

Yetişkin Eğitimcileri Güçlendirmek: Eğitici Eğitime Kavramsal Bir Bakış

Tevfik Gelen

Sanayi Devrimi'nin 20. yüzyılda yarattığı dönüşüm, 21. yüzyılda geleneksel okulların rolüne ve işlevine dair sorguları tetiklemiştir. Hızlı değişimle karakterize edilen günümüz toplumları geleneksel okulların akademik bilgisinin artık ilham kaynağı olmadığını ileri sürmüşlerdir. Örgün eğitim aracılığıyla geleneksel okullarda öğretilen kitabi bilgilerin insan ömrünün geri kalan yaşamında 21.yüzyıl toplumları için yeterli bir geçerliliğe sahip olmadığı iddia edilmiştir. Nitekim örgün eğitimin sunduğu akademik hizmet, insanların günümüz işgücü piyasalarının becerilerini karşılamada ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini bu noktada güçlendirmede bazı sorunlara yol açmıştır. Bu durum yetişkinlerin günümüz dünyasına uyum sağlayabilmesinde ve karşılaştığı bireysel ve toplumsal güçlüklerin üstesinden gelebilmesinde bir dizi güçlüklerin yaşanmasına neden olmuştur. Ayrıca mevcut örgün eğitim sistemi, belirli bir yaş kitlesine odaklanmakta ve yaş hiyerarşisine göre sınıflandırılmaktadır. Bu durum, yetişkinlerin eğitim hakkına erişimini zorlaştırmakta ve onları dezavantajlı hale getirmektedir. Böylece kişinin başta iş, aile, toplum ve vatandaşlık olmak üzere eğitim ve sağlık gibi çeşitli alanlarda farklı toplumsal öğrenme ihtiyaçlarını ve işlevlerini yerine getirebilmek için eğitimin araçsal bir değer olarak kabul edilmesi hakim bir görüş haline gelmiştir. Bu anlayış yaşam boyunca devam eden ve öğrenmenin sürekliliğini vurgulayan hayat boyu öğrenme adı altında yeni bir eğitim felsefesine zemin hazırlamıştır. Hümanist bir varsayıma dayanan hayat boyu öğrenme anlayışıyla birlikte eğitim sadece okullarda değil yaşamın tüm sürecinde temel bir insan hakkı olarak görülmeye başlanmıştır. Böylece hayat boyu öğrenme örgün eğitimin yanında ve onun tamamlayıcısı olarak toplumsal yaşamın her alanında (iş, aile, çevre vb.) bireylerin yol göstericisi ve destekleyicisi olmuştur.

Gelinen noktada eğitim sadece belirli bir yaş aralığında alınan bir ayrıcalık değil, yaşam boyu

süren bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır. Temel eğitim, yalnızca belli bir yaş grubuyla sınırlı kalmak yerine tüm bireylerin potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine imkan tanıyan kapsayıcı bir yapıya kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşım, eğitim hakkının yaş sınırıyla kısıtlanmaması ve her bireyin yaşam boyu öğrenme fırsatı yakalaması gerektiği fikrine dayanmıştır. Nihayetinde temel eğitim hakkı, çocuklar ve gençlerin yanı sıra yetişkin ve yaşlıları da içeren ve hayat boyu devam eden geniş bir yelpazeye dönüşmüştür (UNESCO, 2010). Bu nedenle hayat boyu öğrenmenin de ayrılmaz bir parçasına dönüşen temel eğitim, her yaştan özellikle de yetişkin öğrenenler için ayrı bir öğretim programı ve öğretim sisteminin tasarlanmasında itici bir güç olmuştur. Bu süreçte yetişkin eğitimi yaşam boyu öğrenmenin gerçeğe dönüştürülmesinde kilit bir öneme sahip olmuştur (UNESCO, 2010).

Özellikle 1928 yılında Edward L. Thorndike'nin, popüler görüşlerin aksine tüm yetişkinlerin ihtiyaç duyabilecekleri her şeyi öğrenebileceğine ilişkin savı bilimsel literatürde dikkatleri üzerine çekmiştir. O zamandan beri yetişkin öğrenimi ve eğitimi yazınında önemli adımlar atılmış ve yetişkin eğitimiyle ilgili birçok programın yaygınlaşması sağlanmıştır (May, 1976). Bununla birlikte yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için benzersiz bir çaba gösterilmiştir (May, 1976). Yetişkinlerin ilgileri, ihtiyaçları, deneyimleri ve toplumsal konumları çocuklara göre farklılık gösterdiği için büyük ölçüde özel bir eğitim türü olarak değerlendirilmiştir (Öztürk, 2015). Yetişkin eğitimi programları, katılımcıların bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş içerikler sunarak, günlük yaşamlarına somut katkılar sağlayacak şekilde tasarlanmış diğer taraftan vaka analizleri ile problem çözme gibi yöntemler aracılığıyla katılımcıların edindikleri bilgileri pratik olarak hayata uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik olmuştur (Alpaydın, 2011). Neticede yetişkin eğitimi, yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmelerine imkan sağlayarak bilgi ve becerilerini geliştirmelerine ve potansiyellerini ortaya koymalarına yardımcı olmuştur. Bu sayede yetişkin eğitimi, insan hakları açısından da önem taşımaktadır. Avrupa ve diğer birçok ülkede yetişkin eğitimi, bireylerin yaşam kalitesini önemli ölçüde artıran ve onları daha tatmin edici bir yaşama hazırlayan bir araç olarak kabul edilmiştir (UNESCO, 2010). Bunun için, küresel düzeyde sektörel ve hedef kitle olarak çok çeşitlilik gösteren (farklı ilgi, konu ve alanlarda) yetişkin öğrenimi ve eğitimi programlarının başarıya ulaşmasında insanları harekete geçiren, onları güçlendiren ve dönüştüren bir sürecin varlığına dikkat çekilmiştir. Bu süreçte ise bilgi, beceri ve yetkinliklerin yanı sıra siyasi beceri ve karar alma gibi yeteneklerin de

