

---

# yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 1 / sayı: 1

Cevat Geray'ın Ardından

Yetişkin Çevre Eğitimini Felsefe Akımları  
Bağlamında Değerlendirmek  
Deniz Dinçel

Türkiye'de Beş Yıllık Kalkınma Planlarında  
Yetişkin Eğitimi  
Nurcan Korkmaz

Küreselleşme ve Yükseköğretimin Dönüşümü  
Bağlamında Uzaktan Eğitim Merkezleri ve  
Yetişkin Eğitimi  
Demet Çelik

Cevat Geray ve Halk Eğitimi  
Meral Uysal

Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okulları  
(Ali Okulları: 1959-1975)  
Niyazi Altunya

Kadına Yönelik Şiddetle Mücadelede Erkeklerle  
Çalışma Üzerine Bir Deneme  
Umut Yaşar Göç

Radar Altı Uçmak? Yetişkin Eğitiminde Eleştirel  
Yaklaşımlar  
Peter Mayo

2018 / Kasım

# yetişkin eğitimi dergisi

## *journal of adult education*

**altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal**  
**cilt: 1 sayı: 1 / volume: 1 issue: 1**  
**2018 / Kasım / November**

**Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Eğitimcileri Derneği (YETED) Adına Sahibi**  
*Chief on behalf of The Association of Adult Education and Adult Educators*  
Zeynep Alica

**Editör / Editor-in-chief**  
Ş. Erhan Bağcı

**Yayın Kurulu (isme göre alfabetik sırayla)**  
*Editorial Board (in alphabetical order)*

Ahmet Yıldız  
Fevziye Sayılan  
Gökçe Güvercin  
Meral Uysal  
Onur Seçkin  
Özlem Ünlühisarcıklı  
Ş. Erhan Bağcı

**Yayın Sekreteryası / Editorial Secretariat**  
Begüm Yengel  
Şule Sam

**Bu Sayının Hakemleri (isme göre alfabetik sırayla)**  
*Referees in this issue (in alphabetical order)*

Ayhan Ural  
Fatma Mızıkacı  
Hüseyin Kaygın  
Hüseyin Yolcu  
Rabia Vezne  
Rıfat Okçabol

**Adres**  
[www.yetiskinegitimi.org](http://www.yetiskinegitimi.org)

**E-mail**  
[editor@yetiskinegitimi.org](mailto:editor@yetiskinegitimi.org)

*Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergideki yazıların başka çalışmalarda kullanımı, yazar ve dergi kaynak gösterilmek koşuluyla izne tabi değildir / The authors are responsible for their papers. Permission to use any materials in the journal is granted for anyone, by giving full reference to the author and the journal*



## İÇİNDEKİLER

<b>EDİTÖRDEN / EDITORIAL</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Cevat Geray'ın Ardından</b>	3
<b>HAKEMLİ MAKALELER / REFEREED ARTICLES</b>	
<b>Yetişkin Çevre Eğitimini Felsefe Akımları Bağlamında Değerlendirmek</b> Deniz Dinçel	7
<b>Türkiye'de Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Yetişkin Eğitimi</b> Nurcan Korkmaz	30
<b>Küreselleşme ve Yükseköğretimin Dönüşümü Bağlamında Uzaktan Eğitim Merkezleri ve Yetişkin Eğitimi</b> Demet Çelik	59
<b>TARİHİMİZDEN / FROM OUR HISTORY</b>	
<b>Cevat Geray ve Halk Eğitimi</b> Meral Uysal	108
<b>Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okulları (Ali Okulları: 1959-1975)</b> Niyazi Altunya	117
<b>SAHADAN / FROM THE FIELD</b>	
<b>Kadına Yönelik Şiddetle Mücadelede Erkeklerle Çalışma Üzerine Bir Deneme</b> Umut Yaşar Göç	131
<b>ÇEVİRİ / TRANSLATION</b>	
<b>Radar Altı Uçmak? Yetişkin Eğitiminde Eleştirel Yaklaşımlar</b> Peter Mayo	145

## DUYURULAR

*Dergimizin temel amacı, dünyada ve Türkiye'de yetişkin eğitime ilişkin özgün olarak hazırlanmış derleme veya araştırma makalelerine, makale formatındaki kitap değerlendirmelerine ve alana katkısı olduğu düşünülen çeviri metinlerle sempozyum bildirilerine, röportajlara, politika analizlerine, vaka incelemelerine, alanla ilgili gözlem/görüşlere ve deneyim aktarımlarına yer vererek yetişkin eğitiminin gelişimini sağlayacak bilimsel bir ortam oluşturmaktır. Dergimiz yılda iki sayı olarak Mayıs ve Kasım aylarında yayınlanmaktadır.*

## Cevat Geray'ın Ardından

**M**ayıs ayında yayınladığımız çıkış sayımızdan sonra Cevat Geray'ı kaybettik. Artık Hocamız yok. Hocamızı kaybetmemizin ardından birbirimizle yaptığımız çeşitli konuşmalarda bir kez daha fark ettik ki, Cevat Geray, akademik ve politik öneminin yanı sıra onu tanıma şansı elde etmiş herkes için ayrı ve çok değerli anlamlar ifade ediyor. Hocamız nezaketiyle, büyük deneyim birikimiyle, bu birikimini paylaşarak çoğaltma isteğiyle ve tabii ki yanından geçerken bile hissedebileceğiniz yaşam enerjisiyle özel biriydi. Hep öğretici oldu, olmaya da devam edecek.

Türkiye'de akademik yetişkin eğitiminin toplumcu, halkçı, eşitlikçi bir kulvarda yer almasında ve her dönemin kendine özgü bozucu

etkilerine karşı yetişkin eğitiminin bu kulvarda ilerlemeye devam etmesinde kurucu bir öneme sahip olan, en zor zamanlarda bile duruşu ve çalışmalarıyla hepimize referans olan Hocamızı bir kez daha saygı ve sevgiyle anıyoruz.

Çıkış sayımızda bu derginin bir diyalog çağrısı olduğunu ifade etmiştik. O günden bu yana çağrımızın karşılık bulduğunu görüyoruz. Şimdi ilk sayımızı hazırladık ve okuyucularımızın ilgisine sunuyoruz. Bu sayımızda üç adet hakemli makalemiz var. Deniz Dinçel'e ait olan ilk makale yetişkinlere yönelik çevre eğitimlerinin farklı felsefi perspektiflere göre nasıl farklılaştığını ele alıyor. Ekolojik sorun yetişkin eğitiminin en güncel ilgi alanlarından biri. Dinçel çalışmasında tarafsız bir yetişkin eğitimi olmadığı gerçeğine işaret ediyor ve farklı çevre eğitimi uygulamalarının hangi bakış açılarından türediğini eleştirel bir gözle tartışıyor. Nihayetinde yetişkin eğitimi, varlık koşulumuz olan dünyanın dengesini bozma ve içinde yaşayamayacağımız hale sokma seviyesine varan kapitalist yıkım karşısında kendisine bir yer belirlemek durumunda. Dinçel'in yazısı, "sürdürülebilir kalkınma" ve benzeri neoliberal kavramlarla yürütülen yetişkin eğitimi uygulamalarına karşı doğa-insan ilişkisinin eşitlikçi biçimde dönüştürülmesini hedefleyen bir yetişkin eğitimi için önemli bir kaynak.

İkinci makalemiz Nurcan Korkmaz'a ait. Korkmaz çalışmasında, Beş Yıllık Kalkınma Planları'nın tarihsel seyrini eleştirel bir analize tabi tutarak Türkiye'de yetişkin eğitiminde yaşanan dönüşümün göstergelerini ortaya çıkarıyor. "Kalkınma" yetişkin eğitimi açısından en tartışmalı kavramlardan biri. Korkmaz, Türkiye'nin kalkınmaya bağlanan eğitim hedeflerinin 1980 sonrasında nasıl neoliberal piyasaların bir aracı haline getirildiğinin izini sürüyor.

Üçüncü makalemizde Demet Çelik, güncel yetişkin eğitimi tartışmalarındaki en kritik konu başlıklarından üçünü bir araya getiriyor: Küreselleşme, üniversiteler ve uzaktan eğitim. Üniversitelerin

uzaktan eğitim merkezleri, bu kurumlarda yaşanan neoliberal dönüşümün en çarpıcı örnekleri durumunda. Çelik, uzaktan eğitimin ve üniversitelerin tarihsel gelişimi içinde ikisi arasında bugün ortaya çıkan ilişkinin niteliğini açığa çıkartan bir inceleme yapıyor.

Hakemli makalelerimizin yanı sıra yetişkin eğitimi tarihinden iki yazımız var. İlki tabii ki Cevat Geray'la ilgili. Meral Uysal, tarihsel birikimimizin artık bizimle olmayan temsilcisi Cevat Hoca'nın halk eğitimi perspektifini kendisinden alıntılarla veriyor ve onun bu alandaki kurucu niteliğinin düşünsel kaynaklarını gösteriyor.

Niyazi Altunya ise Türkiye yetişkin eğitimi tarihinin özgün deneyimlerinden bir olan Ali Okulları'nı çeşitli yönleriyle aktarıyor. Yetişkin okumaz-yazmazlığı Türkiye'nin halen çok önemli bir sorunu. Milyonlarca okumaz yazmazı olan bir ülkede yaşıyoruz ve bu sorun aniden yanıp sönen resmi reklam kampanyaları dışında yetkililerin gündeminde bile değil. Örneğin geçtiğimiz günlerde açıklanan "2023 Eğitim Vizyonu" belgesine bakıldığında anlaşılıyor ki Milli Eğitim Bakanlığı böyle bir sorun olduğundan haberdar bile değil. "Güçlü Yarınlar İçin" üst başlığı taşıyan belgenin, çok büyük çoğunluğu kadın olan milyonlarca yetişkin okumaz yazmazı görmezden gelerek (ve görünmez kılarak) nasıl güçlü yarınlar kuracağını bilemiyoruz. Altunya'nın yazısı bir taraftan bize bu sorunun eski ve değişmeyen niteliğini hatırlatırken diğer taraftan da dönüp bakabileceğimiz bir deneyim birikimimizin var olduğunu söylüyor.

Çıkış sayımızda dergimizin kadim "kuram ve uygulama sorunu"nu önemsediğini ifade etmiştik. Umut Yaşar Göç, kendisinin yürüttüğü ilgi çekici bir yetişkin eğitimi uygulamasını dergimiz için yazdı. Uygulama ilgi çekici çünkü kadına yönelik şiddetin önlenmesinde erkeklere dönük eğitim tedbirleri alınması çok yönlü ve canlı bir tartışmayı hak ediyor. Göç, yetişkin eğitimi ve erkeklik çalışmaları (veya eleştirel erkeklik incelemeleri) başlığında yapılacak kapsamlı

analizleri kışkırtan çalışmasının ayrıntılarını bizimle paylaşarak bu tartışmayı başlatma niyetini ortaya koyuyor.

Dergimizin bu sayısının son yazısı ise bir çeviri. Peter Mayo'nun eleştirel yetişkin eğitimi çalışmaları için geniş bir literatür taraması olarak okunabilecek bu yazısında uluslararası alanda öne çıkan konu başlıklarını, tartışmaları ve kaynakları bulmak mümkün. İlgililere sunarız.

Mayo'nun yazısının başlığındaki metafora bir atıf yaparak okurlarımızla yazarlarımız arasından çekilelim: Radar altı uçmak. Mayo bu ifadeyi, şiddet düzeyi dönem dönem değişen ama hiç bitmeyen baskılar sürüp giderken eleştirel yetişkin eğitiminin kendi yolunu nasıl bulduğuna işaret etmek için kullanıyor. Türkiye'nin özgür düşünce tarihi hep radar altı uçmanın tarihi oldu. Öteden beri eleştirel içeriğini hiç kaybetmemiş olan yetişkin eğitimi geleneği de bu durumdan kendi payına düşeni hep aldı, bugün de alıyor. Türkiye üniversitelerinde Cevat Geray da bununla yüzleşti, bugün bizler de bununla çeşitli biçimlerde yüzleşiyoruz. Dergimiz ise özgür düşüncenin ve eleştirel bakış açılarının yetişkin eğitiminin olmazsa olmazı olduğuna inanıyor.

Mayıs 2019'da görüşmek üzere.

İyi okumalar.

Ş. Erhan Bağcı  
30.11.2018

## Yetişkin Çevre Eğitimi Felsefe Akımları Bağlamında Değerlendirmek\*

*Deniz Dinçel\*\**

### ÖZET

Günümüzde çözüm bekleyen konuların başında ekolojik sorunlar gelmektedir. Pek çok toplumsal konuda olduğu gibi, bu sorunların çözümünde de eğitim, etkili bir çare olarak görülmüş ve çevre eğitimi, 1970'lerden itibaren hem sivil toplum kuruluşları hem de uluslararası kurumlar tarafından gündeme taşınmıştır. Her ne kadar çevre eğitimi deyince ilk olarak akla çocuklar gelse de, yetişkinlere yönelik düzenlenen çevre eğitimlerinin sayısı da her geçen gün artmaktadır. Hedef kitlesi ister çocuklar isterse yetişkinler olsun, çevre eğitiminden beklenenlerin başında, katılımcılarına doğaya ilişkin olumlu ve kalıcı değer ve davranış değişikliği kazandırarak, çevre sorunlarının çözümü için onları harekete geçirmek

\* *Reviewing Adult Environmental Education Programmes in the Context of Philosophical Currents*

\*\* Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, ddinzel@gmail.com

\*\* *PhD Student, Ankara University Faculty of Educational Sciences Department of Lifelong Learning and Adult Education*

gelmektedir. Bu noktada çevre eğitiminin nasıl uygulanacağı ve içeriğinin ne olması gerektiği önemli bir sorun olarak belirmektedir. Düzenlenen çevre eğitimlerinin katılımcılarında değer değişikliği yaratarak onları eyleme geçirme potansiyeli esasında bu eğitimleri düzenleyen kişilerin/kurumların benimsediği eğitim felsefesi ve çevre algısı ile yakından ilişkilidir. Bu makaleyle, genel olarak çevre eğitiminin, özel olarak ise yetişkin çevre eğitiminin içerik, yöntem ve uygulamalarının altında yatan çevre algılarının ve eğitim felsefelerinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Makalenin ilk bölümünde alanyazında öne çıkan üç ana çevre eğitimi akımının hangi düşünce okullarının etkisi altında şekillendiği açıklanmıştır. Ardından benzer bir sorgulama yetişkin çevre eğitimi akımları için yapılmış ve farklı eğitim felsefelerinin yetişkin çevre eğitimi akımları üzerindeki etkileri betimlenmiştir. Son olarak doğaya/çevreye ilişkin farklı algıların, çevre eğitimi alanına nasıl yansıdığına dair alanyazında var olan çevre eğitimi tipolojileri incelenerek, farklı çevre algılarının, çevre eğitiminin içeriğini, uygulama yöntemlerini ve mesajlarını nasıl değiştirdiği ortaya konmuştur. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmış ve araştırma verileri literatür taraması yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, yetişkin çevre eğitimi alanının, hem insan-doğa ilişkisine dair tarih içinde değişen düşünce akımlarından hem de eğitim felsefelerinden derin bir şekilde etkilendiğini ve bunun sonucunda amaçları, uygulama yöntemleri, içerikleri ve çevre sorunlarına yönelik geliştirdiği çözüm önerileri bakımından farklı çevre eğitimi akımlarının ortaya çıktığını göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yetişkin çevre eğitimi, eğitim felsefesi, çevre eğitimi akımları, betimsel çalışma

## ABSTRACT

There is no doubt that today ecological crisis is one of the biggest challenge humanity is ever faced. As a result of the size and scale of the human enterprise that have grown exponentially since the mid-20th century, significant changes have started to occur on Earth. To name a few; climate change, ocean acidification, species extinction, toxic waste, industrial pollution and deforestation are threatening to both human and non-human

life on the planet. As in other social and cultural problems, education was seen as an important tool to solve the environmental problems and there has been a rapid increase in the environmental education programs since 1970's. Although children are the first target group that springs to mind when it comes to environmental education, adult environmental education programs are also rapidly increasing. This is not a surprise since, as Walter (2009:3) pointed out "with adult education's strong roots in community development, popular education, and social justice—in extension education, literacy, and workplace education, on one hand; and in the labor, civil rights, peace, and other social movements, on the other—the field is well positioned to lead the way forward in fostering environmental awareness and action among adults, social institutions, and social movements". Having said that, research and theorizing in academia about adult environmental education are still in the infant stage. Main questions that need to be answered about adult environmental education programs are: what should be the content of the environmental education and what is the best way to implement environmental education for adults. To answer these questions, the attention needs to be drawn to the historical documents that set forth the principals of environmental education for adults (and children).

The roots of environmental education appear in Belgrade Charter (UNESCO, 1976) and Tbilisi Declaration (UNESCO-UNEP, 1977). The main goal of environmental education in these documents was described as "acquiring the knowledge, values, attitudes, and practical skills to participate in a responsible and effective way in anticipating and solving environmental problems, and in the management of the quality of the environment" (UNESCO, 1977). Therefore, one of the main aims of the environmental education is to mobilize people, both children and adults to participate in solving of the environmental problems. At this point the content and the education methodology of the environmental education programs become an important subject area to discuss. One of the factors that affect the impact of the environmental education is the conception of environment and of education. Behind the notion of environmental education lie different conceptions of environment and of education and these underlying conceptions determine the different discourses and practices of



environmental education (Sauvé, 1996). Although they form the basis of the environmental educational activity, these conceptions are rarely clarified (Sauvé, 1996, 2005).

Therefore, the purpose of this article is to analyze and reveal the underlying conceptions and educational philosophies shaping the construct of “adult environmental education”. For this reason, descriptive survey model is used in this study and the research data is collected by literature review. While collecting the data, printed academic sources such as thesis, books, journals, and articles about environmental education and adult environmental education are referred. The data attained in this study is evaluated by using descriptive analysis approach in accordance with the aim of this study. According to the findings obtained from this study, it is revealed that despite the shared concern for the environment and the recognition of the central role of education in restoring human-nature relationships, there are different discourses and diverse ways of practicing on adult environmental education filed. This richness is fueled by different philosophical traditions in adult education which, have different views about the purpose of education, the nature of adult learning, the role of the instructor and the teaching-learning transaction. Besides this, different conceptions of environment also influence the conceptualizing and practicing environmental education. As a result, in the course of time, different currents and typologies of environmental education appeared.

The typologies presented in this article show a map of the pedagogical landscape of the adult environmental education, which offers points of reference for critical analysis of discourses and practices in this field. Therefore, before attempting to design an adult environmental education program, it is important to position that practice within a typology of philosophical traditions in adult education. To clarify the underlying conceptions of environment and of education is also important, so that educators’ personal adult education philosophies can be better understood, as well as educators’ own conception of environment and philosophies of education can be critically questioned.

**Keywords:** Adult environmental education, philosophy of education, descriptive study, currents in environmental education

**H**er ne kadar insan, varoluşundan bu yana doğanın önüne koyduğu sınırlarla mücadele etmek zorunda kalmış olsa da, iklim değişikliği, ormansızlaşma, biyolojik çeşitliliğin azalması, hava, su, toprak kirliliği gibi sorunlar hiçbir zaman bugün olduğu kadar yaygın ve tehlikeli boyuta ulaşmamıştır. Yaşayan Gezegen Raporu'nun verilerine göre insanların bir sene içinde tükettiği doğal kaynakları, gezegenin yenilemesi 18 ay sürmektedir (WWF, 2012). Yani mevcut durumda insan etkinliklerini sürdürebilmek için 1,5 gezegene eşdeğer doğal kaynak kullanılmaktadır. Jeologlar, insanların dünyaya olan etkisinin en üst düzeye çıktığı bu dönemi, "İnsan Çağı" anlamına gelen Antroposen (Anthropocene) olarak adlandırmaktadır. Çünkü dünyamız artık geri döndürülmesi çok zor bir sürece girmiştir. Bu durum hem insan yaşamını hem de insansal olmayan yaşamı tehdit etmektedir.

Ekolojik sorunların önemli bir gündem maddesi haline gelmesiyle beraber, pek çok toplumsal konuda olduğu gibi, bu sorunların çözümünde de eğitim, etkili bir çare olarak görülmüş ve çevre eğitimlerinin sayısında hızlı bir artış olmuştur. Bugün Türkiye'de çevre eğitimi alanında çalışan pek çok kamusal-özel kurum ve kuruluş vardır. Bu kurumların programları incelendiğinde, çevre eğitimi söz konusu olunca ilk olarak akla çocukların geldiği görülmektedir (UNDP, 2012). Yetişkinler için düzenlenen çevre eğitimi programlarının sayısı artmakla beraber, yetişkin çevre eğitimi hem akademik hem de uygulama açısından nispeten yeni gelişmeye başlayan bir alandır. Bununla beraber yetişkin eğitimi, bir yandan halk eğitimi, okul-dışı eğitim gibi alanlardan beslenirken diğer yandan eylem içinde öğrenme imkânı sunan toplumsal hareketlerden gücünü aldığı için yetişkinlerin ekolojik sorunlar konusundaki farkındalığını arttırmak ve çözüm için eyleme geçirmek için iyi bir rehber olabilir (Foley, 1999; Walter, 2009). Ancak yetişkinlere (ve çocuklara) yönelik düzenlenecek çevre eğitimlerinin nasıl uygulanacağı ve içeriğinin ne olması gerektiği

önemli bir sorun alanı olarak belirlemektedir. Bu soruları yanıtlamak için son elli yıldır çevre eğitimi tanımlamaya ve amacını ortaya koymaya yönelik ulusal ve uluslararası kurumlar tarafından yapılan çalışmalara göz atmak gerekmektedir.

“Çevre eğitimi” kavramı uluslararası yazında ilk kez 1948 yılında Uluslararası Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği'nin (International Union for the Conservation of Nature-IUCN) Paris toplantısında kullanılmıştır (McCrea, 2006). İlk tanımı ise 1969 yılında, William B. Stapp tarafından yapılmıştır: “Çevre eğitimi; biyofiziksel çevrenin sorunları hakkında bilgili, bu sorunların çözümüne nasıl destek olacağına farkında ve çözüm için çalışmak konusunda hevesli yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır” (Stapp, 1969:30). 1970'lerden itibaren ekolojik sorunların hem insanların hem de tüm gezegenin geleceği için giderek daha tehditkâr hale gelmesiyle, çevre eğitimine verilen önem de artmış, buna bağlı olarak tanımı ve kapsamı da geliştirilmiştir. Çevre eğitimi üzerine uluslararası düzeyde ilk konferans, UNESCO öncülüğünde 1977 yılında Tiflis'te gerçekleştirilmiş, konferansın sonunda yayımlanan Tiflis Bildirgesi'nde çevre eğitimi; “çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili insanların bilgi ve farkındalıklarını artıran, bu sorunları çözmek için gerekli beceri ve uzmanlığı geliştiren, bilgiye dayalı kararlar verebilmek ve sorumlu eylemlerde bulunabilmek için gerekli motivasyonu, tutumu ve kararlılığı teşvik eden bir öğrenme süreci” olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1977). ABD Çevre Koruma Ajansı (EPA, 2017) da çevre eğitimini; “bireylerin çevre konularında araştırma yapmalarını, problem çözme süreçlerine katılmalarını ve çevreyi geliştirmek için harekete geçmelerini sağlayan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Türkiye Çevre Atlası'na (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004:452) göre ise çevre eğitimi: “Toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin gelişmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin

korunması, aktif olarak katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alınması için düzenlenen eğitim etkinlikleri”dir. Benzer şekilde “Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitimi Bildirgesi”nde de çevre eğitiminin amaçları şöyle sıralanmıştır (1991:62):

1. Bireyin toplumsal, tarihsel, doğal çevresini bir bütün olarak kavramasını, çevreyle etkileşiminde eleştirel bir bakış, bilinçli bir duyarlılık edinmesini,
2. Çevrenin yok edilmesinin, kirlenmesinin önlenmesi, korunması, geliştirilmesi, çevre sorunlarının çözümü için yasal haklarının, sorumluluklarının bilincinde bir yurttaş olarak çevreyi oluşturan, onu etkileyen kararların alınma süreçlerine etkin biçimde katılması, uygulamayı doğrudan denetleyebilmesi yönünden davranış değişikliği kazanmasını,
3. Toplum yaşamının değişik alanlarında karşılaştığı sorunları çözmek için girişkenliği ele almasına, sivil toplum örgütleri yoluyla kararlara katılmasına, bu konudaki haklarını savunmak, tepkilerini göstermek amacıyla yargısal, yönetsel, siyasal girişimlerde bulunmasına elverişli davranışlar ve tutumlar geliştirmesini,
4. Toplumun sağlık ve gönenci için çevreyi yok etmeden kullanma, yararlanma gereğinin yerine getirilmesini,
5. İnsanca yaşanabilir bir çevrenin kendisinin en doğal haklarından olduğunu, bunun aynı zamanda çoğulcu, katılımcı demokratik bir ortamla yakın ilişkisi bulunduğunu bilmesini,
6. Doğal yaşamın, doğal kaynakların insanlığın gereği için önemini kavramasını,
7. Yaşadığı tarihsel çevre konusunda bilgisini, kültürel kalıtları koruma davranışı geliştirmesini sağlamak.

Bu tanımların da gösterdiği gibi, çevre eğitimi ile bilgi vermenin yanında, insanların tutumlarını ve davranışlarını da etkileyerek, bireylere sivil hayata ve karar verme süreçlerine katılma, bilinçli ve

sorumlu eyleme geçme gibi becerilerin de kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak Geray'ın (1997:323) da ifade ettiği gibi “bireyde, istendik düşünce, davranış, değer yargısı, bilgi ve beceri kazandırma süreci olarak eğitimden, çevre sorunlarının çözümünde de bireyleri değiştirme aracı olarak yararlanmak söz konusu olabilirse de, bu verilecek eğitimin yöneldiği amaçlara, içeriğine ve özüne bağlıdır”. Başka bir deyişle çevre sorunlarının çözümünde eğitimin önemli bir anahtar olduğu görüşünü irdelerken “nasıl bir çevre eğitimi?”, “neyin eğitimi?” soruları önem kazanmaktadır.

“Çevre”, bugün hemen herkesin üstünde fikir birliği sağladığı ana akım bir değer olarak görülse de, çevreyle ilgili bir sorunun anlamlandırılması daima belli bir yerdeki ve zaman dilimindeki belli bir gruba ve bu grubun çevreye karşı öznel inanç sistemlerine bağlıdır (Novikau, 2016). Başka bir deyişle, çevre eğitimlerinin bozulan ‘insan-doğa ilişkisini’ onarma kapasitesi, bu eğitimleri düzenleyen kuruluşların çevre ideolojileri ile yakından ilintilidir. Bu durum şaşırtıcı değildir zira Des Jardins’in (2006:35) de işaret ettiği gibi “çevre sorunları, ne salt ne de daha çok bilim ve teknoloji sorunlarıdır. Çevre sorunları insan olarak neye değer verdiğimiz, ne tür yaratıklar olduğumuz, ne tür bir yaşam sürdürdüğümüz, doğadaki yerimizin ne olduğu, nasıl bir dünyada kendimizi geliştirebileceğimiz gibi temel bir takım soruların sorulmasını gerektirir”. İnsanlar doğanın bir parçası mıdır, yoksa doğadan ayrı hatta bir anlamda daha üstün müdür? Doğa, insanların yararı için kullanılacak bir kaynak mıdır, yoksa insana olan yararından bağımsız, başlı başına bir hak öznesi midir? Bu soruların yanıtları, insanın doğa ile kurduğu ilişkide hangi eylemlerin meşru olduğu konusunda büyük önem taşımaktadır (Ponting, 2012). Ancak alanyazında yetişkinlere ve çocuklara yönelik çevre eğitimi alanında yapılan çoğu araştırma, ağırlıklı olarak uygulama sürecine odaklanmakta, felsefi ve etik boyutlar biraz daha geri planda kalmaktadır.

Bu makalenin ana amacı; genelde çevre eğitiminin, özelde yetişkin çevre eğitiminin felsefi temelleri üzerine bir yeniden düşünmeyi harekete geçirmek ve düzenlenen çevre eğitimlerinin değişim-dönüşüm yaratma potansiyeline dair bir sorgulama yapılmasını tetiklemektir. Bu ana amaca ulaşabilmek için öncelikle alanyazında sıklıkla karşılaşılan üç ana çevre eğitimi akımının, hangi düşünce okullarından etkilenerek ortaya çıktığı ve buna bağlı olarak çevre eğitimi yaklaşımlarının nasıl farklılaştığı incelenecektir. Ardından benzer bir çalışma yetişkin çevre eğitimi akımları için yapılacak, eğitim alanındaki farklı felsefi yaklaşımların, yetişkin çevre eğitimi programlarının amaçlarını, eğitmenin ve katılımcıların rollerini ve öğrenmenin ölçümünü nasıl etkilediği ortaya konacaktır. Son olarak çevre eğitimi alanının sadece eğitim felsefeleri tarafından değil, aynı zamanda doğaya/çevreye ilişkin farklı düşünce sistemlerinden de etkilendiği öne sürülerek, farklı doğa ve çevre algılarının çevre eğitimi programları üzerindeki etkileri irdelenecektir.

### **Yöntem**

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu araştırma ile felsefi düşünce akımlarının ve eğitim felsefelerinin yetişkin çevre eğitimi üzerindeki etkisi analiz edilmeye çalışıldığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Araştırma verileri alanyazın taraması yapılarak elde edilmiş, verilerin toplanması aşamasında yetişkin çevre eğitimi alanında yapılan araştırmalara dair verilerin edinilebileceği kaynak olarak düşünülen makaleler, tezler ve kitaplar taranmıştır. Yetişkin çevre eğitimi alanında yazılan makale ve kitaplardan elde edilen veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiş ve özetlenerek yorumlanmıştır.



## Bulgular

### *Felsefi Akımların Çevre Eğitimi Akımları Üzerine Etkileri*

On sekizinci yüzyılda Romantizm akımıyla tohumları atılan çevre eğitiminin tarih içindeki yolculuğu, farklı çevre eğitimi akımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bunlar arasında üç ana akım alanyazında öne çıkmaktadır: “çevre hakkında eğitim” (education about the environment), “çevre içinde eğitim” (education from/in the environment) ve “çevre için eğitim” (education for the environment) (Palmer, 1998). Bu üç akım, çevre yaklaşımları ve eğitim yöntemleri bakımından incelendiğinde, farklı felsefi görüşlerden beslendikleri görülmektedir.

- Bilimsel Devrim ve Aydınlanma Çağıyla beraber ortaya çıkan mekanik dünya görüşünün bir uzantısı olan pozitivist geleneğin etkisi altında şekillenen *çevre hakkında eğitim*, çevre ile ilgili kavram, olgu ve bilgilerin, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak, genelde sınıf ortamında, bir eğitici tarafından katılımcılara aktarıldığı çevre eğitimlerini içermektedir. Çevre hakkında eğitim, çevreyle ilgili nesnel bilgilerin paylaşılmasını ana amaç olarak benimser (Hassard, 2009; Palmer, 1998).
- Buna karşın pozitivistin eleştirisi olarak ortaya çıkan yorumsamacılıkla ilişkilendirilen *çevre içinde eğitim* yaklaşımında çevre, bir yandan öğrenme sürecinin gelişmesi amacıyla araştırma ve keşif ortamı olarak kullanılırken, öte yandan bilim, matematik, dilbilgisi gibi farklı disiplinlerde eğitim etkinlikleri için kaynak sağlamaktadır. Çevre içinde eğitimde, katılımcılar aktif birer öğrenendir ve deneysel öğrenme yöntemi ön plana çıkmaktadır (Hassard, 2009; Palmer, 1998).
- *Çevre için eğitim* yaklaşımının amacı bilgi ve beceri kazanımının ötesine geçerek, çevre ile ilgili davranışları etkileyen değerlerin gelişmesini sağlamaktır. Dolayısıyla ana amacı kişisel çevre etiğini oluşturacak tutumların ve anlayışın gelişmesini

sağlamaktır. Çevre için eğitim akımı çevre için eylemde bulunmayı amaçlaması nedeniyle genellikle eleştirel görüş ile ilişkilendirilmektedir (Hassard, 2009; Palmer, 1998).

Yukarıda sözü edilen çevre eğitimi akımları ve bu akımlar arasındaki felsefi yaklaşım farklılıkları, Tablo 1’de özetlenmiştir (Robottom ve Hart 1993:26 aktaran Palmer 1998:147-148).

**Tablo 1: Çevre eğitimi akımları arasındaki felsefi farklar**

	POZİTİVİST	YORUMSAMACI YAPILANDIRMACI	ELEŞTİREL
<i>Amaçlar</i>			
Çevre Eğitimi Görüşü	Çevre hakkında' bilgi vermek	'Çevre içinde' etkinlikler	'Çevre için' eylemde bulunmak
Eğitim amacı	Mesleki/beceri	Liberal	Sosyal eleştiri
Öğrenme kuramı	Bazen davranışçı	Yapılandırmacı	Yeniden yapılandırmacı
<i>Roller</i>			
Çevre eğitiminin amacı/hedefleri/rolü	Dışarıdan dayatmak	Dışarıdan motive etmek	Eleştiri
Eğitmenin ya da öğretmenin rolü	Bilgi sahibi otorite	Çevre içinde deneyimleri düzenleyen kişi	Katılımcı/araştırmacı
Katılımcıların ya da öğrencilerin rolü	Belli disiplinlerle ilgili bilginin pasif alıcısı	Çevre deneyimleri aracılığıyla aktif öğrenen	Yeni bilginin aktif üreticisi
İçeriğin/ Müfredatın rolü	Çevre sorunları için önceden hazırlanmış çözümlerin yaygınlaştırıcısı	Öğrenenlerin çevrelerinin dışsal yorumlayıcısı	Yeni problem-çözme ağlarının katılımcısı
Metinlerin rolü	Çevre hakkında otoriter bilginin hazır kaynağı	Çevre deneyimleri için rehberlik edecek hazır kaynak	Eleştirel çevre araştırmasının ortaya çıkmaya hazır raporları
<i>Bilgi ve güç</i>			
Bilgiye yaklaşımı	Uzmanlardan gelen nesnel, sistematik, hazır	Sezgisel, yarı-yapılandırılmış, deneyimden gelen öznel	Üretilen/geliştirilen, iş birliğine dayalı araştırmadan kaynaklanan
Düzenleyici ilkeleri (otoritenin kaynağı)	Disiplinler	Kişisel deneyim	Çevre sorunsal
Güç ilişkileri	Baskıcı	Değişken	Meydan okuyan
<i>Araştırma yaklaşımı</i>			
Araştırma	Uygulamalı bilim, Nesnel, araçsal, niceliksel, deterministik, bağlamdan bağımsız,	Yorumlamacı, öznel, yapılandırmacı, niteliksel, bağlamsal, aydınlatıcı	Eleştirel sosyal bilim, diyalektik, yeniden-yapılandırmacı, niteliksel, bağlamsal, işbirliğine dayalı, özgürleştirici
Araştırma deseni	Belirli, önceden düzenlenmiş	Belirli ve tepkisel	Uzlaşım ve kendiliğinden
Araştırmacılar	Dışarıdan gözlem yapan uzmanlar	Uzmanlar	Katılımcılar
Başlıca örnekler	Hungerford, Peyton ve Wilkie (1983)	Van Matre (1972)	Elliot (1991)

*Kaynak: Robottom ve Hart 1993:26 aktaran Palmer 1998:147-148.*

Görüldüğü gibi çevre eğitimi alanı, bilgiye ve bilgiyi temellendirmeye ilişkin ortaya atılan felsefi görüşlerden derinden etkilenmiş, buna göre eğitime yaklaşımı, amaçları, içeriği, yöntemleri, eğitim sürecinde eğitmen ve katılımcıları ele alışı ve araştırma yöntemleri bakımından farklı çevre eğitimi akımları ortaya çıkmıştır. Pozitivist gelenekten etkilenen çevre eğitimleri genelde davranışçı yaklaşımlarla, çevre hakkında nesnel bilgilerin bir otorite tarafından katılımcılarla



paylaşıldığı örnekleri kapsamaktadır. Bu yaklaşımda katılımcılar bilginin ve önceden hazırlanan çözümlerin pasif alıcısıdır. Katılımcıların yaratıcılıklarına ve deneyimlerine alan tanımayan “çevre hakkında eğitim” etkinliklerinin, tek başına, katılımcılarda değer değişimi yaratma ve onları eyleme geçirme konusundaki etkisi tartışılır. Yapılandırmacı yaklaşımdan beslenerek ortaya çıkan “çevre içinde eğitim” akımının ise genelde dışarıda gerçekleşmesi, katılımcıların deneyimlerine yer vermesi ve aktif öğrenme süreçlerini desteklemesi sebebiyle “çevre hakkında eğitime” göre katılımcılarda değer ve davranış değişimini tetiklemesi bakımından daha etkin olduğu söylenebilir. Eleştirel gelenekten etkilenerek ortaya çıkan “çevre için eğitim” akımında ise katılımcılar bizzat bilginin aktif üreticisidir ve çevre sorunsalına eleştirel bir biçimde yaklaşarak, çevre sorunlarını çözmek üzere eyleme davet edilir. Şiddetini arttıran ekolojik krizin de etkisiyle, çevre eğitimi alanyazınında “çevre için eğitim” yaklaşımına verilen önem gitgide artmaktadır (Palmer, 1998).

#### *Eğitim Felsefelerinin Yetişkin Çevre Eğitimi Akımları Üzerine Etkileri*

Çevre eğitimi akımlarını felsefî açıdan inceleyen bir diğer çalışma, John L. Elias ve Sharan B. Merriam’ın (1995) “Yetişkin Eğitiminin Felsefi Temelleri” kitabında yer verdikleri beş ana yetişkin eğitimi felsefesinden yola çıkarak, Pierre Walter (2009) tarafından hazırlanan beşli tipolojidir. Elias ve Merriam (1995) yetişkin eğitimi felsefelerini; liberal, ilerlemeci, davranışçı, hümanist ve radikal olmak üzere beş ana grupta incelemiştir. İnsanları mantık yürüten rasyonel öğrenenler olarak gören liberal yetişkin eğitiminin ana amacı; entelektüel bilginin artması ve öğrenenlerde ahlakî ve kültürel duyarlılığın gelişmesidir (Elias ve Merriam, 1995). Liberal felsefenin etkileri, en açık biçimde çevre ile ilgili bilimsel bilgileri paylaşmayı temel alan çevre eğitimlerinde görülmektedir. İnsanları, rasyonel düşünen varlıklar olarak gören bu yaklaşım, ekoloji, ekosistemler, türler ve türler arası bağlar hakkında katılımcılara daha fazla ve nitelikli bilgi vermenin,

doğal çevrenin daha iyi korunmasıyla sonuçlanacağına ve ortak doğal mirası korumak için yurttaşları ikna edeceğine inanmaktadır (Walter, 2009).

John Dewey'in düşüncelerinden etkilenerek ortaya çıkan ilerlemeci eğitim felsefesi, öğrenme sürecinde kişisel deneyimlere odaklanır ve öğrenen-merkezlidir. Öğretmen, sabit müfredatı, didaktik bir şekilde aktaran kişi değil, öğrenenlerin ihtiyaçlarına, bilgisine ve deneyimlerine göre içeriği yönlendiren bir rehberdir (Ellias ve Merriam, 1995). İlerlemeci yetişkin çevre eğitiminin en güzel örnekleri 1900'lerde oldukça popüler olan yürüyüş, yüzme, dağcılık gibi hem vahşi doğada zaman geçirerek korunması için farkındalık yaratmayı hem de karakter gelişimini amaçlayan rekreasyon etkinliklerdir. Ekosistemlerle ilgili bilgilerin giderek arttığı 1970'lerden bu yana, ilerlemeci çevre eğitimi daha çok ekoloji ve çevresel göstergelerin izlenmesi, problem-çözme gibi doğal ortamlarda gerçekleşen bilimsel projelerle, kamp yapma, tırmanış, vahşi doğada hayatta kalma vb. deneyime dayalı uygulamaları içeren açık alanda eğitim etkinliklerini içermektedir (Walter, 2009).

Deneyimi merkeze alan ilerlemeci eğitim felsefesinin aksine, psikolojik bir öğrenme kuramı olan davranışçı eğitim felsefesi, "davranışın adım adım biçimlenmesinde pekiştireç kuralını esas alır" (Tusting ve Barton, 2011:15). Buna göre istenilen davranışlar ödül ile cesaretlendirilirken, istenmeyen davranışlar cezalandırılır (Ellias ve Merriam, 1995). Davranışçı yetişkin çevre eğitime en güzel örneklerden biri cam ya da plastik şişeler geri-dönüştürüldüğünde ödenen depozitodur. Kurumlara yönelik hazırlanan ve yaptırım içeren çevreyle ilgili yasal düzenlemeler ya da çevresel etki değerlendirmesi (ÇED) gibi uygulamalar, davranışçı gelenekten beslenen kolektif eğitim etkinlikleri olarak değerlendirilebilir. Ödül-ceza sistemine dayanan bu politika uygulamaları, kirlilik için ölçülebilen belli standartlar

belirleyerek neyin kabul edilebilir, neyin kabul edilemez olduğunu belirlemektedir. (Walter, 2009).

Carl Rogers ve Abraham Maslow gibi hümanist psikologların ilkelerinden yola çıkan hümanist yetişkin eğitimi öğrenenlere, davranışçı yaklaşımın aksine, kendi öğrenme süreçleriyle ilgili sorumluluk alabilen, bağımsız ve kendi kendini motive eden bireyler olarak yaklaşır ve öğrenme sürecinde öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve isteklerini merkeze koyar. Hümanist yetişkin eğitimi entelektüel gelişimin yanında sezgisel, spiritüel, duygusal öğrenmeler ve kişisel dönüşüm için de alan açar (Ellias ve Merriam, 1995). Hümanist yetişkin çevre eğitimi “kişisel ve bütünseldir ve insanların doğayla olan biyofiziksel ve tinsel bağlantısına vurgu yapar” (Walter, 2009:17). Hümanist gelenekten beslenen yetişkin çevre eğitimi örneklerine, yerli halkların yeryüzüyle kurdukları ilişkiden, Ralph Waldo Emerson ve Henry David Thoreau gibi aşkını felsefenin öncü isimlerinin çalışmalarına, John Muir ve Julia Butterfly Hill gibi çevre korumacıların eylemlerinden, 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan derin ekoloji hareketlerine kadar çok uzun bir zaman dilimi içinde rastlamak mümkündür (Thoreau, 2007; Walter, 2009).

Hümanist yetişkin eğitimi ağırlıklı olarak kişisel gelişime odaklanırken, Paulo Freire'nin (2010) ünlü eseri Ezilenlerin Pedagojisinden ilham alan radikal yetişkin eğitimi “kolektif bilinçlenme (conscientization), praxis ve sosyal dönüşüm için eylemi vurgulamaktadır” (Walter, 2009:18). Radikal yetişkin eğitiminde katılımcılar kendilerini, yoksulluk, ayrımcılık gibi baskılardan ve bu baskıları destekleyen yapılardan özgürleştirmeyi öğrenirler (Ellias ve Merriam, 1995; Walter, 2009). Radikal yetişkin eğitiminin gerçekleştiği önemli alanlardan biri eylem içinde öğrenme imkânı sunan toplumsal hareketlerdir (Freire 2010; Mezirow 1997'den aktaran Sayılan, 2009; Türkmen, 2011). Bu bağlamda çevre hareketleri de önemli informal eğitim ve öğrenme fırsatları sunmaktadır. Foley'in (1999) Avustralya'nın Yağmur

Ormanları'nı korumak için çevre aktivistlerinin yaptığı kampanyaya ilişkin çalışması, bu aktivistlerin kampanya boyunca güç ilişkilerine dair eleştirel bir farkındalık kazandıklarını ve toplumsal değişim için eylem düzenleme konusunda yeni beceriler, bilgiler ve uzmanlık geliştirdiklerini göstermiştir (Walter, 2009). Küresel çapta nükleer karşıtı hareket, hayvan hakları hareketi, eko-feminist hareket ve iklim adaleti girişimi radikal yetişkin çevre eğitiminin gerçekleştiği bağlamlardır (Kalouche ve Mielants, 2008). Tablo 2, Walter (2009) tarafından geliştirilen farklı yetişkin çevre eğitimi felsefelerinin özelliklerini göstermektedir.

