
yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 2 / sayı: 2-3

Editörden

**Bir Yaşam Boyu Öğrenme Mecrası Olarak Türkiye’de
Planlı Dönem Kültür Politikaları**
Perihan Tutar

**Keçiören Halk Eğitimi Merkezi’ndeki Yetişkinlerin
Özdoyum Kurslarına Katılım Örüntüleri**
Nilgün Çelik, Meral Uysal

**Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Metodolojileri:
Genel Bakış ve Sorunlar**
Fatma Tuğçe Arıkan

Aydınlanmanın Öğretmeni Niyazi Altunya
Şule Sam

**Teknoloji Okuryazarlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu
ile Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası
Değerlendirilmesi Programı Verileri Kapsamında
Ülkemizde Teknoloji Kullanım Durumu**
Recep Bozer

Özgürlük ve Eşitlik İçin Praksis - Highlander Halk Okulu
Zeynep Alica

**Yetişkin Eğitimi Mezunlarının Deneyimleri Üzerine
Canan Aratemur’la Röportaj**
Büşra Ayvacı, Berfin Şahin, Gamze Özelma,
Hilal Esmâ Ulusoy, Gönül Arslan Tosun, Gizem Gürbüz

Öğrenmeye Kapsamlı Bir Bakış
Knud Illeris

2019 / Mayıs-Kasım

yetişkin eğitimi dergisi

journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal
cilt: 2 sayı: 2-3 / volume: 2 issue: 2-3
2019 / Mayıs - Kasım / May - November

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

Editör / Editor-in-chief
Ş. Erhan Bağcı

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

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

Yayın Sekreteryası / Editorial Secretariat
Begüm Yengel
Şule Sam

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

Ahmet Duman	Hüseyin Yolcu
Ayhan Ural	Mehmet Bilir
Aylin Buran	Nurcan Korkmaz
Demet Gültekin	Rabia Vezne
Deniz Dinçel	Sezen Bayhan
Hasret Nuhoglu	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
Editörden	3
HAKEMLİ MAKALELER / REFEREED ARTICLES	
Bir Yaşam Boyu Öğrenme Mecrası Olarak Türkiye’de Planlı Dönem Kültür Politikaları Perihan Tutar	6
Keçiören Halk Eğitimi Merkezi’ndeki Yetişkinlerin Özdoyum Kurslarına Katılım Örüntüleri Nilgün Çelik, Meral Uysal	48
Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Metodolojileri: Genel Bakış ve Sorunlar Fatma Tuğçe Arıkan	111
Aydınlanmanın Öğretmeni Niyazi Altunya Şule Sam	140
Teknoloji Okuryazarlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu ile Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı Verileri Kapsamında Ülkemizde Teknoloji Kullanım Durumu Recep Bozer	166
TARİHİMİZDEN / FROM OUR HISTORY	
Özgürlük ve Eşitlik İçin Praksis - Highlander Halk Okulu Zeynep Alica	197
RÖPORTAJ / INTERVIEW	
Yetişkin Eğitimi Mezunlarının Deneyimleri Üzerine Canan Aratemur’la Röportaj Büşra Ayvacı, Berfin Şahin, Gamze Özelma, Hilal Esmâ Ulusoy, Gönül Arslan Tosun, Gizem Gürbüz	208
ÇEVİRİ / TRANSLATION	
Öğrenmeye Kapsamlı Bir Bakış Knud Illeris	216

DUYURULAR

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

Merhaba..

Yeni sayımızı biraz geciktirdik. Yetişkin eğitimi ile ilgilenen okurlarımıza yeterince güçlü bir dergi sunabilmek için zamana ihtiyacımız vardı. Beklemeye değdiğini umarız. Göreceğiniz üzere bu sayımız oldukça dolu. Dergimizde yetişkin eğitiminin akademik ve pratik gündemi ile ilgili nitelikli yazılar bulacaksınız.

Bu sayımızın ilk makalesi Perihan Tutar'dan. Tutar araştırmasında, yaşam boyu öğrenme kavramının, popüler kullanımında ima edilen okul sonrası kurslardan ibaret olmadığına işaret eden bir yetişkin eğitimi perspektifinden hareket ediyor. Makale, Türkiye'nin kültür politikalarını tarihsel bir bakış açısından inceleyerek bu politikaları bir

yaşam boyu öğrenme mecrası olarak tanımlayan özgün bir katkı olarak okunabilir.

İkinci makalemiz Nilgün Çelik ve Meral Uysal'dan. Bu çalışma, yetişkin eğitiminin vazgeçilmez ilgi alanlarından biri olan katılma konusunu ele alıyor. Makale, Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'ndeki özdoyum kurslarında gerçekleşen katılımın nedenlerini ortaya çıkaran bir araştırmanın sonucu. Oldukça kapsamlı bir çalışmaya dayanan yazıdaki bulguların ve sonuçların başka araştırmalara da fayda sağlayacağından eminiz.

Dergimizde yer alan üçüncü makalede Fatma Tuğçe Arıkan karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırmalarına ilişkin bir sınıflandırmaya gidiyor ve karşılaştırma çalışmalarında ortaya çıkan sorunları yaptığı sınıflandırma bağlamında değerlendiriyor. Yazar, karşılaştırmalı çalışmalarda kullanılacak farklı yaklaşımları betimleyerek söz konusu araştırmalardaki sorunlarla ilgili bir çözüm alanı açılabileceğini ileri sürüyor.

Dördüncü makalemiz Niyazi Altunya ile ilgili. Şule Sam, Niyazi Hoca hakkında yaptığı biyografik çalışmasını bizimle paylaşıyor. Türkiye eğitim tarihinin önemli figürlerinden biri olan Niyazi Hoca'nın hayat hikayesini, çalışmalarını ve görüşlerini içeren makalede eğitimci, aydın ve emekçi olarak aydınlanmacı bir öğretmeni yetiştiren tarihsel, siyasal, kültürel, ekonomik arkaplana dair izler de bulacaksınız.

Recep Bozer'in makalesi ise teknoloji okuryazarlığı kavramını gündemine alan bir çalışma. Bozer makalesinde, Türkiye İstatistik Kurumu'nun ve PIAAC'nin verilerini birlikte tartışarak Türkiye'de bilgisayar ve internet teknolojisine erişim ve kullanım durumunu araştırıyor. Teknoloji kullanımının belli tarihsel ve toplumsal koşullar içinde gerçekleştiğini, sorunsuz ve çatışmasız bir alan olmadığını, herkesin bu imkanlardan eşit derecede faydalanmadığını gösteren çalışmanın bulgularının ilginizi çekeceğine inanıyoruz.

Hakemli makalelerimizden sonra gelen ilk yazı, tarihimizin önemli köşe taşlarından biri olan Highlander Halk Okulu ile ilgili. Myles Horton'un okulunun, içinde bulunduğu dönem ve coğrafyadaki toplumsal hareketlerle ilişkisi, yetişkin eğitiminin eşitlikçi ve özgürlükçü tarihsel birikiminde kurucu öneme sahip. Highlander'ın günümüze kadar varan hikayesini dergimiz için yazan Zeynep Alica'ya teşekkür ederiz.

Bu sayımızda bir de oldukça genç yazarlarımız var. Dersleri için yaptıkları röportajı bizlerle paylaşan Büşra Ayvacı, Berfin Şahin, Gamze Özelma, Hilal Esmâ Ulusoy, Gönül Arslan Tosun ve Gizem Gürbüz'e teşekkür ediyoruz. Gençlerin Canan Aratemur'la yaptıkları röportajı, Türkiye'de yetişkin eğitimi mezunlarının deneyimlerini dile getirmesi bakımından dergimiz için iyi bir katkı olarak değerlendirdik. Sizin de beğeneceğinizi umuyoruz.

Son olarak da bir çevirimiz var. Eda Ata dergimiz için Knud Illeris'in öğrenme kuramını çevirdi. Illeris'in kuramı öğrenme sürecinin anlaşılmasında öğrenmenin içeriğini, öğrenenin psikolojisini ve öğrenmenin gerçekleştiği toplumsal çevreyi devreye sokan çok boyutluluğu kavramaya yöneldiği için değerli. Kuram, çok boyutlu niteliğinin yanı sıra yaşam boyu öğrenme perspektifine sahip olduğu için de önemli görünüyor. Okul eğitimi ve yetişkinlikte gerçekleşen öğrenmeleri birleştiren yaşam boyu öğrenme kavramı, öğrenme kuramlarında okul ile yetişkinlikteki öğrenmeler arasına yerleştirilmiş kalın çizgileri kaldıran bütünsel öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç duyuyor. Illeris bu bakımdan da kayda değer bir kulvar açıyor.

