
yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 3 / sayı: 5-6

Pandemi Sonrası Dünyada Yetişkin Eğitimi
Editörden

**Öğretmen Adaylarının Spor Cesaretlerine Göre
Eleştirel Düşünme Eğilimleri**
Ali Tansu Balcı, Ayfer Kocabaş, Erkut Konter, Yusuf Avcı

**Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerinin
Demografik Özellikleri**
Recep Bozer

**Edebiyatın Dönüştürücü Öğrenme Deneyimlerini
Desteklemedeki Rolü**
Esra Sertel

**Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin
Gündeme Gelmesine Etki Eden Faktörler ve
Hayat Boyu Öğrenmenin Kavramsallaştırılması**
Onur Seçkin

Yetişkin Eğitimi ve Kadınların Güçlendirilmesi
Ayfe Yakar

**Raymond Williams,
Kültürel Değişme ve Yetişkin Eğitimi**
Fevziye Sayılan

**Yetişkin Eğitimi Politikası:
Devlet, Ekonomi ve Sivil Toplum**
Mark Murphy

Öğretmenin Anlamını Yeniden Öğrenmek
Şule Sam

**2020 / Kasım
2021 / Mayıs**

yetişkin eğitimi dergisi

journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal
cilt: 3 sayı: 5-6 / volume: 3 issue: 5-6
2020 Kasım - 2021 Mayıs / 2020 November - 2021 May

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

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	Mehmet Ertuğrul Uçar
Aylin Demirli Yıldız	Rabia Vezne
Cem Kirazoğlu	Recep Cengiz Akçay
Ebru Oğuz	Sultan Güçlü
Hicran Çetin Gündüz	Tuğba Öztürk

Adres

www.yetiskinegitimi.org

E-mail

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

EDİTÖRDEN / EDITORIAL	Sayfa
Pandemi Sonrası Dünyada Yetişkin Eğitimi	3
HAKEMLİ MAKALELER / REFEREED ARTICLES	
Öğretmen Adaylarının Spor Cesaretlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ali Tansu Balcı, Ayfer Kocabaş, Erkut Konter, Yusuf Avşar	5
Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri Recep Bozer	28
Edebiyatın Dönüştürücü Öğrenme Deneyimlerini Desteklemedeki Rolü Esra Sertel	57
Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Gündeme Gelmesine Etki Eden Faktörler ve Hayat Boyu Öğrenmenin Kavramsallaştırılması Onur Seçkin	87
Yetişkin Eğitimi ve Kadınların Güçlendirilmesi Ayfer Yakar	132
DÜŞÜNÜRLER / THINKERS	
Raymond Williams, Kültürel Değişme ve Yetişkin Eğitimi Fevziye Sayılan	177
ÇEVİRİ / TRANSLATION	
Yetişkin Eğitimi Politikası: Devlet, Ekonomi ve Sivil Toplum Mark Murphy	199
KİTAP İNCELEMESİ / BOOK REVIEW	
Öğretmenin Anlamını Yeniden Öğrenmek Şule Sam	228

DUYURULAR

Dergimizin temel amacı, dünyada ve Türkiye’de yetişkin eğitimine 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.

Pandemi Sonrası Dünyada Yetişkin Eğitimi

3

Geçtiğimiz sayıyı salgının başlarında çıkarmıştık. Ne yazık ki salgın bizi de olumsuz etkiledi ve Kasım sayımızı zamanında sizlerle buluşturamadık. Bu açığı kapatmak için bu sayımızın kapsamının geniş olmasına çalıştık ve sanırım başardık da. İki sayıyı dahil ettiğimiz büyükçe bir sayıyla karşınızdayız.

Salgın halen bitmediği gibi ne zaman biteceği de henüz öngörülebilir değil. Geçtiğimiz sayıda, salgın gündeminde yetişkin eğitiminin asıl meselesinin “alıştığımız dünyanın arızalarını geride bırakmak” için çalışmak olduğunu vurgulamıştık. Salgından sonraki dünya bugünden apaçık görünür değil ama alıştığımız dünyanın arızaları yeni biçimlerde katlanarak devam ediyor. Savaşlar, çatışmalar ve göç salgında durmadı. Kapitalizmin doğaya büyük çaplı müdahalesinin sonuçlarını beklenmedik hava olayları ve denizlerin yüzümüze çarptığı müsilaj olarak yaşıyoruz. Salgın, sınıfsal eşitsizlikleri ve çelişkileri altını çizerek belirginleştiriyor. Covid-19 karşısındaki tek çare olarak

görünen aşı uygulamaları, merkez kapitalist ülkelerden çevre ülkelere, o ülkelerde de en avantajlı toplumsal kesimlerden diğerlerine doğru sıralanırken, sırasını bekeleyenler ölmeye devam ediyor çünkü aşı üretimini hızlandırma önerileri kapitalizmin göz nuru fikri mülkiyet ve patent haklarına takılıyor. Salgının yayılma hızını engellemek için uygulanan kapatma tedbirleri ise üstte kalanların, yükselen suda boğulmamak için alttakilerin omuzlarına basmasını andırıyor; kimin evde kalıp kendisini koruyabileceğine statüsü karar veriyor.

Hal böyleyken katılımcıların teknik becerilerinin geliştirilmesine indirgenen bir yetişkin eğitimi perspektifinin gerçeklikle bağlarının zayıf olduğunu tekrar söylemeye gerek yok.

Tarafsız eğitim yoktur. Bizim baktığımız yerden, yukarıda özetlenen sorunları görmezden gelen ve ilgi alanını yetişkinlerin teknik beceriler edinmesiyle sınırlandıran bir yetişkin eğitimi perspektifi tarafsız değildir; ekolojik krizin, savaşların, tahakkümün, eşitsizliklerin devam etmesinden yana taraf olmaktadır.

4

Pandemiden çıkarken dünya halen ekolojik krizin, savaşların, hiyerarşilerin, eşitsizliklerin, tahakkümün, baskı ve sömürünün hakim olduğu bir durumda olacak. Ancak yine de insanlık adına bu musibetten olumlu sonuçlar çıkarmak da mümkün. Bu bakımdan, temel bir yaklaşım olarak eşitlik ve özgürlük için yetişkin eğitimi fikrinin geliştirilmesi işi dergimizin öncelikli hedefleri arasındaki yerini koruyor.

Neşenizi ve sağlığını kaybetmeyin!

İyi okumalar..

Bir sonraki sayımızda görüşmek üzere..

Ş. Erhan Bağcı
30.05.2021

Öğretmen Adaylarının Spor Cesaretlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri*

*Ali Tansu Balcı** , Ayfer Kocabaş*** ,
Erkut Konter**** , Yusuf Avcı******

- 5 -

Özet

Cesaret kavramının eğitim bilimleri literatüründe yeteri kadar yer bulmaması ve eleştirel düşünme kavramı ile birlikte öğretmen yetiştirmede önemli görülmesi, bu araştırmayı ortaya çıkaran temel motivasyonu oluşturmaktadır. Bu araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının spor cesareti ve eleştirel düşünme eğilimleri incelenmektedir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Bu sayede var olan durumun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve Konter ve Ng (2012) tarafından geliştirilen

* *Critical Thinking Tendencies of Teacher Candidates According To Their Sports Courage* / Bu makale 11-14 Mayıs 2016 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, alitansubalci@gmail.com

*** Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Prof. Dr. ayferkocabas@gmail.com

**** Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Prof. Dr. erkut.konter@gmail.com

***** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Mezunlu, yusuf.avсар@outlook.com

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 3/Sayı: 5-6/Kasım 2020 - Mayıs 2021/Sayfa: 5-27

Journal of Adult Education/ Volume: 3/Issue: 5-6/November 2020 - May 2021/Pages: 5-27

Geliş tarihi / Received: 08.10.2020 – Kabul tarihi / Accepted: 28.04.2021

“Spor Cesareti Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre spor cesareti ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; spor cesaretinin, eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve spor cesareti yüksek olan öğretmen adaylarının spor cesareti düşük olan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Cesaret, Eleştirel Düşünme, Öğretmen Yetiştirme, Spor Cesareti

Abstract

The fact that the concept of courage does not find enough importance in the educational sciences literature and that both concepts courage and critical thinking are considered important in training teachers constitutes the motivation that reveals this research. In this research, the courage and critical thinking tendencies of pre-school and elementary school teachers were examined. Research was a descriptive study designed in relational screening. In this way, it was aimed to reveal the existing situation. The study group of the research were consisted of teacher candidates studying in Dokuz Eylül University Primary School Teacher Training and Pre-School Teacher Training Program in 2015-2016 academic year. “California Critical Thinking Trends Scale” translated into Turkish by Kökdemir (2003) and “Sports Courage Scale” developed by Konter and Ng (2012) were used as data collection tools. According to the findings obtained, a significant relationship was found between sports courage and critical thinking dispositions; it was concluded that sports courage is a significant predictor of critical thinking disposition and that teacher candidates with high sports courage level have significantly higher critical thinking disposition than those with low sports courage level.

Keywords: Courage, Critical Thinking, Sport Courage, Teacher Training

Öğrencilerde ‘istendik’ davranışları geliştirmede ana etmenlerden biri olan öğretmenler, eğitim sistemlerinin de temelini oluşturmaktadır. Sokrates’ten bu yana öğretmen entelektüel, yol gösterici, rol model, rehber vb. birçok sifata sahip olagelmıştır. Nihayetinde günümüzde öğretmen mesleki, sosyal ve eğitimsel açıdan bu özelliklerin tamamını içinde barındıran bir konumda olmaktadır. Öğretmenin bu konumu dönemsel olarak değişmekle birlikte (Yıldız, 2013); olması gereken ya da istenilen, öğretmenin *entelektüel ve uygulayıcı* bir birikime sahip olması ya da bunun eğitimini alabilmesidir (Gutek, 2006:1).

Mevcut durumda öğretmen ve buna bağlı olarak öğretmenlik, entelektüel boyutundan ziyade uygulayıcı boyutu ile ön plana çıkarılmakta ve verilen bilgileri öğrencilere aktarması istenmektedir. Bu durum öğretmenliğin kendisine ve modern eğitim sistemlerine aykırı bir durum oluşturmaktadır. Öğretmen en klasik tanımıyla topluma örnek olması gereken entelektüel bir bireydir. O halde öğretmen yetiştiren kurumlar da öğretmenlere entelektüel bilgiyi vermelidir. Bu kurumlardan biri olan ve Köy Enstitülerinden Öğretmen Okullarına Türkiye’de bir geleneği temsil eden Öğretmen Liseleri 2014 yılında kapatılmıştır. Günümüzde öğretmen yetiştiren kurumlar sadece üniversitelerin eğitim fakülteleri olmaktadır (Kocabaş ve Kocabaş, 2016a; Kocabaş ve Kocabaş, 2016b). Söz konusu fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ise mesleki yeterlilik anlamında sorunlar yaşadığı bilinmekte ve son dönemlerde aday öğretmen gibi uygulamalar ile bu boşluk doldurulmaya çalışılmaktadır. Bu durumun kendisi üniversitelerin öğretmen yetiştirmede uygulama boyutunda yeterli eğitimi veremediğinin açık bir göstergesidir. Eğer eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına, eğitim süreleri içerisinde gerekli ve yeterli uygulamayı yaptırabilmiş olsa ‘öğretmen adayları’ göreve başladıktan sonra tekrar ‘aday öğretmen’ olma durumunda kalmazlardı. Bu durum kendi içerisinde bir çelişki oluşturmaktadır.

Benzer çelişkiler entelektüel boyutta da karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de öğretmenliğin geçirdiği dönüşümün günümüzdeki karşılığı ‘sınava hazırlayıcı teknisyen’ öğretmene indirgenmiştir. Bu öğretmen, mümkün olduğu kadar toplumsal sorumluluklardan sıyrılmış ve görevi sadece öğrencileri sınava hazırlamak olan bir tekniker olarak konumlandırılmıştır (Yıldız, 2013). Oysa Freire (2003) öğretmenleri toplumsal dinamiklerden bağımsız nesneleştirilmiş bir varlık olarak değil; toplumsalı dönüştürebilen birer özne olarak tanımlamaktadır. Freire (2019), birer özne olarak öğretmenlerin, eleştirel düşünebilen cesur bireyler olmasına vurgu yapar. Zira yaşamı ve toplumu dönüştürebilmek, her şeyden önce cesur olmayı gerektirmektedir.

Sokrates’ten bu yana kullanılan eleştirel düşünme geleneği, Karl Popper’a göre sadece kişisel bir tartışma yeteneği değil ayrıca sistemli düşünce gerektiren yönetsel bir yeniden kurmadır. Eleştirinin en önemli yönü bilgiyi kişisel kanılara değil yönteme, tartışmaya ve fikir alışverişine bırakmasıdır (Kökdemir, 2012). Ennis (1991; akt. Dam ve Volman, 2004)’e göre eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Passmore (1991)’a göre de eleştirel düşünme bir olgu aktarımının ötesinde bir yaşam pratiği gerektirmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandıracak olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve spor cesaret eğilimleri incelenmekte ve iki kavram arasındaki ilişki değerlendirilmektedir.

Eleştirel düşünmenin ne olduğu ya da nasıl olması gerektiği tartışmaları gibi cesaretle ilgili de benzer tartışmalar söz konusudur. Eleştirel düşünmenin bir beceri olup olmadığı, nasıl öğretilbileceği ya da mevcut eğitim sistemi içerisinde bunun mümkün olup olmadığı halen tartışılmaktadır. Benzer şekilde bazı araştırmacılar cesaretin varlığı için korkunun bulunması gerektiğini ileri sürerken bazıları korkuyu sadece çok da gerekli olmayan bir ortak özellik olarak ele almaktadırlar (Pury ve Hensel, 2010: 62). Cesaret

kavramı ağırlıklı olarak spor bilimlerinde korkuyu yenmek amacıyla nasıl kullanılabileceği üzerine düşünülen bir kavram olmakla birlikte son zamanlarda eğitim bilimlerinde de tartışılmaya başlanan bir konu olmaktadır. Ayrıca pozitif psikoloji açısından önemli bir kavram olagelen cesaret kavramı, cesurca yapılan bir hareketin özellikleri ya da bileşenleri, cesaret tanımı ve cesaret türleri üzerine tartışmalar halen sürmektedir. Bir kavramı öncelikle iyi tanımlamak ve bu kavramın kazandırılması için öğretim tekniklerini iyi belirlemenin yanında kavram ve yapı arasında da bir tutarlılığı gözetmek elzemdir. Kavram, eleştirel düşünme olduğunda bunun uygulanacağı yapı, örneğin bir ilkokul ise öncelikle bu yapının kendisinin bu kavrama uygun olması beklenmektedir. Bu *a priori* bir durumdur. Ancak mevcut durumda yapının kavramı desteklediğini söylemek güçtür (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997). Bu durumun birçok boyutu olmakla birlikte bu çalışmada öğretmen eğitimini bir yapı olarak ele aldığımızda, bu yapının eleştirel düşünme kavramını tam olarak desteklemediği düşünülmektedir.

- 9 -

Öğretmen ve/veya öğretmen adayları üzerinde yapılan eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili araştırmalarda öğretmen ve adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri yeter seviyede görülmemektedir (Balcı ve Kocabaş, 2018). Öyle ise yeter düzeyde eleştirel düşünmeye sahip olmayan bireylerden öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğretilmelerini beklemek anlamsız olacaktır. Okullarda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırıldığı söylenebilir; ancak eleştirel düşünme, örneğin bir matematik dersi gibi öğretilen bir yapıya sahip değildir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında birçok etmen söz konusu olabilmektedir: Öğretmen, yönetici, aile, toplum vb. Tüm bunlar göz önüne alındığında daha bütüncül bir yaklaşım, istenilen eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılmasını sağlayacaktır.

Eleştirel düşünme eğitimi önemli görünmesine rağmen uygulamada sorunlar yaşanması Haas ve Keeley (1998)'e göre öğretmenlerin gerekli değişimi yapmadaki zorlukları, sınıftaki öğrenci sayısının bu tür bir eğitime olanak vermemesi, ders kitaplarının eleştirel düşünme eğitimi desteklemekten uzak oluşu, akademik başarının çoktan seçmeli sınavlarla ölçülmeye çalışılması gibi nedenlerle böyle bir eğitimi engellemesinden kaynaklanmaktadır (akt. Kökdemir, 2012). McPeck ve Siegel eleştirel düşünmeyi bir tercih değil, eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak görmektedirler. Çünkü eleştirel olarak düşünüyor olabilmek, eğitilmiş olmanın bir şartıdır (Norris, 1985; akt. Gülveren, 2007). Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi Projesine katılan araştırmacıların eleştirel düşünme ile ilgili fikir birliğine vardığı noktalardan biri ise her faydalı bilişsel sürecin eleştirel düşünme olamayacağıdır (Facione, 1990; akt. Kılıç ve Şen, 2014). Kaldı ki her negatif yorum da bir eleştiri olarak tanımlanamaz. Eleştirel düşünmenin ne olup ne olmadığı üzerinden yapılan tartışmalardan da anlaşılacağı gibi net bir tanımı olmamakla birlikte eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olmaktadır. Benzer bir şekilde cesaretin nasıl tanımlanacağı üzerine de yıllardır düşünülmektedir (Rate ve ark., 2007: 80). Cesurca yapılan hareketin tanımsal ve prototipik özellikleri hâlâ inceleme altındadır (Pury ve Hensel, 2010: 62).

Arzu edilen eğitim ve öğretim sisteminin demokratik, işbirliğinin esas olduğu, karşılıklı anlaşma ve tartışmaların olduğu, eleştirel de olsa öğrenci katkılarının kabul edildiği, öğrenci merkezli yaklaşımlar olmaktadır (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997). Tanımda da geçtiği üzere "eleştirel de olsa öğrenci katkıları" eğitim sistemi içerisinde henüz aşılammış bir durumdur. Öyle ki, eğitim kurumlarında öğrencilerin eleştirel katkılarını sunabilecekleri bir yapı söz konusu değildir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde eğitime dair eleştirel katkılarını sunabilecekleri bir yapıdan da söz etmek mümkün değildir. Bu katkı az da olsa temsili olarak sunulabilmektedir. Oysa olması gereken eğitim sisteminin öznelere olan öğrencilerin ve de öğretmen

adaylarının doğrudan eğitime dair söz söyleyebilecekleri yapıların oluşturulması ve bu sayede eleştirel düşünme becerilerini doğrudan deneyimlemelerinin sağlanmasıdır. Kaldı ki eleştirel düşünme nihai olarak sosyal adaletsizliğe karşı düşünce üretebilme, fikir beyan edebilmeyi de gerektirir (Dam ve Volman, 2004). Bu durum eleştirel pedagojinin temel çıkış noktası olmakta ve eğitim kurumlarının toplumsal adaleti sağlayabilmek için çalışması gerektiği vurgulanmaktadır (McLaren, 2011). Ancak eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde bu nokta göz ardı edilmektedir.

Cesaret eski zamanlardan beri erdemli bir hayatın ana unsuru olarak ele alınmıştır (Pellegrino ve Thomasma, 1993; akt., Mavroudis, 2003: 1366), antik çağlardan günümüze kadar insan erdemlerinin en gereklileri listesinde yer almıştır (Pury, Kowalsky ve Spearman, 2007: 99). Kaydedilen insanlık tarihinde geniş çapta saygı duyulan özelliklerden biridir. Duyulan bu saygıya rağmen, psikologlar cesur hareketin psikolojisi üzerine sınırlı sayıda araştırma yürütmüşlerdir (Pury ve Hensel, 2010: 62). Bu kavram yaygın olarak kabul edilen ve sıklıkla tartışılan bir yapıdır fakat bu alandaki araştırmalar önemli bir biçimde sınırlıdır (Woodard ve Pury, 2007: 135). Özellikle son zamanlarda cesaret, pozitif psikolojinin önemli erdemlerinden biri olarak ön plana çıkmaktadır (Peterson ve Seligman, 2004; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; akt., Pury ve ark., 2007: 99).

Eski Yunanlılarda cesaret erdemli yaşamın bir parçasıydı. Eflatun bunun üzerine bir diyalog yazmıştır ve Aristo'ya göre de cesaret karakterin mükemmelliğini gösteren parçalardan biriydi. Cesaret eski Yunanlılarda kolay bir şekilde bulunmaktaydı çünkü hayat anlayışları cesareti içermekteydi. Buna zıt olarak, cesaret bugün bir erdem olarak algılanmamaktadır; bunun yerine bir yetenek olarak algılanmaktadır (Corlett, 1996: 45). Cesaret, binlerce yıldır ortaya atılmasına ve tartışılmasına rağmen; edebiyat, din, felsefe, psikoloji ve sağlık alanıyla ilgili bilimler bizi Konfüçyus'un kendi öğretisinde irdelediği ve

Sokrates'in Laches'e yönelttiği "Cesaret nedir?" sorusunun çok da ötesine götürememiştir (Lopez, 2007: 79). Bu soru kayda değer ilgileri ve dikkatleri üzerinde toplar ancak üzerine çok az araştırma yapılmıştır. Cesaretin işlevsel bir tanımı iyi araştırmalar için gereklidir fakat fikir birliğine ulaşılabilen bir tanım henüz ortaya çıkmamıştır (Rate, Clarke, Lindsay ve Sternberg, 2007: 80). Bu ana soru birçok modern araştırmayı tetiklemiş olsa da cesaretin sınırları hâlâ belirsizliğini sürdürmektedir (Lopez, 2007: 79).

Cesaret kavramı incelenirken, cesaretin birçok tanımı ya da tarifi ortaya çıkmıştır (Rate ve ark., 2007: 81). Türkiye'de sporun öncülerinden Selim Sırrı Tarcan (1943: 19), sporda cesaretle ilgili şunları söylemiştir:

Cesaret sporun insanda yavaş yavaş geliştirdiği bir özelliştir. Mertliğin birinci vasfı cesarettir. Bir tehlike ve felaket karşısında çabuk ve doğru karar vermek cesaretle olur. Bir engelden aşmak, yüksek bir yerden atlamak, rakibinden yılmamak, serinkanlılığı muhafaza etmek için güvenilecek manevi kuvvet cesarettir. Yalçın kayalara tırmanmak, küçük bir kotra ile dalgalı denizi aşmak, kar kızakları ile dik bayırlardan aşağı uçmak, rakibin yumruğundan yılmamak, ister tabiatla ister rakiple mücadeleye alışmak ve korkmamak sporun karakter üzerine olan etkileridir.

Cesaret erdemi insan yaşamında karşımıza farklı şekillerde çıkar. Cesaret türleri karşılaşılmak zorunda olunan korku bakımından ve ulaşılabilecek amaç bakımından geniş bir biçimde sınıflandırılabilir (Putman, 1997: 1). Bunlar; fiziksel cesaret, ahlâki cesaret ve psikolojik cesaret olarak ele alınabilir (Putman, 1997: 9). Sekerka ve Bagozzi ahlâki cesareti, pratik olarak, kendine gelebilecek tehditleri dikkate almaksızın kişinin içsel prensiplerini başkaları için iyi olan şeyler için kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır. Kidder, ahlâki cesareti; ahlâki prensiplere bağlılık, bu prensipleri savunma ile alakalı olabilecek tehlikelerin farkındalığı ve bu tehlikelere karşı dayanıklılıktaki isteklilik olarak tanımlamıştır (Hannah, Avolio ve Walumbwa, 2011: 555). Psikolojik cesaret milyonlarca insanın sahip olması ve düzenli olarak alıştırma yapması gereken erdemlerin bir biçimidir. Yüzleşilen

korku genellikle fiziksel bir zarar ya da toplumdan uzaklaştırma korkusu ile yüzleşmek değildir. Ya da ahlâki doğruluğun kaybı asıl endişe değildir. Psikolojik cesarete korkunun temelini psikolojik stabilitenin kaybı oluşturur. Putman (1997: 2) psikolojik cesaretin; zararlı alışkanlıklar, yersiz kaygılar ve psikolojik esaret gibi problemlerin üstesinden gelinmesi için var olması gerektiğini söyler. Cavanagh ve Moberg (1999: 2) cesareti, büyük zorluklarla yüzleşilse bile başarılı bir sonuç elde etmek için gerekli olan şeylere katlanma yeteneği olarak tanımlamıştır. Shelp, cesaretin dört bileşenini şu şekilde ileri sürmektedir: (1) Hareketin sonuçlarını kabul etmenin ya da etmemenin serbest seçimi, (2) Risk ya da tehlike, (3) Kayda değer bir sonuç, (4) Sonuçtaki belirsizlik (Woodard ve Pury, 2007: 135).

Konter (2013: 965-966) genel ve spora özgü cesareti içeren birçok cesaret türünün olabileceğini ileri sürer. Örneğin; konuşma cesareti, demokratik cesaret, politik cesaret, sporda taktik seçimi cesareti, oyuncu değişikliği cesareti (gerektiği zaman genç bir oyuncuyu yıldız bir oyuncu ile değiştirme) gibi. Spor cesareti sporcu tarafından algılanan görece riskli durumlarda özgüven, ustalık, kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma ve özgecil davranış ile özellikle ilişkilidir.

Çocuklarla ilgili sporda cesaret çalışmaları çocukların başarı, motivasyon, katılım, okulu bırakma, özgüven, zihinsel sağlamlık, dayanıklılık, rekabetçilik, stresle başa çıkma, amaca yönelik davranış, atılganlık, sporda risk alma davranışları için önemli olabilir (Konter, Ng ve Bayansalduz, 2013: 332).

Alanyazındaki bilgilerden hareketle cesaret ve eleştirel düşünme, öğretmen yetiştirme süreçlerinde önemli bir yer tutmakta ve öğretmen adaylarında 'istendik beceriler' olarak görülmektedir. Buna göre araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen adaylarının spor cesareti ve eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya koyarak aralarındaki ilişkiyi değerlendirmektir.

Araştırma Sorusu

Bu araştırmada problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: Öğretmen adaylarının spor cesaretlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Problem cümlesinden hareketle, araştırmada iki alt problem belirlenmiştir. Bunlar:

1. Öğretmen adaylarının spor cesaret düzeyleri, eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Spor cesareti düşük öğretmen adayları ile spor cesareti yüksek öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme eğilimlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına ayrı ayrı yer verilerek açıklanmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Araştırma bir nicel araştırma örneği olup, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon ile analiz edilmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının spor cesaretlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayıp yordamadığı ve eğer yorduyorsa bunun düzeyi varyans ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle değişkenlerin aynı anda ve birbiri ile ilişki içerisinde değişip değişmedikleri, birlikte değişim varsa bunun hangi yönde olduğu araştırılmaktadır (Karasar, 2011; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu öğretmen adayları arasından sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına (193 kişi) erişilmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesindeki temel amaç eleştirel düşünme ve spor cesaretine dair belirli bir tutum geliştirmiş olduklarının düşünülmesidir. Bu öğrenciler ikinci sınıfta Felsefe, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Beden Eğitimi ve Spor Kültürü derslerini almışlardır. Araştırma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	139	72
	Erkek	54	28
Bölüm	Sınıf Eğitimi	86	45
	Okul Öncesi Eğitimi	107	55
Yaş	20-22 arası	138	71
	23 ve üzeri	55	29
Ekonomik Durum	Düşük	7	4
	Orta	184	95
	Yüksek	2	1
Doğum Yeri	Şehir	81	42
	İlçe	83	43
	Köy	29	15
Toplam		193	100

Tablo 1’de araştırma grubunun demografik özellikleri verilmektedir. Buna göre araştırma grubunun %72’si kadınlardan, %28’i erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı ise %45 Sınıf Eğitimi Öğretmen Adayı, %55 Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayı şeklindedir. Yaşa göre dağılımda 20-22 yaş arası %71, 23 yaş ve üzeri yaş aralığı %29’dur. Katılımcılardan %4’ü düşük ekonomik durumda iken, %95 orta, %1 ise yüksek ekonomik duruma sahiptir. Katılımcıların doğum yerlerine göre dağılımında şehirde doğanlar %42, ilçede doğanlar %43 ve köyde doğanlar %15’lik kesimde yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırma grubunun demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek için geçerlilik ve güvenilirliği Kökdemir tarafından 2000 yılında yapılmış, 51 maddeden oluşan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”; öğretmen adaylarının spor cesaretlerini belirlemek için Konter ve Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen ve 31 maddeden oluşan “Spor Cesaret Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olarak seçilen değişkenlere ait cinsiyet, bölüm, yaş, ekonomik durum ve doğum yeri bilgileri araştırma grubundan elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: Facione ve Giancarlo (1992) tarafından geliştirilen, Kökdemir (2003) aracılığı ile dilimize uyarlanmış olan ölçek yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo, 1992). Ölçek; doğruyu arama (12 madde), açık fikirlilik (12 madde), analitiklik (11 madde), sistematiklik (11 madde), kendine

güven (10 madde), meraklılık (10 madde) ve olgunluk (10 madde) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda alt ölçeklerinin Cronbach's Alpha değerleri şu şekildedir: Analitiklik: 0,75, Açık Fikirlilik: 0,75, Meraklılık: 0,78, Kendine Güven: 0,77, Doğruyu Arama: 0,61 ve Sistematiiklik: 0,63. Ölçeğin toplamının araştırmada elde edilen Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,88'dir. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri tekrardan hesaplanmış olup ilgili değerler şu şekildedir: Analitiklik: 0,78, Açık Fikirlilik: 0,71, Meraklılık: 0,78, Kendine Güven: 0,77, Doğruyu Arama: 0,60 ve Sistematiiklik: 0,56 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplamının araştırmada elde edilen Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87'dir.

Spor Cesaret Ölçeği (SCÖ): Konter ve Ng (2012) tarafından geliştirilen ölçek beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler; yetkinlik-ustalık (kendine güven) (7 madde), kararlılık (9 madde), atılganlık (7 madde), tehlikeyi göze alma (korkuyla baş etme) (4 madde) ve özverili olma (kendini ifade etme) (4 madde) olarak ölçekte yer almaktadır. SCÖ'nün doğrulayıcı faktör analizleri oldukça iyi düzeydedir (df: 429, x²: 584,32, p: 0,000, cfi: 0,933, tlı: 0,928, rmsea: 0,031, srmr: 0,058). Ölçeğin orijinal formunda alt ölçeklerinin Cronbach's Alpha değerleri ise şu şekildedir: Yetkinlik-ustalık (Kendine Güven): 0,82, Kararlılık: 0,82, Atılganlık: 0,72, Tehlikeyi Göze Alma (Korkuyla Baş Etme): 0,72, Özverili Olma (Kendini İfade Etme): 0,61. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri tekrardan hesaplanmış olup ilgili değerler şu şekildedir: Yetkinlik-Ustalık (Kendine Güven): 0,79, Kararlılık: 0,81, Atılganlık: 0,77, Tehlikeyi Göze Alma (Korkuyla Baş Etme): 0,71, Özverili Olma (Kendini İfade Etme): 0,56. Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha değeri ise 0,90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri ile ilgili çözümlenmeler SPSS 15.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Veri çözümlenmesi için öncelikle verilerin normal

dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov-Smirnov testinin yanı sıra aritmetik ortalama, ortanca, tepedeğer, çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır ve verilerin normal dağılım gösterdiği ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu saçılma diyagramı ile tespit edilmiştir. Buna göre spor cesaretinin eleştirel düşünmeyi yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon testinden, cesareti düşük öğretmen adayları ile cesareti yüksek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak için ise T testinden yararlanılmıştır. Cesaretin yüksek ve düşük olarak sınıflandırılması örneklem içindeki öğretmen adaylarının cesaret puanlarının tam ortadan ikiye bölünerek sınıflandırılması ile elde edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde problem cümlesi ve buna bağlı alt problemlere uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analiz sonuçlarından elde edilen bulgular sunulmaktadır.

- 18 -

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının spor cesaretleri, eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan basit doğrusal regresyon testi, ilgili verilerle birlikte tablo 2 ve 3’te sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Spor Cesaretleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Yordama Gücü (R)	Açıklanan Varyans (R²)
Cesaret	0,396	0,209	0,044

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının spor cesaretlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşüncelerindeki varyansın %4'ünü açıkladığı görülmektedir. Tablo 2'deki basit doğrusal regresyon analizine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Spor Cesaretleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Regresyon	6377,464	1	6377,464	8,698	0,004
Artık (Residual)	140041,428	191	733,201		

Tablo 3 incelendiğinde spor cesaretinin, eleştirel düşünmeyi ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, spor cesareti ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş ($R= 0,209$, $R^2=0,044$), spor cesaretinin eleştirel düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-131)}=8.698$, $p<0,05$). Spor cesareti eleştirel düşünmedeki değişimin %4'ünü açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=0,396$) anlamlılık testi de, cesaretin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<0,001$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Spor cesareti düşük öğretmen adayları ile spor cesareti yüksek öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme eğilimlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt problemin test edilmesi için yapılan T testi, ilgili verilerle birlikte tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Spor Cesareti Düşük Öğretmen Adayları ile Spor Cesareti Yüksek Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Göre T Testi Sonuçları

Cesaret	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Düşük	96	185,7	29,48	192	-3,795	0,000
Yüksek	97	200,3	23,63			

*p<0,001

Tablo 4'te görüldüğü üzere spor cesareti düşük 96 öğretmen adayından ve spor cesareti yüksek 97 öğretmen adayından oluşan 193 kişilik bir grupta eleştirel düşünme eğilimlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan T testi sonucuna göre, spor cesareti yüksek olan öğretmen adayları ve spor cesareti düşük olan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(192)=-3,795$, $p<0,001$). Cesareti yüksek olan öğretmen adayları ($\bar{X}=200,3$), cesareti düşük olan öğretmen adaylarına ($\bar{X}=185,7$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahiptir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada spor cesareti ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki üzerinde durulmuş ve spor cesaretinin eleştirel düşünmeyi yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Buna göre araştırmada elde edilen bulgular üzerinden sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Spor cesareti ve eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta; cesaret arttıkça eleştirel düşünme de artmaktadır.
2. Spor cesareti, eleştirel düşünmenin anlamlı bir yordayıcısıdır.

3. Spor cesareti yüksek olan öğretmen adayları, spor cesareti düşük olan öğretmen adaylarından daha eleştirel düşünmektedir.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme ve cesaret arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak eleştirel düşünme ile başka alanlar; cesaret ile başka alanlar arasındaki ilişkiyi değerlendiren çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan da görüleceği üzere eleştirel düşünme ve cesaret üzerinde daha fazla durulmalı ve her iki kavramın birbirini destekler yanlarından yararlanılmalıdır.

Kant'ın düşüncelerini gerçekte algıladığımızdan amaçlı olarak farklı bir şekilde yorumlamak için eleştirel düşünmek bir tür cesaret gerektirmektedir (Finnegan, 2019: 203). Saskia Eschenbacher de çalışmalarında cesaret ve eleştirel düşünmeyi bir araya getirmeye çalışmaktadır (Finnegan, 2019: 205). Geleneksel bilgeliğin aksine statükoya aykırı sonuçlara ulaşmak için bireylerin düşünmesine neden olan entelektüel süreçte ilk sırada cesaret olmazsa olmazlardandır (Schwebel, 2001; akt., Schwebel, 2005: 402). Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) eleştirel düşünmenin boyutlarını bir liste halinde geliştirmişler ve bunları üç kategoride toplamışlardır. Bu kategoriler, duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler (makro yeterlikler) ve bilişsel stratejiler (mikro yeterlikler) olarak belirlenmiştir. Entelektüel cesaret geliştirme becerisi ise duyuşsal stratejiler içinde yer alan bir beceridir (Özdemir, 2005: 300; Paul vd., 1989; Boisvert, 2004: 13-14; akt., Şenşekerci ve Bilgin, 2008: 24). Düşüncesini disipline etmiş sağlıklı insanlarda “entelektüel alçakgönüllülük, adil olmak, dirençlilik, tarafsızlık, güvenilirlik, cesaret, empati, özerklik ve dürüstlük” gibi bazı ortak ve belirgin özellikler dikkati çekmektedir (Paul-Elder, 2001; akt., Şenşekerci ve Bilgin, 2008: 17). Hassenkamp (2017: 145) eleştirel düşünenlerin cesur düşünürler ve karar vericiler olmaya başladıklarını ileri sürmektedir. Nihayetinde alanyazındaki

çalışmalar, araştırmanın spor cesareti ve eleştirel düşünme arasında ilişki olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Türkiye’de eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmalar genelde öğretmen, öğretmen adayları, yöneticiler ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek üzere yapılmaktadır. Bu anlamda araştırmaların birçoğu var olan durumu betimlemektedir. Balcı ve Kocabaş’ın (2018) Türkiye’de eleştirel düşünme üzerine yapılan doktora tezlerini inceledikleri araştırmaya göre tezler ağırlıklı olarak nicel yöntemlerle ve pozitivist paradigma esas alınarak yapılmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği alanında çok az sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Oysa Bakioğlu ve Hesapçioğlu’nun (1997) da vurguladığı üzere eğer öğrenciler düşünsün isteniyorsa önce öğretmenler eleştirel ve yaratıcı düşünmelidirler. Öğretmenler sadece verilenleri aktaran bir tekniker değil bunun ötesinde eleştirel düşünebilen entelektüeldir. Bu anlamda özellikle okul öncesi ve ilkokul çağında öğretmenlerin tavrı daha fazla belirleyici olmaktadır. Benzer şekilde Passmore (1991) da eleştirel düşüncenin teknik bir becerinin ötesinde bir deneyimleme süreci olduğu üzerinde durmaktadır.

- 22 -

Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve alanyazındaki çalışmalardan hareketle öncelikle eğitim bilimleri alanında cesarete dair daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar yapılırken cesaretin farklı türlerinin (fiziksel, ahlaki, psikolojik, akademik, politik vb.) olduğu göz ardı edilmemelidir. Cesaretin farklı türleri üzerinde yapılan araştırmalar alanyazına katkı sağlayacak ve bunun yanında cesaretin bir tanımının ortaya çıkarılmasına da yardımcı olacaktır.

Spor cesaretinin eleştirel düşünmenin bir yordayıcısı olduğundan hareketle, cesur bireylerin eleştirel kararlar alabileceği düşünülmektedir çünkü içerisinde bulunduğumuz süreçte tüm dünyada eğitimin yeni yönelimler içinde olduğu dikkate alındığında,

eğitimdeki radikal dönüşümler için cesaret ve eleştirel düşünmeye daha fazla ihtiyaç duyulacağı açıktır. Ayrıca, cesarete dair araştırmaların farklı çalışma grupları ile birlikte yapılması ve derinlemesine yapılacak araştırmalar, kavramın pratikteki karşılığını daha da güçlendirecektir.

Benzer şekilde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmalarda, eleştirel düşünmenin teknik bir beceri olarak kabul görmesinin ötesine geçecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için öncelikle eleştirel düşünmenin eleştirisinin yapılması gerekmektedir. Zira eleştirel düşünme bağlamından kopuk bir şekilde ele alınmaktadır. Ayrıca bu araştırmada olduğu gibi eleştirel düşünmeyi destekleyici alanlara yönelmenin önemli olacağı da söylenebilir.

Cesaret ve eleştirel düşünme kavramlarının pratikteki karşılığını güçlendirebilmek ve uygulamada yer almasını sağlamak için öğretim müfredatlarına bu becerilerin kazandırılmasıyla ilgili çalışmalar ve uygulamaların yerleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle cesaret ve eleştirel düşünme kavramlarının öğrenciler tarafından süreç içinde içselleştirilmesi ve işe koşulması sağlanabilir.

Kaynakça

- Bakioğlu, A. ve Hesapçioğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek!. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 49-78
- Balcı, A.T. ve Kocabaş, A. (2018). *Türkiye’de Eleştirel Düşünme Üzerine Yapılan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi*. V. International Eurasian Educational Research Congress, 2-5 Mayıs 2018. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavanagh, G. F., ve Moberg, D. J. (1999). The virtue of courage within the organization. *Research in Ethical Issues in Organizations*, 1, 1-25.
- Corlett, J. (1996). Virtue Lost: Courage in Sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 23(1), 45-57.
- Dam, G.T. ve Volman, M. (2004). Critical Thinking As A Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Finnegan, F. T. (2019). Curage and Critical Thinking in Diverse Communitirs of Transformive Education. *Journal of Transformative Education*, 17(3), 203-207.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019). *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler / Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar*. (Çev. Ç. Sümer). İstanbul: Yordam Kitap.

Guttek, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hannah, S. T., Avolio, B. J., ve Walumbwa, F. O. (2011). Relationships between authentic leadership, moral courage, and ethical and pro-social behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 21(04), 555-578.

Hassenkamp, A. M. (2017). Critical Thinking: Becoming Courageous Thinkers and Decision-Makers. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 24(4). 145.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılıç, H. E. ve Şen, A. İ. (2014). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.

Kocabaş, A. ve Kocabaş, K. (2016a). *Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Özgün Model: Köy Enstitüleri*. XV.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 11-14 Mayıs 2016. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Kocabaş, A. ve Kocabaş, K. (2016b). *Eğitim Fakültelerinde Eğitim Gören Anadolu Öğretmen Lisesi Çıkışlı Öğrencilerin Öğretmenlik Algısı*. XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Mayıs 2016. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Konter, E., ve Ng, J. (2012). Development of Sport Courage Scale. *Journal of Human Kinetics*, 33, 163-172.

- Konter, E., Ng, J., ve Bayansalduz, M. (2013). Revised version of sport courage scale for children. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 5(2), 331-340.
- Konter, E. (2013). Towards Multidimensional-Interactional Model of Sport Courage. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 5(2), 957-968.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite Eğitimi ve Eleştirel Düşünme. *PİVOLKA*, 21(7), 16-19.
- Lopez, S. J. (2007). Profiling courage: Introduction to the special issue on courage. *The Journal of Positive Psychology*, 2(2), 79-79.
- Mavroudis, C. (2003). A Partnership In Courage. *The Society of Thoracic Surgeons* (75), 1366-1371.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam – Eleştirel Pedagojiye Giriş* (Çev. Ed. M. Y. Eryaman ve H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Passmore, J. (1991). Eleştirel Olmayı Öğretme Üstüne. (Çev. H. Ünder). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 24(2), 629-648. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1967).
- Pury, C. L. S., Kowalski, R. M., ve Spearman, J. (2007). Distinctions Between General and Personal Courage. *The Journal of Positive Psychology*, 2(2), 99-114.

Pury, C. L. S., ve Hensel, A. D. (2010). Are Courageous Actions Successful Actions?. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 62-72.

Putman D. (1997). Psychological Courage. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 4(1), 1-11.

Rate, C. R., Clarke, J. A., Lindsay, D. R., ve Sternberg, R. J. (2007). Implicit theories of courage. *The Journal of Positive Psychology*, 2(2), 80-98.

Schwebel, M. (2005). Peace Activism and Courage. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11(4), 397-408.

Şensekerçi, E., ve Bilgin, A., (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 15-43.

- 27 -

Tarcan, S. S. (1943). *Spor Pedagojisi*. İstanbul: Cumhuriyet Basımevi

Yıldız, A. (2013). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 27, 43-50.

Woodard, C. R., ve Pury, C. L. S. (2007). The construct of courage: Categorization and measurement. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 59(2), 135- 147.

Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri*

*Recep Bozer***

- 28 -

Özet

Açık Öğretim Ortaokulu (bundan sonra “Okul” olarak anılacaktır), ülkemizdeki temel eğitim basamaklarından birini oluşturan yaygın eğitim kurumudur. Öğrencilerin yaş dağılımları incelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu’nun azımsanmayacak bir yetişkin grubuna hitap ettiği görülmektedir. Buna göre bir yetişkin eğitimi kurumu olarak Okul, eğitim süreci dışında bulunan, bu anlamda örgün eğitimden mahrum kalıp eğitimsel dezavantaja sahip olan yetişkinler için eğitime dönme fırsatı sunmaktadır.

Bu çalışmada, Açık Öğretim Ortaokulu’nun 18 yaş ve üzerindeki yetişkin öğrencilerinin demografik özelliklerinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde, “Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin demografik

* *Demographic Features Among Students of Open Middle School*

** Dr., Ticaret Bakanlığı, Ticaret Uzmanı, recepbozer@gmail.com

özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, doğum yeri, Ankara’da yaşama süresi, göç edilen yerleşim yeri, göç etme nedeni, çalışma durumu, gelir durumu, ekonomik durum, oturulan konut tipi) nedir?” ve “Demografik özelliklerle cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorularına yanıt aranmaktadır. Çalışma Ankara ili Çankaya ilçesinde Açık Öğretim Ortaokulu’na kayıtlı bulunan 18 yaş ve üzerindeki öğrencilerden oluşan 232 kişilik bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Çalışma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde, her soruya verilen cevaplara ait frekans ve yüzde değerleri tablolastırılmış, değişkenler arasındaki ilişki ve anlamlılık değerlendirmesi ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada; Açık Öğretim Ortaokulu öğrencileri arasında kadın oranının yüksek olduğu, yaş bakımından yoğunluk 36-55 yaş aralığında olsa da 65 üzeri yaşta öğrencilerin oranının %5.2 olduğu, öğrenciler arasında göç oranının yüksek olduğu, öğrencilerin neredeyse üçte birinin çalışmadığı, yine yaklaşık üçte birinin herhangi bir gelirin bulunmadığı, iş ve gelir sahibi olmayla ilgili kadınlar aleyhine cinsiyetler arası önemli bir eşitsizliğin bulunduğu, gelir durumu bakımından öğrencilerin alt sosyo-ekonomik statüye dahil olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Yetişkin Eğitimi, Açık Öğretim Ortaokulu

Abstract

Open Middle School (School) is a non-formal education institution that constitutes one of the basic education steps in our country. When the age distribution of the students is examined, it is seen that the Open Middle School addresses a substantial adult group. Accordingly, as an adult education institution, the School offers the opportunity to return to education for adults who are outside the educational process, who are deprived of formal education in this sense and have an educational disadvantage.

This study is aimed to analyze the demographic characteristics of the adult students of Open Middle School aged 18 and over. For this purpose, the answers to following questions "What are Open Middle School students' demographic characteristics (gender, age, marital status, the place of birth, the duration of stay in Ankara, the place of immigration, the reason(s) for immigration, employment status, income status, economic status, type of residence)?" and "Is there a significant relationship between demographic characteristics and variables of gender and age?" answers to questions are sought. The study was carried out with a study group of 232 students, who are 18 years old and above, enrolled in Open Middle School in Çankaya district of Ankara province. Study data were obtained through a questionnaire developed by the researcher. In the analysis of the data, the frequency and percentage values of the answers given to each question were tabulated, and the relationship and significance assessment between variables were analyzed using the chi-square test.

In the study, it has been concluded that the rate of women among Open Middle School students is high; the proportion of students over 65 is remarkable even though the age density is between 36-55 years old; almost one third of the students do not work and about a third of them do not have any income; there is a significant gender inequality against women in terms of employment and income; students are included in lower socio-economic status in terms of income.

Keywords: Lifelong Learning, Adult Education, Open Middle School

Açık Öğretim Ortaokulu, ülkemizdeki temel eğitim basamaklarından birini oluşturan yaygın eğitim kurumudur. Okul, kayıtlı öğrencilerinin yaşa bağlı özellikleri ve hitap ettiği hedef kitle bakımından aynı zamanda bir yetişkin eğitimi kurumudur. Bu haliyle Okul ve Okul öğrencileri, yaşam boyu öğrenme araştırmaları bakımından önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır.

Tarihsel açıdan bakıldığında, ülkemizde ilkokulu bitirmiş fakat sonrasında ortaokula devam etmemiş ya da edememiş bireylere uzaktan öğretim olanağı sunan Okul'un ilk olarak 1998-1999 eğitim öğretim yılında Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı altında faaliyete başladığı görülmektedir. Uzun bir dönem Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetine devam eden Okul, Milli Eğitim Bakanlığı'nın birimleri ve bunların görevleri hakkındaki 11.11.2011 tarihli Bakan Oluru ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü içerisindeki Açık Öğretim Daire Başkanlığı bünyesine dahil edilmiştir. Sonrasında, 21.07.2012 tarihli yönetmelik değişikliği ile Açık İlköğretim Okulu'nun adının Açık Öğretim Ortaokulu olarak değiştirildiği, Okul'un öğrenci kayıt işlemleri ile veri girişlerinin ise 2012/45 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Genelgesi sonucunda halk eğitim merkezleri ve mesleki eğitim merkezleri müdürlüklerine devredildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Açık Öğretim Ortaokulu'nun kuruluş, görev ve işleyişiyle ilgili usul ve esaslar, 14.06.1973 tarihli ve 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu", 25.08.2011 tarihli ve 652 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname", 05.01.1961 tarihli ve 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" ile 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" hükümlerine dayanılarak hazırlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Ortaokulu Yönetmeliği" (Yönetmelik) ile düzenlenmektedir. Anılan Yönetmelik yönetim, personel, uzaktan eğitim ve öğretim işleri ile sınıf geçme ve

sınavlara ilişkin usul ve esasları içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Ortaokulu Yönetmeliği [AÖÖY], 2001).

Açık Öğretim Ortaokulu'na başvuru, yeni kayıt ve kayıt yenileme işlemlerinin hangi usul ve esaslar çerçevesinde yapılacağı, Yönetmeliğin 'Başvuru, Kayıt-Kabul ve Uyum' başlıklı 4 üncü bölümü ve Yönetmelikte yer alan hükümlerin uygulanmasına yönelik açıklamaları içeren ve her dönem yenilenecek Okul'un internet sayfasında ilan edilen yeni kayıt ve kayıt yenileme kılavuzlarında açıklanmaktadır. Yönetmelik ve kılavuzlara bakıldığında, Yönetmelikte yapılan dönem ve öğretim yılı tanımları çerçevesinde, bir öğretim yılının üç döneme ayrıldığı ve her dönemde yeni kayıtların ve kayıt yenilemelerin yapıldığı görülmektedir (Açık Öğretim Ortaokulu, 2017, 2018a, 2018b).

Okul'a başvuru kriterleri Yönetmeliğin 20 nci maddesinde; ilkokul dördüncü sınıfı tamamladığını belgelendirenler, yetişkinler ikinci kademe eğitimi başarı belgesi olanlar, yetiştirici ve tamamlayıcı temel eğitim-B kurs belgesi olanlar, ortaokul veya imam hatip ortaokulunun beş, altı, yedi veya sekizinci sınıflarından ayrılanlar, yurt dışında öğrenim görüp ilkokul dördüncü sınıfı tamamlama ya da yetişkinler ikinci kademe eğitimi başarı belgesi olma durumlarından birine denkliğini yaptırmış olanlar şeklinde sayılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012/45 sayılı Genelgesi ile öğrenci kayıt işlemleri ile veri giriş işlemleri halk eğitim merkezlerine ve mesleki eğitim merkezi müdürlüklerine devredildiğinden, ilgililerin kayıt işlemleri için bu merkezlere başvurması gerekmektedir.

Yeni kayıtların dışında, mevcut öğrencilerin kayıtlarının yenilenmesine yönelik usul ve esasların Yönetmeliğin 27 nci maddesinde düzenlendiği görülmektedir. Kayıt yenilemeyle ilgili olarak Yönetmelikte her ne kadar "açık öğretim bürosuna başvurmak suretiyle" ifadesi yer alsada bu başvuru yeni kayıtta olduğu gibi şahsen yapılan fiziki bir başvuru anlamına gelmemektedir. Yapılan iyileştirmeler ve yeni teknolojilerin

kullanılmaya başlanmasıyla, kayıt yenileme amacıyla bankalara katkı payını yatıran öğrencinin kaydı ücret yatırılan günün ertesinde Açık Öğretim Ortaokulu Müdürlüğü tarafından otomatik olarak yenilenmekte ve öğrencinin sistemdeki durumu aktif hale getirilmektedir. Ayrıca, sistemdeki durumu aktif hale gelen öğrencinin dersleri de sistem tarafından otomatik olarak atanmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin katkı payını yatırdıktan sonra kayıt yenileme işlemi için halk eğitim merkezlerinde veya mesleki eğitim merkezi müdürlüklerinde yer alan açık öğretim bürolarına başvuru yapmalarına gerek bulunmamaktadır (Açık Öğretim Ortaokulu, 2017, 2018b).

Ülkemizde Açık Öğretim Ortaokulu'nda kayıtlı öğrenci sayıları aşağıdaki gibidir (MEB, 2019):

Çizelge 1. Öğrenci durumuna göre Açık Öğretim Ortaokulu Öğrenci Sayıları

Kayıtlı Öğrenci	Aktif Öğrenci	Yurt Dışı Öğrenci	Engelli Öğrenci	Tutuklu/Hükümlü Öğrenci
803.441	130.069	406	5.384	21.843

Kaynak. MEB, 2019

Çizelge 1 incelendiğinde, kayıtlı öğrencilerin yaklaşık %16.2'sinin aktif öğrenci olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kayıtlı öğrencilerin %0.05'ini yurt dışı, %0.7'sini engelli ve %2.7'sini ise tutuklu/hükümlü öğrenciler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı ([BİDB], 2019) verilerine göre, 2009 ile 2018 yılları arasında, Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin cinsiyete göre yüzde dağılımı aşağıdaki gibidir:

Çizelge 2. 2009-2018 yılları arasında öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Yıl	Kadın		Erkek		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
2009	110.125	56.6	84.584	43.4	194.709	100.0
2010	76.764	61.0	49.166	39.0	125.930	100.0
2011	106.262	59.9	71.139	40.1	177.401	100.0
2012	65.370	63.0	38.322	37.0	103.692	100.0
2013	63.944	62.8	37.828	37.2	101.772	100.0
2014	52.032	60.4	34.159	39.6	86.191	100.0
2015	42.947	60.7	27.827	39.3	70.774	100.0
2016	35.421	59.7	23.892	40.3	59.313	100.0
2017	34.473	61.1	21.918	38.9	56.391	100.0
2018	37.738	63.5	21.712	36.5	59.450	100.0

Kaynak. BİDB, 2019

Çizelge 2 incelendiğinde, yıllar itibariyle öğrenci sayısı azalsa da, her yıl için kadın öğrenci sayısının erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Kimi zaman %27.0'leri bulan bu fark Okul'un, özellikle kadınların eğitime devam etmeleri için bir alternatif sunduğuna işaret etmektedir. 2009 ile 2018 yılları arasında, öğrencilerin yaşa göre yüzde dağılımı aşağıdaki gibidir (BİDB, 2019):

Çizelge 3. 2009-2018 yılları arasında öğrencilerin yaşa göre dağılımı

Yıl	0-18		19-25		26-34		35 ve üzeri		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
2009	18.452	9.5	53.893	27.7	102.249	52.5	20.115	10.3	194.709	100.0
2010	12.172	9.7	27.452	21.8	70.964	56.4	15.342	12.2	125.930	100.0
2011	15.985	9.0	29.169	16.4	104.162	58.7	28.085	15.8	177.401	100.0
2012	13.886	13.4	13.672	13.2	58.672	56.6	17.462	16.8	103.692	100.0
2013	16.513	16.2	11.621	11.4	53.466	52.5	20.172	19.8	101.772	100.0
2014	13.155	15.3	9.179	10.6	44.080	51.1	19.777	22.9	86.191	100.0
2015	11.726	16.6	6.962	9.8	34.241	48.4	17.845	25.2	70.774	100.0
2016	11.489	19.4	6.199	10.5	27.356	46.1	14.269	24.1	59.313	100.0
2017	12.879	22.8	5.365	9.5	22.685	40.2	15.462	27.4	56.391	100.0
2018	13.191	22.2	5.166	8.7	22.908	38.5	18.185	30.6	59.450	100.0

Kaynak. BİDB, 2019

Çizelge 3 incelendiğinde, her yıl için öğrenci dağılımının 26-34 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmekle birlikte, yıllar ilerledikçe 0-18 ile 35 ve üzeri yaştaki öğrenci yüzdesinin diğer yaş grubundaki öğrenci yüzdesine göre arttığı görülmektedir. Örneğin, 2009 yılında 0-18 yaş

aralığındakiler toplam öğrencilerin %9.5'ini, 35 ve üzeri yaştakiler ise %10.3'ünü oluşturmaktadır. Ancak 2018 yılına gelindiğinde bu oranların sırasıyla %22.2'ye ve %30.6'ya yükseldiği görülmektedir. Bu durum Okul'un, ileri yaştaki yetişkinler için eğitime devam etmede bir fırsat yarattığına, aynı zamanda 0-18 yaş aralığındakilerin örgün eğitime devam etmemelerini veya örgün eğitimden ayrılmalarını kolaylaştırdığına işaret etmektedir. Yıllar itibariyle, Okul'a kayıtlı kadın öğrencilerin yaşa göre yüzde dağılımı aşağıdaki gibidir (BİDB, 2019):

Çizelge 4. 2009-2018 yılları arasında kadın öğrencilerin yaşa göre dağılımı

Yıl	0-18		19-25		26-34		35 ve üzeri		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
2009	9.189	8.4	33.193	30.1	56.934	51.7	10.809	9.8	110.125	100.0
2010	6.295	8.2	17.933	23.4	43.534	56.7	9.002	11.7	76.764	100.0
2011	7.289	6.8	17.316	16.3	65.738	61.9	15.919	15.0	106.262	100.0
2012	7.638	11.7	8.777	13.4	38.113	58.3	10.842	16.6	65.370	100.0
2013	9.259	14.5	7.013	11.0	34.777	54.4	12.895	20.1	63.944	100.0
2014	7.050	13.5	5.174	9.9	27.914	53.7	11.894	22.9	52.032	100.0
2015	5.898	13.7	3.536	8.2	22.242	51.8	11.271	26.3	42.947	100.0
2016	5.300	15.0	3.121	8.8	17.846	50.4	9.154	25.8	35.421	100.0
2017	6.244	18.1	2.820	8.2	15.102	43.8	10.307	29.9	34.473	100.0
2018	6.356	16.9	2.576	6.8	16.186	42.9	12.620	33.5	37.738	100.0

Kaynak. BİDB, 2019

Çizelge 4 incelendiğinde, 2011 ve 2018 yılları hariç, kadın öğrenci sayısının giderek azaldığı, 2018 yılına gelindiğinde bu azalışın oransal olarak %65.7'ye ulaştığı görülmektedir. Ayrıca, kadın öğrenci dağılımı 26-34 yaş aralığında yoğunlaşmakla birlikte, yıllar ilerledikçe 0-18 ile 35 ve üzeri yaştaki kadın öğrenci oranının arttığı gözlenmektedir. Her ne kadar kadın öğrenci sayısı azalmış olsa da, özellikle 0-18 yaş aralığındaki kadın öğrenci oranının son on yılda yaklaşık iki kat artmış olması, Okul'un örgün eğitime alternatif olarak tercih edildiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Yıllar itibariyle, Okul'a kayıtlı erkek öğrencilerin yaşa göre yüzde dağılımı aşağıdaki gibidir (BİDB, 2019):

Çizelge 5. 2009-2018 yılları arasında erkek öğrencilerin yaşa göre dağılımı

Yıl	0-18		19-25		26-34		35 ve üzeri		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
2009	9.263	11.0	20.700	24.4	45.315	53.6	9.306	11.0	84.584	100.0
2010	5.877	12.0	9.519	19.4	27.430	55.7	6.340	12.9	49.166	100.0
2011	8.696	12.2	11.853	16.7	38.424	54.0	12.166	17.1	71.139	100.0
2012	6.248	16.3	4.895	12.8	20.559	53.6	6.620	17.3	38.322	100.0
2013	7.254	19.2	4.608	12.2	18.689	49.4	7.277	19.2	37.828	100.0
2014	6.105	17.9	4.005	11.7	16.166	47.3	7.883	23.1	34.159	100.0
2015	5.828	20.9	3.426	12.3	11.999	43.1	6.574	23.7	27.827	100.0
2016	6.189	25.9	3.078	12.9	9.510	39.8	5.115	21.4	23.892	100.0
2017	6.635	30.3	2.545	11.6	7.583	34.6	5.155	23.5	21.918	100.0
2018	6.835	31.5	2.590	11.9	6.722	31.0	5.565	25.6	21.712	100.0

Kaynak. BİDB, 2019

Çizelge 5 incelendiğinde, 2011 yılı hariç, erkek öğrenci sayısının giderek azaldığı, 2018 yılına gelindiğinde bu azalışın oransal olarak %74.3'e ulaştığı görülmektedir. Ayrıca, erkek öğrenci dağılımı da 26-34 yaş aralığında yoğunlaşmakla birlikte, yıllar ilerledikçe 0-18 ile 35 ve üzeri yaştaki erkek öğrenci oranı artmaktadır. Bununla birlikte, 0-18 yaş aralığındaki erkek öğrenci oranının son on yılda yaklaşık üç kat arttığı görülmektedir. Buna göre, Okul'un erkek öğrenciler tarafından örgün eğitime alternatif olarak görülme oranı kadın öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı zamanda bu durum, örgün eğitime devam etmeme ya da örgün eğitimden ayrılma oranlarının erkekler arasında daha yoğun olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin yaş dağılımını gösteren Çizelge 3 incelendiğinde, Açık Öğretim Ortaokulu'nun azımsanmayacak bir yetişkin grubuna hitap ettiği, örneğin 2018 yılı için 19 ve üzeri yaştaki öğrenci oranının %77.8, 35 ve üzeri yaştaki öğrenci oranının ise %30.6 olduğu görülmektedir. Buna göre Okul, eğitim süreci dışında bulunan, bu anlamda örgün eğitimden mahrum kalıp eğitimsel dezavantaja sahip olan yetişkinler için eğitime dönme fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle, demografik özelliklere yönelik bir durum tespiti ve incelemenin, Okul öğrencileriyle ilgili olarak yetişkin eğitimi alanında yapılacak ileriki çalışmalara yol gösterici olacağı ya da ileriki dönemde yapılacak çalışmaları

zenginleştireceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, Okul öğrencilerinin demografik özelliklerinin araştırılarak ortaya konulmasının; örgün eğitimden ayrılma, eğitime dönme, katılma, dahil olma gibi başlıklar altında yeni soruların sorulması ve yeni sorun alanlarının tespit edilmesi bakımından önem taşıyacağı, bu başlıklar altında yapılacak sonraki çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Açık Öğretim Ortaokulu'nun 18 yaş ve üzerindeki yetişkin öğrencilerinin demografik özelliklerinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde, "Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, doğum yeri, Ankara'da yaşama süresi, göç edilen yerleşim yeri, göç etme nedeni, çalışma durumu, gelir durumu, ekonomik durum, oturulan konut tipi) nedir?" ve "Demografik özelliklerle cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorularına yanıt aranmaktadır.

- 37 -

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı tarama modelinde yürütülen betimsel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar, matematiği temel alan yöntemlerin kullanılmasıyla değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini yine matematiksel ve istatistiksel kavramlar, yöntemler ve verilerle açıklamaya çalışan araştırmalardır (Patton, 2005). Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, araştırmaya dahil olan birey ya da nesne, herhangi bir değiştirme çabası içinde bulunulmadan kendi ortamında tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2008).

