

Yetişkin Eğitiminde Program Planlama

Meral Uysal

araç gereç, personel, malzeme,
içerik, yöntem, bina, tesis vb.

Program planlama en genel anlamda sistemli eğitim etkinliklerinin içinde olduğu çevrenin düzenlenmesi sürecidir. Bülbül, program planlamayı, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve bu süreçlerde yer alan, organizasyon, öğrenci, personel, içerik, yöntem, araç gereç, bina-tesis, finansman gibi öğelerin belirlenen amaçlara göre birbirleri ile tutarlı olarak tasarlanması ve belirlenmesi olarak tanımlar (1991:209). Kowalski'ye göre program planlama, programların oluşturmak için örgütlü bir eylemdir, geleceğe yöneliktir ve programın oluşturulmasında ilk adımdır (1988:89). Geray'a göre ise, değişme sürecinin dikkatli bir biçimde tasarlanması ve rastlantıya bırakılmaması için gerekli olan bir süreçtir (2002; 46).

Program planlama ve program geliştirme kimi yazarlara göre aynı anlama gelirken, kimi yazarlar iki kavram arasında fark görürler. Bu fark program geliştirmenin programların yürütülmesini de içine alan daha geniş bir kavram olarak görülmesidir (Kowalski,1988:89). Bu makalede program planlama kavramı programın uygulamasına kadar olan süreci anlatmak için kullanılmıştır.

Yetişkin eğitimi programları, bireylerin, bireylerin içinde yaşadıkları örgütlerin ve toplumların ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenir. Bu programların amaçlarına ulaşması kuşkusuz planlama süreçlerinin sağlıklı işlemesi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle planlama için ayrılan zamanın gereksiz oldu-

200 Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya

ğu görüşü, yetişkin eğitimi etkinliklerinin rastlantılara bırakılması anlamına gelir. Yetişkinler için eğitim fırsatları sunulurken bunun rastlantılara dayalı bir süreç olmadığı ve planlamanın belirli bir yetiştirmeyi gerektiren, uzmanlık isteyen bir süreç olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. Duman, yetişkin eğitiminde program geliştirmenin, yetişkin eğitiminin hızla meslekleşmesi ve sürekli meslek eğitiminin, yetişkin eğitimi programları içerisinde ağırlıklı olarak yer almaya başlamasına karşın hala göz ardı edilen bir ilgi ve çalışma alanı olduğunu belirtir. Ona göre bunun nedenlerinden birisi, yetişkin eğitimi programlarında amaçların çeşitliliği ve programla ilgili işlemlerin son derece heterojen bir yapıya sahip olmasıdır (2007:240-241).

Yetişkin eğitimi alanında program planlayacak olanlar, temel program planlama süreçlerinin örgün eğitimden farklılaştığı noktaları ve bazı temel ayrımları gözden kaçırmamalıdır. Okçabol'un da belirttiği gibi, yetişkin eğitimi ni örgün eğitimden ayıran en önemli işlev program geliştirmedir (2006:91). Yetişkin eğitiminde program planlama süreçlerinde aşağıdaki noktalar gözden kaçırılmamalıdır:

① Örgün eğitim çoğunlukla, eğitimin değişik alanlarında belirli bir hiyerarşi ve derecelendirmeye göre düzenlenmiş standart programları içerir. Program geliştirme sürekli devam eden bir etkinlik olarak ifade edilse de programlar durağan ve değişmeye kapalıdır. Özellikle müfredat açısından bu daha da belirleyicidir. Oysa örgün eğitim dışındaki yetişkin eğitimi alanında çok farklı ve değişken eğitim ihtiyaçları söz konusudur. Toplumdaki yapısal değişimler ve dönüşümler eğitim önceliklerini etkiler. Buna bağlı olarak bireylerin eğitim istemleri de değişken olabilir. Yetişkin eğitiminde standart programlar çoğu zaman ihtiyaca cevap vermediği için yetişkin eğitiminde program planlama süreçleri örgün eğitimden çok daha fazla önem kazanır. Yetişkin eğitiminin, diplomaya yönelik örgün formları ve eşdeğer yeterlik kazandıran, özellikle mesleki eğitim programları standart program yapısı açısından örgün eğitim programlarına benzer. Böyle durumlarda örgün eğitim programlarının hiçbir değişikliğe uğratılmaksızın yetişkin eğitiminde de uygulamaya konulması söz konusu olmaktadır. Yetişkin eğitimi etkinlikleri çok geniş bir yelpaze içinde sunulur. Burada örgün eğitime çok benzeyen, benzeri amaçlara yönelik formal öğrenmeler söz konusu olduğu gibi, informal öğrenmeler de söz konusudur. Yine de programlar planlanırken gözden kaçırılmaması gereken nokta, yetişkin eğitiminin temel ilkelerinin öğrenme süreçlerine yansıtılmasının program başarısını etkileyeceğidir. Öğrenenin aktif özne olarak kabul edildiği, yaşantıların ve deneyimlerin öğrenme yaşantısı ile etkileştirildiği, so-

run çözmeye dönük bir öğrenme sürecini olanaklı kılacak planlama süreçleri sadece yetişkinler için değil çocuk ve gençlerin eğitimi açısından da önemli olduğu artık kabul edilmektedir.

2) Daha önce de belirtildiği gibi yetişkinler, formal ve informal öğrenme ortamları arasında, geniş bir yelpaze içinde öğrenirler ve onlara sunulan öğrenme fırsatları da çok örgütlü biçimlerden daha az örgütlü biçimlere doğru bir genişlik gösterir. Biraz sonra anlatılacak olan planlama süreçleri yetişkinlerin içinde yer aldığı tüm öğrenme süreçleri için geçerli olmayabilir. Yine de pek çok öğrenme etkinliğinin planlanmasında rehberlik edecektir. Öte yandan planlama adımları, süreci analitik olarak görme bakımından önem taşımaktadır.

3) Yetişkin eğitimi sunan kuruluşun niteliği, özel ya da kamusal oluşu gibi; programı sunan kurumun amacı, dezavantajlı hedef kitlelerin eğitim eksikliğini giderme ya da, örgüt içi yetiştirim yoluyla örgütsel verimliliğe hizmet etme gibi; hedef kitlenin nitelikleri, toplumsal ve kültürel özellikleri, eğitimi gibi özellikler yetişkin eğitimi programlarının planlanması sürecini etkiler. Örneğin amaç örgütsel verimlilik ise, değerlendirme planları verimlilik stratejileri çerçevesinde yapılır. Fayda, maliyet gibi kavramlar bu sürecin ayrılmaz parçaları olurlar. Hedef kitleler dezavantajlı gruplar, örneğin okumaz-yazmaz kadınlar ise, eğitimin amaçları toplumsal gelişme ile ilişkilendirilir. Amaç karlılık ise pazarlama stratejileri sürecin ayrılmaz parçası olurlar ve yetişkinler programın tüketicileri, müşteriler olarak görülürler. Hedef kitlenin eğitimsel ve kültürel özellikleri, o hedef kitle ile nasıl iletişim kuracağımızı ve onları eğitim programı ile nasıl ilişkilendireceğimizi belirler. Buradan çıkaracağımız sonuç, yetişkinler için program planlama sürecinin sadece tarafsız bir teknik beceri olarak alınamayacağı, planlama sürecinin hangi parçasını nasıl ve hangi ağırlıkta ele alacağımızı belirleyen değişkenlerin planlama sürecini yönlendirebileceğidir.

4) Kağıt üzerinde iyi gibi görünen planların uygulamada başarısız olması söz konusu olabilir. Bu durum, yetişkinlerin eğitime yeterli ilgi göstermemesi; ulaşım, maliyet, kültürel baskı gibi bireysel ve çevresel nedenlerden kaynaklanabileceği gibi, yeterli kaynak ayrılmaması; örgüt içinde eğitimin gerekliliğine inanmama gibi örgütsel nedenlerden kaynaklanabilir. Kuşkusuz plan ile uygulaması arasındaki ilişkinin doğru kurulması planlama uzmanlığı ile ilişkilidir.

Yetişkin Eğitimi Programlarını Kim Planlar?

Yetişkin eğitimi programlarının planlanmasında ve yürütülmesinde farklı uz-

202 Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya

manlık alanlarını gerektiren görevler bulunmaktadır. Bu görevler tek bir kişi tarafından üstlenilebileceği gibi, planlanan programın büyüklüğüne, karmaşıklığına ve programı sunan örgütün özelliğine göre birden fazla kişi tarafından üstlenilebilir. Yetişkinlerin eğitimi ile ilgili görevlerin alanda yetişmiş uzman kişiler tarafından yerine getirilmesi alanın meslekleşmesi ile yakından ilgilidir.

Yetişkin eğitimini kim planlar sorusunun yanıtı kuşkusuz, yetişkin öğrenmesinin gerçekleştiği ortama göre değişir. Yetişkinlere öğrenme olanakları sunan kuruluşların yapısı yetişkin eğitiminin kimler tarafından planlanacağını da belirler. Yetişkinlere eğitim olanağı sağlayan kurumları yetişkin eğitiminin örgütlenmesi açısından üçe ayırarak ele almak mümkündür (Caffarella, 1994:50- 51):

- ① Temel görevi yetişkin eğitimi olan örgütler
- ② Merkezi bir eğitim birimi olan örgütler
- ③ Eğitim birimi olmayan örgütler

Birincisinde, örgütsel amaçlar yetişkinlere eğitim programı geliştirmek ve uygulamak üzerinde odaklanmıştır. Programın planlanması ve uygulanması ile ilgili görevleri yerine getirecek personelin görev tanımları belirlidir. Örgütsel işleyiş ve mekanizmalar açıktır. Çoğu zaman hedef kitleler belirlenmiştir. Toplum merkezi, halk eğitimi merkezi gibi örgütsel yapılar buna örnek olarak gösterilebilir. İkincisinde de yetişkin eğitimi daha çok örgütsel gelişme amaçları ile ilişkilendirilmiştir. Amaç hizmetin niteliğini yükseltmek, örgütsel verimliliği artırmak olabilir. Örneğin bir kuruluş kendi personelinin iletişim becerilerini geliştirmek isteyebilir; meslek alanındaki yeni gelişmeleri personeline kazandırmak isteyebilir. Böyle durumlarda yetişkin eğitimi birimleri, örgütün diğer birimleri ile eşgüdümlü bir biçimde eğitim amaçlarını belirler. Yetişkin eğitimi programlarının planlanmasından ve gerçekleştirilmesinden sorumlu personelin de görev tanımları belirlenmiştir. Bu tip birimler genellikle kurumun üst yönetimine karşı sorumludurlar. Eğitim birimi için üst düzey yönetimin desteğini sağlamak çoğu zaman eğitimin başarısı için temel koşullardan birisidir. Kimi durumlarda yetişkinlerin eğitiminden sorumlu doğrudan bir birim olmamakla birlikte, her birim aynı zamanda kendi eğitimini gerçekleştirecek bir biçimde görevlendirilmiştir. Örneğin bir birim yöneticisi personel için eğitim olanakları düzenlenmesinden de sorumludur. Kimi durumlarda dışardan danışma komiteleri oluşturulabilir ya da hizmet satın alınabilir. Yetişkin eğitimi sunan kurumun yapısı yetişkin eğitimi programlarının ge-

liştirilmesinden ve uygulanmasından kimin sorumlu olacağını da belirler.