**Tablo 2: Yetişkin çevre eğitimi felsefeleri**

	<b>LIBERAL</b>	<b>İLERLEMECİ</b>	<b>DAVRANIŞÇI</b>	<b>HÜMANİST</b>	<b>RADİKAL</b>
<b>Eğitimin Amacı</b>	Titiz entelektüel çalışma ile bilginin ve anlayışın geliştirilmesi vatandaşların aydınlanması	Sosyal reform ve demokrasi için eğitim, insanların şartlarının iyileştirilmesi	İnsanların hayatta kalmasının garantilenmesi ve acı çekmesinin azaltılması.	Özgerçekleştirme aşkınlık, insan mutluluğu, sosyal, duygusal, ruhsal ve entelektüel gelişim	İnsanların sosyal, ekonomik ve politik baskılardan özgürleşmesi, sosyal dönüşüm
<b>Yetişkin Öğrenenler in Doğası</b>	İnsanlar rasyonel varlıklardır. Öğrenenler boş kaplardır. Zihnin gücüne odaklanılır.	İnsanlar doğuştan iyi ya da kötü değildir. Öğrenenlerin gelişmek için sınırsız potansiyelleri vardır.	İnsanlar belli uyarılara belli şekillerde tepki vermek üzere programlanmışlardır.	İnsanlar özünde belli bir özerkliğe sahip, haysiyetli, özgür ve doğuştan iyi varlıklardır. Öğrenenlerin sınırsız potansiyeli vardır.	İnsanlar dünyayı yapılandıran aktif unsurlardır. İnsanlar tarihin ve kültürün yaratıcılarıdır.
<b>Eğitimin Rolü ve Eğitim Stratejileri</b>	<i>Eğitmen:</i> Otorite ve bilginin kaynağı. <i>Eğitim Stratejileri:</i> Kitap-merkezli pedagoji, ödevler, sokratik diyalog tarzı ders, beşeri bilimler müfredatına dayalı	<i>Eğitmen:</i> Bir rehber ve kolaylaştırıcı. <i>Eğitim Stratejileri:</i> öğrenen-merkezli, deneysel öğrenme, çırakk eğitim, bilimsel yöntemle odaklanılır.	<i>Eğitmen:</i> Edimsel yönetici, davranış mühendisi. <i>Eğitim Stratejileri:</i> İstenilen davranış çevre şekillendirir, davranışçı hedefler, ödül & ceza.	<i>Eğitmen:</i> Kolaylaştırıcı, öğrenenlerin potansiyellerine ve kişisel deneyimlerine yer verir, kişisel gelişim ve öz-farkındalık teşvik eder. <i>Eğitim stratejileri:</i> Öğrenme bütüncül, öznel ve problem-odaklıdır ve grup çalışmasıyla, işbirliği içinde gerçekleşir.	<i>Eğitmen:</i> Kolaylaştırıcı, aktivist. <i>Eğitim Stratejileri:</i> Ezilenlerin pedagojisi, diyaloga dayalı praksis.
<b>Ölçme</b>	Konu ile ilgili sınavlar, kompozisyon yazımı, ezber	Gözlem, sergileme	Ölçüt-bağımlı (criterion-referenced)	Kendi kendini değerlendirme, Problem çözme konusunda içgörü kazanımı, kişisel öğrenme kontratları	Eleştirel bilincin artması, politik eylem ve görünür sosyal değişim
<b>İlişkili Programlar, Etkinlikler ve Eğitimciler</b>	Doğa Korumacılar, Audubon Society, Botanik bahçeleri, akvaryumlar, hayvanat bahçeleri, doğa tarihi müzeleri Alice Hamilton, Rachel Carson, Al Gore	Izaak Walton League, National Wildlife Federation, Açık havada yapılan eğitim etkinlikleri, eko-turizm, koruma hareketi, Federick Law Olmstead, Aldo Leopold	Çevre Koruma Fonu, Doğal Kaynakları Koruma Fonu, Çevresel kanunlar/yasalar, yeşil pazarlama, karbon vergileri, geri-dönüşüm programları, enerji tasarrufu programları, çöp karşıtı kampanyalar	Sierra Club, Wilderness Society, çevre eğitiminin ilk örnekleri, Aşkıcılık, Derin ekoloji, spiritüel ekoloji, koruma hareketi, Henry David Thoreau, John Muir, Julia Butterfly Hill	Earth First! Greenpeace, anti-nükleer, anti-toksin, anti-küreselleşme hareketleri, çevresel adalet, çevreci protesto hareketleri, Dave Foreman, Cesar Chaves, Lois Gibbs, Esperanza Maya

Kaynak: Walter, 2009:5-7.

Walter'ın (2009) çalışmasının da gösterdiği gibi; yetişkinlere yönelik düzenlenen çevre eğitimleri, yetişkin eğitimi felsefelerinden derinden etkilenmiş, buna bağlı olarak amacı, eğitim sürecinde eğitmen ve öğrenenlere yaklaşımı, ele aldığı konular ve eğitim stratejileri

bakımından çok farklı yetişkin çevre eğitimi akımları ortaya çıkmıştır. Türkiye’de de yavaş yavaş yaygınlaşmaya başlayan spiritüel ekolojik programlar, hümanist yetişkin çevre eğitimi örnekleri arasında yer alırken, nükleer santrallere, altın madenciliğine, HES’lere ve orman arazilerinin satışına karşı gerçekleştirilen protesto eylemleri de aslında radikal yetişkin çevre eğitiminin gerçekleştiği bağlamlardır (Seçkin, 2008). Davranışçı ve liberal yetişkin çevre eğitimi etkinlikleri ise genellikle kurum çalışanlarına ya da öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerde görülmektedir.

### *Çevre Algularına Göre Çevre Eğitimi Akımları*

Eğitim felsefelerinin yanında, doğaya/çevreye ilişkin farklı kavrayış biçimleri de çevre eğitimi alanını etkilemiştir. Çevre eğitimlerini farklı ‘çevre alguları’na göre sınıflandıran Sauv  (1996), 6’lı bir tipoloji geliştirmiştir (bakınız Tablo-3).

**Tablo 3: Çevre Eğitimi Alanındaki Çevre Algularının Tipolojisi**

ÇEVRE .....DIR	İLİŞKİ BİÇİMİ	ANA ÖZELLİKLERİ	EĞİTİM YÖNTEMLERİNE ÖRNEKLER
Doğa	Takdir etme, saygı duyma, koruma	“Saf” çevre; bir “ibadethane” ya da yeniden doğuş yeri olarak çevre	Doğa sergileri, Doğanın bir parçası olarak hissetmek
Kaynak	Yönetme	Hepimizin ortak biyofiziksel mirası, yaşam kalitesinin sürdürülebilmesi	Azaltma, geri kazanım, faturaları kontrol
Sorun	Çözme	Biyofiziksel çevre, kirlilik tarafından tehdit altında olan doğal kaynaklar	Problem-çözme yöntemi, Örnek olay
Yaşanacak yer	Öğrenilecek, planlar yapılacak, özen gösterilecek yer	Tarihi, sosyokültürel ve teknolojik unsurlarıyla her gün içinde yaşadığımız çevre	Yaşadığımız yerin çevresinin hikâyesi, Eko-bahçe projeleri
Biyosfer	Herkesin içinde yaşadığı yer	Uzay gemisi olarak dünya, gezegensel bilincin objesi, canlı-cansız her şeyin birbirine bağlı olduğu dünya	Küresel bir konuda örnek olay, Farklı kozmolojilere dair hikâye anlatımları
Topluluk projesi	Dâhil/müdahil olunacak şey/yer	Sosyal eleştirel analizin odağı, topluluk için politik bir mesele	Dönüştürücü öğrenmeyi amaçlayan katılımcı süreçler, Çevre konulu forumlar

Kaynak: Sauv , 1996:13



Sauvé'nin (1996) çalışmasının da gösterdiği gibi, çevre eğitimi düzenleyen kurumların çevreyi nasıl algıladığı, düzenledikleri programın amacını, içeriklerini, eğitim yöntemlerini ve çevre sorunları için önerdiği çözümleri derinden etkilemektedir. Bu tipolojiye göre; çevreyi, “doğa” olarak ele alan çevre eğitimi programları, çevreyle ilişki kurma biçimi olarak takdir etme ve saygı duymayı önerirken, “kaynak” olarak gören eğitim programları, daha çok “doğal kaynakları verimli kullanma ve yönetme” üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde çevreyi “çözülecek bir sorun” olarak ele alan çevre eğitimleri, problem çözme ve örnek olay gibi eğitim yöntemlerini kullanırken, “yaşanacak yer, ev” olarak gören programlar hikâye anlatımı ve eko-bahçe projeleri gibi yöntemleri öne çıkarmaktadır. Çevre “biyosfer”dir bakış açısına göre dünya gezegensel bilincin objesiyken, çevrenin “bir topluluk projesi” olarak görüldüğü ve politik bir mesele olarak ele alındığı eğitimlerde, çevre sorunsalı sosyal eleştirel analizin odağında yer almaktadır. Bu araştırmanın ardından Sauvé, çevre eğitimi alanındaki teorik ve uygulama çeşitliliğini daha iyi anlamak için yaptığı 6’lı tipolojiyi genişletmiş ve çevre eğitimlerini; baskın çevre anlayışı, ana amacı, yöntemleri ve çevre sorunları için önerdikleri çözüm stratejileri bakımından on beş farklı gruba ayırmıştır (Sauvé, 2005). Bu gruplar Tablo-4’de gösterilmiştir.

**Tablo-4: Çevre Eğitimi Alanındaki Farklı Akımlar**

AKIMLAR	ÇEVRE ANLAYIŞI	ÇEVRE EĞİTİMİNİN AMACI	YÖNTEMLER	STRATEJİ ÖRNEKLERİ
Doğalcı Natüralist	Doğa	Doğayla yeniden bağlantı kurmak.	Duyusal, Bilişsel, Deneysel, Yaratıcı/Estetik	Yorumlama; Duyusal oyunlar; Keşif etkinlikleri.
Korumacı	Kaynaklar	Korumacı davranışlar kazandırmak. Çevre yönetimi becerilerini geliştirmek.	Bilişsel, Pragmatik	3R (Reduce: Azalt, Reuse: Yeniden kullan, Recycle: Geri Dönüştür) davranışları geliştirmek; Çevre koruma projeleri.
Problem Çözmeye Odaklı	Çevre sorunları	Sorunun tespitinden, harekete geçmeye kadar problem-çözme becerilerini geliştirmek.	Bilişsel, Pragmatik	Örnek olay inceleme; Problem-çözme projeleri.
Sistematik	Doğal sistemler	Küresel bir vizyon geliştirebilmek için sistematik düşünmeyi geliştirmek.	Bilişsel	Örnek olay inceleme; Ekosistem modelleri geliştirmek.
Bilimsel	Nesne	Çevre hakkında bilgi edinmek. Bilimsel yöntem becerilerini geliştirmek.	Bilişsel, Deneysel	Olguyu, gözlem, gösteri, deney yoluyla inceleme; Tümdengelim yöntemiyle araştırma.
İnsancıl	Yaşanan ortam	Kişiyi yaşamını sürdürdüğü çevreyi tanıtmak ve takdir etmesini sağlamak. Kişinin yaşadığı bölgeyle kurduğu ilişki aracılığıyla kendisini daha iyi tanıması sağlamak. Aitlik hissi geliştirmek	Duyusal, Bilişsel, Deneysel, Yaratıcı/Estetik	Yaşanılan çevrenin incelenmesi; Peyzaj farkındalığı.
Değer-merkezli	Değerler	Eko-merkezli davranışlar geliştirmek. Bir etik sistemi geliştirmek.	Bilişsel, Duyusal ve Ahlakî	Değerlerin analizi; Değerlerin netleştirilmesi; Sosyal değerlerin eleştirisi.
Bütünsel	Bütün varlıklar, Gaia	Çevrenin bütün boyutlarıyla ilişki içerisinde kişinin varlığının farklı boyutlarını geliştirmesi. Dünyaya "organik" bir bakış açısı ve katılımcı eylemleri geliştirmek	Bütünsel, Organik, Sezgisel ve Yaratıcı	Serbest araştırma; Hayalinde canlandırma; Yaratıcı atölyeler; Birbirini tamamlayan stratejiler geliştirmek.
Biyo-bölgesel	Ait olunan yer, Topluluk projesi	Yerel ve bölgesel topluluğun ekolojik gelişimi için yeterlilikler geliştirmek.	Bilişsel, Duyusal, Deneysel, Pragmatik, Yaratıcı	Yerel habitatın incelenmesi; Yerel ve bölgesel ekolojik gelişim için topluluk projeleri.
Praksis	Eylemin odağı	Çevre eylemi için, çevre içinde ve çevre yoluyla öğrenmek. Refleksif becerileri geliştirmek.	Eyleme dayalı	Eylem araştırması; Proje ve faaliyetlerde refleksif bir tutumun geliştirilmesi.
Sosyal Eleştirel	Dönüşümün nesnesi, Özgürleşme alanı	Sosyal ve çevresel gerçekleri dönüştürmek amacıyla parçalamak ve bu süreç içerisinde insanları da dönüştürmek.	Praksis, Refleksif, Diyalog	Söylem analizi; Örnek olay incelemesi; Tartışma; Eylem araştırması.
Feminist	Endişenin nesnesi (Object of solicitude)	İnsan-çevre ilişkisine feminist değerleri eklemek.	Sezgisel, Sembolik, Spiritüel, Yaratıcı/Estetik	Örnek olay incelemesi; Yaratıcı atölyeler; İletişim ve deneyim paylaşımı.
Etnografik	Habitat, Ait olunan yer, Doğa/kültür	Doğa ve kültür arasındaki yakın ilişkiyi fark etmek. Kişinin çevreyle ilişkisinde kültürel boyutun önemini takdir etmek.	Deneysel, Sezgisel, Sembolik, Spiritüel, Yaratıcı/Estetik	Masallar; Hikâyeler ve efsaneler; Örnek olay incelemesi; Modelleme; Danışmanlık.
Eko-egitim	Kişisel gelişimde etkileşimin rolü, Kimlik ediminin odağı	Kişinin kendi kendini çevrenin içinde deneyimlemesi ve çevrenin içinde ve çevre yoluyla gelişmek. "İnsan dışındaki dünya" ile ilişkileri geliştirmek	Deneysel, Duyusal, Sezgisel, Sembolik, Yaratıcı	Yaşam öyküsü; Keşif oyunları; İç gözlem; Doğayla buluşma.
Sürdürülebilir kalkınma/Sürdürülebilirlik	Sürdürülebilir kalkınma için ortak kaynaklar	Sosyal adaleti ve ekolojik sürdürülebilirliği dikkate alan bir ekonomik gelişmeyi desteklemek.	Pragmatik, Bilişsel	Örnek olay incelemesi; Sosyal pazarlama; Sürdürülebilir tüketim etkinlikleri; Sürdürülebilir yaşam için projeler.

Kaynak: Sawé, 2005:33-34

Çevre algılarına göre çevre eğitimlerini sınıflandırmaya yönelik Sauv e'nin (1996, 2005) yaptığı bu çalışmalar, doğaya ve çevreye ilişkin bireysel, kurumsal ve/veya toplumsal algı ve değerlerin, düzenlenen çevre eğitiminin amaçları, uygulama yöntemi, içeriği, mesajları ve çözüm önerileri üzerinde çok belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu açıdan, Garrard'ın (2016:31-32) da işaret ettiği gibi "çevresel sorunlar doğaya ilişkin bir çevre bilgisiyle bunun kültürel yansıması arasındaki etkileşimin sonuçlarıdır".

## Sonuç ve Öneriler

Yukarıda da özetlendiği üzere çevre eğitimi, günümüzün en yakıcı sorunlarının başında gelen ekolojik krizi aşmak için hem uluslararası kurumlar hem de sivil toplum örgütleri tarafından bir anahtar olarak görülmektedir. Bu anlamda yetişkin çevre eğitiminden de; bireylere, sivil hayata ve karar verme süreçlerine katılma, bilinçli ve sorumlu

eyleme geçme gibi yetileri kazandırması beklenmektedir. Ancak çevre eğitimlerinin bu kapasitesi, eğitimi düzenleyen kurumların doğa ve eğitim anlayışı ile yakından ilişkilidir. Yukarıdaki tartışmanın da işaret ettiği gibi, yetişkin çevre eğitimi alanı bir yandan eğitim felsefelerinden öte yandan çevreye/doğaya farklı yaklaşımlardan etkilenmiş, bunun sonucunda farklı yetişkin çevre eğitimi akımları ortaya çıkmıştır. Bu akımlar incelendiğinde, doğa ve eğitim algısına göre, amaçlarına, uygulama yöntemlerine, içeriklerine ve çevre sorunları için önerdiği çözümlere göre alanda büyük bir çeşitlilik olduğu görülmektedir.

Ancak çevre eğitiminin güncel pratikleri göz önünde bulundurulduğunda, alanda görülen bu çeşitliliğe rağmen, içerik ve uygulamada giderek artan bir tek tipleşme görülmektedir. 1980'lerden itibaren tüm dünyada uygulamaya konan neoliberal politikalarla beraber, çevre eğitiminin tanımında ve kapsamında da önemli bir değişiklik olmuş ve giderek daha fazla kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır (Palmer, 1999; WCED, 1987; UN, 1992). Ancak burada üzerinde dikkatle durulması gereken bazı kritik noktalar vardır. Öncelikle sürdürülebilir kalkınma ideolojisinin altında; doğal varlıkları, ekonomik büyümenin (bu büyüme daha adil ve sürdürülebilir olsa da) kaynağı olarak gören, insan-merkezli bir dünya görüşü yatmaktadır (Berryman ve Sauv , 2016; Huckle ve Wals, 2015; Hursh, Henderson ve Greenwood, 2015; Jickling, 1992). Bu anlayışa göre doğal varlıklar, kalkınma için 'kaynak' olarak görülerek, kalkınmanın sürdürülebilmesi için 'kaynakların' akılcı ve sürdürülebilir 'kullanımı' vurgulanmaktadır. Bu sebeple sürdürülebilir kalkınma için eğitim (SKE) kapsamında uygulanan çevre eğitimleri, çoğunlukla, 'çevre ve kaynak koruma' başlıklarına indirgenerek, çevre eğitiminin, yukarıda detaylı olarak ele alınan, çeşitliliğini ve insan-doğa ilişkisinin etik ile felsefi boyutlarını görmezden gelmektedir. Buna ek olarak bir yandan sürdürülebilir kalkınma paradigması, coğrafi ve kültürel farklılıkları göz önünde



bulundurmada, Batı'ya özgü kalkınma modelini tüm ülkelere dayatırken, diğer yandan SKE de aynı şeyi eğitim alanında yapmakta, radikal, eleştirel, hümanist ve natüralist çevre eğitimi yaklaşımları ile ekonomik büyüme idealini eleştiren “ekonomik küçülme (degrowth)”, “yeniden canlandırma (regeneration)” gibi diğer modeller ve içerikler, eğitim uygulamalarında kendilerine çok kısıtlı yer bulabilmektedir (Berryman ve Sauv , 2016; Gough, 1997).

Yukarıda da değinildiği gibi çevre eğitiminin öncelikli amacı; katılımcılarını, çevre sorunlarını çözmek üzere harekete geçirme ve değişim yaratma potansiyeline etki etmektedir. Ancak bu noktada çevre eğitimlerinin dönüştürücü potansiyeli, bu eğitimleri düzenleyen kurumların insan-doğa ilişkisine dair örtük olarak verdikleri mesajlarla yakından ilişkilidir. Bu bakımdan doğal varlıkları kalkınmanın aracı olarak gören ‘kaynakçı’ ve insan-merkezci yaklaşımlarla verilen çevre eğitimlerinin, bir yandan çevre eğitimi alanını oluşturan teorik ve felsefi derinliği ve alandaki çeşitliliği ıskalama, diğer yandan bireysel bazı davranış değişikliklerinin ötesinde katılımcılarını harekete geçirmek konusunda başarısız olma tehlikeleri vardır. Bu sebeple yetişkin çevre eğitimi programları sunan kurumların; eğitim anlayışını ve yöntemlerini, eğitim programlarına dâhil ettikleri ya da etmedikleri konuları, gizli ya da açık bir biçimde kullandıkları dili ve insan-doğa ilişkisi hakkında örtük olarak verdikleri mesajları gözden geçirmek, çevre sorunsalını çözmek için stratejik bir araç olarak öne sürülen çevre eğitimlerinin etkisini gerçekçi olarak değerlendirmek ve yetişkin çevre eğitimi alanında var olan eksikliklerin görülmesi ve giderilmesi açısından önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Berryman, T. ve Sauv , L. (2016). Ruling Relationships in Sustainable Development and Education for Sustainable Development. *The Journal of Environmental Education*, Cilt: 47, Sayı: 2, 104-117
- Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitim Bildirgesi. (1991). Mülkiyeliler Birliği Dergisi, Sayı: 133 (Temmuz, 1991), 61-63.
- Çevre ve Orman Bakanlığı. (2004). Türkiye Çevre Atlası. Ankara: Çevre ve Orman Bakanlığı ÇED ve Planlama Genel Müdürlüğü Çevre Envanteri Dairesi Başkanlığı.
- Des Jardins, J.R. (2006). Çevre Etiği, Çev. R. Keleş, Ankara: İmge Yayıncılık. (1992).
- Elias, J. L. ve Merriam, S. B. (1995). *Philosophical Foundations of Adult Education*. (2nd Ed.) Malabar, FL: Kreiger.
- EPA-Environmental Protection Agency.  
<https://www.epa.gov/education/what-environmental-education> Son erişim tarihi, 27 Haziran 2017.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. London: Zed Books.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1970).
- Garrard, G. (2016). *Ekoeleştiri: Ekoloji ve Çevre Üzerine Kültürel Tartışmalar*, Çev. E. Genç, İstanbul: Kolektif Kitap
- Geray, C. (1997). Çevre İçin Eğitim. İçinde: R. Keleş (der), *İnsan Çevre Toplum*. Ankara: İmge Yayıncılık, 323-342
- Gough, A. (1997). *Founders of Environmental Education: Narratives of the Australian Environmental Education Movement*. *Environmental Education Research*, Cilt: 3, Sayı:1, 43-57.
- Hassard, J. (2009). *Pradigm Shifts: Education About, In and For Environment*. <http://www.artofteachingscience.org/paradigm->

[shifts-education-about-in-and-for-the-environment/](#) Son erişim tarihi, 22 Mayıs 2018.

Huckle, J. ve Wals, A. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as Usual in the End. Environmental Education Research, Cilt:21, Sayı:3, 491-505

Hursh, D., Henderson, J. ve Greenwood, D. (2015). Environmental Education in a Neoliberal Climate. Environmental Education Research, Cilt:21, Sayı:3, 299-318

Kalouche, F. ve Mielants, E. (2008). Dünya Sisteminin ve Sistem Karşıtı Hareketlerin Dönüşümü: 1968-2005. İçinde: G.W. Martin (der), Toplumsal Hareketler 1750-2005, Çev.D. Keskin, İstanbul: Versus Kitap, 219-282

Jickling, B. (1992). Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development: Sustainable Belief. The Journal of Environmental Education, Cilt:23, Sayı: 4, 5-8.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi

McCrea, J. E. (2006). The Roots of Environmental Education: How the Past Supports the Future. <http://eric.ed.gov/?id=ED491084> Son erişim tarihi, 10.04.2015.

Novikau, A. (2016, Mart). The Evolution of The Concept of Environmental Discourses: Is Environmental Ideologies a Useful Concept?. Western Political Science Association 2016 Annual Meeting Paper. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2754835> Son erişim tarihi, 25, 2016.

Palmer, J. (1998). Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise. London: Routledge.

Ponting, C. (2012). Dünyanın Yeşil Tarihi: Çevre ve Büyük Uygarlıkların Çöküşü, Çev. A. Başcı, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

- Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, Sayı:1, 7-34.
- Sauvé, L. (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, Sayı:10, 11-37.
- Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. İçinde: M. Uysal ve A. Yıldız (der), *Yetişkin Eğitimi*. İstanbul: Kalkedon Yayınevi, 255-272
- Seçkin, O. (2008). "Learning in The Kaz Mountains Environmental Social Movement. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Stapp, W.B. (1969). The Concept of Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, Cilt:1, Sayı: 1, 30-31
- Thoreau, H. D. (2007). *Doğal Yaşam ve Başkaldırı*, Çev. S. Çiftçi, İstanbul: Kaknüs Yayınları. (1854).
- Tusting ve Barton, (2011). Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri, Çev. A. Yıldız ve A. Demirli, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Türkmen, N. (2011). Sosyal Eylem İçinde Öğrenme: Tekel Direnişi Örneği. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Walter, P. (2009). Philosophies of Adult Environmental Education. *Adult Education Quarterly*, Cilt: 60, Sayı:1, 3-25
- WWF. (2012). *Yaşayan Gezegen Raporu-2012*. İstanbul: WWF-Türkiye
- UNDP. (2012). *Türkiye İklim Değişikliği İkinci Ulusal Bildirimi*. Ankara: UNDP
- UNESCO. (1977). *First Intergovernmental Conference Environmental Education, Tblisi, 14-26 October 1977, Final Report*. <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html> Son erişim tarihi, 17 Eylül 2016

## Türkiye’de Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Yetişkin Eğitimi\*

*Nurcan Korkmaz\*\**

### ÖZET

Türkiye’de 1963 yılından itibaren hazırlanmaya başlanan Beş Yıllık Kalkınma Planları, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda, uzun dönemde gerçekleştirilecek büyüme hedeflerini ortaya koyan temel politika dokümanlarıdır. 2018 yılına kadar on tane Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlanmıştır. Söz konusu tüm Kalkınma Planları’nın temel hedefi; toplumda genel hedef birliğinin ve toplum kalkınmasının sağlanması, insanların mesut ve müreffeh hale gelmesidir. Eğitim, ülke ve toplumun kalkınmasında, bilinçli bireylerin yetiştirilmesinde dikkate alınması gereken önemli faktörlerden biridir. Bu açıdan bakıldığında, yetişkinlerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki

\* *Adult Education in the Five-Year Development Plans in Turkey*

\*\* Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, nurcankorkmazz@gmail.com

\*\* *PhD Student, Ankara University Faculty of Educational Sciences Department of Lifelong Learning and Adult Education*

yeterliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan yetişkin eğitimi de Kalkınma Planları’nın temel hedefi olan her alanda toplumsal kalkınma açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada 1963 yılından 2018 yılına kadar hazırlanan 10 Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda yetişkin eğitimi politikalarının ve değişen sosyo-ekonomik koşullar altında bu politikalarda yaşanan değişimlerin analizi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde “Kalkınma Planları’nda hâkim olan yetişkin eğitimi politikaları nelerdir ve bu politikalar 1963’ten günümüze nasıl bir değişim geçirmiştir?” sorularına yanıt aranmıştır. Öncelikle Kalkınma Planları’nda hâkim olan yetişkin eğitimi politikaları tespit edilmiş, yetişkin eğitiminin Kalkınma Planı içindeki konumu, hangi sektörlerle birlikte ele alındığı, hangi kavramlarla nitelendirildiği ve nasıl tanımlandığı ortaya konulmuştur. Sonrasında ise genel olarak Kalkınma Planları’nda yetişkin eğitimi yaklaşımında yaşanan değişimler tartışılmıştır.

Doküman analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada yetişkin eğitiminin yeri her bir Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda, ‘yetişkin eğitimi’, ‘halk eğitimi’, ‘sürekli eğitim’, ‘yaşam boyu öğrenme’ ve ‘hayat boyu öğrenme’ anahtar kelimelerinin taranmasıyla tespit edilmiş; bu kavramların yer aldığı alt başlıklara göre yetişkin eğitime atfedilen rol ve bu rollerin süreç içinde nasıl değiştiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yaklaşık elli beş yıldır uygulanmakta olan Kalkınma Planları kapsamında, yetişkin eğitimi politikalarının alanın sorunlarını çözüme gücünden uzak kaldığı görülmüştür. Özellikle 1980 sonrası uygulamaya konulan neoliberal politikaların etkisiyle, yetişkin eğitiminin temel hedeflerinden uzaklaşıldığı, bunun yerine piyasanın ihtiyaç duyduğu becerileri edinmiş, istihdam edilebilir bireyleri yetiştirme, eğitimi piyasa ile uyumlu hale getirme amacının ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Beş Yıllık Kalkınma Planları, Kalkınma, Planlama, Yetişkin Eğitimi, Neoliberal Politikalar

## **ABSTRACT**

Five Year Development Plans which have been being prepared since 1963 in Turkey are the basic policy documents that introduce the growth targets to be performed in long-term in economic, social and cultural areas. Ten five-year development plans have been prepared by 2018. The main objective of all these development plans is to provide target union and community development in society and to make people happy and wealthy. Education is one of the important factors that should be taken into consideration in the development of the country and society, and in raising of conscious individuals. From this point of view, adult education, which enables adults to improve their skills, to improve their knowledge, to improve their technical or professional competencies or to give a new direction to these skills, knowledge and competences, and allows them to change their attitudes and behaviors both in terms of personal development and in a balanced and independent social, economic and cultural development, is of great importance in terms of social development in every field which is the main objective of development plans. Therefore, the aim of this study is to analyze the adult education policies and the changes in these policies under the changing socio-economic conditions in 10 five-year development plans prepared from 1963 to 2018. For this purpose, answers to the questions “What are the adult education policies that are dominant in development plans and how have these policies changed from 1963 to today? “ has been sought. First of all, adult education policies prevailing in development plans have been identified, and the position of adult education in the development plans, which sectors are considered together, which concepts are defined and how they are defined have been introduced. Afterwards, the changes in the approach of adult education in development plans are discussed. In the study, in which document analysis method has been used, the place of adult education was identified by scanning the keywords of adult education, public education, continuous education, lifelong education and lifelong learning in each five-year development plan; the roles attributed to adult education and how these roles changed in the process according to the subheadings containing these concepts were determined. According to the research findings, adult education policies have been found to be far from the power to solve the problems of the field within the scope of the development plans



that have been implemented for approximately fifty-five years. Especially with the effect of neoliberal policies put into practice after 1980, it has been determined that the aim of adult education has moved away from the basic objectives of education, instead, raising individuals who acquired the skills required by the market and who are employable and adapting education with the market has become the prominent aim.

**Keywords:** Five-Year Development Plans, Development, Planning, Adult Education, Neoliberal Policies

**T**ürkiye’de 1961 Anayasasıyla ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı demokratik yollarla gerçekleştirmek için hazırlanması hükme bağlanan Kalkınma Planları, ekonomik ve sosyal konular başta olmak üzere birçok alanda, sorunların tespitini yapıp, hedefler ve amaçlar belirleyerek geleceğe yönelik projeksiyon oluşturan planlardır. İlk Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın hazırlandığı 1963 yılından günümüze kadar on tane Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlanıp yürürlüğe konulmuştur.

İnsanlık tarihi kadar geriye götürülebilecek bir kavram olan kalkınma, tarihin farklı dönemlerinde farklı anlamlarda kullanılmıştır. Zira insanlık tarihin her döneminde içinde bulunduğu ortamı ve yaşam koşullarını iyileştirme çabası içinde olmuştur. İçinde bulunulan koşullara göre de kalkınma kavramına yeni anlamlar yüklenmiştir. Örneğin, *Ulusların Zenginliği’nde* Adam Smith kalkınma düşüncesini, "İngiltere'nin bolluk ve yeniliğe doğru ilerleme süreci" olarak ifade ederken; Willis (2005), David Ricardo’nun, kalkınmanın itici gücünün ticaret ve teknik yenilikler olduğunu öne sürdüğünü belirtmektedir. Karl Marx ise kalkınma kavramını tarihsel perspektif içinde incelemiş ve gelişen toplum içerisinde sınıf çatışmasına bağlı bir olay olarak ele almıştır (Savaş, 2007). Önceleri yalnızca Batılı ülkeler için değerlendirmeye tabi tutulan kavram, II. Dünya Savaşı sonrasında



modernleşme ve sanayileşmeyle eşdeğer anlamda kullanılmaya başlanmış ve 1950'li yılların ortalarından itibaren dünya ölçeğinde önem kazanmıştır (Kaynak, 2005: 15). Zira II. Dünya Savaşından sonra, sömürgeciliğin sona ermesiyle birlikte kurulan ulus devletler için siyasi bağımsızlık kadar ekonomik bağımsızlık da önemli hale gelmiştir ve ekonomik bağımsızlığı gerçekleştirmenin yollarından biri de ulusal ve toplumsal kalkınmadır. Bunun için de devletin ekonomiye müdahalesi kaçınılmaz olmuş ve bu anlamda devlete yüklenen sorumluluklar da artmıştır. Aslan (2015)'a göre “bunun gelişmiş kapitalist ülkelerdeki karşılığı refah devleti iken az gelişmiş ülkelerde ise ulusal kalkınmacı devlet olmuştur.” İlk başlarda, kalkınma kavramı yalnızca ekonomik boyutları ile ele alınırken, zaman içerisinde sosyal, siyasal ve çevresel boyutları da olan bir unsur olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Mızrak, 2017). Eğitim de kalkınmanın en önemli unsurlarından biridir. Çünkü eğitimin öncelikli işlevleri arasında bireyin, toplumun ve gelecekteki insanlığın gelişimini ve refahını güçlendirmek yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında doğrudan ya da dolaylı etkileriyle millî gelirin artmasına neden olan eğitim, ülkelerin gelişmişlik seviyesinin önemli göstergelerinden biridir. Bu çerçevede eğitimin eksikliği “az gelişmişliğin” nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim düzeyi, toplumların gelişmişlik derecesini belirlemede en önemli faktörlerden biridir. Eğitim, sadece bireylerin var olan potansiyelini açığa çıkarmak, iyileştirmek ve yeteneklerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumun kalkınmasını da sağlar. Bu nedendir ki eğitimin katkısıyla kalkınmanın hız kazanacağı yadsınamaz bir gerçektir. Zira kalkınma için gerekli olan doğal kaynaklar ve fiziki sermaye gibi ekonomik unsurların kullanılması ve geliştirilmesi de insan becerisine bağlıdır ve bu beceriyi insanlar eğitim yoluyla kazanırlar (Taş, 2007).

Kalkınmanın gerçekleşebilmesi için belirli bir plan dâhilinde olması şarttır. Geleceğe ilişkin öngörüler sunan bir süreç olan planlama,

plana konu olan durumun öncesini, şimdisini ve sonrasını içeren geniş kapsamlı bir yapıdır (Şimşek ve Mercanoğlu, 2018). Planlama sürecinde en önemli etken belirsizliktir. Geleceğin belirsiz olması ve öngörülerle hareket etme zorunluluğundan dolayı planlama için “belirsizlik altında karar verme işlemi” (Taş, 2007) denilmektedir.

Türkiye’de planlamanın kısa bir geçmişi olduğu söylenebilir. Ekim Devrimi’nin ardından kurulan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nde 1929 yılında uygulamaya konulan “planlama”, 1930’larda yaşanan ekonomik krizin etkisi ile kapitalist ülkelerde, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra da “gelişmiş” ve “azgelişmiş” kapitalist ülkelerde uygulanmaya başlanmıştır (Küçüker, 2012). 1961 Anayasası ile Türkiye’de Kalkınma Planları’nın hazırlanması ve uygulanması hükme bağlanmış ve yasal bir zorunluluk haline gelmiştir.

Ekonomik ve sosyal konular başta olmak üzere birçok alanda, sorunların tespitini yapıp, hedefler ve amaçlar belirlemeyi hedefleyen planlı kalkınma politikası içinde eğitim de “ekonominin insangücü gereksinimini” karşılayan ve “halkın eğitim düzeyini yükselterek” toplumsal değişmeye katkı sunan bir “sektör” olarak Kalkınma Planları içindeki yerini almıştır (MEB, 1993:5).

Yetişkinlerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan yetişkin eğitimi de (Duman, 2007) Kalkınma Planları’nın temel hedefi olan her alanda toplumsal kalkınma açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle örgün eğitim dışında kalan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayarak halkın eğitim düzeyini yükseltmenin ve aynı zamanda da istihdam öncesi dönemde meslek eğitimleri yoluyla ekonominin insangücünü karşılamının en

önemli yollarından biridir. Bu açıdan Beş Yıllık Kalkınma Planları'nda yetişkin eğitimi politikaları ve belirlenen hedeflerin neler olduğunu ortaya koymak önemlidir.

Bu çalışmada, Türkiye'de Kalkınma Planları'nda yetişkin eğitimi politikalarının ve değişen sosyo-ekonomik koşullar altında bu politikalarda yaşanan değişimlerin analizi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde "Kalkınma Planları'nda hâkim olan yetişkin eğitimi politikaları nelerdir ve bu politikalar 1963'ten günümüze nasıl bir değişim geçirmiştir?" sorularına yanıt aranmıştır. Öncelikle Kalkınma Planları'nda hâkim olan yetişkin eğitimi politikaları tespit edilmiş, yetişkin eğitiminin Kalkınma Planı içindeki konumu, hangi sektörlerle birlikte ele alındığı, hangi kavramlarla nitelendirildiği ve nasıl tanımlandığı ortaya konulmuştur. Sonrasında ise genel olarak Kalkınma Planları'nda yetişkin eğitimi yaklaşımında yaşanan değişimler tartışılmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman (belge) incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılacak konu ile ilgili yazılı kaynakların analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). "Bu teknik, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama" sürecidir (Ekiz, 2009: 70). Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı topladığı verilerde araştırma konusuna ilişkin öne çıkan özellikleri yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan verileri okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın veri kaynakları, 1963 ile 2018 yılları arasında uygulanmış on Kalkınma Planı’ndan oluşmaktadır:

1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (I. BYKP): 1963-1967
2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (II. BYKP): 1968-1972
3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (III. BYKP): 1973-1977
4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (IV. BYKP): 1979-1983
5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (V. BYKP): 1985-1989
6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (VI. BYKP): 1990-1994
7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (VII. BYKP): 1996-2000
8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (VIII. BYKP): 2001-2005
9. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (IX. BYKP): 2007-2013
10. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (X. BYKP): 2014-2018).

Kalkınma Planları’nda yetişkin eğitime dair veriler, ‘Halk Eğitimi’, ‘Yetişkin Eğitimi’, ‘Sürekli Eğitim’, ‘Yaşam Boyu Eğitim’, ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ ve ‘Hayat Boyu Öğrenme’ kavramlarının taranmasıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Kalkınma Planları’nda hâkim olan yetişkin eğitimi politikalarının tespiti ve analizi için yetişkin eğitiminin Kalkınma Planı içindeki konumu, hangi sektörlerle birlikte ele alındığı, hangi kavramlarla nitelendirildiği ve nasıl tanımlandığı ortaya konulmuştur. Ortaya konulan bu veriler üzerinden Türkiye’de yetişkin eğitime yönelik yaklaşımın geçirdiği değişimler tartışılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Araştırma bulgularında, önce sırasıyla Beş Yıllık Kalkınma Planları’nda yetişkin eğitime dair bulgular ortaya konulmuş, ikinci

aşamada ise genel olarak Kalkınma Planları'nda yetişkin eğitime yönelik yaklaşım değişiklikleri tartışılmıştır.

#### i) Beş Yıllık Kalkınma Planları'nda Yetişkin Eğitimi

##### *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Yetişkin Eğitimi*

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1963-1967 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu planda eğitimle ilgili olarak, nitelikli iş gücü eksikliklerinin tespiti, yetişen insanların sayısı ve niteliği üzerinde durulmuştur (DPT, 1963: 441).

Planda yetişkin eğitimi kavramına doğrudan yer verilmemiştir. Halk eğitimi, kavram olarak insangücü, istihdam, eğitim ve araştırma bölümünde geçmekle birlikte, halk eğitiminin nasıl gerçekleşeceğine, kimlere yönelik olacağına, hangi kurumlarda verileceğine dair bir açıklama yapılmamıştır. Planda halk eğitimine ilişkin olarak, “Kalkınma Planında da özel bir yer verilen halk eğitimi konusu, toplum kalkınması bölümünde incelenmiştir” (DPT, 1963: 461) denilmektedir ancak toplum kalkınması bölümünde halk eğitimi ya da yetişkin eğitime ayrılmış bir bölüm bulunmamaktadır. Bu bölümde belirtilen hedefler arasında “Halkın katılmasını sağlamak bakımından idare ile halk arasında işbirliğini kurmak için, bir yandan idare elemanlarının özel bir eğitimden geçmesine, öbür yandan halk önderlerinin yetiştirilmesine önem verilecektir.” (DPT, 1963:104); ilkeler kısmında ise “Her çeşit eğitimle halkın çalışmalarında daha verimli olmasını sağlamak, üretkenliği ve üretimi artırmak.” (DPT, 1963: 104) denilmektedir ancak halk önderlerinin nasıl yetiştirileceğine veya halka verilecek eğitimlerin içeriğine, programına, hedef kitlesine ya da bu eğitimlerin kimler tarafından verileceğine dair herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Planda yaygın eğitim kavramı, gelir dağılımı politikası başlığı altında “yaygın eğitim merkezleri ... yoluyla kabiliyetli gençlerin sosyal ortam engellerini aşarak lâıyk oldukları seviyelere yükselmeleri sağlanacak, böylece insan gücü kaynağı da



diğer iktisadi kaynaklara paralel olarak en iyi şekilde değerlendirilecektir.” (DPT, 1963: 506) şeklinde yer almaktadır ancak halk eğitimde olduğu gibi yaygın eğitimde de hedeflenen politika ve uygulamalara dair bilgi ya da açıklamalara yer verilmemiştir.

### *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda Yetişkin Eğitimi*

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1968-1972 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu planda eğitime dair genel olarak ilk plandaki hedefler ve gerçekleşme oranları ve gerçekleştirilmeme nedenleri üzerinde durulmuş; bunun yanı sıra toplumun eğitim alma ve fırsat eşitliğinden yararlanmasının önemi ön planda tutulmuştur (DPT, 1968: 58).

II. BYKP’de yetişkin eğitime, başta okuma-yazma öğretimi olmak üzere oldukça geniş yer verilmiştir. Yetişkin eğitimi faaliyetleri genel olarak yaygın eğitim kavramı altında değerlendirilmiş, yaygın eğitimin ne olduğu ve hangi kurumlar aracılığıyla yürütülebileceği, kimlere hizmet edeceği ortaya konulmuştur.

Eğitim başlığı altında, bütün eğitim faaliyetlerinin tek elde toplanmasının hizmetlerin yürütülmesini kolaylaştıracağına vurgu yapılarak “Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü Milli Eğitim Bakanlığına bağlanacaktır” (DPT, 1968:168) denilmiştir. Eğitimin durumuna ilişkin planda ortaya konulan verilerde, yaygın eğitimin kamu kuruluşlarının sınırlı çalışmaları olarak yürütüldüğü, çalışmalar ve kurumlar arasında işbirliği bulunmadığı, programların belirli hedeflere bağlanmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca yetişkinlerin okuma-yazma sorununu çözmek için yapılan yaygın eğitim çalışmalarının okur-yazar oranında hızlı bir yükselme sağlayamadığı belirtilmiştir. Bu sorunları aşmak için çalışmaların tek merkezde toplanması ve bütün eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı içinde toplanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca yetişkin eğitimi çalışmalarının özellikle kırsal bölgelere yönelik olarak sağladığı eğitim olanaklarının önemine

değınilerek “Bölge okulları halk eğitiminin ve çeşitli kurumların yürüttüğü yaygın eğitim çalışmalarının merkezi olacaktır. Bu okullarda köylerde ihtiyaç duyulan küçük sanat ve küçük hizmetlerle ilgili elemanların yetiştirilmesi için özel yaygın eğitim programları düzenlenecektir.” (DPT, 1968: 164) ifadesiyle yaygın eğitim ve halk eğitimi çalışmalarının özellikle köylerde ve yetişkin okuma yazma oranlarının düşük olduğu bölgelerde; halk eğitime yönelik çalışmaların bölge okullarında yürütülmesi planlanmıştır.

II. BYKP’de yetişkin eğitime dair politika, ilke ve hedefler yaygın eğitim başlığı altında ele alınmıştır. Bu anlamda en önemli adımlardan biri, planda yaygın eğitimin tanımlanmış, kapsam ve özelliklerinin belirlenmiş olmasıdır (DPT, 1968: 179):

Yaygın eğitim yetişkinlere okuma-yazma öğretmek, temel bilgiler vermek, en son devam ettikleri öğretim kademesinde edindikleri bilgi ve kabiliyetleri geliştirmek ve hayatını kazanmasını sağlayacak yeni imkânlar kazandırmak amacıyla verilen okul dışı eğitimidir. Yaygın eğitim, örgün eğitimin eksiklerini tamamlayıcı, üst okula gitmeyenler bakımından geliştirici bir eğitim ve örgün eğitimden yararlanma imkânları olmayanlar bakımından tek imkândır. Bu bakımdan yaygın eğitim, örgün eğitimden, bağımsız olarak ele alınmaz, örgün eğitim için geçerli ilke ve kuruluş düzeni yaygın eğitim için de geçerlidir

Hizmet içi eğitim programlarının da yaygın eğitim içinde değerlendirildiği programda, “Halk Eğitimi programlarının halkı okur-yazar duruma getirmek, temel bilgi ve alışkanlıkları kazandırmak ve öğrenme, daha ileri daha iyi bir hayat seviyesine ulaşma isteği uyandırmak, sorunları kavramalarına, çözmelerine ve bu yönde teşkilatlanmalarına yardımcı olmak, kişilerin meslek edinmelerini ve mesleklerinde ilerlemelerini sağlamak, halkın ilgisini çeken konularda çeşitli çalışmalar yapmak, kişileri çevrelerinin gereklerine göre eğitmek ve ilgilerini geliştirmek amacına yöneleceği” (DPT, 1968: 180) ve halkın aktif olarak katılacağı bu hizmetlerin devletin vatandaşlarına sağladığı hizmetler olarak yürütülmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

II. BYKP’de yetişkin eğitimi hedeflerinde ön plana çıkan konulardan biri de kadınların eğitimidir. Zira planda kadın eğitimi programlarının önemle ele alınarak geliştirileceği, bu çalışmaların daha geniş kitlelere ulaştırılmasının sağlanacağı, köy kadınları gezici kurslarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine alınarak daha işlevsel hale getirileceği belirtilmektedir (DPT, 1968: 180).