kazanılmasının gereği vurgulanmıştır (UNESCO, 2010). Düzenlenen eğitim programlarında yetişkinlere eğitim veren kişilerin mesleki yeterliliklerin iyi düzeyde olmaması ayrıca üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Çünkü yetişkinlere eğitim veren eğitimcilerin öğrenenlere etkili bir şekilde bilgi ve beceri kazandırmadaki yetersizliği yetişkin öğrenimi ve eğitimi alanının en önemli zorluklarından biri olarak değerlendirilmiş (<https://uil.unesco.org>), hatta ilginç bir şekilde eğitimcilerin verdikleri eğitimlerde kritik bir role sahip olmalarına rağmen genellikle eğitim almadıkları ve tipik olarak deneme-yanılma veya gözlem yoluyla öğrenmeye çalıştıkları ifade edilmiştir (Loo, 2006). Yetişkin öğrenimi ve eğitiminin sunumunun kalitesi üzerinde eğitimcilerin kritik bir role sahip olduğu saptanmıştır (UNESCO, 2010). Etkili bir yetişkin eğitmenin niteliklerinin nasıl olması konusunda ise öncelikle girilen çabalar alandaki yetişkin eğitimcilerinin görüşlerine yönelik olmuştur (Pratt, 1981). Sonuç itibarıyla alınan uzman görüşlerinde, yetişkin eğitimcilerin niteliğinin artırılmasının gerekliliği elde edilen bulgulardan biri olmuştur (Pratt, 1981). Bu nedenle yetişkin eğitiminin temel bileşeni kabul edilen “yetişkinin” eğitim sürecindeki yerini, özelliklerini, yetişkin eğitimi ilkelerini ve iyi bir eğitimcinin özelliklerini göz önünde bulundurmak yetişkin eğitimcilerinin niteliğini artırmada öncül koşullar olarak kabul edilebilir.

Bu bağlamda eğitici eğitimleri, eğitimcilerin güncel bilgi ve becerilerle donatılmasını sağlayarak, değişen eğitim ortamına ve çevresel koşullara uyum sağlamalarını ve etkin bir şekilde görevlerini yerine getirmelerini mümkün kılması açısından önemli bir konu alanıdır. Önceki araştırmalar, yetişkin eğitimi alanındaki geniş çeşitliliğin, eğitimcilerin mesleki açıdan tam anlamıyla profesyonelleşmesini zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu 'engelleyci çeşitlilik' olarak adlandırılan zorlukla başa çıkmak için Avrupa Komisyonu, eğitimcilerle yönelik ortak unsurları içeren bazı temel yeterlilikler geliştirmiştir. Bu çerçevede, eğitimcilerin eğitiminde profesyonel bir profil oluşturmak ve yetişkin eğitiminin kalitesini artırmak için kazanılması gereken temel yeterlilikler belirlenmiştir. Temel yeterliliklerle ilgili yapılan çalışmalarda, hangi becerilerin vurgulanacağı konusunda metodolojik adımlar atılmıştır. Türkiye'de ise yetişkin eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) sorumluluğunda yürütülmektedir. Bu bakımdan Türkiye eğitim sistemi, örgün eğitimin yanı sıra "yaygın eğitim" adı altında yetişkinlere yönelik çeşitli öğrenme imkanları da sunmaktadır. Fakat bu alandaki faaliyetler ile ilgili standart bir veri seti eksikliği mevcuttur. Bu durum yetişkin eğitimi uygulamalarının kapsamını, katılımcı profilini, hangi becerilerin kazandırıldığına dair net bir bakış açısı elde

etmeyi zorlaştırmaktadır. Nitekim, yetişkin eğitimi uygulamalarının farklı alanlarda çeşitlilik göstermesi, tek bir çatı altında yetişkin eğitime ilişkin standart bir öğretim programının olmayışını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de eğiticilerin eğitimi ile ilgili yetişkin eğitiminin ilke ve özelliklerini dikkate alan ve yetişkinler için düzenlenen tüm eğitimleri kapsayan esnek ve sürdürülebilir ortak bir öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim programı eksikliği, eğiticilerin yetersiz kalmasına ve yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamamasına yol açmaktadır. Dolayısıyla yetişkinlerin eğitimden beklentileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmayan geleneksel eğitim yöntemleri, yetişkinlerin motivasyonlarını ve katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum, yetişkin eğitiminin etkinliğini ve verimliliğini düşürmektedir. Yapılacak çalışmayla yetişkinler için düzenlenen eğitimlerde ilgi ve ihtiyaçların dikkate alınması, yetişkinlerin eğitimden beklentilerini karşılayacak ve yetişkinlerin eğitime aktif katılımlarını teşvik edecek bir eğitim modeli sağlayarak yetişkin eğitimi veren kurumlara, yetişkin eğitimcilerine ve politika yapıcılara kavramsal açıdan önemli katkılar sunabilecektir. Bu çalışma, Türkiye’de yetişkin eğitimi için özgün bir öğretim programının gerekliliğine dikkat çekerek bu alandaki araştırmalara öncülük etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada şu üç temel hipotez ele alınmış ve tartışmaya açılmıştır:

- Türkiye’de yetişkin eğitimi, MEB himayesinde yürütülen ve farklı ihtiyaç ve ilgi alanlarına hitap eden geniş bir yelpazede faaliyet gösteren bir alandır. Bu çeşitlilik, farklı türde yetişkin eğitimi programları sunan kurumların varlığıyla açıkça ortaya çıkmaktadır. Fakat bu çeşitliliğin bir dezavantajı da tek bir çatı altında standart bir öğretim programının bulunmamasıdır. Bu durum, yetişkin eğitiminin meslekleşmesi ve profesyonelleşmesi önünde önemli bir engel teşkil etmektedir.
- Türkiye’de eğiticilerin eğitiminde yetişkin eğitiminin ilke ve özelliklerini dikkate alan, yetişkinler için düzenlenen tüm eğitimleri kapsayan esnek ve sürdürülebilir ortak bir öğretim programının olmaması yetişkin eğitime katılımı azaltmakta ve yetişkin eğitiminin kalitesini düşürmektedir.
- Türkiye’de yetişkinlere yönelik eğitim programlarında yetişkin öğrenme ilkelerini göz önünde bulunduran bir öğretim programı, yetişkin eğitimcilerin niteliğini yükseltebileceği gibi, katılımcıların motivasyonunu ve öğrenmelerini de önemli ölçüde artıracaktır.