Çalışmanın genel evrenini Türkiye'de Açık Öğretim Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreni ise, çalışmanın yapıldığı dönemde Ankara ili Çankaya ilçesinde Açık

Öğretim Ortaokulu'na kayıtlı bulunan 18 yaş ve üzerindeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Çankaya ilçesi, Çankaya Halk Eğitimi Merkezi ve Başkent Halk Eğitim Merkezi olmak üzere iki adet halk eğitim merkezini barındırmaktadır. Kayıt yenileme dönemlerinde, bankalara katkı payı yatırıldıktan sonra kayıtların otomatik olarak yenilenmesinden ve yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısının sınırlı kalmasından dolayı sistematik bir örneklem alma imkanı elde edilememiştir. Ayrıca, çalışma evrenine dahil öğrencilerin tam ve toplu listesine gerek MEB'ten gerekse anılan halk eğitim merkezlerinden ulaşılamamış olması, olasılıklı örnekleme yöntemlerinin kullanılmasına imkan vermemiştir. Söz konusu kısıtlardan dolayı bu araştırmada çalışma grubu ile çalışılmıştır. Çalışma grubu, Ankara ili Çankaya ilçesi Çankaya Halk Eğitimi Merkezi ve Başkent Halk Eğitim Merkezi'ne bağlı bir şekilde Açık Öğretim Ortaokulu'na kayıtlı bulunan 18 yaş ve üzerindeki 232 öğrenciden oluşturulmuştur.

- 38 -

Çalışmada kullanılan veriler, alan yazın taraması yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket yoluyla elde edilmiştir. Anketin geçerliği ve güvenilirliği açısından istatistiksel bir test süreci yürütülmemiş olup, sorular uzman grubuna görüşe sunulmuş ve uzman görüşleri yeterli görülmüştür. Anket, 16.04.2018 ile 31.12.2018 tarihleri arasında 232 öğrenciye uygulanmıştır.

Toplanan veriler, SPSS (versiyon 24) istatistik paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılıp sayısallaştırılmış ve yine bu program kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, her soruya verilen cevaplara ait frekans ve yüzde değerleri tablollaştırılmış, değişkenler arasındaki ilişki ve anlamlılık değerlendirmesi ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Ki-kare testinin uygulanamadığı durumlarda cevaplara ait frekans ve yüzde değerleri verilerek tablolar yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu kısımda öğrencilerin cinsiyet, yaş, medeni durum, doğum yeri, Ankara'da yaşama süresi, göç edilen yerleşim yeri, göç etme nedeni, çalışma durumu, gelir durumu, ekonomik durum ve oturulan konut tipi özelliklerine ilişkin bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar aktarılmaktadır. Çizelge 6'da öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 6. Cinsiyete göre dağılım

Cinsiyet	(f)	(%)
Kadın	163	70.3
Erkek	69	29.7
Toplam	232	100.0

Çizelge 6'ya göre öğrencilerin büyük çoğunluğu kadındır. Kadın oranının yüksekliği, Açık Öğretim Ortaokulu'nun, eğitim süreci dışında kalan kadınların tekrar eğitime dönebilmeleri için önemli bir fırsat sunduğuna işaret etmektedir. Çizelge 7'de öğrencilerin yaş aralıklarına göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 7. Yaşa göre dağılım

Yaş	(f)	(%)
18-25	14	6.0
26-35	39	16.8
36-45	65	28.0
46-55	62	26.7
56-65	40	17.3
65 üzeri	12	5.2
Toplam	232	100.0

Yaş bakımından en yüksek oranı %28.0'le 36-45 yaş arasındaki bireyler oluşturmaktadır. Sonrasında 46-55 yaş arasındakiler gelmektedir. Öğrencilerin %71.5'i 26-55 yaş arasındaki yetişkinlerden oluşmaktadır. Bu durum, özellikle örgün eğitimden uzak kalmış genç ve orta yaşta yetişkinler arasında Okul'un eğitime devam etmek için bir fırsat olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Katılımcıların

%5.2'sinin 65 üzeri yaşta olması ilginç bir bulgudur. Bu yetişkinler ile 56-65 yaş arasındakilerin oluşturduğu %19.5'lik grubun varlığı, kaybedilen öğrenim fırsatının ileri yetişkinlik yaşlarında yeniden yakalandığını göstermesi bakımından önemlidir. Öte yandan, öğrencilerin yaşları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Çizelge 8'de öğrencilerin medeni durumlarına göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 8. Medeni duruma göre dağılım

Medeni Durum	(f)	(%)
Bekar	35	15.1
Evli	175	75.4
Dul veya boşanmış	22	9.5
Toplam	232	100.0

Çizelge 8 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun evli olduğu, bekar, dul veya boşanmış öğrenci oranının toplam %24.6 olduğu görülmektedir. Özellikle dul veya boşanmış öğrenci oranı görece düşük olmasına rağmen, bu oran, daha önce sahip olunmayan veya ortadan kalkan eğitim imkanının medeni durum değişikliğiyle ortaya çıkan hayatın başka bir evresinde yeniden elde edilebildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Çizelge 9'da öğrencilerin medeni durum ve cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 9. Medeni durum ve cinsiyete göre dağılım

Medeni Durum	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		(f)	(%)
	(f)	(%)	(f)	(%)		
Bekar	24	14.7	11	15.9	35	15.1
Evli	118	72.4	57	82.6	175	75.4
Dul veya boşanmış	21	12.9	1	1.4	22	9.5
Toplam	163	100.0	69	100.0	232	100.0

sd=2 $\chi^2=7.402$ $p<0.05$

Öğrencilerin medeni durumları ile cinsiyetleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bekar öğrenciler arasında katılım oranları açısından cinsiyete bağlı yüksek bir farklılık görülmemekle birlikte, evli erkeklerin evli kadınlara oranla daha fazla katılım

sağladığı, dul veya boşanmış olan öğrenciler içerisinde bu oranın kadınların lehine olduğu görülmektedir. Evlilikle birlikte kadınlara yüklenen rolün, cinsiyetçi yaklaşımların ve toplumsal bakış açısının (Akkaş, 2019; Kiran, 2017), kadınların Açık Öğretim Ortaokulu'na katılım sağlamalarının önünde bir bariyer oluşturduğu ifade edilebilmektedir. Bunun tersi olarak, kadınların dul veya boşanmış olmalarının onların eğitim hayatına devam etmeye yönelik motivasyonlarını artırdığı söylenebilmektedir. Çizelge 10'da öğrencilerin doğum yerine göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 10. Doğum yerine göre dağılım

Doğum Yeri	(f)	(%)
Büyükşehir il merkezinde	71	30.6
İl merkezinde	51	22.0
İlçe merkezinde	49	21.1
Köyde	60	25.9
Diğer	1	0.4
Toplam	232	100.0

- 41 -

İl merkezinde doğanlarla birlikte, öğrencilerin %52.6'sının geçmişte diğer yerleşim yerlerine göre imkanlar açısından daha gelişmiş olduğu ifade edilebilecek şehir hayatıyla ilişkili bulunmaktadır. Ayrıca, bir öğrenci tarafından "diğer" seçeneğinde "kasaba" doğum yeri olarak belirtilmektedir. Çizelge 11'de öğrencilerin doğum yeri ve cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 11. Doğum yeri ve cinsiyete göre dağılım

Doğum Yeri	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Büyükşehir il merkezinde	56	34.4	15	21.7	71	30.6
İl merkezinde	43	26.4	8	11.6	51	22.0
İlçe merkezinde	26	16.0	23	33.3	49	21.1
Köyde	38	23.3	22	31.9	60	25.9
Diğer	0	0.0	1	1.4	1	0.4
Toplam	163	100.0	69	100.0	232	100.0

sd=4 $\chi^2=18.018$ $p<0.05$

Öğrencilerin doğum yerleri ile cinsiyetleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Açık Öğretim Ortaokulu'na devam etme fırsatı yakalayan kadınların büyük bir çoğunluğunun büyükşehir il merkezinde doğduğu görülmektedir. Büyükşehir il veya il merkezinde doğan kadınlar (toplamları %60.8) bu fırsatı yakalayabilmektedir. Erkekler açısından bakıldığında tersi bir tablo gözlenmektedir. İlçede ve köyde doğan erkekler (toplamları %65.2) büyükşehir il veya il merkezinde doğan erkeklere göre (toplamları %33.3) daha fazla katılım sağlamaktadır. Buna göre, ilçede veya köyde doğan erkekler tarafından daha yüksek oranda Okul'a devam edilerek zamanında elde edilemeyen eğitim fırsatı yakalamaktadır. Çizelge 12'de öğrencilerin Ankara'da yaşama süresine göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 12. Ankara'da yaşama süresine göre dağılım

Ankara'da Yaşama Süresi	(f)	(%)
Doğduğumdan beri	64	27.6
1-5 yıl	9	3.9
6-10 yıl	32	13.8
11-15 yıl	24	10.3
16-20 yıl	24	10.3
20 yıldan fazla	79	34.1
Toplam	232	100.0

Çizelge 12 incelendiğinde, doğduğundan beri ve 20 yıldan fazla süredir Ankara'da yaşayanlar dahil edildiğinde, öğrencilerin %61.7'sinin uzun yıllardır büyükşehirde bulunduğu görülmektedir. Uzun süredir büyükşehirde bulunmasına rağmen örgün eğitime devam etmemiş olan bu büyük kesimin varlığı, örgün ortaokulun çağ nüfusunu kapsamayla ilgili sorunlarını ve Açık Öğretim Ortaokulu'nun örgün eğitime alternatif olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Diğer taraftan, Ankara'da doğan 64 öğrenci dışında kalan 168 öğrencinin (%72.4) doğdukları yerlerden Ankara'ya göç ettikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan, öğrencilerin Ankara'da yaşama süreleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Çizelge 13'te Ankara'da doğmayan ve doğduktan sonra Ankara'ya göç ederek yerleşen

öğrencilerin göç ettikleri yerleşim yerine göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 13. Göç edilen yerleşim yerine göre dağılım

Göç Edilen Yerleşim Yeri	(f)	(%)
Büyükşehir il merkezinden	23	13.7
İl merkezinden	48	28.6
İlçe merkezinden	47	27.9
Köyden	49	29.2
Diğer	1	0.6
Toplam	168	100.0

Öğrencilerin çoğunluğunun köyden göç ettiği görülmektedir. Bu durum, köyden göç eden kişiler açısından Açık Öğretim Ortaokulu'nun önemli bir eğitim fırsatı sunduğunu düşündürmektedir. Diğer taraftan, büyükşehir il merkezinden göç ederek bir başka büyükşehir olan Ankara'ya yerleşenlerin oranı, göç edilen diğer yerleşim yerlerinin oranının yarısından daha azdır. Bu durum, daha önce de büyükşehirde yaşayarak veya büyükşehir kültürü içerisinde bulunarak bu kültürü deneyimleyenlerin örgün eğitim içerisinde bulunma ihtimallerinin daha yüksek olduğuna, dolayısıyla söz konusu kesim içerisinde açık okullara yönelim oranının daha düşük olduğuna işaret etmesi bakımından önemli görülmektedir. Öğrencilerin Ankara'ya göç ettikleri yerleşim yerleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Çizelge 14'te öğrencilerin Ankara'ya göç etme nedenine göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 14. Ankara'ya göç etme nedenine göre dağılım

Nedenler	(f)	(%)
Ben küçükken annem/babam gelmiş	33	19.7
Okumak için geldim	6	3.6
Evlendim geldim	42	25.0
Çocuklar okusun diye geldim	18	10.7
İş yoktu, çalışmak için geldim	39	23.2
Büyük şehirde yaşamak için geldim	4	2.4
Daha iyi bir iş bulmak için geldim	13	7.7
Diğer	13	7.7
Toplam	168	100.0

Çizelge 14 incelendiğinde, evlilik sonucunda ve çalışmak için Ankara'ya göç etmenin en yüksek oranlı nedenler olduğu görülmektedir. Buna göre, medeni durum değişikliği dışında, öğrencilerin Ankara'ya göç etmelerindeki motivasyonlarının temel olarak işsizlik ve buna bağlı olarak ekonomik nedenler olduğu söylenebilmektedir. Diğer taraftan, Ankara'ya okumak için geldiğini belirtilenlerin oranı sadece %3.6 olmasına rağmen, eğitime devam etmek istemenin başka bir şehre göç etmeye neden olacak temel motivasyonu oluşturması dikkate alındığında, söz konusu oranın azımsanmayacak bir değer olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, öğrencilerin %7,7'si tarafından "diğer" seçeneği belirtilmiş olup, "daha iyi yaşamak için geldim", "eş tayini nedeniyle geldim", "eşim çalışmak için geldi", "eşim geldi", "işe başlayan çocuklarım için geldim", "kardeşlerim burada olduğu için geldim", "memleket yakın olduğu için geldim", "sağlık sebebiyle, doktorum burada olduğu için geldim", "tayin nedeniyle geldim" ve "torunlara bakmak için geldim" ifadeleri Ankara'ya göç etme nedenleri arasında gösterilmektedir. Çizelge 15'te Ankara'da doğmayan ve doğduktan sonra Ankara'ya göç ederek yerleşen öğrencilerin Ankara'ya göç etme nedeni ve cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

- 44 -

Çizelge 15. Ankara'ya göç etme nedeni ve cinsiyete göre dağılım

Nedenler	Cinsiyet					
	Kadın		Erkek		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ben küçükken annem/babam gelmiş	20	17.4	13	24.5	33	19.7
Okumak için geldim	3	2.6	3	5.7	6	3.6
Evlendim geldim	40	34.8	2	3.8	42	25.0
Çocuklar okusun diye geldim	13	11.3	5	9.4	18	10.7
İş yoktu, çalışmak için geldim	22	19.1	17	32.1	39	23.2
Büyük şehirde yaşamak için geldim	4	3.5	0	0.0	4	2.4
Daha iyi bir iş bulmak için geldim	2	1.7	11	20.7	13	7.7
Diğer	11	9.6	2	3.8	13	7.7
Toplam	115	100.0	53	100.0	168	100.0

Evlenme sonucu göç etme oranı kadınlar arasında, iş bulmak, çalışmak veya daha iyi bir iş bulmak gibi ekonomik kaygılar sonucu göç etme oranı ise erkekler arasında dikkate değer biçimde yüksektir. Bu durum, kadın ve erkeğin toplumsal rolleriyle ilişkilendirilebilmektedir. Ülkemizde işgücüne katılma, istihdam ve işsizlik oranları açısından kadınlar aleyhine büyük bir uçurum bulunmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019). Ülkemizde erkekler daha yüksek oranda istihdam edilen, çalışan ve buna bağlı olarak para kazandır, kadın ise ona uyum sağlayandır. Öğrenciler açısından da durum benzerdir. Çizelge 16’da öğrencilerin çalışma durumuna göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 16. Çalışma durumuna göre dağılım

Çalışma Durumu	(f)	(%)
Çalışmıyorum	68	29.3
Kendi işyerimde çalışıyorum (esnaf vb.)	17	7.3
Sürekli bir işte çalışıyorum	68	29.3
İş buldukça çalışıyorum	27	11.6
Evde kendim bir şeyler yapıp satıyorum	16	6.9
Çalışıyordum, emekli oldum	34	14.7
Diğer	2	0.9
Toplam	232	100.0

Çizelge 16’dan, çalışma durumuna göre en yüksek oranın “çalışmıyorum” ve “sürekli bir işte çalışıyorum” seçeneklerinde eşit olarak oluştuğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin %0.9’u tarafından “diğer” seçeneği belirtilmiş olup, ev işlerine gidildiği ifade edilmektedir. Buna göre, katılımcıların 102’sinin (çalışmayanlar ile emekli olanlar - %44.0) halihazırda herhangi bir işte çalışmadığı, 85’inin (kendi işyerinde çalışanlar ile sürekli bir işte çalışanlar - %36.6) aktif olarak çalışma hayatının içerisinde bulunduğu, 45’inin (%19.4) ise iş buldukça çalışmak, evde bir şeyler yapıp satmak ve diğer seçeneğinde belirtildiği üzere ev işlerine gitmek şeklinde sürekli olmayan bir biçimde çalışma hayatına dahil olduğu görülmektedir. Çizelge 17’de öğrencilerin çalışma durumu ve cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 17. Çalışma durumu ve cinsiyete göre dağılım

Çalışma Durumu	Cinsiyet					
	Kadın		Erkek		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Çalışmıyorum	65	39.9	3	4.3	68	29.3
Kendi işyerimde çalışıyorum (esnaf vb.)	5	3.1	12	17.4	17	7.3
Sürekli bir işte çalışıyorum	33	20.2	35	50.7	68	29.3
İş buldukça çalışıyorum	21	12.9	6	8.7	27	11.6
Evde kendim bir şeyler yapıp satıyorum	16	9.8	0	0.0	16	6.9
Çalışıyordum, emekli oldum	21	12.9	13	18.8	34	14.7
Diğer	2	1.2	0	0.0	2	0.9
Toplam	163	100.0	69	100.0	232	100.0

Çalışmayan kadınların oranı çalışmayan erkeklerin oranından yaklaşık olarak on kat fazladır. Yine kendi işini yapan veya sürekli bir işte çalışan erkeklerin oranının kadınlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Öte yandan, iş buldukça çalışanların veya evde bir şeyler yapıp satanların içinde kadınların oranı daha yüksektir. Bu bulgular, çoğunlukla erkeklerin sabit iş sahibi olarak düzenli ekonomik hayatın içerisinde bulunduğuna işaret etmektedir. Ayrıca bu bulgu, ülkemiz işgücü istatistikleriyle paralellik göstermektedir (TÜİK, 2019). Bu durum, eğer çalışıyorlarsa kadınların, iş buldukça çalışarak ya da kendileri bir şeyler yapıp satarak daha çok yardımcı iş gücünü oluşturduğunu ve daha düşük oranda düzenli ekonomik hayatın içinde bulunarak çoğunlukla daha az nitelik gerektiren işlerde çalıştığını düşündürmektedir. Çizelge 18'de öğrencilerin çalışma durumu ve yaşa göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 18. Çalışma durumu ve yaşa göre dağılım

Çalışma Durumu	Yaş												Toplam	
	18-25		26-35		36-45		46-55		56-65		65+			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Çalışmıyorum	4	28.6	11	28.2	12	18.5	24	38.7	11	27.5	6	50.0	68	29.3
Kendi işimde çalışıyorum (esnaf vb.)	0	0.0	6	15.4	5	7.7	4	6.5	1	2.5	1	8.3	17	7.3
Sürekli bir işte çalışıyorum	7	50.0	11	28.2	34	52.3	15	24.2	1	2.5	0	0.0	68	29.3
İş buldukça çalışıyorum	3	21.4	8	20.5	6	9.2	5	8.1	5	12.5	0	0.0	27	11.6
Evde kendim bir şeyler yapıp satıyorum	0	0.0	3	7.7	7	10.8	6	9.7	0	0.0	0	0.0	16	6.9
Çalışıyordum, emekli oldum	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7	11.3	22	55.0	5	41.7	34	14.7
Diğer	0	0.0	0	0.0	1	1.5	1	1.6	0	0.0	0	0.0	2	0.9
Toplam	14	100.0	39	100.0	65	100.0	62	100.0	40	100.0	12	100.0	232	100.0

Sürekli bir işte çalışanlar arasında genç yetişkinlerin oranı yüksektir. Diğer taraftan, çalışmayanlar arasında, iş gücünün önemli bir kısmını oluşturan 18-45 yaş arasında bulunanların oranının yüksekliği dikkat çekicidir. Yine iş buldukça çalışanlar açısından da bu yaş grubundakiler azımsanmayacak ölçüdedir. Bu durum, genç öğrenciler arasında işsizliğin yıkıcı bir sorun oluşturduğunu düşündürmektedir. Çizelge 19'da öğrencilerin aylık kişisel gelir durumuna göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 19. Gelir durumuna göre dağılım

Aylık Gelir	(f)	(%)
Gelirim yok	76	32.7
1.000 TL ve altı	19	8.2
1.001 TL - 2.000 TL	86	37.1
2.001 TL - 3.000 TL	31	13.4
3.001 TL ve üstü	6	2.6
Geliri olup belirtmeyenler	14	6.0
Toplam	232	100.0

Çizelge 19 incelendiğinde, öğrencilerden %32.7'sinin gelirinin bulunmadığı, geliri olanlar içerisinde en yüksek oranı 1.001 TL ile 2.000 TL arasında geliri bulunanların oluşturduğu görülmektedir. Diğer taraftan, 3.001 TL ve üstünde geliri olduğunu belirten öğrencilerin oranı sadece %2.6'dır. Türkiye İşçi Sendikaları

Konfederasyonu ([TÜRK-İŞ], 2018) tarafından yürütülen 2018 yılı Aralık ayı açlık ve yoksulluk sınırı araştırması sonuçları incelendiğinde, dört kişilik bir ailenin açlık sınırının (sağlıklı, dengeli ve yeterli beslenme için yapılması gereken gıda harcaması tutarı) 1.941 TL, yoksulluk sınırının ise (gıda harcaması ile birlikte giyim, konut, ulaşım, eğitim, sağlık ve benzeri zorunlu harcamaların tutarı) 6.322 TL olduğu, evli olmayan çocuksuz bir bireyin yaşama maliyetinin ise 2.393 TL olarak aktarıldığı görülmektedir. Anılan araştırma çıktıları temel alındığında, öğrencilerin %78.0'i açlık sınırında yaşamaktadır. Bununla birlikte, 3.001 TL ve üstü gelire sahip olduğunu belirtenler ile geliri olup belirtmeyenlerin tamamının (%8.6) gelirinin yoksulluk sınırı olan 6.322 TL üzerinde olduğu kabul edilse bile, öğrencilerin en az %91.4'ünün yoksulluk sınırında yaşadığı ifade edilebilmektedir. Gelir durumuna ilişkin bu özellikler öğrencilerin alt sosyo-ekonomik statüye dahil olduğunu göstermektedir. Çizelge 20'de öğrencilerin aylık kişisel gelir durumuna ve cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

- 48 -

Çizelge 20. Gelir durumu ve cinsiyete göre dağılım

Aylık Gelir	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Gelirim yok	72	44.2	4	5.8	76	32.8
1.000 TL ve altı	18	11.0	1	1.4	19	8.2
1.001 TL - 2.000 TL	45	27.6	41	59.4	86	37.1
2.001 TL - 3.000 TL	16	9.8	15	21.7	31	13.4
3.001 TL ve üstü	1	0.6	5	7.2	6	2.6
Geliri olup belirtmeyen	11	6.7	3	4.3	14	6.0
Toplam	163	100.0	69	100.0	232	100.0

Geliri olmayanlar arasında kadınların oranı erkeklerin oranının yaklaşık sekiz katıdır. Dahası, 1.000 TL ve altı geliri olanlar da dahil edildiğinde, kadınların yarısından fazlasının dikkate değer bir geliri yoktur. Erkeklerin %92.8'inin 1.000 TL ve üzeri geliri bulunmaktadır. Gelir durumu açısından cinsiyete bağlı açık bir eşitsizlik mevcuttur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu alt sosyo-ekonomik statüde yer almaktadır, kadınlar ise bu statünün zeminini oluşturmaktadır.

Çizelge 21’de öğrencilerin aylık kişisel gelir durumuna ve yaşa göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 21. Gelir durumu ve yaşa göre dağılım

Gelir Durumu	Yaş												Toplam	
	18-25		26-35		36-45		46-55		56-65		65+			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Gelirim yok	4	28.6	16	41.0	15	23.1	25	40.3	11	27.5	5	41.7	76	32.8
1000tl ve altı	3	21.4	2	5.1	7	10.8	6	9.7	1	2.5	0	0.0	19	8.2
1001-2000tl	6	42.9	13	33.3	30	46.2	16	25.8	18	45.0	3	25.0	86	37.1
2001-3000tl	0	0.0	6	15.4	7	10.8	9	14.5	6	15.0	3	25.0	31	13.4
3001tl ve üstü	0	0.0	1	2.6	2	3.1	3	4.8	0	0.0	0	0.0	6	2.6
Geliri olup belirtmeyen	1	7.1	1	2.6	4	6.2	3	4.8	4	10.0	1	8.3	14	6.0
Toplam	14	100.0	39	100.0	65	100.0	62	100.0	40	100.0	12	100.0	232	100.0

Geliri olmayanlar arasında her yaş grubundan birey oranının yüksekliği dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, geliri olanlar içinde tüm yaş guruplarında yoğunluk 1.001-2.000 TL aralığındadır. Bu dağılımlar, öğrencilerin ekonomik durumlarının gerçekliğini doğrulamaktadır. Ekonomik yetersizlik tüm yaş guruplarına sirayet etmiş durumdadır. Çizelge 22’de öğrencilerin kendi ekonomik durumlarını değerlendirmelerine göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 22. Ekonomik duruma göre dağılım

Ekonomik Durum	(f)	(%)
Zengin	3	1.3
Orta halli	183	78.9
Yoksul	46	19.8
Toplam	232	100.0

Katılımcıların gelir durumu 2.000 TL’nin altında yoğunlaşmış olmasına rağmen, Çizelge 22 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendisini orta halli olarak tanımladığı görülmektedir. Bununla birlikte, TÜRK-İŞ (2018) tarafından ortaya konulan açlık ve yoksulluk sınırlarına bakıldığında, öğrencilerin %78.0’i açlık ve en az

%91.4'ü yoksulluk sınırında yaşamaktadır. Ancak buna rağmen, sadece %19.8'i kendisini yoksul olarak tanımlamaktadır. Bu ise yoksulların esasen kendilerine yoksul demediklerini düşündürmektedir. Benzer bir sonuç “Medya Ne Ki Her Şey Yalan” adlı çalışmada da göze çarpmakta olup, anılan çalışma kapsamında görüşülen yoksulların büyük bir bölümünün kendilerini yoksul olarak tanımlamadıklarının, kendilerini yoksul olarak görüp görmediklerine yönelik soruya “ne evet, ne hayır” cevabını vermektense “hem evet, hem hayır” cevabını verdiklerinin tespit edildiği görülmektedir (Ergül, Gökalp ve Cangöz, 2012). Bu haliyle bahsi geçen kaynakta aktarılan sonuçlarla bu çalışma çıktıları paralellik göstermektedir. Çizelge 23'te öğrencilerin kendi ekonomik durumlarını değerlendirmeleri ve cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 23. Ekonomik durum ve cinsiyete göre dağılım

Ekonomik Durum	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		(f)	(%)
	(f)	(%)	(f)	(%)		
Zengin	2	1.2	11.4	1.4	3	1.3
Orta halli	126	77.3	57	82.6	183	78.9
Yoksul	35	21.5	11	15.9	46	19.8
Toplam	163	100.0	69	100.0	232	100.0

Ekonomik durumunu zengin olarak görenler arasında cinsiyete bağlı bir fark gözlenmemekle birlikte, kendisini orta halli olarak tanımlayanlar arasında erkeklerin, yoksul olarak tanımlayanlar arasında ise kadınların oranı yüksektir. Buna göre, kadınların ekonomik durumlarına ilişkin algılarının mevcut gerçeklikleriyle daha fazla örtüştüğü söylenebilmektedir. Çizelge 24'te öğrencilerin oturdukları konut tipine göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 24. Oturulan konut tipine göre dağılım

Konut Tipi	(f)	(%)
Apartman dairesi	193	83.2
Gecekondu	10	4.3
Bahçeli ev	29	12.5
Toplam	232	100.0

Çizelge 24 incelendiğinde, konut tipine göre yoğunluğun apartman dairesinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının alt sosyo-ekonomik statüye dahil olmasına rağmen, çoğunlukla yoksullukla ilişkilendirilen gecekondu oturanların oranının düşüklüğü ilginç bir bulgudur. Bu durum, öğrenciler arasında kentli yoksulların yoğunluğunu ve bu öğrencilerin kent yaşamına entegre olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Diğer taraftan, katılımcıların ekonomik durumu göz önüne alındığında, gecekondu yaşayanların oranının yüksek çıkması beklense de, bahsi geçen apartman dairelerinin ne kadarının gecekondu şeklinde yapılanan apartman dairesi olduğu veya son dönemde yürütülen kentsel dönüşüm çalışmaları sonrasında gecekondu evrilen bölgelerde bulunduğu bilinememektedir. Öte yandan, öğrencilerin oturdukları konut tipi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Sonuç

- 51 -

Açık Öğretim Ortaokulu azımsanmayacak bir yetişkin grubuna hitap etmektedir. Buna göre, söz konusu Okul, eğitim süreci dışında kalan, bu anlamda örgün eğitimden mahrum kalıp eğitimsel dezavantaja sahip olan yetişkinler için eğitime dönme fırsatı sunmaktadır. Bu çalışmada, Açık Öğretim Ortaokulu'nun 18 yaş ve üzerindeki yetişkin öğrencilerinin demografik özellikleri analiz edilebilmesi amacıyla, Ankara ili Çankaya ilçesinde Açık Öğretim Ortaokulu'na kayıtlı bulunan 18 yaş ve üzerindeki 232 öğrenciden oluşan çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Öğrencilerin %70.3'ü kadın, %29.7'si erkektir. Kadınların oranı, ülkemizde örgün resmi veya özel ortaokula devam eden ve 2018-2019 eğitim öğretim yılı için %48.8 olan kadın oranından yüksektir. Kadın oranının yüksekliği, eğitim süreci dışında kalan kadınların tekrar eğitime dönebilmeleri için Açık Öğretim Ortaokulu'nun bir fırsat yarattığına işaret etmektedir. Diğer taraftan, açık öğretimde kadın oranının bu denli yüksek olması, kadınların, toplumsal cinsiyet

rolleriyle ilişkili olarak örgün eğitimin dışında kaldıklarını da göstermektedir. Buna göre Okul, kadınlar için önemli bir eğitim fırsatı sunmakla birlikte esasen onların örgün eğitimden uzak kalmaları için bir ortam yaratmaktadır.

Yaş bakımından yoğunluk 36-55 yaş aralığındadır. Öğrencilerin %6.0'sı 18-25 yaş aralığında, %5.2'si ise 65 üzeri yaşta bulunmaktadır. 65 üzeri yaştaki öğrenci oranı az da olsa, bu oran, kaybedilen öğrenim fırsatının ileri yetişkinlik yıllarında Açık Öğretim Ortaokulu sayesinde yeniden yakalandığını göstermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu evlidir. Dul veya boşanmış öğrenciler de bulunmakta olup, bunlar arasında kadınların oranı daha yüksektir.

Katılımcıların üçte birinin büyükşehir il merkezinde doğduğu görülmektedir. İl merkezinde doğanlar da dahil edildiğinde, öğrencilerin neredeyse yarısının geçmişi, görece olarak imkanların daha gelişmiş olduğu şehir hayatıyla ilişkili bulunmaktadır. Doğduğundan beri ve 20 yıldan fazla süredir Ankara'da yaşayanlar, öğrencilerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Uzun süredir büyükşehirde bulunmasına rağmen örgün eğitime devam etmemiş olan bu büyük kesimin varlığı, örgün ortaokulun çağ nüfusunu kapsamayla ilgili sorunlarına ve Açık Öğretim Ortaokulu'nun örgün eğitime alternatif olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Öğrencilerin %72.4'ünün başka yerleşim yerlerinden Ankara'ya göç ettiği görülmekte olup, öğrenciler arasında göç oranının yüksekliğinden bahsedilebilmektedir. Göç edenler arasında cinsiyete bağlı bir ayırt edicilik bulunmamaktadır. Göç edenlerin çoğunlukla köyden veya il merkezinden göç ettiği görülmektedir. En önemli göç nedeni evlenmedir. Bunu, iş bulmak/çalışmak için göç izlemektedir. Evlenme nedeniyle göç oranı kadınlar arasında, iş bulmak/çalışmak amacıyla göç oranı ise erkekler arasında yüksektir.

Öğrencilerin neredeyse üçte biri herhangi bir işte çalışmamaktadır. Buna göre, büyük bir çoğunluğu iş gücü nüfusuna dahil olan

öğrenciler arasında işsizlik hakimdir. Çalışanlar arasında sürekli bir işte çalışanların oranı düşüktür. Emekli olanlar dışında kalan diğer kesim iş buldukça çalıştığını, evde bir şeyler yapıp sattığını veya ev işlerine gittiğini belirtmektedir. Çalışmayan kadınların oranı çalışmayan erkeklerin oranının neredeyse on katıdır. Sürekli bir işte çalışan erkeklerin oranı ise kadınların oranının iki katından fazladır. Buna göre, kadınlar çalışma hayatına daha az dahildir, çalışanlar ise çoğunlukla geçici işlerde çalışmakta ve daha çok nitelik gerektirmeyen yardımcı iş gücünü oluşturmaktadır. Bu durum, iş sahibi olmayla ilgili cinsiyetler arası önemli bir eşitsizliğin bulunduğunu göstermektedir. Sürekli bir işte çalışanlar arasında genç yetişkinlerin oranı yüksek olmasına rağmen, çalışmayanlar arasında iş gücünün önemli bir kısmını oluşturan 18-45 yaş arasında bulunanların oranı yüksektir. İşsizlik, özellikle genç yetişkin öğrenciler arasında yıkıcı bir sorundur.

Öğrencilerin yaklaşık üçte birinin herhangi bir geliri bulunmamaktadır. Gelir yoğunluğu 1.001 TL-2.000 TL aralığındadır. 3.001 TL ve üzeri gelire sahip olduğunu belirten öğrenci oranı son derece düşüktür. Öğrencilerin %78.0'i açlık sınırında ve en az %91.4'ü yoksulluk sınırında yaşamaktadır (TÜRK-İŞ, 2018). Gelir durumuna ilişkin bu özellikler, öğrencilerin alt sosyo-ekonomik statüye dahil olduğunu göstermektedir. Ancak buna rağmen, büyük bir çoğunluk ekonomik durumunu orta halli olarak görmektedir. Öğrencilerin sadece %19.8'i kendisini yoksul olarak tanımlamaktadır. Bu sonuç, yoksulların, kendilerine yoksul demediklerini ortaya koyan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Ergül, Gökalp ve Cangöz, 2012). Geliri olmayanlar arasında kadınların oranı erkeklerin oranının yaklaşık sekiz katıdır. Gelir durumu açısından cinsiyete bağlı açık ve derin bir eşitsizlik mevcuttur. Öğrencilerin çoğunluğu apartman dairesinde oturmaktadır. Bu durum, kentli yoksulların yoğunluğunu ve yoksulların kent yaşamına entegre olmaya çalıştığını göstermektedir.

Açık Öğretim Ortaokulu'nun 18 yaş ve üzerindeki yetişkin öğrencilerinin demografik özelliklerinin analizini ele alan bu çalışmanın bulgularının, benzer öğrenci gruplarıyla yapılacak çalışmalara yol gösterici nitelikte olacağı, ayrıca örgün eğitimden ayrılma, eğitime dönme ve katılma konularında yapılacak çalışmalara katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

Açık Öğretim Ortaokulu. (2017). Açık Öğretim Ortaokulu Web Sayfası Sıkça Sorulan Sorular. Erişim Adresi: <https://aio.meb.gov.tr/www/sikca-sorulan-sorular-sss/icerik/33>, Erişim Tarihi: 05.12.2018

Açık Öğretim Ortaokulu. (2018a). 2018-2019 Öğretim Yılı I.Dönem İlk Kayıt Kılavuzu. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı Açık Öğretim Ortaokulu Müdürlüğü, Ankara. Erişim Adresi: http://aio.meb.gov.tr/kitap_kilavuz/2018_1_kayit_yenileme_kilavuzu.pdf, Erişim Tarihi: 04.12.2018

Açık Öğretim Ortaokulu. (2018b). 2018-2019 Öğretim Yılı I.Dönem Kayıt Yenileme Kılavuzu. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı Açık Öğretim Ortaokulu Müdürlüğü, Ankara. Erişim Adresi: http://aio.meb.gov.tr/kitap_kilavuz/2018_1_kayit_yenileme_kilavuzu.pdf, Erişim Tarihi: 04.12.2018

- 55 -

Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları Çerçevesinde Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı. *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl: 2019, ss.97-108. Erişim Adresi: http://www.ekevakademi.org/Makaleler/132721677_05%20Ibrahim%20AKKAS.pdf Erişim Tarihi: 31.05.2021.

Ergül, H., Gökalp E. ve Cangöz, İ. (2012). *Medya Ne Ki Her Şey Yalan-Kent Yoksullarının Günlük Yaşamında Medya*. İstanbul: İletişim.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (On sekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıran, E., (2017). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Türkiye’de Çocuk Gelinler. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, ICOMEB 2017 Özel Sayısı, 1-8. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399340> Erişim Tarihi: 31.05.2021.

Milli Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Ortaokulu Yönetmeliği. (2001). T.C. Resmi Gazete, 24561, 22 Ekim 2001.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu 1-2017. İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı. Erişim Adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017-1/mobile/index.html>, Erişim Adresi: 12.12.2017.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu 2018. İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı. Erişim Adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2018/mobile/index.html>, Erişim Tarihi: 11.03.2020

Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı İstatistiki Verileri. 27.02.2019 tarihli ve 4247481 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı yazısı.

- 56 -

Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. New York: John Wiley & Sons.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). İşgücü İstatistikleri 2018. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu. Erişim Adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2018-30677> Erişim Tarihi: 30.05.2021.

Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu. (2018). Aralık 2018 Açlık ve Yoksulluk Sınırı Araştırması Haber Bülteni. Ankara: Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu. Erişim Adresi: <http://www.turkis.org.tr/ARALIK-2018-ACLİK-ve-YOKSULLUK-SINIRI-d158749> Erişim Tarihi: 10.11.2019

Edebiyatın Dönüştürücü Öğrenme Deneyimlerini Desteklemedeki Rolü*

*Esra Sertel***

Özet

İlk kez Mezirow'un 1978 yılında ortaya attığı Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, kişilerin deneyimlerini ve varsayımlarını, tetikleyici bir olay sonucunda eleştirel yansıtma yoluyla sorguladıkları ve farklı bakış açıları edindikleri öğrenme süreçlerine odaklanmaktadır. Bireyin varsayımlarını gözden geçirirken daha çok yaşadığı rasyonel süreçlere vurgu yapan Mezirow, daha sonra birçok araştırmacı tarafından rasyonel ve bilişsel süreçlere daha fazla odaklanmakla, duygusal süreçlere vurgu yapmamakla ve yeterince kapsayıcı

* *The Role of Literature in Promoting Transformative Learning Experiences*

** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Doktor Adayı,
esrayedekci@gmail.com

bir kuram oluşturmamakla eleştirilmiştir. Mezirow'un teorisini geliştiren bu araştırmacılar, duygusal ve yaratıcı süreçlerin dönüştürücü öğrenme deneyimlerindeki etkisine daha fazla vurgu yapılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu noktadan hareketle yapılan bazı çalışmalar, sanatın ve sanatın yazılı bir formu olan edebiyatın Dönüştürücü Öğrenme Kuramının önemli kavramları ile ilişkisini incelemişler, edebiyatın, duygular, hayal gücü ve estetik deneyimler üzerindeki etkisinin dönüştürücü öğrenme deneyimlerini desteklemede rol oynayabileceğine değinmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Yetişkin öğrenmesi, dönüştürücü öğrenme kuramı, Mezirow, yetişkin eğitimi, perspektif dönüşümü, sanat, edebiyat

Abstract

Founded by Jack Mezirow in 1978, Transformative Learning Theory focuses on individuals' questioning their assumptions through critical reflection as a result of a triggering event and experiencing changes in their perspectives. Mezirow, who emphasized the rational processes experienced by the individual while questioning their assumptions, was later criticized by many researchers for not creating a comprehensive theory. These researchers indicated that emotional and creative processes also play an important role in transformative learning experiences. From this point of view, some studies investigated the relationship between art as well as literature as a literary form of art and the important concepts of Transformative Learning Theory and pointed out that the effect of literature on emotions, imagination and aesthetic experiences can play a role in fostering transformative learning experiences.

Keywords: Adult learning, transformative learning theory, Mezirow, adult education, perspective transformation, art, literary art, fiction

İnsanlar için değişim sonsuz bir süreçtir ve hem kendimizle hem de içinde yaşadığımız dünya ile uyum içinde yaşamının önemli bir kısmı, değişimle kurduğumuz ilişkiye göre şekillenmektedir. Bu durum, deneyimlerimizi şekillendiren dış dünyadaki değişimlerle katmanlı ve sürekli bir ilişki kurmamıza neden olmaktadır. Belki de insanlık tarihinin en büyük değişimlerine seyirci kaldığımız içinde bulunduğumuz dönemde, yaşadığımız değişimlere nasıl yön verdiğimiz büyük önem taşımakta ve bu durum kişilere büyük bir sorumluluk yüklemektedir; zira yetişkinler olarak, benliğimize, deneyimlerimize ve dünyaya yüklediğimiz tüm anlamlar bu değişimlerle şekillenmektedir. Taylor (1998), bireylerin hayatlarının ayrılmaz bir parçası olan değişimin, insanların yaşamlarını anlamlandırma ihtiyaçlarıyla olan ilişkisinden şu şekilde bahsetmektedir:

Tüm insanların günlük hayatlarını anlamlandırma konusunda içgüdüsel bir azimleri vardır çünkü hayatta kalıcı gerçekler yoktur ve değişim sürekli. Bildiklerimizin ve inandıklarımızın her daim geçerli olacağından emin olamayız. Dolayısıyla, dünyayı daha iyi anlayabilmek için yetişkinlikte daha eleştirel bir dünya görüşü edinmek mecburidir. Bunun için başkalarının değerlerini sorgulamadan benimsemek yerine, kendi değerlerimiz, hislerimiz ve anlamlarımızla uzlaşıp, onlara göre hareket etmemiz gerekir. Daha güvenilir inançlar geliştirmek, güvenilirliklerini keşfetmek, doğrulamak ve bilinçli kararlar vermek yetişkin öğrenme süreci için son derece önemlidir (Taylor,1998).

- 59 -

Taylor'a göre hem kişisel değişimlerimize hem de etrafımızda olan bitene uyum sağlayabilmemiz kendimizi, değerlerimizi ve inançlarımızı sorgulamamız ve yarattığımız anlamlarla barışıp eylemlerimizi bu doğrultuda gerçekleştirmemizle ilişkilidir (ibid). İşte tüm bu süreçlere vurgu yapan ve yetişkin bireylerin ve grupların nasıl değiştiklerini inceleyen Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, bilindiği üzere ilk kez 1978'de Jack Mezirow tarafından ortaya atılmış fakat Mezirow'dan ilham alan birçok araştırmacı tarafından eleştirilmiş ve geliştirilmiştir.

Problem

Bu çalışma öncelikle Mezirow'un Dönüştürücü Öğrenme kuramından ve bu kuramın duygusal boyutlarına daha fazla vurgu yapılarak

geliştirilmesinden hareketle, sanatın ve edebiyatın, kuramın temel kavramlarıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Daha sonra bu ilişkiye dayalı olarak, edebiyatın dönüştürücü öğrenme deneyimlerini destekleyici bir araç olarak düşünülmesi için önyak olmayı ve tetikleme amaçlayan bir metin ortaya koymaya çalışmaktadır.

Çalışmada ilk olarak Mezirow'un kuramından ve aldığı eleştirilerden bahsedilecek; bu eleştiriler sonucunda Dönüştürücü Öğrenmenin duygusal süreçlerine daha fazla vurgu yapan araştırmacıların görüşlerine yer verilecek, bu bağlamda sanat ve edebiyatın duyguları, hayal gücünü ve estetik deneyimleri harekete geçirmesinin dönüştürücü öğrenme deneyimlerini desteklemedeki rolü ele alınacak, son olarak bu konuda yapılmış iki çalışmaya ve bu çalışmaların bulgularına yer verilecektir.

Çalışma edebiyatın, kuramın temel kavramlarıyla ilişkisini ortaya koymayı ve buna dayalı olarak kullanılabilir bir yöntem üzerinde düşünülmesi için önyak olmayı ve bu uygulamalara ilham verici, harekete geçirici olmayı amaçlayan bir derleme çalışmasıdır. Bu amaçlara ulaşabilmek için farklı araştırmacıların ve teorisyenlerin konu hakkındaki görüşlerini inceleyen geniş bir literatür taramasını içermekte ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramının temel kavramları ile edebiyat arasındaki ilişkiyi inceleyen iki çalışmaya yer vermektedir.

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı

Mezirow, bireylerin yaşamlarında değişikliğe yol açan deneyimlerin dönüştürücü dinamikleri olduğunu belirtmekte, dönüştürücü öğrenmeyi en basit haliyle “insanların geçmişteki deneyimlerinin gelecekteki olaylara ve davranışlarına rehberlik etmesi, bunları geçmişteki deneyimlerinin yardımıyla yorumlaması ve yapılandırması” olarak tanımlamaktadır (1994). Mezirow'un bakış açısını destekleyen Jackson'a göre dönüştürücü öğrenme, birey yeni karşılaşılan fikirler

ve önceki öğrenmelerin ortaya çıkardığı varsayımlar arasında uzlaşma sürecine girdiğinde gerçekleşmektedir (2008). Jackson, deneyimlerimizi kendimize göre yorumladığımızı ve bu yorumlar sayesinde dünyayı anlamlandırdığımızı söyler. Dolayısıyla dönüştürücü öğrenme süreci, bu algıların irdelenmesi, sorgulanması, doğrulanması ve düzenlenmesi sürecidir. Patricia Cranton dönüştürücü öğrenme sürecini şu şekilde tarif eder:

İnsanlar yetişkinliğe erişene kadar bakış açılarını, deneyimlerini yorumlama şekillerini ve kendi değerlerini geliştirmiş olurlar. Bu süreç, devam eden ve yeni deneyimlerle yenilenen bir süreçtir. Süreç devam ederken yeni deneyim var olan bakış açıları ve değerlere kolay entegre olmazsa, yetişkinler geçmiş deneyimlerini gözden geçirme ihtiyacı hissederler. Bu noktada ya yeni öğrenmeleri yok sayıp var olan bakış açılarını sürdürmeyi ya da mevcut olanı sorgulayıp, gözden geçirip yeniden incelemeyi tercih ederler. İşte bu, eleştirel yansıtmanın en basit anlatımı ve dönüştürücü öğrenmenin de başlangıç noktasıdır (1994).

O'Sullivan, oluşturduğumuz anlamların ve algıların sorgulandığı bu süreci derin ve sarsıcı bir süreç olarak görmektedir (2003). Ona göre dönüştürücü öğrenme duygu, düşünce ve davranışlarımızın altında yatan temel varsayımların derinden sarsıldığı, bilincimizin ve varoluşumuzun farklı bir şekil aldığı bir süreçtir. Böylesi bir değişim kendimiz, dünyadaki yerimiz, başkalarıyla olan ilişkilerimiz ve doğayla ilgili algılarımızı ve elbette sınıfa, cinsiyete, ırka, bedenimize dayalı tüm güç ilişkilerine dair anlayışımızı derinden etkiler, yaşama dair farklı yaklaşımlar geliştirmemize yardım eder. Diğer bir deyişle, O'Sullivan dönüştürücü öğrenmeyi yetişkin öğrenmesini anlamlandırma süreci, toplumun demokratikleştirilmesi ve kişilerin kendilerini gerçekleştirme olarak görür (2003).

Dolayısıyla dönüştürücü öğrenme algılarımızı, varsayımlarımızı, inançlarımızı sorguladığımız ve gereken düzeltmeleri yaptığımız bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Mezirow'a göre (1994), insanlar kendi gerçekliklerini oluştururlar, fakat bu süreç sosyal bağlam içinde, başka insanlarla etkileşimle gerçekleşmektedir ve değişime dayalıdır. Bireyin etkileşimleri ve deneyimleri dünyaya yükledikleri anlamları etkilemektedir. Kişilerin bakış açılarının ve varsayımlarının oluşum

süreci, içinde yaşanan aileye, kültüre ve topluma bağlıdır. Kişinin önem verdiği değer yargıları ve dünyaya olan bakışını belirleyen fikirleri tek başına oluşturabileceği bir sürece bağlı değildir. İçinde yaşanan toplumun ve kültürün, bahsi geçen algıları oluşturmaktaki etkisi büyüktür.

Dirkx, dünyayı başkaları tarafından onaylanmış bakış açılarıyla algıladığımızı, bu yüzden de kişileri toplumsal, siyasi ve kültürel bağlamlarından ayrı tutmanın imkansız olduğunu belirtir (2001). Yetiştığımız kültürün, içinde yaşadığımız toplumun ve konuştuğumuz dilin bakış açılarımızı, dünyayı algılayış şeklimizi ve deneyimlerimiz hakkındaki yorumlarımızı biçimlendirdiğini dile getiren Mezirow, “toplumu ve dili şekillendiren ve algılarımızı kısıtlayan üstü kapalı ideolojiler, dil oyunları, kültürel kodlar, toplumsal normlar, roller, pratikler ve az gelişmiş bilinç seviyesi gibi her türlü mekanizmanın kişilerde çarpık varsayımlar oluşturduğunu” dile getirir (1991).

- 62 -

Cranton, Mezirow’un bahsettiği kültürel kodların ve rollerin sorgulanması eylemini eleştirel yansıtma ve eleştirel düşünce süreçlerinin başlangıcı olarak görmekte ve öğrenenin “neden” sorusunu sorduğu an, yansıtma sürecinin başladığını ifade etmektedir. Ona göre, dönüştürücü öğrenmenin merkezinde varsayımların sorgulandığı bir yansıtma süreci bulunmaktadır (1994). Mezirow eleştirel yansıtmayı “anlam yapılarımızın sonuçlarının ve kaynaklarının bilinçli bir şekilde yeniden değerlendirilmesi” olarak tanımlamaktadır. Bu, fikirlerimizde bir sıkıntı olduğunu fark ettiğimiz ve varsayımlarımızı mantıklı bir şekilde gözden geçirerek farklı fikirlerdeki kişilerle konuşup en bilinçli karara vararak inançlarımızı geçerli kılmaya çalıştığımız bir süreçtir (1994).

Jakson (2008), eleştirel yansıtma sürecinin ya onaylayıcı ya da dönüştürücü olduğunun, eleştirel yansıtma sonucu, kişinin mevcut varsayımlarını rahatsız edici ya da savunulamaz durumda bulmasının öğrenmeyi dönüştürücü yaptığının altını çizmektedir. Mezirow, bu

durumu “rahatsız edici ikilem” olarak ifade etmekte ve bu ikilemin anlam perspektifi dönüşümüne giden sürecin başlangıç noktası olduğunu dile getirmektedir (1991). Jackson, “bilişsel çelişki” olarak adlandırdığı bu başlangıcı tetikleyen, yetişkinin “kanıtlanmış gerçeklikler ile kendi dünyayı algılayış biçimi arasındaki çatışma” olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bu, zihinsel ve duygusal olarak yorucu ve rahatsız edici bir süreçtir, fakat bahsi geçen bilişsel uyumsuzluk süreciyle kişi kendini kandırmadan, inkara gitmeden, zihinsel ve duygusal olarak çok yıpranmadan mücadele edebilirse, ikinci aşama olan kendini dışarıdan görebilme kısmına geçebilir. Bu aşama, kişinin temel varsayımlarını ve inançlarını tarafsız bir şekilde sorgulamasını gerektirir (2008).

Dolayısıyla dönüştürücü öğrenme sürecini başlatma potansiyeli olan bu kıvılcım, yetişkin için oldukça sıkıntılı bir süreç doğurabilmektedir. En nihayetinde yetişkin bir bireyin hayatını anlamlandırmak için kullandığı, uzun süre benimsediği fikirlerinin ve bakış açılarının artık geçerli olmadığını kabul etmesi kolay değildir. Eğer kişi eleştirel düşünce ve yansıtma süreçlerini başarılı ve verimli bir şekilde tamamlayabilirse bunalım ve üzüntü gibi negatif hislerin ardından çelişkilerle uzlaşması, olmuyorsa onlarla yaşamayı öğrenmek için çeşitli yollar üretmesi diğer bir aşamadır (Cranton, 1994). Bu aşamayı, alternatif fikirlerin, bakış açılarının ve düşünme şekillerinin geliştirilmesi, ortaya çıkan yeni bakış açılarının kişinin hayatına entegre edilmesi süreçleri takip etmektedir (ibid). Dolayısıyla Cranton dönüştürücü öğrenme sürecinin çok aşamalı olduğundan bahseder:

Dönüştürücü öğrenme; tetikleyici bir olay ya da durum, bu durumla ortaya çıkan hayal kırıklığı, öfke, heyecan, kaygı vb. duygusal tepkiler, yansıtma, varsayımların (anlam şemalarının) ve anlam perspektiflerinin sorgulanması, yenilenmesi, entegrasyon süreci ve denge oluşturma gibi aşamalardan oluşan çok katmanlı bir süreçtir. Bu evreleri birbirlerinin devamı gibi görmek ve aralarında hiyerarşik bir ilişki olduğunu düşünmek güvenli değildir (ibid).

Kısacası Dönüştürücü Öğrenme kuramının anahtar kavramlarından olan anlam perspektifi dönüşümü; bireyde rahatsız edici bir ikilem oluşması ve bunun sonucunda kişinin kendini, fikirlerini, bakış açılarını eleştirel bir şekilde incelemesi, yeni roller ve eylem arayışı içine girmesi ve edinilen yeni bakış açısının yaşama entegre edilmesi gibi adımlardan oluşmaktadır (Mezirow, 2000). Mezirow, perspektif dönüşümünü “psikokültürel varsayımlarımızın kendimizi ve ilişkilerimizi görüş şeklimizi nasıl ve neden kısıtladığının eleştirel olarak farkına varıldığı, bu varsayımların daha kapsayıcı olmaları yönünde yeniden yapılandırıldığı bir özgürleşme süreci” olarak tanımlamaktadır (1991). Bu süreç bireyin bilincini ve var oluşunu çarpıcı ve kalıcı şekilde değiştirmekte ve kişinin kendisini konumlandığı yer, insanlarla ve doğayla olan ilişkisi, sınıf ve cinsiyet farkındalıkları, sosyal adalet, barış ve kişisel tatmin gibi konuları yeniden yorumlamasını ve yapılandırmasını içermektedir.

- 64 -

Jakson (2008), gelişmiş düzeydeki anlam perspektiflerinin tam bilgiye dayalı, kapsayıcı, içsel ve dışsal tüm baskılardan bağımsız, farklı bakış açılarına, eleştirel değerlendirme ve yansıtmaya açık, argüman ve kanıt üretirken tarafsız ve rasyonel olduklarını belirtmektedir. Tüm bunların yanında perspektif dönüşümünün diğer bir kanıtı da bağlam dışında da düşünebilme becerisinin geliştirilmesidir. Kişi, günlük yaşamda karşılaşılan normların, kodların ve algısal filtrelerin kaynakları ve sonuçları hakkında daha fazla farkındalık sahibidir (ibid).

Bahsedilen bu sürecin ulaşmak istediği; diğer bir deyişle, dönüştürücü öğrenmenin hedeflediği sonuç özgürleştirici ve güçlendirici öğrenmenin gerçekleşmesidir. Cranton (1994), öğrenen özgürlüğünün dönüştürücü öğrenmenin hem hedefi hem de gereksinimi olduğunu, özgürleşmiş ve güçlenmiş bir öğrenenin eleştirel söyleme tamamen katkıda bulunabileceğini dile getirmektedir. Ona göre özgürleştirici öğrenme, seçeneklerimizi sınırlandıran ve yaşamlarımızı kontrol eden, kontrolümüz dışında görünen ve artık yadırgamadığımız güçlerden

kendimizi azat etmemizle gerçekleşmektedir. Jackson dönüştürücü öğrenmenin özgürleştirici niteliğinden şu şekilde bahseder:

Özgür olabilmek için gerçekliğimizin farkına varabilmemiz, sorgulamadan kabul ettiklerimizle gerçeklik arasındaki ilişkiyi kabul etmemiz, kültürün, dinin, büyüklerin, ailenin veya politikacıların sesiyle değil; kendi sesimizle konuşabilmemiz gerekir. Bu yüzden bireyler pasif bir şekilde başkaları tarafından belirlenmiş toplumsal “gerçekleri” değil, eleştirel yansıtma ve rasyonel düşünceyle elde edilen anlamları oluştururlar. Dönüştürücü öğrenme yetişkinlerin bunu nasıl yaptığıyla ilgilidir (2008).

Bilinçlenmeye ve özgürleşmeye giden yolda yetişkinlerin deneyimlediği bu aşamaların, anlam perspektifi dönüşümü için deneyimlenen aşamalarla paralel olduğunu söylemek mümkündür. Dirkx (2001), Freire'nin okuma yazma öğrenen bireylerin ve grupların eleştirel bilincini geliştirmek, baskıdan kurtulmalarını ve özgürlüklerini sağlamak üzerine yaptığı çalışmalarla dönüştürücü öğrenme süreçleri ve pratikleri arasında bağlantı kurmuş ve Freire'nin dönüştürücü öğrenmeyi “bilinçlendirme” ya da “bilinç yükseltme” teorisiyle ifade ettiğini dile getirmiştir (ibid). Bu bağlamda Freire'nin bahsettiği eleştirel bilinç, öğrenenlerin hayatlarını etkileyen ve şekillendiren siyasi, kültürel ve ekonomik etkenlerin analiz edilmesi, sorgulanması ve çözülmeye çalışılması yetilerinin diyalog, eleştirel düşünce ve yansıtma yoluyla geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (2013). Bu yüzden de Freire'ye göre bilinçlenme süreci yetişkinin dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır ve hem bireysel hem de toplumsal düzeyde özgürleştiricidir (ibid).

Yani Freire'ye göre özgürleştirici öğrenme süreçleri, yetişkinlerin mevcut toplumsal yapıları diyalog yoluyla sorguladıkları, haklarının farkına vardıkları, bilinçlendikleri ve değişime ihtiyaç duydukları bir süreçtir. Dirkx, Freire'nin öğrenme teorisini, bahsi geçen bilinç yükseltme pratiklerini ve süreçlerini perspektif dönüşümü pratikleri ve süreçleriyle bağdaştırmaktadır (2001).

Hem Freire hem de Mezirow için eleştirel düşünce ve yansıtma, öğrenme süreci için son derece önemlidir fakat Freire bilinç yükseltme pratikleri sonucu toplumsal bir özgürleşmeyi hedef alırken, Mezirow, yetişkin öğrenmesinin toplumu değil, kişilerin anlam perspektiflerini dönüştürdüğünü ifade eder. Ona göre toplumsal dönüşümden önce bireysel perspektif dönüşümü elde edilmelidir (1991). Dolayısıyla Mezirow'un bahsettiği dönüşüm daha çok kişisel bir süreçtir ve bu yönüyle bazı eleştirilere maruz kalmıştır.

Mezirow'un Dönüştürücü Öğrenme Kuramınının Geliştirilmesi

Mezirow'un dönüştürücü öğrenme teorisinin sorgulandığı ve eleştirildiği tek nokta dönüşümü kişisel bir süreç olarak görmesi değildir. Birçok teorinin gelişiminde olduğu gibi, Mezirow'un teorisinde de farklı eksiklikler olduğunun düşünülmesi, teorisinin daha sonra birçok araştırmacı tarafından geliştirilmesine ve dönüştürücü öğrenme süreçleriyle ilgili farklı bakış açıları ortaya atılmasına önayak olmuştur. Bahsi geçen eleştirilerin bir sebebi Mezirow'un teorisinin rasyonel ve bilişsel süreçlere daha fazla odaklanması, duygulara ve içgüdülere yeterince vurgu yapmamasıdır. Esasında Mezirow'un Dönüştürücü Öğrenme Kuramını geliştirirken etkilendiğinden bahsettiği Habermas'ın İletişimsel Öğrenme Kuramı sevgi, aşk, güzellik, sorumluluk, duygular gibi kavramlardan bahsetmekte ve insanların bir araya geldiklerinde, kurdukları iletişim yoluyla birbirlerinin değer yargılarını öğrenme fırsatı elde ettiklerini ve birbirlerinin inançlarını ve değer yargılarını etkilediklerini belirtmektedir (Mezirow, 2000). Fakat Mezirow'un teorisinde öğrenme sürecinin merkezinde varsayımların ve inançların rasyonel düşünceyle sorgulanması bulunmaktadır; yani yansıtma ve eleştirel düşünce süreçleri bilinçli ve rasyonel bir değişimle sonuçlanmalıdır. Bu bakış açısını kısıtlayıcı gören pek çok yazar ve araştırmacı dönüştürücü öğrenmenin rasyonel süreçlerin ötesine geçen kısmıyla da ilgilenmişler ve Mezirow'un teorisini yeterince kapsayıcı bulmadıklarını,

dönüştürücü öğrenmenin duygusal boyutlarına daha fazla vurgu yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Örneğin Mezirow'un teorisinden fazlaca etkilenen ve çalışmalarının çıkış noktası olarak kullanan Cranton ve Taylor (2012), farklı bakış açılarının bir araya getirildiği daha kapsayıcı bir dönüştürücü öğrenme teorisinin geliştirilmesini talep etmekte fakat kuramın bu farklı bakış açılarıyla geliştirilmesinin diğer bakış açılarını dışlamak zorunda oluşmadığını dile getirmektedirler:

Dönüştürücü öğrenme, farklı bağlamlarda ve farklı zamanlarda mevcut "kategorilerden" birine veya daha fazlasına girebilir. Dönüştürücü öğrenmenin bir türünü kabul etmek başka türden bir anlayışın varlığını reddetmez. Kişinin işiyle ilgili dönüştürücü öğrenme deneyimi bilişsel ve rasyonel olabilir. Aynı kişi bir çocuğun ölümünü duygusal bir süreç olarak deneyimleyebilir (ibid).

Boyd ve Myers (1988) dönüştürücü öğrenme deneyimlerinde duygusal süreçlere daha fazla odaklanılmasının gerekliliğinden bahseden araştırmacılar arasındadırlar ve dönüşümü "kişinin gerçek benliğinin farkına varmasına katkıda bulunan ve ruhsal bütünlüğünü güçlendiren bir durum" olarak tanımlamışlardır. Burada bahsedilen ruhsal bütünlük kişinin duygu dünyasıyla alakalıdır. Dönüştürücü öğrenme sürecinde duygusal süreçlere vurgu yapan Boyd ve Myers, kişisel dönüşümü Jung'un analitik psikoloji kuramı çerçevesinde incelemişler, dönüşümün yalnızca rasyonel düzeyde olmadığını, sembollerin ve imgelerin de kişisel aydınlanmada payı olduğunu dile getirmişlerdir (ibid). Bahsedilen bu sembollerin ve imgelerin yaratıcılık süreçleriyle birebir alakası olduğuna dikkat çeken Kritskaya ve Dirx (2000), dönüştürücü öğrenmeye bakış açılarını "mito-şiirsel" (mytho-poetic) olarak adlandırmaktadırlar. Onlara göre, rasyonel düşünceye daha fazla odaklanmak yaratıcı ve duygusal sürecin önemini göz ardı etmektedir. Oysa duygular dönüştürücü öğrenme sürecinde son derece önemlidir.

Dönüştürücü öğrenmenin yaratıcı süreçlerine odaklanıldığında, bu süreçte imgelerin ve duyguların öne çıktığı görülür. Mito-şiirsel

(mytho-poetic) olarak adlandırılan bu bakış açısı, dönüştürücü öğrenmede anlamların semboller ve imgelerle kavrandığını ileri sürmektedir. Burada öğrenme sürecinde duyguların önemine daha fazla odaklanılır; çünkü anlamlar ve semboller duygu dünyamıza daha çok hitap ederler ve duygusal süreçleri harekete geçirmekte daha etkilidirler (Kritskaya ve Dirkx, 2000).