Yetişkin eğitimi programlarının planlanmasından asıl olarak sorumlu olması gerekenler yetişkin eğitimi ve planlama süreçleri konusunda bilgi ve beceri sahibi olan uzman personeldir. Bunlar kurumlarda personel geliştirme uzmanı, program geliştirme uzmanı, eğitim planlama uzmanı, eğitim koordinatörü gibi adlarla anılırlar. Son yıllarda eğitimin ticarileşmesi ile bu tür uzmanlığın insan kaynakları uzmanlığı olarak anılması da söz konusu olmaya başlamıştır. Öte yandan asıl görevi eğitim programlarının düzenlenmesi ve yürütülmesi için uygun ortamı yaratmak, olanakları sağlamak olan eğitim birimlerinin yöneticileri, denetmenler, üniversitelerin yaşam boyu öğrenme merkezleri vb. yöneticileri de diğer sorumlulukları yanında eğitim programlarının planlanmasından da sorumlu olabilmektedirler. Kimi durumlarda gönüllü örgütler, kendi amaçlarına ulaşmak için yetişkin eğitimi etkinlikleri düzenlediklerinde, gönüllü planlama uzmanlarının varlığından da söz edebiliriz.

Eğitim programlarının başarısı, planlama uzmanlığı ile yalından ilişkilidir. Lowe çoğu ülkede yetişkin eğitimi programlarının daha iyi hale getirilmesi ve yenilerinin başlatılması yolunda başlıca engelin, yeni fikirler üretme ve yayma, geniş çapta programlar planlama ve bunlar arasında eşgüdüm sağlama ve genel olarak yönetim, örgütlenme ve öğretim düzeyini yükseltme yeteneğine sahip, iyi yetişmiş yeter sayıda tam zamanlı profesyonel bir kadronun eksikliği olduğuna dikkat çekmektedir (1985: 154). Lowe'un 1985'lerde kaleme aldığı bu durum günümüzde geçerliliğini büyük ölçüde korumakla birlikte, özellikle yetişkin eğitiminin yaşam boyu öğrenmenin anahtar kavramlarından biri olarak kabul edilmesi, mesleki niteliklendirmenin verimlilik stratejileri ve piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda ağırlık kazanmasıyla, yetişkin eğitiminin meslekleşmesine olan ihtiyacın görünür hale geldiği bir sürece girilmiş olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak bu sürecin, yalnızca yetişkinlerin mesleki eğitimi açısından değil, yetişkin eğitiminin daha geniş toplumsal amaçlarla ilişkisi açısından önemi gözden kaçırılmamalıdır.

Program Planlama Modelleri

Dikkatli bir eğitim planlaması başarıyı garanti etmez, ama başarılı olma olasılığını artırır. Sistematik bir planlama süreci etkili, yeterli, uygun, yaratıcı eğitim programlarının geliştirilmesi için güçlü bir araçtır. Planlama modeli program planlamacıların birlikte fikir üretmelerin, programın başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmelerinde olanak sağlayan bir rehber ve yol haritası oluşturur. Caffarella program planlama modellerinin yararlarını şöyle belirtir:

204 Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya

mektedir (1994: 8-10):

1. **İnsan, zaman ve para kaynakları daha verimli kullanılabilir.** Özellikle deneyimsiz planlayıcılar için, işin başına tekrar tekrar dönme durumunu ortadan kaldırır.

2. **Günlük işleri kolaylaştırır.** Elde rehberlik edecek bir model olduğu zaman, program planlayıcılar, planlama ile ilgili olarak yapmaları gereken günlük işleri zamanında ve unutmaksızın gerçekleştirirler.

3. **Takım çalışmasını özendirir.** Yapılacak işler ekip içinde, işbirliği ile gerçekleştirilir.

4. **Kontrol için bir temel sağlar.** Ayrıntılı planlama modellerinin kullanılması yoluyla, sadece planlayıcılara değil, onları denetleyen insanlara da kontrol için bir temel sağlar.

5. **Daha iyi programlar geliştirilebilir.** Planlamacıların, planlama süreci ile ilgili görevlerini yerine getirmelerini, unutmamalarını ve gözden kaçan bir nokta olmamasını sağlar, böylelikle daha iyi programlar geliştirilebilir.

Bütün bu yararlı yönlerine karşın, zaman baskısı, örgütsel iklimin uygun olmaması, modeller hakkında bilgi eksikliği ve modellerin yararlı olacağına inanmama gibi nedenlerden dolayı planlama modelleri rutin olarak kullanılmamaktadır (Caffarella,1994: 11-12).

Planlaya ilişkin görevlerin sistematik bir biçimde tanımlanması ve nasıl yerine getirileceğinin belirlenmesi program planlamada model kavramı ile ilişkilendirilir. Kowalski iki temel planlama modeli olduğunu belirtir. Doğrusal (linear model) ve doğrusal olmayan (non-linear) planlama modeli. Doğrusal planlama modeli, planlama görevinin tamamlanmasında ardışık temel adımların birbirini izlediği bir modeldir. Temel değeri, eğitim yaşantılarının oluşturulmasında mantıki bir sıra izlenmesidir, Bir aşama tamamlandıktan sonra diğer aşamaya geçilir (Şekil 1). Doğrusal olmayan modelde ise, planlayıcının karar verme noktaları, ardışık bir sıra izlemez, Hangi noktanın başlangıç oluşturacağını mevcut koşullar belirler (Şekil 2). Doğrusal olmayan modelde sürecin parçaları eş zamanlı olarak gerçekleşeceği için daha az zaman, daha fazla uzmanlık becerisi gerektirir. Doğrusal yaklaşımda ise bir adımın başarısı diğerine bağlıdır. Hata yapıldığında başlangıca dönme olasılığı güçtür ve daha fazla zaman ister (1988:95-97).

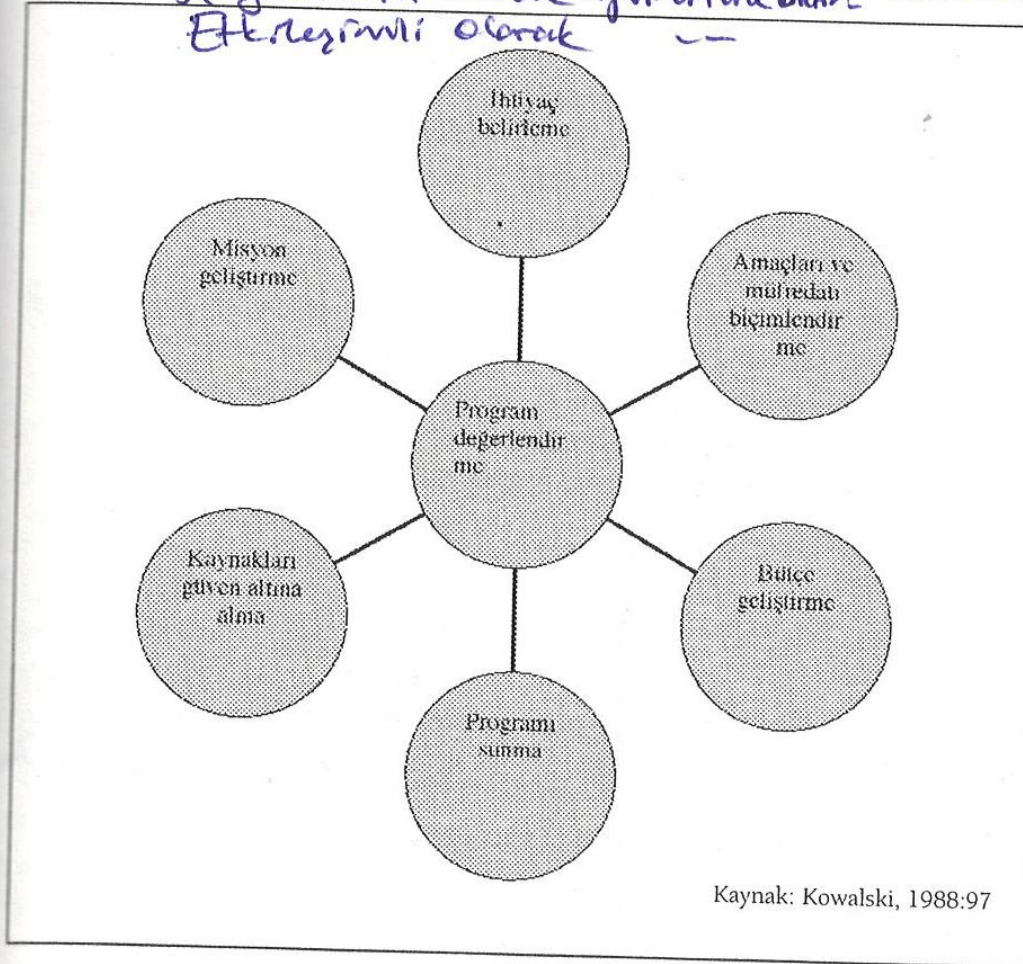
Caffarella doğrusal planlama alanında birçok deneyimli program planlayıcıları bulunmakla birlikte, program planlamanın doğrusal ya da adım adım devam eden bir süreç olmadığını, tersine program planlayıcıların planlama öğeleri ve görevlerinden yoğunlaşarak ya da standart dışı öğeleri planlamaya

Şekil 1 Doğrusal Planlama Modeli

					Program sunma
				Bütçe oluşturma	6.Adım
			Değerlen.Planlama	5.Adım	
		Programi desenleme	4.Adım		
	Amaç geliştirme	3.Adım			
İhtiyaç saptama	2.Adım				
1.Adım					