Yeni sayımızda görüşmek üzere.

İyi okumalar.

Ş. Erhan Bağcı
30.11.2019

Bir Yaşam Boyu Öğrenme Mecrası Olarak Türkiye’de Planlı Dönem Kültür Politikaları*

*Perihan Tutar***

ÖZET

Kültürel alan, çok disiplinli bir öğrenme alanı olan yaşam boyu öğrenme için oldukça geniş öğrenme fırsatları içeren bir mecradır ve bu çalışmada kültür - sanat adı altında gruplandırılan etkinlikler olarak kullanılmaktadır. Bu bakımdan; performans ve görsel sanatlar, sanat okulları, müzeler ve arşivler, galeriler, kültürel miraslar, kültür merkezleri, müzisyenler, yazarlar ve kütüphaneler gibi birçok fırsatı içerir. Bu alan, her biri yaşam boyu öğrenme fırsatı olan zengin içeriği dolayısıyla bireylerin bütünsel gelişimine sunacağı

* ***Planned Period Cultural Policies in Turkey as a Course of Lifelong Learning***

** Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, ptutar@ankara.edu.tr

** *PhD Student, Ankara University Graduate School of Educational Sciences
Department of Lifelong Learning and Adult Education*

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 2/Sayı: 2-3/Mayıs-Kasım 2019/Sayfa:6-47
Journal of Adult Education/Volume: 2/Issue: 2-3/May-November 2019/Pages:6-47
Geliş tarihi / Received: 29.04.2019 – Kabul tarihi / Accepted: 15.06.2019

katkıları göz önüne alınarak politika ve strateji geliştiricilerce öncelenmesi gereken alanlardandır. Ülkelerin kültür politikaları ve kültürel katılım birey ve toplumların tüm yönleriyle gelişimi için kritik önemdedir. Bu bağlamda çalışmada, yaşam boyu öğrenme alanı olarak değerlendirilebilecek olan kültürel alanı biçimlendiren kültür politikalarının Türkiye’deki görünümü ele alınmıştır. Çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Kurumsal dokümanlar olarak kültür politika belgelerinden olan Kalkınma Planları ve Milli Kültür Şura Kararları incelenmiştir. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Politika belgelerine kültür açısından bakıldığında, Türkiye’de tutarlılığı ve sürekliliği olan bir kültür politikasının oluşturulamadığı görülmektedir. Kalkınma Planlarında, 1980’lere dek kültüre yönelik hizmetlerde kamucu yaklaşım hâkim olmuştur. 1980 sonrası dönemde ise, kültür politikalarının, neoliberal dönemin gereklerine uygun biçimde piyasa dinamiklerine göre şekillendiği ve özelleştirmelerin gündeme geldiği görülmektedir. 2000’li yıllardan itibaren kültürel alanın daha belirgin biçimde verili sosyo ekonomik yapıya uyarlandığı ve kültür sanat faaliyetlerinin ekonomik getiri bağlamında ele alındığı, kültürel alanda özel girişimlere ve STK’lara alan açan yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışma, kültür politikalarının siyasi ve ekonomik yapıyla ilişkili olarak yıllara göre değişim seyrini ve kültür sanata ilişkin resmi perspektifi irdelemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Kültürel Alan, Kültür Politikası

ABSTRACT

The cultural sphere is a multidisciplinary field of learning, with a wide range of learning opportunities for lifelong learning, and is used as activities grouped under the name of culture and art. In this respect; the cultural sphere includes a large number of opportunities such as performance and visual arts, art schools, museums and archives, galleries, cultural heritage, cultural centers, musicians, writers and libraries. Considering the rich content each with a lifelong learning opportunity, this sphere is one of the areas to be prioritized by policy and strategy developers taking into consideration the contributions to be made to the total development of

individuals. Cultural policies and cultural participation of countries are critical to the development of all aspects of individuals and societies. In this regard, the case situation of cultural policies in Turkey, which can be considered as areas of learning was discussed in this study. Document analysis method was used in the study. As the institutional documents, the Development Policy of the Cultural Policy Papers and the Decisions of the National Cultural Council were examined. The data collected in this study were analyzed with descriptive analysis technique. Considering the policy documents in terms of culture, the creation of a cultural policy cannot be seen with consistency and continuity in Turkey. In the Development Plans, the services of culture were dominated by public duty and state responsibility until the 1980s, In the post-1980 period, it was seen that the cultural policies were shaped according to the dynamics of the neoliberal period according to the market dynamics and that the privatizations came to the agenda. Moreover, since 2000s, culture has shifted to the meaning of socio-cultural structure; culture and art activities have been considered in terms of economic return and the understanding that responsibility should be given to private enterprises and NGOs in the cultural field has brought to the forefront. In this study, the change of cultural policies in relation to the political and economic structure and the official perspective on area of cultural and art are examined.

Keywords: Lifelong Learning, Cultural Area, Cultural Policy

Yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla sürekli olarak yapılan tüm öğrenme faaliyetleri olarak tanımlandığında örgün ve yaygın eğitimi, enformel öğrenmeyi, bireysel veya grup ortamında ve toplumsal hareketler çerçevesinde öğrenmeyi yani eğitim ve öğrenimin bütün biçimlerini içerir. Bu bağlamda eğitime daha bütünsel bir bakış açısı getirir ve birçok farklı çevrede öğrenmeyi tanır. Bunun yanı sıra, yaşam boyu öğrenme geleneksel politika alanları arasındaki sınırları da çözmektedir. Eğitim, işgücü piyasası, sanayi, bölge, endüstri ve kültür politikaları yaşam boyu öğrenmeden etkilenmektedir ve bunların hepsi yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme için ortak bir sorumluluğa sahiptir (IFLA, 2004). Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme, çok disiplinli bir öğrenme alanı ve kültürel alan da bu disiplinlerden en geniş alana ve erişim fırsatına sahip olan disiplinlerden biri olarak düşünülebilir.

Kültürel alan, burada kültür ve sanat adı altında gruplandırılan etkinlikler olarak kullanılmaktadır. Bu bakımdan; performans ve görsel sanatlar, sanat okulları, müzeler ve arşivler, galeriler, kültürel miras, çok disiplinli kentsel kültür merkezleri, müzisyenler, yazarlar ve kütüphaneciler gibi birçok fırsatı içerir. Kültürel alan örgün, yaygın ve enformel olmak üzere öğrenmenin her türünde her yaş için yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenim fırsatları sunmaktadır (EUCIS-LLL, ACP ve CAE; 2013: 2-3). Hümanist yetişkin eğitimi kuramcısı Basil Yeaxlee (1929:155), yetişkin eğitiminin enformel kaynaklarını “kulüpler, ibadethaneler, sinema, tiyatro, konser salonları, sendikalar, siyasal topluluklar, kitaplar, gazeteler, müzik, radyo, atölye ve arkadaş grupları, vb.” sosyal ve kültürel ortamlar olarak gösterir. Enformel öğrenme fırsatları olarak zengin içerikler sunan kültürel alan yetişkinler için kendiliğindenliği ve çekiciliğinden dolayı öncelikli öğrenme alanlarıdır. Essefi (2002: 65)’nin de belirttiği gibi yaşamımızdaki her an bir öğrenme deneyimi olabilir: sağlık merkezi ya da bar, gazete okumak, kitlesel medya araçları olan radyo-televizyon,

magazin, kitaplar, grup tartışmaları, seyahat etmek ya da internette gezinmek. Öğrenme olanaklarının yayıldığı bu geniş alan açısından, yaşam boyu öğrenme formel alanı kapsamakla birlikte daha çok enformel alandaki öğrenme olanakları ve yetişkin eğitimini gerektiren her tür yaşam bilgisini içeren eğitim/öğrenme olarak görülmelidir. Bunun sağlanmasında ise, kültürel alanın yaratıcı ve özgür ifade olanaklarıyla donanması ve toplumun her kesiminin erişimine olanak tanınması kilit roledir. Ülkelerin kültürel iklimleri, kültür politikalarıyla belirlendiği için kültürel katılımın temel dinamiğini kültür politikalarına bağlamak yerinde olacaktır. Kültürel katılım; yazın, müzik, tiyatro, opera, bale, sinema gibi sahne ve gösteri sanatları ile basın, yayın, kitle iletişim araçlarının üretimi ve tüketimine katılım olarak ele alınmaktadır. Kültürel katılımın sağlanmasında, devletlerin yaşam boyu öğrenme ve kültür politikalarının demokratik, eşitlikçi ve katılımcı bir yaklaşımla ele alınması, kültürel üretimi ve tüketimi teşvik etmeye yönelik olması önem taşımaktadır. Zira tüm bunlar kültürel hakların da konusudur.