Dolayısıyla Kritskaya ve Dirkx (2000), “yaratıcı ve sembolik bakış açısı” olarak tarif ettikleri mito-şiirsel yaklaşımın, öğrenme ortamını, öğrenenlerin hem duygusal hem de rasyonel deneyimlerinden oluşan bir bütün olarak karakterize edebildiğini, böylece öğrenme ortamını oluşturan çeşitli unsurların ve deneyimlerin daha geniş, kolektif ve daha bütünleştirici bir şekilde bir araya getirilmesine olanak sağladığını dile getirmektedirler (ibid).

Dönüştürücü öğrenmede duygusal süreçleri ve sembolik kavramları da sürecin önemli bir parçası olarak gören araştırmacılar, dönüştürücü öğrenmeye yol açan ‘kışkırtıcı ikilem’in duygularda derin değişikliklere yol açtığını, yansıtma ve eleştirel düşünce yoluyla varsayımları ve bakış açılarını sorgulama süreçlerine yoğun duyguların da eşlik ettiğini dile getirmişlerdir. Jackson (2008), yaratıcılığın ve duyguların yanı sıra hayal gücünün de yeni anlam şemaları ve perspektifleri oluşturmada son derece önemli olduğundan bahsetmekte ve teoriyi daha kapsayıcı bir seviyeye taşımaya çalışmaktadır:

Bildiklerimizle bağlantılar kurarak bilinmeyenle yüzleşiriz. Olayları, bağlamları, kelimeleri karşılaştırırız ve sahip olduğumuz anlam şemalarıyla eşleştirmeye çalışırız. Hayal gücü bilinmezli anlamada olmazsa olmaz bir etkidir. Alternatif bilme ve yorumlama yollarını hayal gücümüzle kafamızda kurabiliriz. Farklı görüş ve fikirlere ne kadar açıksak, farklı bağlamları anlamaya çalışırkenki hayal gücümüz de o kadar zengindir (ibid).

Jackson’ın da belirttiği gibi, dönüştürücü öğrenmenin önemli bir aşaması olan “alternatif bakış açıları üretme” adımı hayal gücünün önemi büyüktür. Kişi, kafasında oluşturduğu, yarattığı, hayal ettiği alternatifler sayesinde karşılaştığı çelişkilerle baş edebilmekte,

alternatif görüşlere ve fikirlere hayal gücü ve yaratıcılığı izin verdiği ölçüde hazır bulunabilmektedir. Bir kişi hayal gücünün sınırları kadar yaratıcı ve açık görüşlüdür; hayal gücünün sınırı farklılıklara, yeni bakış açılarına hazır bulunurluğun sınıрыyla doğru orantılıdır. Dolayısıyla rasyonel düşünce kadar, yetişkinin duyguları ve hayal gücü de perspektif dönüşümü sürecine önemli katkı sağlamaktadır.

Özetle, Mezirow'un daha çok rasyonelliğe, nesnellığe ve mantığa vurgu yaptığı dönüştürücü öğrenme kuramı, Mezirow'u takip eden yazarlar ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu yazar ve araştırmacılar Mezirow'un kuramından etkilenmişler fakat dönüştürücü öğrenmenin, duygulara, içgüdülere ve hayal gücüne dayalı bilme biçimlerini de içinde barındıran yönlerine daha fazla dikkati çekmişlerdir.

Dönüştürücü öğrenme kuramının hem rasyonel hem de duygusal ve yaratıcı süreçleri kapsamı gerekliliği yetişkin öğrenmesinin bilişsel süreçleri ve beynin algılama prensipleriyle de bağdaştırılmıştır. Bilişsel süreçlerin tek yönlü işlememesi gerektiğini belirten Kokkos (2010), beynin sol tarafının gerçekliğin rasyonel bir yorumunu sunduğunu, ancak bunun genellikle şematik ve tek boyutlu bir yorum olduğunu; bunun dünyanın kesin ama tek yönlü bir resim olarak algılanmasına sebep olabileceğini belirtmektedir. Fakat dünya tek yönlü bir resim değildir. Kokkos'a göre, beynin sağ tarafı ise dünyayı daha bütünsel olarak algılamamızı sağlama, farklı olasılıkları işleme, karmaşık olana anlam vermeye çalışma ve farklı görme biçimleri sunma becerileriyle doludur. Bu prensibin dönüştürücü öğrenme kuramında kullanılması gerektiğinden bahseden Kokkos, bu birbirinden farklı şekillerde işleyen iki yarım kürenin, beraber ve uyum içinde çalışmasının anlam çerçevelerimizi oluşturmamız ve algılamamızda son derece önemli olduğundan bahsetmektedir (2010).

Sanatın Dönüştürücü Öğrenme Süreçlerindeki Rolü

Tek boyutlu bir resme odaklanmaktansa, daha kapsayıcı ve bütünsel bir resim çizebilmek elbette daha zengin ve kapsayıcı anlam

perspektifleri oluşturulmasını sağlayacaktır. Yani eksiksiz ve çok yönlü bir düşünme, muhakeme ve anlamlandırma süreci için yalnızca mantık ve rasyonelliğe odaklanmak yerine duyguların ve hayal gücünün de sürece daha fazla dahil edilmesi gerekmektedir. Peki çok yönlü bakış açılarına zemin hazırlamanın yolu nedir? Kokkos'a göre bu yol sanatla haşır neşir olmaktan geçmektedir:

Sanat eserleriyle etkileşim, beynin sağ tarafının çalışma prensiplerini aktive etmeye önemli katkı sağlar. Estetik deneyim, baskın olandan farklı bir düşünme şekline olanak sağlar ve sanat ile temas kişilerin özgürleşme süreçlerine katkıda bulunur. Bunun sebebi; büyük sanat eserlerinin kaynaklarının genellikle rasyonellik ve konformizm tarafından kontrol edilen toplumsal gerçeklikler olmamasıdır. Dolayısıyla, önemli bir sanat eseriyle kurulan ilişki toplumsal hayatın normlarına bağlı kalmadan düşünme eylemini tetikler (Kokkos, 2010).

Kokkos'a göre hakim ideolojiler ve toplumsal normlar zaten büyük ölçüde rasyonel düşünce ve konformizm tarafından kontrol edilmektedirler (2010). Hedefi, kişilerin kendilerini kısıtlayan, toplum tarafından dayatılan varsayımlar ve düşüncelerden arınıp özgürleşmelerine ve konfor alanlarından çıkmalarına yardımcı olmak olan dönüştürücü öğrenmenin de bu görüşten yola çıkarak, sadece rasyonele odaklanmasının dönüştürücü öğrenme süreçlerine zarar verebileceği belirtilebilir. Önemli sanat eserleri de bu noktada dikkate değerdir; onlar rasyonelliğe değil, yaratıcılığa ve farklılığa odaklanırlar ve insanların duygularına hitap ederler.

Gardner (1990) da Kokkos'a benzer bir şekilde farklı perspektifler geliştirmeye açık olmanın yolunun farklı zeka türlerine odaklanmak olduğundan bahseder. Kişilerin birçok farklı zeka türüne (sözel-dilsel, mantıksal- matematiksel, kinestetik, müzikal, görsel, uzamsal, iletişimsel) sahip olabileceklerini ve her zeka türünde farklı bir sembolik sistem bulunabileceğini ileri sürmektedir. Başka bir deyişle, ona göre her zeka türü için çeşitli kavram, fikir ve olguların temsil ve kavramsallaştırmalarına karşılık gelen bir sistem bulunmaktadır. Bu nedenle, zekanın çok yönlü pekiştirilmesini sağlamak için sembollerin daha uzun süreli kullanımına ihtiyacımız olduğunu, estetik deneyimin

bu amaca hizmet ettiğini, çünkü katılımcılara bütünsel ve narin anlamları ifade etmek, duygusal ve yaratıcı durumlardan yararlanmak, metaforları kullanmak ve genel olarak gerçekliğin farklı perspektiflerini ifade etmek için çeşitli sembolleri işleme olanağı sunduğunu belirtmektedir (1990).

Sanatın kişilerin anlam perspektiflerini geliştirmede ve dönüştürmedeki etkisinden bahseden bir diğer araştırmacı Broudy ise (1987) estetik deneyimin, daha önce hiç var olmamış vizyonların ortaya çıkmasını mümkün kılarak hayal gücünü harekete geçirdiğine ve aynı zamanda zihnin ortaya çıkan yeni bilgiyi organize etmesini sağladığına dikkat çekmektedir. Ona göre sanatla temas, kişileri aydınlatmakta, duygusal repertuarlarını geliştirmekte ve aynı zamanda fikirler ile duyguların uyumunu kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle Broudy estetik deneyimi hem 'bilişsel duygu' hem de 'duygusal biliş' olarak adlandırmaktadır (1987).

- 71 -

Dewey (1980), sanatın öğrenme sürecindeki rolünden bahsederken hayal gücünün önemine vurgu yapmaktadır. Dewey, estetik deneyimin, öğrenme sürecinin temel unsuru olarak gördüğü hayal gücünün gelişimi için temel araç olduğunu belirtmektedir. Hayal gücünü geliştiren sanatın anlam perspektiflerimize ve onların değişimine olan katkısını şöyle açıklamaktadır:

Sanat eserlerini kavrayabilmemiz için hayal gücümüzün harekete geçmesi gerekir. Bu nedenle estetik deneyim, gerçeklikten edindiğimiz alışılmış deneyimlerden daha geniş ve derindir; dolayısıyla algı dünyamıza karşı bir tür meydan okumadır. Aynı zamanda, eski algılarımızın sanatla temas yoluyla ortaya çıkan yeni algılarımızla buluşması, 'geçmişin yeniden inşasına katkı sağlar ve yeni anlama yolları oluşturma yeteneğimizi güçlendirir (Dewey, 1980).

Dolayısıyla asıl amacı, kişilerin geçmiş anlamlarını ve deneyimlerini sorgulamalarına ve oluşturdukları yeni anlamlarla geçmişlerini yeniden inşa etmelerine önyak olmak olan dönüştürücü öğrenmenin estetik deneyimle desteklenmesi, sürece büyük katkı sağlayabilmektedir. Yani Mezirow'un ortaya attığı ve daha sonra farklı

araştırmacıların duygusal süreçlere daha fazla vurgu yaparak geliştirdikleri dönüştürücü öğrenme pratikleri, sanat ile desteklenmeye elverişlidirler.

Atkinson (2018), sanatın gücünün, hali hazırda görünür olanı ortaya çıkarmasından ve yeniden üretmesinden değil, görünür olmayı görünür kılmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bunun da sanatın yeni olasılıklar ortaya çıkarmaya, farklı olasılıkları görmeye, hissetmeye ve düşünmeye olanak sağlamasıyla alakalı olduğundan ve bu gücün sanatın dönüştürücü gücü olduğundan bahseder. Ona göre bu, yerleşik fikirleri yıkan, güç ilişkilerini yeniden yorumlayan bir güçtür (2018). Atkinson sanatın bu gücünü itaatsizlikten ve başkaldırıdan aldığını öne sürmekte ve “Sanat, itaatsizliğin gücüyle öğrenmemizi sağlar. Burada bahsedilen itaatsizlik muhalif olma durumu değil, normlara, kalıplaşmış düşünce ve varsayımlara karşı çıkmaya açık duruma gelme sürecidir” diye belirtmektedir (ibid).

- 72 -

Kısacası bu bölümde bahsi geçen yazarlar, sanatın estetik tarafıyla duygusal süreçlere hitap ettiğinden, olmayanı göstererek farklı bakış açılarını görünür kıldığından, hayal gücümüze hitap ederek alternatif perspektiflere açık hale gelmemizi sağladığından, konformist normların ötesinde bir anlatımla kalıplaşmış fikirlere karşı çıkmamıza önyak olduğundan bahsetmektedirler. Sanatın tüm bu yönlerinin dönüştürücü öğrenme süreçleri ve hedefleriyle sahip olduğu ortak noktalar göz önünde bulundurulduğunda, sanatın dönüştürücü öğrenme süreçlerini besleyici yönü göze çarpmaktadır.

Edebiyatın Dönüştürücü Öğrenme Süreçlerindeki Rolü

Kokkos (2010), Freire'nin, dönüştürücü öğrenme sürecinde estetik deneyimin kullanılmasının temellerini atan ilk kişi olduğunu belirtmektedir. Freire gençliğinde yazdığı otobiyografik bir raporda, kendi düşüncelerinin oluşmasında ve değişmesinde Jose Lins do Rego ve Graciliano Ramos gibi yazarların estetik yaratıcılığının kendisi üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Kokkos, Freire'nin

yaratıcılığının, hatta bu çeşit özgürleştirici bir öğrenme sürecine duyduğu ilginin kaynağını edebi eserler ve yazarlar olarak gösterdiğini belirtmektedir. Ona göre Freire klasik eserlerin eleştirel bir gözle derinlemesine incelenmelerinin önemine vurgu yapmıştır (2010).

Dönüştürücü öğrenmenin bu farklı boyutlarına dikkat çekilmesi ve teorinin geliştirilmesi dolayısıyla edebiyatın dönüştürücü öğrenme süreçleri ve pratikleri için araç olarak kullanılmasını gündeme getirmiştir. Hoggan ve Cranton (2014), literatürde sanat temelli dönüştürücü öğrenmeye ilginin arttığını, hikaye anlatımı, otobiyografi, ve vaka çalışmaları yoluyla anlatı öğrenimine yönelik çalışmalara daha fazla yer verildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla duygu, düşünce ve hayallerin estetik bir şekilde ifade edilmesini sağlayan bir sanat dalı olan edebiyat da dönüştürücü öğrenme için bir araç olarak kullanıma uygundur.

Edebiyat ilhamını hayattan, kurmaca karakterler de gerçek kişilerden alırlar. Fakat bu ilişki tek yönlü değildir. Edebiyat okurları, bir karakterle kurdukları bağla ve onun yaşadığı olaylara tanıklık etmekle kimi zaman kendi hayatlarında yaşayamayacaklarını deneyimleyebilmekte, kendi kısıtlı deneyimleriyle öğrenebileceklerinden çok daha fazlasını öğrenebilmektedirler. Bu yüzden edebiyat ve öğrenme arasında güçlü bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

Var olduğundan beri edebiyat bireyin mevcut bakış açısını, düşüncelerini, duygularını, rollerini ve anlamlarını sorgulamalarına yol açan bir araç olmuş ve eğitimde de bilinçli olarak kullanılmıştır (Hoggan, 2011). Edebiyat okumanın birçok sebebi ve yararı vardır fakat en önemlisi insanlığın geliştirilmesine önayak olması ve insanları daha iyi birer dünya vatandaşı haline getirmeye yaramasıdır (Nussbaum, 1997). Nussbaum'a göre edebiyatın bunu başarabilmesinin en büyük sebebi, kişilerin edebiyat yoluyla kendilerinden farklı özelliklere sahip kurgusal karakterlerin yerinde olmanın nasıl bir his olabileceğini

düşünebilmeleri ve kendileri dışındakilerin duygularını ve isteklerini anlamaya çalışabilmeleridir. Bunları başarabilmenin tek yolu, birçok olasılığı tahayyül ederek ve bu olasılıklar neticesinde ortaya çıkabilecek deneyimlerle duygusal ve empatik bağlar kurarak hayal gücünün kullanabilmesidir (ibid).

Clark ve Rossiter (2008) hikayeleri deneyimlerimizi anlamanın, kimliğimizi oluşturmanın, daha büyük sosyal ve kültürel konularla ilgili kendi anlamlarımızı oluşturmanın bir yolu olarak görürler ve bu sürecin dönüştürücü öğrenmeyi besleyen bir süreç olduğundan bahsederler. Cranton da edebiyatın yalnızca insan hayatında birbiri ardına sıralanan olaylar silsilesi olmadığını; yaşananların kendi bağlamlarında ve içinde bulunulan toplumda ne anlama geldiğini anlama ve anlamlandırma süreci olduğuna vurgu yaptığını dile getirir (2012). Jarvis ise kurgunun ve edebiyatın öğrenme için önemini şöyle ifade etmektedir:

- 74 -

Kurgu, farklı yaşamları, mekanları ve bakış açılarını deneyimlemek ve seçimler, etik değerler ve ilişkiler üzerine düşünmek için güçlü bir araçtır. Kurgusal anlatılar tarihten hikayeler seçmezler; anlatıları kendileri hayal edip yaratırlar ve onlara bu denli eğitici bir güç veren de bu özellikleridir. Yaratılan her hikaye bize insanların deneyimlerini farklı bakış açılarından gösterdiği için, bu durum, kasıtlı yaratıcılık ve anlam arasında özgün bir ilişki oluşturur (2006).

Jarvis burada özellikle kurgunun mevcut olayları anlatmak yerine bambaşka dünyalar yaratmasının, var olanı değil, var olmayanı görünür kılmasının metin ve kişi arasında özel bir bağ oluşturduğunu ve bu bağ sonucunda kişinin farklı bakış açılarına hazır hale geldiğini dile getirir (2006). İşte Jarvis'in bahsettiği bu bağ sayesinde kişi gerçek hayatta karşılaşamayacağı olaylarla ve fikirlerle yüz yüze gelir, normal şartlarda aklına dahi gelmeyecek ikilemlerle karşı karşıya kalır.

Gogan (2017) metinle kişi arasındaki bu özel ilişkinin iki taraflı olduğundan bahsetmektedir:

Okuma eylemi okuyucunun, metindeki bağlam ve kendi içinde olduğu bağlam arasında; metindeki karakterle de kendisi arasında bağlantılar kurmasına önayak olur. Metinle kurulan bu tür bir ilişki hem okunan

metinle hem de kimlikle ilgili birçok yeni ve farklı anlam yaratılmasına sebep olur. Metinler, bağlamlar ve benlik arasında yeni ilişkiler kurarak hem metinleri hem de onu okuyanları değiştirir (Gogan, 2017).

Yani metin kişiyi, kişi kattığı anlamlarla metni değiştirmektedir. Böylece metin ve okuyucu arasında oldukça aktif, üretken ve yaratıcı bir ilişki oluşmaktadır. Dolayısıyla okuma eylemi hem metni hem de okuyucuyu değiştirdiği için dönüştürücü bir süreci tetikleyebilmektedir (Cranton 2012).

Jarvis (2006) de edebiyatın insanlara dönüştürücü deneyimler sunma potansiyeline sahip olduğundan bahsetmektedir. Ona göre, insanlar anlatılan hikayeler sayesinde, kendi yaşadıklarından bambaşka hayatlarla bağlantı kurabilmekte, bu farklı dünyalarda olan bitenlere karşı yoğun duygular hissedebilmekte, olaylara uzaktan bakabilmektedirler. Böylece kendi hayatlarında olan bitenleri ve kendi düşüncelerini sorgulama ve okuyucu rollerini yeniden yapılandırma fırsatı bulmaktadırlar.

- 75 -

Jarvis burada başka birinin yerini almanın ve hayal ürünü olaylara tanıklık etmenin farklı olasılıkları tahayyül edebilmemizi kolaylaştırdığına, belki de normal hayatımızda karşılaşamayacağımız olaylara eleştirel ve objektif yaklaşabilme ihtimalimize vurgu yapmaktadır. Ona göre böylece hem olasılıkların ve 'doğru'ların çoklu doğasından, hem de bu olasılıklarla kendimiz karşılaşsak vereceğimiz tepkilerden haberdar olma ihtimalimiz artmaktadır. Bu durum başımıza gelmeyen bir durumla ilgili öngöründe bulunabilme, bunu yaşayan karakterle empati kurabilme yeteneğimizi artırabilmekte, tüm bu süreç farklı duygu ve fikirlere karşı daha açık görüşlü olmamıza sebep olabilmektedir (2006).

Örneğin, ekmek çalmanın asla açıklanacak bir tarafı olmadığını düşünen bir kişi Victor Hugo'nun *Sefiller* romanını okuduğunda eşitsizliklerin ve yoksulluğun insanları geleneksel normlar tarafından 'saf kötülük' olarak tanımlanan davranışlara sürükleyebileceğini düşünmeye daha açık hale gelebilmektedir. Böylece insanların

eylemlerini daha geniş bağlamlarda değerlendirebilmeyi pratik edebilmekte, karakterlerin çok çaresiz kalıp hırsızlık yapmak zorunda kalmalarıyla iyilik ve kötülük kavramlarını gözden geçirmek zorunda kalabilmektedir. Böylece hem kendi değerleriyle yüzleşme fırsatı bulmakta hem de ileriki deneyimlerine daha geniş bir perspektiften bakabilmenin ilk adımlarını atabilmektedir. Benzer şekilde, hem kent hayatına uyum sağlayıp var olmaya çalışan, hem de bu grubu görmezden gelerek veya küçümseyerek bu çatışmayla başa çıkmaya uğraşan karakterlerin mücadelelerini, iki yüzlülüklerini, sınıf atlama çabalarını, düzen ve otorite takıntılarını müthiş bir anlatıyla gözler önüne seren Sevgi Soysal'ın *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanı, okuyucu için sosyolojik bir kaynak olmanın yanı sıra toplumda kendi konumunu ve farklılıklara, farklı sınıfların mücadelelerine bakışını sorgulamasına aracı olmasıyla anlatının ve karakterlerin eleştirel yansıtma süreçlerinde ne denli kilit rolleri olabileceğini göstermektedir.

- 76 -

Edebiyat sayesinde insanların farklı gerçekliklerle tanışma fırsatı bulduğunu belirten Kokkos (2010) kişilerin kendi gerçekliklerinin içine doğduklarından ve bu gerçeklikleri- yani kültürlerinin, ailelerinin ve karakterlerinin ortaya çıkardığı gerçeklikleri- yaşadıklarından bahseder. Fakat ona göre sanat ve edebiyat insana farklı gerçeklikler sunar, alternatif bakış açılarını normalleştirir. Kişi normalde karşılaşamayacağı durumlarla, olaylarla, bakış açılarıyla karşılaşabilmekte ve zenginleşme fırsatı bulabilmektedir (Kokkos, 2010). Cranton (2012) da hikayelerin kişilerin bakış açılarını nasıl etkilediklerinden bahseder:

İyi kurgu gerçek insanların hayatlarını yansıtır ve bize kendi hayatımızda olanları yorumlamak için yardımcı olur. Genellikle kurgusal karakterlerin deneyimleri ile bağ kurar, kendi hayatımızdan bir şeyler buluruz. Kurgusal karakterleri veri kaynağı olarak kullanmak, karakterlerin yaşamlarını gerçek hayatta yapamayacağımız şekillerde yorumlamamıza olanak sağlar. Kurgu, gerçek hayattaki deneyimlerden yararlanır ve okurların hikayelerde yer almalarına ve karakterlerle özdeşleşmelerine olanak sağlayan bir esnekliğe sahiptir. Okurların yaşadığı ya da yaşayabileceği zorlukları ve travmatik olayları ele alır. Bazen karakterlerin yolculukları dönüştürücü nitelikler taşır (Cranton 2012).

Okur, metin ve karakterler arasındaki özel ilişkiye değinen Cranton, karakterlerin deneyimlerine kafa yoran okurun, kendi hayatına normalde hiç bakamayacağı gözlerle bakabilmesinin önemine vurgu yapmakta ve karakterlerin travmaları ve dönüşümleriyle bağ kurulabileceğinden bahsetmektedir. Okur ve hikaye arasındaki yaratıcı ilişkinin benzer özelliklerine değinen Atkinson da (2018) hikayelerin kişilerde yansıtma süreçlerini ne denli etkileyebileceğine değinmektedir:

Bir karakteri okumak aslında bir karakter yaratmaktır. Aynı karakteri her okuyucu farklı şekilde yaratır; yani bir karakterin onlarca farklı yorumu ortaya çıkar. Bu bize bir karakterin ya da bir bireyin çok katmanlı olduğunu gösterir. Bir roman veya oyun okumak kişinin kendini tanımlaması, kendine kimlik üretmesi eylemidir. Kişiye sunulan hayali insanlarla kişinin kimliğinin iç içe geçmesi, kişinin hikayedeki karakterleri yaratırken kendisini yaratması sürecidir (Atkinson, 2018).

Atkinson burada edebiyatın, olasılıkların, gerçeklerin ve doğruların çoklu doğasının yanı sıra kişilerin çoklu doğasına vurgu yapmaktadır. Onu yaratan her gözle başkalaşan ve zenginleşen kurgu karakter, içinde bulunduğu farklı bağlamlara göre farklı algılanan gerçek kişilere referanstır. Farklı dünyalar ve farklı insanlar, bir metnin onlarca, yüzlerce farklı şekillerde okunup yorumlanması gibi okunur ve yorumlanır. Kişi, karakteri yaratırken kendi anlamlarını gözden geçirerek kendini de yeniden tanımlayabilmekte ve yaratabilmektedir. Dolayısıyla okuma eylemi kişilerin kendilerini, algılarını, anlamlarını sorguladıkları derin bir yansıtma sürecini beraberinde getirebilmektedir (2018).

Kendileri yaşamadıkları halde karakterlerin yaşadıkları olayları duygu ve düşünce süzgeçlerinden geçiren kişilerin farklılıkları anlama yeteneklerinin gelişimlerine dikkat çeken Djikic ve Oatley (2014), kurgu okurlarının daha yüksek empati düzeyleri gösterdiğini belirten araştırmalara dikkat çekmektedirler. Kurgu okumanın belli gruplara karşı önyargıyı azaltabileceğini gösteren çalışmalara atıfta bulunmakta ve kişinin başkalarının deneyimlerini ve problemlerini, kendi sistemiyle çözmeye ve anlamaya çalıştığından bahsetmektedirler.

Jarvis (2006) edebiyatın kişilerin empati kurma yetileri üzerindeki etkilerinden bahsederken hissedilen duygulara atıfta bulunur. Ona göre okur, karakterin eylemlerini onaylasa da onaylamasa da kendini kızgın, mutlu ya da üzgün -ama kesinlikle değişmiş- bulma şansına sahiptir. Ona göre bu durum, edebiyatı dönüştürücü öğrenmenin gerçekleştirebileceği en güvenli ve en uygun alan haline getirmektedir. Edebiyatın, kişilerin kendilerini farklı durumlarda hayal edebilmelerini ve alternatif yollar düşünmelerini sağlaması, onu dönüştürücü öğrenme için önemli bir araç olarak kullanılabilir hale getirmektedir.

Dolayısıyla edebiyat, okurların, kendilerinden farklı karakterlere ve dünyalara dalmalarını mümkün kılarak, başkalarının duygularını anlama yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Bu gerçek dünyanın sunabileceği bir durum değildir. Kişiler bu alternatif gerçeklikler ve karakterlerle paylaşılan benzerlikleri ve farklılıkları inceleyebilmekte ve kendi durdukları yer üzerine düşünüp bunları yeniden yapılandırabilmektedirler.

- 78 -

Tüm bu özellikleriyle edebiyatın, metin ve okuyucu arasında güçlü bir duygusal ve zihinsel bağ oluşturduğu söylenebilir. Meriam, Caffarella ve Baumgartner (2007), yetişkin öğrenmelerinin bu şekilde duygusal ve zihinsel açılardan desteklenmelerinin, yetişkinlerin dünyayı anlamlandırma süreçlerine ciddi katkı sağladığını belirtmektedirler. Attkinson (2018), edebiyat okumanın yetişkinlere dünyayı farklı açılardan görme ve yeni anlamlar oluşturma fırsatı sunduğunu, bilinçlerinde değişikliklere yol açtığını söylemektedir. Öğrenmenin ağırlıklı olarak bilişsel zekâ ve teknik becerilerle elde edilen yönlerine önem verilen ve odaklanılan günümüzde, bambaşka algılara kapı açan edebiyat ve sanat, yetişkin öğrenmesi için oldukça önemli kaynaklardır. Edebiyat büyük ölçüde mecazi anlatım kullanmakta ve onu anlamak için kişilerin buna uygun bir düşünce yapısı oluşturmaları gerekmektedir. Bu tür bir anlama şekli, günümüzün karmaşık toplumlarında kişilerin deneyimlerini gözden geçirebilmesi,

bu deneyimlere farklı bakış açılarıyla ve eleştirel bir şekilde yaklaşabilmesi açısından son derece önemlidir (Lawrence, 2008).

Tüm bu özellikleriyle edebiyatın eleştirel düşünceyi tetiklemek için de eşsiz bir araç halini alabileceğini söylemek mümkündür. Williams (1989), edebiyatın eğitim alanında ilk olarak yetişkin eğitimcileri tarafından kullanıldığını ve bunun bir tesadüf olmadığını dile getirir. Williams'a göre bunun sebebi, kişilere bambaşka olaylara uzaktan bakabilme ve farklı bakış açıları geliştirebilme olanağı sunan edebiyatın eleştirel düşünceye katkısıdır. Bireylerin siyasi ve toplumsal açılardan bilinçli vatandaşlar halini almaları ancak eleştirel düşünceyle mümkündür. Bu da yetişkin eğitiminin önemli hedeflerinden biridir. Edebiyat kişilerde eleştirel farkındalık oluşturma gücüyle sosyo-kültürel perspektif dönüşümünü sağlayabilmekte, kişilerin mevcut güç ilişkilerini ve hegemonik varsayımlarını gözden geçirmelerine ve sorgulamalarına olanak verebilmektedir (Jarvis, 2006).

- 79 -

Turkle (2007) edebiyatın bu gücünün soyutu somutlaştırabilme yetisinden kaynaklandığını belirtmektedir. Turkle'a göre hikayelerdeki karakterler ve durumlar kişiyi zihinsel ve duygusal anlamda canlandırmakta ve soyut duygu ve düşünceleri somutlaştırabilmelerini sağlamaktadırlar. Diğer bir deyişle, kişilerin gerçek hayatlarında deneyimler yoluyla soyut varlıkları somutlaştırarak oluşturdukları anlamlar, edebiyat yoluyla çoğalabilmekte, farklılaşabilmekte ve değişebilmektedirler.

Edebiyat ve Dönüştürücü Öğrenme İlişkisini İnceleyen Örnek Çalışmalar

Wright, Coryell, Martinez, Harmon, Henkin ve Keehn (2010), "Rhyme, Response, and Reflection: An Investigation of the Possibilities for Critical Transformative Learning Through Adult Poetry Reading"¹ isimli makalelerinde, kendilerini eleştirel eğitimciler olarak tanımlamakta ve

¹ "Kafiye, Tepki ve Yansıtma: Yetişkinlerde Şiir Okuma Yoluyla Eleştirel Dönüştürücü Öğrenme İhtimalinin İncelenmesi"

daha demokratik bir toplum için yetişkin eğitimciler ve öğrencileri arasındaki iletişimsel eylemi teşvik etmeyi hedeflediklerini; bu hedefe de şiirin dönüştürücü gücüyle ulaşabileceklerine inandıklarını ifade etmektedirler. Araştırmacılar buradan hareketle, kendilerini ‘şiir sever’ olarak tanımlayan, yaşları 20 ila 60 arasında değişen 5’i erkek, 17’si kadın 22 yetişkin öğrencinin dahil olduğu, yetişkinlerin şiir okumalarının nedenlerini, şiir sevgisinin nasıl oluştuğunu ve şiirden neler öğrendiklerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır.

Çalışmayı Dönüştürücü Öğrenme Kuramı çerçevesinde ele alan araştırmacılar, görev yaptıkları üniversitenin hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlik kurslarına katılan yetişkin öğrenciler arasından anket yoluyla kendilerini ‘şiir sever’ olarak tanımlayanları belirlemişler bu öğrencilerle birebir görüşme yapmışlardır. Araştırmacılar, katılımcılarla yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler için katılımcıların şiiri neden sevdiklerine, hangi deneyimlerin şiir sevgilerine yol açtığına, şiir okuma eylemini nasıl deneyimlediklerine dair birtakım sorular hazırlamışlar ve her bir katılımcıyla yaptıkları 18 ila 37 dakika arasında süren görüşmelerin sesli kayıtlarını tutmuşlardır. Daha sonra bu ses kayıtlarının yazılı metinleri araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, okunmuş ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Araştırmacıların yaptıkları analizler, şiir sevgisinin öğrenilmiş, sosyal ve bireysel olarak inşa edilmiş bir çaba sonucu oluştuğunu göstermekte, katılımcıların şiiri sevme ve okumaya devam etme nedenlerinin şiirin onları bilişsel, duygusal ve ruhsal olarak etkilemesi olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak araştırmacılar, analizleri neticesinde şiirin, okuyucuların kendi deneyimlerine eleştirel bir gözle yaklaşımlarına ilham verdiği sonucuna varmışlardır. Bunun, şiirle girilen bilişsel ve duygusal ilişkinin yanı sıra, şiir üzerine derinlemesine düşünmenin eleştirel düşünceyi ve yansıtmayı tetiklemesi sonucu gerçekleştiği belirtilmektedir. Araştırmacılara göre

okurlar, bu estetik deneyimin duygularını harekete geçirmeleri sonucunda, benliklerinin karmaşık ve farklı yönlerini tanıma, bu yönleri sorgulama ve kendilerini daha iyi anlama fırsatı bulurlar.

Yazarlar araştırmaları neticesinde, şiirin yetişkin öğrencilerde dönüştürücü öğrenme süreçlerini tetikleyici bir araç olarak kullanılabilceği sonucuna varmakta ve bu konuda yapılacak başka araştırmaların da dönüştürücü öğrenme süreçlerini destekleyici alternatif bilme yollarına katkıda bulunacağını umduklarını ifade etmektedirler.

Hoggan ve Cranton (2014) imzalı “Promoting Transformative learning Through Reading Fiction”² isimli diğer bir makale, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki üniversiteden 131 lisans ve yüksek lisans öğrencisi ile yapılan bir çalışmaya yer vermektedir. Yaptıkları çalışmada Hoggan ve Cranton, yetişkinlerde dönüştürücü öğrenmeyi teşvik etmede hikayelerin rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, çalışmada Hoggan'ın yazdığı kısa öykünün okunmasını içeren bir öğrenme etkinliğini takiben katılımcıların yazılı dönütleri üzerinde nitel analizler yapmış ve elde ettikleri bulguları, ‘değişime teşvik etme’, ‘yeni perspektifler edinmeye teşvik etme’ ve ‘eleştirel düşünceye teşvik etme’ olmak üzere üç kategoride incelemişlerdir. Yazarlar, hikaye okumanın ve ardından gelen düşünme süreçleri ve tartışmaların, eleştirel düşünmeyi ve dönüştürücü öğrenmeyi teşvik etme potansiyelini incelemeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir. Yalnızca bir öykünün okunmasının dönüştürücü öğrenmeyi teşvik etmesini beklemeseler de hikaye okumanın kafa karıştırıcı bir ikilem yaratarak eleştirel düşünceye yol açmak ve yeni bakış açılarına zemin oluşturmak gibi dönüştürücü öğrenmeye yol açabilecek bazı süreçleri başlatma potansiyeli olduğunu varsaymaktadırlar.

Çalışmaya farklı eğitim kurumlarında Yetişkin Eğitimi, Liderlik, Müzik Eğitimi, Eğitim Teknolojisi ve Örgütsel Psikoloji alanlarında lisans,

² “Kurgu Okuma Yoluyla Dönüştürücü Öğrenmeyi Teşvik Etme”

yüksek lisans ve doktora düzeyindeki programlara kayıtlı öğrenciler katılmışlardır. Katılımcılardan ders müfredatlarının bir parçası olarak bahsi geçen öyküyü okumaları istenmiştir. Daha sonra araştırmacılar öykü okumanın dönüştürücü öğrenmeye olan katkısını incelemek için, bir tartışma etkinliği düzenlemişler ve ardından katılımcılardan öğrenme deneyimi hakkındaki düşüncelerini yazmalarını istemişlerdir.

Elde edilen yazılı verileri yorumlamak için açık bir kodlama stratejisi düzenlenmiş ve katılımcıların öğrenimlerine ilişkin deneyimlerini incelemek için daha önce bahsi geçen üç kategori kullanılmıştır. Araştırma her bir kategori ile ilgili katılımcıların düşüncelerinden doğrudan alıntılara ve bu alıntılardan elde edilen çıkarımlara yer vermektedir. Ayrıca katılımcıların hikayelerle ilgili kişisel deneyimleri ve duygusal tepkileri tamamlayıcı bulgular olarak ele alınmıştır.

Araştırmacılar, katılımcılar tarafından tanımlanan öğrenme türlerinin, dönüştürücü öğrenmeyi teşvik eden süreçlerle örtüştüğünü ifade etmektedirler. Çalışmada belirtildiği üzere, veriler, seçilen öyküyü okuyan birçok öğrencinin eleştirel düşünce sürecine dahil olduklarını, yeni bakış açılarına daha açık hale geldiklerini ve hikayeyi kişisel deneyimleriyle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Verilerin analizi neticesinde, seçilen hikayenin, birçok okuyucuda kafa karıştırıcı bir ikilem oluşturabildiği, katılımcıları, kendi deneyimlerini sorgulamaya ve bunları anlamlandırmak için alternatif bakış açıları bulmaya sevk ettiği sonucuna varılmaktadır. Araştırmacılar, bu bağlamda, öykü okumanın güçlü duygusal tepkiler uyandırma ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme gücünden yola çıkarak, edebiyatın, dönüştürücü öğrenme süreçlerine katkıda bulunma potansiyeli olduğuna dair kanıtlar elde ettiklerini dile getirmektedirler.

Sonuç

Duygu, düşünce ve davranışlarımızın altında yatan temel varsayımların eleştirel yansıtma yoluyla sorgulandığı ve bunların sonucunda anlam perspektiflerimizde değişimin hedef alındığı

öğrenme süreçlerine vurgu yapan Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, Mezirow'un ortaya arttığı, fakat birçok araştırmacının da üzerine çalıştığı ve geliştirdiği bir kuramdır. Mezirow'un ortaya attığı haliyle dönüştürücü öğrenme kuramında rasyonel, nesnel ve mantıklı olana daha fazla odaklanılmaktadır. Mezirow'u takip eden araştırmacılar, onun kuramından etkilenmişler, fakat dönüştürücü öğrenmenin, çok daha kişisel, duygulara, içgüdülere ve hayal gücüne dayalı bilme biçimlerini içinde barındıran yönlerine daha fazla dikkat çekmişlerdir.

Dönüştürücü öğrenmenin bilişsel süreçlerinin yanı sıra duygusal ve yaratıcı süreçlerinin de vurgulandığı bu bakış açısında, sanatın ve sanatın yazılı bir formu olan edebiyatın hem bilişsel hem de duygusal süreçlere hitap etmesinden ötürü dönüştürücü öğrenme pratikleri ve deneyimleri için etkileyici bir araç olarak kullanılabilirliği öne sürülmektedir. Edebiyat, kişinin var oluşu, geçmiş, deneyimleri ve sosyal ilişkileri sonucunda biriktirdiği düşünceleri, inançları ve edindiği bireysel ve toplumsal rolleriyle ilgili farkındalık yaratmaya, bunları sorgulamaya ve dahası bunların yeniden yapılandırılmasına önayak olabilmektedir.

Ayrıca duygu, düşünce ve hayallerin estetik bir şekilde ifade edilmesini sağlayan edebiyat, okura sunduğu bu estetik deneyim sayesinde onların duygularını daha fazla harekete geçirebilmekte ve bu özelliğiyle de dönüştürücü öğrenme süreçlerini destekleme potansiyelini ortaya koymaktadır. Edebiyatın hayal gücü ve yaratıcılığı kapsayıcı ve tetikleyici özelliği sayesinde, kişilerin alternatif bakış açılarına ve bilme biçimlerine daha açık hale gelme olasılıkları artmaktadır. Kişi bu sayede kendi anlama ve bilme biçimlerini, inançlarını ve duygularını kurgu karakterleriyle karşılaştırma, bağlam dışında düşünebilme ve alternatif bilme biçimlerini hayal gücüyle kafasında kurabilme olanağına sahiptir. Bu çok yönlü ilişki ve kişilerin referans çerçevelerini dönüştürücü potansiyeli dolayısıyla edebiyatın Dönüştürücü Öğrenme deneyimlerini desteklemek için uygun bir araç olma özelliği daha fazla araştırmayla da desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Atkinson, Dennis. (2018). *The Force of Art and Learning: Building a Life Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy, Education, Psychoanalysis, and Social Transformation*. Palgrave Macmillan
- Boyd, R. D., & Myers, G. J. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 261-284.
- Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. In S. B. Merriam (Ed.) *Third update on adult learning* (pp. 61-70). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 119. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: a Guide For Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2012). Reflection through fiction. *Educational Reflective Practices*, 1(2) 21-34
- Cranton, P., & Taylor, E. (2012). Transformative learning. In P. Jarvis (Ed.), *International handbook of learning* (pp. 194-201). Routledge Press.
- Dewey, J. (1980) [1934]. *Art as Experience*. New York: Perigree Books.
- Djikic, M., & Oatley, K. (2014). The art in fiction: From indirect communication to changes of the self. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(4), 498-505.
- Dirkx, J. (2001). Images, transformative learning, and the work of soul. *Adult Learning*, 12(3), 15-16.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hattatoglu ve E. Özbek, Çev.). Istanbul: Ayrıntı Yayınları
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Gogan, B. (2017). "Reading as Transformation." *What Is College Reading? Exploring Reading in Every Discipline*. Ed. Alice Horning, Cynthia

Haller, and Deborah-Lee Gollnitz. (Chapter proposal under review, Collection in development for the ATD Book Series).

Hoggan, C. (2011). Lenses. Retrieved August 15, 2012 from http://www.book-sie.com/other/short_story/chad_hoggan/lenses

Hoggan, C., & Cranton, P. (2014). Fiction, learning and transformation: A report on research. *Journal of Transformative Education*.

Hoggan, C., & Cranton, P. (2014) Promoting Transformative Learning Through Reading Fiction. *Journal of Transformative Education*.

Jackson, M.G. (2008). Transformative Learning for a New Worldview: Learning to Think Differently. PALGRAVE MACMILLAN. Vol 8(3) 155-177

Jarvis, C. (2006). Using Fiction For Transformation. Fostering Transformative Learning In The Classroom. Challenges and innovations. New Directions For Adult And Continuing Education, 2006, 69-77.

Kokkos, A. (2010). Transformative Learning Through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*

Kritskaya, Olga V. and Dirkx, John M. (2000). "Mediating Meaning-Making: The Process of Symbolic Action in Transformative Pedagogy," Adult Education Research Conference

Lawrence, R. L. (2008). Powerful feelings: Exploring the affective domain of informal and arts-based learning. New Directions in Adult and Continuing Education, 120,

Mezirow, J. (1991). Transformation Theory and Cultural Context. *Adult Education Quarterly*, Vol 41, No: 3, 188-192

Mezirow, J. (1994). Understanding Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, Vol 44, No: 4, 222-232

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow & Associates (Ed.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in process. San Francisco: Jossey-Bass.

Nussbaum, M. C. (1997). Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- O'Sullivan, Edmund (2003). Bringing a Perspective of Transformative Learning to Globalized Consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 27(4)
- Taylor, E.W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Columbus, OH: (ERIC Document and Reproduction Service No. ED423422)
- Turkle, S. (2007). What Makes an Object Evocative? In S. Turkle (Ed.), *Evocative Objects: Things we think with*. MIT Press, Cambridge.
- Williams, R. (1989). *What I came to say*. London, England. Hutchinson-Radus.
- Wright, R.R, Coryell, J.E, Martinez M., Harmon, J., Henkin, R. ve Keehn, S. (2010). Rhyme, Response, and Reflection An Investigation of the Possibilities for Critical Transformative Learning Through Adult Poetry. *Journal of Transformative Education*.

Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Gündeme Gelmesine Etki Eden Faktörler ve Hayat Boyu Öğrenmenin Kavramsallaştırılması*

- 87 -

*Onur Seçkin***

Özet

Bu makalede Türkiye’de hayat boyu öğrenme (HBÖ) kavramının gündeme gelmesinde etkili olan faktörler ve HBÖ’nün Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve HBÖ’ye ilişkin politika oluşturma süreçlerine katılan paydaş kurumlar tarafından hangi boyutlarıyla kavramsallaştırıldığı ele alınmaktadır.

Avrupa Birliği destekli Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi projesi kapsamında, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü koordinasyonunda hazırlıkları yürütülen Hayat Boyu Öğrenme Koordinasyon Kanunu (HBÖKK)

*** Factors affecting lifelong learning to be on the agenda in Turkey and the conceptualization of lifelong learning** / Bu makalede kullanılan veriler 2015 yılında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yetişkin Eğitimi doktora programında hazırladığı tez kapsamında yaptığım araştırmanın bir bölümünden elde edilmiştir. Tez çalışmamın her aşamasında destek olan danışmanım Özlem Ünlühisarcıklı ve tüm tez komitesi üyelerine teşekkürlerimi borç bilirim.

** Dr., onurseckin2008@gmail.com

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 3/Sayı: 5-6/Kasım 2020 - Mayıs 2021/Sayfa: 87-131
Journal of Adult Education/ Volume: 3/Issue: 5-6/November 2020 - May 2021/Pages: 87-131
Geliş tarihi / Received: 19.04.2021 – Kabul tarihi / Accepted: 13.05.2021

çalışmaları bu çalışmada bir vaka olarak değerlendirilmiştir. HBÖ kavramının gündeme gelmesinde etkili olan faktörler ve HBÖ'nün kavramsallaştırılmasındaki boyutlar HBÖKK sürecine katılan kurum temsilcileriyle yapılan görüşmelerin analizi doğrultusunda ortaya çıkan bulgular etrafında ele alınmaktadır.

Araştırma verileri, Ankara'da HBÖKK sürecine katılan MEB bürokratlarıyla ve paydaş kurumların temsilcileriyle yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile yapılan görüşmeler ve bazı katılımcıların görüşme formundaki soruları yanıtlayıp e-posta yoluyla göndermesiyle elde edilmiştir. Nitel bir araştırma modeliyle geliştirilen bu çalışmada vaka analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi MAXQDA yazılım programıyla içerik analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Ortaya çıkan bulgular çerçevesinde HBÖ'nün Türkiye'de gündeme gelme nedenlerine etki eden faktörler, "HBÖ geçmişimizde var", "Küreselleşme ve teknolojinin gelişimi", "HBÖ kavramı ve Türkiye-AB ilişkileri" ve "HBÖ ve istihdam edilebilirlik" başlıkları altında ele alınmıştır. Diğer taraftan HBÖ'nün kavramsallaştırılmasında hem MEB hem de HBÖ politika geliştirme sürecinde paydaş olarak yer alan diğer kurumların temsilcileri için istihdam edilebilirlik ya da istihdamda kalmak için yeni becerilerin elde edilmesi boyutlarının öne çıktığı görülmektedir. Bulgular çerçevesinde HBÖ alanında Türkiye'de son yıllarda yaşanan gelişmelerin hem küresel ölçekteki gelişmelerle paralellik gösterdiği hem de bunlardan etkilendiği, bu etkide Avrupa Birliği'nin belirleyici bir role sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Anahtar kelimeler: Hayat boyu öğrenme, küreselleşme, Avrupa Birliği, işgücü piyasası, istihdam edilebilirlik.

Abstract

In this article, the factors that are effective in bringing the concept of lifelong learning (LLL) to the political agenda in Turkey and dimensions of conceptualization of LLL by the Ministry of National Education (MoNE) and stakeholder institutions participating in the LLL policy making processes are discussed.

Policy making process of the Lifelong Learning Coordination Law (LLLCL), which is being prepared under the coordination of the General Directorate of

Lifelong Learning in the MoNE, within the scope of the European Union supported Development of Lifelong Learning in Turkey project, has been evaluated as a case in this study. Factors influencing the concept of LLL and the dimensions of the conceptualization of LLL are handled around the findings of the analysis of the interviews with representatives of the stakeholder institutions participating in the LLLCL process.

The data was obtained through implementation of a semi-structured interview form with MoNE bureaucrats and representatives of stakeholder institutions in Ankara who were participating in the LLLCL process, and some participants answered the questions in the interview form and sent them via e-mail. In this qualitative research, the case analysis method was used and the collected data was analyzed through content analysis methodology with the help of MAXQDA software program.

Within the framework of the findings obtained as a result of the analysis of the data, the factors that affect the reasons for LLL to come to the agenda in Turkey are discussed under the titles "LLL exists in our history", "Globalization and the development of technology", "LLL concept and Turkey-EU relations" and "LLL and employability". On the other hand, in terms of the conceptualization of LLL, it is seen that both the MoNE bureaucrats and the representatives of other institutions involved as stakeholders in the making of LLLCL has addressed LLL especially within the framework of employability or acquiring new skills to be employed. Findings of the study point out that the recent developments in the field of LLL in Turkey are in parallel with the developments on a global scale and are affected by them as well, where it is seen that the EU has a decisive role in this effect.

Keywords: Lifelong learning, globalization, European Union, labour market, employability

Program ve politika alanında birbirleriyle çoğu zaman eş anlamda kullanılan hayat boyu öğrenme (HBÖ) ve yaşam boyu öğrenme (YBÖ)¹, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de son yıllarda eğitim alanında en çok kullanılan kavramlardan oldu. Özellikle 2000’li yıllarla birlikte Avrupa Birliği’ne (AB) giriş hedefi ve uyum sürecinin Türkiye’nin temel gündemlerinden biri olmasıyla birlikte HBÖ, başta eğitim olmak üzere farklı alanlarda politika geliştirme süreçlerinin temel unsurlarından biri haline gelmiştir.

HBÖ son yıllarda Kalkınma Planları gibi temel strateji ve politika dokümanlarında kendisine yer bulurken, doğrudan HBÖ alanına ilişkin çeşitli politika belgeleri hazırlanmakta, merkezi düzeyde HBÖ’ye ilişkin idari ve kurumsal düzenlemeler yapılmaktadır. AB tarafından desteklenen ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde yürütülen I. ve II. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi projeleriyle HBÖ alanında farklı politika dokümanları geliştirilirken, bu çerçevede gündeme gelen konulardan biri de HBÖ Koordinasyon Kanunu’nun (HBÖKK) çıkarılması olmuştur. Bu kapsamda HBÖ Genel Müdürlüğü (HBÖGM) bünyesinde çeşitli devlet kurumları, sendikalar, işveren örgütleri gibi paydaş kurumların temsilcilerinin katılımıyla geniş boyutlu çalışmalar yürütülmüştür (MEB, 2013).

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de HBÖ kavramının ve politikalarının gündeme gelmesinde etkili olan temel faktörleri ve HBÖ’nün hem MEB yetkilileri hem de bu alanda politika geliştirme süreçlerine katılan paydaş kurumların yetkilileri tarafından hangi boyutlarıyla kavramsallaştırıldığını, HBÖKK sürecine katılan paydaş kurumların temsilcileriyle yapılan görüşmelerin analizi üzerinden ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde çalışma grubundaki katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla HBÖ kavramının yaygın bir şekilde gündeme gelmesinin nedenleri üzerine düşünceleri, MEB’in ve kendi kurumlarının HBÖ kavramını nasıl ele aldıkları, HBÖ’nün kavramsallaşmasında küreselleşme sürecinin etkileri

üzerine düşünceleri gibi çeşitli sorular sorulmuş ve elde edilen veriler analizi edilerek bulgular oluşturulmuştur.

Dünyada HBÖ kavramının ve politikalarının yaygınlaşması

Tüm dünyada yetişkin eğitimi kavramının kullanımı son yıllarda yerini çoğunlukla HBÖ kavramının kullanımına bırakmıştır. HBÖ geçmişte zaman zaman kullanılan bir kavram olsa da ulus ötesi ve küresel aktörlerin bu kavramı kullanmak yönündeki tercihleri (Milana, 2012), Avrupa Komisyonu'nun 1996 yılını Avrupa HBÖ yılı ilan etmesi ve yine farklı uluslararası kuruluşların bir politika kavramı olarak HBÖ'nün popülerleşmesinde oynadığı rol ile birlikte, HBÖ politika söylemlerinin ve süreçlerinin merkezine doğru yerleşmiştir (Field, 2010).

Avrupa Birliği ve ona bağlı çeşitli oluşumların yanında, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Sosyal ve Kültür Örgütü (UNESCO), Dünya Bankası ve Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) gibi uluslararası aktörler küresel düzeyde HBÖ politikalarının gündeme gelmesinde önemli rol oynarken, bu aktörler HBÖ'yü hem bireylerin hem de ülkelerin ekonomilerinin rekabet gücünü artıran bir bileşen ve politika tavsiyesi olarak ele almaktadır (Field, 2010). HBÖ son yıllarda sadece eğitimin önemli bir konusu olmakla sınırlı kalmamış aynı zamanda istihdam ve piyasa düzenlemelerine ilişkin politika söylemlerinde en çok işaret edilen kavramlardan biri olmuştur (Centeno, 2011). Bu yaklaşımda HBÖ'nün ele alındığı çerçeveye bilgi toplumu, beceri ve yetkinlikler, mesleki yeterlikler, istihdam edilebilirlik, işgücü piyasasına uyum, verimlilik ve etkinlik gibi kavramlar eşlik etmektedir. HBÖ vurgusunun ve kapsamının yetişkin eğitimi kavramına göre temel farklılığı, ekonomik olanın belirleyiciliğine ve ekonomik dönüşüm süreçlerine uyum sağlaması için bireylerin HBÖ yoluyla kendilerine yatırım yapmaları yönündeki vurgu olmuştur.

Küresel düzeyde ekonomik olarak güçlü ve etki gücüne sahip ülkelerle yine bu ülkelerin belirleyici olduğu ulus ötesi ve hükümetler dışı küresel aktörler, ulusal düzeyde kamu politika oluşturma süreçlerini de belirleyen unsurlar olmaktadır. Rizvi ve Lingard (2010), kamu politikaları geçmişte ulusal düzeyde geliştirilirken bunun şimdi küreselleşen sistemin içine yerleştirildiğini vurgulamaktadır. Jacobi (2009) bu durumu ulusal politikaları derinden etkileyen küresel kamu politikasının yükselişi olarak tanımlamakta, bu sürecin de uluslararası aktörler tarafından şekillendirildiğini ifade etmektedir. Jacobi (2009), HBÖ politikalarının eğitim politikalarının küresel düzeyde nasıl belirlendiğine ilişkin önemli bir örnek olarak ele alınabileceğini, bugün ulusal geçmişlerindeki büyük farklılıklara rağmen, dünyadaki ülkelerin yaklaşık üçte ikisinin son yıllarda politika süreçlerinde HBÖ kavramına atıfta bulunduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede uluslararası kuruluşlar fikirlerin yayılmasında, standartların oluşturulmasında, ekonomik kaynaklar oluşturulmasında, ulusal politika süreçlerinin koordine edilmesinde ve bu süreçte teknik destek sunulmasında rol oynamaktadır. Uygulanacak programlara karar verilmesi ve bunların uygulanması ulusal düzeyde kalırken, gündem, politika oluşturulması ve kısmi finansman sağlanması uluslararası düzeyde gerçekleşmektedir (Jacobi, 2009).

- 92 -

UNESCO bir ulus ötesi organizasyon olarak 1960'larda dünyada HBÖ alanındaki söylemin yaygınlaşmasındaki ilk aktör olmuştur (Mandal, 2012). UNESCO'nun HBÖ'ye ilişkin vurgusu "yeni bir insan" yaratmak yaklaşımı üzerinden ve hümanist bir çerçevede şekillenirken (Barros, 2012), 1972 yılında yayımladığı ve dünya üzerinde HBÖ hakkında küresel bir tartışmayı hızlandıran Faure Raporu (Field, 2001) bu anlamda bir dönüm noktası olarak görülmektedir.

Borg ve Mayo (2005), UNESCO'nun başını çektiği yaklaşımın 1980'lerin sonuyla ortadan kaybolduğunu söylerken, Field (2001) da

1990'lı yılları bu anlamda bir dönüm noktası olarak nitelendirmekte, bu yıllarla birlikte HBÖ'nün artık ulusal düzeydeki eğitim sistemlerinin reform ve modernizasyonu için bir araç haline geldiğini belirtmektedir. Bu süreçte küreselleşme, bilgi teknolojileri, yaşlanan nüfus gibi söylemler hem ulusal hem de uluslararası kuruluşlar tarafından HBÖ'ye olan ihtiyacı faydacı ve ekonomik amaçlar çerçevesinde haklı çıkarmak için kullanılan anahtar sözcüklerden bazıları olagelmıştır (Dehmel, 2006).

Barros (2012) yetişkin eğitiminin dönüşüm sürecine kavramsal ve teorik yeniden bir yapılanmanın eşlik ettiğini, bu çerçevede insan sermayesi teorisinin ve insan kaynaklarının geliştirilmesi yaklaşımlarının temel bileşenler olduğunu belirtmektedir. Sayılan (2015) AB ve OECD ülkelerinde yetişkin eğitiminden HBÖ'ye giden dönüşüm sürecinde insan sermayesi yaklaşımının yetişkin eğitiminin dünya ölçeğindeki tarihsel ve sosyal kazanımlarını erittiğini ve mesleki eğitimin öncelikli hale geldiğini ifade ederken, Barros (2012) da HBÖ'nün bu sınırlı ve araçsal yaklaşımıyla sosyal dönüşüm ve kurtuluş potansiyelini dışladığına işaret etmektedir.

AB, 1990'lı yılların ortalarıyla birlikte HBÖ alanında uluslararası ve politika alanında önemli bir aktör olarak ortaya çıkmıştır (Dehmel, 2006; Mandal, 2012), AB son yıllarda diğer birçok uluslararası kuruluş ve düşünce kuruluşu tarafından da desteklenerek HBÖ'nün kavramsallaştırılması ve tanıtılmasında önemli bir rol oynamakta (Centeno, 2011), HBÖ'yü eğitim ve öğretim alanındaki değerlerini, fikirlerini ve politikalarını savunmak, duyurmak ve tanıtmak için bir slogan olarak kullanmaktadır (Dehmel, 2006). HBÖ, AB'nin ekonomik büyümesinin ve rekabet gücünün iyileştirilmesi için gerekli koşul olarak ve gelecek vadeden bir AB eğitim projesi olarak görülmektedir (Kaya ve Zukal, 2012). AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarını, AB'nin temel hedeflerinden biri olan dünyanın en rekabetçi ve

dinamik, bilgiye dayalı ekonomisi olma fikri şekillendirmektedir (Kaya, 2018).

AB üyesi ve aday ülkelerin son yıllarda eğitim alanında uyguladıkları politikalar arasında bir benzerlik ortaya çıkarken, HBÖ alanı AB'nin bu yakınsama politikasını izlemek için üretken bir zemin sunmaktadır. 2000 yılında Lizbon'da Avrupa Konseyi tarafından ortaya konan Açık İşbirliği Yöntemi AB'nin benzeşme (convergence) politikasının önemli bir aracı olurken, bu yöntem yoluyla yapıların, mekanizmaların ve süreçlerin taşınarak farklı ülkelerin eğitim ve öğretim sistemlerinde benzer değişikliklere neden olduğu görülmektedir (Dehmel, 2006). Bu yöntem farklı AB ülkelerinde HBÖ konusunda işbirliğini teşvik etmede çok işlevsel bir rol üstlenmektedir (Kleibrink, 2011). Açık İşbirliği Yöntemi en iyi uygulamaların ortak olarak araştırılmasını, yaygınlaştırılmasını, farklı ülkeler için ortak kriterlerin ve rehberlerin geliştirilmesini beraberinde getirmektedir (Dehmel, 2006).

- 94 -

Sayılan (2015) AB'nin piyasanın ve ekonominin talep ettiği sürekli yeniden beceri edinmeyi sağlayacak örgün ve yaygın öğrenme ağları aracılığıyla ortak sertifikasyon standartları geliştirmenin alt yapısını oluşturmayı amaçladığını belirtirken, bu çerçevede bir Avrupa eğitim alanı oluşturmak üzere üye ülke politikalarının da yönlendirildiğini, üye ülkelerin performansını izlemek için kriterler ve göstergeler kullanıldığını vurgulamaktadır. Kleibrink (2011), AB'nin HBÖ politikasına ilişkin bakış açısını bir norm olarak etkin bir şekilde kurduğunu ve bu perspektifin komşu ülkelere, özellikle daha az gelişmiş ülkelere yayıldığını vurgulamaktadır. HBÖ çerçevesinde Türkiye'de de AB'nin önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Türkiye'de yetişkin eğitiminden HBÖ'ye dönüşüm

Dünyadaki dönüşüme benzer şekilde, Türkiye'de de yetişkin eğitimi kavramı 2000'li yıllarla birlikte yerini HBÖ kavramına bırakmıştır. HBÖ kavramının Türkiye'deki kullanımının tarihi çok uzun olmasa da

yetişkin eğitimi alanı farklı uygulamalarıyla Türkiye’de uzun bir tarihe sahiptir (Miser, Ural and Ünlühisarcıklı, 2013).

Cumhuriyetin kuruluşu öncesinde yetişkin eğitimi alanında çeşitli uygulamalar görülse de 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte bu alanda hızlı adımlar atılmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yetişkin eğitimi özellikle yoksulluk ve cehaletin ortadan kaldırılmasının önemli bir yolu olarak değerlendirilmiştir (Miser, Ural ve Ünlühisarcıklı, 2013; Okçabol, 2006). 1973’de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun yayımlanmasıyla birlikte, yetişkin eğitimi alanına giren çalışmaları kapsayan yaygın eğitim, örgün eğitimle birlikte Türk Milli Eğitim Sistemi’nin iki ana kolundan biri olarak kabul edilmiştir. Bu kanunla birlikte Türkiye’de yetişkin eğitiminin gelişiminin hızlandırılması için sorumluluk ve koordinasyon rolü MEB’e verilmiştir (Okçabol, 2006). Bu kanunda yaygın eğitimin amaçları, okuma-yazmaya, çağın gelişmeleri ve gereksinimlerine, milli kültürel değerlere, toplu yaşama, beslenme ve sağlıklı yaşama, boş zamanları iyi değerlendirmeye, ekonomik gelişmeye ve meslek edindirmeye, hizmet içinde gelişime yönelik eğitimler hazırlamak, gelişim sağlamak, bilgi ve becerileri artırmak çerçevesinde değerlendirilmektedir (Resmî Gazete, 1973).

Duman ve Williamson (1996) yetişkin eğitimi terminolojisinde, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim, yaşam boyu eğitim, sürekli eğitim, hizmet içi eğitim gibi birçok kavramın birbirinin yerine kullanılmasıyla birlikte bir karışıklık yaşandığını ve bunların farklı anlamlar taşıyan kavramlar olduğunu belirtmektedirler. Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında son yıllarda kapsamlı değişiklikler gerçekleşmekte, yetişkin eğitimi kavramının yerini HBÖ (ve aynı anlamda kullanılan yaşam boyu öğrenme) kavramı almaktadır.