Yetişkin eğitimi konusunda II. BYKP’de özellikle üstünde durulan son konu ise okuma yazma öğretimidir. Planda bu konuya ilişkin olarak “okuma-yazma öğretimi özel bir ağırlıkla ele alınacak, İkinci Beş Yıllık Plan döneminde bütün kamu kuruluşlarının ve gönüllü katılımcıların çalışmasıyla bir «Okuma-Yazma seferberliği» anlayışı içinde 5 milyon kişiye okuma-yazma öğretilenektir. Okuma-Yazma kurslarına devam edenlere temel bilgiler de verilecektir” (DPT,1968: 180) ifadelerine yer verilmektedir.

Ayrıca yaygın eğitim faaliyetlerinde radyo, film, televizyon ve grafiklerden de geniş ölçüde yararlanılacağı belirtilen II. BYKP, yaygın eğitimin tanımına, hedef ve amaçlarına yer verilmesi, okuma-yazma çalışmalarında hedefler belirlenmesi, yaygın eğitimi faaliyetlerinin yürütüleceği kurum ve kuruluşlar arasında işbirliğinin önemine değinilmesi, kadınların eğitime önem verilmesi açısından değerlendirildiğinde yetişkin eğitime I. BYKP’den daha fazla yer verildiği söylenebilir. Ancak II. BYKP’de de yetişkin eğitimi söylemine dair bir bütünlük olmadığı, aynı sayfa içinde halk eğitimi ve yaygın eğitim kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir.

### *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda Yetişkin Eğitimi*

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1973-1977 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Üçüncü Kalkınma Planı’nda öncelikle ilk iki plandaki eğitim hedeflerinin gerçekleşme durumlarına ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır.

Planlı dönemde gelişmeler bölümünde, yaygın eğitim başlığı altında ilk iki planda belirlenen hedeflere yönelik değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeye göre ilk iki planda yaygın eğitim faaliyetlerine yönelik belirlenen hedef ve programların tam olarak gerçekleştirilemediği belirtilmiştir. Yetişkin okuma yazma oranının yükseltilmesinde, sanayi içi eğitim yoluyla yetiştirilmesi planlanan insan gücü ihtiyacının karşılanmasında, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde nitelik ve niceliğin sağlanmasında, yaygın eğitim faaliyetlerinin programlı ve işbirliği halinde yürütülmesinde plan hedeflerinin çok gerisinde kaldığı ifade edilmiştir (DPT, 1973: 774-775).

III. BYKP’de ‘uzun dönemli gelişme yönü’ başlığı altında “yaygın eğitim, örgün eğitim sistemini tamamlamış veya herhangi bir kademesinden çıkmış ve bu sisteme hiç girmemiş fertlerin temel eğitim ve meslekî bilgi ve beceri kazanmalarını veya yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak üzere verilen kısa süreli eğitimi kapsamına alır.” (DPT, 1973: 776) ifadeleriyle yeniden tanımlanmış ve bu tanımlama ile yetişkin eğitiminde temel eğitimin yanı sıra mesleki bilgi ve beceri kazandırma özellikleri de eklenmiştir. Üçüncü Kalkınma Planı’nda yaygın eğitimin sadece tanımında değişiklik yapılmamış aynı zamanda yaygın eğitimin yönü de işgücü yetiştirmeye döndürülmüştür. Özellikle örgün eğitim dışında kalmış bireyler için, “bu gruba, insangücü açıklarını kapatmak üzere, belirli becerilerin kazandırılması ve yaygın eğitim sisteminden geçirilmeleri önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.” denilmekte, bu soruna çözüm olarak da “olgunlaşma süresinin kısa olması, insangücü ihtiyaçlarına kısa sürede cevap verme, elâstik düzenleme imkânları ve maliyetinin düşük olması nedenleriyle” (DPT, 1973: 776) yaygın eğitimin ön plana çıktığı belirtilmektedir.

Üçüncü plan döneminde gelişmeler başlığı altında ise, yaygın eğitim faaliyetlerine yönelik ilke ve tedbirler sıralanmaktadır. Buna göre, III. BYKP süresinde:

- Mesleki Teknik Yaygın Eğitim Kurumu’nun kurulması;
- Pratik sanat, pratik tarım, pratik sağlık, pratik otelcilik ve turizm okulları ile iş öncesi ve hizmet içi eğitim merkezleri faaliyetlerinin nitelik ve nicelik gelişmesinin sağlanması;
- İşgücüne yeni katılacakların, çalışma alanını değiştirecek insangücünün, özellikle kırsal kesimden kopan işgücünün tarım dışı sektörlere uyumunu sağlayacak biçimde yaygın eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi;
- Sanayide işbaşında ve monitör eğitimi merkezlerinde yürütülecek yaygın eğitimin Meslekî Teknik Yaygın Eğitim Kurumunca düzenlenmesi;
- Genel yaygın eğitimin, okuma-yazma öğretmenin ve asgarî temel bilgileri vermenin yanı sıra, millî birliği kuvvetlendirici şekilde vatandaşlık hak ve ödevlerini öğretmeye ve millî kültür unsurlarını tanıtmaya ve kişinin boş zamanlarını değerlendirme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelmesi;
- Bu eğitim programlarının, mesleki ve teknik yaygın eğitim programlarını destekleyecek biçimde yönlendirilerek her iki program çalışmalarının birlikte yürütülmesinin sağlanması;
- Eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesinde radyo ve televizyonun etkili bir biçimde kullanılması ve eğitim faaliyetlerinin geniş kitlelere ulaştırılması için TRT ile eğitim kurumları arasında işbirliği geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu veriler göz önüne alındığında, III. BYKP’de yetişkin eğitimi yalnızca yaygın eğitim kavramı ile ele alınmış, sisteme bir bütünlük kazandırılması hedeflenmiş ve yetişkin eğitiminin mesleki beceri kazandırma, işgücü yetiştirme işlevi daha ön planda tutulmuştur denilebilir.

### *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Yetişkin Eğitimi*

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1978-1983 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu planda eğitime dair genel olarak eğitim sisteminin hem niceliksel hem de niteliksel açıdan insan gücü yetiştirmedeki eksikliklerine vurgu yapılmıştır (DPT, 1979: 148). Yetişkin eğitimi, dördüncü planda da yaygın eğitim kavramı ile ele alınmış ve eğitim başlığı altında değerlendirilmiştir.

IV. BYKP'de de “olgunlaşma süresinin kısa olması, değişen koşullara ve gereksinmelere kısa sürede cevap vermesi, düzenlenmesindeki esneklik ve maliyetinin düşük olması nedeniyle önem kazanmakta” (DPT, 1979)olan yaygın eğitimin durum değerlendirilmesinde, önceki üç planda öngörülen hedeflerin gerçekleştirilemediği, yaygın eğitim faaliyetlerinde kurumlararası eşgüdümün sağlanamadığı, faaliyetlere ayrılan kaynakların etkili ve verimli kullanılmadığı, program ve içerik geliştirilmesine yönelik esnek bir düzenlemenin getirilemediği belirtilmiştir.

Değişen sosyo-ekonomik koşullara uyum sağlamak için örgün eğitim dışında kalan geniş yığınların eğitim eksikliklerini giderici, onların değişen toplumsal koşullara uymalarını sağlayıcı, kentleşmenin, endüstrileşmenin ve tarımda ileri teknolojinin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmalarına yönelik kapsamlı bir yaygın eğitim sisteminin düzenlenmesinin gerekliliği IV. BYKP'de de vurgulanmış ve bunu sağlamak için yaygın eğitime dair hedef ve ilkeler yeniden düzenlenmiştir. Buna göre (DPT, 1979: 459-460):

- Yaygın eğitimin, örgün eğitimi tamamlayacak biçimde ve çeşitli yaygın eğitim faaliyetleri arasında eşgüdüm sağlayıcı program ve içerik düzenlemelerine ağırlık veren bir sistem bütünlüğü içinde geliştirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılacaktır.
- Endüstriyel sanat okulları değişen üretim yapısının istemleri doğrultusunda eğitim faaliyetlerinde bulunabilecek ayrıca, yaygın ve örgün eğitim sistemleri arasında gerek kurumsal gerekse içerik olarak bütünlük sağlayıcı ve geçişlere olanak verecek esnek bir yapıda düzenleneceklerdir.



- Örgün-yaygın eğitim bütünlüğü sağlanırken istihdam alanında kazanılan beceri ve deneyimlerin okul içi eğitimle eş olarak değerlendirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılacaktır.
- İstihdam süreci içinde bulunan nitelikli elemanlardan özellikle teknik eğitimde eğitici personel olarak yararlanılmaları sağlanacaktır. Bu amaçla özellikle kamu yatırımcı ve işletmecilerle kuruluşlarıyla işbirliğinin gerçekleştirilmesi sağlanacaktır.
- Mesleki-Teknik yaygın eğitim etkinliklerinin geliştirilmesinde istihdam koşullarını dikkate alan, iş analizlerine dayalı eğitim programları geliştirilecektir.
- Gezici köy kursları, ilgili kuruluşların işbirliği ile tarım sektöründe çalışanlara tarım, hayvancılık, tarım alet ve makineleri konularında eğitim yapacak bir içeriğe kavuşturulacaktır. Bu amaçla tarım okullarının olanaklarından yararlanılacaktır.

Bu ilkeler, Dördüncü Kalkınma Planı’nda yaygın eğitim başlığı altında ele alınan yetişkin eğitiminde daha çok mesleki eğitime ve işgücü yetiştirilmesine, bireylerin ihtiyaçlarından çok istihdam koşullarına odaklanıldığını göstermektedir.

#### *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda Yetişkin Eğitimi*

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1985-1989 yılları arasındaki döneme yönelik olarak hazırlanmıştır. Plandaki temel hedef 15-64 yaş grubunun yaygın eğitim ve hizmet içi eğitimlerle istihdam edilmesidir (DPT, 1985: 127). Yaygın eğitime, V. BYKP’de sadece eğitim bölümünde değil aynı zamanda insangücü, istihdam ve sosyal hizmetler, yardımlar ve sosyal refah başlıkları altında da yer verilmiştir.

‘Yaygın eğitim, insangücü’ başlığı altında, “kalifiye işçi yetiştirme konusunda temel tercih yaygın eğitim ve hizmet-içi eğitim olacaktır” (DPT, 1985: 130); ‘eğitim’ başlığı altında “yaygın ve örgün eğitim, piyasanın gerektirdiği yeni iş sahalarına göre eşit meslekî muhtevada planlanacak ve yürütülecektir” (DPT, 1985: 143); ‘sosyal hizmetler, yardımlar ve sosyal refah’ başlığı altında “örgün eğitim sisteminin belli kademesinden, daha ileri gitmeyerek, hayata atılma durumunda olan gençlere, örgün eğitim sistemi içinde düzenlenecek yaygın eğitim programları yoluyla meslek kazandırılması” (DPT, 1985: 199) ve

‘istihdam’ başlığı altında “istihdamın kalkınma ile uyumlu olarak geliştirilmesi için, teknoloji ve teşvik politikaları, gençlere yaygın eğitimle meslek kazandırma, yatırımların yurt sathında dağılımı, sektörel üretim hedefleri ile mal ve hizmet bazında faktör tercihleri, iç piyasaya veya dış piyasaya hitap etme konularındaki politikalar, istihdama etkileri açısından ekonominin genel dengeleri içinde dikkate alınacaktır” (s. 200) ve “ayrıca mesleki- teknik okul- içi eğitimle bütünleşmiş yaygın eğitim programlarıyla orta seviyede 650 bin kişiye, meslek yüksekokullarıyla 100 bin kişiye meslek kazandırılacaktır” (s. 206) ifadeleriyle plan boyunca meslek kazandırma ve istihdam politikaları, piyasanın ihtiyaçları gözetilerek ele alınmıştır.

Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda yetişkin eğitiminin Beşinci Kalkınma Planı’nda eğitimsel ihtiyaçlar, bireylerin çok yönlü gelişimi, toplumun kalkınması ve demokrasinin geliştirilmesi ve okuma-yazma oranlarının yükseltilmesi işlevlerinden uzaklaşıldığı ve daha çok ekonomi terimleriyle ilişkilendirildiği, meslek edindirme ve piyasanın ihtiyaç duyduğu işgücünü yetiştirmeye odaklandığı söylenebilir.

#### *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda Yetişkin Eğitimi*

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1990-1994 yılları arasındaki beş yıllık dönemi kapsamaktadır. Planda genel olarak eğitimin kalitesinin artırılması (DPT, 1990: 3) ve verimliliğinin artırılmasına odaklanılmıştır (DPT, 1990: 257).

Yetişkin eğitimi, bundan önceki Kalkınma Planları’nda olduğu gibi, altıncı planda da yaygın eğitim kavramı kullanılarak ele alınmıştır. Ancak yaygın eğitime sadece eğitim başlığı altında değil aynı zamanda insangücü, tüketicinin korunması, konut ve kırsal alana götürülen hizmetler bölümlerinde de yer verilmiştir.

Eğitim hedeflerinin belirtildiği bölümde yaygın eğitime ilişkin olarak aşağıdaki ifadelere yer verilmektedir (DPT, 1990: 293):

Yaygın eğitim, uluslararası ekonomik ilişkilerin gelişmesi, bilim ve teknolojiadaki yenilikler, haberleşme imkânlarının artması, "bilgi toplumu" çağına girme eğilimleri, mesleklerin yapısındaki hızlı değişimler, işgücü piyasasının ani isteklerinin ortaya çıkması gibi sebeplerle plan döneminde daha fazla önem kazanacaktır. Bu çerçevede yaygın eğitime ayrılan kaynaklar artırılarak, çıraklık eğitimi ve yaygın eğitimin kamu ve özel kesim işbirliği içinde sürdürülmesi sağlanacak ve bu konuda gönüllü kuruluşlardan da yararlanılacaktır.

Burada daha önceki Kalkınma Planları’nda yer almayan uluslararası ekonomik ilişkiler, bilgi toplumu ve gönüllü kuruluşlardan yararlanma ön plana çıkmaktadır.

Dördüncü planla başlayan ancak beşinci planda daha yoğun olarak görülen yetişkin eğitimini istihdam politikaları ve işgücü yetiştirmeyle ilişkilendiren yaklaşım Altıncı Kalkınma Planı’nda da yoğun olarak görülmektedir. Bu bağlamda eğitim hedefleri başlığı altında (DPT, 1990: 294-296):

- Eğitim sistemi, meslek kazandırıcı yaygın eğitim, ara insangücü ve yüksek nitelikli insangücü yetiştiren eğitim olmak üzere üç boyutlu bir yapıda ele alınarak kalkınmanın temel araçlarından birisi olarak etkinleştirilecektir.
- Yaygın eğitimde öncelik istihdama yönelik beceri eğitiminde olacaktır. İş ve İşçi Bulma Kurumu ile işbirliği yapılarak beceri ve meslek kazandırıcı eğitimin kapsamı ve imkânları genişletilecek, bu konuda kamu ve özel istihdam kuruluşlarının hizmet vermeleri teşvik edilecektir.

‘İnsangücü’ başlığı altında (DPT, 1990: 301):

- Ülkenin doğal ve ekonomik kaynaklarını geliştirerek insanın hizmetine sunmak esas olmakla birlikte, ekonomik ve sosyal gelişmenin ancak insangücünün iyi yetiştirilmesi ve eğitilmesi ile sağlanabileceği gözönünde bulundurularak, hem ilkokuldan üniversiteye kadar örgün eğitim kurumları, hem hizmet içi ve beceri kazandırma, çıraklık ve işbaşı eğitimi gibi yaygın eğitim metotlarıyla beşeri kaynaklarımızın yetişkinlik düzeyinin hızla yükseltilmesi ana hedeftir,
- İş analizlerine dayalı meslek standartları hazırlanarak mesleklere uygun vasıflar, işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre belirlenecektir. Meslek kazandırıcı örgün ve yaygın eğitim programları, gerekli bilgi ve becerileri verebilecek şekilde modüler bir yapıda düzenlenecektir.

‘Tüketicinin korunması’ başlığında (DPT, 1990: 308):

- Ev ekonomisi konusunda yaygın eğitim programlarıyla tüketicilerin bilgi sahibi olması sağlanacak, bu alanda kitle haberleşme araçlarından yararlanılacaktır. Tüketiciyi yanıltıcı reklamları önleyici tedbirler alınacaktır.

'Konut' başlığı altında (DPT, 1990: 317):

- Konut inşaatlarının çeşitli aşamalarında kaliteli üretim yapabilmek amacıyla vasıflı eleman yetiştirilmesi için yaygın eğitim imkânları geliştirilecektir.

'Kırsal alana götürülen hizmetler' başlığı altında ise (DPT, 1990: 321):

- Kırsal alanda yaşayan ailelerin eğitim ve kültür düzeylerinin yükseltilmesi için düzenlenen yaygın eğitim programı ve projeleri çeşitlendirilecek ve artırılacaktır,
- Tarım üreticilerinin hızla gelişen tarım teknolojisi ve biyoteknolojideki değişimleri uygulayabilmeleri için gerekli olan yaygın eğitim faaliyetleri, araştırma ve eğitim kurumlarının yapacağı entegre projelerle sağlanacak ve üreticinin bu konularda bilgilendirilmesi, yeni beceriler kazanmasında üniversiteler ile ilgili kamu kuruluşları etkin işbirliği halinde olacaktır.

ifadelerine yer verilmektedir.

Altıncı Kalkınma Planı'nda yetişkin eğitime dair bu veriler, plan döneminde yaygın eğitim faaliyetlerinin sadece eğitim başlığı altında sınırlandırılmadığını, farklı alanlara yaygınlaştırıldığını ortaya koymaktadır. Ancak alanlar genişletilmiş olsa da yaygın eğitime yüklenen temel işlev ağırlıklı olarak çeşitli alanlarda ihtiyaç duyulan insangücü ve vasıflı eleman yetiştirme ve mesleklerin gerektirdiği becerileri kazandırma anlayışı etrafında odaklanmaktadır.

#### *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Yetişkin Eğitimi*

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1996-2000 yılları arasındaki beş yıllık döneme yönelik olarak hazırlanmıştır. Planda, bireylerin yetenek ve ilgilerine göre eğitim verilmesine (DPT, 1996: 19) ve her kademedeki eğitim uygulamalarının gözden geçirilerek, okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar her kademedeki eğitim hizmetlerinin ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilmesine (DPT, 1996: 22) vurgu yapılmaktadır.

Yedinci Kalkınma Planı’nda yetişkin eğitimi, daha önceki planlarda olduğu gibi, yaygın eğitim kavramı ile ele alınmıştır. Yaygın eğitime planda, eğitim reformu, nüfus, tüketicinin korunması ve çevrenin korunması başlıkları altında yer verilmiştir.

Eğitim reformu bölümünde yaygın eğitime ilişkin olarak, yaygın eğitimin ekonominin insangücü ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi çalışmalarında amaçlanan düzeye ulaşamadığı, yaygın eğitimin yetersiz kaldığı; bununla birlikte, iş hayatında talebi sınırlı olan ve kısa süreli programlarla kazandırılacak mesleklere ilişkin eğitim programlarının yaygın eğitim programı kapsamına alınması ihtiyacının önemini koruduğu ifade edilmiştir (DPT, 1996: 25).

Eğitim reformunun amaç, ilke ve politikalarında ise; temel ilkenin örgün ve yaygın eğitim sisteminin nitelik ve niceliğinin geliştirilerek ekonomik büyüme ve sosyal gelişmenin en önemli unsurlarından olan insangücünün yetiştirilmesi olduğu belirtilmiştir (s. 27). Bunu sağlamak için, eğitim ve öğretimi tamamlayarak hayata atılan veya herhangi bir nedenle okuldan ayrılmış herkese hayatlarının her döneminde, kendi dallarında bilgi ve becerilerini geliştirme imkânları sağlanması; örgün veya yaygın eğitim alan ve aynı mesleki becerilere sahip olan kişilere eşdeğer meslek sertifikası verilerek denkliklerinin sağlanması hedeflenmiştir (s. 29).

Planda, vatandaşlara, nüfus konularıyla ilgili olarak yapılması hedeflenen bilgilendirme çalışmalarında; tüketicinin korunması, vatandaşların hak ve sorumluluklarına dair bilgi verilmesi için yapılacak çalışmalarda; çevre bilinci oluşturma konusunda yaygın eğitim ve kitle iletişim araçlarından yararlanılması hedeflenmektedir.

Yedinci Kalkınma Planı’nda yetişkin eğitimi açısından önemli sayılabilecek bir diğer adımda planda ilk kez ‘yaşam boyu eğitim’ kavramına yer verilmiş olmasıdır. Her ne kadar eğitim bölümünde yer almamış olsa da çevrenin korunması ile ilgili alınacak önlemler başlığı

altında “çevrenin korunmasına yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları, hedef kitlenin ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilecek; çevrenin korunması yönünden taşıdığı stratejik öncelik göz önünde bulundurularak *yaşam boyu eğitim* ilkesi gözetilecektir” (s. 193) denilmektedir.

Yedinci Kalkınma Planı’nda yetişkin eğitime yönelik verilere bakıldığında, yaygın eğitimin ekonominin insangücü ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi amacının ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra mesleki beceri kazandırma, meslek eğitimlerine sertifika verilmesi ve yaygın eğitimin hayatın her alanında uygulanmasına vurgu yapılmaktadır. Planda ilk kez ‘yaşam boyu eğitim’ kavramına yer verilmiş olması da yetişkin eğitimi açısından önemlidir.

#### *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda Yetişkin Eğitimi*

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2001-2005 yılları arasındaki beş yıllık dönemi kapsamaktadır. Planda geçmiş dönemlerde eğitime yönelik yapılan genel değerlendirmelerde fiziki alt yapı, donanımsal eksikliklerin devam ettiği ve bunun da eğitimin kalitesini düşürdüğü; tüm desteğe rağmen mesleki eğitimde istenilen ilerlemenin sağlanamadığı ve eğitime ayrılan bütçenin arttırılması gerektiği tespitinde bulunulmuştur (DPT, 2001: 14).

Sekizinci Kalkınma Planı’nda yetişkin eğitime ilişkin önemli noktalardan biri yaygın eğitim kavramıyla birlikte hayat boyu öğrenme kavramının da kullanılmaya başlanmasıdır. Yaygın eğitim kurumları aracılığıyla hayat boyu öğrenme anlayışının ön plana çıkarılmaya başlandığı görülmektedir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme politikalarına ilişkin olarak aşağıdaki ifadeler yer verilmektedir (DPT, 2001: 85-86; 223):

- Milli eğitim, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki devrini



esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözeten bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenecektir.

- Toplumda hayat boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini esas alan her türlü yaygın eğitim imkânı geliştirilecek; özellikle üniversiteye giremeyen gençlere kısa yoldan beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacak, mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu konudaki faaliyetleri özendirilecektir.
- Eğitim sisteminin geliştirilmesi, ekonominin nitelikli işgücü ihtiyacını karşılayacak ve uluslararası rekabet gücünü artıracak şekilde sürdürülecektir. Eğitim sistemi, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla, etkin rehberlik hizmetini içeren, yatay ve dikey geçişe fırsat veren, yetki devrini esas alan, fırsat eşitliğini gözeten, üretime dönük eğitime ağırlık veren bir bütünlük içinde yeniden düzenlenecektir. Bu kapsamda, ilköğretimde başlatılmış olan yeniden düzenleme çalışmaları ortaöğretimi, yükseköğretimi ve yaygın eğitimi de kapsayacak şekilde hızlandırılarak sürdürülecektir.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda yetişkin eğitimi bağlamında, ilk yedi planda kullanılan yaygın eğitim kavramının yerini hayat boyu öğrenme kavramının aldığı görülmektedir. Benzer şekilde önceki planlarda, yaygın eğitimden beklenen nitelikli iş gücü yetiştirme, bireylere mesleki bilgi ve beceri edindirme misyonu hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bireylerin sorumluluğuna aktarılmaktadır. Aynı zamanda mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu alanda çalışmaya teşvik edilmesinin hedeflenmesi de devletin yetişkin eğitimi konusundaki sorumluluklarını bireylere, sivil toplum kuruluşlarına ya da özel sektöre devretmesinin ilk adımları olarak ele alınabilir.

#### *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda Yetişkin Eğitimi*

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2007-2013 arasındaki döneme yönelik olarak hazırlanmıştır. Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda, genel olarak eğitimde işgücünün niteliğine yönelik duyarlılığın artırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, planda eğitime dair söylemler, politikalar ve hedefler daha çok ekonominin terimleriyle ifade edilmektedir.

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda yetişkin eğitiminin yaşam boyu öğrenme kavramı altında ele alındığı görülmektedir. Ancak yetişkin eğitiminin özellikle hedef kitlesi olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarından daha çok piyasanın talepleri ön plana çıkarılmıştır. 'Eğitimin işgücü talebine duyarlılığının artırılması' başlığı altında (DPT, 2007: 84-86):

- Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkânlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çıraklık ve halk eğitiminin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını, özel sektör ve STK'ların bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır.
- İşgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitim ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için, yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insangücü yetiştirilecektir.
- Toplumda yaşam boyu eğitim anlayışının benimsenmesi amacıyla e-öğrenme dâhil, yaygın eğitim imkânları geliştirilecek, eğitim çağı dışına çıkmış kişilerin açık öğretim fırsatlarından yararlanmaları teşvik edilecek, beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılabilecektir.

denilmektedir.

Planda yetişkin eğitime dair bu söylemler yukarıda da belirtildiği gibi piyasanın ihtiyaç ve taleplerini göz önünde bulunduran, bireylerin bütüncül gelişimini değil sermayenin talep ettiği becerileri kazandırmaya odaklanan, yetişkin eğitimini devletin sorumluluğu olmaktan çıkarıp STK'lar ve özel sektöre devretme eğilimi gösteren, eğitim terimleriyle değil ekonomi terimleriyle ifade edilen bir yaşam boyu öğrenme yaklaşımını ortaya koymaktadır.

#### *Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Yetişkin Eğitimi*

Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2014-2018 yılları arasındaki beş yıllık döneme yönelik olarak hazırlanmıştır. Planda eğitime dair genel vurgu gelişen çağa uyum açısından bilgi ve iletişim teknolojilerindeki

gelişmelerin takip edilmesi ve eğitim ile iç içe bilgi beceri kazanımına yöneliktir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 31).

Yetişkin eğitimi X. BYKP’de hem yaygın eğitim hem de hayat boyu öğrenme kavramları ile ele alınmıştır. Yaygın eğitim daha kültürel gelişmeler ya da eğitimler için tercih edilirken, işgücü yetiştirme konusunda yaşam boyu öğrenme yaklaşımı tercih edilmiştir. Örneğin planda kadına yönelik şiddetin ortadan kaldırılabilmesi amacıyla örgün ve yaygın eğitim yoluyla toplumsal bilinç düzeyi yükseltilecektir denilmektedir. Ancak eğitim politikalarına ilişkin politikalarda hayat boyu öğrenme yaklaşımından yararlanılacağı belirtilmektedir. Planda yer verilen hayat boyu öğrenme politikaları ve belirlenen hedefleri şunlardır (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 31-33; 47; 186-187):

- Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir
- Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılacaktır
- İşgücünün eğitim düzeyi yükseltilerek istihdam edilebilirliği artırılacak ve işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilecektir
- Onuncu beş yıllık kalkınma planında ön plana çıkarılan konulardan biri de mesleki yeterliliklerin artırılmasıdır. Bunun için halk eğitim merkezleri ile yerel yönetimlerin meslek edindirme merkezlerinin, hayat boyu öğrenme merkezi olarak yeniden yapılandırılması ve bu merkezlerde sunulan temel beceri eğitim faaliyetlerinin nicelik ve nitelik olarak artırılması; bireylerin öğrenme fırsatları çeşitlendirilerek hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin teşvik edilmesinin sağlanması ve temel becerileri kazandıran hayat boyu öğrenme programlarının geliştirilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Onuncu Kalkınma Planı’ndaki yetişkin eğitime dair bu veriler göz önünde bulundurulduğunda, planda yetişkin eğitiminin ağırlıklı olarak hayat boyu öğrenme kavramı ile ele alındığını belirtmek mümkündür. Bu hayat boyu öğrenme yaklaşımı, işgücü yetiştirilmesi,

mesleki becerilerin artırılması, okul-işletme arası ilişkileri, girişimcilik kültürünün yaygınlaştırılması, istihdam edilebilirliğin sağlanması, halk eğitim merkezlerinin beceri temelli meslek eğitimi veren kurumlara dönüştürülmesi gibi ekonomi terimleriyle ifade edilen bir yaklaşımdır. Bireylerin ihtiyaçlarından çok piyasanın talepleri, eğitimden çok ekonominin terimleri ön plana çıkmaktadır.

## ii) Kalkınma Planları'nda Yetişkin Eğitime Yaklaşımda Yaşanan Değişimler

Türkiye'de 1980 sonrasında uygulamaya konulan neoliberal politikalar her alanı olduğu gibi, Beş Yıllık Kalkınma Planları'nı ve bu planlarda yer alan eğitime dair söylem, hedef ve politikaları da etkilemiştir. Küçüker'e (2012) göre 1980 öncesi Kalkınma Planları'nı 1980 sonrası planlarından ayıran temel ekonomik politika, dışa bağımlılığın azaltılması amacıyla devlet eliyle ulusal sermayenin güçlendirilmesine dayanmaktadır. Özellikle ilk dört Kalkınma Planı'nda toplumsal kalkınma, eğitimin devletin sorumluluğunda olması, okuma-yazma oranlarının yükseltilmesi, vatandaşların yaygın eğitimler yoluyla bilinçlendirilmesi konuları ön plana çıkmaktadır. Beşinci Kalkınma Planı'yla birlikte hem ekonomi hem de eğitime dair hedeflerde yeni bir anlayış belirginleşmeye başlamış; eğitim, özellikle de yetişkin eğitimi, 'küreselleşmeye uyum', 'AB'ye katılım', 'gelişmiş ülkelere ulaşma ve rekabet edebilme' ve 'bilgi toplumu olma', 'işgücünün talep ettiği bireyleri yetiştirme' gibi ekonomi-politik söylemlerle anılmaya başlanmıştır.

Özellikle Yedinci Kalkınma Planı ve sonraki üç planda yetişkin eğitimi yaygın eğitim kavramından daha çok hayat boyu öğrenme kavramı ile ele alınmaya başlanmıştır. Bu planlarda yetişkin eğitime yönelik vurgu, piyasanın talep ettiği işgücünü yetiştirmeye yöneliktir. Bu dönemde eğitim, 'istihdam edilebilirlik', 'girişimcilik', 'beceri edinme', 'öğrenmelerin sertifikalandırılması', 'rekabet', 'sivil toplum kuruluşları

ve özel sektörün desteği’ gibi ekonomi terimleriyle birlikte anılır olmuş olmuştur. Özellikle ‘yaygın eğitim’ yerine ‘hayat boyu öğrenme’ anlayışına geçiş önemlidir zira Yıldız’ın (2012) da belirttiği gibi ‘eğitim’ kavramı kamusalığa vurgu yapıp, devlete sorumluluk yüklerken; ‘öğrenme’ kavramı sorumluluğu bireye bırakan, onu müşterileştiren ve eğitimi de ticarileştiren bir anlayışı içermektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Türkiye’de yaklaşık ellibeş yıldır uygulanmakta olan Kalkınma Planları kapsamında (1963-2018) yetişkin eğitimi politikaları alanın sorunlarını çözüme gücünden uzak kalmıştır. Her Kalkınma Planı’nda mevcut durum değerlendirmesinde bir önceki planda belirlenen hedeflerin gerçekleştiremediği dile getirilmiştir.

Planlardaki yetişkin eğitimi politikaları, halkın eğitim gereksinimlerini çözüme konusunda “halkın istemleri doğrultusunda”, eşitlik ve hak anlayışı çerçevesinde ve demokrasinin geliştirilmesi yönünde karşılanmasına yönelmemiştir. Bunun yerine genel olarak eğitimde özel olarak da yetişkin ekonomi politikalarının şekillendirdiği ve talep ettiği ‘insangücü’nü yetiştirme ön planda olmuştur.

Yetişkin eğitiminin temel amacı olan örgün eğitimini tamamlayamamış ya da örgün eğitime hiç dâhil olmamış bireylerin bütüncül eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim anlayışı ve okuma-yazma oranlarının yükseltilmesi, toplumsal kalkınma, demokratik bir toplum inşa etme hak ve sorumluluklarının farkında bilinçli vatandaşlar yetiştirme hedefleri özellikle 1980 sonrası hazırlanan planlarda yer almamıştır. Bunun yerine piyasanın ihtiyaç duyduğu becerileri edinmiş, istihdam edilebilir bireyleri yetiştirme, eğitimi piyasa ile uyumlu hale getirme amacı ön plana çıkmıştır.

Özellikle 1980 sonrası planlarda halk eğitimi/yaygın eğitim yerine, hayat boyu öğrenme anlayışı hakim olmuştur. Böylelikle, eğitim kavramı yerini öğrenmeye; devletin vatandaşlarını eğitime sorumluluğu

yerini, bireylerin kendi kendini yetiştirme zorunluluğuna ya da STK'ların insafına bırakmıştır.

Oysaki eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi yetişkin eğitiminin temel amaç ve hedefi de halka hizmet etmek olmalıdır. Yetişkin eğitimi anlayışının bireyleri piyasanın talep ettiği ve ihtiyaç duyduğu 'işgücü' olarak yetiştirme konumundan çıkarılması şarttır. Bunun yerine tüm bireylerin eğitim hakkını eşitlik çerçevesinde ele alan, ihtiyaç duydukları her alanda onlara eğitim imkanı sunan ve bu eğitimin devlet tarafından ücretsiz olarak verilmesini sağlayan bir yetişkin eğitimi anlayışı uygulamaya konulmalıdır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, yetişkin eğitiminin meslekleşmesi açısından, yetişkinlere eğitim veren kurumlarda alan eğitimi almış kişilerin görev alması için gerekli düzenlemelerin yapılması konusunda politika yapıcılara önemli görevler düşmektedir. Bununla birlikte yetişkin eğitimi kurumlarında görev yapan uygulayıcıların, eğitim faaliyetlerini planlarken ve yürütürken, yetersiz de olsa, Kalkınma Planları'nda yer alan hedefleri ve yetişkinlerin ihtiyaçları ile toplumun beklentilerini karşılamayı göz önünde bulundurmaları önemlidir. Diğer taraftan bu çalışmada sadece Kalkınma Planları'nda yetişkin eğitiminin nasıl ele alındığı, yetişkin eğitime dair belirlenen politika ve hedefler ve bunlarda yaşanan dönüşümler ele alınmıştır. Ancak bu politika ve hedeflerin uygulamaya nasıl yansıdığını görmek önemlidir. Bu nedenle, yetişkin eğitime dair belirlenen hedeflerin uygulamaya yansımalarını gösterecek özellikle saha araştırmalarının yapılması konuya dair daha geniş ve kapsamlı bulgulara ulaşılmasına olanak sağlayacaktır.



## KAYNAKÇA

- Aslan, A. O. (2015). *Bir Çalışma Alanı ve Siyasi Proje Olarak Kalkınma Yönetimi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- DPT (1963). Birinci beş yıllık kalkınma planı (1963-1967), Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan1.pdf> 10.09.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır
- DPT (1968). İkinci beş yıllık kalkınma planı (1968-1972), Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan2.pdf> (10.09.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır)
- DPT (1972). Üçüncü beş yıllık kalkınma planı (1973-1977), Ankara: DPT Yayın No: 1272. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan3.pdf> (10.09.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır)
- DPT (1978). Dördüncü beş yıllık kalkınma planı (1979-1983), Ankara: DPT Yayın No: 1664. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan4.pdf> (10.09.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- DPT (1984). Beşinci beş yıllık kalkınma planı (1985– 1989), Ankara: DPT Yayın No: 1974. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan5.pdf> (10.09.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- DPT (1989). Altıncı beş yıllık kalkınma planı (1990– 1994), Ankara: DPT Yayın No: 2174. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf> (12.09.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- DPT (1995). Yedinci beş yıllık kalkınma planı (1996– 2000), Ankara: 25 Temmuz 1995 Sayılı Resmi Gazete No: 22554. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/vii/plan7.pdf> (13.09.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır)
- DPT (2000). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001–2005), Ankara: DPT Yayınları. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8str.pdf> (14.09.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- DPT (2006). Dokuzuncu kalkınma planı (2007–2013), Ankara: DPT Yayınları. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan9.pdf> (15.09.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Ütopya

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Kaynak, M. (2005). *Kalkınma İktisadı*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küçükler, E. (2012). Türkiye’de Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Ocak 2012 Cilt:20 No:1. ss. 9-26.
- MEB (1993). *Kalkınma Planlarında Eğitim*. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Mızrak, M. (2017). *Asya Örneklerinden Hareketle Türkiye İçin Bir Kalkınma Modeli Değerlendirmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Savaş, V. F. (2007). *İktisatın Tarihi* (5. bas.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Smith, A. (2018). *Ulusların Zenginliği*. Cilt 1 (5. Baskı). (Çev. Ayşe Yunus, Mehmet Bakırcı). İstanbul: Yeni Alan Yayıncılık.
- Umut T. (2007). *Türkiye’de Kalkınma Planları Işığında Eğitimin Kalkınmadaki Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2007
- Şimşek, G. Mercanoğlu, C. (2018). Bir “Planlama” Örneği Olarak Köy Enstitüleri Deneyimi. *Planlama* 2018;28(3):261-280.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018), Ankara. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan10.pdf> (16 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- Yıldırım A, Şimşek H (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2012). Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning. In “*Neoliberal Transformation of Education in Turkey*”. (Edited by Kemal İnal and Güliz Akkaymak). Palgrave Macmillan.
- Willis, K. (2005). *Theories and Practices of Development*. New York: Routledge.

## Küreselleşme ve Yükseköğretimin Dönüşümü Bağlamında Uzaktan Eğitim Merkezleri ve Yetişkin Eğitimi\*

Demet Çelik\*\*

### ÖZET

Küreselleşme ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler temelinde, yükseköğretim alanında yaşanan dönüşümler, üniversitenin temel rolünde değişimler yaratmış bu süreçte uzaktan eğitime yönelim giderek artmıştır. Bu çerçevede üniversitelerdeki Uzaktan Eğitim Merkezleri (UZEM) de yetişkinler için uzaktan eğitim hizmeti veren kurumlar olarak son yıllarda hızla artmaya başlamıştır. UZEM'lerin yetişkin eğitimi açısından yeri ve anlamına bakıldığında UZEM'lerin genel olarak piyasa ile bağlantılı programlar açarak uygulamalı alanlara dönük olan ve iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamalara daha fazla eğilim gösterdiği görülmektedir. UZEM'lerin büyük ölçüde üniversiteye mali kaynak yaratan örgütlenmeler olarak

\* *Distance Education Centers and Adult Education in the Context of Globalization and Transformation of Higher Education*

\*\* Dr., SERÇEV Engelsiz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Felsefe Öğretmeni, dimetta@hotmail.com

\*\* PhD, Philosophy Teacher at SERÇEV Engelsiz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

algılandığı ve yapılandırıldığı, bu çerçevede de UZEM’lerde yetişkin eğitiminin piyasalaşmasına yönelik uygulamaların ön planda olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Küreselleşme, Yetişkin Eğitimi, Uzaktan Eğitim

### **ABSTRACT**

The tendency towards distance education has been increasing rapidly worldwide based on the transformations in higher education under the influence of globalization and opportunities offered by communication technologies. In this framework defined by economic, social, political, and cultural circumstances, societies have been facing many situations new to them. Situations have started to be experienced like increase of knowledge and information, increased rates of participation in educational institutions, the educational field being determined by a competitive labor market, and adaptation of education and training to changing conditions. The transformations brought along in the field of education by globalization have accelerated studies that will call forth radical transformations at the level of universities which are seen as fundamental drivers of the system. The modern university idea which is considered as the roots of today’s universities has weakened on grounds of these transformations and got replaced by a university idea that has caused “academic capitalism” to develop and become dominant. The process regarding the transformation of universities has sped up even more starting from the late 90’s in consequence of education policies adopted by the European Union (EU) within scope of the Bologna Process. Functions of the university such as raising contemporary citizens that act with a critical point of view and providing a basis for research and scientific studies with regard to the social sphere have been blended into background, while the university has been driven to become an institution that trains personnel for a competitive labor market. In terms of adult education, the focus of education policies has shifted to an understanding which centers upon the training of a workforce that will refresh itself continuously in order to keep pace with all changes of the era, in a so-called “information society” where “lifelong learning” narrowed down to mere vocational education. In this process, efforts to create flexible learning environments which are asserted to

be less expensive have caused an increase in the interest towards distance education both on institutional and individual level. The growing demand and incentives towards distance education all across the world have augmented the commercialization in the field of education, which has led to the creation of a “distance education market”. In Turkey, distance education on university level began in the 1950’s, while the applications started to be carried out through Distance Education Centers (DEC) as of the early 2000’s. Today, the fact that this new type of organizations is becoming more widespread with each passing day is a striking issue. In terms of adult education, the fact that these centers become widespread, coupled with ever increasing participation rates in these education programs, identification of these centers’ objects and functioning, and evaluation of tendencies regarding the programs to be opened, are all problems of significance. When looking at the place and meaning of DECs with respect to adult education, it can be seen that in general DECs tend predominantly towards market-related programs that comprise applications which aim at applied areas to satisfy the needs of the business world. It can be seen that DECs are substantially perceived and structured as organizations that create financial resource for the university, and that in this framework applications aimed at the marketization of adult education are in the forefront in DECs.

**Keywords:** Globalization, Adult Education, Distance Education

**K**üreselleşme ve iletişim teknolojilerin sunduğu olanakların etkisiyle yükseköğretim alanında gerçekleşen dönüşümler temelinde dünyada uzaktan eğitime olan yönelim, son yıllarda hem bireysel düzeyde hem de eğitim politikaları bağlamında artmaktadır. Toplumlar ekonomik, sosyal, politik ve kültürel koşulların belirlediği bu çerçevede birçok yeni durumla karşılaşmıştır. Bilgi ve enformasyon artışı, eğitim kurumlarına katılma oranlarındaki artış, rekabete dayalı bir iş gücü pazarının eğitim alanını belirlemesi, eğitimin ve yetiştirimin değişen koşullara uydurulması gibi durumlar deneyimlenmeye başlanmıştır.

Küreselleşmenin eğitim alanında ortaya çıkardığı dönüşümler, sistemin temel yürütücülerinden biri olarak görülen üniversiteler düzeyinde köklü dönüşümler yaşanmasını sağlayacak politikalar aracılığıyla birçok değişikliğin hayata geçirilmesine yönelik çalışmaları hızlandırmıştır. Günümüz üniversitenin kökeni olarak görülen modern üniversite düşüncesi bu dönüşümler temelinde zayıflayarak yerini “akademik kapitalizmin” gelişmesini ve egemen olmasını sağlayan bir üniversite anlayışına bırakmıştır. Üniversitenin dönüşümüne ilişkin süreç, 90’lı yılların sonundan itibaren Avrupa Birliği’nin (AB), Bologna Süreciyle yürürlüğe koyduğu eğitim politikalarıyla daha da hız kazanmaya başlamıştır. Üniversitenin eleştirel bakış açısına sahip, çağdaş yurttaş yetiştirme toplumsal alana ilişkin araştırma ve bilimsel çalışmalar yapma türündeki işlevleri arka plana atılarak, üniversite rekabete dayalı bir iş gücü pazarına eleman yetiştiren bir kurum olmaya yönlendirilmiştir. Yetişkin yükseköğretiminin geleceği de, bu bilgi tabanlı ekonomik gelişmeye, bu gelişmede yükseköğretime yüklenen role ve yaşam boyu öğrenme çerçevesi altında bilginin yayılmasına odaklanmıştır (Kasworm, 2011: 104). Yetişkin eğitimi açısından eğitim politikalarının odak noktasını; “bilgi toplumu” olarak adlandırılan bu ortamda, dönemin tüm değişimlerine ayak uyduracak, “yaşam boyu öğrenmenin” mesleki eğitime indirgenmediği bir anlayışla sürekli kendini yenileyecek nitelikte bir işgücü yetiştirilmesi anlayışı oluşturmuştur. Bu süreçte, esnek ve daha az masraflı olduğu belirtilen öğrenme ortamları oluşturma yönünde çabalar, uzaktan eğitime olan ilgiyi kurumsal ve bireysel düzeyde artırmıştır. Son yıllarda da online öğretimden faydalanmaya başlayan üniversitelerde, kar amacı güden uzaktan yetişkin eğitimi programları artmaya başlamıştır (Barr ve Miller, 2013: 3). Dünya genelinde uzaktan eğitime artan talep ve bu yöndeki teşvikler, eğitim alanındaki ticarileşmeyi artırmış ve bu durum, bir “uzaktan eğitim piyasasının” oluşması ile sonuçlanmıştır.



