerinin kolaylaştırılması ise eğitim biliminin eskiden beri sık sık iletişime geçtiği “iletişim” kavramının yetişkin eğitime uyarlanması da beraberinde getirmiş ve “yetişkin eğitiminde iletişim” bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmıştır. Bu çerçevede, İletişimin yetişkinlerin öğrenmesi kapsamında yeniden ele alınıp değerlendirilmesi, yetişkinlerin özellikleri de dikkate alındığında kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

Yetişkin eğitiminde iletişim konusunda, ülkemizdeki uygulamalar anlamında bir örnek teşkil etmesi bakımından, algıladığımız anlamda bir yetişkin eğitimi uygulaması veren Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüklerinden bu anlamda alınacak dönütlerin hem konu hakkında bir fikir sahibi olunması, hem de daha sonra yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından iyi bir örnek olacağı düşünülmektedir.

Bu açıdan, Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7.Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü'nde düzenlenmekte olan kurslar, gerek araştırmanın uygulanması açısından yer ve zaman olarak araştırmacıya kolaylık sağlaması, gerekse düzenlenen kurs çeşitliliği ve kursiyerlerin demografik profili açısından araştırmaya çok elverişli olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Problem Cümlesi

Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7.Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü'nde düzenlenmekte olan yetişkin eğitimi programlarında, öğretici ve öğrenci arasında var olan ve öğrenmeyi etkileyen iletişim ne tür bir özellik göstermektedir ve öğrenci beklentileri nelerdir?

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Çankaya Halk Eğitim Merkezinde düzenlenen yetişkin eğitimi programlarında öğretici ve öğrenci arasındaki iletişimin nicelik ve niteliğinin öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireysel özelliklerin dikkate alınması bağlamında ne tür bir özellik gösterdiğinin ve öğrenci beklentilerinin neler olduğunun öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlenmesidir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin demografik özellikleri nelerdir?
2. Öğrenciler; öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi,
 - a. Öğrenmenin gerçekleşmesi bağlamında nasıl değerlendirmektedir ve beklentileri nelerdir?
 - b. Bireysel özelliklerin dikkate alınması bağlamında nasıl değerlendirmektedir ve beklentileri nelerdir?
3. Öğretici davranışı ile öğrenci beklentileri demografik özelliklere göre bir farklılaşma göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Yetişkin eğitiminin, birey ve toplum hayatına olan etkisi son derecede olumlu ve önemlidir. Öncelikle yetişkin eğitimi, örgün eğitimden yararlanamayanlara eğitim olanağı sağlar. İnsanların ekonomik ve sosyal olanaklara kavuşmaları için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların eğitim ile kazanıldığı ve gerek sosyal, gerekse coğrafi imkânsızlıklar nedeniyle örgün eğitimden yoksun kalmış veya örgün eğitimi tamamlayamadan süreçten ayrılmış kimselere verilecek eğitim, bireylere daha nitelikli bir hayata kavuşma fırsatı verirken, toplumsal anlamda gelişmenin de anahtarı konumundadır. Halk eğitimi ile, örgün eğitim eksikliğinin birey ve toplum için yol açacağı sorunların giderilmesine katkı sağlanacaktır.

Diğer yandan yetişkin eğitimi ile insanımızın mesleki ve teknik bilgileri, becerileri geliştirilmektedir. Kalifiye insan gücü her ülke ekonomisinin ihtiyaç duyduğu kaynakların başında gelmektedir.

Çağımızda bilgi sürekli olarak tüketilen ve ekonominin dışında toplumlar açısından da hayati önem taşıyan bir olgudur. Artık insanlar için örgün eğitimde kazandıkları bilgi ve beceriler, yaşamları boyunca toplumların bireylere yüklediği rollerin ifası için yeterli olmamakta, insan bir bakıma yaşadığı dünyaya yabancılaşmaktadır. Bu açıdan yetişkin eğitimi, örgün eğitimin eksikliklerini giderici bir fonksiyon taşımaktadır.

Gerek bireysel gerekse toplumsal anlamda çok önemli olan yetişkin eğitiminin başarılı olabilmesi, yani amaçlarına ulaşabilmesi için, öğretici-öğrenici arasında kurulması gereken iletişim ne derece önemlidir? Bu iletişim ne ölçüde kurulabilmiştir? Bu soruların cevaplandırılması yetişkin eğitimi faaliyetlerinde iletişime olan bakış açısını değiştirecek ve yetişkin eğitim faaliyetlerin başarılı veya başarısız olmasının arkasında yatan nedenlere ışık tutacaktır.

Sayıtlar

1. Örnekleme alınan katılımcılar çalışma evrenini temsil edebilir.
2. Araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı, araştırmanın amacına uygundur.

Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırma, Çankaya Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü 7.Akşam Sanat Okulları tarafından düzenlenen ÇAHEM Kurslarına devam etmekte olan yetişkinlerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, iletişimin, yetişkin eğitimindeki etkisini belirlemekle sınırlıdır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Bu bölümde, araştırmaya kavramsal bir çerçeve oluşturması açısından, özellikle yetişkin eğitimi ve iletişim konusuyla ilgili kavramlar açıklanmaya çalışılacaktır. Öncelikle eğitim ile ilgili kavramlar üzerinde durulacak, genel olarak yetişkinin özelliklerine değinildikten sonra, yetişkinin öğrenme özellikleri irdelenecek, iletişim olgusu tartışıldıktan sonra sırasıyla iletişimin eğitime bakan yönü olarak da adlandırılabilir eğitim iletişimi ve özellikle yetişkin eğitiminde iletişim üzerinde durulacaktır.

1.EĞİTİM İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Öğretim: Öğrenmenin belli amaç / amaçlar doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi ve gerçekleştirilmesi sürecidir. Öğretim süreci öğeleri öğrenci, öğretmen, program, amaç ve araçlardan oluşur. Bu öğretim sürecinin içinde yer alması gereken ve birbiri ile ilişkili olan işlemler; öğrenciyi istendik hedefler doğrultusunda yönlendirmek ve güdülemek; uygun öğrenme yaşantıları sunarak bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak; öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinsel yönleriyle gelişimine katkıda bulunmak olarak sıralanmaktadır. Tüm bu özellikleri ile öğretim sürecini, öğrenciye bir şeyler verme değil de, öğrenmeyi öğrenmenin kolaylaştırılması süreci olarak tanımlamak daha doğru olur (Duman, 1999, s.26,27)

Öğretim veya diğer bir deyişle öğretme, öğrenme sürecini tamamlayan ve onun ayrılmaz bir parçasıdır. Alkan'a göre öğretme; belli durumlar veya şartlar altında belli davranımlarda bulunması için bireyin çevresini düzenleme süreci; belli bir durumda önceden saptanmış hedeflere en etkin biçimde ulaşılabilecek şekilde uygun personel, materyal ve araçları kullanma süreci; bir kimsenin bir diğerine öğrenmesi için yardım etme sanatıdır ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için bilgi temini, uygun ortam, şartlar ve faaliyetler sağlamayı kapsamaktadır (1987, s.210).

Yaşam Boyu Eğitim: Sürekli eğitim (permanent education) olarak da kullanılmaktadır. UNESCO tarafından yapılan tanıma göre, yaşam boyu eğitim; “eğitimin çocuklukla başlayan sürekli eğitim yaşantısının başlangıç evresi ile sınırlandırılmış ilk ve son bir deneyim olmadığı, tersine ömür boyu süren bir deneyim olması gerektiği anlayışıdır. Hayat, kendi başına sürekli bir öğrenim sürecidir; ancak her insanın, teknik ve toplumsal değişime ayak uydurabilmek, kendi çevresine ilişkin (evlenme, ana-baba olma, iş durumu, yaşlılık vb.) şartlar altında meydana gelen değişiklikler karşısında hazırlıklı olabilmek ve bireysel gelişimi bakımından tüm gizil gücünü harekete geçirebilmek amacıyla sürekli, maksatlı ve ardışık bir öğrenim görmesi için özgül fırsatlara ihtiyacı vardır. Yaşam boyu eğitim, bireyin hem maksatlı, hem de rastlantısal öğrenme yaşantılarını kapsar” (Aktaran Tekin, 1988, s.24,25).

Lengrad yaşam boyu eğitimi; bireylerin gizil güçlerini geliştirmek, beklentilerine cevap vermek ve değişen dünyanın gittikçe artan taleplerini karşılamak için eğitimin sürekliliğinin kesintiye uğratılmaması olarak tanımlanmaktadır. Daha genel bir yaklaşım ile; tüm yaşamı boyunca bireyin eğitime ihtiyacı vardır anlayışını yansıtan yaşam boyu eğitim, hızla ilerleyen ve gelişen dünyada üç nedenden dolayı ilgi görmüştür. Bunlar; geçmişte bir iş sahibi olup da sonradan işsiz duruma gelenlerin yeni iş edinmelerini, mesleki hareketliliklerini sağlamak; eğitilmiş kişilerin sorumlu oldukları alanlarda yüksek üretkenliklerini devam ettirmek için yeni bilgi ve teknolojiye uyumlarını sağlamak; bireyin boş zamanlarını kültürel olarak zenginleştirmek yoluyla, bireyin yaşamının niteliğini ve yaşamdaki doyumunu arttırmaktır (Aktaran Tekin, 1988, s.2).

1739 Sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” başlığı altındaki 9.maddesinde “fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirler almak da bir eğitim görevidir denilmektedir (Tekin, 1988, s.6).

Sürekli Eğitim: Zorunlu eğitim sonrasında mesleki ya da genel, tam ya da yarı-zamanlı olarak düzenlenmiş tüm öğrenme olanaklarına sürekli eğitim denilmektedir (Duman, 1999, s.85).

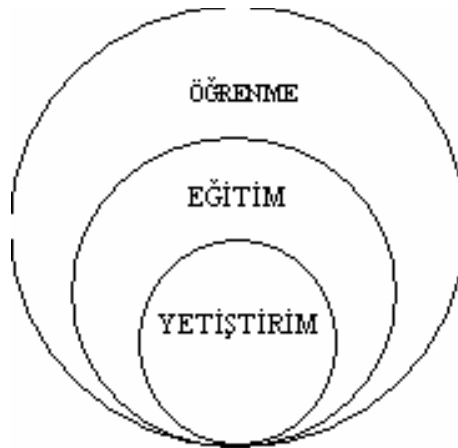
22-26 Şubat 1999 tarihinde toplanan 16. Milli Eğitim Şurası dokümanları ve kararlarında bu kavrama sık sık yer verildiği görülmektedir. Şuranın ön komisyon raporunda sürekli eğitim, “İlköğretimini tamamlayan herkesin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yararlanabileceği bir eğitim türü” olarak tanımlanmıştır. Aynı raporda sürekli eğitimin amacının “bireylere ilgi duydukları konu ya da meslek alanlarında gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri kazandırmak” olduğu belirtilmiştir. Şura ön raporuna göre sürekli eğitim, örgün eğitim, örgün okul sistemlerinin içinden veya dışından her kesime açıktır. Sürekli eğitim programları, sınırları iyi çizilmiş konularda ya da dar meslek alanlarında düzenlenir. Sürekli eğitim programları, örgün eğitim kurumları bünyesinde açılabilir gibi, program birliği esas olma koşuluyla kamu, özel sektör ve kamuya yararlı gönüllü kuruluşlar tarafından da açılabilir (Duman, 1999, S.89).

Yetiştirim: Türkçe kaynaklarda yaygın olarak kullanılmayan yetiştirim tanımı, “yetiştirme” ya da “yetişim” olarak karşımıza çıkmaktadır. Duman’a göre, genellikle Türkçe eğitim bilimi alanyazınında, yetiştirim yerine hem yetiştirim hem de eğitim anlamında sadece eğitim kullanılır ve eğitime hem yetiştirim hem de eğitim anlamları yüklenir. Yetiştirme, daha genel anlamıyla, bir meslekteki ya da işteki üretkenliği ya da verimi arttırmak için, o işe ya da mesleğe yönelik bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı hedefleyen eğitim; bir kimsenin belli bir işi gereğince yapabilmesi için kazanması zorunlu olan bilgi, beceri ve tutumların sistemli bir şekilde geliştirilmesi; önceden belirlenmiş bilgi, beceri ya da tutumların sistematik, planlı, denetim altında ve okul sonrasında ya da dışında kazandırılmasıdır. Aslında okul düzeyinde verilen ve belli bir alandaki beceriyi geliştirmeye yönelik verilen eğitim de bir anlamda yetiştirimdir, ancak esasen okul düzeyi dışındaki mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitim yetiştirim olarak alınmalı ve kavramın doğası itibarıyla bu etkinliklerin planlanması, programlanması, finansmanı, yönetimi

ve bireylere olan getirisinin okul düzeyindeki eğitimden farklılık göstermesi beklenir (1999, s.22-24).

Yetiştirimin önemine vurgu yapan Lowe'a göre, yetişkin eğitiminin aşağı yukarı evrensel olarak kabullenilen tek işlemi meslek öğretimidir (1985, s.33).

Yetişkin eğitiminin son yıllarda artan popülaritesini yetiştirim tarzındaki eğitim faaliyetlerine bağlamak olasıdır. Nitekim Charles R. Mann, "*Amerikan endüstriyel ve mesleki yaşamında en önemli olgunun, endüstri ve mesleklerin eğitim kurumları içerisindeki sarsılmaz dönüşümdür, Amerikan halkı, en büyük maddi başarılarının her işçinin işbaşında kendini eğitme için uygun fırsatı bulma derecesine göre kavriyor*" demekle konunun önemine vurgu yapmıştır (Aktaran Knowles, 1966, s.30).



Şekil 1. Öğrenme, Eğitim ve Yetiştirim

Öğrenme, eğitim ve yetiştirim arasındaki ilişki yukarıdaki şekilde belirtildiği gibidir. Buna göre, öğrenmenin eğitim olabilmesi için örgütlü, sistematik ve kasıtlı olması gerekir. Öğrenmenin yetiştirim olabilmesi için ise, önce örgütlü, sistematik ve kasıtlı olması, daha sonra ise mesleki amaçlı ve okul sonrası ya da dışı bir etkinlik olması gerekmektedir (Duman, 1999, s.25).

Yetiştirim niteliğindeki eğitim faaliyetlerine olan ihtiyaç, OECD tarafından yayınlanan "Dönüslü Eğitim" adlı raporda; "herkes işinde ilerlemek iş değiştirmek ya da istihdam fazlası haline geldiği takdirde yeni iş edinmek

üzere gerekebilecek meslek eğitiminden geçme hakkına sahip olmalıdır” şeklinde dile getirilmiştir.

Yetişkin Eğitimi: Yetişkin eğitimi aslında çok eski bir kavram olmasına karşın, terim olarak özellikle son dönemlerde kullanılmaya başlanmış, kavram değişik dönemlerde yaygın eğitim, halk eğitimi, okul dışı eğitim gibi farklı terimlerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü tarafından yetişkin eğitimi şu şekilde tanımlanmıştır; zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış, asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyacını ve ilgiyi tahmin etmek üzere özellikle düzenlenen faaliyetleri ya da programları kapsar. Bu faaliyetlerin ve programların içine, mesleki eğitim dışındaki eğitim, meslek eğitimi, genel eğitim, biçimsel nitelik taşıyan ve taşımayan öğrenme türleri girdiği gibi ortak sosyal amaçlara yönelik eğitim de girmektedir. Aynı kavram UNESCO tarafından ise, içeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun ve ister okullarda, kolejlerde, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünülün veya o eğitimin yerini tuttuğu varsayılınsın, yetişkin olarak düşünülen kimselerin yeteneklerini geliştirmelerine; bilgilerini arttırmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeyi katılma bakımından değiştirmelerine imkan sağlayan, düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade edecek biçimde tanımlanmaktadır. Yetişkin eğitimi ile ilgili tanımlara bakıldığında, bu tanımların ortak noktasının yetişkin eğitiminin asıl uğraşısının artık okula gitmek istemeyen bireylere yönelik olduğu; bu tür eğitim faaliyetlerinin farklı tür ve düzeylerdeki örgün ve yaygın programlar kapsamında yürütülebildiği; rastlantısal değil, düzenli eğitim süreçlerini içerdiği; eğitim süreci sonunda hem kişisel gelişmenin, hem de toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılmanın amaçlandığı söylenebilir (Tekin, 1988, s.26-28).

Her ülkede yetişkin eğitimin uzun bir tarihsel geçmişi vardır. Önceleri yetişkin eğitimi, daha çok gönüllü kuruluşlar tarafından yürütülen bir sosyal

hizmet olarak görülmekteydi ve böyle görüldüğü sürece de örgün eğitim sistemlerinin eksikliklerini gidermek için başvurulan bir çare sayılmaktaydı (Tekin, 1988, s.1). Ülkemizdeki gelişmelerin de bu çerçevede şekillendiğini söylemek mümkündür.

Ülkemizdeki gelişimi açısından yetişkin eğitimi faaliyetlerine baktığımızda, farklı dönemlerde yaygın eğitim, halk eğitimi gibi terimlerin de kullanılageldiği görülmektedir. 5-15 Şubat 1962 tarihinde toplanan 7.Milli Eğitim Şurasında halk eğitimi kavramı; “yurttaşların çalışma gücünü arttırmak, yaşayış seviyesini yükseltmek, milli ve insani meziyetlerini geliştirmek amacıyla okul eğitimi dışında veya yanında yapılan eğitim ve öğretim çalışmaları” şeklinde tanımlanmıştır. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında ise; “asıl işi okula gitmek olmayan hayatta sorumluluk almış veya alma durumunda bulunan her seviye ve kademedeki fert ve toplumlara, ihtiyaçlara dayalı programlar halinde uygulanan, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemelerine yardım eden planlı, sistemli ve sürekli bir şekilde yürütülen okul dışı eğitim, öğretim ve rehberlik faaliyetleri” olarak tanımlanmıştır. 1973 yılında kabul edilen 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasasına göre eğitim sistemimiz, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki başlık altında ele alınmış ve yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında ya da dışında düzenlenen eğitim etkinliklerinin tümü olarak görülmüştür, 07/08/1979 tarih ve 16720 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne göre yaygın eğitim; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademededen çıkmış bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde yaşam boyu yapılan eğitim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü olarak adlandırılmıştır. Her ne kadar yasal tanımlamalarda yaygın eğitim ve halk eğitimi terimleri arasında amaç, hedef kitle, program, yer ve süre açısından fark bulunsa da halk eğitimi, yetişkinler eğitimi ve yaygın eğitim kavramları ülkemizde eş anlamlı olarak kullanılagelmiştir (Duman, 1999, s.31-33).

Yaygın eğitim kavramı, eğitimin okul içinde ve dışında devam bir süreç olma özelliğine vurgu yapmak amacıyla UNESCO tarafından geliştirilmiş ve bugün, sadece bazı az gelişmiş Afrika ve Asya ülkelerinde kullanılan bir kavramdır. Duman'a göre ülkemizde varolan yaygın eğitim anlayışı, ilgili alanyazındaki yaygın eğitim (nonformal education) kavramından büyük farklılık göstermektedir. Halk eğitimi kavramı ise, cumhuriyet döneminde halkın duygu, düşünce, kültür birliği ve bütünlüğünü sağlamak amacıyla, yapılan eğitim çalışmalarını ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Zaman içinde, toplum yapısının özellikler ve gereksinimleri değişmiş ancak okuma-yazma ve temel yurttaşlık gereksinimlerini öğretmek, halk eğitiminin temel amacı olmaya devam etmiştir. Bunun için halk eğitimi denilince daha çok, okuma-yazma kursu açmak ve çoğunlukla kırsal bölgelerdeki genç kızlara biçki-dikiş kursu açmak anlaşılmaktadır. Yetişkin eğitimi terimi ise konuyla ilgili yabancı dokümanlardan kaynaklanmıştır. Örneğin kavram İngiltere'de, (education of adults) yetişkinler eğitimi olarak kullanılmaya başlanılmış, yetişkinler için düzenlenen, ancak mesleki olmayan eğitim etkinlikleri olarak tanımlanmıştır. Yine İngiltere'de Ulusal Sürekli Yetişkin Eğitimi Enstitüsü tarafından yayımlanan ve alanında önemli çalışmalar arasında gösterilen derginin ismi Studies in the Education of Adults (Yetişkinler Eğitimi Çalışmaları) dır. Benzer şekilde yetişkin eğitimi (adult education) kavramı ABD'de hem alanının akademik olarak adlandırılması hem de yetişkinler için düzenlenen tüm eğitim etkinliklerini ifade etmek için kullanılmaktadır (1999, s.10,11).

Yaygın Eğitim: Yasal mevzuatımıza göre; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinden çıkmış fertlere gerekli bilgi ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında, onların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim-öğretim-rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümüdür.

Yaygın eğitim kavramı konusunda, dünyaca bilinen uzmanlar olan Coombs ve Ahmed'e göre yaygın eğitim; belirli bir gruba, belirli amaçlarla varolan örgün eğitim sisteminin dışında bağımsız olarak ya da daha geniş

etkinliğin önemli bir parçası olarak düzenlenmiş bir eğitimsel etkinlik olarak tanımlanabilir (Duman, 1999, s.77).

Örgün Eğitim: UNESCO Yetişkin Eğitimi Terminolojisi'nde örgün eğitim; ilk ve orta dereceli okullarda, üniversitelerde, tam zamanlı teknik eğitim ile yüksek öğretim uzmanlık dallarına göre düzenlenen kurslarda yapılan eğitim; resmi olarak planlanan ve ardışık biçimde düzenlenen, öğretmen ve öğrencinin üzerlerine düşen görevlerin açıkça tanımlandığı, öğretmenin eğitim amacıyla öğrenciyi yönetmeye çalıştığı ve sorumluluk aldığı eğitim olarak tanımlanmıştır (Tekin, 1988, s.28).

Örgün Yetişkin Eğitimi: UNESCO Yetişkin Eğitimi Terminolojisi örgün yetişkin eğitimi "öğrencilerin bir öğretmenin hazırladığı ve yönettiği bir çalışma programını izledikleri, resmi olarak planlanmış ve ardışık biçimde düzenlenmiş olan yetişkin eğitimi; eğitimin başarısının kredi, diploma, derece veya mesleki yeterlik belgesi verilmesi yoluyla resmen tanınıp onaylanması amacını güden yetişkin eğitimi olmak üzere iki şekilde tanımlanmıştır (Tekin, 1988, s.28,29).

Dönüştürücü Eğitim: UNESCO Yetişkin Eğitimi Terminolojisi'nde dönüştürücü eğitim; yaşamboyu eğitimin, çalışma ve boş zaman uğraşısı gibi başka etkinlikleri kapsayacak biçimde sistemli öğrenim dönemleri halinde düzenlenmesi olarak tanımlanmıştır. OECD tarafından 1973 yılında yayımlanan "Dönüştürücü Eğitim" adlı rapora göre dönüştürücü eğitim zorunlu eğitim ya da temel eğitim sonrası için önerilen çok amaçlı bir eğitim stratejisidir. Dönüştürücü eğitim sisteminin temel özelliği dönüştürücü bir biçimde bireyin tüm yaşamı boyunca eğitilmesidir (Tekin, 1988, s.33).

Yaşamboyu Eğitim: Yaşam boyu eğitim kavramının babası John Dewey olarak kabul edilir. Gerçek anlamda yaşamboyu eğitim kavramının yaygınlaşması yetişkin eğitimi alanının gelişmeye başlaması ile koşuttur; çünkü yetişkin eğitiminin üzerinde durduğu zemin ve dayandığı temel yaşamboyu eğitimidir. Bu bağlamda ilk kez 1960 yılında Kanada'nın Montreal kentinde BM Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü UNESCO tarafından düzenlenen Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda, yetişkin eğitiminin yaşamboyu devam

eden bir etkinlik olması gerektiği kabul edilmiştir. Bu tarihten sonra yaşamboyu eğitim özellikle UNESCO tarafından sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Hatta 1970'li yıllarda UNESCO, yaşamboyu eğitimi; eğitim sürecinde gerekli olan yeni yapılanmaların ve reformların uygulamaya geçirilmesinde genel bir ilke olarak ele almış ve önermiştir. Çünkü yaşamboyu eğitim, eğitim olgusuna ve sürecine yeni bir yaklaşımı gerekli kılmakta ve bu da köklü değişimleri zorunlu hale getirmektedir. En genel anlamıyla beşikten mezara kadar devam eden bir süreç olarak tanımlanan yaşamboyu eğitim, çok değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Peter Jarvis'e göre yaşamboyu eğitim; katılanların öğrenmesi ve anlamasına yönelik insancıl temellere oturtulmuş ve yaşamın herhangi bir döneminde olabilen planlı etkinlikler serisi" olarak tanımlamıştır. Ettore Gelphi'ye göre yaşam boyu eğitim; "toplumun insan kaynaklarının daha etkin ve yaygın kullanımı", "demokrasiyi yaygınlaştırmanın yeni bir yolu" ve "herkes için eğitim" olarak tanımlamaktadır (Aktaran Duman, 1999, s.69).

UNESCO tarafından hazırlanan Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü'nde aynı kavram; eğitimin çocuklukta başlayan tam zamanlı eğitimin ilk dönemiyle sınırlı ilk ve son bir deneyim olmadığı, tersine yaşamboyu devam etmesi gereken bir süreç olduğu düşüncesi. Yaşamın kendisi bir sürekli öğrenme sürecidir, ancak her insanın toplumsal ve teknik değişmelere ayak uydurması, kendisine özgü koşullar çerçevesinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlaması ve bireysel gelişim açısından gücünün en son noktasına erişmesi için gerek mesleki gerek genel alanda daha ileri düzeyde ve yeni bazı eğitim fırsat ve olanaklarından yararlanmaya gereksinimi vardır. Yaşamboyu eğitim bir kimsenin hem amaçlı hem de rastlantısal öğrenme yaşantılarını kapsar" şeklinde tanımlanmaktadır (Duman, 1999, s.70).

Yaşamboyu eğitim çağdaş yaşamın olmazsa olmaz koşuludur. Yaşamboyu eğitimin temel özellikleri; kapsanan alan ve ilgili kitlenin büyüklüğü ve evrenselliği; öğretme ve öğrenme yöntem ve tekniklerinin devingenliği ve çeşitliliği; öğrenenlerin yaşamboyu öğrenme için gerekli olan güdüleme, benlik imajı, değerler ve tutumlar gibi bireysel özellikleri üzerinde odaklaşmalarını desteklemek olarak sıralanmaktadır.

Yetişkin Öğrenen: Yetişkin eğitimi sürecine dahil olan kişidir. Konuyla ilgili kaynaklarda bu konuda çok farklı tanımlamalara rastlamak olasıdır. Yetişkin öğrenen, öğrenci, kursiyer bu tanımlamalardan sadece birkaçıdır. Bu çalışmada farklı bölümlerde bu terimlere aynı anlamı taşımak üzere yer verilmiştir.

Yetişkin Eğitimcisi: Yetişkin eğitiminde, yetişkin öğrenenlere eşlik eden kimsedir. Yetişkin eğitimcisi, klasik pedagojik anlamın dışında yetişkinlerle birlikte öğrenen, onlara yardımcı olmaya çalışan bir yol gösterici ve rehberdir. Literatür tarandığında yetişkin öğrenen gibi, yetişkin eğitimcisinin de kolaylaştırıcı, yetişkin eğitimi uzmanı, yetişkin öğretmeni, halk eğitimcisi gibi farklı terimlerle ifade edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmada bu terimler eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

2.YETİŞKİNİN ÖZELLİKLERİ

Bilimsel yayınlarda “yetişkinlik” terimi genellikle “bebeklik”, “çocukluk”, “ergenlik” terimleri kadar açık ve somut değildir. Örneğin Freud, yetişkin yaşamını daha önce oluşmuş kişilik yapısının yüzeyinde sadece bir dalgalanma olarak görür. Piaget ergenlikten sonra önemli bilişsel değişimlerin oluşmadığını varsayar; Kohlberg ahlak gelişiminin erken yetişkinlik yıllarında tamamlandığını kabul eder. Bilim dünyası Erikson, Bühler, Jung gibi psikologları izleyerek, yetişkinliğin tek başına duran, ergenlikle yaşlılık arasında ayrılaşmamış bir biçimde yer alan bir evre olmadığını kabul etmeye başlamıştır. Yetişkinliğin bir “varlık durumu” olduğu anlayışı, yerini yetişkinliğin bir “oluşum süreci” olduğu görüşüne bırakmaktadır (Aktaran Onur, 2000, s.55).

Bülbül'e göre, yetişkinlik kavramı daha çok "bağımsızlık" ile ilgili bir kavramdır. Genel bir eğilim olarak bir toplumda, kendi yaşantılarını yönetme sorumluluğunu üstüne alan bireyler yetişkin kabul edilmektedir (Bülbül, 1991, s. 44).

Yetişkinlik veya bireyin yetişkin olup olmaması ölçeği değişik bilim dallarına göre çeşitlenmektedir. Resmi prosedürler açısından kişinin belli bir yaşa erişmesi onun yetişkin olarak değerlendirilmesine ve bir takım hak, yetki, görev ve sorumluluklarla donatılmasına neden olmaktadır. Ücretli bir işte çalışma/evli olma, ana-baba olma, karar verici olma, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme gibi toplumsal roller bağımsızlığı da beraberinde getirmektedir. Ancak, Celep tarafından da belirtildiği gibi, bu rolleri üstlenme ülkeden ülkeye göre değişebildiğinden, belli bir yaşta yetişkinliğin başlangıcı olarak kesin bir biçimde kabul etmek şimdilik olası görülmemektedir (1995, s.34).

Ancak yetişkinlik, özellikle eğitim bilimi açısından ele alındığında, sadece kişinin belli bir yaş düzeyine ulaşmış olması ile açıklanamamaktadır. Yetişkinlik bir olgunlaşma dönemi olarak kabul edilirse, psikolojik açıdan olgunlaşma yaşı bireyden bireye değişmektedir. Verner, yetişkini yetişkin olmayan bireylerden ayıran temel unsurun, toplumda üstlendiği üretici rol olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, ana-baba, eş, vatandaş gibi roller toplumda kişiyi üretici kılmakta ve böylece bireyin yaşamında gerekli olacak öğrencilik rolü, yetişkin olmanın gerektirdiği üretici role göre ikinci plana geçmektedir. Buradan yola çıkarak eğitim açısından yetişkin, kendisine yüklenen sorumluluklar nedeniyle toplumda üretici olan ve eğitim ihtiyacı bu role göre belirlenen kişidir (Tekin, 1988, s.25).

Yetişkinlik dönemi, çocukluk ve gençlik dönemlerine oranla hem süreç olarak çok uzun olmakta hem de birey; toplumsal rolleri, fiziksel, ruhsal ve psikolojik gelişimi açısından çok büyük değişimleri bu dönemde gözlemlemektedir.

Yetişkin kimse denildiği zaman, fiziksel ve psikolojik gelişimini tamamlamış, olgunluğa ulaşmış birey anlaşılmaktadır. Ancak, psikolojik ve fiziksel gelişimi ölçmek tam anlamıyla olanaklı olamamaktadır. Bu nedenle, bir çok toplumda yetişkinliğin başlangıcı zorunlu öğrenim yaşını bitirmiş, tam zamanlı bir işe girmiş ve evlenmiş olmakla tanımlanmaktadır. Yetişkinlik kavramı daha çok "bağımsızlık" ile ilgili bir kavramdır. Genel bir eğilim olarak

bir toplumda, kendi yaşantılarını yönetme sorumluluğunu üstüne alan bireyler yetişkin kabul edilmektedir.

Yetişkinin özelliklerini anlatmadan önce, yetişkinin gelişim özellikleri itibariyle geçirdiği değişimi irdelemek yerinde olacaktır. Literatürde yetişkinin gelişim özelliklerinin fiziksel, psikolojik ve toplumsal olmak üzere üç başlık altında incelendiği görülmektedir.

Fiziksel Gelişim Özellikleri

Görme Yeteneği: Görme gücünde yaşın ilerlemesi paralelinde önemli ölçüde düşüş görülmektedir.

İşitme Yeteneği: Yaşın ilerlemesine bağlı olarak yetişkinin işitme gücünde azalma olmaktadır. Bu nedenle, eğitsel etkinliklerde öğretici, ses tonunu iyi ayarlamalı, dudak mimikleri yetişkin tarafından görülecek biçimde konuşmaya özen gösterilmeli ve görsel-işitsel araçların kullanımı ön plana çıkartılmalıdır.

Çalışma Gücü: Yaş ilerledikçe kas gücünde de azalma olduğundan, istenilen hızda bir çalışma ortaya konulamaz. Bunun için de yetişkin, eğitime daha az zaman ayırabilir.

Isıya Uyum Sağlama Yeteneği: İleriki yaşlarda vücut iç ısısının aynı kalması önceki dönemlerde olduğu kadar kolay sağlanamamaktadır (Celep, 1995, s.35).

Psikolojik Gelişim Özellikleri

Yetişkinin psikolojik gelişim özellikleri, yetişkinlik dönemlerine göre farklılıklar göstermektedir. Yetişkinlik dönemleri; genç, orta, ileri yaşlar olmak üzere üçe ayrılır. Ancak, bu dönemlerin hangi yaşları içerdiği konusunda kesin bir görüş birliği bulunmamaktadır.

Genç yetişkinlik döneminde birey; eş seçme, eşi ile birlikte yaşamayı öğrenme, bir aile kurma, çocuk yetiştirme, bir evin işlerini yürütme, çalışma hayatına başlama, yurttaşlık sorumluluklarını yerine getirme, uygun sosyal gruba katılma gibi gelişim ödevleri üstlenmek durumundadır.

Orta yetişkinlik döneminde birey; toplumun bir üyesi olarak yetişkinlere özgü sorumlulukları yerine getirme, belli bir ekonomik yaşam düzeyine ulaşma ve bunu sürdürme, ergenlik çağındaki çocuklarına sorumlu ve mutlu yetişkinler olmasına yardım etme, yetişkinlere özgü boş zaman etkinliklerini geliştirme, orta yaşın getirdiği değişiklikleri kabullenme ve buna uyum sağlama gibi gelişim ödevlerinin sorumluluğunu taşır.

İleri yetişkinlik döneminde birey; fiziksel güçteki ve sağlıktaki düşüşe uyum sağlama, emekliliğe ve azalan kazanca uyum sağlama, yaş grubuyla açıktan ilişki kurma, mutluluk verici fiziksel yaşama koşulları kurma, toplumsal ve yurttaşlık görevlerini yerine getirme gibi gelişim ödevlerini ifa etmek durumundadır.

Knowles, yetişkinliğin süreç bakımından büyük bir dönemi ifade ettiğini vurgularken, yetişkinlerin psikolojisinin ve öğrenmeye yönelimlerinin anlaşılabilmesi açısından önemli ipuçları sunmaktadır: Knowles'a göre, yaşamın, 21 yaşında olduğu gibi ileriye doğru uzanıyor, 40 yaşındaki gibi ortasında ve 70 yaşında olduğu gibi daha çok bellekteki geçmişte ya da artık çocuklarının önünde olup olmadığı, kişinin öğrenmeye yönelimini büyük ölçüde farklılaştırmaktadır. Yaşam beklentileri bakımından kişinin, zaman programının gerisinde, üzerinde ya da önünde olması; ya da daha önemlisi bu programın gerisinde, üzerinde ya da önünde olduğunun ayırdında olması, onun yaşama ayarlanması ve bunun sonucu sistemli bir öğretim programını sürdürmeye istekliliği üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Yaşam süresi beklentisine ilişkin algıda da azalmaya katkıda bulunan bu olgu, kuşkusuz yıllar katlandıkça yetişkinlerin tutumlarında derin ve kapsayıcı bir etkiye sahip olur. Bu etki sırası gelince yetişkinin bir öğrenen olarak yeteneğine ilişkin algısını da etkiler (1996, s.152, 153).

Toplumda yaygın olan görüşe göre, okula gitmek, çalışmak ve öğrenmek çocukların ve gençlerin, bir işe girmek ve çalışmak ise yetişkinlerin başlıca görevi olmaktadır. Yani, çocukluk ve gençlik öğrenme; yetişkinlik ise çalışma zamanıdır. Bu görüş yavaş yavaş değişmeye başlamaktadır. Fakat toplumun beklentisinde ve aynı şekilde kişinin kendi beklentilerindeki egemen inanç, bir yetişkin için öğrenme rolünün onun yaşam repertuarında önde gelen bir eleman olmadığıdır. Böylece, hem toplum hem de yetişkin kendisine öğrenen olmayan biri olarak bakar.

Knowles bu gerçekten hareketle, öğrenen rolünün benliğin odaksal bir özelliği olarak içselleştirilmesindeki bu başarısızlığın, yetişkinin kendi öğrenme gizilgücünün ayırdına varmasında önemli bir engel olduğunu belirtmekte ve bir yetişkinin inceleme yapmayı, öğrenmeyi ve entelektüel serüveni, yaşamının, mesleği ve ailesine karşı yükümlülüğü kadar büyük bir parçası olarak düşünürse ve düşündüğü zaman, onun daha yüksek bir entelektüel başarımla düzeyi elde etmesi çok daha fazla olası olacaktır görüşünü savunmaktadır (1996, s.158, 159).

Bireyleri öğrenmeye yönelten önemli bir içsel etken, keşfetme, bilinmeyen öğrenme duygusudur. Çocuklar ve kısmen gençler için dünyadaki her şey yenidir ve çözülecek sonu gelmez bilinmeyenler, ustalaşılacak yeni ödevler ve keşfedilecek yeni sınırlar vardır. Fakat yabancı olanlar daha bildik olmaya ve beceriler alışkanlık haline gelmeye başladıkça, keşif duygusu düşmeye başlayacaktır. Bu, yetişkinliğe yaklaşıldıkça ve özel yaşam sorumlulukları için gerekli beceri ve etkinliklerde ustalaşıldıkça, giderek daha doğru olmaktadır. Burada keşif yerini derece derece tekrara ve korunması gereken kazanımlara bırakır. Fakat tipik olarak, çoğu yetişkin için varolanı koruma etkinliklerinde gösterdiği yeterli başarımla, keşif serüvenini sürdürmelerine izin vermez. Onun yerine, tekrarı tercih ederler ve giderek kendi dünyalarının entelektüel istemleriyle baş etme yeteneklerini düşürdükleri görülür. Bu durum, Knowles'a göre, varolanı korumanın gereklerine, araştırmayı sürdürme gereksinimini önemsemeyecek denli teslim olma durumunun bir yansıması değildir. Eğer yetişkin sürekli bir öğrenen olma öz

beklentisine keşfetmeyi sürdüren bir kişi olmanın resmini de ekleyebilse, öğrenme ve araştırma yeteneğini yükseltecektir (1996, s.159, 160).

Toplumsal Gelişim Özellikleri:

Yetişkinlerin içinde yaşadıkları topluma veya gruba göre beklentileri ile eğitimle olan gereksinimleri farklı olabilmektedir.

Celep'e göre, gelecekte kullanma olasılığı olan bir bilgiyi öğrenme, özellikle yetişkinlerde zaman tüketici ve verimsiz bir öğrenme yoludur. Toplumda aldığı yeni rolü başarı ile oynayabilmesi için yetişkinin belli bilgileri öğrenme gereğini duyması, onu öğrenmeye yöneltir. Bireyin yöneldiği amaçlar, halk eğitimi açısından da önemlidir. Bu amaçlar, bireyde öğrenme isteğini artırır; öğrenme sürecini, öğrenme süresinin içeriğini, miktarını, yoğunluğunu belirler (1995, s.37).

Yetişkinlerin içinde yaşadıkları toplumların gelişmişlik düzeyi yetişkin eğitimi açısından çok önemlidir. Geri kalmış toplumlarda bireyler yaşamlarının ilk yıllarında edindikleri bilgi ve tecrübe gibi kazanımlar sayesinde yaşamları boyunca yeni bir öğrenme etkinliğine girme gereksinimi hissetmeyeceklerdir. Gelişmiş toplumlarda ise bilginin üretilip kullanıma dönüştürülmesi süreci insan yaşamının sadece küçük bir periyodunu ifade ettiğinden eğitim ve öğrenme etkinlikleri bireyin yaşamının son gününe kadar süren bir süreç halini almaktadır.

Benzer şekilde Geray tarafından da belirtildiği gibi, bireyin mesleği, gelir ve öğrenim düzeyi, cinsiyeti, evli olup, olmaması, yaşadığı yer, dinsel inançları halk eğitimi etkinliklerine katılmasında önemli role sahiptir. (1978, s. 25).

3.YETİŞKİNİN ÖĞRENME ÖZELLİKLERİ

I.Dünya Savaşının bitimiyle birlikte ABD ve Avrupa'da, öğrenenler olarak yetişkinlerin farklı tipik özellikleri konusunda giderek gelişen fikirler

bütünü, özellikle son yirmi yıl içerisinde bir kuram oluşturacak şekilde gelişim göstermiştir. Confucius, Lao Tse, Aristotle, Socrates ve Plato gibi antik zamanların bütün büyük öğretmenlerinin çocukların değil yetişkinlerin öğretmenleri olması ve yetişkinlerin eğitiminin çok uzun bir zamandır insan ırkının bir kaygısı olduğu düşünüldüğünde; yetişkin öğrenmesi konusunda yakın zamana kadar bu denli az düşünmenin, araştırmanın ve yazının bulunması, Knowles'ın ifadesiyle, yetişkin öğrenenlerin gerçekten ihmal edilmiş bir kesim olduğunu göstermektedir. Tüm bu antik zamanların yetişkin eğitimcilerinin uygulamış oldukları, öğrenenlerin sorduğuya aktif olarak katılacağı teknikler, liderin ya da grup üyelerinden birinin bir durumu çoğu kez bir mesele biçiminde betimleyeceği ve hep birlikte onun tipik özelliklerini ve olası çözüm yollarını keşfettikleri örnek olay sistematigi, şimdilerde sokratik diyalog diye de ifade edilen liderin ya da bir grup üyesinin bir soruyu ya da grup üyesinin bir soruyu ya da ikilemi ortaya attığı ve grup üyelerinin düşüncelerini ve deneyimlerini bir yanıt ya da çözüm arayışında birleştirmeleri gibi yöntemler modern anlamda andragoji kavramının temelini oluşturmuştur (Knowles, 1996, s.25,26).

Axford'a göre yetişkin eğitimi yeni bir olgu değildir. Yazılı tarihin ilk yıllarından itibaren değişik yollarla kültürü etkileyen ve yaşamı boyunca kendini geliştiren insanların bulunduğu dair çok fazla kanıt bulunmaktadır. O'na göre yeni olan, yetişkinlerin giderek daha fazla çeşitlenen ve değişen ihtiyaçlarının kurumsal çalışmalar dahilinde giderilmeye çalışılmasıdır (1969, s.27).

Öğrenme konusunda yaygın olan görüş, öğrenmenin yaşamın ilk yıllarında, çocukluk ve gençlik dönemlerinde yerine getirilmesi gereken bir görev olduğudur. Ancak literatürde bu anlayışın yanlış olduğu gerçeği artık daha yüksek bir sesle dile getirilmektedir.

Kidd'e göre yaşları ne olursa olsun tüm insanlar, öğrenme ve kendini geliştirme konusunda inanılmayacak bir kapasiteye sahiptirler (1973, s.7).

Onur, yetişkinlikteki zekanın azaldığı ya da yetişkinlerin yeni şeyler öğrenemeyecekleri türünden söylencelerin, insanların yetişkinlikteki zihinsel değişimlerini doğru bir biçimde değerlendirilmesini engellediğini belirtmekte ve yetişkinliğin farklı dönemlerinde ussal becerilerde artış görülebileceğini ifade etmektedir. Onur' a göre, akıl yürütme ve sözel beceriler yetişkinlikte gelişebilmekte, orta yaşlı bireylerin düşünme yetenekleri genç yetişkinlerden daha iyi olmakta, yaratıcılık da orta yetişkinlik yıllarında belirgin bir azalma göstermemektedir (2000, s.235).

Eğitim çevrelerinde öncelikle yetişkinlerin öğrenip öğrenemeyeceği konusunda araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar enine kesitsel ve boylamsal olarak ikiye ayrılmaktaydı. Enine-kesitsel tip, birbirini izleyen yaş düzeylerindeki farklı gruplarda bir yansız sayıdaki kişileri ele alırken, boylamsal tip aynı kişileri çeşitli zaman aralıkları üzerinden incelemekteydi. Enine-kesitsel tipte yapılan Thorndike, Jones ve Conrad ile Weshler tarafından değişik tarihlerde gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda, öğrenme hızının 22 yaşında zirvede olduğunu, bunu sonraki yaş gruplarının her birinde bir gerilemenin izlediğini göstermişlerdir. Boylamsal çalışmalarda ise, kişilerin yaşlanma ile birlikte sayısal yeteneklerinde bir azalma görüldüğü ancak diğer yetileri bakımından önemli bir azalma görülmediği sonucuna varılmıştır (Knowles, 1996, s.156, 157).

Yetişkinlerin öğrenme özelliklerini bilmek, onlara verilecek eğitim nasıl desenleneceğini bilmek ve kurulacak iletişimin hangi ilkeler çerçevesinde kurgulanacağına karar vermek bakımından önem taşımaktadır.

Yetişkinlerin yavaş öğrenmelerine karşın yargılama, süreklilik ve güvenilirlik yönünden üstünlükleri vardır. Hemen ve kolay uygulanabilir konuları öğrenmeyi tercih etmektedirler. Yetişkinler öğrendikleri bilgi ve becerileri öğretim sürecine aktarmaya yönelirler.

Yetişkinler öğrenci muamelesi görmekten hoşlanmazlar. Kendilerine dostça ve arkadaşça davranılmasını isterler. Başarılı olduklarını hissetmeleri önem taşımaktadır.

Kısa ve pratik bilgileri tercih ederler; bütünde verilen bilgileri kolay kavrarlar, parça parça verilen bilgileri kavramakta ve hatırlamakta zorluk çekerler. Öğrenme istekleri konuları anlamlı ve yararlı bulmalarına bağlıdır.

Knox yetişkinlikteki öğrenmeyi etkileyen belli başlı etkenler ile ilgili aşağıdaki tespitlerde bulunmaktadır (Aktaran Onur, 2000, s.236, 237);

Koşullar: Fizyolojik koşullar ve fiziksel sağlık öğrenmeyi çeşitli yönlerden etkileyebilir. Duyusal kısıtlanmalar (görmenin, işitmenin azalması gibi) duyusal girdileri sınırlandırabilir. Sağlığın bozulması dikkatin dış olaylara yöneltilmesini önleyebilir.

Uyum: Öğrenme durumunda kişisel ya da toplumsal bir uyumsuzluk olduğunda bireyin öğrenmeyi değerlendirmesi ya da kolaylaştırması daha az olanaklıdır. Toplumsal uyumsuzluk genellikle öğrenen kişinin savunma ve ankisiyetesiyle ilgilidir ve kişinin güdülenme ve canlılık düzeyi ile karıştırılmamalıdır. Kişi bir durumla başedebileceğine inanırsa ona meydan okuyabilir, eğer inanmazsa durumu tehdit edici olarak algılayabilir. Daha önce pek çok başarısı olan bir kişi başarısızlığı çok rahat göğüsleyebilir. Yeni eğitim deneyimlerinde destek ve yardım yetişkinler için çok önemlidir.

Uygunluk: İş anlamlı ise ve öğrenme yarar sağlayacaksa yetişkinin öğrenme etkinliğindeki güdüsü ve işbirliği de artar. Belirgin ve seçilmiş öğrenme görevleri ve anlaşılır yöntemler söz konusu olduğunda yetişkin daha etkin bir ilgi ve katılım göstermektedir.

Hız: Özellikle yaşlı yetişkinler için zaman sınırlamaları ve baskılar öğrenme başarısını azaltmaktadır. Yetişkin kendi ritmine bırakılırsa öğrenme başarısı daha yüksek olur. Celep tarafından da ifade edildiği gibi, yetişkinlerin öğrenmelerinin önündeki en büyük engel kendilerine olan güvensizlik, kendilerine olan güvensizliğin en temel unsuru ise normal olarak gençlerle aynı koşulda ve aynı hızda öğrenmelerinin beklenilmesidir. Çalışma tempolarını kendilerinin ayarlamasına olanak verilmesi durumunda yetişkinlerde öğrenme hızı artmaktadır (1995, s.42).

Statü: Sosyoekonomik durumlar, öğrenme yeteneğini etkileyebilecek değerler, istemler, baskılar ve kaynaklarla yakından ilişkilidir. Resmi öğrenim düzeyi yetişkinin öğrenmesiyle yakından bağlantılı bir statü belirtisi

olmaktadır. Statünün öğrenmeye etkisi öğrenme etkinliğinin türüne bağlıdır. Örneğin, ölçme sisteminin öğrenilmesinde sözel iletişim mavi yakalı yetişkinler için daha etkili olurken, beyaz yakalı yetişkinler soyut kavramları yazılı iletişimle daha kolay öğrenmektedirler.

Görünüş: Kişisel görünüş ve kişilik özellikleri (açık görüşlülük ve savunmacılık gibi) yetişkinin özel öğrenim türleriyle uğraşma yollarını etkileyebilmektedir.

Leigh, akademik örgütlenmenin zoraki itkileri ile olmayıp öğrenmek ve yaşantısını zenginleştirmek için duyulan samimi istek ile güdülenme ve öğrenenin ilgili günlük deneyimlerini öğrenmeye getirmesi, bunun sonucunda da yeni bilgilerin sıkı sıkıya *günlük yaşamdan* öğrenmeye taşınanlar üzerine kurulması, derinlik kazanması ve ondan beslenmesi kavramlarını ifade ederek, yaşam ve meslek deneyimlerine yer verilmesinin öğretimi daha etkili kıldığını, böylelikle yeni ve eski bilgilerin bütünleştirilmesi ve eğitime aktif katılmalarının sağlanabileceğini anlatmak istemektedir. Leigh'e göre, doğumdan başlayarak ölümle sona eren bir yaşamboyu süreç, her noktasında bireyin yaşam deneyimleriyle ilişkili bir süreç, öğrenen için ifade ettiği gerçeklik ve anlamla dolu bir süreç, öğrencinin edilgen alıcı olması yerine etkin katılımcı olduğu süreç olarak bir eğitim kavramı ortaya çıkmaktadır (Aktaran Knowles, 1996, s.31)

Yetişkinlerin öğrenmeye karşı tutumlarında en önemli etmenlerden birisi, onların alışkanlıklarını ve huylarını değiştirmeye yatkın olup olmadıklarıdır. Bowinick ve Brinley (1962) tarafından yapılan bir araştırmaya göre; yetişkinler sürekli olarak tek bir tutum içinde değildirler, öğrenecekleri konunun niteliğine göre değişmeye hazır olup, gerektiğinde değerlerini değiştirebilmektedirler. Girişilecek öğrenme etkinliğinin açık olarak ortaya konulması, hatalarının saptanarak düzeltilebileceğinden emin olmaları ve kendi tempolarında çalışmalarını koşuluyla ileri yaştaki bireyler, gençler kadar başarılı olabilmektedirler. Ayrıca, yüksek zeka düzeyine sahip yetişkinlere oranla, zeka düzeyi düşük yetişkinler, değişikliğe daha az karşı koymaktadır (Aktaran Celep, 1995, s.42).

Yetişkinlerin yaşları, deneyimleri, özgeçmişleri ve kapasiteleri değişiktir. Öğrenme ortamında yetişkinlerin hepsinin aynı bilgilerle donatılmış ve aynı yaşantı biçiminden geldikleri varsayımı ile hareket etmemek gerekecektir. Zamanları sınırlı olup, ilgileri çabuk dağılır. Herhangi bir konuyu bilmedikleri için huzursuzluk duydukları an öğrenmeleri için en uygun zamandır.

Yetişkinler bir yaşantı biçimine sahiptirler. Yaşantı zenginlikleri çocuklar ve gençlere oranla fazladır.

Yetişkinin kendisi de zengin bir öğrenme kaynağıdır. Zengin yaşantıları yeni yaşantıları ile ilişki kurmalarını kolaylaştırır. Yetişkinler yerleşik alışkanlıkları nedeniyle daha az açık fikirlidirler. Geçmiş yaşantılarına ters düşen öğrenmeleri reddederler. Kalıplaşan değerlerine dokunulduğunda eğitimden uzaklaşabilirler.

Yetişkinler, gereksinimlerini gideren öğrenmelerini yeğlerler. Daha gerçekçidirler. Eğitimlerinin somut gereksinimlerine doyum getirmesini beklerler. Sorun çözmeye yönelik öğrenmeleri yeğlemektedirler. Gelecekteki olası sorunlar yerine bugün karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelirler. Sorun çözme merkezli eğitimi yeğledikleri için bilgi aktarmak değil, olay inceleme, sorun çözme gibi yöntemlerle eğitim yürütülmelidir. Aynı zamanda yetişkinler eğitime ayrılan zamanın iyi kullanılmasını beklerler.

Yetişkinlerde öğrenmeyi etkileyen etmenleri bilmek sağlıklı bir yetişkin eğitimi iletişimi ve onun da ötesinde verimli bir eğitim ortamının oluşturulmasının sağlanması açısından önem taşımaktadır. Yetişkinlerin, fizyolojik, fiziksel sağlık koşulları ve duyuşal kısıtlılıklar nedeniyle öğrenmeleri etkilenebilir. Öğrenilen konuların kişinin işine yarayacak türden olmaması güdülenmeyi dolayısıyla istekli olmayı olumsuz yönde etkileyecektir. Öğrenmenin yetişkinin ritmine bırakılmaması ve suni bazı müdahaleler ile şekillendirilmeye çalışılması yine öğrenmeyi azaltacaktır. Yetişkinlerin statüleri, sosyoekonomik düzeyleri, değer yargıları, istekleri ve baskıları da önemli öğrenme engelleri arasında gelmektedir.

Yetişkinin tepki ve öğrenme hızlarındaki düşüşler, problem çözme yeteneğindeki gerilemeler, hareketle ilgili becerilerinde görülen gerilemeler öğrenmeleri etkileyecektir. Ayrıca öğrenme engelleri arasında sayabileceğimiz diğer bir unsur ise, kültürel koşullanma ile yetişkinin öğrenebileceğine ilişkin kendine güveninde düşmedir.

Yetişkinin konuları ilginç bulmaması, isteksiz olması, hep dinlemek zorunda kalması, anlatılanı anlamaması, öğretene iyi duyamaması ve zamanının boşa gittiğini düşünmesi yetişkinde sıkılmaya neden olacak ve bu durum bir diğer öğrenme engeli olarak karşımıza çıkacaktır.