19. yüzyılın sonlarından itibaren "Yetişkin öğrenebilir mi?" sorusunun tartışılması, yetişkin eğitiminin kuramsal ve uygulamalı temellerini sağlamlaştırmıştır (Yıldız ve Uysal, 2013). Tarihsel süreçte yetişkinlerin nasıl öğrendiğine dair gelişen anlayışla yetişkinlerin öğrenebileceğine ilişkin önermeler yetişkin eğitiminin temel dayanak noktasını oluşturmuştur (Knowles, 1995: aktaran Ayhan, 1995). Bu bilgiler, dünya çapında, özellikle de etkili eğitim hizmetlerin sunulmasında yetişkin eğitimi alanında kritik öneme sahip bir değişken olarak görülmüştür. Böylece yetişkin öğrenme prensiplerini ve yetişkinlere nasıl etkili bir şekilde öğretileceğini anlamak, yeni nesil öğretmenlerin yetiştirilmesinde hayati önem taşıdığı (Dobson, 2007) ileri sürülmüştür.

Günümüzde yetişkin eğitimi, sadece okul sisteminin bir uzantısı olmanın ötesine geçerek yetişkinlerin geniş öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan kapsamlı bir alana dönüşmüştür (Yıldız ve Uysal, 2013). Bu alanda, temel eğitimden siyasi parti eğitimlerine, silahlı kuvvetlerden sivil toplum kuruluşlarına ve işletme içi eğitimlere kadar çok çeşitli uygulamalar mevcuttur. Dünya genelinde insanlar, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak bu türden yetişkin eğitimi programlarına katılmaktadır. Bilir' e (2013) göre yetişkin eğitimi, farklı uluslarda ortak amaçlara hizmet etmesine rağmen, uygulamada çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, ulusların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve politik durum, öncelikli ihtiyaçlar ve kültürel özellikler gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır (Bilir, 2013). Her ulus, yetişkinlerin kapasitelerini geliştirmeyi ve toplumdaki rolünü güçlendirmeyi amaçlayan kendine özgü bir yetişkin eğitimi modeli benimsemektedir. Zira yetişkin eğitimi gerektiren nedenler çeşitlilik göstermektedir. Örneğin bunlar Ünlühisarcıklı'ya (2013) göre; okul eğitimindeki nitelik eksikliği ve eğitimin istenilen düzeyde çağ nüfusuna yaygınlaştırılmaması örgün eğitim ile ilgili nedenleri, işgücü gereksinimlerinin, mesleklerin, iletişim ve bilgi teknolojilerinin değişmesi ekonomik ve teknolojik nedenleri, nüfus değişimi ve hareketliliği, yaşamın uzaması, aile yapılarının değişimi, toplumsal eşitsizlikler ise toplumsal nedenleri oluşturmaktadır. Bu nedenlerin haricinde farklı gereksinimler de yetişkin eğitimi zorunlu kılmaktadır. Ünlühisarcıklı'ya (2013) göre, Yetişkinlerin bilgi birikimlerini güncel tutma, değişen koşullara uyum sağlama ve yeni beceriler edinme ihtiyacı, yetişkin eğitiminin temelini oluşturan bireysel gereksinimlerdenidir. Bu gereksinimler, yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmeye açık olmalarını ve sürekli gelişmeyi arzulamalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte, yetişkin eğitimi sadece bireysel gereksinimlerle sınırlı değildir. Toplumsal ve kurumsal ihtiyaçlar da yetişkin eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Farklı kurumlar, eğitim

faaliyetleri düzenleyerek çalışanlarının becerilerini geliştirmeyi, yeni teknolojilere ayak uydurmalarını sağlamayı ve kurumsal hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır (Ünlühisarçıklı, 2013). Bu açıdan, yetişkin eğitimi kurumları kâr amacı gütmeyen sivil toplum kuruluşlarından ticari kuruluşlara kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığı belirtilebilir.

Lindeman (1926) yetişkin eğitimi öğrencinin ihtiyaç ve ilgileri üzerine inşa edilen ve yerleşik olmayan bir öğretim programı olarak ele almış, böylece yetişkin eğitimi yeni bir teknik olarak ileri sürmüştür. Yetişkin eğitiminin yeni bir teknik olarak ele alınması, öğrenme süreçlerini profesyonel bir şekilde yönlendiren ve destekleyen bir eğitimci ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları farklı olduğu için iyi bir yetişkin eğitimcinin de bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Yetişkin eğitimci genel olarak yetişkinlerin hayattaki rolleri, ilgi ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olan, sosyal becerilerini öğretimde kullanabilen ve ilgili eğitim programlarını planlayan, uygulayan, yöneten ve değerlendiren toplumsal bilinci ve görev farkındalığı olan eğitimciler olarak tanımlanmaktadır (Okçabol, 2006; UNESCO, 1972).