Türkiye’de üniversite düzeyinde uzaktan eğitim, 1950’li yıllardan itibaren başlamış, uygulamalar 2000’li yılların başından itibaren ise UZEM’ler aracılığıyla yapılmaya başlanmıştır. Bugün bu yeni tip örgütlenmelerin giderek yaygınlaşması dikkat çekici bir durumdur. Yetişkin eğitimi açısından, bu merkezlerin yaygınlaşması, programlara katılım oranlarının giderek artması, bu merkezlerin amaç ve işleyişlerinin belirlenmesi, hangi programların açılacağına dair yönelimlerin değerlendirilmesi gibi problemler önem taşımaktadır. Söz konusu problemler, uzaktan eğitim olgusunun dünyadaki gelişim çizgisine paralel olarak ortaya çıkmakta ve dönemin eğitim gündemindeki problemlerle bağlantılı olarak gelişmektedir.

### **Uzaktan Eğitim**

Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğretmenin farklı mekânlarda bulunduğu, eğitim içeriğinin çeşitli iletişim araçlarıyla aktarıldığı bir eğitim etkinliğidir. Literatürde kavrama ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Keegan (1996) uzaktan eğitimin, öğrenen ve öğreticinin fiziksel olarak farklı mekânlarda bulunduğu sistem olduğunu belirtmektedir. Alkan (1981) ise “geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayıcılar ile öğrenenler arası, iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden bir öğretim yöntemi” olduğunu belirtmiştir. Hızal’a (1983) göre ise “uzaktan eğitim geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları ve benzeri sınırlılıklarına bağlı kalmaksızın; özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle iletişim programları kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütülen etkinliklerdir”. Uzaktan eğitimde her dönem farklı araçların kullanılması, tanıma ilişkin farklı yaklaşımların doğmasına neden olmaktadır.

### *Tarihsel Süreçte Uzaktan Eğitim*

Temelde uzaktan eğitim yeni bir olgu değildir ve tarihsel olarak, neredeyse iki yüzyıl öncesine dayanan uzun bir geçmişe sahiptir. Bu zaman dilimi, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve bilginin nasıl iletildiğine ilişkin önemli değişiklikler içermektedir (Moore ve Kearsley, 2011: 129). İlk olarak posta servisi üzerinden yapılan yazışmalardan başlayarak, radyo ve televizyonla devam eden süreçte, en son internetin kullanılması söz konusu olmuştur. Williams ve Pabrock (1999), bu sürecin üç aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Buna göre ilk aşama (1860-1960) basılı materyallerin, radyo iletişiminin kullanıldığı dönemdir. İkinci aşamada (1960-1990) iki yönlü ses ve video iletişimi ile bilgisayar temelli uzaktan eğitim teknolojisi kullanılmıştır. Üçüncü aşama ise (1990'lardan günümüze), hibrit teknolojilerin kullanılmaya başlandığı, uzaktan eğitimde sanal sınıfların oluşturulduğu ve öğretimin büyük ölçüde internet teknolojileri kullanılarak gerçekleştirildiği dönemdir. İşman'ın (2014) belirttiği gibi, uzaktan eğitimin gelişim evreleri arasında kesin bir çizgi yoktur ve bu evreler birbiriyle iç içe geçmiş durumdadır.

#### *i. Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi*

Dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulamalarının başlangıç tarihine ilişkin olarak literatürde farklı bilgiler bulunmaktadır. Ancak genel olarak uzaktan eğitimin 19. yüzyılın bir ürünü olduğu kabul edilmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının ilk olarak 1840 yılında İngiltere'de, bir stenograf olan Isaac Pitman tarafından başlatıldığı kabul edilmektedir.

Uzaktan eğitim alanında örgütlü çalışmalar Almanya'da başlamış, uzaktan eğitim uygulayan bir dil okulu kurulmuştur. "Almanya'da 1884'de öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlayan Rustinches Uzaktan Öğretim Okulu açılmıştır. 1898 yılında İsveç'te, Hans Hermod kendi adıyla anılan ve uzaktan eğitim uygulayan liseyi kurmuştur"

(Kaya, 2002: 28). Amerika'daki çalışmalar ise 19. yüzyılda başlamıştır. Amerika'da uzaktan eğitiminin kökeni Anna Eliot Ticknor tarafından 1873 yılında kurulan 'Evde Çalışmayı Destekleme Derneğine' kadar dayandığı kabul edilse de düzenli uzaktan eğitim çalışmalarının başlaması 1874 yılında gerçekleşmiştir (Verduin ve Clarck, 1994: 16). Bu tarihten itibaren, uzaktan eğitim uygulamaları yükseköğretim düzeyinde yapılmaya başlanmış, lisans ve yüksek lisans programları açılmaya başlanmıştır. Bu girişimlerden sonra, 1891 yılında Wisconsin Üniversitesinde uzaktan eğitim derslerinin yaygınlaştırılması konusunda karar almış, 1892 yılında ise, Chicago Üniversitesinde uzaktan eğitim bölümü oluşturulmuştur" (Hızal, 1983: 21). Aynı dönemlerde, dünyanın birçok ülkesinde yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim programlarının yaygınlaşmaya başladığı görülmüştür.

Dünyada 1930'lu yıllarda uzaktan eğitimde mektupla öğretimin yanına radyonun kullanıldığı eğitim programları eklenmiştir. İlk radyo yayını (1920), Amerika'da başlamış, daha sonra birçok ülkede radyo bu uygulamalar yaygınlaştırılmıştır. "Hazırlanan programlarla çocuklara çiftçilik, ulaşım ve bilim gibi konular hakkında bilgiler verilmiştir. Yaklaşık bir milyon öğrenciye ulaştırılan programlar biyografiler, vatandaşlık dersleri, edebiyat incelemeleri ve oyunlaştırmalardan oluşmuştur" (Kaya, 2002: 112). Televizyonla uzaktan eğitim ise dünyada ilk defa Amerika'da yapılmıştır. "Televizyon aracılığıyla verilen eğitsel nitelikli yayınlar okul müfredatına paralel bir biçimde verilmiş, 1967'de ileri düzeyde eğitim vermeyi amaçlayan programlar yapılmıştır" (Uşun, 2006: 214).

"Uzaktan eğitimde asıl hızlı değişimler, 1990'lı yıllarda web'in (world wide web) keşfedilmesiyle gerçekleşmiş, Amerika'da bazı üniversitelerde online (çevrimiçi) dersler verilmiştir" (Karataş; 2008). İnternet temelli eğitimin üniversitelerde yaygınlaştırılması çabaları sonucu yetişkinler için eğitim veren birçok sanal eğitim kurumu da ortaya çıkmıştır (Eastmond, 1988: 33). Daha önce var olan Open

University gibi kurumlara sanal üniversite (virtual university) gibi kurumlar eklenmiş bunun yanı sıra geleneksel kampüs ortamında yüz yüze öğretim yapan üniversiteler de internet temelli uzaktan eğitim yapmaya başlamıştır.

## ii. Uzaktan Eğitimin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de uzaktan eğitim, 1920'li yıllardan itibaren eğitim gündeminde yer almaya başlamıştır. İşman, Türkiye'deki ilk çalışmaların 1920'li yıllardan sonra başladığını şöyle ifade etmektedir (2014: 807):

Türkiye'de ilk uzaktan eğitim çalışmaları, 1924 yılında Dewey'in sunduğu öğretmen eğitimi ile ilgili olan raporuyla gündeme gelmiş ve 1927 yılında kavram olarak oluşmaya başlamıştır. Raporda öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla eğitilmesi düşüncesi yer almıştır. Daha sonra, mektupla öğretim süreci başlamıştır.

Uzaktan eğitim konusunun Milli Eğitim Şuralarında yer bulması, ancak 1930'ların sonlarında doğru mümkün olmuştur. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde 1950 yılında uzaktan eğitimle bir kurs açılması düşünülmüş olsa da henüz bu yıllarda somut bir uygulama gerçekleşmemiştir. "Türkiye'de uzaktan eğitimle ilgili ilk uygulama, 1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde mesleki ve teknik alanda mektupla öğretim yapmak üzere Mektupla Öğretim Merkezi'nin kurulması ile olmuştur" (Tekin, 1996: 157). Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi (1974) ve daha sonra ise Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur.

Mektupla öğretim, açık yükseköğretim, dışardan bitirme ve örgün yükseköğretim programlarını bünyesinde toplayan YAYKUR bu programlar sayesinde çeşitli bölümlerde ortaöğretim öğretmenliği, ilkokul öğretmenliği, teknik ve sosyal bilimler ile yabancı diller alanlarında uzaktan yükseköğretim hizmeti vermiştir" (İşman, 2014: 810). Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisindeki İletişim

Bilimleri Fakültesi ve Televizyonla Eğitim Enstitüsünün 1976-1977 yılları arasında düzenlediği sempozyumlar, projeler, uzman yetiştirme gibi faaliyetlerle uzaktan eğitimin gelişmesine katkıda bulunarak, ilgili yasal düzenlemeler yapıldıktan sonra üniversite çatısı altında uzaktan eğitime geçilmesini önermiştir (Tekin, 1996: 158).

Uzaktan eğitim uygulamalarının düzenli ve sürekli bir uygulamaya dönüşmesi 1983 yılında 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık öğretim Fakültesinin kurulmasıyla olmuştur. Farklı nedenlerden dolayı örgün eğitimden yararlanamayan ve ortaöğretimi dışardan bitirmek isteyenler için de 1992 yılında Açık Öğretim Lisesi, 1998 yılında ilköğretim diploması veren Açık Öğretim Okulu kurulmuştur (Gülbahar, 2009). 1997 yılında üniversiteler arasında bir akademik ağ kurulmuştur (Karataş, 2008: 12). ‘Üniversiteler Arası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği’ (1999) ise üniversitelerin internet üzerinden hizmet veren uzaktan eğitim programları açmalarına olanak sağlamıştır (Özkul, 2009: 713). Üniversitelerdeki uzaktan eğitim uygulamalarının değerlendirilebilmesi ve bu yönde kurulan merkezlerin yaygınlaşma eğilimlerinin anlaşılabilmesi, amaç ve işleyişinin belirlenebilmesi için üniversitenin dönüşümünün ele alınması önem taşımaktadır.

### *Üniversitenin Kökeni*

Uzaktan eğitim hem devlet hem de özel kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmekte, sözü edilen kurumlar içinde, bilgiyi üretme ve bunu topluma yayma işlevine sahip olan üniversiteler, bu alanda en yoğun hizmet veren kurumlar arasında yer almaktadır. Üniversite, Geray (2002: 322) tarafından daha kapsamlı bir şekilde tanımlandığı üzere, “araştırma ve bilim üretme, bilimsel verilere dayalı öğretim yapma, yayınlar yapma, bilimi halka yayma ve mal etme, yakın çevresiyle bölgesiyle toplumsal ilişkiler kurma, toplumsal sorunların çözüm bulmasına yardım etme” gibi temel işlevlere sahip olan

kurumdur. Genel olarak bakıldığında “üniversiteler, çağımızın önemli meseleleri üzerine eğilmek için bilginin üretilmesi, saklanması, yayılması ve uygulanması gibi temel fonksiyonlarını yerine getirmektedir” (Rajasingham, 2011).

Üniversiteler, bir yandan temel işlevlerini yerine getirirken bir yandan da yetişkin eğitime yönelik çalışmalar yapmaktadır. Geray (2002: 22), yetişkin eğitimi yapan örgütleri sınıflandırırken üniversitelerin, ana görevi yetişkin eğitimi yapmak olmasa da yetişkin eğitimi veren resmi örgütlerden biri olduğunu bildirmektedir. Lowe (1985: 120) ise 1960’lardan bu yana üniversitelerde halka yönelik programların veya üniversite yayım hizmeti bölümü gibi yetişkin eğitimi hizmetleri düzenleyecek birçok özel bölümün kurulmaya başladığını ifade etmektedir. Görüldüğü üzere, yetişkin eğitime yönelik uygulamalar tarihsel süreç içinde üniversitelere girmiş, bu alandaki çalışmalar son yıllarda çeşitlenerek daha da artmaya başlamıştır.

Tarihi ve toplumsal bir kurum olarak üniversite, uzun geçmişi boyunca farklı koşullar altında çeşitli dönüşümler geçirerek biçimlenmiştir. İlk üniversitelerin, tarihsel olarak nerede ve hangi dönemde ortaya çıktığı sorusu, üniversitenin ne olduğuna ilişkin tartışmalarla bağlantılı olarak literatürde farklı bakış açılarına göre temellendirilmiştir. Üniversitenin kökenine ilişkin belirlemeyi pozitivist bir bakış açısından değerlendirmek, onun günümüzden yaklaşık dokuz yüzyıl önce Ortaçağ Avrupa’sında ortaya çıktığını ifade etmeyi gerektirir. Öte yandan Timur’un (2000: 34) belirttiği gibi, “üniversiteler, öğretim sisteminin son halkası, yönetici zümreleri yetiştiren birer yüksekokul olarak ele alınırsa, her dönem ve uygarlıkta rastlanan evrensel bir kurum olarak karşımıza çıkacaklardır.” Bu anlayış, üniversitenin kökenini Sümer Uygarlığına kadar geri götürmektedir. İlkçağda Mezopotamya’dan Yunan uygarlığına, daha sonraları İslam uygarlığından Çin’e kadar hemen her toplumsal sistemin bir üniversite modeli bulunmaktadır. Antik Yunandaki Platon’un ‘Akademi’si ve



Aristoteles'in 'Lykeion'u, ortaçağda İslam uygarlığının medreseleri ve Çin'deki mandarinlik sistemi birer ön üniversite modeli olarak şekillenmiştir. Dolayısıyla "bir üst yapı kurumu olan üniversiteler, tarih boyunca, farklı uygarlıkların ve kültürlerin özelliklerine göre değişen renklere bürünmüştür" (Timur, 2000: 23 ).

Multidisipliner yapıdaki bir kurum olarak üniversite, günümüzden yaklaşık dokuz yüzyıl önce Ortaçağ Avrupa'sında doğmuştur (Shin ve Teichler, 2014: 1). İlk modellerinin 11. ve 12. yüzyıllardan itibaren kurulmaya başladığı üniversite o tarihten günümüze kadar toplumsal, ekonomik tarihsel koşullar altında çeşitli yapısal dönüşümler geçirmiştir. Bu bağlamda tarihte üç üniversite modeli ortaya çıkmıştır. Bunlar; "Ortaçağdaki Kilise Merkezli Üniversite, Ulus Devletler Dünyasının Üniversitesi (Humboldt Üniversitesi) ve Bilgi Toplumu Üniversitesidir (multiversite)" (Hesapçioğlu ve Balyer, 2008: 217; Tekeli, 2003: 128; Türel, 2004: 3; Küçükcan ve Gür, 2008: 42).

Tarihsel olarak 12. yüzyıldan itibaren gelişmeye başlayan Kilise Merkezli Üniversite modeli, 15. yüzyıla kadar etkisini sürdürmüştür. Bu model, bir şehir örgütü olarak, feodal bir statü içinde doğmuştur (Timur, 2000: 42). Üniversite teriminin kökeni olan 'universitas', "ortaçağ döneminde çağdaş meslek örgütleri gibi bir topluluk ya da loncadan daha fazla bir anlam taşımamıştır. Üniversiteler, bir araştırma ve inceleme etkinliğini değil, bu tür loncaları ifade etmiştir" (Kurul, 2004: 28-29). Üniversitedeki öğretim faaliyetlerini düzenlemek amacıyla kurulan bu loncalar, öğretmenler ya da öğrenciler tarafından örgütlenmiştir. İlk gelişme döneminde, ilki Bologna Üniversitesi'nde (1088) ve ikincisi Paris Üniversitesi'nde olmak üzere iki farklı lonca ortaya çıkmıştır. Bologna modelinde öğrencilerin, Paris modelinde ise öğretim üyelerinin denetimi hâkim olmuştur (Tekeli, 2003: 128). Ortaçağ üniversitesinde, önceden belirlenen bir programa göre bilimsel, siyasal ve teolojik bilgileri içeren bir eğitim verilmiştir.

Üniversiteler, zamanla Avrupa’da yayılmaya başlamış, 1500’lere gelindiğinde, sayıları 72’yi bulan üniversitelerin önemli bir kısmı, Katolikler ile Protestanlar arasındaki rekabet sonucu kurulmuştur (Antalyalı, 2007: 29). Protestan yapılanması, Ortaçağ düşüncesine bir meydan okuma olarak belirmiştir (Kurul, 2004: 47). Kalvinist ve Protestan üniversitelerin gelişmesiyle, daha önce içe kapalı bir sistem olan üniversite, mütevelli heyetlerinin oluşturulmasıyla topluma açılmaya başlamıştır (Tekeli, 2003: 128). Ancak topluma açılmış olsa da üniversitelerde bu dönemlerde önemli düşünsel atılımlar yapılamamış, bilimsel çalışmalar daha çok üniversite dışında akademilerde gerçekleşmiştir. Bu dönemin en belirgin özelliği, üniversitenin Skolastik düşüncüyü, akademilerin ise bilimsel düşüncüyü temsil eden kurumlar olarak belirmesidir. Bilimsel bilginin üretilmesi için üniversite dışında farklı merkezlerin kurulmaya başlandığı 17. yüzyıl bir yandan da modern bilimin kurulmasına sahne olmuştur.

Tarihsel olarak 18. ve 19. yüzyıllarda, bütün dünyayı etkileyen iki önemli gelişme olan Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi, üniversiteyi derinden etkilemiştir. “Endüstriyel kapitalizmin gelişmesi, üniversitenin konum ve işlevlerini de kapsamlı bir şekilde dönüştürmüştür” (Ergur, 2003: 188). Bu süreçte, ortaçağı temsil eden dini düşüncenin değil bilimsel düşüncenin hâkim olduğu ilk üniversiteler zamanla yayılmaya başlamıştır. Fransa’da Skolastik kilise üniversiteleri yerine Napolyon’un 1806’da çıkardığı yasayla “Grandes Ecoles” denilen elit yükseköğretim kurumları kurulmuştur” (Tekeli, 2003: 130). Timur’un (2000: 66) belirttiği üzere “Napolyon Üniversitesi’nin, modern üniversitenin oluşmasında önemli bir katkısı olmuştur. Bu modelin, bir ideal olarak Fransız Devriminin ve Napolyon Savaşlarının etkisiyle şekillenen Almanya’nın ürünü olduğu kabul edilmektedir.” Böylece, klasik formuna 19. yüzyılda Almanya’da ulaşan modern üniversite, daha sonra başat bir model haline gelerek 20.

yüzyıl sonlarında kitlesel yükseköğretimin gelişmesine kadar olan süreçteki üniversite düşüncesini karakterize etmiştir” (Anderson, 2009: 37).

Modern üniversite, önceleri Avrupa'nın, sonra da dünyanın yeni ulus devletlerinin profesyonel ve ideolojik ihtiyaçlarını karşılamak gibi işlevlerinin çoğunu Rönesans ile Sanayi Devrimi arasındaki modern dönemin başlangıcı sayılacak bir zaman diliminde kazanmıştır (Scott, 2002: 196). Alman felsefesinin, daha sonraları Humboldt Üniversitesi olarak yerleşen Alman üniversite modeli üzerinde derinden etkileri olmuştur. Bu üniversite temelde; “Kant, Fichte, Schleiermacher ve Wilhelm von Humboldt gibi Alman filozofların görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir” (Kwiek, 2002: 139). Kant felsefesindeki ‘akıl’ kavramı ve Schiller’den Hegel’e Alman idealistlerindeki ‘kültür’ kavramı, bu üniversite anlayışının temelini oluşturmuştur. “Alman idealistler kültürü, incelenen bütün bilgi ve bu bilgiler çerçevesinde bireyin karakterinin şekillenmesi olarak görmüştür” (Küçükcan ve Gür, 2009: 45). Böylece üniversite, bir ulusa ilişkin bilgi birikimini oluşturarak bunu yeni nesillere aktarmakla görevlendirilmiştir. “Üniversiteden, kültür oluşturucu bir işlevi yerine getirmesi, öğrencisine verdiği dünya görüşüyle onu toplumun bilişsel yapısını koruyucu bir ulus devlet yurttaşı haline getirmesi beklenmiştir” (Tekeli, 2003: 130). Humboldt Üniversitesi, ulusun kültürel dönüşümünü sağlamak bakımından ulus devletle bağlantıdır. “Üniversitenin, yalnızca ulusal bilinç üretiminde, yurttaşları bir arada tutmak için ulusal tutkal görevi yapmasında, ulusal bağlılığı teşvik etmede ve kültürel konularda rolü yoktur, aynı zamanda siyasi açıdan da ulus devleti destekleyen bir rolü vardır” (Kwiek, 2005: 332).

Üniversitede, ulus devletin ihtiyaçlarının, akli temele alan araştırma ve bilim tarafından karşılanması gerektiği düşünülmüştür. “Bilim, kültürel yeniden üretimi ve toplumsal bütünleşmeyi sağlama kapasitesi bakımından, daha önce din tarafından gerçekleştirilen

işlevleri yerine getirebilecek tek güç olarak görülmüştür” (Tekin, 2003: 147-148). Bilimsel araştırmaların “bilim için bilim” anlayışıyla ‘araştırma ve öğretimin birliği’ ilkesi doğrultusunda yapılması hedeflenmiştir. Bu modelde araştırma ve öğretim, sadece mesleki eğitime yönelik çalışmalar yapmak olarak görülmemiştir. “Üniversite, mesleki ve teknik yüksekokuldan farklı bir kurumdur. Üniversitenin temel işlevi, bir mesleğe yönelik olmayan eğitim, öğretim ve araştırma yapmaktır” (Gümüş ve Kurul, 2011: 23).

“Üniversitelerde bir alanda uzmanlaşmış bir öğretim üyesi öncülüğünde kürsüler ya da enstitüler kurulması ihtiyacı, üniversitede geniş bir ilgi alanı olan bilgin yerine, uzmanlaşmış profesyonel bilim adamı ortaya çıkarmıştır” (Küçükcan ve Gür, 2009: 45). Modern üniversitede, özerklik önemli görülmüştür. “Bilimsel bilgi üretiminin yapılması ve araştırmanın geliştirilmesi, üniversitenin tam olarak otonom olmasını gerekli kılmıştır. Buna göre üniversite, bir akademisyenler komünitesi olarak bilimsel ve örgütsel otonomiye sahip olmalıdır” (Tekeli, 2003: 131). Gümüş ve Kurul’un (2011: 23) belirttiği gibi, “bu dönemde devletin temel görevi, öğretim üyelerini görevlendirmek, maaşlarını ödemek ve çalışmalarını için özgür bir ortam yaratmaktır”. Üniversite, tamamen kamu gelirleriyle finanse edilen bir kurum olarak farklı kesimlerden gelen öğrencilere kapısını açmış, fırsat eşitliği ilkesini ön plana almıştır. Alman üniversite modeli, İkinci Dünya Savaşına kadar yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Timur (2000: 238), 1945 sonrasında üniversite sisteminin dünyanın her yanında nicel ve coğrafi anlamda olağanüstü bir gelişme gösterdiğini ifade etmektedir. Bu yeni dönem artık elit yükseköğretimin bittiği, kitlesel yükseköğretimin başladığı dönem olmuştur.

Starkie (2008: 411), İkinci Dünya Savaşı’nın Avrupa yükseköğretim politikalarını analiz etmek için temel bir başlangıç noktası olduğunu belirtmektedir. Buna göre, “1950’lerden itibaren gerçekleşen ekonomik büyüme Avrupa ülkelerinde olumlu bir etki yatarak savaş sonrası

kurulan Avrupa Topluluğu üyesi ülkeler arasındaki politika, eğitim ve kültür gibi konulardaki işbirliğini artırmıştır”. Avrupa’daki refah devleti uygulamaları, bu dönemde yükseköğretimin önemli görüldüğünü ortaya koymuştur.

Modern üniversite anlayışı, ulus devlet üzerinde ve devletin kamu hizmetleri üzerinde küresel baskıların olduğu, Keynesyen refah devletin ‘altın çağının’ sona erdiği ve bilgi tabanlı toplum ve bilgi güdümlü ekonomilerin belirmesini de içeren bir çerçevede yerini yeni düzenle bütünleşen yeni bir üniversite modeline bırakmıştır (Kwiek, 2005: 324). Modern üniversiteden, yeni dönemin sunduğu multiversiteye geçerken, üniversitenin uzun tarihi boyunca karşılaşmadığı dönüşümlerden biri yaşanmıştır. Sözü edilen bu süreçte yeni ortaya çıkan model “Amerikan Üniversite Modeli” olarak da adlandırılmıştır. Clark Kerr ise 1963’te bu modeli ‘multiversite’ olarak adlandırmıştır (Fallis, 2011:6). Böylece, bu yeni üniversite modeliyle “modern Avrupa üniversiteleri, 20. yüzyılda otoritelerini Amerikan üniversitelerine bırakmıştır” (Bilgiç, 2012: 9). Kerr’e göre, idealist felsefe kökenli, Humboldt damgalı klasik üniversite, artık çağını tamamlamıştı. Yeni dönemde üniversite bir ideaya, bildung (eğitim) istencine göre değil, yeni ihtiyaçlara yanıt arayan toplumsal işlevlere göre biçimlenecekti. Bu yüzden de çoğulcu bir yapıya sahip olacaktı (Timur, 2000: 258). Bu yeni model, pragmatist Amerikan felsefesinin, yükseköğretim alanındaki yansımalarının bir göstergesi olmuştur.

“Multiversitede, Alman üniversitelerinin kürsüler ve enstitüler biçimindeki uzmanlaşmasının yerini çok daha esnek olan bölümler (departments) almış, bu üniversite, artık kendini sadece bilim dünyasına hapsetmemiştir” (Tekeli, 2003: 132). Böylece multiversite, toplumla iç içe olan, mezuniyet öncesi ve sonrası eğitim, mesleki eğitim, araştırma danışmanlık gibi hizmetleri barındıran bir yapıya sahip bir kurum olarak dışarıya açık, piyasanın taleplerine uygun

davranan bir niteliğe bürünmüştür. Humboldt Üniversitesindeki 'bilim için bilim' anlayışı değişmiş, multiversitede eğitim ve araştırma çoğunlukla pratik sorunların çözümüne yönelik olmaya başlamıştır. Sermayenin küreselleştiği ve ulus devletinin rolünün değiştiği, refah devletinin sonunun geldiği ve üniversitenin, sermayenin yoğun baskısı altına girdiği bu dönem, küreselleşmenin üniversite üzerindeki etkilerinin doğrudan görüldüğü bir dönemi ifade etmektedir.

### *Küreselleşme ve Yükseköğretimin Dönüşümü*

Küreselleşme temelde, dünyada 20.yüzyılın son çeyreğinden bu yana yaşanan, toplumsal, ekonomik ve ideolojik yapıda değişim ve dönüşümler yaratan bir süreçtir ve bu olgu eşzamanlı olarak Türkiye'de de kapsamlı değişikliklere neden olmuştur. "Küreselleşme en genel anlamda, ekonomilerin bütünleşmesi, dünya çapında iletişim olanaklarının hızla artması ve dünyanın giderek daha fazla karşılıklı bağımlılık içine girmesiyle sonuçlanan oldukça karmaşık bir süreçler bütününe işaret etmektedir" (Yang ve Vidovich, 2002: 209). Literatürde farklı biçimlerde tanımlanan küreselleşme, temelde ekonomik anlamda kapitalizmin kar elde etme arayışından kaynaklanmaktadır. "70'li yıllarda kapitalizmin yaşadığı yapısal krizi aşmak için uygulanan yeniden yapılandırma politikalarına dayanan küreselleşme" (Sayılan, 2007), "sermayenin bu dönemde aşırı birikerek değer yitirmesi ve bu potansiyeli tekrar kazanmak için bir önceki döneme ait sınırlamalardan kurtularak hareket alanlarını genişletecek uygulamalara yönelmesiyle biçimlenmiştir" (Ercan, 2002).

Küreselleşmeyle birlikte esnek üretim ve çalışma koşullarının getirilmesi, sermayenin ve işgücünün serbest dolaşım imkânının sağlanması, daha önceleri kar-pazar konusu olmayan çeşitli hizmetlerin piyasa koşullarına adapte edilmesi söz konusu olmuştur. Bunun yanı sıra bu dönemde yeni sürece engel oluşturan hukuki, sosyal ve sendikal örgütlülüklerin sınırlandırılması yoluyla küresel ekonomi mekanizmasının çalışmasını engelleyen bütün kurallar



ortadan kaldırılarak sermaye için birikim alanı yaratmak amaçlanmıştır. Söz konusu süreç, dünyada refah yaratmak bağlamında kaçınılamayan bir süreç olarak yansıtılmıştır. Ancak Amaral ve Magalhaes'in (2004: 81) belirttiği gibi, "ulusal sınırların aşınması ve ulusal devletlerin rollerinin zayıflamasıyla özdeşleştirilen evrensel refah için tek yol olarak sunulsa da aksine bu süreç evrensel refahı desteklemektense zenginle fakir arasındaki uçurumu artırmış ve dışlama ve eşitsizliğe dayalı bir anlayış sistemini getirmiştir." 'Yurttaşlara daha iyi bir gelecek sağlamak için mümkün olan en iyi mekanizmanın piyasa olduğu' söylemiyle ekonomik, sosyal ve kültürel yapılar, küresel ölçekte dönüştürülmüştür (Apple, 2009: 105; Giroux, 2009: 32; Ünal, Kurul ve Aksoy, 2005: 136). Bu süreçte devletin temel yükümlülükleri yeniden tanımlanmış, devletin eğitim ve sağlık gibi alanlara müdahale etmesi engellenmeye başlanmıştır. Küreselleşmenin temelini oluşturan bu neoliberal ekonomi politikalarının birçok ülkede uygulanmaya başlaması, eğitim sistemlerinin küreselleşmenin oluşturduğu baskılardan derinden etkilenmesine ve eğitimde yeni dönemin gereklerini karşılayacak dönüşümler yaşanmasına neden olmuştur.

Son yıllarda bu dönüşümlerin etkilerinin doğrudan gözlemlendiği alanlardan biri yükseköğretim alanı olmuştur. Peter Scott (2002: 193) küreselleşmenin üniversite üzerinde yarattığı dönüşümü, ilk ortaya çıktığı günden bu yana başka hiçbir faktörün gerçekleştiremediğini belirtmiştir. Scott (2002: 198), küreselleşme karşısında üniversitenin üç önemli sorunla karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Bunlar, "üniversitenin temel rolündeki değişme, finansal zorlukların ortaya çıkması ve iletişim teknolojilerinin, üniversite üzerinde yarattığı değişikliklerdir."

İlk olarak "üniversitelerin ulusal kültürü belirleyip yayma görevi vardır. Küreselleşmeyle birlikte yükseköğretimin ulusal misyonu ile küreselleşme arasında bir uyumsuzluk meydana gelmiştir" (Scott,

2002:198). “Küreselleşme modern üniversitenin iki dayanak noktasını oluşturan ulus devlet ve refah devleti desteğini zayıflattığı için ulus devletin toplumsal ve ekonomik gelişmedeki rolünün ve yükseköğretimin, ulusal bilince katkıda bulunan ulusal bir servet olduğu görüşünün çökmesi”, bu dönemde üniversiteyi derinden etkilemiştir (Kwiek, 2002: 148). Küreselleşme üniversitenin bu işlevlerini zayıflatmış, onun politik bütünleşme için bir araç olmaktan, üretim sürecinin bir parçası, uluslararası ekonomik bütünleşmenin yürütücüsü olmaya doğru kaymasına neden olmuştur (Neave, 2000: 16-17).

İkinci olarak, “üniversite geleneksel olarak kamu gelirleriyle finanse edildiğinden üniversitelerin gelir sağlamak için bağımlı olduğu sosyal devletin zayıflatılması” ve sorumluluklarının yeniden formüle edilmesi, üniversiteyi etkilemiştir (Scott, 2002: 198). Devlet tarafından finanse edilecek kamu sektörü faaliyetleriyle, refah devletinin işlevlerinin yeniden belirlenmesi söz konusu olmuştur (Kwiek, 2002: 148). Bu süreçte devletin topluma karşı genel sorumlulukları yeniden tanımlanmaya başlanmıştır.

Scott’ın (2002: 198) belirttiği üzere, üniversitenin karşılaştığı üçüncü zorluk; iletişim teknolojilerinin etkisiyle eğitimin homojenleşmesi ve ulusal kültürlerin kendine özgü farklılıklarının erimesi olmuştur. “Bir yandan iletişim ve bilişim teknolojilerindeki değişim küresel iletişimi ve öğrenme ortamlarını çoğaltarak kolaylaştırmakla birlikte asıl olarak ticaretin, sermayenin serbestçe dolaşmasına nesnel bir zemin sağlamıştır” (Sayılan, 2009: 256). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemelerin artışı, üniversitelerde teknoloji tabanlı öğretime olan eğilimin artmasına neden olmuştur. Yang ve Vidovich (2002: 216) bu konuda, “teknoloji destekli öğretimin; rahat, kendinden adımlı, bireyselleşmiş ve interaktif, daha ucuz ve daha hızlı, zaman ve mekânda esnek gibi ifadelerle tanımlandığını ve teknolojinin, bilgiye ulaşma imkânları olmayan kişilerin öğrenme fırsatlarını artırıcı ve

genişletici olduğunu” belirtmektedir. Bilginin yeni teknolojiler aracılığıyla toplanması, saklanması ve gerektiğinde kullanılması küreselleşmenin gelişimini ve yayılmasını kolaylaştırmıştır. Tüm dünyada yükseköğretim sistemleri, sözü edilen bu üç boyutta küreselleşme sürecinin etkilerinden kurtulamamış ve yeni dönemin getirdiği dayatmalar çerçevesinde dönüşmeye başlamıştır.

Küreselleşmenin yükseköğretim sistemi üzerindeki en önemli etkilerden biri, üniversitenin finansal zorluklarla karşı karşıya kalarak yavaş yavaş piyasaya dönük faaliyetler içerisine girmesi olmuştur. “Üniversiteler kâr getiren merkezler haline dönüşmeye ve pazar talebini karşılamak ve çeşitli öğretimsel ürünler için bir pazar ortamı yaratmak hedefiyle hareket etmeye başlamıştır” (Yang ve Vidovich, 2002: 217). Böylece üniversitelerde bilgi üretmek ve aktarmak yerine bilginin bir meta haline dönüştürülerek ticari çıkar sağlama amacına hizmet etmesi beklenmektedir.

Ünal (2011: 94), “devletin sermayenin üniversiteyi daha derinlemesine kontrol etme ihtiyacına yönelik olarak, yükseköğretime aktardığı kamu kaynaklarını kısmakta olduğunu ve üniversitelerin piyasa kurallarına uygun olarak işlemesini kolaylaştıran düzenlemeleri yapmakta” olduğunu belirtmektedir. Buna göre devlet eğitimin ilköğretim gibi sosyal getirisi yüksek olan alanlarına fazla kaynak aktararak ve bireysel getirisi fazla olan yükseköğretim gibi alanlara daha az kaynak ayırarak yükseköğretimin finansmanını kısmaktadır. Böylece, oluşan mali yük, ‘kullanıcılar öder’ anlayışıyla bireylere devredilmektedir. Ünal’a (2011: 106), göre “devletin aktardığı kaynakları olabildiğince azaltarak ‘kaynak yaratma’ ihtiyacını ve söylemini üretmek üniversitenin bilgi ve emek gücü üretiminde piyasadan ve devlet kurumlarından ‘talep yaratarak’ bilginin içeriğini ve bilim pratiklerini değiştirmek” söz konusu olmuştur. Böylece bilginin ve bilimin dönüşmesi üniversitenin piyasayla bütünleşmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Devletin, finansal açıdan üniversite üzerinden elini

çekmesi, üniversitelerin farklı kaynaklar yaratma arayışına girmesini gerektirmiştir.

Kaynak arayışında, eğitim ve araştırmaya ayrılan bütçelerin birbirinden ayrılması yönünde bir eğilim oluşmuştur. “Yükseköğretim kurumlarının paydaşları, kamu kesimi yanında öğretim alanında öncelikli olarak bu hizmetten yararlanan öğrenciler, araştırma alanında ise sanayi kuruluşları olarak kabul edilmiştir” (Kutlu ve Ulutürk, 2011: 419). Bu nedenle “öğretim giderlerinin karşılanmasında öğrencilerin katkı payı, harçlar, mezunlardan ve başka kaynaklardan gelen bağışlar” toplanmaya başlanmıştır (Yang ve Vidovich, 2002: 214; Lee, 2004: 165). Araştırma giderlerinin karşılanmasında ise iş dünyasıyla yapılan çalışmalardan alınan finansmanla destek sağlanmaya çalışılmıştır. Sanayi desteği sağlanması (üniversite - sanayi işbirliği), Teknoloji Geliştirme Bölgeleri (Teknokent) kurulması yoluyla da sanayinin desteği sağlanmaya çalışılmaktadır.

Ural’a (2009) göre, “günümüzde üniversitelerin, doğrudan sanayinin içinde yer almak yerine, araştırma parkı, bilim parkı, bilim kenti, kurucu merkez, girişimci merkezi, yenilik merkezi, endüstriyel park, teknoloji kenti gibi ortamlar oluşturarak, örtülü bir girişimci nitelik kazanmaktadır”. Apple (2006: 93) ise, “temel ve uygulamalı araştırmaya dayanan teknik bilgi yaratılması için üniversiteleri kullanmanın oldukça verimli olduğunu, endüstride çalışacak eğitimli personel ve bilime dayanan endüstri araştırmalarının, üretmenin maliyetinin ve riskinin böylece üniversiteler vasıtasıyla kamuya yıkılmakta” olduğunu belirtmektedir. Ünal (2011: 106) “üniversitelerin fen bilimleri alanında teknoloji transferi, patent, lisans anlaşması gibi yollara başvurarak, sosyal bilimler alanında ise danışmanlıklar, seminerler, kamuoyu araştırmaları gibi hizmetleri vermek üzere ticari ilişkiler içine girmekte olduğunu” belirtmektedir.

Üniversitede bilim ve teknoloji üretimindeki temel eğilim, kâr getiren alanlardaki çalışmaların desteklenmesine dönük olmaya başlamıştır. Sermaye, bu tür AR-GE faaliyetlerini kendisine bağlayarak kazanç elde etme çabasına girmektedir. Bu durumun pratikteki sonucu, “bir yandan kamu kaynaklarının özel sektör tarafından AR- GE faaliyetleri için ucuz yoldan kullanılmasını sağlanması, diğer yandan da üniversitelere ve öğretim elemanlarına gelir sağlaması” olmaktadır (Kutlu ve Ulutürk, 2011: 425). Üniversitelerde, genel olarak kar getiren ticari bir kazanç sağlayan alanların desteklenmesi eğilimi, araştırma fonlarının da daha önemli görülen alanlara kaydırılmasına neden olmuştur. “Teknoloji rekabetinde öne geçmek isteyen ülkelerin öncelikli alanları da genellikle uygulamalı fen bilimleri ile sağlık bilimleri konularında olmakta, sosyal bilimler başta olmak üzere diğer bilim alanlarına yeterli kamu kaynağı aktarılamamaktadır” (Kutlu ve Ulutürk, 2011: 420). Özellikle uygulamalı araştırmalar desteklenmekte birlikte, temel bilimlere yatırım gerilemektedir ve bu bilimler değersiz görülmektedir.

Görüldüğü üzere daha çok sermayenin pratikte işine yarayacak, teknoloji yönü baskın alanlara daha fazla yönelim vardır. Bu durumda “araştırma öncelikleri hem şirket ihtiyaçlarına dönük olmaktadır hem de sözü edilen araştırmalar, sermayenin kendi arasındaki rekabet için kullanılmaktadır” (Gümüş ve Kurul, 2011: 98). Dolayısıyla üniversitede bu yönde üretilen bilgi, daha çok sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda üretilmekte ulusal ve uluslararası düzeyde çalışan şirketlerin kendi arasındaki rekabet için kullanılmaktadır. Oysaki yaşamın anlaşılmasına yarayan ve insanlığın hizmetine sunulan bilginin üretilmesi üniversite düşüncesinin en önemli hedeflerinden biridir.

Bilginin değerinin pragmatik anlamda işe yarar olması, ekonomik getirisi ile ölçülmesi, evrensel anlamda bilgi üretilen üniversite anlayışının zedelenmesine ve sadece piyasa için bilgi üretilmesine

neden olmaktadır. Ancak dünyada olduğu gibi ülkemizde de sözü edilen piyasa yönelimli üretimin daha da artmakta olduğu gözlenmeye başlanmıştır. Kurul (2010), bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Türkiye üniversitelerinde tekno - bilim yönelimli, piyasa yönelimli akademik yapılanmalar, devlet ve piyasa güdümlü araştırmalar, sürekli eğitim merkezleri, uzaktan eğitim merkezleri, teknoparklar, öğrenim harcı, ikinci öğretim ve yaz okulları gibi uygulamalar, entelektüel mülkiyet haklarına ilişkin düzenlemeler, bilginin ve üniversite eğitiminin metalaştırılması ve ticarileştirilmesine ilişkin somut politikaları içermektedir.

Piyasa ile üniversite ilişkisi, üniversitede açılacak programların seçiminden, ders içeriğine ve üretilen bilginin niteliğine kadar birçok alanda etkili olmakta bu da emek gücünün kontrol altında tutulmasına ortam hazırlamaktadır. Yükseköğretim programlarının piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulması, yükseköğretimi ticarileştirilmiş ve özelleştirilmiş bir hizmete dönüştürmektedir. Sözü edilen bu yönelimler, yükseköğretim alanının sermayenin istek ve ihtiyaçlarına uygun bir biçime dönüştürülmesi anlamına gelmektedir. Bologna süreci bu sistemin yürütülmesi için bir yol haritası çizmiştir.

#### *Bologna Süreci ve Yetişkin Eğitimi*

Üniversitede köklü dönüşümlerin gerçekleştirildiği sözü edilen bu süreçte AB, Dünya Bankası (DB), Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ), Uluslararası Para Fonu (IMF), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi küresel örgütlerin yükseköğretime ilişkin ilgileri giderek artmaktadır (Kwiek, 2002: 147). Bu gelişmelere paralel olarak, 90'lı yılların sonundan itibaren AB'nin uygulamaya koyduğu Bologna Deklarasyonu, üniversitelerde küreselleşme pratiklerinin net bir biçimde uygulanması için harcanan çabaların bir göstergesi olmuştur. Avrupa'daki yükseköğretim sistemlerini kapsayacak standart bir model kurulması yoluyla multiversite olarak adlandırılan üniversitenin yeni dönüşümler geçirmesi için ortam hazırlanmıştır.



“Avrupa’nın, küreselleşen dünyada birleşerek ve genişleyerek tek bir pazar ve tek bir blok halinde ‘dünyanın en rekabetçi bilgi tabanlı ekonomik gücü’ olma hedefi” (YÖK, 2006: 46), 1999’da ulus devletin akademik kültürünü etkileyecek olan yükseköğretim sisteminin uyumlulaştırılması için ortam hazırlayan Bologna Deklarasyonunun yayınlanarak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması çabaları temelinde başlatılmıştır (Benton, 2007). Böylece Bologna Süreci, AB’ye bağlı ülkelerin yükseköğretim sistemleri üzerinde 2010 yılına kadar tamamlanması hedeflenen bazı değişiklikleri ifade eden bir süreçtir. Bu doğrultuda Bologna Süreci resmi olarak “Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area) ve Avrupa Araştırma Alanının (European Research Area) oluşturulmasını hedeflemektedir” (Gümüş, 2010).

Avrupa Yüksek Öğretim Alanı (EHEA) oluşturma anlayışı, üniversiteler arası anlaşılabilir ortak bir çerçeve, karşılaştırılabilir dereceler, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi ile Avrupa kalite güvencesi ve bir Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) yardımıyla (Pechar, 2007: 112), uluslararası yükseköğretim sistemleri arası geçişin kolaylaşması ve bu sayede hareketlilik ve istihdamının artırılması (YÖK, 2011a) hedefine dayanmaktadır. Ortak bir yükseköğretim alanı aracılığıyla, “hizmetlerin serbest dolaşımı önündeki engellerin ortadan kaldırılması, diplomaların tanınması ve akreditasyon mekanizmalarıyla kalite güvence sistemlerinin uygulanması, ortak bir ‘Avrupalı’ bilinç ve kültürünün oluşturulması, bilim ve teknolojide Avrupa yükseköğretim sektörünün rekabet gücünün geliştirilmesi amaçlanmıştır” (Aktan, 2007: 6). Bologna süreci, sözü edilen bu amaçları gerçekleştirmek üzere, eğitimden öğretime, program içeriklerinden ölçme değerlendirmeye kadar yükseköğretim alanında her düzeyde köklü değişiklikler yapmak üzere oluşturulan politikalara dayandırılmıştır.

Bologna Süreci; küreselleşen dünyada bilginin, ekonomik ve toplumsal gelişmede rekabet sağlayıcı itici güç olduğu temelinde, bilgiyi üreten ve aktaran temel kurum olarak üniversitelerin rolünü yeniden belirlemeye, düzenlemeye dayanan bir süreçtir. Bu süreçte de üniversitenin çağdaş, eleştirel bakış açısına sahip yurttaş yetiştirme, toplumsal gündeme ilişkin konularda araştırma yapma, toplumsal fayda için çalışma gibi rolleri geri plana itilmiştir. Üniversitenin rolü, eğitimin yeniden yapılandırılması ile küreselleşme sürecine ve iş piyasası koşullarına uyum sağlanması olarak yeniden düzenlenmiştir.