Kaynak:Kowalski, 1988: 95

Şekil 2 Doğrusal Olmayan Planlama *(Yeterken epi İş zamanlı olarak yürütülebilir daha uygun Etkelidirli olarak)*



katarak, esnek bir çalışma ile eğitim planlarını hazırlayabileceklerini söylemektedir. Caffarella kendi modelini Etkileşimli Model (Interactive Model) olarak isimlendirmektedir. Ona göre etkileşimli modelinin anahtar kavramı "esneklik"tir. Planlama görevi sadece planlamacının değil eğitimciler, öğrenenler ve örgütler arasındaki bir uzlaşmanın sonucudur. Planlama görevlerinin standart bir sıralaması yoktur. Birkaç değişik unsur bir arada yürütülebilir. Özgün planlama durumlarına göre değişiklik yapılabilir. Böyle bir durum uygulamacılara karar alma konusunda kolaylık sağlar. Onun modelinin dayandığı temel varsayımlara göre planlayıcı neyi, niçin yaptığını, eğitim programlarının sonucunda uzun ya da kısa dönemli olarak neyi elde edeceğini bilmelidir. Program planlamada önceden planlanmış ödevler bulunmakla birlikte, son dakika alınan kararlar da söz konusu olabilir. Çünkü planlamacı tüm değişkenleri önceden kontrol edemeyebilir. Eğitim programı etkileşimli bir süreç içinde işbirliği ile ortaya çıkabilir. Program planlanırken yetişkin eğitiminin temel ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Program planlama için on bir görev tanımlamaktadır (1994:17-23):

1. Planlama süreci için bir temel oluşturma
2. Program için tasarı fikirlerin saptanması
3. Tasarı fikirlerin öncelik sırasına konulması
4. Program amaçlarının geliştirilmesi
5. Öğrenmenin transferi etkinliklerinin düzenlenmesi
6. Değerlendirme planlarının oluşturulması
7. Program formatının, süresinin ve personel gereksinimlerinin belirlenmesi
8. Bütçe ve pazarlama planlarının hazırlanması
9. Eğitim planlarının düzenlenmesi
10. Lojistik olanakların düzenlenmesi
11. Programın değeri konusunda iletişimde bulunulması.

Eğitim programlarının planlanmasında hangi model ele alırsa alınsın benzeri görevlerin sürece dahil edildiği görülmektedir. Planlamaya ilişkin görevlerin adım adım doğrusal bir süreç olarak değil etkileşimli bir yaklaşımla ele alınmasının yetişkin eğitimi mantığı ile de daha tutarlı olduğu görülmektedir. Burada program planlama 6 görevden oluşan bir süreç olarak ele alınmıştır. Bu makalede bu süreçler aşağıdaki sıra ile ele alınacaktır: *(Eğilimler)*

1. Programın temel gerekçesinin oluşturulması
 2. Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi
 3. Eğitim amaçlarının geliştirilmesi
- Hoca anlattı*

- 4) Öğrenme yaşantılarının tasarlanması
- 5) Değerlendirme planlarının oluşturulması
- 6) Yönetsel durumların kararlaştırılması

1. Programın Temel Gerekçesinin Oluşturulması

Eğitim programları boşlukta var olmaz. Belirli bir örgütsel bağlam içinde, belirli hedef kitlelere dönük olarak geliştirilir ve uygulanır. Bu programların bireysel, örgütsel ya da toplumsal gereksinimleri karşılaması beklenir. Hangi hedef kitleye, niçin eğitim planlandığı konusunda ikna edici kanıtların sunulması planlamanın bu alt süreci ile ilgilidir. İstatistiki veriler, toplumsal yapı analizleri, ilgili literatür bilgileri kanıt olarak sunulabilir. Programın gerekçelendirilmesi süreci aynı zamanda programın alanının da belirlenmesini/içerir. Programın genel amaçları (aims) bu süreç içinde geliştirilir. Genel amaçlar aynı zamanda uzun vadeli amaçlardır.

Uzun vadeli amaçlar tüm programın etkisine ilişkin idealize edilmiş durumlardan oluşur. Toplumsal gelişmenin sağlanması, daha sağlıklı toplumsal çevrenin oluşturulması, yaşam niteliğinin yükseltilmesi, mesleki eğitimin geliştirilmesi gibi amaçlar genel amaçlara örnek olarak gösterilebilir (Rogers, 2002:147). Bir program bütünlüğü içerisinde uzun vadeli amaçların bütünüyle gerçekleşmesi beklenmese de amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunacağı varsayılır.

Program gerekçesi ve genel amaçları kimi zaman ulusal kalkınma amaçları, kimi zaman sosyal politika önlemleri ile kimi zaman da örgütsel amaçlarla ilişkilendirilerek ortaya konulabilir. Örneğin toplumun okur-yazarlık düzeyinin yükseltilmesi gibi uzun vadeli bir amaç, ulusal kalkınma amaçları ile ilişkilendirilebilir. Programı gerekçelendirmek kimi durumlarda karşılanması gereken eğitim gereksinimlerinin ortaya koyulması açısından verili kaynaklara dayalı olarak yapılan bir araştırma olarak da kabul edilebilir.

Programın gerekçesi ve genel amaçlarının ikna edici kanıtlarla sunulmuş olması kimi durumlarda örgütsel onayın elde edilmesi açısından da önem taşır. Örneğin herhangi bir kurumun eğitim birimi tarafından hazırlanan bir program uygulanması, o kurumun üst düzey yöneticilerinin onayının alınmasını gerektiriyorsa, o programa neden ihtiyaç duyulduğu, açık ve anlaşılır bir biçimde anlatılmış olmalıdır. Kimi durumlarda bir programın uygulanması, örneğin sosyal amaçlı bir eğitim programının uygulanması büyük ölçüde parasal kaynağı gerektirebilir, böyle durumlarda destek sağlayan kuruluşlara ikna edici bir gerekçe ve amaç sunulmuş olması önem taşır.

2. Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Eğitimde ihtiyaç kavramı ilk kez John Dewey tarafından gündeme getirilmiştir. Dewey ve taraftarları öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı eden konu merkezli yaklaşım yerine, öğrencinin aktif katılımcı olduğu öğrenci merkezli yaklaşımı önermişlerdir. Eğitimin ihtiyaçlara dayalı olması gereği ve ihtiyaç kavramının önemi ile ilgili tartışmalar ilk kez okul sistemi içinde dile getirilmiş olmasına karşın, ihtiyaç kavramı yetişkin eğitiminde çok daha önemli bir yere koyulmaktadır. Hemen hemen bütün yetişkin eğitim kuramcıları ihtiyaç kavramına değinmişler, yetişkin eğitimi programlarının ihtiyaca dayalı olarak hazırlanması gereği üzerinde durmuşlardır. Yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri, yetişkin eğitiminin gönüllü katılıma dayalı olması, yetişkin eğitimi programlarının ihtiyaca dayalı olarak hazırlanmasını önemli hale getirmektedir, Yetişkin eğitimi programlarının temel amacı, bireylerin, grupların ve toplulukların gerçek eğitim ihtiyaçlarını ve her birinin bir parçası olduğu toplumun ihtiyaçlarını karşılamak olarak görülmektedir. Yetişkinlerin gerçek eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek program planlama süreçlerine yansıtılması gerekmektedir.

İhtiyaç kavramı gündelik yaşamda herhangi bir şeyin eksikliği, noksanlığı anlamında kullanılmaktadır. Bir başka tanımla ihtiyaç var olan durumla, olması gereken durum arasındaki fark, boşluk, dengesizlik, eşitsizlik olarak da tanımlanmaktadır. Eğitim ihtiyacı ise olan davranış ile olması gereken davranış, olan yeterlik ile olması gereken yeterlik arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Bülbul,1991:92; Kowalski,1988:122; Doğan,1997:122). Yukarıda yapılan tanım açısından bakıldığında bir yetişkin için neyin ulaşılması gereken durum olduğu, bunu kimin belirleyeceği sorularının yanıtı program planlama süreçleri açısından önem taşımaktadır. Öte yandan bireyin yaşamının her alanındaki sorunların eğitim yoluyla çözülmesi mümkün değildir. Bireyin etrafını çevreleyen sorunların pek çoğu eğitim ve öğrenme ile ilgili nedenlerden kaynaklanmamaktadır. Burada önemli olan yetişkinlerin sorunlarının doğru analiz edilip, eğitimin bu sorunların çözümüne katkıda bulunabileceği durumların programlarının içeriğine yansıtılması sorunudur. Bu da sorun analizlerine dayalı kapsamlı araştırmaları gerekli hale getirmektedir. Yetişkin eğitiminde eğitim ve ihtiyaç arasındaki ilişkinin doğru kurulması gereği değişik ihtiyaç türlerini gündeme getirmektedir.

Yetişkin eğitiminde karşılaştığımız ihtiyaç türlerinden birisi "hissedilmiş ihtiyaçlar" dir. Hissedilen ihtiyaç doyurulması konusunda bir bilinçliliği ifade eder. Bazı yazarlar, her zaman gerçek olmasalar da yetişkinleri programlara

katılmaya güdülemesi nedeniyle en önemli ihtiyaç tipinin bunlar olduğunu, bunlardan yola çıkılarak gerçek ihtiyaçlara ulaşılabileceğini ileri sürmektedirler. Birey tarafından hissedilen ve karşılanması gerekli görülen ihtiyaçların her zaman gerçek eğitim ihtiyacı olmaması durumu “gerçek ihtiyaç” kavramının ne olduğunu gündeme getirmektedir. Gerçek ihtiyaç bireydeki bilgi, beceri ve tutum eksikliğine karşılık gelir. Bireyin eğitim ihtiyaçları ve eksikliği konusunda, bireyin kendisinin değil, dışardan bir gözlemcinin de ölçüt koyması durumunda (yüklenmiş ihtiyaçlar) dan söz edebiliriz. Yetersiz ya da hatalı bilgi dışardan bir gözlemciyi eğitim ihtiyaçları hakkında isabetli olmayan kararlar vermeye götürebilir. Bu nedenle yüklenmiş ihtiyaçlar da her zaman gerçek ihtiyaçlar olamayabilir. Gözlemcinin değerleri gerçekleri çarpıtabilir. Yüklenmiş ihtiyaçlar kapsamlı bir değerlendirmeye katkı verecek bir biçimde kullanılabilir. Yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları konusunda doğru kararlar verilebilmesi, sistematik ihtiyaç belirleme süreçlerini program planlamanın önemli bileşenlerinden biri haline getirmektedir. (Bülbul,1991:96; Kowalski,1988:123-124; Okçabol,1986).