Öğretilen materyalin gereksiz ayrıntılarla dolu ve ilişkilendirilmemiş olması; öğretenin uygunsuz, aşağılayıcı, alaycı ve ters bir tarzının bulunması, değer ve inançlara ters düşen konuların işlenmesi; gülünç olma, alay edilme korkusu, başarısızlık endişesi ve sınav kaygısı gibi etmenler ise korku, rahatsızlık ve karmaşıklık gibi diğer öğrenme engellerine sebebiyet verecektir.

Yetişkin öğrenmesi açısından önemli olan bir diğer unsur ise, yetişkinleri öğrenmeye güdüleyen etmenlerin ne olduğunun anlaşılmasıdır. Though, yetişkinleri bir öğrenme projesine başlamak için neyin güdülediğini belirlemekle ilgilendiği çalışması neticesinde arzu edilen bir takım çıktılar ve kazançların yetişkinleri güdülediğini buldu. Kazançların bazıları bir merakı doyurma, içeriğin kendisinden zevk alma, beceriyi uygulamaktan hoşlanma, öğrenme etkinliğinden hoşlanma gibi ivedi iken, bir şeyi üretme, bilgi ya da beceriyi başkalarına aktarma, gelecek bir durumda ne olacağını anlama gibi uzun soluklu idi. Thoun'un açıkça hoşlanma ve öz-saygı gibi etmenleri ise güdülenmedeki kritik elemanlar olarak tanımlamaktaydı (Aktaran Knowles, 1996, s.46).

Johnston ve Rivera ise yetişkini öğrenmeye güdüleyen etmenleri şu şekilde sıralamaktadır (Aktaran Celep, 1995, s.43):

1. Daha bilgili olmak
2. Yeni bir işe hazırlanmak
3. İş başında yetişmek

4. Boş zamanı iyi ve yararlı olarak geçirmek
5. Yeni ve ilgi çekici bireylerle tanışmak
6. Yüklendiği işleri yerine getirmede ustalık kazanmak
7. Kişiliğini geliştirmek ve bireylerle daha iyi ilişkiler kurmak
8. Gelirini arttırmak.

Knowles, yetişkinin, yetişkinlik dönemlerinde üstlenmek durumunda olduğu rollerin çokluğuna dikkat çekmiş ve bu rollerin hafifletilmiş olması durumunda, yetişkinin daha serbest olabileceğini ve öğrenmeye daha çok vakit ayırabileceğini vurgulamıştır (1996, s.153).

Yetişkinler, bir öğrenme etkinliğinde, öğrenmek durumunda kaldıkları bilgi ve becerileri niçin öğrendiklerini bilme gereksinimini hissederler.

Yetişkinler derin bir öz yönetimli olma gereksinimi duyarlar: gerçekte, “yetişkin”in psikolojik tanımı, kendi yaşamından sorumlu olmanın benlik algısını geliştirmiş bir kişi olmasıdır. Bu yüzden yetişkinler kendilerini aşağılanarak hitap edilen, kararların üzerlerinde dayatıldığı, sürekli denetim altında tutuldukları, yönetildikleri veyahut da çocuklar gibi davranıldıkları eğitim ortamlarında bulunmamak isteyeceklerdir (Knowles, 1996, s.165).

Yetişkin öğrenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar, yetişkinlerin kendi kendilerine öğrendikleri bilgilerin, bir öğretim süreci içerisinde öğretilerek öğrendikleri şeylerden daha derinden ve kalıcı olarak öğrenildiğini göstermektedir.

4.İLETİŞİM

İletişim olgusu, kitle iletişim araçları, internet üzerinden hızlı veri transferi, bilgisayar teknolojisinde yaşanan baş döndürücü gelişmeler ve tüm bu oluşumların şekillendirdiği post modern topluma geçiş süreci içerisinde, daha önce hiçbir dönemde olmadığı kadar büyük bir önem kazanmıştır.

Carnegie Teknoloji Enstitüsü'nde 10.000 kişiye ait verileri analiz ederek, başarının yüzde 15'inin yapılan işle ilgili bilgi ve beceri geliştirme çalışmalarına, yüzde 85'inin ise kişilik faktörlerine, insanlarla başarılı ilişkiler ve iletişim kurmaya bağlı olduğu sonucuna ulaştığı çalışması konunun taşıdığı önemi anlamamıza yardımcı olacaktır (Aktaran Yüksel, 2001, s.25).

Yakın zamanlara kadar, dilimize Fransızca'dan ve Fransızca söylenişi ile geçen komünikasyon (communication) sözcüğü ile birlikte ve aynı anlamı karşılamak için haberleşme kavramı kullanılıyordu. Günümüzde kullanımı yaygınlaşan iletişim sözcüğü ise haberleşmeyi de içeren daha geniş bir ileti alışverişini yansıtmaktadır (Zıllıoğlu, 1993, s.3).

İletişim olgusu pek çok kişi tarafından çok farklı yönleri önemsenererek, çok farklı biçimlerde açıklana gelmiştir.

Tekin, dilimizde haberleşme, komünikasyon, bildirişim gibi sözcüklerle de ifade edilen "iletişim" teriminin Latince "paylaşmak", "ortaklaşmak" anlamına gelen "communicare" kökünden geldiğini belirtmektedir (1996, s.31).

Cüceloğlu iletişimi, 70'li yıllarda "kişiler arasında yer alan düşünce ve duygu alışverişi" olarak tanımlarken, şimdilerde bir canın diğer bir cana değmesidir" şeklinde tanımlayarak kavrama çok zengin ve çok boyutlu bir anlam yüklemiştir. Hoben iletişimi, konuşma ve sözlü semboller olarak görmüş, "düşünce ve görüşlerin sözlü olarak karşılıklı alışverişidir" biçiminde tanımlamıştır. Andersen ise iletişimi, 'anlama' olarak görmüş ve "iletişim bizim başkalarını, başkalarının da bizi anlamalarına yarayan bir süreçtir" şeklinde ifade etmiştir. Barnlud, iletişimin etkili olabilmek, benliği savunabilmek ve güçlü kılabilmek için belirsizliklerin azaltılması ihtiyacını gidermek çabasıyla kaynaklandığını dile getirmektedir. Berelso ve Stenier, iletişimin bir süreç olduğunu vurgulamışlar, "sözcüklerin, resimlerin, figürlerin, grafiklerin vb. sembollerin kullanılarak bilgi, düşünce, duygu ve becerilerin aktarılması" süreci olarak tanımlamışlardır. Fringes, iletişimi, organizmanın bir uyarana verdiği ayırıcı bir tepki olarak; Newcomb ise, gücün gösterilmesine yarayan bir mekanizma olarak görmektedir. Miller, davranış yönü ile ilgilenerek "bir

kaynağın davranışlarını kasıtlı biçimde etkilemek üzere bir alıcıya mesajlar iletmesi” olduğunu söylemiştir. Gode, iletişimin, bir kişinin ya da grubun tekelindeki bilgi ve becerilerin başka kişi ya da gruplarla ortak kılınmasını sağlayan bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bazılarına göre iletişim, bir zihnin diğer zihinleri etkileme yollarının tümüdür ve sadece yazılı ve sözlü konuşmaları değil, müzik, resim, heykel, tiyatro, bale, dans gibi bütün insan davranışlarını içine alır. Berlo da, “insanların anlam verdiği her şey iletişim de olabilir, iletişimde de kullanılabilir” demektedir. Mead, iletişim kavramını daha geniş almıştır. Mead, iletişimin, bir etkileşim, bir ilişki ve bir toplumsal süreç olduğunu; biyolojik düzeydeki bir etkileşimin bile bir iletişim olduğunu belirtmektedir. Mead’in bu görüşünden hareketle, iletişim doğasını daha iyi anlayabilmek için öncelikle insanların da toplumsal olma farkıyla içinde bulunduğu hayvanların nasıl haberleşip anlaştıklarına bakmakta yarar görülmektedir (Aktaran Ergin ve Birol, 2000, s.6, 7).

Zıllıoğlu’na göre iletişim, bir başkasıyla konuşma; televizyon, gazete; yazısal bir eleştiri; saç biçimi, giyim biçemi; mağara duvarındaki resim; sinema veya tiyatro eserleri; bazen görmek bazen ise dokunmak anlamlarına gelmekte ve çok geniş anlamları karşılamaktadır (1993, s.1).

Dökmen iletişimi, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır (2000, s.19).

Sever’e göre, iletişim en genel ve yalın anlamıyla; duygu, düşünce, bilgi haber ve becerilerin paylaşılması; başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması süreci olarak tanımlanabilir (1998, s.51).

Tüfekçioğlu, iletişimi haberleşme anlamında kullanmakta ve haberleşmeyi de sitemli, örgütlü kısacası sosyolojik boyutu çerçevesinde bir toplumsal kurum olarak ele almakla birlikte, iletişim olgusunu günümüz gündeminin en önemli tartışma konularından biri olarak değerlendirmektedir (1997, s.15, 16).

Özkök'e göre iletişim; verici denilen zamansal / mekansal bir evrenle, alıcı denilen bir öteki zamansal / mekansal evren arasındaki her türlü bilgi ve duygu değişimi; iki birey arasında bir göstergeler dizgesi aracılığıyla sağlanan (simge, mitos, jest, mimik vs.) her tür duygu, düşünce, bilgi ve anlam iletimidir. Erdoğan ve Alemdar iletişimin, bir tarafın öteki tarafın davranışını istenen yönde etkileme ve değiştirme süreci olduğu görüşündedirler. Yumlu iletişimi, enformasyon, düşünce, bilgi ve tutumların anlaşmayı gerçekleştirebilecek ortak bir dil aracılığıyla kişiler, gruplar veya toplumlar arasında aktarılmasını gerçekleştiren bir süreç olarak tanımlamıştır. Güler aynı olguya, duygusal, fiziksel, düşünsel davranışların ve toplumsal kişiliğin belirli araçlar kullanılarak (sözlü-sözsüz) kişi ya da kişilere, toplumlara aktarılması, kişi ya da kişilerin, toplumların da kişilik özelliklerini ya da toplumsal kişiliklerini aynı biçimde alması ve yansması anlamını yüklemiştir. Koçak ise iletişimi, bireyleri etkilemek ya da saptanmış bir amacı gerçekleştirmek için bilgi sağlamak ve bu bilgilerin, duyguların, gereksinimlerin, niyetlerin, düşüncelerin, vb.'nin yazı, işaret, konuşma hatta mimik ve hareketler aracılığıyla sesli ya da sessiz olarak aktarıldığı süreç olarak algılamaktadır (Aktaran Deryakulu, 1992b, s.788, 789).

Mutlu'ya göre, iletişime ilişkin tanımların bazıları iletişim sürecinin iletim yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde geliştirilen iletişim tanımlarının gönderici-mesaj-kanal-alıcı çizgisel modeliyle karakterize edildiği görülmektedir. Bu tür modeller bir fikrin, duygunun, tutumun vb. birinden bir başkasına nasıl aktarıldığını incelerken; diğer yaklaşım karşılıklık ve ortak algılama, paylaşma gibi unsurlara yönelmektedir (1998, s.169).

Theodorson'a göre iletişim, enformasyon, düşünce, tutum veya duyguların bir kişiden veya gruptan ötekine veya diğerine özellikle semboller yoluyla iletilmesidir (Aktaran Boz, 2000, s.16).

Mutlu, iletişime ilişkin tanımların 200'e yakın olduğunu belirtmekte ve çok farklı zamanlarda yapılmış iletişim tanımlarını aktarmaktadır. Brelson ve Steiner'a göre iletişim; bilginin, fikirlerin, duyguların, becerilerin, vb.'nin simgeler kullanarak iletilmesidir. Barnlud'a göre iletişim; anlam arama

çabasıdır, insanın başlattığı kendisini çevresinde yönlendirecek ve değişen gereksinimlerini karşılayacak şekilde uyaranları ayırt etme ve örgütlemeye çalıştığı yaratıcı bir edimdir. Gerbner iletişimi; mesajlar aracılığıyla gerçekleştirilen toplumsal etkileşim; Rogers ve Kincaid, katılanların bilgi yaratıp, karşılıklı bir anlamaya ulaşma amacıyla bu bilgiyi birbirleriyle paylaştıkları bir süreç; Trenholm ve Jensen ise insanların kolektif olarak toplumsal gerçekliği yaratıp düzenledikleri süreç olarak tanımlamaktadır (1998, s.168).

Akman, iletişim tanımlarındaki “alışveriş” sözcüğünden hareketle, iletişimde bilgi akışının iki yönlü olması gerektiğini, sibernetikte bir bilgi kaynağından tek yönlü bilgi iletimine “enformasyon”, karşılıklı bilgi alışverişine ise “komünikasyon ya da iletişim” adının verileceğini ifade etmektedir (Aktaran Dökmen, 2000, s.20).

Bazı yazarlar ise iletişimin toplumsal yapıda üstlendiği işleve vurgu yapmaktadırlar. Erdoğan’a göre iletişim, eşitlikte diyalogdur; egemenlikte baskı ve mücadeledir; bir anlamın iletimi, bir alışveriş, bir ilişki ve ilişkideki faaliyettir (Aktaran Boz, 2000, s.17).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise iletişim ”duygu düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme” ve “telefon, telgraf, televizyon, radyo gibi aygıtlardan yararlanarak yürütülen bilgi alışverişi, bildirişim, haberleşme” şeklinde tanımlanmaktadır (1983, s.578).

Zıllıoğlu’nun da belirttiği gibi, tüm etkinliklerimizle böylesine iç içe bir olguyu ayırt etmek, tanımlamak, işleyiş düzenini kavramak ve incelemek oldukça zordur ve dolayısıyla kelime ve kavram olarak iletişim teriminin değişik anlamlarda sürekli kullanılması durumu daha da karmaşıktır (1993, s.1). İletişim konusunda yapılan çok farklı tanımlar arasında Çilenti tarafından yapılan tanım, iletişim sürecinin öğrenme sürecine olan yakınlığını vurgulaması bakımından dikkat çekicidir. Çilenti,

iletişimi; davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, haber, tutum, duygu ve becerilerin paylaşılması süreci olarak tanımlamaktadır (1988, s.43).

Tekin, iletişimle ilgili tanımlardan çıkartılacak ortak sonuçları şu şekilde anlatmaktadır (1996, s.32).;

1-İletişim insanlar için yaşamsal bir süreçtir. İnsanların yaşamlarını sürdürmeleri iletişim becerisine dayanır.

2-İnsanlar etraflarındaki dünyayı iletişimle biçimlendirirler, iletişimle anlamlandırırılar.

3-Kültürün bilgi birikiminin kuşaktan kuşağa aktarılması iletişimle gerçekleşir.

4-İletişim etkileşim sürecini de içerir. Etkileşim olmadan iletişim gerçekleşmez.

İletişim ile ilgili tanımlara bakıldığında iletişimin, öncelikle bir *süreç* olduğu, iletişiminde etkileşime geçen *tarafklar* bulunduğu, içeriğin çeşitli *kanallar* aracılığıyla, bir takım *semboller* vasıtasıyla iletiildiği, iletişim sonucunda amaç doğrultusunda bir *etkinin* söz konusu olduğu ve iletişimin çift yönlü bir süreç olduğu gibi unsurların tüm bu tanımlarda ortak olduğu görülecektir.

İletişim olgusunun ne olduğunun anlaşılması için öncelikle bu olguyu oluşturan öğelerin tanımlanması gereklidir. Bilginin, duygunun, düşüncenin en az iki kişi arasında paylaşılması olarak tanımlanan iletişimin anlaşılabilmesi için temel iletişim öğelerinin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu öğeler, kaynak, hedef, iletişim aracı ya da kanalı, dönüt, gürültü ve iletişim ortamıdır (Tekin, 1996, s.32).

Kaynak-gönderici-verici: Amacına göre iletişimi başlatan kişidir. Diğer bir ifadeyle iletişim sürecinde iletilecek içeriğin iletimini gerçekleştiren taraftır. Gönderilecek içeriği, anlamı (duygu, düşünce, bilgi) işaretlere dönüştürerek kanala bırakan, böylece iletişimi başlatan öğedir. Başka bir anlatımla mesajı geliştiren öğedir. Kaynak bir kişi ya da kişiler olabileceği gibi bir örgütte olabilir.

Mesaj-ileti: Kaynak kişinin alıcıya gönderdiği, ilettiği içeriktir. Mesajların iletişim amacına uygun olması, iletişim eksikliği yaşanmaması açısından önem taşımaktadır. Aktarılacak olan bilginin, duygunun, düşüncenin yani anlamın işaretlere dönüşmüş biçimidir. Mesajlar sözlü ya da sözsüz olabilirler. Yüz hareketleri, el-kol hareketleri, bedenin duruşu, sessiz mesajlara örnek verilebilir. Sözsüz mesajlar çoğu zaman sözlü mesajlara oranla daha güvenilir bilgi vermektedirler.

İletişim aracı-Kanal: Kaynağın ilettiği içeriğin alıcıya ulaşmasında kullanılan araç, yöntem ve tekniklerdir. Kaynakla hedef arasında yer alan, işaret ya da sembollere dönüşmüş mesajın gitmesine olanak sağlayan ögedir.

Hedef-Alıcı: Kaynak kişinin gönderdiği mesajlara hedef olan kişidir. İşaret biçimine dönüşmüş mesajın (duygu, düşünce, bilgi) alıcısı durumunda olan ögedir.

Dönüt/Geri Bildirim/Besleyici Yankı/Feed Back: Alıcının kaynak kişiden gelen mesajlara verdiği tepkidir. Bu tepki özellikle iletişimin sağlığı açısından önem kazanmaktadır. Kaynağın gönderdiği mesaja karşılık hedefin verdiği yanıtıdır. İletişimin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda çok önemli ipuçları vermektedir.

Gürültü: iletişimin önemli kavramları arasında yer almaktadır. Kaynağın gönderdiği mesajla, hedef birimin aldığı mesaj arasındaki farkı yaratan herşeydir. Alıcı ve verici arasındaki mesaj iletimini olumsuz yönde etkileyen her türlü fiziksel veya kültürel etki gürültü kavramı içinde yer almaktadır. Tekin, iki tip gürültü olduğunu belirtmekte, kanal gürültüsünün kanal ya da araçta yer alan gürültü çeşidi olduğunu, yüksek sesle konuşulmamasının bu tür bir gürültü olduğunu; semantik gürültünün ise çok daha karmaşık olduğunu ve iletişim sürecinin kendisi ile ilgili olduğunu farklı dili konuşan iki kişi arasında veya sosyoekonomik statü, meslek, yaş, deneyim ilgi farklılıklarından aynı mesaja farklı anlamlar yüklenmesinin bu anlamda bir gürültü bulunduğunu vurgulamaktadır (1996, s.34).

İletişim Ortamı: İletişim sürecini etkileyebilecek, iletişimin içinde geçtiği her türlü sosyal, kültürel ve fiziksel ortamdır. Odanın büyük ya da küçük oluşu, soğuk ya da sıcak oluşu, diğer kişiler, iletişimin geçtiği fiziksel çevrenin niteliği gibi durumlar iletişim olayını etkiler. Öte yandan iletişimin geçtiği toplumsal kültürel ortam da iletişim sürecini etkilemektedir.

Deryakulu iletişimi iletişime geçilen bireyleri baz alarak iki başlık altında sınıflandırmaktadır (1992b, s.787);

- a) Kişilerarası İletişim (Interpersonal Communication)
- b) Kitle İletişimi (Mass Communication)

Ergin ve Birol ise bu tanımlamayı farklı boyutlarda ele alarak, iletişimin dört çeşitli bir süreç olduğunu vurgularlar (2000, s.21);

- 1-Birey içi iletişim (duyma, algılama, yorumlama, düşünme vb.)
- 2-Bireylerarası iletişim
- 3-Örgüt içi iletişim
- 4-Kitle iletişimi

Konu ile ilgili yayınlarda, iletişim, sosyal iletişim, sosyal etkileşim ve kişilerarası iletişim terimlerinin bazen eş anlamda kullanıldığı görülmektedir. İletişim konusunda farklı görüşler bulunmakla birlikte, bir göndericiden alıcıya mesaj iletilmesi olayı genel anlamda “iletişim” olarak tanımlanmaktadır. Dökmen’e göre, eğer hem gönderici hem de alıcı birer organizma, örneğin birer insan ise, bu durumda iletişim şekline “sosyal iletişim” adı verilir. Sosyal iletişimde, gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekan birliği bulunması şart değildir. Örneğin, bir salonda konferans verilmesi ya da yıllar önce yaşamış bir yazarın eserini insanların bugün okuması, birer sosyal iletişim sayılır. Gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekan birliğinin bulunması durumunda ise, bu iletişim şekline “sosyal etkileşim” adı verilir. “Sosyal etkileşim” olarak adlandırılan davranış şekline, bazı kaynaklarda olduğu gibi “kişilerarası iletişim” de denilebilir (2000, s.23, 24).

Konumuz açısından ilgi alanımıza giren iletişim kavramı ise kişiler arası iletişimidir.

Birol ve Ergin insanı, evrim merdiveninin en üst basamağını işgal eden, en verimli hayvan olarak tanımlamakta, insanın jest ve mimiklerini en iyi kullanan, gelişmiş refleks ve içgüdülerinin yanında dili de içine alan çok karmaşık öğrenilmiş davranışlarla iletişim yapan yegane varlık olduğunu belirterek insanın gelişim devrelerinde iletişimin gelişimini şu şekilde incelemişlerdir (2000, s.23, 24):

1-Ana rahmindeki dönem: (Doğuştan önceki 40 hafta) Gerek zigot, gerekse fetüs halindeyken bile, insanın ana karnında iken çevresiyle iletişim yaptığı muhakkaktır. Bu sırada çocuk ananın yaşantılarından doğrudan doğruya ve dolaylı olarak etkilenir ve mekanik, termik ve kimyasal uyarıcıları alarak onlara tepkilerde bulunur. Bu döneme birey içi iletişimin gelişmemiş hali egemendir.

2-Yeni doğmuşluk dönemi: (Doğuştan sonraki ilk 12 hafta) Birey bu devrede dokunma, işitme ve görmeyle ilgili uyarıcılara cevap vermeyi öğrenir. Birey içi iletişim etkili olarak devam eder ve gelişir.

3-Bebeklik dönemi: (3-24 aylar) 2 yaşından itibaren konuşma yoluyla iletişim başlar.

4-İlk çocukluk dönemi: (2-5 yıllar) Ana, baba ve yakın akrabalar başta olmak üzere bireylerarası iletişim gelişir.

5-ikinci çocukluk dönemi: (12-18 yıllar) Karşı cinsten kimselerle bireylerarası iletişim gelişir. Başka grupların üyeleriyle iletişim başlar.

6-Yetişkinliğin ilk dönemi: (19-30 yıllar) Her türlü karmaşık iletişim çeşitleri gelişmiştir. Birey toplum içinde değişik roller alma ve çeşitli kurallara uyma zorunluluğundadır. Kendinden yukarı yaştakilerle iletişim bu dönemde egemendir. Birey meslek yönünden kendinden büyüklere bağımlıdır. Sadece gözlem yapar ve emirleri uygular.

7-Yetişkinliğin orta dönemi: (30-45 yıllar) Kendinden küçüklerle ve çocuklarla iletişimin en ileri olduğu dönemdir. Uygulayıcı ve iletici rolünden daha büyük sorumluluklar almaya geçiş dönemidir.

8-Yetişkinliğin son dönemi: (45-65 yıllar) Bilgi edinme ve öğrenmenin yerine, bilgi verme ve öğretme; yönetme ve hükmetmenin geçişi. Bireylerin karar verici gruplar içinde bulunduğu dönemdir.

9-Emeklilik dönemi: (65-80 yıllar) İktidarı terk etme ve karar vericilikten çekilme dönemidir. Hayatın sonu ile ilgili filozofik düşüncelerin geliştirildiği dönemdir. Olayların bütün olarak görülüp, ele alınıp değerlendirildiği dönemdir.

10-Yaşlılık dönemi: (80.yıldan sonra) Özellikle ilk anılara önem verilerek, geçmişte olanları düşünme yaşı (kendi kendine iletişime geçiş dönemi).

İletişim esasen insanların etkileşimi sonucu gerçekleşen bir alışveriş etkinliğidir. Bu alışverişe konu edilen meta ise bilgi, duygu, tutum, davranış, haber vs. gibi çok çeşitli olabilmektedir. Nitekim Cüceloğlu, mesajlar konusunda bir seçme sürecinin bulunmadığı, otomatik tepkilerin mesaj olarak kabul edilemeyeceğini belirtmektedir (1987, s.250).

İletişim, en az iki kişiyle gerçekleşen bir etkileşimdir. Bu etkileşim görsel-işitsel kanallarla, verici (konuşan-yazan) tarafından alıcıya (okuyan) iletilen bir mesajın (ileti), duyu organlarınca alınarak, duyu sınırları ile sinir akımları halinde beyne gönderilmesidir (Sever, 1998, s.51).

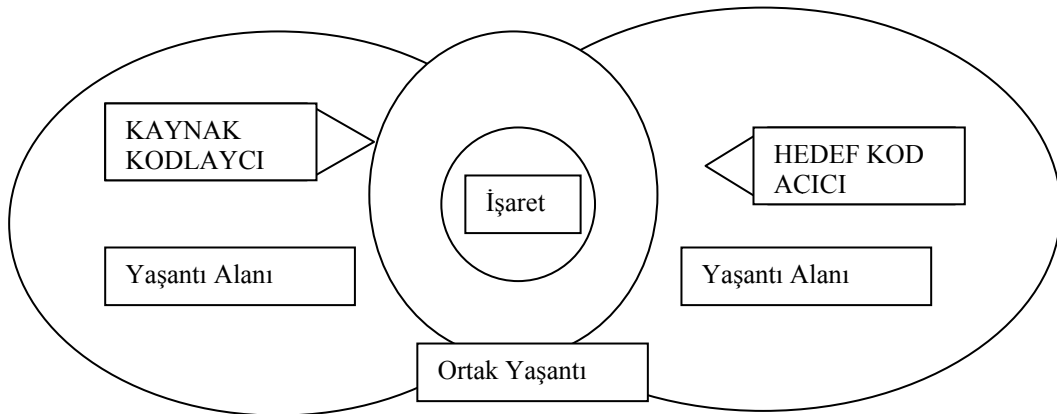
İletişimin temel özelliği en az iki kişi arasında anlamları ortak hale getirmeyi amaçlayan bir etkileşim süreci olmasıdır. Bu etkileşim sürecinde ise bir takım faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Tekin, 1996, s.34,35).

Bunlar:

- a) *Kodlama:* İletişimin başlayabilmesi için kaynağın mesajını kodlaması, yani paylaşmak istediği anlamı hedefin anlayabileceği işaretlere, sembollere dönüştürmesi gerekmektedir. Örneğin sözcükler birer koddur. Jestlerimiz, mimiklerimiz, beden hareketlerimiz, ses tonumuz da mesajların kodları olabilir. Kodlama süreci kaynağın geçmiş yaşantılarından edindiği deneyimlerle gerçekleşir. Kodlama sürecine şifreleme de denilmektedir.

- b) *Kod açma*: İletişimin devam edebilmesi için kaynak tarafından kodlanılan mesajın hedef tarafından kodunun çözülmesi gerekir. Bu kaynağın mesajına verdiği anlamın, hedef tarafından anlaşılması demektir. Hedef kaynağın mesajının kodunu çözümledikten sonra kendi geçmiş yaşantılarına göre yorumlar, tepkisini kaynağına bildirir. Dönüt dediğimiz hedefin tepkisi iletişimi çift yönlü hale getirmektedir. Böylece kaynak aynı zamanda hedef, hedef de aynı zamanda kaynak durumuna gelmektedir.

Schramm, kodlama ve kod açma sürecinin belirtildiği kadar kolay işlemediğini kaynağın ve hedefin geçmiş yaşantıları ile kültürel öğrenmelerinin mesajı oluşturan işaretleri anlamlı hale getirdiğini, bu anlamda iletişimin gerçekleşmesi için kaynak ve hedefin aynı noktada uyum içinde olması gerektiğini, kaynağın mesajı kendi yaşam deneyimleri çerçevesinde kodlayacağını, hedefin de kendi yaşam deneyimleri çerçevesinde mesajın kodlarını çözümlenecek, iki yaşam alanı ne kadar uyumlu ise iletişimin o kadar kolay olacağını belirten aşağıdaki şekli vermektedir (Aktaran Tekin, 1996, s.35).



Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı

Şekilden de anlaşıldığı üzere Schramm, iletişimi kişiler arasında gerçekleşen bir bilgi aktarımı olarak değil, kaynak ve hedefin kendi yaşantı birikimleri çerçevesinde mesaj alışverişi yaptıkları bir etkileşim süreci olarak tanımlamaktadır. Zıllıoğlu tarafından da belirtildiği gibi, 'iletişim' teriminin kökeninde yer alan Latince *communis* kavramının 'birçok kişiye ve nesneye ait

olan' ve 'ortaklaşa yapılan' manalarına gelmesi bu anlamda çok ilginçtir (1993, s.3).

Kişilerarası iletişimi *sözlü* ve *sözsüz iletişim* olarak ikiye ayırmak mümkündür. Sözlü iletişim ise dil ve dil ötesi iletişim olarak ikiye ayrılabilir. Dille iletişimde kişilerin *ne söyledikleri* önem kazanırken, dil ötesi iletişimde *nasıl söyledikleri* ön plana çıkmaktadır (Böke, 2000, s.157, 158).

Literatürde sözsüz iletişim denildiğinde öncelikle beden dilinin anlaşıldığı görülmektedir.

Beden Dili: İletişimde bulunurken yalnızca söylediklerimizin içeriği ile değil aynı zamanda tüm bedenimiz ile etkileşime geçtiğimiz gerçeğinden hareketle, bedenimizin çevremize verdiği ipuçlarının araştırılması ve bunlardan bir takım çıkarımlara ulaşılması olarak adlandırabileceğimiz beden dili çalışmalarının ne denli önemli olduğu, iletişimde verilen mesajların %55'e yakınının beden dili ile iletildiği gerçeği göz önüne alındığında kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

Beden dili çalışmaları kapsamında, göz ilişkisi, göz teması, yüz ifadesi, baş hareketleri, jestler, beden duruşu, ellerin hareketleri, iletişimde yakınlık, yöneliş, bedensel temas ve dış görünüş gibi kavramların irdelendiği ve esasında sağlıklı ve etkili bir iletişim için insanların konuşmalarının içeriğinden ziyade, bedenlerinin verdiği sessiz iletimlerin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

İnsan ilişkileri bağlamında sağlıklı bir iletişimde karşılaşılan sorunların başında, insanların birbirlerini anlamamaları veya söylenenlere sadece kendi anlamlarını katmaları gelmektedir. Böke, bu durumu *sağırklar iletişimi* olarak tanımlamaktadır (2000, s.171).

Sağlıklı bir iletişim için, iletişim sürecinin çeşitli engeller nedeniyle kesintiye uğramaması gereklidir. Literatürde çok çeşitli iletişim engelleri

bulunduğu belirtilmekte ise de Deryakulu, Thayer tarafından yapılan sınıflandırmanın üzerinde durmaktadır. Thayer iletişimin etkili olmasını engelleyen etmenleri; örgütsel, kişilerarası, bireysel, ekonomik, coğrafik, kanal ve mesajdan kaynaklanan etmenler olarak sınıflandırmaktadır (Aktaran, Deryakulu, 1992b, s.790). Böke, sağlıklı bir iletişim için önemli olan hususları gerçek soruna yönelme, gerçek çözüme yönelme, gerçek odak noktasını kaçırmama, doğru tutum içinde olma, doğru güdülenme, uzun vadeli düşünme, doğru ilişki içinde olma, karşısındakine değer verme, doğru amaç peşinde olma ve sinerjik çözüm başlıkları altında toplamaktadır. Böke, bu başlıklar altında, kişileri yargılamadan dinlemek gerektiğini belirterek, sorunun tespit edilmesinin ardından sorunların üstesinden gelecek potansiyele önem verme, empatik iletişim içerisinde olma, kısa vadeli sonuçlara değil, uzun vadeli neticelere önem verme ve diğerlerinin görüşlerine saygılı olma konularını irdelemektedir (2000, s.171, 172).

İletişim konusunda üzerinde durulması gereken diğer önemli bir husus ise dinlemedir. Böke, değişik kaynaklardan elde ettiği, insanları dinlemenin ve onlara yardımcı olmanın çeşitli yollarını aşağıdaki başlıklar altında toplamaktadır (2000, s.175);

Edilgen dinleme-sessizlik: İletişimde bulunulan kişinin kendisini gerçekten kabul edildiğini hissettirerek daha fazla şey paylaşılması için onu umutlandırmaktır.

Kabul ettiğini gösteren tepkiler: Anlatana verilecek sözlü ve sözsüz tepkiler onu rahatlatabilmektedir.

Kapı aralayıcı iletiler: “Daha başka birşeyler söylemek ister misiniz?”, “İlginç, devam etmek ister misin?” gibi iletilere kapı aralayıcı iletiler denilmektedir. Böylelikle konuşan kişi daha fazla paylaşımlar için cesaretlendirilmektedir.

Etkin dinleme: Daha fazla etkileşim ve dinleyenin yalnız duyduğunu değil, aynı zamanda doğru olarak anladığını da göstermesi tekniğidir.

Günümüzde iletişim ile ilgili olarak çok geniş çevreler tarafından dile getirilen ve iletişimin sağlığı açısından çok önemli olan diğer kavram ise empatidir.

Empati: Empatinin ne olduğu konusunda bugüne kadar, pek çok araştırmacı tarafından değişik tanımlar yapılmıştır.

Psikologlar, insanları birbirine yaklaştırmanın, birbirlerini anlamalarını sağlamanın, sağlıklı iletişimi kolaylaştırmanın, önemsenmişlik duygusunu yaşatmanın ve iletişim çatışmalarını azaltmanın yolunun empatik iletişimden geçtiğini vurgulamaktadırlar. Bu anlamda empatik iletişim ile bir kişiyle gerçekten etkili iletişim kurmak olası hale gelmektedir. Empati konusunda yeterince fikir sahibi olmayan veya böyle bir beceriye yatkınlığı olmayan bireylerin kurdukları iletişim faaliyetlerinde de çok büyük yanlışlıklara sebep olabildikleri artık kabul edilen bir gerçektir.

Empati konusunda Dökmen, Carl Rogers'ın empatiyi ele alış biçimini benimsemektedir. Rogers'a göre empati, bir kişinin, belli bir duruma ilişkin olarak, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve durumu ona iletmesi sürecidir. Dikkat edilirse bu tanım, aslında üç ögeye dayanmaktadır. Bunlar; (Aktaran Dökmen, 1987, s.184).

- a) Bir kişi, karşısındaki ile, belli bir empati kurabilir,
- b) Empati kuran kişi, bu konuya ilişkin olarak empati kurduğu kişinin hissettiklerini hisseder,
- c) Empati kuran kişi, karşısındakinin duygularını anladığını, onun hissettiklerini hissettiğini ona sözel olarak ya da başka davranışlarla iletir.

Empatik İletişim sözel olarak tanımlandığı gibi bazı araştırmacılar tarafından ampirik yaklaşımla analiz edilmekte ve tanımlanmaktadır. Örneğin Haase ve Tepper'e göre, empatik iletişim sözel (verbal) ve sözsüz (nonverbal) olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır (Aktaran Dökmen, 1987, s.185).

Baltaş ve Baltarı, daha iyi insan ilişkileri ve daha iyi iletişim kurabilmek için bedeninin iyi kullanılmasının yanında, bireyin "duygusal olgunluğa" ulaşmasının gereğini açıklamaktadırlar. Duygusal olgunluk, bireyin kendi

duygularını anlaması ve yaşam düzeyini yükseltebilecek yönde düzenlemesi, başkalarının duyguları için empati göstermesi biçiminde tanımlanmıştır. Coleman; duygusal olgunluk kavramı yerine, kendinin farkında olma (self awareness) ve ertelenmiş haz (delayed gratification) kavramlarını kullanmıştır. Bu iki kavramın oluşturduğu beceriye bireyin sahip oluş derecesine göre, hayattaki başarısının artacağı belirtilerek; bu özelliğe “duygusal akıl” adı verilmiştir. Daha sonra bu kavram “duygusal zekâ” olarak ifade edilmiştir. Bu kavram bireyin kendi duygularının farkında olması biçiminde tanımlanmıştır (1997, s.158, 160).

Empati kurma becerisinin saptanması için, yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlara göre, insanların doğuştan sosyal ilgileri ve empati kurma becerileri bulunmaktadır. Simner, Sagi ve Hoffman tarafından yapılan farklı araştırmalar iki günlük bebeklerin bile ağlamakta olan bir diğer bebeğe, onun vokal özelliklerine uygun bir ses tonu ile ağlayarak yanıt verdiğini göstermektedir. Hoffman'a göre bu durum, ileride kurulacak empatik ilgilerin bir müjdecisi niteliğindedir. Dökmen empatinin yetişkinin önemli sosyal fonksiyonlarından birisi olarak değerlendirmektedir. Nitekim empati, sosyal uyuma katkısı olan temel insan özelliklerinden birisidir. Bu yüzden empatinin sadece terapi ve danışma ortamlarında değil, günlük yaşamın hemen her alanında kullanılması gereklidir (Dökmen, 1987, s.189).

Tekin'e göre iletişim sürecinin başarısı büyük ölçüde mesaj ve iletişim ortamına ilişkin değişkenlerin kontrol altına alınmasına bağlıdır. Bir mesajın etkili olabilmesi için taşınması gereken nitelikler ise şunlardır (1996, s.36, 37);

Mesaj dikkat çekmelidir: Öncelikle mesaj hedefine fiziksel anlamda ulaşabilmelidir. İletişim kanalında (ya da aracında) gürültünün oluşması engellenmelidir. Ses duyulabilmeli, yazı okunabilmeli ve görüntü görünebilmelidir. Mesajın uygun yer ve zamanda, hedefin iletişime açık olduğu kanalla verilmesi mesaja dikkatin daha çok yönelmesini sağlar.

Mesajı oluşturan işaretler (semboller, kodlar) kaynak ve hedef için aynı anlama gelmelidir: İletişim katılanların kendi yaşam deneyimleri çerçevesinde gerçekleşen bir süreç olduğuna göre mesajı oluşturan işaretlerde bir ortaklaşma gereklidir.

Kaynak mesaja ilişkin yeterli bilgiye sahip olmalıdır: Kaynağın iletişimin içeriğine ilişkin yeterli bilgisi yoksa, mesajların kodları çözülmeyeceğinden iletişim gerçekleşmeyecektir.

Kaynak mesaja ilişkin yeterli bilgiye sahip olmalıdır: Herhangi bir eylemde bulunma ile gereksinimlerimizin karşılanması arasındaki ilişki tartışılmayacak kadar açıktır. İletişimin bir etki süreci başlatarak, bireyi bir eyleme yöneltmesi bekleniyorsa, mesajın bireyin kişisel gereksinimlerinden birine yönelik olması gerekir.

Mesaj hedefin içinde bulunduğu grubun ya da grupların normları ile çatışmamalıdır: Bireylerin hangi mesajlara, hangi tür tepkiler geliştireceği, içinde buldukları grubun ya da grupların normlarına göre biçimlenir. Bireylerden iletişim süreci içinde ait oldukları, üyeliğine derinden değer verdikleri grupların inançlarına, değer yargılarına ve beklentilerine uygun olmayan tepkiler geliştirmelerini bekleyemeyiz. Böylesi bir durum mesajların reddedilmesi ya da saptırılması ile sonuçlanacaktır.

Dökmen, psikoloji alanında çeşitli iletişim sınıflamalarının bulunduğunu belirtmekte ve yapılan iletişim sınıflamalarının aynı zamanda birer çatışma türü de olduğunu vurgulamaktadır (2000, s.21);

- a) Kişi-içi iletişimi ve çatışma
- b) Kişilerarası iletişim ve çatışma
- c) Örgüt-içi iletişim ve çatışma
- d) Kitle iletişimi ve çatışma.

Çulha ve Dereli'nin yaptığı araştırmada, iletişim sorunlarının ülkemizde artma eğilimi gösterdiği vurgulanmaktadır. İletişim sorunları olarak; duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyememek, rahat konuşamamak, yaş ve sosyal statü olarak daha büyüklerle rahat konuşamamak, bir arkadaş grubuna girememek, karşıt cinsle arkadaş olamamak belirtilmektedir (1987, s.124).

Toplumumuzda, özellikle toplumumuzun kültürel yapısı nedeniyle iletişim becerileri yetersiz bireyler bulunmaktadır. Ülkemizde iletişim yetersizliği ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Köknel, iletişim çatışmalarının nedenlerini incelediği bir çalışmada, iletişim çatışmalarının temelinde çocuk eğitiminde ailenin ve çevrenin çocuğun yaşına ve gelişim çağına uygun olmayan beklentilerinin olmasını, ailenin bu beklentilerinin gerçekleşmesi için aşırı baskı ve dayağa varan ceza ve şiddet yöntemlerine sıklıkla başvurmasını, yetişkinler arasındaki iletişim bozukluğunun temel nedenlerinden birisi olarak açıklamaktadır (1986, s.287).

Toplumumuzdaki iletişim sorunlarından bir bölümü de kuşak çatışması ve kuşaklar arası anlayış farkının çok büyük boyutlara ulaşmasından kaynaklanmaktadır. Genç kuşak, kendilerine söz hakkı tanınmasını, düşüncelerine saygı duyulmasını, toplumun kültür faaliyetlerine katılabilmeyi, toplumdaki soyutlanmamayı, kendi toplumuna yabancılaşmamayı, toplum sorunları üzerinde tartışmayı ve sorunlarına sahip çıkmayı istemektedirler.

Köknel, kuşak çatışmasının temel nedenini genç ve yetişkin kuşak arasındaki, karşılıklı olarak gönderilen iletilerin çözülüp anlaşılmasından yani iletişim kopukluğundan kaynaklandığını vurgulamaktadır (1986, s.342).

5.EĞİTİM İLETİŞİMİ

İletişim ve eğitim bugün artık birbirinde ayrılmaz iki kavramı ifade etmektedir. Bunun temel nedeni; eğitim amaçlarını gerçekleştirmenin tek yolunun iletişim kurmaktan geçmesinden kaynaklanmaktadır (Deryakulu, 1992b, s.791).

Aslında iletişim sürecinin temeldeki amacının çevre üzerinde etkin olmak, başkalarında davranış, tutum geliştirmek ve değiştirmek olduğu gerçeği, her iki kavramında birbirleri ile ne kadar bağlantılı olduğunu çok net bir biçimde ortaya koymaktadır (Zillioğlu, 1993, s.13).

İyi iletişim becerisi ve kişilerarası kabiliyetler, eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Günümüzde artık üniversitelerimizde “eğitim iletişimi” dersi verilmektedir. Bu ders, katılımcıların iletişim becerilerini edinmesini ve bu becerilerin sınıf ortamına taşınması

amacını gütmektedir. Böylelikle okullarda ve şirketlerde eğitim programları düzenlemesi ve öğretmek için sunuş tekniklerinin öğretilmesi ve uygulanması amaçlanmaktadır.

Ergin ve Birol, eğitim ve iletişim süreci arasındaki iletişime dikkat çekerken, öğretim teknolojisi içindeki tüm kaynakların (öğrenciler, hedefler, öğretmenler, kitaplar, kütüphaneler, yöntemler, teknikler, derslikler vb.) biraraya getirilmesi ve hatta kullanılması durumunda bile süreci oluşturan elemanlar arasındaki iletişime değinmediği için eğitimin gerçekleşmeyeceğini ifade etmektedir (2000, s.33).

Deryakulu'na göre, 'eğitim iletişimi' kavramı, eğitim teknolojisinin kuramsal bir alt birimi olarak öğretme-öğrenme süreçlerindeki etkinlikler için iletişim süreç, model, yöntem ve teknikleri ile; eğitim etkinliklerinde kullanılacak iletişim araçları; öğretme-öğrenme süreçlerine katılan tüm insangücü kaynaklar arası ilişkiler için iletişim becerilerinin kazandırılması yoluyla; öğretme-öğrenme süreçlerinin başarısı için gerekli iletişim davranışlarının kazandırılması ve bu süreçlerdeki sağlıklı iletişimi engelleyen faktörlerin giderilmesine yönelik çözüm önerileriyle önemli bir çalışma alanıdır ve öğretme-öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin birer iletişim etkinliği olması nedeniyle çağdaş eğitim teknolojisi içinde incelenmesi bir zorunluluk halini almıştır (1992a, s.5).

Variş, öğretmenlik statüsünün yalnızca bilgi verme rolünü gerektirmediğini, eğer gerekirseydi bu işi öğretim makinalarının, TV, radyo vb. araçların yerine getirmesinin mümkün olacağını belirterek teknoloji yönünden gelişmiş ve teknoloji ötesine geçmiş toplumlarda öğretmen probleminin kolayca çözümlenebileceğini, oysa davranış bilimlerinin verilerine göre öğrencinin, öğretmenin tutum ve davranışları ile etkilendiğini gösterdiğini, öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri ve çeşitli alışkanlıklarının öğrenciyi etkilediğini, çoğu zaman öğrencinin öğretmenin anlattığı konudan çok konuya yaklaşımına dikkat ettiğini ve olayları yorumlama biçiminden etkilendiğini ifade etmektedir (Aktaran Pektaş, 1988, s.16).

Zıllıoğlu'na göre, öğrenme ve iletişim arasında kesin ve karşılıklı bir bağ vardır. ğrenme sürecinde insan bir yandan iletişim ve onun yetkin biçimi olan dil becerisini kazanır ve geliştirir, öte yandan iletişim becerisi geliştikçe öğrenme süreci hızlanır, bilgi ve düşünce birikimi hem artar hem de kültüre göre biçimlenir. Özellikle bireydeki dil ve düşünce gelişimi ile egosantrizmden etnosantrizme yönelmenin gözlenmesi bu ilişkiyi açıkça göstermektedir (1993, s.51).

Tüfekçioğlu, eğitim ve iletişim olguları arasındaki ilişki bağlamında özellikle eğitime toplumsal kültürün yeni kuşaklara aktarılması rolünü üstlenmesi anlamında dikkat çekmektedir. Tüfekçioğlu'na göre, kuşaklararası iletişimde en önemli kurumlardan biri de eğitimidir. Doğuştan gelmeyen, kendinden gerçekleşmeyen çözümün aktarılması çerçevesinde iletişimi, yalnızca toplum yeleri arasındaki alanla sınırlı kalmayacak, kuşaklararası iletişim gerekliliği ortaya çıkacaktır. Kuşaklararası iletişim için kullanılacak çeşitli çözümler içinde eğitim de çözüm ile yakından ilişkili olacaktır (1997, s.90). Yani Tüfekçioğlu'na göre, aslında eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için iletişime ihtiyaç duyması gibi, kuşaklar arasında sağlıklı bir etkileşimin oluşması bakımından iletişimde eğitime ihtiyaç duymaktadır.

Bruner, entelektüel gelişmeyi, bir öğretici ve bir ğrenci arasında sistemli ve olası bir etkileşime dayandığını ifade etmektedir (Aktaran Knowles, 1996, s.7).

Pektaş'a göre, günümüzde ğretmen en iyi bilgiyi aktaran birey değil, davranış ve tutumlarıyla ğrenci başarisına dönük etkinlikleri düzenleyebilen ve öğretimde etkili olabilen bireydir (1988, s.17).

Varış, günümüzde ğretmen davranışlarında en önemli beklentinin en iyi bilgi aktarımı olmadığını, davranış ve tutumlar ile ğrenci başarisına dönük etkinlikleri düzenleyebilen ve öğretimde etkili olan birey olduğunu ifade etmektedir (1998, s.117).

Böke iletişimi, bir beynin diğer bir beyinle bağlantı kurması olarak tanımlamakta ve tek yönlü bilgi aktarımına *enformasyon*, karşılıklı bilgi alışverişine ise *iletişim* dendiğini vurgulamaktadır (2000, s.157). Bu noktadan hareket edilirse tek yönlü bilgi aktarımı olarak görebileceğimiz çocuklar ve gençlere yönelik verilen eğitimin aslında tam anlamıyla bir iletişim etkinliği olmadığı, yetişkinlere yönelik olarak gerçekleştirilen ve öğretmenin de bir öğrenci olarak sürece katıldığı etkinliğin gerçek anlamda bir iletişim olarak tanımlandığı söylenebilir. Dökmen’de benzer görüşlerden hareket ederek, öğrencilerin verdikleri dönütleri değerlendirmeyen ve onlardan gelen tepkilere ilgisiz kalan öğretmenlerin aslında bir iletişim ortamı kuramadıklarını aksine bu durumun bir “enformasyon” yani tek yönlü bilgi iletimi olduğunu belirtmektedir (2000, s.20).

Ergin ve Birol’da bu anlamda, öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde görmesinin tek yönlü iletişime yol açacağını, tek yönlü iletişimin ise, öğrencileri öğretmenler tarafından doldurulacak kaplara ve depolara dönüştüreceğini ifade etmektedirler (2000, s.34).

Eğitim Bilimlerinde yaşanan gelişmeler, bir takım alt disiplinlerin doğmasını da beraberinde getirmiştir. Bu alt bilimlerin doğmasında ise ilişkiye geçilen bir takım başka disiplinler etken olmuştur.

Özellikle II.Dünya Savaşı yıllarında ve sonrasında, davranış bilimleri, öğrenme ve iletişim ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanılmıştır.

Öğrenme olayı temelde, bireylerin çevreleriyle iletişimi ve etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinde ise bu etkileşim, öğretici ile öğrenen arasında gerçekleşmektedir. Deryakulu’na göre, öğrenen ve öğretici arasındaki bu etkileşimin temelinde öğretmenin bir konuyla ilgili kendisinde bulunan ve daha önceden yaşantıları yoluyla kazanmış olduğu fikir, bilgi, tutum, haber, duygu ve becerileri (bilişsel, duyuşsal ve devinsel davranışları) öğrencileriyle paylaşması yani bu davranışların öğrencilerde de oluşmasını sağlamaya

çalışması yatmaktadır (Deryakulu, 1991, s.528). Temelde eğitim iletişimi denilebilecek bu olgu (her ne kadar bir geri bildirim alınsa da) çocuklar ve gençlere yönelik eğitim etkinliklerinde, kabaca öğretenden öğrenene doğru tek yönlü bir süreç iken; yetişkin eğitimi etkinliklerinde farklılaşmakta ve andragojik yaklaşımın temel ilkelerine sağdık kalınarak ele alındığında, (öğretenin de öğrenme ortamında bir kolaylaştırıcı hatta öğrenen olması gibi) denilebilir ki, yetişkin eğitiminde çok daha belirginleşmekte ve ön plana çıkmaktadır. Yetişkin eğitiminde iletişim olgusu, bir sonraki bölümde açıklanacağı için bu bölümde özet olarak iletişimin, eğitim bilimi açısından taşıdığı önem vurgulanacak ve ele alınacaktır.

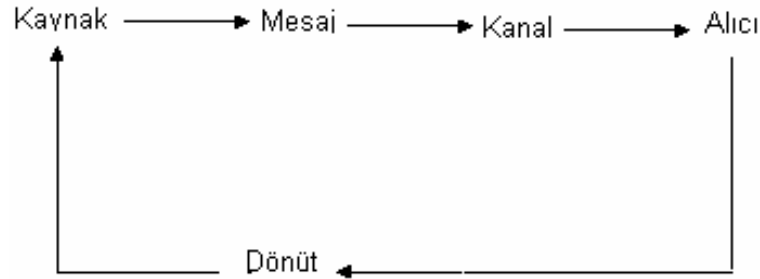
Demirtaş, öğretim ortamının iyi düzenlenmesinde, programların hazırlanmasında, bunu algılayacak olan öğrencinin davranışlarının kontrolünde ve benzeri eğitim olaylarında iletişim kurallarından yararlanmak gerektiğini vurgulayarak bir anlamda iletişimin eğitimin açısından taşıdığı önemi ifade etmektedir (Aktaran Deryakulu, 1992b, s.791).

Alkan öğretmenin başlı başına sanat olduğunu belirtmekte ve temel bazı ilkelere ve inançlara bağlanması gerektiğini bildirmektedir (1987, s.220). Büyük sanatkarlar ve müzisyenlerin fizik ve psikoloji ilkelerini uygulaması gibi, öğretim sürecine giren öğretmenlerin de felsefe, psikoloji, demokrasi gibi bir takım disiplinlerin yanısıra özellikle iletişim olgusu hakkında bilgi sahibi olması ve öğrenme ortamına bu disiplinlerle ilgili ilkeleri taşımalıdır.

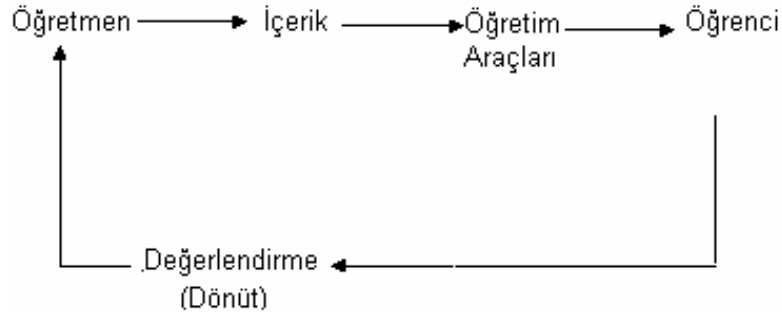
Mc.Nergey ve Carrier, çağdaş öğretmenin sınıf içi etkinliklerindeki niteliklerini vurgularken öğretmenin, ne yaptığı ile, öğrencinin neyi öğrendiği arasındaki nedensel ilişkiyi kavrayabilmesinin; öğrenciye etki eden davranışlarını objektif olarak gözlemleyebilmesinin; öğrencilerin niteliklerini titizlikle analiz ederek öğretimdeki yaklaşımlarını belirleyebilmesinin ve davranışlarıyla öğrencilere yeterli ve en uygun olan öğretim ortamlarını düzenleyerek, öğrencilerin öğretime uyum sağlamalarına yardımcı olmalarının önemini vurgulamaktadır (Aktaran Pektaş, 1988, s.17).