Avrupa yükseköğretim alanı ve Avrupa araştırma alanı yaratma yoluyla aslında elde edilmek istenen temel hedef, eğitim politika ve uygulamalarının değiştirilmesi olmuştur. Kwiek (2007: 90), bu sürecin aslında “giderek daha çok bütünleştirilen Avrupa işgücü pazarında akademik ve mesleki nedenlerle hareketlilik sağlamak amacıyla diplomaların tanınması için Avrupa Araştırma fonlarının başka yere yönlendirilmesi” olduğunu belirtmiştir. Gümüş ve Kurul’a göre (2011) Bologna Süreci:

Eğitimi; gelişim, bilinçlenme, yaratıcılık, eleştiri, hümanizma ve toplamda emek ile hayattan uzaklaştırıp neoliberal muhafazakâr bir sürdürüm aracına,

Kamu üniversitelerini; özelleştirerek yükseköğretim şirketi ne(mütevelli heyetleri ile yönetilen paralı kâr eden kurumlara),

Öğrenciyi; kamusal eğitimi kaldırıp paralı eğitimi karşılayabilmeleri için müşterilere (dolayısıyla kredilerle yaşam boyu banka borçlusuna),

Bilgi emekçileri - akademisyenleri; kurumsal özerklik ve akademik özgürlükleri kaldırıp performansa dayalı sözleşmeli, parça başı çalışan bilim işçilerine dönüştürmektedir.

Bologna Süreci üniversitede her boyutta etkiler yaratan düzenlemeler içermektedir. Bu politikalar eğitim gündemine son yıllarda daha çok yerleşen “bilgi toplumu”, “yaşam boyu öğrenme”, “rekabetçilik”, “verimlilik”, “akreditasyon”, “kredilendirme” gibi kavramlarla şekillendirilmiştir. Bilgiye dayalı bir toplum yaratmak söylemi ön plana çıkarıldığından, bilgi toplumu kavramı bu sürecin temelini

oluşturmaktadır. Bilgi toplumu, görünüşte bilgiye dayalı bir toplum, bilginin ön planda olduğu bir yaşam gibi söylemlerle bilginin idealize edildiği bir söylemle kavramsallaştırılsa da kavramın, özü itibariyle başka anlamlar içeren bir yapıda olduğu görülmektedir. Ünal'ın (2011: 108) belirttiği gibi, “bilgi toplumu aslında küresel kapitalizmden farklı bir toplumsal düzeni ifade etmemekte ve sonuç olarak, bilginin bir meta olarak alınıp satıldığı ve bilgi ile ilişkili tüm yapıların buna göre yeniden biçimlendirildiği bir toplum anlamına gelmektedir”. Bilgi toplumu düşüncesi, bilgi ekonomisi kavramıyla beraber dillendirilerek, bilgi toplumunun ekonomik rekabeti sağlama işlevi vurgulanmaktadır.

Bologna süreci temelde dünyanın en rekabetçi bilgi tabanlı ekonomisini şekillendirmek için ekonominin güçlendirilmesi, insan sermayesi kullanma ve istihdam ve hareketliliği araç olarak kullanma fikrine dayandırılmaktadır (Kellermann, 2007: 149). Üniversitelerin de, bu amacı yerine getirecek bir görev üstlenmesi beklenmektedir. Üniversitelere, kendi programlarını ve müfredatlarını, iş dünyasının istek ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenleyerek daha az maliyetle bilgi ekonomisinin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirecek bir mekanizma oluşturma görevi biçilmiştir. Bu doğrultuda Bologna kararları, bilgi toplumunda istihdam ve hareketliliğin sağlanması için geniş çaplı bir çerçeve oluşturmaktadır.

Bologna süreci çerçevesinde yukarıda sözü edilen nitelikli iş gücünün üretilmesinin ön koşulu, üniversitenin uluslararası düzeyde standartlara kavuşturulması olarak belirlenmiştir. Ortak müfredatların oluşturulması ve derslerin ortak standartlarla ölçülmesi, diplomaların uluslararası düzeyde tanınır olması bu alanda ihtiyaç duyulan emek gücünün üretilmesi ve sermayenin bunu uluslararası düzlemde kullanabilmesi hedefinden kaynaklanmaktadır. Sözü edilen amaçların gerçekleştirilmesi bakımından sistemin önündeki engellerin kaldırılarak ortak bir çerçeve, ortak bir zemin oluşturması, üniversitelerde üretilen bilginin piyasaya sunulabilmesi

için onun standartlaştırması gerekmiştir. Böylece belirlenen ortak ölçütler yardımıyla herhangi bir yerde alınan bir diploma ya da katılım belgesinin Avrupa'nın her yerinde geçerli olması yoluyla ortak bir müfredata göre eğitilen iş gücünün istihdamı kolaylaşmaktadır. Bunun için akreditasyon kavramı kullanılmıştır. Uzunyayla ve Ercan bunu şöyle ifade etmektedir (2008: 129):

Türkiye'deki gündemde önemli bir yer tutan bu kavram, mesleki yeterlilikler çerçevesinde ele alınmakta akreditasyon süreciyle üniversitelerden mezun olanların mesleki becerilerdeki eksikliklerin tespit edilerek, bu becerilerinin uluslararası düzeyde tanınabilecek şekilde geliştirilmesini sağlayan bir süreç olduğuna işaret edilmektedir.

Akreditasyonla bireylerin uluslararası alanda istihdam edilebilmesinin kolaylaşması için standartlaştırılmış bir sistemde ortak bir ölçü yaratılmıştır. Bologna Süreci ile ifade edilen bu sistemde müfredata ilişkin içeriğin ve ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin standartlaştırılmasının yanı sıra üniversite çalışanlarından da verimliliği sağlamak bakımından yüksek performans beklenmektedir. "Performans, kamu idarelerinin temel ilke ve politikalarına, hedef ve önceliklerine yönelik başarı göstergeleri ile bunlara ne kadar ulaştıklarını; pratikte ise verilen görevi ne kadar başardıkları ve daha da önemlisi, 'rekabet' veya 'gelir yaratma' potansiyelini anlatmaktadır" (Gümüş ve Kurul, 2011: 63). Performans, üniversite bünyesinde çalışan akademisyenlerin ve çalışanların piyasaya uygun bir şekilde verimliliğinin sağlanması anlamına gelmektedir. Ancak çalışanların performans ölçütlerine göre değerlendirilmesi ise akademisyenler arası rekabetin gelişmesine ve dayanışma kültürünün azalmasına neden olmaktadır.

Rekabet, politika belgelerinde önemle durulan bir kavram olmuştur. Kavram, "dinamik ve rekabet gücü yüksek bilgiye dayalı dünyanın en güçlü ekonomisini oluşturma" bağlamında ifade edilmiştir (Durman, 2008). Avrupa'nın küresel ekonomik yarıştan güçlü bir şekilde çıkabilmesinin özünde rekabet edebilir olması yatmaktadır.

Hedeflenen nokta, Avrupa'nın küresel ekonomik yarışta önde olması olduğundan, bunu sağlamanın yolu, bilgi toplumu yaratmak olarak görülmüştür. Bilgi toplumu oluşturmada yetişkin eğitimi açısından bir araç olarak görülen yaşam boyu öğrenme anlayışının yaygınlaştırılması hedeflenerek yetişkin eğitiminin tarihsel süreçteki diğer işlevleri arka plana atılmaya başlanmıştır. Küreselleşme ile birlikte yetişkin eğitiminde yaşanan bu dönüşüme ilişkin olarak Sayılan (2009: 259 - 260), kamu kesiminin tasfiyesiyle birlikte, yetişkin eğitiminin toplumcu amaçları ile sosyal programları küresel ölçekte sivil topluma, toplumsal hareketlere ve gönüllülüğe terk edilirken, mesleki yetiştirme ve niteliklendirmenin, uluslararası standartlara ve piyasanın taleplerine bağlandığını ifade etmiştir. Dolayısıyla bunu gerçekleştirmenin bir yolu olarak da yaşam boyu öğrenme kullanılmıştır. Sözü edilen sistemde, ekonomik büyümenin motoru olarak görülen üniversitelere, ekonomik rekabetçiliği sağlamak ve yeni bilgi tabanlı ekonomi için iyi yetişmiş işçiler sağlamak (Kwiek, 2005: 324; ICDE, 2009: 10; Kellermann, 2007: 8) görevi biçilmiştir.

Bilgi tabanlı ekonominin artan taleplerini karşılamak için işbirlikçi çalışma kapasitesine sahip yetenekli uluslararası alanda yer değiştirebilecek nitelikli iş gücü ihtiyacı olduğu ifade edilmiştir (O'Lawrence, 2007; Hope, 2010: 17; McBurnie, 2002: 175-176). Daha önceleri, hayatı boyunca sürdüreceği bir meslek için hazırlanan yetişkinler, bu yeni ekonomide bütün hayatı boyunca meslek hayatı için hazırlanmak durumunda kalmaktadır (Lee, 2004: 157; O'Neill, Singh ve O'Donoghue, 2004: 315). Bireylerin bu koşullarda piyasa talepleri doğrultusunda sürekli kendilerini yenilemeleri noktasında zorlanması söz konusu olmuştur. Değişen koşullara uyum sağlamak ve hızla artan bilgiye sahip olmak için yetişkinlerin eğitiminin yaşam boyu sürdürülmesi düşüncesi AB, OECD gibi uluslararası örgütler ve hükümetler tarafından desteklenmiş ve yaşam boyu eğitim anlayışı istihdam ve iş piyasası politikalarıyla daha da bütünleştirilmiştir

(Illerisa, 2003: 13). Böylece yaşam boyu eğitim anlayışı çıkış noktasından farklı bir biçimde algılanmaya başlanmıştır.

Yaşam boyu eğitim anlayışı temelde 1960'larla başlayan dönemde insani ve demokratik bir yaklaşımla daha eşitlikçi eğitim amaçlarına hizmet etmiştir (Sayılan, 2001; Uysal, 2014: 558). Bu süreçte insancıl değerleri zenginleştirmek, katılımcı, demokratik ve sorumlu bir yurttaş olarak bireyin kişisel ve toplumsal yönünü öne çıkarmak amaçlanmıştır (Çelik, 2016). Ancak 1990'lara gelindiğinde bu insancıl amaçlar yerine iş yerinin verimini artırmak ve daha çok üretmek için emekçinin yaşam boyu öğrenmesi gerektiği düşüncesi öne çıkarılmıştır (Okçabol, 2007: 152). Dünya Bankasının, "yaşam boyu öğrenme, bilgi ekonomisi için bir eğitimidir" (The World Bank, 2003: xiii) ifadesinde bu durum net bir biçimde anlaşılmaktadır. Mesleki eğitim ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımının birleştirilmesi eğilimi (Starkie, 2008: 415), yaşam boyu öğrenmeyi istihdam için gerekli olan mesleki nitelikleri kazandırmaya indirgediği için yetişkin eğitiminin siyasal, sosyal ve kültürel işlevleri bir yana bırakılarak sadece mesleki eğitime yönelik eğilimlerin artması söz konusu olmuştur.

Üniversite ile iş piyasası arasındaki bağlantının giderek artırılması üniversite programlarına doğrudan yansımıştır. Böylece yetişkin eğitiminde mesleki yetiştirme daha da ön plana alınmaya başlanmış, bu durum üniversite müfredatlarına doğrudan yansımıştır. Konuya ilişkin olarak Kortesoja (2005: 7), küresel bilgi ekonomisinde hükümet politikalarının, rekabeti desteklemek ve ekonomik gelişmeyi sağlamak amacıyla yetişkinler için, üniversite müfredatı ile mesleki eğitim arasındaki ilişkiyi giderek daha da artırdığını belirtmiştir. Grubb ve Lazerson (2005) ise Amerika'da 20. yüzyıl başlarında yetişkin eğitiminin odağının, son dönemlerde yükseköğretimde 'yeni meslekileşme' (new vocationalism) olarak tanımlanan olguya doğru kaymaya başladığını belirtmiştir. Bu anlayış, bireylerin nitelikli işgücü haline gelerek işgücü piyasasına girebilmeleri için mesleki eğitime



ağırlık verilmesini gerektirmektedir. Ancak, 'yeni meslekileşme' olarak tanımlanabilecek bu yaklaşım yaşam boyu öğrenme kavramını değersizleştirmiş, neoliberal bir anlayışın bir aracı haline getirmiştir (Duman, 2005: 32). Çünkü eğitimin sadece mesleki nitelik veren bir anlayışa indirgenmesini ve piyasada bir meta haline gelmesini ön gören yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu durumun ortadan kalması da yaşam boyu eğitimin, sadece mesleki niteliklerin kazandırılmasına indirgeyen anlayışın terk edilmesini gerektirmektedir. Bu türden yaşam boyu eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinde, bireylerin kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine olanak tanıyan, herkes için yaşamları boyunca sürebilecek olan, programların planlanması ve uygulanması için gerekli çalışmalar yapmak üzere yetişkin eğitime önemli görevler düşmektedir. Bu konuda Duman (2000: 75), yaşam boyu öğrenme amacına yönelik olarak üniversitelere bazı görevler düşüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Üniversiteler, tüm öğrencilerde yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarının ve becerilerinin kazanılması yönünde bir isteğin geliştirilmesini amaçlamalıdır. Üniversiteye girişteki yaş engelleri hem mesleki hem de genel anlamda ortadan kaldırılmalıdır. Üniversiteler, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının yanı sıra mesleki ve mesleki olmayan programların topluma sunulmasında etkin bir rol üstlenmek durumundadırlar. Çalışanların, kadınların ve eğitim hizmetinden yeteri kadar yararlanamamış kesimlerin bu tür programlara ulaşılabilirliği ve güdülenmesi sorununa üniversiteler özel bir ilgi göstermelidir.

Üniversitelerin, sadece meslek kazandırmak işlevini değil bu tür işlevleri de yerine getirilmesi gerekmektedir. "Üniversiteler, öğrenciler için kendisini ve dış dünyayı anlayıp, kavrayıp, özgürleştiği, daha özgür, eşitlikçi bir toplumun kurulması için daha rahat ve güvenilir bir yaşam için daha anlamlı bir yaşam için öğrendiği, düşündüğü, yazdığı kendini ifade ettiği mekânlar olmalıdır" (Gümüş ve Kurul, 2011: 143). Bilgi ekonomisi ömür boyu gerekecek becerilere sahip bireyler ararken sürekli yenilenen bilgileri öğrenme sorumluluğunu da bireyin kendisine devretmiştir. Böylece 'yaşam boyu öğrenme' kavramı, 'yaşam boyu eğitimin' yerine kullanılırken aslında devletin eğitime ilişkin sorumluluğu da, bireylerin kendisine yüklenmiştir. Amaral ve

Magalhaes (2004: 95) Bologna Sürecinin, devletin sosyal sorumluluğunu azaltmak için yapılmış başka bir neoliberal hareket olarak yorumlanabileceğini bildirmiştir. Bireylerin piyasada istihdam edilmesinin koşulu, 'yararlanan öder' anlayışıyla kendilerine yatırım yaparak 'beşeri sermayeye' sahip olması ile ölçülmeye başlanmıştır. Oysa yetişkin eğitiminin temel hedeflerinden biri sosyal, ekonomik ve eğitimsel durumu ne olursa olsun herkesin yaşam boyu eğitim olanaklarından yararlanabilmesidir. Bu durum; toplumlar, kuşaklar, cinsiyetler arasında ve içinde çatışmaları, eşitsizlikleri azaltma gizilgücüne sahip ücretsiz yetişkin eğitimi hizmetlerinin sunumunu zorlaştırmaktadır (Miser, 2002: 59).

Yaşam boyu öğrenme anlayışının bireylerin değişen işgücü piyasasındaki koşullara uyum sağlamak bakımından sürekli kendilerini yenileyebilmesi anlayışına indirgenmesi sonucu bireylerin kişisel donanım kazanabilmek için esnek eğitime olanak veren eğitim programlarına olan talebi artmıştır. "Bu durum, emek piyasasını düzenlemek için kullanılan geleneksel diploma ve derecelerin geçersizleşmesi ile sonuçlanmış ve bunun yerine, özel yeteneklerin gelişmişliğini kanıtlayan modüler sertifikalar talep edilmeye başlamıştır" (Hirtt, 2004). Sertifika, diploma ve benzeri belgeler esnek üretime geçen dünyada esnek işgücü piyasasına eleman yetiştirmek amacıyla verilen ve bireyin bilgi becerilerini kanıtlayan belgelerdir. Kurul ve arkadaşlarının (2013: 88) deyişiyle 'insanın emek gücü, sahip olduğu diplomalarla tanımlanan metadır. Yani metalaşan emek gücünün değeri, işbaşında kısmen gözlemlenebilir ancak işgücü piyasalarında insanın bilgi ve becerilerini kanıtlayan nesnelere, diploma, sertifika ve diğer eğitim belgeleridir'.

Zamanla daha da yaygınlaşan bu sertifika programları aracılığıyla piyasaların, kısa sürede nitelikli işgücü ihtiyacını karşılaması beklenmektedir. Öte yandan da bu eğitimleri veren kurumların da bu programlardan kar elde edilmesi hedeflenmektedir. "Çoğu sertifika

programı, hocasına ödenen sınırlı maaşların ve neredeyse hiçbir öğrenciye burs verilmemesinin gösterdiği gibi, üniversitede birinci sınıf bir program sunmakla değil, bu alanda kar edip başka amaçlar için kullanmakla ilgilenmektedir” (Bok, 2007: 163).

Kariyer geliştirme, kişisel gelişim türü programlar yukarıda sözü edilen bu modele uygun bir biçimde, yetişkinlerin birtakım nitelikler edinerek bunun iş verimi ya da mesleki anlamda istihdam edilebilirlik bağlamında bir fırsata dönüştürmesi için teşvik yaratılmaktadır. Mesleki yetiştirme amacıyla sertifika, katılım belgesi türünde belgeler veren kurumların başında üniversiteler gelmektedir. Üniversitelerde sadece bu programların değil genel olarak eğitimin meslekileştirilmesi, mevcut koşullarda üniversitelere olan talebi artırmıştır.

Goddard (1998), “2025 yılında yaklaşık 150 milyon kişinin yükseköğrenim talebinde olacağını” belirtmiştir. DB, UNESCO, OECD gibi uluslararası kuruluşların raporlarına göre ise dünyada yükseköğrenim gören öğrenci sayısı 1985’te yaklaşık 20 milyonken, 1995’te 38 milyona, 2001’de 85 milyona ulaşmış, 2020’de ise 200 milyon olacağı tahmin edilmiştir (YÖK, 2007). Talebin katlanarak büyümesi, üniversite eğitiminin yoksulluk, dışlama ve bağımlılıktan kaçmak için bir anahtar olarak, giderek küreselleşen daha rekabetçi olan bir ekonomide, hayatta kalmak için kapı olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır (Rajasingham, 2011). Ancak üniversitelere yönelik artan talep, giderek çeşitlenen öğrenci tipleri, kaynak sıkıntıları, farklı öğrenme ihtiyaçları gibi çeşitli eğitimsel sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu noktada bu sorunların üstesinden gelmek için; yeni iletişim teknolojilerin sunduğu olanaklar ışığında, yeni öğretim biçimlerinin benimsenmesi gerektiği düşünülmüş, bu durum da temelde zaman ve mekân sorununu ortadan kaldıran uzaktan eğitime ilginin artması söz konusu olmuştur.

### *Yetişkinlerin Uzaktan Eğitimi*

Yükseköğretim alanında Bologna kararları hızlı bir şekilde uygulanırken yükseköğretime artan talep ve eğitimdeki ticarileşme yükseköğretim kurumlarında farklı arayışlara sebep olmuştur. Bilgi toplumuna ve esnek üretime geçen dünyada sermayenin üniversiteye yönelttiği talepler de farklı boyutlarda artmaya başlamıştır. “Üniversite programlarının talebe uyum göstermesi ve öğretimde çeşitlilik taleplerini karşılar hale gelmesi beklenmeye başlanmış, bunun için modüler eğitim programları, çift ana dal programları, uzaktan eğitim programları vb. geliştirilmiştir” (Tekeli, 2003: 133). Uzaktan eğitim, bu süreçte önemli bir alternatif olarak görülmeye başlanmış, yükseköğretim politikalarında, uzaktan eğitimin yaygınlaştırılmasını desteklemeye yönelik çabalar artmıştır.

AB ve DB gibi oluşumlar, politikacılar ve diğer yetkililer internet temelli eğitim uygulamalarını yükseköğretim kurumlarına yerleştirmek amacıyla birçok çalışma yapmıştır (MacKeogh ve Fox, 2008: 136). Örneğin uzaktan eğitime ilişkin, UNESCO tarafından 2009’da Paris’te düzenlenen Dünya Yükseköğretim Konferansının sonuç bildirgesinde “bilgi ve iletişim teknolojilerinin tam entegre olmalarını desteklemek ve yükseköğretimin artan taleplerinin karşılanması için açık ve uzaktan öğretimleri desteklemek” gerektiği ifadesi ile yer bulmuştur (YÖK, 2011b). Bologna belgelerinde sık sık uzaktan eğitim olanaklarının artırılması desteklenmesi ve bu alana daha çok kaynak ve yatırım yapılması gerekliliği vurgulanmıştır.

AB yükseköğretim politikalarında uzaktan eğitim uygulamaları yaşam boyu öğrenme anlayışı ile yeni teknolojilerin bir araya getirilmesiyle (Kew, 2006: 621; Starkie, 2008: 420) üniversitelere yönelik artan talebi karşılamak için geliştirdiği stratejilerden biri olarak görülmüştür (Bourlova ve Bullen, 2005: 397; Volery ve Lord, 2000). Bu zeminde, geleneksel eğitim kurumlarına gitme zorunluluğu olmadan, uzaktan dersler ve eğitim programları aracılığıyla yaşam boyu öğrenmenin;

öğrenenlerin günlük hayatının bir parçası haline gelmesi amaçlanmıştır (Anderson, Brown, Murray, Simpson ve Mentis, 2006; Barr ve Miller, 2013: 3; O'Lawrence, 2007; Wagner ve Head, 2008: 28) Özellikle son yıllarda gelişen internet temelli uzaktan eğitim, herkes için yaşam boyu öğrenmeyi yaygınlaştırmanın yolu olarak görülmüştür.

Yetişkinlerin büyük çoğunluğunun eğitim olanaklarından faydalanmasını sağlamak üzerine kurgulanmış görünen bütün bu çabalar, temelde farklı motivasyonlara dayanmaktadır. O'Lawrence'ın (2007) belirttiği gibi, e-öğrenme uygulamalarının üniversitelerde yaygınlaştırılması çabaları, iş hayatını aksatmamadan yeni beceriler edinmek için bilgi çağı işçilerine duyulan ihtiyaç ve eğitimin masraflarını düşürme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. İnternet temelli eğitim ortamının zaman ve mekân sınırı tanımayan doğası, yeni ekonomik düzene bilgi işçisi yetiştirmeyi kolaylaştırmaktadır (Haughey, Evans ve Murphy, 2008: 2). Talebin esnek ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesi uzaktan eğitimin sunumunun, ucuz bir alternatif olarak görülmesine neden olmuştur (Reushle, McDonald ve Postle, 2009: 61). Bu durum, uzaktan eğitimin ticarileşmesiyle sonuçlanmış, dünya çapında büyük bir uzaktan eğitim piyasası oluşmuştur. Mayo (2009), ticarileşme ve şirketleşme sürecinde kamu kaynaklarının azalmasıyla alternatif kaynaklar yaratmak için üniversitelerin uzaktan eğitime yöneldiğini, örneğin İngiltere'de Thatcher'le başlayan bu süreçte; uzaktan eğitim yoluyla, yabancı öğrencilere yüksek ücretler karşılığında, çeşitli düzeylerde dereceler satarak varlıklarını devam ettirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Giroux (2009: 32) ise "Amerika'da üniversitelerin giderek daha fazla kampüssüz, online eğitim piyasasına atıldığını, eğitim kurumlarının giderek daha fazla kar eksenli ve online bir niteliğe bürünmesi gibi dramatik sonuçlara yol açtığını" bildirmiştir. Böylece oluşan pazarda eğitim ve işgücü politikaları

desteğiyle yetişkinler bu pazarın birer müşterisi olmaya doğru yönlendirilmiştir.

Son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalar, internet temelli uzaktan eğitim alanındaki pazarın giderek büyümekte olduğunu doğrulamaktadır. Docebo (2014:4) tarafından yapılan bir çalışmada, “dünya e-öğrenme pazarının 2011’de 35.6 milyar dolar” olduğu tespit edilmiştir. Bu rakamın 2016’ya kadar 51.5 milyar dolara erişmesi beklenmektedir. Toplam büyüme oranı yüzde 7.6 olurken dünyanın farklı bölgelerinde bu oran daha da fazla olduğu belirtilmiştir. Bu bölgeler içerisinde en büyük pazar payının Amerika ve Avrupa’ya ait olduğu tespit edilmiştir. ‘Amerikan e-öğrenme pazarının 2010 yılında 18.2 milyar dolar olduğu, 2015 te ise bunun 24.2 olduğu’ tespit edilmiştir (Ambient Insight, 2011). Oluşan ticari ortamda, uzaktan eğitim uygulamaları yetişkinlerin birer müşteri olarak ve eğitimin de bir piyasa ürünü olarak görülmesi anlayışını ortaya koymaktadır. Bütün bu çabalar, bireylerin yeni ekonomik düzenin gerektirdiği durumlara uyum sağlamaları için, yaşam boyu öğrenme ve internet temelli eğitim uygulamalarının bir çıkış noktası olarak görülmesi anlayışına dayanmaktadır. Oysaki John Lowe’un (1985: 250) belirttiği gibi, “yetişkin eğitiminin geleceği hakkında en ciddi kaygı da onun gittikçe ekonomik verimliliğin gereklerine tabi hale gelmesidir.”

Temelde refah devleti döneminin ürünü olan uzaktan eğitimin çıkış noktası, eğitim imkânlarını artırmak, eğitimden yararlanamayanlara eğitim sağlamaktır. Bu yönüyle internet temelli uzaktan eğitim uygulamalarının, yetişkin öğrenenler için kolaylaştırıcı işlevlerinin bulunmaktadır. İnternet temelli eğitim; “yetişkinlere bağımsız ve öz yönelimli öğrenme becerilerini geliştirme olanağı verir” (Duman, 1998). Bunun yanı sıra, öğrenenlere ve kolaylaştırıcılara değişik kontrol imkânları sunabilme, geniş kitlelere hizmet edebilme gibi oldukça önemli avantajlar barındırır. Öte yandan teknoloji okur-yazarı olmayan öğrenenlerin uyum sağlamasındaki güçlük, uygun bilgisayar



donanımına sahip olma zorunluluğu, iletişim teknolojilerine bağımlı olması, çalışan öğrenenlerin dinlenme zamanınının alması, güdülenme düzeyi düşük bireyler için etkisiz olması, etkileşim sınırlılığı gibi birtakım sıkıntılar da ortaya konmuştur (Karataş, 2008: 7; Yolcu ve Bayram, 2016).

Uzaktan eğitimin bir araç olarak yetişkin eğitime önemli katkıları vardır. Söz konusu uygulamalar ilk olarak eşitlikçi ve insani hedeflerle, eğitimden faydalanmayanlara ulaşmak ve dezavantajlı kesimlere olanak yaratmak amacıyla başlatılmıştır. Uzaktan eğitimle, ekonomik, kişisel ya da sosyal nedenlerle eğitime erişemeyenlere, eğitimini yarıda bırakıp geri dönmek isteyenlere ya da yetişkin hayatının sorumlulukları yanında eğitim olanaklarından yararlanmak isteyenlere bir fırsat sunulması hedeflenmiştir. Örneğin İngiltere'deki Open University (The British Open University) bu amaçla kurulmuş ve dünyada uzaktan eğitimin gelişmesi için çok önemli bir görev üstlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye'de radyo ve televizyon üzerinden verilen eğitimsel yayınlar, Açık Öğretim Fakültesi uygulamaları da yine kitlese eğitim sağlamak üzere oluşturulmuştur. Ancak bu dönemde, birçok uygulama neoliberalizmin getirdiği uygulamalarla ve dayatmalarla değişmeye ve piyasalaşmaya başlamıştır. Böylece uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı ile ve uluslararası bir alanda maddi kazanç sağlamaya dönük uygulamalara olan eğilim artmıştır. Dünyada bunun bir örneği Open University üzerinden gerçekleşmiştir. Temelde eğitimi kitleseleştirme amacıyla kurulan Open University, Jarvis'in (2004: 225) belirttiği üzere, "dünya çapında ofisler açmaya ve liberal olanlar gibi mesleki nitelikli dersler sunmaya başlamıştır". "Uzaktan eğitim, tüm dünyaya yayılmaya ve uzaktan eğitim kurumları giderek daha da hızla, neredeyse tamamen mesleki hale gelmeye başlamıştır" (Jarvis, 2014: 46; 2004: 225). Bunun gibi dünya çapında birçok üniversite, uzaktan eğitim yoluyla uluslararası düzeyde bu anlayış temelinde eğitim verme çabası içine girmiştir.

Türkiye’de ise bu dönüşümlerin temel uygulayıcısı Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) olmuştur. YÖK, yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin yaptığı açıklamada “yükseköğretim kurumlarının mali kaynaklarının çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmesi ve kaynak kullanımında esneklik sağlanması kurgulanacak sistemin temel ilkelerinden biri olacaktır” (YÖK, 2011c) ifadesini kullanarak eğitimin finansmanını karşılamak için farklı mekanizmaların da kullanılacağını açıkça ortaya koymuştur. Raporda, piyasanın ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve rekabet koşullarına uyum sağlayabilmek için, sunulan ürünlerin çeşitlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Buna göre “karar alma mekanizmaları ve yönetim sistemi, eğitim şekli (birinci ve ikinci öğretim, uzaktan öğretim, yaşam boyu eğitim vb. ağırlıklı) gibi konularda farklılaşmaya imkân tanıyan; ayrıca devlet, vakıf, özel veya uluslararası üniversite modelleri hayata geçirilebilir” ifadesi kullanılmıştır (YÖK, 2011c). Ercan (2002) bu amaçla; yaz okulları, tezsiz yüksek lisans ve sertifika programlarının açıldığını, uzaktan eğitim ve proje uygulamalarının gerçekleştirildiğini şöyle ifade etmiştir:

Özellikle son yıllarda bilgisayar da gözlemlenen değişim eğilimleri uzaktan eğitim, internet ortamında eğitimin hızla gündeme alınmasına neden olduğu ölçüde birçok sermaye kesiminin ilgisini çekmektedir. Özellikle Avrupa Topluluğu içinde etkinliği çalışmalarını sürdüren işverenler masası/birimi bireysel esnekleştirilmiş eğitim modeli kavramlaştırması dolayında uzaktan eğitimin gerekliliğini yine rekabet ve etkinlik adına savunurken, eğitim konusunun değişen içerik ve çehresi ile bu değişimin sermaye dünyası ile olan ilişkilerini daha bir gözler önüne sermektedir. Bu gruba göre eğitimin esnek yapısı ile işgücü piyasasının talepleri kolayca birleşebilir. Bu anlamda yerel işverenler ile okullar arasında yapılacak bir işbirliği Avrupa Topluluğunun küresel bir ekonomide yerel olanakları harekete geçireceği gibi, bu işbirliğine aracılık edecek bilgisayar alt yapısının gelişimi bu sektörün ivme kazanmasına olanak sağlayacaktır. Özellikle uzaktan eğitimin önemi üzerinde duran bu anlayış genel olarak kurumsal bir yapı olarak okulların işlevlerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Türkiye’de uzaktan eğitimin piyasalaşmasına yönelik eğilimler, dünyadakine eş zamanlı süreçte yaşanmaya başlanmıştır. Engin (2013:118) ülkemizde üniversitelerin uzaktan eğitim deneyimlerinin henüz oldukça sınırlı olduğunu internet teknolojilerinin eğitimde

kullanımının yaygınlaşması ve bu teknolojiler aracılığıyla yapılan uzaktan eğitime güvenin artması ile üniversitelerin maddi getirisi de olan bu uygulamalara yöneldiğini belirtmiştir. Çoban (2014: 219), dünyada uzaktan eğitim uygulamalarının tecimsel yönelimlerin ağırlığı altında sürdürüldüğü, Türkiye’de de benzer süreçlerin yaşandığı ve neoliberal kemer sıkma politikaları nedeniyle eğitimin payındaki düşüşün uzaktan eğitimle dengelenmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Bu araştırmalar, ülkemizdeki uzaktan eğitim uygulamalarının, dünyadaki piyasalaşma sürecini takip ettiğini göstermektedir.

Günümüzde Türkiye üniversitelerinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları, üniversitelerde kurulan farklı birimlerin yanı sıra Uzaktan Eğitim Merkezleri (UZEM) tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu merkezler, ilk kurulmaya başladığı 2000’li yılların başından itibaren hızla artmaya başlamıştır. UZEM’ler; ön lisanstan sertifika programlarına kadar her düzeyde uzaktan eğitim programları düzenleyerek eğitim hizmeti sunan ve uzaktan eğitim üzerine araştırma yapmayı amaçlayan örgütlenmelerdir. Neoliberalizmin eğitim alanındaki etkileri sonucu üniversitenin geçirdiği dönüşümler, burada açılmakta olan programlar üzerinde etkili olmuştur. Bu merkezler, genel olarak piyasa ile bağlantılı ve uygulamalı alanlara dönük olan programlar açmaktadır. Bunun yanı sıra, burada iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik programların açılmasına daha fazla eğilim gösterilmektedir. Neoliberal politikalarla birlikte yükseköğretim alanında oluşan finansal sorunlarının üstesinden gelebilmek amacıyla söz konusu merkezlere, bu finansal sorunları çözüme ve üniversiteye gelir sağlama işlevi yüklenmiştir. Maddi anlamda kar elde edilebilmesi, üniversitelerin giderek bu tür merkezleri kurma eğilimlerini artırmıştır. UZEM’ler aracılığıyla gelir elde etme arayışı, üniversitelerde bilginin metalaşmasına ve eğitimin ticari bir etkinliğe dönüşmesine zemin hazırlamaktadır. Böyle bir çerçevede internet temelli uzaktan eğitim, Kasworm’un (2011:125)

belirttiği gibi, “yetişkin yükseköğretimini bu dijital çağda daha da girişimci, piyasa odaklı ve gelir getiren bir temele doğru kaydırmıştır.”

### **Sonuç**

Dünyada, yükseköğretim alanında kamusal üniversiteden piyasacı üniversiteye doğru gerçekleşen dönüşüm sürecinde üniversitelerin hizmet anlayışı temelden değişmiş, bu alanda yaşanan ticarileşmenin önemli bir ayağını da uzaktan eğitim oluşturmuştur. Uzaktan eğitim, geniş kitlelere hizmet verme hedefine yönelik bir eğitim aracı olmak yerine ekonomik anlamda kazanç elde etme amacına hizmet etmeye başlamıştır. Sözü edilen bu süreçte uzaktan eğitim uygulamaları da yetişkin eğitiminin toplumcu amaçlarına yönelik olmaktan çıkartılarak piyasacı yönelimlerin ağır bastığı bir yöne kaydırılmaya başlanmıştır.

Türkiye üniversitelerinde yetişkinlere yönelik olarak uzaktan eğitim hizmeti sunan örgütlenmelerden biri olan UZEM’ler de bu çerçevede yapılandırılmaya devam etmektedir. Söz konusu kurumlar her geçen gün artmakta, bilgi toplumuna nitelikli iş gücü yetiştirme anlayışı temelinde amaç ve faaliyet alanlarını bu süreci niteleyen unsurlara uyumlu olarak düzenlenmektedir. Merkezler, kamusal üniversite anlayışı çerçevesinde hizmet üretmemekte, piyasacı hedeflerle eğitim hizmeti sunmaktadır. UZEM’ler genel olarak piyasa ile bağlantılı ve iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, uygulamalı alanlara dönük programlar açmaktadır. Bu durum, uzaktan eğitimin ticari bir etkinlik olarak algılanarak piyasalaştırılmasına neden olmakta ve yetişkin eğitiminin toplumsal amaçlarına hizmet etme eğilimini ortadan kaldırmaktadır.

Uzaktan eğitim temelde, zaman ve mekân açısından esneklik gibi bazı avantajlara sahip bir model olarak yetişkinlere gelişim ödevleriyle bir arada yürütebilecekleri bir öğrenme ortamı sunmakta ve eğitim ortamlarını çoğaltmaktadır. Ancak bu merkezler, uzaktan eğitimin bu avantajlarına odaklanıp bunları geliştirme ve yetişkinlere bu yönde

akademik anlamada nitelikli bir eğitim verme düşüncesine uzaktır. Açılan programların büyük oranda mesleki nitelikli programlardan oluşması yetişkin eğitiminin diğer boyutları da dikkate alınmadan sadece mesleki eğitime yönelik hizmet sunulması, UZEM’lerde yetişkin eğitiminin diğer alanlarının arka planda görüldüğünü işaret etmektedir. Ayrıca UZEM’lerde yaşam boyu öğrenme anlayışı, ‘beşikten mezara kadar herkesin öğrenmesini’ hedefleyen daha eşitlikçi ve kapsayıcı boyutta değil, yetişkinlerin bilgi toplumunda hızlı değişen koşullar ve rekabet ortamı karşısında, bu sürece uyumunu sağlayacak şekilde sürekli kendini yenileyebilecek beceriler edinmesini hedefleyen neoliberal boyutta değerlendirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme ve uzaktan eğitim uygulamaları, yetişkinlerin yeni ekonomik düzenin gerektirdiği koşullara uyum sağlamaları için kolaylaştırıcı bir işlev yapmaktadır. Bunun sonucu da eğitimin ticarileşmesi sürecinin hız kazanması olmaktadır. Bu durumda, genel olarak eğitim olanaklarından herkesin yararlanma olanağını, özellikle de dezavantajlı kesimlerin bu tür imkânlardan yararlanma olasılığını giderek azaltmaktadır. Yaşam boyu öğrenme olanaklarının yaygınlaştırılması, sadece kavrama yüklenen ekonomik anlam üzerinden değil genel olarak her alanda ve her düzeydeki yetişkinin okul sonrası eğitim olanaklarına kavuşturulmasıyla anlam kazanabilir.

## KAYNAKÇA

- Aktan, C. (2007). Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar içinde: C. Can Aktan, Değişim Çağında Yükseköğretim, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını, <http://www.canaktan.org/egitim/global-trendler/aktan-trendler.pdf> Erişim Tarihi: 20.03.2016.
- Allen, I. E ve Seaman J. (2014). Grade Change Tracking Online Education in the United States, *Babson Survey Research Group and Quahog Research Group*, LLC. <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf> Erişim Tarihi: 22.05.2016.
- Alkan, C. (1981). Açık Üniversite, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1 - 2.
- Amaral A. ve Magalhaed A. (2004). Epidemiology and the Bologna Saga, *Higher Education* 48, ss.79-100, 2004,2004 Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands.
- Ambient Insight. (2011). The US Market for Self - Paced e - Learning Products and Services: 2010 - 2015 Forecast and Analysis, USA, *Ambient Insight Published*. [http://www.ambientinsight.com/Resources/Documents/Ambient\\_Insight\\_2010\\_2015\\_US\\_eLearningMarket\\_Executive\\_Overview.pdf](http://www.ambientinsight.com/Resources/Documents/Ambient_Insight_2010_2015_US_eLearningMarket_Executive_Overview.pdf)
- Anderson, R. (2009). The Idea of a University, K. Withers (ed.), *First Class? Challenges and Opportunities for the UK's University Sector*, London, Institute for Public Policy Research, ss: 37 - 45.
- Anderson, B., Brown, M., Murray, F., Simpson, M. ve Mentis, M. (2006). Global Picture, Local Lessons: *E-learning Policy and Accessibility. Final Report*. Ministry of Education, Wellington, New Zealand.
- Apple, M. (2006). *Eğitim ve İktidar*, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Apple, M. (2009). Müfredatın ve Eğitimin ve Yeniden Yapılandırılması / Neo -Liberalizmin ve Yeni Muhafazakârlığın Gündemi, *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*, çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, ss: 45 - 90, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.



- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007/2, sayı:6, ss.25-46.
- Barr, B. A. ve Miller, S. F. (2013). Higher Education: *The Online Teaching and Learning Experience*, ss.1-22, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543912.pdf> Erişim Tarihi: 10.10 2014
- Benton, J. (2007). Küreselleşme ve Kendini Yönetme Hakkı: Eğitimsel Bakış Açıları, *Kürselleşme ve Eğitim*, (Yayına Hazırlayanlar: Ebru Oğuz, Ayfer Yakar), Ankara: Dipnot Yayınları.
- Bilgiç, M. (2012). Üniversite Düşüncesi, Bu günü ve Yarını, *Felsefede Bugün ve Yarın Konferansları III*, 14 Kasım 2012, Tınaztepe Yerleşkesi Ömer Köse Salonu, Buca / İzmir.
- Bok, D. (2007). *Piyasa Ortamında Üniversiteler Yükseköğretimin Ticarileşmesi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourlava T. ve Bullen, M. (2005). The Impact of E-Learning on the Use of Campus Instructional Space, *Advances in Web-Based Learning – ICWL 2005 Lecture Notes in Computer Science Volume 3583*, Springer Berlin Heidelberg, 4th International Conference, Hong Kong, China, Proceedings ss. 397 – 405.
- Çelik, Demet. (2016). Küreselleşme ve Yükseköğretimin Dönüşümü Bağlamında Türkiye'deki Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Amaç ve Faaliyetleri Üzerine Bir İçerik Analizi, *Eğitim Bilim Toplum*, Cilt: 14, Sayı: 55, Yaz: 2016, ss: 117-137.
- Çoban, S. (2014). *Kapitalizmde Yeniden Yapılanma ve Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı: Dünyada ve Türkiye'de Açık ve E-Öğrenme Uygulamaları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Docebo. (2014). *E-Learning Market Trends and Forecast 2014-2016 Report*. <https://www.docebo.com/whitepaper-elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016/> Erişim Tarihi, 20 /08 /2015.
- Duman, A. (1998). İnternet, Öğrenim ve Eğitim Üzerine Bir Deneme, *Bilim ve Ütopya*, Ankara, ss.62–64.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler Eğitimi*, Ankara, Ütopya Yayınevi.

- Duman, A. (2005). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Siyasetlerini Oluştur (a) mamanın Dayanılmaz Hafifliği, *Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayını No:4, Ankara: Pegem Yayınları.
- Durman, M. (2008). Bologna Süreci ve Ülkemizdeki Gelişmeler, YÖK.
- Engin, M. (2013). *Üniversitelerde Teknoloji Yoğun Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Üretim, Uygulama ve Yönetim Süreçlerinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm: Neoliberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi*, İstanbul: Bilim Yayınları.
- Ercan, F. (2002). Yol Ayrımındaki Türkiye: Kurumsallaşan Sermaye Egemenliği ve YÖK Yasa Taslağı Üzerine, *Üniversite ve Toplum*, Cilt 2, Sayı: 2, Haziran.
- Ergur, A. (2003). Üniversitenin Pazarla Bütünleşmesi Sürecinde Akademik Dünyanın Dönüşümü, *Toplum ve Bilim*, sayı:97, Yaz 2003, ss.183-216.
- Fallis, G. (2011). *Multiversities, Ideas and Democracy*. University of Toronto Press, Reprint Edition.
- Gantes, Hernandez, V. M. (2010). Teaching Adult Learners in Online Career and Technical Education, *Web-Based Education: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, by Information Science Reference, chapter 1.11, ss.144-162, Imprint: IGI GLOBAL, USA.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*, 3.Baskı, Ankara, İmaj Yayınevi.
- Giroux, H. (2009). Tutsak Alınmış Üniversiteler, Henry Giroux ile Röportaj çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Goddard, A. (1998). Big Brands Key to e-University. *Times Higher Education Supplement*.
- Grubb, W. N. ve Lazerson, M. (2005). Vocationalism in Higher Education: The Triumph of the Educational Gospel. *The Journal of Higher Education*, 76(1), Jan - Feb, 1-25.

- Gülbahar, Y. (2009). *E- Öğrenme*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Gümüş, A. ve Kurul, N. (2011). *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor?* Baskı: Umut Ajans, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Haughey, M., Evans, T. ve Murphy, D. (2008). From Correspondence to Virtual Learning Environments, *International Handbook of Distance Education*, First Edition, Emerald Group Publishing UK.
- Hesapçioğlu, M. ve Balyer, A. (2008). Türkiye’de Üniversite Açma Politikaları, Bilimsel Özgürlük ve Demokrasi, *Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz*, 1.Baskı, ss.213-272, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan Eğitim Süreçleri ve Yazılı Gereçler*, No 122, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Hirrt, N. (2004). The Three Axes of School Merchandization, *European Educational Research Journal* 3.Cilt, 2. sayı, ss: 442–453, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Okulda Ticarileşmenin Üç Ayağı, çev: Deniz Yıldırım ss:110–119.
- Hope, J. K. (2010). Technological Trends in Adult Education: Past, Present and The Future, *Web-Based Education: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, by Information Science Reference, vol.1, Imprint: IGI GLOBAL, USA.
- ICDE. (2009). Global Trends in Higher Education, *Adult and Distance Learning*, International Council for Open and Distance Education, January, <http://www.icde.org/filestore/Resources/Reports/FINALICDEENVIRNOMENTALSCAN05.02.pdf>. Erişim Tarihi: 12.10.2013.
- Illeris, K. (2003). Adult Education as Experienced by the Learners, *International Journal of Lifelong Education*, Volume 22, Issue 1, ss.13-23.
- İşman, A. (2014). Geleceğin Eğitim Sistemi Uzaktan Eğitim, *Yeni Türkiye, Türk Eğitimi Özel Sayısı* 1, Semih Ofset, Haziran, 2014, sayı: 58, ss.800-820.