Coşkun ve Demirel (2012), günümüzde yaşam sürelerinin uzaması, hızlı gerçekleşen bilimsel, teknolojik ve kültürel değişimler, hızlı ve sürekli bilgi değişimi gibi etkenlerin bugünün insanı açısından sürekli

öğrenme gereksinimini ortaya çıkarırken bunun da gereksinim duyulan her türlü bilgi ve becerinin öğrenebilmesine olanak sağlayan “yaşam boyu öğrenme” kavramını ortaya attığını kaydetmektedir. Bağcı (2011) yaşam boyu eğitim/öğrenme kavramlarının son yıllarda eğitim alanında en sık rastlanan kavramlar olduğunu, çok hızlı ve çok yönlü bir değişim içerisinde olan dünyada, bu kavramların bu süreçte ortaya çıkan yeni ihtiyaçların giderilmesi için bir çözüm noktası olarak görülen eğitimde önemli kavramlar haline geldiğini kaydetmektedir. Yıldız (2012) son yıllarda yetişkin eğitimi alanında yaşanan gelişmelerinin sonucunun bu alanın istihdam piyasalarıyla sınırlanması ve işgücünün eğitimine indirgenmesi olduğunu kaydetmektedir. Yıldız’a (2012) göre küresel rekabet ve değişimlerle başa çıkmak için nitelikli işgücüne duyulan ihtiyaç söylemi, bu yaşanan dönüşümün gerekçelendirilmesinde kullanılmıştır.

HBÖ gerek politikalar gerekse de uygulamalar düzeyinde 2000’li yılların başından itibaren özellikle AB’ye uyum süreciyle birlikte önemli bir gündem haline gelmiş, tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye’de de HBÖ politika ve uygulama alanında birçok değişiklik hayata geçirilmiştir.

HBÖ alanında güncel gelişmeler

Son yıllarda HBÖ politikalarını ve uygulamalarını etkileyen çok fazla politika dokümanı yayımlanmış, çeşitli yasal, idari ve kurumsal düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar arasında Türkiye'nin Başarısı için İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi (2006), Yedinci (1996-2000), Sekizinci (2001-2005), Dokuzuncu (2007-2013), Onuncu (2014-2018) ve On birinci (2019-2023) Kalkınma Planları, I. HBÖ Strateji Belgesi (2009), HBÖ Genel Müdürlüğü'nün kuruluşu (2011), II. HBÖ Strateji Belgesi (2014), Türkiye’de HBÖ’nün Geliştirilmesi Projesi I (2007-2013) ve II (2016-2017), Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018) önemli politika çalışmaları, belgeler ve düzenlemeler olarak öne çıkmaktadır.

“Türkiye'nin Başarısı için İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme” Politika Belgesi, Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi'nin (MEGEP) bir sonucu olarak 2006 yılında yayınlanmıştır. Bu politika belgesinin amacı “hayat boyu öğrenmenin Türkiye'deki mevcut rolünü değerlendirmek ve hayat boyu öğrenme politikalarının nasıl geliştirileceği konusunda paydaş kurumlardaki politika yapıcılarını için tavsiyelerde” (MEB, 2006, Önsöz) bulunmak olarak ifade edilmektedir. Bu belgede HBÖ “kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdama yönelik bir perspektif ile bilgilerin, becerilerin ve yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleri” (MEGEP, 2006, s.5) olarak tanımlanırken, HBÖ'ye ilişkin somut eğitim politikalarının ilk kez Avrupa Konseyi'nin 2000 yılında Lizbon Stratejisini başlatmasıyla ortaya çıktığı kaydedilmektedir.

“HBÖ Neden Önem Kazanmıştır?” sorusuna da yanıt verilen bu Belgede, HBÖ'nün “beşikten mezara öğrenmenin yüzyıllar boyunca bilindiği bir ülke olan Türkiye de dâhil olmak üzere, çok sayıda toplumun bilgi birikiminde” (MEB, 2006, s.14) bulunduğu belirtilirken, HBÖ kavramının bugünkü şekliyle ise elli yıldan daha kısa bir geçmişe sahip olduğu kaydedilmektedir. Belgede HBÖ kavramının Avrupa çalışmaları ve müzakereleri yoluyla geliştiği, kavramın yetmişli yılların başında başta Avrupa'da olmak üzere büyük bir heyecan yarattığı, HBÖ'nün bugün her zamankinden daha merkezde ve daha önemli olduğu ifade edilmektedir. Belgede HBÖ'nün odak noktasının topyekûn sosyal ve insani gelişimden işyeri becerilerinin elde edilmesine doğru büyük ölçüde sınırlandırıldığı belirtilmektedir. Yapılan değerlendirmelere göre, belgede daha fazla iş değişikliğinin, çeşitli işlerin ortadan kaybolacağı beklentisinin, iş piyasasındaki belirsizliklerin ve istikrarsızlığın, dünya ölçeğindeki işgücü göçünün, teknolojideki gelişimlerin HBÖ fikrini politikanın merkezinde tutan zorunluluklar olduğu ve bunların genellikle ekonomik durumla ilişkili olduğu kaydedilmektedir. Belgede sıkça küresel çağın ihtiyaçları, rekabetçi işgücü piyasası, iş becerileri ve yetkinlikleri gibi kavramlara

atıfta bulunulmakta, “Gelecek için Tavsiyeler ve Öneriler” başlığı altında, Türkiye’de bir HBÖ politikası geliştirilmesi için yedi anahtar alana işaret edilmektedir (MEB, 2006)².

2009 yılında yayımlanan I. Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nin önsözünü yazan dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu HBÖ yaklaşımının doğması ve yaygınlaşmasını şu sözlerle açıklamaktadır:

Bireylerin, dinamik ve değişken bir işgücü piyasasında rekabet edebilmeleri ve ekonomik seviyelerini koruyabilmeleri için “istihdam edilebilme” niteliklerini kazanmaya ve bu nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye ve yenilemeye ihtiyaçları vardır. Bireylerin yaşamları boyunca devam eden değişkenlik, gelişim ve her geçen gün daha da önem kazanan bu ihtiyaçlar “hayat boyu öğrenme” yaklaşımının doğmasına ve yaygınlaşmasına sebep olmuştur (MEB, 2009, Önsöz).

I. HBÖ Strateji Belgesi de AB Lizbon stratejisine gönderme yapmakta, HBÖ’yü “daha önce ortaya çıkan Avrupa İstihdam Stratejisinin (AİS) etkin bir şekilde hayata geçirilmesi yönünde geliştirilen araç ve çerçevelerin bir uzantısı” (MEB, 2009, s.4) olarak değerlendirmektedir. HBÖ yaklaşımının önem kazanması dünyadaki değişim, işgücü piyasasında yaşanan istikrarsızlık ve hareketlilik, bilgisayar teknolojilerinin körüklediği değişimlerle ilişkilendirilmekte, bunlardan faydalanmak ve bunların ortaya çıkardığı sorunlarla başedebilmek için HBÖ yaklaşımının ekonomik ve sosyal politikaların içerisinde giderek daha büyük önem kazandığı ifade edilmektedir (MEB, 2009). Belgede HBÖ politikalarının uygulanması için çok yönlü işbirliği ve koordinasyon gerekliliğine vurgu yapılırken, genel hedef “Hayat Boyu Öğrenme Altyapısının Güçlendirilerek Kaliteli Öğrenmeye Erişimin Kolaylaştırılması” olarak ifade edilmiş, Türkiye’nin özel ihtiyaçları, AB kriterleri ve AB’nin ilgili dokümanları çerçevesinde 16 tane önceliğe yer verilmiştir (MEB, 2009)³.

Belgenin ilk önceliği HBÖ çerçevesinde tarafların rol ve sorumluluklarının belirleneceği, etkin bir HBÖ sisteminin işletilmesini

amaçlayan HBÖKK'nın çıkarılması ve ilgili mevzuatın yürürlüğe girmesi olarak belirlenmiştir. Belgede önceliklerin yanında bir eylem planı da hazırlanarak sunulmuştur. Belgenin kapanış bölümünde HBÖ stratejilerinin etkin bir şekilde uygulanmasının AB ile entegrasyonu kolaylaştıracağı belirtilirken, bunun “AB'nin 2010 yılı itibarıyla dünyadaki en rekabetçi, dinamik ve bilgi tabanlı ekonomisi olmasını öngören Lizbon Stratejisinde belirlenen hedeflere ulaşılması yönünde Türkiye'ye avantaj” (MEB, 2009, s.45) sağlayacağına yer verilmiştir.

2014 yılında kabul edilen II. Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde HBÖ sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmaların 2000'li yıllardan itibaren hız kazandığı, I. HBÖ Strateji Belgesi ile oluşturulmaya başlanan HBÖ sisteminin 2014-2018 döneminde ulusal ve uluslararası yaklaşımlar doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulmasının hedeflendiği belirtilmektedir (HBÖGM, 2014). Belgede HBÖ'nün “çağın ihtiyaçları doğrultusunda, hızla gelişen ve değişen sosyal ve kültürel hayattaki değişmelere ayak uydurabilmek amacıyla” (HBÖGM, 2014, s.9) ortaya çıktığı ve eğitim seviyesi ve istihdam koşulları açısından önemli bir gösterge haline geldiği kaydedilmektedir. II. HBÖ Strateji Belgesi'nde 6 önceliğe yer verilmektedir.⁴

Belgedeki ilk öncelik olan “Toplumda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması” başlıklı bölümde, dünyanın çok hızlı ve çok yönlü bir değişim içinde olduğu, HBÖ'nün “hızlı değişimin insan hayatında ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçların giderilmesinde bir çözüm olarak” (HBÖGM, 2014, s. 21) kabul edilebileceği ifade edilmektedir. “Hayat Boyu Öğrenme Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması” başlıklı ikinci öncelik kapsamında ise HBÖ'nün koordinasyonunun sağlanması tedbiri kapsamında temel performans göstergesi Koordinasyon Kanunu ve ikincil mevzuat olarak belirlenmiştir.

Son yıllarda Kalkınma Planlarında da HBÖ'ye yer verilmesi dikkat çekmektedir. İlk kez Yedinci Kalkınma Planı'nda (1996-2000) yaşam boyu eğitim, çevrenin korunması ile ilgili alınacak önlemler başlığı altında ele alınmıştır (DPT, 1995, s. 193). HBÖ bir kavram olarak ilk defa Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'na (2001-2005) girmiş, bu belgede HBÖ, "bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten" (DPT, 2000, s.84) bir yaklaşım olarak sınırlı bir şekilde ele alınmıştır. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2007-2013) ise "Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması" başlığı altında bu defa yaşam boyu öğrenim ve yaşam boyu eğitim kavramları kullanılmış ve bu kavramlar işgücü piyasasının gerekleri, kişilerin istihdam becerilerinin ve işgücü verimliliğinin artırılması, insan kaynaklarının geliştirilmesi çerçevesinde ele alınmıştır (DPT, 2006). Onuncu Kalkınma Planı'nda (2014-2018) hem yaşam boyu eğitim ve hem HBÖ kavramları kullanılmış, bireylerin işgücü piyasasıyla uyumu, iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması gibi ifadeler bu kavramların kullanımında öne çıkmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013). Şu anda da güncel olan On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) içerisinde de hem yaşam boyu eğitim hem HBÖ kavramları farklı maddelerde kullanılmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). On Birinci Plan'da HBÖ bir taraftan teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte "değişen ihtiyaçlar için becerilerin edinilmesine yönelik" (s.6) bir yaklaşım olarak ele alınırken, başka bir madde kapsamında, "bireylerin kişilik ve kabiliyetlerinin sürekli olarak gelişimini hedefleyen" (s.137) bir yaklaşım olarak da değerlendirilmektedir. Diğer planlardan farklı olarak bu plan içerisinde HBÖ programlarının çeşitliliği ve niteliğinin artırılacağına, kazanımların belgelendirilmesine, ulusal HBÖ ve izleme sisteminin kurulacağına, yaşlı nüfus için yaşam boyu eğitim imkânlarının artırılmasına ilişkin maddeler de yer almaktadır. Bu planın eğitim hedefleri bölümünde HBÖ'ye katılım oranına⁵ ilişkin olarak 2018 için

katılım oranının %6,2, 2023 hedefinin ise yüzde 8 olduğu kaydedilmektedir.

Son yıllarda HBÖ alanındaki önemli gelişmelerden biri de 14.09.2011 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan 652 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname” (Resmî Gazete, 2011) ile MEB’in yapısında değişikliklere gidilmesi, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’nün kapatılıp yerine HBÖGM’nin kurulması ve HBÖ ile ilgili kamusal alanda yürüyen tüm operasyonların bu birimin sorumluluğuna verilmesi olmuştur. HBÖGM, HBÖKK’nın hazırlanması sürecinde da sorumlu kurum olarak tanımlanmıştır.

HBÖ alanına ilişkin diğer önemli bir adım da Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği’nin yayımlanması olmuştur. Yeni yönetmelikle birlikte “yaygın eğitim kurumları” ifadesinin yerini “hayat boyu öğrenme kurumları” almıştır (Resmî Gazete, 2018).

- 101 -

Son yıllarda yaşanan tüm bu gelişmeler HBÖ ile ilgili bilgi ve politika üretiminin hızlı şekilde arttığını, hem politika hem uygulama hem de mevzuat düzeyinde birçok yeni gelişmenin ortaya çıktığını göstermektedir.

Avrupa Birliği projeleri ve Hayat Boyu Öğrenme Koordinasyon Kanunu çalışmaları

Türkiye’nin AB’ye aday üyelik sürecindeki uyum politikaları eğitim alanını ve özel olarak da HBÖ alanını etkilemiş ve AB’ye entegrasyon çerçevesinde birçok yeni adım atılmıştır (Bağcı, 2011). AB, Türkiye’de desteklediği projelerle ve Türkiye’nin AB’ye uyum sürecinden kaynaklı eğitim alanındaki uyum çalışmaları nedeniyle, eğitim ve HBÖ alanında etkili bir küresel aktör olarak öne çıkmaktadır.

AB tarafından finanse edilen projeler, HBÖ kavramının yaygın kullanımı ve bu alanda politika süreçlerinin hızlandırılması

çerçevesinde önemli araçlar olmuştur. "Türkiye'nin başarısının itici gücü: HBÖ Politika Belgesi, I. ve II. Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgeleri AB destekli projeler kapsamında yapılan çalışmalar doğrultusunda ortaya çıkan politika dokümanları olmuşlardır. HBÖKK'ye ilişkin çalışmalar da yine AB tarafından desteklenen Türkiye'de HBÖ'nün Geliştirilmesi Projesi I ve II kapsamında sürdürülmüştür.

Bu Projelerden birincisinin (2011-2013) toplam bütçesi 12,7 milyon Avro olarak gerçekleşmiştir. Proje, HBÖ olanaklarının yaygınlaştırılmasına yönelik olarak yürütülürken AB uygulamaları çerçevesinde ulusal bir HBÖ stratejisi geliştirilmesi ve kurumsal bir çerçeve oluşturulması hedeflenmiştir. Proje kapsamında HBÖ alanında işbirliği ve koordinasyonu sağlamak üzere mevzuat düzenlemelerine yönelik hazırlıklar yapılmış, HBÖ Strateji Belgelerinin çalışmaları sürdürülmüş, farklı iller için HBÖ eylem planları oluşturulmuş ve taslak HBÖKK oluşturulmuştur (İKG, 2021a).

- 102 -

Bu proje kapsamında hazırlanan Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi Taslak Politika Belgesi (MEB, 2013), Türkiye'de son dönemde HBÖ alanında gerçekleşen kapsamlı faaliyetleri anlamak için önemli bir belge niteliğindedir. Türkiye'de HBÖ'nün geliştirilmesi ve koordinasyonuna ilişkin öneriler içeren bu belgede, bu önerilerin Türkiye'deki paydaşların görüşleri, AB ülkelerindeki deneyimler ve uzman analizine dayanarak HBÖKK hükümlerine dayanak sağladığı belirtilmektedir (MEB, 2013). Bu belgede HBÖ, "Kişisel, sosyal ve/veya mesleki nedenlerden dolayı bilgi, beceri ve yetkinliklerin artırılmasına yönelik olarak hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleri" (s. 6) olarak tanımlanırken, ekonomik büyüme için nüfusun becerilerinin işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde geliştirilmesi, bunun için de yetişkinlerin yaşamları boyunca öğrenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu Belgede, HBÖ'nün koordinasyonuna yönelik kurumsal bir yapı, HBÖ'ye ilişkin eylem

planlaması, HBÖ'nün finansmanı, izlenmesi ve değerlendirilmesi, HBÖ'ye ilişkin yeterlilikler ve krediler, HBÖ'ye ilişkin kalite güvencesi, önceki öğrenmelerin tanınması, iletişim ve farkındalığın artırılması ve yapılacak ortaklıklar üzerine tavsiyeler sunulmaktadır (MEB, 2013).

Taslak Politika Belgesi'nde, paydaşlarla görüşülmek üzere taslak HBÖKK hazırlandığı, mevzuatta yapılacak düzenlemelerin bir kanun ve yönetmeliklerden oluşması gerektiği, HBÖKK'nın koordinasyondan sorumlu yapıları ve görevlerini ortaya koyması gerektiği belirtilirken, "Kanunun amacı, ulusal düzeyde ve il düzeyinden hayat boyu öğrenmenin planlanması, geliştirilmesi, finansmanı, izlenmesi, değerlendirilmesi ve kalite güvencesi yoluyla yaygın yetişkin öğreniminin koordinasyonun düzenlenmesi olmalıdır" (s. 82) denilmektedir.

İlk HBÖGP'nin tamamlanmasının ardından 2016-2017 yılları arasında, "HBÖ için tutarlı ve kapsamlı stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması yoluyla HBÖ fırsatlarının iyileştirilmesi, HBÖ ile ilgili farkındalığı arttırmak ve HBÖ katılım oranını artırmak" (İKG, 2021b) amaçlarıyla HBÖGP II hayata geçirilmiştir. Proje kapsamında MEB ve HBÖ ile ilgili diğer kuruluşlarda HBÖ stratejilerinin kolaylaştırılmasına yönelik yasal alt yapı düzenlemeleriyle, HBÖ rehberlik ve bilgi sisteminin geliştirilmesi ve kalite güvence sistemi çerçevesinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir (İKG, 2021b).

HBÖKK çalışmaları Türkiye'de HBÖ kavramına ve uygulamalarına ilişkin önemli tartışmaları ve çalışmaları beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda MEB'den ve gerek devlet kurumları gerekse de devlet dışı paydaş kurumların katılımıyla HBÖ'nün tanımlanması ve kavramsallaştırılmasına ilişkin çalışmalar yapılmış ve yapılan Kanun çalışması henüz yasalaştırılmasa da taslak bir kanun ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada, bu süreçte aktif olan paydaş kurumların temsilcileriyle yapılan derinlemesine görüşmeler doğrultusunda Türkiye'de HBÖ kavramının gündeme gelmesinin temel etkenleri ve

HBÖ'nün gerek MEB gerekse de bu süreçlere katılan paydaş kurumlar tarafından hangi boyutlarıyla kavramsallaştırıldığı ele alınmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma ve vaka analizi yöntemleri kullanılmış, Türkiye'de HBÖ kavramının gündeme gelme nedenleri ve kavramsallaştırılması HBÖKK süreci bir vaka olarak ele alınarak araştırılmıştır.

Nitel araştırma, ortak özellikleri paylaşan çeşitli araştırma stratejilerini kapsayan genel bir terim olarak değerlendirilmektedir (Merriam ve Simpson, 2000; Bogdan ve Biklen, 2003). Vaka çalışmalarında sorgulama stratejileri bir durumu veya sosyal olayı açıklamaya ve tanımlamaya odaklanır, böylece durumun özelliği olan önemli faktörlerin etkileşimini ortaya çıkarmak amaçlanır (Merriam ve Simpson, 2008).

- 104 -

Bu çalışmada Türkiye'de HBÖ kavram ve politikalarının gündeme gelmesini etkileyen faktörler ve HBÖ'nün gerek MEB gerekse de HBÖKK sürecine katılan paydaş kurumların temsilcileri tarafından hangi boyutlarıyla nasıl kavramsallaştırıldığı ele alınmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımının özellikleri ve vaka çalışması yöntemi bu amaç için uygun bir zemin sunmaktadır.

Çalışma grubu

Bu çalışmada çalışma grubu araştırma soruları çerçevesinde amaçlı olarak, HBÖGP kapsamında HBÖKK çalışmalarına katılan paydaş kurumların temsilcilerinin katılımı hedeflenerek oluşturulmuştur. Bu kapsamda on dört kişi çalışma grubuna dahil edilmiştir (Tablo 1).

Araştırma kapsamında, ilgili projenin ve kanun çalışmalarının merkezi birimi konumundaki MEB HBÖGM'den üç bürokrat çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bunun dışında, HBÖGM kurulmadan önce

HBÖGP'nin yürütüldüğü birim olan AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Projeler Koordinasyon Daire Başkanlığı biriminden, aynı zamanda HBÖGP Politika Grubu üyesi olan bir bürokrat da çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Çalışma grubunun diğer bileşenleri yine amaçlı olarak HBÖKK çalışmalarına katılan, MEB'de görevli olanlar dışındaki paydaş kurumların temsilcileri arasından belirlenmiştir. Araştırmacı bu çerçevede HBÖGP Politika Grubu üyesi olan ve MEB dışındaki paydaş kurumlarda görev yapan toplam on dört kişiyi çalışma grubuna dahil etmek istemiş, bahsedilen bütün paydaş kurum temsilcilerine e-mail ve telefon yoluyla ulaşmaya çalışmıştır. Çeşitli nedenlerle (erişememe, ilgili kişinin araştırmaya katılmak istememesi, hamilelik izni ve emeklilik gibi) beş paydaş kurumun temsilcisini çalışma grubuna dahil edilememiş, diğer dokuz paydaş kurumun temsilcisi araştırmanın parçası olmuşlardır. Çalışma grubuna ayrıca HBÖGP kapsamında toplantılara katılan, eğitimler veren ve çeşitli çalışmalarda bulunan bir proje uzmanı da dahil edilmiştir. Böylece araştırmanın çalışma grubu Tablo 1'de gösterildiği şekilde oluşmuştur:

- 105 -

Tablo 1: Araştırma Çalışma Grubu

Kısaltma*	Kurum
MB1	HBÖGM
MB2	HBÖGM
MB3	AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Projeler Koordinasyon Daire Başkanlığı
MB4	HBÖGM
DK1	Kalkınma Bakanlığı
DK 2	Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK)
DK 3	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB)
DK 4	İŞKUR
DK 5	Yükseköğretim Kurulu (YÖK)
ÇYT1	Türk Sanayicileri ve İşinsanları Derneği (TÜSİAD)
ÇYT 2	Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu (TESK)
ÇYT 3	HAK-İŞ Konfederasyonu
ÇYT 4	Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu (TÜRK-İŞ)
Uzman	HBÖGP-Anahtar Uzman

*MB: MEB Bürokratları, DK: MEB Dışı Devlet Kurumu Temsilcisi, ÇYT: Çalışma Yaşamı Temsilcisi

Görüşme formunun geliştirilmesi ve veri toplama

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu HBÖKK sürecine aktif olarak katılan ve bu süreçte HBÖ gündemine ilişkin daha fazla bilgi sahibi olan, bir kısmı da kurumlarındaki pozisyonları gereği karar verme düzeyinde üst düzey etkiye sahip kişiler oluşturmaktadır. Araştırmacı, oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla birlikte bu sürece katılan kişilerle derinlemesine görüşmeler yapmıştır.

Çalışma için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının geliştirilme sürecinde, ilk olarak literatürdeki ulusal ve uluslararası düzeydeki benzer çalışmalar incelenmiş, Türkiye’de HBÖ alanındaki son yıllara yayılan çalışmalar kronolojik olarak ele alınmış, yapılacak pilot çalışma için araştırmacı, doktora tez danışmanının desteğiyle HBÖ'deki dikkat çekici değişikliklerle ilgili açık uçlu sorular içeren taslak bir yapılandırılmamış görüşme formu hazırlamıştır. Oluşturulan ilk taslak formla birlikte MEB İstanbul İl Müdürlüğü’nde HBÖ faaliyetlerinden sorumlu üst düzey bir yönetici ile pilot görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan yetkili HBÖ gündeminin o günlerde esas olarak HBÖKK yapım süreci kapsamında şekillendiğine işaret etmiş, bu görüşmenin ardından görüşme formundaki sorular HBÖKK yapım süreciyle ilgili soruları içerecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Yapılan değişiklikler tez danışmanı ve bir tez komite üyesiyle yeniden tartışılmış, taslak görüşme formundaki revizyonlarla birlikte, MEB bürokratları, diğer devlet kurumları olan ve devlet kurumu dışında olan paydaş kurumların temsilcileri için olmak üzere üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Araştırmacı bu görüşme formlarıyla çalışma grubundaki toplam on dört görüşmecinin on ikisi ile yüz yüze görüşme yapmış, iki katılımcı ilgili görüşme formundaki soruları kendileri yazılı olarak doldurarak

yanıt vermek istemiş ve doldurduktan sonra araştırmacıya e-posta ile yollamışlardır. On iki yüz yüze görüşmenin tümü dört farklı günde Ankara’da, görüşülen katılımcıların çalıştıkları kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin verimliliğini artırmak için, görüşmeler öncesinde araştırmacı tarafından ilgili kurumun HBÖ alanındaki faaliyetleri, kurum temsilcisinin pozisyonu ve sorumlulukları hakkında ön hazırlıklar yapılmıştır. Görüşmeler sırasında yapılan dijital ses kaydının yanında araştırmacı önemli noktaları da ayrıca not etmiştir. Araştırmacı görüşmelerden hemen sonra, görüşme ortamını, görüşmecilerin yaklaşımlarını ve tutumlarını değerlendirmek ve not almak için ayrıca zaman ayırmıştır.

Görüşmelerin analizi

Görüşmelerin içerik analizi MAXQDA 11 (Release 11.0.8) adlı nitel veri analiz yazılım programı kullanılarak yapılmış ve bulgulara ulaşılmıştır.

- 107 -

Yapılan bütün görüşmelerin deşifreyonu araştırmacı tarafından birebir olarak yapılmış, bütün görüşmeler tekrar dinlenerek deşifreyonun kontrolü yapılmış, sonrasında deşifreyon dosyaları MAXQDA yazılım programına yüklenmiştir. Analiz sürecinde, tema ve alt temaların oluşturulması için yapılan kodlama sürecinde görüşme metinleri yazılım programı içerisinde okunurken, her bir ana tema için bir kod belirlenmiştir. Metinler okunmaya devam edilerek bu temanın altına girebilecek alt başlıklar için alt kodlar oluşturulmuş, farklı bir ana temaya girebilecek ifadeler yeni bir kod adı altında tanımlanmıştır. Bu işlem bütün görüşme metinlerinin okunması son bulana kadar sürdürülmüştür ve sürecin sonunda MAXQDA programında “Code System” olarak yer verilen alanda bütün kodlar ve alt kodlar ortaya çıkarılmıştır. Bu işlemler, oluşturulan kodların tekrar edilebilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından bir hafta arayla iki farklı dosya üzerinde çalışılarak ikinci defa yapılmıştır. Tekrar eden çalışmalarda kodlar ve alt kodlar benzer olarak kümelenmiştir. Analiz sürecinde ortaya çıkan kodlar ve alt

kodlar araştırmacının doktora tez danışmanı ve bir tez komitesi üyesiyle birlikte gözden geçirilmiştir.

Görüşmelere ilişkin kod sisteminin oluşmasının ardından, oluşturulan kodlar altındaki görüşme parçaları program yoluyla geri çağırılmış, böylelikle ilgili görüşme grubundaki katılımcıların belirli bir kodla (tema) ve o koda ait alt kodlara (alt tema) değerlendirmeleri belli bir dosya içerisinde toplanmıştır. Bu işlem araştırmacı tarafından her bir görüşme grubu ve kod için tekrarlanmış, böylece bir bütün olarak görüşme gruplarındaki katılımcıların ilgili temalara ilişkin değerlendirmeleri ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra görüşme gruplarının her bir tema için değerlendirmeleri düzenlenerek bulgular halinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında HBÖKK oluşturma sürecine katılan MEB bürokratlarına, paydaş kurumların temsilcilerine ve HBÖGP anahtar uzmanına, Türkiye’de son yıllarda HBÖ kavramının ve politikalarının daha yoğun bir şekilde gündeme gelme sebeplerine ve gerek MEB’in gerekse de paydaş kurumların HBÖ’yü hangi boyutlarıyla kavramsallaştırdıkları üzerine sorular yöneltilmiştir. Ortaya çıkan bulgular “HBÖ’nün Gündeme Gelme Nedenleri” ve “HBÖ’nün Kavramsallaştırılması” başlıkları altında sunulmaktadır.

HBÖ’nün gündeme gelme nedenleri

Araştırmada HBÖ’nün gündeme gelme nedenlerine ilişkin bulgular şu alt başlıklar altında toplanmıştır: “HBÖ geçmişimizde var”, “Küreselleşme ve teknolojinin gelişimi”, “HBÖ kavramı ve Türkiye-AB ilişkileri” ve “HBÖ ve istihdam edilebilirlik”. Aşağıda bu alt başlıklara ilişkin bulgular özetlenmektedir.

i. “HBÖ geçmişimizde var”

Araştırma kapsamında HBÖ'nün gündeme gelmesine ilişkin sorulara katılımcıların bir bölümü bu kavramın kökenlerinin tarihimizde olduğu yönünde değerlendirmelerle yanıt vermişlerdir.

Görüşülen dört MEB bürokratından üçü kavramın köklerimizde geçmişi olduğunu ifade ederken, iki MEB bürokrati ayrıca kavramın İslam dini tarihinde de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda iki MEB bürokratinin bu yöndeki değerlendirmeleri yer almaktadır:

Yani HBÖ biliyorsunuz, yeni bir kavram değil aslında. Eski, yabancıların tabiriyle söylersek, “old wine in new bottles”, eski şarabın yeni şişeye sokulması ile ilgili... Bizim de aslında kadim geçmişimizde, medeniyet köklerimizde olan, işte Peygamber efendimizin, iki günü eşit olan ziyandadır buyuruyor. Bu bir hadisi şerif. Bunu incelerseniz tek başına HBÖ'yü zaten açıklıyor. Bir günün bir önceki günden daha iyi olması, sürekli gelişim. Tabii bu kavram gerek biz de gerek Batı medeniyetinin köklerinde olmasına karşılık bu isimle çok fazla bilinen, işlenen bir kavram değildi. (MB1)

Delors ilk başlatıyor fakat Delors bahsederken bizim kültürümüz de zaten HBÖ'yü bahsediyor. 1400 yıl öncesine gittiğimizde de bizim Mevlana'ya da bakın, Yunus Emre'ye de bakın, yani dinimize de bakın. Sonuçta HBÖ bizim var olan, köklerimizde var olan bir şey. Belki biraz şu anda tekrar tazeleme anlamında, iman tazeleme anlamında HBÖ şu an yapmak zorundayız, bizim kaçınılmaz bir gerçek. (MB2)

HBÖKK sürecinde yer alan ve araştırmaya katılan bazı paydaş kurumların temsilcileri de kavramın gündeme gelmesine ilişkin değerlendirmelerinde kavramın kökenlerinin Türk kültüründe bulunduğunu ifade etmişlerdir.

ii. Küreselleşme ve teknolojinin gelişimi

Araştırmada katılımcılar küreselleşme sürecinin ulusal düzeyde ve dünya ölçeğindeki etkilerinin, bununla ilişkili olarak yaşanan

teknolojik gelişmelerin HBÖ kavramının gündeme gelişinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşülen dört MEB bürokratu da uluslararası gelişmelerin, küreselleşmenin ve bu süreçteki hızlı teknolojik gelişmelerin HBÖ kavramının dünya genelinde yaygınlaşmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bürokratlar küreselleşme sürecinin bilginin hızla yenilenmesini birlikte getirdiğini, rekabet ve istihdam edilebilirlik için nitelikli iş gücü ihtiyacının bu çerçevede büyük ihtiyaç haline geldiğini ifade etmişlerdir. MEB bürokratları bu çerçevede örgün eğitimin tek başına bu ihtiyaçlara yanıt üretememesi nedeniyle HBÖ kavramının son yıllarda daha çok gündeme geldiğini kaydetmiştir.

Aşağıda HBÖGM'de görevli üst düzey bir bürokratin HBÖ kavramının gündeme gelmesinde küreselleşme ve bununla ilişkili olarak teknolojik gelişmelerin etkisine ilişkin değerlendirmesi yer almaktadır:

- 110 -

Küreselleşme ve hızlı teknolojik gelişmelerle birlikte dünya farklı bir moda girdi... Teknolojide devasa adımlar atılıyor, bir de geçmişten farklı yanı eskiden bir teknolojik buluşun bulunması bir şey değil, dünya genelinde yaygınlık kazanması yıllara sarıh olabiliyor idi. Şimdi bu günlerle sınırlı. Amerika'da bir şey bulunuyor bakıyorsunuz bir ay sonra Türkiye'de. Şimdi bu tabii, çalışma ilişkilerini, öğrendiğimiz bildiğimiz amel ettiğimiz şeylerin hepsini değiştiriyor. Yani bildiğiniz pek çok şey kısa süre sonra yok olabiliyor. Böyle bir durumda, Avrupa'da iş değiştirme, meslek değiştirme hızları da çok arttı. Bundan 50 sene evvel bir kişi, babasından öğrendiği bir sistemde bir zanaatla, 70-80 yıl, kaç yıl yaşıyorsa, bütün ömrünü idame ettirebiliyordu, üstüne bir şey ekleme zarureti duymaksızın. Ama şimdi böyle bir durum ortada değil. Dolayısıyla insanlarda sürekli gelişim, sürekli mesleki manada ilerleme ihtiyacı ve hatta ölen kapanan, ucu ölü mesleklere doğru gidiyorsa o iş, yan mesleklere, alternatif branşlara geçme ihtiyacı doğdu. Batı HBÖ'yü bu kapsamda kullanıyor. Onlar için HBO=employability. (MB1)

HBÖGM içerisinde politika oluşturma süreçlerinde önemli görevler üstlenen diğer bir MEB görevlisi de küreselleşme sürecinin kaçınılmaz

bir süreç olduğunu, bu sürecin ülkeler ve bireyler arasındaki rekabeti artırırken rekabet edilebilirliği artırmak çerçevesinde HBÖ'ye büyük bir ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir:

Bir küreselleşme süreci var, kaçınılmaz bir sürecimiz var. Yaşadığımız, dümeninin kimsenin elinde olmadığı bir sürecimiz var... Küreselleşme bize neyi getiriyor. 1. Küresel rekabeti getiriyor. Küresel rekabet deyince, ülkelerin birbiri ile rekabetini getiriyor. Ülkenin birbirileri ile rekabeti de neyle oluyor, artık nitelikli insan gücü ile oluyor. Nitelikli insan gücünü yetiştirmekte sadece ve sadece eğitimle oluyor...Yoksa başka elimizde hiçbir güç, hiçbir silah yok yani nitelikli insan gücü yetiştirebilmek için. Bunu da örgün eğitim süreleriyle yapamıyoruz ne yazık ki. Örgün eğitim süreleri şu anda diyelim ki, daha önceden 5 yıldır, sonra yetmedi 8 yıl yaptık. 8 yıl yetmedi 12 yıl yaptık. 12 yıl yetmeyecek yakında. Ülkenin bir tanesi 20 yıla, 25 yıla çıkardı. 30 yıla, bunun sonu yok yani... Bunun yolu HBÖ. Örgün eğitim sadece hayata hazırlayacak, minimum gereksinimleri verecek, bunun ötesi HBÖ ile alakalı, devamlı bireyleri güncel olarak da eğitmemiz lazım, istihdam edilebilirliğini artırmamız lazım. İstihdam etmek ve o insanı istihdamda tutmak için istihdam edilebilirliğini sağlamak için de HBÖ bizim için gerekli. HBÖ artık kaçınılmaz bir gerçek. (MB2)

- 111 -

Bir devlet kurumunda uzman olarak görev yapan ve HBÖKK sürecine kurumunun temsilcisi olarak katılan bir katılımcı ise, küreselleşme döneminde Türkiye'nin uluslararası arenada bir aktör olma çabasında olduğunu, eğitim alanının da buna göre yeniden yapılandırıldığını belirtmiştir.

Türkiye'de şimdi burada bir aktör olmayı umuyor, ciddi bir aktör olmayı umuyor. Onun için de küreselleşmenin getirdiği birtakım şeyler işte, nasıl nereden baktığınıza bağlı olarak tabii şey yapıyor. Bilgi toplumu işte diyor ki, bilgi toplumunun ve küreselleşmenin getirdiği imkanlara, bilgiye erişimin imkanları... Biz de aslında eğitimde de genel olarak, yaptığımız politikaları buna yönelik olarak yapmaya çalışıyoruz. (DK1)

iii. HBÖ kavramı ve Türkiye-AB ilişkileri

HBÖ kavramının Türkiye’de yoğun bir şekilde gündeme gelmesinde en önemli etkenlerden birinin de Türkiye-AB ilişkileri olduğu görülmektedir. Katılımcılar Türkiye’nin uluslararası ilişkilerinin, bu bağlamda özellikle AB üyeliği katılım sürecinin ve HBÖ’ye ilişkin AB kurumları tarafından yayımlanan raporların HBÖ’nün Türkiye gündemine girmesinde temel bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

HBÖGM’de Türkiye’yi AB ile ilişkilerde yetişkin eğitimi koordinatörü olarak da temsil eden üst düzey bir yönetici, HBÖ konusunun AB süreci ve AB kurumları tarafından yayımlanan dokümanlarla birlikte Türkiye’de gündeme gelen en önemli konulardan biri olduğunu dile getirmektedir:

Tabii Avrupa, dünya HBÖ diyor, Avrupa HBÖ diyor, artık HBÖ anahtar bir kelime oldu her kelimeye başlarken...Şimdi biz AB belgeleri, AB politikaları ile birbirine bağlantılıyız. Yani kopuk yaşamıyoruz bundan. Şimdi AB projeleri yürütüyoruz, AB belgeleri ile uyumlu hareket ediyoruz çoğu alanda. Yani o yüzden bunlar hepsi bağlantılı. Yani dünyayla kopuk kalamayız. Küreselleşme zaten bunu gerektiriyor... Bazen bizim Türkiye’de yaşadığımız bazı problemler oluyor mesela. Diyoruz ki, Avrupalılar bu problemi yaşıyorlar mı, veya nasıl çözüm bulmuşlar yaşıyorlarsa. Yani tarzı, bazen gezilerimiz filan da oluyor. Bazen dış raporları filan okuduğumuz da oluyor. Best pratikleri, en iyi örnekleri Türkiye’de yaygınlaştırmak adına yaptığımız faaliyetler oluyor. Bu işin genel çerçevesi. (MB2)

HBÖKK çalışmaları AB ve Türkiye tarafından ortak olarak finanse edilen HBÖGP altında sürdürülmüştür. Çalışma kapsamında görüşülen, AB ile yapılan projelerin koordinasyonundan sorumlu MEB görevlisi de (MB3) AB projelerinin görünen yönünden başka bir artısının MEB’in araştırma ve geliştirme ihtiyaçlarına yanıt vermek olduğunu, bu projelerin bu çerçevede etkili olduğunu dile getirmektedir.

HBÖKK sürecinde paydaş kurum temsilcisi olarak görev yapan

katılımcılar da HBÖ kavramının Türkiye’de politika gündemine girmesinde AB uyum sürecinin getirdiklerinin ve AB ile ilişkilerinin etkili olduğunu kaydetmektedir. Çalışma kapsamında görüşülen bir işveren örgütünün temsilcisi (ÇYT1) AB’ye giriş sürecinin HBÖ kavramının gündeme gelmesinde önemli bir faktör olduğunu ifade ederken, proje paydaşı bir işçi sendikası temsilcisi ise (ÇYT3) kavramın Avrupa’dan tamamen kopyala-yapıştır olarak Türkiye’ye geldiğini, ancak bunun anlamının içselleştirilemediğini söylemektedir:

Kavram tamamen copy paste’dir hocam. Yani LLL’nin çevirisidir. Bu çeviri yapıldı fakat bunun anlamı içselleştirilemedi hocam. Dolayısıyla 2011’den bu yana yaklaşık iki yıl oldu. Biz HBÖGM ile birçok toplantı, proje vesilesiyle ya da kanun vesilesiyle birçok toplantıya gidip geliyoruz. Dolayısıyla halen tartışmalar sürüyor. Daha uzlaşmadık. (ÇYT3)

Paydaş bir devlet kurumunun temsilcisi de kavramın önemli AB dokümanlarında yer almasının özellikle son yıllarda Türkiye’de de tartışılmasını tetiklediğini belirtmektedir:

- 113 -

Evet bizim bu kavrama, biz kavram olarak son yıllarda özellikle Avrupa’da da belgelere girmiş olması, bizde de kavram olarak tartışılmasına ve gerçekten tartışılmasına, bu süreç içerisinde HBÖ nedir dediğimiz zaman, yaklaşık olarak hepimiz bunun iyi ya da kötü tanımını yapabiliyorduk. (DK2)

iv. HBÖ ve istihdam edilebilirlik

Katılımcılar HBÖ kavramının gündeme gelmesinde önemli faktörlerden birini de istihdam piyasasındaki dönüşüm, istihdam edilebilirlik ve istihdamda kalma ihtiyaçları olarak değerlendirmektedir. Gerek MEB bürokratları gerekse de HBÖKK sürecine katılan paydaş kurumların temsilcileri özellikle mesleki eğitim ve istihdam temelli gerekçelerin HBÖ kavramının gündeme gelmesinde önemli yer tuttuğunu belirtmekte, bu yöndeki değerlendirmeler özellikle uluslararası gelişmelerle de ilişkilendirilmektedir. Aşağıdaki alıntıda, akademik uzmanlık çalışmalarında küreselleşme, mesleki eğitim, HBÖ ve insan

kaynakları üzerine çalışan bir MEB bürokratinin (MB2) bu başlığa gönderme yapan değerlendirmeleri yer almaktadır.

Bizim Türkiye’de biz dedik ki, 12 yılı çıkardık ama bunun sonu yok, çünkü insanlar bir anda, işyerinde çalışan insanlar meslekleri ile alakalı kendilerini devamlı güncellemek zorundalar. Güncelleyemezlerse işten kovulurlar, ömür boyu istihdam garantisi artık tartışılıyor. Japonya’da bile tartışılır hale geldi. Ömür boyu istihdam garantisi yok, özel sektörde zaten hiç yok. Altı ay sonra, kamuda da insanlar kendilerini bir üst görevlere çıkabilmek için yetiştirmek zorundalar. Hayat boyu öğrenmek zorundalar, çünkü her şey değişiyor...Yani ben bunu öğrendim artık ömür boyu, kullanayım devri bitti. (MB2)

HBÖKK sürecine katılan paydaş kurumlardan birinin temsilcisi ise (ÇYT2) Türkiye’de istihdam konusunun HBÖ politikasının gündemine getirilmesinde önemli bir rol oynadığını kaydetmekte, Batı ülkelerinin de bunda önemli bir etkisi olduğunu dile getirmektedir.

- 114 -

Burada esas amaç yine istihdama yönelik, kayıt dışı istihdamın önlenmesi, nitelikli işgücünün oluşturulması, böyle bir ihtiyaç var. Bu sadece Türkiye’nin değil, Batı merkezlerinin de nitelikli işgücüne ihtiyacı var. Bu nitelikli işgücünü, böyle bir projeye, bizim ülkemizde de geliştirmek isteniyor. (ÇYT2)

HBÖKK sürecine katılan paydaş bir işveren örgütünün çalışma ekonomisi ve endüstriyel ilişkiler üzerine uzmanlığı olan temsilcisi ise (ÇYT1), HBÖ kavramının gündeme gelmesinin mesleki eğitimle ilişkisini vurgulamaktadır. Kavramın daha çok MEGEP ile birlikte gündeme getirildiğini belirten (ÇYT1), şu değerlendirmelerde bulunmaktadır:

MEGEP’le birlikte daha fazla gündeme gelmeye başladı Türkiye’de... AB zaten bu kadar birinci derecede farkında olduğu ve kendi iş piyasasını geliştirmek için uygulamalar geliştirdiği için Türkiye’ye önerilen ve Türkiye ile ortaklığı kurulan projelerden biri de MEGEP olmuştur...MYK konusu, mesleki yeterlilikler konusu, bunun bir belgeye dönüştürülmesi ve sertifikasyonu, akreditasyon vasıtasıyla AB çapında geçerli olması bunlar HBÖ’nün hayati düzlemidir...Tabii Türkiye’de

neden bu kadar çok gündeme geldi bu konu dersek, sebepler açık. İşsizlik Türkiye'nin her zaman önemli problemlerinden birisi ve olmaya devam edecek. Çünkü ciddi bir nüfus artışı var. Yeni istihdam dönüşümü gerekiyor. Bunu yaparken bir taraftan tarım sektöründen hizmetler ve sanayi sektörüne ciddi bir atılım, aynı zamanda kırsaldan kente ciddi bir göç söz konusu. Bu da tabii iş piyasalarında uyum sorununu ortaya çıkarır hale getiriyor... Dolayısıyla kişilerin hem kendi alanındaki eğitimi yenilemesi hem kendi uzmanlaşması, işte AB normunda yedi tane teknisyen belgesinden bahsedebiliriz. İzdüşümü var. (ÇYT1)

Bir başka paydaş devlet kurumunun temsilcisi ise (DK1) aşağıda görüleceği gibi HBÖ'yü temel olarak istihdam piyasası için gerekli becerileri kazandıracak bir araç olarak tanımlamaktadır:

HBÖ'nün birçok alanda işgücüyle bağlantısı kuruluyor Türkiye'de. Çünkü işgücü bir problem ve bizim gelecek problemlerimizin en büyüğü haline gelecek eğer genç nüfusumuz işsizlik problemiyle daha fazla karşılaşır diye. Onun için işsizlikle ve iş piyasasıyla çok daha fazla bağlantısı kuruluyor HBÖ'nün... Bu çerçevede, HBÖ temel şeyi, insanlara hayat boyu ihtiyaçları olacak temel becerileri ve bilgileri birlikte kazandırabilmek bunları da bir etkinliğe çevirebilmek. (DK1)

Sürece katılan bir başka paydaş devlet kurumunun temsilcisi ise (DK 3) HBÖ'nün politika gündemine girmesinde, işsizliğin sonucu olarak ortaya çıkabilecek bir sosyal patlamayı önlemek amacının da olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak katılımcıların görüşleri çerçevesinde HBÖ'nün Türkiye'nin gündemine gelmesi sürecinde etkili olan faktörlere bakıldığında, HBÖ bir yönüyle geçmişten bugüne taşınan bir kavram olarak ele alınmaktadır. Son yıllarda bu kavramın yoğun olarak eğitim politikaları gündemleri arasına girmesini etkileyen temel nedenler ise küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve Türkiye'nin AB ile ilişkileri, HBÖ'nün istihdam edilebilirlik ve istihdam piyasasıyla ilişkilendirilmesi olarak öne çıkmaktadır.

HBÖ'nün kavramsallaştırılması

Yapılan çalışmada katılımcılara HBÖ'nün gündeme gelme nedenlerinin yanında, HBÖ'nün gerek MEB yetkilileri ve gerekse de HBÖKK sürecine katılan diğer paydaş kurumların temsilcileri tarafından hangi boyutlarıyla kavramsallaştırıldığı da sorulmuştur. Katılımcılar HBÖ'nün kavramsallaştırılmasında sıklıkla kavramın istihdam edilebilirlik ile ilgili boyutuna işaret etmekte, ağırlıklı olarak HBÖ'nün mesleki eğitim boyutuna ilişkin değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Çalışmanın yapıldığı dönemde HBÖGM'de üst düzey yetkili olan ve uzmanlığı işsizlik, istihdam politikaları ve çalışma ekonomisi olan MB1, Batı'nın HBÖ'yü yalnızca istihdam edilebilirlik bağlamında ele aldığını, Türkiye'nin de zamanla Batı ile aynı gelişim yolunu izleyeceğini ifade etmektedir:

Batı HBÖ'yü bu kapsamda kullanıyor. Onlar için HBÖ=employability. Böyle bir bakış açısından bakıyorlar. Halbuki bizim açımızdan baktığımızda biz daha o noktada değiliz. Yani batıda ortalama tahsil seviyesi yüksek bizde 6.1 yıl, 6.2, 6.5 yıl diyorlar. Yani biz daha ortaokulu bitiremedik ülke olarak. Dolayısıyla bizim hem evet meslek değişimi ile alakalı, mesleki formasyonu geliştirici eğitimlere kurslara ihtiyacımız var ve fakat buna ilaveten, hem de kişisel gelişimi destekleyici kurslara ihtiyacımız var... Türkiye 10 yıl öncesinden çok farklı, 20 yıl öncesinden çok farklı. 10-20 yıl sonra da insanlar belki bizden resim kursu, ebru kursu, dikiş nakış kursu, zaten talep etmeyecek...Yani sistem ister istemez, Batı da bir gelişim başladıysa burada da o noktaya doğru gider... HBÖ Batı'da kendine özgü gelişen şartlar çerçevesinde meslek değişimi sırasında insanların işsiz kalmasını önleyecek bir alternatif reçete olarak ortaya çıktı. Türkiye'de ise bu da var, hem biz bir yönü itibariyle birkaç adım geriden de olsa Batı'yı takip ediyoruz, iktisadi kalkınma açısından ama, bizim insanımızın baz kabul edilecek temel yeterlilikler ve kültürel eğitimlere de ihtiyacı var onun için biz Batı sistemindeki biçilen elbiseyi olduğu gibi kendi sistemimize giydiremiyoruz. Sıkıntı var. (MB1)

Görüşülen proje uzmanı da HBÖGP kapsamında HBÖ'nün daha çok istihdama indirildiğini ifade etmiştir:

Bu proje biraz oraya yönlendi ama, değil öyle olmaması lazım. Bu projenin amacı yazılırken istihdamı ön plana çıkaran cümleler var. Ama o doğru değil bence. HBÖ'yü biz sadece iş bulmaya, istihdam yaratmaya bağlarsak olmaz. (Uzman)

Bir başka MEB üst düzey yetkilisi de MEB'in HBÖ'ye mesleki eğitimin ötesinde baktığını belirtmekte ancak o da HBÖ ile mesleki eğitim arasındaki ilişkiye atıfta bulunmaktadır:

Dolayısıyla bizdeki HBÖ dediğimiz şeyin aslında ilk olarak anlaşılan şey, mesleki eğitimidir. Fakat buna MEB böyle bakmıyor, biz böyle bakmıyoruz... Dolayısıyla bizde HBÖ bizim toplum olarak anladığımız şey mesleki eğitim, fakat bunun çok önemli sosyal ve kültürel tarafları var. İnsanların bizim memleketimizde çok genç yaşta emekli olduğunu, belli bir yaştan sonra mesleğini bıraktığını ve atıl duruma düştüğü bir zamanı yaşıyoruz biz, zamanları görüyoruz. (MB3)

- 117 -

Diğer taraftan HBÖKK sürecine katılan paydaş kurumların temsilcileri de MEB'in HBÖ'yü büyük oranda istihdam temelli bir yaklaşımla ele aldığını ifade etmektedirler. Aşağıdaki alıntıda da yer verildiği gibi görüşülen bir paydaş kurum temsilcisi (DK3) önceki İŞKUR Genel Müdürü'nün HBÖGM Genel Müdürü olarak atanmasının HBÖ ve istihdam arasında ilişki kurulmasına yol açtığını kaydetmektedir:

Bir kere HBÖ Genel Müdürlüğü olduktan sonra ve --- Bey oraya geldikten sonra, tabii --- Bey daha önce İŞKUR genel müdürü olmasının, istihdam ile ilgili sorunları bilmesi, onun döneminde, istihdam rakamlarında, katılımında biliyorsunuz çok güzel işler yaptılar, projeler yürüttüler... Oradaki tabii, backgroundu ile HBÖ'ye gittiği zaman, eğitim ve istihdam bence sebep sonuç ilişkisi açısından baktığımız zaman, birbirine bağlı. Ve bunu oradaki HBÖ sistemine yerleştirdi. (DK3)

Devlet kurumu olmayan paydaş kurumlarından birinin temsilcisi (ÇYT 2) HBÖKK sürecinin yürütüldüğü HBÖGP'nin içinde ilk günlerde HBÖ'nün tanımı yapılırken çerçevenin çok geniş tutulduğunu, ancak

daha sonra bu çerçevenin istihdama yönelik bilgi ve becerilerin sertifikalandırılması yönünde sınırlandırıldığını belirtmiştir:

Biz aslında baştan katılımcılar, biz HBÖ'nün hem tanımını yapmaya hem öğrenmeye çağırdık. Yani HBÖ deyince ne anlayacağız? Yani "7'den 70'e bütün öğrenmeler HBÖ'nün içindedir" denildi. O kadar geniş çizildi ki, her bir öğrenmenin sertifikalandırılabilceği, sertifikalandırılması gerektiği... bunlar ifade edildi ilk başta. Ama çalışmanın sonuna doğru bu biraz değişti. Biraz daraldı. Çünkü "annesinden öğrendiği bir şeyi, el işini nasıl sertifikalandıracağını, ya da buna ne ihtiyaç var?" ve "bunu böyle çok kurumsal bir şey haline getirmenin ne faydası var?" haline geldi. Kaynakların daha ekonomik kullanılabilmesi için, istihdama yönelik bilgi ve becerilerin sertifikalandırılması, bu kapsamda onların değerlendirilmesi, böyle çok açık da zikredilmedi ama... Kurulması düşünülen kurumlar buna vurgu yaptı. Yani istihdam öncelikli diyebileceğimiz... (ÇYT 2)

Paydaş kurumlardan biri olan bir işçi sendikasının temsilcisi ise (ÇYT 3) MEB'in HBÖ perspektifinin işgücü piyasalarıyla yeterince uyumlu olmadığını söyleyerek bu durumu eleştirmekte, istihdam ile ilişkili olmayan becerilerin HBÖ'nün kapsamından çıkarılması gerektiğini söylemektedir:

Milli eğitimin tarifini beğenmiyorum. Sadece tarifi ile ilgili üç günlük bir swot analizi yapıldı. Çok geyik bir tarif çıktı. İşte 7'den 70'e kadar bütün öğrenmelerin şöyle böyle diye. Buna bile karşıyım. Biz sendika olarak endüstriyel ilişkilerin içinde olarak sistemin bir tarafıyız. HBÖ her türlü öğrenmenin ölçülmesi, belgelendirilmesi olarak tarif ediliyor. Ama ben kişisel olarak kurumsal görüş değil, 7 yaşındaki bir kız çocuğumuzun bir bale eğitimini bu koca istihdam piyasasının en önemli kavramı olan HBÖ'nün içerisine sokmak istemiyorum. Benim sorunum başka, bu öğrenmeyi reddetmiyorum. Veya işte, belediyelerin BELMEK ya da bir şey mek, adı altındaki ebru, patchwork edinme becerilerini reddetmemekle birlikte, istihdam piyasasında bir karşılıkları olmadıkları için bunun dışında tutulması gerektiğini düşünüyorum. Benim çatışmam bu. Biz bunu işgücü istihdam piyasası ile ilişkilendirebilirsek bir kurum olarak oluşturabiliriz. (ÇYT 3)

Görüşmeler kapsamında, politika sürecine katılan paydaş kurumların temsilcilerine kendi kurumlarının HBÖ'yü hangi boyutlarıyla ele aldıklarına ve kavramsallaştırdıklarına ilişkin bir soru da sorulmuştur. Paydaş kurumların temsilcilerinin HBÖ yaklaşımlarında da özellikle istihdama yönelik bir kavrayışın öne çıktığı, HBÖ'nün genel olarak istihdam piyasasında karşılığı olan becerilerin kazandırılması ve belgelendirilmesine odaklanan bir yaklaşımla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Aşağıda yer verildiği gibi, bir işveren örgütü olan paydaş kurum temsilcilerinden biri (ÇYT1) HBÖ'nün bir istihdam piyasası konusu olduğunu ifade etmektedir:

HBÖ evet, beşikten mezara bir yaklaşımdır, evet ama beşikten mezara dediğimizde az önce söylediğim gibi hamile bir hanımefendinin beslenmesi konusu değildir bu, istihdam piyasasının bir konusudur bu. (ÇYT1)

- 119 -

Yukarıdaki bölümlerde yer verilen görüşme pasajında HBÖ çerçevesinin işgücü piyasası ile uyumunun yetersizliğini eleştiren bir işçi sendikası paydaş kurumun temsilcisi ise (ÇYT3) kendi kurumlarında düzenledikleri HBÖ faaliyetlerini doğrudan işverenlerle birlikte, işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre hazırladıklarını kaydetmektedir:

Özellikle risk grubu dediğimiz kadın ve gençlere beceri kazandırarak işyerlerinde bize bağlı işyerlerinde istihdamını sağlıyoruz yaygın eğitimle. Sizin HBÖ yoluyla. Bizim buradaki sırımımız şu, eğitim müfredatı, program ve modelleri biz işyerlerinin eğitim müdürleriyle, hatta CEO'larıyla birlikte hazırlıyoruz. Bana işveren ihtiyacı olan işgücünün niteliğini alt alta yazıyor. Bende bu reçeteye göre eğitim modeli hazırlayıp, en kısa sürede direk işbaşı eğitimini sağlıyorum. Yani slogan eğitimden işe...HBÖ'nün tanımı, işgücü piyasasının tanımı olmazsa, olmaz. Yani bu nedir, HBÖ'nün amaç birinci maddesi, amacını düzgünü oturtmamız gerekiyor. İşgücü piyasasının istediği HBÖ yapmamız gerekiyor. Yoksa 7'den 70'e kadar her türlü bilgi, beceri, bilmem ne, Allah aşkınıza yapmayın ya. (ÇYT 3)

İşçi sendikası bir başka paydaş kurumun temsilcisi ise (ÇYT 4) HBÖ'nün mesleki eğitimle ilişkisine değinirken, işgücü piyasasının ihtiyaçlarının mesleki standartları, bunların da ilgili müfredatları belirlemesi gerektiğini kaydetmektedir:

Öncelikle yapılması gereken olay şuydu. Biz işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu niteliklere uygun insan yetiştirelim, eğitim verelim. Bunun için de önce işgücü piyasasının analiz edilmesi gerekir. Bunu analiz edelim, mesleğin niteliklerini belirleyelim, bu bizi meslek standartlarına götürsün. Meslek standartları eğitim standartları getirsin, eğitim standartları müfredatı geliştirsün, müfredata bağlı olarak yapılsın, bunu belgelendirelim. İşte mesleki yeterlilik kavramı o çerçevede alınsın, bu Avrupa yeterlilik çerçevesiyle bağlantı kurulsun ve insanların okul dışında elde ettiği bilgileri belgelendirelim ve bu belgelerin tanınırlığını da mekanizmayla sağlayalım ve bu ileride AB sürecine girildiği zaman emeğin serbest dolaşımını da beraberinde getirsin, mobilitiyi artırsın. Bu aynı zamanda istihdam edilebilirliği de artıracaktır. Bunu bir sistem olarak kurguladığınız zaman, HBÖ bütün bu sistemin şemsiye örgütü olur. (ÇYT 4)

- 120 -

Bir devlet kurumu olan paydaş kurum temsilcisi (DK 4) de kurumsal olarak kendi bakışlarının istihdam odaklı, belgelendirme, önceki öğrenmelerin tanınması yönünde olduğunu ifade etmektedir. HBÖKK sürecinde yer alan, devlet kurumu dışında bir paydaş kurumun temsilcisi de (ÇYT 2) HBÖ yoluyla mesleki becerilerin edinmesinin önemine değinirken, hobi kursları gibi kursların HBÖ çerçevesi içerisinde yer almasını uygun bulmadığını belirtmektedir:

Esas çerçeveyi istihdam oluşturuyor artık. Bence çok yanlış bir yaklaşım değil bu, pratik hayatın gereği budur. Örgü öğrenmeyi öğrenmek istiyorsa öğrensin, kimse onun önünde engelde olmaz. Ama birisi evde mutlu olmak için, vakit geçirmek için örgü örmeyi öğrenmek istiyor diye buna bir kaynak ayırmaya çalışmak, bununla ilgili bir örgütlenmeye girişmek bence çok pratik değil. Ya da örgü örmeyi bilenlerin istatistiğini tutmanın, ne tür bir pratik yararı olabilir? Ama bunun ekonomik bir getirisi var ise, istihdama katkısı var ise, o zaman bunun tabii istatistiğini tutmanın da bir faydası olabilir. Ama mutlu oluyorsa onu

yaparken, olsun. Yani, hobi olarak onu yapıyorsa yapsın. Bunu örgütlemeye çalışmanın pratik bir faydası olmaz. Ama istihdama yönelik, meslek edindirmeye yönelik, becerilerini güçlendirmeye yönelik, becerilerini sertifikalandırmaya yönelik çalışmaların mutlaka faydası olacaktır. Bu haliyle çok yanlış değil. O çok geniş HBÖ tanımı, işi biraz da sulandırıyor gibi. (ÇYT 2)

Süreçteki devlet kurumu olan bir başka paydaş kurum temsilcisi (DK 3) ise HBÖ'yü ekonomik yaşamın ve istihdamın dışındaki insanlara ulaşmanın bir aracı olarak değerlendirmektedir:

Yani programda, HBÖ programında ülkedeki ekonomik ve istihdam çarkının dışına itilmiş ve ne yaparsa yapsın bir türlü, o çarkın dişlilerinden biri olamayan ve o istihdam çarkındaki sistemde kendine yer bulamayan toplumdaki o kesimlerin tespit edilip, onlara yönelik, ne diyoruz HBÖ programı diyoruz değil mi? Onların kapsanarak bence bu programların geliştirilmesi gerekir. Yoksa adam yani mesela bana gelip de HBÖ programı uygulamasın. (DK 3)

- 121 -

Yine bir devlet kurumu olan bir paydaş kurumun temsilcisi ise (DK1) HBÖ'ye sadece istihdam temelli bir çerçeveye bakmanın doğru olmadığını ancak işleri gereği kavrama öyle bakmaları gerektiğini ifade etmiştir:

Ben mesela şahsi olarak doğru bulmuyorum, doğru değil kesinlikle. Sosyal devlet olmanın gerekliliği sen ondan doğrudan şey bekleyemezsin, hani bir işgücü piyasasına bir katılım, bireylerin kişisel sermayelerine yatırım da olabilir bu. Ama kamuda çalışan, özellikle planlamada çalışan bir insan olarak da böyle olması gerekli gibi bir şey oluyor, çünkü biz işgücüne adam yetiştirecek diye bakıyoruz, okullara da o şekilde bakıyoruz. Bir işgücüne adam yetiştirir, iki toplumdaki disiplinle ilgili problemleri, toplum kültürünü ortadan kaldırır filan. (DK1)

Bir işçi sendikası paydaş kurum temsilcisi (ÇYT4) ve HBÖKK süreçlerine katılan HBÖGP uzmanı kendi görüşlerine göre de istihdam öncelikli olsa da HBÖ kavramını sadece istihdam ile tanımlamanın doğru olmadığını söylemektedirler. (ÇYT4)'ün değerlendirmelerini içeren pasaj aşağıda yer almaktadır:

Evet bizim için yine istihdam öncelikli olarak, yine biz istihdam boyutundan bakıyoruz olaya, ama olay sadece istihdam boyutu değil, çünkü bizim konfederasyon olarak bağlı sendikalar olarak, verdiğimiz eğitimlerde istihdam boyutu olmadan, işçi eşlerine ev ekonomisi konusunda dersler verdiriyoruz. İşçi çocuklarına üniversiteye hazırlık kursları veriyoruz, bunların meslekle ilgisi yoktu. O da o eğitimin bir parçası, onun için mesleki eğitimle sınırlandırmak taraftarı değiliz, biz de işçi eşlerine ev ekonomisi, biçki, aile sağlığı, çocuklarına üniversite hazırlık kursları düzenliyoruz, bunun meslekle ilgisi yok. Bunun işte HBÖ çerçevesinde değerlendirmek mümkün. Sistemin açık olması gerekir. (ÇYT4)

Sonuç olarak HBÖ'nün hangi boyutlarla kavramsallaştırıldığına ilişkin katılımcı değerlendirmelerine bakıldığında, öncelikle MEB'in HBÖ'yü temel olarak mesleki eğitim ve istihdam edilebilirlikle ilişkili olarak kavramsallaştırdığı görülmektedir. HBÖKK sürecine katılan paydaş kurumların temsilcilerinin yaptığı değerlendirmeler de MEB'in HBÖ'yü bu çerçevede ele aldığına yoğunlaşmaktadır.