Barka, eğitim iletişimini, geniş bir bakış açısıyla ele alarak, insanın varoluş amacıyla giriştiği mücadele süreç ve etkinliklerinin önemli bir alanı olarak görmekte, yoğun insanlararası iletişimin geleceğin toplumlarının temelini oluşturan yeni ve özgün nitelikli bir iletişim ilişkileri sürecinin kurulmasını kaçınılmaz kıldığını vurgulamıştır. Bu durum eğitim iletişimini bir disiplin olarak ortaya koymuştur. Barka'nın eğitim iletişimini toplumsal bazda alan bu yaklaşımına karşın, Güler eğitim iletişimi bireysel bazda ele alarak eğitim iletişimini; öğretene ile öğrenen arasındaki kişilik katkısının sağlanması olarak tanımlamıştır. Daha kapsamlı bir ifadeyle; "kaynak kişilik (öğretmen) tarafından, oluk (kanal), ileti (mesaj), iletişim araçları kullanarak, alıcı kişilikte (öğrenen) amaçlı olarak, istendik yönde kişilik bilgisi sağlama ve kişilik bilgisi geliştirme süreci" demektedir (Aktaran Deryakulu, 1992b, s.792).

İletişim ve eğitim süreçlerini karşılaştıran Deryakulu, her iki sistemde de bir kaynağın bulunduğunu, bu kaynağın belli bir mesajı yine belli kanallar aracılığıyla alıcıya ilettiğini ve alıcıdan bu iletme karşılık bir dönüt geldiğini belirtmektedir (1991, s.528).



Şekil 3. İletişim Süreci



Şekil 4. Öğretim Süreci

Alkan benzer bir şekilde, bir iletişim sürecinin etki ve başarısını yöneltildiği bireydeki istendik davranış değişimi olgusu ile ifade etmekte ve iletişimle öğrenme arasında bağlantı kurmaktadır (1979, s.33).

Ergin ve Birol, sınıf içi iletişimi sözlü ve sözsüz iletişim olarak sınıflandırmaktadırlar (2000, s.86,129). Alkan ise, sözlü ve sözsüz iletişim yanına araç ve gereçlerin oluşturduğu diğer iletişim ortamlarını da eklemiştir; Güler ise, öğretmenin bu üç tür iletişimden birini kullanarak kendi kişilik özelliklerini davranış olarak öğrencilere yansıtacağını vurgulayarak bu durumu eğitim iletişimi olarak tanımlamıştır (Aktaran Deryakulu, 1991, s.530).

Sözlü iletişimde şüphesiz mesajların iletiminde kullanılan kanal olarak konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkacaktır. İyi bir konuşmacı da bulunması gereken başlıca beceriler Ergin ve Birol tarafından şu şekilde sıralanmaktadır (2000, s.91-103);

İyi bir konuşmacı konuşma eylemini oluşturan ve 'görsel davranış', 'ses', 'dil' ve 'zihinsel etkinlik' öğelerinin önemini bilir: İletişim için yalnızca bir takım bilgilere sahip olmak yeterli değildir. Sahip olunan bu bilgilerin en uygun jest-mimik, uygun ses tonu, doğru telaffuz, anlaşılır bir dil ve zihinsel açıdan hazır olma faktörleri göz önünde bulundurularak desenlenmesi gereklidir.

İyi bir konuşmacı konuşma öncesinde kendisini ve konusunu iyi hazırlar: Özellikle öğretmen kendi niteliklerini, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve niteliklerini, ders süresini göz önünde bulundurmalı ve konuşmasını elde

etmek istediği amaç ve öğrencilerden almayı beklediği tepkiler çerçevesinde esnek ve kapsamlı bir şekilde düzenlemelidir.

İyi bir konuşmacı konuşmalarında tanımlamalara, örneklere, açıklamalara karşılaştırmalara, kanıtlara, istatistiksel bilgilere, gerekli tekrarlara ve görsel yardımcılara yer vermelidir: Ortak anlamlara ulaşılması için kullanılan terimler arasında bir uyum sağlanmalı, konu hakkında örneklendirme yapılarak edinilen bilgilerin kalıcı olması sağlanmalı, ulaşılan yargılar daha önce yapılmış bilimsel çalışmalarla ve istatistiksel bilgilerle desteklenmeli, gerekli olduğu durumlarda tekrarlar yapılmalı ve öğrenmeye yardımcı olacak görsel elemanlara başvurulmalıdır.

İyi bir konuşmacı gözlem gücünü geliştirmiştir: Gerçek dünya ile birebir ilişki içinde bulunmak ve gözlem yapmak konuşmanın anlamca zenginleşmesine sebebiyet verecektir.

İyi bir konuşmacı seçtiği konuşma alanlarında geniş bir bilgi birikiminin desteğinden yararlanır: İyi bir konuşmacı ve iletişimci olmak isteyen öğretmenin konusuyla ilgili olarak kendisini sürekli yenilemesi, bilgilendirmesi ve kazandığı bu bilgileri daha önceden kazandıklarıyla karşılaştırarak zihnine yerleştirmesi gerekir.

İyi bir konuşmacı amacına uygun yönde ve mantıklı bir bakış açısı içerisinde düşünme yeteneğini geliştirmiştir. Dinleyici kitlesinde istediği etkiyi uyandırmada, düşüncelerin gitgide artan ilişki içinde önceden belirlenmiş amaca akışı çok önemlidir.

İyi bir konuşmacı konuşma hızını ayarlamasını bilir: Dinleyicinin konuya olan ilgisinin artmasını sağlamak amacıyla konuşma hızında bazı değişiklikler yapılabileceği gibi, zaman zaman sessiz kalınarak da dinleyiciler için düşünme zamanı bırakılabilir.

İyi bir konuşmacı kendi yeteneklerini değerlendirmeyi, sınırlarını saptamayı iyi bilir: Öğretmenlerin, bazı konularda öğrencilerin farklı düşüneceğini hesaba katarak görüşlerini mutlak gerçeklik gibi ifade etmekten kaçınması gerekir.

İyi bir konuşmacı dinleyicisini yakından tanır: Sınıf içerisindeki etkileşimle öğrencilerini giderek daha iyi tanıyan öğretmenler onlara uygun mesajlar seçip vermede başarılı olmaktadır.

İyi bir konuşmacı, konuşmada kişiliğın önemini gözönünde bulundurur: Öğretmenler öğrencilerin de herşeyden önce birer birey oldukları gerçeğini unutmamalıdır. Özellikle yetişkin eğitiminde yetişkinlerin benlik algıları bulunduğu gerçeği gözönüne alındığında konunun önemi kendiliğinden anlaşılacaktır.

İyi bir konuşmacı dinleyicileri ile yüzyüze iletişim kurar: Bu durum özellikle öğrencilerden alınacak dönütlerin değerlendirilebilmesi bakımından önemlidir. Çünkü iletişimde bireylerin iç dünyalarında neler hissettikleri doğrudan doğruya yüz ifadelerine yansır.

İyi bir konuşmacı, kendi kendisinin titiz bir eleştiricisidir: İyi bir öğretmen daima kendisini geliştirme azmi içerisinde olmalıdır. Öğrencilerle kurduğu iletişime ilişkin becerilerini değerlendirebilmek ve daha mükemmele ulaşabilmek adına öğretmen kendisini eleştirebilmelidir. Ancak öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçmek amacıyla yapılan çok sayıda araştırmada, öğrenciler kendi öğretmenlerini iletişim becerisi bakımından çoğunlukla yetersiz olarak görürken öğretmenler iletişime ilişkin becerilerini çok yeterli görmektedirler.

Ergin ve Birol'a göre, tüm bu beceriler öğrencilerle başarılı bir iletişim kurmak isteyen öğretmenlerde mutlaka bulunmalıdır (2000, s.103).

Öte yandan öğrencilerin öğrenme süreçleri ve eğitim verilen konulara olan ilgileri, öğretmenlerin kişisel nitelikleri ve öğrencileri üzerindeki etkileri ile şekilleneceği unutulmamalıdır. Nitekim Ulusavaş'ın da belirttiği gibi, öğrenciler öğretmenlerle olan kişisel ilişkilerinden oldukça çok etkilenmekte ve öğretmen davranışlarının niteliği öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Aktaran Deryakulu, 1992a, s.16).

Ergin ve Birol, iletişim sürecini etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır (2000, s.43-53);

Kaynağın kendisi, alıcısı ve ileteceği konu hakkındaki bilgi ve becerileri: Sınıf ortamında öğretmenin kendi bilgi ve yetenekleri hakkında bilgi sahibi olması, aynı zamanda iletişime gireceği diğer kişilerin yaşantıları, sosyo-kültürel ve ekonomik durumları, eğitim düzeyleri gibi konularda bilgi edinmesi

ve aynı zamanda iletişime konu olan mesajın içeriği ilgili gelişmeleri ve yenilikleri sürekli izlemesi gerekmektedir.

Kaynağın kendisine, alıcısına ve ileteceği konuya karşı tutumu: Sağlıklı bir iletişim için kaynağın kendisinden kaynaklanan ve sınıf dışı ortamlarla şekillenen iletişim engellerini iyi tespit etmesi ve bunları mümkün olan en asgari düzeye indirmesi, eğitim programları kapsamında iletişimin konusu olan olgularla ilgili olumlu bir tutum geliştirmesi gereklidir.

Yetişmiş olduğu ve halen içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri: İletişim sürecini başlatan unsur olarak kaynağın içinde bulunduğu, yetiştiği ortamın etkilerinden soyutlanarak iletişimde bulunması düşünülemez. Özellikle sınıf ortamında kurulacak iletişimde öğretmenlerin öğrencilerin içinden geldikleri ortamın sosyo-kültürel temelini ve değer yargılarını iyi bilmesi gereklidir.

Dile dayalı iletişim becerileri: Dile dayalı iletişim becerileri 'kodlama' başlığı altında incelenebilecek konuşma ve yazma; 'kod çözme' başlığı altında incelenebilecek okuma ve dinleme; hepsini kapsayan bir süreç olarak da 'düşünme'dir.

Kaynağın güvenilirliği: Kaynağın güvenilirliği, kaynağın sürekli bir özelliği olmaktan çok; alıcı tarafından kaynağa yüklenen bir özellik olmaktadır. Dolayısıyla sınıf içi iletişimde önemli olan öğretmenin kendisini güvenilir görmesi değil, öğrencilerinin öğretmeni güvenilir olarak nitelendirebilmesidir.

Uzmanlık: Araştırmalar bir alanda derinlemesine bilgi sahibi olmanın aynı zamanda güvenilirliği arttırdığını göstermiştir. Öğretmenler de, sınıfta kurulacak iletişimin sağlığı açısından, uzmanlık alanlarında kendilerini yenilediklerinde ve geliştirdiklerinde daha güvenilir bir kaynak durumuna geçeceklerdir.

İnanırlık: İletişim konusunun içeriği ile ilgili olarak kaynak yanlı bir tutum izlerse veya en azından alıcılarda böyle bir izlenim bırakırsa, alıcılar iletişime girmekten kaçınacaklardır.

Çekicilik: Kaynak ile alıcı arasında paylaşılan benzerlikler ne denli çok ise çekicilikte o denli artmaktadır. Sınıf ortamındaki öğrenci, öğretmenin kendisiyle benzer tutum ve inançlar taşıdığına inanırsa, her zaman kendisiyle aynı tutumları ve düşünceleri paylaştığını düşünürse, öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi daha çok ve öğrenciyle iletişimi daha kolay olacaktır.

Cevaplar öğrenciyi mükafatlandırdığı ve öğrenci, cevaplarının etkili olduğundan haberdar olduğu zamanlar öğrenme daha kolay meydana gelmektedir (Alkan, 1987, s.214).

Öğrenme ortamında kurulacak iletişim ile, öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği konular üzerinde daha fazla durulması ve konuyla ilgili pratik yapma şanslarının artırılması gerekmektedir. Öğrenmek için öğrencinin pratik yapması gerekmektedir.

Kavramsal öğrenimde öğrencinin dikkati; üzerinde çalıştığı olay tarafından absorbe edilebilmelidir. Öğretmen tarafından öğrenciye verilecek herhangi bir talimat, öğrencinin olay üzerindeki dikkatini mümkün olduğu kadar dağıtmamak ve öğrenilmeye çalışılan kavram ile ilişkili olayın temel elamanlarını anlamasına yardımcı olmak üzere düzenlenmelidir (Alkan, 1987, s.214).

İletişiminin her düzeyinde ve her alanında olduğu gibi, yetişkin eğitiminde öğrenen ve öğreten arasında kurulacak iletişimde empatinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Konumuzla doğrudan ilintili olmasa da yapılan sistematik araştırmalara göre, psikiyatride nevrotik ve psikotik rahatsızlık duyanlarla psikiyatristin kurduğu empatinin derecesi arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır (Dökmen, 1987, s.187).

Empatinin toplumun her düzeyinde kurulacak iletişimde önemli bir olgu olduğu daha önceki bölümlerde vurgulanmıştı. Özellikle, insanlarla yoğun iletişimde bulunmayı gerektiren mesleklerde çalışanlar, örneğin yöneticiler ve öğretmenler, empati kurmaları gereken bir çok durumla karşılaşmaktadırlar. Waxman'ın 1983 yılında yaptığı bir araştırma, öğretmenin empati kurmasının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ortaya koymaktadır. Araştırmaların ortaya koyduğu bulgular, empati eğitimi, kişilerin günlük yaşantılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Mehrabian ve Epstein tarafından 1972 yılında yapılan bir araştırma, empati kurma becerisi ile saldırganlık arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. McGee ve Wilson ise 1984 yılında empati

eğitimi verilen çocukların daha az saldırganlık gösterdiklerini ortaya koymuşlardır (Dökmen, 1987, s.189).

Eđitim ortamında kurulacak empatik iletişim ile, sadece karşılıklı olarak doğru bilgilendirmek değil, bu bilgiyi verirken birey olarak yapılmaması gerekenler noktasında karşılıklı bir iletişim sorumluluğu oluşmaktadır. BÖylelikle iletişime girilen kişinin duyguları, dűřünceleri doğru olarak anlaşılıp, hissedilebilecek ve algılananların karşı tarafa uygun bir tepkiyle iletilmesi için gerekli beceriler kazandırılacaktır. Gerek öğretmen, gerekse öğrenci; iletişime girdiği bireyden gelen mesajları ön yargı ve ön duygu katmadan algılayacak, karşısındaki kişinin gerçeğini ve onun içinde bulunduğu durumu, kendini onun yerine koyarak bir bütünlük içinde kavrayacak, karşısındaki kişiye uygun empatik tepki vererek, onda anlaşılmışlık duygusu oluşturacak, iletişim kurduğu kişinin yaşam deneyimini kendisi de yaşayarak bilinçlenecek, her iletişim durumunda mevcut durumu çok çabuk sezip anlama ve ona göre davranma becerisine sahip olacaklardır.

Kurulacak iletişim faaliyetleri sayesinde öğrencilerin planlama, desenler geliştirme, yaratma, tahayyül etme, problem çözmeye ve kendi kendilerine ilerleyebilmeleri hususunda gerekli yetenekleri geliştirme inanç ve gayreti geliştirmeleri gerekmektedir (Alkan, 1987, s.219).

Thayer tarafından yapılan ve iletişim bölümünde vurgulanan iletişim engelleri, sağlıklı bir eğitim iletişimi açasından da gözönünde tutulmalıdır. Yani öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretenler ile öğrenenler arasında gerçekte yapılacak iletişimin sağlıklı ve başarılı olabilmesi için hem öğretimin gerçekte olduğu ortamın belirli bir biçimde düzenlenmesi hem de iletişime girecek olan bireylerin gerçekte yapılacak iletişimin niteliğine göre belirli davranışlarda bulunmaları gerekmektedir (Deryakulu, 1992b, s,790).

Çoğu kez farkında olmadan bizimle konuşan kişinin, mesajı iletmek için seçtiği sözcüklerin türüne, konuşma hızına, araya koyduğu mesafeye, ses tonuna, suskunluk sürelerine ve beden diline dikkat ederek, sözcüklerin arkasındaki duygusal içeriği de algılar ve bize gönderilen mesajlara uygun

tepkiler veririz. Bu yüzden sınıf içi iletişimde başarılı olabilmek için dikkat edilecek hususlar şu şekilde sıralanabilmektedir;

Etkin Dinleme : Eğitim ortamında kurulan iletişimsel etkinliklerde dinlemenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Özellikle etkili dinleme teknikleri diye adlandırabileceğimiz, *edilgen dinleme-sessizlik, kabul ettiğini gösteren tepkiler, kapı aralayıcı iletiler ve etkin dinleme* tekniklerinden yeterince yararlanılması hem öğrencilerin iletişime daha fazla katılmalarını olası kılacak hem de iletişim içeriğinin zenginleşmesine neden olacaktır.

Bir kimsenin ilettiği sözlü mesajların arkasındaki, sözel olmayan mesajları da doğru anlamaya, etkin dinleme denir. Bu beceriyi kazanmak öğretmenin öğrencisini anlamasını kolaylaştıracaktır.

Ben dilini kullanmak : Günlük yaşantımızda karşımızdakine yönelik olumsuz, kızgın duygularımızı dile getirmek için çoğunlukla "sen zaten hep öyle davranırsın", "çok anlayışsızsın" gibi sen dilinin hakim olduğu ifadeleri kullanırız. Sen diliyle gönderilen ifadelerin, istenilmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında çok az olumlu etkisi olmaktadır. Sen dilinin kullanılması, öğrenenin benlik saygısını zedelemesi ve öğretene ile olan iletişimini bozması açısından, olumsuz etkileri fazlasıyla gözükmetedir.

Sen dili yerine BEN dili kullanıldığında ise, öğrenciyi olumsuz olarak yargılayan mesajlar yerine, öğretene sorun karşısındaki duyguları dile getirilir. Böylece öğrenen, doğrudan kendi kişiliğine yönelik olumsuz bir yargıyla karşı karşıya kalmadığı için öğrenenle öğretene arasındaki iletişim bozulmaz. Ben dilinin kullanıldığı mesajların etkili olabilmesi için üç ögeyi içermesi gerekmektedir.

1. Sorun olan davranışın açık bir tanımı yapılmalıdır.
2. Sorun olan davranışın, öğretmen üzerindeki etkileri belirtilmelidir,
3. O davranışa yönelik duyguları ifade etmelidir.

Göz teması : Kişiler arası ilişkilerde, iletişim kurulan kişinin doğrudan gözlerine bakmak, genellikle "Sana ve senin anlattıklarına önem veriyorum" mesajını, sözsüz bir biçimde karşıya ifade edilmiştir. Ayrıca ders anlatırken

öğrencilerle göz iletişimi kurma, öğrencilerin konu üzerinde dikkatlerini toplamalarını kolaylaştıracaktır.

Bekleme süresi : Ders anlatırken konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek ya da öğrenenlerin dikkatini toplamak için, öğrencilerden herhangi birine, sorular sorulur. Ancak soruların yanıtlanması için çoğu kez birkaç saniye beklenir, cevap gelmeyecek olursa diğer öğrenciye yönelinir. Yapılan araştırmalar cevap süresi için geçen zamanın artması ile verilen cevapların daha açıklayıcı ve üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kişilerarası sosyal mesafe :Birbirleri ile iletişim kuran kişiler algıladıkları yakınlık derecelerine göre, aralarında”sosyal” bir mesafe bırakırlar. Araya konan mesafe arttıkça, iletişim kuran kişiler arasındaki ilişkinin resmileştiği görülür. Öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışı bugün artık yerini öğrenci merkezli çağdaş eğitim anlayışına bırakmaktadır. Ancak hala pek çok uygulama “eğitimin öğretmen merkezli” olduğu ve öğretmenin “ben sadece dersimi veririm, sizin yakınınız olamam” felsefesinin ağır bastığı şekliyle işlenmektedir. Ayrıca, Sınıf İçi İletişimi Geliştirmek İçin aşağıdaki hususlara da dikkat edilmelidir.

- 1-Öğretmen konuşma yeteneğini geliştirmeli
- 2-Ders iyi şekilde planlanmalı
- 3-Öğrencinin ihtiyaçları, yetenek ve ilgileri değerlendirilmeli
- 4-Öğrencinin ilgisini dağıtan durumlar ortadan kaldırılmalı
- 5-Birden fazla duyu organına hitap eden araçlar kullanılmalı
- 6-Zor ve komplike olan öğretim araçları kullanılmamalıdır.

Sözsüz İletişim: Buraya kadar iletişimin hep sözlü olarak yapıldığı varsayımından hareket edermişcesine, iletişim olgusunun sözlü boyutu üzerinde durulmuştur. Oysa konumuz ile ilintili olarak baktığımızda, sınıf içerisinde gerçekleşen eğitim etkinliklerinde kurulan iletişim bir yönü ile sözsüz dil / iletişim (nonverbal) kanalları aracılığıyla gerçekleşirken diğer yönüyle de sözlü (verbal) kanallar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Thompson, insanların iletişim kurarken alıp gönderdikleri mesajlardaki anlamların %80 kadar büyük

bir oranının sözsüz dil aracılığıyla gerçekleştirildiğini vurgulamaktadır. Thompson'a göre, sözcüklerin oluşturduğu kanal anlam taşıma kapasitesi bakımından bedensel / sözsüz dil ile karşılaştırılmayacak ölçüde kısırdır. Çünkü bedensel mesajlara aykırı olarak verilen sözel iletişim içeriği çok az dikkate alınmakta ve böylece insanlar arasında bir iletişim eksikliği değil de bir inanç ve güven eksikliği olmaktadır (1994, s.529, 530). Ancak gerek günlük yaşamda gerekse okullarda konu üzerinde çok da fazla durulmadığı ve konunun bu yönüyle ihmal edilmiş olduğunu söylemek çok da karamsar bir tutum olmayacaktır. Oysa ki, Thompson tarafından da vurgulandığı gibi, sözsüz mesajlar üzerinde çalışılmalıdır, çünkü bunlar insanların güvendiği iletişim ağını oluşturmaktadır. İşte bu güven ağı insanların birbirleriyle diyaloga girmelerinde bir temel olarak belirlemektedir (1994, s.530).

Antropolog Dr. Edward T. Hall tarafından "proxemics" olarak da adlandırılan ve kişilerarası mesafelerin anlamlandırılması olarak özetleyebileceğimiz bilimsel çalışmalar sözsüz iletişim için eşsiz bir esin kaynağı oluşturmuştur (Thompson, 1994, s. 531). Bu bilimsel çalışma alanı, birlikte yaşayan insanların uyumak, çalışmak ve sosyalleşmek için alana ihtiyaç duydukları gerçeğinden hareketle, bilginin bir yerden bir yere aktarılması için ilkel bir sistem olarak alanı nasıl kullandıklarını açıklamaları bakımından sınıf içi iletişim için zengin bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Alan dili ilgili çalışmalar sürdükçe, insanların alanı kendileriyle çevrelerindeki başka insanlar ve objeler arasında bir tampon olarak kullandıklarını ortaya koymuştur. İnsanlar kendilerine hoş gelen bir obje ile karşılaştıklarında aralarındaki uzaklığı azaltmakta, karşılaşılan bu obje hoş gitmiyorsa aradaki uzaklık arttırılmaktadır. Bu durum insanlar arasındaki iletişim için çok önemli ipuçları sunmaktadır. Örneğin, hatırını sormak için sevdiği bir öğrencisine yaklaşan bir öğretmenin öğrencisi ile arasındaki mesafeyi azalttığı, sevmediği bir öğrencisinin bir şey sormak için kendisine yaklaştığında ise kendini geri çektiği durumlar olabilir. Bu istem dışı hareketler öğrenciler tarafından herhangi bir çaba gösterilmeksizin algılanabilir ve artık öğretmen ne söylerse söylesin öğrenci öğretmenin kendisi hakkındaki düşünceleri ile ilgili bir yargıya sahip olacaktır. İşte bilinçsizce gösterilen ve bu

nedenle de kontrol edilemeyen sözsüz davranışlar bireyin tutumları, değerleri ve duygularının göstergesi olarak önem kazanmaktadır.

Bedensel temas ve kişisel alanın ihlal edilmesinin kabul edilmesi bireylerden bireylere farklılık göstermektedir. Mesela, çocuklar yetişkinlere, kadınlar erkeklere oranla temas konusunda daha hoşgörülü olmaktadır. Bununla birlikte insanlar süreklilik gösteren beden temasından kaçınırlar ve bundan kaçınmanın mümkün olmadığı yer ve zamanlarda rahatsızlık duyarlar (Thompson, 1994, s. 532). Bir yere tıka basa doldurulma, birbirine değerek oturma ve kollarını kımıldatacak yer bulamama insanda stres ve kaygıya yol açmaktadır.

İnsanları *beden temasında yaşayan hayvanlar* sınıfına dahil eden Thompson, olaylar ve kişiler arasında insanların niçin mesafe bırakmak istediği sorusuna; dışarıdan gelen bilgi karmaşasıyla etkili bir biçimde başa çıkabilmek için insanların tarafsız alan dedikleri bir bölgeye ihtiyaç duyduklarını ifade ederek cevap vermektedir. Örneğin, insan çok yakın tutulduğu nesnelere, dikkatine doğru bir biçimde odaklayamamaktadır. İnsanlar bu yolla, belli bilgilerin farkedilerek ayıklanıp çözümlenmek üzere beyine gönderilmesi için bir tür konaklama noktası olarak arada bir alan / mesafe bırakmaktadırlar. Uzayan beden teması, bazı duyguların aşırı yüklenmesine, ötekilere geçecek bilgi yükünün azalmasına ve yanlış anlaşılmaya yol açabilecektir. İnsanın çok çeşitli bilgilere ihtiyacı vardır. Bilgiyi alamadığında huzursuzluğa ve endişeye kapılır. Dış dünyadan tümüyle soyutlanmış, hiç değişmeyen çevrede tutulan denekler bir süre sonra sanrılar görüp işitmeye başlamış ve giderek gerçeklerle olan ilişkilerini koparmışlardır. Aynı şekilde, eğitim ortamında da öğretmenlerin bu mesafe engellerini körü körüne aşıp bozmaması gereklidir. Öğrencilerin birbirleriyle neredeyse kucak kucağa oturduğu kalabalık sınıflar, salonlar, masalar, sıralar öğrenmeyi kesinlikle etkileyecektir. Bu gibi ortamlarda aşırı ölçüde vücut ısı, aşırı ölçüde gürültü ve aşırı ölçüde hissedilecekler bulunmaktadır. Böylesi bir ortamda öğrencilerin kendilerini derse vermesini beklemek olanaksız olacaktır (Thompson, 1994, s.532, 533).

Yüksel, eğitim iletişimine atıf yaparak iletişim konusunda bazı mesleklerin ön plana çıktığını, bunlar arasında öğretmenlik mesleğinin ayrı bir yeri bulunduğunu belirterek, insanlar arası ilişkilerin iyi olmasını sağlayan etkenlerin başında sosyal beceri olgusunun geldiğini ifade etmekte ve sosyal beceriyi oluşturan faktörler olarak sıralanabilecek aşağıdaki yetilere vurgu yapmaktadır (2001, s.26, 27).

Duyuşsal Anlatımcılık: Duyuşsal anlatımcılık bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ifade etmektedir. Bu yapı ayrıca bireyler arası etkileşimde eğilimlerin sözel olmayan anlatım yönünü ve duyuşsal durumları tam olarak ifade etme becerileri olarak tanımlanmaktadır. Duyuşsal anlatımcı birey, canlı ve neşelidir bu becerileri ile diğer insanları etkileyebilir.

Duyuşsal Duyarlık: Duyuşsal duyarlık, başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini ifade etmektedir. Duyuşsal yönden duyarlı bireyler, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam olarak yorumlarlar. Başka bireyler, duyuşsal olarak duyarlı bireyleri çabuk etkileyebilirler. Bu yapıya sahip olan bireyler, başkalarının duyuşsal durumlarını empatik olarak ifade edebilirler.

Duyuşsal Kontrol : Duyuşsal kontrol, bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerilerini içermektedir. Duyuşsal kontrol, belli başlı duyguları yetenekle birleştirme ve bu duyguları bir maske altında gizleme becerilerini kapsar. Örneğin, bir şakaya uygun ortamda gülmek veya üzüntüyü gizlemek için neşeli bir yüz ifadesi sergilemek gibi. Bu yapıya sahip olan bireyler duygularını göstermeye karşı kontrol etme eğilimindedirler.

Sosyal Anlatımcılık: Sosyal anlatımcılık, sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle sosyal yakınlaşmadaki becerileri göstermektedir. Bu yapıya sahip olanlar, cana yakın sosyal ya da herhangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerilerine sahiptirler. Ayrıca bu yapı sözel

akıcılıkla da ilişkilidir. Sosyal anlatımcı bireyler söylemek istediklerini içeriğe bağlı olmaksızın kendi başlarına konuşmayı kolaylıkla yönlendirebilirler. Diğer bir deyişle spontan bir şekilde konuşmayı sürdürebilirler.

Sosyal Duyarlık: Bu yapı, başkalarının sözel iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini içermektedir. Bunun yanısıra, bireylerin uygun sosyal davranışları yönlendiren normları anlamak ve bireysel duyarlılığı da yansıtmaktadır. Sosyal duyarlı bireyler, sosyal davranışları sergilerken sosyal normlara özen gösterirler ve ortama uygun hareket etme bilincindedirler. Bu yapı sosyal etkileşime katılmayı engelleyen bireysel bilinci de yansıtabilmektedir.

Sosyal Kontrol: Bu yapı, sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ifade etmektedir. Sosyal kontrol becerisi gelişmiş bireyler, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket eden, kendinden emin ve sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen bireylerdir. Sosyal kontrol becerisi aynı zamanda, sosyal etkileşim sırasında yapılan iletişimin içeriği ve yönlendirilmesi konusunda da bireylere yardımcı olmaktadır.

Bir bütün olarak sosyal beceri olarak adlandırılan bu özellikleri eğitim ortamında özellikle öğretmenlerde bulunması gerekir. Duyuşsal yönden duyarlı olan öğretmen öğrencilerin içinde bulunduğu dönemin kültürünü anlar ve ona göre davranır. Gelişmeye açık etkin bir öğretmen öğrencilerin duygularına değer verir, onların olumlu benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin sözel ve sözel olmayan tepkilerine değer verir ve dinler. Öğretmenlerin dinleyici ve ilk iletişimi kuran kişi olarak adlandırılan rolü duyuşsal ve sosyal yönden duyarlı olmasını gerektirir.

Öğretmen bütün sınıfı içeren faaliyetler organize ederken, dersi öğrenciyi aktif kılacak şekilde plânlarken, grup etkinliklerini organize ederken, beklenmeyen bir durumla ya da plânlardan bozulması halinde ortama ayak uydururken sosyal kontrol becerilerine gereksinme duyar.

Her öğrenciye beklentilerini açıkça belirtirken sosyal ve duyuşsal anlatımcılık söz konusudur. Sosyal ve duyuşsal anlatımcılık aynı zamanda iletişimde netlik, beklenileni tam olarak açıklama, duygu ve düşüncelerini açıklamada gerekli olan beceri unsurlarıdır. Öğrenci ve diğer personelle iyi iletişim kurabilmesi, duyuşsal ve sosyal yönden anlatımcı ve duyarlı olması ile ilgilidir.

Eğitim iletişimi kavramı ülkemizde yavaş yavaş hak ettiği öncelikli konuma gelmeye başlamıştır. Bu konunun yeterince üzerinde durulmaması veya ihmal edilmesi verimli bir eğitimden yoksun kalmanın sorunlarını da beraberinde getirecektir. Ailede, okulda ve iş yaşamındaki iletişim sorunlarına, ülkemizde son yıllarda yapılan araştırmalarda sıkça karşılaşılmaktadır. Geleneksel Türk eğitiminde; ailede çocuğun korunduğunu, gözetildiğini, girişkenlik ve merakın desteklenmediğini, çocuğun içinden geçenleri açıkça söylemesinin engellendiği vurgulanarak; okul ortamında çocuğun sıkı bir denetime sokulduğu, öğretmenin otoritesini benimseyen, kurallara uyan çocukların ödüllendirildiği çeşitli araştırmaların ortak bulgularıdır. Yeşilyaprak'ın, yaptığı araştırma lise ve üniversite öğrencilerinin iletişim yeterlikleriyle ilgili sorunların fazla olduğunu göstermektedir (1986, s.82). Bu sorunlardan bazıları; topluluk içinde konuşamamak, karşı cinsle arkadaşlık etmekten çekinmek, ana-baba ile sorunlarını tartışamamak... gibi. Voltanda, yaptığı gözlemler sonucunda lise öğrencilerinde aynı sorunların bulunduğunu belirtmektedir (1981, s.5).

6.YETİŞKİN EĞİTİMİNDE İLETİŞİM

Axford yetişkin eğitiminin önemini anlatırken, yetişkin eğitimcilerinin dünyanın bir parçası olmak için 15-20 yıllık bir süre beklemek zorunda olmayan, kararları ile çok sayıda yaşamı etkileyebilecek nitelikte olan yetişkinleri eğitmekle görevli olduğunu belirtmekte ve yetişkin eğitimciliğinin çağımızın en önemli mesleklerinden olduğunu vurgulamaktadır (1969, s.57).

Yetişkin öğrenenlerin psikolojik, toplumsal ve biyolojik anlamda çocuklar ve gençlerden farklı olması, bu kesimin öğrenme ihtiyaçlarının ve

öğrenme ortamında onlarla kurulacak iletişimin de farklı olmasını beraberinde getirmiş ve klasik pedagoji anlayışının dışında ve felsefik temel bağlamında çok farklı bir bakış açısı taşıyan andragoji kavramı literatüre girmiştir.

Yunanca'da adam anlamına gelen *androgos* ve eğitim anlamına gelen *agein* sözcüklerinden türetilen ve *adam eğitimi* anlamına gelen andragoji, en genel anlamıyla yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatı olarak görülmektedir. Bazı eğitimciler bu kavramın 1927 yılında Lindeman tarafından "Deneyim yoluyla eğitim" isimli eserde kullanıldığını, bazıları Eugen Rosenstock tarafından 1921 yılında Berlin'de kullanıldığını, bazıları kavramın Alexander Knapp tarafından 1833 yılında kullanıldığını, bazıları ise yetişkinlerle çalışmak için özel kurumların, araçların, yöntemlerin ve öğretmenin gerekli olduğunu belirten J.A.Commenius tarafından kullanıldığını savunmaktadırlar (Duman, 1999, s.120, 121).

Rogers'ın, yetişkinlere ilişkin incelemesinden çıkardığı ve "*Biz başka bir kişiye doğrudan öğretemeyiz, ancak onun öğrenmesini kolaylaştırabiliriz; Bir kişi anlamlı olarak yalnızca benliğinin yapısı, zenginleşmesi, korunması ile ilgili olarak algıladığı şeyleri öğrenir; özümseme ise, benliğin örgütlenmesinde bir değişmeyi içerecek olan yaşantıya, yadsıma ya da sembolleştirme çarpıtılması aracılığıyla karşı konulma eğilimi vardır; Benliğin örgütlenmesi ve yapısı tehdit altında iken daha katı olmakta, tehditten bütünüyle uzak olduğu zaman ise sınırlarını gevşetmektedir. Benlikle uyumsuz algılanan yaşantı, ancak benliğin halihazırdaki örgütlenmesi gevşetilirse ve o yaşantıyı içine alacak kadar genişletilirse özümsenebilmektedir; anlamlı öğrenmeyi en etkili olarak yükselten eğitim durumu, öğrenenin benliğine olan tehdidin en aza indirildiği ve alanla ilgili farklılaşmış algının kolaylaştırıldığı bir durumdur*" şeklinde özetlenebilecek bu beş temel hipotez andragojik yaklaşımın anahtar motifleri olarak değerlendirilebilmektedir (Aktaran Knowles, 1996, s.39, 40).

Knowles ise, eğitsel bir ortamın tipik özelliklerini aşağıda belirtilen dört ana başlık toplamıştır (1996, s.97);

- 1)Kişiliğe saygı,
- 2)Karar vermeye katılım,

3)İfade özgürlüğü ve bilgiye erişebilirlik,

4)Hedefleri belirlemede, etkinlikleri planlamada, yürütmede ve değerlendirmede sorumluluğun karşılılığı.

Yetişkin eğitimi örgütüne uygulandığında, demokratik bir felsefe, öğrenme etkinliklerine, öğrenme etkinliklerinin katılımcıların gerçek gereksinim ve ilgilerine dayalı olacağı; politikaların tüm katılımcıları temsil eden bir grup tarafından belirleneceği; ve örgütün tüm üyelerinin kararları verme ve yürütme sorumluluğunu paylaşmaya en üst düzeyde katılımlarının olacağı anlamına gelir. Demokratik felsefe ile yetişkin eğitimi arasındaki yakın ilişki, Eduard Lindeman'ın şu sözlerinde anlamlı bir biçimde ifade edilmektedir: *“Geleneksel eğitim ile yetişkin eğitimi arasındaki başlıca farklılıklardan biri öğrenme sürecinin kendisinde bulunacaktır. Bir yetişkin dersliğinde öğrencinin deneyimine öğretmenin bilgisi kadar değer verilir. Her ikisi aynı şekilde birbirine yerine geçirilebilirler. Gerçekte, bu yetişkin dersliklerinin bazılarında, kimin, öğrencinin mi yoksa öğretmenin mi daha çok öğreniyor olduğunu keşfetmek güçtür. Bu çift yönlü öğrenme yetişkin eğitimi girişimlerinin yönetimine de yansır. Paylaşılan öğrenme paylaşılan otorite ile örneklenir. Geleneksel eğitimde öğrenciler kendilerine sunulan ders programına uyarlar, fakat yetişkin eğitiminde öğrenciler ders programını formüle etmeye katkı yaparlar. Demokratik koşullar altında otorite grubun otoritesi olur. Bu öğrenmesi kolay bir ders değildir, fakat öğrenilenene kadar demokrasi başarılı olamaz”* (Aktaran Knowles, 1996, s.98).

Knowles, mükemmel öğrenenleri ortalama öğretmenlerden ayırt eden tipik özelliklerin tanımlanmasının, eğitim araştırmacılarının yıllardır pek de tam sonuç vermeyen arayışlarından biri olduğunu belirtmekte ve bu durumun, öğrenme-öğretme durumu, öğrencilerin arka planı, genetik donanımı, bilinçaltı durumu, güdülenmesi, beklentileri; öğretmenin kişiliği, yetişmesi, eğitim felsefesi, becerisi; ortamın toplumsal, kültürel, fiziksel, yönetsel güçleri bakımından etkileyen değişkenlerin sayısının o denli büyük, değişken, ölçümü ve denetimi zor olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Stephen tarafından 1967 yılında yapılan ve öğretmen özellikleri ve öğretim teknikleri gibi değişkenler arasındaki ilişkileri konu alan araştırma raporlarının

sonuçlarına göre, uygulamada hiçbir şey öğretimin etkililiğinde herhangi bir fark oluşturmamaktadır. Benzer bir biçimde Dubin ve Raveggia tarafından 1968 yılında yapılan ve kırk yılı aşkın bir süredir yapılan yüz kadar araştırmaların hem sonuçlarını hem de verilerini gözden geçirdikleri araştırmalar neticesinde ise yükseköğretim yöntemlerinin dönem sonu sınavlarıyla ölçülen öğrenci başarısında hiçbir fark oluşturmadığı sonucuna vardılar. Benzer şekilde olumsuz yargılara ulaşan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak Gagne tarafından 1978 yılında yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin birbirlerinden güvenilir düzeyde farklılaştıklarını ve bu farklılaşmalar ile öğretmenler ile çeşitli arzu edilir özellikler arasında oldukça tutarlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur (Aktaran Knowles, 1996, s.103, 104).

Kidd, yetişkin öğrenenlerin farklılığına atıf yaparken, yetişkinlerin gelişme evrelerinde geçirdikleri değişimlerin beraberinde bir takım psikolojik, biyolojik ve kişilik değişimlerini getirdiğini belirtmekte ve onlara yönelik eğitim etkinliklerinin de bu özellikler dikkate alınarak sunulması gerektiğini ifade etmektedir (1973, s.16).

Eğitim ortamında kurulacak iletişimin desenlenmesi açısından konunun çok boyutlu olarak ele alınması gerekmektedir. Öncelikle eğitimin gerçekleştiği ortamın yetişkin eğitiminin ruhuna uygun şekilde düzenlenmesine ihtiyaç vardır. *Fiziksel çevre* bedensel rahatlık için düzenlemeleri (ısı, havalandırma, yeterli ışık, rahat bir oturma düzeni ve iyi bir ses düzeni) içermektedir. Fiziksel çevrenin insan psikolojisi üzerinde yaptığı etki konusunda Knowles tarafından verilen örnek dikkat çekicidir. Knowles, ekolojik psikologların rengin ruhsal durumu doğrudan etkilediğini belirterek; parlak renklerin neşeli ve iyimser ruh durumlarına, karanlık ve donuk renklerin ise tersine etki yaptığı belirtmekte ve sadece eğitim ortamının duvarlarının eskisine oranla parlak renklerle boyanmasının öğrencilerin birbirleriyle iletişimi üzerinde pozitif etkileri olduğunu ortaya koymuştur (1996, s. 118).

Benzer şekilde öğrenme ortamındaki oturma düzeni de büyük önem taşımaktadır. Öğrenme ortamındaki oturma düzeni; etkileşimi teşvik edecek,

kurulacak iletişimde geribildirimini ivedilikle sağlayacak ve öğrenenlerin aktif bir role sahip olmalarını sağlayacak şekilde kurulmalıdır.

Öğrenme ortamındaki fiziksel çevre açısından üzerinde durulması gereken diğer bir kavram ise öğrenenler tarafından edilgen olarak değil etken olarak kullandıkları kaynakların zenginliği ve ulaşılabilirliğidir.

Knowles, bu konuda çeşitli kuramcılar arasındaki görüş ayrılığını şu şekilde vurgulamaktadır (1996, s.119, 120);

Davranışçılar, psikolojik iklim ile çok ilgilenmiyor olmalarına karşın, özellikle güdülenme de ve öğrenmenin transferinde ya da korunmasında, bu iklimin arzu edilen davranışları pekiştirebilir olduğunu kabul ederlerdi. Kendini gerçekleştirmenin yüksek düzeyde onaylandığı ve hatta ödüllendirildiği bir kurumsal iklim, öğrenme etkinliklerine katılma güdüsünü arttıracaktır. Yeni davranışları onaylayan ve ödüllendiren bu iklim, özellikle bu yeni davranışların uygulanmasına izin veriyorsa sürdürülebilmelerini de pekiştirecektir.

Biliş kuramcıları ise psikolojik bir düzenlilik ikliminin, açık olarak tanımlanmış hedeflerin, beklentilerin ve olanakların dikkatle açıklanmasının, sistemin araştırmaya ve soru sormaya açıklığının, dürüst ve nesnel geribildirim öneminin vurgularlar. Buluş yoluyla öğrenmeye önem veren biliş kuramcıları ayrıca denemeyi (hipotez-test etmeyi) cesaretlendiren ve sonucunda bir şey öğrenilmesi kaydıyla hatalara karşı hoşgörülü bir iklimi desteklemektedirler.

Kişilik kuramcılarının özellikle klinik yönelimli olanları, bireylere ve kültürel farklılıklara saygı gösterilen, kaygı düzeylerinin uygun biçimde kontrol edildiği (güdülemeye yetecek, fakat engel olmayacak kadar), başarı güdülerinin onlara yanıt verenler için cesaretlendirildiği ve yakın ilişki kurma güdülerinin de bunlara yanıt verenler için cesaretlendirildiği, duyguların fikirler ve beceriler kadar öğrenmeyle ilgili düşünüldüğü bir iklimin önemini vurgularlar.

Hümanist psikologlar, bireylerin kendilerinde güven içinde, bakımlı kabul edici, güvenen, saygılı ve anlayışlı olmayı yaşadıkları psikolojik iklimleri yaratmamızı önerirler. Bunlar arasında alan

kuramcılarını yarışmacılıktan çok işbirliğini, grup bağılıklarını teşvik etmeyi, destekleyici kişiler-arası ilişkileri ve etkileşimli katılım normunu özellikle vurgulamaktadırlar.

Andragoglar ise bu karakteristikleri “yetişkinlikle ilgili bir atmosfer” başlığı altında ele alırlar ve iklimdeki karşılıklı ve biçimsel olmayış koşullarına ayrıca vurgu yaparlar.

Öğrenmenin gerçekleştiği çevrenin fiziksel koşullarının düzenlenmesinden sonra diğer bir önemli kavram ise öğrenenin, öğrenme sürecinin planlanmasında üstlendiği roldür. Pedagojik eğitim anlayışında planlama yetki ve sorumluluğu tamamen bir otorite figürüne (öğretmen, programcı, yetiştirici) verilmişken; andragojik süreçte, yetişkinin kendini yönetir olması ilkesinin doğal bir sonucu olarak, eğitim etkinliğiyle ilgili tüm tarafların, onun planlanması içinde yer almaları için bir mekanizma kurulması zorunludur. Bu aynı zamanda eğitim süreçleri planlarının başarıyla gerçekleştirilmesini de beraberinde getirecektir.

Yetişkinler öncelikle öğrenmeye girişmeden önce niçin öğrenmeleri gerektiğini bilme gereksinimi içersindedirler. Bu nedenle yetişkinlerle kurulacak ilk iletişim ödevi öğrenme sonucunda elde edilecek yararın ve öğrenme sonuçlarının ne olacağını, yetişkinlere aktarılması olacaktır. Alkan’a göre, bireylerin kendilerini öğrenime hazır hissetmeleri durumu farklılaşmaktadır. Alkan, her öğrencinin öğrenim durumunu kendi açısından gördüğünü ve kendisini etkileyen açık potansiyeline göre değerlendirdiğini belirtmektedir (1987, s.217).

Yetişkinlere yönelik öğrenim programları kapsamında yerine getirilmesi gereken diğer bir iletişim görevi ise, yetişkinlere kendini yönetebilen, öz yönetimli bir birey olduğu bilinciyle davranmak ve onlara bu yaklaşımı hissettirmek olacaktır. Çünkü yetişkinler kendi kararları için, kendi yaşamları için sorumlu olma bilincindedirler.

Yetişkinler, çocuklar ve gençlerle karşılaştırılmayacak oranda yaşantı birikimine sahiptirler. Bu durum öğrenme ortamında çok farklı bireysel

özellikler taşıyan bireylerin olmasına yol açacağı gibi, yetişkinlerin aynı zamanda öğrenme ortamında zengin birer kaynak olmaları gerçeğini de beraberinde getirecektir. Ancak belli bir yaşantı birikimi ile öğrenme ortamına gelmek yeni öğrenmelere önyargı ile bakmalarını veya bilinen gerçeklere uymayan öğrenmeleri reddetmelerini de beraberinde getirecektir. Alkan'a göre, derste öğrenilen her kavramın kendi uyarıcısı üzerinde sağlanacak belli bir yaşantıya dayanması gerekmektedir. Belirgin olmayan yaşantı istenilen öğrenimi temin etmeyecektir (1987, s.214).

Dewey'e göre, her gerçek eğitim yaşantı aracılığıyla meydana gelecektir. Yaşantıya dayalı bir eğitimin odağına aldığı sorun, izleyen yaşantılar içinde verimli ve yaratıcı olarak yaşayacak şimdiki yaşantıların türünü seçmektir. Yaşantının sürekliliği ilkesi her yaşantının hem daha önce geçmiş olanlardan birşeyler alması ve hem de daha sonra gelecek olanların niteliğini bir biçimde değiştirmesi demektir. Büyüme ya da büyüme ve gelişme; yalnızca fiziksel olarak değil fakat zihinsel ve moral olarak da gelişme, süreklilik ilkesinin bir örneklemesidir (Aktaran Knowles, 1996, s.85).

Yetişkinler, bir gelişim döneminden diğerine geçtikleri zaman, karşılaştıkları gelişim ödevleri paralelinde yeni öğrenmelere hazır duruma gelirler. Bu yüzden yetişkinlere yönelik eğitim programlarının bu gelişim ödevleri ile ilişkilendirilmesi ve verilecek eğitimin de bu kapsamda değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğrenme yönelimi açısından yetişkinler, yaşantı merkezli bir öğrenme anlayışı içerisindedirler. Öğrendikleri şeyin görevlerini yerine getirmede ya da kendi yaşam durumlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarında kendilerine katkı sağlayacaklarını anladıklarında veya buna inandıklarında öğrenmeye yöneleceklerdir. Alkan'a göre, bireyler psikolojik, sosyal ve kişisel hayatlarının devamı için esas olan ihtiyaçlarla karşılaştıkları zaman o ihtiyaçlarını giderici nitelikte bir uyarıcıya cevap verecek hazırlık durumunda olmaktadır (1987, s.217).

Diğer yandan yetişkinler ücret artışı, terfi, daha nitelikli bir iş sahibi olabilmek gibi güdüleyicilerin yanısıra daha çok kendini gerçekleştirme, iş doyumunu, öz-saygı, yaşam kalitesinin yükselmesi gibi bir takım içsel güdüleyicilerle motive olmaktadır. Öğrenme ortamlarının ve yetişkinlerle kurulacak iletişimin bu unsurlar dikkate alınarak geliştirilmesinin önemi büyüktür.

Rogers, modern insanla ilgili en önemli gerçeğin sürekli değişen bir ortamda yaşaması olduğunu ve bu yüzden de eğitimin amacının yetişkinin öğrenmesini kolaylaştırmak olduğunu vurgulamaktadır. Rogers'a göre öğretmenin rolü de bir kolaylaştırıcı olmaktan geçmekteydi. Bu rolü yerine getirmede can alıcı öge, kolaylaştırıcı ile öğrenen arasındaki kişisel ilişkidir ve yerine göre kolaylaştırıcının üç tutum özelliğine sahip olması gerekmektedir. Rogers bu öğeleri; *doğruluk ya da içtenlik, sahip çıkıcı olmayan ilgilenme, ödüllendirme, güven ve saygı, empatik anlayış, duyarlı ve doğru dinleme* olarak açıklamaktadır. Rogers, aynı zamanda bir öğrenme kolaylaştırıcısına aşağıdaki yol gösterici ilkeleri önermektedir (Aktaran Knowles, 1996, s.76-78):

- a) Kolaylaştırıcının, grup ya da sınıf yaşantısının ilk havasını ya da iklimini kurmak için yapacağı çok şey vardır. Eğer onun kendi temel felsefesi, gruba veya grubu oluşturan personele güvene dayanıyorsa, o zaman bu bakış açısı tanımlanması güç olan incelikli bir çok yoldan iletilir.
- b) Kolaylaştırıcı, grubun daha genel amaçlarıyla birlikte sınıf içindeki bireylerin amaçlarını ortaya çıkarmaya ve açıklık getirmeye yardımcı olacaktır. Eğer kendisi onunla zıt düşen amaçları kabul etmenin korkusu içinde değilse, eğer bireylerin yapmak istedikleri şeyleri belirtmelerinde bir özgürlük duygusunu temsil edebiliyorsa, o zaman bir öğrenme iklimi yaratmaya yardımcı oluyor demektir.
- c) Kolaylaştırıcı, anlamlı öğrenmenin arkasındaki güdüleyici güç olarak her öğrencinin kendisi için anlam taşıyan amaçları gerçekleştirmek arzusu olduğuna inanır. Öğrencinin arzusu başka biri tarafından yönlendirilecek ve rehberlik edilecek olsa bile, kolaylaştırıcı böyle bir gereksinmeyi ve güdüyü kabul edebilir veya bu istendiği zaman bir rehber olarak hizmet edebilir ya da asıl isteği

bağımlı olmak öğrenci için, bir dizi inceleme kursu gibi, ona bazı yollar sağlayabilir. Böylelikle öğrencilerin çoğunluğu için, belirli bir bireyin öğrenmesinin arkasındaki harekete geçirici kuvvet olarak kendi dürtü ve amaçlarından yararlanmasına yardımcı olabilir.

- d) Kolaylaştırıcı, öğrenme kaynaklarının olanaklı olan en geniş kesimini kolayca erişebilir kılmak ve örgütlemek için çaba gösterir. Öğrencilerin kendi gelişimleri ve kendi amaçlarını gerçekleştirmek için kullanmak isteyebilecekleri düşünülebilecek her kaynağı – yazıları, materyalleri, psikolojik yardımı, kişileri, araç gereci, gezileri- görsel işitsel araçları erişebilir kılmaya çalışır.
- e) Kendisini, grup tarafından yararlanılabilecek esnek bir kaynak olarak görür. Bir kaynak olarak kendisini aşağı görmez. Bir rehber, okutman, danışman, alanda deneyimi olan bir kişi olarak kendisini erişebilir kılar. Bireyler olarak öğrencilerin ve grubun, kendisini onlar için en anlamlı biçimde kullanmalarını ister. Çünkü böylece onların istediği biçimlerde hareket edebilmesi kolay olur.
- f) Derslikteki grubun ifadelerine yanıt verirken, hem entelektüel içeriği ve hem de duygusallaşan tutumları kabul eder ve bunların her yönüne, birey ve grup için taşıdığı yaklaşık önem derecesinde önem vermeye çalışır. Bunu yapmada samimi olabileceği ölçüde, mantıksal açıklamalar ve ussallaştırmanın yanısıra derin ve gerçek olan kişisel duyguları da kabul eder.
- g) Kabul edici derslik iklimi kurulmuş olurken, kolaylaştırıcı giderek daha çok, kendi görüşlerini yalnızca bir bireyin görüşleri olarak ifade eden, katılımcı öğrenen, grubun bir üyesi olma yeteneğini kazanır.
- h) Kendini –kendi duygularını ve düşüncelerini- grupla paylaşmada girişim üstlenir ve bunu talep eden ya da empoze eden biçimlerde değil de sadece, öğrencilerin alabileceği ya da terk edebileceği kişisel paylaşım sunan biçimlerde yapar. Böylece, öğrencilere dönüt vermede, bireyler olarak onlara tepkisinde ve kendi doyumlarını ya da düş kırıklarını paylaşmada, kendi duygularını ifade etme serbestliğine sahiptir. Bu tür ifadelerde paylaşılan, onun

“kendine ait” tutumlarıdır, başkalarının değerlendirme hükümleri değil.