Kültürel haklar, “bu hakların süjelerinin, kültür unsurlarına ulaşabilmesi, katılabilmesi ve bunlardan yararlanabilmesi ile ilgili haklar” olarak anlaşılmalıdır (Algan, 2007:29). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 27. maddesinde, kültürel haklar temel haklar arasında yer almakta ve devlete kültürün gelişmesi, aktarılması, üretimi ve tüketimi konusunda görev yüklemektedir: “Herkes toplumun kültürel yaşamına serbestçe katılma, güzel sanatlardan yararlanma, bilimsel gelişmeye katılma ve bundan yararlanma hakkına sahiptir. Herkesin yaratıcısı olduğu bilim, edebiyat ve sanat ürünlerinden doğan maddi ve manevi çıkarlarının korunmasına hakkı vardır.” Birleşmiş Milletler (BM), Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, temel insan haklarından olan kültürel hakları 15. Maddede; “a) Kültürel yaşama katılmak; b) Bilimsel gelişmelerin nimetlerinden ve sonuçlarından yararlanmak; c) Kendisinin yaratıcısı olduğu bilimsel, edebi ve sanatsal ürünlerden kaynaklanan maddi ve manevi

menfaatlerin korunmasından yararlanmak” olarak ele almıştır. Bu belgeler, herkesin kültürel katılımını eşit olarak sağlamak üzere düzenlenmiştir. Devletler, bu yükümlülüğünü kendi *kültür politikaları* çerçevesinde yerine getirmektedir. Kültür politikası ise “devlet tarafından kültürel eylem için bir temel teşkil eden çalışma prensipleri, idari ve mali uygulamalar ile prosedürlerin vücut bulması” olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1969:7).

Kültür politikası, kültür veya sanatın ötesinde toplumsal amaçlı fikirler hakkında toplumu bilgilendirmek ve yönlendirmek için bir araçtır. Kültür politikasının amacı, kültürel gelişmeyi teşvik etmektir. Temel işlevi ise, kültürü zenginleştirmek ve vatandaşların erişebilmesini sağlayacak şekilde desteklemektir. Siyasi ve ekonomik olarak kültür üretimine doğrudan ve aktif müdahale edilinceye kadar kültür politikası var olmaz (Vestheim, 2009:32-51). Kültür politikacılarının başlıca görevi, vatandaşların kültür faaliyetlerine katılma olanaklarını düzenlemek ve artırmaktır. Demokratik kültürel yönetimin ön koşulu ise, her sosyal grubun kültüre eşit erişimini sağlamaktır. Kültürel faaliyetlere katılmak ve bundan keyif almak, yaşam kalitesini yükseltir (Ahponen, 2009:78). Hümanist kültürel politikanın amacı, yüksek kalitede profesyonel sanatsal faaliyetleri destekleyerek vatandaşları *bildung*¹’ idealine götürmektir. *Bildung* idealine ortam hazırlaması beklenen kültür politikaları ise, yaşam boyu öğrenmenin enformel kaynağı için ana damarlardandır. Yaşam boyu öğrenme, bir insanın kalbine, bedenine ve beynine ve daha önemlisi, varoluşçu değerlerimize ve duygularımıza bir bütün olarak hitap etmelidir (Medel, Carolyn ve Toshio, 2001:1). Bu da ancak sanatın desteklendiği, zengin kültürel içerikler sunan ve toplumun her kesiminin erişimine olanak sağlayan bir kültürel iklimde mümkün olabilir.

Devlet, toplumun yararına kültür ve sanat dünyasının düzenlenmesi görevinden sorumludur. Bunun yanında, devlet halkçı bir yaklaşım

benimseyerek, kültür politikalarını belirlerken toplumun her kesiminin kültür olanaklarından yararlanması gerektiğini göz ardı etmemeli ve demokratiklik ilkesini benimsemelidir (Çeçen, 1996). Devlet olmanın kaçınılmaz zorunluluğu olarak kültürel ortamı hazırlamanın yanında, “önce sanatın farkına varan, sonra sanatın hazzını alan ve nihayet sanat üreten bireyler yetiştirilmesi ve bu yolla hem mutluluk hem kişilik gelişimini sağlamak devletin eğitici görevi olarak tanımlanmalıdır” (Erinç, 2004:88). Kültürel katılımın, toplumun tüm kesimlerinin erişimine açık olarak planlanması ve yürütülmesi kültür politikalarının en önemli yükümlülüklerindedir. Kültüre çoğunlukla sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeye güçlü olan seçkin kesimlerin erişiminin olduğu bir ülke, kültür politikalarının demokratikliği açısından eleştirilebilir. İnci (2011)’in belirttiği gibi; ekonomik ve sosyal bakımdan güçsüz kesimlerin kültürel etkinliklerden yararlanma ve kültürel tüketime katılma olanaklarının artırılması Türkiye’deki kültürel sermayenin artışını sağlayacaktır.

İKSV (2012:4) yeni anayasa için “Kültürel Yaşama Katılma, Erişme ve Katkı Sağlama Hakkı” başlıklı önerisinde bu hakları düzenlerken uyulması öngörülen bazı ilkelere yer vermektedir: erişilebilirlik, uygunluk, uyarlanabilirlik, kabul edilebilirlik:

- **Erişilebilirlik**, bireylerin ve toplulukların kültürden tam anlamıyla yararlanmaları için kırsal ve kentsel bölgelerde ayırım gözetmeksizin herkesin fiziksel ve mali açıdan erişebileceği etkili ve somut fırsatları kapsar. Bu bağlamda, yaşlılar, engelliler ve yoksulluk içinde yaşayanlar için erişim olanaklarının sağlanması ve kolaylaştırılması temel önem taşımaktadır. Ayrıca, erişilebilirlik herkesin tüm kültür biçimleri hakkında kendi tercih ettiği bir dilde enformasyon arama, alma ve paylaşma hakkını ve toplulukların ifade ve yaygınlaştırma araçlarına erişim hakkını içermektedir.
- **Uygunluk**, belirli bir insan hakkının belirli bir kültürel tarz ya da bağlama uygun ve bu bağlamla ilgili, yani, azınlıklar ve yerli halklar dâhil, bireylerin ve toplulukların kültürüne ve kültürel haklarına saygılı olacak şekilde gerçekleşmesini ifade eder.
- **Uyarlanabilirlik**, kültürel yaşamın herhangi bir alanında devletin kabul ettiği ve bireylerin ve toplulukların kültürel

çeşitliliğine saygı göstermesi gereken strateji, politika, program ve tedbirlerin esnekliğini ve ilgililiğini ifade eder.

- **Kabul edilebilirlik**, devletin kültürel haklardan yararlanılmasını sağlamak üzere kabul ettiği yasa, politika, strateji, program ve tedbirlerin ilgili bireyler ve topluluklarca kabul edilebilecek bir şekilde hazırlanmasını ve uygulanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, ilgili birey ve topluluklara danışılarak, kültürel çeşitliliği korumaya yönelik tedbirlerin bu birey ve topluluklarca kabul edilebilir olmasını sağlamak gerekir.