Birçok ülkede bilgi aktarımı, geleneksel bir öğretmen kavramına benzer şekilde yetişkin eğitimcinin temel görevi olarak görülmektedir. Buna karşılık, bazı ülkeler yetişkin eğitimcinin rolünde rehberlik, destekleme ve kolaylaştırma işlevlerine doğru açık bir değişimin gerçekleştiğini öngörmektedir. Koç, kolaylaştırıcı, moderatör, danışman, animatör ve rehber gibi roller, bu ülkelerde yetişkin eğitimcilerine verilen isimlerden bazıları olarak sıralanmaktadır (UNESCO, 2021). Ancak, ilgili literatürde her ne kadar yetişkin eğitimcilerin dünya çapında farklı isimler altında tanımlandığı görülse de, yetişkinlere ilişkin verilen eğitimlerin başarıya ulaşmasında eğitimcilerin rollerinin önemli olduğuna dikkat çekilmiş ve iyi bir eğitimcinin rollerinin ne veya nasıl olması gerektiği konusunda bazı yazarlar önerilerde bulunmuştur. Örneğin Knowles, yetişkin eğitiminde öğrenme koşullarına göre eğitimcinin rolünü şu şekilde özetlemiştir (1996: aktaran Penirci, 2014):

Yetişkinler, yeni bilgiler ve beceriler keşfetmeye teşvik edildiğinde motive olurlar. Eğitimciler, bu merak duygusunu besleyecek ve öğrenmeye ilham verecek ortamlar tasarlamalıdır. Yetişkin öğrenciler, fiziksel olarak rahat hissettikleri, fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ve birbirlerine saygı duydukları bir ortamda daha iyi öğrenirler. Eğitimciler, kapsayıcı ve destekleyici bir atmosfer oluşturmalıdır. Yetişkin öğrenciler, öğrenme ortamının amaçlarının kendi hedefleriyle örtüşüğünü gördüklerinde daha istekli katılırlar. Eğitimciler, bireysel ve toplumsal hedefleri dengeleyen bir öğrenme programı tasarlamalıdır. Yetişkinler, öğrenme sürecine aktif olarak dahil olmak ve sorumluluk sahibi olmak isterler. Eğitimciler, yetişkin öğrencilerin planlama, uygulama ve değerlendirmeye katkıda bulunmalarını teşvik etmelidir. Yetişkin öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptir. Eğitimciler, sunumlar, tartışmalar, grup çalışmaları ve deneyimsel öğrenme gibi çeşitli

öğretim yöntemlerini kullanarak katılımı teşvik etmelidir. Yetişkin öğrenciler, öğrenmenin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmasını bekler. Eğitimciler, ilerlemeyi takip etmenin ve gelişim alanlarını belirlemenin yollarını sunmalıdır. Yetişkin öğrenciler, değerlendirme sürecinde söz sahibi olmak isterler. Eğitimciler, değerlendirme araçlarının ve ölçütlerinin geliştirilmesine yetişkin öğrencileri dahil etmelidir.

Bu bağlamda yetişkin eğitiminde, yetişkin öğrenenlerin kendine özgü ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılamanın esas olduğu söylenebilir. Dolayısıyla eğitimciler, keşif, güven, ortak hedefler, aktif katılım, çeşitli yöntemler, kişisel gelişim ve sorumluluk paylaşımı ilkelerini göz önünde bulundurarak motive edici ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilirler.

Eğiticilerin Eğitimi

Eğiticilerin eğitimi, onların en üst düzeyde mesleki performans göstermelerini ve mesleki yaşamlarında karşılaşacakları zorluklarla yüzleşmelerini sağlayarak, mesleki gelişimlerini destekleyen bir dizi faaliyet olarak tanımlanabilir. Bu faaliyetlerin bünyesinde eğitimcileri güçlendirecek ve onları güncel kılacak mesleki ve kişisel faaliyetler yürütülmektedir (Topa Çiftçi, 2018). Eğitimcilerin eğitimi, sadece öğretmenlere değil, tüm meslek gruplarına hitap eden ve mesleki gelişimden klinik eğitime kadar geniş bir yelpazede faydalanılan yaygın bir araçtır (Pfund vd., 2015). Bu model, bilgi ve becerileri yaygınlaştırmak, iş ve eğitim bağlamlarında geliştirmek ve eksik görülen alanlarda müdahale etmek için kullanılır (McGinty, 2020). Bu tür eğitimlerde süreklilik mesleki açıdan önem arz etmektedir (Topa Çiftçi, 2018). Eğitim modeli, eğitimcilerin kursa katılanlara bilgi ve becerilerini etkin bir şekilde aktarmalarını sağlar. Eğitimciler, model aracılığıyla edindikleri bilgileri hedef kitleye aktararak onların da bu bilgi ve becerilerden faydalanmasını sağlar (Pfund vd. , 2015). Kısaca, eğitimcilerin eğitimi bir eğitim kademesi başlatma fikrine dayanır (McGinty, 2020). Temel amaç, belirli bir konu veya beceride eğitimde daha az deneyime sahip olan eğitimcilerle mentorluk becerileri kazandırmak, daha donanımlı ve etkili eğitimciler yetiştirilerek öğrenenlere daha iyi bir eğitim hizmeti sunmaya hazırlamaktır (Yolsal vd. , 2003; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2023). Zira eğitimcilerin eğitimi, eğitimcilerin mesleki kapasitelerinin güçlendirilmesi için geliştirme endüstrisinde çok popüler bir konu olarak gündemde yerini almaktadır (McGinty, 2020). Ayrıca eğitimcilerin, uzmanlık alanlarında edindikleri bilgi ve becerileri, etkili bir şekilde aktarabilmeleri ve eğitim programlarının başarısını değerlendirebilmeleri için donanımlı hale gelmelerini sağlayan bir programdır (Fiering, 2014). Özetle eğitimcinin eğitimini, belirli bir alandaki bireylere, belirli bir konuda eğitim verme ve diğer eğitimcilerle bu eğitimi nasıl vereceklerini, takip edeceklerini

ve denetleyeceklerini öğretme becerilerini kazandıran bir program veya kurs olarak ifade etmek mümkündür (Dobson, 2007).