İhtiyaçlar toplum düzeyinde ortaya konulduğu zaman “sosyal ihtiyaçlar” adını alır. Yetişkin okur-yazarlığı, sosyal refahın artırılmasına yönelik programlarda olduğu gibi. Sosyal ihtiyaçlar ulusal düzeyde de ortaya konulabilir. Ulusal ve sosyal ihtiyaçlarda toplum düzeyinde bir uzlaşmadan söz edilebilir. Bu ihtiyaçlar pek çok yurttaş için önemli ve ortaktır. Sosyal ihtiyaçların ortadan kaldırılması, bireysel öğrenici ihtiyaçları ile ilişki kurulması ile olur. Bazen ihtiyaçlar örgütsel düzeyde de ortaya koyulabilir. Örgütün eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, örgütte yaşayan yetişkinlerin davranışlarında değişiklik oluşturma yoluyla olur. Örneğin sosyal sigorta kurumu, çalışan bireylerinin halkla ilişkiler konusunda eğitimini gerçekleştirerek toplumla ilişkilerini iyileştirmek isteyebilir.

İhtiyaçlar bireysel, örgütsel, toplumsal hangi düzeyde tanımlanırsa tanımlansın, eğitim programları gerçek eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak oluşturulmalıdır. Bu da eğitim ihtiyaçlarının nasıl belirleneceği konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmayı gerektirmektedir.

İster gelişmiş isterse de az gelişmiş olsun tüm ülkelerde eğitime ihtiyacı olan yetişkinlerin kendileri için düzenlenen eğitim programlarına katılmasının sağlanması yetişkin eğitimi alanının en temel sorunlarından birisidir. Yetişkin eğitimi alanında yapılan araştırmalara dayalı olarak ortaya koyulan temel bulgulardan birisi, eğitim düzeyi daha yüksek olan yetişkinlerin eğitime katılmaya güdülenmelerin daha yüksek olduğu, yetişkin eğitim olanaklarının geniş-

210 Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya

letilmesinin bu gruplar lehine sonuçlar ortaya koyduğudur. Bir başka anlamıyla bireyin eğitim düzeyinin yüksek olması daha fazla eğitim talep etmesine neden olmaktadır. Oysaki eğitim bakımından dezavantajlı gruplar olarak nitelendirilen kır ve kent yoksulları, işsizler, kadınlar, göçmenler, engelliler gibi yetişkin eğitiminin öncelikli hedef kitleleri, eğitim olanaklarından daha az yararlanmaktadır. Kapsamlı ve sistematik ihtiyaç belirleme süreçleri eğitim bakımından yoksunluk içinde bulunanların eğitime katılmalarının sağlanmasında güçlü bir etken olarak görülmektedir.

Eğitime katılma potansiyeli olan hedef kitlelerin ihtiyaçlarının ne olduğu hakkında bilgi toplama ve belirlenmiş bu ihtiyaçları önemleri açısından düzenlemeye ihtiyaç değerlemesi denir (Okçabol, 1986-1987). İhtiyaç saptamanın temel amacı, elde edilen bilgiyi planlama sürecine sokarak, kurs kapsamına, öğretim materyallerine ilişkin daha bilinçli kararlar almaktır (Kowalski, 1988:121).

İhtiyaç saptama yetişkin eğitiminde program planlamanın önemli bir ögesi olmasına karşılık, etkili bir araç olarak kullanılmamaktadır. Bunun dört temel nedenini Kowalski şöyle belirlemektedir (1988,121):

1. Kuram ve uygulama arasında geniş bir boşluk vardır. Sezgi, alışkanlıklar, politik baskılar, mevcut kaynaklarının kullanımının avantajları nedeniyle ihtiyaç saptamaya gerek duyulmamaktadır.

2. Planlamanın bir aşaması olarak ihtiyaç saptamanın nasıl yapılacağı bilinmemektedir. Birçok yönetici ne yönetimde, ne de yetişkin eğitiminde formal bir yetiştirmeden geçmeksizin o pozisyona gelmişlerdir ve ne akademik geçmişleri, ne de deneyimleri ile böyle bir sorumluluk için yeterli değildirlere. Böylesi bir eğitimden geçenler bile ihtiyaç saptama konusunda yetersizdirler. İhtiyaç belirleme çalışması yapılması durumunda bile güvenilir bilginin toplanması ve amaca uygun bir biçimde analiz edilmesi güç olmaktadır.

3. İhtiyaç belirleme program planlamanın bir bileşeni olarak değil lüks olarak görülmekte, insan ve maddi kaynaklar olarak verdiğinde yapılr anlayış egemen olmaktadır. Uygun bir ihtiyaç belirleme çalışması, çok amaçlı veri toplama formlarını, karmaşık analizleri gerektirir. Bu pahalı bir süreçtir. Pek çok örgüt ya kaynakları yetersiz olduğundan ya da kaynaklarını bu süreç için harcamak istemediğinden ihtiyaç belirlemeyi gereksiz görür.

4. Çatışmanın bir kaynağı olarak görülmekte, programları şişireceği düşünülmektedir. Yönetimler, kuruluşlar üzerine baskı yaparak, kendi belirledikleri ihtiyaçlar üzerinde çalışmalarını isteyebilirler. Aynı baskı kurumun yöneticilerinden de gelebilir.

Dezavantajlı gruplar

İhtiyaç Saptama Operasyon Etkili Kullanılmama Nedenleri

Eğitim ihtiyaçlarının saptanması temelde bir araştırma sürecidir. Bu nedenle araştırma süreçlerinde uyulması gereken noktalar ihtiyaç araştırmaları için de söz konusudur. İhtiyaç saptama araştırmalarında şu aşamaların gerçekleştirilmesi gerekir:

A. Öncelikle araştırma amacının belirlenmesi gerekir, çünkü amacımız hangi veri toplama tekniğini seçeceğimize de yön verir. İhtiyaç saptama araştırmaları:

- Üzerinde çalışacağımız hedef kitleyi belirlemek için,
 - Belirli bir hedef kitlenin hangi ihtiyaçlarına yönelmek gerektiğine karar vermek için,
 - Özgül eğitim içeriğini belirlemek için yapılabilir.
- Örn: AP'nin konu başlıklarını belirlemek için. Katılması muhtemel katılımcı.
- İhtiyaç araştırmaları potansiyel katılımcıların eğitim programının değişik boyutlarına ilişkin tepkilerini de kapsayabilir. Programın zamanlaması, yöntem ve tekniklere ilişkin tercihler, katılmasını kolaylaştırıcı durumlar, katılma engelleri gibi. Böylesi durumlarda ihtiyaç saptama süreci potansiyel katılımcıların program planlama sürecine katılmasının bir biçimi olarak ele alınabilir.

B. Araştırmanın kimin ya da neyin üzerinde gerçekleştirileceğine karar verilmesi gerekir. Eğitim ihtiyaçları hakkında karar verirken kimlerden bilgi toplayacağımız ya da neyi veri kaynağı olarak kullanacağımıza karar vermek gerekir. Kimin kendisinden, istatistiklerden, uzmanlardan ... vs. (fiziksel faydalanarlardan (Belediyeler, SSKlar))

C. Veri toplama ve analiz tekniğinin belirlenmesi, ihtiyaç saptamanın amacı, ihtiyacı belirlenecek grubun nitelikleri, ihtiyaç saptamaya ayrılacak süre ve maliyet göz önünde bulundurularak veri toplama tekniği belirlenir. Genelde bundan fazla veri toplama tekniğinin kullanılması eğitim ihtiyaçlarının daha gerçekçi saptanmasını sağlayabilir. Toplanan verilerin amaca uygun olarak analiz edilmesi gerekir. Bazı durumlarda araştırma verilerinin analiz edilmesi karmaşık istatistiksel analizleri gerektirebilir. Bu aşamada yapılan en temel ham verilerin nasıl analiz edileceği belirlenmeden, uygun olmayan tekniklerle veri toplanmasıdır. Planlamacı yeterli araştırma bilgisinden yoksunsa toplanan verileri program için nasıl kullanışlı hale getireceğini bilemez. Bu durumda ihtiyaç saptama boşuna bir çaba haline gelebilir. İhtiyaç değerlendirme sonuçları eğitim amaçları ve eğitim içeriği ile ilişkilendirilir.

İhtiyaç araştırmaları doğrudan potansiyel katılımcılar üzerinde yürütüleceği gibi dolaylı kaynaklardan da elde edilebilir.

Doğrudan araştırma teknikleri, testler, soru kağıdı uygulaması (anket), mülakat, O short, nominal grup tekniği, iş analizi olarak sayılabilir. Zaman ya da ?

212 Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya

maliyet açısından doğrudan araştırma güç olduğu zaman ve dışardan gözlemcilerin de görüşlerine ihtiyaç duyulduğunda dolaylı araştırma teknikleri kullanılabilir. Bu durumda hedef kitlenin kendilerinin ortaya koyduğu ihtiyaçlara değil, onların ihtiyaçlarını bildiği varsayılan kişilerden ve bu ihtiyaçlarla ilgili kayıtları analiz ederek eğitim ihtiyaçlarına ulaşılır. Dolaylı araştırma teknikleri olarak da göstergelerin analizi ve Delphi tekniği ele alınacaktır.

1- Testler (Sınavlar) Neysi biliyor, neysi bilmiyor?

Hedef kitlenin öğrenme eksikliklerini belirlemeye yönelik olarak yapılan sınavlardır. Bilgi, beceri, hatta tutumların belirlenmesinde kullanılır. Sınav yoluyla eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi mümkün olmakla beraber, sınavın yetişkin öğrenciler için çok da uygun olmadığı bilinmelidir. Öte yandan standart testler uygulanması durumunda standart testlerin çoğunluğunun çocuk ve gençlere uygun olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

2- Soru kağıdı (anket tekniği) ✓

Araştırmalarda yaygın olarak kullanılan soru kağıdı yöntemi ihtiyaç saptama amacıyla da kullanılabilir. Soru kağıdı soru sorulan kimsenin kendisi tarafından doldurulabileceği gibi, okuma yazma bilmeyenlere araştırmacı tarafından da uygulanabilir. Soru kağıdının hazırlanması ve uygulanması araştırma yöntem bilimi açısından son derece teknik bir süreç olup bu konuda bilgi ve deneyim sahibi kişiler tarafından gerçekleştirilebilir. İyi hazırlanmış ve amaca uygun bir soru kağıdı ile çok sayıda kişiden, ekonomik olarak, objektif bilgi sağlanabilir. Anketler açık bir dille yazılmalı, anlaşılır olmalı, yanıtının durumuna uygun olmalı, gerekli konuları açıkta bırakmayacak bir uzunlukta olmalı, fakat fazla uzun olmamalıdır. Genel olarak, doldurulması 10-15 dakikayı geçen anketler ya hiç doldurulmaz, ya da yeterli özen gösterilmeden doldurulur.