Yaşam boyu öğrenmenin eşitlikçi perspektifi gereğince eğitime erişimdeki eşitsizliğin üstesinden gelmek için yaygın ve enformel öğrenme fırsatlarının artırılmasını gerektirmektedir. Kültürel alan da, yaşam boyu öğrenme fırsatlarını içeren zengin içeriği dolayısıyla bireylerin bütünsel gelişimine sunacağı katkılar göz önüne alınarak beşikten mezara öğrenme mottosunu benimseyen politika ve strateji geliştiricilerce öncelenmesi gereken alanlardandır. Ülkelerin kültür politikaları ve kültürel katılım birey ve toplumların tüm yönleriyle gelişimi için kritik önemdedir. Bu bağlamda yapılacak bir durum tespiti, mevcut politikaları gözden geçirmek, kültürel katılımı değerlendirmek ve gelişiminin önünü açmak açısından yol göstericidir. Bu çalışmada, “Bir yaşam boyu öğrenme alanı olarak görülebilecek kültürel alan için Türkiye’de ne tür politikalar geliştirilmiştir?” sorusu irdelemiştir.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi kaynağı olan yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2003). Çalışmada, kurumsal dokümanlar olarak kültür politika belgelerinden olan Kalkınma Planları ve Milli Kültür Şura Kararları incelenmiştir. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilmiş verilerin belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içerir. Bu

analiz türünde, doğrudan alıntılara sık sık yer verilebilmektedir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimsek, 2003). Politika belgeleri incelenirken kültür kavramının ayrı başlık olarak ele alınması, kültür sanata ilişkin hedeflerin açıkça belirtilmesi, hedeflerin kültürel ve sanatsal alanın tamamını kapsaması, hedeflere dönük planlamaların belirgin olarak yazılması gibi ölçütler kullanılarak incelemeler yapılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Türkiye'nin kültür politikası, kültür politikasına yön veren temel bir belge olmadığı için, Beş Yıllık Kalkınma Planları ve Milli Kültür Şura'ları üzerinden değerlendirilmiştir. Türkiye'nin Avrupa Konseyi tarafından 1985 yılında Avrupa genelinde başlatılan Ulusal Kültür Politikalarının Gözden Geçirilmesi Programı'na 2007 yılında dâhil olmasıyla ilk ulusal kültür politikası raporu hazırlama çalışmalarına başlanmıştır. Türkiye'de Kültür Politikası Ulusal Raporu'nun, 2008 yılında hazırlanıp 2013'de Avrupa konseyine teslim edildiği belirtilmiş², ancak raporun kamuoyunun erişime açılmaması kültür politikası uzmanlarının ve sivil toplum kuruluşlarının tepkisine yol açmıştır³. Rapora erişim sağlanamadığı için, bu çalışma kapsamında da değerlendirilememiştir.

Beş Yıllık Kalkınma Planları (BYKP)

i. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)

Amacı, "Milli tasarrufu artırmak, yatırımları toplum yararına, gerektirdiği önceliklerle yöneltmek ve iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı demokratik yollarla gerçekleştirmek" olarak belirtilen 1. Beş Yıllık Kalkınma Planında, kültürel kalkınmaya amaç içerisinde yer verilmesine rağmen kültür konusu ayrı bir başlık altında yer almamış ve kültürel gelişime ilişkin hedef belirlenmemiştir. Ancak çeşitli başlıklar altında, kültür hizmetleriyle ilgili yer alan hedefler şöyledir:

Tarım öğretimi ve yayını ile tarım sanatları ve el sanatları eğitimine önem verilmesi (DPT, 1963:174).

El ve ev sanatlarının turistik ve hediyelik eşya olarak ihraç edilebilecek şekilde üretimde bulunabilmesi (DPT, 1963:363).

Sanat okulları programlarına el sanatları ile ilgili konular eklenecek ve büyük merkezler dışındaki köy eğitiminde bölgenin el sanatları göz önüne alınarak kurslar düzenlenecektir (DPT, 1963:364).

Bölgesel özelliği olan dokuma, taş işleme, halıcılık, duvar çinçiliği gibi küçük sanatların geliştirilmesi için gerekli tedbirler alınacaktır (DPT, 1963:364).

Batı sanatının yurttan Türk sanatının da dünyada tanıtılması, plâstik ve fonetik sanatlar alanında eleman yetiştirilmesi amaçlarının gerçekleşmesi için güzel sanatlara önem verilecektir (DPT, 1963:461).

Güzel sanatların her bölümünde Devlet sanat armağanları konulacaktır (DPT, 1963:461).

El sanatları, ev sanatları, plastik ve fonetik sanatlar, güzel sanatlar alanında belirlenen hedeflerin dağınık başlıklar altında ele alındığı ve raporda kültürel alanla ilişkili hedeflerin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir.

ii.İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)

1968-1972 yıllarını kapsayan BYKP’nin amacına bakıldığında doğrudan kültürel gelişmeyle ilgili bir ifade görülmemektedir. Planın, *Ekonomik Gelişmede İnsan Unsuru* başlıklı altıncı bölümünde *Kültür Faaliyetleri* ayrı bir başlık olarak birinci plana göre daha geniş kapsamlı olarak ele alınmıştır. Kültür faaliyetleri bu başlık altında, ilkeler, durum ve uygulanacak politikalar olmak üzere üç bölümde ele alınmıştır. İlkeler başlığı altında üç madde yer almaktadır:

a) Toplumun yaşama düzenini geliştirmek ve yaratıcı gücünü artırmakta kültür faaliyetleri son derece önemlidir. Türk kültürünün, geniş kitlelere yönelerek geliştirmek için Türk Kültür eserlerini sayı ve nitelik bakımından daha üstün bir seviyeye ulaştırmak, bu imkânı sağlayacak sanatçı ve elemanları yetiştirmek, yeni eserlerin ortaya çıkmasını sağlayacak bir ortam yaratmak ve geliştirmek, eski Türk sanatları ve Türk folklorunun bütün dallarında bilimsel araştırma, tespit ve tanıtma faaliyetleri

yapmak, kültür eserleri için etken bir dağıtım sistemi kurmak, kültür değeri taşımayanlar yerine değerli kültür eserlerini getirmek amaç olacaktır.

b) Türk Kültürünün milletlerarası alanda yerini alması ve diğer milletlerin kültür faaliyetleri sonuçlarının Türk toplumuna kazandırılması amacıyla yapılan çalışmalarda Türk Kültürünün benliği korunacak, kültür alış verişinin en etkili bir şekilde sağlanması için milletlerarası alandaki kültür alış verişi Devletin desteğiyle yürütülecektir.

c) İktisadi ve sosyal gelişmeyle belli yerleşme merkezlerinde çeşitli tipte kültür faaliyetlerine ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaçların önceden tahmin edilerek karşılanması, diğer alanlardaki programlar ve yatırımlarla aynı seviyede ve önemde ele alınması zorunludur. Kültür faaliyetlerinden en az yararlanan köylük çevrelere yöneltilecek kültür faaliyetlerinin etkili olabilmesi ve yapıcı sonuçlar sağlayabilmesi için; bu bölgelere özellikle Türk kültür eserlerinin götürülmesi, yabancı kültür eserlerinin Türk kültür değerleriyle bağdaştırılarak sunulması zorunludur. Bu anlayış içinde Türk kültürünün yurt düzeyinde yayılması ve yaşatılması sağlanacaktır (DPT, 1968:187).

İkinci BYKP'de belirtilen ilkelerde, ağırlıklı olarak Türk kültürünün ulusal ve uluslararası alanda tanıtılması, Türk kültür eserlerinin nicelik ve nitelik olarak geliştirilmesi vurgusu görülmektedir. Bunun yanında, kültür faaliyetlerinin köylük çevrelere de ulaştırılması gerektiği vurgusu, kültürde katılımcı ve eşitlikçi bir yaklaşımın esas alındığını göstermektedir.