- i) Derslik yaşantısı boyunca, derin ya da güçlü duyguların işareti olan ifadelere uyanık kalır. Bunlar, öncelikle bireyin içinde varolan çatışma, acı ve benzeri duygular olabilir. Böylelikle bu duyguları kişinin görüş açısından anlamaya ve kendi empatik anlayışını iletmeye çaba gösterir. Öte yandan bu duygular, öfke, hor görme, muhabbet, rekabet ve benzeri –grubun üyeleri arasındaki kişilerarası tutumlara ilişkin- duygular olabilir. Kolaylaştırıcı aynı zamanda ifade edilen fikirler yanında bu duygulara karşı da uyanık olur ve böylesi gerilimleri ya da bağımlılıkları kabul etmekle, bunların grup tarafından yapıcı anlayışa ve kullanıma açılmasına yardımcı olur.
- j) Öğrenmenin bir kolaylaştırıcısı olma işlevinde, kendi sınırlılıklarını kavramaya ve kabul etmeye çaba gösterir. Öğrencilerine, yalnızca özgürlüğü garanti edebileceğini ve bunu bu özgürlüğü vermede rahat olabileceği ölçüde yapabileceğini algılar. O yalnızca öğrencilerin iç dünyasına girmeyi gerçekten arzu ettiği ölçüde anlıyor olabilir. Risk almada yeterince rahat olabildiği ölçüde paylaşabilir. Kendisi ve öğrencilerinin öğrenenler olarak eşit olduklarını gerçekten hissettiği zaman grubun bir üyesi olarak sürece katılabilir. Yalnızca öğrencilerin öğrenme arzusuna olan güveni hissettiği ölçüde bu güveni sergileyebilir. Tutumlarının öğrenmeyi kolaylaştırıcı olmadığı pek çok ortam olacaktır. Kendini öğrencilerinden kuşku duyar bulacaktır. Kendininkilerden oldukça farklılaşan tutumları kabul etmeyi olanaksız bulacaktır. Kendininkilerden belirgin olarak farklı bazı öğrenci duygularını anlamada yetersiz kalabilecektir. Kendini güçlü bir biçimde yargılayıcı ve değerlendirmeye hisseder bulacaktır. Kolaylaştırıcı olmayan tutumları yaşıyor iken, onlara kapanmaya, onların açıkça ayırdında olmaya, onları tıpkı kendisinde olduğu gibi belirtmeye çaba gösterecektir. Bu kızgınlıkları, bu yargıları, bu güvensizlikleri, başkalarına ve kendine ilişkin bu kuşkuları, dış gerçeklikteki nesnel olgular değil de, kendisi içinden gelen bir şey olarak bir kez ifade

ettiği zaman, havayı kendisi ve öğrencileri arasında anlamlı bir alışveriş için açılmış bulacaktır. Böylesi bir alışveriş, tam da onun yaşamakta olduğu tutumları ortadan kaldırma yönünde uzun bir yol katedebilir ve böylece öğrenmenin bir kolaylaştırıcısı olmasını daha olanaklı kılar.

Kidd, modern çağın en önemli mesleklerinden biri olarak gördüğü yetişkin eğitimcilerinde olması gereken başlıca özellikleri şu şekilde sıralamaktadır; insancılık, ihtiyaç belirleme, esneklik, fikirlerin paylaşımı, yetişkin eğitimi felsefesini bilme, gelişmeye açıklık, kendini eğitebilme, toplumun sorunları hakkında duyarlılık, eğitimsel liderlik, program planlayıcılık, söylediklerini yaşama geçirebilme ve hepsinde önemlisi yaşamboyu eğitimin önemini bilme (1969, s.71).

Genel eğitim anlayışı içerisinde de belirtildiği gibi, eğitimin toplumsal faydası açısından, bireylerin ihtiyaç ve kabiliyetlerine uygun bilgi ve becerileri kazandıracak şekilde desenlenmesi gerekmektedir. Genel eğitim kavramı içerisinde çocuklar ve gençler için geliştirilmiş pedagojik ilkelere dayalı eğitim süreçlerinin yetişkinlerin özellikleri dikkate alınmak suretiyle, yeniden değerlendirilmesi, planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Yetişkinlere yönelik programların başarısı ise, yetişkinlerle kurulacak iletişimin sağlığı ile doğru orantılıdır.

Yetişkin eğitimi kapsamında düzenlenecek eğitim faaliyetlerinde, yetişkinin süreç sonunda elde edeceği kazanımlar açık olmalıdır. Alkan, tarafından da belirtildiği gibi, bir derse, kursa veya programa cevap verme bunların öğrenciyi ulaşmak istediği hedefe götürdüğü ölçüde değişik olacaktır (Alkan, 1987, s.217).

Yetişkinlerin gelişim ödevleriyle doğrudan ilişkili kavramları öğrenmek istemeleri aslında onların hemen işlerine yarayacak bilgileri öğrenmek istemeleri ile doğrudan ilişkilidir. Alkan'a göre, gelişim görevleriyle yakından ilişkili kavramlar ve motor yetenekler öğrenci için bu biçimde olmayanlara kıyasla daha cazibeli olmaktadır (Alkan, 1987, s.217).

Yetişkin eğitimcisinin kolaylaştırıcı olması gerektiği bağlamında Brookfield'a göre; etkili kolaylaştırma, öğrenenlerin daha önce sahip oldukları değerleri, inançları ve davranışları gözden geçirmeye davet edilecek olmaları ve düşünmek istemeyebilecekleri değerler, inançlar ve davranışlarla karşı karşıya gelecek olmaları anlamına gelir. Bu tür davetler ve karşılaşmaların rekabetçi, kavgacı ya da tehdit edici bir tarzda yapılması gerekmez; aslında, en etkili kolaylaştırıcı, yetişkinleri halen tuttuklarından farklı dünya görüşleri ve yorumlarını dikkatli ve akılcı olarak düşünmeye, onlarda tatlılıkla kandırılıyorlarmış ya da tehdit ediliyorlarmış hissini uyandırmaksızın, teşvik eden kişidir. Bu yaşantı kaygı üretebilir, fakat bu tür kaygının öğrenmenin normal bir bileşeni olarak kabul edilmesi gerekir; öğrenenlerin grubu terk edeceği korkusuyla her ne pahasına olursa olsun sakınılacak bir şey olarak değil. Yeni bir bilgi formuyla ya da yeni bir beceri alanıyla tümüyle eğlenceli bir karşılaşmanın ürettiklerinden oldukça farklı iş yapma biçimleri vardır. Yürürlükteki varsayımlar ile geçmiş inançlar ve davranışlar üzerine eleştirel düşünme aracılığıyla artan anlayışın işte bu boyutu, yetişkinde öğrenmenin ele alınışında bazen gözardı edilir (Aktaran Knowles, 1996, s.95, 96).

Sever, İletişimin, en az iki kişiyle gerçekleşen bir etkileşim olduğu belirterek, bu etkileşimin görsel-işitsel kanallarla, verici (konuşan-yazan) tarafından alıcıya (okuyan) iletilen bir mesajın (ileti), duyu organlarınca alınarak, duyu sınırları ile sinir akımları halinde beyne gönderilmesi olarak tanımlamış ve Çilenti'nin bu iletinin, alıcının beyin hücrelerinde bıraktığı bir iz olarak algıladığı ve buna *yaşantı* dediğini aktarmaktadır. Bu yaşantı bellekte daha önce saklanmakta olan geçmişteki yaşantıların izleriyle karıştırılarak, karşılaştırılarak ve sınanarak yorumlanmaktadır. Vericinin kafasında yorumlama sonucu oluşan anlam ile alıcının yorumlaması sonucu oluşturduğu anlam benzer ise ortak bir yaşantı alanı oluşmaktadır. Başka bir deyişle, verici ile alıcının duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratması; alıcının kafasındaki anlamın, bilginin vericinin kafasında da benzer bir biçimde yankılanmasıdır (Sever, 1998, s.51, 52). İşte yetişkinlerle kurulacak iletişimin başarısındaki temel dinamik bu ortak yaşantı alanının büyük olmasında yatmaktadır.



Şekil 5. İletişimde verici alıcı ilişkisi

Etkili bir iletişim için, vericinin, anlatmak ve paylaşmak istediğini en iyi ve etkili biçimde anlatabilecek simgeleri seçme ve bunları uygun bir kanalla alıcıya iletmesi sorumluluğuna koşut olarak; alıcının da bu simgelerin neyi anlattığını kavraması ve simgeleri vericinin kafasındaki anlama uygun bir biçimde anlamlandırması sorumluluğu vardır. Vericinin (konuşanın, yazanın) ilettiği duygu, düşünce, tutum ve bilgilerin alıcıda (dinleyen, izleyen, okuyan) belirli bir yankı uyandırması, alıcıyla verici arasında yaşam ve dil ortaklığının bulunmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü iletişim, alıcı ile vericinin ortak yaşantılara sahip oldukları alanlarda gerçekleşebilir. Bilmediğimiz bir dille konuşan bir yabancıның kullandığı simgeler (sözcükler) geçmişteki yaşantımızda bulunmadığı için belleğimizde hiçbir anlam uyandırmayacaktır. Bu nedenle verici, alıcının da anlamlandırabileceği simgelerden yararlanarak bir ileti biçiminde iletmek zorundadır (Sever, 1998, s.53).

Yetişkinlerin kendilerine bir yetişkin olarak davranılmasını istemeleri paralelinde, herhangi bir öğrenme ortamına uyumlarının sağlanması açısından kolaylaştırıcıdan görecekları pozitif iletişimin programın gereğini karşılamada karşılaşılabilecek zorlukları aşmalarında yardımcı olacağı söylenebilir.

Yetişkinlerin öğrenme ortamlarında karşılaştıkları başarısızlık durumu, eğer negatif bir iletişim veya iletişim eksikliği nedeniyle devamlı bir hayal kırıklığı oluştuyorsa, birey kendisine olan özgüvenini yitirecek ve böylelikle

yeni öğrenmelere kapalı hale gelecektir. Aynı paralelde olmak üzere, okulda kişiler tarafından yaratılan ihtilaflar, yanlış metotlar, realist olmayan kurallar, anlamsız baskılar, öğrenciyi anlayamamak, öğrenmeyi engelleyecek ve direnişe yol açacaktır (Alkan, 1987, s.219).

Yetişkinler kısa vadede sonuç alabilecekleri, hemen kullanıma hazır bilgileri öğrenmeye hazır oldukları için, öğrenme neticesi alınan sonucun kendisini tatmin etmesi gerekmektedir. Watson'a göre, herhangi bir şeyi öğrenmek için en iyi zaman, öğrenilecek şey her ne ise onun bizim için hemen yararlı olduğu zamandır ((Aktaran Knowles, 1996, s.80).

Özellikle yetişkinlere yönelik olarak verilecek eğitimler kapsamında değerlendirilebilecek mesleki eğitim öğreticinin, öğrencinin hayati ihtiyaçları ile ilişkili olması gerekmektedir. Mesleki eğitim de öğretim araçları kullanılarak yapılacak olan eğitimde öğrenim araçlarının kullanılması ile daha gerçekçi öğrenme yaşantıları temin edildiğinde öğrenme daha etkili olacaktır. Alkan'a göre, herhangi bir kavramın öğrenimi için gerekli muhteva o kavramın tabiatında bulunduğu ve fonksiyonel olduğu biçimde kendi özünde meydana gelmelidir. Bu muhteva aynı zamanda öğrenim yaşantısında yer almalıdır (1987, s.214).

Yetişkinlere yönelik verilecek mesleki eğitimde, mesleki eğitimcilerin projeleri kontrol eden kişiler olma yerine gelişmeyi kolaylaştıran rehberler olması gerekmektedir (Alkan, 1987, s.219).

Yetişkin eğitiminde ilk izlenim çok önemli bir olgudur. Celep'e göre, yetişkinler katıldıkları eğitim faaliyetinin ilk günlerinde eğitimin yararlılığı, öğretmenin tutum ve davranış ve katılanlar arasındaki ilişkinin niteliği konusunda algılar geliştirirler. Bu geliştirdikleri ilk algı olumsuz ise bunu düzeltmek zordur. Bir kursun başında iyi planlamamaktan ileri gelen karışıklıklar, öğretmenin olumsuz tutum ve davranışı veya yetişkin psikolojisini gözönünde bulundurmaması olumsuz izlenim geliştirmesine neden olabilir. Bu nedenle, eğitim programının iyi bir biçimde planlanması, öğretmenin yetişkin psikolojisine uygun tutum ve davranışa sahip olması ilk izlenimin olumlu yönde gelişmesine önemli derecede etki edecektir (1995, s.45). Benzer

biçimde Bacanlı'da genel sınıf yönetiminin ilk dersin bir uzantısı olduğunu belirtmekte, ilk kez karşılaşılan bir öğrenci grubunun söz konusu olması halinde ilk dersin öneminin daha da artacağını ifade etmektedir (1999, s.177).

Yetişkinleri öğrenmeye istekli hale getirmek için işlenen konuların mevcut sorunlara çözüm getirici nitelikte olması büyük önem taşımaktadır. Konuların mevcut sorunlara çözüm getirici nitelikte olması aynı zamanda ilgiyi de arttıracaktır. İnsanlar, özellikle yetişkinler kendilerine hoşnutluk veren, doyum sağlayan, bir merakını gideren ve ilgilerini çeken konuları öğrenme eğilimindedirler. Bunun karşıtı bir durumda, öğrenme isteği ortadan kalkacaktır. Bu nedenle, bir yetişkin eğitiminin başarısı; eğitimin yetişkinin ilgi, istek gereksinimini karşılamaya yönelik olması veya sorununa yönelmesi ile doğrudan orantılıdır.

Tekrar ve pekiştirme yetişkin eğitiminde dozu çok iyi bir şekilde ayarlanması gereken bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Tekrar, özellikle devinimsel boyuttaki öğrenmede daha etkili olabilmektedir. Eğer gereksiz yer ve zamanda çok aşırı bir şekilde yapılırsa, yetişkin bundan kolaylıkla sıkılacaktır. Ancak, fazla tekrar usanmaya neden olacağından, bunu iyi ayarlamak gereklidir.

Öğrenme ortamında sıcak, canlı, heyecanlı ve çekici bir etkileşim sağlanmalıdır. Bu aynı zamanda öğrenmeye olan motivasyonu arttıracak ve öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Öğrenme ortamında, dersin ve öğrenenlerin amaçları uygun ve uyumlu olmalıdır. Öğrenenlerin ortak hedefi haline gelen öğretim hedefleri daha başarılı olacaktır.

Yetişkinlere yönelik eğitim programlarının verileceği çerçeveyi çizecek olan kurallar çok fazla ve katı olmamalıdır. Kurallar durumun gereklerine uyabilecek nitelikte esnek ve açık olmalıdır. Kurallar tüm katılımcılara programların başında duyurulmalıdır. Cherrington'a göre, "yetkeci yetişkin eğitimine, yetkeden bildirilen hal ve hareket kalıplarına yumuşak başla uyum

isteyen sıkı disiplin sonucu her yerde rastlanabilir. Davranışın önceden kestirilebilir, tek-tipleştirilebilir olması beklenir. Demokratik yetişkin eğitimi, inceleme konusunun serbest seçimi ile, öz yönetim etkinliği yöntemine yer verir. Kendiliğindenlik sıcak karşılanır. Davranış kesinlikle kestirilemez ve bu yüzden standardize edilemez. Bireysel, eleştirel düşünme belki de demokratik yöntemin en iyi betimlemesidir ve demokrasi ile yetkeci sistem arasındaki derin ayrılık burada en geniştir” (Aktaran Knowles, 1996, s.34).

Sınıftaki demokratik ortam konusunda yapılan araştırmalar göstermektedir ki, arzulanan öğretmen davranışını gösterme sıklığı, öğretmenler tarafından verilen cevaplarda “çok” kategorisinde toplanırken, öğrenciler tarafından verilen cevaplarda “az” kategorisinde toplanmaktadır. Başka bir söyleyişle, öğretmenler, istenilen davranışları göstermede kendilerini fazlasıyla yeterli görürken, öğrenciler bu kanıya katılmamaktadırlar. Araştırmalar bizi sınıflarda iyi bir iletişim yaratacak demokratik havanın oluşturulmadığını ve demokratik davranış biçiminin öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin belki de en önemlisi olduğu sonucuna götürmektedir (Ergin ve Birol, 2000, s.31, 32).

Program devam ederken öğrencilerin verilen ölçütlerle kendilerini değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Yetişkinlerin kendi kendilerini, bir başkasının yardımına ve görüşüne gerek kalmadan değerlendirebilmeleri öğrenmeyi hızlandırıcı bir etkiye sahip olmaktadır.

Öğrenme, sorun çözmeye yönelik olmalı ve yaşantı içine girilerek desenlenmelidir.

Yetişkinliğin doğasına uygun olarak çalışmalar sırasında iletişime sınır konulmamalıdır. Bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması için açık iletişime cesaretlendirilmelidirler. Nitekim, Dolto *“okulda sıkılmak bir zeka belirtisidir; okula tam uyum sağlamak, nevrozun önemli bir belirtisi olarak da görülebilir”* demektedir. Sınıf ortamında kurulacak iyi bir iletişim atmosferi için sorumluluklar, kaynak ve alıcı arasında eşit olarak paylaştırılmalıdır (Ergin ve Birol, 2000, s.33).

Yetişkinlerle kurulacak iletişimin sağlıklı olmasının diğer önemli bir getirisi ise, öğrenmeye katılımlarının sağlanmasıdır. Katılımı iç ve dış etmenler etkilemektedir. Katılımı etkileyen iç etmenler arasında, yetenek, dikkat, güdülenme, bedensel ve zihinsel potansiyel girmektedir. Öğrenenin özellikleri dışındaki tüm etmenler; öğrenme ortamı, öğretilen konu, öğretmenin nitelikleri ve öğrenmenin yararlılıkları gibi etmenler ise katılımı etkileyen dış etmenler arasında gösterilmektedir.

“Katılımcılık” aynı zamanda, sınıf içerisinde “demokratik davranış biçimi” nin yerleşmesi için üzerinde önemle durulması gereken bir olgudur. Ergin ve Birol’a göre, bireylerarası iletişimin en önemli iki özelliği “eşzamanlılık” ve “dinamizm”dir. Eşzamanlılıkla kastedilen, süreçte kaynağın aynı anda hem kaynak hem alıcı olması; alıcının da aynı anda hem kaynak hem de alıcı olmasıdır. Dinamizm ise, tarafların sürece etkin katılımlarıdır. Tarafların sürece etkin katılımıyla ve birbirlerini de katılmaya zorlamasıyla süreç dinamizm kazanacaktır. Katılma, öğrencinin kendisine sağlanan öğretim durumunun öğeleri ile etkileşime ve öğrenme çabası içine girmesi demektir (Ergin ve Birol, 2000, s.32).

Yetişkinlerin katılımının sağlanması veya daha üst seviyelere çekilebilmesi; öğrenmelerin anlamlı ve gereksinim giderici olması, öğrenenin kendine uygun hedef ve konu belirlemesi, öğrenme yaşantılarının hem zevkli hem de başarı tattırıcı olması, öğrenenin merakını uyandırıcı olması, öğrenenin düşündüklerini rahatça söyleyebilmesi, dersin devamlı olarak aynı tarzda işlenmemesi, öğrenciye başarılı olduğunun hissettirilmesi, öğrenenin gereksinimlerine dikkat edilmesi, kaygı ve başarısızlığa yol açan sıkıntıların azaltılması ile ve öğrenenlerin öğrenme hızlarının farklılığının dikkate alınması ile sağlanacaktır.

Yetişkinlerin öğrenmeye katılımlarını azaltan iç ve dış etmenler iyi tespit edilmeli ve bu etmenlerin giderilerek yüksek düzeyde motive olmuş bireylerden oluşan bir öğrenme ortamı tesis edilmelidir. Yetişkinlerin toplumsal rolleri önemli bir katılım engeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Ev işlerinin

çokluğu, ev halkının istememesi, evin ders çalışmaya uygun olmayışı, çocuklara ayrılan zamanın fazlalığı, iş yerinden kaynaklanan sıkıntılar, yorgunluk, ulaşım sorunu, kursun zamanı ve süresi, bilinmeyenden korkma, kendine güvensizlik, öğrenmeye karşı beslenen olumsuz tutum, eğitimin gerekliliğinden şüphe etmek, zihinsel ve fiziksel engeller ve sağlık sorunları bu engellerden sadece birkaçı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ergin ve Birol, eğitim ortamındaki iletişime “monadic” (tekli) bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiğini, iletişim sürecinde belli bir kişinin belli bazı özellikleri yerine iletişim sürecinde yer alan insanlar arasındaki insanlararası ilişkilerin önemsendiği “dyadic” (ikili) yaklaşımın ele alınmasını; “iyi öğretmen” veya “iyi öğrenci” kavramlarını öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin belirlediğini belirtmekte, sınıf içerisinde sağlıklı bir iletişim ortamı için öğretmen-öğrenci çelişkisinin giderilmesi; bu çelişkiyi yaratan iki kutbun her birini aynı anda hem öğretmen hem de öğrenci kılacak biçimde uzlaştırılması gerektiğini, böylelikle “öğrencileşen öğretmenler” ve “öğretmenleşen öğrenciler” kavramların gelişeceğini ve durumun sınıfta demokratik bir ortamın tesisine yol açacağını vurgulamaktadır (2000, s.33, 35).

Yetişkin eğitiminde kurulacak diyalogların sağlığı açısından iyi birer dinleyici olmanın önemi de büyüktür. Bunun için, karşısındakinin hatalarını düzeltmek veya bir hataya dikkat çekmek için kimsenin sözü kesilmemeli, diğer insanlar hakkında önyargısız bir tutum sergilenmeli, karşılık vermeden önce düşünmeli, göz teması kurmaya özen gösterilmeli, sözel olmayan mesajları (ses tonu, duraksamalar, göz kaçırmalar, jestler, mimikler, el ve kol hareketleri) gözlenmelidir. Dinlerken ne söyleneceğinin provası yapılmamalı ve özellikle konuşmayı bir tartışma gibi düşünüp gereksiz yere son sözü söyleme çabasına girilmemelidir.

Soru sormak ve sorulan sorulara uygun cevaplar vermek de önemli bir iletişim becerisi olarak değerlendirilmektedir. Sorular evet ya da hayır diyerek kısaca, kestirmeli yanıtlanacak türden olmamalı, açıklamaları da beraberinde getirecek türden ne, nasıl türünden olmalıdır. Kişiye sorgulanıyormuş hissini veren sorulardan kaçınılmalı, konuya odaklaşan sorular sorulmalıdır.

Zenginleştirici bir iletişim için dikkat edilmesi gereken diğer hususlar ise; karşıdaki kişiyi değerlendirmek yerine dediklerini anlamaya çalışmak, durumu kontrol etmek yerine sorunu çözmeyi amaçlamak, belli taktikler izlemek yerine doğal olmak, tepkisiz veya nötr olmak yerine konuşanın durumunu kavramaya çalışmak, ast-üst ilişkisi yerine eşit insanlar ilişkisi biçimde davranmak, katı olmak yerine yeni bakış açılarına ve farklı görüşlere açıklıkla yaklaşmak olarak sıralanabilmektedir.

Genel olarak iletişim engelleri bir mesajın verilmesini ve anlaşılmasını olumsuz yönde etkileyen etmenler olarak tanımlanabilmektedir. Konumuz açısından yetişkin eğitimi kapsamında karşılaşılabilecek iletişim engelleri ise şu şekilde sıralanabilmektedir; öğretene veya öğrenenin iletişime girme amacını tam olarak algılayamaması, bedensel veya psikolojik bir özüre sahip olması, birbirlerine güvenememesi, temel gereksinimlerin giderilmemesi, ortak yaşam alanlarının azlığı, sevgi ve saygı görüp görmemesi.

Watson, öğrenmenin kolaylaştırılması için ilkeler başlığı altında topladığı on iki maddelik özetinde, seçmeye ve planlamaya bizzat öğrenenlerinde katıldığı nesnelere daha iyi öğrenilebileceğini belirtmektedir (Aktaran Knowles, 1996, s.79). Bu yüzden yetişkin eğitiminde öğrenenler ile kolaylaştırıcı arasında kurulacak iletişimin önemini anlaşılması açısından *“öğrenme sözleşmesi”* ve *“sözleşmeli program”* uygulamasının açıklanması çok yerinde olacaktır.

Sözleşmeli Program: Öğretmen ve öğreticinin programı, programa katılanların gereksinimlerini dikkate alarak onlarla beraber planladığı öğretim yaklaşımını ifade etmektedir. Bu yaklaşımda programa katılacaklarla program öğreticisi arasında yapılacak görüşmelerin odak noktası, öğretim yöntemlerinden ziyade öğretim programlarının içeriği, öğretilecek konular listesinin oluşturulmasıdır. Sözleşmeli program bir tür öğretim ve öğrenme biçimini ifade etmektedir. Bu öğrenme ve öğretim yaklaşımı, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları dışında olan yöntemlerle daha pratik ve kullanışlı hale gelebilmektedir. Sözleşmeli program sürecinde, öğretmenin ve

öğrencinin önceki deneyimleri ve öğrenme yaşantıları, öğrencinin programdan beklentileri, planlanan program ile öğrenci ve öğretmenlerin niyetleri dikkate alınmak durumundadır; bu öğelerin birleşiminden ortak bir niyet oluşmaktadır. Bu ortak niyet sonucunda programın içeriği, öğretim yöntemleri ve öğrenme yaşamları ile ilgili görüşmeler yapılarak öğretim için gerekli olan planlama ve tasarım yapılmaktadır. Aslında bu, programla ilgili olan öğretmen ve öğrencinin karşılıklı pazarlık yaparak öğretim programına son halini vermesidir. Sözleşmeli program için, dört aşamalı bir süreç öngörülmektedir. Öncelikle ilk aşamada, öğrenenin önceki öğrenme yaşantıları ve deneyimleri, öğrenme gereksinimleri, ilgileri ve beklentileri esas alınarak başlama noktası tespit edilir. İkinci aşamada ise öğrenenin en iyi nasıl öğrenebileceği ile ilgili olarak açıkca ifade edilmiş amaçlar, tanımlanmış öğrenme ödevleri ve karşılaşılabilecek olası sorunlar konuşulur. Neyi gerçekleştirmek istiyoruz, neye ihtiyacımız var sorularına yanıt aranır. Üçüncü aşamada ne tür araştırmalar, bilgiler, deneyimler kullanacağına, bunların nerelerden elde edileceğine, bunun için nelere gereksinim duyulacağına, kimin ne yapacağına ve sırasına yer verilir. Son aşama ise yansıtma ve sonuçlar safhası olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu değerlendirme yine birlikte ve karşılıklı olarak yapılacaktır (Duman, 1999, s.116).

Öğrenme Sözleşmesi: Öğrenme sözleşmesi, sözleşmeli programın bir sonucudur. Bu sözleşme öğretici ve kolaylaştırıcı arasında yapılabileceği gibi öğrenenin kendisi ile yapacağı bir sözleşme şeklinde de olabilir. Bu sözleşme, öğrenenin gereksinmelerini, ilgi ve istemlerini yansıtmaktadır.

Öğrenme sözleşmesi ile öğrenmenin amaçları, yöntemleri, kaynakları, sözleşmenin geçerli olduğu zaman, süre ve değerlendirme ölçütleri yer almaktadır. Knowles, öğrenme sözleşmesini yetişkin öğrenenlerin, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve yeniden yapılandırılması için bir seçenek olarak görmektedir. Öğrenme sözleşmesi hangi beceri, bilgi, tutum ve değerlerin; nasıl, niçin, ne zaman ve nerede öğrenileceğini; öğrenmenin nasıl değerlendirileceğini gösteren; öğrenen ile öğretici arasında imzalanan bir anlaşmadır (Aktaran Duman, 1999, s.117).

Yetişkin eğitimi verilen ortam herşeyden önce demokratik bir ortam olmalı, yetişkinlere verilecek eğitim de bu demokrasi anlayışı içerisinde desenlenmelidir. Watson'a göre, otokratik bir atmosfer (anlaşılması güç cezalar kullanarak yönetimi kontrol eden egemenlik kurucu bir öğretmen eliyle üretilen), öğrenenlerde ilgisiz ve cansız uyum, değişik ve sıklıkla dürüst olmayan biçimlerdeki karşı koymalar, kendi kusurlarını başkalarına yükleme (meslektaşlar üzerindeki baskıcı atmosferin ürettiği düşmanlığın dışa vurumu) ya da kaçış davranışları geliştirecektir. Otokratik bir atmosfer aynı zamanda artan bir otorite bağımlılığı ve bunun sonucu yaltakçılık, kaygı, çekingenlik ve itaatkarlık davranışları doğuracaktır. "Kapalı" yetkeci ortamlar (ki geleneksel okulların ve dersliklerin çoğunun tipik özellikleridir); çoğu öğrenciyi sürekli eleştiriye, alaycılığa ve başarısızlığa mahkum eder; ki bunun nedeni özgüvenin, başarıma arzusunun (kaçış dışında herhangi bir şey için), sağlıklı bir benlik algısının yıpranmasıdır. O halde; "açık", yetkeci olmayan bir atmosfer, öğrenenin girişkenliğini ve yaratıcılığını ortaya çıkarmaya aracı olan; özgüven, özgünlük, başkalarına dayanmaksızın yaşama, girişimcilik, bağımsızlık tutumlarını öğrenmeye teşvik eden bir atmosfer olarak düşünülebilir. Bunların hepsi, öğrenmeyi öğrenme ile eş değerdedir (Aktaran Knowles, 1996, s.79, 80).

Though'un yetişkin eğitimcisinin, öğrenenlere yardım edici rolü üzerinde yoğunlaştığı bir çalışmada ortaya koyduğu bulgular, ideal bir yetişkin eğitimcisinin resmini koyar niteliktedir. Though'a göre ideal bir yetişkin eğitimcisi, öğreneni kabul eder ve onun kendisini ve projesini ya da sorununu önemser, ciddiye alır. Yardım etmek için zaman harcamaya isteklidir. Onaylayıcı, destekleyici, teşvik edici ve dostçadır. Öğrenene eşit bir insan olarak bakar. Bu özelliklerin bir sonucu olarak, öğrenen bu ideal yardımcıya yaklaşmak için kendini özgür hisseder, onunla sıcak ve rahat bir atmosfer içinde özgürce ve kolaylıkla konuşabilir. Öğrenenin, öğrenme için uygun planlar ve düzenlemeler yapma yeteneğine güvenir. Yardımcı, onun bir öz-planlayıcı olarak becerisine büyük saygı taşır ve karar vermede denetimi ondan ayrı üstlenmek istemez. İdeal yardımcı öğrenen ile etkileşime bir diyalog olarak, konuştuğu kadar da dinlediği bir gerçek buluşma olarak bakar. Onun yardımı öğrenenin gereksinimlerine, hedeflerine ve istemlerine göre

biçim alacaktır. Yardımcı dinler, kabul eder, anlar, yanıt verir, yardım eder. Etkileşime ilişkin bu algılar; kontrol etmek, komuta etmek, manipüle etmek, ikna etmek, etkilemek ve öğreneni değiştirmek isteyen yardımcıların algılarıyla tam bir zıtlık içindedir. Bu tür yardımcılar iletişime, “kitle iletişimi tavrı içinde herkese ve hiç kimseye yönelen, tükenmez bir monolog” olarak bakar gibidirler. Böyle bir yardımcı, öğreneni bir nesne olarak algılar ve o nesneye bir şey yapmayı umar. O öteki kişiyle ve onun gereksinimleriyle, arzularıyla ve iyiliğiyle, öncelikli bir kişi olarak ilgilenmez. O, öğrenene duyduğu sevgi ve ilgi nedeniyle yardım edebilir. Ya da, açık ve olumlu bir yoldan, verdiği ölçüde almayı da umabilir. Başka güdülenme türleri de olasıdır, yardımcı olduğunu bilmenin verdiği haz, gelişmeyi görmekten ya da öğrenenin değerbilirliğinden elde edilen doyum gibi. O, açık ve gelişen bir kişidir; kapalı, olumsuz, durağan, savunmacı, korkak, kuşkucu bir kişi tipi değildir. Onun kendisi de sıklıkla bir öğrenendir, gelişmenin ve yeni yaşantılarının peşindedir. Olasılıkla kendiliğinden ve otantik olma ve kalıplaşmış bir yoldan değil de biricik bir kişi olarak davranmada özgür hissetme eğilimindedir (Aktaran Knowles, 1996, s.81, 82).

Knowles ise öğretmenin ilkeleri başlığı altında yetişkin eğitimine rehberlik edecek bir dizi ilkeyi şu şekilde sıralamaktadır (Knowles, 1996, s.84).;

- a) Öğretmen, öğrencileri yeni öz-ergi durumlarıyla karşı karşıya getirir.
- b) Öğretmen, her öğrencinin gelişmiş davranış konusundaki kendi özlemlerine açıklık getirmesine yardımcı olur.
- c) Öğretmen, her öğrencinin kendi özlemi ile şimdiki başarı düzeyi arasındaki farkı tanımlamasına yardımcı olur.
- d) Öğretmen, her öğrencinin kişisel donanımındaki eksiklikler yönünden içinde bulunduğu yaşam sorunların tanımlamasına yardımcı olur.
- e) Öğretmen, (oturma, sigara içme, havalandırma, ısı, aydınlatma, dekorasyon bakımından) rahat ve etkileşimi kolaylaştırıcı (tercihen kimsenin bir başkasının arkasında oturmadığı) fiziksel koşulları sağlar.

- f) Öğretmen, her öğrenciyi değerli bir kişi olarak kabul eder. Onun duygularına ve fikirlerine saygı gösterir.
- g) Öğretmen, ortaklaşa etkinlikleri cesaretlendirerek ve yarışmacılığı, yargılayıcı zihniyeti teşvik etmekten sakınarak, öğrenciler arasında karşılıklı güven ve yardım ilişkileri kurmaya çalışır.
- h) Öğretmen, karşılıklı araştırma ruhu içinde birlikte öğrenen birisi olarak kendi duygularını açığa vurur ve kaynaklarına katkıda bulunur.
- i) Öğretmen, öğrenme amaçlarını formüle etmede öğrencilerini; öğrencilerin, kurumun, öğrenmenin, inceleme konusunun ve toplumun gereksinimlerinin dikkate alındığı karşılıklı bir süreç içine sokar.
- j) Öğretmen, öğrenme yaşantılarının tasarlanmasında eldeki seçenekler ile yöntemler ve materyale ilişkin kendi düşüncesini paylaşır ve öğrencileri bu seçenekler arasından birlikte karar vermeye katar.
- k) Öğretmen, karşılıklı araştırma sürecinde sorumluluk paylaşmak için öğrencilerin kendilerine örgütlemelerine (proje grupları, öğrenme-öğretme ekipleri, bağımsız çalışma vb.) yardımcı olur.
- l) Öğretmen, tartışma, rol oynama, örnek olay yöntemi gibi tekniklerin kullanımı yoluyla öğrencilerin kendi yaşantılarını öğrenme kaynakları olarak işe koşmalarına yardımcı olur.
- m) Öğretmen, kendi kaynaklarının sunumunu öğrencilerinin yaşantı düzeylerine uydurur.
- n) Öğretmen, öğrencilerin yeni öğrendiklerini kendi yaşantılarına uygulamalarına ve böylece öğrenilenlerin daha anlamlı ve tümleşik kılınmasına yardımcı olur.
- o) Öğretmen, öğrenme amaçları yönündeki ilerlemeyi ölçme yöntemlerini ve bunun karşılıklı olarak kabul edilebilir ölçütlerini geliştirme işine öğrencileri katar.
- p) Öğretmen, öğrencilerin bu ölçütlere uygun kendini değerlendirme işlemlerini geliştirme ve uygulamalarına yardımcı olur.

Eğitim programının başarılı olup olmadığının değerlendirilmesi, gerek daha sonra gerçekleştirilecek olan eğitim programlarının şekillendirilebilmesi gerekse söz konusu eğitim süreci hakkında bilgi sahibi olunabilmesi bakımından önem taşımaktadır. Eğitim programlarının değerlendirilebilmesi için Kirkpatrick tarafından tasarlanan dört adım, Knowles'ın ifadesiyle, andragojik sürece en uyumlu olanıdır (1996, s.134, 135). Bunlar;

Tepki değerlendirme: Bir program yürütülürken katılımcıların ona nasıl yanıt veriyor oldukları-en çok ve en az neden hoşlandıkları, ne gibi olumlu ve olumsuz duygulara sahip oldukları- konusunda veriler elde edilerek yapılır. Bu veriler toplantı sonu tepki formları, görüşmeler ve grup tartışmaları aracılığıyla elde edilebilir. Genellikle arzu edilen şey; gerekli görülen program değişiklikleri üzerinde görüşme yapılabilmesi için, bir oturumdan elde edilen verileri, izleyen oturumun başında bildirerek dönüt sağlamaktır.

Öğrenmeyi değerlendirme: Katılımcılar tarafından kazanılan ilkeler, olgular, teknikler konusunda veri elde etmeyi içerir. Bu adım öntestleri ve sontestleri içermelidir ki, öğrenme yaşantısı sonucundaki özgül kazanımlar ölçülebilsin. Başarım testleri, beceri öğrenme (bir makineyi alıştırma, görüşme yapma, konuşma, dinleme, okuma, yazma vb.) için gösterilmektedir. Bilgiyi ölçmek için, uyarlanmış ya da yeni hazırlanmış bilgi-hatırlama testleri ve/ya da sorun-çözme uygulamaları kullanılabilir. Tutum ölçekleri gibi araçlar, rol oynama ya da diğer benzetimler, ya da kritik olay örnekleri tutum öğrenmede yardımcı ilerleme sağlayabilir.

Davranış değerlendirme: Öğrenenin yetiştirmeden sonra ne yaptığının daha önce ne yaptığđ ile karşılaştırıldığında görülecek gerçek değişmelere ilişkin gözlemci raporları gibi verileri gerektirmektedir. Bu tür veri kaynakları verimlilik ya da zaman-hareket incelemelerini; denetmenler, meslektaşlar, astlar tarafından kullanılması için gözlem ölçeklerini; kendini değerlendirme ölçeklerin, günlükleri, görüşme programlarını, soru kağıtlarını vb. içermektedir.

Sonuçları değerlendirme: Program sonucunda elde edilen çıktıların beklentiler ile karşılaştırılmasıdır.

Kidd, yetişkin eğitiminde görev alan eğitimcilerin üstlenmeleri gereken farklı rolleri; sorumluluk ve ilginin canlandırılması ve artırılması, destek ve uzlaşmanın ifade edilmesi, öğrenenlerin kendini geliştirme kapasitelerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi olarak ifade etmektedir (1973, s.293).

Çağımızda özellikle bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, toplumları daha önce hiçbir dönemde olmadığı kadar çok etkilemektedir. Günümüzde toplumlar tarım toplumu, sanayi toplumu, bilgi toplumu gibi başlıklar altında kategori edilmektedir. Toplumların değişim sürecine hızlı bir şekilde uyumu, eğilimi, bilim ve teknolojinin gerisinde kalmama isteği onları eğitilmiş insan problemiyle yüz yüze getirmektedir. Bu nedenle bugün tüm ülkelerde nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde eğitimin önemi ve gereği anlaşılmıştır.

Bilim ve teknolojiye gelişmelerin neden olduğu toplumsal değişimlere ayak uydurma konusunda toplumların eğitim süreçlerinden ve eğitim yapılanmasından beklentileri de artmış, netice olarak örgün eğitim kurumları bu beklentileri artık tek başlarına karşılayamaz hale gelmiştir.

Globalleşmenin dünyamızı küçük bir köy haline getirdiği günümüzde, bilginin üretime dönüştürülmesi ve kullanılıp güncelliğini yitirmesi, örgün eğitim süresinde alınan bilgilerin yaşam boyu yeterli olmaması gerçeğini de beraberinde getirmiş, “yaşam boyu eğitim” ve bu bağlamda “yetişkin eğitimi” çok önemli bir konuma gelmiştir.

Ancak etkin bir yetişkin eğitiminin gerçekleşmesi bu konuda iyi yetişmiş öğretmenlerle mümkündür. Çünkü yetişkin eğitimi gören hedef kitle farklı özelliklere sahip bireylerden oluşmakta dolayısıyla bu kitlenin homojenliğinden söz etmek olanaksızlaşmaktadır. Ancak ülkemizde yetişkin eğitimi faaliyetlerinin en kapsamlısının yürütüldüğü Halk Eğitim Merkezlerinde genellikle yetişkin eğitimi alanında gerekli formasyona sahip olmayan elemanlardan yararlanılmaktadır. Bu durum yetişkin eğitiminin etkin bir şekilde yapılmasını olumsuz yönde etkilemekte, kalitenin düşmesine neden olmaktadır. Bu konuda yapıcı bir takım düzenlemelere gidilebilmesi için

yetişkin eğitiminde görev alacak eğitici personelin yetişkin eğitimciliğiyle ilgili mevcut durumun bilinmesi gerekmektedir. Duman'ın da işaret ettiği gibi eğitimde yenileştirme hareketlerinden beklenen başarının elde edilmemesinin en önemli unsuru iyi yetiştirilmemiş öğretmenlerdir (1991, s.2).

Bu nedenle yetişkin eğitiminden umulan beklentilerin tam anlamıyla elde edilebilmesi için, "iletişim" kavramının yetişkin eğitimdeki yeri ve önemi daima güncelliğini koruyacaktır.

Bu bağlamda özellikle yaşantımızın her alınana girmiş olan iletişim kavramının, eğitim sürecinin etkinliği açısından değerlendirilmesi ve yeniden ele alınması yetişkin eğitim açısından çok önemlidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma kümesi, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Konu ile ilgili verilerin toplanmasına uygunluğu açısından, tarama modelinde betimsel bir araştırma tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada çalışma kümesi olarak Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7. Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü bünyesindeki merkez kurslarda eğitim gören kursiyerler alınmıştır.

Çankaya Halk Eğitim Merkezi, merkez binasında ve çeşitli kurum ve kuruluşlar ile işbirliği halinde çevrede açtığı kurslarla eğitim vermektedir. 2001-2002 eğitim-öğretim döneminde merkez binasında 137, çevre kurslarında ise 239 grup kurs açılmış, bu kurslara toplam 4637'si bayan, 3035'i erkek olmak üzere 7672 kursiyer katılım sağlamıştır.

Araştırmada çalışma kümesinden örneklem alınmıştır. Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7.Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü Merkez Kurslarında 2001-2002 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören toplam 2488 kursiyer bulunmaktadır. Araştırma aracı geliştirilirken, bu evrenin %10'luk kısmına yani 240 kursiyere ulaşılması planlanmıştır.

Bu çalışma evreninin seçilmesindeki amaç; Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7.Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü'nün ilgilendiğimiz konu anlamında bir yetişkin eğitim faaliyetini yürütmesidir. Bu nedenle söz konusu

kurslara devam eden kursiyerlerin, yetişkin eğitimi anlamında kurslarla ilgili görüş ve iletileri oldukça önem taşımaktadır.

Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7.Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü Merkez Kurslarında 2001-2002 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören kursiyerlere ilişkin veriler Tablo 1’de görülmektedir.

TABLO 1

**ÇANKAYA HALK EĞİTİM MERKEZİ ve 7.AKŞAM SANAT OKULU
MÜDÜRLÜĞÜ MERKEZ KURSLARINDA 2001-2002 EĞİTİM-ÖĞRETİM
YILINDA EĞİTİM GÖREN KURSIYERLERİN KURSLARA GÖRE DAĞILIMI**

KURS ADI	KURS SAYISI	KURSIYER SAYISI
İNGİLİZCE KURSU İLK-ORTA-İLERİ	25	245
OKUMA-YAZMA KURSU	9	130
TÜRK SANAT MÜZİĞİ KURSU	1	24
HALK OYUNLARI KURSU	7	213
BAĞLAMA KURSU	6	86
GİTAR KURSU	9	112
TÜRK HALK MÜZİĞİ KURSU	1	16
DİKSİYON KURSU	2	20
TİYATRO KURSU	1	21
GÖNÜLLÜ OKUMA YAZMA ÖĞRETİCİSİ KURSU	3	116
EĞİTİCİ ANNE (ÇOCUK BAKICISI) EĞİTİMİ KURSU	1	24
AÇIK İLKÖĞRETİM SINAVLARINA HAZIRLIK KURSU	2	20
HALK OYUNLARI USTA ÖĞRETİCİ YETİŞTİRME KURSU	3	70
KLASİK DANS	5	210
GİYİM KURSU	1	53
MEFRUŞAT KURSU	1	30
MAKİNE NAKIŞI KURSU	1	39
EL NAKIŞI KURSU	1	20
EL SANATLARI	1	20
KALIP HAZIRLAMA KURSU	1	24
ATEŞÇİLİK KURSU	5	35
BİLGİSAYAR KURSU	36	627
BİLGİSAYARLI MUHASEBE	4	75
KUAFÖRLÜK CİLT BAKIMIVE MAKYAJ KURSU	3	54
YAĞLI BOYA TEKNİĞİ KURSU	2	35
EBRU KURSU	1	14
PATCHWORK KURSU	1	10
TRİKOTAJ KURSU	1	9
STİLİSTLİK KURSU	1	21
EMLAK KOMİSYONCULUĞU KURSU	2	115
TOPLAM	137	2488

Söz konusu tabloda, bilgisayar kursları ile ilgili sayı, kurs yönetimi tarafından genel olarak verilmiş, kursların içeriğini oluşturan programlara ilişkin dağılım bu nedenle tabloda ayrıntılı olarak yer almamıştır.

Tablo 2’de ise ulaşılan ve anketi geçerli sayılan kursiyerler ile ilgili sayısal dağılımlar görülmektedir.

TABLO 2
ULAŞILAN VE ANKETİ GEÇERLİ SAYILAN KURSIYERLER

KURS ADI	F	%
Bilgisayar işletmenlik	61	25.4
Web tasarımı	9	3.8
Bilgisayar programcılığı	15	6.3
Bilgisayarlı muhasebe	8	3.3
Emlak	26	10.8
İngilizce (orta kademe)	26	10.8
İngilizce (temel)	26	10.8
Diksiyon	16	6.7
Giyim	13	5.4
Okuma	7	2.9
Eİ sanatları	12	5.0
Patchwork	4	1.7
Mefruşat	8	3.3
Makine nakışı	9	3.8
Toplam	240	100.0

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler literatür taraması ve bilgi toplama aracı olan anketin uygulanması ile elde edilmiştir. İlk olarak araştırmayla ilgili kuramsal yapıyı oluşturmak ve araştırmaya niçin ihtiyaç duyulduğunu ifade edebilmek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında, özellikle yetişkin eğitiminin gelişimi ve günümüz dünyası için giderek artan önemi üzerine vurgu yapılmış ve yetişkinlerin eğitim ortamlarında nasıl bir iletişim istedikleri yetişkinlerin psikolojik, sosyolojik, biyolojik ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bilgi Toplama Aracının Geliştirilmesi

Elde edilen bulgular doğrultusunda yetişkin öğrenenlerin “yetişkin eğitiminde iletişim” konusunda ne düşündüklerini tespit etmek ve örnek olarak alınan Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7.Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü’ndeki merkez kurslarında ideal iletişim ortamının ne derece oluşturulabildiği, kursiyerlerin eğitim ortamındaki iletişim durumundan ne derece etkilendikleri, mevcut iletişim durumunun olumlu veya olumsuzluklarını ne derece algılayabildikleri, yetişkin eğitimi konusunda ne tür bir bilinç düzeyine sahip oldukları ve genel anlamda yetişkin eğitimi konusunda sorulara verdikleri cevabın kursiyerlerin cinsiyet, yaş ve eğitim durumları itibariyle bir anlamlılık sergileyip sergilemediği sorularına cevap aranmıştır.

Taslak bilgi toplama aracı oluşturulduktan sonra; biçim, içerik ve teknik yönden katkı sağlanması açısından uzman görüşlerine sunulmuş, öneriler doğrultusunda anket formu son haliyle Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7. Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü’ne bağlı Bilgisayar Programcılığı Kurs Programında eğitim gören 15 kursiyer üzerinde bir ön uygulama çalışması yapılmış, elde edilen dönütler doğrultusunda sorular daha anlaşılır hale getirilmiş ve anket formuna son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Anılan anket formu iki bölüm ve üçü açık uçlu olmak üzere 47 sorudan oluşmaktadır. İlk bölümde kursiyerlerin demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise kursiyerlerin sınıf içi iletişime yönelik değerlendirmelerini ölçme amaçlı sorular yer almaktadır.

Bilgi Toplama Aracının Uygulanması

Bilgi toplama aracı, çalışma evreninin oluşturan Çankaya Halk Eğitim Merkezi Merkez Kurslarında 2001-2002 eğitim-öğretim gören 240 kursiyere Mayıs 2002’de uygulanmıştır.

Anket araştırmacı tarafından örnek olarak alınan kurs programlarındaki kursiyerlere dağıtılmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Verilerin zmlenmesi ve Yorumlanması

Anket uygulaması ile elde edilen verilerin zmlenebilmesi için ilk olarak bu verilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları bulunmuştur. Verilerin belirli değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi) anlamlı farklılık gösterip göstermediği, sayısal dağılımların olanak verdiği durumlarda kay-kare tekniği (χ^2) uygulanarak araştırılmıştır. İstatistiksel özümlemesi yapılan veriler daha sonra yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, genel amaç doğrultusunda yanıtı aranan soruların sıralamasına bağlı kalınarak iki alt başlık şeklinde yer almaktadır. Bu alt başlıklar kursiyerlerin; bireysel özellikleri ve sınıf içi iletişime ilişkin değerlendirmelerini içermektedir.

1- KURSIYERLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Bu başlık altında kursiyerlerin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, meslekleri ve eğitim durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

1.1. Kursiyerlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan kursiyerlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmiştir. Buna göre toplam kursiyerlerin %67,9’u bayan, %32,1’i erkektir.

TABLO 3
KURSIYERLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

DEĞİŞKEN		F	%
Cinsiyet	Kadın	163	67.9
	Erkek	77	32.1
	Toplam	240	100.0

1.2. Kursiyerlerin Yaşları

Araştırmaya katılan kursiyerlerin yaşlarına göre dağılımı Tablo 4’de gösterilmiştir. Araştırma kapsamında örneklem içerisinde yer alan kursiyerlerin % 7,1’inin 20 yaşından küçük olduğu, % 47,1’inin 20-29 yaş grubu arasında yer aldığı, %15,8’inin 30-39 yaş grubu içerisine girdiği,

%19,6'sının 40-49 yaş grubunda olduğu ve %10,4'ünün ise 50 ve üstü yaş grubu içerisinde yer aldığı görülmektedir.

TABLO 4
KURSIYERLERİN YAŞLARINA GÖRE DAĞILIMLARI

DEĞİŞKEN		F	%
Yaş	20'den küçük	17	7.1
	20-29	113	47.1
	30-39	38	15.8
	40-49	47	19.6
	50 ve üstü	25	10.4
	Toplam	240	100.0

1.3. Kursiyerlerin Medeni Durumları

Araştırmaya katılan kursiyerlerin %37,5'i evli, %57,9'u bekar ve %4,6'sı dul ya da boşanmış grubu içerisinde yer almaktadırlar. Araştırmaya katılan kursiyerlerin medeni durumlarına göre dağılımı Tablo 5'de gösterilmiştir.

TABLO 5
KURSIYERLERİN MEDENİ DURUMLARINA GÖRE DAĞILIMLARI

DEĞİŞKEN		F	%
Medeni Durum	Evli	90	37.5
	Bekar	139	57.9
	Dul ya da boşanmış	11	4.6
	Toplam	240	100.0

1.4. Kursiyerlerin Meslekleri

Araştırmada alınan örnekleme dahil olan kursiyerlerin %45'i işsiz, %19,2'si kamu sektöründe, %10,8'i özel sektörde, %5,8'i kendisine veya ailesine ait bir işyerinde sürekli olarak çalışmakta ve %7,1'i sürekli bir işi olmamakla birlikte iş buldukça çalışmaktadır. Kursiyerlerin %12,1'i ise emeklidir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin mesleklerine göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

TABLO 6
KURSIYERLERİN MESLEKLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

DEĞİŞKEN		F	%
Meslek	İşsiz	108	45.0
	Kamu sektöründe	46	19.2
	Özel sektörde	26	10.8
	Kendisine ya da ailesine ait bir işyerinde	14	5.8
	İş buldukça çalışıyor, sürekli bir işi yok	17	7.1
	Emekli	29	12.1
	Toplam	240	100.0

1.5. Kursiyerlerin Eğitim Durumları

Araştırmaya katılan kursiyerlerin eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir. Örneklem içerisinde yer alan kursiyerlerin %3,8’i ilkokulu bitirmemiş ancak okul yazar, %2,5’i ilkokul mezunu, %1,3’ü ortaokul mezunu, %44,6’sı lise mezunu ve %47,9’u üniversite veya yüksek okul mezunu kategorisine girmektedir.

TABLO 7
KURSIYERLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE DAĞILIMLARI

DEĞİŞKEN		F	%
Eğitim Durumu	Okur yazar ancak ilkokulu bitirmemiş	9	3.8
	İlkokul mezunu	6	2.5
	Ortaokul mezunu	3	1.3
	Lise mezunu	107	44.6
	Üniversite ya da yüksek okul mezunu	115	47.9
	Toplam	240	100.0

1.6. Kursiyerlerin Devam Ettikleri Kurs Programları

Araştırmaya katılan kursiyerlerin devam ettikleri kurs programlarına göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

TABLO 8
KURSIYERLERİN DEVAM ETTİKLERİ KURS PROGRAMLARINA GÖRE
DAĞILIMLARI

KURS ADI	F	%
Bilgisayar işletmenliği	61	25.4
Web tasarımı	9	3.8
Bilgisayar programcılığı	15	6.3
Bilgisayarlı muhasebe	8	3.3
Emlak	26	10.8
İngilizce (orta kademe)	26	10.8
İngilizce (temel)	26	10.8
Diksiyon	16	6.7
Giyim	13	5.4
Okuma	7	2.9
El sanatları	12	5.0
Patchwork	4	1.7
Mefruşat	8	3.3
Makine nakışı	9	3.8
Toplam	240	100.0

Araştırmaya katılan kursiyerlerin daha çok, bilgisayar kullanımı ile ilgili kurslara ve İngilizce kurslarına devam ettikleri gözlemlenmektedir. Bu aynı zamanda çalışma kümesinde de benzer bir dağılım göstermektedir. Gerek gelişen teknoloji ve iletişim imkanları sayesinde bilgisayarın günlük hayatımızın hemen hemen her alanına girmiş olması, gerekse hem özel hem de kamu sektöründe belli bir işe girebilmek veya çalışılan işte mevcut konumu muhafaza edebilmek açısından özellikle bu iki kurs programına rağbet edildiği söylenebilir.