3- Nominal grup tekniği?

Şu aşamaları içerir:

1. İhtiyaçları belirlenecek gruptan 8- 10 kişi seçilir.
2. İhtiyaç belirlemenin niteliğine göre, kendileri, grupları ya da örgütleri için önemli gördükleri ihtiyaçları belirlemeleri istenir. *başın sirtınası yapılır*
3. Herkesçe paylaşılan, herkese ortak olan sorunlar herkesin görebileceği bir araç üzerine yazılır.
4. Yeterli bir süre bu sorunlar üzerinde tartışılır.

5. Katılımcılara bu listeden 5 ya da daha fazla ihtiyacı seçmeleri istenir.
6. Her bir katılımcının en önemli gördüğü maddeleri 5'den başlamak üzere puanlamaları istenir.
7. En yüksek maddeden başlayarak, ihtiyaçlar öncelik sırasına koyulur.

4-İş Analizi

İş analizi özellikle mesleki ve teknik eğitimde, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Herhangi bir iş ya da meslekte var olan yeterlik düzeyi ile olması gereken yeterlik düzeyi arasındaki farkın gözlem yoluyla ortaya koyulmasına dayanır. Bireylere soru sorulmaz. Bu bir sınırlılıktır. İyi bir gözlem yapmak yüksek düzeyde beceri gerektirir. Bu nedenle bu teknik iyi yetişmiş kişiler tarafından kullanılmalıdır. Teknik yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış bir biçimde yürütülebilir. Birincisinde, nitelik ve nicelik olarak özgül davranışlar not edilmiştir. İkincisinde ise gözlemci, hangi davranışın dikkate değer olduğuna kendisi karar verir. Var olan yeterlik düzeyi ile olması gereken yeterlik düzeyi arasındaki fark eğitim ihtiyacı olarak tanımlanır.

Uygulanması yetersizdir.

5-Q-Sort

Aslında bir araştırma tekniği olan Q-sort katılımcı ve personelin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde de kullanılan bir tekniktir. Özellikle aynı ilgileri paylaşan gruplarda kullanıldığında olumlu sonuçlar verir. Süreç uygulanırken, her bir karta bir sorunun yazıldığı kartlar toplanır. Aynı sorunun olduğu karta aynı numara verilir. Numaralar birden başlar ve devam eder. Daha sonra kartlar denekler tarafından sorunun önemine göre 7-11 kümede toplanır. Cevaplama süresi sonunda, bir ya da iki en önemli sorun, bir ya da iki en az önemli sorun, diğerleri arasında yer alır. Her küme için araştırmacı puan tablosu üzerinde her bir kişinin kart numaralarını işaretler. Daha yüksek küme numarası sorunun önemine işaret eder (Tate, 1982).

? Uygulanması yetersizdir.

Uygulama

10 deneğin 25 sorunu 7 kümeye ayırdığı bir uygulama örneğinde tekniğin uygulaması aşağıdaki biçimde gerçekleştirilebilir(Tate, 1982):

Uygulama için ihtiyaçlar:

1. Her bir kişi için 25 küçük kağıt,
2. Her bir kişi için küme numaralarının yazılı olduğu 7 kart ya da 7 küme-

214 Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya

ye ayrılmış geniş bir kağıt.

3. İki puan tablosu,
4. Katılımcılar için yönerge.

Hazırlık:

1. Her bir madde 25 karta ayrı ayrı yazılır. Her birine birden 25'e kadar numara verilir.

2. Her bir kişiye yönergeyi dağıtılır.

3. Her bir kişi için kartın üstüne 1'den 7'ye kadar küme numaraları yazılır ya da bir kağıdı 7 kümeye bölünür.

Süreç:

1. Katılımcılardan yönergeyi okuması istenir.

2. Katılımcılarla yönerge birlikte gözden geçirilir.

3. İsim yazmanın gerekli olmadığı ifade edilir. Bu çalışmanın amacının eleştiri ya da denetleme olmadığı, problemleri, ihtiyaçları belirlemek olduğu vurgulanır.

4. Katılımcıların sınıflamaya başlaması sağlanır. Katılımcıların etrafında fazla dolaşılmaz. Kendilerini rahat hissetmeleri için belli bir mesafe korunur. Ayrıca verilen yönergeye uygun olarak işlem yapıp yapmadıkları adım adım izlenir. Bu süreç için 10-20 dakika verilir.

5. Katılımcıların verilen yönergeye uygun olarak işlem yapıp yapmadıklarını gözden geçirilir.

Katılımcılara yönerge:

✕ Q-sort süreci için aşağıdaki yönerge okunur ya da okumaları sağlanır.

1. Size 25 tane kart verilmiştir. Her birinin üzerine bir problem/ ifade/ öneri/fikir yazılmıştır. Bu kartları okuyunuz.

2. Size en önemli gelen maddenin yazılı olduğu kartı seçiniz. Bu kartı "7" olarak belirtilen kartın üzerine koyunuz.

3. Şimdi 24 kartınız var. Bunların içinde size en önemsiz gelen maddenin yazılı olduğu kartı seçiniz. Bunu "1" olarak isimlendirilen kartın üzerine koyunuz.

4. Şimdi 23 kartınız var. Bunlardan size en önemli gelen 3 tanesini seçiniz. Onları "6" olarak isimlendirilen kartın üzerine koyunuz.

5. Şimdi 20 kartınız var. Bunlardan size en az önemli gelen 3 tanesini seçiniz ve "2" olarak isimlendirilen kartın üzerine koyunuz.

6. Şimdi 17 kartınız var. Bunların içinde size en önemli gelen 5 tanesini seçiniz ve "5" olarak belirtilen kartın üzerine koyunuz.

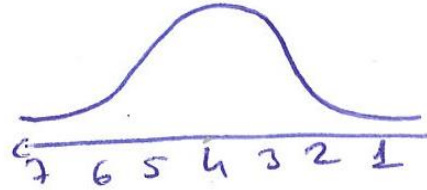
7. Şimdi 12 kartınız var. Bunların içinde size en az önemli gelen 5 tanesini seçiniz ve "3" olarak belirtilen kartın üzerine koyunuz.
8. Şimdi 7 kartınız var. Onların hepsini "4" olarak isimlendirilen kartın üzerine koyunuz.

Puanlama:

1. Bir çapraz tablo hazırlanır (TABLO 1).
2. Her bir katılımcının madde numaraları uygun kümenin olduğu kolona işaretlenir.

1. Küme- 1 madde 7. Küme- 1 madde	2 madde
2.Küme- 3 madde 6.Küme- 3 madde	6 madde
3.Küme- 5 madde 5.Küme- 5 madde	10 madde
4.Küme 7 madde	7 madde
TOPLAM	25 madde

Tablo 1.



3. İkinci bir tablo hazırlanır. (TABLO 2) Her bir katılımcının, her bir madde için verdiği değerler ikinci tabloya aktarılır.
4. Her bir madde için verilen değerler toplanır.
5. En yüksek puan alan madde en önemli soruna dikkat çekmekte ve öncelikler puan sıralamasına göre belirlenmektedir.

6 Göstergelerin Analizi

Değişik göstergeler analiz edilerek eğitim ihtiyaçları saptanabilir:

1. Ulusal düzeyde yapılan araştırmalar, Nüfus sayımları, yaşam istatistiklerinden elde edilen okuryazarlık, çocuk doğum ve ölüm oranları, kişi başına düşen milli gelir gibi demografik veriler analiz edilerek eğitim ihtiyaçları ortaya koyulabilir. *Örn: Temselsel linsiyet göstergeleri*

2. Daha önce yapılmış bilimsel araştırma verileri; bilimsel ve mesleki dergilerde yer alan araştırma sonuçları ihtiyaçların belirlenmesinde bir gösterge olarak ele alınabilir.

3. Diğer kurumlardan toplanan veriler (sağlık, eğitim kayıtları vb.) ve bazı durumlarda benzer örgütlerin ortaya koyduğu eğitim ihtiyaçları bu amaçla kullanılabilir.

4. Personel kayıtları (işten çıkarma nedenleri, sicil raporları vb.) üretim ile ilgili kayıtlar (verimlilik ile ilgili göstergeler vb.) özellikle hizmet içi yetiştirme gereksinimlerini ortaya koyabilir.

7 Delphi Tekniği → Uzmanlardan yada anahtar kişilerden bilgi toplama tekniğidir.

Yetişkin eğitiminde eğitim ihtiyaçlarının potansiyel katılımcıların kendi algılarına dayalı olarak ortaya koyulması beklenen ve yetişkin eğitimi literatürü tarafından onaylanan bir durumdur, çünkü bu yolla katılıma güdülenmenin artacağı, programa sahiplik duygusunun gelişeceği varsayılır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi yetişkinler tarafından hissedilen bu ihtiyaçlar her zaman gerçek ihtiyaçlara denk düşmeyebilir. Görüşlerine başvurulmuş kişilerin doğru olarak saptanması koşuluyla dışardan gözlemcilerin görüşlerine başvurulması hedef kitlenin eğitim ihtiyaçlarını gerçekçi bir biçimde ortaya koymada sağlıklı bir yol olabilir. Hedef kitlenin genişliği, coğrafi ve ekonomik nedenler, zaman sınırlamaları nedeniyle, yetişkinlerle doğrudan iletişim kurmanın olanaksız olduğu durumlarda da yetişkinlerin ihtiyaçlarını bildiği varsayılan kişilerin görüşlerine başvurmak elverişli bir yol olabilir.

Delphi tekniği uzmanlardan ya da anahtar kişilerden bilgi toplama tekniğidir. Bilgi toplanacak kişilerle, yüz yüze bir ilişki söz konusu olmaksızın, ilişkide bulunulan grupta bir "konsensüs" sağlamaya yöneliktir. Teknik 1950'den önce sivil savunma problemleri hakkında grup düşüncesini elde etmek için RAND şirketi içindeki Olaf Helmer ve arkadaşları tarafından geliştirildi ve daha sonra süreci tanıtan bir yayın yapıldı (Rosmann ve Carey, 1973).