Planın, *Durum* başlığı altında; Okuma, Kitaplıklar, Eski Eserler ve Müzeler, Eski Türk Sanatları ve Türk Folkloru, Sahne Sanatları ve Müzik, Filmcilik ve Radyo kategorileri yer almaktadır. *Okuma* başlığı altında; Türkiye'de yayımlanan kitap ve diğer eserlerin sayısının ihtiyacın çok gerisinde olduğu ve kişi başına 0,36 kitap düştüğü; okuma alanındaki önemli sorunların fiyat yüksekliği, kütüphane ve dağıtım sisteminin yetersizliği, yayınların niteliğinin düşük olduğu; dergi ve gazete sayısında 1920 yılına göre altı kat artış olduğu belirtilmiştir. *Kitaplıklar* başlığı altında; kütüphane binalarının nitelik ve nicelik bakımından yetersiz olduğu, bir Milli Kütüphane binasına ihtiyaç olduğu, halk eğitimi ve kütüphanecilik faaliyetleri arasında

yeterli ilişkinin olmadığı, kütüphanecilikte insan kaynağı eksikliği olduğu belirtilmiştir. Kütüphaneden yararlananların sayısında belli bir artış olduğu belirtilmiş ancak yararlanan sayı verilmemiştir. Müzelerden yararlanan kişi sayısının 1965 yılına göre yüzde 50 artış gösterdiği ve sayının 3 milyona yaklaştığı belirtilmiştir. Yine bu alandaki, müze kapasitelerinin yetersizliği ve insan gücü eksikliğinin altı çizilmiştir. Eski Türk sanatları üzerine yeterli bilimsel araştırma ve yayım yapılmadığı vurgulanmıştır. *Sahne Sanatları ve Müzik* başlığı altında; devlet tiyatrolarında yerli eser sayısının ağırlık kazandığı, devlet tiyatrolarının seyircisinin 1950-1960 arasında yüzde 400 arttığı; Devlet Operası ve Balesinin faaliyetleri sınırlı olduğu; tiyatro konusunda olumlu bir ortam oluştuğu ve bu ihtiyacı karşılamak için özel tiyatroların ortaya çıktığı ancak özel tiyatroların gelişmesi için yeterli desteğin sağlanamadığı; tiyatro, müzik, bale, milli dans topluluklarının sanatçı yetiştirme imkânları bölgelerarası dengeli dağılmadığı ve bu sanat dallarında yetişmiş sanatçı sıkıntısı olduğu belirtilmiştir. *Filmcilik* başlığı altında; kültür filmlerinin önemli bir yaygın eğitim aracı olduğu ve kullanımın sınırlı olduğu, özel film yapıcılığı alanında genellikle sanat ve eğitim değeri düşük filmler yapıldığı, değerli filmlerin teşvik edilmesi ve uzman yetiştirilmesi konusunda bir gelişme olmadığı belirtilmiştir. Son olarak *Radyo* başlığı altında, radyonun etkili bir eğitim aracı olarak kültür faaliyetlerini desteklemek ve yaymak gücünde olduğu ancak bu alanda da kullanımın sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (DPT, 1966: 187-189).

Planın, *Uygulanacak Politikalar* başlığı altında yukarıda bahsedilen hususlarda gerekli tedbirleri almaya yönelik 13 hedef belirlenmiştir. Kültür eserlerinin ve kütüphanelerin sayı ve nitelik bakımından artırılması, Türk kültürünün uluslararası alanda tanıtılması, Halkevlerinin Türk kültürünün memleket içinde ve dışında yayılması ve tanıtılmasında ve geleneksel halk kültürünün korunması ve devamındaki çalışmalarının teşvik edilmesi, halk müziğinin korunması ve geliştirilmesi, kültür ve sanat değeri yüksek filmleri desteklemek

için kredi sağlanması, eski eserlerin korunması belirtilen hedeflerdendir. Bu hedefler belirlenirken yine bölgeler arasında dengeli dağılımın yapılmasına ilişkin geliştirilen hedeflere örnekler aşağıdaki gibidir:

d) Kültür faaliyetlerinin memleketimizde yayılması ve yaşatılması için kültür değeri olan yayınların, sergilerin, filmlerin, sahne sanatlarının, müziğin başarılı eserlerinin devamlı olarak belirli merkezlerde ve gezici olarak geniş çevrelerde yayılması sağlanacak, köylük çevrelere yönelinecektir. Mevcut değerlerin korunması ve yurt üzerindeki faaliyetlerin desteklenmesi gözetilecektir. Bu amaçla gezici kütüphaneler özellikle artırılacaktır.

e) Kültür değerlerinden geniş kitlelerin yararlanmasını sağlamak amaçtır. Halkın geleneksel kültür mirasının ve folklorun korunması, değerlendirilmesi ve aydına aktarılması önem taşımaktadır. Çeşitli kuruluşlardaki kültür çalışmalarının yürütülmesi ve geliştirilmesinde bu husus göz önünde bulundurulacaktır.

g) Devlet tiyatroları faaliyetleri merkez dışına kaydırma hizmetlerinden, bu imkânların yoğun bir şekilde sağlandığı belirli merkezlerin dışındaki bölgeler halkının da yararlanmasını sağlamak için bölge tiyatroları kurulacak, söz konusu tiyatrolar çevre illeri için düzenli programlar uygulayacaklardır. Devlet tiyatroları tiyatro ortamının geliştiği merkezlerde faaliyetlerini genişletmeyecek, yeni merkezler geliştirmeye çalışacaktır. Belediye tiyatrolarının ve özel tiyatroların daha etkin çalışmalarına ve kültür merkezlerinden uzak bulunan bölgelerde kurulup yaşayabilmelerine imkânlar hazırlayabilmek için rehberlik, teknik ve mali yardım, teşvik tedbirleri alınacaktır.

h) Devlet opera, bale ve orkestralarından geniş kitlelerin yararlanmasını sağlamak için bölge temasları artırılacak, bölge tiyatroları yanında bölge orkestraları kurulması hazırlıkları yapılacaktır. Bu çalışmalara paralel olarak kamu ve gönüllü kuruluşların klasik Türk ve batı müziği çalışmaları da desteklenecektir (DPT, 1968: 190).

Planda, aynı zamanda bu çalışmanın da odağında yer alan, halk eğitimi ve kültür arasındaki ilişkiyi vurgulayan bir hedefin yer alması oldukça önemlidir. Bu hedef, *“İllerde kültür faaliyetleri Halk Eğitimi merkezlerinde yoğunlaştırılacak, bu merkezler bu amaçla geliştirilecektir. Halk eğitimi merkezleri bu çalışmalarda gönüllü kuruluşlardan da yararlanma yoluna gideceklerdir (DPT, 1968:191)”*

olarak belirtilmiştir. Kültürel faaliyetlerin yaşam boyu öğrenmenin insan varoluşuna dönük en incelikli yanı olduğu düşünüldüğünde, bu tür öğrenme fırsatlarının halk eğitim merkezlerince yaygınlaştırılması ve toplumun her kesiminin erişimine olanak sağlaması, insanın ve toplumun bütünsel gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Yine plandaki diğer bir önemli hedefte, kitle iletişim araçlarına toplumun kültür seviyesini yükseltmesine yönelik bir misyon yüklendiği görülmektedir:

Radyonun tüm yayınlarının toplumun kültür seviyesini yükseltme amacına yönelmesi, kültür faaliyetlerinin yayılmasını ve gelişmesini desteklemesi, özel eğitim programlarının bütün radyolarda çevrenin özellikleri göz önünde tutularak geliştirilmesi sağlanacaktır. Televizyon bir eğitim aracı olarak değerlendirilecektir. Televizyon yayınlarının büyük halk kitlelerine ulaştırılması amaç olacaktır (DPT, 1968:191).

Radyo ve televizyonun, günümüzde de en yaygın ve ulaşılabilir kitle iletişim araçları olduğu ancak nitelik açısından kültürel gelişimi destekleyecek programların sayısının oldukça az olduğu gerçeği böyle bir hedefi her zaman önemli kılmaktadır.

İkinci BYKP’de, kültürel faaliyetlerin çeşitli kategoriler altında toplanarak değerlendirilmesi, veri eksikliğine rağmen kitap, tiyatro, vb. alanlarda izlemelerin yapılması ve alanlara ilişkin eksikliklerin tespit edilmesi o dönemde kültür konusuna hak ettiği önemin verildiğini göstermektedir. Yine film, kütüphanecilik, radyo gibi kültürel faaliyetlerin, halk eğitimiyle ilişkilendirilmiş olması kültürel eğitim konusunda politik bir bilinç olduğunu göstermektedir. Plandaki diğer bir önemli vurgu ise, kültürel faaliyetlerin bölgelere eşit dağılması gerektiği yönündedir ki, bu sosyal adalet ve kültürel katılımı sağlamak bakımından son derece önemlidir.

iii. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1979)

1973-1979 yılları arasını kapsayan üçüncü BYKP, 1077 sayfalık her alanda oldukça detaylı hazırlanmış bir plandır. Planda kültür, *Eğitim*

ve Kültür başlığı altında ele alınmıştır. Üçüncü Planda, Birinci ve İkinci Plan dönemlerinde kültür faaliyetleri konusunda amaçlanan gelişmeleri ve yenilikleri gerçekleştirmek üzere öngörülen örgütsel, hukuki ve kurumsal tedbirlerin, kültürün toplumun sosyal ve ekonomik yapısından ayrı ele alınması nedeniyle gerçekleştirilemediği belirtilmektedir. Ancak bazı kültür araçlarının gelişmesi ve yayılmasında sosyal gelişmenin etkisi yanı sıra planlı dönemde getirilen teşvik edici tedbirlerin ve ayrılan kaynakların katkısı olduğu vurgulanmıştır (DPT, 1973:781).