- 122 -

Diğer taraftan HBÖKK sürecine katılan paydaş kurumların temsilcileri de HBÖ'nün kavramsallaştırmalarında sıklıkla mesleki eğitim ve istihdam edilebilirliğe vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda MEB yetkilileri ve gerek devlet kurumları gerekse işçi-işveren örgütü olan paydaş kurum temsilcilerinin arasında HBÖ'nün kavramsallaştırılması çerçevesinde belirgin bir fark ortaya çıkmamaktadır. Diğer taraftan bazı katılımcılar HBÖ'nün kavramsallaştırılmasında istihdam edilebilirliğe yönelik becerilerin kazanılması öncelikli olarak görülse de yaklaşımın sadece bununla sınırlı olmaması gerektiğini düşündüklerini belirtmektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada HBÖ kavramının Türkiye'de politika gündeminde yaygınlaşmasını etkileyen faktörler ve HBÖ'nün politika oluşturma sürecinde etkili aktörler tarafından hangi boyutlarıyla kavramsallaştırıldığı ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, HBÖGP

içerisinde çalışmaları sürdürülen HBÖKK bir vaka olarak değerlendirilmiş, taslak HBÖKK'nın oluşturulması sürecine katılan paydaş kurumların temsilcileriyle yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla görüşmeler yapılmış ve bunlar nitel araştırmalarda veri analizi için kullanılan yazılım programı MAXQDA ile analiz edilerek bulgulara dönüştürülmüştür.

Bulgulara göre HBÖ kavramının Türkiye'de gündeme gelmesi ve yaygınlaşmasında öne çıkan tema başlıkları, HBÖ'nün geçmişimizde olduğuna dair yaklaşımlar, küreselleşme ve teknolojiye yaşanan gelişim, Türkiye-AB ilişkileri ve HBÖ'nün ve istihdam ve işgücü piyasasına yönelik beceri ve yetkinliklerle olan ilişkileri olmuştur. Bu temalar son yıllarda HBÖ alanında yayımlanan politika belgelerinde ifade edilen yaklaşımlarla da benzerlik göstermektedir.

“Beşikten mezara kadar” metaforu HBÖ kavramının Türkiye'deki uzun tarihini anlatmak için hem katılımcılar tarafından dile getirilmekte hem de politika belgelerinde kullanılmaktadır. Araştırma bulguları HBÖ'nün bir kavram olarak yaygın bir şekilde gündeme gelmesinin sadece Türkiye'deki değil küresel düzeydeki gelişmelerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. HBÖ kavramının politika gündeminde yaygınlaşmasındaki temel nedenlerden biri Türkiye-AB ilişkileri ve bir aday ülke olarak Türkiye'nin bu süreçte karşılaması gereken koşullar olarak dikkat çekmektedir. Bu durum AB'nin bölgesel ve ulus ötesi bir aktör olarak HBÖ alanındaki kritik rolüne işaret etmektedir. AB ve Türkiye ortak finansmanı ile gerçekleşen projeler Türkiye'de yetkililer tarafından HBÖ'ye ilişkin bir araştırma geliştirme alanı olarak değerlendirilmektedir.

AB-Türkiye ortak finansmanlı büyük bütçeli ve yaygın operasyonları olan projeler, AB ve kurumları tarafından yayınlanan raporlar, kıyaslama için kullanılan AB göstergeleri ve yapılan AB ülkeleri ziyaretleri, HBÖ'nün Türkiye'de bir gündem olarak yaygınlaşmasında önemli bir etki yaratmaktadır. Yabancı uzmanlar da politika oluşturma

süreçlerine aktif olarak katılarak sürecin şekillenmesinde ve AB göstergeleriyle uyumlu politika hedefleri belirlenmesinde etkili olmaktadır.

Strateji Belgeleri başta olmak üzere HBÖ alanında üretilen temel politika dokümanlarının ve taslak HBÖKK çalışmalarının hazırlık çalışmalarının büyük oranda AB projeleri kapsamında yürütülmesi HBÖ'nün belirli bir yaklaşımla gündem olarak yaygınlaşmasında AB'nin belirleyici bir rolü olduğuna işaret etmektedir. Bu çerçevede AB'nin Türkiye'de, finansal araçlar, teşvik ve teknik destek gibi mekanizmalarla HBÖ fikrinin yayılmasında, politika gündemi olarak ele alınmasında, HBÖ'ye ilişkin standartların oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Bunlar HBÖ kavramının yaygın bir şekilde gündeme gelmesini etkilerken, HBÖ'nün bir kavram olarak biçimlendirilmesinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu anlamda HBÖ alanında Türkiye'de yaşanan gelişmeler küreselleşme olarak adlandırılan sürecin ulusal düzeydeki etkilerini anlamak için de anlaşılır bir alan sunmaktadır.

- 124 -

HBÖ'nün hangi boyutlarıyla, nasıl kavramsallaştırıldığına ilişkin bulgular da bu çalışmada sunulmuştur. Bulgular MEB'in HBÖ kavramını esas olarak istihdam edilebilirlik ve bunun için yeni beceriler ve yetkinlikler kazanma, yani işe dönük mesleki eğitim temelinde ele aldığını göstermektedir. HBÖGM'de üst düzey yetkililerden biri olarak araştırma çalışma grubunda yer alan bir katılımcı, AB ülkelerinin HBÖ'yü sadece istihdam çerçevesinde değerlendirdiğini, MEB'in bunun yanı sıra kültürel ve sosyal gelişim gibi çeşitli boyutlarını da dikkate aldığını dile getirse de bu durumun nedenini Türkiye'nin düşük eğitim ve gelir seviyesiyle ilişkilendirmekte, yaklaşımını yine istihdama yönelik beceriler etrafında çerçevelemektedir. Diğer paydaş kurumların temsilcileri de HBÖ kavramının MEB tarafından ele alınışını genel olarak istihdamla ilişkili olarak değerlendirmektedir.

MEB dışındaki paydaş kurumların temsilcileri de HBÖ'yü genel olarak istihdam ve istihdam için gerekli beceriler edinilmesi yaklaşımıyla kavramsallaştırmaktadır. Bazı paydaş kurum temsilcileri kamu tarafından sunulan HBÖ çalışmalarının sadece iş piyasasında bir karşılığı olan becerilerin edinilmesini sağlayacak şekilde sınırlandırılması gerektiğini savunmaktadırlar. Paydaş kurum temsilcilerinden sadece biri HBÖ'nün öncelikle istihdam çerçevesinde ele alınmasının anlaşılır olsa da yalnızca bu yaklaşımda ele alınmasının doğru olmadığını belirtmektedir. Uzman katılımcı da sadece mesleki eğitim temelli yaklaşımın doğru olmadığını ifade etmektedir. Politika süreçlerine işveren ya da esnaf kuruluşlarından işçi sendikalarına kadar farklı profillere sahip paydaş kurumlar katılmış olsa da HBÖ'nün kavramsallaştırılmasında kurumların temsilcileri arasında belirgin bir farklılık görülmemektedir. Gerek bulgular gerekse de araştırmacının görüşmeler sırasındaki gözlemleri çerçevesinde, paydaş kurum temsilcilerinin HBÖ kavramına mesleki eğitime eşdeğer şekilde yaklaştığı, HBÖ'nün sosyal, kültürel ve toplumsal gelişime yönelik boyutlarına zaman zaman değinilse de bunların daha geride kaldığı görülmektedir.

- 125 -

Küresel düzeydeki HBÖ'nün yaygınlaşmasını etkileyen faktörler HBÖ'nün hangi boyutlarıyla kavramsallaştırıldığını da etkilemektedir. HBÖ'nün rekabetçi bir ekonomi haline gelmek ve bu kapsamda bireylere piyasada istihdam sağlayan beceri ve yeterliliklerin sağlanması yaklaşımı çerçevesinde yaygınlaşması, HBÖ'nün ağırlıklı olarak mesleki eğitim boyutunda kavramsallaşmasını da beraberinde getirmektedir.

HBÖ'nün esas olarak bu çerçevede ele alındığına işaret eden başka gelişmeler de olmuştur. HBÖGM'nin kurulmasının ardından uzmanlığı çalışma ekonomisi olan eski İŞKUR Genel Müdürü'nün HBÖGM'nin Genel Müdürü olarak görevlendirilmesi bu yaklaşımı destekler niteliktedir. Strateji Belgelerinde HBÖ tanım olarak daha geniş bir

çerçevede ele alınsa da bu belgelerde kavramsal olarak HBÖ ile işgücü piyasası temelli beceriler edinme gerekliliği arasındaki ilişkinin öne çıktığı görülmektedir. Politika süreçlerine katılan paydaş kurumların da çalışma yaşamıyla ilişkili ya da mesleki eğitim ve öğretim faaliyetleri yürüten kurumlardan oluşması, HBÖ alanında doğrudan işgücünün geliştirilmesi dışındaki alanlarda faaliyetler yürüten kurumların bu süreçte etkili olmadığını gösterir niteliktedir.

Çalışmanın bulguları, HBÖKK sürecine katılan HBÖGM'den dört görevli, HBÖGP Politika Grubu'ndaki dokuz paydaş kurum temsilcisi ve proje uzmanı ile yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yapılan görüşmelerin analiziyle sınırlıdır. HBÖ Strateji Belgeleri başta olmak üzere devlet kurumları tarafından yayımlanan önemli politika belgeleri bu çalışmada literatürün bir bileşeni olarak ele alınmıştır. Bu dokümanlara yönelik içerik analizi çerçevesinde yapılacak kapsamlı çalışmalar, HBÖ kavramı, politika ve uygulamaları üzerindeki temel etki mekanizmalarını ve HBÖ'nün hangi boyutlarıyla kavramsallaştırıldığını anlamayı güçlendirecektir.

- 126 -

Diğer taraftan taslak HBÖKK politika süreçlerine katılan paydaşların çalışmalarıyla oluşturulsa da henüz yasalaşma sürecini tamamlamamıştır. Bu çerçevede önümüzdeki dönemde bu kanunun yeniden gündeme gelmesi ya da TBMM'de yasalaşması sürecini, aynı şekilde uygulamaya geçmesi halinde uygulama süreçlerini, yapılacak yeni araştırmalarla değerlendirmek alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Bağcı, Ş. E. (2011). Avrupa Birliğine Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011, 30(2), 139-173.
- Barros, R. (2012). From Lifelong Education to Lifelong Learning. Discussion of Some Effects of Today's Neoliberal Policies. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 3(29), 119-134.
- Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (2003). Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories And Methods (4th ed.). New York: Pearson Education group.
- Borg, C. and Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on Lifelong Learning. Old Wine in New Bottles? Globalisation, Societies and Education, 3(2), 203-225.
- Centeno, V. (2011). Lifelong Learning: A Policy Concept With a Long Past But a Short History. International Journal of Lifelong Education, 30(2), 133-150.
- Coşkun, Y , Demirel, M . (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 42 (42) , 108-120.
- Creswell, J. W. (2008). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. USA: SAGE Publications.
- Dehmel, A. (2006). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on The European Union's Lifelong Learning Policies. Comparative Education, 42(1), 49-62.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,42:108-120.
- DPT (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Beş-Yıllık-Kalkınma-Planı-1996-2000%E2%80%8B.pdf> Son erişim tarihi, 25/05/2021
- DPT (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001–2005), Ankara: DPT Yayınları. <https://www.sbb.gov.tr/wp->

content/uploads/2018/11/08_icmesuyuKanalizasyonAritmaSistemleriKatiAtikDenetimi.pdf Son erişim tarihi, 25/05/2021

DPT (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007–2013), Ankara: DPT Yayınları. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalkınma-Planı-2007-2013%E2%80%8B.pdf> Son erişim tarihi, 25/05/2021

Duman, A. and Williamson, B. (1996). Organization, Constraints and Opportunities: An Analysis Of Adult Education In Turkey. International Journal of Lifelong Education, 15(4), 286-302.

Field, J. (2001). Lifelong Education. International Journal of Lifelong Education, 20(1), 3–15.

Field, J. (2010). Lifelong Learning. Retrieved on http://booksite.elsevier.com/brochures/educ/PDF/Lifelong_Learning.pdf

HBÖGM (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018).

İKG (2021a). Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Operasyonu-1. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Program Otoritesi. <http://www.ikg.gov.tr/hayat-boyu-ogrenmenin-gelistirilmesi-operasyonu-1/> Son erişim tarihi, 25/05/2021

İKG (2021b). Hayat Boyu Öğrenmenin Desteklenmesi Operasyonu II (HBÖ II). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Program Otoritesi. <http://www.ikg.gov.tr/hayat-boyu-ogrenmenin-desteklenmesi-operasyonu-ii/> Son erişim tarihi, 25/05/2021

Jakobi, A. (2009). Global Education Policy in the Making: International Organisations and Lifelong Learning. Globalisation, Societies and Education, 7(4), 473-487.

Kaya, H. E. & Zukal, J. (2012). Lifelong Learning and Ontological Security: Blending of Concerns and Their Expense. Journal Social Work, 11(1), 31–46.

Kaya, H. E. (2018). Yaşam Boyu Öğrenme ve Küresel Dinamikleri. Ankara:

Nobel Bilimsel Eserler.

Kleibrink, A. (2011). The EU as a Norm Entrepreneur: The case of Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 46(1), 70-84.

Mandal, S. (2012). Why Learning not Education? Analysis of Transnational Education Policies in the Age of Globalization. *US-China Education Review B* 3, 363-374.

Merriam, S. B. & Simpson, E. L. (2000). *A Guide to Research for Educators and Trainers of Adults*. Malabar, FL: Krieger.

MEB (2006). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi. Ankara: MEB.

MEB (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi.

<https://www.memurlar.net/common/news/documents/145960/dokuman.pdf> Son erişim tarihi, 25/05/2021

MEB (2013). Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi Taslak Politika Belgesi. (yay y., y.y.).

- 129 -

Milana, M. (2012) Political Globalization And The Shift From Adult Education To Lifelong Learning. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3(2), 103-117.

Miser, R., Ural, O. and Unluhisarcıklı, Ö. (2013). Adult Education in Turkey, *Adult Learning*, 24(4), 167-174.

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

Resmî Gazete (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. 11 Nisan 2018, Sayı: 30388.

Resmî Gazete (2011). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname. 14 Eylül 2011, Sayı: 28054.

Resmî Gazete (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 24 Haziran 1973, Sayı: 14574.

Rizvi, F. and Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge.

- Sayılan, F. (2015). Some Critical Reflections on Lifelong Learning Policy in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12,3, 156-170.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu kalkınma planı (2014-2018). Ankara: Kalkınma Bakanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalkinma-Planı-2014-2018.pdf> Son erişim tarihi, 25/05/2021
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). On birinci kalkınma planı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> Son erişim tarihi, 25/05/2021
- Yıldız, A. (2012). Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning. In K. İnal & G. Akkaymak (Eds.) *Neoliberal transformation of education in Turkey* (pp. 245-257). New York: Palgrave Macmillan.

¹ Resmi düzeyde Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir alt Genel Müdürlüğü olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bulunmakta, merkezi düzeyde hazırlanan politika dokümanlarında HBÖ kavramı kullanılmaktadır. Bütünlüğün korunabilmesi için makale boyunca bu kavram kullanılmıştır. Referans olarak kullanılan dokümanlarda yaşam boyu öğrenme kavramı kullanılıyorsa makalede de bu şekilde olduğu haliyle kullanılmıştır.

² “Türkiye'nin Başarısı için İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme” Politika Belgesindeki bu yedi anahtar alan şu şekildedir: 1- Sistem, Altyapı ve Hayat Boyu Öğrenmenin Finansmanı, 2-İzleme ve Karar Alma için Verilerin Toplanması ve Kullanılması, 3- Yerinden Yönetim ve Yetki Devri, Sivil Toplum ve İşbirliği, 4-Öğrenciler için Bilgi, Tavsiye ve Rehberlik ve bir Öğrenme Kültürü, 5- Personel Kapasitesinin Geliştirilmesi, 6- Uluslararası İşbirliği, 7- Kalite Güvene ve Akreditasyon (MEB, 2006).

³ I. HBÖ Strateji Belgesi'nde yer alan 16 öncelik şu şekildedir: Öncelik 1: Hayat Boyu Öğrenmenin Eş Güdümü İçin Tarafların Görev ve Sorumluluklarının Açıkça Belirtildiği Bir Yasal Düzenlemenin Yapılması, Öncelik 2: Toplumsal Farkındalık Artırılarak Hayat Boyu Öğrenme Kültürünün Oluşturulması, Öncelik 3: Etkin İzleme, Değerlendirme ve Karar Verme İçin Veri Toplama Sisteminin Güçlendirilmesi, Öncelik 4: Tüm Bireylere Okuma Yazma Becerisi Kazandırılarak Okuryazar Oranında Artış Sağlanması, Öncelik 5: Temel Eğitim Başta Olmak Üzere Eğitimin Tüm Kademelerinde Okullaşma Oranlarında Artış Sağlanması, Öncelik 6: Eğitim Kurumlarının Fiziki Altyapısı ile Eğitici Personel Sayısının ve Niteliğinin İhtiyaçlara Uygun Hale Getirilmesi, Öncelik 7: Öğretim Programlarının Değişen İhtiyaçlar Doğrultusunda Sürekli Güncellenmesi, Öncelik 8: Bireylerin Çağın Değişen Gereksinimlerine Uyum Sağlayabilmeleri Amacıyla Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımının Etkin Hale Getirilmesi, Öncelik 9: Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Sürecinde Dezavantajlı Bireylere Özel Önem Verilmesi, Öncelik 10: Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Güçlendirilmesi, Öncelik 11: Mesleki Yeterlilik Sistemi Aktif Hale Getirilerek Kalite Güvence Sisteminin Kurulması, Öncelik 12: Öğretim Programları Arasındaki ve Okuldan İşe-İşten Okula Geçişlerin Kolaylaştırılması, Öncelik 13: İşgücünün Niteliğinin Uluslararası Rekabet Edebilir Seviyeye Ulaştırılması, Öncelik 14: Hayat Boyu Öğrenmenin Finansmanının Taraflarca Paylaşılmasının Sağlanması, Öncelik 15: Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Uluslararası İşbirliğinin ve Hareketliliğin Artırılması, Öncelik 16: Yaşlıların Sosyal ve Ekonomik Hayata Etkin Katılımlarını Artırmak Üzere Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerinin Desteklenmesi.

⁴ II. HBÖ Strateji Belgesi'nde yer alan 6 öncelik şu şekildedir: 1. Toplumda HBÖ Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması, 2. HBÖ Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması, 3. HBÖ Fırsatlarına Erişimin Artırılması, 4. Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi, 5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi, 6. HBÖ İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi.

⁵ HBÖ'ye katılımı oranı “25-64 yaş nüfusundaki yetişkinler arasında araştırmanın yapıldığı son 4 hafta içerisinde herhangi bir eğitim programına katılanların oranı” (SBB, 2019, s. 141) olarak tanımlanmaktadır.

Yetişkin Eğitimi ve Kadınların Güçlendirilmesi*

- 132 -

*Ayfer Yakar***

Özet

Bu çalışmada, bir eğitim programına katılan kadınların güçlenme deneyimlerini yetişkin eğitimi bağlamında analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sivil toplum merkezlerinden olan Ankara ili Mamak ilçesi Ege mahallesinde bulunan “Çağdaş Kadın ve Gençlik Vakfı 75. Yıl Toplum Merkezi’nde en az bir eğitim programını tamamlamış kadınların genel olarak eğitime yükledikleri anlam, eğitime katılmanın yaşamlarında yol açtığı dönüşüm çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, kadınların dönüşümü nasıl yaşadığı nasıl anlamlandırdığı, hangi boyutlarda güçlen(diril)dikleri kadınların kendi anlatıları üzerinden toplumsal cinsiyet

* **Adult Education and Women’s Empowerment** / Bu makale Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği 19. Maddesi gereğince “Kadınların Güçlendirilmesinin Eğitim ve Eğitime Katılım Bağlamında Çözümlemesi” başlıklı doktora tezi çalışmasından yapılmıştır.

** Doktora öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi / PhD student, Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, yakar@education.ankara.edu.tr

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 3/Sayı: 5-6/Kasım 2020 - Mayıs 2021/Sayfa: 132-176
Journal of Adult Education/ Volume: 3/Issue: 5-6/November 2020 - May 2021/Pages: 132-176
Geliş tarihi / Received: 17.04.2021 – Kabul tarihi / Accepted: 16.05.2021

bağlamında anlamaya ve açıklamaya yönelik bir çerçeveden analiz edilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve sözü edilen amaca ulaşmak için öncelikle ilgili literatür taranmış konu açısından değerlendirilmesini kapsayan ilgili yazına çalışmanın kuramsal kısmında yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda gözlem ve derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırma grubunda bulunan 21 kadınla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde MAXQDA programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Eğitime devam süresi arttığında,
- Öğrenme süreci, sınıf dışı ortamlarla desteklendiğinde (sosyal ve kültürel etkinlikler, yurt içi ve yurt dışı geziler, kamu kurumlarını tanıma vb.) gibi eğitimin içeriği ve biçimi kadınların güçlenme kanallarını esas aldığına kadınlara güçlendirme becerileri kazandırma bakımından katkıda bulunduğu görülmüştür.
- Güçlendirme deneyimleri incelendiğinde, araştırma kapsamındaki kadınların ataerkil ve geleneksel aile yapılarına rağmen, aldıkları eğitimlerin onları bilişsel, psikolojik, ekonomik ve politik olarak tanımlanan boyutlarda güçlendirmekte başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az güçlendirmenin yaşandığı boyutun politik güçlendirme olduğu söylenebilir. Çalışmada psikolojik ve ekonomik güçlendirme boyutunun diğer boyutların temeli olduğu, bilişsel güçlendirmenin değişken süreçleri içerdiği, politik güçlendirmenin diğer boyutlara göre daha zor ulaşılan bir boyut olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ayrıca, eğitimlerden çok sonra finansal kazançlar gibi nedenlerle kadınlar arasında rekabet sorunu çıktığı, bunun neticesinde çatışmalar yaşandığı görülmüştür. Kadınlar arası dayanışma ve diyalogun her zaman var olduğu anlayışını zedeleyen bu durumun güçlen(diril)me deneyimi üzerinde olumsuz etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin eğitimi, kadınların güçlendirilmesi, katılım örüntüleri, dönüştürücü öğrenme.

Abstract

This study aims to analyse the empowerment experiences of women who have attended an educational programme in the context of adult education. To this end, topics including the general meaning attributed to education by women, the transformation brought about by participation in education in the lives of women who completed at least one educational programme in “Çağdaş Kadın ve Gençlik Vakfı 75. Yıl Toplum Merkezi” (Contemporary Women and Youth Foundation 75th Year Society Centre), one of the Civil Society Centres located in Ege neighbourhood of Mamak district in Ankara, were analysed. In this respect, the ways in which women make sense of and experience this transformation, and in what capacity they have been empowered or made to feel empowered have been analysed through their own narratives from a perspective aimed to understand and explain their views in the context of gender. In this study, qualitative research was used, and to arrive at the respective objective, first of all the relevant literature has been searched and a detailed literature review in relation to the topic has been presented in the theoretical section of this study. In the qualitative dimension of the study, observation and in-depth interview technique have been employed. By using a semi-constructed interview form that has been developed by the researcher, a series of in-depth interviews were conducted with 21 women who participated in the research group. The MAXQDA tool was used in the analysis of the gathered data. The research has arrived at the conclusion that when the content and form of education serve women’s empowerment channels, the educational programme contributes to women’s acquisition of empowerment skills provided that;

- The attendance period to education increases,
- The learning process is supported by extracurricular activities (social and cultural activities, domestic and international expeditions, recognition of public institutions, etc.)
- When the empowerment experiences were analysed, it was revealed that the education received by the women within the scope of this study was successful in empowering them cognitively, psychologically, economically, and politically despite their patriarchal and traditional family structures. However, the least experience of empowerment was noted in the political

empowerment dimension. In line with this, the study has concluded that the dimensions of psychological and economic empowerment are the foundation of all the other dimensions of empowerment, and that cognitive empowerment involves variable processes, while political empowerment is a more difficult dimension to attain.

- Further, it has been observed that long after their education the problem of rivalry among women due to financial gains emerged which led to conflicts. It has been found that this situation, posing damage to the understanding that female solidarity and dialogue among women have always existed, had a negative effect on the women's experience of power and empowerment.

Keywords: Adult education, empowerment of women, participation patterns, transformative learning

Eğitim’ ve ‘güçlen(dir)me (empowerment)’ arasındaki ilişki günümüz yetişkin eğitimi tartışmalarının odağında yer almakta ve yetişkin eğitiminin önemli konu alanlarından birini oluşturmaktadır. Yetişkin eğitiminde ‘güçlendirme eğitimi’ Lowe’un (1985:66) ifade ettiği gibi , “yoksullar, kadınlar, göçmenler” gibi eğitime erişemeyen dezavantajlı toplumsal gruplara yönelik bir ilgiyi yansıtıyor.

Kadınların toplumda daha etkili rol almaları için güçlendirilmeleri önemli bir olgudur. Eğitimin kadınlar açısından güçlendirici yönü her türlü eğitim programında var olan içeriklerin değişmesi ve cinsiyetçi bilgi tabanıyla kadın görünmezliğinin ortadan kaldırılmasıyla yakından ilişkilidir (Stromquist, 2012:192-197). Özellikle toplumsal cinsiyet açısından gerçek dönüşümün, toplumsal cinsiyet yaklaşımının tüm politikalarda yerleştirilmesi ile olanaklı olduğu ileri sürülmektedir (Tan, 2005:214-218). Stromquist (2012:193) de, güçlendirme için eğitimin ataerkil ideolojileri sorgulaması gerektiğini savunmaktadır. Böylece kadınlar, eğitim aracılığıyla kendi yaşamlarını dönüştürebilme ve toplumsal cinsiyet baskılarından kurtulabilme olanağına sahip olabilmektedirler. Bunun için eğitimin dönüştürücü “içten gelen güç” potansiyeline işaret edilmektedir (Rowlands, 1997:13-14). Kendine güven, farkındalık gibi anlamları içeren bu güç, kadınların hem evde hem de toplumsal yaşamda var olan cinsiyet eşitsizliklerini görme bilincine ve bununla mücadele etme yeterliğine ulaşmasını sağlayacak eğitime gereksinimi artırmıştır. Dolayısıyla toplumda dezavantajlı konumda olan kadınların, yetkinleşerek kendi toplumsal konumunu iyileştirmek için mücadele edebilecek bir bilince ve yeterliğe ulaşmasına yönelik bir eğitsel ortamın düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun için toplumsal cinsiyet eşitliğini dikkate alan yetişkin eğitimi programları, kadınların güçlendirilmesinde sunduğu fırsatlar bakımından önemli ve anlamlı bir yerde durmaktadır.

Kadınların eğitimine yönelik güçlendirici yaklaşımının arka planında iki gelişmeden söz etmek mümkündür. Bunlardan birincisi, 1970’lerde Paulo Freire’nin *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabında yer alan ezilenlerin kendi hayatlarını kuşatan politik, ekonomik ve toplumsal güçlerin farkındalığını kapsayacak “ezilenlerin pedagojisi” olarak adlandırılan yeni bir yaklaşımın yetişkin eğitiminde açtığı perspektiftir. İkincisi ise, 1960’ların sonlarında ortaya çıkan ikinci dalga olarak adlandırılan feminist taban gruplarının bilinç yükseltme deneyimlerinden çıkan eleştiri ve sorgulamalardır (Sayılan, 2006:1).

Yukarıda sözü edilen perspektiflerden ilki “radikal/toplumcu güçlendirici yaklaşım” olarak ifade edilen Paulo Feire’nin yaklaşımıdır (Sayılan, 2006:1). Freire (1991); yoksullar, kadınlar, göçmenler gibi toplumda yoksun durumda bulunan bu grupları “ezilenler” olarak tanımlarken, yoksun olanların kendi koşullarının değiştirilmesinde nasıl etkin hale gelecekleri/güçlenecekleri sorusu gündeme yerleşir. Sorunun yanıtı bilinçlenmedir. Bilinçlenme ise eğitsel bir süreçtir ve her düzeyde daha çok farkında olmayı gerektirir. Bireylerin, yaşamını kuşatan ekonomik, sosyal ve politik güçlerin farkındalığını kapsar. Bu yapıların farkına varan birey davranışlarını, tutumlarını ve eylemlerini ve giderek kendi dünyasını yeniden yapılandırma yeteneği kazanacağı varsayımına dayanır. Bunu hedefleyen eğitsel süreç bireyin özgürleşme ve bilinçlenme pratiği olarak düşünülmektedir (Sayılan, 2006:1).

Freire’nin geleneksel eğitim anlayışının karşısına yerleştirdiği bu yaklaşım, ezilenlerin verili koşullarını kabul eden bir konumdan (pasif alıcı durumundan), koşullarını değiştirme gücüne sahip hale getirmeyi hedefler. Bu yaklaşımda eğitim, dışsal bir süreç olmaktan ziyade dönüştürücü öğrenme (transformative learning) yöntem ve süreçlerini içermektedir (Freire, 1991:45-49). Dönüştürücü öğrenmenin önemli bir teması “güçlenme”dir. Öğrenenlerin güçlenmesi, dönüştürücü öğrenmenin hem koşulu hem de amacıdır (Cranton,1994:72). Kişi

ancak kendi bakış açısının farkındalığını artırdığı oranda, hem kendisini hem de çevresini değiştirme gücü elde edebilir. Dolayısıyla her düzeyde etkin katılmayı hedefleyen dönüştürücü öğrenme, öğrenenleri de sürecin öznesi durumuna getirir. Katılımcı, sorun merkezli ve eylem yönelimli yöntemler bu yaklaşımda uygulama alanı bulmaktadır. Öğrenme etkinliğine ne oranda nasıl katılımın sağlandığı konusu dönüşümün yönünün belirlemektedir. Bu nedenle güçlendirici yaklaşım için katılımcı yöntem bir tercih değil, bir gerekliliktir.

Kadınların eğitimine yönelik güçlendirici yaklaşımının arkasında yer alan ikinci gelişme ise, 1960'ların sonunda ortaya çıkan feminist taban gruplarının bilinç yükseltme deneyimlerinden çıkan eleştiri ve sorgulamalar ışığında inşa edilen bilinç geliştirme çalışmalarıdır. Sözü edilen yaklaşım, feminizminin tek değilse de öncelikli çalışma yöntemlerinden birisi olan “bilinç yükseltme grupları”na işaret etmektedir. Kadınlar, bilinç yükseltme gruplarında yaşamlarındaki her türlü baskıyı, eşitsizliği, ayrımcılığı ve sömürüyü konuşmakta, kendisini ve dünyayı sorgulamaktadır (Donovan, 2009:162-164; Stromquist, 2012:196). Buradaki hedef, toplumun yapısına ilişkin eleştirel kavrayışı geliştirmeye ve böylece kadınların ezilmesinin nereden ve nasıl kaynaklandığını anlamaya yöneliktir. Bu ise, kadınların yaşam deneyimlerine dayanan düşüncelerin geliştirilmesini içerdiği gibi, düşüncelerin deneyimler üzerindeki etkisini de ele alır (Hooks, 1984:71). Buradaki önemli vurgu, yaşam deneyiminin eleştirel değerlendirmesinden çıkan öğrenmedir. Öğrenme ancak deneyimin dönüşümü bağlamında oluşmaktadır (Sayılan, 2013:164). Bu ise konumuz açısından önemlidir. Dolayısıyla güçlendirmenin en iyi şekilde kişisel deneyim üzerine düşünmenin ve diyaloga dayalı iletişimin gerçekleştiği yerel düzeydeki küçük ve sadece kadınlardan oluşan gruplarda gerçekleşebileceği söylenmektedir. Bu nedenle karma örgütlenme yerine bağımsız kadın örgütlenmesinin gerekli olduğu önerilmektedir. Yani bu yaklaşımın bir ilkesi erkeklerden ayrı örgütlenmek ve kadın faaliyetlerinin büyük bölümünü erkeklere kapalı

olarak sürdürmektir (Stromquist, 2012:193-194). Ezilenlerin kurtuluşunun ancak kendi mücadelelerinin eseri olacağı bilgisinden hareketle geliştirilen bu ilkeyle, hem erkeklerin kadınlar adına konuşmasının önü alınmış olur, hem de bizzat mücadele süreci kadınların kendilerini dönüştürdükleri bir süreç haline gelebilir. Bu yaklaşım ataerkil ilişkileri sorgulamada ve “eleştirel bilinç” kazanılmasında (Stromquist, 2012:196-197) bir yetişkin eğitimi etkinliği olarak kadın hareketi içinde köklenmiştir.

Kadınları güçlendirici eğitim, feminist taban gruplarının bilinç yükseltme deneyimleri ile Paulo Freire'nin özgürleştirici eğitimin bir sentezi olarak, yetişkin eğitimi politikalarını etkilemiştir (Sayılan, 2006:1). Bu etki özellikle kadınların verili kimliklerini dönüştürme ve ortak sorunlarının bilincine varma konusunda informal bir eğitsel ortamı sağlamış ve cinsler arası eşitsizliklerin sorgulanmasının önünü açmıştır (Sayılan, 1993:69). Kadının içinde bulunduğu “sessizlik kültürü” nün aşılmasında feminist deneyimlerden ve Freire'nin eğitim yaklaşımından yararlanılması gerektiği, yetişkin eğitimi alanında etkili hale gelmiş ve yetişkin eğitimi üzerindeki düşünceleri ve uygulamaları etkilemiştir (Freire,1991:13). Bu gelişmelerin ardından artık “yetişkin eğitimi” de sadece bilgi ve yetenekleri aktarım olarak değil, öğrenenleri güçlen(dir)me üzerine inşa edilen gelişimsel bir süreç olarak da görülmektedir. Açık bir biçimde dönüşüm teorisine bağlanan ve giderek gelişen bu yaklaşımı benimseyen yetişkin eğitiminin başlıca ilgi alanı, kadınların kendilerini bir özne olarak inşa edebilmelerine yönelik yeni öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır. Öğrenmek için gerekli olan bu yeni ortamları Selbin (1998:5-7), “olayları ve süreçleri anlama ve egemen paradigmayla mücadele etmek için bir fırsat arayanlar insanların, en azından hayatlarında ilk kez, kontrolü ele almak için çalıştıkları özerk bölgeler” olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, bu programların ana itici gücünü kadınların güçlendirilmesini hedef alan yetişkin eğitimi etkinlikleri

oluşturmaktadır. Dolayısıyla eğitim yoluyla güçlendirmenin merkezinde, iktidar karşısında güçlenmek için özgüven kazanmayı, kendini ifade etmeyi, öğrenme merakı uyandırmayı, kendi sorunlarının ayırdına varıp, çözer duruma gelmeyi, toplumsal bir güç geliştirmeyi ve toplumsal yaşamın özneleri olmayı hedefleyen pratikler yer almaktadır. Bunun kadınlar için anlamı, toplumdaki birçok eşitsizliği görme olanağını artırmak ve ikinciliklerini üreten yollara nasıl katkıda bulduklarını görmelerini sağlamaktır. Ayrıca kendi bedenleri ve doğurganlıkları üzerindeki denetimlerini artırmak, toprak ve mülk gibi kaynakları kontrol etme becerileri geliştirmek, aile içindeki sorumluluklarını azaltmak veya paylaşmak, kadın grupları ve inisiyatifleri yaratmak ve güçlendirmektir (Bhasin,1992:12-18). Bu ise, sadece kadınların değil, erkeklerin de seçimlerini ve yaşamlarını değiştirecek yeni bir perspektif kazanmayı gerektirmektedir.

Bu araştırmada, Ankara ili Mamak ilçesi Ege mahallesinde bulunan Çağdaş Kadın ve Gençlik Vakfı 75.Yıl Toplum Merkezinde herhangi bir eğitim programını tamamlamış kadınların, katıldıkları eğitim programlarına katılmanın yaşamlarında yarattığı dönüşümlerden yola çıkarak “eğitimle güçlendirme” meselesini anlamak ve anlamlandırmak bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, bir eğitim programına katılan kadınların güçlenme deneyimlerini yetişkin eğitimi bağlamında analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki boyutlar ele alınmıştır:

- 1- Kadınların sosyo demografik özellikleri,
- 2- Kadınların genel olarak “eğitime” yükledikleri anlam,
- 3- Aldıkları eğitimin yaşamlarına etkisi.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada eğitime katılan kadınların eğitim sürecine ilişkin düşünce, davranış ve anlamlandırmalarının kendi anlatıları üzerinden ortaya çıkarılması amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı Kümbetoğlu'na (2005:34-37) göre, "bireylerin kendi eylemleri ile ilgili bakış açılarını, davranışın içinde olduğu bağlamın ve süreçlerin, öznelerin kendi anlatılarından yola çıkarak derinlemesine ortaya çıkarılmasına yönelik bir araştırma yaklaşımıdır".

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Mamak İlçesi Ege Mahallesi Tuzlu çayır Bölgesinde etkinlik gösteren "Çağdaş Kadın ve Gençlik Vakfı 75. Yıl Toplum Merkezi"nde düzenlenen eğitim programlarından herhangi bir eğitim programını tamamlayan kadınlar arasından seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu görüşmeye istekli 21 kadın oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında kartopu yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada da veri oluşturma aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış "görüşme formları" kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, kendi hayatları hakkında elde edilen verilerin yorumlanmasında yanıtlayıcıların aktif katılımını sağlamak isteyen temel bir araçtır (Punch, 2005:169). Görüşme yapılan kadınların demografik özelliklerini öğrenmek üzere geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanıldıktan sonra araştırmanın alt amaç sorularına açıklık getirmeyi amaçlayan "Görüşme Kılavuzu" üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler önceden randevu alma yoluyla araştırmacının kendisi tarafından yalnızca görüşmeci ve katılımcının

bulunduğu bir odada yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler sesli kayıt yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Kadınlarla ilk görüşmelere Eylül 2016'da başlanmış ve Ocak 2017'de görüşmeler tamamlanmıştır. İkinci görüşmeler ise, Şubat 2018-Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamlanma süresi yaklaşık 3 yılı bulmuştur.

Verilerin Analizi

Tüm görüşmeler kamera kullanılarak CD'ye kaydedilmiş, daha sonra bu görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edilerek kadınların kimliklerinin saklı tutulması amacıyla bireysel görüşme yapılan her görüşmeci için bir kod kullanılarak yazılı metin haline getirilmiştir. Bunlar G1 (Görüşülen kadın 1), G2, G3...şeklinde kodlanmıştır. Her bir kod görüşmecileri ifade etmektedir.. Görüşülen kadınların kişisel bilgileri, onlara verilen kodlar altında ekte sunulmuştur (Ek 1).

- 142 -

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların ayrıntılı demografik özellikleri araştırmacı tarafından tablolar kullanılarak betimlenmiştir. Görüşme kılavuzunda yer alan sorular, araştırmacının amacına uygun başlıklara dönüştürülmüştür. Yazılı çözümler elde edildikten sonra tüm görüşme dosyaları MAXQDA programına yüklenmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA Nitel Veri Analizi programı kullanılarak çözümlenmiştir. Patton'un da vurguladığı gibi "analizin amacı betimlemenin yapılabilmesi için onu organize etmektir" (2002, s.503; Akt. Merriam, 2013, s.247).

Elde edilen veriler, belirlenen başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Araştırma amacıyla ilgili olmayan görüşme metinleri ayıklanmış, amaca uygun olan veriler analiz edilerek konuyla ilgili yorumlar yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma bulguları 3 başlık altında ele alınmıştır. Birinci alt başlık altında çalışma grubunda yer alan katılımcıların bazı sosyo-demografik özelliklerine yer verilmiştir. İkinci alt başlık altında genel olarak eğitime yükledikleri anlam, üçüncü alt başlık altında araştırma kapsamındaki kadınların eğitime katılmalarının yaşamlarında yol açtığı dönüşümlere ilişkin görüşleri değerlendirilmektedir.

Araştırma Kapsamındaki Kadınların Sosyo-Demografik Özellikleri

Araştırma grubunda bulunan kadınların, yaş gruplarına göre dağılımları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. *Kadınların Yaşa Göre Dağılımı*

Yaş Grupları	Frekans	%
35-40	2	9,6
41-45	4	19,1
46-50	6	28,6
51-55	5	23,6
56 ve üstü	4	19,1
Toplam	21	100

Araştırma grubunu oluşturan toplam 21 kadının yaş durumları incelendiğinde; 46-50 yaş (%28,6), 51-55 yaş (%23,6), 41-45 yaş ve 56 ve üstü yaş (%19,1) ve 35-40 (%9,6) olduğu tespit edilmiştir. Yaş dağılımı açısından kadınların en fazla orta ve üstü olduğu görülmektedir. Kadınların yaklaşık yarısı (%48) 41 ile 50 yaş arasında iken, 35 yaşın altında kadın ise bulunmamaktadır.

Görüşülen kadınların 14’ü (%66,7) köy, 4’ü kent (%19,1) ve 3’ü (%14,2) kasabada doğmuştur. Yapılan görüşmelerde kadınların büyük çoğunluğunun (14 kadın) köyleriyle ilişkilerinin devam ettiğini

belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan kadınların Ankara'daki yaşam sürelerine ilişkin dağılımları şöyledir; 30-39 yıl (%28,6), 40 yıl ve üstü (%23,6), 20-29 yıl (%19,1) ve en az 19 yıl (%9,6) olarak tespit edilmiştir.

Kadınların çoğunun haneye giren aylık gelirleri asgari ücretin biraz üzerindedir. İşsizliğin yoğun olarak görüldüğü bu bölgede yaşayan kadınlar, yoksulluk sınırının altında yaşamaktadırlar.

Araştırmaya katılan 21 kadının 20'si evli, 1'i bekârdır. Yapılan görüşmelerde en genç evlilik 14 yaşında, en geç ise 24 yaşında yapılmıştır. Evli olanların hepsinin ise çocuğu vardır. Görüşme yapılan kadınların, erken yaşta evlenmiş olduğu görülmüştür. Araştırma grubundaki kadınların erken yaşta evlendirilmiş olmalarının kuşkusuz ataerkil yapıyla yakından bağlantısı vardır. Ataerkil yapının baskın olduğu toplumlarda aile içi hiyerarşik sıralamanın en alt basamağında olan kız çocuklarının erken yaşlarda evlendirilmeleri, toplumsal yapının kadınlara biçtiği geleneksel rollerinin öncelikli olarak eş ve anne olmasıyla ilgili durumu doğrular niteliktedir.

- 144 -

Kadınların yaklaşık yarısı 10 kişi (%47.62) ilkokul mezunudur. Eğitimin daha ileri düzeylerinde örneğin lise mezunu kadınların 4 kişi (%19,05), yükseköğretim mezunlarının da 4 kişi (%19,05) olduğu görülmektedir. Bu gruptaki kadınların kent merkezi doğumlu olması nedeniyle kentte kalış süresi, fırsat ve olanaklara kırsal yerleşime göre daha kolay erişim, kent merkezinde yaşıyor olmalarından dolayı kentsel yaşam pratiklerinde eğitime daha çok gereksinim duymaları gibi etkenlerin eğitimi etkileyebileceği düşünülmektedir.

Kadınların eğitim hakkını kullanma ve eğitime erişim açısından karşılaştıkları sorunların temelinde ataerkil aile, yoksulluk, toplumsal baskı gibi ana etmenler bulunduğu aşağıda yer alan kadınların ifadelerinde açık bir biçimde görülmektedir. Ataerkil yapı içinde, kız çocuklarının her türlü hakkından tasarruf edilmesinin daha kolay olması, kız çocuklarının toplumsal cinsiyete dayalı roller ve sorumluluklarının yapısı, kadını ikincil kılan güç ilişkileri, onları

olumsuz yönde etkileyerek ergenlik çağına gelen kız çocuklarını eğitime erişim konusunda dezavantajlı konuma getirdiği söylenebilir. Kız çocuklarının eğitimi hakkındaki geleneksel yargıların ortak noktasında kız çocuklarının eğitiminin gerekli görülmemesi mantığı vardır. Geleneksel önyargılardan yola çıkarak okutulmayan kadınların anlattıklarından örnekler aşağıdaki gibidir:

Ben çok istedim okuyum. Ama babam okutmadığından dolayı okuyamadım. Hala içimde o. Babam dedi ki benim için, “o kız çocuğu, kız çocuğu okumaz” dedi. Kız çocukları okutulmuyor ya. O düşünceyi taşıyorlar. Terziydi babam. Beni dikiş kursuna, nakış kursuna gönderdi. Okutmayı düşünmedi **(G3)**.

Beni ailem “sen kız çocuğusun ne işin olur okulla” dediler. Ama aynı ananın babanın çocuğu erkek olunca onu rahat ettirdiler “okuyacak” dediler **(G7)**.

Kadınların kendi eğitim düzeyi ile çocuklarının okula gönderilmesi arasındaki ilişkinin kırılmış olduğu görülmüştür. İlköğretim düzeyinde mezun hiçbir çocuk bulunmazken en yüksek oranın yükseköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde bulunan kız ve erkek çocukların oranlarına bakıldığında, erkek çocukların oranı ile kız çocukların oranı arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür, bu ailelerin eğitim konusunda cinsiyet ayrımcılığı yapmadıklarının ipuçlarını vermektedir. Nitekim kadınlarla yapılan görüşmeler sırasında çocuklarını kendilerinden farklı yetiştirmek ve okutmak arzusunda oldukları görülmüştür:

..Ben eğitimi değilim. İşte en azından, okul ben okumadım. Çocuklarım okusun kendilerini geliştirsinler diye çok istedim. Ne gerekiyorsa yapıyorum. Yeter ki okusunlar **(G7)**.

Çocuklarının kendileri gibi olmasını istemeyen kadınlar, ekonomik koşulları yetersiz olduğu için, çocuklarını kültürel ve sanatsal faaliyetlere gönderemediklerine dikkat çekmektedir. Kadınlardan (G6),

çocuklarının eğitime devam etmelerinin gerekliliğinin yanı sıra çocuğun gelişiminde başka faktörlerin de etkili olabileceğini düşünmektedir.

İçine kapanık ve pasif bir insanım. Çocuklarımın böyle olmalarını istemem. Maddi imkanım olsaydı çocuklarımın hem okuyup, hem de kültürel faaliyetlere gitmelerini sağlardım. Müzik olsun diğer spor faaliyetlerine olsun gönderirdim. Ama maddi imkansızlıktan dolayı gönderemedim. Okulla ev arasında gidip geldi çocuklar **(G6)**.

Kadınların çocuklarının eğitim durumlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, kadınlar evlendikleri yaşlarda kendi yaşadıkları sıkıntıları kızlarının yaşamamaları için eğitim almanın önemli ve gerekli olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir. G15 kodlu kadının ifadesi şu şekildedir:

... Eğitimin eksikliğini çok hissettim hayatımda. Kendini ne kadar geliştiren de diplomaya gelince hayatta en büyük üzüntüm. Bunu kızlarım yaşasın istemiyorum. Kızlarımın dimdik durabilmeleri için okumaları şart. Eşimin aldığı yetmiyo tabii. Onun için çabalıyorum, “para olsun, bir iş imkanımız olsa da çalışıp kazanalım, kızlarım okusun diye” **(G15)**.

Kadınların, kızlarının eğitim olanaklarından yoksun bırakılmaması için ellerinden gelen imkânı sunmaya yönelik kararlı ve çaba içinde olmaları dikkat çekicidir. Bu durum ataerkil yapı içindeki kadınların eğitim konusundaki tutumlarında ortaya çıkan değişikliğe ilişkin önemli bir veridir. Bu değişikliğin nedeni olarak kadınların eğitim almaya başlamalarından sonra yaşanmış olması güçlenme çerçevesinde değerlendirilebilecek önemli göstergelerden biri olduğu söylenebilir.

Kadınların büyük çoğunluğu 13 kadın (%62) aile gelirin doğrudan katkı yaptıklarını belirtmişlerdir. Doğrudan katkı verenlerden 3 kişi emekli, diğer 10 kadının ise gelirleri düzenli olmadığı halde aile gelirin katkı vermeye çalıştıkları görülmektedir. Evde gelir getirici iş yapanlar çoğu kez sürekliliği olmayan, geçici, çok zaman alan, ince el işlerinden

kazanç sağlamışlardır. Evden dışarı çıkamamak, evde sürekli aynı işleri yapmak, yaş ilerledikçe tek düzeylikten rahatsızlık duyulması kadınlarda bunalma duygusunun yoğun olarak yaşanmasına neden olmuştur. Bu durum kadınlar üzerinde gözle görülür bir bıkkınlığa ve başka arayışlara yol açmıştır. Bu arayış içinde olan kadınların ÇKGV'nin eğitimlerini tercih ettiği ve ÇKGV aracılığıyla bir iş sahibi olma fikrine daha sıcak baktıkları saptanmıştır. ÇKGV'nin sunduğu imkânlar aracılığı ile çalışan kadınların yaptıkları işler ve bu konudaki ifadeleri şu şekildedir:

Şimdi evin kısır döngüsü içinden kurtuldum.ÇKGV'nin sağladığı imkanlardan yararlanarak Matra Projesinde eğitmen olarak çalıştım. Proje bitene kadar 3 -4 yıl gibi her ay ücret aldım.Onlar bitti. Şimdi de ÇKGV aracılığı ile kurduğumuz Kozadan İpeğe Ev Eksenli Kadınlar Kooperatifi'nde çalışıyorum **(G1)**.

ÇKGV'de çalışıyorum. Bura benim hayatım.... Gönüllü çalışıyorum. Ama biraz da ücret alıyorum. Çalıştığımın karşılığı olarak. Yol parası ve yemek parası gibi ücret alıyorum **(G9)**.

- 147 -

Anlatılar incelendiğinde, ÇKGV'de verilen eğitimlerin kadınları güçlendirme yönünde olumlu etkileri olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla ÇKGV'nin sunduğu fırsatlar neticesinde kadınların psikolojik olarak kendilerini daha iyi ve özgüvenli hissetmeleri psikolojik güçlenmeye dair önemli bir gösterge olarak okunabilir.

Kırsal kesimde özellikle kız çocuklarının erken evlenmesi sık rastlanan bir olgudur. Araştırma grubundaki kadınlar arasında da erken evlenenler bulunmaktadır. Bu kişilerden erken evlenmenin etkisi ile çalışma hayatına başlayamayanların anlatımlarında yaşam koşullarındaki zorluklar görülmektedir.

İlkokul mezunu 17 yaşında çocuk yaşında evlendirilen biri hayatını kuramazken çalışmayı nasıl düşünecek**(G12)**.

..Ben kendime ama bazen kendime kızıyorum. Küçük yaşta evlendim. O yaşta evlilik olmasaydı. Keşke o zaman evliliğe hayır diyebilseydim.

Bundan yıllar önce ortaokulu bitirmiştım. Bir işe girerdim.....şimdi elimde bir maaşım olurdu. Eskiden daha kolaydı işe girmek. Şimdi üniversite mezunu boş geziyor**(G18)**.

İfadelerinden anlaşıldığı üzere, erken evlilikten dolayı çalışma yaşamına katılamayan kadınların çeşitli şekilde ezildikleri görülmektedir.

Kadınların gelir getirici bir işte çalışmama nedenleri arasında eşinin veya ailedeki diğer erkeklerin izin vermemesi de bir başka nedendir. Kadınların toplumdaki konumları önce aile, sonra toplum tarafından gelenek, görenek vb. alışkanlıklar öne sürülerek kısıtlanması, izne tabii olması onların istedikleri gibi davranmalarına engel olmaktadır. Kadınların çalışmama nedenleri değerlendirildiğinde, kadınların kişisel tercihlerinin bir ürünü olmadığı, ataerkil aile yapısının sonucu olarak toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliğin bir göstergesi olduğuna ilişkin Candaş ve diğerlerinin (2010: 54), Toksöz (2007: 23-78), ve KSGM (2014: 18-19) verilerini desteklemektedir.

Kadınların Eğitime Yükladıkları Anlama İlişkin Görüşleri

Kadınların genel olarak eğitime yükladıkları anlamı analiz etmek konumuz açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle kadınların düşüncelerine başvurulmuştur. Tablo 2 kadınların eğitimin anlamına ilişkin yanıtlarını göstermektedir.

Tablo 2. *Eğitimin Anlamı*

Eğitime Yüklenen Anlam	<i>frekans</i>
Kendini Geliştirmek	6
Bilinçli Olmaktır	5
Özgürlüktür	3
Ayaklarının Üzerinde Durmak	3

Tablo 2'nin devamı...

Hakkını Savunabilmek	2
Hayata Bakış Açını Değiştirir	2
Yarın İçin Güvencedir	2
İnsanı Yetiştirir	2
Bilgilerin Uygulanması	1
İnsan Olmanın Temelidir	1
İnsanı Güçlü Kılar	1
Hayatı Anlamlı Kılmak	1
Özgüvendir	1
Bilgi/Kültürlü Olmaktır	1
İnsan İlişkilerini Değiştirir	1
Düşünmesini Öğretir	1
Kendini Yenilemektir	1
Toplumun Aydınlanması	1

Soruya birden fazla yanıt verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi; en fazla gelen yanıtlar kendini geliştirmek, ikinci olarak bilinçli olmak, sonra da özgür olmak ve ayakları üzerinde durmaktır. Ayrıca kadınların tamamı eğitimi, Ünal'ın (2013: 23-24) da tanımladığı gibi "bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan ve içinde bulunduğu gerçekliğe karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirerek toplumu demokratikleşme yönünde değiştirmeye teşvik eden bir süreç olarak" tanımladığı, fakat bunu aşağıdaki gibi farklı biçimlerde ifade ettikleri görülmektedir.

Eğitim özgürlüktür, özgüvendir (G4).

Eğitim, bir insanın ayakta kalabilmesi için aldığı bilgiler. Onu değerlendirebilmesidir. Bilgi yeterli değil, değerlendirebilmesi yani **(G6)**.

Görüşme yapılan kadınların ifadeleri değerlendirildiğinde, kadınlar eğitimi genel anlamda “hakkını savunabilme”, “iyi bir geleceğe sahip olabilme”, “hayatlarını kurtarabilme”, “ayaklarının üzerinde durabilme”, “bilinçli olabilme ve kadınlık bilinci edinmede”, ve “özgür olabilme” olanağının elde edilmesini sağlayacak bir etkinlik olarak algıladıkları ve olumlu anlamlar yükledikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eğitim basitçe bir ‘toplumsallaştırma’ aracı olmayıp aynı zamanda eğitim bileşenlerinin güçlendirilmesini mümkün kılan eşitlikçi ve özgürleştirici bir eğitim seçeneğinin sunulmasından yana bir tavır oluştuğunda eğitime katılanları güçlendirmeye katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir (Freire; 1991:14; Ünal, 2013:24). Bu bakış açısıyla hazırlanan yetişkin eğitimi programlarının kadınların güçlendirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirmesi mümkündür.

Aldıkları Eğitimin Yaşamlarına Etkisi

Kadınların katıldıkları eğitimlerden sonra hangi düzeylerde veya alanlarda güçlendirildiklerini anlayabilmek için Stromquist’in güçlendirmenin dört boyutu üzerine yaptığı çalışma temel alınmıştır. Bu bağlamda kadınların görüşleri; Kadınların deneyimlerinde bilişsel güçlendirme, psikolojik güçlendirme, ekonomik güçlendirme ve politik güçlendirme açısından değerlendirilmiştir.

Kadınların deneyimlerinde bilişsel güçlendirme

Bilişsel güçlendirme başlığı altında ‘karar verme süreçlerine katılım’ ve ‘aile içi ilişkilerde meydana gelen değişimler’ güçlenme çerçevesinde değerlendirilebilecek önemli olgulardandır.

Kadınlarla yapılan yüzyüze görüşmelerde eğitimlerden önce karar alma süreçlerinde çok fazla söz haklarının olmadığını belirtmişlerdir. Eğitimlere gelmenin ilişkilerini olumlu anlamda etkilediğini, eşlerinin ve çocuklarının kendilerine karşı davranışlarında daha özenli, dikkatli, ölçülü ve saygılı davrandıklarını ve karar alma süreçlerinde söz hakları olduğunu ifade etmişlerdir. Kadınların görüşü aşağıda yer almaktadır:

...Eskiden olsa mümkün değil ama şimdi bakıyorum hani bi karar verirken, benim de fikrime saygı duyuyorlar. Bensiz, önemli bir kararı bensiz almıyorlar **(G18)**.

Eğitim aldıktan sonra senin dik kararlı görünce eşin de sana saygı duyuyo, çocuklarında. Benim fikrim alınmadan çocuklarım dahil hiçbir şeye karar verilmiyo. İllaki soracaklar. Yani çocuğunla eşin karşısında statün yükseliyo. Yani bakıyorum şu anda durumum bu **(G15)**.

Anlatılar değerlendirildiğinde, kadınların eğitimlerden önce ev içi karar alma süreçlerine daha güçlü bir konumda katılmazken artık daha güçlü katılabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla kararlara katılım konusunda kadınlarda bir iyileşme yaşandığı ve ev içi karar alma süreçlerinde artık daha fazla söz hakkına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Bilişsel güçlendirmenin bir başka bileşeni de tüketim ve paranın denetimi gibi harcamalarda karar alma süreçlerine ilişkindir. Görüşme yapılan kadınların aile içindeki paranın denetim durumu Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. *Aile İçinde Paranın Denetim Durumu*

Paranın Denetimi Kimin Tarafından Yapıldığı	Frekans
Eşimle Ortak	7
Eşim	7
Ben	6
Erkek Kardeşim	1
Toplam	21

Tablo 3’de de görüldüğü gibi, aile içinde paranın denetiminin kadın kadar erkek tarafından da üstlenildiği kimi zaman birlikte yapıldığı görülmektedir. Ancak bu evde eşit bir düzlemde kararlar alındığının bir göstergesi olamamaktadır. Erkeğin evdeki hakimiyeti veya kadının erkeğe bağımlı konumunu içeren geleneksel rollerin geçerliliğini koruduğu sorulara verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Erkek elde ettiği gelirini, evin, kadının ve çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması için kadına bırakarak bunu kadının gerektiği gibi dağıtmasını bekler. Böylece evin düzeninin devam etmesi yine kadın tarafından sağlanmış olur. Bu konuda G7 ve G18 kodlu kadınların yanıtları açıcı olabilir:

Evliliğimizin ilk yıllarında eşim yapardı. Gelirimiz düşüktü. Baktı ki zor oluyo, daha doğrusu yetiştiremiyo bana “sen yap” dedi. O günden beri hep ben yaparım. Başka kim olur. Evin ihtiyaçlarını karşılamak için cambaz oluyosun **(G7)**.

7 Yıldır paranın denetimi benim tarafımdan yapılıyor. Benim tarafımdan yapılmaya başlandıktan sonra daha düzenli olduğunu eşim gördü. Kendi daha rahat harcıyordu. Bana cüzi bir miktar veriyordu. Gerekçe olarak da sen yetiştiremezsin diyordu. Çünkü onun kahve alışkanlığı var **(G18)**.

Tablo 3 incelendiğinde, aile içinde paranın denetiminin erkek kardeşi tarafından yapıldığını belirten bir görüşmeci olduğu görülmektedir. Bekâr olan bu katılımcı anne ve babasıyla yaşamaktadır. Aile içinde paranın denetiminin evli ve ayrı evde yaşamakta olan erkek kardeşi tarafından yapıldığına ilişkin görüş bildiren görüşmecinin anlatımlarında, bu durumdan hoşnut olmadığı ve yaşam koşullarındaki zorluklar görülmektedir:

Aslında bakkal dükkanımız var. Bundan 4 yıl öncesine kadar ben işletiyordum. Artık erkek kardeşim işletiyor. Babam maaşını da alınca oraya bırakıyor. Aslında gelir var ama eve giren yok. Evi ayrı olan kardeşimin eline bakmak bana çok ağır geliyor. Şimdilerde O’nunla ilişkilerimiz de iyi değil zaten. Oysa ben gençliğimi verdim. Onlar

öğrenciyken siyasi bir takım şeyler yaşadılar... Polis baskılarını çok yoğun yaşadık.. Çok... sıkıntı çektik. Her iki kardeşim de içeri girdi. Ben küçük yaşta, annem babam sağken, hem anne oldum, hem baba oluyodum. Hepsi unutuldu. Gençtim, çalıştım, okuttum. Şimdi annem babam yaşlandı. Onlarla ilgileniyorum Babam üzülmesin diye bi şey diyemiyorum. Ekonomik özgürlüğüm yok ki. Bi şey yapamıyorum (G2).

Görüşmecinin anlatısı irdelendiğinde, yaşamında karşılaştığı sorunlara verdiği tepkiler sonucu, moral bozukluğu, karamsarlık, kendi refahını küçümsemesi gibi birçok olumsuz duygu durumuyla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Kadınların kendilerini küçümsemeleri Stromquist (1995:14) tarafından “öğrenilmiş çaresizlik” olarak açıklanmaktadır. Kadınların düşük benlik saygısının, pasiflik ve fedakarlık gibi geleneksel nitelikleri kabullenerek fırsatlarını engelleyebileceği belirtilmektedir (Stromquist 1995:14-15; Kabeer, 1999:440). Kadınlarda öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasının nedenlerden birinin yoksullukla ilgili olduğu, diğerinin de cinsiyet eşitsizlikleri olduğu söylenmektedir (Kabeer, 1999:440). Stromquist ve Kabeer’in bu saptamaları araştırma grubundaki G2 kodlu görüşmecinin durumuyla örtüşmektedir. G2 kodlu görüşmecinin anlatısı irdelendiğinde, öğrenilmiş çaresizlik durumuyla örtüşen bir davranış içinde olduğu görülmektedir. Araştırmacının gözlemi ve bulgulardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, eğitimlerden sonra öğrenilmiş çaresizlik durumunu aşamadığı izlenimi edinilen sadece G2 kodlu görüşmecinin olması dikkat çekicidir. Ek 1 incelendiğinde araştırma grubu içinde sadece G2 kodlu görüşmecinin diğer kadınlara göre eğitimlere çok kısa süre devam ettiği saptanmıştır. Bu da G2 kodlu görüşmecinin eğitim fırsatlarından yeterince yararlanamadığının bir göstergesi olarak okunabilir. Buradan hareketle, toplumda yoksulluk ve eşitsiz toplumsal cinsiyet ilişkilerinin olduğu ailelerde yaşayan kadınların, kapsamlı yetişkin eğitimi programlarına uzun süre devam etmeleri durumunda ‘öğrenilmiş çaresizlik durumunu’ aşmaları mümkün olabilir.