218 Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya

Delphi tekniği şu süreçleri içerir (Okçabol,1986-1987):

1. İhtiyacı belirleyecek olan farklı uzmanlardan bir grup sistematik olarak seçilir.
2. İhtiyaçlara ilişkin bir anket geliştirilir.
3. Seçilmiş uzmanlara bu araçlar postalanır.
4. Uzlaşma ve uzlaşmama nedenlerini belirleyebilmek için geri dönen araçlar değerlendirilir.
5. Uzmanlara birinci araca verilen cevaplar özetlenerek, ikinci bir araç postalanır ve fikirlerini gözden geçirmeleri, hem de maddeler üzerindeki uzlaşmama nedenleri sorulur.
6. Uzlaşmaya ulaşıncaya kadar bu işlem iki, üç kez tekrar edilir.

Delphi tekniğinin temel karakteristikleri, "isim yazmama", "kontrollü dönütlerle tekrar" ve "istatistik grup yanıtı" olarak belirtilebilir. İsim yazmama baskın bireylerin etkilerini azaltır. Kontrollü dönütlerle tekrar, grup üyeleri arasındaki etkileşimin bir kaç basamakta düzenlenmesinden oluşur ve tipik olarak her basamağın başlangıcında, bir önceki basamağın sonuçları özetlenir ve grup üyelerine dönüt olarak verilir ve onlardan yanıtlarını bir önceki grup görüşünün ışığı altında gözden geçirmeleri istenir. Grubun görüşü, grup üyelerinin görüşlerinin istatistiksel ortalaması olarak alınır. Grup baskısı uyuma yönelir ve daha da önemlisi, her üyenin düşüncesi grup cevabına yansır. Delphi tekniği, katılanların tekrarlı dönüt koşulları altında, tahminlerini grup normuna doğru değiştirme eğilimi gösterdikleri bir tekniktir. Grup normuna doğru kayma, belki de doğru olan bireysel görüşleri ortadan kaldırır. Bununla birlikte bu teknik insanları diğer tekniklerden daha çok düşünmeye zorladığı için, eğitime ilişkin karar verecek olanlara güçlü veriler sağlar. Tekniğin başarısı başvurulacak uzmanların iyi seçilmiş olmasına, araştırma ve istatistik teknikleri konusunda bilgili olmalarına bağlıdır. Bunun yanında aşamalı olması zaman ve para maliyetini artırabilir (Rossman ve Karey, 1973).

3. Program Amaçlarının Geliştirilmesi

Örgün eğitim müfredatları okul dışındaki kurumlar tarafından belirlenir. Bunlar planlama kararlarını sınırlar. Örneğin kanunlar yönetmelikler ders kapsamını çizer. Zaman düzenlemeleri, üniversite giriş sınavları diğer parametrelerdir. Yetişkin eğitiminde program planlamada daha büyük esneklik vardır. Yetişkin eğitimi adı altındaki öğrenme yaşantıları örgün eğitimden daha geniş ve çeşitlidir. Yetişkin eğitiminin bazı biçimleri yetişkinlerin temel

eğitimi gibi daha yapılanmıştır. Bununla birlikte, pek çok yetişkin eğitimi tipinde kurs kapsamı hakkında kararlar almada planlamacılar özgürdür. Bu nedenle ihtiyaçlara göre amaçların oluşturulması yetişkin eğitiminin içeriğine karar verilmesinde kritik önem taşımaktadır. İhtiyaca dayalı amaçlar kapsam, öğretimsel yöntemler, eğitim materyalleri vb. hakkında bilinçli kararlar vermeyi sağlar (Kowalski,140).

Amaçlar planlı bir öğrenme yaşantısında neyi başarmak istediğimizi ortaya koyar. Eğer eğitim kasıtlı öğrenme yaşantılarının yapılandırıldığı bir süreçse, amaçlar öğrenme yaşantısından çıkacak sonuçlardır.

Bazı yazarların, yetişkin eğitiminin toplum eğitimi gibi bazı biçimlerinde bir amaçlar dizisine sahip olmanın gerekli olmadığını, öğrencilere kendi amaçlarına dayalı açık uçlu öğrenme durumları yaratmanın yeterli olduğunu, önceden belirlenmiş amaçların, öğrenme sürecini basit ve mekanik yaptığını ileri sürdüklerini belirten Rogers bu durumun bize yararlı olabilecek bazı noktaları hatırlattığını söylemektedir (2005, 144):

1. Etkileşimli bir yetişkin eğitimi sürecinde amaçlar değişebilir.
2. Öğrencilerin amaçları birbirinden farklıdır, her biri öğrenme durumundan neyi istiyorsa onu alır.
3. Öğrenme süreci dinamik ilişkilerden oluştuğu için, çıktıları öğretmenin planladığından ya da öğrencinin beklediğinden farklı olabilir. Bir başka anlamıyla öğretme ve öğrenme sürecinin planlanmamış çıktıları da olabilir.
4. Bazen öğrenme etkinliğinin sonuçları uzun vadelidir, kursun sonucunda hemen görülmeyebilir.

Genelde program amaçları uzun vadeli amaçlar ya da genel amaçlar (aims); kısa vadeli amaçlar ya da özel amaçlar (specific goals); hedef davranışlar ya da öğrenme amaçları (objectives) olmak üzere üç düzeyde tanımlanır.

Uzun vadeli amaçlar ya da genel amaçlar, tüm programın etkisine ilişkin idealize edilmiş durumlardan oluşur. Daha iyi toplum, daha iyi yaşam kalitesi gibi. Bu tür amaçlar özellikle asıl işi yetişkin eğitimi yapmak olan kurumların amaçlarının bir yansımasıdır. Örneğin bir kadın sivil toplum örgütünün "Kadınlara Yönelik Aile İçi Şiddeti Önlemeye Yönelik Eğitim Programı" hazırladığını düşünelim. "Aile içi şiddete karşı kamuoyu duyarlılığını artırmak ve konuyu kamuoyunun gündeminde tutmak" bir genel amaç ifadesi olabilir.

Kısa vadeli amaçlar ya da özel amaçlar, her hangi bir yetişkin eğitimi programına katılanların sonuçta öğrenmesi beklenen şeyler üzerinde odaklanır.

220 Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya

Değiştirilmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve anlayışların ifade edilmiş biçimidir. "Programa katılan kadınların şiddeti kabullenme eğilimlerini azaltmak, şiddet görmeden yaşama haklarının olduğu bilincini geliştirmek" yukarıda sözü edilen program için bir özel amaç ifadesi olabilir.

Öğrenme amaçları ya da hedef davranışlar, belli bir öğrenme etkinliğinden beklentileri tanımlar ve katılımcının davranışları olarak ifade edilir. Öğrenme amaçlarının 4 temel kategorisi vardır. 1. Bilginin elde edilmesi (tanımak, listelemek, betimlemek, ifade etmek, açıklamak vb.); 2. Düşünce becerilerinin geliştirilmesi (karşılaştırmak, değerlendirmek, çözümlemek vb.); 3. Psiko-motor becerilerin geliştirilmesi (göstermek, çizmek, onararak, kurmak vb.); 4. Değer, tutum ve duygularda değişim (benimsemek, savunmak, onaylamak, işbirliği yapmak, kabul etmek vb.). Öğrenme amaçları katılımcıların neleri yapabilecekleri, hissedebilecekleri cinsinden ifade edilir (Caffarella, 1994: 184-185). "Şiddetin, insan hakları konusundaki uluslar arası antlaşmalarda ve ulusal yasalarda yer alan hükümlere aykırı olduğunu açıklama" bilginin elde edilmesi düzeyindeki bir öğrenme hedefine örnek olarak gösterilebilir.

Amaçlar kendi içinde bir hiyerarşi oluştururlar. Alt düzeydeki amaçların gerçekleştirilmesi bir üst düzeydeki amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunur. Genel amaçlar "niçin" onu öğrenmek istiyoruz sorusunun cevabını; özel amaçlar öğrenmenin amacı "nedir" sorusunun cevabını; öğrenme amaçları ise bu amacı başarmak için öğrencilere "nasıl" yardımcı olabiliriz sorusunun cevabını verir.

Kimi zaman program amaçları, eğitimsel amaçların yanında program kaynaklarının niteliğini geliştirmek için de bir çerçeve verebilir. Bunlar operasyonel amaçlar olarak ifade edilir. Program amaçlarının öğrenme çıktıları kadar operasyonel amaçları da kapsamı programın niteliğini yükseltmek açısından önemlidir. Bu tür program amaçları sürecin önemli bir parçası olduğunda programın niteliği ve etkililik artar. Operasyonel amaçlar asıl işi eğitim olan örgütler için geçerli olmasına karşılık, kendi personelinin hizmet içi eğitiminden sorumlu olan örgütlerde de yararlı olur. Örneğin ekipmanı geliştirici olabilir.

Program amaçları, akılcı, somut ve uygulanabilir olmalıdır. Amaç oluşturulmasında esas olan geçerlik değil başarılabilirliktir. Program planlamacıları program amaçlarının açıklığını test etmek için kendilerine amaçlar ile öncelikli ihtiyaçlar arasındaki ilişki açık mıdır; programın önemli bir parçasında odaklaşmakta mıdır; uygulanabilir, başarılabilir midir; belirli bir zaman diliminde ulaşılabilir midir; programın bütün ilgilileri katılımcı, yönetici vb. için

Öğrenme amaçları
yazıldıkten kullanan
Nispetiştir.



anlaşılır ve anlaşılır mıdır; ölçülebilir olduğu düşünülmemektedir sorularını sormalıdır (Caffarella, 1994:103). Program amaçları ile ilgili olarak yukarıdaki soruların cevabı bizim amaç, etkinlik ve değerlendirme süreçleri arasındaki ilişkiyi görmemize de katkıda bulunacaktır.

Program amaçları üzerinde program boyunca yeniden çalışılabilir, değiştirilebilir, kaldırılabilir, yenileri eklenebilir. Katılanların amaçları ile program amaçlarının örtüştürülmesi, yetişkin eğitiminin temel felsefesinin bir gereğidir. Program planlamacılar bu konuda esnek olmalıdırlar.

4. Öğrenme Yaşantılarının Tasarlanması

Program planlamada temel sorunlardan birisi, neyin (eğitim programının içeriği) nasıl (yöntem ve teknik), ne kadar sürede gerçekleşeceğine karar vermektir.