Üçüncü Planın, *Kültür Araçları ve Kültür Faaliyetleri* başlığı altında, önceki yılların verilerini içeren kırsal topluluklarda kitle haberleşme araçlarından yararlanma durumu, Türkiye'deki radyo ve televizyon alıcı sayısı, yayınlanan kitap, gazete ve dergi sayısı, halk ve çocuk kitaplıklarının sayısı, kitaplıkların yerleşim merkezine göre dağılımı, müzelerin ve müzeleri gezenlerin sayısı yıllara göre sistematik olarak sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Ayrıca, İkinci Plan döneminde kurulması öngörülen bölge tiyatrolarının faaliyete geçemediği, Türk dili ve edebiyatı alanında özendirici çabaların yetersiz kaldığı, Plastik sanatların özendirilmesi, tanıtılması ve geliştirilmesi için Devlet Güzel Sanatlar Galerileri kurulduğu, yetişkin ve genç sanatçıların özendirilmesi amacı ile çeşitli sergiler düzenlendiği, müzik dalında araştırma ve derleme çabalarının yetersiz olduğu, Türk Halk Müziğinin yozlaşmasını önleyici tedbirler alınmadığı, Milli Folklor Enstitüsü kurulduğu, Türkiye'de çevrilen filmlerin sayıca çok olmasına rağmen eğitim, kültür ve sanata katkısının sınırlı olduğu hatta olumsuz etkilerinin olabildiği, 1969 yılında Devlet Film Arşivi kurulduğu belirtilmiştir (DPT, 1973:781-785).

Uzun Dönemli Gelişme Yönü üst başlığında, milli kültürün korunması ve geliştirilmesi vurgusunun ağır bastığı Üçüncü Planda, *İlkeler ve Tedbirler* altbaşlığı altında plan dönemine yönelik 21 hedefe yer verilmiştir. Hedefler incelendiğinde, birçoğu ikinci plandaki hedeflere

benzer olarak güzel sanatların geliştirilmesi, sanatçıların yetiştirilmesi ve desteklenmesi, devlet arşiv sisteminin yenilenmesi, tarihi eserlerin korunması, kitle haberleşme araçlarının geniş halk kitlelerine kültür ve sanat programlarının erişimini sağlanması, kitapların nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi, tiyatronun yaygınlaştırılması için bölge tiyatrolarının kurulması, nitelikli film üretimi için özendirme ve ödüllendirme sistemi kurulması, kültür faaliyetlerini planlamak, uygulamak ve geliştirmek üzere insan kaynağı yetiştirilmesi, kültür konusundaki mevzuatların gözden geçilmesi ve Atatürk ilkelerini bilimsel açıdan incelemek, bu alanda gerekli araştırma ve yayımı yapmak üzere kurulması öngörülen Atatürk Akademisi Kanun Tasarısının ivedilikle kanunlaştırılması, Türk Sanat ve Halk Müziğinin gerçek unsurlarını korunması ve geliştirilmesi, Türk Dili, Türk Tarihi ve Türk Kültürü üzerine araştırmalar yapacak bilimsel bir kurumun kurulması öne çıkmaktadır (DPT, 1973:786-788). Ayrıca eğitim ve kültürü bir araya getiren iki hedefin yer aldığı görülmektedir:

(2) Boş zamanları değerlendirmenin yapıcı ve yaratıcı sanat ve kültür faaliyetlerine yöneltilmesi okul çağından başlayarak özel programlarla özendirilecektir (DPT, 1973:786).

(13) Kitlelerin kültürel faaliyetlere karşılıksız veya çok düşük bir ücret karşılığında katılmalarını sağlamak amacıyla mevcut halk eğitim merkezleri, halk eğitim odaları ve halkevleri yanı sıra spor tesislerinin ve okulların tatil dönemindeki boş kapasitelerinden yararlanmayı sağlayacak bir düzen geliştirilecektir. Buralarda halka açık konser, tiyatro, sinema ve diğer kültürel gösteriler düzenlenecektir (DPT, 1973:787).

Plandaki bu iki hedef değerlendirildiğinde, kültür ve sanata yatkınlığın olduğu çocukluk dönemlerinde sanat eğitiminin ve okuldaki kültürel faaliyetlerin önemine binaen boş zamanlara yönelik böyle bir hedefin geliştirilmesi oldukça anlamlıdır. Aynı şekilde, İkinci BYKP’de de hedef olarak belirlenen ve üçüncü BYKP’de kapsamı genişletilen, kültüre erişimi daha geniş kitlelere yaymak için halk eğitim merkezlerinin, halk evlerinin, halk odalarının, spor tesislerinin ve okulların kapasitelerinden yararlanılması toplumdaki kültürel gelişimin

sağlanmasında oldukça önemli bir hedef olarak değerlendirilmelidir. Ancak günümüzde dahi, bu hedefin çok uzağında olduğumuzu söylemek gerekir.

Özetle, üçüncü planda kültürel faaliyetlerle ilgili sistematik verilere dayanan değerlendirmelerin yapılması, Türk kültürünün her alanda korunması ve geliştirilmesine yönelik somut hedeflerin belirlenmesi, kültür ve sanat alanında ilerici hedeflerin belirlenmesiyle kültürün politik alanda dikkate alındığı görülmektedir.

iv. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979- 1983)

1979-1983 yılları arasını kapsayan, Dördüncü BYKP'nin giriş bölümü, *"Plan dönemine, Cumhuriyetin ilk yıllarından beri yürütülen gelişme atılımlarının başarıya ulaştırılması ve sürdürülmesi gibi temel bir çabanın yanı sıra, büyük iç ve dış sorunların baskısı altına girmektedir. Toplum, bir derlenip toparlanma ve ertelenmez boyutlara varan sorunları çözme zorunluluğu ile karşı karşıya bulunmaktadır (DPT, 1979:3)."* ifadeleriyle başlamaktadır. Ülkemiz yakın tarihindeki en zor dönemlerden olan, 1980 darbesini kapsayan bu dönemde, ekonomik, sosyal ve kültürel alanda gelişme bir yana gerilemeler yaşanmıştır. Planda, kültür *Yaşam Düzeyinde Gelişmeler* başlığı altında önceki plandaki hedeflere ulaşma bakımından değerlendirilmiş ve kültürel alanda mevcut durum ortaya konulmuştur. *Çalışma ve Yaşam Düzeyine İlişkin Politikalar* başlığı altında ise, plan dönemine yönelik hedefler belirtilmiştir.

Dördüncü BYKP'de, *Yaşam Düzeyinde Gelişmeler* başlığı altında kültür için yapılan değerlendirmeler, kültürel alandaki çeşitli istatistikleri ortaya koymanın yanında çoğunlukla önceki plan dönemindeki hedeflere ulaşamadığı üzerinedir:

468. III. Plan döneminde, kültürel alanda yaratma, koruma, tanıtma, yayma, eğitim ve araştırma çalışmalarında nicel bazı artışlar dışında, nitelik açısından geçmiş plan dönemlerinden farklı bir uygulama sağlanamadığı gibi ulusal kültürümüzü

evrensel boyutlara ulaştıracak yeni yaklaşımların ve atılımların gerçekleştirilemediği gözlenmektedir (DPT, 1979:150).

Önceki dönemdeki kültürel hedeflere ulaşılamamasının nedenleri ise gerekli kurumsal düzenlemelere gidilmemesi ve ülkede düşünce özgürlüğünü kısıtlayan bir siyasi ortamın olması olarak belirtilmiştir:

469. III. Plan yıllık programlarında öngörülmüş olan ve yeni kurumsal düzenlemelere gidilmesi gibi genel nitelikteki önlemlerin uygulanmaması nedeniyle değişik kültürel etkinlikler ve araçlar konusunda beklenen gelişmelerin gerçekleşmesi de kısıtlı kalmıştır (DPT, 1979:150).

470. Anayasanın sağladığı, düşünce özgürlüklerinin zaman zaman askıya alınması sonucu düşünce özgürlüklerinin kısıtlanması toplumun yaratıcı gücünün baskı altında tutulması, kitap toplatılması ve yasaklaması kültürel gelişmeyi ve çağdaşlaşmayı sınırlayan bir ortam yaratmıştır (DPT, 1979:150).