Araştırma grubunda bulunan kadınlar içinde ortaya çıkan bir başka bakış açısı da, aile içinde paranın denetimine ilişkin karar vermede yetkinin sadece kendisinde olduğunu ifade eden bir görüşmeci olduğu görülmüştür. Bu konuda görüş bildiren G4 kodlu kadının anlatımı aşağıda yer almaktadır:

Parayı ben denetlerim. Çünkü ailede paranın değeri olduğunu kabul eden benim. Evin diğer fertleri parayı, bütçe fikirleri yoktur. Çocuklar da para harcamasını bilmezler. Çar-çur ederler. Bu nedenle parayı ben denetliyorum. Bunu tercih ediyorum **(G4)**.

G4 kodlu kadın anlatısında, paranın denetimine ilişkin karar vermede yetki alanını ele geçirdiğini vurgulamaktadır. Güçlendirme birçok farklı ve birbirleriyle ilintili yönleri olan bir kavramdır. Rowlands (1997:14)'e göre güçlendirme sadece karar verme yetkisine erişim demek değildir aynı zamanda karar verme yetki alanını ele geçirmek olduğunu belirtmektedir. G4 kodlu kadının ifadesi bu kapsamda okunduğunda, karar verme mekanizmalarında kadınların kontrol alanında yetkiyi ele geçirmesi, cesur ve bağımsız bir benliğe işaret edebilir. Dolayısıyla, güçlenme ile yakından ilişkili olduğu düşünülen bu bulgu araştırmanın ortaya koyduğu ve dikkat çeken önemli bulgulardan biridir.

Eğitimler süresince aldığı bilgiyi ve bunu günlük yaşamda kullanabilme bilinci ile eğitimlerden sonra evindeki şiddeti tam bitiremezse de azalttığını belirten kadınlar olduğu görülmüştür. Bu konuda G12 ve G18 kodlu kadınların ifadesi aşağıda belirtilmektedir:

Eşim problemliydi. Çok problemliydi. İşte gidiyoruz doktorlara falan. Kendi gitmiyor. İlaç kullanmadığı için hep bize eziyet ediyor. Bilinçsizce eziyet ediyor.

Eskiden şiddet uygulardı. Şimdi eskisi gibi uygulamiyo. Biraz daha kesildi. Çünkü şimdi benden çekiniyo. Ben bu eğitimleri aldıktan sonra bilinçlendim ya, benden çekiniyo. Çünkü şimdi ben baskı yapıyom. İşte uygularsan şunu yaparım, bunu yaparım. Seni evden

uzaklaştırırım. Böyle bir haklarım var. İşte altı ay yolağzından bile eve gelemesin. Şunu yaparım, bunu yaparım derken biraz durdu, bitmedi ama durdu. Zaten şiddet yaptığı zamanda şimdi pişman oluyo da **(G12)**.

Şimdi önceden mesela, evde bir tartışma olduğunda eşim hemen hiç konuşmaz, tartışmaz bi şey olduğu zaman hemen o fiziksel şiddete başvururdu. Şimdi hayır! Hayır! diyorum. Bağır çağırma yok. Otur konuşacağız. Otur konuşacağız diyorum. Eğitimlerden sonra onu değiştirmeyi başardım evde. Artık fiziksel şiddet yok evde **(G18)**.

Anlatılar irdelendiğinde, aile içi şiddetle mücadele konusunda; yasal haklarının bilinmesi, özgüven duygusunun artışı, toplumsal cinsiyet konusunda bilinç artırıcı çalışmaların yapılması kadınları güçlendirdiği görülmektedir. Ancak aile içi şiddetle mücadele konusunun bütünsel olarak ele alınması ve kadınların bilinçlendirilmesinin yanı sıra erkeklerin de bilinçlendirilmesinin daha etkili olabilecektir.

- 155 -

Bilişsel güçlenme çerçevesinde değerlendirilebilecek bir başka bulgu da ‘toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık kazanmak’ tır. Eğitimlerden sonra bazı kadınların değişen düşüncelerinden biri, toplumsal cinsiyet rollerinin, aile ve toplum içerisindeki ikincil konumlarının fark edilmesiyle ortaya çıkan bir dönüşümdür:

Önceden yemek, bulaşık ütü yap. Bunu kendime bir görev olarak görüyodum. Bu Merkeze gidip-gelince ben de kendime göre bi hayatım olsun istiyorum. Ev halkına “ben sizin hizmetçiniz değilim” diyebiliyom. Şimdi diyom ki ben başka kapıda hizmetçi olsaydım aylığım maaşım olurdu, saygınlığım olurdu, diyom. Onlar da sesini çıkartmıyo hak veriyolar artık. Bi hakkım olduğumu öğrendim **(G20)**.

Anlatı irdelendiğinde, kadınların, günlük yaşamlarını ve kendilerine atfedilen cinsiyet rollerinin eleştirel/sorgulayıcı tarzda yaklaşımları normalleştirilmiş düşüncelerinin dönüşümlerini göstermektedir. Bu

da kadınların eğitimlerden sonra bilişsel güçlenme yoluyla bir güçlendirme yaşadıklarına ilişkin ipuçlarıdır.

Görüşme yapılan kadınlar, aldıkları eğitimlerden sonra evdeki ve toplumdaki ikincil konumlarına dair farkındalık kazandıklarını ancak ev içi sorumluluklarında bir değişim olmadığını ifade eden kadınlar da olduğu görülmüştür:

Yine ben yapıyorum. Bazen düşünüyorum da ev işlerini yapmasam ne olur diye. İnanın ortalık karışır. Evin düzeni bozulur. Çocuklarımla ben mutsuz oluruz. Kendim için yapıyorum. Burası benim diyorum. Yoksa kocamı mutlu etmek için değil **(G3)**.

Biraz değişse de tabi ki ben. Her zaman ki gibi ben. Değişen bi şey yok yani. Yalan yok çok yoruluyorum ama isteyerek yapıyorum. İsteyerek yapıyorum. Çünkü pis ve dağınık evden hoşlanmıyorum. Hiç birimiz hoşlanmayız. Evimin temiz olması.. Mutlu oluyorum. Huzurlu oluyorum. Düzenli olmak güzel bi şey. Kızlarım da var. Pis ve dağınık evde duramayız. Eşim de işin bir ucundan tutmalı. Tutsa kötü mü olur . Tabi ki iyi olur. İşte eğitimlerden sonra biraz yapmaya başladı. Azıcık bi şey yapsa işte hemen ben şunu yaptım, işte ben bunu yaptım gibi demeye başlıyor. Yani kendini bi şey sanıyor. Ya emeği ne kadar değerliymiş. Yıllardır yapıyorum, sesim çıkmıyor. O zaman diyorum ki biz enayi miyiz? Yaptığımız ev işleri için paralı biri tutulsa aylık ne kadar olur. Bu bilinçte ve cesarettelim. Niye biz de evdeki emeğimizin kıymetli olduğunu anlatamıyoruz. Bunun için niye bi şey yapmıyoruz **(G9)**.

Kadınların görüşleri arasında en belirgin olarak ortaya çıkan ve dikkat çeken durum, kadınların eğitimlerden önce olduğu gibi sonra da ailenin ihtiyaçlarını karşılıyor olmalarından dolayı ev işlerini isteyerek yaptıklarına ilişkin ifadelerle rastlanmasındır. Kadınların konu ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, iki temel vurgunun öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan birincisi eğitimlerden sonra ataerkil aile yapılarının kendilerini çevreleyen geleneksel ev-içi rollerine ilişkin farkındalık kazandıkları, ancak bunun ev işlerinin yürütülmesine

yansıtılmadığı görülmektedir. Nitekim kadınların anlatımları da bu durumu doğrulamaktadır. Kadınlar, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ev içerisinde kendilerinden yapılması beklenen; temizlik-ütü-yemek yapmak, çamaşır- bulaşık yıkamak gibi yerine getirilen görevlerde herhangi bir değişimin olmadığını belirtmektedirler. Dolayısıyla bu kadınlarda ev içi rol paylaşımında herhangi bir değişim yaşanmadığı görülmektedir. Diğeri de, kadınların ev içinde verdiği emeğin tek karşılığı ailede gördükleri sevgi ve saygıya ilişkindir. Dolayısıyla kadınların karşılık beklemeden ev düzeninin aksamaması için ürettiği emeğini yakınlarına isteyerek sunması eşitsizliğe meydan okumak için bir yol olarak tanımlanabilir.

Kadınların görüşleri arasında ortaya çıkan ve dikkat çeken bir başka husus da, 'ev-içi alanın kadının iktidar alanı olarak tanımlanmasına' ilişkindir. Bu konuda görüş bildiren G4 kodlu kadının ifadesi açıcı olabilir:

- 157 -

Eğitimlerden sonra da gündelik hayatta bir değişim yaşansın istemiyorum. Çünkü evin işlerini kendim yapmaktan çok hoşlanırım. Eşimin ev işlerini yapmasından hiç hoşlanmam. Eşimin evde iş yapması O'nun evdeki etkinliğini artırıyor ve bu da beni rahatsız ediyor genel olarak. Eşim son zamanlarda evde iş yapmak istiyor. Ben mani oluyorum. Evdeki işlerimi yaparsa gücü eline alır. Ev benim iktidar alanımdır. Vermem, eşime dahi. Sadece eşime bazı işleri yapabileceğini söyledim. Mesela bulaşık makinasını yerleştirir. Salatayı mutlaka O yapar. Çay demler. Bu kadar **(G4)**.

G4 kodlu görüşmecinin anlatısı irdelendiğinde, ev içi alanda kendisine bir iktidar alanı inşa ettiği görülmektedir. Görüşmeci ev işlerini paylaşırsa 'iktidar alanı'nı kaybedebileceği endişesi taşıdığından ev işlerini kocası dahil bir başkasıyla paylaşmak istemediğini dile getirmektedir. Kaplan (2011:167); "geleneksel toplumlarda kadın evde tek başına yapmalıdır her şeyi; eğer yardım alırsa evdeki "iktidarını" kaybedeceğini belirtmektedir. Kaplan'ın bu saptaması araştırma grubundaki kadının anlatımıyla örtüşmektedir. Bu da kadının

toplumdaki konumundan dolayı ev ve ev işlerini yapmak zorunda kalmasının bir sonucu olarak, ev içi alanı sahiplendiği ve bu alanda başka bir otoriteyi kabul etmek istemediğini ön plana çıkartmaktadır. Bu çıkarım araştırmanın ortaya koyduğu ve dikkat çekici önemli bulgulardan biridir.

Eğitimlerden sonra eşlerinin ve çocuklarının ev işlerini yapmaya başladıklarına ilişkin görüş bildiren bazı kadınlar da olmuştur. Bu konuda görüş bildiren kadınların düşünceleri aşağıda verilmektedir:

Eşimde değişimler oldu. Önceden angarya gördüğüm ve yapmadığım ev işlerini yapmaya başladım (G1).

Ev işleri konusunda paylaşım halindeyiz (G5).

Eskiden çoğunlukla ben yapardım. Çamaşır yıkayan, evini temizleyen, köle gibi , hizmetçi gibi yani. Eğitimlerden sonra gündelik hayatımızda da güzel değişimler oldu (G15).

- 158 -

Kadınların anlatıları irdelendiğinde, 'ev içerisinde üstlenilen ve yerine getirilen görevlerde paylaşım ve değişim olduğu' görülmektedir. Bu veriler ev içi rol paylaşımında bazı kadınlarda bir değişim ve paylaşımın yaşandığını göstermektedir. Bu da bilişsel güçlendirilmenin önemli bir belirleyeni olan ev içi alanda bazı kadınların daha fazla güçlendiğini ortaya koymaktadır.

Kadınların aldıkları eğitimlerden sonra aile içi konumlarında yaptığı bir başka değişiklik ise boş zaman aktiviteleriyle kendilerine zaman ayırmaları olduğu görülmektedir.

Buradaki arkadaşların organizasyonu ile sinemaya, tiyatroya daha çok gidiyoruz (G4).

Boş zamanlarımda yaptığım işler değişti. Müzik dinlerim, kitap okurum veya çocuklarımla yürüyüşe çıkarım (G6).

Önceden ev, komşu görüşmeleri. Sıradandı benim hayat. Ben 55 yaş üstündeyim. Şimdi bu yaşında dans yapmaya gidiyorum. Modern dans yapıyorum **(G8)**.

Boş zamanlarımda tiyatro kursuna gittim. Bir ev hanımı olarak tiyatro oynamak, sahnelemek hayalimdi bu benim. Bunu başardım. Hem de 3 tiyatro oyunuyla. Koro kurslarımız vardı. Kurs sonunda yaptığımız konserler ile kültürel olarak çok faal olduk **(G9)**.

Kadınların anlatılarında kendilerine zaman ayırmaları sonucu, gündelik hayatın olağan akışının dışında farklı şeyler üzerine düşünme ve farklı şeyler yapma imkanı buldukları görülmektedir. Kendine zaman ayırma becerisi gösterme bilişsel güçlen(dir)menin bileşenleri arasında yer almaktadır. Nitekim Rowlands, kişinin kimliğini ve kendini değiştirmenin yollarından birinin, kişisel ihtiyaçlar için kendine daha fazla zaman ayırmada gösterdiğini belirtmektedir (Rowlands, 1997: 97-98). Rowlands'ın bu saptaması kadınların eğitimlerden sonra kendilerine zaman ayırmak için gösterdikleri çabayla örtüşmektedir.

- 159 -

Kadınların Deneyimlerinde Psikolojik Güçlendirme

Güçlendirmenin bir başka boyutu da 'psikolojik güçlendirme'dir. Kadınların psikolojik olarak güçlendirildiğinin en belirgin işaretinin kendilerine olan güven ve kendini değerli hissetmelerini belirtmeleri ve ifade ediş biçimleri olduğu vurgulanmaktadır (Stromquist, 2015:308-309).

Yapılan görüşmelerde kadınların tümü eğitimlerden sonra; cesaret ve özgüvenlerinde bir artış olduğunu, psikolojik olarak rahat ve iyi olma duygusu gibi değişimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Özgüven”im gelişti. “ ben de varım” diyorum. Bir birey olduğumuzun farkında olduk. Evde eskisi gibi herşeye he.. he.. Demiyorum **(G1)**.

Eskiden daha çekingen ve içe kapanıktım. Şimdi girdiğim ortamlarda daha rahatım. Çekinmeden bir konuyu konuşabiliyorsun. Bir konuyu savunabiliyorsun. Yaşamım daha rahat **(G7)**.

En önemli benim, “ben de varım”. Ben de varım demeyi öğrendim. Yani evden çıkmayınca hiç bi şey olmuyor. ...Bir toplumda otururkene konuşabiliyorum ...Ben bir topluma gidip bir hakkımı istemeyi bile utanırdım, sıkılırdım. Ben şimdi istersem 2 bin, 3 bin kişi olsun istediğim gibi konuşma yaparım **(G8)**.

Mesela Bağkur’dan bana borç geldi. Gittim. Bağkur il müdürüyle görüştüm. Eskiden il müdürünün ne demek olduğunu bile bilmezdim yani. Düşünebiliyor musunuz? Gayet normal konuştum, arz ettim. Gittim oranın avukatıyla da görüştüm işimi hallettim, geldim **(G 9)**.

Hayatım bomboşmuş. Boş bir hayat olmuş benimki. Şimdi kendimi yeniden keşfettim. Çok cesaretli olduğumu gördüm. Kendimle gurur duyuyorum **(G11)**.

Önceleri hastaneye yahut da bir çarşıya-pazara eşimle gidiyodug. Ama ben şimdi istediğim gibi yurtdışına bile gider gelirim **(G14)**.

Önceden yolda giderken ayy filanın mı? Eşi giden, filanın kızı mı? Filanın kardeşi mi? onu hissediyodum. Çocuklar gibiydim. Yani çekiniyodum. Yahut da üzülüyorsunuz. Ama şu anda hayır. Hiç kimsenin bi şeyi değilim. Sadece ben şuyum. Aldığım eğitimlerdendir. Yani ben olduğumu fark ediyorum. Yani ben benim. Ben benim. Ne filanın eşiyim. Ne de şunun bunun annesiyim, ne de filanın kızıyım. Ben şu kişiyim. Artık benim diyorum. Daha emin adımlarla yürüyorum. Kendi kararımı kendim verebiliyorum. Daha özgüvenliyim **(G15)**.

Şimdi hakkını arıyorsun, çekinmiyorsun. Konuşuyorsun artık. Çok güzel bi şey. Heyecanlanmıyorsun. Yani ne der demiyorsun. Yüzün kızarmıyor. Eskiden ne der?, bi şey mi? der yahutta ben bir başkanla nasıl konuşabilirim. Muhtara gitmeye bile insan çekiniyordu. Bir muhtarlık sonuçta. Onu sen oyunla getirmişsin oraya. O seni temsil ediyor. Ama o kurumun kapısını açmak farklıydı. Ama şimdi rahatlıkla açabiliyorsun **(G15)**.

Mesela işte ya, mesela işte çocuğun okuluna giderken. Mesela ben önceden çocuğun toplantısına gittiğimde, düşünür dinlerdim çoğunlukla. Aslında bilirdim, orda benim bir şey söylemem gerekiyordu. Ama ben ya boşver söylesem de olur söylemesem de olur diye. Ama şimdi rahatlıkla kalkıp söyleyebilirim yani onu **(G17)**.

Eşim çocuklarım hepsi bu eğitimlerden sonra daha gülyüzlü olduğumu söylüyorlarŞimdi bir devlet kurumuna rahatlıkla gidiyorum. Sıkılmadan derdime nasıl çare istenir ney hepsini yapıyorum **(G19)**.

Bi yere gideceksem yalnız gidemezdim. Ya eşim götürürdü, ya da kızım gelir beni alırdı. Şimdi kendi başıma giderim. Özgüvenim gelişti. Kendi başıma karar veriyom **(G20)**.

Kadınların, “özgüvenim gelişti”, toplumda “ben de varım”, “kendimin farkına vardım” “cesaretli olduğumu gördüm” gibi ifadeleri onların özgüvenlerinin arttığını ve psikolojik olarak güçlendiklerini ortaya koymaktadır.

- 161 -

Kadınların Deneyimlerinde Ekonomik Güçlendirme

Güçlenmedeki bir önemli öge de ekonomik güçlendirme boyutudur. Kadınların güçlendirilmesi konusunda çalışmalarda bulunan Stromquist, güçlendirmenin ekonomik boyutunu “kadınların finansal özerklik sağlayacak gelir üretme kapasitesi” olarak tanımlamaktadır (Stromquist, 1995: 14-15).

Kadınların finansal anlamda bağımsız bir gelir oluşturmaları ekonomik açıdan güçlendirilmelerini sağladığına ilişkin G6 kodlu kadının ‘...çocuklarımın isteklerini gerçekleştirebiliyorum. Katıldığım eğitimler gelişimim için fayda sunsa da, ekonomik açıdan fayda sunmasaydı bu kadar faydalı olmazdı’ gibi ifade finansal kazançlar ve diğer faaliyetlerin kadınların özgüvenini arttırdığını ortaya koyması açısından örnek olarak gösterilebilir.

Eğitimlerden sonra, kadınların finansal anlamda bağımsız bir gelir oluşturmaları için bir araya gelip 'Kozadan İpeğe Ev Eksenli Çalışan Kadınlar Kooperatifi' kurdukları görülmüştür. Görüşmelerde kadınlar Kooperatif sayesinde daha rahat iş bulduklarını ve gelir getirici faaliyetlerinin sürdürülebilir olmasında Kooperatifin önemli rol oynadığına ilişkin sıklıkla vurgu yapmışlardır. Ayrıca, kadınlar kooperatif sayesinde toplumun diğer alanlarında daha görünür olmalarının yolunun açıldığını ve aile içi konumlarının iyileştiğini dile getirmişlerdir. Kadınların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Birlikten güç doğar boşuna dememişler. Kooperatif kurup gücümüzü birleştirdik. Böylece maddi gelir elde etme imkanımız oldu kooperatif sayesinde. Kooperatif adına iş alınıyor, iş bağlanıyor. Çok tanınır olduk. Tanındık ya, Kooperatif sayesinde. Telefon açıyorlar bizi bir şekilde buluyorlar. Alman Büyükelçiliği, Boyner, TMMOB gibi yerlerle iletişimlerimiz var. Tanındık ya. Artık daha rahat iş buluyoruz. İş ayağımıza geliyor **(G7)**.

- 162 -

Bez torbalar, bez çantalar yapıp satıyoz (G8).

Kooperatif sayesinde birçok kurumla görüşmelerimiz oluyor. Tanındık.

Kooperatif sayesinde bir gelirimiz var (G11).

Eskiden eşim devamlı "yok sen ne yapıyorsun, sen ne ediyon, sen akşamaca bu evde ne yapıyorsun. Senin ne kazancın var bu evde" derdi her zaman. Bu demesi de çok ağır hakaret geliyordu bana. Çok zoruma gidiyordu. Şimdi kızgın olduğu zaman psikolojisi bozuk olduğu zaman yine senin ne hakkın var falan diyo ama, iyi olduğu zaman tamam senin de hakkın var. Sende iş gördün çalıştın kazandık beraber yaptık diyo. Düşünün O bile değişti. Önceden mümkün müydü? Eğitimlerden sonra kooperatif sayesinde elde ettiğimiz gelir **(G12)**.

Şu anda bir kapıyı çaldığında Kooperatif başkanı olarak, çalışıyorsun. Kamusal yaşamda bir kooperatif başkanı olarak pek çok toplantılara, panellere radyo programlarına katıldım. Vali, Kaymakam ve Mamak Halk eğitimi Merkezi yetkilileriyle ve diğer sivil toplum örgütleri,

TMMOB yetkilileri gibi herkesle görüşüyorum. Eskiden işi biz araştırırdık, şimdi insanlar bizi buluyor. Dünya bankası ile çalışıyoruz. Onlara bez çanta yapıyoruz. Tatmin edici ücret veriyorlar. Emegimizin karşılığını alıyorlar. Gelirimiz sürekli olabiliyo **(G15)**.

Bir gelirim oldu sonunda. Kooperatif sayesinde kazanıyoruz. Çalışıp parça başı paramızı alıyoruz **(G16)**.

Kooperatif sayesinde hem gelirimiz hem de sosyal çevremiz çok gelişti. kooperatifle ilgili bir etkinlik olunca yine gidiyom. Önceden bir yere giderken Mesela eşim apartman komşuma bile izin vermezdi. 3 gün önceden izin alırdım. işte bugün şurada oturacağız gidebilir miyim diye. Şimdi ben hiç tereddütsüz şehir dışına da çıkabiliyorum ülke dışına da çıkabilirim **(G18)**.

Sosyal sermaye yoluyla kadınları güçlendiren çeşitli projeler üzerinde çalışmalarda bulunan Mayoux; kadınların ekonomik olarak güçlendirilmesinin kendileri ve aileleri için refahının artmasına ve sosyal çevrenin geliştirilmesine yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca ekonomik güçlendirmenin kadınların toplumsal ve politik güçlendirilmesine yol açarak toplumsal cinsiyet ilişkilerini de yeniden müzakere etmesine olanak tanıdığından söz etmektedir (Mayoux, 2000:8; 2001:439). Bu sonuç araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

Eğitimlerden sonra kooperatif dışında yine kadınlar tarafından Kadın Eğitim ve İstihdam Derneği (KEİD)'nin kurulduğu görülmektedir. Bu derneğin iktisadi işletmesi olarak “Çiçek Anaokulu” isminde bir kreşin açılması eğitime katılan bazı kadınlar için eğitimlerden sonra ekonomik güçlendirmeyi destekleyecek iş imkanı sunduğu belirlenmiştir. Bu yapıların kadınların ekonomik güçlendirilmelerini desteklediğine vurgu yapan G5 kodlu kadının ifadesi aşağıda belirtilmektedir.

Kreşin yürütücülüğünü yapıyorum. Emekli maaşım yetmediği için yeniden aile bütçesine de katkı olmaya başladı. Hiç işveren olmayı

düşünmemiştim. Yeniden bir işim ve bir çevrem var. Şimdi çok iyi gidiyor. Şu anda 7 öğretmen, 74 öğrencimiz var. Kreşte şoförle beraber 21 kişi çalışıyor. Hepsi sigortalı. Eğitimler ve Vakıf sayesinde şimdi derneğin başkanı, kreşin de sorumlu Müdürüyüm. Aşçımız eğitimlere katılan kadın. Kadınlarla beraber çok iyi vakit geçiyoruz. Burası sayesinde hem bir kazancımız var, hem de ilişkilerimiz iyi. Hep görüştüğümüz için birbirimizi olumlu etkilemeye de devam ediyoruz **(G5)**.

Memur emeklisi konumunda iken eğitimlere devam eden G5 kodlu kadının eğitimlerden sonra farklı iş yaşamına katılması hem yeni gelir elde etmek açısından hem de yeni çevre oluşturması nedeniyle güçlendirmenin birçok boyutunu deneyimlediği görülmektedir.

Kadınların görüşleri arasında ortaya çıkan ve dikkat çeken bir başka husus da, eğitimlerden sonra çalışma hayatına aktif olarak katılan G1 kodlu kadının geliri üzerinde bağımsız hareket ettiğine ve daha iyisini tercih etme konusunda seçim yapabildiğine ilişkindir:

- 164 -

Sosyal çevrenin içine girdim. Farkediliyorum. Sonuçta önce kendim iş istiyordum iş gelmiyordu. Şimdi iş teklifi bana geliyor. Halk eğitiminde öğretmen oldum. Şimdi Çankaya Halk eğitimindeyim. Şimdi Halk eğitimini ben seçiyorum. Ebru dersi veriyorum. Ekonomik olarak güçlendiğim için şimdi kaliteyi öğrendim. Artık giyimim kaliteli olanına dikkat ediyorum. En iyi ayakkabı neyse onu alıyorum. Kıyafet seçerken ürünün içeriğine dikkat ediyorum. Önceden hangisi ucuz ise onu alıyordum **(G1)**.

Kabeer (2001:19-22) tercihte bulunabilme gücüne sahip olmanın bireysel ekonomik güçlenme ile yakından ilişkili olduğunu, gelir elde etme anlamındaki ekonomik güçlenmenin sadece maddi amaçlara odaklanmak yerine, kadınların stratejik ihtiyaçlarını yerine getirmeyi veya konumlarını geliştirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Kabeer'in bu saptaması araştırma grubundaki G1 kodlu kadının deneyimiyle örtüştüğü görülmektedir.

Kadınların Deneyimlerinde Politik Güçlendirme

Güçlendirmenin politik boyutu, “güç eşitsizliklerinin farkındalığı ve örgütlenme ile harekete geçme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Stromquist, 2012:187). Tanımdan da anlaşıldığı üzere politik güçlendirme, hem özel hem de kamusal alanları kapsamaktadır.

Kadınların eğitimlerden sonra özellikle siyasi alana ilişkin ilgilerinin arttığı görülmüştür:

Evde çorap örерim, dikiş dikerim, nakış yaparım, derken, şimdi yani ben bir mahallede muhtarlığı bile yaparım. Diye kendimi değiştirdiğimi hissediyorum yapabilirim **(G12)**.

Siyasetin bir yanından tutmak istiyorum. Dünyayı değiştireceklerin de kadınlar olduğunu düşünüyorum. Erkeklerden çok kadınlar **(G15)**.

Politik güçlendirme, aynı zamanda kolektif eylem ve örgütlenme gerektirir. Aldıkları eğitimlerden sonra kadınların bir araya gelerek ‘Kozadan İpeğe Ev Eksenli Kadınlar Kooperatifi’ ismiyle bir kooperatif , ‘Kadın Eğitim İstihdam Derneği’ ismiyle de bir dernek ve iktisadi bir işletme olarak “Çiçek Anaokulu’nu kurarak örgütlendikleri görülmüştür. Toplumsal dönüşüm gözönüne alındığında kooperatiflerin ve kadın derneklerinin kadınlar için avantajlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu önemli bulgulardan birisi de araştırma grubunda bulunan Kooperatif üyeleri kadınlar arasında eğitimlerden çok sonra finansal kazançlar gibi nedenlerle çatışmalar yaşanmasıdır. Kadınlar arası dayanışma ve diyalogun her zaman var olduğu anlayışını zedeleyen bu durumun güçlen(diril)me deneyimi üzerinde olumsuz etki oluşturduğu görülmüştür.

Stromquist, güçlendirmenin ana amacı, kadınlar arasında toplumsal cinsiyet dayanışmanın yaratılması olduğunu ve güçlendirme stratejilerinin gelişimindeki en dirençli engellerden birinin de kadınlar arasındaki rekabet sorunu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çeşitli

güdüler kadınları bir arada tutarken, grup halindeki kadınlarda ya birbirlerine karşı güvensizlik vardır ya da kişisel çekişmelerle uğraşmakta olduğundan bahsetmektedir (Stromquist, 2012:198-199). Stromquist'in bu saptaması araştırma grubundaki kadınların eğitimlerden çok sonra rekabet sorunu yaşamalarına ilişkin anlatımlarıyla örtüşmektedir.

Bu araştırmada kadınların ataerkil ve geleneksel aile yapılarına rağmen, aldıkları eğitimlerin onları bilişsel, psikolojik, ekonomik ve politik olarak tanımlanan boyutlarda güçlendirmekte başarılı olduğu görülmektedir. En az güçlenmenin yaşandığı boyutun politik güçlendirme olduğu söylenebilir. Öte yandan, eğitimlerden çok sonra finansal kazançlar gibi nedenlerle kadınlar arasında oluşan rekabet sorunu neticesinde yaşanan çatışmalar kadınların güçlenmelerinin bileşenlerinden olan diyalog ve kadınlar arası dayanışma üzerinde gölge bırakmıştır.

- 166 -

Sonuçlar

1. Araştırma yapılan grubun çoğunluğu ilkokul mezunu, 46-55 yaş arasında, evli, ortalama 2-3 çocuklu, alt gelir grubunda olan, sürekli düzenli bir işte çalışmayan kadınlardan oluşmaktadır. Toplum Merkezinin bulunduğu bölgede ataerkil yapılanmanın yaygın yaşandığı ve kadınların toplum içindeki statülerinin düşük olduğu gözlenmiştir.

Kadınların daha önce eğitime devam etmemeleri konusunda vurguladıkları temel nedenler ise; bulunduğu bölgede okul olmaması, erkek çocuklarının eğitime öncelik verilmesi, kız çocukları için eğitimin gerekli görülmemesi, yoksulluk ve bu yoksunluk koşulları içinde (maddi olanakların azlığı) erkek çocuğun eğitiminin önemsenmesi, kadın iş gücüne ihtiyaç duyulması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

2. Kadınlar için eğitim her şeyden önce iş bulmanın bir aracıdır. Kadınlar, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi kavramış durumdadırlar. Bunun ötesinde eğitim;

– Toplumda saygın olmanın bir aracıdır. Eğitimli olmak onlara göre, ailelerinde, kamu kurumlarında, okul ve kamusal alanda, arkadaş çevrelerinde saygın olabilmenin bir aracı olarak değerlendirilmiştir.

– Çocukların daha iyi eğitim görmesinin bir ön koşulu olarak değerlendirilmiştir.

– Toplumda güçlenme açısından istediği şeyleri yapabilme gücünü veren bir araç olarak algılanmaktadır.

– Eğitimli olmak toplumda kendini daha iyi ifade edebilmenin de bir aracı olarak değerlendirilmektedir.

– Ailede ve toplumda daha bilinçli kararlar verebilmenin bir aracı olarak algılanmaktadır.

– Eğitimli olmak kadınlar için başarıya güçlerine duyulan güveni de geliştirilen bir araç olarak algılanmaktadır.

3. Kadınlar eğitime katılmanın hem toplumsal yaşamda, hem de toplumsal cinsiyet rolleri açısından dönüşümler sağladığını ifade etmişlerdir. Kadınların, bilişsel, psikolojik, ekonomik ve politik boyutlarda güçlendikleri bulgulanmıştır. Kadınların yaşamlarındaki bu dönüşümler şu noktalarda özetlenebilir:

Kadınların deneyimlerinde bilişsel güçlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar;

– Aile içinde daha önce eşleri ya da ailenin diğer erkek bir bireyi, tarafından verilen kararlara katılma konusunda duyarlılık geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla kararlara katılım konusunda kadınlarda bir iyileşme yaşandığı ve ev içi karar alma

süreçlerinde artık daha fazla söz hakkına sahip oldukları bulgulanmıştır.

– Kadınların eğitim sonrası erkek egemen yapıyı sorguladıkları gözlenmiştir.

– Eğitimlere en az devam eden görüşmecinin ailedeki erkek bireyler (baba ve erkek kardeş) tarafından kendisine yapılan olumsuz yüklemelerle karşı karşıya kaldığı ve öğrenilmiş çaresizlik durumuyla baş etmede zorlandığı saptanmıştır.

– Eğitimlerden sonra evindeki şiddeti tam bitiremezse de azalttığını belirten kadınlar olduğu görülmüştür.

– Kadınların ev içinde verdiği emeğin tek karşılığı ailede gördükleri sevgi ve saygının devamı için eğitimlerden önce olduğu gibi sonra da ailelerinin ihtiyaçlarını karşılıyor olmalarından dolayı ev işlerini isteyerek yaptıkları saptanmıştır.

- 168 -

– Aile içi sorumluluklarının; özellikle eşleri, diğer aile bireyleri ile paylaşılması gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

– Ev içi alanı kendi iktidar alanı olarak inşa eden ve bu nedenle ev işlerini paylaşırsa “iktidar alanı”nı kaybedebileceği endişesi taşıdığından ev işlerini kocası dahil bir başkasıyla paylaşmak istemediğini dile getiren kadınlar bulunmaktadır.

– Kadınlar kendilerine zaman ayırmaları gerektiğinin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Kendilerine zaman ayırmaları sonucu, gündelik hayatın olağan akışının dışında farklı şeyler üzerine düşünme ve farklı şeyler yapma imkanı bulduklarını ifade etmişlerdir.

– Eğitimlerden önce sıradan olan gündelik hayat aktivitelerinin de eğitimlerden sonra değişmiş olduğu görülmüştür. Boş zamanlarında kişisel gelişim, sevilen ve ilgi duyulan şeyleri yapma, (örneğin, kitap okuma, koro, tiyatro kursuna, sinemaya gitme, vb.) gibi konularda çok

farklı sosyal ve kültürel etkinliklere katılarak olumlu bir deneyim yaşadıklarını söylemişlerdir. Değişik aktiviteler içinde yer almanın bilişsel güçlenmelerine zemin oluşturduğu saptanmıştır.

Kadınların deneyimlerinde psikolojik güçlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar;

– Kadınların tümü eğitimlerden sonra; cesaret ve özgüvenlerinde bir artış olduğunu, psikolojik olarak rahat ve iyi olma duygusu gibi değişimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kadınlar, ‘özgüvenim geliştirdim’, toplumda ‘ben de varım’, ‘kendimin farkına vardım’ ‘cesaretli olduğumu gördüm’ gibi ifadeleri onların eğitimlerden sonra psikolojik olarak güçlendiklerini ortaya koymaktadır.

– Sadece ev içinde değil, kamusal yaşama dair sorumluluklar da almaya başladıklarını ifade etmişlerdir. (Okul-veli görüşmesi, kamusal alanda görünür olma, toplantılara katılma, radyo programlarında, açık oturumlar ve söyleşilerde konuşmacı olma, çocukların ve aile büyüklerinin hastaneye götürülmesi, yerel yöneticilerle sorun çözme amaçlı yüz-yüze ilişki kurma gibi).

– Ev dışı kamusal alanlara çıkma konusunda özgüven geliştirdikleri görülmüştür. Kadınların eğitimlerden sonra ev dışına çıkmanın bir uzantısı olarak sosyal ve kültürel etkinliklere katılma ve kamusal alana (hastaneye, belediyeye marketlere, sinemaya, tiyatroya vb) gidebilme becerileri kazandıklarını ifade etmişlerdir. Tek başına yolculuk yapabilme, otobüse binebilme, hatta yolda yürüme, tek başına akrabalarını ve arkadaşlarını ziyaret ettikleri belirtilmiştir. (Daha önce sinemaya, tiyatroya, Kızılay’ a gidemedikleri, otobüse binemedikleri vb). Kadınlar sahip oldukları bu hareket özgürlüğünün aldıkları eğitimle değişen bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Kadınların sosyal etkileşimlerinin artmasına ve kamusal alanlara girebilecek kadar kendilerini güçlü hissetmelerine yol açan bu

durumun psikolojik olarak güçlenmelerinin bir sonucu olduğu saptanmıştır.

Kadınların deneyimlerinde ekonomik güçlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar;

– Eğitimlerden önce herhangi bir gelir getiren işte çalışmayan kadınlar, eğitimlerden sonra maddi gelir elde ettiklerini belirtmişlerdir.

– Gelir elde etme ile birlikte ekonomik anlamda özerk olmanın neticesinde, daha iyi yaşam şartları için kaliteli ve anlamlı seçim yapma yeteneğinin geliştiğini söyleyen kadınlar bulunmaktadır.

– Ekonomik özerkliğin kadınların özgüvenini arttırdığını söyleyen kadınlar çoğunluktadır.

– Elde edilen veriler, güçlendirmenin bilişsel ve psikolojik boyutlarının önemli olduğunu, ancak ekonomik kaynaklarla güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, kadınların finansal anlamda bağımsız bir gelir oluşturmaları ekonomik açıdan güçlendirilmelerini sağlarken, toplumun diğer alanlarında daha görünür olmalarının yolunu açtığı ve aile içindeki konumlarını da iyileştirdiği saptanmıştır.

Kadınların deneyimlerinde politik güçlendirme boyutuna ilişkin sonuçlar;

– Politik farkındalık geliştirdiklerini ifade eden kadınlar bulunmaktadır. Oy verdiği siyasi partiyi eleştirme, siyasilerin söylediklerini sorgulama ve siyasi kararlarını artık kendi başlarına verdiklerini söyleyen kadınlar bulunmaktadır.

– ‘Kozadan İpeğe Ev Eksenli Çalışan Kadınlar Kooperatifi’nin ve ‘Kadın Eğitim İstihdam Derneği’ nin kurulması eğitimler sonrasında güçlendirilmelerinin tüm boyutlarını destekleyecek yeni beceriler ve iş fırsatları elde etme konusunda kolektif çalışmayı ve dayanışmayı

yansıtan 'kolektif örgütlenme'ye örnek olması açısından anlamlı yerde durmaktadır.

- Kadınların farkındalıkları diyalog ve toplumsal dayanışma ile artmıştır. Bunun yanında kadınlar arasında rekabet sorunu çıktığı ve çatışmaya dönüştüğü görülmüştür.

Öneriler

- Yeni yapılacak araştırmalarda farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip kadınların güçlenme deneyimleri incelenebilir.
- Karşılaştırmalı çalışmalar yapabilmek için sivil toplum merkezlerinde yürütülen eğitimlere katılan kadınlar ile Halk Eğitimi Merkezlerine katılan kadınların aldıkları eğitimlerin yaşamlarına etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

Bhasin, K. (1992). Education for Women's Empowerment: Some Reflections. *Adult Education and Development*, 39, (ss.11-24).

Candaş, Ayşen, ve diğerleri (2010). Türkiye'de Eşitsizlikler: Kalıcı Eşitsizliklere Genel Bir Bakış. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. Proje ekibi: Buğra Ayşe, Yılmaz Volkan. Günseli, Sevda. ve Çakar, Burcu Yakut. Erişim

Adresi: https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/1439796553_turkiyede_esitsizlikler_spf_0.pdf

Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Donovan, J. (2009). *Feminist Teori: Amerikan Feminizminin Entelektüel Gelenekleri* (A.Bora, M. A. Gevrek ve F. Sayılan, Çev.). (5. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D.Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi. (1982).

- 172 -

Hooks, B. (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston: South End Pres.

Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*. Volume 30, ss.435-464. Erişim Adresi: <https://scholar.google.com/citations?user=8V5ygnAAAAJ&hl=en>

Kabeer, N. (2001). *Reflections On The Measurement Of Women's Empowerment*. Discussing Women's Empowerment -Theory and Practice. *Sidastudies* no:3.(Stokholm,SİDA.ss.17-57).ErişimAdresi: <https://www.sida.se/contentassets/5e45d330e16743179cefc93de34e71ac/15611.pdf>

Kaplan, M. (2011), "Kaplumbağa'nın Özgürlüğü": Kadınlar ve Ev İçi Emek. *Cyprus International Universty Folklor Edebiyat Dergisi*, Cilt 17, Sayı: 65, ss.163- 172. Erişim Adresi: https://www.folkloredebiyat.org/Makaleler/1212807414_fe-65-13.pdf

- KSGM. (2014). Türkiye’de [Kadın İşgücü Profili ve İstatistikleri Analizi](#). T.C. [Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü](#). (“Türkiye’de Kadın İşgücü Profili ve İstatistiklerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Bakış Açısıyla Gözden Geçirilmesi Projesi” kapsamında hazırlanmıştır. Proje Yürütücüsü: Prof. Dr. Ayşe Gülay Toksöz). Birinci Basım. Ankara. Erişim Adresi: <https://www.ailevecalisma.gov.tr>
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. (1.Basım). Ankara: Bağlam yayıncılık.
- Lowe, J. (1985). *Dünya’da Yetişkin Eğitime Toplu Bakış* (T. Oğuzkan, Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Millî Komisyonu Yayını.
- Mayoux, L.(2000). Micro-Finance and Empowerment of Women: A Review of theKey Issues. Erişim Adresi: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_emp/documents/publication/wcms_117993.pdf
- Mayoux, L.(2001). Tackling the Down Side: Social Capital, Women’s Empowerment and Micro-Finance in Cameroon. *Development and Change* (32) ss.435-464. Erişim Adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.958.4555&rep=rep1&type=pdf>
- Merriam, S. B. (2013). Yetişkin Öğrenme Kuramının Değişen Manzarası (2. Baskı). (G. Güvercin ve O. Seçkin, Çev.) A. Yıldız ve M. Uysal (Derleyen), *Yetişkin Eğitimi* (ss.105-126). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. Bader Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Rowlands, J. (1997). Questioning Empowerment Working With Women in Honduras. UK and Ireland: Oxfam. Erişim adresi: <file:///C:/Users/Hp/Downloads/bk-questioning-questioning-empowerment-honduras-010197-en.pdf>

- Sayılan, F. (1993). *Kadın Eğitime Feminist Bir Yaklaşım: Çankaya Belediyesi 100.Yıl Kültür Evinde Uygulamalı Bir Araştırma*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara, Türkiye.
- Sayılan, F. (Eylül, 2006). *Türkiye’de Halk Eğitime Feminist Bir Bakış*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 13-15 Eylül 2006, Muğla.
- Sayılan, F. (2013). JackMezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı. A. Yıldız ve M.Uysal (Derleyenler), *Yetişkin Eğitimi*. (161-175). (2. Baskı). İstanbul. Kalkedon Yayınları.
- Stromquist, N. P. (1995). The Theoretical and Practical Bases For Empowerment, Edited By Carolyn Medel-Anouevo *Women, Education, and Empowerment: Pathways Towards Autonomy* (Hamburg, UNESCO Institute for Education) (ss.13–22). Unesdoc Digital Library Erişim Adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100662> Son Erişim Tarihi, 12/03/2020.
- Stromquist, N.P. (2012). Kadınların Güçlendirilmesinde Eğitimin Rolü. F. Sayılan (Çev.), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanak ve Sınırlılıklar* (ss.185-214). Ankara:DipnotYayınları. (2002).
- Stromquist, N. P. (2015). Women’s Empowerment and Education: linking knowledge to transformative action. *European Journal of Education*, Vol.50, No. 3, 2015. (ss.307-323). <https://library.pcw.gov.ph/sites/default/files/Stromquist->
- Selbin, E. (1998). Socialjustice in Latin America. dilemmas of Democracy and revolution. Erişim Adresi: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Selbin.pdf>
- Tan, M. (2005). Yaşamboyu Öğrenme ve Toplumsal Cinsiyet Boyutunda Kimi İçermeleri(F.Sayılan ve A. Yıldız, Yay. Haz.). *Yaşam Boyu Öğrenme* (2. basım.) (ss.207-220.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Toksöz, G. (2007). Türkiye’de Kadın İstihdamının Durumu. Ankara, Uluslararası Çalışma Ofisi. Uluslararası Çalışma Örgütü (İLO) yayını.

Ünal, I. (2013). Kapitalist Toplumda Eğitim: Kuram ve Gerçekliğe Bir Bakış.
Praksis Dört Aylık Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı:33(3), (ss:9-27).

Ek 3. Görüşülen Kadınların Kişisel Bilgileri

Araştırma Grubu	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11
Yaş	37	41	49	59	48	41	43	60	47	52	47
Eğitim Durumu	Üniversite	Üniversite	İlkokul	Üniversite	Üniversite	Lise	İlkokul	İlkokul	Ortaokul	Okur-Yazar	İlkokul
Mesleği	Ev Kadını	Ev Kadını	Ev Kadını	Emekli	Emekli	Ev Kadını	Ev Kadını	Ev Kadını	Ev Kadını	Ev Kadını	Ev Kadını
Medeni Durum	Evli	Bekar	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli
Evlilik Süresi	16	0	33	37	27	18	24	40	30	39	27
Eşi ile Nasıl Evlendiği	Flört	_	Görücü	Flört	Flört	Görücü	Flört	Görücü	Görücü	Görücü	Görücü
Eşinin Mesleği	Memur	_	Terzi	Öğretmen	Mimar	Memur	Teknisyen	Emekli	Şöfor	Emekli	Garson
Eşinin Eğitim Durumu	Üniversite	_	İlkokul	Üniversite	Üniversite	Lise	Yüksekokul	İlkokul	Ortaokul terk	İlkokul	İlkokul
Çocuk Sayısı	2 Tane	_	3 Tane	3 Tane	3 Tane	2 Tane	2 Tane	3 Tane	3 Tane	4 Tane	2 Tane
Çocukların Eğitim Durumu	Üniversite	_	Üniversite	Üniversite	Öğrenci	Öğrenci	Yokul-Lise	2 Üniv.-1 Öğr.	Univ.- 1 Öğr.	Lise	Üniversite
Nereden Göç Ettiği	Ankara	Sivas	Elazığ	Kıbrıs	Çorum	Çorum	Çorum	Yozgat	Sivas	Sivas	Sivas
Ankara'da Yaşama Süresi	37 Yıl	41 Yıl	42 Yıl	30 Yıl	30 Yıl	20 Yıl	20 Yıl	39 Yıl	39 Yıl	22 Yıl	40 Yıl
Oturduğu Ev Sahipliği	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Kiracı	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Kira	Ev Sahibi	Kira	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Ev Sahibi
Ev Geçimini Kimin Sağladığı	Eşi	Babası	Eşi-kızı-kendis	Ortak	Ortak	Eşi	Eşi	Eşi-Çocuk	Eşi-Kızı	Eşi	Eşi-Kızı
Aylık Hane Geliri	2501-3000TL Arası	1500-2000TL	2501-3000TL	3501-4000TL	3501-4000TL	2501-3000TL Arası	2501-3000TL	2000-2500TL Arası	2001-2500TL	1500-2000TL Arası	2001-2500TL
Aile Gelirine Katkıları	Dolaylı	Dolaylı	Dikiş-Nakış	Maaş	Maaş	Dolaylı	Dolaylı	Dolaylı	Maaş	Nakış-Piko	Dolaylı
ÇKGV'deki Eğitimlere Devam Etme Süreleri	4 Yıl	6 ay	2 Yıl	7 Yıl	3 Yıl	2 Yıl	2 Yıl	8 Yıl	10 Yıl	2 Yıl	10 Yıl

- 176 -

Ek 3. Görüşülen Kadınların Kişisel Bilgileri (Devam)

Araştırma Grubu	G12	G13	G14	G15	G16	G17	G18	G19	G20	G21
Yaş	42	36	53	43	47	41	48	58	50	43
Eğitim Durumu	İlkokul	Lise	İlkokul	İlkokul	İlkokul	Lise	Ortaokul	İlkokul	İlkokul	Üniv. Terk
Mesleği	Ev Kadını	Ev Kadını	Ev Kadını	Ev Kadını	Ev Kadını	Emekli	Ev Kadını	Ev Kadını	Ev Kadını	Ev Kadını
Medeni Durum	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli
Evlilik Süresi	24	14	35	20	30	18	31	41	30	24
Eşi ile Nasıl Evlendiği	Görücü	Flört	Flört	Görücü	Görücü	Flört	Flört	Görücü	Görücü	Flört
Eşinin Mesleği	Şöfor	Güvenlik Gör.	Emekli	Elektrikçi	Emekli	Dekorasyon	Zabita	Terzi	Emekli	Memur
Eşinin Eğitim Durumu	Lise	İlkokul	Ortaokul Terk	Lise	Ortaokul	Lise	Lise	İlkokul	Yüksekokul	Lise
Çocuk Sayısı	2 Tane	1 Tane	3 Tane	2 Tane	2 Tane	2 Tane	2 Tane	3 Tane	2 Tane	2 Tane
Çocukların Eğitim Durumu	Üniversite	Öğrenci	2 Üniv.-1 Lise	1 Lise-1 Öğr.	1 Üniv.-1 Öğr.	Öğrenci	Lise	2 Üniv.-1 Lise	Üniv	1 Üniv.-1 Öğr.
Nereden Göç Ettiği	Yozgat	Sivas	Sivas	Sivas	Sivas	Sivas	Yozgat	Sivas	Çorum	İstanbul
Ankara'da Yaşama Süresi	30 Yıl	19 Yıl	32 Yıl	20 Yıl	47 Yıl	39 Yıl	48 Yıl	41 Yıl	30 Yıl	43 Yıl
Oturduğu Ev Sahipliği	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Ev Sahibi	Ev Sahibi
Ev Geçimini Kimin Sağladığı	Eşi	Eşi	Eşi	Eşi	Eşi	Eşi	Eşi-Çocukları	Eşi	Eşi	Eşi
Aylık Hane Geliri	2501-3000TL Arası	1500-2000TL	2001-2500TL	1500-2000TL	1500-2000TL Arası	4001TL üstü Arası	2501-3000TL	2001-2500TL Arası	2001-2500TL	2501-3000TL Arası
Aile Gelirine Katkıları	Dolaylı	Dolaylı	Dolaylı(Terzi)	Dolaylı	Dolaylı	Maaş	Dolaylı	Dolaylı	Dolaylı	Dolaylı
ÇKGV'deki Eğitimlere Devam Etme Süreleri	10 Yıl	2 Yıl	10 Yıl	10 Yıl	5 Yıl	3 Yıl	10 Yıl	9 Yıl	2 Yıl	3 Yıl

Raymond Williams, Kültürel Değişme ve Yetişkin Eğitimi

- 177 -

Fevziye Sayılan¹

Raymond Williams (1921-1988) Marksist kültür ve edebiyat kuramının gelişimine önemli katkılar sağlamış bir Cambridge profesörü, Yeni Sol'un (New Left) önde gelen isimlerinden bir sosyalist ve yazar-eleştirmen olarak biliniyor. Onun daha az bilinen yanı ise yetişkin eğitimi alanına yönelik gönül bağı ve bir eğitimci olarak uzun yıllar boyunca (1946-1961) İşçi Eğitim Derneği'nde (Worker's Education Association- WEA) çalışmış olmasıdır. Williams aynı zamanda kendisini işçi sınıfı eğitimine adanmış bir kültür ve toplumsal değişim teorisyeniydi. Bu yazı onun yetişkin eğitimi üzerine düşüncelerini ve deneyimlerini daha yakından tanımak ve Williams'ın eleştirel yetişkin eğitime katkısını gözden geçirmek amacıyla kaleme alınmıştır.

¹ Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayatboyu Öğrenme Yetişkin Eğitimi Bölümü.

Williams'ın Entelektüel Yolculuğu

Raymond Williams'ın ilgi alanı son derece geniş, bir yandan yetişkin eğitimi ve kültürel değişme sorunlarıyla ilgilenirken, diğer yandan kültürel pratiği aktif, dinamik, tarihsel sürecin bir parçası olarak tanımlayan yeni bir eleştirel analiz modeli, 'materyalist kültür' analizini geliştirmiştir. "Kültürel maddecilik" olarak adlandırdığı bu yaklaşımla kültür sosyolojisinin çeşitli konuları ile ilgilenmiş; kültürün eğitim, edebiyat, dil, iletişim, ideoloji gibi çeşitli alanlarını inceleyerek kapsamlı bir kültür kuramı inşa etmiştir. Aynı zamanda bir yazar olarak çok sayıda roman ve tiyatro oyunları yazmıştır.

Onun hayatıyla ilgili kaynaklarda düşüncesinin gelişiminde Galli sol eğilimli bir işçi ailesinde doğup büyümüş olmasının rolüne yapılan vurguların öne çıktığı görülmektedir. Gal kökeni ve işçi sınıfı kültürü içinde yetişmesiyle ilgili biri ulusal öbürü sınıfsal kökenli iki güçlü deneyimin hayatı boyunca düşüncelerini ve entelektüel seçimini etkilediği vurgulanmaktadır (Cole, 2008; Dix, 2009). Nitekim tüm eserlerinde otobiyografik temalar görülmekle birlikte, özellikle romanları onun düşünsel ve entelektüel gelişiminin izlerini taşımaktadır. Galli olmanın Williams'a neler kazandırdığı bir topluluğa ait olma duygusunun, karşılıklı yardımlaşma ve dayanışmanın günlük yaşamın önemli bir parçası olduğu Galler bölgesinden çıkıp, hakim İngiliz kültürünün tipik temsilcisi Cambridge'e göç etmenin onun düşüncelerini nasıl etkilediğine dair izler eserlerinde açıkça görülür (Turgut, 1985). Galler bölgesine ilişkin dayanışma kültürü ve Gal sosyalizminin etkilerini kültür çözümlemelerinde ve işçi kültürü ile işçi eğitimine yönelik ilgisinde görmek mümkündür.

Nitekim kendisi Cambridge'li yıllarını da bu arkaplandan beslenen duygu ve düşüncelerle betimler. Egemen sınıf kültürünün tüm ağırlığının hissedildiği Cambridge atmosferinde işçi kökenli burslu bir öğrenci olarak yaşadığı yabancılık ve yalnızlık duygusuyla Sosyalist Klüp'ü keşfeder. İngiliz Komünist Partisi'nin (KP) bir yan örgütü olan klüp'te tiyatro, film gösterileri ve edebiyat çalışmalarının yanı sıra

sosyalist klasiklerin öğrenilmesine ağırlık verilmektedir. Klüp'deki çalışmalarından bir süre sonra partiye üye olur. Bu ilk siyasallaşması değildir, daha önce de babası ve aile çevresi içinde yerel İngiliz İşçi Partisi örgütünde çalışmıştır. Ardından üniversitede öğretim üyesi olduğu yıllarda Cambridge'de sol görüşlü bir akademisyen olmanın getirdiği sıkıntılarla uğraşır. Cambridge'li yıllarında bir akademisyen olarak "İngiliz usulü MacCarty'ciliğe" uğradığı belirtir daha sonraki yazılarında¹. Yine bu dönem KP'nin Yazarlar Grubunda çalışır. Ancak Williams partinin edebiyata ilişkin sosyalist gerçekçilik akımını eleştirir ve modernizmi savunur. Resmi Marksizmin Britanya temsilcisi olan Komünist Parti çevresinden giderek uzaklaşır. İkinci Dünya Savaşı'nı asker olarak fiilen katılan Williams, savaş sonrasında partiden tamamen ayrılır ve bir daha aktif politikaya girmez. Ancak kendisini 'solun' solunda radikal bir yere yerleştirir, böylece aktif politikanın yerine kültürel radikalizmi geçirir. Aynı dönem *İşçi Eğitim Derneği'nde* (WEA)² ders vermeye başlar. Profesyonel hayatının ağırlıklı kısmını oluşturan bu yetişkin eğitimi deneyimini 1961 yılında tekrar üniversiteye dönünceye kadar sürdürür. Bu dönem boyunca WEA'nın dergilerinde işçi eğitiminin ve yetişkin eğitiminin çeşitli sorunları üzerine yazılar da yazar. Aynı zamanda radikal kültürelci bir hareket olan *Scrutiny* hareketine ilgi duyar. Onların "organik toplum" fikri ile bir topluluğa ait olma duygusu arasında benzerlikler görür. *Scrutiny*'ciler de "kitle uygarlığının" yaratılması için eğitim seferberliğinin önemini vurgulamaktadır. Ancak bir topluluğa/cemaate ait olma duygusunun ne anlama geldiğini iyi bilen Williams, organik toplum fikri ile radikal sol bir siyasetin bağdaşmayacağını fark eder, *Scrutiny* "seçkincilik" yapmaktadır. Bu *Scrutiny*'den kopuş demektir. Nitekim ardından *Kültür ve Toplum* (Culture and Society 1958) kitabı gelir.

Kültür ve Toplum (Williams, 2017) kitabındaki tezleri kültürü nasıl anlamamız gerektiği üzerinedir. Kültürü 'insanın tarihsel praksisinden çıkan genel insanı faaliyet ve enerjinin çeşitli biçimleri olarak tanımlar.

Kültür ve toplum arasındaki ilişkiyi ele alış biçimi “kültürel çalışmalar” içinde belirli bir yaklaşımın boyvermesine hatta bir kopuşa zemin hazırlar. Aynı dönemde Hoggart’ın *Uses of Literacy* (1961) adlı eseri de bu yeni yaklaşıma güç verir. Hoggart ve Williams varolan yüksek kültür ve sıradan kültür ayrımını sorgularlar. “Kültürü estetik bir mükemmellik ölçüsü” olarak gören klasik ve muhafazakar tanım ile kültüre seçkinci yaklaşımı eleştirirler. Hoggart’ın kitabı kitle toplumu çerçevesinde uzun zamandır sürdürülen kültürel çalışmalar geleneğini referans çerçevesi olarak almış ve metin eleştirisine dayanan eleştirel yöntemi ile işçi sınıfının yaşayan kültürünün yeniden üretimi için okuma pratiklerinde varolan kültür örüntülerinin, değerlerin ve anlamların izini sürmüş ve kullanmıştır. Williams ise, *Kültür ve Toplum* kitabında yerel ve sınıfsal farklılıklarıyla İngiliz kültürünü incelemiş, kültürel formlarda ortaya çıkan anlamların ve değerlerin açığa çıkarılmasıyla, toplumsal ve tarihsel değişimin niteliğini analiz etmeye çalışmıştır. Asıl olarak da kültür ve toplum arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır (Williams, 2017). Williams’ın bu vurgusunu kültürün toplumu oluşturduğuna kadar genişletmek mümkün görünüyor. Onun daha sonra formüle edeceği maddeci kültür teorisinin öncüllerini bu kitabında görmek mümkün.

Williams’ın kültüre yaklaşımı “tüm bir yaşam tarzı” biçiminde antropolojik ve betimsel özellikler göstermesine karşın, bu kültürel alanın türdeş olmadığını; birbirine karşıt duran ve mücadele içinde olan farklı yaşam tarzları ile farklı kültürlerin varlığına işaret eder. Böylece her/bir toplumun hakim pratikler, anlamlar ve değerler sistemine dahil olmayan çok fazla anlam ve değerler sistemi olduğunu belirtir. Alternatif ya da karşıt kültürü ikiye ayırır: 1) Tortusal (residual) ya da geleneksel karşıt kültür; 2) Yeni ortaya çıkan/filizlenen karşıt kültür. Her ikisi de kısmen hakim yapının içine alınmış olabilir ya da hakim olanı tehdit etmeden yaşayabilirler. Onun kültüre yaklaşımı bize kültürel değişimin doğası hakkında açıklayıcı bir çerçeve sunar. Bir yandan kültürel alanın homojen olmadığını,

birbiriyle mücadele içinde olan yaşam tarzlarından çıkan anlamlar ve değerlerin birbirine eklenerek başat kültürü oluşturduğunu, yanı sıra çeşitli tepkisel ve değişimci alt kültürlerin de varlığını nasıl sürdürdüğünü anlamamıza olanak sağlar. 'Kültür ve Toplum' kitabı kültürel materyalizm ve kültürel çalışmalar alanının kurucu metinlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Williams kültüre bu yaklaşımını daha sonraki kitabı Uzun Devrim'de (Long Revolution) (1961) daha da geliştirir. Bu çalışmasında, 19. yüzyıl Britanya'sındaki sınıf yapısını ve eğitim sistemini İngiliz edebiyatının merceğinden analiz eder. İngiliz eğitim sisteminin tarihini ve toplum ile ilişkisini değerlendirerek "eğitimin" sadece yerleşik öğrenme ve öğretim sistemi olmadığını sonrasında kültürün dağıtımını sağladığını vurgular. Okullardaki eğitim, kültürün belirli 'temel unsurlarını' yansıtan 'belirli göz ardı etmeler ve vurgular' dizisidir. Williams'a göre Britanya'nın eğitim tarihi ülkenin ekonomik ve siyasal gelişmeleriyle yakından ilgilidir. Bu gelişmeler eğitim ve kültürün sınıflara bölünmüş bir toplumun sürmesine nasıl katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Bu maddeci kültür analizini daha sonraki yıllardaki çalışmalarıyla geliştirir. Marksizmin indirgemeci yorumlarını sorgular, alt- yapı üst-yapı ilişkisini salt bir yansıma ilişkisine indirgeyen determinist yorumlara karşı çıkar. Kültürün sadece üst yapısal bir öge olarak değerlendirilemeyeceğini, Marx'ın yaptığı bu ayrımın onun analizinin lafzi bir ögesi olduğunu iddia eder. Kültürün maddi hayatın bir parçası, bir yönü olarak tanımını ve kapsamını genişletme yönünde analizini geliştirir. Bu noktada Williams'ın hakim kültür kavrayışının Gramsci'nin hegemonya kavramına benzediğini görüyoruz. Williams'a göre kültür, yalnızca bilinç ya da yeniden üretim alanı değil, anlam üretmeye yakından bağlı olan üretken bir faaliyet, pratik ve maddi bir süreçtir. (Dix, 2009, Löwy, 2018)). Williams 1970'lerde hegemonya üzerine tartışmalarında ideolojinin potansiyel olarak durağan ve yapısalcı çağrışımlarına karşılık, hegemonyanın dinamik karakterini önemser. "hegemonya hiçbir zaman bir kerede ulaşılan bir şey değildir,

sürekli yenilenmesi, yeniden yaratılması, ...yeniden biçimlendirilmesi gerekir.” Hegemonyanın hiçbir tarzının tek başına toplumdaki anlam ve değerleri tek başına tüketemeyeceğini vurgular hem mücadelenin alanı olduğuna hem de ilişkisel özelliğine dikkat çeker (Williams, 1990, 112-115; Morgan, 2011).