- Jarvis, P. (2004). *Adult Education, Lifelong Learning, Theory and Practice*, 3.Edition, London: Published by Routledge Falmer.
- Jarvis, P. (2014). From Adult Education to Lifelong Learning and Beyond, *Comparative Education*, vol:50, no: 1, ss. 45-57.
- Karataş, S. (2008). Temel Kavramlar ve Kuramsal Temeller, *İnternet Temelli Eğitim*. Editör: Halil İbrahim Yalın, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*, 1.Baskı, Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Kasworm, C. (2011). The Influence of the Knowledge Society: Trends in Adult Higher Education, *The Journal of Continuing Higher Education*, 59, ss.104–107.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*, New York: Routledge Publications.
- Kellermann, P. (2007). Images of the European University and the European Student in the Bologna Process – A Critical Discussion, *Who is the European? A New Global Player?* Editor: Michael Khun, Peter Lang Publishing Inc; 1 Edition (5 Jan 2007), ss.147-160.
- Kew, C. (2006). TEN Competence: Lifelong Learning and Competence Development Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing, *Lecture Notes in Computer Science*, Volume 4227, 2006, ss 621-627.
- Kurul, Tural, N.(2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler*, 1. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kurul, N. (2010). Türkiye’de Özerk Üniversiteden Güdümlü Üniversiteye, *Bilim ve Bilim İnsanı Yetiştirme Politikaları.4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Kitabı*, Ankara.
- Kurul, N. (2010a). Türkiye Üniversitelerinde 1980 Sonrası Dönem: İnsanın Özgürleşmesi Amacından Akademik Kapitalizme Geçişin Öyküsü, *Bilim ve Gelecek*, Aylık Bilim, Kültür ve Politika Dergisi, 71, Ocak, 2010.
- Kurul, N., Küçüker, E., Yolcu, H., Özdemir, T., Çokluk, Ö., Baykal, N.S., Öztürk, T. H. (2013). Kapitalist Sistemde Öğrenme ve Pazar İlişkisi: Metalaştırma, Ölçme, *Standartlaştırma, Kamusal Eğitim*

- (*Eleştirel Yazılar*), Derleyenler: Nejla Kurul, Tuğba Öztürk, İhsan Metinnam, ss: 57-92, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kutlu, S. ve Ulutürk, D. (2011). Yükseköğretimin Finansmanı; Neoliberal Dönüşüm ve Türkiye, *Eğitim Bilim ve Toplum*, cilt 5, sayı 22.
- Küçükcan, T. ve Gür, S.B. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim, Karşılaştırmalı Bir Analiz*, I. Baskı: Haziran 2009, Ankara: SETA Yayınları.
- Kwiek, M. (2002). Yüksek Öğretimi Yeniden Düşünürken Yeni Bir Paradigma Olarak Küreselleşme: Gelecek İçin Göstergeler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 2 (1), Mayıs/May 2002, ss. 133-154.
- Kwiek, M. (2005). The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract? *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 4.
- Kwiek, M. (2007). Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery, *Emergent European Educational Policies Under Scrutiny, The Bologna Process from a Central European Perspective*, V. Tomusk (ed.), Chapter 5, ss. 87 - 115.
- Lee, M. N. (2004). Global Trends, National Policies and Institutional Responses: Restructuring Higher Education in Malaysia *Educational Research for Policy and Practice* Volume 3, Issue 1, ss. 31 - 46.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*, çev. Turan Oğuzkan, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MacKeogh, K. ve Fox, S. (2008). Strategies for Embedding e-Learning in Traditional Universities: Drivers and Barriers. Roy Williams (ed) *7th European Conference on e-Learning*. University of Cyprus 6-6 November 2008. Vol 2, ss.135 – 141, Reading: Academic Publishing Ltd.
- Mayo, P. (2009). *Üniversiteler Sermayenin Kuşatması Altında*. Onur Seçkin’in Peter Mayo ile Röportajı, 01.08.2009, (<http://haber.sol.org.tr/cumartesi-sohbetleri/universiteler-sermayenin-satmasi-altinda-haberi-16333>). Erişim Tarihi: 30.11.2009.

- McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve Ulus - Aşırı Eğitim, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 2(1), Mayıs, ss.169-190.
- Miser, R. (2002). 'Küreselleşen' Dünyada Yetişkin Eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:35, sayı:1-2, ss.55-60, Ankara.
- Moore M. ve Kearsley G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning (What's New in Education)*, 3rd.Edition, Cengage Learning.
- Neave, G. (2000). Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue, G. Neave (Ed.) *The Universities' Responsibilities to Societies: International Perspectives*. Amsterdam: Pergamon Press.
- O'Lawrence, H. (2007). An Overview of the Influences of Distance Learning on Adult Learners, *Journal of Education and Human Development*, Volume1, Issue1, California State University, <http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1041.htm> Erişim Tarihi: 1.5.2011.
- O'Neill, K., Singh, G. ve O'Donoghue J. (2004). Implementing e-Learning Programmes for Higher Education: A Review of the Literature, University of Wolverhampton, Wolverhampton, *Journal of Information Technology Education* Volume 3, ss.313-323, UK.
- Okçabol, R. (2007). Kürselleşme ve Eğitim, *Kürselleşme ve Eğitim* (Yayına Hazırlayanlar: Ebru Oğuz, Ayfer Yakar), ss.141 - 163, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Özkul, A. E. (2009). Türkiye'de Açık ve Uzaktan Yükseköğretim, Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi II, Editörler: Tarık Çelik, İlhan Tekeli, *Türkiye Bilimler Akademisi Bilim ve Düşün Dizisi*, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Pechar, H. (2007). "The Bologna Process" A European Response to Global Competition in Higher Education, *Canadian Journal of Higher Education*, Volume 37, No. 3, 2007, ss. 109-125.
- Rajasingham, L. (2011). New Challenges Facing Universities in the Internet-Driven Global Environment, *European Journal of Open*,



*Distance and E-Learning*, n1 2011, <http://www.eurodl.org/?p=current&article=430>. Erişim Tarihi: 3.11.2012.

Reushle, S., McDonald, J. ve Postle, G. (2009). Transformation Through Technology-Enhanced Learning in Australian Higher Education, *Transforming Higher Education Through Technology-Enhanced Learning*, Edited by Terry Mayes, Derek Morrison Harvey Mellor, Peter Bullenand Martin Oliver, The Higher Education Academy, December 2009, Printed by The Charlesworth Group, ss.58-72.

Sayılan, F. (2001). Paradigma Değişirken: Küreselleşme ve Yaşam Boyu Eğitim, *Cevat Geray'a Armağan*, ss. 609- 624, Ankara, Mülkiyeliler Birliği Yayını.

Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim, *Kürselleşme ve Eğitim* (Yayına Hazırlayanlar: Ebru Oğuz, Ayfer Yakar), ss.59-82, Ankara: Dipnot Yayınları.

Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi, *Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya*, Derleyenler Ahmet Yıldız, Meral Uysal, ss.255-271, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Scott, P. (2002). Küreselleşme ve Üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice 2* (1) Mayıs/May 2002.ss. 191-208.

Shin J. C. ve Teichler, U. (2014). The Future of University in the Post-Massification Era: A Conceptual Framework, The Future of the Post-Massified University at the Crossroads, *Knowledge Studies in Higher Education*, Volume 1, ss.1-9.

Starkie, E. G. (2008). Core Elements of the European (Higher) Education Policy: Market – Driven Restructuring or Impetus for Intercultural Rapprochement? *International Review of Education*, vol. 54: ss. 409 – 425.

Tekeli, İ. (2003). Dünyada ve Türkiye’de Üniversite Üzerine Konuşmanın Değişik Yolları, *Toplum ve Bilim*, Yaz 2003, sayı: 97, ss.123-143.

- Tekin, M. (1996). *Yetişkin Eğitiminde Radyo ve Televizyon*, Ankara: Yüksel Matbaacılık.
- Tekin, S. (2003). Üniversite İdeasını Yeniden Düşünmek: Neoliberalizm, Teknik Akıl ve Üniversitenin Geleceği, *Toplum ve Bilim*, Yaz 2003, sayı: 97, ss.144-164.
- Türel, O.(2004). Türkiye’de Yükseköğretimin (Yeniden) Kurumsallaşması Üzerine Düşünceler, *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, cilt: 28, sayı: 242, Ankara.
- The World Bank. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*, Washington DC.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Ural, A. (2009). “...içindeki üniversite”. Eleştirel Pedagoji. Sayı:1. Ankara.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Uysal, M. (2014). Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, *Yeni Türkiye, Türk Eğitimi Özel Sayısı 1*, Semih Ofset, Haziran, 2014, sayı:58, ss. 557-562.
- Uzunyayla, F. ve Ercan, F. (2011). Türkiye’de Eğitim Sistemine Yönelik Yeni Talepler ve Yeni Aktörlere Sınıfsal Bakış. Fuat Ercan ve Serap Korkusuz Kurt (Ed.), *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite* içinde (ss. 197-222). İstanbul: SAV Yayınları.
- Ünal, I., Kurul, T., N. ve Aksoy, H. H. (2005). Mesleki Eğitim ve Yaşam Boyu Eğitim: Ekonomi Politik Bir Değerlendirme, *Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayını No:4, Ankara: Pegem Yayınları.
- Ünal, I. (2011). Yükseköğretimin Finansmanı: Neoliberal ‘Çözüm’ ve Tehditler, *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite*, Derleyen: Fuat Ercan, Serap Korkusuz Kurt, Birinci Basım, İstanbul: SAV Yayınları.
- Verduin, J. R. ve Clark, T. A. (1994). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları* (Çev: İ. Maviş), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

- Volery, T ve Lord, D. (2000). Critical Success Factors in Online Education. *The International Journal of Education Management*, 14(5), ss.216 – 223.
- Wagner, N., Hassanein, K. ve Head, M. (2008). Who is Responsible for e-Learning Success in Higher Education? A Stakeholders' Analysis. *Educational Technology & Society*, 11(3), ss. 26-36.
- Williams M.L ve Pabrock K. (1999). *Distance Learning: The Essencial Guide*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yang R. ve Vidovich L. (2002). Üniversiteleri Küreselleşme Bağlamında Konumlandırmak, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 2 (1). Mayıs/May 2002. ss. 209-222.
- Yolcu, Hüseyin ve Bayram, Arslan. (2016). Eğitimde Teknoloji Kullanımı: Fatih Projesine Eleştirel Bakış. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/291968>
- YÖK. (2006). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Taslak Rapor, Ankara: YÖK.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Yükseköğretim Kurulu Yayınları, Ankara: Meteksan A. Ş.
- YÖK. (2011a). *Bologna Süreci Nedir?*. <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=1&i=3> Erişim Tarihi: 19.02. 2011
- YÖK. (2011b). *Dünya Yükseköğretim Konferansı Sonuç Bildirgesi*, [www.bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=12&i=87](http://www.bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=12&i=87). Erişim Tarihi: 13.02.2015.
- YÖK. (2011c). *Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılmasına Dair Açıklama*, Erişim Tarihi: 20.03.2011, <http://www.yok.gov.tr>.

## Cevat Geray ve Halk Eğitimi

*Meral Uysal<sup>1</sup>*

**S**iyasal Bilgiler Fakültesi'nden 1953 yılında mezun olan ve akademik yaşamına 1956 yılında Şehircilik Kürsüsü'nde Fehmi Yavuz'un asistanı olarak başlayan Cevat Geray yalnızca bir kent bilimci değil aynı zamanda kendi akademik alanını eğitim alanı ile de ilişkilendiren bir eğitim bilimcisidir. Bu ilgi onu Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Halk Eğitimi Bölümü'nü kurarak ve kurucu başkanlığını yaparak halk eğitimi alanının Türkiye'de akademik alan olarak kurumlaşmasında temel rolü üstlenmesine götürmüştür.

---

<sup>1</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

Cevat Geray'ın eğitim alanına ilgisi doçentlik tezini toplum kalkınması alanında vermesi ile başlar. Bu konu Türkiye'de ilk kez onun tarafından çalışılmıştır. Toplum kalkınması çalışmalarının başarıya ulaşması için toplum eğitiminin bir yöntemi olarak halk eğitiminin önemli olduğunu görmesi ile başlayan bu süreç onun bir halk eğitimi bilimcisi olarak akademide var olmasının temelini de atmıştır. 1968 yılında Basın Yayın Yüksek Okulu'nda "Basın Yayın Yoluyla Halk Eğitimi" dersini okutmaya başlar. 1969 yılında Ankara Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi'nin kurulmasıyla Kurucu Dekan Hamide Topçuoğlu'nun önerisi ile Eğitim Fakültesi'nde "Halk Eğitimi" ve "Toplum Kalkınması" derslerini vermeye başlar. Bu süreç Fakülte'de "Halk Eğitimi Bölümü" nün kurulması ile devam eder. Bölümün kuruluş aşamasında Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu (şimdiki İletişim Fakültesi) öğretim üyeleri Aysel Aziz ve Metin Kazancı ile Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Mahmut Tezcan'ın bölüm programında ders vererek katkı sunmuşlardır. 1970 yılında "Halk Eğitime Giriş" kitabını yayınlar. 1978 yılında ise "Halk Eğitime Giriş", "Kitle İletişim Araçları İle Halk Eğitimi" ve "Türkiye'de Halk Eğitimi" olmak üzere üç temel konuyu kapsayacak biçimde genişleterek 2. baskısını yayınlar. 2002 yılında yaptığı 3. baskıda ise halk eğitiminin güncel sorunları da kitaba eklenerek kitap daha bütüncül bir kapsama kavuşur. Bu kitap alanda çalışanların temel kaynaklarından birisidir.

Aydınlanmacı ve toplumcu bir dünya görüşüne bağlı olan Cevat Geray Tanrıya ve onun yeryüzündeki temsilcisinin buyruklarına, din kitaplarında öngörülen kurallara kayıtsız koşulsuz itaat eden kullar yetiştirmeyi amaçlayan dinsel eğitim yerine çağdaş toplumun, Cumhuriyetin gerektirdiği özgür bireyi, demokratik cumhuriyetin katılımcı, eleştirici, usçu, aydın yurttaşını yetiştiren laik eğitimi savunmuş ve günümüz Türkiye'sinde laik eğitimin tehdit altında olduğunu, Öğretim Birliği (Tevhidi Tedrisat) ilkesinden uzaklaşıldığına ilişkin görüşlerini dile getirmiştir (2002:247-257; 2009: 12-15).

Cevat Geray'ın Halk Eğitimi kitabının “Sunuş” bölümünden yapılan şu alıntı eğitime temel bakış açısını yansıtmakta ve eğitimin bir bilinçlenme aracı olması gerektiğine vurgu yaparak eleştirel bir eğitim anlayışını benimsediğini göstermektedir (1978):

Eğitimin birey ve toplum üzerindeki etkisi geniştir. Fakat bir üst yapı kurumu olan eğitimin, toplumun içinde bulunduğu alt yapı ve üretim ilişkileri ile biçimlendiği de bir gerçektir. Toplumdaki birikmiş ve yeni bilgi, beceri, davranış ve değerleri aktarmak yoluyla eğitimin bugünkü statüyü, çıkar dengesini koruyucu, tutucu bir nitelik kazandığı görülmektedir. Toplumda üretim güçlerini elinde tutan egemen sınıflar, statünün değişmemesi için eğitimi bir araç olarak kullanmaktadırlar. Oysa eğitim, toplumların tarihsel evrimi içinde gelişimini, bir aşamadan yeni bir aşamaya geçmesini sağlayıcı, ileriye götürücü bir işleve de sahiptir. Geniş halk kitlelerinin uyanması, hak ve çıkarlarına, sorunlarına sahip çıkması, bunları savunması, elde etmesi, bu amaçla örgütlenmesi konusunda eğitime büyük görev düşmektedir.

Cevat Geray'a göre halk eğitimi halkın sorunlarını çözmesine, çıkarlarını korumasına, sorunların temelinde yatan gerçek çelişkileri görmesine, bilinçlenmesine yardımcı olmak zorundadır. Geray bu bilinçlenmeye yardımcı olmanın aydınların temel sorumluluğu olduğunu vurgulamaktadır. Kendisi de bir aydın olarak hem akademiye hem de kamu hizmeti üstlendiği diğer görevlerde böyle bir anlayışın temsilcisi olmuştur. 12 Eylül döneminde 1402 sayılı yasa ile üniversitedeki görevinden uzaklaştırılarak böyle bir anlayışa sahip olmanın bedelini ödemiştir.

Türkiye koşullarında halk eğitiminin kitle eğitimine dönüştürülmesi gerektiğini vurgulayan Geray, halk eğitiminin yerine getirmesi gereken görevleri ve eğitim önceliklerini oldukça gerçekçi bir biçimde açıklamaktadır(1978:411):

Fırsat eşitliğinin sağlanamadığı, kadınla erkek, köyle kent, toplumun düşük gelirli katmanlarıyla yüksek gelirli katmanları, ülkenin geri kalmış bölgeleriyle gelişmiş bölgeleri arasındaki dengesizliklerin var olduğu bir ülkede örgün eğitim olanaklarından gereğince yararlanamayan, bu yüzden okuyamaz bile olmayan geniş kitlelere yönelen. okuldışı bir eğitime zorunluluk açıktır. Okullaşma oranlarının, eğitim düzeyinin düşüklüğü, okuyamaz olmayanların büyük bir kitleyi oluşturması karşısında süratle geniş yığınların eğitim eksikliklerini giderici, onların değişen toplumsal koşullara, kentleşmenin, işleyişleşmenin, tarımda ileri uygulayımın gerektirdiği bilgi, becerilerle donatılması için geniş kitlelere yönelik okul dışı eğitim düzenlemelerine gidilmesi zorunluluktur.



Toplumcu ve değişimden yana bir halk eğitimi anlayışına sahip olan Cevat Geray, Günlü'nün (2001:59) de belirttiği gibi günümüzde meslekleşme sürecinin bir parçası olarak ağırlık oluşturmaya başlayan statükoya dayalı bir yetişkin eğitimi anlayışı yerine Türkiye'de değişimci bir yetişkin eğitimi geleneğinin oluşturulmasında öncülük etmiştir. Bu yaklaşım onun halk eğitiminin güncel sorunlarını konusunda özel bir ilgi geliştirmesine neden olmuş, demokrasi eğitimi, insan hakları eğitimi, kooperatifçilik eğitimi vb. pek çok konuda halk eğitiminin alması gereken yönün ne olması gerektiği konusunda yol açıcı olmuştur. Öte yandan Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde lisans ve lisansüstü düzeyde verdiği Sivil Toplum Örgütleri ve Halk Eğitimi, Çevre Sorunları ve Halk Eğitimi, Kültürel Gelişme Politikaları, Kooperatifçilik Eğitimi, Halk Eğitiminin Güncel Sorunları adlı dersler böyle bir anlayışın yansıması olarak görülebilir. Bu derslerdeki öğrenci katılımına olanak veren öğretim yaklaşımının ise dersliği demokrasiyi yaşayarak öğrenmenin bir aracı olarak gördüğünün göstergesi olduğunu söyleyebiliriz.

Cevat Geray halk eğitimine düşen önemli görevlerden birisinin demokrasi için eğitim olduğunu vurgulamaktadır (1978:9):

Seçme ve seçilme hakkının geniş kitlelere tanınmasından sonra, demokrasi eğitimi, daha da önem kazanmıştır. Geniş kitlenin bu gücü en iyi, en bilinçli bir biçimde kullanması gerekmektedir. Fakat eğitsel düzeyinin yetersizliği nedeniyle, kitle, çoğu kez bu gücü, bu hakkı en etkili biçimde kullanmanın yollarını bilmemektedir. Oy vermenin dışında, yurttaşın siyasal görevlerini yerine getirmesi, siyasal sorunların çözümünü için belli durumlar karşısında yerinde kararlara ulaşması, geniş ölçüde bir eğitim konusudur.

Demokrasi için eğitimimin aynı zamanda siyasal eğitim konusu olduğunu vurgulayan Geray bunun çocukluktan başlayarak sadece örgün eğitim sistemi içinde değil toplumsal yaşamın her alanında, evde, sokakta, parkta, sinemada, tiyatrodada, dernekte, kooperatifte, sendikada, toplu taşıtta, radyo ve televizyon başında verilmesi gerektiğini belirtir. Demokrasi için halkın siyasal eğitiminin özünde eylemli bir katılımın var olduğunu belirten Geray halkın siyasal, toplumsal, ekonomik çelişkileri, baskıların gerisinde yatan nedenleri

kavraması, bunlara karşı tepki koyması, eylemde bulunma bilinç ve duyarlılığını kazandırma amacını güden bir eğitimin gerekli olduğu konusunda Freire'nin eğitim yaklaşımına vurgu yapar (Geray, 2002:268-269):

Freire'e göre eylemin yalın biçimi katılımdır. Katılımın sorumlu yurttaş olmanın bir gereği olduğunu birey çok iyi bilmelidir. Her zaman başka bir kıyıya çekilme, tatlıya tuzluya karışmama, daha çok başkalarının bir şeyler yapmasını, eylemde bulunmasını bekleme, "nemelazımcılık etme" bireyde yurttaşlık sorumluluk ve bilincinin gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Bu nedenle birey ev yaşamında, eğitim kurumlarında, yerel toplumla ilgili, etkinliklerde katılıma özendirilmelidir.

Cevat Geray'a göre (2002:274) "demokrasi, özgürlük ve dayanışma" demek olan insan hakları için eğitim siyasal eğitimden ayrı düşünülemez. Siyasal eğitimin amaçları saptanırken kalkınma eğitimi, çok kültürlülük eğitimi, kültürlerarası eğitim, barış için eğitim, uluslararası anlayış için eğitim konuları dikkate alınmalıdır. İnsan hakları eğitiminin siyasal eğitime katkılarını da şöyle belirlemektedir (2002:274):

İnsana insan olarak saygı gösterilmesi, yurttaşlığın etkin biçimde katılım süreci içinde gerçekleşebilmesi, toplumsal gönencin sağlanması ve insanın her türlü sıkıntılardan kurtulması gibi insancıl görüş ve düşünceler hem demokrasi, hem de insan hakları eğitimi için önemlidir.

Geray, İnsan Hakları Eğitimi programlarında doğal haklar, insan hakları, kişilik hakları, siyasal, toplumsal, kültürel, yasal haklar, gönenc hakkı, azınlık hakları, kadın hakları, çocuk hakları, ayrımcılık, dışlayıcılık, adaletsizlik, baskı, soykırım, eşitlik, doğruluk, hoşgörü gibi kavramların bireylere kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kavramların eğitim sisteminin her düzeyinde ve özellikle halk eğitiminde yetişkinlere kazandırılması gerektiğini belirtmektedir (2002:277).

Eğitim ile ilgili temel bakış açısına uygun olarak İnsan Hakları Eğitiminde de yalnızca dünyayı olduğu gibi tanımaya ve ona uyum sağlamaya ağırlık veren liberal yaklaşım yerine, dünyanın olması gereken bir dünya olarak değiştirilmesine olanak veren bir yaklaşımın

gerektiğini vurgulayan Geray bu yaklaşımın yönelimini şöyle ifade etmektedir (2002:279):

İnsan haklarına köklü bir eğitim yaklaşımını yeğleyenler dikkatlerini bu hakların eşitsizlikleri üzerinde önemle durur, insan haklarının berelenmesi sonucunu doğuran etmenlerin, bu adaletsizlik koşullarını yaratan yapısal yıldırma (structural violence) denilen toplumsal hastalıktan kaynaklandığını bilirler.

Cevat Geray çözüme elverişli ortamın hazırlanması, çevre bilinci ve duyarlılığının geliştirilmesi bakımından halk eğitiminin katkıları olabileceğine, ancak yalnızca eğitim yoluyla çevre sorunlarının çözülemeyeceğine dikkat çekmektedir (2002:291):

Kökeninde toplumsal, ekonomik, ekinsel etmenlerin yattığı çok karmaşık bir nitelik taşıyan çevre sorunları konusunda, hem toplumdaki değişme süreçlerinin devingenliğini kavrama, hem de bir üst yapı kurumu olan eğitimin niteliği bakımından yanlıcıdır.

Çevre sorunlarının çözümü için toplumsal hareket çevreciliği açısından konuya bakmak gerektiğini vurgulayan şöyle demektedir (2002: 297):

Köklü çözüm, doğanın korunması, geliştirilmesi doğrultusu uğrunda örgütlü bir savaşım verilmesindedir. Bu da bireyin bu konuda bilinçlenmesini, duyarlılık kazanmasını, bunun zorunlu kıldığı tepki, davranış, tutum ve etkinlikleri göstermesinin sağlayacak bir eğitim görmesine bağlıdır. Bu eğitimin yürütülmesi, yalnızca resmi eğitim kurumlarının, halk eğitimi örgütlerinin bir görevi değildir. Gönüllü kuruluşların, sivil toplum örgütlerinin, yerel yönetimlerin çevre duyarlılığını, bilincini geliştirici, kamuoyu oluşturucu, karar süreçlerine ağırlıklarını koyucu nitelikteki etkin, dizgeli halk eğitimi etkinliklerinin katkısı daha da önem taşımaktadır. Kitle iletişim araçlarına da bu konuda bilgilendirme, haber verme, kamuoyu aydınlatma ve oluşturma işlevleri düşmektedir.

Cevat Geray'ın halk eğitimi alanına önemli bir katkısı da “toplum kalkınması” çalışmalarının eğitsel boyutuna yaptığı vurgudur. Türkiye’de 1960 sonrası planlı kalkınma modeli ile birlikte toplum kalkınması çalışmaları hız kazanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi

toplum kalkınması akademide ilk kez Cevat Geray tarafından çalışılmıştır. Geray'ın toplum kalkınması tanımı sürecin hem eğitsel, hem de örgütsel boyutunu içerir (2002:306):

“Toplum kalkınması”, kırsal ve kentsel yerel toplulukların toplumsal, ekonomik, ekinsel sorunlarını çözmek amacıyla girişkenliği ele alarak yerel güçlerini birleştirmesi, özgüçlerini ortaya koyması, olanaklarının elvermemesi durumunda giriştiği bu gönüllü çabaların devletçe desteklenmesi ilkesi çerçevesinde bir dayanışma, özüne yardım ve karşılıklı yardımlaşma sürecidir.

Geray'a göre toplum kalkınmasının örgütsel boyutu sosyal çalışma mesleğinin toplum örgütlenmesi yöntemi ile ilişki iken, eğitsel boyutu yerel topluluklarda, toplumun sorunlarıyla ilgili konularda toplum dışından kişilerin yerine kendilerinin karar alması, bu kararları yaşama geçirmek, yerel önderliği geliştirmek doğrultusunda davranışsal değişiklikler yaratmayı amaçlamaktadır (2002: 306). Bu bağlamda Köy Enstitülerini birer toplum kalkınması ve eğitimi merkezi olarak ele alır (2002:307):

Köy Enstitüleri hareketi yalnızca bir ilköğretim seferberliği, ilkokul öğretmeni yetiştirme girişimi değildi. Dizgeli bir halk ve toplum eğitimi yaklaşımı olarak köy enstitüleri ile enstitüyü bitirmiş olan öğretmenlerin çalıştığı köy ilkokulları, toplum kalkınmasının eğitsel boyutunu oluşturan, kırsal alanın sorunlarına tutarlı çözümler getirmeyi amaçlayan birer kalkınma odağıydı. Köy Enstitüleri hareketi yerel halkın sorunlarına örgütlü biçimde çaba göstermesi, toplum kalkınmasının gönüllü işbirliğine dayalı “kamu destekli imece” ilkesi yerel önderliğin geliştirilmesi ve kooperatifçilik konusunda katkılarda bulunmuştur.

Geray Cumhuriyet'in kuruluş yıllarını içeren dönemde kurulan kentlerdeki Halkevlerini ve kırsaldaki halk odalarını ise planlı programlı bir düşünsel eylem olarak ortaya çıkmadığından, gönüllülük ilkesi söz konusu olmadığından ve ekonomik yönü ağır basmadığından bir toplum kalkınması çalışması olarak değil toplumsal değişim sürecini olumlu olarak etkileyen halk eğitimi ağırlıklı “toplum merkezleri” olarak niteler (2002:312). 1950 yılında iktidara gelen

Demokrat Parti tarafından CHP'nin bir yan kuruluşu niteliğine dönüştüğü gerekçesiyle kapatılan halkevlerinin kapatılması yerine siyasal erkin sultanından kurtarılmış, gençlerin ve yetişkinlerin özgürce yönetimine katılabilecekleri, eğitsel ve kültürel gelişmelerini amaçlayan toplum merkezlerine dönüştürülmesinin gerçekleştirilmemiş olmasını katılımcı bir yurttaşlık eğitiminin geliştirilmesi bakımından bir eksiklik olarak belirtir (2012:314). Öte yandan Türkiye'de kamu sistemi içinde gerçekleşen halk eğitimi etkinliklerini eleştirir (2012:314):

Bugünkü çeşitli bakanlıklara bağlı halk eğitimi, ekin, gençlik ve toplum merkezleri belli sınırlı etkinlikleriyle toplumun demokratikleşmesine, demokrasi ekininin oluşmasına, demokrasi ve siyasallaşma ekininin gelişimine, hiçbir zaman halkın eğitime, aydınlanmasına, bilinçlenmesine herhangi bir katkıları olmamaktadır. Bir tür boş zaman değerlendirme özeği olmaktan ileri gidememektedirler. Kısacası, siyasal iktidara bağımlı kamu kurumu niteliğindeki bu kuruluşlar, demokratik, insan haklarına saygılı, laik, toplumsal hukuk devletinin gerektirdiği özgürleşmiş yurttaş ve kenttaşların yetişmesine katkıları bulunmamaktadır.

Halkın eğitiminin kitlesel eğitim bağlamında ele alınması gerektiğine inanan Cevat Geray bir kitle iletişim aracı olarak tiyatro ve sinemanın olanaklarının kullanılmasının önemini belirtir. Etkin bir güç olarak tiyatro sanatından yararlanılabilmesi için toplumun sorunlarına, halkın bu sorunlara sahip çıkmasına, çözüm yolları aramasına yöneltici, bireyi çağdaş olmayan değer yargılarından kurtarabilecek tiyatro yapıtlarının yaratılması ve bu oyunların geniş halk kitlelerine sunulması gereğinden söz eder (2012:155). Sinemanın da halka ulaşım açısından en güçlü sanat olduğunu, anamal sahipleri ile bağları olmayan özgür kişiler tarafından kullanıldığında ve işsizlik, savaş korkusu, toplumsal eşitsizlik, güvensizlik gibi tüm toplumu ilgilendiren sorun alanlarına yönelmesi durumunda halkın bilinçlendirilmesinde katkıları olabileceğini belirtir (2012:132).

Sonuç olarak diyebiliriz ki Cevat Geray'a göre halk eğitimi halkın sorunlarına sahip çıkması, bu amaçla bilinçlendirilmesi ve eyleme

geçmesi için zorunluluktur. Ona göre bu sorumluluğun yerine getirilmesi yalnızca eğitim kurumlarının görevi değil, gönüllü örgütlenmelerin, yerel yönetimlerin, kitle iletişim araçlarının da görevidir. Sözü edilen eğitim amaçlarının yerine getirilmesi için katılımcı, demokratik eğitim yaklaşımlarının gerekli olduğunu savunur. Bu eğitim anlayışı ile Cevat Geray Türkiye’de halk eğitimi alanında aydınlanmacı ve eleştirel eğitim geleneğinin öncüsü olmuştur.

### **KAYNAKÇA**

Geray, Cevat (1978). **Halk Eğitimi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, NO.73. Ankara

Geray, Cevat (2002). **Halk Eğitimi**. İmaj Yayınları, Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara

Geray, Cevat (2009). “Halk Eğitiminin Güncel Sorunları”. **Yetişkin Eğitimi**, Der: Ahmet Yıldız, Meral Uysal. Kalkedon Yayınları, İstanbul

Günlü, Ramazan (2001). “Günümüzde Halk Eğitimi ve Cevat Geray”. **Cevat Geray’a Armağan**, Mülkiyeliler Birliği Yayınları: 25. Ankara

Uysal, Meral (2013). **Efsane Dekan**. İsim Yayınları, Ankara



## **TÜRK SİLAHLI KUVVETLERİ OKUMA YAZMA OKULLARI (ALİ OKULLARI: 1959-1975)**

*Niyazi Altunya<sup>1</sup>*

**S**avaş ve savunma sanatını öğretmek üzere tüm ülkelerin silahlı kuvvetlerinde eğitim yapılır. Askerler, bu ocakta askerlik yanında toplumsal yaşamın gerektirdiği başka bilgi ve becerileri de öğrenirler. Bu eğitim, ülkelerin benimsediği siyasal rejimlere, erlerin geldiği ve dönüp gideceği toplumun gelişmişlik düzeyine göre az çok farklılık gösterir. Özellikle toplumun ve teknolojinin geçirdiği köklü dönüşümler, orduya eğitim konusunda yeni ödevler yükler. Türkiye’de 18. yüzyılın sonlarındaki orduda ıslahat girişimi, Yeniçeri Ocağı’nın kaldırılıp yeni bir ordu kurulması,

---

<sup>1</sup> Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

Tanzimat ve Islahat hareketleri, İkinci Meşrutiyet ve Cumhuriyet devrimleri, önce orduda başlamıştır denebilir.

Cumhuriyet döneminde Harf Devrimi ve Millet Mektepleri en elverişli ortamını Türk Silahlı Kuvvetleri'nde (TSK) bulmuştur. Eğitim düzeyi yetersiz yüzbinlerce askeri 1-3 yıl arasında silahaltında bulunduran TSK, özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında, okuma yazma öğretimi yanında, yurttaşlık bilinci kazandırma gibi çok önemli bir ödevi de üstlenmiştir. Disiplin altında bulunan askerlere okuma yazma, matematik, yurttaşlık, sağlık bilgisi ve değişik türde meslek eğitimi vermek oldukça kolaydır. Üstelik TSK'de her türlü eğitici ve öğretici eleman bulmak olanaklıdır. Tarım ve iş bilgisi öğretimi, yoğun hayvan gücüne ve gıdaya gereksinimi olan ordunun kendisi için de gerekli idi. Diğer yandan, terhis edilip köylerine, kentlerine dönen gençler, gittikleri yerlere modern üretim tekniklerini bu yolla götürebiliyorlardı. Erler, silahaltında iken de ağaçlandırma, yol, okul, hastane yapımı gibi hizmetleri görerek hem eğitiliyor hem de toplumsal hizmetlere katkıda bulunuyorlardı.

Türkiye'de bu konularda zaman zaman yasal düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, 14 Şubat 1924'te kabul edilen 415 sayılı yasa, askerlere barış zamanında yeni ziraat usullerinin öğretimi ile ilgilidir. Ülke düzeyinde, 16-45 yaş arasındaki yurttaşları zorunlu halk eğitimi (okuma yazma seferberliği) kapsamına almak üzere, 11 Kasım 1928'de kabul edilen *Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesi*, kuşkusuz askerleri de kapsıyordu. 1959'da ABD ile anlaşma ve askeri emirlerle başlatılıp 1961'de yönetmelikle, 1963'te 291 sayılı yasa ile düzenlenen Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okulları da bu yönde önemli bir girişimdir. Yazımızın asıl konusu da bu son uygulamadır.

### **Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okullarının Açılışı**

1928'de başlayan Millet Mektepleri, 1932'de başlayan Halkevleri, 1936'da başlayan Köy Eğitimcileri, 1937'de başlayan Köy Enstitüleri girişimlerinin başladığı biçimde sürdürülememesi, 1950'lerde, özellikle

kırsal alanda, nüfus artışı ile birlikte okumaz yazmazlığın ciddi boyutlara ulaşmasına neden olmuştur. Köy Enstitüsü uygulaması ve onun bir parçası olan Köy Okulu Seferberliği, 1955'te okulsuz ve öğretmensiz köy bırakmamayı hedeflemişti. Bu plan 1946'da duraksatıldı, 1950'de kaldırıldı. 1960'ta okuryazarlığın nüfusun ancak yüzde 39'una ulaşabildiği, okul sayısının toplam köy sayısının yarısına bile ulaşmadığı ortaya çıkmıştır.

1950'lerin ortasında bu durum sorumlu kişileri yeniden düşündürmeye başladı. Hiç değilse silahaltına alınan okumaz yazmaz gençlere, bu hizmet orduda verilebilirdi. Bu erler zaten 1-3 yıl arasında devletçe bakılıp besleniyordu. Silahaltında öğretmen de vardı. Ancak, yine de önemli bir altyapı yatırımı gerekiyordu. O yıllar Türkiye, ABD ile müttefikti ve iki devlet arasında değişik ikili anlaşmalar imzalanmıştı. Bunlardan biri (en hayırlısı) orduda erlerin okutulması ile ilgili olanı idi.

Projenin başından sonuna kadar sorumluluk üstelenen Sayın *Prof. Dr. Feyzi Öz* görüşmemizde (24.12.2012) bu konuda ilk çalışmaların, ABD'li uzmanlarla birlikte 1957'de başlatıldığını belirtmiştir. ABD, projeye daha çok mali yardımda bulunmuş, diğer çalışmalar daha çok Türk yönetici ve uzmanlar tarafından yürütülmüştür. Bu arada program geliştirme, ders kitabı hazırlama gibi çalışmalara *Turhan Oğuzkan* (Prof. Dr.) yön vermiş, zaman zaman başka Türk uzmanlar da katılmıştır.

Söz konusu Okuma Yazma Okulları'nın amacı, *Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okulu Yönetmeliği*'nde şöyle belirlenmiştir (TD: 07.08.1961/1166):

Silah altına alınan erlerden okuma yazma bilmeyenlere, askerlik eğitiminden önce okuma yazma öğretmek; Türk vatandaşı ve asker olarak gerekli asgari temel bilgileri kazandırmak ve kendilerini anlayış, disiplin ve beden kabiliyeti itibariyle temel askerlik eğitimine hazırlamaktır.

15 Nisan 1959'da açılmaya başlanan bu okullar, sonradan çıkarılan (1111 sayılı Askerlik Kanunu'na ek) 18.07.1963 tarih ve 291 sayılı

yasaya göre 1975'e kadar, yani 16 yıl hizmet verecekti. Başlangıçta birkaç askeri birlikte barakalarda deneme olarak başlatılan bu uygulama, daha sonra 16 yerde her biri 41 ünitelerden oluşan mükemmel binalarda yürütüldü. Bunların yerleri; Amasya, Ankara (2 tane), Burdur, Çanakkale, Denizli, Edremit (Balıkesir), Erzincan, Isparta, İskenderun (Antakya), İzmir (2 tane), Kütahya, Manisa, Silvan (Diyarbakır), Sivas'tır. Bu okulların toplam kapasitesi yaklaşık 17.000'dir. Demek ki yılda dörder aylık üç devrede yaklaşık 78.000 er okutulabiliyordu (Koç, 1981).

### **Okuma Yazma Okullarının Yönetimi ve Eğitici Personeli**

TSK Okuma Yazma Okullarının yönetiminde TSK'nin örgüt yapısına uyulmuş, bu okulların eğitimle ilgili işlerini yürütmek, eşgüdümü sağlamak üzere Genelkurmay Başkanlığı'nda bir 'Teşkilat Eğitim Dairesi' kurulmuştur. Bu daire, söz konusu okullarla ilgili yapılacak ortak çalışmaları, Türk ve ABD'li uzmanlarla birlikte yürütecekti (Akalın, 1961).

TSK Okuma Yazma Okulları Yönetmeliği'nde belirtildiğine göre (m.3) tabur düzenindeki bu okullarda yönetim askeri iç hizmet yasa ve yönetmeliklerine uygun olarak yürütülecekti. Her okulun bir komutanı (yarbay), onlara bağlı bölük komutanları (binbaşı) ve gerekli yardımcı subay, astsubay ve erbaşlar bulunacaktı. Adı geçen yönetmeliğe göre, okul komutanı okulun tüm öğretim, eğitimi ve yönetim çalışmaları ile disiplin işlerinin sorumlusu, düzenleyicisi ve amiridir (m.4).

TSK Okuma Yazma Okullarının, her birinde, "Milli Eğitim Bakanlığı'nca tayin edilen sivil eğitim şefi, eğitim işlerinde okul ile işbirliği halinde çalışır ve genel kültür eğitimi işlerinde eğitim merkezi [okul] çalışmalarına müşavirlik eder"(m.6). Eğitim şefinin belli başlı görevleri arasında; "okulun öğretim ve eğitim çalışmalarının yönetmelik program ve emirlere göre yürütülmesini kontrol etmek"; "okul emrine verilecek öğretmenleri işe başlamadan önce yetiştirmek"; "öğretmenlerin çalışmalarını takip ve kontrol etmek"; "öğretmenlerin iş

içinde meslek yönünden gelişmelerini sağlamak”; “öğretim ve eğitimle ilgili toplantılar tertip ettirmek...”; “okula alınacak erlerin seçim ve gruplara ayrılması ve dershanelere dağıtımını sağlamak; “öğretmenlerin taltif ve tecziyeleri için ilgili kumandanlıklara tekliflerde bulunmak” yer almaktaydı (m.7).

İlköğretim müfettişleri arasından görevlendirilen eğitim şefleri, okul komutanının emrinde bir sivil görevli konumunda idiler. 1959-1961 yılları arasındaki okuma yazma okullarında önce yedek subay ilkokul öğretmenleri, sonra yedek subaylık hakkı kaldırılan ilköğretmen okulu çıkışlı ilkokul öğretmenleri görev yaptılar. Bunlardan 1962’de alınan ilk gruptakiler çavuş rütbesiyle okuma yazma okulu öğretmenliklerine atandılar. 18.07.1963 tarih ve 291 sayılı yasa ile bu ilkokul öğretmenlerinin dört aylık er eğitiminden sonra sivil kıyafetle ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan aylık olarak TSK Okuma Yazma Okulu öğretmeni olmalarına olanak tanındı. Sonuna (1975 yılına) kadar uygulama böyle sürdü.

Yönetmeliğe göre bu okullara, askere çağrılan öğretmenlerden, gereksinmenin yüzde 10 fazlası kadar atanıyordu. Ayrıca 16 dershaneye 5 yedek öğretmen, bir spor öğretmeni ve bir de kütüphaneci öğretmen görevlendiriliyordu. Yeni görevlendirilen öğretmenler, 15 günlük bir kurstan sonra işe başlatılıyordu (m.14-15).

Yine yönetmeliğe göre sınıf öğretmenlerine eğitim öğretim görevlerini aksatacak başka görevler verilemezdi (m.17). Bu öğretmenlere, usta askerlerden en az ilkokul mezunu birer onbaşı yardımcı olarak verilirdi.

### **Okuma Yazma Okuluna Ayrılacak Erler**

Biraz önce anılan yönetmeliğin 1. maddesinde “okuma yazma bilmeyen erlerin, askerlik eğitiminden önce” bu okullara alınacağı belirtiliyordu. Aynı yönetmeliğe göre, “okuma yazma okuluna, okuma yazma bilmeyen erler alınır” (m.21). “Okuma yazma okuluna gelen erler, genel yetenek testi uygulanmak ve mülakat yapmak suretiyle **A, B, C** yetenek

gruplarına ayrılırlar. Yeteneği birbirine yakın olan erler aynı dershanelere verilirler. Eğitimin başlangıcından itibaren en çok iki hafta içinde yeteneğine uygun olmayan dershaneye verildiği anlaşılanların dershaneleri değiştirilebilir” (m.24).

Testler yazılardan değil, şekillerden oluşuyordu.

Yönetmeliğe göre, yaşı 35’ten yukarı, saralı ya da bulaşıcı hastalığı olanlarla “zekâ ve beden durumu itibariyle eğitimden faydalanamayacak derecede yeteneksiz olduğu doktor, eğitim şefi ve planlama subayından kurulu bir komisyon kararı ile tespit edilen” erler bu eğitime alınmazlar (m.23).

Bu okullarda, okuma yazma bildiği halde bu durumunu gizleyerek dört ayı rahat geçirmek isteyenlere de rastlanmıştır (Öz’le kişisel görüşme, 24.12.2012). Yönetmeliğe göre, bu konuda yanlış beyan verenler okuldan çıkarılıp askerlik eğitimine gönderilir ve haklarında cezai işlem de yapılır (m.21).

Hem Öz’ün belirttiğine, hem bu satırları yazanın bu okullardan birinde çalışırken yaptığı gözlemlere göre, az çok okula devam ettiği, hatta ilkokulu bitirdiği halde okuma yazma öğrenemeyen ya da bu becerisini kaybedenlere de rastlanmış, bunlar da okula alınmıştır. Bunlardan bir kısmının bu okullarda da yeterince okuma yazma öğrenemedikleri gözlemlenmiştir. Buna karşılık önceden hiç okul yüzü görmeden bu okullara gelenlerden çok iyi düzeyde okuma yazma öğrenenler olmuştur.