Planın, *Çalışma ve Yaşam Düzeyine İlişkin Politikalar* başlığı altında ise, plan dönemime yönelik 21 hedefe yer verilmiştir. İkinci ve Üçüncü plan dönemindeki hedeflere benzer hedeflerin yanında, kültür ürünlerinin özgürce yaratılmasını engelleyen yasaların yeniden gözden geçirilmesi, Türk toplumunun tarihsel gelişim süreci içindeki kültürel yaratılarını yeni kuşaklara sergileyecek ve toplumsal yaşamı tüm yanları ile yansıtacak bir ulusal müzenin oluşturulması, Anadolu ve Türk uygarlıklarına ilişkin yazma ve basma tüm belgelerin bir merkezde toplanması amacıyla bir *Ulusal Kültür Arşivi* oluşturulması, Ulusal müze içinde yer alması, sanat alanında olağanüstü yeteneği saptanan çocuklara ve gençlere, Devletçe eğitim olanakları sağlanması hedeflenmiştir (DPT, 1979:285-286). Genel olarak, Dördüncü Planda, Üçüncü Plan döneminde kültür alanındaki uygulamalara yönelik eleştirilerin detaylandırıldığı ancak yeni döneme ilişkin hedeflerin de önceki planlara benzer yönde tekrarlandığı söylenebilir.

v. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985- 1989)

1985-1989 yıllarını kapsayan beşinci BYKP’de önceki planlara göre, kültür ve sanata yeteri kadar önem vermediği görülmektedir. Öyle ki,

her planda yer alan bir önceki plan dönemine ilişkin kültürel üretim ve kültüre erişim istatistiklerine ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına yönelik bir değerlendirmeye beşinci planda yer verilmemiştir. Oysa kültürel gelişimin nicel göstergesi olan veriler olmadan kültüre ilişkin hedefler belirlemek gerçekçi görünmemektedir. Nitekim kültüre ilişkin diğer planlardaki hedeflere oldukça benzer olan ancak *millilik* vurgusunun çok ağır bastığı planda belirlenen *Milli Kültür* başlığı altında 16 hedeften, edebiyat, resim, tiyatro ve sinemaya ilişkin hedeflere sadece bir madde ayrılmıştır: “*Kültür hayatımızda önemli yeri olan edebiyat, resim, tiyatro ve sinema sanat dallarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına ağırlık verilecektir*” (DPT, 1984:148). Kısaca belirtmek gerekirse, planda kültürel alandaki hedeflerin diğer planlardakine benzer ancak daha öncekiler kadar somut olmadan genel ifadelerle tekrarlandığı, milli kültür vurgusunun belirginleştirildiği, çağdaş ve evrensel sanatlara hiç atıf yapılmadığı ve çeşitli sanat dallarına yönelik somut hedeflerin gerilediği görülmektedir.

vi. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990- 1994)

1990-1994 yılları arasını kapsayan altıncı BYKP’de, beşinci BYKP’de olduğu gibi kültüre ilişkin istatistiklere yer verilmemiş ve önceki plan dönemi hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilmemiştir. *Sosyal Hedef, İlke ve Politikalar* üst başlığı altında, *Kültür* başlığına yer verilen planda, *Kültür* ve *Tanıtma* olmak üzere iki alt başlık görülmektedir.

Altıncı planın *Kültür* başlığında, 1990-1994 yıllarına yönelik 36 hedef belirlenmiştir. Bu hedeflerde, diğer planlara benzer olarak milli kültür vurgusunun ağır bastığı görülmektedir:

1079. Milli kültür; kalkınma, çağdaşlaşma ve dışa açılma çalışmalarının özünü oluşturacaktır.

1080. Milli kültürün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, kalkınma politikalarının temel ilkelerinden birisi olacaktır.

1081. Milli kültürü gelecek nesillere zenginleştirilmiş olarak intikal ettirmek için, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine öncelik

verilecek ve kültür hizmetlerini yürütecek kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği sağlanacaktır.

1084. Milli kültürün yaşatılması ve yaygınlaştırılması için, kitle haberleşme araçlarından azami şekilde istifade edilecek ve TV programlarında kaliteli yerli yapım oranının yükseltilebilmesi için gerekli teknik altyapı oluşturulacaktır.

1089. Milli kültür mirasının önemli kaynaklarından olan yazma ve nadir eserlerin korunması amacıyla, İstanbul'da Yazma Nadir Eserler Patoloji ve Restorasyon Araştırma Merkezi kurulacak, gerekli görülen yerlerde ise yazma eserler restorasyon merkezleri açılacaktır.

1100. Milli kültüre katkı sağlayıcı nitelikleri haiz, kaliteli tiyatro eseri ve film senaryosu sayısının artırılabilmesi için bir teşvik sistemi geliştirilecektir.

1102. Milli müziğin araştırılması, eğitimi, topluma aktarılması ve geliştirilmesi desteklenecektir.

1105. AT ile ilgili çalışmalarda milli kültür boyutu da dikkate alınacaktır.

1106. Yurt dışındaki vatandaşların milli kültür değerlerinden kopmalarını önleyici, benliklerini koruyucu ve buldukları ülke ile Türkiye arasındaki dostluk bağlarını sağlamlaştırıcı ortamı oluşturmak üzere gerekli çalışmalar yapılacaktır.

1108. Türk-İslam eserleri öncelikli olmak üzere, kültür varlıklarının korunması, bakımı, onarımı ve restorasyonuna ağırlık verilecektir (DPT, 1989:322-323).

Altıncı planında, bir önceki planda yer bulmayan çeşitli kültürel alanların gelişimine ilişkin daha somut hedefler belirtilmiştir. Özellikle sanatçı yetiştirilmesi, kültür faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ile okuma, kitap basımı, film, tiyatro, opera, orkestra ve plastik sanatlara yönelik belirtilen her bir hedef oldukça önemlidir:

1082. Yeni eserler ortaya koyacak kabiliyetli kişilerin keşfedilmesi, yönlendirilmesi ve desteklenmesi için gerekli tedbirler alınacaktır.

1085. Okuma zevk ve alışkanlığının yaygınlaştırılması için araştırma ve çalışmalar yapılacaktır.

1086. Milli ve batı kaynaklı klasik eserlerin seçimi ve yayını ile ilgili programlar geliştirilecek ve uygulanacaktır.

1087. Çocuk kitaplarının yazılması ve yayınlanması için, yazarlar ve yayınevleri teşvik edilecektir.

1088. Çizgi film ve çizgi romanların yapını ve üretimi, çocukların terbiye ve gelişimindeki rolü dikkate alınarak desteklenecektir.

1093. Kütüphane hizmetlerinin daha verimli ve ülke çapında dengeli bir şekilde yaygınlaştırılması için yeni tedbirler geliştirilecektir.

1094. Belediyelerin yıllık kültür faaliyet programları hazırlamaları ve uygulamaları desteklenecek, mahalle ve kasaba kütüphanelerinin yaygınlaştırılması özendirilecektir.

1096. Türk film sanayiinin geliştirilmesi konusunda ilgili kuruluşların iştirakiyle yapılacak bilimsel araştırmaların bulguları ışığında, Devletin de desteğiyle bir program hazırlanacaktır.

1097. Tiyatro çalışmalarında, yerli eserlere ağırlık verilecektir. Yerleşik tiyatroların yurdun muhtelif yerlerine yaygınlaşması sağlanırken, gezici tiyatrolarla geniş vatandaş kitlelerine hizmet ulaştırılacaktır.

1098. Özel tiyatrolara devlet tarafından sağlanan destekler artırılarak devam edecektir.

1099. Opera, bale ve orkestra çatışmalarında çağdaş bir yaklaşımla milli kültür birikimimizden de yararlanılacaktır.

1101. Telif haklarının teminat altına alınmasını sağlayacak gerekli düzenlemeler yapılacaktır.

1103. Geleneksel Türk müziği kendi formlarında korunurken, yeni formlarda üstün ifade gücüne sahip kaliteli müzik yapımı desteklenecektir.

1104. Plastik sanatlar sahasında esef meydana getiren sanatkârların desteklenmesi amacıyla, mahalli idarelerin katkıları sağlanacaktır.