İçeriğin Belirlenmesi

İçeriğin belirlenmesi, yani neler öğretileceğine karar verilmesinde etkili olan parametreler, program amaçları, öğrenme hedefleri, katılanların hazır bulunuşluk düzeyi ve zaman sınırlamalarıdır. Kowalski program kapsamının belirlenmesinde üç temel ölçütün dikkate alınması gerektiğini söylemektedir. Bunlar uygunluk, öğretilebilirlik ve esnekliktir. “Uygunluk”, içeriğin yetişkinin yaşamına uyarlanabilir, aktarılabilir olması; “Öğretilebilirlik” içeriğin öğrenme materyallerinin ders, atölye ya da diğer örgütlü öğrenme yaşantılarına uygun olması; “esneklik” ise yetişkinlerin yetenek, ihtiyaç, deneyim ve ilgilerinin değişken olması nedeniyle içeriğin öğrencilere uyarlanmasına izin vermesidir (1988:143).

Zaman sınırlamaları söz konusu olduğunda önemine ve önceliğine göre içerik belirlenebilir. Caffarella aşağıdaki sıralamaya göre içeriğin sınırlanabileceğini önermektedir (1994, 187):

- Katılımcıların bilmesi gereken, öğrenme amaçları için gerekli olan içerik.
- Gerekli olan içeriğe destek içerik
- Konunun anlaşılması için şart olmasa da ilgili ya da ilginç olan içerik.

Kimi zaman örgün eğitimin belirli bir düzeyi için hazırlanmış bir müfredatın, aynı amaçlara yönelik bir yetişkin eğitimi etkinliğine aktarılması söz konusu olabilmektedir. Kowalski çocuk ve gençlere göre oluşturulmuş psikolojik ve felsefi ölçütlerin yetişkinlere uygun olamayabileceğine dikkat çekmektedir (1988, 141).

Yöntem Belirlenmesi

Yöntem programın nasıl yapılandırılacağını gösterir. Öğrenme yöntemleri değişik biçimlerde sınıflandırılabilir. Aşağıdaki sınıflama buna örnek olarak gösterilebilir (Caffarella, 1994:152-155):

- Bireysel yöntemler: Çıraklık, bilgisayar destekli eğitim vb.
- Yüz yüze küçük grup yöntemleri: Dersler, seminerler, atölyeler, destek grupları, geziler vb.
- Yüz yüze büyük grup yöntemleri: Konferanslar, kongreler, konuşma serileri, sergiler vb.
- Uzaktan eğitim yöntemleri: Mektupla öğretim, sesli ve görüntülü konferanslar vb.
- Toplum öğrenme yöntemleri: Toplum kaynak merkezleri, toplum kalkınması, toplumsal eylem grupları vb.

Yöntem seçiminde önemli olan, tek bir yönteme bağlı kalınmayabileceği, katılımcıların deneyimleri, personelin uzmanlığı, maliyet ve olanaklar, program içeriği ve programdan beklentiler göz önünde bulundurularak farklı yöntemler kullanılabilir. Özellikle çok amaçlı geniş kapsamlı programlarda birden fazla yöntem kullanılabilir.

✓ Programın zamanlanması

Program yöntemi belirlendikten sonra program için uygun süre, programın her parçası için, saatler ve tarihler belirlenmelidir. Eğitimin süresi gerekli eğitim yaşantılarını gerçekleştirmeye olanak verecek kadar uzun, gereksiz zaman harcamayı önleyecek kadar kısa olmalıdır. Program eğitim etkinlikleri yanında sosyal etkinlikleri için ayrılan saatler de belirtilmelidir. Boş zamanlarda sinema, tiyatro, gezi, eğlence olanakları sağlanmalıdır.

Program tarihleri kesinleşmeden, programın zamanlamasının katılımcılara iş ve özel hayatlarındaki programlarına uygun olduğundan emin olmak gerekir. Hedef kitlenin başka yükümlülükleri olduğu, iş hayatındaki yoğun dönemlerde, bayramlarda, ailevi sorumlulukların fazla olduğu dönemlerde program yapılmamalıdır. Benzeri olarak büyük tatiller sırasında veya bu tatile yakın dönemlerde eğer tatil paketi, programın sunuş stratejisinin bir parçası olarak düşünülmediyse, program planlanmamalıdır.

Bir başka husus çalışma sürelerinde, tam gün çalışma süresini zorlayan koşullar olabilir, buna rağmen tam gün süren eğitim programları pek olumlu karşılanmamaktadır. Tam gün süren programlarda sabahları kuramsal, öğleden sonraları uygulamalı derslere yer verilmesi uygun olur.

5. Değerlendirme Planının Oluşturulması

Program değerlendirmesi, programın etkili olup olmadığının, beklenen sonuçların alınıp alınmadığının belirlenmesi için kullanılan bir süreçtir. Program planlanırken, programın nasıl değerlendirileceği, yani değerlendirme planı da oluşturulmalıdır.

Yetişkin eğitiminde değerlendirme süreçleri örgün eğitimdeki değerlendirme süreçlerinden farklı olarak öğrenenin performansından çok yetişkinlerin öğrenmesine daha etkin nasıl yardımcı olabiliriz sorusu üzerine odaklanır. Yetişkinlerin sadece ne öğrendiği değil süreç boyunca ne olduğunun belirlenmesi önemlidir (Roger, 2002: 255). Bu nedenle değerlendirme önceden belirlenmiş standartların ne kadar karşılandığından çok, gerçekte "ne oluştu ne oluşmalıydı" yı belirleyen bir bilgi toplama ve bu bilgiye dayalı bir karar verme sürecidir. Bu süreç sadece yetişkin katılımının performansının değerlendirilmesine değil programın bir bütün olarak değerlendirilmesine dönüktür. Değerlendirmenin sadece bir sonuç değil süreç olması değerlendirme görevinin sürekliliğine işaret eder.

Değerlendirme bir araştırma sürecidir. Değerlendirme süreçlerinde araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanır. Bu nedenle bazı yazarlar değerlendirme araştırma terimini kullanırlar. Araştırma ve değerlendirme araştırmaları arasındaki temel fark değerlendirmenin program üzerinde odaklaşması araştırmaların ise teori kurma ve bilgiyi genelleme amaçlı olmasıdır.

İki tür program değerlendirme yaklaşımı söz konusudur. Birisi geliştirme amaçlı yapılan değerlendirmedir (Formative). Diğeri ise uygulamanın sonunda yapılan (summative) ve daha çok programın sonuç ve getirilerini ve eksikliklerini belirlemeye dönük olarak yapılan değerlendirmedir. (Okçabol, 2006: 101; Kowalski, 1988:155; Roger, 2005: 256;).

Değerlendirmenin kalbinin, program değerinin belirlenmesi olduğunu belirten Caffarella'ya göre bu 3 nedenden dolayı çok kolay bir iş değildir. Birinci olarak, program sonucunda gerçekleşmiş gibi görünen şey, gerçekten o programın sonucu olmayabilir. Eğitimin sonucunu etkileyen değişken sayısı o kadar fazladır ki planlayıcıların programın arzu edilen sonuçları ürettiğini göstermesine izin vermez. İkinci olarak, bazı programların sonuçları açık ve ölçülebilir değildir. Sonuçları ölçülebilir olan programlarda bile, ölçmenin formüle edilebilmesi, emek, zaman ve maliyet açısından çok kolay olmayabilir. Üçüncü olarak, kimi zaman program planlayıcılar programları hakkında yargıda bulunulmasından hoşlanmayabilirler. Özellikle değerlendirmenin cezalandırmak amaçlı yapıldığının düşünüldüğü durumlarda bu böyledir. Dör-

düncü olarak, planlama personeli değerlendirme bulguları temelinde bir eylem yapılmayacağını düşünüyorsa değerlendirmeyi gereksiz bulabilir. Değerlendirme bir değişiklik beklentisini de beraberinde getirir (Caffarella, 1994: 1209).

Değerlendirme süreçleri, programın amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda bilgi sağladığı gibi, program planlamacılara, katılımcılara, deneticilere, yöneticilere dönüt sağlar ve bunun sonucu olarak gelecekteki program geliştirme çabalarına ışık tutar.

Program değerlendirme genelde 3 görevden oluşan bir süreçtir. Yetişkin eğitimi programının niteliği hangi görevlerin değerlendirme amaçları açısından daha önemli ve öncelikli olduğunu ortaya koyar. Bu görevlerden birisi "katılımcı tepkilerinin değerlendirilmesi"dir. Bir program yürütülürken ve sonuçlandırıldığında, katılımcıların programın amaçlarına içeriğine, yöntem ve tekniklerine, program personelinin tutum ve davranışlarına, gerçekleştirilen lojistik hizmetlere ilişkin tepkileri, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış grup ya da bireylerle yapılan görüşmeler, tepkileri elde etmek için kullanılan formlar aracılığıyla elde edilir. Katılımcı tepkilerinin program değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanılması, demokratik karar verme süreçlerine yetişkin katılımı anlamına geldiği için yetişkin eğitimi felsefesi ile de tutarlı görünmektedir. Kimi yetişkin eğitimi programlarında sadece katılımcı tepkilerinin elde edilmesi bile yeterli görülmektedir. İkinci görev "öğrenmenin değerlendirilmesi"dir. Yetişkin eğitiminin formel eğitime daha yakın biçimlerinde öğrenmenin değerlendirilmesi önemli görülebilir. Yetişkinin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinde görülen değişimler daha çok ön test-son test, gözlem, sınav gibi uygulamaları gerekli hale getirmektedir. Burada önemle üzerinde durulması ve duyarlılık gösterilmesi gereken konu, yetişkinlerin gönüllü katılımcılar olarak bu tür uygulamalarda yaşadıkları kaygılar nedeniyle öğrenme süreçlerinden uzaklaşmalarının söz konusu olabileceğidir. Üçüncü görev "sonuçların değerlendirilmesi"dir ve programın bireye, yaşadığı örgüte, topluma ne tür katkıların olduğunu belirlenmeyi amaçlayan etki araştırmalarını gündeme getirir. Program değerlendirmede en zor görev sonuçların değerlendirilmesidir, çünkü sonuçlar kısa vadede ortaya çıkmayabilir, ortaya çıkan değişikliklerin her zaman o programa bağlı olarak ortaya çıkıp çıkmadığının belirlenmesi her zaman kolay olmayabilir.