### **Okuma Yazma Okulu Programları ve Eğitim Öğretim**

TSK Okuma Yazma Okullarının süresi ilk iki yılda iki aydı. Sonra bu süre yetersiz bulunarak dört aya (en az net 84 iş günü) çıkarılmıştır (Öz’le görüşme, anılan yönetmelik, m.42 ve yazarın gözlemi).

Yönetmeliğe göre, haftanın beş günü 6’şar, cumartesi günleri 4’er ders, haftada 2 saat askerlik eğitimi yapılmalıydı. Dersler 45’er, teneffüsler



15'er dakika idi (m.44). Haftada Türkçe dersine 22, Matematik dersine 8, Yurt ve Yaşama Bilgisi dersine ise 4 saat ayrılıyordu (Koç, 1981).

Bu okullarda üç ders okutulmakta idi: 1) *Türkçe*: I-II-III-IV; 2) *Matematik*: I-II; 3) *Yurt ve Yaşama Bilgisi* (ders kitapları ve kılavuzlar, 1971). Yönetmeliğe göre, bu derslerin programları Genelkurmay Başkanlığı Teşkilat Eğitim Dairesi'nde görevli uzmanlarca hazırlanır; Milli Eğitim ve İçişleri bakanlıklarının görüşleri alındıktan sonra Milli Savunma Bakanlığı'nın onayı ile yürürlüğe girer (m.43).

Bu okullarda uygulanan ders kitapları ve kılavuzlar, 1936-1960 arasında uygulanan Köy Eğitimcilerinininkinden esinlenilerek, yani paket programlar biçiminde oluşturulmuştur. Her dersin nasıl işleneceği kılavuzlarda ayrıntıları ile belirlenmiştir. Bunun için dersler numaralandırılmıştır: Ders 1, Ders 2, Ders 3... gibi. Türkçe için, ilk ikisi "İlkokuma Yazma" öğretimine özgü olmak üzere 4 ders kitabı, 2 alıştırma kitabı, 3 kılavuz; Matematik için 1 ders kitabı, 2 kılavuz hazırlanmış; Yurt ve Yaşama Bilgisi için 1 ders kitabı hazırlanmış ancak kılavuz hazırlanmamıştır. Kılavuzlar, aynı zamanda birer hazır ders planı kitabıdır. Derslerin Türkçe kılavuzundaki sayısı toplam 306'dır. Türkçe 4 ders kitabının kılavuzu yoktur. Matematik ders sayısı 77, Yurt ve Yaşama Bilgisi ders sayısı ise 22'dir (Uygulanan ders kitapları ve kılavuzlar, 1971).

Türkçe ders kitaplarının içeriği, **Ali** adındaki köylü bir gencin; köyündeki yaşamı, askere alınışı, okuma yazma okulu ve kıtadaki yaşamından oluşan uzun bir öyküdür. Her cümle ya da metin, bu öykünün bölümleridir. Öykü, Ali'nin onbaşı olarak terhis olmasıyla sona erer. O zaman köylerde yaygın olarak kullanılan "Ali" adı ve Ali'nin serüveni, bu okulların halk arasındaki gayri resmi adının "Ali Okulları" olarak anılmasına da neden olmuştur.

Anılan yönetmeliğe göre, okuma yazma okullarında bir dersane için gerekli olan sıra (iki ere bir tane), sandalye, bayrak, Atatürk resmi, harita, saat, dolap, ağırlık ve uzunluk ölçüleri, makas vs. verilir. Her

ere birer takım ders ve alıştıırma kitabı, yeteri kadar defter, kalem, silgi vb. verilir. Her öğretmene kitaplarla birlikte kılavuzlar, defter, kalem vs. verilir. Kitap ve kılavuzlar, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nca kabul edilmiş olacaktır (m.46, 47, 48).

Yönetmelik, eğitim öğretimle ilgili bazı yedek ilkeler de getirmiştir. Örneğin, “dersler, kitap ve kılavuzlara uygun olarak okutulur. Erlere program dışı ve seviyelerinin üstünde bilgi verilmez” (m.49). “Mütalaa [etüt] saatlerinde öğretmen ve öğretmen yardımcıları dersanelerinde bulunup erleri [derse] çalıştırır. Özellikle geri durumda bulunan erlerin yetişmesiyle ilgilenirler” (m.51). “Okuma yazma okulundaki erlere, ders ve mütalaadan alıkoyacak, eğitim ve öğretimine zarar verecek işler yaptırılmaz. Bu erler (...) tören hazırlıklarına, törenlere ve eğitim merkezindeki eğitim yönünden yapılacak denetlemelere iştirak ettirilmezler” (m.52).

Yine bu yönetmeliğe göre, bu okullarda çalışan öğretmenlerle erler, bölük komutanınca askeri usullere göre denetlenir (m.53). Eğitim şefinin çalışması da il milli eğitim müdürü tarafından denetlenir (m.54).

Aynı yönetmeliğe göre erlerin başarısı, Genelkurmay Teşkilat Eğitim Dairesi'nden gönderilen testlerle ya da okulda düzenlenecek yazılı ve sözlü sınav materyali ile değerlendirilir (m.55). Sınavlar, okul komutanının görevlendireceği üçer öğretmenden oluşan komisyonlarla yapılır (m.58). Başarı için 100 üzerinden Türkçeden en az 60, diğer derslerden en az 50 not almak gerekir (m.61). Başarılı olanlara yönetmelikteki örneğe uygun olarak başarı belgesi verilir (m.62).

### **Yetişkinler İçin İlk Okuma Yazma Denemesi**

TSK Okuma Yazma Okulu modeli, sadece yetişkin eğitimi için değil, ilkokullardaki okuma yazma öğretimi için de önemli veriler sağlamıştır. Örneğin, okuma yazma materyalinin halk arasında yaygın olarak kullanılan sözcüklerden hazırlanması, yetişkinlerin okuma yazmayı nasıl öğrendikleri konusunda yapılan deneme, oldukça öğreticidir

(Oğuzkan, 1962). Burada sözü, uygulamanın başından sonuna kadar sorumluluk üstlenen Feyzi Öz'e bırakalım (Öz, 2002:6):

Okuma-yazma materyali yazmaya başlamadan önce, halkın dilindeki kelimelerin tespit edilmesi gerekiyordu. Bu amaçla berber dükkânlarına, pazarlara, alışveriş yerlerine, köy odalarına teypler konularak halkın sözlü ifadelerindeki kelimeler araştırıldı. Daha sonra halkın okuduğu gazeteler ve kitaplar taranarak halk dilindeki kelimeler tespit edildi. Yazılı ve sözlü ifadelerdeki kelimelerin kullanılma sıklığını belirleyen bir kelime listesi oluşturuldu. Kullanılacak kelimelerin belirlenmesinden sonra, kitapların yazılmasına geçildi.

Bu taramada halk dilindeki 750 sözcükten en çok “demek” (8742 kez), en az “göl” (19 kez) sözcüklerinin yinelendiği görülmüş (Öz, 2002: 110-122). Yine Öz'ün belirttiğine göre erler, için hazırlanan ilkokuma kitapları 200 sözcükle yazılmıştı (Kişisel görüşme, 24.12.2012).

Asıl ilginç ilkokuma yazma öğretimine, cümleden, kelimedenden ya da harften başlamanın ne sonuç vereceği konusundaki deneme idi. Burada sözü yine Öz'e bırakalım:

Orduya yeni katılan erlere testler uygulanarak birbirlerine eşit nitelikte üç deneme grubu oluşturuldu. Bu gruplar, aynı özellikleri taşıyan sınıflara oturtuldu. Deneme gruplarıyla ders yapacak olan, nitelikleri birbirine benzeyen üç yedek subay ilkokul öğretmeni seçildi. Böylece bilimsel deneme esaslarına uygun üç dershanede öğretim başladı.

Birinci dershanede *Harf Yöntemi* uygulanıyordu ve bu yönetime göre hazırlanmış olan materyal kullanılıyordu.

İkinci dershanede *Kelime Yöntemi* uygulanıyordu ve bu yönetime göre hazırlanmış olan materyal kullanılıyordu.

Üçüncü dershanede ise *Cümle Yöntemi* uygulanıyordu ve bu yönetime göre hazırlanmış olan materyal kullanılıyordu.

Deneme gruplarının çalışmaları (...) Turhan Oğuzkan, Elois Enata ve M. Feyzi Öz'den oluşan bir komisyon tarafından dikkatli ve devamlı bir şekilde izleniyordu.

Birinci deneme sonuçları değerlendirildikten sonra ikinci denemenin yapılması uygun görüldü. İkinci denemede, sınıf öğretmenlerinin

rolleri ve dershaneleri değiştirildi. Birinci denemede harf yöntemi uygulayan öğretmene cümle yöntemi uygulama; kelime yöntemi uygulayan öğretmene harf yöntemi uygulama; cümle yöntemi uygulayan öğretmene ise, kelime yöntemi uygulama görevi verildi. Dikkatli ve devamlı bir izleme ile ikinci deneme de sonuçlandı.

Birinci ve ikinci deneme çalışmaları sonunda, erlere uygulanan testlerle ve okutma yöntemi ile sonuçlar değerlendirildi. Bu değerlendirmelere sınıf öğretmenleri de katıldı.

Bilimsel değerlendirme tekniklerine uygun olarak yapılan çalışmalar sonucunda, en yüksek başarı *Cümle Yöntemi* uygulayan dershanelerden alınmıştı. İkinci derecede başarı *Kelime Yöntemi* uygulayan dershanelerde, en düşük randıman ise *Harf Yöntemi* uygulayan dershanelerde olmuştu.

Böylece ülkemizde yapılmış olan bu ilk bilimsel denemeler sonucunda, yetişkinler için en uygun okuma-yazma öğretim yönteminin *Cümle Yöntemi* olduğu açık bir şekilde tespit edilmiş oldu (Öz, 2002: 7-8).

Projede etkin rol üstlenen Turhan Oğuzkan'a göre, metin ve cümle okumada kesinlikle bütünlük ve doğal (konuşur gibi) okuma yaklaşımı temel alınmalıdır. Yeni sözcükleri öğrenmede 'sökme' yani birleştirme yaklaşımı da izlenebilir (Oğuzkan, 1962). Zaten erlere verilen 19 cümle, önceden öğrenilen sözcüklerin, sözcükler önceden öğrenilen hecelerin, heceler de önceden öğrenilen harflerin birleştirilmesiyle; yani *karma* bir yaklaşımla öğretilmelidir.

Erlerde, hem öğrendiklerini pekiştirme, hem söz dağarcıklarını geliştirme hem de çeşitli konularda bilgilerini (sağlık, tarım, tarih, coğrafya, matematik vb.) artırma amacıyla ayrıca seminerden geçirilmiş çeşitli yazarlarca 40 adet 'yardımcı kitap' hazırlanmıştır. Bu kitaplar, erlerin öğrendikleri sözcüklerden yararlanıp onlara birkaç yeni sözcük katarak düzenlenmiş; önce kısa cümleli, giderek sözcük, cümle ve sayfa sayısı artan metinlerden oluşmaktadır. Bu kitapçıklar

daha sonra halk eğitimi merkezlerine ve köy okullarına da dağıtılmıştır. MEB’de bu kitapların hazırlanmasıyla ilgili bir ‘Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Bürosu’ kurulmuştu.

Matematik, Yurt ve Yaşama Bilgisi derslerinin öğretiminde Millet Mektepleri ve ilkokullarda uygulanan yöntemlerden yararlanılmıştır.

### **Sonuç/Değerlendirme/Öneri**

TSK Okuma Yazma Okulları deneyimi, Cumhuriyet döneminde; Millet Mektepleri, Köy Eğitimcileri ve Köy Enstitüleri deneyimlerinden sonra en önemli yetişkin eğitimi atılımıdır. Bu deneyim, ucunda ABD mali yardımı olsa da eğitimbilimsel yönden Türk eğitimcilerinin eseridir. ABD yardımı, Köy Enstitüleri ve Köyde Eğitim Seferberliği’nin duraksatılmasının yarattığı boşluğun bir sonucudur. O seferberlikler durdurulmasaydı bu konuda bir dış yardıma gerek kalmayacaktı. Eğitim materyali geliştirme konusunda Türkiye zaten yeterli deneyime sahipti. Gerek Millet Mektepleri ve Halk Dershanelerinde, gerekse Eğitimci Köy okullarında kullanılan materyal iyi incelenirse, bu savımıza hak verilecektir.

Okuma Yazma Okulları, Türk Ordusundaki ilk deneyim değildir. Önce gerçekleşen Millet Mektepleri ve Halk Dershaneleri uygulamasının en verimli olduğu ortam, TSK’de oluşmuştur. Ayrıca Türk Ordusu yetiştirdiği elemanlarla 1936’da başlayan Köy Eğitimci Kurslarına; çavuş, onbaşı, yazıcı olarak orduda öğreticilik ve yöneticilik deneyimi kazanmış okuryazar adaylar yetiştirerek önemli ölçüde katkıda bulunmuştu.

1959-1975 yılları arasında TSK’de varlık gösteren Okuma Yazma Okulları önemli bir hizmet vermiştir. Bu okullardan geçen er sayısı 532.266, bu süre içinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın halk eğitimi kurslarından geçenlerin sayısı ise 577.111’dir (Koç, 1981). TSK Okuma Yazma Okulları, Milli Eğitim Bakanlığı için de özendirici olmuştur. Askerde okuma yazma öğrenen köylü gençler, eş ve yakınlarında bu yönde talep yaratmıştır (Öz, 2002: 13-15). Okuma yazma öğrenen

gençlerde yüksek bir moral güç oluşmuş, bunların birçoğu ilkokulu dışardan bitirmiş, yeni mesleklere yönelmiş, iş bulmada avantaj sahibi olmuşlardır.

Kuşkusuz Okuma Yazma Okulları girişimi daha verimli olabilirdi. Örneğin 2-3 yıllık askerlik süresinin dört ay yerine, daha uzunca bir kısmı genel eğitime ayrılabilirdi. Dört ay bu iş için kısa bir süredir. Hatta yavaş öğrenenler için, askerlik süresini geçmemek koşuluyla daha farklı (uzun) süreler ayrılabilirdi. Yapılan gözlemlere göre, askerlik eğitimi için okuldan sonra kıtaya gönderilen erler, orada okuma yazmalarını pekiştirememişlerdir. Ayrıca, projede yer alan her erin köyüne 100 kitaptan oluşan bir kütüphane ile gitmesi düşüncesi de gerçekleşmemiştir.

Bu satırların yazarının, okuma yazma okullarındaki eğitim sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili bazı gözlemleri bulunmaktadır. Bunları satırbaşlarıyla belirtelim:

- 1961'den sonra buralarda “er öğretmenlik” yapanlar moralce iyi değildiler. Çünkü askeri kurallara göre onbaşılar bile onlara emir verecek konumdaydılar. Bu durum, hizmette verimi olumsuz etkilemiştir.

- Bu okulların eğitim şefleri okul komutanının astı durumundaydılar. Dolayısıyla öğretmenler üzerindeki etkileri sınırlıydı.

- Yönetmelikte belirtilenlerin aksine bu okullardaki erler, usta askerler tarafından yapılacak işlerde çalıştırılmışlar; dershaneye uykusuz, yorgun ve bitkin halde gönderilmişlerdir. Geceleri, gereksiz ve keyfe dayalı “yoklama var, kalk” uyarılarıyla sürekli gerginlik ve bezginlik yaratılmıştır. Bazı erler sınıflarda uyumak zorunda kalmışlardır. Bu konuda öğretmenlerin uyarıları ise komutanlarca disiplinsizlik sayılmıştır.



- Erlerin başarı durumları hiçbir zaman nesnel değerlendirilmemiş, komutanların üstlerine karşı zor durumda kalma endişeleri tüm sınıflarda başarıyı şişirmiştir.

Okuma Yazma Okulları bugün de yaşatılabilir; hem okumaz yazmazlığın giderilmesine, hem meslek eğitime, hem de askerlerin genel kültür düzeylerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilirdi. Bugün orduda her türlü öğretici eğitici eleman bulmak kolaydır. Askerler, verecekleri toplumsal hizmet karşılığında, girdiler azaltılarak daha iyi eğitilebilirler. Bu konuda açıköğretim olanaklarından da yararlanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akalın, K. (1961). Ordumuzda Temel Eğitim Çalışmaları. İlköğretim Dergisi, Sayı: 482
- Ekemen, C. (1961). Okuma Yazma Okulları. İlköğretim Dergisi, Sayı: 491
- Enata, Eloise ve P.T. Luebeke, Turhan Oğuzkan. *Türkçe 1-2-3*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971
- ..... *Türkçe Alıştırma 1-2*
- ..... *Türkçe Kılavuzu 1-2-3*
- Feyzi Öz'le kişisel görüşme, 24.12.2012.
- Koç, N. (1981). Atatürk'ten Bu Yana Türk Silahlı Kuvvetlerinde Okuma Yazma Öğretimi. Türkiye'de İşlevsel Okur Yazarlığın Yaygınlaştırılması. Milli Eğitim Bakanlığı, 68-76
- Oğuzkan, T. (1962). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ordudaki Denemenin Getirdiği Işık. İlköğretim Dergisi, Sayı: 505
- Oğuzkan, T. (1971). *Türkçe 4*
- Öz, M. F. (2002). Türkiye Cumhuriyeti'nde Okuma-Yazma Seferberlikleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Tekışık, H. H. ve Karabıyık E. Ü. (1982) (der). İlköğretimle İlgili Kanunlar. Ankara: Üner Yayınevi
- Tuğrul, Mehmet ve Hamdi Olcay, Paul T. Luebke. *Matematik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970
- ..... *Matematik Kılavuzu*. 1970
- ..... *Yurt ve Yaşama Bilgisi*. 1970
- Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okulu Yönetmeliği (1961). Tebliğler Dergisi (TD): Sayı 1166
- Üsterci, C. (1959). Ordumuzda Okuma Yazma Taburları. Eğitim Hareketleri, Sayı 55-56

## KADINA YÖNELİK ŞİDDETLE MÜCADELEDE ERKEKLERLE ÇALIŞMA ÜZERİNE BİR DENEME

*Umut Yaşar GÖÇ*<sup>1</sup>

**Z**aman tüneline geçmişe doğru gidildiğinde Antik Roma'da erkeklerin eşlerini ve çocuklarını dövme, hatta onları öldürme hakkına sahip olduğuna tanık olunmaktadır. Milattan sonra 400-1400 yılları arasında ise Orta Çağ hukukunun kadının eşine itaat etmesini sağlamak için şiddet kullanmasını teşvik ettiği görülmektedir.

Kadınların ikincil, erkeğe tabi konumunun yerleşikliği ise insan hakları hareketinin ivme kazandırdığı kadın hakları mücadelesinin etkinleşmesiyle 1700'lü yıllarda sarsılmaya başlanmıştır. İlerleyen

---

<sup>1</sup> Sosyal Hizmet Uzmanı, [umutyasargoc@gmail.com](mailto:umutyasargoc@gmail.com)

dönemlerde kadınlar; ücret, eğitim ve istidamda eşitlik, tüm düzeylerde temsiliyet, ev emeği ve bakım yükünün paylaşılması, üreme hakları gibi taleplerle eril dünyaya meydan okurken şiddetle mücadele konusunda da toplumsal cinsiyet eşitliğini savunucu eserler yayımlama, şiddet gören kadınlara ve bu kadınların çocuklarına barınma, koruma, güçlenmeye yönelik hizmet sunacak kuruluşlar açma, kadınları eril baskıdan ve şiddetten koruyan yasalar çıkarma, toplum bilgilendirmesi vb. yollara başvurmuştur.

Kadına yönelik erkeğin uyguladığı şiddete karşı hareket 1970 lerde güç kazanmaya başlamıştır. İlerleyen dönemde grupla çalışmayı içeren Boston'da EMERGE, St. Louis'de RAVEN, Denver'da AMEND, Duluth'da DAIP vb. programlar başlatılmıştır. Bu aynı zamanda kadına yönelik şiddetle mücadelede erkeklerle çalışmanın da miladıdır.

Son kırk yılda kadına ve çocuğa yönelik şiddetle mücadelede şiddeti uygulayan erkeklerle yapılan çalışmalar dünya genelinde ivme kazanmışsa da Türkiye'de benzer bir ivme/eğilimden söz etmek mümkün değildir. Bu bakımdan 2014 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Ankara İl Müdürlüğü, SYDV ve SABEV tarafından başlatılan ve şu anda Şiddet Önleme ve İzleme Merkezi Müdürlüğü bünyesinde devam eden Şiddet Uygulayan Erkeklerle Çalışma Programı bir ilktir.

### **Süreç**

Söz konusu çalışma Aile ve Sosyal Politikalar Ankara İl Müdürlüğü, Ankara Valiliği SYDV (Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı) ve SABEV (Sosyal Hizmetler Araştırma, Belgeleme, Eğitim Vakfı) ortaklığı ile 2014 yılı Nisan ayında başlatılmış bir psiko-eğitim projesidir. Proje kapsamında öncelikle Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Ankara İl Müdürlüğü'nde görevli sosyal çalışmacı, psikolog, çocuk gelişimci ve öğretmenlerden oluşan 24 kişilik bir gruba toplumsal cinsiyet eşitliği temelli bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı eğitimci eğitimi verilmiştir. 10 kadın ve 14 erkekten oluşan bu gruba verilen eğitimin konuları şiddet ve şiddet türleri; şiddetin uygulayana, mağdura ve tanık olana

etkisi; biyolojik/toplumsal cinsiyet; motivasyonel görüşme, iletişim ve erkeklerle çalışma ilkeleridir.

Eğitimin tamamlanmasından sonra çoğu sosyal hizmet merkezlerinde görevli 10 meslek elemanına birer vaka verilerek uygulama başlatılmıştır ve uygulayıcılara projenin koordinatörü tarafından haftalık düzenli süpervizyon verilmiştir. İş yoğunluğu, aynı meslek elamanın çok sayıda vaka ile çalışması gibi nedenlerle yaşanan personel sıkışıklığı sonucunda zaman içinde sorumlu personel sayısı giderek azaltılmıştır. Program hâlihazırda, Şiddet Önleme ve İzleme Merkezi'nde görevlendirilmiş bir erkek meslek elemanı sorumluluğunda, Ankara'daki üniversitelerin sosyal hizmet/psikoloji bölümlerinde gelen stajyer, araştırma görevlisi/doktora öğrencisi kadın profesyonellerin desteğiyle sürdürülmektedir.

Uygulamanın yasal dayanağı 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine dair kanundur. Bu kanunun destek hizmetleri ile ilgili 15. Maddesi'nde şiddet uygulayan kişiye teşvik edici, aydınlatıcı ve yol gösterici mahiyette olmak üzere, Şiddet Önleme ve İzleme Merkezleri tarafından öfke kontrolü, stresle başa çıkma, şiddeti önlemeye yönelik olarak farkındalık sağlayarak tutum ve davranış değiştirmeyi hedefleyen eğitim ve rehabilitasyon programları uygulanması öngörülmektedir. Söz konusu kanunun ilgili maddeleri, Türkiye'nin onaylayan ilk ülke olduğu, 18 ülke tarafından imzalanmış olan İstanbul Sözleşmesi'ne (Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi) dayandırılmaktadır. İstanbul Sözleşmesi, kadına yönelik şiddet konusunda en kapsamlı sözleşmedir. Sözleşme uyarınca taraf devletler, şiddet uygulayanla eğitim ve rehabilitasyon çalışmaları yapmayı taahhüt etmektedir.

### **Katılımcılar ve Amaç**

Eğitim programına 6284 sayılı yasa kapsamında hakkında eğitim tedbiri kararı verilen kişiler ve kendi yazılı talepleri ile başvuran

gönüllü kişiler katılmaktadır. Haklarında mahkemeler tarafından eğitim tedbiri kararı alınan şiddet uygulayan erkekler programa resmi yazı ile çağırılmakta, gönüllü katılımcılar ise sosyal hizmet merkezleri, aile danışma birimleri, hastanelerin sosyal servisleri tarafından yapılan yönlendirmeler ve kişisel başvurular aracılığıyla programa dâhil olmaktadır. Gruplarda yaş, eğitim, gelir, aile birliği durumlarına göre heterojen gruplar oluşturmak tercih edilmektedir. Heterojen gruplar, farklı kişiler/deneyimler arası öğrenim, farklılıklar üzerinden karşılıklı etkileşim, davranışların örnek alınması/alınmaması gibi nedenlerle tercih edilmektedir.

Programın temel amaçları şiddet uygulayan erkeklerde şiddet davranışı üzerine farkındalık/değişim sağlamak, şiddet davranışının kadın ve çocuk üzerindeki etkileri hakkında farkındalık/değişim sağlamak (kadın ve çocukla empati), şiddetsiz bir ilişki/aile ortamının oluşturulmasında sorumluluk almaya yönelik farkındalık/değişim sağlamaktır (eş/sevgili/partner ve baba olarak).

### **Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler**

Program öfkenin ortaya çıkışına, öfkenin şiddete dönüşümüne, şiddetin sosyal ilişkilere ve bireyin yaşamına olumsuz etkilerine ilişkin farkındalık geliştirmeye yönelmektedir. Öfkenin kontrol edilmesini sağlayacak özyönetim becerilerinin, duygu ve davranış kontrolünün, sorun çözme ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde bilişsel davranışçı yaklaşım esas alınmaktadır. Bu temel yaklaşım toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin fiziksel, duygusal, cinsel, ekonomik vb. şiddet biçimlerine neden olduğuna dair bilinç yükseltmeyi amaçlayan bir toplumsal cinsiyet perspektifiyle birleştirilmektedir.

Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre geçmiş yaşam deneyimleri, öğrenilmiş tutum ve davranışlar bugünkü benliği ve bireyin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ve şiddetin meşruiyetine ilişkin algılar da bilişsel ve toplumsal olarak yapılandırıldığından tercih edilen yöntemin, katılımcıların toplumsal



cinsiyet ve şiddet uygulamaya ilişkin bilişsel şemalarını, bu şemalar içerisinde yer alan otomatik düşüncelerini ve bilişsel çarpıtmalarını ortaya çıkararak toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı tutum ve davranış geliştirmeleri amacına hizmet edeceği varsayılmaktadır.

Bu doğrultuda doğru nefes egzersizi, öfkeyi yönetme tekniği (mola verme/time out), kontrat yapma, model olma, rol oyunları, yansıtma, mizahı kullanma, akılcı olmayan düşünce/yeni anlam atfetme, pozitif pekiştirme, tablollaştırma/yazılı çalışma/ev ödevi gibi tekniklerden yararlanılmaktadır.

### **Uygulama**

Katılımcılar tespit edildikten sonra süreç her bir katılımcının sosyal öykülerinin alınması ile başlamaktadır. Katılımcıların tanınmasını ve uygulama sürecine hazırlanmasını sağlayan bu aşamada her katılımcı ile bir veya iki görüşme yapılmaktadır. Bu görüşmelerde aynı zamanda katılımcıya program bilgisi verilmekte ve süreçle ilgili genel kuralların belirlendiği bir kontrat yapılmaktadır. Eğitim süreci, bireysel görüşme ve/veya grup oturumları yolu ile 8 görüşme/oturumdan oluşmaktadır. Eğitim programından 2-3 ay sonra şiddet mağduru kadınlarla kontrol görüşmeleri yapılmakta ve şiddet uygulayan erkeğin gelişimi tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Oturumlarda bir erkek ve bir kadın meslek elamanı birlikte grup liderliğini yapmaktadır. Bunun amacı eşitlikçi bir örnek/model oluşturma, gerginlik, çatışma ve tartışmalarda gelişmesi olası erkek dilinden kaçınmaktır.

Program boyunca çeşitli form ve ölçekler uygulanmaktadır. Bilgi Formu, Sosyal Öykü Formu, Şiddet Uygulayanla Değerlendirme Formu (son oturumda), Şiddet Mağduruyla Değerlendirme Formu (eğitimden 2 ay sonra), Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (ön-son test) sürecin başlatılmasında, takip edilmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan araçlardır. Ayrıca mahkemece alınan tedbir kararlarının

takibi amacıyla Ulusal Yargı Ağı Bilişim Sistemi taraması da yapılmaktadır.

Katılımcıların özgeçmişleri ve sosyal öyküleri alındıktan sonra eğitimci tarafından kendilerine program hakkında bilgilendirme yapılmakta ve sürecin sağlıklı işleyebilmesi için kuralları içeren bir kontrat yapılmaktadır. Ardından tanışma ve ısınma oyunları ile süreç başlatılmaktadır. Grup kuralları tüm katılımcılarla birlikte oluşturulduktan sonra yapılan ilk gözlem ve değerlendirmelerle birlikte bedenini tanıma ve nefes egzersizlerine geçilmektedir. Öfke duygusu hakkındaki oturumlarda hem duyguların tanınması hem de bedendeki yansımalarının fark edilmesine yönelik etkinlikler yapılmakta ve öfke kontrolü için “mola verme” ve benzeri teknikler üzerinde çalışılmaktadır. Katılımcılara şiddetsiz iletişim becerilerinin kazandırılması için temel iletişim becerileri, etkin dinleme, kendini ifade etme, iletişim engelleri gibi konularda etkileşim sürdürülmektedir. Bu aşamada katılımcıların kendi duygularını tanımaları ve bu duyguların kendi bedenlerinde yarattığı değişimleri fark etmeleri ile ilgili etkinliklere yer verilmekte, iletişimde duyguları kullanabilme ve empati yapabilme gibi alternatifler önerilerek eğitimin konuları birleştirilmektedir.

Toplumsal cinsiyet eğitim sürecinin önemli bir ayağıdır. Biyolojik ve toplumsal cinsiyet kavramları, cinsiyet rollerinin oluşum süreci ve erkeklik rollerinin avantaj ve dezavantajları üzerine yapılan etkinliklerle toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden kaynaklanan şiddet içeren ilişkilerin kadınlar kadar erkeklere de zarar verdiğine ilişkin bir kavrayış geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda şiddetin ne olduğu, türleri ve hem uygulayana, hem mağdur olana hem de tanık olana etkileri, erkeklik rollerinin şiddet davranışına nasıl yol açtığı, güç, kontrol, kıskançlık ve namus, şiddet döngüsü, kadın ve çocuk açısından erkekliğin ve babalığın anlamı üzerinde durulmakta ve şiddetsiz, saygı temelli bir ilişki veya aile ortamının nasıl oluşturulacağı tartışılmaktadır. Sonuç olarak da değişim için temel

motivasyon kaynaklarının belirlenmesine ve herkes için bir değişim planı oluşturulmasına çalışılmaktadır. Son oturumda katılımcılarla birlikte sürecin ve eğitimin değerlendirilmesi yapılarak eğitim sonlandırılmaktadır.

### **Sahadan Notlar**

Aktif dinlemenin yoğun kullanıldığı sosyal öykü görüşmesinde, erkeklerin aktif dinlenmeye ve duygu paylaşımına duydukları özlemin açığa çıkması ve bunun dile getirilmesi durumu ortaya çıkmıştır. Katılımcı erkeklere saygı gösterilmediği takdirde bu tip bir etkileşim sürecinin onların bir erkek olarak yaşadıkları güvensizliği artırması muhtemeldir ve bunun sonucunda da şiddet onlar için doğal bir telafi yöntemi olmaya devam edecektir. Nitekim yapılan görüşmelerde yetişme tarzı, duygu paylaşımı, empati yoksunluğu, erkeğin acizliğinin görülmesinin istenmemesi gibi konular öne çıkmaktadır. Katılımcıların öfke kontrol programına katılmak zorunda bırakılmalarına tepkili olduğu gözlenmiştir. Bunu küçük düşürücü bir durum, hak etmedikleri bir ceza olarak görmektedirler. Bu algılarını değiştirebilmek için grup sürecinin bir değişim fırsatı olduğu vurgusu süreç boyunca tekrarlanmıştır.

Katılımcıların çoğunun, sorunu kabul etmek ve çözüm üzerinde çalışmak konusunda ilk oturumlarda dirençli olduğu görülmüştür. Grup liderleri üyeler arası etkileşimi artırarak gruba yönelik olumlu algıyı güçlendirmeye yönelik çalışmıştır. Grup kendi istekleri dışında bir araya gelen üyelerden oluştuğu için grup bilincinin gelişmesi zaman almıştır. Grup içinde uyumlu çalışma, harekete geçmek için direncin kırılması amacıyla grup kolaylaştırıcıları birçok oturumda ısınma ve etkileşim etkinlikleri gerçekleştirmiştir. İlk oturumlarda yapılan etkinlikler üyelerin birbirlerini daha yakından tanımalarını, birliktelik ve değişim ortaklığı kurmalarını amaçlamışken ileri aşamalarda gerçekleştirilen etkinlikler katılımcıların bilişsel çarpıtmalarını fark edip düzeltmelerini, dirençlerinin ve değişimi gerçekleştirmeye yönelik güçlü yanlarının farkına varmalarını

sağlayan, kendi kendilerini değerlendirmelerini amaçlamıştır. Grubun ilk oturumlarında katılımcıların çoğunluğunun tutumu değişime güçlü bir direnç gösterdikleri izlenimi verse de zaman içerisinde grubun direncinin kolaylaştırıcıların yönlendirmeleri, grup dinamiklerinin etkili kullanımı aracılığıyla çözülmeye başladığı gözlenmiştir. Üyelerin çalışmalara katılımdaki girişkenlikleriyle birlikte eylemleri üzerine düşünme çabalarının da arttığı gözlenmiştir. Ancak değişimi kabul etmek her katılımcı için kolay görünmemektedir.

Katılımcıların özellikle eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmede, duygularını dışa vurmada ve “ben dili”ni kullanmada güçlük çektiği gözlenmiştir. Bu iki durumun birbiriyle bağlantısı gözetilmeli, farklı tekniklerle tutum ve davranışın etkilerine yönelik anlayış geliştirme daha fazla çalışılmalıdır.

Süreç içerisinde oturum temasına uygun açıklayıcı ve yansıtıcı tekniklerden yararlanılmıştır. Özellikle cinsel şiddetin kadın üzerindeki etkisinin ele alındığı oturumda katılımcıların daha fazla etkilendiği fark edilmiştir. Ancak yine de söz konusu kadın-erkek eşitliği olduğunda erkeklerin daha az duyarlılık gösterdiği, kadının güçlenmesini kendileri için bir hak kaybı olarak gördükleri ve buna karşı çıktıkları gözlenmiştir.

Oturumlarda rol oynama, rol değiştirme, yansıtma tekniklerinden sıklıkla yararlanılmıştır. İlk uygulamalarda katılımcılar ciddiyetlerini koruyarak rollere girmekte güçlük çekmiştir. Katılımcıların bazılarının bu uygulamaları oyun gibi gördükleri, bu nedenle ciddiye almadıkları gözlemlenmiştir.

Grup liderleri rolleri kendileri canlandırarak uygulama örnekleri gösterdikten sonra üyeler yaşantılar üzerinden çözümlenmeler yapmaya başlamış, bu kendini keşif sürecine dönüşmüştür. Bu dönüşüm katılımcılar tarafından da ifade edilmiştir. İlerleyen oturumlardaki uygulamalar amaç odaklı ve daha ciddiyetle gerçekleştirilmiştir. Az sayıda üye bu konuda başarısız olmuştur.

Katılımcılar başta “gruba katılmak zorunda kalmamak için davranışlarımı değiştirmeliyim” tutumunun sekizinci oturumda “davranışım yanlış olduğu için bunu değiştirmeliyim” tutumuna dönüştüğü görülmüştür. İstendik değişimler tam anlamıyla sağlanamamış olsa da düzenli katılımcılarda farkındalık ve bilinç yükseltme sağlanabilmiştir. Grup çalışması sonunda düzenli katılımcıların şiddet uygulanması öncesindeki erken uyarı sinyallerini fark etme ve kendini kontrol etme konusunda gelişme kaydettiği, ancak toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda anlamlı düzeyde bilinç yükseltme sağlanamadığı görülmüştür. Kadına yönelik şiddet konusunda katılımcıların sorumluluk almaya başladıkları ve bu durumdan rahatsız oldukları gözlenmiştir. Adı geçen rahatsızlık duygusu, sorumluluk duygusunun yansıtılması olabilir.

#### *Şiddet Uygulayanların Bakış Açıları*

Şiddet uygulayan erkeklerin şiddeti fiziksel şiddet (vurma, tekmeleme, yumruklama vb.) olarak algıladıkları görülmüştür. Sözel şiddet (tehdit, beddua, bağırma vb.), duygusal şiddet (duygularına saygı göstermeme, şiddet için onu suçlama, aşağılama, çocukları kışkırtma vb.), cinsel şiddet (istismar, vücuduyla dalga geçme, pornografi izlemeye zorlama vb.), ekonomik şiddet (gelir hakkında bilgisiz bırakma, eşin kararı olmadan büyük karalar alma vb.) gibi şiddet türlerini eğitim sürecinde fark ettikleri söylenebilir. Şiddet uygulayan erkekler açısından en kabul edilmez olan ise artık şiddetin bütün türlerinin suç olduğu gerçeği ile karşılaşmak olmaktadır.

#### *Toplumsal Cinsiyet Alguları*

Katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramları kadın-erkek eşitliği, namus, erkeklik kavramlarını anlama düzeyleri ve bunlara yaklaşımları eğitim sürecinin önemli konu başlıkları arasındadır. Şiddet uygulayanlar erkek ve erkeklik kavramlarını güçlü, kadının ve çocuğun koruyucusu, evinin ve ailesinin ihtiyaçlarını karşılayan, sahip çıkan, kontrol eden gibi toplumsal cinsiyet yüklü kavramlarla ifade etmektedirler. Namus kavramına bakış açılarını, kadının namusunun

koca/sevgili yani erkek tarafından koruması gibi yine toplumsal cinsiyetin yüklediği değerlerle açıklamışlardır.

Şiddet uygulayanlar, kadın erkek eşitliğinin son yıllarda kadın hakları ile ilgili yapılan yasal düzenlemelerle sağlandığını hatta kadınların erkelerden daha üstün duruma geldiği düşünmektedirler. Bu durum çalışma boyunca karşılaştığımız ve şiddet uygulayan direncinin kırılmasında üzerinde yoğun olarak çalışılan bir ironiye tekabül etmektedir.

Şiddet uygulayanlar kıskançlık kavramını sevginin bir belirtisi ve sonucu olduğunu düşünmektedirler. Bu düşüncelerini ‘seven insan kıskanır’ cümlesi ile pekiştirmektedirler. Şiddet uygulayanların kontrol etme araçları olarak cep telefonunu, parayı ve erkeğe yüklenen toplumsal rollerini yaygın olarak kullandıkları tespiti yapılabilir. Çalışma boyunca “Kıskançlığınızı tetikleyen nedir? Hangi ihtiyaçlarınızın karşılanmadığını düşünüyorsunuz?” soruları üzerinden kıskançlığın tetiklediği kontrol etme, kontrol altına alma davranışının nasıl oluştuğu tartışılmaya çalışılmıştır.

#### *Duygular ve Değişim*

Şiddet uygulayanların duyguların (mutluluk, üzüntü, öfke, korku) varlığından haberdar olmadıkları, ilişkide duyguları yansıtmanın önemini bilmediklerine ilişkin değerlendirme yapılabilir. Bunun sonucunda duygu, düşünce ve davranışı ilişkisini anlamlandırmak ve hayatlarında karşılığını göstermek oldukça güç olmaktadır. Duygu ve davranışlarının oluşmasındaki düşünce faktörünü görmedikleri, ortaya çıkan ani refleks ve atakları da ‘duygusal insanlarız’ olarak açıkladıkları gözlenmiştir.

Şiddet uygulayanların duyguların yaşadığı anda (özellikle öfke duygusu) bedenin fiziksel ve davranışsal tepki verdiğine ilişkin bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Şiddet uygulayanlar öfkelenmeye başladıkları anda bedende meydana gelen fiziksel belirtileri (faillerin kendi ifadeleri ile kalp atışının hızlanması, kan basıncının artması,



vücudun ısınması, baş ve boyun ağrısı, titreme, gözlerin açılması, nefes alış-verişin hızlanması, dişlerin ve yumrukların sıkılması) ve davranış belirtilerini (faillerin kendi ifadeleri ile sesin tonunun yükselmesi yani bağırma, ya da kısılması, sessiz kalarak aynı noktaya bakma, küfür etme, yalan söyleme) öğrenmeleri eğitim sürecinde olmuştur.

### *Özdeğerlendirme*

Şiddet uygulayanların özdeğerlendirme yetersizlikleri bütün çalışma boyunca karşımıza engel olarak çıkmıştır. Zira şiddet uygulayan erkeklerin erkeklikle ilgili bir soruya kadınlardan bahsederek yanıt vermesi bunun dikkat çekici bir örneğidir. İçgörürü sahibi olamama, başkalarının ihtiyaç ve duygularını anlamama (empati yapamama) sıklıkla karşımıza çıkmıştır. Uygulamada, şiddet uygulayan erkeklerin özdeğerlendime, içgörü ve empati yoksunluğunun, erkeğin fitratında var olan cinsiyet farklılığından kaynaklandığına ilişkin yaygın ve yanlış bir öğrenme içinde olduğu gerçeği karşımıza çıkmıştır.

### *Çalışmada Karşılaşılan Güçlükler*

Gönderilen çağrıya uyararak yanıt veren iletişime geçen her şiddet uygulayan çalışmaya ikna edilmiş ve çalışma yapılmıştır. Ancak tebligata yanıt vermeyen, sık adres ve iletişim bilgisi değiştirme gibi suçlu profillere özgü tutum ve davranışlar sergileyenlere (burada şiddet bir suçtur yargısını doğrulanıyor aslında) ulaşamamıştır. Kolluk gücünün burada daha aktif görevler üstlenmesi katılımı artırabilir. Fakat adalet sisteminin ve kolluğun, kadına yönelik şiddeti önlemede erkeklerle çalışma konusundaki bilgi eksikliği ve ötekileştiren tavrı diğer bir uygulama zorluğu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcıların eğitim programından yararlanma durumlarına ilişkin değerlendirmelerimize 'biz belli bir yaşa geldik artık yeni şeyler öğrenmemiz zor' şeklinde yanıtlarla savunma geliştirdikleri görülmüştür. Yetişkin eğitiminin zorlukları, içinde buldukları

duruma direnç geliştirme ve savunma psikoloji oluşturma eğitiminin handikapını oluşturmaktadır. Bu handikap grup dinamiğinin etkili yönetimi ve katılımcıların eğitim sonunda sağlayacakları fayda vurgulanarak aşılmaya çalışılmıştır.

Programın süresi 8 haftadır. Ülkemizdeki yetişkin erkek çalışmaları düşünüldüğünde bu süre uzun olarak düşünülebilir. Ancak şiddet davranışının aile, kültürel yapı, ataerkil öğrenme, yaygın yanlış tutum ve inanışlar gibi kökleri çok derinlerde olduğu düşünüldüğünde 8 haftalık süre bu konuda değişim sağlamada yetersiz kalmaktadır. Zaman yetersizliği nedeniyle 8 haftalık çalışma ancak bir farkındalık oluşturma düzeyinde kalmakta, tutum değiştirme açısından yeterince sonuç alınamamaktadır.

Uygulama hafta içi/gündüzlü hizmet veren bir kuruluştaki yürütüldüğü için, uygulamanın günleri ve saatleri hafta içi mesai saatleri arasındadır. Şiddet uygulayanların çoğunluğunun aktif çalışıyor durumda olmaları katılımı zorlaştırmaktadır. Uygulamanın diğer ülke örneklerinde de olduğu haftasonu ve/veya hafta içi akşam saatleri olacak şekilde düzenlenmesi katılım açısından önem arz etmektedir.

### **Sonuç Olarak**

Uygulama 2014 yılında başlamıştır. Geçen zaman diliminde şiddet uygulayan erkeklerle 50 bireysel, 22 grup çalışması (yaklaşık 250 kişi) yapılmıştır. Bu yazıdaki değerlendirmeler bu uygulama deneyiminin bir sonucu olarak görülebilir. Şiddet uygulayan erkeklerle çalışmada ülkedeki şiddetin yaygınlığı, ülkenin ekonomik, siyasi, kültürel koşulları göz ardı edilmemelidir. Şiddet uygulayan erkeklerin günlük aile yaşamını idame ettirecek, beslenme, temizlik, çocukların özbakım ihtiyaçlarının giderilmesi konularındaki bilgi/beceri eksikliği çalışmada karşımıza çıkmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında erkeklik rollerin oluşum aşamalarındaki toplumsal yüklemelerin payı yadsınamaz.

Şiddet uygulayan erkeklerin eş, sevgili, partner, iş ilişkilerinde ve hatta hayatın günlük akışı içinde karşılaştıkları, temel iletişim becerileri (dinleme, etkin dinleme, kendini ifade etme gibi) ile rahatlıkla çözebilecekleri sorunlara, çözüm üretmede bilgi/beceri eksikliği içinde oldukları çalışmada karşımıza çıkan diğer bir durumdur. Erkek, iletişimle sorunları çözemediği durumda şiddeti bir sorun çözme aracı kullanmaktadır.