Alman Yetişkin Eğitimi Enstitüsü (DIE), Leibniz Hayat Boyu Öğrenme Merkezi, Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi (ICAE) ve UNESCO Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü (UIL) tarafından yetişkin eğitimcilerinin profesyonelleşmesini ve Avrupa standartlarına uygun hale gelmelerini sağlayacak şekilde, Avrupa Komisyonu yetişkin eğitimciler için anahtar yeterliliklere yönelik bir öğretim programı geliştirmiştir. Yetişkin eğitimcilerinin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanan bu öğretim programı “Öğretim Programı GlobALE (Küresel Müfredat [Curriculum Globale-CG])” olarak adlandırılmıştır. Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen anahtar yeterliliklerinden farkı ise yeterlilik profillerinin Avrupa düzeyinde belirli bir kültürel ve sosyal bağlam içinde değil, küresel düzeyde ele alınmasıdır. Yani yetişkin eğitimciler için bir çeşit “meta-yeterlilik” çerçevesi sunmaktadır (UNESCO, 2010). Yetişkin eğitimcilerin yetersiz bir eğitime sahip olması, iş yaşamı süresince eğitim alması için önüne sınırlı fırsatların çıkması ve eğitimcilerin profesyonel bir şekilde sağlam temelden yoksun olması bu öğretim programının ortaya konulmasında gerekçe olarak belirtilmiştir (UNESCO, 2010). Öğretim programında tanımlanan öğrenme çıktıları ise kurs öğretmenlerinin, eğitimcilerin, öğretim görevlilerinin, kolaylaştırıcıların ve benzeri kişilerin çalışmalarını gerçekleştirmeden önce yerine getirmesi gereken nitelikler olarak açıklanmıştır (UNESCO, 2021). Amaç, yetişkin eğitim programları için kabul gören bir referans çerçeve ortaya koyarak yetişkin eğitimciler için bir yeterlilik standardı yakalamak ve yetişkin öğrenim ve eğitimin kalifikasyonunu artırmak olmuştur (UNESCO, 2010). Bu temel amaç doğrultusunda ise “eğiticinin eğitilmesi” programlarının tasarlanması ve uygulanmasında dünyanın her yerinde yetişkin eğitimcileri desteklemek arzu edilen hedeflerden bazıları olmuştur. Yetişkin öğrenimi ve eğitiminde yeni bir teknoloji sunan öğretim programı GlobALE, ortak değer ve ilkeleri içinde barındıran evrensel bir geçerlilik sunması açısından da dikkat çekici bir özellik taşımaktadır. Şöyle ki organize olma, içerik geliştirme, eğitim yöntemleri ve uygulama biçimleri bakımından esnek veya adem-i merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir. Başka bir ifadeyle ülkelerin kendi bağlam ve koşullarına göre adapte edilebilir. Öğretim programı GlobALE; bir giriş modülü, beş tematik çekirdek modül ve bir ile üç seçmeli modül arasında değişebilecek tematik birimlere sahiptir. Bu tematik birimler bazı ünite ve öğrenme biçimlerine göre tasarlanan

800 saat gibi bir ders veya iş yükünü içerir. Öğretim programı GlobALE, yeterlilikler temelinde incelendiğinde eğitimcilere büyük ölçüde genel bir yaklaşım sunar. Yani gerek eğitim biçiminde (okuma-yazma, genel eğitim, mesleki eğitim, küresel vatandaşlık eğitimi, dönüştürücü öğrenme gibi) gerekse eğitim ortamı ve alanlarında eğitimcilerin çalışmasına önemli katkılar sağlar. Farklı bölgeler, kurumlar veya alanlar arasında bağlamsal koşullar ve hedef grupların özel ihtiyaçları önemli ölçüde farklılık göstereceği için yukarıda listelenen unsurlar- konular, önerilen literatür, önerilen öğretim yöntemleri- daha çok bir öneri niteliği taşımaktadır (Lichtenberg, 2020). Ayrıca öğretim programı GlobALE'in gerek toplumsal cinsiyete duyarlı ve insan haklarına dayalı hümanist bir yaklaşımı sergilemesi gerekse sürdürülebilir kalkınma ve iklim değişikliği gibi önemli sayılabilecek konulara yer vermesi (UNESCO, 2021) dikkat çekici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle öğretim programı GlobALE, yetişkin öğrenimi ve eğitimi kapsamında geleceğin yetişkin eğitimcileri için profesyonelleşmesi adına kült bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Bir giriş modülü, beş tematik çekirdek modül ve seçmeli modül aşamalarından oluşan öğretim programı GlobALE'e ilişkin modül isimlerini ve ana içerikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (UNESCO, 2021):

- Modül 0 : Giriş

Curriculum GlobALE hakkında bilgi

Eğitim, eğitim sağlayıcısı ve katılımcılar hakkında bilgi ve beklentiler

GlobALE'nin katılımcılara yönelik beklentileri ve ilişkilerin kurulması

- Modül 1: Yetişkin Eğitime Yaklaşım

Yetişkin eğitiminin çeşitliliğini ve farklılığını anlama

Ulusal ve küresel bağlamda yetişkin eğitimi

Bir meslek olarak yetişkin eğitimi ve Curriculum GlobALE bağlamında yetişkin eğitimcisinin rolü