1.6.1. Cinsiyet değişkenine göre kursiyerlerin devam ettikleri kurs programları

Araştırmaya katılan kursiyerlerin devam ettikleri kurs programının cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

TABLO 9
CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE KURSIYERLERİN DEVAM ETTİKLERİ
KURS PROGRAMLARI

CİNSİYET		KURS ADI														Toplam
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Kadın	N	35	6	14	3	5	20	21	10	13	3	12	4	8	9	163
	%	21.5	3.7	8.6	1.8	3.1	12.3	12.9	6.1	1.8	1.8	7.4	2.5	4.9	5.5	67.9
Erkek	N	26	3	1	5	21	6	5	6	-	4	-	-	-	-	77
	%	33.8	3.9	1.3	6.5	27.3	7.8	6.5	7.8	-	5.2	-	-	-	-	32.1
Toplam	N	61	9	15	8	26	26	26	16	13	7	12	4	8	9	240
	%	25.4	3.8	6.3	3.3	10.8	10.8	10.8	6.7	5.4	2.9	5.0	1.7	3.3	3.8	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin devam ettikleri kurs programlarının cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında; (1-Bilgisayar İşletmenlik 2-Web Tasarımı 3-Bilgisayar Programcılığı 4-Bilgisayarlı Muhasebe 5-Emlak 6-İngilizce (Orta Kademe) 7-İngilizce (Temel) 8-Diksiyon 9-Giyim 10-Okuma 11-El Sanatları 12-Patchwork 13-Mefruşat 14-Makine Nakışı) gerek bayan kursiyerlerin gerekse erkek kursiyerlerin çoğunun bilgisayar işletmenlik kursunda buldukları gözlemlenmektedir.

Bilgisayar işletmenlik kursundan sonra örneklem alınan bayan kursiyerlerin sırasıyla İngilizce (temel), İngilizce (orta kademe), bilgisayar programcılığı, el sanatları, diksiyon, makine nakışı, mefruşat, web tasarımcılığı ve son olarak muhasebe, giyim ve okuma kurslarına devam ettikleri gözlemlenmektedir.

Örneklem alınan erkek kursiyerler ise; sırasıyla emlak, diksiyon, İngilizce (orta kademe), bilgisayarlı muhasebe, İngilizce (temel kademe), okuma, web tasarımcılığı ve bilgisayar programcılığı kurslarında devam ettikleri görülmektedir.

1.6.2. Yaş değişkenine göre kursiyerlerin devam ettikleri kurs programları

Araştırmaya katılan kursiyerlerin devam ettikleri kurs programının yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

TABLO 10
YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE KURSIYERLERİN DEVAM ETTİKLERİ KURS
PROGRAMLARI

YAŞ		KURS ADI														
		Bil. İşlet	Web Tas.	Bil. Prg.	Bil. Muh.	Eml	İng. (orta)	İng. (Tem)	Diks	Giy.	Oku.	El Snt.	Patch.	Mefr	Mak. Nak.	Toplam
20'den küçük	N %	7 41.2	-	-	-	-	1 5.9	1 5.9	2 11.8	-	5 29.4	-	1 5.8	-	-	17 7.1
20-29 yaş	N %	37 32.7	7 6.2	12 10.6	7 6.2	3 2.7	17 15.0	15 13.3	9 8.0	3 2.7	1 0.9	-	1 0.9	-	1 0.9	113 47.1
30 ve üstü	N %	17 15.5	2 1.8	3 2.7	1 0.9	23 20.9	8 7.3	10 9.1	5 4.5	10 9.1	1 0.9	12 10.9	2 1.8	8 7.3	8 7.3	110 45.8
Toplam	N %	61 25.4	9 3.8	15 6.3	8 3.3	26 10.8	26 10.8	26 10.8	16 6.7	13 5.4	7 2.9	12 5.0	4 1.7	8 3.3	9 3.8	240 100.0

Kursiyerlerin yaşları ile, devam ettikleri kurs programları arasında bir bağımlılık olup olmadığına ilişkin olarak analizin teknik olarak yapılması mümkün olmamışsa da; 20'den küçük yaş grubundaki kursiyerlerin %41,2'lik bir kısmı bilgisayar işletmenlik grubuna, %29,4'lük bir kısmı okuma kursuna, %11,8'lik bir kısmı diksiyon kursuna, %11,8'lik bir kısmının İngilizce (temel ve orta), %5,8'lik bir kısmının ise patchwork kurslarına devam ettiği, örneklem alınan kursiyerler içerisinde 20'den küçük yaş grubu içerisinde yer alan kursiyerlerin web tasarımcılığı, bilgisayar programcılığı, emlakçılık, giyim, el sanatları, mefruşat ve makine nakışı gibi kurslara devam etmedikleri gözlemlenmektedir.

20-29 yaş grubu içerisinde yer alan kursiyerlerin %32,7'si bilgisayar işletmenlik kursuna, %15'inin İngilizce (orta kademe) kursuna, %13,3'ünün İngilizce (temel kademe), %10,6'sının bilgisayar programcılığı, %8'inin diksiyon, %12,4'ünün web tasarımcılığı ve bilgisayarlı muhasebe, %5,4'ünün emlakçılık ve giyim kurslarına, %2,7'sinin okuma, patchwork ve makine nakışı kurslarında buldukları görülmektedir.

Örneklem alınan kursiyerlerden 30'dan büyük yaş grubu içerisinde yer alanların %20,9'u emlakçılık, %15,5'inin bilgisayar işletmenlik, %10,9'u el sanatları, %9,1'i giyim, %9,1'i İngilizce (temel kademe), %7,3'ü makine nakışı, %7,3'ü mefruşat, %7,3'ü İngilizce (orta kademe), %4,5'i diksiyon, %2,7'si bilgisayar programcılığı, %1,8'i patchwork, %1,8'si web tasarımcılığı, %0,9'u okuma ve %0,9'u bilgisayarlı muhasebe kursları içerisinde yer aldığı görülmektedir.

1.6.3. Eğitim durumlarına göre kursiyerlerin devam ettikleri kurs programları

Araştırmaya katılan kursiyerlerin devam ettikleri kurs programının eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 11'de gösterilmiştir.

TABLO 11
EĞİTİM DÜZEYLERİNE GÖRE KURSİYERLERİN DEVAM ETTİKLERİ
KURS PROGRAMLARI

EĞİTİM DURUMU		KURS ADI														Toplam
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Lise ve altı	N	40	4	5	3	9	17	6	5	7	7	11	2	4	5	125
	%	32.0	3.2	4.0	2.4	7.2	13.6	4.8	4.0	5.6	5.6	8.8	1.6	3.2	4.0	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	21	5	10	5	17	9	20	11	6	-	1	2	4	4	115
	%	18.3	4.3	8.7	4.3	14.8	7.8	17.4	9.6	5.2		0.9	1.7	3.5	3.5	47.9
Toplam	N	61	9	15	8	26	26	26	16	13	7	12	4	8	9	240
	%	25.4	3.8	6.3	3.3	10.8	10.8	10.8	6.7	5.4	2.9	5.0	1.7	3.3	3.8	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerden lise ve altı öğrenim grubunda yer alanların devam ettiği kurs programlarına bakıldığında, %32'sinin bilgisayar işletmenliği, %13,6'sının İngilizce (orta kademe), %8,8'inin el sanatları, %7,2'sinin emlakçılık, %5,6'sının okuma, %5,6'sının giyim, %4,8'inin İngilizce (temel kademe), %4'ünün bilgisayar programcılığı, %4'ünün diksiyon, %4'ünün makine nakışı, %3,2'sinin web tasarımcılığı, %3,2'sinin mefruşat, %2,4'ünün bilgisayarlı muhasebe ve %1,6'sının patchwork kurslarında eğitim gördüğü görülmektedir.

Üniversite veya yüksek okul grubunda yer alan kursiyerlerden örneklem içerisinde bulunan kursiyerlerin, %18,3'ü bilgisayar işletmenlik, %17,4'ü İngilizce (temel kademe), %14,8'i emlakçılık, %9,6'sı diksiyon, %8,7'si bilgisayar programcılığı, %7,8'i İngilizce (orta kademe), %5,2'si giyim, %4,3'ü web tasarımcılığı, %4,3'ü bilgisayarlı muhasebe, %3,5'i mefruşat %3,5'i makine nakışı, %1,7'si patchwork ve %0,9'u el sanatları kursuna devam ettikleri görülmektedir.

2- KURSIYERLERİN EĞİTİM İLETİŞİMİNE YÖNELİK DEĞERLENDİRMELERİ

Bu başlık altında kursiyerlerin eğitim iletişimine yönelik değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelere ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

2.1. Derslerde Kursiyerlere Farklı Yaklaşım Gösterilmesi

Yetişkinlerin yaşantılarının her alanında olduğu gibi eğitim ortamında da başta gelen ihtiyaçları bir birey olarak kabul edildiklerini algılamalarıdır. Bu algılamanın gerçekleşmesi için bireye bir birey olarak değer verilmesi gereklidir. Tüm bu gerçekler gözönüne alındığında, eğitim ortamında bireylere çeşitli özellikleri itibariyle (yaş, cinsiyet, medeni durum, meslek gibi) farklı yaklaşımlarda bulunulması yetişkinin kendisine birey olarak değer verilmediğini hissettirecek ve olumsuz bir ortam oluşacaktır.

2.1.1. Eğitim Durumuna Göre, Kursiyerlere Farklı Tutum ve Davranışlar Sergilenmesi Görüşüne Katılma Düzeyi

Derslerde kursiyerlerin eğitim durumlarına göre farklı yaklaşım sergilenip sergilenmediğine ilişkin görüşler Tablo 12'de gösterilmiştir.

TABLO 12
EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KURSIYERLERE FARKLI TUTUM
VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ GÖRÜŞÜNE KATILMA DÜZEYİ

Derslerde kursiyerlerin eğitim durumlarına göre farklı tutum ve davranışlar sergilenmekte midir?	F	%
Hayır	210	87.5
Evet	30	12.5
Toplam	240	100.0

Örnekleme alınan kursiyerlerin %87,5'i derslerde kursiyerlerin eğitim durumlarına göre farklı tutum ve davranışlar sergilenmediğini düşünürken, %12,5'i derslerde kursiyerlerin eğitim durumuna göre farklı tutum ve davranışlar sergilendiğini düşünmektedirler. Yetişkin eğitiminde, yetişkinlerin öğrenim ortamında birer birey olarak kabul edilmesi gerekli olduğu gibi öğrenme ortamında kendilerini rencide edici tutum ve davranışların da bulunmaması gereklidir. Sınıfların, kursiyerlerin eğitim durumları gözönüne alındığında, homojen bir yapı sergilememesi her ne kadar "eğitim durumlarına göre" kursiyerlere farklı yaklaşılmasını gerektiriyor gibi görünse de aslında bu durumda bir takım olumsuzlukları beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Eğitim durumu açısından düşük düzeyde olan bireyler kendilerine daha çok zaman ayrılmasına memnun olabilecekleri gibi bu durum sınıf ortamında kendilerini küçük düşürücü bir anlayışla yerine getiriliyorsa yetişkin eğitimi açısından ciddi bir sorun var demektir.

Öte yandan eğitim durumu düşük olan kursiyerlere daha çok zaman ayrılması, konuların onların anlayacağı tarzda bol tekrarlarla işlenmesi de eğitim durumu yüksek olan kursiyerleri sıkacak ve bu durumda yine yetişkin eğitimi açısından önemli bir problem teşkil edecektir.

Dolayısıyla sınıf içinde yetişkin eğitimcisi her iki durumunda yararlı ve zararlı yanlarını değerlendirerek, sınıf ortamında kursiyerlerle kuracağı iletişim ve onlardan alacağı dönütlerle, eğitim durumu itibarıyla kursiyerlere öğrenmelerine yardımcı olma konusunda çok duyarlı ve hassas olmalıdır.

Cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre, derslerde eğitim durumu itibariyle kursiyerlere farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi ile ilgili görüşlere katılma düzeyi hiçbir görüşte .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir (EK-B/1, B/2, B/3).

2.1.1.1. Derslerde Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Göre Sergilenen Farklı Tutum ve Davranışlar İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Kursiyerlerden, eğitim durumu itibariyle farklı tutum ve davranışların sergilendiği görüşünde olanlardan, bu farklı tutum ve davranışın ne olduğunu açıklamaları istenilmiştir. Tablo 13'de eğitim durumları itibariyle kursiyerlere takınılan farklı tutum ve davranışların ne olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımına yer verilmiştir.

TABLO 13

DERSLERDE KURSIYERLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE SERGİLENEN FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Eğitim durumuna göre sergilenen tutum ve davranışlarda ne tür farklılıklar gözleniyor?	F	%
Eğitim düzeyi düşük olanlarla daha çok ilgileniyorlar.	22	81.5
Eğitim düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlara karşı farklı tarzda ders anlatılıyor	5	18.5
Toplam	27	100.0

Bir önceki soruya 'evet' yanıtı veren kursiyerlere bu farkın ne olduğunun sorulduğu açık uçlu soruya %81,5 oranla eğitim düzeyi düşük kursiyerlerle daha çok ilgilenildiği, %18,5 oranla ise eğitim düzeyi düşük kursiyerlere daha farklı ders anlatıldığı ifade edilmiştir.

Yetişkin eğitimi anlayışı içerisinde bu veriler değerlendirildiğinde yetişkin eğitimcisi ve yetişkin öğrenenler arasındaki iletişimin iyi desenlenmemesi durumunda her iki durumda bir takım zararlı sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Ancak, öğrenme ortamında derslerin eğitim durumu

düşük olanlara karşı farklı tarzda anlatılmasının daha olumsuz sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Cinsiyete, yaşa ve eğitim durumuna göre, eğitim durumu bakımından kursiyerlere sergilenen farklı tutum ve davranışlara ilişkin görüşlere katılma düzeylerine ilişkin χ^2 analizleri ise, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.1.2. Cinsiyete Göre Kursiyerlere Farklı Tutum ve Davranışlar Sergilenmesi Görüşüne Katılma Düzeyi

Yetişkinlere sınıf ortamında farklı davranışlarda bulunulabileceği düşünülen diğer bir özellik cinsiyettir. Tablo 14'de kursiyerlere cinsiyetlerine göre farklı tutum ve davranışlarda bulunulup bulunulmadığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

TABLO 14
CİNSİYETE GÖRE KURSIYERLERE FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR
SERGİLENMESİ GÖRÜŞÜNE KATILMA DÜZEYİ

Cinsiyete göre farklı tutum ve davranışlar sergileniyor mu?	F	%
Hayır	188	97.4
Evet	5	2.6
Toplam	193	100.0

Tablo incelendiğinde, kursiyerlerin %97,4'ü kurslarda öğrencilerin cinsiyetine göre farklı tutum ve davranışlar sergilendiğini, %2,6'sı ise kurslarda cinsiyete göre herhangi bir farklı davranış sergilenmediğini ifade ettikleri görülmektedir. (Söz konusu soru doğal olarak sadece her iki cinsiyetten de kursiyerin bulunduğu kurs gruplarındaki kursiyerlere sorulmuştur.)

Cinsiyet, yaş ve eğitim durumu bakımından, cinsiyetlerine göre kursiyerlere farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi ile ilgili görüşlere katılma

düzeylerine ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.1.2.1. Kursiyerlerin Cinsiyetlerine Göre Sergilenen Farklı Tutum ve Davranışlar İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Kursiyerlerden, cinsiyet değişkeni itibariyle farklı tutum ve davranışların sergilendiği görüşünde olanlardan, bu farklı tutum ve davranışın ne olduğunu açıklamaları istenilmiştir. Tablo 15'de cinsiyetleri itibariyle kursiyerlere takınılan farklı tutum ve davranışların ne olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımına yer verilmiştir.

TABLO 15
KURSIYERLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE SERGİLENEN FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Cinsiyete göre sergilenen farklı davranışlar nelerdir?	F	%
Bayan öğrencilere daha ilgili davranılıyor	3	60.0
Erkek öğrencilere daha ilgili davranılıyor	2	40.0
Toplam	5	100.0

Derslerde kursiyerlerin cinsiyetlerine göre farklı tutum ve davranışlar sergilendiğini düşünenlerin %60'ı bayan öğrencilere karşı daha ilgili davranıldığını, %40'ı ise erkek öğrencilere daha ilgili davranıldığını ifade etmişlerdir.

Derslerde kursiyerlerin cinsiyetlerine göre farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin, cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.1.3. Medeni Duruma Göre Kursiyerlere Farklı Tutum ve Davranışlar Sergilenmesi Görüşüne Katılma Düzeyi

Kursiyerlere medeni durumları bakımından farklı tutum ve davranışlar gösterilmesi ile ilgili görüşler Tablo 16'da özetlenmiştir.

TABLO 16
MEDENİ DURUMA GÖRE KURSIYERLERE FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ GÖRÜŞÜNE KATILMA DÜZEYİ

Medeni duruma göre farklı tutum ve davranışlar sergileniyor mu?	F	%
Hayır	226	94.2
Evet	14	5.8
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin %94,2'si kurslarda, kursiyerlerin medeni durumlarına göre farklı tutum ve davranışlar sergilendiğini belirtirken, %5,8'i bu görüşe katılmamaktadırlar.

Derslerde kursiyerlerin medeni durumlarına göre farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin, cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir (EK-B/4, B/5, B/6).

2.1.3.1. Medeni Durumlarına Göre, Kursiyerlere Sergilenen Farklı Tutum ve Davranışlar İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Bir önceki soruya 'evet' yanıtını veren, yani medeni durum bakımından kursiyerlere farklı tutum ve davranışlar sergilendiği görüşünde olanlardan, açık uçlu bir soruyla bu farklı tutum ve davranışın ne olduğunu açıklamaları istenmiştir. Tablo 17'de medeni durumları itibariyle kursiyerlere takınılan farklı tutum ve davranışların ne olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımına yer verilmiştir.

TABLO 17
DERSLERDE KURSIYERLERİN MEDENİ DURUMLARINA GÖRE
SERGİLENEN FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR İLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Medeni duruma göre ne tür farklılıklar gözlemlemektesiniz?	F	%
Evliilere yakın davranılıyor.	8	61.5
Bekarlara yakın davranılıyor.	5	38.5
Toplam	13	100.0

Kursiyerlere medeni durumlarına göre farklı tutum ve davranışlar sergilendiği görüşünde olan kursiyerlerden %61,5'i evliilere daha yakın davranıldığını belirtirken, %38,5'i bekarlara daha yakın davranıldığını belirtmişlerdir.

Derslerde kursiyerlerin medeni durumlarına göre sergilenen farklı tutum ve davranışlar ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin, cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.1.4. Yaşa Göre, Kursiyerlere Farklı Tutum ve Davranışlar Sergilenmesi Görüşüne Katılma Düzeyi

Yaşa göre kursiyerlere farklı tutum ve davranışlar sergileneşmesi ile ilgili görüşlere katılma düzeyine ait veriler Tablo 18'de özetlenmiştir.

TABLO 18
DERSLERDE YAŞA GÖRE KURSIYERLERE FARKLI TUTUM VE
DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ GÖRÜŞÜNE KATILMA DÜZEYİ

Öğretmeniniz, yaşlarına göre kursiyerlere farklı davranışta bulunuluyor mu?	F	%
Evet, kendi yaş grubu lehine	8	3.3
Evet, gençlerin lehine	1	0.4
Evet, ileri yaştakilerin lehine	2	0.8
Hayır farklı davranmıyorlar.	229	95.4
Toplam	240	100.0

Tablo incelendiğinde, kursiyerlerin %3,3'ünün öğretmenlerinin kendi yaş grubundaki kursiyerlere, %0,4'ünün gençlere, %0,8'inin ileri yaştaki kursiyerlere daha yakın davrandığını belirttikleri, %95,4'ünün ise yaşları bakımından kursiyerlere farklı davranılmadığını vurguladıkları görülmektedir.

Öte yandan, derslerde kursiyerlerin yaşlarına göre farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin, cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin χ^2 analizi de, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.1.5. Mesleki Konumlarına Göre Kursiyerlere Farklı Tutum ve Davranışlar Sergilenmesi İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Mesleki konumlarına göre kursiyerlere farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi ile ilgili kursiyer görüşleri Tablo 19'da özetlenmiştir.

TABLO 19
MESLEKİ KONUMLARINA GÖRE KURSİYERLERE FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Mesleki konuma göre farklı tutum ve davranışlar sergileniyor mu?	F	%
Hayır	227	94.6
Evet	13	5.4
Toplam	240	100.0

Örnekleme alınan kursiyerlerin %94,6'sı kursiyerlere mesleki konumları bakımından farklı davranılmadığını belirtirken, bu görüşe katılmayan kursiyerlerin sayısı %5,4 olarak gerçekleşmiştir.

Mesleki konumlarına göre kursiyerlere farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi ile ilgili görüşlere katılma düzeyi cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir (EK-B/7, B/8, B/9).

2.1.5.1. Mesleki Konumlarına Göre Kursiyerlere Sergilenen Farklı Tutum ve Davranışlar İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Mesleki konumları bakımından kursiyerlere farklı tutum ve davranışlar sergilendiği görüşünde olan kursiyerlere, bu farklı tutum ve davranışın ne olduğu sorulmuş, alınan yanıtlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

TABLO 20
MESLEKİ KONUMLARI BAKIMINDAN KURSIYERLERE SERGİLENEN FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Mesleki konuma göre kursiyerlere sergilenen farklı davranışlar nelerdir?	F	%
Mesleki konumu daha iyi olanlara daha fazla ilgi gösteriliyor.	8	61.5
Diğer	5	38.5
Toplam	13	100.0

Kursiyerlere mesleki konumlarına göre farklı davranıldığı görüşünü taşıyan kursiyerlerin %61,5’i, bu farklı davranışın mesleki konumu daha iyi olanlara daha fazla ilgi gösterilmesi olduğunu belirtmişlerdir. %38,5’i ise mesleki konumları bakımından kursiyerlere diğer bazı farklı davranışlar gösterildiğini ifade etmişlerdir. Sergilenen diğer farklı davranışlar arasında yer alan ve kursiyerlerin bu duruma ilişkin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar arasında “okuma-yazma bilmeyenlere daha sert davranılıyor”, “ara sıra işi düştüğü zaman farklı davranabiliyor” ve “konu etkinliğine yönelik olarak farklı yaklaşımlar olmaktadır” gibi düşünceler yer almaktadır.

2.1.5.1.1. Cinsiyete Göre, Mesleki Konumları Bakımından Kursiyerlere Sergilenen Farklı Tutum ve Davranışlar İle ilgili Görüşlere Katılım Düzeyi

Mesleki konumları itibariyle kursiyerlere sergilenen farklı tutum ve davranışlara ilişkin kursiyer görüşlerinin, cinsiyet faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz Tablo 21’de yapılmıştır.

TABLO 21
CİNSİYETE GÖRE, MESLEKİ KONUMLARI BAKIMINDAN
KURSIYERLERE SERGİLENEN FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILIM DÜZEYİ

CİNSİYET		Öğretmenlerinizin tutum ve davranışları kursiyerlerin mesleki konumlarına göre ne tür farklılaşma izlenmektedir?		
		Mesleki konumu iyi olanlara daha fazla ilgi gösteriliyor	Diğer	Toplam
Kadın	N	5	4	9
	%	55.6	44.4	69.2
Erkek	N	3	1	4
	%	75.0	25.0	30.8
Toplam	N	8	5	13
	%	61.5	38.5	100.0

Kursiyerlere mesleki konumları itibariyle farklı davranıldığını düşünen kursiyerlerden bayan kursiyerlerin %55,6'sı, erkek kursiyerlerin ise %75'i bu davranışın mesleki konumu iyi olanlara daha yakın davranılması şeklinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. bayan kursiyerlerin %44,4'ü, erkek kursiyerlerin %25'i bu davranışın farklı şekilde oluştuğunu belirtmişlerdir.

Söz konusu tabloya ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır. Ancak, mesleki konumlarına göre kursiyerlere farklı davranıldığını düşünen kursiyerlerin yaklaşık %70'inin kadın, %30'unun ise erkek olması dikkat çekicidir.

2.1.5.1.2. Eğitim Durumuna Göre, Mesleki Konumları Bakımından Kursiyerlere Sergilenen Farklı Tutum ve Davranışlar İle ilgili Görüşlere Katılım Düzeyi

Mesleki konumları itibariyle kursiyerlere sergilenen farklı tutum ve davranışlara ilişkin kursiyer görüşlerinin, eğitim durumu faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz Tablo 22'de yapılmıştır.

TABLO 22
EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, MESLEKİ KONUMLARI BAKIMINDAN
KURSIYERLERE SERGİLENEN FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILIM DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU		Öğretmenlerinizin tutum ve davranışları kursiyerlerin mesleki konumlarına göre ne tür farklılaşma göstermektedir?		
		Mesleki konumu iyi olanlara daha fazla ilgi gösteriliyor	Diğer	Toplam
Lise ve altı	N %	4 80.0	1 20.0	5 100.0
Üniversite veya Y.O.	N %	4 50.0	4 50.0	8 61.5
Toplam	N %	8 61.5	5 38.5	13 100.0

Mesleki konumu iyi olan kursiyerlere daha iyi davranıldığını düşünen lise ve altı eğitim düzeyindeki kursiyerlerin oranı %80, üniversite veya yüksekokul mezununun kursiyerlerin oranı ise %50'dir. Lise ve altı yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %20'si, üniversite veya yüksekokul mezunlarının %50'si mesleki konumları itibarıyla kursiyerlere farklı davranılmasının başka şekillerde gerçekleştiğini düşünmektedirler.

Söz konusu tabloya ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır. Fakat, mesleki konumu iyi olan kursiyerlere daha fazla ilgi gösterildiğini düşünen kursiyerlerin %80'inin lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerler arasından çıkmış olması, üniversite veya yüksekokul eğitim seviyesindeki kursiyerler arasında bu oranın %50 olarak gerçekleşmesi dikkat çekmektedir.

Mesleki konumları bakımından kursiyerlere sergilenen farklı tutum ve davranışlar ile ilgili görüşlere katılma düzeyi ile, yaş değişkeni arasındaki ilişkiye ilişkin χ^2 analizi de, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.1.6. Maddi Konumlarına göre Farklı Tutum ve Davranışlar Sergilenip Sergilenmediğine İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Maddi konumlarına göre kursiyerlere farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi ile ilgili görüşlere katılım düzeyi Tablo 23'de özetlenmiştir.

TABLO 23

MADDİ KONUMLARINA GÖRE FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENİP SERGİLENMEDİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Maddi duruma göre farklı davranışlar gözlemlemekte misiniz?	F	%
Hayır	240	100.0
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin tamamı, kursiyerlere maddi durumlarına göre farklı davranılmadığını ifade etmişlerdir. Aslında halk eğitim merkezleri, vermiş oldukları eğitim faaliyeti için, özel kurs veren eğitim kurumlarına oranla, çok düşük bir ücret talep etmektedirler. Dolayısıyla halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerler arasında maddi durum açısından büyük farklar gözlemlenmemiştir.

2.1.7. Geldikleri Coğrafi Bölgelere Göre Farklı Yaklaşım Sergilenmesi İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Geldikleri coğrafi bölgelere göre kursiyerlere farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi ile ilgili görüşler Tablo 24'de özetlenmiştir.

TABLO 24

GELDİKLERİ COĞRAFİ BÖLGELERE GÖRE FARKLI YAKLAŞIM SERGİLENMESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Coğrafi bölgeye göre farklı davranışlar gözlemlemekte misiniz?	F	%
Hayır	236	98.3
Evet	4	1.7
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin % 1,7'si geldikleri coğrafi bölgeye göre kursiyerlere farklı davranıldığını belirtirken, %98,3'ü bu görüşe katılmamışlardır.

Geldikleri coğrafi bölgelere göre kursiyerlere farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi ile ilgili görüşlere katılma düzeyi ile, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.1.7.1. Geldikleri Coğrafi Bölgeler Bakımından Kursiyerlere Sergilenen Farklı Tutum ve Davranışlar:

Kursiyerlere geldikleri coğrafi bölgeler bakımından farklı tutum ve davranışlar sergilendiği görüşünde olan kursiyerlere, bu farklı tutum ve davranışı açıklamaları istenmiş, alınan yanıtlar Tablo 25'da gösterilmiştir.

TABLO 25
GELDİKLERİ COĞRAFİ BÖLGELER BAKIMINDAN KURSIYERLERE
SERGİLENEN FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR:

Coğrafi bölgeye göre gözlenen farklı davranışlar nelerdir?	F	%
Öğretmenler kendisi ile aynı bölgeden olanlara daha yakın davranıyorlar.	3	75.0
Diğer	1	25.0
Toplam	4	100.0

Coğrafi bölgeleri itibariyle, farklı davranışlar ile karşılaştıklarını düşünen kursiyerlerin %75'i öğretmenlerinin kendisi ile aynı coğrafi bölgeden gelen kursiyerlere daha yakın davrandıklarını belirtmişlerdir. %25'lik bir kısım ise, bu farklı davranışın başka şekillerde sergilendiğini ifade etmişlerdir.

Geldikleri coğrafi bölgelere göre kursiyerlere sergilenen farklı tutum ve davranışların sergilenmesi ile ilgili görüşlere katılma düzeyi ile, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.2. Aktifliğe Verilen Değer

Sınıf içerisinde kurulacak iletişimin çift yönlü olması gerekmektedir. Bu yetişkin öğrenenlerin vereceği dönütlerin değerlendirilebilmesi bakımından zorunludur. Kurulacak çift yönlü iletişimin olmazsa olmaz koşulu ise, tarafların iletişimde eşit olmalarıdır. Bu bağlamda değerlendirilebilecek aktiflik olgusu yetişkinlerin bir birey olarak kabul edildiklerini görmelerinden, öğrenme ortamında kendi yaşam birikimlerinin sergilenmesine olanak sağlanmasına kadar çok geniş bir anlamı ifade etmektedir.

2.2.1. Derslerde Aktif Olunmasına Ne Ölçüde Değer Verildiğine İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Derslerde aktif olunmasına ne ölçüde değer verildiğine ilişkin görüşlere katılma düzeyine ait kursiyer görüşleri Tablo 26'da gösterilmiştir.

TABLO 26
DERSLERDE AKTİF OLUNMASINA NE ÖLÇÜDE DEĞER VERİLDİĞİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Aktifliğe ne ölçüde değer veriliyor?	F	%
Büyük ölçüde değer veriyorlar.	209	87.1
Pek fazla değer vermiyorlar.	28	11.7
Hiç değer vermiyorlar.	3	1.2
Toplam	27	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin %87,'i öğrenme ortamında aktifliğe büyük ölçüde değer verildiğini, %11,7'si pek fazla değer verilmediğini, %1,3'ü ise hiç değer verilmediğini düşünmektedir. Yani kursiyerlerin %13'ü aktiflik konusunda sıkıntılı olduklarını belirtmektedirler. İdeal bir yetişkin eğitim ortamı sağlanması bakımından bu oranın daha aşağılara çekilmesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

Derslerde aktif olunmasına verilen değer ile ilgili görüşlere katılma düzeyi ile, cinsiyet, yaş ve eğitim durum değişkenlerine ilişkin χ^2 analizi,

beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.2.2. Aktiflik Konusunda Gösterilen Çabalara İlişkin Görüşlere Katılım Düzeyi

Yetişkinler eğitim ortamında pasif birer alıcı olmaktansa, aktif olmayı daima tercih etmektedirler. Bu amaçla, sınıf ortamında yetişkinleri aktifleştirmek konusunda gösterilecek çabalar büyük önem taşımaktadır. Araştırma aracında, aktiflik konusunda sınıf ortamında ne tür çabalar gösterildiğine ilişkin bir soru yer almıştır. Söz konusu soru kapsamında kursiyerlere birden fazla yanıt verebilecekleri belirtilmiştir. Alınan yanıtlar Tablo 27'de verilmiştir.

TABLO 27
AKTİFLİK KONUSUNDA GÖSTERİLEN ÇABALARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILIM DÜZEYİ

Kursiyerlerin derslere aktif katılımları konusunda gösterilen çabalara ilişkin dağılım	F	%
Herhangi bir çaba gösterilmemektedir	14	5.8
Soru yöneltilecek	185	77.1
Öğrencilerin yaşantılarından örnekler isteyerek	38	15.8
Kimi konuları sunma sorumluluğunu öğrencilere vererek	59	24.6
Ders içeriği ile ilgili tartışma ortamı yaratarak	105	43.8

Eğitim programının yetişkinlere aktiflik kazandıracak şekilde desenlenmesi ise yetişkin eğitimcisine düşen önemli bir görevdir. Kursiyerlerin %5,8'i bu konuda herhangi bir çaba gösterilmediğini belirtirken, %77,1'i soru yöneltilecek, %15,8'i yaşantılardan örnekler isteyerek, %24,6'sı kim konuları sunma sorumluluğunu öğrencilere vererek ve %43,8'i ders içeriği ile ilgili tartışma ortamı oluşturarak bu aktifliğin sağlanmaya çalışıldığını kaydetmişlerdir.

2.3. Kursiyerlere Eşit Zaman Ayrılması

Eğitim ortamındaki yetişkin öğrenenlere eşit zaman ayrılması, andragojik yaklaşımda üzerinde önemle durulan diğer bir faktör olarak

karşımıza çıkmaktadır. Kursiyerlere eşit zaman ayrılması ile ilgili görüşlere katılım düzeyi Tablo 28'de gösterilmiştir.

TABLO 28
DERSLERDE KURSİYERLERE EŞİT ZAMAN AYIRILMASI İLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERE KATILIM DÜZEYİ

Derslerde herkese eşit zaman ayrıldığını düşünüyor musunuz?	F	%
Evet	218	91.2
Hayır	22	8.8
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin %91,3'ü derslerde eşit zaman ayrıldığını, %8,7'si ise eşit zaman ayrılmadığını belirtmiştir.

2.3.1. Yaşa Göre, Derslerde Kursiyerlere Eşit Zaman Ayrılıp Ayrılmadığına İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Derslerde kursiyerlere eşit zaman ayrılmasına ile ilgili görüşlerin kursiyerlerin yaşlarına göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirme Tablo 29'da yapılmıştır.

TABLO 29
YAŞA GÖRE, DERSLERDE KURSİYERLERE EŞİT ZAMAN AYRILIP
AYRILMADIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Öğretmenlerinizin, her birinize eşit zaman ayırdığını düşünüyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	15	2	17
	%	88.2	11.8	7.1
20-29 yaş	N	99	14	113
	%	87.6	12.4	47.1
30 ve üstü	N	105	5	110
	%	95.5	4.5	45.8
Toplam	N	219	21	240
	%	91.3	8.7	100.0

$\chi^2=4.50$, sd=2, P=0.10

20'den küçük yaş grubundaki kursiyerlerin %88,2'si, 20-29 yaş grubundaki kursiyerlerin %87,6'sı, 30 ve üstü yaş grubundaki kursiyerlerin %95,5'i derslerde kursiyerlere eşit zaman ayrıldığını düşünürken, 20'den küçük yaş grubundaki kursiyerlerin %11,8'i, 20-29 yaş grubundaki kursiyerlerin %12,4'ü, 30 ve üstü yaş grubundaki kursiyerlerin %4,5'i bu görüşe katılmamaktadırlar.

Kursiyerlerin derslerde kendilerine eşit zaman ayrılıp ayrılmadığına ilişkin görüşler ile yaş değişkeni arasında, .05 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık bulunamamıştır. Ancak, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında, kursiyerlere eşit zaman ayrıldığını düşünen kursiyerlerin oranının %95'lere kadar çıkması, aynı görüşü paylaşan 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler ile 20-29 yaş grubunda bulunan kursiyerlerin ise oranının aynı oranda yüksek olmaması dikkat çekicidir.

Öte yandan, derslerde kursiyerlere eşit zaman ayrılmasına ilişkin görüşlere katılma düzeyinin, cinsiyet ve eğitim durumuna göre .05 düzeyinde bir farklılaşma göstermediği gözlemlenmiştir (EK-B/10, B/11).

2.3.2. Daha Fazla Zaman Ayrılan Kursiyerler:

Derslerde kursiyerle eşit zaman ayrılmadığını düşüne kursiyerlerin, hangi özellikteki kursiyerlere daha çok zaman ayrıldığını ilişkin soruya verdikleri yanıtlar Tablo 30'de yer almıştır.

TABLO 30
DERSLERDE HANGİ ÖZELLİKTEKİ KURSİYERLERE DAHA ÇOK ZAMAN AYRILDIĞINA İLİŞKİN DAĞILIM

Derlerde hangi özellikteki kursiyerlere daha fazla zaman ayrılmaktadır?	F	%
Başarısızlarla daha çok ilgileniyorlar.	8	36.4
Başarılı öğrencilerle daha çok ilgileniyorlar.	6	27.2
Zaman sınırlı, öğrenci sayısı fazladır.	8	36.4
Toplam	22	100.0

Bir önceki soruya “hayır” yanıtını veren, yani derslerde kursiyerlere eşit zaman ayrılmadığını düşünen kursiyerlerden bu duruma ilişkin görüşlerini açık uçlu soru ile belirtmeleri istenmiş, kursiyerlerin %36,4’ü başarısız öğrencilerle daha çok ilgilendiğini, %27,2’si ise başarılı öğrencilerle daha çok ilgilenildiğini belirtmişlerdir. %36,4’lük bir kısım ise derslerde her bir kursiyere eşit zaman ayrılmamasının nedenini ders süresinin kısıtlı, öğrenci sayısının ise fazla olmasıyla ilişkilendirmektedir.

2.3.2.1. Cinsiyete Göre, Derslerde Daha Çok Zaman Ayrılan Kursiyerlere İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Derslerde hangi nitelikte kursiyerlere daha çok zaman ayrıldığına ilişkin görüşlerin cinsiyet faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme Tablo 31’de yapılmıştır.

TABLO 31
CİNSİYETE GÖRE, DERSLERDE DAHA ÇOK ZAMAN AYRILAN KURSİYERLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

CİNSİYET		Öğretmenlerinizin, hangi tür öğrencilere daha çok zaman ayırdığını düşünüyorsunuz?			Toplam
		Başarısızlarla daha çok ilgileniyorlar	Başarılı öğrencilerle daha çok ilgileniyorlar	Zaman sınırlı, öğrenci sayısı fazla	
Kadın	N	4	4	6	14
	%	28.6	28.6	42.9	63.6
Erkek	N	4	2	2	8
	%	50.0	25.0	25.0	36.4
Toplam	N	8	6	8	22
	%	36.4	27.3	36.4	100.0

Bayan kursiyerlerin %28,6’sı kurslarda başarısız öğrencilerle, %28,6’sı başarılı öğrencilerle daha çok ilgilenildiğini belirtirken, %42,9’u zamanın sınırlı, öğrenci sayısının ise çok olmasının bu duruma yol açtığını ifade etmişlerdir. Erkek kursiyerlerin %50’si başarısız öğrencilerle çok ilgilenildiğini belirtirken, başarılı öğrencilerle daha çok ilgilenildiğini ifade edenlerin oranı %25 olarak gerçekleşmiştir. Ders sürelerinin çok sayıda öğrencinin her birine eşit zaman ayrılması için yeterli olmadığını düşünen erkek kursiyerlerin oranı da %25’tir.

Söz konusu tabloya ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır. Ancak, erkek kursiyerler arasında “başarısız öğrencilerle daha çok ilgileniliyor” görüşünde bulunan kursiyerlerin oranı bayan kursiyerlerin yaklaşık iki katı kadar olması, bu durumun nedeni olarak “zaman sınırlı, öğrenci sayısı fazla” görüşünü taşıyanların oranının bayan kursiyerler arasında erkek kursiyerlerin yaklaşık iki katı kadar olması, söz konusu soruya verilen cevaplar arasında cinsiyet faktörü gözönüne alındığında dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Daha çok zaman ayrıldığı düşünülen kursiyerler ile ilgili görüşlere katılma düzeyi ile, yaş ve eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.4. Kursiyerlere Eşit Söz Hakkı Verilmesi:

Yetişkin eğitiminde kurulacak iletişim herşeyden önce eşitlerarası bir iletişim olmalıdır. Böylelikle yetişkinlerle kurulan iletişim bir monolog olmaktan çıkacak ve gerçek anlamda bir diyalog kimliğine bürünecektir. Tablo 32'de bu amaçla araştırma aracında sorulan soruya kursiyerlerin verdiği yanıtlar özetlenmiştir.

TABLO 32
DERSLERDE KURSIYERLERE EŞİT SÖZ HAKKI VERİLMESİ
DURUMUNA İLİŞKİN DAĞILIM

Derslerde herkese eşit söz hakkı veriliyor mu?	F	%
Evet, derslerde kursiyerlere her zaman eşit söz hakkı verilmektedir.	211	87.9
Derslerde bazen herkese eşit söz hakkı tanınırken, genelde bazı öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaktadır.	22	9.2
Hayır, derslerde öğrencilere eşit söz hakkı tanınmamaktadır.	7	2.9
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin %87,9'u derslerde kursiyerlere eşit söz hakkı tanındığını, %9,2'sinin bazen öğrencilere eşit söz hakkı tanınırken genelde bazı öğrenciler üzerinde yoğunlaştığını, %2,9'unun ise öğrencilere eşit söz hakkı tanındığını ifade ettikleri gözlemlenmektedir.

Derslerde kursiyerlere eşit söz hakkı tanınması ile ilgili görüşlere katılma düzeyi ile, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu arasındaki ilişkiye ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.5. Kursiyerlere Önyargılı Davranılması:

Yetişkinlerle öğrenme ortamında kurulacak iletişimin sağlıklı olarak kurulması için gerekli faktörlerden birisi de öğrenme ortamında kendilerine herhangi bir önyargı olmadan yaklaşılması veya varsa bile mevcut önyargının yetişkine hissettirilmemesidir. Araştırma aracında bu yönde geliştirilen bir soruya kursiyerlerin verdikleri yanıtlar Tablo 33'de özetlenmiştir.

TABLO 33
DERSLERDE KURSİYERLERE ÖNYARGISIZ DAVRANILMASINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİN DAĞILIMI

Derslerde önyargısız davranıldığını düşünüyor musunuz?	F	%
Öğretmenlerimiz bizlere herhangi bir önyargıları olmadan davranmaktadırlar.	214	89.2
Öğretmenlerimiz bazı kişilere önyargılı davranmaktadır.	15	6.3
Öğretmenlerimiz herkese önyargılı davranmaktadır.	11	4.5
Toplam	240	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin %89,2'si öğretmenlerin kendilerine herhangi bir önyargı olmadan yaklaştıklarını belirtmişlerdir. geriye kalan %10,8'lik kısım ise bu konuda olumsuz görüş bildirmişlerdir. %10,8'lik grubun %6,3'ü öğretmenlerinin bazı kimselere karşı, %4,5'ise herkese karşı önyargılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablonun incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, örneklem alınan kursiyerlerin yaklaşık %11'lik bir kısmı öğretmenlerin kendilerine önyargılı davrandıklarını düşünmektedirler. Kendilerine önyargılı davranıldığını düşünen kursiyerlerle sağlıklı bir iletişimin oluşturulabilmesi için aşılması gereken ilk engel böyle bir önyargının olmadığı davranışlarla gösterilmesidir.

2.5.1. Eğitim Durumuna Göre, Kursiyerlere Önyargısız Davranılmasına İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Kursiyerlere önyargısız davranılmasına ilişkin görüşlere katılma düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği Tablo 34'de özetlenmiştir.

TABLO 34
EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, KURSİYERLERE ÖNYARGISIZ
DAVRANILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU		Derslerde önyargısız davranıldığını düşünüyor musunuz?			
		Önyargısız davranıyorlar	Bazı kişilere önyargılı davranıyorlar	Herkese önyargılı davranıyorlar	Toplam
Lise ve altı	N	108	8	9	125
	%	86.4	6.4	7.2	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	106	7	2	115
	%	49.5	6.1	1.7	47.9
Toplam	N	214	15	11	240
	%	89.2	6.3	4.6	100.0

$\chi^2=1.02$, sd=2, P=0.13

Lise ve altı eğitim düzeyine sahip kursiyerlerin %86,4'ü herkese karşı önyargısız davranıldığını, %6,4'ü bazı kişilere karşı önyargısız davranıldığını, %7,2'si ise herkese önyargılı davranıldığını düşünmektedirler. Üniversite veya yükseköğretim mezunu kursiyerlerin % 49,5'i önyargısız davranıldığını, %6,1 bazı kişilere karşı önyargılı davranıldığını ve %1,7'si herkese karşı önyargılı davranıldığını belirtmişlerdir.

Kursiyerlerin ders ortamında önyargılı davranılıp davranılmadığına ilişkin görüşleri ile eğitim durumu değişkeni arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık bulunamamıştır. Ancak, burada dikkati çeken bir diğer bulgu ise, “öğretmenlerimiz herkese önyargılı davranıyor” şeklinde görüş belirten kursiyerlerin yaklaşık %82’lik bir kısmının lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerler arasından gelmesidir.

Derslerde önyargısız davranılmasına ilişkin görüşlere katılma düzeyinin, cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılmasına ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5’den küçük olan gözenek sayısının %20’yi aşması nedeniyle yapılamamıştır .

Yine derslerde önyargısız davranılmasına ilişkin görüşlere katılma düzeyinin, yaş faktörüne göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır (EK-B/12).

2.6. Özel Sorunların Açıklanmasına İzin Verme:

Yetişkinlerle kurulacak diyalogun, yetişkin eğitiminde iletişimin yeterli düzeyde gerçekleşmesi adına, yetişkinlerle onların özel sorunlarının da paylaşılmasını kapsayacak nitelikte geliştirilmesi gereklidir.

Tablo 35’de kursiyerlerin bu amaçla araştırma aracında yer verilen soruya verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

TABLO 35
ÖZEL SORUNLARIN AÇIKLANMASINA İZİN VERİLMESİ İLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Özel sorunlarınızı açıklamanıza izin veriliyor mu?	F	%
Evet, her zaman özel sorunlarımızı ifade etmemize olanak tanınmaktadır.	161	67.1
Özel sorunlarımızı ifade etmemize kimi zaman sınırlama getirilmektedir.	39	16.3
Hayır, özel sorunlarımızı ifade etmemize izin verilmemektedir.	40	16.7
Toplam	240	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin %67,1'i özel sorunların paylaşılmasına her zaman izin verildiğini, %16,3'ü özel sorunların ifadesine kimi zaman sınırlama getirildiğini, %16,7'si ise özel sorunları ifadesine izin verilmediğini belirtmişlerdir.

Örneklem alınan kursiyerlerin yaklaşık 1/3'lük bir kısmının özel sorunların ifadesi bağlamında sıkıntı yaşadığını ifade etmesi düşündürücüdür.

2.6.1. Cinsiyete Göre, Özel Sorunların İfadesine İzin Verilmesine İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Özel sorunların ifadesine izin verilmesine ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin kursiyerlerin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirmeye Tablo 36'da yer verilmiştir.

TABLO 36
CİNSİYETE GÖRE, ÖZEL SORUNLARIN İFADESİNE İZİN VERİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

CİNSİYET		Öğretmenleriniz, özel sorunlarınızı açıklamanıza izin veriyorlar mı?			
		Evet	Kimi zaman	Hayır	Toplam
Kadın	N	121	20	22	163
	%	74.2	12.3	13.5	67.9
Erkek	N	40	19	18	77
	%	51.9	24.7	23.4	32.1
Toplam	N	161	39	40	240
	%	67.1	16.3	16.7	100.0

$\chi^2=11.89$, sd=2, P=0.00

Bayan kursiyerlerin %74,2'si, erkek kursiyerlerin ise %51,9'u özel sorunların ifadesine her zaman izin verildiğini ifade etmişlerdir. Bayan kursiyerlerin %12,3'ü özel sorunların ifadesine kimi zaman sınırlama getirilebildiğini belirtirken bu oran erkek kursiyerler arasında %24,7'dur. Bayan kursiyerlerin %13,5'i, erkek kursiyerlerin ise %23,4'ü ise özel sorunların ifadesine izin verilmediğini düşünmektedirler. Erkek kursiyerlerin %48,1 gibi bir oranının özel sorunların ifadesine izin verilmediğini belirtmesi oldukça ilginçtir.

Herkese eşit söz hakkı tanınıp tanınmasına ilişkin görüşler ile kursiyerlerin cinsiyetleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık bulunmaktadır. Ancak her ne kadar anlamlı bir bağımlılık görülme de, bayanların %25'lik bir kısmının, erkeklerin ise %50'lik bir kısmının özel sorunların açıklanması bağlamında ideal bir iletişim ortamının oluşturulamadığı görüşünü taşıması önemlidir.

2.6.2. Yaşa Göre, Özel Sorunların İfadesine İzin Verilmesine İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Özel sorunların ifadesine izin verilmesine ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin kursiyerlerin yaşlarına göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirmeye Tablo 37'de yer verilmiştir.

TABLO 37
YAŞA GÖRE, ÖZEL SORUNLARIN İFADESİNE İZİN VERİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Öğretmenleriniz, özel sorunlarınızı açıklamanıza izin veriyorlar mı?			
		Evet	Kimi zaman	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	12	-	5	17
	%	70.6		29.4	7.1
20-29 yaş	N	70	19	24	113
	%	61.9	16.8	21.2	47.1
30 ve üstü	N	79	20	11	110
	%	71.8	18.2	10.0	45.8
Toplam	N	161	39	40	240
	%	67.1	16.3	16.7	100.0

$\chi^2=9.99$, sd=4, P=0.04

20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %70,6'sı özel sorunların açıklanmasına izin verildiğini belirtirken, %29,4'ü ise bu düşüncede değildirler. 20-29 yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %61,9'u, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %71,8'i öğretmenlerin özel sorunları ifadesine izin verildiğini belirtmişlerdir. Özel sorunların ifadesine kimi zaman verildiğini düşünen 20-29 yaş grubu kursiyerlerin oranı %16,8; 30 ve üstü yaş grubu

kursiyerlerin oranı ise %18,2 olarak gerçekleşmiştir. 20-29 yaş grubundaki kursiyerlerin %21,2'si, 30 ve üstü yaş grubu kursiyerlerin ise %10'u özel sorunların ifadesine hiçbir zaman izin verilmediğini ifade etmişlerdir.

Yaşa göre, özel sorunların açıklanmasına ilişkin görüşler .05 düzeyinde farklılaşma göstermektedir. Ancak, 20-29 yaş grubunda bulunan kursiyerler diğer yaş grubunda bulunan kursiyerlere oranla özel sorunların açıklanması bakımından ideal bir iletişim ortamının oluşturulamadığı görüşünü taşımaktadır.

2.6.3. Eğitim Durumuna Göre, Özel Sorunların İfadesine İzin Verilmesine İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Özel sorunların ifadesine izin verilmesine ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin kursiyerlerin eğitim durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirmeye Tablo 38'de yer verilmiştir.

TABLO 38
EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, ÖZEL SORUNLARIN İFADESİNE İZİN VERİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU		Öğretmenleriniz, özel sorunlarınızı açıklamanıza izin veriyorlar mı?			
		Evet	Kimi zaman	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	89	11	25	125
	%	71.2	8.8	20.0	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	72	28	15	115
	%	62.6	24.3	13.0	47.9
Toplam	N	161	39	40	240
	%	67.1	16.3	16.7	100.0

$\chi^2=11.31$, sd=2, P=0.04

Lise ve altı eğitim düzeyindeki kursiyerlerin %71,2'si özel sorunların açıklanmasına izin verildiğini düşünürken, üniversite veya yüksek okul mezunu kursiyerler arasında bu oran %62,6 olarak gerçekleşmiştir. Lise ve altı eğitim düzeyindeki kursiyerlerin %8,8'i özel sorunların açıklanmasına kimi zaman kısıtlama getirildiğini belirtirken bu oran üniversite veya yüksek okul mezunları

arasında önemli ölçüde artarak %24,3 olmuştur. Lise ve altı eğitim düzeyindeki kursiyerlerin %20'si, üniversite veya yüksekokul mezunu kursiyerlerin %13'ü özel sorunların açıklanmasına izin verilmediğini belirtmiştir.

Eğitim durumuna göre, özel sorunların açıklanmasına ilişkin görüşler .05 düzeyinde farklılaşma göstermektedir. Fakat, üniversite veya yüksekokul mezunu kursiyerler, lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerlere oranla özel sorunların açıklanması anlamında daha fazla sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir.

2.7. Kursiyerlerin Yaşantı Birikimlerinin Açıklanmasına İzin Verilmesi:

Yetişkinler, kendi yaşam birikimlerini öğrenme ortamına getirmek istemektedirler. Bu duruma izin verilmesi yetişkinle kurulacak iletişimi geliştireceği gibi yetişkinin öğrenmeye motive olmasını da beraberinde getirecektir. Tablo 39'da kursiyerlerin araştırma aracında bu yönde sorulan soruya verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

TABLO 39
DERS İÇİNDE BİLGİLERİN VE YAŞAM TECRUBELERİNİN
AÇIKLANMASINA İZİN VERİLMESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA
DÜZEYİ

Kendi bilgi ve tecrübelerinizi açıklamanıza izin veriliyor mu?	F	%
Evet, her zaman izin veriyorlar.	158	65.8
Bazen izin veriyorlar.	64	26.7
Hayır, izin verilmemektedir.	18	7.5
Toplam	240	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin %65,8'i bilgi ve tecrübelerinin açıklanmasına her zaman izin verildiğini, %26,7'si bazen izin verildiğini, %7,5'i ise hiçbir zaman izin verilmediğini belirtmişlerdir.

Örnekleme alınan kursiyerlerin yaklaşık 1/3'ünden fazlası sınıf ortamına kendi yaşam ve bilgi birikimlerini getirmeleri anlamında ideal bir ortamın oluşmadığı görüşünü taşımaktadırlar. Andragojik yaklaşım açısından eğitim ortamına yetişkinlerin kendi bilgi ve yaşam tecrübelerini taşıyabilmelerinin ifade ettiği önem gözönüne alındığında bu durumun dikkatle ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

2.7.1. Yaşa göre, Yaşantı Birikimlerinin Açıklanmasına İzin Verilmesi İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Bilgilerin ve tecrübelerin açıklanmasına izin verilmesi ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin kursiyerlerin yaşlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirmeye Tablo 40'da yer verilmiştir.

TABLO 40
YAŞA GÖRE, BİLGİLERİN VE TECRÜBELERİN AÇIKLANMASINA İZİN VERİLMESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Ders içinde kendi bilgilerinizi ve yaşam tecrübelerinizi açıklamanıza izin veriliyor mu?			
		Evet	Kimi zaman	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	13	3	1	17
	%	76.5	17.6	5.9	7.1
20-29 yaş	N	66	36	11	113
	%	58.4	31.9	9.7	47.1
30 ve üstü	N	79	25	6	110
	%	71.8	22.7	5.5	45.8
Toplam	N	158	64	18	240
	%	65.8	26.7	7.5	100.0

$\chi^2=5.56, sd=4, P=0.23$

20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %76,5'i, 20-29 yaş grubundaki kursiyerlerin %58,4'ü, 30 ve üstü yaş grubunun ise %71,8'i kursiyerlerin kendi bilgileri ve yaşam tecrübelerinin açıklanmasına izin verildiğini belirtmişlerdir. 20'den küçük kursiyerlerin %17,6'sı, 20-29 yaş grubu kursiyerlerin %31,9'u, 30 ve üstü yaş grubundaki kursiyerlerin %22,7'si kimi zaman yaşam tecrübelerinin açıklanmasına izin verildiğini düşünmektedirler. Kursiyerlerin kendi yaşam tecrübelerine izin verilmediğini düşünenlerin oranı

20'den küçük kursiyerler arasında %5,9, 20-29 yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında %9,7, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında ise %5,5 olarak gerçekleşmiştir.