Son yıllarda kadın örgütlerin yoğun mücadeleleriyle gerek yasal düzenlemelerde gerekse de toplumsal hayatın içerisinde kadınların daha görünür ve katılımcı oldukları görülmektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından gelecek adına umut vericidir. Bu umut verici durum erkekliğin hegemonyasının devamı açısından tehlike arz etmekte olup erkek açısından, erkek şiddetinin yaygınlaşmamasının aracı olarak düşünülebilir. Çalışmamızda bu durum, “kadınlar çalışma hayatına girdi, düzen bozuldu, roller karıştı, kim erkek kim kadın belli değil, para kazanan kadın erkeği dinlememeye başladı, boşanmalar arttı, bir de yasalar da artık kadınlardan yana ...” cümleleri ile karşımıza çıkmıştır.

Ülkemizdeki erkeklik, doğum öncesi, doğum, bebeklik, renkler, oyuncaklar, çocukluk, sünnet ritüeli, okul, sosyal çevre, askerlik, evlilik ritüeli, din, kahvehane, stadyum, hipodrom, erkek hamamı, birahane, bar, pavyon, erkek yurtları gibi süreçlerden ve mekânlardan/kurumlardan geçerek inşa edilmektedir. İnşa sürecinin arkasındaki binlerce yıllık tarihsel arkaplanı da unutmamak gerekir. Bu süreçler içinde geçerek oluşan erkeklik devam edebilmek için tahakküme - baskı, zorbalık ve şiddete- ihtiyaç duymaktadır. Şiddet uygulayan erkeğin zihin algısında şiddetin bu kadar normalleşmesinde bunun payı olduğu söylenebilir.

Erkek açısından baba olmak önem arz etmekte olup, soyun devamı, gücün göstergesi vb. nedenlerle de erkekliğin inşasında önemli bir etkeni de oluşturmaktadır. Babalık süreci aynı zamanda da yeni bir

birey oluşturma, erkeklik hallerinin temize çekilmesi gibi bir fark etmeye/değişime açık bir alan da ortaya çıkarmaktadır. Bu alan üzerinden babalık/erkeklik çalışmaları önem arz etmektedir. Çalışmamızda bu durumu beraber oldukları kadınlara göstermedikleri saygıyı, anlayışı, eşitliği, birey olmayı, olduğu gibi kabul etmeyi ve şiddetsiz iletişimi/ilişkiyi çocuklarına göstermekte daha ilgili/istekli olmaları olan erkeklerde tüm açıklığıyla görmek mümkün olmuştur.

Son yıllarda kadına yönelik şiddetle mücadelede sıklıkla dile getirilen, en yalın ifadeyle yaşanan bir hak ihlalinin soruşturulmasının, faillerinin bulunmasının, yargılanmasının ve cezalandırılmasının, suçtan mağdur olanların tazmin edilmesinin söz konusu olmaması olarak tanımlanan cezasızlık (özellikle adalet ve bir daha tekrarlanmaması garantisinin verilmesi gibi temel ilkeleri düşünüldüğünde) önem arz etmektedir. Bu çalışmada, cezasızlığın ortadan kaldırılması ile birlikte farkındalık ve bilinç yükseltme çalışmalarının yaygınlaştırılması gerekliliği ortaya çıkarmıştır.

Kadına yönelik şiddet sorunu kaynağı itibari ile bir erkeklik sorunudur. Erkeklik çalışması aynı zamanda bir kadın çalışmasıdır. Kuşkusuz bu cümlelerin sayısı artırılabilir. Bu cümlelerin kendisi aslında karşı karşıya kaldığımız sorunun binlerce yıllık bir geçmişi olduğu gerçeğini barındırmaktadır. Şiddet uygulayan erkeklerle yapılan çalışmaların ve erkeklik çalışmalarının tarihinin dünya da son 50 yıl olduğu gerçeğini düşündüğümüzde bireysel/toplumsal düzeyde zor ve uzun bir süreç bizi beklemektedir. Ülkemizde şiddet uygulayan erkeklere yönelik programlı, yasal alt yapısı tanımlanmış ve uygulama yaygınlığı olan bir çalışma henüz hayata geçirilmemiştir. Bu çalışmalarının hayata geçmemiş olmasında uygulayıcı merciinin kim olacağı sorusundaki belirsizlik önemli bir etkidir. Bu belirsizliğin ortadan kalkmasıyla birlikte şiddet uygulayan erkeklere yönelik çalışmaların kurumsallaşması ve yaygınlaşmasında, Ankara ilinde yapılan bu çalışma, bir sıçrama tahtası işlevi görecektir.

## RADAR ALTI UÇMAK? YETİŞKİN EĞİTİMİNDE ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR<sup>1</sup>

*Peter Mayo<sup>2</sup>*

**Çeviri:**

*Fevziye Sayılan<sup>3</sup>*

*Ş. Erhan Bağcı<sup>4</sup>*

**Y**etişkin eğitimi tanımlamak imkânsız bir iştir. Yetişkin eğitimi o kadar çok farklı geleneği içeren, çok-değerli ve amorf bir alandır ki tanımlar çoğu zaman dışlayıcı duruma düşer. Bazı yetişkin eğitimi türleri "yetişkin okullaşması" biçimindedir ve basitçe yetişkinlere "ikinci şans" sunarlar. Yetişkin eğitiminin başka

---

<sup>1</sup> Mayo, Peter (2009). Flying Below the Radar? Critical Approaches to Adult Education. Michael Apple, Wayne A and Luis Armando Gandin (eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. Chapter 20 (Part V), London and New York: Routledge.

<sup>2</sup> University of Malta

<sup>3</sup> Doç. Dr., Emekli Öğretim Üyesi

<sup>4</sup> Doç. Dr., Mamak Süleyman Nazif İlkokulu Rehber Öğretmeni

benzer biçimleri de yetiştirme gibi dar bir alanın sınırları içinde kalır. Bir de, piyasanın bu alanda oynadığı önemli rolle birlikte salt ticari temelde işleyen yetişkin eğitimi biçimleri vardır.

Bunların yanı sıra, en geniş “toplumsal amaç” boyutuyla, refah devletinin sınırlı alanının dışına taşan ve çoğunlukla baskı altında tutulan bir yetişkin eğitimi geleneği de vardır. Bu gelenek genelde bağlama bağlı olarak çeşitli nedenlerle uygulayıcılarını anaakımın denetiminden ve hedef gösterilmekten kaçınmak, aşırı baskı koşullarında saklanmak ve tabana yakın durabilmek için radar altı uçmaya zorlar. Bu yetişkin eğitimi tipi insanların sisteme uyumunu sağlamaktan ve onları sistemle bütünleştirmekten çok, grupların ve bireylerin sisteme karşı durmak amacıyla güçlendirilmesini hedefler. Genellikle bu, güçlü bir sosyal adalet yönelimine sahip eğitimsel angajmanı gerektirir ve toplumsal dönüşüm için yetişkin eğitimi olarak adlandırılır. Alternatif bir toplum perspektifine bağlıdır. Bu nedenle sunacağım örnekler, anaakımın en iyi örnekleri değil, tam olarak bahsettiğim türden örnekler olacak.

Bu perspektif, dünya çapında değişim için mücadele eden çeşitli bağlamlardaki sosyal ve politik hareketlerin önemli bir özelliğini olan yetişkin öğrenme biçimlerini açığa çıkarmıştır. Bu eğitimsel çaba, yetişkin eğitimi daha geniş, daha kuşatıcı olan eleştirel eğitim alanına bağlayan eleştirel yaklaşım olarak kolaylıkla tanımlanabilir. “Eleştirel pedagoji” olarak anılan bu alanda öne çıkmış bir grup yazar vardır. McLaren (1994:167) eleştirel pedagojiyi “okulların işleyişinin kavranmasında siyasetin ve iktidarın merkeziliğini temel almak” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım en geniş eleştirel eğitim ve aynı şekilde yetişkin eğitimi alanına, özellikle de bunların radikal biçimlerine uygulanabilir.

Eleştirel eğitimle ilişkili pekçok önemli yazar yetişkin eğitimiyle ilişkili yazılar ve kavramlar üretiyorlar. Örneğin Henry Giroux’un dönüştürücü entelektüeller olarak eğitimciler, *praxis* bağlı



entelektüeller ve kültürel eylemde bulunan insan kavrayışına bakalım. Yaygın eğitim ortamlarının esnekliğinden toplumsal değişme için faydalanan veya bu sayede kamusal eğitim sisteminin “içinde ve ona karşı” hareket eden toplumsal duyarlılığı yüksek yetişkin eğitimcileri bunun örneğidir. Giroux’un “kamusal pedagoji” kavramı, çok çeşitli yetişkin eğitimi alanlarında ve örgün eğitim sisteminin ötesine geçen radikal yetişkin eğitimi pratiklerinde uygulanabilir. Bunlar da özelleştirme ve ticarileştirme saldırısına karşı korunması gereken kamu alanlarıdır.

Michael Apple’nin “Resmi Bilgi” kavramının da yetişkin eğitiminde pekçok kullanım alanı vardır. Bu kavram, yetişkin eğitiminde müze eğitimi bağlamında kültürel politikaya çoktan dâhil edilmiştir (Borg & Mayo, 2000). Öğrenme aracı olarak müzeler (bkz. Chadwick & Stannett, 2000) aynı zamanda kültürel mücadelenin de bir alanıdır, zira okul müfredatlarındaki “resmi bilgi”de olduğu gibi, toplumdaki kültürel ürünler arasından yapılan belli bir seçime meşruluk atfederler.

Antonia Darder, ikincil sesleri ve ırkçılık karşıtı eğitimi öne çıkaran ikidilli/ikikültürlü eleştirel eğitim üzerine çalışmalar yapmıştır (Darder, 1991). Bunlar, çeşitli alanlarda eleştirel çalışmalar yapan yetişkin eğitimcilerine esin kaynağı sağlamaktadır. Örnekleri, göçmenlere yönelik dil programlarından, eğitimcilerin farklı iktidar ilişkilerini ve farklı sınıf-ırk kesişimlerini amaçladığı topluluk merkezli yetişkin eğitimi programlarına kadar uzanmaktadır. Darder, felsefi tartışmaları farklı öğrenme/öğretme bağlamlarındaki ve ortamlarındaki eğitimcilerin sesleriyle birleştirir (Darder, 2002).

Paulo Freire’nin etkisi eleştirel eğitim alanında çok güçlüdür. Özellikle Kuzey Brezilya, Afrika, Nikaragua ve Grenada’daki eski Portekiz sömürgelerindeki devrimci hükümetlerle birlikte yaptığı eleştirel okuryazarlık çalışmalarıyla ve yaptığı diğer çalışmalarla eleştirel eğitimciler arasında ikonik bir statüsüne yerleşmiştir. Freire’nin,

öğrenmeye ilişkin hükmedici olmayan ve katılımcı yaklaşımı, süreçteki herkesin eğitimci ve öğrenen olduğu otantik diyalog kavramı, Martin Buber (Filistin'den sonra İsrail'de de yetişkin eğitimleri düzenleyen bir yazar) gibi başka önemli eğitimcilerin ve Alman sosyal kuramcı Jürgen Habermas'ın fikirleriyle paralellik taşır. İkincisi iletişimsel eylem kuramı ve ideal konuşma ortamı kavramlarıyla bilinmektedir. Habermas'ın, dünya sistemi tarafından yaşam dünyasının sömürgeleştirilmesine (Finger, 2005, s. 167) karşı eleştirel akıl yürütmeyi savunması, sivil toplum ve kamusal alanı eklemlenmesi yetişkin eğitimcilerine hitap etmektedir (bkz. Welton, 2001; Wain, 2004). Habermas en genel anlamda eleştirel eğitim için önemli bir esin kaynağıdır. Eleştirel eğitim çevrelerinde önemli akademisyenleri barındıran Frankfurt Okulu'nun ikinci dalgasındandır.

Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse ve Habermas'tan aldığı kuramsal çerçeveyi geliştiren Stephen D. Brookfield de yetişkin eğitimi literatüründe eleştirel kuramla ilgilenenler arasındadır. Habermas'ın etkisi en çok da Brookfield'in ve Mezirow'un çalışmalarında kendini gösterir. İkisi de "eleştirel düşünme ve pragmatizmi" birleştirmişlerdir (Finger, 2005, s.167). Yetişkin eğitiminde dönüştürücü öğrenmenin epistemolojisini anlatırken Mezirow (2003: 59-61), Habermas'ın araçsal öğrenme ve iletişimsel öğrenme arasında yaptığı ayrımın ve özgürleşmeci öğrenmenin değerini farkeder.

Eleştirel eğitim ve Latin Amerika'da halk eğitimi üzerine çok sayıda yazıları olan Raymond A. Morrow ile Carlos Alberto Torres'in, Freire ve Habermas hakkında eleştirel pedagoji ve dönüştürücü toplumsal değişme bağlamında karşılaştırma yaptıkları detaylı bir kitapları vardır. Bu kitapta, pek çok şeyin yanısıra, Freire ve Habermas'ın diyalojik toplumsal özne, birey ve kolektif öğrenme kavramlarının merkezinde yer alan eleştirel sosyal psikolojiden bahsederler. Bu kavramlarla "eğitim ve dönüştürücü değişim ilişkisini yeniden düşünmek için stratejiler" önerirler (Morrow and Torres, 2002, ss. 14-15).

Eleştirel eğitim literatüründe Freire'nin yanısıra Michel Foucault da önemli bir esin kaynağıdır. Özel olarak, Foucault'un iktidar ve bilgi arasındaki ilişkiyle ilgili tartışması ve sorgulamasında, bu iki kavramın karşılıklı ilişkisi ve iktidar teknolojilerinin gelişimine katkıları oldukça önemli bir yer işgal eder. Aynı şekilde Foucault'daki, olumsuz olması gerekmediği gibi üretken de olabilen, her yere yayılmış ve direnişi kendi içinde barındırır da karşısında direnmenin mümkün olduğu iktidar kavramı ilgi çekicidir.

Mark Olssen (2003), Foucault'un "yönetimsellik" kavramından yararlanır ve neoliberalizmi anlatırken öğrenmenin, eğitimin, eğitimsel ve ekonomik pratiklerin birbirlerini karşılıklı olarak nasıl şekillendirdiklerinden bahseder. Bu bağlamda, kuşatıcı bir kavram olarak yaşam boyu öğrenmenin neoliberal dayanaklarını, alternatif hedeflere nasıl bağlanabileceği bağlamında inceler. Olssen, sosyal adalet ve katılımcı demokrasiye dayanan özgürleştirici bir proje peşindedir. Onun pozisyonu Foucault'un "özgürleşme" ve "sosyal adalet" ile kastettiğinden oldukça farklıdır.

Foucault'un etkisi aynı şekilde iş/çalışma ve öğrenme (bkz. Edwards and Nicoll, 2004), yaşlılık ve öğrenme (Carroll, 2007) ve kadınların yetişkin eğitimi üzerine çok sayıda çalışmada da görülebilir. Feminizm(ler)de bilginin, iktidarın ve söylemin kesişimini kavramak için Foucaultcu post-yapısalcı bir bakış açısı kullanan Leona English'in (2006) çalışmaları önemlidir. Kar amacı taşımayan, özellikle feminist kadın örgütlerindeki ve bu örgütlerin hükümet yetkilileriyle ilişkilerindeki öğrenme süreçlerinde iktidarın nasıl dolaşıma girdiği ve müzakere edildiği üzerine çalışmaları vardır.

Foucault'un bilgi/iktidar vurgusu eleştirel eğitim ve yetişkin eğitimi üzerindeki belirgin etkisi halen devam eden başka bir Avrupalı kuramcayı akla getirmektedir: Antonio Gramsci. Gramsci, hiçbir zaman sistematik bir şekilde anlatmamış olsa da, "hegemonya" kavramıyla tanınır. Hegemonya, bilgi ve iktidar arasındaki ilişkinin analizinde

güçlü bir kavramsal araçtır. Gramsci'nin yetişkin eğitimi alanındaki etkisi, "organik entellektüel" kavramının Latin Amerika'daki Hıristiyan Taban Örgütleri'ndeki ve başka alanlardaki yetişkin eğitimcilerinin konumlarının toplumsal ve politik olarak tanımlanmasında (La Belle, 1986; Kane, 2001; Brookfield, 2005); "konjonktirel analiz" kavramının Latin Amerika ve Kanada'daki halk eğitimi kuram ve uygulamalarına aktarılmasında (Barndt, 1989); işçi eğitiminde Fabrika Konseyleri yaklaşımının kuramsal ve ampirik analizinde (Livingstone, 2002); yetişkin eğitimi ve devlet tartışmalarında (Torres, 1990); yine hegemonya kavramı aracılığıyla insanların kendi hayatlarının kontrolünü ellerine almalarına yönelik bir yetişkin eğitimi yaklaşımında (Newman, 2006); yetişkin eğitimi ve kültürel çalışmalar alanında (bkz. Raymond Williams, McIlroy and Westwood içinde, 1993) kendini gösterir.

Gramsci, Latin Amerika'da halk eğitimi olarak bilinen, pekçok farklı biçimlere sahip olan fakat her halinde eleştirel, özgürleşmeci bir perspektiften teorize edilen non-formel eğitim alanında oldukça saygıdeğer bir figürdür (bkz. La Belle, 1986; Torres, 1990; Kane, 2002). Bu bağlamda çalışmaları, kendisi gibi ikonik bir statüye sahip olan Paulo Freire ile güçlü bir ilişki içindedir (Allman, 1999; Mayo, 1999; Ledwith, 2005). Gramsci'nin katkısıyla birlikte pekçok Marxist çalışma, eleştirel yetişkin eğitiminin kavramsallaştırılmasında önemli bir rol oynamıştır.

Söz konusu etki özellikle işçi eğitimi bağlamında, İngiltere'deki Halk Ligi (Plebs League) ve Emek Kolejleri (Labour Colleges) gibi radikal çalışmalarda (bkz. Simon, 1992) açıkça görülebilir. Bu çalışmalar burjuva kültüründen bir kopuş çabasını temsil eder. Bağımsız işçi sınıfı eğitimlerinin örneklerini İngiltere'de (McIlroy, 1992), Almanya ve Avustralya'da (Sharp ve diğerleri, 1989), İtalya ve Kıbrıs'ta (bkz. Panayiotou, 2006) görmek mümkündür.

Eleştirel yetişkin eğitimi literatüründe, Marxist perspektiften çok sayıda çalışma vardır. Youngman (1986), yetişkin eğitiminde sosyalist yaklaşımın temel ilkelerini ortaya koyar ve bu ilkeleri Paulo Freire'nin çalışmalarını irdelemek için kullanır. Aynı şekilde iki kuramcı, Paula Allman (1999) ve John Holst (2001) da Marx'ın yazılarında modern sivil toplum, devlet ve toplumsal hareketler kavramlarını analiz ederek yetişkin eğitiminde eleştirel bakış açısını geliştirirler. Her iki çalışmada da Gramsci'nin etkisi hissedilir.

Tıpkı 80'lerin ortasında Thomas Belle (1986) tarafından Latin Amerika ve Karayipler'deki yaygın eğitimlerin analiz edilmesi gibi McLaren'ın gerilla hareketlerinde yürütülen yaygın eğitimlere bakarak, devrimci bir yetişkin eğitime ışık tuttuğu çalışmaları vardır (McLaren, 2000). McLaren, devrimci bir figür olarak, sıklıkla gerillalara yönelik yetişkin eğitimi ile ilgilenen fotoğraflarını gördüğümüz Ernesto Che Guevara'ya odaklanır. McLaren, Che'nin imajını, Chiapas'taki Zapatistalar gibi çağdaş gerilla hareketleri bağlamındaki devrimci öğrenmeleri tartışmak için kullanır. Bu ve benzeri günümü devrimci ortamlarındaki, ayrıca daha ılıman olan diktatörlükler sonrası ortamlardaki halk eğitimiyle ilişkili kavramlar, eleştirel yetişkin eğitimi alanındaki radikal alternatiflere ilgi duyanlar için önemlidir.

Marxist olsun veya olmasın, eleştirel perspektiften yetişkin eğitimi hakkında yazarlar açısından önem taşıyan konulardan bir diğeri de küreselleşmeye ideolojik dayanak oluşturan neoliberalizmdir. Bu konu, Olssen'in makalelerinden de bildiğimiz üzere, eleştirel yetişkin eğitimi alanında tekrar edilen konulardan biri olmuştur. Kapitalizmin yeniden yapılanmasıyla ilgili yaptığı çalışmalarla öne çıkan yazarlardan biri de ekonomi politik perspektiften bakan Foley'dir (1999). Shirley Walters (1997), Ove Korsgaard, Michael Welton ve Judith Marshall da küreselleşme ve yetişkin eğitimi ile ilgilenen eleştirel yazarlardır. Paulo Freire de öldüğünde bu konu hakkında, bu ideolojinin sosyal programlar ve eğitim üzerindeki etkileriyle ilgili bir kitap yazmak üzereydi.

OECD ve Avrupa Birliği'nin, UNESCO'nun eski insancıl, belki de liberal yaşam boyu eğitim ve öğrenme toplumu kavramlarını, kendi yaklaşımıyla bozması ve sorumluluğu devletten alarak bireylerin kişisel öğrenme yatırımlarına yıkması da eleştirilerin hedefi olmuştur. Bu eleştiriler daha çok “öğrenme toplumu” kavramının sıklıkla kullanılmasının altında yatan neoliberal dayanaklar nedeniyle kurumlara yönelmiştir. Mark Murphy (1997) Avrupa Birliği politikalarına karşı ilk sert eleştirileri yapanlar arasındadır. John Field (2001) yaşam boyu eğitim/öğrenmenin oldukça açıklayıcı bir soy kütüğünü ve belli bazı formülasyonlardaki tuzakları ve olanakları ortaya koymuştur. Kavramın hâkim söylemdeki kullanımı ile ilgili diğer eleştiriler Ettore Gelpi, Kenneth Wain (2004), Carmel Borg ve Peter Mayo (2006), Peter Jarvis (2006) ve hatta Zygmunt Bauman'dan gelmiştir. Bauman (2007, ss.121-126), Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programlarına ve bu programlardaki dar yurttaşlık kavrayışına yönelik eleştirileriyle eleştirel yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi literatürüne büyük bir katkı yapmıştır.

Başka radikal yetişkin eğitimcileri de bu konuyla birlikte insanların kendi hayatlarının kontrolünü ele almalarıyla ilgili olarak yetişkin eğitime yönelmişlerdir. Bunlardan biri Avustralyalı Michael Newman'dır. “*Defining the Enemy*” (Düşmanı Tanımlamak; 1994; 2002; 2007) adlı çalışmasıyla Newman, kadınların, aborjinlerin, sendikalı işçilerin farklı tiplerdeki tahakküm yapılarını tanımlayabilmelerine, yetişkin eğitimi programları aracılığıyla yardımcı olmak istemektedir. Newman'ın kitabı, yetişkin eğitiminin kalbinde yatan toplumsal eyleme açık bir çağrı niteliğindedir. Çok berrak bir dille yazılmıştır ve kuramsal katkılardan pratik tavsiyelere gidip gelmekte ve her biri derin politik ve felsefi hususlara işaret eden günlük hayattan karşılaşmalara dayanan kısa hikâyelere yer vermektedir.

Griff Foley (1999) ise toplumsal eylem içinde öğrenmeye, dolayısıyla yetişkin eğitiminin yaygın ve informel boyutlarına odaklanır. Yerel düzeylerde (Brezilya, Avustralya ve Zimbabve) gerçekleşen eylem



içinde öğrenme örnekleri sunar ve bunların makro düzeyde analiz edilmesi için teorik bir çerçeve sağlar. Bu vaka çalışmaları kapitalizme karşı çeşitli biçimlerdeki direniş odaklarıdır ve sınıf meseleleriyle diğer tahakküm biçimleri (Zimbabve’de beyaz emperyalizmi, Brezilya’da çokuluslu şirketler, Avustralya’da çevresel bozulmaya karşı Terrania Deresi kampanyası gibi) arasındaki kesişimlerde karakterize olur.

Griff Foley’in yaptığı şey yetişkin eğitime eleştirel yaklaşımı uyarlayarak toplumsal hareketler içinde öğrenme konusunu öne çıkarmaktır. Toplumsal hareketler yetişkin öğrenmesi alanlarıdır ve yetişkin eğitimi çalışmalarının da konusudur (e.g. Welton, 1993; Hall and Clover, 2006). Bazıları ise yetişkin eğitiminin kendisini bir toplumsal hareket olarak düşünürler. İşçi hareketi (bkz. B. Simon, 1992; Livingstone, 2002; Spencer, 1995; McIlroy, 1993; Baldacchino, 1997; Fisher, 2005), kooperatifçilik hareketi (Baldacchino, 1990; Quarter, 2000), kadın hareketi (bkz. Barr, 1999; Butterwick, 1998; Cunningham, 1992; Hart, 1992; Ledwith, 2005; Miles, 1998; Thompson, 1983), daha geniş anlamda toplumsal cinsiyet eşitliği hareketleri (Grace and Hill, 2004; Hill, 1996; Schedler, 1996), biyoçeşitlilikle ilgili hareketler (bkz. Hart, 1992; Clover, 1998; O’Sullivan, 1999), sakatlık hareketleri (bkz. Petrie and Shaw, 1999; Clark, 2006), ırkçılık karşıtı ve etnik önyargılara karşı hareketler (Arshad, 1999; Kelly and Maan, 1999), hepsi yetişkin eğitiminin ilgi alanı içindedir. Kimileri muhafazakâr ve açıkça reaksiyoner olan, kimleri ise Latin Amerika’daki Kurtuluş Teolojisi gibi ilerici ve radikal olan dinsel hareketler de yetişkin eğitiminin konusudur. Brezilya’daki Topraksızlar Hareketi ile ilgili eleştirel yetişkin eğitimi çalışmaları vardır (Kane, 2002). Aynı şekilde Hindistan’daki sömürgecilik karşıtı ve ekolojik hareketlerle ilgili de çalışmalara rastlamak mümkündür (Tandon, 2000a & b; Zachariah, 1986; Kapoor, 2003).

Yetişkin eğitimi ve alternatif toplumsal hareketler arasındaki ilişki aynı zamanda yetişkin eğitiminin farklı seslere, bilgi ve bilme yollarına yönelik ilgisinden de kaynaklanır. İkincil bilgi türlerine yönelen bu ilgi

aynı zamanda bilimsel bilginin geleneksel ve otoriter biçimlerine karşı radikal alternatiflere ilginin de kaynağı durumundadır. Yetişkin eğitiminde “katılımcı eylem araştırması” yönteminin önemi de buradan gelir. Tabana yönelen, topluluk sorunlarına odaklanan ve doğrudan topluluk üyeleri tarafından yürütülen bu araştırma yaklaşımı, Paulo Freire’nin halk eğitimi ile çok güçlü bir ilişki içindedir. İnsanlar biraraya gelir ve bilgi üretirler; bunu yaparken de Jack Mezirow’un “perspektif dönüşümü” dediği süreç meydana gelir.

Hâkim ve dışlayıcı bilgi formlarının varlığı kısıtlı ve bu nedenle de dışlayıcı yurttaşlık formlarını pekiştirir. Bu yurttaşlık formları geçmişte tartışmalara neden olmuştur ve bugün de olmaktadır. Yurttaşlık hâlihazırda son derece tartışmalı bir alandır. Mustafa Kemal Atatürk’ün mirası olan Türkiye’deki Kürtlerin durumunda olduğu gibi etnik azınlıklar hâkim modernlik ve yurttaşlık formlarına karşı çıkmaktadır. Neoliberal yurttaşlık formu ise küresel düzeyde iki boyutlu bir yurttaş tipini teşvik etmektedir, tüketici ve üretici. Eleştirel eğitim literatürü, Lorenzo Milani’nin yazılarındaki gibi “yönetme hakkı”nı kullanan toplumsal aktörler olarak (Williamson, 1998; Martin, 2001) daha geniş bir yurttaşlık kavramı önermektedir.

Eleştirel yurttaşlık için yetişkin eğitimi alanındaki en önemli figürlerden biri Myles Horton’dur. Wilder’deki madencilerle ve yurttaş hakları hareketi ve yurttaşlık okulu ilgili çalışmaları pekçok makaleye (bkz. Peters ve Bell, 1987) ve kitaba (bkz. Horton ve Freire, 1990) konu olmuştur. Myles Horton ve Paulo Freire arasındaki konuşma (1990) ve Horton’un muhteşem otobiyografisi sosyal adalet ve ezilenlerin güçlendirilmesi mücadelesine adanmış bir hayatın göstergeleridir. Horton-Freire kitabı Myles Horton’un yetişkin eğitimi ve toplumsal değişimle ilgili fikirlerinin yer aldığı bir vasiyetname niteliğindedir.

Yetişkin eğitimi ve yurttaşlık konusu aynı zamanda Porto Allegre’deki katılımcı demokrasideki katılımcı bütçe deneyimine odaklanan yazıları da gündeme getirmiştir (bkz. Schugurensky, 2002). Bu konudaki

çalışmalarıyla tanınan Daniel Schugurensky katılımcı bütçeyle ilgili olarak, “yurttaş okulu” fikrine gönderme yaparak, “yerel planlamacılar, şehir yetkilileri, topluluğun önde gelenleri ve pek çok katılımcı, katılımcı demokrasinin pedagojik potansiyelini göremezken”, Porto Alegre’deki bir dizi “aktif katılımcı”nın, katılımcı bütçeyi eğitimsel bir alan olarak kavradıkları”nı vurgulamaktadır (Schugurensky, 2002, s.72).

Yukarıda dile getirilen yetişkin eğitimi literatüründe, eleştirel yaklaşımların en öne çıkan özelliği güçlü bir özgürleşme vurgusudur. Aynı zamanda bütünsel özneler ve büyük anlatılardan uzaklaşan ve aydınlanmanın sınırlarını sorgulayan postmodern durum üzerine kuramsal tartışmalar da, eleştirel yetişkin eğitimi literatüründeki varlığını hissettirmektedir (bkz. Usher & Edwards, 1994). Bu alanda katkı sunanların bir kısmı geçmişte sorgulanmaksızın kabul edilmiş bazı popüler kavramları ve anlatıları bize yeniden düşündürürken, yetişkin eğitimi perspektiflerindeki özgürleşmecî boyutu halen korumaktadırlar. Bunların yanı sıra bir de kaygan postmodernizmin en “zeki” fakat nihilist ve felç edici özelliklerini gösterenler de vardır. Yetişkin eğitiminde eleştirel yaklaşımların alanını karakterize eden kuramsal tartışmalar en geniş anlamda beşeri ve sosyal bilimlerdeki tartışmaları yansıtmaktadır. Görünen o ki bu tartışmaların hangisi güncel olarak daha güçlü hissediliyorsa tabandaki yetişkin eğitimi pratiklerini de onlar etkilemektedir.

## KAYNAKÇA

- Allman, P. (1999), *Revolutionary Social Transformation. Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*, Westport, Connecticut and London: Bergin and Garvey.
- Apple, M.W (2001) *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God and Inequality*, New York: Routledge/Falmer.
- Arnove, R. F. (1994), *Education as Contested Terrain. Nicaragua (1979 - 1993)* Boulder: Westview Press.

- Arshad, R (1999), 'Making racism visible: an agenda for an anti-racist Scotland' in Crowther, J, Martin, I and Shaw, M (Eds.), *Popular Education and Social Movements in Scotland Today*, Leicester: NIACE.
- Baldacchino, G. (1990), *Worker Cooperatives with particular Reference to Malta: An Educationist's Theory and Practice*, The Hague: Institute of Social Studies.
- Baldacchino, G. (1994), 'The Information Age: Implications for Trade Unions and Worker Education' in Baldacchino, G and Mayo, P. (Eds), *Beyond Schooling. Adult Education in Malta*, Malta: Mireva.
- Barndt, D (1989) *Naming the Moment: Political Analysis for Action*. Toronto: Jesuit Centre.
- Barndt, D (1991) *To Change This House: Popular Education Under the Sandinistas*. Toronto: Between the Lines. Co-published by the Jesuit Centre and Doris Marshall Institute for Education and Action
- Barr, J (1999), *Liberating Knowledge. Research, Feminism and Adult Education*, Leicester: NIACE.
- Bauman, Z (2005), *Liquid Life*, Cambridge: Polity Press.
- Borg, C and Mayo, P (2000), 'Museums, Adult Education and Cultural Politics: Malta' in *Education & Society* Vol. 18, No. 3, pp.77-97.
- Borg, C and Mayo, P (2006), *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical Pedagogy*, Boulder: Paradigm.
- Brookfield, S (2001), 'Unmasking Power: Foucault and Adult Learning', *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, Vol.15, No. 1 pp. 1-23.
- Brookfield, S (2005), *The Power of Critical Theory. Liberating Adult Learning and Teaching*, San Francisco: Jossey Bass.
- Butterwick, S (1998) 'Lest we forget: Uncovering women's leadership in adult education', in Selman, G., Cooke, M., Selman, M and Dampier, P (Eds.), *The Foundations of Adult Education in Canada*, Toronto: Thompson Educational.
- Carroll, T (2007) 'Curious Conceptions: Learning to Be Old', *Studies in Continuing Education*, Vol. 29, No. 1 pp.71-84
- Chadwick, A and Stannett, A (Eds.) (2000), *Museums and Adults Learning. Perspectives from Europe*, Leicester: NLACE.
- Clark, M (2006), 'Adult Education and Disability Studies. An Interdisciplinary Relationship: Research Implications for Adult Education' *Adult Education Quarterly*, Vol. 56, No. 4, p. 308-322

- Clover, D. (1998), 'Adult Education within an Ecological Context' in Scott, S.M, Spencer, B and Thomas, A. M (Eds.) *Learning for Life. Canadian Readings in Adult Education*, Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Cunningham, P (1992), 'From Freire to Feminism; The North American Experience with Critical pedagogy' in *Adult Education Quarterly*, Vol. 43, No.2, pp. 180-191.
- Darder, A (1991), *Culture and Power in the Classroom. A Critical Foundation for Bicultural Education*, Westport Co: Praeger/Greenwood.
- Darder, A (2002), *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*, Westport Co: Westview Press.
- Dei, G.S, Hall, B.L, Rosenberg, D (2000), *Indigenous Knowledges in Global Contexts. Multiple Readings of our World*, Toronto: University of Toronto Press.
- Edwards, R and Nicoll, K (2004), 'Mobilizing Workplaces: Actors, Discipline and Governmentality,' *Studies in Continuing Education*, Vol. 26 No. 2, pp. 159-173.
- English, L.M. (2006). 'A Foucauldian reading of learning in feminist nonprofit organizations', *Adult Education Quarterly*, Vol 56, No.2, 85-101.
- Field, J. (2001), 'Lifelong Education' in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, Nos. 1 and 2, pp. 3-15.
- Finger, M (2005), 'Critical Theory' in English, L (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*, New York and London: Palgrave Macmillan.
- Fisher, J (2005), *Bread on the Waters. A History of TGWU Education 1922-2000*, London: Lawrence and Wishart.
- Flecha, R (2000), Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning, Lanham: Rowman & Littlefield.*
- Foley, G (1999), *Learning in Social Action. A Contribution to understanding Informal Education*, London and New York: Zed Books.
- Gelpi, E. (2002), *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*, Milan: Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.
- Grace, A and Hill, R.J (2004), 'Positioning queer in adult education: Intervening in politics and praxis in North America.' *Studies in the Education of Adults*, Vol. 36, Issue 2
- Hall B. L. and Clover, D., (2006) 'Social Movement Learning' in Veira de Castro, R., Sancho, A.V. and Guimarães, P (Eds.), *Adult*

- Education. New Routes in a New Landscape*, Braga; University of Minho.
- Hart, M. U. , (1992), *Working and Educating for Life. Feminist and International Perspectives on Adult Education* , London and New York: Routledge.
- Hickling Hudson, A (1999), 'Beyond Schooling. Adult Education in Postcolonial Societies' in Arnove, R.F and Torres, C.A (Eds.), *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, Lanhan, MD: Rowman & Littlefield.
- Hill R. J. (1996), 'Learning to transgress: A Socio-historical Conspectus of the American Gay lifeworld as a Site of Struggle and Resistance' in *Studies in the Education of Adults*, Vol. 28, No. 2, pp. 253 - 279.
- Holst, J.D. (2001), *Social Movements, Civil Society, and Radical Adult Education*, Westport, Connecticut and London: Bergin & Garvey.
- Horton, M and Freire, P (1990), *We make the road by walking. Conversations on education and social change*, Philadelphia: Temple University Press.
- Jarvis, P (2006), 'Beyond the Learning Society: Globalisation and the Moral Imperative for Reflective Social Change,' *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25 No. 3, pp. 201-211.
- Jules, D (1993), 'The Challenge of Popular Education in the Grenada Revolution', in Lankshear, C and McLaren, P. (Eds.). *Critical Literacy, politics, praxis and the postmodern*, Albany: SUNY Press.
- Kane, L (2001), *Popular Education and Social Change in Latin America*, London: Latin American Bureau.
- Kapoor, D (2003), Postcolonial Developments: Gandhian Social Thought and Popular Education in Adivasi Contexts in India,' *Journal of Postcolonial Education*, Vol.2, No.1, pp 69-85.
- Kelly, E and Maan, B (1999), 'Muslims in Scotland: challenging Islamophobia' in Crowther, J, Martin, I and Shaw, M (Eds.), *Popular Education and Social Movements in Scotland Today*, Leicester: NIACE.
- Kirkwood, G. and Kirkwood, C., (1989), *Living Adult Education: Freire in Scotland*, Milton Keynes: Open University Press.
- La Belle, T. J. (1986), *Non Formal Education in Latin America and the Caribbean - Stability, Reform or Revolution?* New York: Praeger.
- Latapí, P (1988), 'Participatory Research. A New Research Paradigm?', *Alberta Journal of Educational Research* Vol. XXXIV, pp. 310-319



- Ledwith, M (2005), *Community Development: A Critical Approach*, Bristol: Policy Press.
- Livingstone, D.W (2002), 'Working-Class Learning, Cultural Transformation, and Democratic Political Education' in Borg, C, Buttigieg, J. A., and Mayo, P (eds.), *Gramsci and Education*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Lotz, J and Welton, M (1997), *Father Jimmy: Life and Times of Jimmy Tompkins*, Cape Breton: Breton Books.
- Lovett, T (1978), 'The Challenge of Community Education in Social and Political Change' *Convergence*, Vol. X, No.1, pp. 42-51.
- Martin, D (1995), *Thinking Union*, Toronto: Between the Lines.
- Martin, I. (2001). 'Reconstituting the agora: Towards an alternative politics of lifelong learning,' *Concept*,2 (1), 4-8.
- Mayo, M. (1997), *Imagining Tomorrow. Adult Education for Transformation*, Leicester: NIACE.
- Mayo, P (1999) *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, London and New York: Zed Books.
- Mayo, P (2005), 'Postcolonialism' in English, L (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*, New York and London: Palgrave Macmillan.
- McIlroy, J. (1992), 'The Rise and Fall of Independent Working Class Education in the UK', in Taylor, M. and Bédard, R. (eds.), *Proceedings of the 11th Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education*, Saskatoon: University of Saskatchewan.
- McIlroy, J (1993) 'Tales from smoke filled rooms' in *Studies in the Education of Adults*, Vol. 25, No.1, pp. 42-63.
- McIlroy, J. and Westwood, S.(Eds.) (1993), *Border Country - Raymond Williams in Adult Education*, Leicester: NIACE.
- McLaren, P. (1994), *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Longman: N. York and London.
- McLaren, P (2000), *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Melo, A. (1985), 'From Traditional Cultures to Adult Education: The Portuguese Experience after 1974', in Wain, K (Ed.) *Lifelong Education and Participation*, Malta: University of Malta Press
- Mezirow, J (2003), 'Transformative Learning as Discourse' *Journal of Transformative Education*, Vol.1, No.1, pp. 58-63.
- Miles, A (1998), 'Learning from the Women's Movement in the Neo-

- Liberal Period' in Scott, S.M., Spencer, B. and Thomas, A. M. (eds.), *Learning for Life. Canadian Readings in Adult Education*, Thompson Educational Publishing Inc., Toronto.
- Morgan, W.J (1998), 'Classical Marxism and the Education of the Workers: Exposition and Critique. Part 1. The Philosophy of the Revolutionary Proletariat' *International Journal of University Adult Education*, Vol. XXV11, No.3, pp. 38-48.
- Morrow, R. A and Torres, C.A. (1995), *Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, Albany: SUNY Press.
- Morrow, R.A. and Torres, C.A. (2002), *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York and London: Teachers College Press.
- Murphy, M. (1997), 'Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union' in Armstrong, P., Miller, N and Zukas, M. (eds.), *Crossing Borders breaking boundaries - research in the education of adults. Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference*, London: Birkbeck College University of London.
- Newman, M (1994, 2002, 2007) *Defining the Enemy. Adult Education in Social Action*, Sydney: Centre for Popular Education UTS, [www.michaelnewman.info](http://www.michaelnewman.info)
- Newman, M (2006), *Teaching Defiance: Stories and Strategies for Activist Educators*, San Francisco: Jossey Bass.
- Nyerere, J.K. (1979), 'Adult Education and Development' in Hinzen, H and Hundsdorfer, V.J. (authors/ Eds.), *The Tanzanian Experience. Education for Liberation and Development*, , Hamburg: Unesco Institute for Education; London: Evans Brothers.
- O'Sullivan, E. (1999), *Transformative Learning. Education for the 21<sup>st</sup> Century*, London and New York: Zed Books; Toronto: University of Toronto Press.
- Olssen, M (2003), 'Structuralism, Post-Structuralism, and Neo-Liberalism: Assessing Foucault's Legacy,' *Journal of Education Policy*, Vol.18 No. 2 pp.189-202.
- Olssen, M (2006), 'Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism', *International Journal of Lifelong Education*, vol. 25 no. 3, pp. 213-230
- Panayiotou, A (2006), 'Lenin in the coffee shop: the communist alternative and forms of non-western modernity,' *Postcolonial Studies*, Vol. 9, No.3, pp. 267-280.

- Peters, J. M. and Bell, B.(1987), 'Horton of Highlander' in Jarvis, P. (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, London and New York: Routledge.
- Petrie, M and Shaw, M (1999), 'The disability movement and the struggle for inclusion' in Crowther, J, Martin, I and Shaw, M (Eds.), *Popular Education and Social Movements in Scotland Today*, Leicester: NIACE.
- Quarter, J (2000) 'The social economy and the neo-conservative agenda', in Shragge, Ed and Fontan, J.M, (Eds.), *Social economy: International debates and perspectives*. Montreal: Black Rose.
- Schedler, P. E (1996), 'Gay Emancipation and the Information Society' in *Studies in the Education of Adults*, Vol. 28, No. 2, pp. 280 - 291.
- Schugurensky, D. (2002), 'Transformative Learning and Transformative Politics. The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action,' in O'Sullivan, E, Morrell, A and O'Connor, M.A (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*. New York and Basingstoke: Palgrave.
- Sharp, R., Hartwig, M. and O'Leary, J., (1989), 'Independent Working Class Education: A Repressed Historical Alternative' in *Discourse*, Vol. 10, No. 1. October, pp. 1 - 26.
- Simon, B (Ed.) (1992), *The Search for Enlightenment. Adult Education and the Working Class*, Leicester: NIACE
- Spencer, B. (1995), 'Old and New Social Movements as Learning Sites: Greening Labour Unions and Unionising the Greens' in *Adult Education Quarterly*, Vol. 46, No. 1, pp. 31 - 42.
- Stromquist, N. (1997), *Literacy for Citizenship; Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*, Albany: SUNY Press.
- Stromquist, N (2007), *Feminist Organizations and Social Transformation in Latin America*, Boulder Colorado: Paradigm.
- Tandon, R (2000a), 'Civil Society, Adult Learning and Action in India', *Convergence*, Vol. 33, Nos. 1&2.
- Tandon, R (2000b) 'Riding High or Nosediving: development NGOs in the New Millennium', *Development in Practice*, Vol.10, Nos 3 & 4, pp. 319-329.
- Thompson, J. L. (1983), *Learning Liberation - Women's Response to Men's Education*, London, Sydney, Dover and New Hampshire: Croom Helm.
- Thompson, J. L. (1988), 'Adult Education and the Women's Movement' in Lovett, T. (ed.), *Radical Approaches to Adult Education - A*

- Reader*, London: Routledge.
- Torres, C.A.(1990) *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, New York: Praeger.
- Usher, R and Edwards, R. (1994), *Postmodernism and education: different voices, different worlds*, London: Routledge.
- Wain, K (2004), *The Learning Society in a Postmodern World. The Education Crisis*, New York and London: Peter Lang.
- Walters, S. (ed.) (1997), *Globalization, Adult Education & Training - Impacts and Issues*, London: Zed Books,
- Welton, M (1993) 'Social Revolutionary Learning: the new social movements as learning sites', *Adult Education Quarterly*, Vol. 43, No.3, pp. 152-164.
- Welton, M (2001) 'Civil Society and the public sphere: Habermas's recent learning theory' in *Studies in the Education of Adults*, Vol. 33, No. 1, pp. 20-34.
- Westwood, S (1992), 'Power/knowledge: The politics of transformative research.' *Studies in the Education of Adults*, Vol. 24, No.2.
- Williamson, B (1998), *Lifeworlds and Learning. Essays in the Theory, Philosophy and Practice of Lifelong Learning*, Leicester: NIACE.
- Youngman, F. (1986), *Adult Education and Socialist Pedagogy*, Kent: Croom Helm.
- Zachariah, M (1986), *Revolution through Reform. A Comparison of Sarvodaya and Conscientisation*, New York: Praeger.