- Modül 2: Yetişkin Öğrenmesi ve Yetişkin Öğretimi

Öğrenme teorileri ve nedenleri

Yetişkin eğitiminde didaktik faaliyetler

Bilgi formları, Yetişkin öğrenmesi ve Eğitim motivasyonu

- Modül 3: Yetişkin Eğitiminde İletişim ve Grup Dinamikleri

Yetişkin eğitiminde iletişim

Yetişkin eğitiminde grup dinamikleri

- Modül 4: Yetişkin Eğitiminde Yöntemler

Yöntemlerin eğitime entegre edilmesi

Yöntemlere genel bir bakış

- Modül 5: Yetişkin Eğitiminde Planlama, Organizasyon ve Değerlendirme

Yetişkin eğitiminde bir yetişkin eğitimcinin faaliyet döngüsünün aşamaları

İhtiyaç değerlendirmesi

Planlama, Organizasyon, Değerlendirme, Kalitenin sağlanması

Seçmeli Modül (ler):

Bölgesel-coğrafi

Hedef kitleye özgü

Konuya özgü, Duruma özgü, Düzenlemeye özgü

Bir kalite güvencesi referans çerçevesi olarak GlobALE öğretim programı (CG), ALE kurumlarının dışında diğer uzman kitlelere ve eğitim politika yapıcılarına da hitap eden uluslararası bir referans sunmaktadır. CG'den üniversitelerde lisans ve yüksek lisans programları için bölümler, sürekli eğitim birimleri, eğitim bakanlıkları, diğer bakanlık departmanları, sivil toplum kuruluşları, organizasyonların veya özel sağlayıcıların eğitim birimleri gibi çeşitli kurum ve organizasyonlar faydalanabilmektedir (Popović, 2019; UNESCO, 2021). CG'nin yetişkin eğitimcilerin yetkinliklerine yönelik mevcut bir referans çerçevesi olan ülkelerde, CG programlarını geliştirmek ve genişletmek veya yeni şekiller ve içerikler üzerinde etkili olmak için kullanılması mümkündür. Yerel ihtiyaçlara uyum sağlamak için %70 temel içerik sunulurken %30 bölgesel-coğrafi yönler, hedef kitleye özgü yönler, konuya özgü yönler, yönetim görevleri, duruma özgü ve düzenlemeye özgü yönler gibi özel detaylara bırakılmıştır (Lattke, Popović ve Weickert, 2013). CG'nin karakteri ve yapısı, özellikle önceden öğrenmelerin tanınması (RPL) ile birleştirildiğinde, ulusal bir yetişkin eğitimi sistemine dahil edilmesine olanak tanınması (UNESCO, 2021) açısından pratikte önemli katkılar sunma yapısına sahiptir. Öte yandan, önceden öğrenmelerin tanınması, mevcut kısa kurslar ile daha profesyonel ve yapılandırılmış programlar arasında bağlantı kurulmasını sağlayabilir. CG, sürdürülebilir eğitim önlemlerini destekleyebilir, nitelikli ALE personeli sağlayabilir ve hizmetin kalitesini garanti edebilir. Ayrıca, CG var olan "sistemsiz" öğrenme ve eğitim biçimlerini yapılandırarak ve iyileştirerek hedefleri, içeriği ve

gereken yetkinlikleri açıklayabilir. Böylece ALE'nin ulusal nitelik yapı veya sisteminin bir parçası olmasının daha kolay olacağı düşünülmektedir. Ayrıca CG , Güneydoğu Asya'da Laos ve Kamboçya'dan, Latin Amerika'da Küba'ya, Orta Asya'da Kırgızistan, Tacikistan ve Özbekistan'dan, Batı Avrupa'da Almanya'ya, Doğu Avrupa'da Belarus, Hırvatistan, Kosova, Makedonya, Moldova ve Ukrayna'ya kadar uzanan geniş bir yelpazede uygulanmaktadır (UNESCO, 2021). Bu coğrafi çeşitlilik, CG'nin eğitimde küresel bir etkiye sahip olduğunu ve farklı kültürlerden öğrenen yetişkinlere hitap eden esnek ve uyarlanabilir bir öğretim programı olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Ancak genel olarak olumlu bir görüntü çizmesine rağmen GlobALE'nin yaygınlaşmasının bazı zorlukları içerdiğini ifade etmek mümkündür. Şöyle ki, her ülkede CG farklı şekillerde uygulandığı için modüllerin yerel bağlama uyarlanması yaygınlaşmıştır. Bu durum bazen öğrenme çıktıları karşılaştırmayı zorlaştırmaktadır. Zira, zorunlu modüllerin tam olarak amaçlandığı gibi uygulanmaması nedeniyle elde edilen öğrenme çıktıları durumlara göre sapma gösterebilir. Bu durumda başarılı katılımcılara standart bir sertifika verilmediği, aksine ülkelerin kendi -akreditasyonu olmayan- sertifikalarını geliştirme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Lichtenberg, 2020).

Sonuç Yerine

Eğiticilerin eğitimi, sadece bilgi ve beceri aktarımından öte, onları mesleki ve kişisel olarak güçlendiren, güncel kalmalarını sağlayan ve en yüksek düzeyde profesyonel performans sergilemelerini hazırlayan kritik bir faaliyetler bütünüdür. Bu kapsamlı süreç, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerini, güncel bilgi ve yöntemleri öğrenmelerini ve karşılaşabilecekleri zorluklarla etkin bir şekilde başa çıkabilmelerini hedefler. Bununla birlikte eğiticilerin eğitimi, sadece bireysel bir gelişim aracı değildir. Aynı zamanda, daha iyi eğitimciler yetiştirerek eğitim sisteminin genel kalitesini ve verimliliğini artıran bir yöntem olarak da düşünülebilir. Bilginin yayılmasını kolaylaştırmak için eğiticiyi eğitme programları yetişkin eğitimi sunan kurumların sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir. İş ve eğitim alanlarında müdahale durumlarında kullanılan bir yöntem olarak da değerlendirilebilir. Bu programlar öğretmenlerin bilgilerini veya yeterliliklerini geliştirebilir. Yeni bir beceri veya bilgiyi yaygınlaştırmak, bir sorunu çözmek veya bir tutum değişikliği yaratmak için kullanılabilir. Diğer taraftan öğrencilere daha nitelikli ve motive edici bir öğrenme ortamı sunulabilir. Geleneksel yöntemden daha az maliyetli olması, düzenlenen kursların yerel sorunlara göre