Maddeci kültür analizinin bir diğer önemli kavramı “duygu yapısı”dır. Kimi belirsiz ve ele gelmez içerimleri olmasına rağmen onun analitik kavramlarından biridir. Eagleton’a göre, Williams’ın “duygu yapısı” adını verdiği şey bir tahakküm süreci olarak hegemonya ile aynı anlama gelir (1991: 166). Duygu yapısı belirli bir döneme özgü ortak düşünme ve hissetme tarzları ya da yaşantı ve deneyimler alanına özgü bir müşterek ruh hali olarak formüle edilmiş gibidir. Hegemonya gibi egemen kültürün yeniden üretiminin kilit bir ögesi olarak toplumsal devrimin yönünü analiz etmeyi sağlar (Eagleton, 2018: 39). Williams’ın egemen kültür analizinde işlevsel biçimde kullandığı bir diğer kavram “baskın sosyal karakter”. Egemen kültürün diğer kültürleri içermesinin mekanizmalarından biri gibi görünüyor. Onun kültür analizinde egemen kültürün tüm formlarıyla ve kültür ve eğitim pratikleriyle biçimlenen “baskın sosyal karakter” yeniden üretimin diğer anahtar ögesi gibidir. Bu noktada egemen kültürün kendisini sürdürmesinin koşullarını toplumsal düzeyde belirli uygulanım tarzları ve belirli sosyal karakterler aracılığıyla sağladığını söyleyebiliriz. Williams bu maddeci kültür analizini kültürel alanı anlamak ve kültürel değişimi sağlamak için geliştirmiştir.

Bu bağlamda kültürel alanı solu yeniden canlandırmak, toplumun radikal dönüşümü için kaynaşma kaynağı olarak görmüştür. Kültürel mücadeleyi bunun için önemsemiş, işçi sınıfı kültürel geleneği içinde yetişmiş olmasının ona aştığı seçkincilikten kaçınma duygusu da kültüre yaklaşımına yön vermiştir. Bu nedenle kültürel mücadelenin ve hegemonyanın gerçekleştiği popüler kültür alanını ve ürünlerini önemsemiş ve bunları işçi ve yetişkin dersliklerinde etkin biçimde kullanmıştır (Steele, 2020). Böylece hem çok sayıda edebiyat ve kültür

eserini öğretim sürecinde kullanışlı hale getirmiş, hem sanat ve kitle iletişimi alanındaki eleştirel ve radikal yaklaşımı müfredat olarak popülerleştirmiş, hem de işçi ve yetişkin eğitimi hareketinin kültürel çalışmalarla ilişkisini kurmuştur .

Williams kültürel alanı ve kültürel ürünleri enformel öğrenmenin başlıca kaynağı olarak görmüştür. Kültürün dönüştürücü gücü hakkındaki düşünceleriyle ve sıradan insanlar için kültürün anlamıyla ilgili yaptığı analizler onun eğitime yaklaşımının da çıkış noktasıdır. Yetişkin eğitime yönelik ilgisi ve kültüre yaklaşımı kültürel ürünlerin (edebiyat, tiyatro, sanat) halk sınıfları için nasıl halk eğitimi (public education) gerçekleştirmek için kullanılabileceği sorununa odaklanmıştır. Dönemin entelektüellerin Avrupa aydınlanmasını topluma yayma misyonu yükleyen yaklaşımı da onun bu düşüncelerini teorize etmesine zemin sunmuştur.

Williams'ın Yetişkin Eğitime Yaklaşımı

- 183 -

Raymond Williams aktif profesyonel hayatının onbeş yılını yetişkin eğitimi alanında eğitimci olarak geçirmiştir. Oxford üniversitesinin İşçi Eğitim Derneği (WEA) ile birlikte yürüttüğü Ruskin Koleji'nin işçi dersliklerinde uzun yıllar (1946-1961) yetişkin eğitimi alanında çalışmıştır.³ İlk derslerini on dokuz yaşındayken baba oğul sendika liderlerinin rehberliğinde vermeye başlamıştır. Yetişkin eğitimi alanındaki bu deneyimi entelektüel formasyonunun biçimlenmesinde hep bir ağırlığa sahip olmuştur.

McIlroy ve Westwood'a (1993) göre Williams'ın yetişkin eğitimi alanında çalışmaya yönelmesinin nedeni sınıf aidiyeti ve sadakatiyle ilgilidir. Eğitim yoluyla toplumsal dönüşümün uyarılabileceğine iyimser bir yaklaşımla inanmıştır. Onu bu alanda çalışmaya yönlendiren fikirler ve yetişkin eğitimi ideolojisi açık biçimde demokratik sol özelliklere sahiptir. Bu çerçevede öncelikli amacı merkezinde toplum sorunları ve sosyal bilimler bulunan liberal eğitimi işçi sınıfına sağlamaktır. Bu noktada Williams'ın Lindeman, Dewey gibi liberal halk eğitimi

düşüncesinin önde gelen teorisyenleriyle benzer ilgi ve yaklaşımları paylaştığını görüyoruz. Eğitimden daha az yararlanan toplum kesimlerinin aydınlatılması, okuryazarlığın yaygınlaştırılması ve kültürel değişme için halk eğitimi (public pedagogy) düşüncesi İngilizce konuşulan dünyada 19. Yüzyılın sonlarından itibaren entelektüel kesimleri meşgul etmiştir (Lovett,1983, 1988). Williams'ın halk eğitimi üzerine düşünceleri bunu açıkça yansıtmaktadır:

Halk eğitimi (Popular education) (...), çevre farklılıklarından açıkça etkilenen zeka, öğrenme hızı ve öğrenme arzusundaki farklılıkların farkına varırken, yine de hiç kimsenin bir başkasını bu konularda yargılayamayacağı anlayışından hareket eder. Her insanın gerçekleri bilmeye ve becerilere sahip olmaya hakkı vardır. Bu anlamda bütün gerçek eğitimler insanların eşitliğinin kabulüne dayanır. (Williams, 1993: 121-26)

Bu liberal ilgi ve yaklaşımın yüreğindeki meselelerden biri de, öğretene ile öğrenen, entelektüel beceriler ile deneyim arasındaki ilişki ve diyalogun nasıl olması gerektiği ile ilgilidir. Bu bağlamda Williams önemli bir işçi eğitimcisi ve sendikacı olan Hodgkin'in koyu bir hayranı. İşçilerin hayatında daha çok kendiliğinden, organik olarak boy veren yetişkin eğitiminin yayılmasına tutkuyla bağlı olan Hodgkin popüler işçi eğitiminin nasıl geliştirilebileceği ile ilgilenmiştir. Williams ise bu çıkış noktasından ilerleyerek eğitimlerin halkın sosyalizme bağlanması ile ilgisini kurmuştur (1993: 312).

Raymond Williams'ın yetişkin eğitime yönelmesinin özgün yanı Pandy'de (Gal ülkesi) muhalif işçi sınıfı kültürü içinde geçen ilk çocukluk ve gençlik yıllarında edindiği enformel öğrenmelerle ardından gelen üniversitedeki (İngiliz edebiyatı bölümündeki) 'resmi' seçkin eğitim yaşantısı arasındaki yarılmının üstesinden gelme düşüncesinin olduğu görülmektedir. Kendi ifadesiyle;

Farklı ülkelerdeki diğer insanların doğal biçimde ve daha doğrudan deneyimlediği ekonomik ve politik eşitsizlik, benim kendi hayatımda esasen bir kültür eşitsizliği olarak, aynı

zamanda açıkça bir dışlanma deneyimi olarak yaşandı.” (aktaran McIlroy, 1993: 73).

Ona göre tabandaki kültürel oluşum ile seçkin İngiliz üniversitesindeki kültürel atmosferi uzlaştıracak düzlem yine kültürel alandadır. Yetişkin eğitimi bu uzlaşmanın sağlanacağı elverişli ortamı sağlar, kültürel çalışmalar ise bunun en önemli aracı ve buluşma düzlemidir. Bu yolla ortak toplum fikrinin ve demokrasinin radikal bir şekilde genişlemesinin mümkün olacağına inanmaktadır. Kitlelerin eğitimi ile demokrasi arasında kurduğu bağlantı onun eğitim felsefesinin merkezi ögesini oluşturur. Öğrenme ortamlarında yaratılan ortak kültür ve ortak toplum fikri ve duygusunun hayat boyu sürececek bir dönüşüm ve öğrenme süreci olacağını vurgulamıştır. Israrlı biçimde ortak kültüre duyulan ihtiyaca yaptığı vurguyla yaklaşımını ve öğrenme ortamını düzenlemiştir. Bu çerçevede İşçi Eğitim Derneği'nin (WEA) işleyişinin ve yaklaşımının bir öğrenme toplumunun en iyi modeli olduğuna dikkat çekmiştir (Williams, 1993: 233).

- 185 -

Raymond Williams'ın geçmiş yaşantılarından çıkardığı ve öğrenme ortamlarına taşıdığı deneyimin bir yönü de işçilerin gündelik hayatındaki enformel öğrenmelerin değeri ve önemi konusundaki vurgusunda açığa çıkmaktadır. Kapitalist toplumun koyduğu sınırların aşılabilmesinde emek hareketinin dayanışma, eşitlik ve kolektif mücadele gibi merkezi değerlerinin dönüştürücü potansiyelini gören bir yaklaşım geliştirmiştir. Nitekim işçilerin bu iyi ve olumlu deneyimlerini dersliklerdeki kolektif öğrenmenin başlıca kaynağı olarak kullanmıştır. Williams, eğitimin elitlerin kontrolündeki okullar ve derslerden ziyade ifadesini sendikalarda, ailede, kooperatiflerde, kiliselerde, kütüphanelerde, müzelerde, barlarda, ortak mutfaklarda ve radyo yayınlarında bulan yaşayan kültürel formları kullanmasını; bunun daha demokratik olma potansiyelini taşıdığını ve yetişkin eğitiminin bir kamu pedagojisi biçimi olarak hareket etmesi gerektiğini savunmuştur.

Williams yetişkin eğitiminin okul sisteminin aksine verili toplumsal hiyerarşileri alt üst ederek yeniden yapılandırma potansiyeli bakımından eşsiz bir araç olduğunu düşünmüştür. İnsanların yetişkin eğitimi aracılığıyla normalde karşılaşamayacakları başkalarıyla etkileşime girerek (mesela yetişkin eğitimi ortamlarında bir fabrika işçisi ile bir doktor felsefi bir tartışmaya girebilir) eleştirel beceriler geliştirebileceklerine ve böylece gelecekteki demokratik toplumun somut bir modelini oluşturabileceklerine inanıyordu (Williams 1993: 221; 219).

İngiliz yetişkin eğitimi hareketini de bu çerçevede toplumun kültürel dönüşümü ve demokratik kültürün yayılmasında anahtar olarak görmüş ve desteklemiştir. “Yetişkin eğitimi geleneğini İngiltere’nin sahip olduğu en derin ve en iyi deneyimlerinden biri” olarak kabul etmiştir (aktaran McIlroy ve Westwood, 1993: 311). Özellikle kültür ile ilişkisi egemen sınıfların hegemonik müdahaleleri sonucu bozulan (kültürel olarak kısmen bağımlı) işçi hareketinin kültürle ilişkisini, işçi eğitiminin merkezi konularından biri olarak görmüştür. Bu doğrultuda işçiler için yetişkin eğitimi programlarındaki edebiyat derslerinde İngiliz edebiyatının çeşitli yönlerini öğrencileriyle birlikte incelemiştir. Aynı zamanda gündelik gazete okuma ve reklam çözümleme gibi emekçilerin eleştirel becerilerini ilerletmelerine yönelik teknikleri de kullanmıştır (Steele, 2020).

Köklü İngiliz yetişkin eğitimi geleneğinin çeşitli uğraklardaki değişimiyle ilgili tartışmalara hararetle katılmış; genel olarak da eğitimin yayılmasını ve kitleselleşmesini sağlayan ‘açık okul’, ‘uzaktan eğitim’ gibi yönelimleri ve yenilikleri olumlu karşılamıştır. Onun yetişkin eğitimi derslerine başladığı dönemin öne çıkan özelliği savaş zamanı radikalizmiyle sosyalist fikirlere bağlanmanın çekiciliğinin belirlediği bir atmosferde gerçekleşmiştir. Ancak radikal söylemlere ve pratiklere alan açan bu kültürel atmosfer 1950’lerden itibaren çözülmeye, üniversite ile İşçi Eğitim Derneği (WEA) arasındaki ilişki de biçim değiştirmeye başlamıştır. Sosyal refah devleti işlevlerinin gereği

gündeme gelen uzlaşma programları, orta sınıf için refah programları, endüstri için ise mesleki yetiştirme programları öne çıkmaya başlamıştır. *“Bu eğilimler yeni yaratılan zenginlik, tüketicilik, özelleştirme, depolitizasyon ve işçi sınıfının araçsallaştırılması ile desteklenir.”* Giderek yetişkin dersliklerindeki hümanist ve sosyal programlar daralır, kurslardaki kol emekçilerinin sayıları azalır. *“Yetişkin eğitimi profesyonelleşir ve giderek üniversitenin içine hapsedilerek özümser.”* (McIlroy and Westwood, 1993: 311). Bu süreçte Williams olumsuz gelişmelerin altını çizmekle birlikte, yetişkin eğitimin yayılmasını olumlamış, bunun “bir zorunluluk olduğunu” olduğunu vurgulamıştır. Yetişkin eğitiminin kültürel bütünleşmenin anahtarı olan halk eğitiminin (public education) bir parçası olarak öneminin altını çizmiştir.

Özellikle 1960’lardan itibaren, giderek genişleyen sosyal devlet uygulamalarının bir sonucu olarak endüstri-sendika blokunun yetiştirme temelli işçi eğitimini ve yetişkin eğitiminin giderek daha çok piyasanın talepleri doğrultusunda “endüstriyel yetiştiricilere” bağlanmasını bir daralma olarak görmüş ve eleştirmiştir. Bu gelişmeyle birlikte yetişkin eğitimi hareketi içinde bir çatallanma boy vermiştir. Bir yanda eski dönüştürücü siyasal eğitime gönülden bağlı eğitimler, diğer yanda piyasanın isterlerine dönük giderek teknikçi ve mesleki yetiştirme yanı ağır basan ve entelektüel amaçlarından soyutlanmış yeni eğilim. Williams dönüştürücü siyasal eğitim amacına bağlı kalmış, ancak bu daralmanın ve indirgemeci yaklaşımın güçlendiğini görmesine rağmen aynı dönemde gündeme gelen Open University (Açık Üniversite) fikrini desteklemiştir⁴. İletişim araçlarının kültürü halka açmak için bir fırsat, bir bağlam sunduğunu; yetişkin eğitiminin yeniden biçimlenmesinde önemli bir rol oynayabileceğini; televizyon, radyo ve mektupla öğretim arasındaki kaynaşmanın hem eğitimin yayılmasına ve demokratikleşmesine katkı sağlayacağını, hem de işçi derslikleri için önemli bir öğrenme aracı ve kaynağı olabileceğini belirtmiştir. Yetişkin eğitimini radikal kültürel bir pratik olarak

görmesine rağmen “sürekli eğitimi” gerçekleştirecek dönüşümleri onaylamış, bu tür dönüşümlerin, “öğrenme toplumunun” ve “ortak kültürün kolaylaştırıcısı” olabileceğini düşünmüştür.

Cole (2008) onun “uzun kariyeri boyunca eğitimle doğrudan ilgili daha az şey yazdığını” ve “nadiren bir eğitim düşünürü olarak” anıldığını; buna rağmen çalışma hayatının ve çalışmalarının merkezinde hep verdiği eğitim kurslarıyla bu eğitimlerin nasıl olması gerektiği üzerine yaptığı çalışmalarla geçtiğine; bu bakımdan onun deneyimlerinde “pedagojik düşünce ve uygulamayı zenginleştirecek” çok şeyin bulunduğuna dikkat çekmektedir. Williams entelektüel formasyonunun biçimlenmesinde önemli bir yeri olan bu deneyiminden ilham alan düşüncelerini aynı yıllarda yazdığı ‘Kültür ve Toplum’ (Culture and Society 1958) ‘Uzun Devrim’ (Long Revolution 1961) ve ‘Sınır Ülke’ (Border Country 1960) kitaplarında toplamıştır. Yine bu süreçte yetişkin eğitimi dersliklerinde kullandığı yöntem ve teknikler ile materyaller üzerine de çalışmıştır. Bu eserleriyle işçi eğitiminde kullandığı kültürel programları nasıl yapılandığına ilişkin yaklaşımını görmek mümkündür.

Yetişkin eğitimcisi olarak Williams

İşçi dersliklerindeki derslerin üniversitedeki akademik eğitimden daha demokratik ve halkçı karakterini vurgulamış, akademik eğitimdeki seçkinci yaklaşımın, işçi derslikleriyle demokratikleştirildiğinin altını çizmiştir. Sıradan bir yetişkin emekçinin üniversite sıralarında yaşadığı kaygıya dikkati çekmiştir.

İşçi dersliğinde öğretimin yönü, süresi ve biçiminin katılımcıların ihtiyaçları temelinde nasıl belirlendiği üzerine yazdığı yazılarda, katılımcıların ihtiyaçlarını merkeze alan bir yaklaşımın gerekliliğinin yanı sıra, tamamen öğrenenlerin ihtiyaçlarına teslim olan bir yolu önermez ve uygulamaz. Bilakis kendi tarzı ve yaklaşımı ile öğrenenlerin ihtiyaçlarının bir bileşkesini yaratmanın önemini vurgular.

Kursun amacı sınırlı yetişkin grubunun belirlediği konu üzerinde uzlaşılması ile açılır. Kullanılacak yöntem son derecede esnekler. Öğretici katılımcıların güçlükleri ve gerçek kapasitelerini görmelerini sağlayacak yollar kullanır. Öğrenenlerin ihtiyaçlarına ve sorunlarına teslim olmaz. Bu süreçte katılımcılar aktif bir rol oynar. Öğretici bir otorite değildir, ancak derslikte kolektif bir otorite yaratılması için yön belirler.

Tipik olarak bir işçi dersliğinde dersler üniversite öğretim üyelerinin halk konferansları biçiminde işlenmektedir. Küçük gruplarda yapılan eğitimlerde ise kurslar asıl olarak öğrenenlerin/işçilerin tek tek öğrenme düzeylerine uyarlanarak, gereksinimlerine yanıt vermek üzere planlanmaya dayanmaktadır. Her bir katılımcı kendi bulunduğu noktadan daha ileri giderken, öğreticinin rehberliğinde kendi entelektüel gelişimini kendi yönelimine uygun biçimde kazanmaktadır. Bu noktada Williams işçilerin deneyimlerinin bireyselleştirilmesinin, parçalanmasının, aşağılanmasının ve bozulmasının işçi sınıfının tamamının sorunu olduğunu; bireysel öğrenme ihtiyaçlarını tek tek çözmek için değil, genel ve dönüştürücü bir müfredatla bu sorunların sınıflı toplumdaki köklerini fark etmelerini sağlamayı hedeflediğini belirtir (Williams, 1961). Bu noktada Williams'ın toplumsal dönüşümü hedefleyen radikal yetişkin eğitiminin dünyanın her yerinde izlediği yoldan ilerlediğini görüyoruz. Bireysel olanı tanı, ama orada durma; toplumsal yapılarla bireysel sorunlar arasındaki ilişkiyi ya da bağlantıyı görmelerini sağlayacak bilişsel araçlar sunmayı kolaylaştıracak yoldan ilerle. Nitekim işçilerin kültürel alanı ve ürünleri analiz etme becerilerini ve eleştirel yaklaşım geliştirmesini kolaylaştırmak için anahtar sözcükler listesi hazırlanmıştır. İşçi dersliklerinde kullanılan bu ilk halini zamanla geliştirmiş, bugün iletişim alanının temel kitaplarından biri olarak kullanılmaktadır (bkz Anahtar Sözcükler, 2018).

Yöntem: Sunuş ve Tartışma

İşçi dersliklerinde bir oturum geleneksel olarak bir saat sunuş üzerine bir saat tartışma biçiminde yapılandırılmıştır. Tartışmanın sonuçlanmasından çok, tüm katılımcıları düşünmeye ve diyaloga davet eden bir tartışma sürdürmek hedeflenmektedir. Bu da deneyimli eğitmen gerektirmektedir. Williams bu konuda eğitimcilere çeşitli tavsiyelerde bulunmuş ve yön verici ilkenin tartışmayı sürdürmeye olanak verecek diyaloga dayalı bir iletişim olduğunun altını çizmiştir (Williams, 1961). Aynı zamanda öğretmenin rolünün mutlak bir konum olmadığına, öğrenme ortamında onun da bir şeyler öğrendiğine dikkat çekmiştir.

Son yıllarda madencilerle D. H. Lawrence üzerine konuştum; inşaat işçileriyle tartışma metotları üzerine konuştum; işçi sendikacılarıyla gazeteler üzerine konuştum; çıraklarla televizyon üzerine konuştum... Benim için bunlar bilgilendirici deneyimler oldu ve öğrettiğim kadar öğrendim (Williams, 1993, 271)

- 190 -

Tipik olarak iki saatlik bir oturum şöyle düzenlenmiştir: Bu süre üç ya da dört parçaya bölünür. Bunu katılımcılarla tartışarak eğitmen belirler. Eğitmenin sunuşundan sonra genel tartışma yapılır. Ya da oturum bir katılımcının ödevini okumasıyla başlar, sonra öğrenciler tartışır, daha sonra da eğitmenin sunumu ve yorumları gelir. Bu teknikte roman ve şiirler okunur. İlk başlarda özet okumalar yapılabileceğini belirtir Williams. Bütün öğrenciler okur. Romandan önemli pasajlar okunarak tartışılır. Öğrenciler özel okumaları gereken yerleri işaretlerler. Oyun ve şiirde de benzer yol izlenir. Her oyun okunur ve önemli sahneler seçilir, yüksek sesle okunur ve tartışılır.

Bakış açıları sorgulanır, bu aşamada eğitmenin işi, tartışma dışı kalmak, yalnızca konu dağıldığında müdahale etmektir. Ben buna pasif teknik diyorum. Bu yalnızca konuşma anlamında pasif bir teknik. Bu aşamada eğitmenin işi, gerçek güçlükleri, önyargıları, kalıplaşmış düşünceleri görmektir. Öğrenciler gerçek duygularından çok, olması gerekeni söylemeye meyillidirler.

Onlara içerik ve stil ile ilgili yorum verilmemelidir; onların beklediği karşılığı ya da yorumu vermediğinde eğitmen hedefe ulaşmış olur.” (Williams, 1993, 287-289).

Okuma ve tartışma örüntüsü şöyle işler: Okuma yaklaşık 10 dakika sürer ve tartışma ile eğitmenin katılmadığı ve sessiz kaldığı, katılımcılar arası tartışma 50 dakika ya da 1 saat sürer. Bu okumadan sonra ilk tartışmanın bir özetini sunar. Bu tartışmadan sonra eğitmen tercihen farklı bir şiir okumayı önerebilir. Böylece onlara tartışmanın genelleşmiş görüşler, önyargılar ya da yanlış algılamalarının üzerine temellendiğini gösterir. Şiirin alternatif okumalarını tartışırlar. Şiir hakkında kendi yorumlarını ve yargılarını içeren kendi okumasını verir.

Edebiyat Öğretim Teknikleri

Williams kültürel egemenlik bağlamında bağımlı konumda bulunan işçi hareketinin edebiyat ve tiyatro ile ilişkisini ya da ilişkisizliğini politik bir ilişki olarak ele almıştır. Bu nedenle tartışma tekniğinin edebiyat öğretiminde nasıl kullanılabileceği üzerine dönemin yetişkin eğitimi yayınlarında deneyimlerine dayanarak çok sayıda yazı yazmıştır.

Williams klasik üniversite öğretiminde edebiyat derslerinde konferansların değeri konusunda bir itirazının olduğunu belirtir. Bu akademik konferans ve derslerde asıl olarak ikincil materyal üzerine çalışıldığını belirtir.

İşçi eğitiminde birincil kaynaklarla işçilerin tanışmasını önemser ve bunu yönteminin merkezine alır, katılımcılar okuyacaklardır. “*Bana göre edebiyat okumak ya da okumaya çalışmakla gerçek bir zeminde soyut fikirler ve eleştirel sorunlarla yüzleşmek mümkündür.*” Tartışmanın bütünü içinde ikincil kaynaklardan yorumlar, eleştiriler, karşılaştırmalar, genellemeler gözden geçirilebilir. Williams’a göre enformasyon edebiyat okumaya yardım edebilir, ama onun yerine

geçirilmemelidir. Akademik eğitimle aradaki fark tam da bu noktadadır.

Williams WEA'nın işçi eğitim programında edebiyat derslerini vermeye başladığında, daha önceden yapılandırılmış olan öğretim yöntemini eleştirel bilincin gelişimi açısından elverişli bulmamış ve sıkıntılar yaşamıştır. Verili programda edebiyat dersleri katılımcıların klasik edebiyat eserlerini okuma ve üzerine ikincil kaynaklardan tartışma yoluyla yapılandırılıyordu. Bu edebiyat öğretimi yöntemi daha çok akademik alandaki derslere benziyordu ve özellikle katılımcı işçilerin pek de ilgisini çekmiyordu. 12 oturumdan oluşan ve toplam 36 saatlik bu kursta çok sayıda roman okunuyordu. Bu durumda öğrenciler genelde romanları okumuyorlar ve eğitmen merkezli tartışmalara ancak sınırlı sayıda öğrenci katılıyor, grup pasif izleyici konumunda kalıyordu (McIlroy, 1993: 271-273).

- 192 -

Williams kendi özgün stilini geliştirirken, “popüler bir işçi sınıfı eğitimini” nasıl yapılandırmak gerektiği üzerine hem daha önceden bu yana kullanılan ve kendisinin de devraldığı okuma odaklı deneyimi gözden geçirdi, hem de işçilerin kişisel geçmişlerindeki olumsuz öğrenme ve eğitim deneyimlerini gözden geçirmelerine olanak veren ve onların kendilerine ve çevrelerine bakışını birleştiren tekniklere yöneldi. Bu konuda Hodgkin'in deneyiminden etkilenmiştir. İşçilere edebiyat hakkında bilgi vermek yerine birlikte okuma ve okuduklarını anlama ve anladıkları üzerine tartışma oturumları biçiminde yapılandığı bu edebiyat derslerinde işçilerin eleştirel farkındalık geliştirme olanağı ediklerini belirtmektedir (Williams, 1993: 222-225).

Tipik olarak her bir oturumu iki saat olan bu kurslar toplam 24 oturumdan oluşmaktadır. Bu süreçte bir oturum toplantı ve tanışma için kullanılmakta, süreçte 6 roman, 7 oyun ve 20 şiir incelenmektedir. Program şiir incelemesiyle başlamaktadır:

Oturumun ilk toplantılarında tarihi ve yazarı belirli olmayan kopyaları dağıttım. Daha sonra her oturumda bir ya da iki şiir

okudum, hiçbir tanıtıcı yorum yapmadım. İlk okuma yüksek sesle eğitimci ya da katılımcılardan biri tarafından yapılır. Bunun ardından katılımcılar şiir hakkında birbirlerine soru sorar. Sonra ben onlara yorumları olup olmadığını soruyorum. İlk oturumda korkunç bir sessizlik olur. Bu durumda eğitimci bunu paylaşmalıdır. Yeni bir grupta eğitimci tartışmayı aktifleştirici yolları kullanmalıdır. Yapılanmış bir sınıfta bu gerekmez, hemen yorumlar gelir, tartışmalar başlar...

Williams'ın edebiyat öğretim yöntemi eleştirel sosyolojiye kadar uzanmaktadır. Bu dersliklerde ilk oturumlarda gazete, magazin, reklam, propaganda, best seller kurgu romanları gibi işçilerin daha aşına olduğu kültürel ürünler incelenir.

WEA'nın Williams'ın fiilen çalıştığı dönemde yetişkin eğitimi programının işçi eğitimi kursları topluluk önünde konuşma-hitabet gibi dersleri de içeriyor. Emek hareketinin ve sendikaların önemsendiği ve hala günümüzde sendikal eğitim programlarda mutlaka kendisine bir yer bulan ve günümüzde "iletişim" başlığı altında düzenlenen dersler, işçilerin özgüvenini yükseltmek ve etkili konuşma becerilerini edinmelerini ve kullanmalarını sağlamak için düzenlenmektedir. O dönemin sürdürülen biçimiyle hitabet ve topluluk önünde konuşma derslerinin Williams "ölmekte olan bir sanat olduğunu" düşünmüştür. Williams bu derslerin teknik yönden işçilere belirli becerileri kazandırsa da konuşmanın bağlamı konusunu görmezden geldiğini belirtmektedir. Bu konudaki kendi derslerinde okuduğunu anlama, duygularını ve düşüncelerini yazılı ifade/anlatım, bağlamı durumu değerlendirme, gazete, dergi gibi kamusal platformlara yazma; mektup ve rapor yazma, okudukları kitaplar üzerine yazı yazma gibi çeşitli yazma biçimleri üzerinde durmuştur (McIlroy, 1993, 295-297). Williams'ın kendini etkili ifade etme yollarının yazma becerilerini iyileştirmekle birlikte ele alınmasını gerektiğini düşünmüştür.

Sonuç yerine

Williams'ın siyasal ve entelektüel tercihlerini ve yetişkin eğitimi deneyimini Avrupa aydınlanmasının yayılmasını sağlayan büyük halk eğitimi geleneği bağlamına yerleştirmek gerekir. İngiltere örneğinde sanayi devrimi sonrasında açık biçimde sivil toplumda boyveren halkın aydınlanmasını hedefleyen halk eğitimi hareketi, işçi eğitimi olarak yayılmış ve emek kolejleri, işçi radyosu, halk kitaplıkları, halk tiyatrosu futbol takımları, işçi pub-barları gibi yeni kurumlar, oluşumlar ve kültürel pratikler yaratarak, çoğu durumda enformel biçimlerde ortaya çıkan ve toplumsal hareket olarak kabul edilen toplumsal bilinçlenme biçimleri yaratmıştır. 19. Yüzyılda ilk ortaya çıktığında eğitimden mahrum kalanların okuma yazma sorunları olarak ele alınan, misyoner ve hayırsever duygularla gönüllü biçimlerde sürdürülen bu hareket, özellikle 1930'larda birçok entelektüelin sola yönelmesiyle birlikte yeni özellikler kazanmıştır. Modern kapitalist toplumun yarattığı eşitsizlik ve adaletsizliğe ve sınıfsal bölünmeye karşı toplumsal bilinç oluşturmaya yardımcı olmaya yönelmiştir. Radikal yetişkin eğitiminin toplumsal-tarihsel köklerine oluşturan bu siyasal eğitim geleneğinin öne çıkan temsilcilerinden biridir Williams.

Williams'ın siyasal düşünce ve tercihleriyle entelektüel yaklaşımını yetişkin eğitimi üzerinden mükemmel biçimde birleştirme, birbiriyle bağdaştırma imkanı bulduğunu görüyoruz. Williams, yetişkin eğitimi, işçi hareketi içinde kendisi gibi bağımsız sosyalistlerin alternatif kültürel politika geliştirebilecekleri görece özerk bir siyasi alan olarak görüyordu. Sosyalizme bağlılığının eğitime yaklaşımı ile kültüre yaklaşımını; insana yaklaşımı ile toplumsal dönüşüme yaklaşımını birleştirmesine zemin sağladığını; süreç içinde işçi eğitimine yaklaşımı ile kültüre yaklaşımı arasındaki organik ilişkiyi teorize ettiğini; ortak kültür düşüncesini ve kültürel radikalizmini işçi hareketinin pratik eleştirisi ile bütünleştirecek biçimde sosyalist perspektifini geliştirmeye yöneldiğini görüyoruz. Bu noktada ortodoks

Marksist yaklaşımlardan uzaklaşmış ve kendine özgü bir yaklaşım geliştirmiştir. Nitekim bu eleştirel yaklaşımı ömrünün son döneminde ekolojik bir sosyalizm perspektifine doğru evrilmiştir (Williams, 1984; 1989, 147).

Freire'nin eğitimin politik karakterine ve "tarafsız eğitim yoktur" iddiasına benzer biçimde kültürün politik olduğu önkabuluyla maddeci bir kültür teorisi geliştirmiş ve işçiler için siyasal eğitim kurslarında kültürün eleştirel analizi ile başlayarak sosyal adalet ve toplumsal dönüşüm için işçileri kültür yapıcılar haline getirmeyi hedeflemiştir. Williams daha sonra Freire'nin de aynı rotadan ilerleyeceği yaşamla eğitim/öğrenme arasındaki sıkı bağı ve politik olan ile kültürel olan arasındaki ilişkiyi hep aklında tutarak öğretim yapmıştır.

Williams maddeci kültür analizinin yanısıra kültürün önemli bir yönü olan öğrenme kalıpları ve toplumsal bilincin nasıl oluştuğu konularıyla ilgilenmiş; aynı zamanda toplumsallaşmanın egemen biçimlerine karşı sosyalleşmeler ve eleştirel öğrenme düşünme biçimlerini kolaylaştıracak öğrenme yolları ve yöntemleri üzerine de kafa yormuştur. Müfredat konusundaki seçici vurgusunun yanında Williams tüm eleştirel yetişkin eğitimciler gibi öğreten ve öğrenenin konumunun öğrenmenin seyri ve niteliği üzerindeki etkisini kabul ederek, daha ileri ve eleştirel öğrenmelere vesile olan yol ve yöntemler üzerine denemeler yapmış ve düşünmüştür. Yetişkin dersliklerinde öğretimi planlarken teori ile pratik; eleştirel analiz ile sağduyu anlayışı ve öğrenme ile toplumsal değişme arasındaki bağlantıyı gören bir yerden ilerlemeyi seçmiştir. Bu özellikleriyle birlikte Williams'ı Marksist kültür kuramcısı yanında toplumsal değişmeye yönelen radikal yetişkin eğitimi geleneğinin önemli bir teorisyeni olarak görebiliriz. Nitekim onun fikirlerinin etkisini ve izlerini Henry A. Giroux, Paulo Freire ve Peter Mayo gibi eleştirel eğitimcilerin eserlerinde görmek mümkündür.⁵

KAYNAKÇA

- Cole, J. (2008) “Raymond Williams and education – a slow reach again for control,” <https://infed.org/mobi/raymond-williams-and-education-a-slow-reach-again-for-control/> (Erişim: Mart 2021)
- Dix, W.H.R. (2009) “The pedagogy of cultural materialism- Paulo Freire and Raymond Williams,” **About Raymond Williams** içinde Eds. Grossberg, L. ve Seidl, M., Routledge UK: 81-93.
- Eagleton, Terry. **Eleştiri ve İdeoloji**. İletişim yay. İstanbul: 1985.
- Jarvis, P. (1990) **An International Dictionary of Adult and Continuing Education**. Routledge. London&New York.
- Lovett, T. (1988) **Radical Approaches to Adult Education: A Reader**. Routledge Kegan & Paul. UK.
- Lovett, T. ve diğerleri. (eds.) **Adult Education and Community Action: Adult Education and Popular Social Movements**. Croom-Helm/London: 1983.
- Löwy, M. (2018) “Raymond Williams’ın Kültürel Materyalizmi,” (Le matérialisme culturel de Raymond Williams). Çev. Uraz Aydın. <https://www.e-skop.com/skopbulten/raymond-williamsin-kulturel-materyalizmi/4257> (erişim: Mart, 2021)
- McIlroy, J. and S.Westwood (eds). **Border Country: Raymond Williams in Adult Education**. NIACE. Leicester, UK: 1993.
- McIlroy, J.and B. Spencer. “Waves in British Workers’ Education,” **Convergence**. Vol.XXII. Number 2/3. 1989: 33-46.
- Morgan, W.J. (2011) “Antonio Gramsci and Raymond Williams: İşçiler, Aydınlar ve Yetişkin Eğitimi,” **Gramsci ve Eğitim** .Ed. C.Borg-J.Buttigieg-P.Mayo. Çev. Kalkedon Yay., İstanbul: 347-374.
- Steele, T. (2020) “Cultural Studies and Radical Popular Education: Resources Of Hope,” **European Journal of Cultural Studies** Vol. 23(6) 915–931.
- Turgut, S. “Modern Trajedi’ye Karşı Kültürel Devrim: Bir Galli Avrupalının Süren Arayışı,” **Toplum ve Bilim**. 28 Kış, 1985: 67-89.

- Williams, R. (1984) "Ecology and the Labour Movement" in "Resources of Hope" <https://raymondwilliams.co.uk/2020/09/01/part-two-ecology-and-the-labour-movement-by-raymond-williams/> (erişim, Mart 2021).
- Williams, R. (1989) **İkibin'e Doğru**. Çev. E.Tarım. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Williams, R. (1990) **Marksizm ve Edebiyat**. çev. E. Tarım, İstanbul: Adam Yayınları, 1990.
- Williams, R. (1993). "The Press and Popular Education," McIlroy & S. Westwood (Eds.), **Border Country: Raymond Williams in Adult Education** içinde. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).UK: 121-26.
- Williams, R. (1993) "The Teaching of Public Expression," McIlroy & S. Westwood (Eds.), **Border Country: Raymond Williams in Adult Education** içinde. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).UK: 181-183.
- 197 - Williams, R. (1993) "Going on Learning," McIlroy & S. Westwood (Eds.), **Border Country: Raymond Williams in Adult Education** içinde. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).UK: 218-221.
- Williams, R. (1993) "An Open Letter to WEA Tutors," McIlroy & S. Westwood (Eds.), **Border Country: Raymond Williams in Adult Education** içinde. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).UK: 222-225.
- Williams, R. (2005) **Anahtar Sözcükler: Kültür ve Toplumun Sözcüğü**. çev. S. Kılıç. 1. Baskı. İletişim Yayınevi, İstanbul.
- Williams, R. (2013). **Kültür ve Materyalizm**. Çev. F. B. Aydar, Sel Yayınları, İstanbul.
- Williams, R. (2013) **Televizyon, Teknoloji ve Kültürel Biçim**. çev. A.U. Türkbağ, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Williams, R. (2017) **Kültür ve Toplum 1780-1950**. çev. U. Kocabaşoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul.

Williams, R. (2018) **Modernizmin Siyaseti**. Çev. B.Şannan. Sel Yayıncılık. İstanbul

Williams, R. “Modernizm Ne Zamandı?” Çeviren: T.Belge. <https://www.e-skop.com/skopbulten/modernizm-ne-zamandi/3297> (erişim: Mart 2021)

NOTLAR

¹ Williams İşçi Eğitim Derneği'nde (WEA) Oxford üniversitesi temsilcisi olarak yetişkin eğitimi dersleri vermiştir. Bu programdaki ders ücretleri de üniversite tarafından ödenmiştir. Üniversitenin belirli kriterleri kullanarak bu program üzerinde belirli bir kontrol ve denetimi sürdürdüğü görülmektedir. Nitekim Williams'ın yetişkin eğitimi ile sosyalist yaklaşımını bağdaştırma girişiminin açıkça görüldüğü “Siyasal Eğitim”, “İletişim” ve “Sendika Çalışmaları” dersleri reddedilmiş ve üniversite bu kursları finanse etmemiştir.

² İşçi Eğitim Derneği (Worker's Education Association-WEA). 1903 yılında Albert Mansbridge ile eşi Frances Jane Pringle tarafından işçilerin yüksek öğrenimini sağlamak amacıyla kurulmuştur. İlk başlarda Birleşik Krallığın tüm parçalarında etkin olan dernek, sonraki yıllarda İngilizce konuşan dünyada da yaygınlık kazanmış ve 500'ün üzerinde şubesiyle dünyada en yaygın yetişkin eğitimi yapan sivil toplum örgütü statüsü edinmiştir. Dernek halen yılda ortalama 10 bin kurs ve binlerce öğrenci ve eğitmen ile çalışmalarını sürdürmektedir.

³ Ruskin Koleji. 1909'da Oxford'da kurulan ilk emek koleji. İşçi eğitimi ve sendikacılık hareketi ile ilgilenmek için Marksist düşüncelerle oluşturulmuştur. Daha sonra iki savaş arası dönemde emek kolejleri İngiltere'nin pek çok bölgesine yayılmıştır. Bkz. Jarvis, P. (2002) **An International Dictionary of Adult and Continuing Education. Routledge, UK.**

⁴ Açık Üniversite (Open University): İlk kez Birleşik Krallık'ta İngiliz İşçi Partisi Hükümeti tarafından 1969'da açılan ve yetişkinlere yüksek öğrenime devam olanağı sağlayan eğitim kurumu. Bütün yetişkinler örgün yükseköğretim kurumuna girmek için gerekli şartlar aranmaksızın açık üniversiteye yazılabilirler. Bu kurumda öğretim yazışma yoluyla, radyo ve televizyon ile yapılır. Ayrıca yüz yüze öğretim ve danışmanlık hizmetleri de verilir. Derece alınan kredili dersler üniversite tarafından verilirken, kredisiz kurslar da açılır. Bkz. **Yetişkin Eğitimi Terimleri**. Unesco Milli Komisyonu. Ankara: 1985.

⁵ Eleştirel pedagoji geleneğinin önde gelen kültürelci teorisyenleri Raymond Williams'ın maddeci kültür teorisi ve toplumsal dönüşümde eğitimin rolüne ilişkin yaklaşımından etkilenmişlerdir. Bkz. Giroux, H.A. (2004) “Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals,” **Communication and Critical/Cultural Studies** Vol. 1, No. 1, March 2004: 59–79. Freire, P. (1998) “The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom,” **Harvard Educational Review**. Reprint. 68 (4): 476–522; Mayo, P. (2011) **Gramsci, Freire, Yetişkin Eğitimi**. Çev. A.Duman. Ütopya Yayınevi. Ankara.

Yetişkin Eğitimi Politikası: Devlet, Ekonomi ve Sivil Toplum*

- 199 -

Mark Murphy

*Çeviri: Zeynep Alica
Düzelti: Nuray Türkmen*

Son yıllarda sivil topluma yönelik ilgide genel bir canlanma ortaya çıkmıştır ve bu canlanma yetişkin eğitimi içinde de geçerlidir. Radikal yetişkin eğitimciler sivil toplumu, özellikle radikal öğrenmenin ve sosyal değişimin ayrıcalıklı alanı olarak görmektedir. Sivil toplum; demokratik mücadeleye, toplumsal hareketlere ve politik değişime katılma yeri olarak görülmektedir. Sivil toplumun bu yeni yükselişi, politik solun içinde bulunduğu çok daha büyük bir krizle, sosyalizmin kriziyle bağlantılıdır. Bu kriz, sivil toplum politikaları üzerine yapılan daha büyük tartışmalara, sivil toplumun

* Makalenin orijinali, International Journal of Lifelong Education adlı dergide (VOL. 20, NO. 5 SEPTEMBER–OCTOBER 2001) The politics of adult education: state, economy and civil society başlığıyla yayımlanmıştır.

Marksist ve post-Marksist tanımları arasındaki farklılıkları merkeze alan bir tartışmaya yansımıştır. Bu makalenin amacı, bu tartışmayı açıklığa kavuşturmak ve bu tartışmanın yetişkin eğitimi kuramına ve uygulamasına yaptığı etkilerin ana hatlarını ortaya koymaktır. Bu düşünceyle, makalede sivil toplum çözümlemelerinin devlete ve piyasaya yönelik anlayışlarla yan yana konulması gerektiğini gösteren bir tarihi, sivil toplum düşüncesinin tarihi incelenmektedir. Burada söz edilen siyasi ve ekonomik toplum anlayışları birbirinden çok farklı iki politik gündeme temel oluşturur: sosyalizm ve radikal demokrasi. Bu makalede bu iki gündemin yetişkin eğitimini nasıl etkilediği, özellikle de devlet, ekonomi, sivil toplum ilişkilerine yönelik farklı analizlerin toplumsal çelişkiye dair farklı düşünceleri ne yönde etkilediği tartışılmaktadır.

Giriş

Yakın geçmiş, eski bir siyaset bilimi kavramı olan sivil topluma yönelik ilginin yeniden canlanmasına tanıklık etmiştir. Kavram, 'kamusal söylemde neredeyse tamamen ortadan kalkmak üzereyken aniden yeniden ortaya çıkış' hamlesi yapmıştır (Eberly, 2000: 3). Sivil toplum 'kurum yürütücülerinin, işletme yöneticilerinin ve politikacıların ağzından düşmemektedir; görünen o ki her üniversite sivil toplum üzerine bir çalışma grubu kurmuş durumda ve sivil toplum tabiri politik sosyoloji alanındaki tezlerin yarısında yerini almış durumdadır' (Calhoun, 1993: 267). Kavramın kendisi her zaman böylesine popüler değildi. '1980'lerden önce, akademik sosyoloji ve politika biliminde olsun ya da kamusal alanda olsun günümüzdeki 'sivil toplum'a yapılan referanslar oldukça azdı. 1980'ler boyunca ve 1990'lara gelindiğinde, referanslar çoğaldı' (Bryant, 1993: 397). Sivil toplum, yetişkin eğitimi kuramı ve araştırmalarında da öne çıkmış durumdadır.¹ Kavram özellikle, sivil toplumu radikal öğrenme ve politik mücadele alanı olarak gören daha radikal eğilimli yetişkin eğitimciler tarafından savunulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, radikal yetişkin eğitimciler günümüz solu ile çakışmaktadırlar. Bu tartışmanın gündeme gelişinin

Berlin Duvarı'nın yıkılışı ve Soğuk Savaş'ın bitişinden itibaren başlaması tesadüf değildir. Sivil toplumun Avrupa Solu tarafından yükselişe geçirilmesi, genelde radikal politikanın ancak özelde sosyalist/ sosyal demokrat politikanın başına bela olan sorunların dayandığı, bir güven krizinin sonucudur. Bu birbiriyle iç içe geçmiş politik projelerin (doğuda sosyalizm, batıda sosyal demokrasi) yenildiği algısı ya da gerçek yenilgileri sivil toplumu radikal sosyal değişimin ayrıcalıklı alanına yükseltmiştir.

Alternatif kavramlara yönelik bu arayışa yön veren etken, bir deneyim ve bir ideoloji olarak sosyalizmin yaşadığı krizdir. Sivil toplum terimleri, sivil toplumun demokratik çoğulculuğu devlet düzenlemesi ve rehberliğine yönelik sürekli bir rol ile birleştirmesinin yarattığı çekicilik, sivil toplum kavramını devlet sosyalizminin aşırılıklarından kurtulma arayışı içinde olan toplumlar için umut verici hale getirmektedir; aynı zamanda kavramın kendisi, sosyalizmin bir zamanlar sahip olduğu cezbedici neyi varsa kaybettiği toplumlarda radikal politikanın yeniden biçimlendirilmesine katkı sunuyor gibi görünmektedir (Kumar, 1993: 375).

Hem yetişkin eğitiminde hem de sol siyasetin genelinde sivil toplumun rolü konusunda son zamanlarda sürdürülen tartışmanın merkezinde bir kavram bolluğu yaşanmaktadır.² 'Sosyalizmin krizi', 'demokratik çoğulculuk', 'devlet', 'radikal siyaset'- bu kavramların hepsi hararetli değişimin önemli odak noktalarıdır. Solun, kapitalizmin sözde zaferine tepkisi sivil topluma bir mücadele alanı olarak ayrıcalık tanınmasına yol açmıştır. Bu zafer gösterisine dair solda getirilen farklı yorumlar, sivil toplumun politik ve kuramsal alandaki etkisini de çevreleyen hararetli değişimleri ortaya çıkarmıştır. Sivil toplum üzerine yapılan tartışmalar, Marksist/neo-Marksist yönelimli sol ya da sosyalistler ile bir dizi düşünürü kapsayan fakat toplu olarak radikal demokratlar biçiminde tanımlanabilecek post-Marksist sol arasında sürmektedir. Sivil toplumun hem inandırıcı bir güç hem de sorunlu bir kavram olarak yeniden gündeme gelişi, radikal yetişkin eğitimi kuramı ve

uygulaması içinde de kısmen yeniden üretilmiştir. Bu tartışma yetişkin eğitimini yüzeysel bir düzeyde etkilemiştir ancak bu meselelerin daha derin, tarihsel bir analizinin yapılması eksik bırakılmıştır. Devlet, ekonomi ve sivil toplum arasında ne tür bağlantılar kurulur? Bu bağlantılar yetişkin eğitimcilerin toplumsal çelişkiye yönelik anlayışlarını nasıl etkiler? Bu makalenin amacı, sivil toplum alanında üstlenilmiş olan farklı politik amaçları anlamlandırmak amacıyla bu bağlantıları ve çelişkiye ilişkin görüşleri incelemektir.

Yetişkin eğitimi ve sivil toplum

Bazı yetişkin eğitimciler sivil toplum görüşüne neden bu kadar güçlü bir sempati duymaktadır? Radikal yetişkin eğitimi kuramı ve pratiği, uzun zamandır hegemonya karşısı öğrenme biçimlerinin gerçekleşebileceği, fiziksel ya da kültürel alanları tanımlamayı içermektedir. Freire'nin (1998) kültürel eğitime yaptığı vurgu, Thompson'ın (1983) eleştirel farkındalık alanları olarak kadın gruplarına yaptığı vurgu, Finger'ın (1989) yeni toplumsal hareketlere yönelik değerlendirmesi- bu kişiler, 'öğrenme özgürlüğü' sunan şeyi değerlendiren yetişkin eğitimcilerin öne çıkan örneklerinden bir kaçıdır. Diğer örgütlenme biçimleri bu açıdan bakıldığında yeteri kadar ifade edilmemektedir. Yüksek öğrenim kurumlarının, ticaret odalarının, sendikaların ve özellikle resmi siyasi partilerin tümü, devlet ve ekonomi ile bağlantıları nedeniyle lekelenmelerinden şüpheyle karşılanmaktadır. İktidar ve para çarpık olmayan öğrenme biçimlerinin düşmanlarıdır. Günümüzde sivil toplum, devlet ve ekonomiden bağımsız, iktidar ve tahakkümden bağımsız öğrenmeyi olanaklı kılan boşluğu sağlayan mükemmel bir alan olarak kabul edilmektedir.

Sivil toplum, bir ulusun içinde devlet ve yurttaşları arasında arabuluculuk yapan altyapının geliştirilmesidir. Yurttaşlarının tam katılımını teşvik eden güçlü bir sivil toplum, katılımcı demokrasi hedefine yönelik çabamızı güvence altına alır. Bu tür bir sivil toplum, baskın kültürel çoğunluğu temsil eden

yurttaşların ve güçlü devlet çıkarlarının boyunduruğu altında olan bir sivil toplumun gelişmesine karşı çıkar. Irk, etnisite, toplumsal cinsiyet ya da toplumsal sınıfa dayanan ve yeteri kadar güçlü olmayan ‘sektörlerin’* marjinalleşmesini önler. (Cunningham, 1992:12)

Bu alıntıda ayrıca sivil toplumun yükselişinin arkasında yatan bir diğer nedeni de görmek mümkündür- yetişkin eğitiminin daha katılımcı bir demokrasi için yapılan mücadelede bir rol oynayabileceğine olan inanç, ilerici ve radikal yetişkin eğitiminin onurlu geleneği ile aynı doğrultuda olan bu inanç sivil toplumun yükselişinin diğer bir nedenidir. Bu gelenek, günümüzde sosyal değişimin ‘savaş alanı’ olarak sivil toplum kavramını merkeze almaktadır. Sivil toplum, hem tahakkümden bağımsız öğrenme için hem de sosyal değişimi taahhüt eden potansiyel alanlar sağlayan bir kavram olarak görülmektedir. Sivil toplum aynı zamanda, özellikle, kültürel eğitim, kadın grupları ve yeni toplumsal hareketler gibi etkinliklerin tümünü kapsayan bir slogan gibi de kullanılmaktadır. Öyleyse sivil toplumun, daha radikal düşünen eğitimcilerin hayal güçlerini böylesine güçlü bir şekilde etkilemesine şaşırılmaması gerekir.

Son zamanlarda bir öğrenme ve sosyal değişim alanı olarak sivil topluma ağırlık verilmesinin diğer bir boyutu da sosyalizmin, sosyal demokrasinin ve kaynağını Marksist gelenekten almış olan politik hareketlerin krizidir. Genel olarak sol, temel doktrinlerine yönelik büyük çaplı bir yeniden düşünme süreci geçirmekteyken yetişkin eğitimi de benzer deneyimi yaşamıştır. Bu radikal yeniden düşünme süreci sivil toplumu, alanın yeni klişesi haline getirmiştir. Sivil toplum demokratik pratiklere, sosyal değişimin görkemli nosyonlarını artık engelleyebilecek pratiklere, yetişkin eğitimi ve sosyal değişime ilişkin daha ‘öz-sınırlayıcı’ yaklaşımlar sunmaya yönelik bir alan sağlıyor gibi gösterilmektedir. 1960’ların devrimci fantezileri, daha

* “Sektör” ile herhangi bir şekilde devlete bağlı olmayan, kar amacı gütmeyen ve kendi yollarınca toplumu geliştirme, fayda sağlama iddiasında olan sivil toplum kuruluşlarının oluşturduğu üçüncü sektör anlatılmaktadır (ç.n.)

uysallaştırılmış ve mütevazı bir ütopyacılığın yolunu açmış olmalı: uysallaştırılmış çünkü 'toplumun' tamamen yeniden yapımına yönelik politik projelerin başarısızlık getirdiğini öğrenmiş bulunuyoruz; mütevazı bir ütopyacılık çünkü sosyal öğrenme süreçlerinin sivil toplum bünyesinde mecbur kılınmasının insanın refahı açısından tümüyle kötü sonuçlara varmış olması, yirminci yüzyılın büyük derslerinden biri gibi görünmektedir (Welton, 1997: 28).

Bu 'öz-sınırlayıcı', 'uysallaştırılmış ve mütevazı ütopyacılık', son zamanlardaki sivil toplum savunuculuğunu anlama girişiminde kritik öneme sahiptir. Bu savunu, bazı yetişkin eğitimciler açısından belirsiz zamanlarda politik bir 'kaybetme riskini azaltmak için kendini koruma' hamlesi işlevini yerine getiriyor gibi görünüyor. Yeniden canlandırılmış bir sivil topluma yönelik yapılan çağrılar ise Marksizm'e ve dayanağını sınıf siyaseti ile devrimden alan sosyal değişim nosyonlarına ilişkin bir reddediş anlamına geliyor gibi görünmektedir. Fakat böylesi bir durumda sivil topluma değer veren yetişkin eğitimciler neye karşılık gelmektedir? Özellikle, bu yetişkin eğitimciler yetişkin eğitiminin rolünü devlet ve piyasa ile bağlantılı olarak nasıl konumlandırmaktadır? Sivil toplumla ilgili tartışmalara yönelik bir inceleme, sivil toplumun tarihsel olarak devletle (siyasi toplum) ve piyasa ile (ekonomik toplum) ilişkili olarak konumlandırılmış olduğunu açığa çıkarmaktadır. Bu tarihsel tartışmaları başından sonuna kadar oluşturan bir ağ; sivil topluma yönelik mevcut ilgiyi, devlete ve piyasaya ilişkin algıları ve bu 'post-devrimci' zamanlarda yetişkin eğitimi politikasını incelemek için bir zemin sunabilir.

Sivil topluma yönelik Hegel öncesi anlayışlar

Sivil toplum teorilerinin modern öncesi ve modern safhaları arasında bir ayrım vardır, ayrım hattını ise Hegel'in teorisi oluşturmaktadır.³ Modern öncesi dönemde sivil toplum, politik yapılanma ve örgütlenme ile- devletle, eşanlı idi ancak modern dönemde sivil toplum devletin karşıtı olarak düşünülmektedir (Castiglione, 1994: 87). Kumar'a

(1993: 376) göre, bu özdeşleşme terimin klasik kökenlerini yansıtmaktadır ya da daha doğrusu terimin Grek kökenlerini, özellikle Çiçero'nun yazılarında yer alan *societas civilis* nosyonuyla birlikte daha önce terimin Aristoteles'in *koinonia politike* kavramında bulunuşunu yansıtmaktadır.⁴ Sivil toplumun siyasi toplumla özdeşleşmesi modern dönemden önce bazı dönüşümler geçirmiştir. Castiglione'nin (1994: 87) anahatlarıyla belirttiği gibi, üç farklı dikotomi ile karakterize edilen üç farklı dönem söz konusudur. İlk dönem yukarıda da değinildiği üzere sivil toplumun, insanların 'politik ve sosyal bir hayvan' rolünü oynamadıkları bir yer olan 'domestik toplumun' ya da evin karşıtı olarak ele alındığı klasik Çiçerocu/Aristocu paradigma dönemidir. İkincisi, Hobbes'ta tanımlanmış olan doğanın konumuna karşı geliştirilen sivil toplum kavramı dönemidir. Modern dönemden önceki üçüncü ve son dönem, sivil toplum ve ilkel toplum arasındaki bir karşıtlıkla karakterize edilmiştir. Bu karşıtlık, İskoç ahlakçıların ve İskoç Aydınlanması'nın çalışma alanıdır. 'Büyük İskoç filozoflar- Adam Ferguson, Adam Smith ve David Hume- bu yeni sosyal yapılanmaya, onu Yeni Dünya'da gözlemlenebilen 'vahşi ve barbar' kabile toplumlarından ayırmak için 'sivil toplum' adını vermişlerdir. 'Sivil' bir toplum sivilleşmiş (medenileşmiş) ve yasanın kuralları ile düzenlenmişti' (Ignatieff, 1995: 129-130). Sivil toplum politik karakterini kaybetmemiş olsa da, artık 'devletten ayrı ve kendisine ait prensipleri ile biçimleri olan' bir toplum alanıyla birlikte kendisine ait doğal bir tarihe sahipti' (Kumar, 1993: 377). İkincisi, bu alan 'esas olarak ticaretin ve piyasa ilişkilerinin yayılmasıyla bağlantılı olan karşıt eğilimlerin karmaşık bir ürünüdür' (Castiglione, 1994: 88). İskoç filozoflar, sivil toplumu ekonomiyle ilişkilendirmiştir – bu, diğer modern öncesi sivil toplum anlayışlarında mevcut olmayan bir bağlantıdır. Bu bağlantının, Avrupa'da kapitalizmin gelişimiyle - Hegel, Marx ve Gramsci gibi modern dönem teorisyenlerinin önemli çıkarımlarıyla birlikte yaşanan bir gelişmeyle-çakışması tesadüfi değildir.⁵

Modern sivil toplum anlayışları

Modern öncesi dönemde, sivil toplum bağlamında üç temel aktör belirlenmiştir: sivil toplumun kendisi, devlet ve ekonomi. Modern öncesi teoriler, gerek politikada olsun gerekse ekonomi alanında olsun, sivil toplumu özgür katılımın olduğu bir yerle denk tutmuştur. Aynı zamanda, bu üç tanımlı bileşenin bir araya geldiği tek teori İskoç ahlakçıların teorisidir. İskoç ahlakçılarının sivil toplum anlayışı sıklıkla Hegel'in kendi anlayışının kaynağı olarak ele alınır (Castiglione, 1994: 87). Bununla beraber; Hegel devlet ve sivil toplumu açık bir şekilde birbirinden ayırmaktadır. Neocleous'un (1995: 396) da belirttiği gibi, Hegel'in sivil toplum kavramı, 'Fransız Devrimi'ne, Sanayi Devrimi'ne ve toplumsal çatışma alanının doğuşuna karşılık olarak geliştirildiğinden esas olarak moderndir'. Hegel, *Philosophy of Right* (1967) adlı eserinde sivil toplumun ayrıntılarına girmiştir. Hegel, Fransız Devrimi'yle birlikte kendisinin önem verdiği bir sorunu- özgürlüğün politik kavrayışını- temsil ettiğinden sivil toplumu önemli bir gelişme olarak görmüştür. Aynı zamanda, Sanayi Devrimi ile aşırı zenginlik ve yoksulluğun yaşandığı bir gelişme olmuştur. Buna bağlı olarak da hem domestik toplumdan (aile) hem de politik toplumdan (devlet), özellikle toplumsal çatışmanın yaşandığı bir alandan ayrı olan özel bireylere ait bir alanın gelişimi ortaya çıkmıştır. Tüm bu gelişmelerle ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan kavramsal sorunlarla yüz yüze kalan Hegel, 'aile ve devlet arasında duran üçüncü boyut bir "sivil toplum" önererek oldukça önemli teorik değişikliği gerçekleştirmiştir' (Neocleous, 1995: 396). Hegel, sivil topluma yönelik konumlandırmanın ve onun devletle ilintisinin ana hatlarını belirlemiştir. 'Sivil toplum, aile ile devletin arasına giren fark aşamasıdır; oluşumu, devletin oluşumunu zamansal açıdan geriden takip etse de, fark aşaması olduğundan sivil toplumun varlığı devletin varoluşuna dayanır; kendi varlığını sürdürmesi için devleti, kendi kendini var eden bir şey olarak göz önünde bulundurması gerekir.' (Hegel, 1967: 266)⁶

Hegel'in sivil topluma dair karşılıklı bağımlılık anlayışı, devleti içermez, fakat devletin varlığını koşul olarak gerektirir (Shils, 1991: 5-6). Bununla birlikte; devlet sivil toplumun dışında olmasına karşın *ekonomi* içinde bulunmaktadır.⁷ Shils'e (1991: 5-6) göre, Hegel sivil toplumu 'piyasa, toplumun ticari sektörü ve piyasanın işleyişi ve üyelerinin korunması için gerekli olan kurumlar' olarak görmekteydi. Hegel, Almanca'da hem *sivil* toplum hem de *burjuva* toplumu anlamına gelen *bürgerliche gesellschaft* ifadesini kullanmıştır. Bu ise Hegel'e göre, bu yeni toplumsal ilişkiler alanının iki ayırt edici özelliği olduğu anlamına gelmektedir. Öncelikle, bu ilişkiler politik ilişkilerin aksine *sosyo-ekonomik* ilişkilerdir; ikincisi, bu yeni sivil toplum alanı esasında *burjuvadır*, diğer bir deyişle bu alan atomize olmuş çıkarıcı bireylerin alanıdır.⁷ Hegel'in yaptığı şey, 'sivil toplumun esas olarak kapitalist doğasını tanımaktı' (Neocleous, 1995: 396). Hegel, sivil toplum daha güçlü bir iktidar, devlet tarafından yönetilmediği takdirde yoksulluğun sivil toplumun genel bir sonucu olacağını ve zorunlu olarak sivil toplumdaki kaynaklanacağını düşünmüştür. 'Sivil toplum bir aşırılık görüntüsü vermekte ve bu aşırılığa fiziksel ve etik yozlaşmanın her ikisini de ortak kılmak istemektedir' (Hegel, 1967: 123).