Yaşa göre, yaşam birikimlerinin öğrenme ortamına taşınmasına izin verilip verilmediğine ilişkin görüşler .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşma göstermemiştir. Fakat, söz konusu soruya olumsuz yanıt veren toplam 82 kursiyerden yalnızca 4'ünün 20 yaş altı gruba ait olması dikkat çekicidir.

Öte yandan, yaşam birikimlerinin öğrenme ortamına taşınmasına izin verilip verilmediğine ilişkin görüşlere katılma düzeyinin, .05 anlamlılık düzeyinde cinsiyet ve eğitim durumu faktörüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır (EK-B/13, B/14).

2.8. Kursiyerlerin Neler Öğrenmek İstedikleri Hakkında Görüşlerinin Alınması:

Yetişkin öğrenenler ihtiyaç duydukları öğrenmelere yönelmektedirler. Bu nedenle yetişkinlere yönelik eğitimlerde, eğitim programının yetişkinlerin görüşü doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Araştırma aracında bu durumu tespit amacıyla sorulan soruya kursiyerlerin verdiği yanıtlar Tablo 41'de gösterilmektedir.

TABLO 41
KURSIYERLERİN KURSLARDA NELER ÖĞRENMEK İSTEDİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ALINMASI DURUMUNA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Neler öğrenmek istediğinize ilişkin görüşleriniz alınıyor mu?	F	%
Evet, kursun içeriği görüşlerimiz doğrultusunda belirleniyor.	119	49.6
Bazen başvurulmaktadır.	74	30.7
Hayır, hiçbir zaman görüşümüze başvurulmamaktadır.	47	19.7
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin %49,6'sı kursun içeriğinin kendi görüşleri doğrultusunda belirlendiğini belirtirken, %30,6'sı bazen bu konuda kendi görüşlerine başvurulduğunu, %19,6'sı ise bu konuda kendilerinin hiçbir zaman görüşlerinin alınmadığını vurgulamışlardır.

Yetişkin öğrenenlerin kendi ihtiyaçlarına yönelik öğrenmelere ilgi göstereceği gerçeği gözönüne alındığında, örneklem alınan kursiyerlerin yaklaşık yarısının bu konuda olumsuz görüş bildirmesi, konunun ne denli ihmal edilmiş olduğunun somut bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dersin içeriği hakkında kursiyerlerin görüşlerinin alınması ile ilgili ilişkin görüşlere katılma düzeyinin, .05 anlamlılık düzeyinde cinsiyet, yaş ve eğitim durumu faktörüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır (EK-B/15, B/16, B/17).

2.9. Derslerin İşlenişi İle İlgili Olarak Kursiyerlerin Görüşlerin Alınması:

Yetişkin öğrenenlerin derslerin işlenişine yönelik olarak yaptıkları eleştiriler, hem kendilerine bir birey olarak kabul edildikleri hissini verecektir hem de eğitim ortamına olan ilgi ve devamlılıkları artacaktır. Derslerin işlenişi ile ilgili eleştirilere izin verilmesi ve bu eleştirilerin dikkate alınması yetişkin eğitiminde kurulacak iletişimin iki yönlü olmasının da doğal bir sonucudur.

2.9.1. Derslerin İşlenişi İle İlgili Olarak Kursiyerlerin Eleştiri Yapmaları:

Tablo 42'de derslerin işlenişi ile ilgili olarak kursiyerlerin görüşlerinin alınması görüşüne katılma düzeyi yer almaktadır.

TABLO 42
KURSIYERLERİN KURSLARDA DERSLERİN İŞLENİŞİ İLE İLGİLİ
OLARAK HERHANGİ BİR ELEŞTİRİ YAPMALARINA İLİŞKİN DAĞILIM

Kursiyerlerin derslerin işlenişine yönelik eleştiri yaptınız mı?	F	%
Evet	92	38.3
Hayır	148	61.7
Toplam	240	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin %38,3'ü derslerin işlenişi ile ilgili olarak eleştiri yaptıklarını, %61,7'si ise yapmadıklarını belirtmişlerdir.

2.9.1.1. Cinsiyete Göre, Derslerin İşlenişi Hakkında Eleştiri Yapılması İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Derslerin işlenişi ile ilgili eleştiri yapılması ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin, kursiyerlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin araştırma Tablo 43'de gösterilmektedir.

TABLO 43
CİNSİYETE GÖRE, DERSLERİN İŞLENİŞİ HAKKINDA ELEŞTİRİ
YAPILMASI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

CİNSİYET		Kurslarda derslerin işlenişi ile ilgili olarak herhangi bir eleştiri yaptınız mı?		
		Evet	Hayır	Toplam
Kadın	N	67	96	163
	%	41.1	58.9	67.9
Erkek	N	25	52	77
	%	32.5	67.5	32.1
Toplam	N	92	148	240
	%	38.3	61.7	100.0

$\chi^2=1.65$, $sd=1$, $P=0.20$

Bayan kursiyerlerin %41,1'i, erkek kursiyerlerin ise %32,5'i kurslarda derslerin işlenişi ile ilgili eleştiri yaptıklarını, bayan kursiyerlerin %58,9'u, erkek kursiyerlerin ise %67,5'i ise herhangi bir eleştiri yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Derslerin işlenişi ile ilgili eleştiri yapma durumu ile, cinsiyet faktörü arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık bulunamamıştır. Ancak, kadınların oran olarak azda olsa daha fazla eleştiri yaptıkları gözlemlenmektedir.

2.9.1.2. Yaşa Göre, Derslerin İşlenişi Hakkında Eleştiri Yapılması İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Derslerin işlenişi ile ilgili eleştiri yapılması ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin, kursiyerlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin araştırma Tablo 44'de gösterilmektedir.

TABLO 44
YAŞA GÖRE, DERSLERİN İŞLENİŞİ HAKKINDA ELEŞTİRİ YAPILMASI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Kurslarda derslerin işlenişi ile ilgili olarak herhangi bir eleştiri yaptınız mı?		
		Evet	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	5	12	17
	%	29.4	70.6	7.1
20-29 yaş	N	48	65	113
	%	42.5	57.5	47.1
30 ve üstü	N	39	71	110
	%	35.4	64.5	45.8
Toplam	N	92	148	240
	%	38.3	61.7	100.0
$\chi^2=1.78, sd=2, P=0.41$				

20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %29,4'ü, 20-29 yaş grubu kursiyerlerin %42,5'i, 30 ve üstü yaş grubundaki kursiyerlerin 35,4'ü kurslarda derslerin işlenişi ile ilgili olarak eleştiri yaptıklarını belirtmişlerdir. 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %70,6'sı, 20-29 yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %57,5'i ve 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerin ise %64,5'i derslerin işlenişi ile ilgili herhangi bir eleştiri yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Derslerin işlenişi ile ilgili eleştiri yapma durumu ile, yaş faktörü arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık bulunamamıştır. Ancak, az bir farkla da olsa 20-29 yaş grubunda bulunan kursiyerlerin diğer gruplardaki kursiyerlere oranla daha fazla eleştiri yaptıkları gözlemlenmektedir.

2.9.1.3. Eğitim Durumuna Göre, Derslerin İşlenişi Hakkında Eleştiri Yapılması İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Derslerin işlenişi ile ilgili eleştiri yapılması ile ilgili görüşlere katılma düzeyinin, kursiyerlerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin araştırma Tablo 45'de gösterilmektedir.

TABLO 45
EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERSLERİN İŞLENİŞİ HAKKINDA ELEŞTİRİ YAPILMASI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU		Kurslarda derslerin işlenişi ile ilgili olarak herhangi bir eleştiri yaptınız mı?		
		Evet	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	44	81	125
	%	35.2	64.8	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	48	67	115
	%	41.7	58.3	47.9
Toplam	N	92	148	240
	%	38.3	61.7	100.0

$\chi^2=1.08$, sd=1, P=0.30

Lise ve altı yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %35,2'si, üniversite veya yükseköğretim mezunlarının %41,7'si derslerin işlenişi ile ilgili eleştiri yaptıklarını; lise ve altı yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %64,8'i, üniversite veya yükseköğretim mezunlarının %58,3'ü ise herhangi bir eleştiri yapmadıklarını vurgulamışlardır.

Derslerin işlenişi ile ilgili eleştiri yapma durumu ile, eğitim durumu arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık bulunamamıştır. Öte yandan, üniversite veya yükseköğretim mezunu kursiyerlerin diğer gruplarda bulunan kursiyerlere oranla daha çok eleştiri yönelttikleri gözlemlenmektedir.

2.9.2. Kursiyerlerin Derslerin İşlenişi İle İlgili Olarak Yaptıkları Eleştirilerinin Dikkate Alınması Durumu:

Derslerin işlenişi ile ilgili olarak eleştiri yapılması için gerekli demokratik ortamın oluşturulması kadar yapılan bu eleştirilerin dikkate alınması da önem taşımaktadır. derslerin işlenişi ile ilgili olarak yetişkinlerin yaptıkları eleştiriler doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapılması ve yetişkinlerin gözüyle eğitim sürecinin yeniden ele alınması, hem yetişkinlerin birey olarak kabul edildiklerini hissettirecek hem de eğitim sürecinin daha iyi ve güzele doğru gelişmesini temin edecektir. Kurslarda derslerin işlenişi ile ilgili olarak eleştiri yapılması, eğer bu eleştiriler dikkate alınmazsa bir anlam taşımayacaktır. Tablo 46'da derslerin işlenişi ile ilgili eleştiri yaptığını belirten kursiyerlerin bu eleştirilerinin dikkate alınması ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

TABLO 46
KURSIYERLERİN KURLARDA DERSLERİN İŞLENİŞİ İLE İLGİLİ
OLARAK YAPTIKLARI ELEŞTİRİLERİN DİKKATE ALINMASI İLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Kursiyerlerin derslerin işlenişine yönelik yapılan eleştirilerin dikkate alınması durumu	F	%
Evet	71	74.7
Hayır	24	25.3
Toplam	95	100.0

Derslerin işlenişi ile ilgili eleştiri yaptıklarını belirten kursiyerlerin yaklaşık 3/4'ü yaptıkları eleştirilerin dikkate alındığını, yaklaşık 1/4'ü ise alınmadığını belirtmişlerdir.

Derslerin işlenişi ile ilgili yapılan eleştirilerin dikkate alınmasına ilişkin görüşler ile, cinsiyet ve eğitim durumu değişkeni arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık bulunamamıştır (EK-B/19, B/20). Yine, derslerin işlenişi ile ilgili olarak yapılan eleştirilerin dikkate alınması ile ilgili görüşlerin yaş değişkeni ile karşılaştırılmasına ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.10. Sınıf Ortamında Görüşlerin Özgürce Açıklanması

Sınıf ortamında görüşlerin özgürce açıklanabilmesi yetişken eğitimi bakımından oluşturulacak iletişimin “demokratiklik” niteliğinin doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.10.1. Yetişkinlerin Kendilerini Özgürce İfade Edebilmeleri:

Yetişkinlerin kendilerini bir birey olarak özgürce ifade edebilmeleri yetişkin eğitiminde üzerinde durulan diğer önemli bir konudur. Kursiyerlerin bu konuya ilişkin görüşleri Tablo 47’de gösterilmiştir.

TABLO 47
KURSIYERLERİN DERSLERDE KENDİLERİNİ ÖZGÜRCE İFADE
EDEBİLMELERİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİNE İLİŞKİN DAĞILIM

Derslerde kendilerini özgürce ifade edebilme durumları	F	%
Evet	222	92.5
Hayır	18	7.5
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin %92,5’i kendilerini derslerde özgürce ifade edebildiklerini, %7,5’i ise kendilerini özgürce ifade edemediklerini belirtmişlerdir.

Kursiyerlerin kendilerini özgürce ifade etmelerine ilişkin görüşler ile, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkeni arasında .05 düzeyinde anlamlı bir bağımlılık bulunamamıştır (EK-B/20, B/21, B/22).

2.10.1.1. Kursiyerlerin derslerde kendilerini özgürce ifade edememe nedenlerine ilişkin dağılım:

İletişim açısından yaşanan problemlerin saptanması kadar, bu durumun altında yatan sebeplerin anlaşılması ve çözümlenmesi de önemlidir. Tablo 48’de bu nedenlere ilişkin görüşler yer almaktadır.

TABLO 48
KURSIYERLERİN DERSLERDE KENDİLERİNİ ÖZGÜRCE İFADE
EDEMEME NEDENLERİNE İLİŞKİN DAĞILIM

Derslerde kendilerini özgürce ifade edememe nedenleri	F	%
Çekingenim	7	38.9
Öğretmenimiz çok sınırlı	6	33.3
Zaman sınırlı	5	27.8
Toplam	18	100.0

Derslerde kendilerini özgürce ifade edemeyen kursiyerlerin %38,9'u bunun nedeni olarak çekingen olmalarını, %33,3'ü öğretmenlerinin çok sınırlı olmasını, %27,8'i ise zamanın sınırlı olmasını göstermektedirler.

2.10.1.1.1. Cinsiyete Göre, Derslerde Kendilerini Özgürce İfade Edememe Nedenlerine İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Yetişkinlerin kendilerini özgürce ifade edememelerine ilişkin görüşlerin kursiyerlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 49'da yer almaktadır.

TABLO 49
DERSLERDE KENDİLERİNİ ÖZGÜRCE İFADE EDEMENİN
NEDENLERİNİN, KURSIYERLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE DAĞILIMI

CİNSİYET		Derslerde, kendinizi niçin özgürce ifade edemiyorsunuz?			
		Çekingenim	Öğretmen çok sınırlı	Zaman sınırlı	Toplam
Kadın	N	4	4	4	12
	%	33.3	33.3	33.3	66.7
Erkek	N	3	2	1	6
	%	50.0	33.3	16.7	33.3
Toplam	N	7	6	5	18
	%	38.9	33.3	27.8	100.0

Bayan kursiyerlerin %33,3'ü çekingen olmaları nedeniyle, %33,3'ü öğretmenlerinin çok sınırlı olması nedeniyle, %33,3'ü ise zamanın kısıtlı olması nedeniyle kendilerini özgürce ifade edemediklerini; erkek kursiyerlerin %50'si çekingen olmaları nedeniyle, %33,3'ü öğretmenlerinin çok sınırlı olması nedeniyle, %16,7'si ise zamanın kısıtlı olması nedeniyle derslerde kendilerini özgürce ifade edemediklerini belirtmişlerdir.

Söz konusu tabloya ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır. Öte yandan, bu konuda yöneltilen soruya verilen yanıtlardan erkek kursiyerlerin %50'lik bir kesiminin bu konuda çekingen davrandığı, bayan kursiyerlerin ise 1/3'lük bir kesiminin zamanın sınırlı olmasını bu durumun sebebi olarak göstermeleri dikkat çekicidir.

2.10.1.1.2. Yaşa Göre, Derlerde Kendilerini Özgürce İfade Edememe Nedenlerine İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Yetişkinlerin kendilerini özgürce ifade edememelerine ilişkin görüşlerin kursiyerlerin yaşlarına göre dağılımı Tablo 50'de yer almaktadır.

TABLO 50
DERSLERDE KENDİLERİNİ ÖZGÜRCE İFADE EDEMENİN
NEDENLERİNİN, KURSIYERLERİN YAŞLARINA GÖRE DAĞILIMI

YAŞ		Derlerde, kendinizi niçin özgürce ifade edemiyorsunuz?			
		Çekingenim	Öğretmen çok sınırlı	Zaman sınırlı	Toplam
20'den küçük	N %	1 40.0	-	-	1 5.6
20-29 yaş	N %	4 40.0	4 40.0	2 20.0	10 55.6
30 ve üstü	N %	2 28.6	2 28.6	3 42.9	7 38.9
Toplam	N %	7 38.9	6 33.3	5 27.8	18 100.0
$\chi^2=5.00$, sd=4, P=0.29					

Kendini özgürce ifade edemediğini düşünen kursiyerlerden 20'den küçük kursiyerlerin tamamı, 20-29 yaş grubundaki kursiyerlerin %40'ı, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %28,6'sı bunun nedeni olarak kendilerinin çekingenliğini görmekte-dirler. 20-29 yaş grubundaki kursiyerlerin %40'ı öğretmenlerinin çok sınırlı olması, %20'si ise zamanın sınırlı olması nedeniyle kendilerini özgürce ifade edemediklerini belirtmişlerdir. 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %28,6'sı öğretmenlerinin çok sınırlı

olması, %42,9'u ise zamanın sınırlı olması nedeniyle kendilerini özgürce ifade edemediklerini düşünmektedirler.

Kursiyerlerin, kendilerini özgürce ifade edememelerine ilişkin nedenlere verdikleri cevapların, .05 anlamlılık düzeyinde yaş faktörüne göre farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Ancak, 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin hemen hemen tamamına yakınının derslerde kendilerini ifade etmek açısından bir sorun yaşamadıklarını, sorun yaşadığını ifade eden kursiyerlerin tamamının bu durumun nedeni olarak kendi çekingenliklerini ileri sürmeleri; 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %50'lik kısmı zamanın sınırlı olduğunu belirtirken, %25'lik bir kısmı ise bu konuda öğretmenlerinin hatalı olduğunu vurgulamaları dikkat çekicidir.

30 ve üstü yaş grubuna giren kursiyerler ile 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında kendilerini özgürce ifade edememe nedenlerine ilişkin bulguların, yetişkin psikolojisi ve buna bağlı olarak yetişkin öğrenmesine ışık tutması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Derslerde kendilerini özgürce ifade edemediğini düşünen kursiyerlerin verdiği cevaplar ile eğitim durumu değişkenine ilişkin χ^2 analizi ise, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.10.2. Sınıf Etkinlikleri İle İlgili Görüşlerin Özgürce Açıklanması:

Araştırma aracında sorulan bir diğer soru da, derslerin işlenişi ile ilgili kararlara katılma sürecine bağlantılı olarak, sınıf etkinliklerine ilişkin görüşlerin özgürce açıklanıp açıklanamaması konusundadır.

Sınıf etkinlikleri ile ilgili görüşlerin özgürce açıklanabilmesi, yetişkin eğitim açısından çok önemli olan sınıfta demokratik ortamın oluşturulduğunun bir göstergesinin olmasının yanısıra, yetişkinlerin eleştirel bir bakış açısı ile

içinde buldukları eğitim ortamını şekillendirmeleri olanağını sağlayacak, böylelikle öğrenme ortamı daha elverişli olarak kullanılacaktır.

Sınıf etkinlikleri ile ilgili görüşlerin özgürce açıklanabilmesine ilişkin bulgular Tablo 51'de verilmiştir.

TABLO 51
DERSLERDE SINIF ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİN ÖZGÜRCE
AÇIKLAMASI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Kursiyerlerin derslerde sınıf etkinliklerine ilişkin görüşlerini özgürce açıklama durumları	F	%
Evet, herhangi bir kısıtlama olmaksızın açıklıyorum.	182	75.8
Sınıf etkinlikleri ile ilgili düşüncelerimi bazen ifade edebiliyorum.	41	17.1
Hayır, hiçbir zaman böyle bir olanak tanınmamaktadır.	17	7.1
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin %75,8'i herhangi bir kısıtlama olmaksızın sınıf etkinlikleri ile ilgili görüşlerini açıklayabildiklerini, %17,1'i bazen bu konudaki düşüncelerini ifade edebildiklerini, %7,1'lik bir kısım ise hiçbir zaman böyle bir olanağın kendilerine tanınmadığını belirtmişlerdir.

Örnekleme alınan kursiyerlerin yaklaşık 1/4'ünün sınıf etkinlikleri ile ilgili görüşlerini özgürce açıklayamadıklarını belirtmeleri dikkat çekicidir.

Öte yandan, söz konusu soruya verilen yanıtların cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre, .05 anlamlılık düzeyinde önemli ölçüde farklılaşma göstermediği görülmüştür (EK-B/23, B/24, B/25). Ancak, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerin 20'den küçük kursiyerlere oranla bu konuda kendilerini daha özgür hissettikleri yanıtların incelenmesinden anlaşılmaktadır.

2.10.3. Anlaşılmayan Konuları Çekinmeden Sorabilme:

Yetişkin eğitiminde iletişimin sağlıklı kurulabilmesi açısından diğer bir önemli unsur ise yetişkin öğrenenlerin ders ile ilgili anlaşılmayan soruları

çekinmeden sorabilmeleridir. Bu durum aslında yetişkin eğitiminde kurulacak iletişimin çift yönlü olması gerekliliğinin bir göstergesi olacak, hem de yetişkin eğitimcisine öğrenme ortamında izleyeceği yöntem konusunda yol gösterici olacaktır.

Derslerde anlaşılmayan konuları çekinmeden sorabilme konusunda örneklem alınan kursiyerlerin görüşleri Tablo 52'de özetlenmiştir.

TABLO 52
KURSİYERLERİN DERSLERDE ANLAŞILMAYAN KONULARI
ÇEKİNMEYEN SORABİLMELERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Anlaşılmayan konuların çekinmeden sorulabilme durumu	F	%
Evet	224	93.3
Hayır	16	6.7
Toplam	240	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin %93,3'ü derslerle ilgili soruları herhangi bir etki altında kalmaksızın çekinmeden sorabildiklerini, %6,7'si ise aksi yönde görüş bildirmişlerdir.

Söz konusu soruya verilen yanıtların cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre, .05 anlamlılık düzeyinde önemli ölçüde farklılaşma göstermediği görülmüştür (EK-B/26, B/27, B/28).

2.10.3.1. Derslerde Anlaşılmayan Konuların Sorulamamasına İlişkin Nedenler:

Sınıf ortamında yetişkinlerle kurulacak iletişimin engelleri bilinirse, şüphesiz bu engelleri ortadan kaldırmak daha kolay olacaktır. İletişimdeki engeller sınıf ortamındaki dış etkenler (ısı, ışık, gürültü, zaman vs.) gibi eğitimci ve yetişkin öğrenenin dışındaki etkenlerden kaynaklanabileceği gibi; yetişkin eğitimcisi ve yetişkinlerin kendi bireysel özelliklerinden de kaynaklanabilmektedir.

Bu durumun ortaya çıkarılması amacıyla araştırma aracında sorulan soruya verilen cevapların özeti Tablo 53'de gösterilmiştir.

TABLO 53
KURSIYERLERİN, DERSLERDE ANLAŞILMAYAN KONULARI
ÇEKİNMEYEN SORAMAMA NEDENLERİNİN DAĞILIMI

Anlaşılmayan konuların çekinmeden sorulamama nedenleri	F	%
Benimle alay edilmesinden çekinirim.	3	20.0
Öğretmenlerimiz bizi aşağılamakta	3	20.0
Öğretmenimizin kızmasından korkarım.	4	26.7
Soru sormamıza izin verilmiyor.	1	6.7
Sorular zaten hep yanıtız kalıyor.	2	13.3
Zaman sınırlı	2	13.3
Toplam	15	100.0

Derslerde anlaşılmayan konuları çekinmeden sormadıklarını belirten kursiyerlere bu durumun nedeni sorulduğunda; %20'si kendisiyle alay edilmesinden çekindiklerini, %20'si daha önce bu tür soruları yönelttiklerinde kendileriyle alay edildiğini, %26,7'si öğretmenlerin kızmasından korktuklarını, %6,7'si soru sorulmasına izin verilmediğini, %13,3'ü sorular soruların yanıtız bırakıldığını ve %13,3'ü ise zamanın sınırlı olmasını göstermişlerdir.

Örnekleme alınan kursiyerlerin büyük bir bölümünün öğretmenin kendisine kızmasından korktuğunu veya öğretmenlerinin kendilerini aşağıladığını belirtmesi oldukça düşündürücüdür. Bu, yetişkin eğitiminden arzu edilemeyen iletişimi ortamının öğretmen kaynaklı olarak oluşturulamadığının açık bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Yine söz konusu soruya verilen cevapların yaklaşık 1/5'lik bir kısmının ise sınıfta alay konusu olmaktan korktuklarını belirtmeleri de dikkat çekicidir. Yetişkinlerin, eğitim ortamında kendisinin bir birey olarak algılanmasını beklediği ve kişilik özellikleri bağlamında içinde bulunduğu sosyal ortamlarda saygı görme ihtiyacı içinde bulunduğu unutulmamalıdır.

Yetişkinlerin 1/5'lik bir kısmı ise sordukları sorulara yeterli yanıt alamadıklarını veya soru sormalarına hiç izin verilmediğini belirtmeleri oldukça

ilginçtir. Bu uygulamanın ne denli yanlış olduğu, yetişkinlerin eğitim ortamında pasif birer alıcı olmaktansa, aktif ve katılımcı bir öğrenmeyi tercih edecekleri gerçeği gözönüne alındığında kendiliğinden anlaşılacaktır.

2.10.3.1.1. Cinsiyete Göre, Derslerde Anlaşılmayan Konuların Çekinmeden Sorulamamasına İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Derslerde anlaşılmayan konuların çekinmeden sorulamamasına ilişkin görüşlerin, kursiyerlerin cinsiyetlerine göre bir anlamlılık sergileyip sergilemediğine ilişkin değerlendirmeye Tablo 54'de yer verilmiştir.

TABLO 54
CİNSİYETE GÖRE, DERSLERDE ANLAŞILMAYAN KONULARIN ÇEKİNMEYEN SORULAMAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

CİNSİYET		Anlaşılmayan konuların çekinmeden sorulamama nedenleri						Toplam
		Alay edilmesinden çekinirim	Öğretmen aşağılamakta	Öğretmenin kızmasından korkarım	Soru sormaya izin verilmiyor	Sorular hep yanıtız kalıyor	Zaman sınırlı	
Kadın	N	2	2	2	-	2	2	10
	%	20.0	20.0	20.0	-	20.0	20.0	66.7
Erkek	N	1	1	2	1	-	-	5
	%	20.0	20.0	40.0	20.0	-	-	33.3
Toplam	N	3	3	4	1	2	2	15
	%	20.0	20.0	26.7	6.7	13.3	13.3	100.0

Bayan kursiyerlerin %20'si, erkek kursiyerlerin %20'si kendileriyle alay edilmesinden korktukları; bayan kursiyerlerin %20'si, erkek kursiyerlerin %20'si öğretmenlerinin kendilerini aşağıladığı için; bayan kursiyerlerin %20'si, erkek kursiyerlerin %40'ı öğretmenlerinin kızmasından korktukları için soru sormaktan çekindiklerini belirtmişlerdir. Bayan kursiyerler arasında soru sorulmasına izin verilmediğini düşünen bulunmamaktadır. Bayan kursiyerlerin %20'si sorular yanıtız bırakıldığı için soru sormaktan çekindiklerini belirtirken, %20 ise zamanın sınırlı olmasını soru sormamalarının nedeni olarak göstermişlerdir. Erkek kursiyerlerin %20'si soru sormaya izin verilmediğini belirtirken, sorular yanıtız kalıyor ve zamanın sınırlı olduğunu düşünen erkek kursiyer bulunmamaktadır.

Söz konusu tabloya ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı soru sormaktan çekinen kursiyerlerin yaklaşık 2/3'ünün bayanlardan oluşması dikkate değerdir.

Derslerde anlaşılmayan konuların çekinmeden sorulabilmesine ilişkin görüşlere katılma düzeyi ile yaş ve eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye ait ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.11. Kurs Programının Beklentileri Karşılması ve Programa Devam Edilmesi:

Yetişkinler kendi ihtiyaçlarını karşılayan, gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemlere çözüm sunan ve hemen kullanabilecekleri bilgileri içeren öğrenmeleri yeğlemektedirler. Bu yetişkin eğitiminin, temelde “gönüllülük” esasına dayalı olmasının doğal bir sonucudur.

Eğitim ortamına bu beklentilerle gelen yetişkinler eğer beklentilerini içine girdikleri eğitim sürecinde bulamazlarsa, eğitim sürecinden ayrılmayı düşünebilecektirler.

2.11.1. Kurs Programının Beklentileri Karşılması:

Kurs programının yetişkinlerin beklentilerini karşılması, yetişkinlerin öğrenme ortamına olan ilgilerini de arttıracaktır. Yetişkinler ihtiyaçlarını karşılayan ve hemen kullanabilecekleri öğrenmelere açıktırlar. Beklentilerin karşılanması aslında yetişkinlerin daha öğrenme sürecinin başında yetişkinlere yönelik öğrenme programlarına yönelmeleri ve eğitimlerini devam ettirmeleri bakımından önem taşımaktadır. Tablo 55'de kursiyerlerin kurs programlarının beklentilerini karşılması ile ilgili görüşlere katılma düzeyleri verilmiştir.

TABLO 55
KURS PROGRAMININ BEKLENTİLERİ KARŞILAMASINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Kurs programı beklentilerinizi karşılıyor mu?	F	%
Tamamıyla karşılıyor.	91	37.9
Kısmen karşılıyor.	147	61.3
Hiçbir şekilde karşılamıyor.	2	0.8
Toplam	240	100.0

Yetişkinlerin beklentilerini karşılayan öğrenmeleri tercih ettikleri, beklentilerini karşılamayan öğrenmelerden ise kaçındıkları bilinen bir gerçektir. örneklem alınan kursiyerlerin %37,9'u kurs programının beklentilerini tamamıyla karşıladığını, %61,3'ü kısmen karşıladığını, %0,8'i ise hiçbir şekilde karşılamadığını belirtmiştir.

Yetişkin eğitiminin "gönüllülük" ilkesi gözönüne alındığında, kurs programının beklentileri karşılaması anlamında yaklaşık %70'lik bir kesimin olumsuz yanıtlar vermesi oldukça düşündürücüdür.

Uygulanan eğitim programlarının, kursiyerlerin beklentilerini karşılamasına ilişkin görüşlerin, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.11.2. Öğretim Programına Devam Edilmesi

Öğretim programına devam edilmesi, eğitim programının yetişkinlerin beklentilerine cevap vermesi ve ihtiyaçlarını karşılaması anlamında önem taşımaktadır. Kursiyerlerin kurs programına devam edip etmemeleri, mevcut kurs programını tamamlamayı düşünüp düşünmemeleri veya başka kurslara gitmeyi isteyip istememeleri mevcut eğitim programı hakkındaki hoşnutluklarının da somut bir göstergesi olmaktadır. Tablo 56'da örneklem alınan grubun kursa devam edip etmemelerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

TABLO 56
KURSIYERLERİN KURSA DEVAM ETMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
DAĞILIMI

Kursu devam ettirmeye yönelik düşünceleriniz nelerdir?	F	%
Kursu tamamlamadan ayrılmayı düşünüyorum.	8	3.3
Kursu tamamlamayı düşünüyorum.	210	87.5
Kursu bitirmeyi düşünüyorum ama başka bir kursa devam etmeyi düşünmüyorum.	22	9.2
Toplam	240	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin %3,3'ü kurstan ayrılmayı düşündüklerini, %87,5 kursu tamamlamayı düşündüklerini, %9,2'si ise kursu bitirmeyi düşündüklerini ancak başka bir kurs programına devam etmeyi düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Kursa devam etmeye ilişkin görüşlere katılma düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında, .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (EK-B/29).

Yine, kursa devam etmeye ilişkin görüşlere katılma düzeyi ile yaş ve eğitim durumuna ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.11.3. Kurstan Ayrılma Nedenleri

Yetişkin öğrenenlerin, eğitim programlarını tamamlamadan ayrılmalara ilişkin nedenlerin tespit edilmesi; bu nedenlerin ortadan kaldırılması ve daha sağlıklı bir eğitim ortamının oluşturulmasının ilk adımı olacaktır.

Tablo 57'de eğitim programından ayrılmak isteyen kursiyerlerin ileri sürdüğü nedenler yer almaktadır.

TABLO 57
KURSTAN AYRILMAYI DÜŞÜNENLERİN AYRILMA NEDENLERİNE
İLİŞKİN DAĞILIM

Kurstan niçin ayrılmayı düşünüyorsunuz?	F	%
Saatlerinin uygun olmaması	1	12,5
Öğrenmek istediklerimi bulamamam	-	-
Kursa başladığım zamana göre kursa ayıracak zamanımın azalması	3	37,5
Öğretmenlerimin bana yetişkin gibi davranmamaları	-	-
Ailevi sorunlarım	1	12,5
İş yaşamımdan kaynaklanan sorunlarım	1	12,5
Kursun içeriği, derslerin anlatımı gibi konularda görüşlerime başvurulmaması	1	12,5
Başka	1	12,5
Toplam	8	100.0

Kursiyerlerin %0,4'ü kurs saatlerinin uygun olmaması nedeniyle, %0,8'i kursa ayıracak zamanının giderek daha fazla azalması nedeniyle, %0,4'ü ailevi sorunları nedeniyle, %0,4'ü iş yaşamından kaynaklanan sorunları nedeniyle, %0,4'ü de kursun içeriği, derslerin anlatımı gibi konularda görüşlerine başvurulmaması nedeniyle devam ettikleri kurs programından ayrılmayı düşünmektedirler.

Devam edilen kurs programından ayrılma nedenlerine ilişkin görüşlere katılma düzeyi ile cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna ilişkin χ^2 analizleri, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.12. Başarısızlıkla Tehdit Edilme:

Öğrenenlerin eğitim ortamında başarısızlıkla tehdit edilmesinin andragojik yaklaşımla taban tabana ters düştüğü açıktır. İletişim bakımından ise bu durum, yetişkin öğrenenle sağlıklı bir iletişimin kurulamadığının en açık göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 58'de örneklem alınan kursiyerlerin başarısızlıkla tehdit edilmelerine ilişkin görüşlere katılma düzeyi özetlenmiştir.

TABLO 58
ÖĞRETMENLERİN KURSİYERLERİ KURSU BİTİREMEME, SERTİFİKA
ALAMAMA GİBİ NEDENLERLE TEHDİT ETMELERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİN DAĞILIMI

Öğretmenleriniz sizi başarısız olmakla tehdit ediyorlar mı?	F	%
Evet, herhangi bir olumsuzlukta bunu gündeme getiriyorlar	9	3.8
Bazen böyle tehditlerde bulunurken bazen yapıcı oluyorlar	21	8.8
Hayır hiçbir zaman bu konularda tehdit etmiyorlar	210	87.5
Toplam	240	100.0

Yetişkinlerle öğrenme ortamında kurulacak iletişimi, dolayısıyla yetişkin öğrenmesini olumsuz etkileyecek konuların başında yetişkinlerin başarısızlıkla tehdit edilmeleri gelmektedir. Örneklem alınan kursiyerlerin %3,8'i herhangi bir olumsuzlukta hemen bu konuyu gündeme getirdiklerini, %8,8'i bazen böyle tehditlerde bulunulurken bazen de yapıcı olunabildiğini, %87,5'i ise hiçbir zaman bu konularda kendilerinin tehdit edilmediğini belirtmişlerdir.

2.12.1. Cinsiyete Göre, Başarısızlıkla Tehdit Edilmeye İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Başarısızlıkla tehdit edilme durumuna ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre izlediği durum Tablo 59'da yer almaktadır.

TABLO 59
CİNSİYETE GÖRE, BAŞARISIZLIKLA TEHDİT EDİLMEME İLİŞKİN
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

CİNSİYET		Öğretmenleriniz, sizi kursu bitirememeye veya sertifika alamama ile tehdit ediyorlar mı?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Kadın	N	4	16	143	163
	%	2.5	9.8	87.7	67.9
Erkek	N	5	5	67	77
	%	6.5	6.5	87.0	32.1
Toplam	N	9	21	210	240
	%	3.8	8.8	87.5	100.0

$\chi^2=2.94$, sd=2, P=0.23

Bayan kursiyerlerin %2,5'i öğretmenlerinin kendilerini her zaman sertifika vermeme veya kursu bitirememe ile tehdit ettiklerini, %9,8'i bazen bu konularda olumsuz tutum sergilenebildiğini, %87,7'si ise hiçbir zaman bu konuda tehditte bulunulmadığını belirtmişlerdir. Erkek kursiyerlerin %6,5'i öğretmenlerinin kendilerini sertifika vermeme veya kursu bitirememe ile tehdit ettiklerini, %6,5'i bazen böyle tehditlerin olabildiğini, %87'si ise hiçbir zaman kendilerine böyle bir tehdidin yönelmediğini belirtmişlerdir.

Kursiyerlerin, öğretmenlerin kendilerini kursu bitirememe veya sertifika vermeme konusunda tehdit edip etmedikleri görüşüne katılma düzeyi ile cinsiyet faktörü arasında, .05 anlamlılık düzeyinde bir bağımlılık görülmemiştir.

2.12.2. Yaşa Göre, Başarısızlıkla Tehdit Edilmeye İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Başarısızlıkla tehdit edilme durumuna ilişkin görüşlere katılma düzeyinin, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz Tablo 60'da yer almaktadır.

TABLO 60
YAŞA GÖRE, BAŞARISIZLIKLA TEHDİT EDİLMEME İLİŞKİN
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Öğretmenleriniz, sizi kursu bitirememe veya sertifika alamama ile tehdit ediyorlar mı?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	-	-	17	17
	%			100.0	7.1
20-29 yaş	N	6	11	96	113
	%	5.3	9.7	85.0	47.1
30 ve üstü	N	3	10	97	110
	%	2.7	9.1	88.2	45.8
Toplam	N	9	21	210	240
	%	3.8	8.8	87.5	100.0

20'den küçük kursiyerlerin tamamı öğretmenlerinin kendilerini tehdit etmediklerini savunurken, öğretmenlerinin kendilerini sıklıkla tehdit ettiklerini belirten kursiyerlerin oranı 20-29 yaş grubu kursiyerler arasında %5,3, 30 ve

üstü yaş grubu kursiyerler arasında %2,7 olarak bulunmuştur. 20-29 yaş grubu kursiyerler arasında öğretmenlerinin kendilerini bazen tehdit ettiğini düşünen kursiyerlerin oranı %9,7, 30 ve üstü yaş grubundaki kursiyerler arasında ise %9,1 olarak gerçekleşmiştir.

Söz konusu tabloya ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır. Ancak, 20'den küçük yaş grubuna giren kursiyerlerin tamamının, bu konuda herhangi bir tehdit almadıklarını belirtmeleri ilginçtir. Tablonun bu şekilde oluşmasında, gençlerin yetişkin eğitim kurumundaki uygulamaları pedagojik bakış açısı ile yorumlamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu verilerin, yetişkin eğitiminin hedef kitlesinin niçin yetişkinler olduğunu açıklamaya yardımcı olduğu söylenebilir. Yine, verilen yanıtların incelenmesi neticesinde üniversite veya yüksekokul mezunlarının, lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerlere oranla daha büyük oranda bu tür olumsuz uygulamaların olduğunu vurgulamaları dikkati çeken diğer bir bulgudur.

Başarısızlıkla tehdit edilmeye görüşlere katılma düzeyi ile eğitim durumu arasındaki χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.13. Kullanılan Dilin Anlaşılır Olması

Yetişkin eğitimi programlarında, yetişkinlerle kurulacak iletişimin başarısı açısından ortak ve anlaşılır bir dil kullanılması ve bu dil yapısının yetişkini ümitsizliğe veya karamsarlığa düşürmeyecek kadar anlaşılır ve net bir temelde yapılandırılmasının önemi büyüktür. Aksi durumlarda yetişkin ile kurulacak iletişim bir yetişkin iletişimi olmaktan çıkarak, tek taraflı bir monolog haline dönüşecek ve istenmeyen bir durum ortaya çıkabilecektir.

2.13.1. Sorulan Soruların Açık ve Anlaşılır Olması:

Kullanılan dilin anlaşılır ve net olmasının önemli bir kısmını, eğitim ortamında sorulan soruların anlaşılır ve açık olması oluşturmaktadır.

Örneklem alınan gruba bu amaçla yöneltilen sorulara verilen cevaplar Tablo 61’de özetlenmiştir.

TABLO 61
KURSIYERLERİN ÖĞRETMENLERİN YÖNELTTİĞİ SORULARI
ANLAMAKTA GÜÇLÜK ÇEKME DURUMLARINA İLİŞKİN DAĞILIM

Sorulan soruları anlamakta güçlük çekiyor musunuz?	F	%
Hayır, sorular açık ve net olduğundan anlamakta güçlük çekmiyorum.	197	82.1
Bazen güçlük çekiyorum.	37	15.4
Evet, sorular açık ve net değil, her zaman güçlük çekiyorum.	6	2.5
Toplam	240	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin %82,1’i ders ortamında kendilerine sorulan soruların çok açık ve net olduğunu, anlamakta güçlük çekmediklerini belirtmiştir. Sorulan soruları bazen anlamakta güçlük çektiğini belirten kursiyerlerin oranı %15,4, soruların açık ve net olmadığını ve anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

Örneklem alınan kursiyerlerin yaklaşık %18’lik bir kısmının sorulan soruları anlamakta güçlük çektiğini belirtmesi üzerinde önemle durulması gereken bir bulgudur.

Öğretmenlerin sorduğu soruların anlaşılmasına ilişkin görüşlere katılma düzeyi ile cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye ait χ^2 analizi, beklenen değeri 5’den küçük olan gözenek sayısının %20’yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.13.2. Sorulan Sorulara Net ve Anlaşılır Açıklamalar Yapılması

Yetişkinlerle kurulacak iletişimin anlaşılabilirliğinin diğer önemli bir kısmını da yetişkinlerin sordukları sorulara net ve anlaşılır açıklamalar almaları oluşturmaktadır. Tablo 62’de bu amaçla sorulan sorulara örneklem alınan kursiyerlerin verdiği cevaplar yer almaktadır.

TABLO 62
KURSIYERLERİN SORDUKLARI SORULARA ANLAŞILIR AÇIKLAMALAR
YAPILMASI DURUMUNA İLİŞKİN DAĞILIM

Sorduğunuz sorulara anlaşılır açıklamalar yapılmakta mıdır?	F	%
Evet, her zaman anlaşılır açıklamalar alabiliyorum.	202	84.2
Kimi zaman anlaşılmaz olabiliyor.	34	14.2
Hayır, hiçbir zaman anlaşılır açıklamalar alamıyorum.	4	1.6
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin çekinmeden soru sorabilmeleri kadar, sordukları sorulara anlaşılır açıklamalar yapılması da önemlidir. Örneklem alınan kursiyerlerin %84,2'si sordukları sorular karşısında her zaman anlaşılır açıklamalar yapıldığını, %14,2'si verilen yanıtların kimi zaman anlaşılmaz olabildiğini, %1,6'sı ise verilen yanıtların hiçbir zaman anlaşılır olmadığını belirtmişlerdir.

Söz konusu soruya verilen yanıtların %15'inin olumsuz olması, iletişimde ortak bir dilin kullanılması ve iletişimin çift yönlü olması ilkeleri bağlamında önemlidir.

Sorulan sorulara anlaşılır açıklamalar yapılması ile ilgili görüşlere katılma düzeyi ile cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye ait χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.14. Öğrenilen Bilgilerin Kullanım Alanları ile İlgili Açıklamalar Yapılması:

Yetişkin eğitiminin en temel prensiplerinden birisi de, yetişkinlerin derhal kullanabilecekleri bilgilere öğrenme eğiliminde olmalarıdır. Yetişkin eğitiminin, bilginin üretilmesi ile hemen bir ürün olarak gündelik hayatımızda yerini alması arasında geçen zaman süresinin hiçbir dönemde olmadığı kadar kısılması sonucu doğan sürekli eğitim ihtiyacına eğitim çevrelerinin verdiği bir cevap olarak ortaya çıktığı unutulmamalıdır. Yetişkinlerin yeni öğrendikleri bir bilginin gündelik hayatlarında sıkça karşılaştıkları bir sorunun çözümüne

katkısı olduğunu gördüklerinde hem yetişkin eğitimi kurumuna daha pozitif yaklaşacaklar hem de yeni öğrenmelere motive olacaklardır.

Tablo 63'de bu amaçla kursiyerlere yöneltilmiş sorulara verilen cevaplar yer almaktadır.

TABLO 63
KURSIYERLERİN DERSLERDE ÖĞRENDİKLERİ BİLGİLERİN KULLANIM
ALANLARI HAKKINDA AÇIKLAMA YAPILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE
KATILMA DÜZEYİ

Derslerde öğrenilenlerin nerelerde kullanılacağına ilişkin açıklamalar yapılması durumu	F	%
Evet, genellikle yeterli açıklamalar yapılmaktadır.	175	72.9
Bazen açıklama yapılmaktadır.	52	21.7
Hayır, hiçbir zaman açıklama yapılmamaktadır.	13	5.4
Toplam	240	100.0

Yetişkinlerin hemen kullanabilecekleri, günlük hayatta karşılaştıkları bir problemin çözümüne yarayacak öğrenmelere açık oldukları bilinmektedir. Yetişkinlere yönelik verilen eğitimde, derslerde öğretilen konuların nerelerde kullanılacağına ilişkin açıklama yapılması bu bakımdan önem taşımaktadır. Örnekleme giren kursiyerlerin %72,9'u öğrenilen bilgilerin günlük hayatta nerelerde kullanılacağına ilişkin yeterli açıklamalar yapıldığını belirtirken, %21,7'sinin bu açıklamaların yeterli olmadığını, %5,4'ü ise hiçbir zaman bu tür bir uygulamaya gidilmediği görüşünde olduğu görülmektedir.

Örneklem alınan kursiyerlerin 1/4'ünden daha fazla bir kısmının söz konusu soruya olumsuz cevap vermesi dikkat çekicidir.

2.14.1. Eğitim Durumuna Göre, Derslerde Öğretilen Bilgilerin Günlük Hayattaki Kullanım Alanlarıyla İlgili Açıklama Yapılmasına İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Öğretilen bilgilerin günlük hayattaki kullanım yerleri ile ilgili açıklamalar yapıp yapılmaması ile ilgili görüşler ile eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişki Tablo 64'de gösterilmiştir.

TABLO 64
EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERSLERDE ÖĞRETİLEN BİLGİLERİN
GÜNLÜK HAYATTAKİ KULLANIM ALANLARIYLA İLGİLİ AÇIKLAMA
YAPILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU		Derslerde öğrendiklerinizin nerelerde kullanabileceğiniz konusunda yeterli açıklama yapılmakta mıdır?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	97	19	9	125
	%	77.6	15.2	7.2	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	78	33	4	115
	%	67.8	28.7	3.5	47.9
Toplam	N	175	52	13	240
	%	72.9	21.7	5.4	100.0

$\chi^2=7.35$, sd=2, P=0.03

Lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerler, üniversite veya yüksekokul mezunu kursiyerlere oranla daha büyük oranda derslerde öğretilen konuların günlük hayatta nerede kullanılacağına ilişkin açıklama yapıldığı görüşündedirler. Lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerlerin %77,6'sı, üniversite veya yüksekokul mezunu kursiyerlerin ise %67,8'i bu görüşü taşıırken; Lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerlerin %15,2'si, üniversite veya yüksekokul mezunu kursiyerlerin %28,7'si derslerde öğretilen konuların günlük hayatta nerede kullanılacağına ilişkin bazı zamanlar açıklama yapıldığını; Lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerlerin %7,2'si, üniversite veya yüksekokul mezunu kursiyerlerin ise %3,5'i derslerde öğretilen konuların günlük hayatta nerede kullanılacağına ilişkin hiçbir açıklama yapılmadığını kaydetmişlerdir.

Kursiyerlerin, derslerde öğretilen konuların günlük hayatta nerelerde kullanılacağına ilişkin açıklamalar yapıp yapılmadığı sorusuna verdikleri yanıtlar, .05 anlamlılık düzeyinde eğitim durumu faktörüne göre farklılaşmaktadır. Söz konusu soruya verilen yanıtların incelenmesinden üniversite veya yüksekokul mezunlarının, lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerlere göre daha büyük bir oranda olumsuz görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir.

Derslerde öğretilen bilgilerin günlük hayattaki kullanım alanları ile ilgili açıklama yapılmasına ilişkin görüşlere katılma düzeyinin, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre, .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır (EK-B/30, B/31).

2.15. Öğrenilen Bilgilerin Hatırlatılması:

Yetişkin öğrenmesiyle ilgili olarak üzerinde durulan diğer önemli bir kavram da tekrardır. Daha önce öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesinin yetişkin eğitimi açısından önemi büyüktür. Tekrar yetişkin öğreneni sıkımayacak nitelikte ve tarzda olmalı, daha önce öğrenilen bilgiler güncel tutulmalı ve yeni öğrenilen bilgilerle daha önce öğrenilmiş bilgiler arasında fonksiyonel bir bağ kuracak nitelikte gerçekleştirilmelidir.

Tablo 65’de bu durumu ölçmek amacıyla araştırma aracında sorulan sorulara kursiyerlerin verdikleri cevaplar incelenmiştir.

TABLO 65
KURSIYERLERİN DERSLERDE YENİ ÖĞRENECEKLERİ KONUYLA İLGİLİ
OLARAK DAHA ÖNCE ÖĞRENDİKLERİNİN HATIRLATILMASINA
İLİŞKİN DAĞILIM

Derslerde yeni öğrenilen konuyla ilgili olarak daha önce öğrendiklerinin hatırlatılmasına ilişkin dağılım	F	%
Evet her zaman hatırlatılmaktadır.	152	63.3
Bazen gerekli hatırlatmalar yapılmaktadır.	76	31.7
Hayır, daha öncekiler biliniyor kabul edilmekte, yeni hatırlatma yapılmamaktadır.	12	5.0
Toplam	240	100.0

Örneklem grubundaki kursiyerlerin %63,3’ü olumlu cevap vererek derslerde yeni öğrenilen konularla ilgili olarak daha önce öğrenilen bilgilerin hatırlatıldığını belirtmişler, %31,7’si bazı durumlarda bu hatırlatmaların yapıldığını, %5’i ise daha önceki bilgilerin biliniyor kabul edilerek herhangi bir hatırlatma yapılmadığını kaydetmişlerdir.

2.15.1. Yaşa Göre, Derslerde Öğretilen Konularla İlgili Gerekli Hatırlatma Yapılmasına İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Daha önce öğretilen bilgilerin hatırlatılıp hatırlanmadığına ilişkin görüşlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme Tablo 66'de yer almaktadır.

TABLO 66

YAŞA GÖRE, DERSLERDE ÖĞRETİLEN KONULARLA İLGİLİ GEREKLİ HATIRLATMA YAPIMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Derslerde, yeni öğrenilecek konuyla ilgili olarak daha önce öğrendikleriniz hatırlatılıyor mu?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	16	1	-	17
	%	94.1	5.9		7.1
20-29 yaş	N	71	38	4	113
	%	62.8	33.6	3.5	47.1
30 ve üstü	N	65	37	8	110
	%	59.1	33.6	7.3	45.8
Toplam	N	152	76	12	240
	%	63.3	31.7	5.0	100.0

$\chi^2=9.17$, sd=4, P=0.06

Derslerde yeni öğrenilen konularla ilgili olarak daha önce öğrenilen bilgilerin hatırlatıldığını düşünen kursiyerlerin oranı en fazla 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında (%94,1), en az da 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında (%59,1) görülmüştür. 20-29 yaş grubu arasında bulunan kursiyerlerin %62,8'i bu konuda olumlu görüş belirtmişlerdir. Derslerde yeni öğrenilen konularla ilgili olarak daha önce öğrenilen bilgilerin bazen hatırlatıldığını düşünen kursiyerlerin oranı 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında %5,9, 20-29 yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında %33,6 ve 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında %33,6 olarak gerçekleşmiştir. Derslerde yeni öğrenilen konularla ilgili olarak daha önce öğrenilen bilgilerin hatırlanmadığını düşünen 20'den küçük yaş grubunda kursiyer bulunmazken, 20-29 yaş grubu kursiyerlerin %3,5'i, 30 ve üstü yaş grubu kursiyerlerin ise %7,3'ü bu doğrultuda görüş beyan etmişlerdir.

Yaş faktörü ile, derslerde yeni öğrenilen konularla ilgili olarak daha önce öğrenilen bilgilerin hatırlatılıp hatırlanmaması arasında, .05 anlamlılık

düzeyinde bir ilişki saptanamamıştır. Ancak 20'den küçük yaş gurubunda bulunan kursiyerlerin tamamına yakın bir kısmı daha önceki bilgilerle ilgili gerek duyulması halinde yeterli açıklama yapıldığını belirtirken, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerin yaklaşık %40'nın böyle bir hatırlatma yapılmadığını belirtmesi ilgi çekicidir. Bu durumun gençler ve yetişkinlerin sahip oldukları akıcı ve billurlaşmış zeka düzeylerinin farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir. Gençler için hatırlatılması gerekli olmayan bir bilgi, yetişkinler için öğrenilen yeni konu bakımından hayati önem taşıyabilir. Bu durum yetişkin eğitimcisinin devamlı olarak gözönünde bulundurması gereken konuların başında gelmektedir.

Derslerde öğretilen konularla ilgili gerekli hatırlatma yapılmasına ilişkin görüşlere katılma düzeyinin, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre, .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma sergilemediği saptanmıştır (EK-B/32, B/33).

2.16. Ders Dışındaki İletişim:

Yetişkin öğrenenlerin, eğitim ortamı dışında da eğitim faaliyeti üstlenen kimseden yardım istemeleri, bu isteklerinin karşılığında bekledikleri yardımı alabilmeleri ve yetişkin eğitimcisinin onları tanımak amacıyla ders dışında da yetişkinlere zaman ayırması yetişkin eğitiminde kurulan iletişimin sağlığı hakkında bilgi veren diğer önemli bir veridir.

2.16.1. Ders Dışında Yardım İsteme:

Ders dışında yetişkinlerle kurulacak iletişimin, önemli bir bölümünü yetişkinlerin öğretmenlerinden ders dışında yardım istemeleri oluşturmaktadır. Tablo 67'de bu amaçla kursiyerlere yöneltilmiş sorulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır.