uyarlanmasına olanak sağlaması ve eğitim uygulamalarının yerelden genele yaygınlaştırılması bakımından da pratikte olumlu katkılar sağlayan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Yarber vd. , 2015). Bu bağlamda, eğitmenler değişimin öncüleri ve uygulayıcıları haline gelirler. Dolayısıyla, eğiticilerin eğitimi, gerek bireysel gerekse kurumsal açıdan son derece önemli bir yatırım olarak görülebilir. Bu yatırımın, daha donanımlı ve motive olmuş eğitmenlerle birlikte, daha nitelikli eğitim ve daha iyi bir gelecek anlamına gelebileceği iddia edilebilir. Ancak bu programların etkililiğinin belirsiz olduğu (Murphy vd. , 2008) ve doğası hakkında çok az şey bilindiği (Poitras vd. , 2021) ifade edilmektedir. Farklı programların kullanılması, her programın kendine özgü kuralları ve işleyişi olduğu için kafa karışıklığı yaratabilir. Bu durum, eğitmenlerin önceden sahip oldukları bilgi ve becerilerin göz ardı edilmesine, ihtiyaç duyulan kaynak ve desteğin her zaman bulunamamasına, programların sürekli güncellenmesi ve geliştirilmesi ihtiyacına ve katılımcıların motivasyonlarında düşüşe yol açabilir. Zira, eğiticilerin eğitimi programları, belirli bir alandaki bireylerin belirli bir konuda eğitim almasını sağlamakla birlikte, diğerlerinin nasıl eğitilmesi, izlenmesi ve denetlenmesi konusunda net ve kapsamlı talimatlar sunma konusunda her zaman başarılı olamayabilir. Eğiticilerin eğitimi programlarının içeriği ve kapsamı, hedef kitle ve eğitim konusu ile yeterince uyumlu olmayabilir. Dolayısıyla bu durumun eğiticilerin eğitilmesine ilişkin programların doğası hakkında daha sağlam sonuçlara varma yeteneğimizi engellediği ileri sürülebilir. Yani eğitmenin eğitimi programları, yetişkin eğitimcilerin becerilerini geliştirmek ve bilgi birikimlerini artırmak için önemli bir araç olsa da, bu programların her zaman kusursuz olmadığı ve sürekli olarak geliştirilmesi gerektiği dikkate alınması gereken bir varsayım olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Kısaca eğiticilerin eğitimi hakkında bir dizi güçlük veya endişelerin olduğu söylenebilir. Örneğin, bu programların her zaman hedef kitleye ve eğitim konusuna yeterince uygun olmayabileceği ve eğitmenlerin programda edindikleri bilgi ve becerileri gerçek hayattaki eğitim ortamlarına aktarmada zorlanabilecekleri endişesi bunlardan bazıları olarak sıralanabilir. Bu endişeleri gidermek için ise eğitici eğitimi programlarının tasarımı ve uygulamasının sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Sonuç olarak belirtmek gerekirse, eğitici eğitimlerinin başarıya ulaşmasında planlanma ve değerlendirilmelerin yapılması, sonuçlarla birlikte süreç boyunca ölçümlerin yapılması, nihai hedeflerin net bir şekilde belirlenmesi ve hedeflere ulaşmak için gerekli adımların

atılması bir gerekliliktir (Mormina ve Pinder, 2018). Zira, yetişkinlere yönelik eğitim programlarının yetişkin öğrenme prensiplerine dayalı olarak tasarlanması, eğitimcilerin bu hedef kitleye daha etkili bir şekilde öğretme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Ancak, bu modelin sınırlarının bilincinde olmak ve bu sınırları aşacak adımları atmak kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda yukarıdaki bilgilerden hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Türkiye’de eğitimcileri güçlendirmede ve yetişkinlere verilen eğitimin kalitesini artırmada, yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçları ve ilgi alanlarının analiz edildiği, yetişkin eğitiminin ilke ve özelliklerini dikkate alan, yetişkinlerin sürekli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde güncellenebilen, yetişkinler için düzenlenen tüm eğitimleri kapsayan esnek ve sürdürülebilir bir ortak öğretim programı geliştirilmelidir.
- ✓ Türkiye’de eğitimcilerin eğitimine ilişkin oluşturulacak öğretim programı, eğitimciler için hem standart hem de esnek bir yeterlilik çerçevesi oluşturmalıdır. Bu çerçeve, Avrupa Komisyonu tarafından oluşturulan çerçeve gibi kültür ve bağlama özgü unsurları içerirken, diğer taraftan Alman Yetişkin Eğitimi Enstitüsü (DIE), Leibniz Hayat Boyu Öğrenme Merkezi, Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi (ICAE) ve UNESCO Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü (UIL) tarafından geliştirilen "GlobALE" gibi küresel yeterlilikleri de kapsamalıdır.
- ✓ Eğitimcilerin eğitimi programları, yetişkinlerin yerel ihtiyaçlarını ve bağlamlarını dikkate almalıdır. Bu, programların yerel olarak uyarlanması ve yerel uzmanların dahil edilmesini gerektirir.
- ✓ Bir kurumun özellikle eğitici eğitimlerinin öğretim programına ilişkin ilgili kurulların bir arada olduğu ve sorumluluğu üstlenecek üniversiteler gibi üst bir kurumun olması gereklidir.
- ✓ Eğitimcilerin eğitimi programları, sürekli bir öğrenme ve gelişme sürecini teşvik etmelidir. Bu, programların güncel tutulmasını ve mezunlara destekleyici ağlar ve kaynaklar sunulmasını gerektirir.
- ✓ Eğitici eğitimi programlarını sunmak için, etkileşimli ve çeşitlendirilmiş yöntemlerin yanı sıra eşlik eden öğrenme materyalleri gibi farklı tekniklerin

bir araya getirildiği birleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımı tercih edilmelidir.