Program değerlendirme planlanırken aşağıdaki süreçlerin gerçekleştirilmesi gerekir:

- ① Birinci aşama, "değerlendirme amacının belirlenmesi" dir. Değerlendirmenin amacı, katılımcı tepkilerinin belirlenmesi, programın topluma etkisi, katılımcıların öğrenmesi ya da bütün bunların tamamı olabilir.
- ② İkinci aşama, "değerlendirme için gerekli verilerin kimden ya da nereden sağlanacağı" belirlenmesidir. Katılımcı, tüketici, yönetici, meslektaş, kurum kayıtları vb.'den değerlendirme araştırması için gerekli veriler toplanabilir.
- ③ Üçüncü aşama, "veri toplama ve çözümleme tekniklerinin belirlenmesi" dir. Hangi teknikle veri toplanacağı ve bunların değerlendirmeye temel olacak kararlar için nasıl elverişli hale getirileceği belirlenmelidir. Daha önce de belirtildiği gibi program değerlendirmeye temel olacak kararlar için gerekli veriler araştırma yöntem ve teknikleri ile belirlenir ve bu konu uzmanlık becerisini gerektirir.
- ④ Dördüncü aşama, "verilerin ne zaman toplanacağına karar verilmesidir". Program değerlendirmeye ilişkin veriler:

- Program başlamadan önce, program yerinde ve katılımcıların ortamında,
- Program sırasında, program yerinde,
- Program bitiminde program yerinde,
- Programdan sonra izleme çalışmaları biçiminde toplanabilir.

- ⑤ Beşinci aşama, "değerlendirme için ölçüt oluşturma" dir. Yetişkin eğitiminin daha formal ve yapılandırılmış biçimlerinde hangi koşullarda programın başarılı sayılacağına ilişkin ölçütlerin oluşturulması gerekebilir.

Kowalski değerlendirmeye rehber olacak ilkeleri şu şekilde belirlemektedir (1988: 158):

- Değerlendirme eğitim yaşantısının amaçlarına yönelik olmalıdır,
- Değerlendirme ölçme ve değer biçme ile ilgilidir. İnsan ve maddi kaynaklara gereksinme gösterir,
- Değerlendirmeye öğrenci katılımı demokratik karar verme anlayışı ile uyumludur. Programcının değerlerinin baskın olmasını önler.

6. Yönetsel Durumların Kararlaştırılması

Program planlaması sadece programın eğitsel bileşenleri ile ilgili kararları vermenin ötesinde anlam taşır. Bunların başında bütçeleme etkinlikleri gelir. Program planlamasından sorumlu kişiler bütçe yönetiminin planlama süreci-

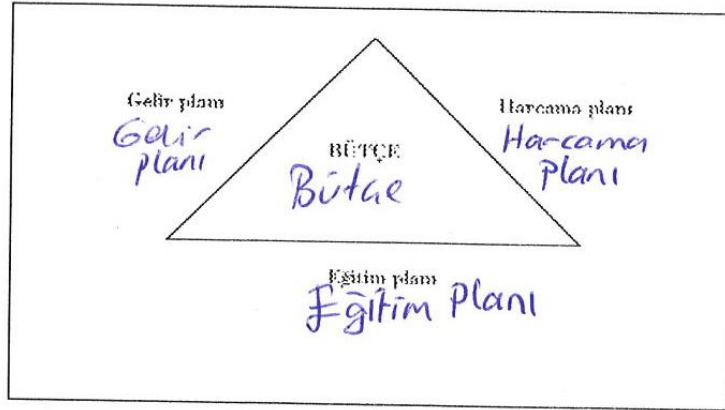
226 Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya

nin temel bir parçası olduğunu bilmelidirler.

Bütçe mali işleri çerçeveleyen bir plandır. Bir başka anlatımla belirli bir dönem için önerilmiş harcamaların tahmini bir çerçevesini verir. Bütçe hazırlanırken gelirler ve giderler arasında bir denge oluşturulur. Yetişkin eğitimi için gelir kaynakları, programı sunan örgütün bütçesinden alınabilir. Kurumun ana görevi yetişkin eğitimi yapmak ise her bir program için ayrı bir bütçeleme etkinliği yapılmayabilir. Program için harcamalar merkezi bütçenin içinde yer alır. Kimi durumlarda programın bütçesi maliyet esasına göre çalışır, programın maliyetini karşılayacak bağış ya da kaynak bulunması gerekir. Bazıları da kar elde etmek için çalışır ve bu durumda giderler katılımcıların verdikleri paradan karşılanır. Program bütçesi nereden sağlanırsa sağlansın programı sunan örgüt program giderlerini karşılamayı garanti etmelidir.

Bütçe tabanında eğitim planı olan eşkenar bir üçgene benzetilebilir (Şekil 3). Diğer iki kenar harcamalar ve gelirlerdir. Bu üçgenin bir kenarındaki azalma, doğal olarak diğer kenarlarında da azalmaya neden olur. Eğitim planı beklenen gelir ve beklenen harcamalar arasındaki denge ile yürütülür (Kowalski,1988:163).

Şekil 3. Bütçe Bileşenleri



Bütçe şekillenirken maliyetlerin harcamalardan yüksek çıkması durumunda program maliyetlerinin düşürülebilmesi için şu yollar önerilmektedir (Caffarella, 1994: 176-168):

1. Daha ucuz eğitim malzemeleri kullanılarak, bazı malzemelerden vazgeçilebilir.

2. Programı planlayacak, yürütecek ve/veya değerlendirecek personel sayısı azaltılabilir.
3. Katılımcı sayısı düşürülebilir.
4. Daha ucuz öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak, daha az masraf yaparak aynı belki de daha fazla katılımcının katılması sağlanabilir.
5. Daha ucuz tesisler kullanılabilir, ya da para harcanmayacak tesislerden yararlanılabilir.
6. Program katılımcıların evlerine dönebilecekleri bir tesiste düzenlenerek, konaklama masrafları ortadan kaldırılabilir.
7. Katılımcıların programa ulaşımı ve geri dönüşü için en ucuz ulaşım şekli şart koşulabilir.
8. Program, tesislerin ucuz olduğu dönemlerde gerçekleştirilebilir.
9. Promosyon malzemeleri daha ucuza mal edilebilir.
10. Maliyet daha düşük olursa, katılımcıları bir yerde toplamak yerine program katılımcılara götürülebilir.
11. Maliyet daha düşük olursa programın kapsamı daraltılabilir.
12. Program gözden geçirilerek, gereksiz olduğu düşünülen etkinlik ve hizmetler, program kapsamından çıkarılabilir.

Yönetmelik durumlarının kararlaştırılmasında son aşama programın sunulmasıdır. Programın sunulmasında iki önemli husus bulunmaktadır. Birincisi, program ile hedef kitle arasında iletişimin nasıl kurulacağı. İkincisi eğitim ortamı düzenlenirken nelere dikkat edileceğidir. Program ile potansiyel hedef kitle arasındaki iletişim, programın duyurulması ve tanıtımı yoluyla gerçekleşir.

Eğitim bir ticari mal olarak algılandığında yetişkinler birer müşteri olarak kabul edilir duyurma ve tanıtım etkinlikleri pazarlama kavramı ile eş tutulur, programa müşteri çekmek için pazarlama tekniklerinden yararlanır.

Yetişkinlerin kendileri için sunulan eğitim programlarına katılmamama nedenlerinden birisi yetişkinlerin ihtiyaç duydukları konularda eğitsel olanaklardan haberdar olmamalarıdır. Bu nedenle program hedef kitlenin niteliğine göre yüz yüze iletişim olanakları ya da kitle iletişim araçları kullanılarak duyurulmalı, programı kimin düzenlediği, nerede olacağı, varsa ücreti katılma koşulları bildirilmelidir.

Yetişkinlerin herhangi bir programın daha ilk gününde eğitim programı hakkında edindikleri izlenimin olumlu ya da olumsuz olması programın başarısını da olumlu ya da olumsuz olarak etkiler. Programın başında aksaklık olmaması, beklenmedik durumlar karşısındaki önlemlerin tasarlanması, son

kontrollerin yapılması gerekir. Bir yetişkin eğitimi programında bize son derece ayrıntı gelen bir husus, zamanında yerine getirilmezse programı büyük ölçüde sarsabilir. Örneğin vereceği dersi çok iyi hazırlayan ve sunusunu projeksiyon makinesi kullanmaya dayandıran bir eğiticinin, makine çalışmazsa tüm hazırlıkları boşa gider.

Katılımcılar ile ilgili hizmetler önceden kontrol edilmeli, gerekiyorsa taşıma işlemleri, yolluk yevmiye ve benzeri işlemler önceden çözülmeli, yemek düzenlemeleri kontrol edilmelidir. Mümkünse öğrencilerin dinlenme aralarında oturabilecekleri rahat bir yer sağlanmalı, çay, kahve vb. ikramlar hazırlanmalıdır. Ders saati düzenlemeleri, varsa sosyal program katılımcılara bildirilmeli, varsa eğitim materyalleri katılımcılara ulaştırılmalıdır.

Sonuç Yerine

Bu makalede, yetişkin eğitimi programlarının planlanmasında rehber olabilecek temel süreçler açıklamaya çalışmıştır. Yetişkin eğitimi programlarının çeşitlenmesi ve değişken yapıları, standart planlama süreçlerinin her durum için geçerli olmayabileceğini de göstermektedir. Bu nedenle farklı ihtiyaçlara cevap verecek özgün program planlama yaklaşımlarının olabileceği ve geliştirilebileceği gözden uzak tutulmamalıdır.

Kaynaklar

- Bülül, Sudi** (1991) *Halk Eğitimine Giriş*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Cafferalla, Rosemary S.** (1994) *Planning Programs For Adult Learner*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco.
- Duman, Ahmet** (2007) *Yetişkinler Eğitimi*, Ütopya Yayınları:17, Ankara
- Doğan, Hifzi** (1997) *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Geray, Cevat** (2002) *Halk Eğitimi*, İmaj Yayınevi, Ankara.
- Kovalski, Theodora J.** (1988) *The Organization and Planning of Adult Education*, State University of New York Pres.
- Okçabol, Rifat** (1986-1987), "Need assessment in adult education", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 12, 59-71.
- (2006), *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*, Ütopya Yayınları:142.
- Roger, Alan** (2005), *Teaching Adults*, Open University Pres.
- Rossmann, Mark ve Carey Dennis M.** (1973), "Adult Education and the Delphi Technique;an Explanatıon and Application", *International Journal of Continuing and Training*, 2, 3, 247-252
- Tate, Sean** (1982) "Q SORT: Aş a Needs Assessment Technique", Technical Note No.21, Center for International Education.