TABLO 67
KURSIYERLERİN DERS DIŞINDA ÖĞRETMENLERDEN YARDIM İSTEME
DURUMLARINA İLİŞKİN DAĞILIM

Ders dışında öğretmenlerinizden yardım istiyor musunuz?	F	%
Evet	75	31.2
Hayır	165	68.8
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin %31,2'si öğretmenlerinden ders dışında da yardım talep ettikleri, %68,8 gibi bir kısmı ise böyle bir taleplerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Ders dışında öğretmenlerden yardım istenilmesine ilişkin görüşlere katılma düzeyinin, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre, .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma sergilemediği saptanmıştır (EK-B/34, B/35, B/36).

2.16.2. Ders Dışında Beklenen Yardımı Alabilme:

Ders dışında yardım istenilmesi yetişkin eğitiminde kurulan iletişimini niteliği açısından son derece pozitif bir veri olduğu açıktır. Ancak ders dışında yardım istenilmesi kadar belki de ondan daha önemli bir olgu da yapılan bu talep karşılığında yetişkinlerin beklediği nitelikte bir yardımın yapılabilmesidir. Bu hem yetişkini ders içi ve dışında kurulacak iletişime cesaretlendirecek, hem de eğitim sürecine olan ilgisini arttıracaktır.

Tablo 68'de bu amaçla sorulan soruya kursiyerlerin verdiği cevaplar yer almaktadır.

TABLO 68
KURSIYERLERİN DERS DIŞINDA ÖĞRETMENLERDEN YARDIM
İSTEDİKLERİNDE YARDIM ALABİLME DURUMLARINA İLİŞKİN DAĞILIM

Ders dışında beklediğiniz yardımı alabiliyor musunuz?	F	%
Evet	73	97,3
Hayır	2	2,7
Toplam	75	100.0

Ders dışında öğretmenden yardım istenilmesi kadar, bu yardım talebinin olumlu karşılanması ve ihtiyaç duyulan yardımın sergilenmesi de önem taşımaktadır. Bu hem yetişkin öğreneni sonraki ders dışı yardım talepleri konusunda cesaretlendirecek hem de yetişkin ve kolaylaştırıcı arasında ideal iletişimi sağlamaya yardımcı olacaktır. Ders dışında öğretmeninden yardım talep ettiğini belirten kursiyerlerin hemen hemen tamamı bekledikleri yardımı alabildiklerini belirtmişlerdir.

Ders dışında beklenen yardımın alınabilmesi görüşlerine katılma düzeyi ile cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye ait χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.16.3. Ders Dışında Yetişkinlere Zaman Ayrılması

Ders dışında kurulan iletişim diğer bir türü de yetişkin eğitimcisi kaynaklı olanıdır. Yetişkinleri tanımak ve sorunlarını çözmek amacıyla ders dışında yetişkinlere zaman ayrılmasının gerek sürecin etkililiği gerekse yetişkinin eğitim sürecine olan bakışının daha pozitif hale getirilmesi bakımından önemi yadsınamaz.

Tablo 69'da bu duruma ilişkin değerlendirmeler yer almıştır.

TABLO 69
ÖĞRETMENLERİN KURSİYERLERİ TANIMAK VE SORUNLARINI ÇÖZMEK ÜZERE DERS DIŞINDA ZAMAN AYIRMA DURUMLARINA İLİŞKİN DAĞILIM

Öğretmenleriniz ders dışında size zaman ayırıyorlar mı?	F	%
Evet zaman ayırmaktadırlar.	89	37.1
Bazen zaman ayırmaktadırlar.	89	37.1
Hayır hiçbir zaman ders dışında iletişim kurmamaktadırlar.	62	25.8
Toplam	240	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin %37,1'i öğretmenlerinin kendilerine ders dışında da zaman ayırdıklarını, %37,1'i öğretmenlerinin kendilerine ders dışında bazen zaman ayırdıklarını, %25,8'lik bir kısmı ise ders dışında hiçbir zaman iletişim kurmadıklarını bildirmişlerdir.

Örneklem alınan kursiyerlerin %60'lık bir kısmının yetişkin eğitimcisinin kendilerine ders dışında zaman ayırmadıklarını ve iletişim kurma gayreti içerisine girmediğini belirtmesi yetişkin eğitimi bakımından üzerinde önemle durulması gereken bir bulgudur.

2.16.3.1. Yaşa Göre, Ders Dışında Zaman Ayrılmasına İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Ders dışında kursiyerlere zaman ayrılıp ayrılmadığına ilişkin görüşlerin yaş faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme Tablo 70'de gösterilmektedir.

TABLO 70
YAŞA GÖRE, DERS DIŞINDA ZAMAN AYRILMASINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Öğretmenleriniz, sizleri tanımak ve sorunlarınızı çözmek için ders dışında size zaman ayırmakta mıdır?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	5	6	6	17
	%	29.4	35.3	35.3	7.1
20-29 yaş	N	36	49	28	113
	%	31.9	43.4	24.8	47.1
30 ve üstü	N	48	34	28	110
	%	43.6	30.9	25.5	45.8
Toplam	N	89	89	62	240
	%	37.1	37.1	25.8	100.0

$\chi^2=5.37$, sd=4, P=0.25

Öğretmenlerin ders dışında da kendilerine zaman ayırdığını düşünen kursiyerler arasında en yüksek oran, %43,6 ile 30 ve üstü yaş grubu kursiyerler arasında saptanmıştır. 20'den küçük kursiyerlerin %29,4'ü, 20-29

yaş grubu kursiyerlerin %31,9'u da öğretmenlerin ders dışında da kendilerine zaman ayırdığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin ders dışında kendilerine bazen zaman ayırdığını düşünen kursiyerlerin oranı 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında %35,3, 20-29 yaş grubu kursiyerler arasında %43,4, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında %30,9 olmuştur. 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %35,3'ü, 20-29 yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %24,8'i, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %25,5'i ise öğretmenlerinin kendilerine ders dışında zaman ayırmadığını belirtmişlerdir.

Kursiyerlerin, ders dışında da öğretmenlerinin kendilerine zaman ayırmaları hakkındaki görüşleri, .05 anlamlılık düzeyinde, yaşlarına göre farklılaşmamaktadır. Ancak 30 ve üstü yaş grubundaki kursiyerlerin diğer yaş grubundaki kursiyerlere oranla bu konuda daha pozitif görüş bildirmeleri dikkat çekicidir. Bu durum bu yaş grubundaki kursiyerlerin çeşitli nedenlerle yetişkin eğitimcisiyle iletişim kurmaktan çekinmeleri nedeniyle mevcut iletişimi yeterli görmelerinden kaynaklanıyor şeklinde değerlendirilmektedir.

Ders dışında zaman ayrılmasına ilişkin görüşlere katılma düzeyinin, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre, .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma sergilemediği saptanmıştır (EK-B/37, B/38).

2.17. Derslerdeki Başarıların Adil Olarak Değerlendirilmesi

Eğitim sürecinde başarılarının adil bir biçimde değerlendirildiğini görmek, yetişkinleri motive edecek diğer önemli bir unsurdur. Tablo 71'de bu amaçla araştırma aracında yer alan soruya verilen cevaplar yer almaktadır.

TABLO 71
KURSIYERLERİN DERSLERDEKİ BAŞARILARININ ADİL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Derslerdeki başarınız adil olarak değerlendiriliyor mu?	F	%
Evet	227	94.6
Hayır	13	5.4
Toplam	240	100.0

Örneklem alınan kursiyerlerin %94,6'sı başarılarının adil bir biçimde değerlendirildiğini belirtirken, %5,4'ü bu görüşe katılmamışlardır.

Kursiyerlerin, başarılarının adil olarak değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin görüşler ile, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu faktörleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir (EK-B/39, B/40, B/41).

2.17.1. Derslerdeki Başarıların Adil Olarak Değerlendirilmemesinin Nedenleri

Derslerdeki başarıların adil olarak değerlendirilememesinin eğitim sürecine olan olumsuz etkileri gözönüne alındığında, sorunun kaynağını tespit etmek ve çözüme yönelik girişimlerde bulunmanın önemi kendiliğinden anlaşılacaktır.

Tablo 72'de bu amaçla geliştirilen soruya örneklem alınan kursiyerlerin verdikleri yanıtlar gösterilmektedir.

TABLO 72
KURSIYERLERİN DERSLERDEKİ BAŞARILARININ ADİL OLARAK DEĞERLENDİRİLMEMESİNİN NEDENLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Derslerdeki başarınızın niçin adil olarak değerlendirilmediğini düşünüyorsunuz?	F	%
Sahip olduğumuz bilgiyi sunmamıza izin verilmiyor.	3	23
Diğer	10	77
Toplam	13	100.0

Derslerdeki başarılarının adil olarak değerlendirilmediğini düşünen 13z kursiyere bu durumun nedeni açık uçlu bir soruyla sorulmuştur. Söz konusu soruyu 3 kursiyer yanıtlamıştır. Yanıtlayan 3 kursiyer de bu durumun nedeni olarak sahip oldukları bilgiyi sunmalarına izin verilmemesini göstermişlerdir.

2.18. İsimle Hitap Edilmesi

Yetişkinlerin en önemli özelliklerinde birisi olan birey olarak farkedilmeleri ihtiyacı nedeniyle yetişkinler, içinde buldukları eğitim ortamında sınıf kalabalığının bir parçası gibi görülmek istememektedirler. Bu durum için yapılabilecek belki de en temel katkı eğitim ortamında yetişkinlere isimleriyle hitap etmek olacaktır.

2.18.1. Yetişkinlere isimleriyle Hitap Etme:

Örneklem alınan kursiyerlere isimleriyle hitap edilmesine ilişkin değerlendirmeler Tablo 73'de yer almaktadır.

TABLO 73
ÖĞRETMENLERİN KURSIYERLERE DERSLERDE İSİMLERİYLE HİTAP
ETME DURUMUNA İLİŞKİN DAĞILIM

Kursiyerlere derslerde isimleriyle hitap edilme durumu	F	%
Evet	208	86.7
Hayır	32	13.3
Toplam	240	100.0

Yetişkinleri birer birey olarak kabul ettiğini göstermesi açısından, yetişkin eğitimcisinin yetişkin öğrenenle gireceği diyalogda ismiyle seslenmesi çok önemlidir. Örneklem alınan kursiyerlerin %86,7'si öğretmenlerin kendilerine isimleriyle hitap ettiğini belirtmiş, %13,3'ü ise isimleriyle hitap edilmediğini kaydetmişlerdir.

2.18.1.1. Cinsiyete Göre, Öğretmenlerin Kursiyerlere İsimleriyle Hitap Etmesine İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Yetişkinlere ders ortamında isimleriyle hitap edilip edilmediğine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 74'de gösterilmiştir.

TABLO 74
CİNSİYETE GÖRE, ÖĞRETMENLERİN KURSİYERLERE İSİMLERİYLE
HİTAP ETMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

CİNSİYET		Öğretmenleriniz, sınıf ortamında size isminizle hitap etmekte midir?		
		Evet	Hayır	Toplam
Kadın	N	149	14	163
	%	91.4	8.6	67.9
Erkek	N	59	18	77
	%	76.6	23.4	32.1
Toplam	N	208	32	240
	%	86.7	13.3	100.0

$\chi^2=9.90$, $sd=1$, $P=0.00$

Bayan kursiyerlerin %91,4'lük bir kısmı öğretmenlerinin kendilerine ismiyle hitap ettiğini belirtirken bu oran erkek kursiyerler arasında %76,6'lara kadar düşmüştür. Bayan kursiyerlerin %8,6'sı, erkek kursiyerlerin ise %23,4'ü öğretmenlerin kendilerine sınıf ortamında isimleriyle hitap etmediklerini belirtmişlerdir.

Kursiyerlerin, ders ortamında isimleriyle hitap edilme görüşüne katılma düzeylerinin, .05 anlamlılık düzeyinde, cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre ders ortamında kendilerine ismiyle hitap edildiğini düşünen bayan kursiyerlerin oranı erkek kursiyerlere oranla daha fazladır.

2.18.1.2. Yaşa Göre, Öğretmenlerin Kursiyerlere İsimleriyle Hitap Etmesine İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Yetişkinlere ders ortamında isimleriyle hitap edilip edilmediğine ilişkin görüşlerin yaşa göre karşılaştırılması Tablo 75'de gösterilmiştir.

TABLO 75
YAŞA GÖRE, ÖĞRETMENLERİN KURSIYERLERE İSİMLERİYLE HİTAP
ETMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Öğretmenleriniz, sınıf ortamında size isminizle hitap etmekte midir?		
		Evet	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	17	-	17
	%	100.0		7.1
20-29 yaş	N	106	7	113
	%	93.8	6.2	47.1
30 ve üstü	N	85	25	110
	%	77.3	22.7	45.8
Toplam	N	208	32	240
	%	86.7	13.3	100.0

$\chi^2=15.99$, $sd=2$, $P=0.00$

20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin tamamı (%100) öğretmenlerin kendilerine ders ortamında isimleriyle hitap ettiğini belirtirken 20-29 yaş grubunda bu oran %93,8, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında ise %77,3 olarak gerçekleşmiştir. 20-29 yaş grubunda bulunan kursiyerlerin %6,2'si, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerin ise %22,7'si öğretmenlerinin kendilerine ders ortamında isimleriyle hitap etmediklerini vurgulamışlardır.

Kursiyerlerin, ders ortamında isimleriyle hitap edilme görüşüne katılma düzeylerinin, .05 anlamlılık düzeyinde, yaşlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre ders ortamında kendilerine ismiyle hitap edildiğini düşünen 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin oranı daha fazladır.

Kursiyerlerin, ders ortamında isimleriyle hitap edilme görüşüne katılma düzeylerinin, .05 anlamlılık düzeyinde, eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir (EK-B/42).

2.18.2. İsimle Hitap Edilmesinin Hoşa Gitme Durumu:

Yetişkinlere eğitim ortamında isimleriyle hitap edilmesinin beklendiği kadar olumlu etkilerinin olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler Tablo 76'da yer almaktadır.

TABLO 76

ÖĞRETMENLERİN KURSİYERLERE İSİMLERİYLE HİTAP ETMESİNİN KURSİYERLERİN HOŞUNA GİTMESİ DURUMUNA İLİŞKİN DAĞILIM

Öğretmenlerinizin size isminizle hitap etmesi hoşunuza gider mi?	F	%
Evet	233	97
Hayır	7	3
Toplam	240	100.0

Örneklem alınan gruptaki kursiyerlerden %97 gibi büyük bir bölümü kendilerine isimleriyle hitap edilmesini isterken, %3'lük bölüm ise isimleriyle hitap edilmesini istemediklerini belirtmişlerdir.

2.18.2.1. Yaşa Göre İsimle Hitap Edilmesinin Hoşa Gitmesi İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

Kursiyerlere isimleriyle hitap edilmesinin kursiyerlerin hoşuna gidip gitmemesi ile yaş faktörü arasındaki ilişki Tablo 77'de incelenmiştir.

TABLO 77

YAŞA GÖRE İSİMLE HİTAP EDİLMESİNİN HOŞA GİTMESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Öğretmenlerinizin size isminizle hitap etmesi hoşunuza gider mi?		
		Evet	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	17	-	17
	%	100		7
20-29 yaş	N	112	1	113
	%	99	1	47
30 ve üstü	N	104	6	110
	%	94,5	5,5	46
Toplam	N	233	7	240
	%	97	3	100.0

20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin tamamı öğretmenlerin kendilerine isimleriyle hitap etmesinden hoşlanacağını belirtirken, bu oran 20-29 yaş grubunda %99, 30 ve üstü yaş grubunda %94,5 olarak gerçekleşmiştir.

Söz konusu tabloya ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır. Ancak, kendilerine isimleriyle hitap edilmesini istemeyen kursiyerlerin %1'i 20-29 yaş grubundaki kursiyerlerden, %5,5'i ise 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerden gelmektedir. 30 ve üstü yaş grubunda diğer yaş gruplarına oranla isimleriyle hitap edilmesini istemeyen kursiyerlerin daha fazla olmasının nedeni, kendilerine isimleriyle hitap edilmesini bir "saygısızlık" olarak algılamaları olabilir. Bu durumda yapılması gereken şey yaşça büyük kursiyerlere salt isimleriyle değil, "bey", "hanım" gibi ifadelerle seslenmek olmalıdır.

İsimle hitap edilmesinin hoş gitmesi ile ilgili görüşlere katılma düzeyi ile, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.18.3. İsimle Hitap Edilmesinin Getirileri:

Örneklem alınan grupta bulunan ve kendilerine sınıf ortamında isimleriyle hitap edilmesini isteyen 233 kursiyere, kendilerine isimleriyle hitap edilmesini niçin istedikleri sorulmuş, bu duruma ilişkin olarak verilen cevaplar Tablo 78'de gösterilmiştir.

TABLO 78
ÖĞRETMENLERİN KURSIYERLERE İSİMLERİYLE HİTAP ETMESİNİN
KURSIYERLERİN HOŞUNA GİTMESİNİN NEDENLERİNE İLİŞKİN
DAĞILIM

Öğretmeninizin size isminizle edilmesi niçin hoşunuza gider?	F	%
Bir birey olarak bana değer verildiğini düşünüyorum.	92	39.5
Öğrenmeye karşı motivasyonum artıyor.	23	9.9
Sınıf ortamında olumlu iletişim kurmayı sağlıyor.	22	9.4
Öğrencilerle ilgilenildiğini gösteriyor.	53	22.7
Adım benim için önemlidir.	4	1.7
Kendimi ona daha yakın hissediyorum.	30	12.9
Diğer	9	3.9
Toplam	233	100.0

Öğretmenlerinin kendilerine isimleriyle hitap etmesinin hoşuna gittiğini belirten kursiyerlerin %39,5'i bunun nedeni olarak "bir birey olarak bana değer verildiğini düşünüyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Kursiyerlerin %9,9'u "öğrenmeye karşı motivasyonum artıyor", %9,4'ü "sınıf ortamında olumlu iletişim kurmayı sağlıyor", %22,7'si "öğrencilerle ilgilenildiğini gösterir", %1,7'si "adım benim için önemlidir", %12,9'u "kendimi ona yakın hissediyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. öğretmenlerinin kendilerine ismiyle hitap edilmesinden hoşlandığını belirten kursiyerlerin %3,9'u bunun nedeni olarak başka konulara değinmişlerdir.

Kursiyerler arasında %40'a yakın bir kısmın kendilerine isimleriyle hitap edilmesini "bir birey olarak değer verilmesi" şeklinde değerlendirmesi dikkati çekmektedir.

2.18.3.1. Eğitim Durumuna Göre, İsimleriyle Hitap Edilmesinin Hoşa Gitmesi İle İlgili Görüşlere Katılma Düzeyi

İsimleriyle hitap edilmesinin hoşa gitme nedenlerinin eğitim durumu faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığı Tablo 79'da gösterilmektedir.

TABLO 79
EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, İSİMLERİYLE HITAP EDİLMESİNİN HOŞA
GİTMESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU		Öğretmenlerinizin size isminizle hitap etmesi niçin hoşunuza gider?							Toplam
		Bana değer verildiğini düşünürüm	Motivasyonum artar	Olumlu iletişim kurmayı sağlar	Öğrencilerle ilgilenildiğini gösterir	Adım benim için önemlidir	Kendimi ona yakın hissederim	Diğer	
Lise ve altı	N	50	7	9	24	-	23	8	122
	%	41.0	5.7	7.4	20.5		18.9	6.6	52.4
Üniversite veya Y.O.	N	42	16	13	28	4	7	1	111
	%	37.8	14.4	11.7	25.2	3.6	6.3	0.9	47.6
Toplam	N	92	23	22	53	4	30	9	233
	%	39.5	9.9	9.4	22.7	1.7	12.9	3.9	100.0

$\chi^2=22.62$, $sd=6$, $P=0.00$

Öğretmenlerinin kendilerine isimleriyle hitap edilmesine ilişkin görüşler arasında, lise ve altı eğitim seviyesinde bulunan kursiyerlerin %41'i "bana değer verildiğini düşünürüm", %5,7'si "motivasyonum artar", %7,4'ü "olumlu iletişim kurmayı sağlar", %20,5'i "öğrencilerle ilgilenildiğini gösterir", %18,9'u "kendimi ona yakın hissederim" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Lise ve altı eğitim seviyesinde bulunan kursiyerlerin %6,6'sı bunun nedeni olarak başka konulara değinmişler, "adım benim için önemlidir" görüşünü dile getiren lise ve altı eğitim seviyesinde kursiyer bulunmamaktadır.

Eğitim durumuna göre, kursiyerlerin kendilerine isimleriyle hitap edilmesinden hoşlanmalarına ilişkin gerekçeler, .05 anlamlılık düzeyinde, farklılaşmaktadır. Ancak, öğretmenlerinin kendilerine isimleriyle hitap edilmesine ilişkin görüşler arasında, üniversite veya yüksek okul mezunu kursiyerlerin %37,8'i "bana değer verildiğini düşünürüm", %14,4'ü "motivasyonum artar", %11,7'si "olumlu iletişim kurmayı sağlar", %25,2'si "öğrencilerle ilgilenildiğini gösterir", %3,6'sı "adım benim için önemlidir", %6,3'ü "kendimi ona yakın hissederim" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Üniversite veya yüksek okul mezunu kursiyerlerin %0,9'u bunun nedeni olarak başka konulara değinmişlerdir.

Cinsiyete göre, kursiyerlerin kendilerine isimleriyle hitap edilmesinden hoşlanmalarına ilişkin gerekçeler, .05 anlamlılık düzeyinde, farklılaşmaktadır (EK-B/43).

İsimleriyle hitap edilmesinin kursiyerlerin hoşuna gitme nedenleri ile ilgili görüşlere katılma düzeyi ile yaş değişkeni arasındaki χ^2 analizi ise, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.18.4. İsimleriyle Hitap Edilmesini İstemeyen Kursiyerlerin İleri Sürdüğü Gerekçeler:

Örnekleme alınan kursiyerlerden bazıları ise kendilerine isimleriyle hitap edilmesini istemediklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak ileri sürülen nedenler Tablo 80'de yer almaktadır.

TABLO 80
ÖĞRETMENLERİN KURSIYERLERE İSİMLERİYLE HİTAP ETMESİNİN
KURSIYERLERİN HOŞUNA GİTMEMESİNİN NEDENLERİNE İLİŞKİN
DAĞILIM

Kursiyerlere isimleriyle hitap edilmesinin hoşlarına gitmemesinin nedenleri	F	%
Burası bir yetişkin eğitimi kurumu, biz çocuk değiliz.	5	71.4
Diğer	2	28.6
Toplam	7	100.0

Öğretmenlerinin kendilerine isimleriyle hitap edilmesinden hoşlanmayan kursiyerlerin %71,4'ü bunun nedeni olarak "burası bir yetişkin kurumu, biz çocuk değiliz" şeklinde görüş bildirmişlerdir. %28,6'lık kısmı ise bunun nedeni olarak "benim için önemli olan kursiyer kimliğimdir", "bu durum resmiyeti ortadan kaldırır, suiistimal edilir" ve "yaşım itibariyle bana isimle hitap edilmesi hoş değil" gibi başka konuları göstermiştir.

Kendilerine isimleriyle hitap edilmesini istemeyen kursiyerlerin, bu durumun nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtların, cinsiyet, yaş ve eğitim

durumu değişkenlerine ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.19. Yoklama Yapılması

Derse devam durumu tespit amacıyla yoklama yapılması pedagojik anlayışın klasik bir vazgeçilmezidir. Bu bağlamda, yetişkin eğitimi kurumlarında eleştirilen önemli uygulamalardan biri de, örgün eğitim kurumlarında görülen devam takip yoklamasının aynı şekilde yetişkin eğitiminde uygulanmasıdır. Yetişkin öğrenenlerin bu konu hakkında ne düşündüklerini öğrenmek amacıyla araştırma aracında bu yönde bir soru hazırlanmıştır. Tablo 81'de alınan yanıtlar bulunmaktadır.

TABLO 81
ÖĞRETMENLERİN DERSE DEVAM DURUMUNU BELİRLEMEK
AMACIYLA DERSLERDE YOKLAMA YAPMASI HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Sizce, derse devam durumunu tespit için yoklama yapılmalı mıdır?	F	%
Yetişkin eğitiminde önemli bir sorun, yapılmaması gerekir.	86	35.8
Öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir.	149	62.1
Yoklama yapılmamaktadır.	5	2.1
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin %35,8'i bu uygulamanın yetişkin eğitiminde önemli bir sorun olduğunu bu nedenle yapılmaması gerektiğini belirtmiş, %62,1 ise yoklamanın öğrenmenin gerçekleşmesi için gerektiğini vurgulamış, %2,1 oranındaki kursiyer ise yoklama yapılmadığını ifade etmiştir.

2.19.1. Yaşa Göre, Yoklama Yapılmasına İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Derse devam durumunun tespiti için yoklama yapılması hakkındaki görüşlerin yaş faktörüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirmeler Tablo 82'de yapılmıştır.

TABLO 82
YAŞA GÖRE, YOKLAMA YAPILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Öğretmenlerinizin, derse devam durumunuzu belirlemek amacıyla yoklama yapmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?			
		Yetişkin eğitiminde sorun oluşturmaktadır	Öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir	Yoklama yapılmamaktadır	Toplam
20'den küçük	N	8	9	-	17
	%	47.1	52.9		7.1
20-29 yaş	N	47	64	2	113
	%	41.6	56.6	1.8	47.1
30 ve üstü	N	31	76	3	110
	%	28.2	69.1	2.7	45.8
Toplam	N	86	149	5	240
	%	35.8	62.1	2.1	100.0

$\chi^2=5.37$, sd=4, P=0.25

Yoklama yapılmasının yetişkin eğitiminde önemli bir sorun olduğu ve bu nedenle yapılmaması gerektiğini düşünen kursiyerlerin oranı 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında %47,1, 20-29 yaş grubu kursiyerler arasında %41,6, 30 ve üstü yaş grubu kursiyerler arasında ise %28,2 olarak gerçekleşmiştir. 20'den küçük kursiyerlerin %52,9'u, 20-29 yaş grubu kursiyerlerin %56,6'sı, 30 ve üstü yaş grubu kursiyerlerin ise %69,1'i yoklamayı öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli görmekte-dirler. 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında "yoklama yapılmamaktadır" şeklinde görüş bildiren kursiyer bulunmazken, bu oran 20-29 yaş grubundaki kursiyerler arasında %1,8, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerler arasında ise %2,7 olarak gerçekleşmiştir.

Kursiyerlerin, yoklama yapılmasına ilişkin görüşleri, .05 anlamlılık düzeyinde, yaş faktörüne göre farklılaşmamaktadır. Ancak 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin diğer yaş grubunda bulunan kursiyerlere oranla bu durumu yetişkin eğitiminde bir sorun olarak değerlendirmiş olmaları ve aynı yönde görüş bildiren 30 ve üstü yaş grubundaki kursiyerlerin sayısının az oluşu dikkat çekicidir. Bu durum 20'den küçük yaş grubundaki kursiyerlerin büyük bir bölümünün halen bir örgün eğitim kurumunda eğitim görmeleri ve yoklama yapılmasından sıkıntı duymaları nedeniyle kaynaklandığı

düşünülmektedir. Benzer şekilde 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerler ise eğitim ortamı ile yoklama yapılması arasında pratik bir bağlantı kurarak, yoklama yapılmasını gerekli görmektedirler.

Yoklama yapılmasına ilişkin görüşlerin, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin χ^2 analizi ise, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.20. Sorumlulukların Yerine Getirilmemesinde Takınılan Tavır:

Yetişkin eğitiminde, yetişkinlerin bir takım görev ve sorumluluklarını yerine getirmemeleri (derse zamanında gelmeme, dersle ilgili araç ve gereci getirmeme, verilen ödevi yapmama gibi) durumunda yetişkin eğitimcisinin takınacağı tavır çok iyi ayarlanmalıdır. Pedagojik uygulamaların aynen yetişkin eğitimi ortamına taşınması veya sınıf içerisinde farklı bireylere farklı tutum ve davranışlar sergilenmesi istenmeyen durumların başlıcalarıdır.

2.20.1. Derse Geç Kalındığında Takınılan Tavır

Yetişkin eğitimcisinin ne tür tepki vermesi gerektiği konusunda sıkıntı çekebileceği konulardan başında yetişkinlerin öğrenme ortamına geç gelmesi durumları gelmektedir. Aşırı tepki gösterilmesi yetişkini rencide edecek ve sınıf ortamında diğer yetişkinler karşısında küçük düşürecektir. Bu durum yetişkin eğitimi ilkeleri ile taban tabana ters bir davranış tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma aracında bu yönde geliştirilmiş soruya verilen yanıtlar Tablo 83'de yer almaktadır.

TABLO 83

ÖĞRETMENLERİN KURSİYERLER DERSE GEÇ KALDIĞINDA SERGİLEDİKLERİ TUTUMLARA İLİŞKİN DAĞILIM

Derse geç kalındığınızda öğretmenleriniz nasıl davranmaktadır?	F	%
Herhangi bir tepki göstermemektedirler.	78	32.5
Nedenini öğrenmek istemektedirler.	87	36.3
Bir daha tekrarlanmaması konusunda uyarıda bulunmaktadırlar.	70	29.2
Aşırı tepki göstermekte ve sinirlenmektedirler.	5	2.1
Toplam	240	100.0

Kursiyerlerin %32,5'i derse geç kaldıklarında öğretmenlerinin herhangi bir tepki vermediğini, %36,54'i nedenini öğrenmek istediklerini, %29,2'si bir daha tekrarlanmaması konusunda uyarıda bulduklarını, %2,1'i ise aşırı tepki gösterdiklerini ve sinirlendiklerini ifade etmiştir.

Kursiyerlerin, derse geç kalındığında gösterdikleri tepkilere ilişkin görüşler, .05 anlamlılık düzeyinde cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşma göstermemektedir (EK-B/44, B/45).

Öte yandan, kursiyerlerin, derse geç kalındığında gösterdikleri tepkiler ile ilgili görüşlere ilişkin χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.20.2. Bir Ödev veya Sorumluluğun Yerine Getirilmemesinde Takınılan Tavr

Derse geç kalınması durumunda olduğu gibi verilen bir sorumluluğun yerine getirilmemesi davranışı karşısında da yetişkin eğitimcisinin oldukça dikkatli davranması gerekecektir. Tablo 84'de bu amaçla araştırma aracında yer verilen soruya ilişkin yanıtlar yer almaktadır.

TABLO 84
ÖĞRETMENLERİN VERİLEN BİR ÖDEVİ YA DA SORUMLULUĞU YERİNE
GETİRMEDİKLERİNDE SERGİLEDİKLERİ TUTUMLARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

Sorumluluklar yerine getirilmediğinde öğretmenlerin sergilediği tutumlar	F	%
Ödev verilmemektedir.	53	22.1
Herhangi bir tepki göstermemektedirler.	33	13.8
Nedenini öğrenmek istemektedirler.	96	40.0
Bir daha tekrarlanmaması konusunda uyarıda bulunmaktadırlar.	50	20.8
Aşırı tepki göstermekte ve sinirlenmektedirler.	8	3.3
Toplam	240	100.0

Örnekleme alınan kursiyerlerin %22,1'i kurslarda kendilerine herhangi bir sorumluluk verilmediğini, %13,8'i herhangi bir tepki vermediklerini, %40'ı nedenini öğrenmek istediklerini, %20,8'i bir daha tekrarlanmaması konusunda uyarıda bulduklarını, %3,3'ü de aşırı tepki göstererek sinirlendiklerini belirtmişlerdir.

2.20.2.1. Cinsiyete Göre, Verilen Bir Sorumluluğun Yerine Getirilmemesi Durumunda Gösterilen Tepkiye İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Verilen bir ödev veya sorumluluğun yerine getirilmemesinde karşılaşılan tavıra ilişkin görüşlerin, kursiyerlerin cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme Tablo 85'de yapılmıştır.

TABLO 85

CİNSİYETE GÖRE, VERİLEN BİR SORUMLULUĞUN YERİNE GETİRİLMEMESİ DURUMUNDA GÖSTERİLEN TEPKİYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

CİNSİYET	Öğretmenleriniz, ders ile ilgili verilen bir ödevi veya sorumluluğu yerine getirmediğinizde nasıl bir tutum sergilemektedir?						
		Ödev verilmiyor	Herhangi bir tepki göstermezler	Nedenini öğrenmek isterler	Uyarıda bulunurlar	Aşırı tepki gösterirler	Toplam
Kadın	N	25	21	71	42	4	163
	%	15.3	12.9	43.6	25.8	2.5	67.9
Erkek	N	28	12	25	8	4	77
	%	36.4	15.6	32.5	10.4	5.2	32.1
Toplam	N	53	33	96	50	8	240
	%	22.1	13.8	40.0	20.8	3.3	100.0

$\chi^2=19.47$, sd=4, P=0.00

Bayan kursiyerlerin %15,3'ü kurs kapsamında herhangi bir ödev verilmediğini ifade ederken, erkek kursiyerler arasında bu görüşü belirtenlerin oranı %36,4 olarak bulunmuştur. "Herhangi bir tepki gösterilmemektedir" görüşünü belirten bayan kursiyerlerin oranı %12,9, erkek kursiyerlerin oranı %15,6, "nedenini öğrenmek istemektedirler" görüşünü belirten kursiyerlerin bayan kursiyerlerin oranı %43,6, erkek kursiyerlerin oranı %32,5, "bir daha tekrarlanmaması konusunda uyarıda bulunmaktadır" şeklinde düşünen bayan kursiyerlerin oranı %25,8, erkek kursiyerlerin oranı %10,4; "aşırı tepki

göstermektedirler” bayan kursiyerler arasında %2,5, erkek kursiyerler arasında %5,2 olarak saptanmıştır.

Kursiyerlerin, herhangi bir sorumluluğun yerine getirilmemesi karşısında öğretmenlerinin sergilediği davranışlar hakkındaki görüşler, .05 anlamlılık düzeyinde, cinsiyete göre farklılaşma göstermektedir.

2.20.2.2. Eğitim Durumuna Göre, Verilen Bir Sorumluluğun Yerine Getirilmemesi Durumunda Gösterilen Tepkiye İlişkin Görüşlere Katılma Düzeyi

Verilen bir ödev veya sorumluluğun yerine getirilmemesinde karşılaşılan tavıra ilişkin görüşlerin, kursiyerlerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirme Tablo 86’da yapılmıştır.

TABLO 86
EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, VERİLEN BİR SORUMLULUĞUN YERİNE
GETİRİLMEMESİ DURUMUNDA GÖSTERİLEN TEPKİYE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU	Öğretmenleriniz, ders ile ilgili verilen bir ödevi veya sorumluluğu yerine getirmediğinizde nasıl bir tutum sergilemektedir?						
		Ödev verilmiyor	Herhangi bir tepki göstermezler	Nedenini öğrenmek isterler	Uyarıda bulunurlar	Aşırı tepki gösterirler	Toplam
Lise ve altı	N	21	20	59	20	5	125
	%	16.8	16.0	47.2	16.0	4.0	52.1
Üniv. veya Y.O.	N	32	13	37	30	3	115
	%	27.8	11.3	32.2	26.1	2.6	47.9
Toplam	N	53	33	96	50	8	240
	%	22.1	13.8	40.0	20.8	3.3	100.0

$\chi^2=10.91$, sd=4, P=0.03

Kursiyerlerin, herhangi bir sorumluluğun yerine getirilmemesi karşısında öğretmenlerinin sergilediği davranışlar hakkındaki görüşler, .05 anlamlılık düzeyinde, eğitim seviyesine göre farklılaşma göstermektedir. Bu noktada, üniversite veya yüksek okul mezunlarının 1/4’lük kısmının kendilerine ödev verilmediğini belirtmesi ve yine 1/4’lük bir kısmının verilen bir

sorumluluğun yerine getirilmemesi durumunda kendilerine uyarıda bulunulduğunu belirtmeleri, aynı yönde görüş belirten lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerlerin oranının ise düşük olması dikkat çekicidir.

Öte yandan, herhangi bir sorumluluğun yerine getirilmemesi karşısında öğretmenlerinin sergilediği davranışlar hakkındaki görüşler ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye ait χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.21. Sınıf Ortamının Betimlenmesi

Yetişkin eğitiminde arzu edilen iletişim, ancak demokratik bir ortamın varlığıyla olasıdır. Bu nedenle yetişkinlere yönelik eğitim kurumlarındaki ortamın herşeyden önce demokratik bir ortam olması gerekmektedir. Bu aslında yetişkinlerle kurulan çift yönlü bir iletişimin doğal bir sonucudur.

Araştırma aracında bu amaçla geliştirilen soruya verilen yanıtlar Tablo 87'de yer almaktadır.

TABLO 87
HANGİ İFADENİN SINIF ORTAMINI EN İYİ TANIMLADIĞI YÖNÜNDE
KURSIYERLERİN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN DAĞILIM

Sınıf ortamını en iyi tanımlayan ifadeye ilişkin dağılım	F	%
Demokratik	219	91.3
Baskıcı	16	6.7
İlgisiz	5	2.1
Toplam	240	100.0

Örnekleme alınan kursiyerlerin %91,3'ü eğitim gördükleri kurumu demokratik bir ortam olarak, %6,7 baskıcı bir ortam olarak, %2,1'i ise ilgisiz bir ortam olarak değerlendirmiştir.

Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, ideal yetişkin eğitim iletişimi ancak tam anlamıyla demokratik olarak nitelendirilebilecek bir eğitim

ortamının varlığı ile mümkün olabilecektir. Çünkü yetişkin iletişimi tarafların birbirleriyle eşit konumda bulunduğu, karşılıklı bilgi alışverişinin söz konusu olduğu, tek taraflı bir monolog değil çift taraflı bir diyalogun var olduğu, yetişkin öğrenenlerin pasif birer alıcı değil aktif oldukları, her türlü görüş ve düşüncenin çekinmeden dile getirilebildiği bir iletişim türüdür. Eğer yetişkin öğrenenlerin gözünde eğitim ortamı demokratik olarak nitelendirilemiyorsa, o eğitim ortamında ideal bir yetişkin iletişiminden söz etmek veya böyle bir beklenti içinde olmak mümkün değildir. Örneklem alınan kursiyerlerin %91'lik bir kısmının eğitim ortamını demokratik olarak tanımlamaları bu anlamda çok önemlidir.

Öte yandan, eğitim ortamına ait değerlendirmeleri ile, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye ait χ^2 analizi, beklenen değeri 5'den küçük olan gözenek sayısının %20'yi aşması nedeniyle yapılamamıştır.

2.22. Yetişkin Eğitimi İle İlgili Görüş ve Düşünceler:

Araştırma aracında kursiyerlere açık uçlu olarak ^yetişkin eğitimi kurumlarında öğretmenlerde olması gereken en önemli 3 özellik" ve "yetişkin eğitim kurumlarında öğretmenlerde en çok eleştirilen 3 özellik" sorulmuştur.

2.22.1. Yetişkin Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerde Olması Gereken Özellikler

Araştırma aracında bu konuda yer alan açık uçlu soruya kursiyerlerin verdiği cevapların bazıları şu şekildedir. "Bildiğini en iyi şekilde aktarmalı", "İlgili olmalı", "anlayışlı olmalı", "öğrencisine saygılı olmalı", "deneyimli olmalı", "iyi konuşmalı", "bilgili olmalı", "eşitliğe önem vermeli", "genel kültürü zengin olmalı", "konusunda uzman olmalı", halkla ilişkiler konusunda bilgi sahibi olmalı", "insan psikolojisinden anlamalı", "iletişimi güçlü olmalı", "bildiklerini uygulayabilmeli", "güleryüzlü olmalı", "konuları açıklayarak anlatmalı", "disiplinli olmalı," sevecen olmalı", "ılımlı ve yaratıcı olmalı", "öğrencileriyle

sevgi çerçevesi içinde ilişkiler kurmalı”, “öğrencinin rahat edeceği bir öğrenme ortamı oluşturmali”, “öğrencilerinin yaşlarını dikkate alarak ders anlatması”, “bizleri arkadaş gibi görmeli”, “demokratik olmalı”.

2.22.2. Yetişkin Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerde Olmaması Gereken Özellikler

Örneklemlen alan kursiyerlerin yetişkin eğitim kurumlarındaki öğretmenlerinde görmek istemedikleri ve eleştirdikleri özellikler ise şu şekildedir: “Deneyim sahibi olmaması”, “eğitici vasfının bulunmaması”, “aşırı sınırlı olması”, “sert tepkiler göstermesi”, “istikrarsız olması”, “otoriter olması”, “öğrenciler arasında eşitlik göstermemesi”, “öğrenciler arasında ayırım yapması”, “baskıcı olması”, “iletişim eksikliğinin bulunması”, “eleştirilerinin yıkıcı olması”, “kuralcı olması”, “kendine güvenmemesi”, “ders saatlerine uymaması”, “bilgisiz olması”, “kaba davranışlar içinde bulunması”, “önyargılı olması”, “öğrencilerine ilgisiz davranması” ve “öğrencilerini birer yetişkin olarak görmemeleri”.

Görüldüğü gibi aslında yetişkin öğrenenlerin eğitim ortamında eksikliğini hissettikleri veya aradıkları en öncelikli olgu sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasıdır.

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları, ilgili literatür ışığında tartışılmakta, ardından bu tartışmalardan hareket edilerek sonuçlara ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Özet

Değişik dönemlerde farklı adlarla anılsa bile, İnsanoğlunun varolduğu ilk günden bu yana, eğitim ve iletişim kavramları her zaman güncelliklerini korumuşlardır.

İlk çağlarda, mevcut kültürün, bilgi birikimlerinin ve yaşantı deneyimlerinin gelecek nesillere aktarılması amacıyla bir ihtiyaç şeklinde kendini gösteren eğitim kavramı; günümüzde hiç olmadığı kadar büyük bir önem taşımaktadır. Eğitim çevrelerinde bu durumun sebebi olarak; bilginin 'üretilmesi' ile bir ürün halinde gündelik hayatımızda yerini alması, yani 'tüketilmesi' arasında geçen sürenin hiçbir dönemde olmadığı kadar azalması gösterilmektedir.

İletişim biliminin de, eğitim bilimi ile aynı gelişim çizgisini izlediği söylenebilir. Önceleri sadece bireyler arasındaki diyalogları kapsayacak şekilde dar anlamda tanımlanan iletişim kavramı; giderek artan dünya nüfusu, karmaşıklaşan toplumsal ilişkiler, bilginin yerelleşmeden kurtulması, globalleşme, bilgisayar ve iletişim teknolojisinde kaydedilen gelişmeler (internet, e-devlet vs. gibi) ile birlikte gündelik yaşamın güncel ve ihmal edilemez konuları arasında yerini almıştır.

Literatür incelendiğinde, izledikleri gelişim çizgisi dışında, aslında her iki kavramında çok sayıda benzer yönünün bulunduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında eğitim aktivitelerinin, aslında bir iletişim faaliyeti olduğu; iletişim kavramının da özünde, bir yönüyle iletişime girilen çevrelerle bilginin paylaşılması olarak algılanması konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Artık bireylerin, hayatlarının sadece bir dönemde edindikleri bilgilerle gündelik hayatlarını devam ettiremez hale gelmeleri; sürekli kendilerini yenileme, çağın gerektirdiği bilgilerle kendilerini donatma ihtiyacını hissetmeleri yaşanan bu gelişmelerin doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkmıştır. Eğitim biliminin bu ihtiyaca verdiği cevap “yetişkin eğitimi” olmuştur.

İşte bu noktada, iletişim kavramı ile yetişkin eğitimi bir kez daha biraraya gelmişlerdir. Yetişkinlere yönelik verilecek eğitim etkinliklerinin gerek toplumsal bazda gerekse bireysel bazda taşıdığı önem gözardı edilemeyecek niteliktedir. Öte yandan yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalar, yetişkinlerin fiziksel, biyolojik ve psikolojik olarak farklı özelliklerde bulduklarını dolayısıyla, yetişkinlere klasik eğitim anlayışı ile yaklaşamayacağını somut biçimde ortaya koymuştur.

Tüm bu gelişmeler yetişkinlere yönelik eğitim etkinliklerinin farklı tarzda desenlenmesi anlayışının bir neticesi olarak andragoji biliminin doğmasına neden olmuştur. Andragoji bilimi, yetişkinlere yönelik eğitim etkinliklerini, sıradan bir eğitim etkinliği olmaktan çıkararak, yetişkinlerin özelliklerinin gözönüne alındığı bir eğitim anlayışı olarak karşımıza çıkmıştır. Şüphesiz bu yönüyle andragojinin etkileşim içerisinde bulunduğu en önemli disiplin “iletişim” olmuştur.

Yetişkin eğitimi veya daha spesifik olarak yetişkin eğitiminde iletişim olgusunun dünya ölçeğinde geldiği bu önemli konum, ülkemiz açısından değerlendirildiğinde, yetişkin eğitiminin öneminin yeterince kavranamaması ile bağlantılı olarak yetişkin eğitiminde iletişim kavramının da ihmal edilmiş bir konu olduğu söylenebilir. Bu durumun ülkemizde ihmal edilmiş bir konu olmasının arkasında yatan önemli nedenlerden birisi de, nüfusumuzun büyük kısmını gençlerin oluşturmasıdır. Özellikle yetişkin eğitim veren eğitim kurumları açısından yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar, yetişkinlere yönelik eğitim etkinliklerinde andragoji biliminin ilkelerinden çok yararlanılmadığını, yetişkinlerle eğitim ortamında sağlıklı bir iletişimin kurulamadığına dair somut göstergeler sunmaktadır.

Bu araştırmada, araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları çerçevesinde yetişkin eğitimde iletişime ilişkin değerlendirmelerin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin olarak Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve 7. Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü bünyesindeki merkez kurslarda eğitim gören 163 bayan, 77 erkek toplam 240 kursiyerin görüşleri alınmıştır. Bilgi toplama aracı olan ankette yer alan sorulara ilişkin yanıtlar, alt amaç sorularına bağlı kalınarak gruplandırılmıştır.

Eğitim ortamında kursiyerlere farklı davranılıp davranılmamasına ilişkin değerlendirmeler:

Araştırma bulguları kursiyerlerin, kurslarda eğitim durumlarına göre farklı tutum ve davranışlarla karşılaşmadıklarını göstermektedir. Bayan kursiyerler erkek kursiyerlere, 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler diğer yaş grubunda bulunan kursiyerlere, lise ve altı eğitim seviyesinde bulunan kursiyerler üniversite veya yüksekokul mezunu kursiyerlere göre daha yüksek bir oranla derslerde öğrenim durumlarına göre farklı tutum ve davranışlarla karşılaşmadıkları görüşündedirler. Bu farklı davranma şekli ise eğitim durumu düşük olanlarla daha çok ilgilenilmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu görüşe sahip olma düzeyi kursiyerlerin yaş, eğitim durum ve cinsiyet gibi faktörlerine göre farklılaşma göstermemektedir.

Kursiyerlerin büyük çoğunluğu, karma kurslarda kursiyerlere cinsiyetlerine göre farklı davranılmadığını belirtmişlerdir. Kurslarda kursiyerlerin cinsiyetlerine göre farklı davranışlar sergilendiğini düşünen kursiyerlerin çoğunluğu, bu farklı davranışı bayan öğrencilere ilgili davranılması olarak gözlemlerken, bayan kursiyerlerin çoğunluğunun ise erkek öğrencilere daha yakın davranıldığını düşündükleri görülmektedir.

Medeni durumlarına göre kursiyerlere farklı davranıldığını düşünen kursiyerlerin oranı oldukça düşüktür. Bu şekilde düşünen kursiyerlerin büyük çoğunluğunun erkek, 20-29 yaş grubundan ve lise ve altı eğitim seviyesinden gelen kursiyerler olduğu saptanmıştır. Kursiyerlere, medeni durumlarına göre

farklı davranıldığını düşünen kursiyerlerin büyük bölümü evlilere daha yakın ve saygılı davranıldığını belirtmişlerdir.

Derslerde kursiyerlere eşit zaman ayrıldığını düşünen kursiyerlerin oranı oldukça fazladır. Bayan kursiyerlerin erkek kursiyerlere, 30 ve üstü yaş grubunda bulunan kursiyerlerin diğer yaş grubunda bulunan kursiyerlere, üniversite veya yüksekokul mezunu kursiyerlerin lise ve altı yaş grubunda bulunan kursiyerlere oranla bu görüşü daha fazla taşıdıkları dikkat çekmiştir. Derslerde kursiyerlerin herbirine eşit zaman ayrılmadığını düşünen kursiyerlerin çoğunluğu bunun nedeni olarak zamanın sınırlı, öğrenci sayısının ise fazla olduğunu ve başarısız öğrencilere daha çok zaman ayrıldığını ifade etmişlerdir.

Kursiyerlerin büyük bölümü kurslarda yaş bakımından farklı davranışlarla karşılaşmadıkların belirtmişlerdir. farklı davranışlarla karşılaştıklarını belirten kursiyerlere göre bu farklı davranışların çoğunluğu öğretmenlerinin kendi yaş grubundaki kursiyerlere daha yakın davranması şeklinde gözlemlenmektedir.

Kurslarda, mesleki konumları itibariyle kursiyerlere farklı davranılmadığını düşünenler çoğunluktadır. 20'den küçük yaş grubundaki kursiyerlerin tamamının bu yönde görüş belirtmesi dikkat çekici bir ayrıntıdır. Mesleki konumuna göre kursiyerlere farklı davranıldığını düşünen kursiyerlere göre bu farklı davranış çoğunlukla, mesleki konumu iyi olan kursiyerlere daha yakın davranılması olarak gerçekleşmektedir.

Kursiyerler arasında, öğretmenlerinin davranışlarının kursiyerlerin maddi durumuna göre değiştiğini düşünen kursiyer bulunmamaktadır.

Kursiyerlerin büyük bir bölümü öğretmenlerinin davranışlarının, kursiyerlerin geldiği coğrafi bölgeye göre değişmediğini belirtirken, öğretmenlerinin coğrafi bölgelere göre kursiyerlere farklı davranışlar içerisinde bulduklarını belirten kursiyerlerin büyük bir bölümü bu farklı davranışı

kendisiyle aynı bölgeden gelen kursiyerlere daha yakın davranılması olarak gözlemlenmişlerdir.

Sınıf içi iletişime ilişkin değerlendirmeler:

Kursiyerlerin büyük bir bölümü kurslarda aktif olmalarına büyük ölçüde değer verildiğini düşünürken; bu görüşe katılma düzeyi erkek kursiyerlerde bayan kursiyerlere oranla, 20-29 yaş grubunda bulunan kursiyerlerde diğer yaş gruplarında bulunan kursiyerlere oranla, üniversite veya yüksek okul mezunu kursiyerlerde lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerlere oranla daha düşüktür. Aktiflik konusuna ne derece değer verildiğine ilişkin görüşler e katılma düzeyi kursiyerlerin cinsiyet, yaş ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Derslerde kursiyerlere eşit söz hakkı bulunduğunu düşünen kursiyerler çoğunluktadır. Derslerde kursiyerlere eşit söz hakkı tanınmadığını düşünen kursiyerler arasında erkek kursiyerler bayan kursiyerlere, 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler diğer yaş grubunda bulunan kursiyerlere, lise ve altı eğitim seviyesinde bulunan kursiyerler diğer kursiyerlere oranla daha fazladırlar.

Özel sorunların açıklanmasına izin verilmesi ile ilgili sorulara kursiyerlerin büyük çoğunluğu "her zaman özel sorunların ifadesine izin verildiğini" belirtmişlerdir. Özel sorunların açıklanmasına izin verilip verilmemesi durumu cinsiyet, yaş ve eğitim gibi faktörlere göre farklılaşmaktadır. Buna göre, erkek kursiyerler, 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler ve lise ve altı eğitim seviyesinde bulunan kursiyerler diğer kursiyerlere oranla özel sorunlarına açıklamaları konusunda sınırlamaların olabildiğini ifade etmişlerdir.

Yaşantı birikimlerinin sınıf ortamına taşınmasına izin verilmesi konusunda ifade edilen görüşler yaş, cinsiyet ve eğitim durumu gibi faktörlere göre farklılaşmamakta ancak kursiyerlerin çoğunluğu "her zaman izin veriliyor" görüşüne katılmışlardır.

Derslerin içeriği konusunda kursiyerlerin görüşünün alınması konusuna kursiyerlerin yarıya yakını olumlu görüş bildirmişlerdir. Derslerde neler öğrenilmek istendiği konusunda kursiyerlerin görüşlerinin alınıp alınmadığına ilişkin görüşlerin kursiyerlerin eğitim durumuna göre farklılaştığı gözlemlenmiştir. Lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerlerin bu konuda diğer eğitim seviyesine sahip kursiyerlere göre daha olumlu görüş ifade ettikleri saptanmıştır.

Kursiyerlerin büyük bir çoğunluğunun derslerin işlenişine yönelik eleştiri yapmadıkları belirlenmiştir. Ancak yine yapılan eleştirilerin büyük bir bölümünün olumlu biçimde karşılandığı saptanmıştır.

Derslerde herhangi bir etki altında kalmaksızın sınıf etkinlikleri ile ilgili düşünceleri özgürce açıklamasına olanak sağlandığını düşünen kursiyerler çoğunluktadır. Ancak bu görüşe katılma düzeyinin kursiyerlerin cinsiyet, yaş ve eğitim seviyesi gibi özelliklerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kursiyerlerin derslere aktif olarak katılmaları konusunda gösterilen çabaların başında, soru sorulması gelmektedir. Ders içeriği ile ilgili tartışma ortamı yaratılması tercih edilen diğer bir seçenek olmuştur. Kursiyerlerin az bir bölümü ise derse aktif katılım konusunda gösterilen çabaları yetersiz bulduklarını bildirmişlerdir.

Kursiyerlerin çoğunluğu derslerde anlaşılmayan konuları çekinmeden sorabildiklerini ifade etmişler, bu konuda sıkıntı yaşadığını belirten kursiyerlerin büyük çoğunluğu, bunun nedeni olarak öğretmenlerinin kızmasından çekindiklerini belirtmişlerdir.

Kursiyerlerin büyük bölümü kendilerini özgürce ifade edebildiklerini belirtirken, kendini özgürce ifade edemeyenlerin büyük kısmı bunun nedeni olarak kendi çekingenliklerini ve öğretmenlerinin sinirli oluşunu göstermişlerdir.

Kursiyerlerin büyük bölümü kurs programının beklentilerini kısmen karşıladığını ve kursu tamamlamayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Kurstan ayrılmayı düşünenlerin büyük bir bölümü bunun nedeni olarak kursa başladıkları zamana göre kursa ayıracakları zamanlarının azalmasını göstermişlerdir.

Anket sonuçları az da olsa kursiyerlerin öğretmenleri tarafından başarısızlıkla tehdit edildiğini göstermiştir.