- ✓ Eğitmenlerin eğitimi programları, farklı öğrenme stillerine hitap eden çeşitli yöntemler kullanmalıdır. Bu, yüz yüze eğitimin yanı sıra çevrimiçi öğrenme, grup çalışması ve bireysel rehberlik gibi yöntemleri de içerebilir.

Kaynakça

- Alpaydın, Y. (2011). Eğitici el kitabı. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Bilir, M. (2009). Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Geliřimi. İçinde: A. Yıldız ve M. Uysal (der), Yetişkin Eğitimi. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2023). Understanding the Training of Trainers Model. Erişim adresi: https://www.cdc.gov/healthyschools/tths/train_trainers_model.htm. Son erişim tarihi, 15/04/2023.
- Corbin, J. S., and Strauss, A. A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, 3
- elikten, M. (2005). Öđretmenlik mesleđi ve zellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(19), 207-237.
- Dobson, M. (2007). Training the trainers. Anaesthesia, 62, 96-102.
- Fiering, T. (2014). Professional development of paraprofessionals in a Training-of-Trainers model (Master's thesis, University of Twente).
- Geray, Cevat (2002). Halk Eğitimi. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Latke, S., Popović, K. & Weickert, J. (2013). Curriculum GlobALE. Curriculum for Global Adult Learning and Education. DVV International, DIE: Bonn
- Lichtenberg, T. (2020). Curriculum GlobALE: A Global Tool for Professionalising Adult Educators (International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education içinde, sf. 213-220). Italy: Firenze University Press
- Loo, S. (2006). Adult numeracy teacher training programmes in England: a suggested typology. International Journal of Lifelong Education, 25(5), 463-476. doi:<https://doi.org/10.1080/02601370600912006>
- May, R. (1976). Adult Basic Education: A Mandate for Teacher Training. Proceedings of the
-
- Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 6/Sayı: 10/Mayıs 2023/Sayfa: 107-123**
Journal of Adult Education/Volume: 6/Issue: 10/May 2023/Pages: 107-123

Annual Conference of the Western College Reading Association, 26-131.

doi:<https://doi.org/10.1080/24699365.1976.11669603>

McGinty, J. (2020). Developing a Training Program for Digital Literacy Coaches for Older Adults: Lessons Learned from the Train-the Trainer Program. *Journal of Education and Training Studies*, 8(11). doi:<https://doi.org/10.11114/jets.v8i11.5002>

Mormina, M., & Pinder, S. (2018). A conceptual framework for training of trainers (ToT) interventions in global health. *Globalization and Health*, 100.

Murphy, M. A., Neequaye, S., Kreckler, S., & Hands, L. J. (2008). Should we train the trainers? Results of a randomized trial. *Journal of the American College of Surgeons*, 207(2), 185-190.

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınevi

Öztürk, A. (2015). *Kadınlarla Eğitici Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Kadın Dayanışma Vakfı

Penirci, G. (2014), *Yetişkin Eğitimi Kurslarının Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Öğrenen İlke ve Özelliklerine Göre İncelenmesi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Pfund, C., Spencer, K., Asquith, P., House, S., Miller, S., & Sorkness, C. (2015). Building National Capacity for Research Mentor Training: An Evidence-Based Approach to Training the Trainers. *CBE-Life Science Education*, 14, 1-12.

Pratt, D. (1981). Teacher Effectiveness-Future Directions for Adult Education. *Studies in Adult Education*, 13(2), 112-119.
<https://doi.org/10.1080/02660830.1981.11730417>

Poitras, M. E., Bélanger, E., Vaillancourt, V. T., Kienlin, S., Körner, M., Godbout, I., ... & Légaré, F. (2021). Interventions to improve trainers' learning and behaviors for educating health care professionals using train-the-trainer method: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 41(3), 202-209.

Topa Çiftçi, G. (2018). Hizmet içi eğitim bağlamında yapılan iletişim eğitimlerinde alternatif

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 6/Sayı: 10/Mayıs 2023/Sayfa: 107-123
Journal of Adult Education/Volume: 6/Issue: 10/May 2023/Pages: 107-123

bir yöntem olarak yeni medya platformlarından blog kullanımı. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2), 39-61.

UNESCO (2010). CONFINTEA VI.Belem Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>. Son erişim tarihi, 01/05/2023.

UNESCO (2021). Curriculum GlobALE: competency framework for adult educators. Germany: DVV International, German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning, International Council for Adult Education, and UNESCO Institute for Lifelong Learning. Erişim adresi: <https://uil.unesco.org/adult-education/curriculum-globale-competency-framework-adult-educator>. Son erişim tarihi, 01/05/2023.

UNESCO. (1972). Third International Conference on Adult Education, Tokyo, 25 July-7 August 1972: final report. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761>. Son erişim tarihi, 01/05/2023.

Ünlühisarcıklı, Ö. (2013). Yetişkin Eğitimini Gerektiren Nedenler. İçinde: A. Yıldız ve M. Uysal (der), Yetişkin Eğitimi. İstanbul: Kalkedon Yayınları

Yarber, L., Brownson, C. A., Jacob, R. R., Baker, E. A., Jones, E., Baumann, C., ... & Brownson, R. C. (2015). Evaluating a train-the-trainer approach for improving capacity for evidence-based decision making in public health. BMC health services research, 15, 1-10.

Yıldız, A., & Uysal, M. (2013). Yetişkin Eğitimi. İstanbul: Kalkedon Yayınları

Yolsal, N., Bulut, A., Karabey, S., Ortaylı, N., Bahadır, G., & Aydın, Z. (2003). Development of training of trainers programs and evaluation of their effectiveness in İstanbul, Turkey. Medical Teacher, 25(3), 319-324.