- 207 -

Hegel kapitalist modernleşmeyi bu fiziksel ve etik yozlaşmanın sebebi olarak görmüştür. Kapitalist modernleşme, bir yandan çok büyük miktarda zenginlik yaratırken bir yandan da sivil toplumun özgürlüklerinden faydalanamayan insanların ait olduğu bir sınıfı üreten bir gelişmedir.⁸ *Essay on the History of Civil Society* (1995) adlı çalışmasıyla Hegel'in konuya ilişkin düşüncelerinde önemli etkiye sahip olan (Bobbio, 1979: 27) Adam Ferguson, Hegel'in yoksulluk ve sivil toplum arasındaki ilişkiye dair tanımlamasını benimsemektedir. 'Güçsüz olanı baskıdan korumaya hizmet eden kurumların çoğu, mülk sahipliğini koruyarak, mülkiyetin eşit olmayan bölüşümünü gözetmeye ve iktidarı kötüye kullananların korkutulabileceği egemenliğin yükselişine katkıda bulunur' (Ferguson, 1995: 63). Sivil toplum ve eşitsizlik arasındaki bu bağ, sivil toplumun rolüne (ve onun

kadar önemli olan kasıtlı rolüne) ilişkin yürütülen modern tartışmanın tam ortasında yer almaktadır. Hegel, sivil toplumdaki yapısal eşitsizlik sorununu saptamış olmasına rağmen, bu soruna gerçek ve somut bir çözüm önerememiştir. Becker (1994: 124) Hegel'in karşı karşıya kaldığı ikilemi şöyle açıklar:

Yoksullaştırma sivil toplumun yapısal bir bileşenydi ve bu nedenle sanayinin ve malların fiyatları üzerinde denetimler sağlanmalıydı. Bununla birlikte, devletin müdahalesi eğer haddinden fazlaysa, kendisiyle sivil toplum arasındaki mesafeyi bir noktada kapatabilirdi- ikincisi basit bir şekilde ortadan kaybolacaktı. Bu, Hegel açısından çileden çıkaran bir ikilemi doğurdu: Hegel, sivil toplumun değerini, ahlaki ve ekonomik özgürlüğe sağladığı pek çok faydasını takdir ediyordu ve bu nedenle sonunda kesinlikle sivil toplumu ezecek olan devlet iktidarını talep eden bir çağrıda bulunma konusunda tereddütlüydü. Bu, filozof için çözümsüz bir sorun olarak kaldı- belki de büyük sistematikçinin düzenlemeyi başaramadığı tek büyük sorun olarak.

- 208 -

Bu 'çözümsüz sorun'- yoksullaştırma ya da devlet kontrolü- doğrudan Hegel'in büyük varisi ve eleştirmeni olan Karl Marx'a ve onun sivil toplum anlayışına yol göstermiştir.

Marx ve sivil toplum

Hegel'in sivil toplumu kapitalist toplumla (ya da burjuva toplumuyla) eşitlemesi ve bu eşitlemenin ortaya çıkardığı sorunlar Marx'ın sivil toplum eleştirisinin başlangıç noktasını oluşturur. Hegel için sivil toplum, sadece burjuva toplumunun manifestosu değildi; aynı zamanda burjuva *devletin* de manifestosuydu. Hegel açısından sivil toplum 'yalnızca ekonomik ilişkiler ve sınıfların oluşum alanını değil aynı zamanda geleneksel kamu hukukunun iki yönü olan polis gücünün ve şirketlerin örgütlenmesi kadar adaletin yönetimini de içerir' (Bobbio, 1979: 28).⁹ Bobbio, Hegel'in bu anlayışının Marx'inkinden çok daha kapsamlı olduğunu düşünmektedir.¹⁰ Daha

sonra tekrar dönülecek olan bu konu oldukça önemlidir. Marx, Hegel'in sivil toplum anlayışını ve bu anlayışın devletle ilişkisini kafa üstü çevirmiştir.

Üretici güçlerin gelişimlerinin belirli bir aşamasında sivil toplum bireylerin tüm maddi ilişkilerini kuşatır. Verili bir aşamanın tüm ticari ve endüstriyel yaşamını kuşatır ve belli bir dereceye kadar devleti ve ulusu aşar ancak öte yandan, yeniden, ulus olarak dış ilişkilerinde kendisini ortaya koyması gerekir ve içeride kendisini devlet olarak örgütlemek zorundadır (Marx ve Engels, 1970: 57).

Marx'a göre sivil toplumu düzenleyen ve belirleyen devlet değildir, tam aksine, sivil toplum devletin düzenleyicisidir. Sivil toplum içinden- özellikle de devletin- ideolojik manifestolarını çıkardığı sınıf mücadelesinin alanıdır. Marx'ın sivil topluma biçtiği temel konum, Hegel'in sivil toplum/devlet ilişkisi yaklaşımına ters düşer: sivil toplum devletin öncelikli varlığını gerektirmez; devlet sivil toplumun öncelikli varlığına dayanmaktadır. Bu ayrımın en açık biçimi, kapitalist toplumun altyapı/ üstyapı kavramlaştırmasında bulunabilir.

'Sivil toplum, anılan özelliğine bağlı olarak, yalnızca burjuvaziyle gelişebilir; burjuvazi doğrudan üretimden ve ticaretten doğarak gelişen toplumsal örgütlenmedir ve üretim ile ticaret tüm çağlarda devletin temelini ve idealist üstyapının geri kalan kısmını biçimlendirmiştir, bununla birlikte idealist üstyapının geri kalan kısmı her zaman aynı isimle adlandırılmıştır' (Marx ve Engels, 1970: 57). Marx sivil toplumu ekonomik toplumla ya da altyapıyla bir tutar, buna karşın devlet ve onun yönetici aygıtları, sınıf mücadelesinin ikincil gerçekliği olan üstyapıya aittir. Marx için, Hegel'de olduğu gibi, devletin yapısal eşitsizliklerini azaltmak amacıyla yasa yoluyla sivil toplumun düzenlenmesi yeterli değildi. Sivil toplum etik bileşenini devlette bulmaz; daha ziyade *meşruiyetini* bulur. Fransız Devrimi'yle örneklendirilmiş olan Burjuva devrimleri tam da bunu yapar.

'Politik devrim, parçaların kendisini kökten değiştirmeksizin ve eleştiriye tabi tutmaksızın sivil toplumu bütünleyici parçalarına ayırır'

(Marx, 1977: 56). Sivil toplum içindeki sınıf temelli eşitsizliğin çözümü, devlete düzenleme yapması için başvurmak değildir; bunun yerine çözüm, devletin kendisinin yönetimini ele geçirme biçiminde üretilir. Devlet, sivil toplum içindeki üretime ve ticarete yönelik yasal meşruluğu sağladığından sivil toplumu dönüştürmek için bu gücü ele geçirmek gerekir. Neocleous (1995: 405) Marx'ın savına açıklık getirmektedir: 'Marx açısından, sorun olan sivil toplumun asıl mahiyetidir/özüdür, sivil toplumun esasıdır, içeriği olduğu kadar biçimidir: dolayısıyla *bürgerliche gesellschaft-tır*. Öyleyse niyet, içeriği değiştirmek değil... o biçimi dönüştürmektir'.

Gramsci ve sivil toplum

İtalyan Komünist Partisi'nin bir defaya mahsus lideri ve devrimci bir Marxist olan Antonio Gramsci, yirminci yüzyılda sosyalist solda sivil toplumun en önemli teorisyenidir. Aynı zamanda hem sivil toplumu yorumlayış biçimiyle hem de hegemonya ve toplumda entelektüellerin rolüne dair yaklaşımlarıyla yetişkin eğitiminin sol kanadındaki en önemli teorik figürlerden biridir.¹¹ Gramsci sivil topluma Marx'ın ve Hegel'inkinden farklı bir yaklaşım getirmiştir. Kapitalist toplumun iki üstyapısal düzeyine ilişkin şu ünlü tanımı, bu anlayışı özetlemektedir:

Şimdilik yapabileceğimiz şey, iki büyük üstyapısal 'düzeyi' tespit etmektir: biri 'sivil toplum' olarak adlandırılabilir, sivil toplum genellikle 'özel' diye adlandırılan yapılar ile 'politik toplumun' ya da 'devlet'in birliğidir. Bu iki düzey, bir yandan hâkim grubun toplum üzerinde sürdürdüğü 'hegemonya' işlevine öte yandan da devlet ve 'yasal' hükümet üzerinden uygulanan 'doğrudan hâkimiyete' ya da buyruklara karşılık gelmektedir. (Gramsci 1971: 12).

Bu açık ve kesin ifade ile Gramsci sivil toplumu alt yapıya değil üst yapıya yerleştirerek Marx'ın altyapı/üstyapı modelini ters yüz etmiştir.¹² Marx'ta olduğu gibi ekonomi altyapıya yerleştirilmiş olsa da sivil toplumun bir parçasını oluşturmaz. Marx ve Gramsci arasındaki tek teorik fark bu değildir. İki önemli fark daha vardır. İlk fark,

Gramsci'nin iki parçalı bir kavramsal çerçeveden ziyade üç parçalı bir kavramsal çerçeve benimsemesinden kaynaklanmaktadır. Sivil toplumu ekonomik toplumla eşanlamlı olarak kullanan Marx'ın aksine, Gramsci sivil toplumu hem ekonomik hem de politik toplumdaki ayırır (Cohen ve Arato, 1992: 143). Bu, ayrıca Gramsci'yi Hegel'den de ayıran bir noktadır. İkinci fark bir başka durumla, Gramsci'nin Marx'ın kullandığından farklı bir Hegelci sivil toplum anlayışını kullanmasıyla ilgilidir. Marx, sivil toplumu Hegel'in üç parçalı anlayışının bileşenlerinden biri ile ihtiyaçlar sistemiyle tanımlamıştır. Gramsci, ekonomiyi sivil toplumun dışına yerleştirerek sivil toplumu doğrudan ihtiyaçlar sistemiyle ilişkilendirmemekte, daha çok kurumlar sistemiyle ilişkilendirmektedir. Gramsci, sivil toplumun 'genellikle özel diye adlandırılan yapıların birliği' olduğunu ifade ederken söylemek istediği de budur. Cohen ve Arato'ya (1992: 143) göre Gramsci sivil toplumu kurumlar sistemiyle özdeşleştirmiştir ve böyle yaparak onu ekonomik toplumun dolaysız alanının dışına yerleştirmiştir, çünkü Gramsci, 'modern kiliselerdeki, sendikalardaki, kültürel kurumlardaki, kulüplerdeki, komşuluk ortaklıklarındaki ve özellikle siyasi partilerdeki modern sivil topluma özgü yeni ortaklık ve çoğulculuk biçimlerinin önemini anlamıştır'.¹³

Marx ve Gramsci arasındaki, politik pratiğe yönelik çıkarımlarla ilgili olan en büyük farklılık, Gramsci'nin mücadele alanı olarak ihtiyaçlar sisteminden ziyade kurumlar sistemine öncelik vermesidir. Hem Gramsci hem de Marx sivil toplumu devrimci eylemin odak noktası olarak görmüştür fakat sivil toplumu neyin oluşturduğuna dair yaptıkları farklı yorumlar, pratiğe yönelik çıkarımlara sahiptir. Marx, devrimci eylemin öncelikle üretim noktasında -sermaye ve emek arasındaki mücadeleler- sürdürülmesi gerektiğine inanır. Gramsci'ye göre hegemonya karşıtı devrimci bir güç olasılığını sağlayan kurumlar sistemidir -sendikalar, eğitsel ve kültürel kurumlar, gönüllü kurumlar. Gramsci'nin (1971: 233) de ifade ettiği gibi sivil toplumun üstyapıları 'modern savaş halinin siper sistemlerine benzemektedir'. İçerikte

ortaya çıkan bu farklılık, farklı politik stratejilere yol açabilmektedir. Marksist-Leninist değişken, doğrudan üretim güçlerine saldıracak olan sıkıca kenetlenmiş disiplinli öncü parti metodunu kullanmıştır. Gramsci'nin yorumunda devrimci mücadele süreci, tabanın harekete geçmesi ve sonrasında bu tabanın örgütlenmesi üzerinden geliştirilmiştir. Marx ve Gramsci arasındaki tek büyük farklılık budur. Her iki teorisyende de esas olan, sivil toplumun kapitalizme derinden bağlı olduğu inancıdır. Toplumun sınıfsal bölünmeden kurtarmak için kapitalizmin dönüştürülmesi gerekmektedir. Elbette Marx bunu yapabilmek için devletin devrilmesi gerektiğine inanmaktaydı ancak Gramsci devleti 'yutana' dek sivil toplumun genişletilmesi gerektiğine inanıyordu ancak her iki durumda da nihai hedef aynıydı: kapitalizmin alaşağı edilmesi. Sivil topluma yönelik günümüzde giderek artan tartışmalar ve bunun 'sosyalizmin kriziyle' bağı düşünüldüğünde bu durum önem kazanmaktadır. Ayrıca 'günümüzde en yaygın olan sivil toplum yaklaşımının esas olarak Gramsciye olduğu' (Kumar, 1993: 389) anlaşıldığında, sivil toplum tartışması ve sosyalizmin krizi, bu tartışmada asıl etki alanını kaplayan post- Marksist sivil toplum teorileriyle ilişkilendirilmeye başlanabilir.

- 212 -

Post-Marksist sivil toplum teorileri

Kumar, sivil topluma yönelik yeniden canlanan ilginin arkasındaki esas nedenler olarak Doğu Avrupa'da devlet sosyalizminin çöküşüyle birlikte ortaya çıkan sorunlara ve Batı'daki refah devletine ilişkin sorunlara dikkat çekmiştir. Kumar bir dereceye kadar haklıdır. Ancak, ekonomik boyutu göz ardı etmiştir, Livesay (1994: 102-103) 1989 sonrası yapılan tartışmalarda devletin yanı sıra ekonominin rolünü ve yerini açıklığa kavuşturmuştur.

Devletçilik ile ilgili sorunların solda gecikmiş bu kabullenilişi - devlet sosyalizminin çöküşünün, devletin mali krizi ile Batı'daki refah devletinin siyasi krizinin ve sermayenin küreselleşmesinin yükselişinin ardından sol görüşlü partilerin etkili ulusal ekonomik programlar geliştirememelerinin

etkisiyle harekete geçen bu kabulleniş- önceki neo-Marksistlerin güncel duruma yönelik 'post-Marksist' teorik açıklamalar geliştirmek ve solun geleneksel hedefini – ki şimdi bu hedef sivil toplumun olumlu özelliklerinin hem piyasa ekonomisine hem de idari devlete karşı korunmasıdır- yeni terimlerle açıklamak için tasarlanmış politik programlar geliştirmek üzere bir dizi girişimde bulunmasına yol açmıştır.

Post-Marksizm, sivil toplum teorisyenlerine özel bir inanç sistemi değildir. Diğerleriyle birlikte, Laclau ile Mouffe (1985, 1987) ve Gorz'un (1982) yazılarında kendi teorik biçimini çoktan bulmuştur. Post-Marksist entelektüel dönüşü oluşturan bu kişiler arasında önemli farklılıklar olmasına karşın, iki birleştirici özelliğin olduğu söylenebilir. Öncelikle, bu kişiler Marksist teorinin, kapitalist sistemin devam eden istikrarını anlama çabalarında başarısız olduğu yönünde bir inancı paylaşırlar. İkincisi, işçi sınıfının tek başına toplumsal değişimin devrimci öznesi rolünü oynayabileceği düşüncesinin kapsamlı reddedilişi söz konusudur. Bununla birlikte; bu inançlara verilen yanıtlar post-Marksist sol arasında değişiklik göstermektedir ve bu farklılıkların politik pratik açısından önemli çıkarımları olabilmektedir.¹⁴ Buna rağmen, post-Marksizm yeniden yapılandırılmış bir sivil toplum şeklinde daha pratik- politik bir biçimi benimsemiştir. Post-Marksist sivil toplum teorisinin en güçlü savunucuları Cohen ve Arato'dur (1992).

Sivil toplumda Cohen ve Arato

Cohen ve Arato'ya göre sivil toplum 'özel alanın (özellikle ailenin), kuruluşların alanının (özellikle gönüllü kuruluşların), toplumsal hareketlerin ve kamusal iletişim biçimlerinin hepsinin ötesinde oluşturulmuş bir alan, ekonomi ve devlet arasındaki toplumsal etkileşim alanıdır' (1992: ix). Yapısal açıdan, Cohen ve Arato sivil toplumu Gramsci ile aşağı yukarı aynı şekilde yorumlar; şöyle ki sivil toplum ekonomik ve politik toplumun arasında bir yerde var olur. İçeriği de Cohen ve Arato'nun Hegel'den aldıkları kurumlar sistemine

karşılık gelmesi açısından Gramsci'nin sivil toplumuna benzerdir. Bu sivil toplum kavramı, betimleyici olmaktan çok Cohen ve Arato'nun öncelikli olarak normatif anlayışlarını yansıtmaktadır. Onların betimleyici sivil toplum anlayışları, Hegel'inki gibi, ihtiyaçlar, adalet ve kurumlar sisteminin üçünü de içerir. Sırasıyla ekonomi ve devlet etkisine karşılık gelen ihtiyaçlar sistemi ve adalet sistemidir ki; Cohen ve Arato bunların minimum düzeyde tutulmasını isterler. Onlar, sivil toplumun mevcut durumu ve olası durumu arasındaki bu ayrımı şöyle açıklıyor: 'Batı'da, idari ve ekonomik mekanizmaların mantığı tarafından tehlikeye atılan bir alana işaret eden sivil toplum kavramı, aynı zamanda 'gerçekten varolan' liberal demokrat rejimlerin yönetimi altındaki demokrasinin olası açılımının esas yeridir' (1992: viii).

Bu demokrasi açılımı, sivil toplum içindeki sosyal hareketlerin esas hedefidir ve bu açılım, sivil toplumun içinde bulunan kurumlar sistemi tarafından sağlanmış olan demokratik taban sayesinde mümkündür.. Bu noktada Cohen ve Arato ile Marx'ın sivil toplum anlayışları arasında önemli bir farklılık vardır. Marx sivil toplumu, sınıf mücadelesi ve sömürü alanı olarak görmüştür ve böylelikle daha önce belirtildiği gibi, Hegel'den yalnızca ihtiyaçlar sistemini alarak sivil toplumun çok sınırlı bir tanımını benimsemekle suçlanmıştır. Öte yandan Cohen ve Arato, 'Hegel'in sivil toplum kavramının iki yönlü bir anlayışının büyük önemine' değer verirler (1992: 96). Bu kavrayışın iki yönü *sittlichkeit*, ya da etik yaşam ve *antisittlichkeit*, onun tersidir. *Antisittlichkeit*, ihtiyaçlar sistemi biçiminde- ekonomi- ortaya çıkar ki; Marx bunu sivil toplumla eşanlamlı olarak ele almıştır. Buna karşın kurumlar sistemi, *sittlichkeit*i sağlar ve böylece sivil toplum içinde yer alan daha ileri demokratik pratiklere yönelik potansiyeli yaratmış olur (Cohen ve Arato 1992: 97).¹⁵ Bu demokrasi, hem ekonominin hem de devletin sistem zorunlulukları tarafından tehlikeye atılır. Cohen ve Arato ekonomi ve devletin sivil toplumdan uzak tutulması gerektiğini öne sürerler.¹⁶ Bu noktada, Cohen ve Arato okurlarını, sivil toplumda aktörlerin yalnızca savunmada kalmadıkları konusunda ikna etmeye

çalışırlar. Yeni toplumsal hareketlerle bağlantılı olarak Cohen ve Arato'nun (1992: 565) da belirttiği gibi, 'sivil toplum politikası... hem savunmacı hem de saldırgandır. Toplumsal hareketler; sivil toplumu demokratikleştirmeye, onu ekonomik ve politik 'sömürgeleşme'den korumaya ve politik topluma etki etmeye çalışır.'

Cohen ve Arato'nun, sivil toplumu evrenselleşene dek genişletme, ya da daha somut anlamda, devleti içereceğe dek genişletme savı açısından rahatlıkla Gramsciyen sivil toplum stratejisine uyduğu görülebilir. Gramsci ile Cohen ve Arato ekonomi, devlet ve sivil toplumun üç parçalı bir şeması ile çalıştıklarından bu doğru gibi görünecektir. Ancak bu noktada, Marksistler ve post-Marksistler arasındaki en büyük ayrımlardan biri açığa çıkmaktadır. Cohen ve Arato'ya (1992: 71) göre, bütün post-Marksizmlerin ortak tutumu, 'Marx'ındevlet ve toplumun yeniden birleşmesini hedefleyen çeşitli politik projelerinin bir revizyonu' üzerinden geliştirilmektedir. Post-Marksistler, amacın kendisinin de ekonomi/toplum ilişkisi ile ilgili olduğunu ileri sürerek bu amacı paylaşırlar. Aynı zamanda, solun şimdiki görevi olması gereken şeylerin anahatlarını çıkararak bu tutumu açıklığa kavuştururlar.. 'Yapılması gereken, modern devletin ve ekonominin özerkliğini garanti altına almak ve bununla eş zamanlı olarak da bu iki alanın zorunluluklarının yol açtığı yıkıcı etkiden ve işlevselleştirmeden sivil toplumu korumaktır'(1992: 25).

Cohen ve Arato'nun, modern dünyada tanımladıkları sorun şudur: devlet ve ekonominin işlevsel zorunlulukları tarafından '*yaşam dünyasının sömürgeleştirilmesi*' giderek artmaktadır. Cohen ve Arato bu kavramsal analizi, sol siyasetin görevini Cohen ve Arato'ya benzer bir biçimde, yani bu sömürgeleştirme eğiliminin tersine çevrilmesi olarak gören Jürgen Habermas'tan (1987) alır. Cohen ve Arato'nun (1992: 455) da ifade ettiği gibi; 'demokratik bir sivil toplum tasarısı...açık bir şekilde, yaşam dünyasını sömürgeleşmekten kurtaran yollardan biridir. Cohen ve Arato tarafından anahatları çizilmiş olan sivil toplumun rolü, Gramsci'ninkinden oldukça farklıdır.

Gramsci, modern toplumun sorununu sınıf sömürsü olarak görmekteydi ve ona göre sivil toplumun rolü, nihayetinde devlet yönetimini ele geçiren ve böylece toplumu sınıfsızlaştıran örgütlenmeler geliştirmektir. Cohen ve Arato açısından sorun, etik yaşamın işlevsel zorunluluklar tarafından sömürgeleştirilmesiyle ve demokratik pratiklerin potansiyelini korumak üzere bu etik yaşamı 'sömürge olmaktan kurtaracak' olan sivil toplumun rolüyle ilgilidir. Bu fark, Cohen ve Arato'yu sosyalizmin geleneksel hedeflerinden ayırmaktadır. Aynı zamanda, bunu ileri sürmek için yeterli açık delil olsa da Cohen ve Arato'yu tamamen yeniden yapılanmış sosyal demokratlar olarak etiketlemek hata olurdu. Metinlerinin daha yakın okunmasıyla birlikte, onlar için sivil toplumun sadece kendi içinde bir son (muhafazakâr bir okuma) veya sosyal demokrasiye ince ayar çekmek için bir araç olmadığı açık hale gelir. Sosyal demokrasi onların 'kendini sınırlayan devrim' diye ifade ettikleri terimin ayrıcalıklı alanıdır (s. 25). Devrimin bu formunu, yapısal eşitsizlik sorunlarına (en azından kısmen) çözüm olarak görmektedirler. Terim esas olarak demokrasi hedeflerini ilerletmek üzere, liberal demokrasilerin varsayımlarına dayanan birbirini izleyen reformlara yönelik bir stratejiye işaret etmektedir. Bu strateji, 'radikal liberalizm' olarak adlandırılabilir. Bununla birlikte, onların destekledikleri 'kendini sınırlayan devrim' demokrasinin radikalleşmesine getirilebilecek sınırlamalara da işaret etmektedir. Demokrasinin sınırlarına ilişkin bu anlayış, Cohen ve Arato'yu sosyalist soldan ayırır. Pierson (1993: 180) bu yaklaşımdaki sorunsalın esasını açıklığa kavuşturmuştur.

Demokrasi teorisi ve pratiği ile ilgili pek çok tartışma var olmuştur ancak bu tartışmaların çok azı, demokratik karar almanın uygun sınırları konusunda yapılan tartışmalar kadar çekişmeli geçmiştir. Bu tartışmalar, çoğunlukla demosun (halkın) bir üyesi olmak konusunda getirilen sınırlamalarla ya da demokratik bir çoğunluğun iradesini dirençli azınlığa dayatabilmesine ilişkin yasal sınırlamalarla ilgili olduğu kadar demokrasinin ekonomik sınırları ile de ilgili olagelmıştır.

Sosyalizmin geleneksel hedefi, kapitalizmin yapılarının radikal bir dönüşümünü gerektirecek olan ekonomik demokrasiyi güvence altına almak olmuştur. Bu yaklaşım, Cohen ve Arato'nun gündeminden uzaktır. Cohen ve Arato (1992: 147), 'bu alternatifin tamamen ayrıntılandırılmasının en iyi yolunun' kendi sivil toplum anlayışları olduğunu çünkü bu anlayışın, 'demokratik kontrolün ekonomik rasyonaliteyle uyum içinde olduğu sınırlayıcı noktayı sorguladığını' ileri sürerler. Onların formülasyonunda piyasa, kendi özerkliğini sürdürmek için vardır.¹⁷

Habermas da toplumsal olarak herhangi bir yeniden içkinleme/içerme biçiminden kaçınılması temennisinde bulunur ve onun, yeni toplumsal hareketleri savunması bu hareketlerin 'öz-sınırlama' eğilimlerinin bir yansımasıdır. 'Sivil toplumdan doğan demokratik hareketler, bütünsel amaçlarını -toplumsal devrime yönelik Marksist fikirleri alttan alta destekleyen amaçlarını dahi- kendi kendini örgütleyen bir topluma bırakmalıdır, Sadece sivil toplumun bizatihi kendisi, doğrudan kendini dönüştürebilir ve politik sistemin öz-dönüşümünde ancak dolaylı bir etkiye sahip olabilir' (Habermas, 1996: 372). Cohen ve Arato, kendi paylarına, ekonomik karar verme sürecini etkilemekten ziyade sivil toplumun etkisi üzerinden politik karar verme sürecini değiştirmeye yoğunlaşmışlardır. Demokrasiye getirilen ekonomik sınırlamalar konusundaki duruşlarını yalnızca kitabın arkasındaki bir notta tanımlamışlardır, orada politik demokrasiye ilişkin sivil itaatsizliğin rolünün pratik olarak sınırsız olmasına karşın 'ekonomik yeterliliğin *in toto** demokratik baskıya kurban edilmemesi gerektiğini' söylerler (1992: 741). Cohen ve Arato, piyasa ekonomisinin ister istemez sosyalizmin kaygılarıyla bağdaşmadığını ve bu nedenle sosyalizmin yapabileceklerinin sınırlı olduğunu savunurlar. Bu çelişkiyi ise yaşadığımız modern dünyada zorunlu görürler. Sivil toplumun etik

* Tamamen

mantığı, zorunlu olarak ekonomik toplumun verimlilik mantığı tarafından sınırlandırılmıştır.¹⁸

Tartışma ve sonuç: Sivil toplum, çatışma ve yetişkin eğitimi

Sivil topluma yönelik bu tartışma, yetişkin eğitimcilere ne sunmaktadır? Bu tartışma, yetişkin eğitime; sivil toplumun, devletin ve ekonominin birbirine bağlı olduğuna dair bir yaklaşım sunmaktadır. Sivil toplumun yararlarına yapılan vurguların, bu birbirine bağlı olma bağlamının içine oturtulması gerekmektedir. Bu tartışma ayrıca sivil toplumda öğrenmenin farklı hedefleri olabileceği gerçeğine de ışık tutmaktadır. Hedeflerden biri geleneksel sosyalist hedeftir- kapitalizmin dönüştürülmesi. Diğer hedef ise radikal demokrasinin hedefiyle ilgilidir- demokratik pratiklerin geliştirilmesi. Bu hedefleri birbirinden ayırt etmek önemlidir ancak daha da önemlisi öncelikle bu hedeflerin neden değerli olduğuna dair bir farkındalığın geliştirilmesidir. Sosyalizmin geleneksel hedefi olan kapitalizmin dönüştürülmesi, sınıf ayrımlarını ortadan kaldıracığından değerli görülür. Radikal demokrasinin demokrasiyi geliştirme hedefi, en azından Cohen ve Arato'nun yaklaşımında, yararlıdır çünkü büyük olasılıkla yaşam dünyasını sömürgeleşmekten kurtaracaktır ki; bu hedef bazı yetişkin eğitimciler tarafından da paylaşılmaktadır.¹⁹ Bu amaçlar; modern toplumun, sivil toplumun 'siperlerinde' kazanılan ya da kaybedilen çatışmalar tarafından tanımlanmış olduğu yönünde bir inancı paylaşırlar. Her ikisindeki çatışmanın da benzer olduğu düşünülse de, Livesay'ın (1994) de ifade ettiği gibi; buradaki mesele diğer bir deyişle etik ve verimlilik arasındaki bir çatışma değildir. Sosyalistler, bu çatışmayı sınıflar arasındaki çatışma olarak anlarlar. Radikal demokratlar açısından çatışma, toplumsal bütünleşmenin iki farklı biçimi olarak adlandırılan sosyal bütünleşme ile sistem bütünleşmesi arasında ortaya çıkmaktadır. Hem sosyalistler hem de radikal demokratlar 'çatışma' teorisyenleri olarak nitelendirilebilirler, bunun; esasında Marksistler ve post-Marxistler arasındaki bir kopuş olduğu gerçeği göz önüne alındığında anlaşılması mümkündür. Post-

Marksist senaryoda; çatışma, devletin ve piyasanın sınırlarını aşmasından ve yaşam dünyasını sömürgeleştirmesinden kaynaklanır ki; bu çatışma insan ve insan olmayan arasındaki bir çatışma olarak tanımlanabilir. Sanki insanlık, ne yazık ki kendi zekâsını ve bir dizi zorunluluğu geliştirmiş olan iki başlı bir modernleştirici canavar doğurmuş durumda -Parsoncu işlevselciliğin bir Hammer korku versiyonu, ya da aydınlanmanın sistemik ürünleri bize korku salmak için geri geliyor.

Marksist senaryoda, iki sınıftan insanlar - kapitalistler ve işçiler- çatışma içindedir. Kapitalist sınıfın zorunlulukları işçilerin yaşamlarını ve ihtiyaçlarını sömürgeleştirmiş, kâr ve artı değer için doymak bilmez bir arzuyla onlara musallat olmuştur. Bu tür bir çatışma, şiddete dayalı devrime ve radikal dönüşüme dönük açık çağrışimleri olmasından dolayı, elbette daha 'karışık' Post-Marksistler tarafından tasavvur edilen çatışmadan daha az düşsel ve kesinlikle daha az romantiktir. Fakat aynı zamanda çok daha korkutucudur. Kimliği belirsiz insan dışı 'zorunluluklar' üzerinden bir devrimi hayal etmek güçtür.

- 219 -

Bu makale, sivil toplum/devlet/ ekonomi ilişkisi üzerinden yapılan tarihsel tartışmaları açıklığa kavuşturmakla ilgilenmiştir. Ne var ki; sivil toplum politikası ve dolayısıyla yetişkin eğitimi üzerinden yürütülen tartışmalardaki kritik mesele, devlet/ ekonomi ilişkisi gibi görünmektedir. Sivil topluma yönelik Marksist analizler, politika ve ekonominin birbirine bağlı olduğu inancına dayanarak, politik ekonomi üzerine inşa edilmiştir. Post-Marksist analizde, bu iki alan ayrı tutulmaktadır. Devlet, ne sınıf mücadelesinin yan etkisi ne de doğrudan iktidarın alanıdır. Devletin ve ekonominin kendilerine ait, ayrı zorunlulukları vardır. Kapitalist gelişimi anlamak için kullanılan geleneksel bir araç olan politik ekonomiye, post-Marksist senaryoda ihtiyaç duyulmaz.²⁰

Bu noktada, sosyalizmin ve radikal demokrasinin mutlaka karşılıklı olarak birbirini dışlayan politik tasarılar olmadıkları belirtilmelidir.

Biri, diğ erinin bir kısmını biçimlendirebilir ya da en azından gelişmenin belirli bir aşamasında biri diğ erinin tamamlayıcısı olabilir.²¹ Aynı zamanda, yetişkin eğ itimi alanında sivil toplumun savunulmasına dair soru işaretleri halâ duruyor. Sivil toplum gibi bir kavramı ele alırken dikkatli olmak gerekir. Ekonomi politik analiz eksikliği, fikirlerin eleştirilmeksizin kabullenilmesine yol açabilir ve bu fikirler, öğrenme potansiyelleri ve katılımı ilgilenen yetişkin eğ itimciler açısından biçilmiş kaftan gibi görünmesine rağmen, toplumdaki iktidarın gerçek işleyişine karşı, bilhassa ‘devlet’ ve ‘sivil toplum’ şeklinde görülen işleyişe karşı bizi körleştirebilir. Biz yetişkin eğ itimciler, politik bakışımız ne olursa olsun, Gramsci’nin sivil toplum tanımını kabul ederek sivil toplum alanında çalışmaktayız. Sivil toplumu teorik ve pratik bir çaba olarak reddetmeye gerek yok. Ancak onu sorunsallaştırmaya ihtiyaç var. ‘Sivil toplumu romantize etmemek önemlidir. Devlet ve egemen sınıflar, iktidarlarını çoğunlukla sivil toplum örgütleri aracılığıyla sürdürmektedir... Öte yandan değişimin itici gücünün önemli bir kısmı, yetişkin eğitiminden ve sivil toplumdaki hareketlerden doğmaktadır’ (Fleming, 1998: 7). Sivil toplumun ekonomi politığının anlaşılması, yeniden canlandırılan radikal yetişkin eğ itimi geleneğinin izinden gitmenin önemli bir yoludur.

Notlar

¹ Bkz. Picon (1991), Tandon (1992, 1994), Elsey (1993), Hall (1993), Merrifield (1997), Jackson (1997), Welton (1997), Fleming (1998) ve Maruatona (1999).

² Sivil toplum, genellikle liberal demokrasinin sosyalizme karşı savunulması formunu alarak sağ tarafından da savunulmuştur (Shils 1991, Goodwin 1992, Norton 1992). Burada sivil toplum kendi içinde bir amaçtır, serbest piyasa ekonomisinin etkinliklerini içine alan ve temsili demokrasi bağlamında yer alan bir özgürlük alanıdır.

³ Howe (1989), Jacob (1991), Shils (1991), Kumar (1993), Castiglione (1994) ve Ignatieff (1995).

⁴ Seligman (1992, Chapter 1) bu terimlerin anlamlarını, eski hukukta ve klasik politik düşüncedeki etkilerini derinlemesine bir şekilde ortaya koymuştur.

⁵ İskoç Aydınlanması ve bu düşünürlerin sivil toplum anlayışlarının detaylı bir incelemesi için bkz. Waszek (1988).

⁶ Sayfa 110, paragraf 157'ye de bkz, burada Hegel üç aşamada, hareketin aileden başlayan sürecini, sivil toplum aşamasını ve devletteki karşılığını ele almıştır. Hegel için sivil toplum, ancak kendisini devlete, ya da daha doğrusu 'devlet bünyesi'ne dayandırdığı sürece etik düşüncenin kendi özgürlüğünü koruyabileceği tek yerdir.

⁷ Cohen ve Arato'ya (1992: 97), Castiglione (1994:89) ve Neocleous (1995: 396) bkz.

⁸ Hegel'in ifadesiyle (1967: 124, paragraf 187), 'kendi kapasiteleriyle bireyler bu devlet içindeki kasabalılar olarak amaçları sadece kendi karları olan özel kişilerdir'. Knox, *Philosophy of Right* adlı kitabındaki notlarında (sayfa. 355, paragraf 187, not 46), kasabalı (burgher) kelimesinin Almanca *bu"rger* (Fransızca bourgeois) kelimesinden çevrildiğini söyler. (Burgher) 'Kasabalı devletin vatandaşından farklı olarak bir kasabadan olan kişidir'. Sivil toplum ya da *bu"rgerliche gesellschaft*, kasabalılardan oluşan bir topluluktur 'bu erkekler topluluğu politik yaşamdan farklı olarak sivil olanla ilgilidirler'. Sivil toplumdaki ilişkilerin politik olmaktan çok sosyoekonomik ilişkiler olarak tanımlanmalarının sebebi budur.

⁹ 'Sivil toplum engelsiz bir etkinlik durumundayken, sanayi ve nüfus içinde içsel olarak büyümeye dâhil olmaktadır. Zenginliğin kitleselleşmesi (amassing) (a)erkeklerin ihtiyaçları etrafında bağlantılandırılmaları ve (b)bu ihtiyaçları karşılayacak araçları hazırlama ve dağıtma metotlarını yaygınlaştırarak yoğunlaştırılır çünkü bu çift yaygınlaştırma sürecinden ancak en büyük karlar elde edilebilir. Bu resmin bir yüzüdür. Diğer yüzü ise belirli mesleklerin sınırlanması ve dallara ayrılmasıdır. Bu durum, bu tür mesleklere sahip olanların oluşturdukları sınıfın bağımlılığı ve sıkıntı yaşamalarıyla sonuçlanır. Ve yine bu durum, daha geniş özgürlüklerden ve özellikle de sivil toplumun entelektüel faydalarını görememeye yol açar.' (Hegel, 1967: 149–150).

¹⁰ Bobbio tarafından ortaya konan bu üç bölüm Hegel'in sivil toplumun üç anı tanımlamasına karşılık gelmektedir: ihtiyaçlar sistemi (ekonomik ilişkiler); adaletin yönetimi; ve polis ve şirket. (Bkz. Hegel 1967:126, paragraf 188).

¹¹ Bobbio'ya burada şu isimler katılır, Shils (1991), Weiner (1991), Cohen and Arato (1992) ve Castiglione (1994).

¹² Örnekler için bkz. Hakken (1983), Ireland (1987), Allman (1988), Allman ve Wallis (1990), Coben (1996, 1999), Holst (1999) ve Mayo (1999).

¹³ Bkz. Bobbio (1979) ve bu tersine çevirmenin daha detaylı bir tanımı için.

¹⁴ Gramsci'nin sivil toplum yorumunda mantıksal tutarsızlıklar vardır. Gramsci'nin sivil toplum ve politik toplum arasındaki ilişkiye dair karmaşası özellikle çok sayıda tartışmanın konusu olmuştur. (Örnekler için bkz. Anderson 1977, Hall *et al.* 1977, Mouffe ve Sassoon 1977, ve Bobbio 1979).

Gramsci sivil ve politik toplum arasındaki ilişkinin en azından üç yorumunu ortaya koymuştur. Örneklerden birinde devlet sivil toplumla karşılaştırılmıştır (1971: 12); bir başka paragrafta şu yorumu yapar 'gerçekte sivil toplum ve devlet bir ve aynı şeydir' (1971: 160); öte yandan defterlerinden bir başka bölümde devletin hem politik toplumu hem de sivil toplumu kapsadığı söylemiştir (1971: 160).

¹⁵ Laclau ve Mouffe, Cohen and Arato ile yukarıdaki görüşleri paylaşmakla beraber kendilerini radikal demokrat olarak sınıflandırır ve farklı bir kapitalizm ve üretim ilişkileri anlayışı ortaya koyarlar. Onlara göre (1985: 178), 'çok çeşitli itaat ilişkilerinin kökeninde bulunan kapitalist üretim ilişkilerine bir son vermek gerekli olduğu için radikal demokrasi için yapılan her proje sosyalist bir boyut içerir; fakat sosyalizm radikal demokrasi için yapılan bir projenin bileşenlerinden *biri* dir, daha fazlası değil'. Bu bölümde Laclau ve Mouffe'nin Cohen and Arato kadar post- Marxist olmadıkları daha da netlikle ortaya konacaktır.

¹⁶ Cohen ve Arato bunu bir dipnotta çok daha net açıklamışlardır (1992: 628–629). 'Marksist kavramdan farklı olarak... Hegel'in sivil toplum teorisi ihtiyaçlar sisteminde

sona ermez. Tersine, Hegel'in sivil topluma dair en önemli anlayışı, onun *gönüllü birlik* prensibini ve bununla birlikte, eşitlikçi katılım, üyelik ve etik yaşam gibi yeni dayanışma formlarını tanımasıdır. Yeni dayanışma biçimlerinin, kolektif kimlik ve ortak faydanın ortaya çıkabileceği bir bağlam yaratmak sivil toplumun öncelikle bu tür birliklerinin (şirketler, mülkler) işlevidir. En önemli işlevleri ise ihtiyaçlar sisteminin savurma eğilimlerini azaltmak, bireyleri ortak bir amaç etrafında toplamak ve kişisel çıkar egoizmini hafifletmektir'.

¹⁷ Cohen and Arato için sivil toplum, ekonomik ya da politik toplumdan tamamen ayrılmaz, ayrılamaz. Ekonomik ve politik toplum nosyonları 'sivil toplumun politik, yönetsel ve ekonomik süreçler üzerinde güç kazanabileceği arabuluculuk alanlarına göndermede bulunur'(Cohen and Arato, 1992: x). Onların ekonomi ve devlet arasındaki sosyal etkileşim alanı derken kastettikleri budur.

¹⁸ Bu inanç onların Polonya Birliği organizasyonu ve onun kapitalist ekonomiyle ilişkisine dair tartışmalarında açıkça ortaya konmuştur. 'Polonya demokratik muhalefetinin yazarları, herhangi bir sosyal katıştırma modelinin ötesinde sadece piyasanın restorasyonunun Polonya krizini yönetebileceği ve geçerli, modern bir ekonomiyi üretebileceği gerçeğiyle yüzleşmeye zorlanmışlardır' (Cohen and Arato, 1992: 76). Onlar Hayek (1982) gibi, demokrasinin kapitalizm olmadan varolamayacağını savunan neo- liberal yorumcularla bu inancı paylaşırlar. Neo-liberalizm ve radikal demokrasinin benzer politik amaçlara sahip oldukları söylenemez ancak bu özel konuda aynı fikre sahip gibi görünmektedirler.

¹⁹ Ehrenberg (1999) Cohen and Arato'nun Polonya muhalefeti tarafından desteklenen 'kendini sınırlayan' devrim anlayışına farklı bir bakış sağlar. Ehrenberg (sayfa 192) de muhaliflerin kendini sınırlama prensibine- devleti doğrudan tehdit etmeyen bir prensip- bağlılıklarının, Doğu Avrupa krizinin yoğunlaşmasıyla birlikte ortadan kalktığını vurgulamıştır. Yazar (sayfa 195'te) kendini sınırlama ideolojisinin- anti- devletçilik, kendiliğinden gelişen öz- örgütlenme, kar ve öz aktifleşme etkinliği- gibi etkinliklerin nihayetinde piyasanın ve liberal devletin kucaklanmasıyla sonuçlandığını savunur. Bu durumun başlangıçtaki taraftarları 'ekonomik meseleleri göz ardı etmişlerdir. Ayrıca 'kendini sınırlayan' bir alanın kapitalizmin tamamen devreye girmesiyle sonlanmasının nasıl engellenebileceği sorusuna açıklık getirmek zorunda bırakılmamışlardır'. Ehrenberg'in sayfa 198'de vurguladığı üzere, Doğu Avrupa ülkelerinde kendisini yeniden yapılandıran sivil toplum değil kapitalizmdi.

²⁰ Bkz. Welton (1995). Cohen ve Arato (1992: 702) politik ekonomiye dipnotlarından birinde değinirler. Thomas McCarthy'nin Habermas'ın, onu politik ekonominin sorularına karşı körleştiren, sistemler teorisine fazla dayanmasına getirdiği eleştiriyi tartışır. Cohen ve Arato, Habermas'ın teorisinin ancak ' devlet ve yanılısamalar hakkındaki eksiltmecilik (reductionism)leri pahasına' politik ekonomiyi dâhil edebileceklerini öne sürerler. Cohen ve Arato, politik ekonominin sivil toplum söz konusu olduğunda fazlasıyla analitik bir araç olduğuna dair savlarını desteklemek için *Is a critique of political economy at all possible?* (Politik ekonominin tümüyle eleştirilmesi mümkün müdür?) adlı, 1971 tarihli, basılmamış bir metni kaynak gösterirler.

²¹ Gamble (1987: 122) de, Britanya ve sınıf politikası ile ilişkili olarak, 'gerçek yolun her iki anlayıştan da bir şeyler alarak oluşturulabileceği'ne inanır ve sosyalizm ve radikal demokrasiyi bu açıdan ele alır.

KAYNAKÇA

- ALLMAN, P. (1988) Gramsci, Freire and Illich: Their contributions to education for Socialism. In T. Lovett (ed.) *Radical Approaches to Adult Education: A Reader* (London: Routledge), 85–113.
- ALLMAN, P. and WALLIS, J. (1990) Praxis: Implications for ‘really’ radical adult education. *Studies in the Education of Adults*, 22(1), 14–30.
- ANDERSON, P. (1977) The antinomies of Antonio Gramsci. *New Left Review*, 100, 5–78.
- BECKER, M. (1994) *The Emergence of Civil Society in the Eighteenth Century: A Privileged Moment in the History of England, Scotland, and France* (Bloomington: Indiana University Press).
- BOBBIO, N. (1979) Gramsci and the conception of civil society. In C. Mouffe (ed.) *Gramsci and Marxist Theory* (London: Routledge and Kegan Paul), 21–47.
- BRYANT, C. (1993) Social self-organisation, civility and sociology: A comment on Kumar’s ‘civil society’. *British Journal of Sociology*, 44(3), 397–401.
- CALHOUN, C. (1993) Civil society and the public sphere. *Public Culture*, 5(2), 267–280.
- CASTIGLIONE, D. (1994) History and theories of civil society: Outline of a contested paradigm. *Australian Journal of Politics and History*, 40, 83–99.
- COBEN, D. (1996) Revisiting Gramsci. *Studies in the Education of Adults*, 27(1), 36–51.
- COBEN, D. (1999) *Radical Heroes, Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education* (New York: Garland).
- COHEN, J. and ARATO, A. (1992) *Civil Society and Political Theory* (Cambridge, Mass: MIT Press).
- CUNNINGHAM, P. (1992) University continuing educators should be social activists. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 18(2), 9–17.

- EBERLY, D. (2000) The meaning, origins and applications of civil society. In D. Eberly (ed.) *The Essential Civil Society Reader: Classic Essays in the American Civil Society Debate* (Lanham, Maryland: Rowman& Littlefield), 3–15.
- EHRENBERG, J. (1999) *Civil Society: The Critical History of an Idea* (New York: New York University Press).
- ELSEY, B. (1993) Voluntaryism and adult education as civil society and the ‘third way’ for personal empowerment and social change. *International Journal of Lifelong Education*, 12(1), 3–16.
- FERGUSON, A. (1995) *An Essay on the History of Civil Society* (New Brunswick, NJ: Transaction Publishers).
- FINGER, M. (1989) New social movements and their implications for adult education. *Adult Education Quarterly*, 40, 1, 15–22.
- FLEMING, T. (1998) Learning for a global civil society. *The Adult Learner, the Journal of Adult Community Education in Ireland*, 3–13.
- FREIRE, P. (1998) *Teachers as Cultural Workers: Lessons to Those Who Dare Teach* (Boulder, CO: Westview Press).
- GAMBLE, A. (1993) Shaping a new world order: Political capacities and policy challenges. *Government and Opposition*, 28(3), 325–338.
- GOODWIN, C. (1992) Political economy and civil society. *History of Economics Review*, 17, 1–11.
- GORZ, A. (1982) *Farewell to the Working-Class: An Essay on Post-Industrial Socialism* (Boston: South End Press).
- GRAMSCI, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks* (London: Lawrence and Wishart).
- HABERMAS, J. (1987) *The Theory of Communicative Action, Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason* (Boston: Beacon Press).
- HABERMAS, J. (1996) *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy* (Cambridge: MIT Press).
- HAKKEN, D. (1983) Impacts of liberation theology: The case of worker’s education. *Journal of Education*, 165(1) , 113–129.

- HALL, B. (1993) Learning and global civil society: Electronic networking in international nongovernmental organizations. *International Journal of Computers in Adult Education and Training*, 3(3),
- HALL, S., LUMLEY, B. and MCLENNAN, G. (1977) Politics and ideology in Gramsci. *Working Papers in Cultural Studies*, 10, 45–75.
- HAYEK, F. (1982) *Law, Legislation and Liberty* (London: Routledge and Kegan Paul).
- HEGEL, G. (1967) *Hegel's Philosophy of Right*. Trans Knox (Oxford: Oxford University Press).
- HOLST, J. (1999) The affinities of Lenin and Gramsci: Implications for radical adult education theory and practice. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 407–421.
- HOWE, S. (1989) A working idea. *New Statesman and Society*, 2(70) 32–33.
- IGNATIEFF, M. (1995) On civil society: Why Eastern Europe's revolutions could succeed. *Foreign Affairs*, 74(2) 128–136.
- IRELAND, T. (1987) *Antonio Gramsci and Adult Education: Reflections on the Brazilian Experience* (Manchester: Centre for Adult and Higher Education, University of Manchester).
- JACKSON, K. (1997) The state, civil society and the economy: Adult education in Britain. In S. Walters (ed.) *Globalization, Education and Training: Impacts and Issues* (London: Zed Books), 47–56.
- JACOB, M. (1991) The enlightenment redefined: The formation of modern civil society. *Social Research*, 58(2), 475–495.
- KUMAR, K. (1993) Civil society: An inquiry into the usefulness of an historical term. *British Journal of Sociology*, 44(3), 375–395.
- LACLAU, E. and MOUFFE, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*(London: Verso).
- LACLAU, E. and MOUFFE, C. (1987) Post-Marxism without apologies. *New Left Review*, 166, 79–106.
- LIVESAY, J. (1994) Post-Marxist theories of civil society. *Current Perspectives in Social Theory*, 14, 101–134.

- MARUATONA, T. (1999) Adult education and the empowerment of civil society: The case of trade unions in Botswana. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 476–491.
- MARX, K. (1977) On The Jewish question. In D. McLellan (ed.) *Karl Marx: Selected Writings* (Oxford: Oxford University Press), 39–62.
- MARX, K. and ENGELS, F. (1970) *The German Ideology, Part 1* (New York: International Publishers).
- MAYO, P. (1999) *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action* (London: Zed Books).
- MERRIFIELD, J. (1997) Finding our lodestone again: Democracy, the civil society and adult education. In P. Armstrong, N. Miller and M. Zukas (eds) *Crossing Borders, Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*. Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference, Birkbeck College, University of London, July 1997 (UK: SCUTREA), 321–325.
- MOUFFE, C. and SASSOON, A. (1977) Gramsci in France and Italy—a review of the literature. *Economy and Society*, 6, 31–68.
- NEOCLEOUS, M. (1995) From civil society to the social. *British Journal of Sociology*, 46(3), 395–408.
- NORTON, A. (1992) Markets and civil society. *IPA Review*, 45(2), 60–65.
- PICON, C. (1991) Adult education and popular education in the context of state and NGOs. *Convergence*, 24(1-2), 80–92.
- PIERSON, C. (1993) Democracy, markets and capital: Are there necessary economic limits to democracy? In D. Held (ed.) *Prospects for Democracy: North, South, East, West* (Cambridge: Polity Press), 179–199.
- SELIGMAN, A. (1992) *The Idea of Civil Society* (New York: Free Press).
- SHILS, E. (1991) The virtue of civil society. *Government and Opposition*, 26(1), 3–20.
- TANDON, R. (1992) Civil society is the first sector. *Development*, 3, 38–39.
- TANDON, R. (1994) Learning in civil society—Adult education in the reality. *Adult Education and Development*, 43, 330–337.

THOMPSON, J. (1983) *Learning Liberation: Women's Response to Men's Education* (London: Croon Helm).

WASZEK, N. (1988) *The Scottish Enlightenment and Hegel's Account of 'Civil Society'* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers). THE POLITICS OF ADULT EDUCATION 359

WEINER, R. (1991) Retrieving civil society in a postmodern epoch. *The Social Science Journal*, 28(3), 307–323.

WELTON, M. (ed.) (1995) *In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning* (New York: SUNY Press).

WELTON, M. (1997) In defence of civil society: Canadian adult education in neo-conservative times. In S. Walters (ed.) *Globalization, Adult Education and Training: Impacts and Issues* (London: Zed Books), 27–38.



Öğretmenin Anlamını Yeniden Öğrenmek

Şule Sam¹

Brezilyalı eleştirel eğitimci Paulo Freire, Türkçeye kazandırılan son kitabı *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar*'da, kapitalizmin sürdürülebilirliği adına gereken insan sermayesinin yaratılmasında araç rolüne indirgenen öğretmenlik mesleğini yeniden tanımlıyor. Hiçbir şey bilmedikleri var sayılan ve edilgen alıcılar olmaları istenen öğrenciler karşısında bilgiyi aktaran lütüfkar anlatıcılar olarak konumlandırılan öğretmenlerin, görece güvenli alanlarından çıkıp aynı zamanda öğrenci olmaları ve öğretme/öğrenme sürecini sevmeleri için onları cesaretlendiriyor.

Ezilenlerin Pedagojisi'nde ezen-ezilen ilişkisini anlatırken “insanlaşma” mücadelesine değinen Freire, dünyayı dönüştürmek için gerekli olan

¹ MEB Türkçe Öğretmeni, , sule_sam@hotmail.com

eleştirel bilincin oluşmasında bilginin önemine değinir ve bilginin “buluş ve yeniden buluş yoluyla, dünya içindeki, dünya ile ve birbirleriyle olan insanların sabırsız, durmak bilmeyen, sürekli, umut dolu araştırmalarıyla peşinden koşmaları sonucu” meydana geldiğini belirtir. İnsanlaşmanın yolu da bu bilme biçiminden geçmektedir. Bilmeden, farkında olmadan ve anlamadan edinilen bilgi yığınının altında kalanlarsa, insanlaşma mücadelesinde gerilere düşenlerin yarattığı “sessizlik kültürü”nün bir parçasına dönüşürler. Freire tam da burada öğretmenlerin kendilerini adaletsizlik, sömürü ve baskının karşısında nerede konumlandıklarını, biraz da huzursuz edici bir şekilde, sorgulamalarını sağlıyor.

Freire, öğrenenlerin toplumu değiştirmeye gücü yeter olduklarını görebilmelerinin dünyayı okumak, anlamlandırmak ve yeniden adlandırmakla mümkün olduğunu belirtir. Ona göre dünyayı okumak, sözcükleri okumaktır. Bunun için de en başta, kitabın başlığının iyi anlaşılabilmesi için çaba sarf edilmesi gerektiğini söyleyerek özellikle sevgi ve cesaret sözcüklerinin altını çizer:

Kendilerini öğretmeye adayanların, sadece başkalarını değil, öğretme eyleminin içerdiği süreci de sevmelerini gerektiren bir görevdir bu. Sevme ve vazgeçmeden önce binlerce kez deneme cesareti olmadan öğretmek mümkün değildir.

Kelimenin gerçek anlamıyla, gülünç, aşırı duygusal ve bilim karşıtı değilse bile bilim dışı olmakla suçlanmaktan korkmadan, sevgiden söz etmeye cesaret etmemiz gerekir (s.48).

Sevgi ve cesaret olmadan öğretmenin mümkün olmayacağını belirten Freire, öğretme eyleminin doğasında var olan anaç olma özelliğini yok saymamak ancak paternalist anaçlığın tuzağına da düşmemek gerektiğini özellikle vurgular:

Son otuz yılda Brezilya’da var olan eğilim, öğretmenleri toplumun tüm sorunlarının çözülmesinden, özellikle de öğrencilerini çeşitli şekillerde doğrudan etkileyen acımasız ve adaletsiz sefaletin ortadan kaldırılmasından sorumlu tutarak, öğretmenlerin (özellikle de kadın öğretmenlerin) rollerini, -doğası gereği titiz entelektüel uğraşlar içeren- öğretimi değersizleştiren bir ebeveynlik rolüne indirgemektir (s.50).

Freire'ye göre öğretmenin ebeveynlikle özdeşleştirilmesindeki asıl neden, anne babanın çocuklarının yaşamını iyileştirmek için greve çıktığı görülmediğinden, öğretmenleri de daha iyi çalışma koşulları için itiraz etme hakkından alıkoymaktır. Öğretmenin, demokrasinin değerlerini hayata geçirerek bir rol model olması gerektiğini belirten Freire, greve çıkan öğretmenlerin, mücadeleye tanıklık etmelerini sağlayarak aslında öğrencilerine önemli bir demokrasi dersi verdiklerini Brezilya'dan bir örnekle anlatır. Mücadeleyi bireyselleştirmemek, birlikte hareket etmek ve öğretmen eğitimlerini teorik gelişmenin bir aracı olarak görerek talep etmek de demokrasi mücadelesinde yerine getirilmesi gereken şartlardır:

Sendikal faaliyetlere ek olarak, siyasi berraklıkları, kabiliyetleri, öğrenme arzuları ve sürekli ve açık meraklarınca oluşturulmuş bilimsel bir formasyonun, çıkarlarını ve haklarını savunurken öğretmenlerin elindeki en iyi siyasi araç olduğunu yüksek sesle dile getirmeliyiz. Bu bileşenler, öğretmenlerin gerçekten güçlenmesini temsil eder (s.56).

- 230 -

Bugün gelinen noktada toplumsal sınıfların ortadan kalktığına, ideolojilerin sona erdiğine, sol ve sağ kutupların olmadığına dair yaygın söylemin ve egemen sınıflarca oluşturulmaya çalışılan bulanık atmosferin hayallerin ve ütopyaların da ortadan kalkmasına sebep olduğunu belirten Freire, demokrasi mücadelesinde solun aldığı tavrı da eleştirir:

Solun hatası hemen her zaman, onu sekter, otoriter ve *dindar* kılan kesin kanaatleri konusunda sergilediği mutlak inanç olmuştur. Egemen sınıflar, "sınıf" diktatörlüklerini hayata geçirmenin ve sürdürmenin en iyi vasıtasını, solcuların kendileri dışında hiçbir şeyin anlam taşımadığına dair kanıları, kibirleri ve demokrasiye gösterdikleri hasmane tavırlarında bulmuşlardır (s.66).

On mektuptan oluşan kitabın dördüncü mektubunda, daha iyi bir performans için ilerici öğretmenlerin taşıması gereken özelliklere değinilir. *Tevazu, sevgi, cesaret, hoşgörü, sabır-sabırsızlık, sözel tutumluluk, yaşam sevinci* şeklinde sıraladığı nitelikler Freire'ye göre doğuştan gelen veya hediye olarak bahşedilen değil, siyasi bir kararlar

birlikte gelişen ve zaman içinde edinilen niteliklerdir. Bu kavramlar kitapta ayrıntılı şekilde tartışılmaktadır.

“Okulun İlk Günü” başlığını taşıyan beşinci mektupta Freire hem mesleğe yeni başlamış hem de daha tecrübeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara dair sınıf pratiğine yönelik çözüm önerileri sunar. Öncelikle öğretmenlerin işini iyi yapamayacağına dair korkularının çok doğal olduğunu, ancak bu korkuyla yüzleşmenin ve üstesinden gelmenin de yine öğretmenin görevi olduğunu belirtir. Tevazu, cesaret ve açık yüreklilikle duygularını paylaşan bir öğretmen öğrencileriyle birlikte öğrenme arzusunu ortaya koyar ve diyaloga dayalı bir sınıf iletişiminin kapısını aralamış olur. Freire öğretmenin bir sınıfı çözümlenmesi ve anlaşılması gereken bir metinmiş gibi görmesi gerektiğini belirtir ve buna dair egzersizler önerir:

Sınıfı sanki bir metinmiş gibi “okumak” için gereken entelektüel eğitim açısından, öğretmenlerin öğrencilerin davranışsal tepkileri, kullandıkları ifadelerle bu ifadelerin anlamları ve hassasiyet ya da reddetme jestleri hakkında günlük notlar almayı, salt bir yükümlülükten ziyade keyifli bir şey olarak alışkanlık haline getirmeleri iyi bir egzersiz olacaktır (s.116).

Freire eğitimci ile öğrenci arasındaki ilişkinin karmaşık, esaslı ve zorlu bir ilişki olduğunu ve daima üzerine düşünülmesi gerektiğini belirtir. Bunun içerisinde öğrencilerin kültürel miraslarını kabul etmek ve onlara saygı duymak da önemli bir yer tutar. *Otorite* kavramı da yine kitapta ayrıntılı bir şekilde tartışılmaktadır.

Paulo Freire kitabının son bölümünde 1992 Nisan’ında Recife’deki bir konferansta sunduğu tebliğe yer verir. “Bilmek ve büyümek – henüz görülmeyen her şey” ifadesi üzerine düşüncelerini paylaştığı bu bölümde öncelikle sözcükleri tek tek ve sonra birbirleriyle ilişkileri bağlamında çözümler. Kendiliğinden edinilen bilgi ile bilinçli ve sistematik şekilde ulaşılan bilginin hiçbir zaman birbirinden yalıtılmış olmadığını, pratiğin ve teorinin birbirini aydınlattığını; büyümenin bu iki bilme biçimiyle birlikte şekillenen biyolojik, psikolojik, kültürel, tarihsel, politik, estetik ve etik deneyimler bütünü olduğunu belirtir.

Kitabın öndeyiş bölümünde, Freire'nin 1960'larda Brasilia'da yürüttüğü çalışmalarda ilk üretici sözcük olarak *tijolo* (tuğla) sözcüğünü kullandığını öğreniyoruz. Onun sözcükleri okuma, çağrışımların peşinden gitme, yeniden anlamlandırma yönteminde olduğu gibi tuğla sözcüğü de bizi Türkiye'den bir büyük şairin, Nazım Hikmet'in "Kan Ter İçinde" şiirine götürebilir:

Yapıcılar türkü söylüyor.
Yapı türkü söyler gibi yapılmıyor ama.
Bu iş biraz zor.
Yapıcıların yüreği
bayram yeri gibi cıvıl cıvıl.
Ama yapı yeri bayram yeri değil.
Yapı yeri toz toprak,
çamur, kar.
Yapı yerinde ayağın burkulur,
ellerin kanar.
Yapı yerinde ne çay her zaman şekerli,
her zaman sıcak,
ne ekmek her zaman pamuk gibi yumuşak.
Ne herkes kahraman
ne dostlar vefalı her zaman.
Türkü söyler gibi yapılmıyor yapı,
bu iş biraz zor.
Zor ama
yapı yükseliyor, yükseliyor.
Saksılar konuldu pencerelere
alt katlarında.
İlk balkonlara güneş taşıyor kuşlar
kanatlarında.
Bir yürek çarpıntısı var her putrelinde,
her tuğlasında, her kerpicinde.
Yükseliyor, yükseliyor yapı
kan ter içinde.

Bugün tüm dünya salgınla mücadele ederken eşitsizlikler derinleşiyor, adaletin yerini bulacağına dair umut azalıyor, salgını fırsata çeviren otoriter devletler eliyle baskılar ve hak ihlalleri artıyor. Son söz olarak; öğretmenleri sistemin üzerinde bir yük olarak gören siyasi otoritenin karşısında, bize birer kültür işçisi/yapıcı olduğumuzu hatırlatan Freire'ye kulak verelim:

Cesur olmalıyız ki asla biliş [*cognition*] ile duyguyu birbirinin karşısına koymayalım. Cesur olmalıyız ki düşük ücretler, saygı görememe ve her zaman bizi bekleyen kinizmin avı olma riski gibi gayet iyi bildiğimiz koşullar altında öğretmeye uzun bir süre boyunca devam edebilelim. Cesur olmalıyız ki her gün maruz kaldığımız zihnin bürokratikleştirilmesine hayır diyebilmek için cesur olmayı öğrenelim. Cesur olmalıyız ki cesur olmaktan vazgeçmek maddi olarak çok daha avantajlı olduğunda bile cesur olmaya devam edebilelim (s.49).

İyi okumalar.