Kursiyerlerin büyük bölümü kendilerine yöneltilen soruların açık ve net olduğunu ve anlamakta güçlük çekmediklerini belirtmektedir. Öte yandan azımsanmayacak derecede bir kısım derslerde öğrenilenlerin nerede kullanılacağına ilişkin açıklama yapılmadığını belirtmişlerdir. Söz konusu konu hakkındaki görüşler, kursiyerlerin eğitim durumlarına göre farklılaşma göstermektedir. Buna göre lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerler bu konuda daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Kursiyerlerin büyük bir bölümü derslerde yeni öğrenilen konuyla ilgili olarak daha önce öğrenilen konuların hatırlatıldığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, ders dışında öğretmenlerinden yardım isteyen kursiyerlerin tamamının öğretmenlerinden istedikleri yardımı almalarına rağmen, kursiyerler arasında ders dışında öğretmenlerinden yardım isteme oranının oldukça düşük olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerinden ders dışı yardım isteme durumu kursiyerlerin eğitim seviyesine göre farklılaşma göstermektedir. Buna göre lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerler üniversite veya yüksekokul mezunu kursiyerlere oranla ders dışında daha fazla yardım isteme eğilimindedirler.

Kursiyerlerin büyük bir bölümü derslerdeki başarılarının adil olarak değerlendirildiğini belirtirlerken, bu konu hakkında aksini düşünen kursiyerler sahip oldukları bilgiyi sunmalarına izin verilmediğini belirtmişlerdir.

Kursiyerlerin azımsanmayacak kadar bir kısmı öğretmenlerinin kendileriyle ders dışında iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum,

yetişkinlerle öğretmenlerinin iletişiminin sınıf içerisi ile sınırlı kalmasını da beraberinde getirmektedir.

Araştırma sonuçları kursiyerlerin büyük bir oranının, öğretmenlerinin kendilerine isimleriyle hitap edildiğini ve kursiyerlerin de bu durumdan memnun olduklarını ortaya koymuştur. Kursiyerler bunun nedeni olarak bir birey olarak kendilerine değer verildiğini ve öğrencilerle ilgilenildiğini göstermesini belirtmişlerdir. kendilerine isimleriyle hitap edilmesinden hoşlanmayan kursiyerlerin çoğunluğunun 30 ve üstü yaş grubundan olması ve bunun nedeni olarak kendilerini çocuk gibi hissetmelerini göstermeleri, yetişkin eğitimcilerine yol gösterecek bir bulgudur. Bu yaş grubu yetişkinlere hitap edilirken sadece ismiyle değil “hanım” veya “bey” gibi ifadelerin de kullanılması gereklidir.

Araştırmada elde edilen ilginç bir bulgu da kursiyerlerin büyük bir bölümünün yoklama yapılmasını öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli görmesidir. Bu durum yetişkinlerle ilgili bilinen gerçeklere ters düşmektedir.

Derse geç kalındığında veya verilen bir ödev veya sorumluluğun yerine getirilmemesi durumunda kursiyerler, öğretmenlerinin en sık gösterdiği tepkinin, mazeretlerini sormak olduğu görüşündedirler.

Son olarak kursiyerler, sınıf ortamını büyük bir oranda demokratik olarak tanımlamışlardır. Ders ortamının baskıcı olduğunu düşünen kursiyerler arasında erkekler, 20’den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerler ve lise ve altı eğitim seviyesine sahip kursiyerlerin; ders ortamını ilgisiz olarak tanımlayan kursiyerler arasında bayan, 30 ve üstü yaş grubu ve üniversite veya yükseköğretim mezunu kursiyerlerin çok olduğu gözlemlenmiştir.

SONUÇ

1. Kurs programı kapsamında öğrencilere değişik özelliklerine göre farklı davranışlarda bulunulmadığı, kursiyerlere eşit davranıldığı gözlemlenmiştir.

2. Kursiyerlerin çekingenliklerinden dolayı öğretmenleri ile ders dışında iletişim kurmadıkları ve yardım talep etmedikleri saptanmıştır.
3. Araştırma sonuçları 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin kurslardan diğer yaş gruplarında bulunan kursiyerlere oranla daha memnun olduklarını ortaya koymuştur. Bu durumun, 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin büyük kısmının halen örgün eğitim kurumların eğitim görmelerinden ve kurslardaki mevcut durumu örgün eğitim kurumlarındaki eğitim ortamı ile karşılaştırmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.
4. Her ne kadar ders içinde kursiyerlere eşit söz hakkı ve kendilerini özgürce ifade etme imkanı tanınıyorsa da, ders içeriğinin tespit edilmesi ve derslerin işleniş şekli hakkında eleştirilere ve görüşlere açık olunması anlamında iletişim eksikliği vardır.
5. Kursiyerlerden herhangi bir talep gelmediği durumlarda öğretmenlerin ders dışında iletişim kurmayı tercih etmedikleri görülmüştür.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, kursiyerlerin kursların mevcut durumundan memnun oldukları, kurslarla ilgili olarak yapılan değerlendirmelerin cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre büyük ölçüde farklılaşma göstermediği, ancak 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin diğer yaş grubunda bulunan kursiyerlere, bayan kursiyerlerin erkek kursiyerlere oranla daha olumlu bir görüntü çizdikleri görülmüştür. Bu durumun nedenleri arasında 20'den küçük yaş grubunda bulunan kursiyerlerin yetişkin eğitim kurumundaki uygulamaları örgün eğitim kurumlarındaki kıstaslara göre değerlendirmeleri; bayan kursiyerlerin çoğunluğunun bilgisayar, İngilizce gibi klasik bir ders ortamının hakim bulunduğu kurs türlerinden ziyade, el sanatları, makine nakışı vb. gibi hobi amaçlı devam edilen kurslara devam etmelerinin ve bu kurs programlarındaki ortamın yetişkin eğitim kurumlarında olması gereken ortama daha yakın olması yatmaktadır.

ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1.Yetişkin eğitim kurumlarında eğitim veren eğitimcilerin andragojik formasyon sahibi olmaları, söz konusu eğitim ortamlarında yaşanan problemleri minimum düzeye indirgeyebilir.

2.Söz konusu eğitim kurumlarında verilen eğitimlerin içeriği yetişkinlerin görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilmelidir.

3.Yetişkinlere yönelik olarak verilen eğitim çalışmalarında, yetişkinlerin bireysel, psikolojik ve fiziksel özellikleri dikkate alınarak pedagojik uygulamalara son verilmelidir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

Yetişkin eğitiminde iletişimin önemi gözönüne alınarak;

1.Yetişkin eğitim kurumlarında eğitim veren yetişkin eğitimcileri ve yöneticilerinin konu hakkında görüşlerine başvurulmalıdır.

2.Yetişkin eğitimi veren özel kuruluşlara ait kurslar üzerinde benzer bir araştırma yapılmalı ve elde edilen veriler değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Alkan, C. (1977). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, C.(1987). **Öğrenme-Öğretme Süreçleri İlkeler**. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi C.20 S.1-2.
- Axford, R. W. (1969). **Adult Education: The Open Door**. Pennsylvania: International Textbook Company.
- Bacanlı, H. (1999). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Baltaş, Z. & Baltaş, A.(1997). **İletişim Becerinizin Anahtarı Sessiz Diliniz, Beden Dili**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Birol, C. (1996). **Öğretim Elemanlarının İletişimsel Etkililiklerine Yönelik Karşılaştırmalı Deneme (Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve KKTC Atatürk Öğretmen Koleji Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Boz, H. (2000). **Öğrenci Gençliğin Televizyonun Etkileri Hakkındaki Değerlendirmeleri**. Ankara: 72 Tasarım Ltd. Şti.
- Böke, K. (2000). **Sınırları Dinamitleyin**. İstanbul: Fonart Yayın Tanıtım.
- Bülbül, S. (1991). **Halk Eğitimine Giriş**. Eskişehir: A.Ü. AÖF Yayın No:213.
- Celep, C. (1995). **Halk Eğitimi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Teknikler**. (İkinci Baskı). Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları No:22.
- Cüceloğlu, D. (1987). **İnsan insana**. Ankara: Altın Kitaplar.

- Çilenti, K. (1998). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çulha, M.& Dereli A. (1987). **Atılganlık Eğitimi Programı**. Psikoloji Dergisi C. 6 S.21
- Deryakulu, D. (1991). **Eğitim Teknolojisi, İletişim, Öğrenme**. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi C.24 S.2.
- Deryakulu, D. (1992). **Öğretim Elemanı-Öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Engelleyen Faktörler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Deryakulu, D. (1992). **Eğitim İletişimi Kavramı**. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi C.25 S.2.
- Dökmen, Ü. (1987). **Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki**. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi C.20 S.1-2.
- Dökmen, Ü. (2000). **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati**. (On Dördüncü Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duman, A. (1999). **Yetişkinler Eğitimi**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Duman, T.(1991). **Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). **Eğitimde İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1984). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Geray, C. (1978). **Halk Eğitimi**. Ankara: A.Ü. EBF Yayın No:73.

- Kidd, J.R. (1973). **How Adults Learn**. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1996) **Yetişkin Öğrenenler: Gözardı Edilen Bir Kesim**. (Dördüncü Baskı). (Çev. S. Ayhan) Ankara Üniversitesi Basımevi (1990).
- Köknel, Ö. (1986). **İnsanı Anlamak**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (1986). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: AÜ. E.B.F. Yayını, No:52.
- Lowe, J. (1985). **Dünyadaki Yetişkin Eğitime Toplu Bakış**. (Çev: T. Oğuzkan) Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Miser, R. (1999). **Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Mutlu, E. (1998). **İletişim Sözlüğü**. (Üçüncü Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Pektaş, S. (1988). **Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Sever, S. (1998). **Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım)**. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi C.31 S.1.
- Şenyapılı, Ö. (1981) **Toplum ve İletişim**. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Tekin, M. (1988) **Ankara İlinde Yetişkinleri Örgün Yetişkin Eğitimi Programlarına Katılmaya Güdüleyen Etmenler ve Yetişkinlerin Katılmada Karşılaştıkları Güçlükler**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı.

Tekin, M. (1996) **Yetişkin Eğitiminde Radyo ve Televizyon**. Ankara: Yüksel Matbaacılık.

Thompson, J. (1994) **Sözcüklere Dökülmeyenler, Sınıfta Sözsüz İletişim**. (Çev. A. Ergin) AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi C.27 S.2 (1973).

Tüfekçioğlu, H. (1997) **İletişim Sosyolojisine Başlangıç**. İstanbul: Der Yayınevi.

Türk Dil Kurumu. (1983). **Türkçe Sözlük**. (7. Baskı). Ankara:Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Onur, B. (2000). **Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm**. (Beşinci Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Variş, F. (1998). **Program Geliştirme, (Teori ve Teknikler)**. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No:157.

Voltan, N. (1981) **Grupla Atılganlık Eğitimi ve Doğurguları**. Grupla Psikoterapi Sempozyumu. S. 6.

Yeşilyaprak, B. (1986). **Üniversite Gençliğinin Psikolojik Sorunları**. Psikoloji Dergisi, S. 20.

Yüksel, G. (2001). **Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri**. Milli Eğitim Dergisi S.150.

Zillioğlu, M. (1993). **İletişim Nedir?** İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

EK-A Bilgi Toplama Aracı

EK-B İstatistiksel Çözümleme Sonuçları Anlamlı Çıkmayan Tablolar

EK-A
Bilgi Toplama Aracı

Değerli Kursiyerler,

Elinizdeki bu anket formu 'Yetişkin Eğitiminde İletişimin Değerlendirilmesi' amacıyla yürütülen bir araştırmanın aracıdır.

Adınızı ve soyadınızı yazmanız istenmeyen bu anket formundan elde edilecek bulgular tamamen bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup, hiçbir şekilde kurs öğretmenlerinize veya başka bir ilgiliye verilmeyecektir.

Anket formuna göstereceğiniz ilgi ve sorulara vereceğiniz cevapların doğruluğu yapılan araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini arttıracaktır.

ANKET CEVAPLAMA YÖNERGESİ

1-Soruları ve sorularda yer alan açıklamaları dikkatle okuyarak;

- a) İşaretlemeniz istenen sorularda size uygun düşen cevabın bulunduğu seçeneğin yanındaki parantez içerisine çarpı (x) işareti koyunuz.
- b) Yazarak cevap vermeniz istenen sorularda, sorunun hemen altında bırakılan boşluğa okunaklı bir yazı ile cevap vermeye özen gösteriniz.

2-Lütfen anket içerisinde yer alan soruların hepsini cevaplandırınız.

3-Cevaplamanız bittikten sonra anketi tekrar baştan sona kadar kontrol ederek hata yada eksiklikleriniz varsa düzeltip tamamlayınız.

Anket formunu doldurarak araştırmaya yapacağınız değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ersin YALÇIN
A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz?

- a) Kadın
- b) Erkek

2. Yaşınız?

- a) 20'den küçük
- b) 20-29
- c) 30-39
- d) 40-49
- e) 50 ve üzeri

3. Medeni Durumunuz?

- a) Evli
- b) Bekar
- c) Dul ya da boşanmış

4. Mesleğiniz?

- a) İşsiz
- b) Kamu sektöründe çalışıyorum
- c) Özel sektörde çalışıyorum
- d) Kendime ya da aileme ait bir işyerinde sürekli çalışıyorum
- e) Sürekli bir işim yok iş buldukça çalışıyorum

5. Sürekli bir işte çalışıyorsanız işiniz?

- a) Memur
- b) İşçi
- c) Başka (BELİRTİNİZ)

6. Eğitim durumunuz?

- a) Okur yazar ancak ilkokulu bitirmemiş
- b) İlkokul mezunu
- c) Ortaokul mezunu
- d) Lise mezunu
- e) Üniversite veya yüksekokul mezunu.

7. Halk Eğitim Merkezinde kayıtlı olduğunuz kurs programının adını belirtiniz.

.....

8. Derslerde kursiyerlerin eğitim durumlarına göre farklı tutum ve davranışlar sergilenmekte midir?

- a) Hayır
b) Evet (Ne tür bir farklılık olduğunu belirtiniz)

.....
.....
.....
.....

9. Derslerde görüş açıklama, soru sorma, sorulara cevap verme gibi konularda aktif olmanıza öğretmenlerinizin ne ölçüde değer verdiğini düşünüyorsunuz?

- a) Büyük ölçüde değer veriyorlar
b) Pek fazla değer vermiyorlar
c) Hiç değer vermiyorlar

10. Karma kurslarda sınıf içerisinde kursiyerlere karşı tutum ve davranışlarda, kursiyerlerin cinsiyetine göre farklılaşma gözlemliyor musunuz?

- a) Hayır
b) Evet (Ne tür bir farklılaşma gözlemlediğinizi belirtiniz)

.....
.....
.....
.....

11. Kurslarda evli kursiyerlere karşı tutum ve davranışlarla bekar kursiyerlere karşı olan tutum ve davranışlar arasında bir farklılaşma var mıdır?

- a) Hayır
b) Evet (Ne tür bir farklılaşma gözlemlediğinizi belirtiniz)

.....
.....
.....
.....

12. Öğretmenlerinizin, her birinize eşit zaman ayırdığını düşünüyor musunuz?

- a) Evet
b) Hayır (Hangi özellikteki öğrencilere daha çok zaman ayrılmaktadır, belirtiniz?)

.....
.....
.....

13.Öğretmenleriniz, sınıf içerisinde yaş durumu itibariyle öğrencilere farklı muamele yapmakta mıdır?

- a) Evet, kendi yaş grubu lehine.
- b) Evet, gençlerin lehine.
- c) Evet, ileri yaştakilerin lehine.
- d) Hayır, farklı davranmıyorlar.

14.Öğretmenlerinizin tutum ve davranışları kursiyerlerin mesleki konumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

- a) Hayır
- b) Evet (Farklı ne tür tutum ve davranış gözlemlediğinizi belirtiniz?)

.....

.....

.....

15.Öğretmenlerinizin kursiyerlere karşı tutum ve davranışları maddi durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

- a) Hayır
- b) Evet (Gözlemlediğiniz farklılıkların neler olduğunu belirtiniz?)

.....

.....

.....

16.Öğretmenlerinizin kendileri ile aynı coğrafi bölgeden gelen kursiyerlere karşı davranışları farklılaşmakta mıdır?

- a) Hayır
- b) Evet (BU KONUDAKİ DÜŞÜNCENİZİ AÇIKLAR MISINIZ?)

.....

.....

.....

.....

17.Derslerde herbirinize eşit söz hakkı tanındığını düşünüyor musunuz?

- a) Evet, derslerde kursiyerlere her zaman eşit söz hakkı tanınmaktadır.
- b) Derslerde bazen herkese eşit söz hakkı tanınırken, genelde bazı öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaktadır.
- c) Hayır, derslerde kursiyerlere eşit söz hakkı tanınmamaktadır.

18.Derslerde herbirinize önyargısız davranıldığını düşünüyor musunuz?

- a) Öğretmenlerimiz bizlere herhangi bir önyargıları olmadan davranmaktadırlar.
- b) Öğretmenlerimiz bazı kişilere önyargılı davranmaktadırlar.
- c) Öğretmenlerimizin herkese önyargılı davranmaktadırlar.

19.Öğretmenleriniz, özel sorunlarınızı açıklamanıza izin veriyorlar mı?

- a) Evet, her zaman özel sorunlarımızı ifademize olanak tanımaktadırlar.
- b) Özel sorunlarımızı ifademize kimi kez sınırlama getirmektedirler.
- c) Hayır, özel sorunlarımıza ifademize izin vermemektedirler.

20.Ders içinde kendi bilgilerinizi ve yaşam tecrübelerinizi açıklamanıza izin veriliyor mu?

- a) Evet, öğretmenlerimiz her zaman bilgilerimizi ve yaşam tecrübelerimizi açıklamamıza izin vermektedirler.
- b) Öğretmenlerimiz bazı zamanlarda bilgi ve tecrübelerimizi açıklamamıza izin vermektedirler.
- c) Hayır, öğretmenlerimiz hiçbir zaman bilgi ve tecrübelerimizi açıklamamıza izin vermemektedirler.

21.Kurslarda neler öğrenmek istediğiniz konusunda görüşünüz alınıyor mu?

- a) Evet, kursun içeriği görüşlerimiz doğrultusunda belirlenmektedir.
- b) Bazen neler öğrenmek istediğimiz konusunda görüşlerimize başvurulmaktadır.
- c) Hayır, hiçbir zaman görüşümüze başvurulmamaktadır.

22.Kurslarda derslerin işlenişi ile ilgili olarak herhangi bir eleştiri yaptınız mı?

- a) Evet
- b) Hayır

23.(CEVABINIZ EVET İSE) eleştiriniz dikkate alındı mı?

- a) Evet
- b) Hayır

24.Derslerde, sınıf etkinlikleri ile ilgili görüşlerinizi herhangi bir etki altında kalmaksızın özgürce açıklamanıza olanak sağlanıyor mu?

- a) Evet, derslerde sınıf etkinlikleri ilgili düşüncelerimi herhangi bir kısıtlama olmaksızın ifade edebiliyorum.
- b) Sınıf etkinlikleri ile ilgili düşüncelerimi bazı zamanlar ifade edebiliyorum.
- c) Hayır, hiçbir zaman bana böyle bir olanak tanınmamaktadır.

25. Derse aktif katılım sağlamanız konusunda ne tür bir çaba gösterilmektedir?
(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz?)

- a) Herhangi bir çaba gösterilmemektedir.
- b) Soru yönelterek
- c) Öğrencilerin yaşantılarından örnek isteyerek
- d) Kimi konuları sunma sorumluluğunu öğrencilere vererek
- e) Ders içeriği ile ilgili tartışma ortamı yaratarak

26. Derslerde anlaşılmayan konuları çekinmeden sorabiliyor musunuz?

- a) Evet
- b) Hayır (CEVABINIZ HAYIR İSE soru sormayıştığınız sizden ve öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerini belirtiniz?)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

27. Derslerde, kendinizi özgürce ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz?

- a) Evet
- b) Hayır (Bu durumun sizden ve öğretmenlerinizden kaynaklanan nedenlerini belirtiniz)

.....

.....

.....

.....

.....

28. Devam ettiğiniz kurs programının beklentilerinizi ne ölçüde karşıladığını düşünüyorsunuz?

- a) Kurs programının beklentilerimi tamamıyla karşıladığını düşünüyorum.
- b) Kurs programının beklentilerimi kısmen karşıladığını düşünüyorum.
- c) Kurs programının beklentilerimi hiçbir şekilde karşılamadığını düşünüyorum.

29. Mevcut şartlarınızı ve başarılarınızı gözönünde bulundurduğunuzda başladığınız kursu nereye kadar devam ettirmeyi düşünüyorsunuz?

- a) Kursu tamamlamadan ayrılmayı düşünüyorum
- b) Kursu tamamlamayı düşünüyorum
- c) Kursu bitirmeyi düşünüyorum ancak başka bir kurs programına devam etmeyi düşünmüyorum

30.(KURSTAN AYRILMAYI DÜŞÜNÜYORSANIZ) Kurstan ayrılmayı düşünmenizin nedeni nedir? (**BİRDEN ÇOK ŞEÇENEK İŞARETLEYEBİLİRSİNİZ**)

- a) () Saatlerinin uygun olmaması
- b) () Öğrenmek istediklerimi bulamamam
- c) () Kursu başladığım zamana göre kursu ayıracak zamanımın azalması
- d) () Öğretmenlerimin bana yetişkin gibi davranmamaları
- e) () Ailevi sorunlarım
- f) () İş yaşamımdan kaynaklanan sorunlarım
- g) () Kursun içeriği, derslerin anlatımı gibi konularda görüşüme başvurulmaması
- h) () Başka (BELİRTİNİZ)

.....

.....

.....

.....

31.Öğretmenleriniz, sizi kursu bitirememeye veya sertifika alamama ile tehdit ediyorlar mı?

- a) () Evet, herhangi bir olumsuzluk görmeleri halinde hemen bu konuyu gündeme getiriyorlar.
- b) () Öğretmenlerimiz bazen böyle tehditlerle bulunurken bazen de yapıcı olmaya özen göstermektedirler.
- c) () Hayır, öğretmenlerimiz hiçbir zaman bizi bu konularla tehdit etmemektedirler ve yapıcı bir tutum sergilemektedirler.

32.Öğretmenlerinizin, size yönelttiği soruları anlamakta güçlük çekiyor musunuz?

- a) () Hayır, sorular gayet açık ve net olduğundan anlamakta güçlük çekmiyorum.
- b) () Öğretmenlerimizin yönelttiği sorular çoğu zaman çok açık ve net olmayabiliyor bu nedenle soruları anlamakta bazen güçlük çekebiliyorum.
- c) () Evet, sorular hiçbir zaman açık ve net olmadığından anlamakta güçlük çekiyorum.

33.Sorduğunuz sorulara anlaşılır açıklamalar yapılmakta mıdır?

- a) () Evet, sorduğum sorulara her zaman anlaşılır cevaplar alabiliyorum.
- b) () Verilen kimi kez anlaşılmaz olabiliyor.
- c) () Hayır, sorduğum sorulara hiçbir zaman anlaşılır cevaplar alamıyorum.

34.Derslerde öğrendiklerinizin nerelerde kullanabileceğiniz konusunda yeterli açıklama yapılmakta mıdır?

- a) () Evet, öğrendiğimiz bilgilerin kullanım alanları konusunda genelde yeterli açıklama yapılmaktadır.
- b) () Bazen öğrenilen bilgilerin kullanım alanları ile ilgili açıklama yapılmaktadır.
- c) () Hayır, hiçbir zaman öğrendiğimiz bilgileri nerelerde kullanabileceğimiz ile ilgili açıklama yapılmamaktadır.

35.Derslerde, yeni öğrenilecek konuyla ilgili olarak daha önce öğrendikleriniz hatırlatılıyor mu?

- a) Evet, her zaman daha önce öğrenilen bilgiler hatırlatılmaktadır.
- b) Yeni öğrenilecek konu önceki öğrendiğimiz bilgilere dayanıyorsa bazen gerekli hatırlatma yapılmaktadır.
- c) Hayır, daha önceki bilgiler öğrenilmiş ve hatırlanıyor kabul edilmekte ve yeni bir hatırlatma yapılmamaktadır.

36.Derslerle ilgili konularda, ders dışında öğretmenlerinizden yardım istediniz mi?

- a) Evet
- b) Hayır

37.(CEVABINIZ EVET İSE) Beklediğiniz yardımı alabildiniz mi?

- a) Evet
- b) Hayır

38.Derslerdeki başarınızın adil olarak değerlendirildiğini düşünüyor musunuz?

- a) Evet
- b) Hayır (Adil olmayan bir değerlendirmenin nedenlerinin neler olduğunu belirtiniz?)

.....

39.Öğretmenleriniz, sizleri tanımak ve sorunlarınızı çözmek için ders dışında size zaman ayırmakta mıdır?

- a) Evet, öğretmenlerimiz bizleri tanımak ve sorunlarımızı çözmek amacıyla ders dışında zaman ayırmaktadır.
- b) Öğretmenlerimiz genelde dersleri ile ilgilenmektedirler, ancak zaman zaman bizleri tanımak ve sorunlarımızı çözmek için ders dışı zaman ayırmaktadırlar.
- c) Hayır, hiçbir zaman bizimle ders dışı iletişim kurmamaktadırlar.

40.Öğretmenleriniz, sınıf ortamında size isminizle hitap etmekte midir?

- a) Evet
- b) Hayır

41. Öğretmenlerinizin size isminizle hitap etmesi hoşunuza gider mi?

a) Evet (Nedenini Belirtiniz)

.....

b) Hayır (Nedenini Belirtiniz)

.....

42. Öğretmenlerinizin, derse devam durumunuzu belirlemek amacıyla yoklama yapmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Yetişkin eğitiminde önemli bir sorun oluşturmaktadır, bu nedenle yapılmaması gerekir.

b) Öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir.

c) Yoklama yapılmamaktadır.

43. Öğretmenleriniz, derse geç kaldığınızda nasıl bir tutum sergilemektedir?

a) Herhangi bir tepki göstermemektedirler

b) Nedenini öğrenmek istemektedir

c) Bir daha tekrarlanmaması konusunda uyarıda bulunmaktadır

d) Aşırı tepki göstermekte ve sinirlenmektedir

44. Öğretmenleriniz, ders ile ilgili verilen bir ödevi veya sorumluluğu yerine getirmediğinizde nasıl bir tutum sergilemektedir?

a) Ödev verilmemektedir.

b) Herhangi bir tepki göstermemektedirler

c) Nedenini öğrenmek istemektedir

d) Bir daha tekrarlanmaması konusunda uyarıda bulunmaktadır

e) Aşırı tepki göstermekte ve sinirlenmektedir

45. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi genel anlamda öğretmenlerinizin sınıfta yarattığı ortama uygun düşmektedir?

a) Demokratik.

b) Baskıcı.

c) İlgisiz.

46.Yetiřkin eğitimi kurumlarındaki օđretmenlerde mutlaka olması gerektiğini dűřündüğünüz en önemli 3 özelliği yazınız.

.....
.....
.....

47.Yetişkin eğitimi kurumlarındaki օđretmenlerde en çok eleştirdiğiniz 3 özelliği yazınız.

.....
.....
.....

EK-B

İstatistiksel Çözümleme Sonuçları Anlamlı Çıkmayan Tablolar

EK-B/1

**CİNSİYETE GÖRE, DERSLERDE EĞİTİM DURUMU BAKIMINDAN
KURSIYERLERE FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Derslerde kursiyerlerin eğitim durumlarına göre farklı tutum ve davranışlar sergilenmekte midir?		
		Hayır	Evet	Toplam
Kadın	N	144	19	163
	%	88.3	11.7	67.9
Erkek	N	66	11	77
	%	85.7	14.3	32.1
Toplam	N	210	30	240
	%	87.5	12.5	100.0

$\chi^2=0.33$, sd=1, P=0.57

EK-B/2

**YAŞA GÖRE, DERSLERDE EĞİTİM DURUMU BAKIMINDAN
KURSIYERLERE FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

YAŞ		Derslerde kursiyerlerin eğitim durumlarına göre farklı tutum ve davranışlar sergilenmekte midir?		
		Hayır	Evet	Toplam
20'den küçük	N	17	-	17
	%	100.0		7.1
20-29 yaş	N	95	18	113
	%	84.1	15.9	47.1
30 ve üstü	N	98	12	110
	%	89.1	10.9	45.8
Toplam	N	210	30	240
	%	87.5	12.5	100.0

$\chi^2=3.90$, sd=2, P=0.14

EK-B/3

**EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERSLERDE EĞİTİM DURUMU
BAKIMINDAN KURSİYERLERE FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR
SERGİLENMESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Derslerde kursiyerlerin eğitim durumlarına göre farklı tutum ve davranışlar sergilenmekte midir?		
		Hayır	Evet	Toplam
Lise ve altı	N	113	12	125
	%	90.4	9.6	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	97	18	115
	%	84.3	15.7	47.9
Toplam	N	210	30	240
	%	87.5	12.5	100.0

$\chi^2=2.00$, sd=1, P=0.16

EK-B/4

**CİNSİYETE, GÖRE MEDENİ DURUMLARI BAKIMINDAN KURSİYERLERE
FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ İLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Kurslarda evli kursiyerlere karşı tutum ve davranışlarla bekar kursiyerlere karşı olan tutum ve davranışlar arasında bir farklılaşma var mıdır?		
		Hayır	Evet	Toplam
Kadın	N	155	8	163
	%	95.1	4.9	67.9
Erkek	N	71	6	77
	%	92.2	7.8	32.1
Toplam	N	226	14	240
	%	94.2	5.8	100.0

$\chi^2=0.79$, sd=1, P=0.37

EK-B/5

**YAŞA GÖRE, MEDENİ DURUMLARI BAKIMINDAN KURSIYERLERE
FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ İLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

YAŞ		Kurslarda evli kursiyerlere karşı tutum ve davranışlarla bekar kursiyerlere karşı olan tutum ve davranışlar arasında bir farklılaşma var mıdır?		
		Hayır	Evet	Toplam
20'den küçük	N	17	-	17
	%	100.0		7.1
20-29 yaş	N	105	8	4
	%	92.9	7.1	47.1
30 ve üstü	N	104	6	1
	%	94.5	5.5	45.8
Toplam	N	226	14	5
	%	94.2	5.8	100.0

$\chi^2=1.40$, sd=2, P=0.50

EK-B/6

**EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, MEDENİ DURUMLARI BAKIMINDAN
KURSIYERLERE FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Kurslarda evli kursiyerlere karşı tutum ve davranışlarla bekar kursiyerlere karşı olan tutum ve davranışlar arasında bir farklılaşma var mıdır?		
		Hayır	Evet	Toplam
Lise ve altı	N	117	8	125
	%	93.6	6.4	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	109	6	115
	%	94.8	5.2	47.9
Toplam	N	226	14	240
	%	94.2	5.8	100.0

$\chi^2=0.15$, sd=1, P=0.70

EK-B/7

**CİNSİYETE GÖRE, MESLEKİ KONUMLARI BAKIMINDAN
KURSIYERLERE FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Öğretmenlerinizin tutum ve davranışları kursiyerlerin mesleki konumlarına göre farklılaşmakta mıdır?		
		Hayır	Evet	Toplam
Kadın	N	154	9	163
	%	94.5	5.5	67.9
Erkek	N	73	4	77
	%	94.8	5.2	32.1
Toplam	N	227	13	240
	%	94.6	5.4	100.0

$\chi^2=0.11$, sd=1, P=0.92

EK-B/8

**YAŞA GÖRE, MESLEKİ KONUMLARI BAKIMINDAN KURSIYERLERE
FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ İLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

YAŞ		Öğretmenlerinizin tutum ve davranışları kursiyerlerin mesleki konumlarına göre farklılaşmakta mıdır?		
		Hayır	Evet	Toplam
20'den küçük	N	17	-	17
	%	100.0		7.1
20-29 yaş	N	105	8	4
	%	92.9	7.1	47.1
30 ve üstü	N	105	5	1
	%	95.5	4.5	45.8
Toplam	N	227	13	240
	%	94.6	5.4	100.0

$\chi^2=1.75$, sd=2, P=0.42

EK-B/9

**EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE, MESLEKİ KONUMLARI BAKIMINDAN
KURSIYERLERE FARKLI TUTUM VE DAVRANIŞLAR SERGİLENMESİ İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Öğretmenlerinizin tutum ve davranışları kursiyerlerin mesleki konumlarına göre farklılaşmakta mıdır?		
		Hayır	Evet	Toplam
Lise ve altı	N %	120 96.0	5 4.0	125 52.1
Üniversite veya Y.O.	N %	107 93.0	8 7.0	115 47.9
Toplam	N %	227 94.6	13 5.4	240 100.0
$\chi^2=1.02$, sd=1, P=0.31				

EK-B/10

**CİNSİYETE GÖRE, DERSLERDE KURSIYERLERE EŞİT ZAMAN AYRILIP
AYRILMADIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Öğretmenlerinizin, her birinize eşit zaman ayırdığını düşünüyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam
Kadın	N %	150 92.0	13 8.0	163 67.9
Erkek	N %	69 89.6	8 10.4	77 32.1
Toplam	N %	219 91.3	21 8.8	240 100.0
$\chi^2=0.38$, sd=1, P=0.54				

EK-B/11

**EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERSLERDE KURSIYERLERE EŞİT ZAMAN
AYRILIP AYRILMADIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Öğretmenlerinizin, her birinize eşit zaman ayırdığını düşünüyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N %	112 89.6	13 10.4	125 52.1
Üniversite veya Y.O.	N %	107 93.0	8 7.0	115 47.9
Toplam	N %	219 91.3	21 8.8	240 100.0
$\chi^2=0.89$, sd=1, P=0.35				

EK-B/12

**YAŞA GÖRE, DERSLERDE KURSİYERLERE ÖNYARGISIZ
DAVRANILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

YAŞ		Derslerde herbirinize önyargısız davranıldığını düşünüyor musunuz?			
		Önyargısız davranıyorlar	Bazı kişilere önyargılı davranıyorlar	Herkese önyargılı davranıyorlar	Toplam
20'den küçük	N	15	1	1	17
	%	88.2	5.9	5.9	7.1
20-29 yaş	N	99	8	6	113
	%	87.6	7.1	5.3	47.1
30 ve üstü	N	100	6	4	6
	%	90.9	5.5	3.6	45.8
Toplam	N	214	15	11	240
	%	89.2	6.3	4.6	100.0

$\chi^2=0.72$, sd=4, P=0.95

EK-B/13

**CİNSİYETE GÖRE, YAŞANTI VE TECRÜBELERİN AÇIKLANMASI İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILIM DÜZEYİ**

CİNSİYET		Ders içinde kendi bilgilerinizi ve yaşam tecrübelerinizi açıklamanıza izin veriliyor mu?			
		Evet	Kimi zaman	Hayır	Toplam
Kadın	N	108	47	8	163
	%	66.3	28.8	4.9	67.9
Erkek	N	50	17	10	77
	%	64.9	22.1	13.0	32.1
Toplam	N	158	64	18	240
	%	65.8	26.7	7.5	100.0

$\chi^2=5.46$, sd=2, P=0.07

EK-B/14

**EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, YAŞANTI VE TECRÜBELERİN
AÇIKLANMASI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILIM DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Ders içinde kendi bilgilerinizi ve yaşam tecrübelerinizi açıklamanıza izin veriliyor mu?			
		Evet	Kimi zaman	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	84	29	12	125
	%	67.2	23.2	9.6	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	74	35	6	115
	%	64.3	30.4	5.2	47.9
Toplam	N	158	64	18	240
	%	65.8	26.7	7.5	100.0

$\chi^2=2.78$, sd=2, P=0.25

EK-B/15

**CİNSİYETE GÖRE, DERSLERİN İÇERİĞİ HAKKINDA KURSIYERLERİN
GÖRÜŞLERİNE BAŞVURULMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA
DÜZEYİ**

CİNSİYET		Kurslarda neler öğrenmek istediğiniz konusunda görüşünüz alınıyor mu?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Kadın	N	82	50	31	163
	%	50.3	30.7	19.0	67.9
Erkek	N	37	24	16	77
	%	48.1	31.2	20.8	32.1
Toplam	N	119	74	47	240
	%	49.6	30.8	19.6	100.0

$\chi^2=0.14$, sd=2, P=0.93

EK-B/16

**YAŞA GÖRE, DERSLERİN İÇERİĞİ HAKKINDA KURSIYERLERİN
GÖRÜŞLERİNE BAŞVURULMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA
DÜZEYİ**

YAŞ		Kurslarda neler öğrenmek istediğiniz konusunda görüşünüz alınıyor mu?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	10	4	3	17
	%	58.8	23.5	17.6	7.1
20-29 yaş	N	49	42	22	113
	%	43.4	37.2	19.5	47.1
30 ve üstü	N	60	28	22	110
	%	54.5	25.5	20.0	45.8
Toplam	N	119	74	47	240
	%	49.6	30.8	19.6	100.0

$\chi^2=4.56$, sd=4, P=0.34

EK-B/17

**EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERSLERİN İÇERİĞİ HAKKINDA
KURSIYERLERİN GÖRÜŞLERİNE BAŞVURULMASI İLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Kurslarda neler öğrenmek istediğiniz konusunda görüşünüz alınıyor mu?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	73	31	21	125
	%	58.4	24.8	16.8	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	46	43	26	115
	%	40.0	37.4	22.6	47.9
Toplam	N	119	74	47	240
	%	49.6	30.8	19.6	100.0

$\chi^2=8.20$, sd=2, P=0.02

EK-B/18

**CİNSİYETE GÖRE, DERSLERİN İŞLENİŞİ HAKKINDA YAPILAN
ELEŞTİRİLERİN DİKKATE ALINMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA
DÜZEYİ**

CİNSİYET		Kurslarda derslerin işlenişi ile ilgili olarak yaptığınız eleştiri dikkate alındı mı?		
		Evet	Hayır	Toplam
Kadın	N	50	19	69
	%	72.5	27.5	72.6
Erkek	N	21	5	26
	%	80.8	19.2	27.4
Toplam	N	71	24	95
	%	74.7	25.3	100.0

$\chi^2=0.69$, sd=1, P=0.41

EK-B/19

**EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERSLERİN İŞLENİŞİ HAKKINDA YAPILAN
ELEŞTİRİLERİN DİKKATE ALINMASI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA
DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Kurslarda derslerin işlenişi ile ilgili olarak yaptığınız eleştiri dikkate alındı mı?		
		Evet	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	38	8	46
	%	82.6	17.4	48.4
Üniversite veya Y.O.	N	33	16	49
	%	67.3	32.7	51.6
Toplam	N	71	24	95
	%	74.7	25.3	100.0

$\chi^2=2.93$, sd=1, P=0.09

EK-B/20

**CİNSİYETE GÖRE, KURSIYERLERİN KENDİLERİNİ ÖZGÜRCE İFADE
ETMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Derslerde, kendinizi özgürce ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam
Kadın	N	151	12	163
	%	92.6	7.4	67.9
Erkek	N	71	6	77
	%	92.2	7.8	32.1
Toplam	N	222	18	240
	%	92.5	7.5	100.0

$\chi^2=0.01$, sd=1, P=0.91

EK-B/21

**YAŞA GÖRE, KURSIYERLERİN KENDİLERİNİ ÖZGÜRCE İFADE
ETMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

YAŞ		Derslerde, kendinizi özgürce ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	16	1	17
	%	94.1	5.9	7.1
20-29 yaş	N	103	10	113
	%	91.2	8.8	47.1
30 ve üstü	N	103	7	110
	%	93.6	6.4	45.8
Toplam	N	222	18	240
	%	92.5	7.5	100.0

$\chi^2=0.57$, sd=2, P=0.75

EK-B/22

**DERSLERDE KENDİLERİNİ ÖZGÜRCE İFADE EDİP EDEMELERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN, KURSIYERLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE
DAĞILIMI**

EĞİTİM DURUMU		Derslerde, kendinizi özgürce ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	117	8	125
	%	93.6	6.4	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	105	10	115
	%	91.3	8.7	47.9
Toplam	N	222	18	240
	%	92.5	7.5	100.0

$\chi^2=0.46$, sd=1, P=0.50

EK-B/23

**CİNSİYETE GÖRE, SINIF ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİN
HERHANGİ BİR ETKİ ALTINDA KALMAKSIZIN ÖZGÜRCE AÇIKLANIP
AÇIKLANMAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Derslerde, sınıf etkinlikleri ile ilgili görüşlerinizi herhangi bir etki altında kalmaksızın özgürce açıklamanıza olanak sağlanıyor mu?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Kadın	N	124	31	8	163
	%	76.1	19.0	4.9	67.9
Erkek	N	58	10	9	77
	%	75.3	13.0	11.7	32.1
Toplam	N	182	41	17	240
	%	75.8	17.1	7.1	100.0

$\chi^2=4.51$, sd=2, P=0.11

EK-B/24

**YAŞA GÖRE, SINIF ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİN HERHANGİ
BİR ETKİ ALTINDA KALMAKSIZIN ÖZGÜRCE AÇIKLANIP
AÇIKLANMAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

YAŞ		Derslerde, sınıf etkinlikleri ile ilgili görüşlerinizi herhangi bir etki altında kalmaksızın özgürce açıklamanıza olanak sağlanıyor mu?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	11	4	2	17
	%	64.7	23.5	11.8	7.1
20-29 yaş	N	81	24	8	113
	%	71.7	21.2	7.1	47.1
30 ve üstü	N	90	13	7	110
	%	81.8	11.8	6.4	45.8
Toplam	N	182	41	17	240
	%	75.8	17.1	7.1	100.0

$\chi^2=5.00$, sd=4, P=0.29

EK-B/25

**EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, SINIF ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERİN HERHANGİ BİR ETKİ ALTINDA KALMAKSIZIN ÖZGÜRCE
AÇIKLANIP AÇIKLANMAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA
DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Derslerde, sınıf etkinlikleri ile ilgili görüşlerinizi herhangi bir etki altında kalmaksızın özgürce açıklamanıza olanak sağlanıyor mu?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	96	21	8	125
	%	76.8	16.8	6.4	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	86	20	9	115
	%	74.8	17.4	7.8	47.9
Toplam	N	182	41	17	240
	%	75.8	17.1	7.1	100.0

$\chi^2=0.22$, sd=2, P=0.90

EK-B/26

**CİNSİYETE GÖRE, DERSLERDE ANLAŞILMAYAN KONULARI
ÇEKİNMEDEN SORABİLMEME İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Derslerde anlaşılmayan konuları çekinmeden sorabiliyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam
Kadın	N	152	11	163
	%	93.3	6.7	67.9
Erkek	N	72	5	77
	%	93.5	6.5	32.1
Toplam	N	224	16	240
	%	93.3	6.7	100.0

$\chi^2=0.01$, sd=1, P=0.94

EK-B/27

**YAŞA GÖRE, DERSLERDE ANLAŞILMAYAN KONULARI ÇEKİNMEYEN
SORABİLMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

YAŞ		Derslerde anlaşılmayan konuları çekinmeden sorabiliyor musunuz?		
		Evvet	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	16	1	17
	%	94.1	5.9	7.1
20-29 yaş	N	106	7	113
	%	93.8	6.2	47.1
30 ve üstü	N	102	8	110
	%	92.7	7.3	45.8
Toplam	N	224	16	240
	%	93.3	6.7	100.0

$\chi^2=0.12$, sd=2, P=0.94

EK-B/28

**EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERSLERDE ANLAŞILMAYAN KONULARI
ÇEKİNMEYEN SORABİLMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Derslerde anlaşılmayan konuları çekinmeden sorabiliyor musunuz?		
		Evvet	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	118	7	125
	%	94.4	5.6	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	106	9	115
	%	92.2	7.8	47.9
Toplam	N	224	16	240
	%	93.3	6.7	100.0

$\chi^2=0.48$, sd=1, P=0.49

EK-B/29

**CİNSİYETE GÖRE, KURSA DEVAM ETMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE
KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Mevcut şartlarınızı ve başarınızı gözönünde bulundurduğunuzda başladığınız kursu nereye kadar devam ettirmeyi düşünüyorsunuz?			Toplam
		Tamamlamadan ayrılmayı düşünüyorum	Tamamlamayı düşünüyorum	Bunu bitirip başka kursa devam etmeyeceğim	
Kadın	N	5	144	14	163
	%	3.1	88.3	8.6	67.9
Erkek	N	3	66	8	77
	%	3.9	85.7	10.4	32.1
Toplam	N	8	210	22	240
	%	3.3	87.5	9.2	100.0

$\chi^2=0.33$, sd=2, P=0.85

EK-B/30

**CİNSİYETE GÖRE, DERSLERDE ÖĞRETİLEN BİLGİLERİN GÜNLÜK
HAYATTAKİ KULLANIM ALANLARIYLA İLGİLİ AÇIKLAMA YAPILMASINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Derslerde öğrendiklerinizin nerelerde kullanabileceğiniz konusunda yeterli açıklama yapılmakta mıdır?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Kadın	N	116	39	8	163
	%	71.2	23.9	4.9	67.9
Erkek	N	59	13	5	77
	%	76.6	16.9	6.5	32.1
Toplam	N	175	52	13	240
	%	72.9	21.7	5.4	100.0

$\chi^2=1.65$, sd=2, P=0.44

EK-B/31

**YAŞA GÖRE, DERSLERDE ÖĞRETİLEN BİLGİLERİN GÜNLÜK
HAYATTAKİ KULLANIM ALANLARIYLA İLGİLİ AÇIKLAMA YAPILMASINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

YAŞ		Derslerde öğrendiklerinizin nerelerde kullanabileceğiniz konusunda yeterli açıklama yapılmakta mıdır?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	12	3	2	17
	%	70.6	17.6	11.8	7.1
20-29 yaş	N	78	29	6	113
	%	69.0	25.7	5.3	47.1
30 ve üstü	N	85	20	5	110
	%	77.3	18.2	4.5	45.8
Toplam	N	175	52	13	240
	%	72.9	21.7	5.4	100.0

$\chi^2=3.53$, sd=4, P=0.47

EK-B/32

**CİNSİYETE GÖRE, DERSLERDE ÖĞRETİLEN KONULARLA İLGİLİ
GEREKLİ HATIRLATMA YAPIMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA
DÜZEYİ**

CİNSİYET		Derslerde, yeni öğrenilecek konuyla ilgili olarak daha önce öğrendikleriniz hatırlatılıyor mu?			
		Evete	Bazen	Hayır	Toplam
Kadın	N	103	52	8	163
	%	63.2	31.9	4.9	67.9
Erkek	N	49	24	4	77
	%	63.6	31.2	5.2	32.1
Toplam	N	152	76	12	240
	%	63.3	31.7	5.0	100.0

$\chi^2=0.02$, sd=2, P=0.99

EK-B/33

**EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERSLERDE ÖĞRETİLEN KONULARLA
İLGİLİ GEREKLİ HATIRLATMA YAPIMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE
KATILMA DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Derslerde, yeni öğrenilecek konuyla ilgili olarak daha önce öğrendikleriniz hatırlatılıyor mu?			
		Evete	Bazen	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	81	38	6	125
	%	64.8	30.4	4.8	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	71	38	6	115
	%	61.7	33.0	5.2	47.9
Toplam	N	152	76	12	240
	%	63.3	31.7	5.0	100.0

$\chi^2=0.24$, sd=2, P=0.89

EK-B/34

**CİNSİYETE GÖRE, DERS DIŞINDA ÖĞRETMENLERDEN YARDIM
İSTENİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Derslerle ilgili konularda, ders dışında öğretmenlerinizden yardım istediniz mi?		
		Evete	Hayır	Toplam
Kadın	N	49	114	163
	%	30.1	69.9	67.9
Erkek	N	26	51	77
	%	33.8	66.2	32.1
Toplam	N	75	165	240
	%	31.3	68.8	100.0

$\chi^2=0.33$, sd=1, P=0.56

EK-B/35

YAŞA GÖRE, DERS DIŞINDA ÖĞRETMENLERDEN YARDIM İSTENİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Derslerle ilgili konularda, ders dışında öğretmenlerinizden yardım istediniz mi?		
		Evet	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	5	12	17
	%	29.4	70.6	7.1
20-29 yaş	N	34	79	113
	%	30.1	69.9	47.1
30 ve üstü	N	36	74	110
	%	32.7	67.3	45.8
Toplam	N	75	165	240
	%	31.3	68.8	100.0

$\chi^2=0.21$, sd=2, P=0.90

EK-B/36

EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERS DIŞINDA ÖĞRETMENLERDEN YARDIM İSTENİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU		Derslerle ilgili konularda, ders dışında öğretmenlerinizden yardım istediniz mi?		
		Evet	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	44	81	125
	%	35.2	64.8	100.0
Üniversite veya Y.O.	N	31	84	115
	%	27.0	73.0	47.9
Toplam	N	75	165	240
	%	31.3	68.8	100.0

$\chi^2=1.90$, sd=1, P=0.17

EK-B/37

CİNSİYETE GÖRE, DERS DIŞINDA ZAMAN AYRILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

CİNSİYET		Öğretmenleriniz, sizleri tanımak ve sorunlarınızı çözmek için ders dışında size zaman ayırmakta mıdır?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Kadın	N	57	65	41	163
	%	35.0	39.9	25.2	67.9
Erkek	N	32	24	21	77
	%	41.6	31.2	27.3	32.1
Toplam	N	89	89	62	240
	%	37.1	37.1	25.8	100.0

$\chi^2=1.77$, sd=2, P=0.41

EK-B/38

EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERS DIŞINDA ZAMAN AYRILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU		Öğretmenleriniz, sizleri tanımak ve sorunlarınızı çözmek için ders dışında size zaman ayırmakta mıdır?			
		Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	48	44	33	125
	%	38.4	35.2	26.4	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	41	45	29	115
	%	35.7	39.1	25.2	47.9
Toplam	N	89	89	62	240
	%	37.1	37.1	25.8	100.0

$\chi^2=0.40$, sd=2, P=0.82

EK-B/39

CİNSİYETE GÖRE, EĞİTİM SÜRECİNDE BAŞARILARIN ADİL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

CİNSİYET		Derslerdeki başarınızın adil olarak değerlendirildiğini düşünüyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam
Kadın	N	156	7	163
	%	95.7	4.3	67.9
Erkek	N	71	6	77
	%	92.2	7.8	32.1
Toplam	N	227	13	240
	%	94.6	5.4	100.0

$\chi^2=1.25$, sd=1, P=0.26

EK-B/40

YAŞA GÖRE, EĞİTİM SÜRECİNDE BAŞARILARIN ADİL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

YAŞ		Derslerdeki başarınızın adil olarak değerlendirildiğini düşünüyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam
20'den küçük	N	17	-	17
	%	100.0		7.1
20-29 yaş	N	106	7	113
	%	93.8	6.2	47.1
30 ve üstü	N	104	6	110
	%	94.5	5.5	45.8
Toplam	N	227	13	240
	%	94.5	5.4	100.0

$\chi^2=1.11$, sd=2, P=0.58

EK-B/41

EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, EĞİTİM SÜRECİNDE BAŞARILARIN ADİL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU		Derslerdeki başarınızın adil olarak değerlendirildiğini düşünüyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	120	5	125
	%	96.0	4.0	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	107	8	115
	%	93.0	7.0	47.9
Toplam	N	227	13	240
	%	94.6	5.4	100.0

$\chi^2=1.02$, sd=1, P=0.31

EK-B/42

EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, ÖĞRETMENLERİN KURSIYERLERE İSİMLERİYLE HİTAP ETMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

EĞİTİM DURUMU		Öğretmenleriniz, sınıf ortamında size isminizle hitap etmekte midir?		
		Evet	Hayır	Toplam
Lise ve altı	N	110	15	125
	%	88.0	12.0	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	98	17	115
	%	85.2	14.8	47.9
Toplam	N	208	32	240
	%	86.7	13.3	100.0

$\chi^2=0.40$, sd=1, P=0.53

EK-B/43

CİNSİYETE GÖRE, İSİMLERİYLE HİTAP EDİLMESİNİN HOŞA GİTMESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ

CİNSİYET		Öğretmenlerinizin size isminizle hitap etmesi niçin hoşunuza gider?							Toplam
		Bana değer verildiğini düşünürüm.	Motivasyonum artar.	Olumlu iletişim kurmayı sağlar.	Öğrencilerle ilgilenildiğini gösterir.	Adım benim için önemlidir.	Kendimi ona yakın hissederim.	Diğer	
Kadın	N	65	11	12	41	4	20	6	159
	%	40.9	6.9	7.5	25.8	2.5	12.6	3.8	68.2
Erkek	N	27	12	10	12	-	10	3	74
	%	36.5	16.2	13.5	16.2	-	13.5	4.1	31.8
Toplam	N	92	23	22	53	4	30	9	233
	%	39.5	9.9	9.4	22.7	1.7	12.9	3.9	100.0

$\chi^2=10.51$, sd=6, P=0.11

EK-B/44

**CİNSİYETE GÖRE, DERSE GEÇ KALINDIĞINDA GÖSTERİLEN
TEPKİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

CİNSİYET		Öğretmenleriniz, derse geç kaldığınızda nasıl bir tutum sergilemektedir?				Toplam
		Tepki göstermemektedirler.	Nedenini öğrenmek istemektedirler.	Uyarıda bulunmaktadırlar.	Aşırı tepki göstermektedirler.	
Kadın	N	45	67	47	4	163
	%	27.6	41.1	28.8	2.5	67.9
Erkek	N	33	20	23	1	77
	%	42.9	26.0	29.9	1.3	32.1
Toplam	N	78	87	70	5	240
	%	32.5	36.3	29.2	2.1	100.0

$\chi^2=7.40$, sd=3, P=0.06

EK-B/45

**EĞİTİM DURUMUNA GÖRE, DERSE GEÇ KALINDIĞINDA GÖSTERİLEN
TEPKİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERE KATILMA DÜZEYİ**

EĞİTİM DURUMU		Öğretmenleriniz, derse geç kaldığınızda nasıl bir tutum sergilemektedir?				Toplam
		Tepki göstermemektedirler.	Nedenini öğrenmek istemektedirler.	Uyarıda bulunmaktadırlar.	Aşırı tepki göstermektedirler.	
Lise ve altı	N	38	47	38	2	125
	%	30.4	37.6	30.4	1.6	52.1
Üniversite veya Y.O.	N	40	40	32	3	115
	%	34.8	34.8	27.8	2.6	47.9
Toplam	N	78	87	70	5	240
	%	32.5	36.3	29.2	2.1	100.0

$\chi^2=0.91$, sd=3, P=0.82