1111. Her türlü kültür hizmetlerinin gerektirdiği nitelikli elemanların eğitimi sağlanacaktır.

1114. Kitap, dergi, süreli yayın, gazete gibi bütün basılı yayınlara, görüntülü ve sesli eserlere dair istatistiki kayıt ve bilgiler, uluslararası standartlara uygun olarak derlenecektir (DPT, 1989:322-323).

Bu hedefler dışında, planda Türk dilinin zenginleştirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin bir hedef belirlenmiş ve "Karşılaştırmalı Türkçe Lehçeler - Şiveler Sözlüğü ve Grameri" araştırması yapılması planlanmıştır. Planda ayrıca arşivlemeye, kültürümüzün yurt dışında tanıtılmasına, vakıf eserlerine ve yurt dışındaki Türk eserlerine yönelik çalışmalar yapılmasına, eser kaçaklığının önlenmesine, tarihi mimari dokunun korunmasına yönelik hedefler görülmektedir. Tanıtma başlığı altında ise, kültürün yurt içinde ve yurt dışında tanıtılmasına ilişkin hedeflere yer verilmiştir.

Altıncı plandaki hedefler, kültürel gelişime yönelik yeniden somut hedefler belirlemesi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Yine millilik vurgusunun ağır bastığı planda, çağdaş ve evrensel kültürel eserler ve faaliyetlere yönelik ifadelerin sınırlı olması içe kapalı bir kültürel dolaşımın tasarlandığını göstermektedir.

vii. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996- 2000)

Ekonomik ve sosyal küreselleşme olgusu ve buna uyum süreci eksene alınarak hazırlanan, 1996 - 2000 yıllarını kapsayan yedinci BYKP’nin amaçları arasında kültürel gelişmenin sağlanması ifadesi de yer almaktadır. Raporda, *Ekonomik Gelişmeler* ve *Sosyal Gelişmeler* başlıkları altında ülkenin mevcut ekonomik, yapısal ve sosyal sorunları irdelenmiştir. *Sosyal Gelişmeler* başlığı altında, eğitim, nüfus artış hızı, kadının toplumsal statüsü, bebek ve çocuk ölümleri, sağlık hizmetleri, işsizlik, gelir dağılımı, bilgi toplumu olmanın gerekleri ve eksiklikler, sosyal güvenlik, kamu yönetiminin örgütlenmesi, kentsel ve kırsal gelişim konularına yer verilmiş ancak mevcut kültürel durum ve kültürel gelişim hedefinden söz edilmemiştir (DPT, 1995:12-18).

Planda, *İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi* başlığı altında, *Kültür* ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır. 1990’lı yıllardaki küresel neoliberal dönüşümün retorik yansımaları, ülkemizdeki politika belgelerinde açıkça görülmektedir. Eğitim ve kültür başlıkları, ilk kez 1990’lı yılların piyasacı yaklaşımının etkisiyle AB politika belgelerinde fazlaca görülen “insan kaynağı” başlığı altında düzenlenmiştir. Politika metinlerindeki bu görünüm toplumsal alana hâkim olmaya başlayan piyasacı yaklaşımın göstergesidir. Piyasacı anlayış eğitimin misyonunu insan sermayesi yetiştirmeye indirgeyip, bireylerin kendini gerçekleştirmesine giden yoldaki izlekler olan bilim-kültür-sanat üçgeninin alanını gittikçe daraltmaktadır. Bu durum insanları özünden koparıp yabancılaştırırken, toplumsal eşitsizliklerin üretimini de kısır döngüye sokmaktadır. Çünkü insan sermayesi yaklaşımında,

insanlar yalnızca mesleki yönleriyle piyasanın kar araçlarından biri olarak görülmektedir.

Yedinci planın *Kültür* başlığı ele alındığında ise, kültüre yönelik genel hedeflerin yer aldığı görülmektedir. Bu hedeflere nasıl ulaşılabileceğiyle ilgili ise, herhangi bir planlamanın yer almayışı bir kez daha kalkınma planında kültür konusunun yeterli gündem oluşturamadığını göstermektedir. Önceki Kalkınma Planlarına göre, kültüre dönük oldukça sınırlı hedeflerin belirlenmesi plan dönemindeki yeni ekonomik yapılanmanın ivme kazanmasına bağlı olarak kültürün ekonomi ağırlıklı hedeflerin gölgesinde kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Planda, *Kültür* başlığı altında ele alınan tüm hedefler aşağıda belirtilmiştir:

Kültür politikası, demokratikleşmeyi gerçekleştirmiş ve insanı daha özgür kılan bir toplum oluşturmayı hedef alacaktır.

Kalkınmanın, çağdaşlaşmanın ve dışa açılmanın esasını oluşturan milli kültürün korunması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması temel ilkedir.

Temel yaklaşım, kültürel zenginliği kalkınma hamlesinin asli unsuru saymanın yanında, uluslararası iletişim ve etkileşimin ivmesini de ülkemizin kültürel kalkınmasına katabilmek olacaktır.

Çağdaş yaklaşım doğrultusunda Milli Kültür faaliyetlerinin demokratik bir anlayış ve ulusal bütünlük ilkesi çerçevesinde gerçekleştirilmesi hedef alınacaktır.

Taşınır ve taşınmaz kültür varlıklarının korunmasına önem verilecektir.

Yurt dışındaki vatandaşlarımızın ulusal benliklerini koruyarak Türkiye ile bağlarının kuvvetlendirilmesi, başta Türk Cumhuriyetleriyle olmak üzere bütün ülkelerle sosyal ve kültürel ilişkilerin geliştirilmesi esas olacaktır.

Yurt dışındaki tarihi ve kültürel varlıklarımızın tespiti, korunması ve tanıtılması için gerekli tedbirler alınacak. Kültür Bakanlığı yurtdışı teşkilatında yer alan Kültür Müşavirlikleri ve Ataşeliklerinin etkin şekilde çalışabilmelerine olanak sağlayacak Kültür Merkezleri açılarak Dışişleri Bakanlığı ile ortak değerlendirilecektir.

Yurtiçi ve yurtdışı tanıtım faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde kamu kurum ve kuruluşları dışında özel girişimler, vakıflar ve derneklerin faaliyetleri desteklenecektir (DPT, 1995:30-31).

viii. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001- 2005)

2001-2005 yıllarını kapsayan sekizinci BYKP, *Sosyal ve Ekonomik Sektörlerle İlgili Gelişme Hedef ve Politikaları* başlığı altında *Kültür* ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır. Raporda, kütüphane, kitap, müze, kültür merkezi, tiyatro, Devlet Opera ve Bale Müdürlüğü sayıları, önceki yıllarla karşılaştırma yapılmadan verilmiştir. Kültür başlığında belirtilen mevcut durumda, ulaşılamayan iki hedef ise şöyle belirtilmiştir:

858. Kültür alanında nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, finansman ihtiyacının karşılanması ve gerekli koordinasyonun sağlanması ile ilgili yetersizlikler devam etmektedir (DPT, 2000:97).

866. Telif hakları alanında mevzuat ve denetim yetersizliği nedeniyle fikri haklar gereğince korunamamıştır (DPT, 2000:98).

Amaçlar, İlkeler ve Politikalar başlığı altında ise, milli kültürün korunması, yaşatılması ve tanıtılmasıyla ilgili hedeflerin ağırlıkta olduğu görülmektedir:

867. Türk kültür değerlerinin ve mirasının korunması, zenginleştirilmesi ve gelecek nesillere geliştirilerek aktarılması esastır. Bu çerçevede Devlet Osmanlı arşivlerinin, tasnif, düzenleme ve günümüz literatürüne kazandırılması için, plan döneminde gerekli çalışmalar hızlandırılacaktır (DPT, 2000:98).

868. Milli değerlerin pekişmesi ve güçlü, bir şekilde gelecek kuşaklara aktarılması için her kademedeki verilen eğitimin muhtevasında tarih, sanat ve kültür birikimini ve bilincini geliştirici düzenlemeler yapılacaktır (DPT, 2000:98).

874. Türk kültürünün çevre kültürler için cazibe merkezi haline gelmesi sağlanacak, bu çerçevede Türk Cumhuriyetleri ve toplulukları ile kültürel işbirliği çalışmalarına hız verilecektir (DPT, 2000:98).

875. Türk ilim, kültür ve düşünce tarihinin ortaya çıkarılması amacıyla bir araştırma başlatılacaktır (DPT, 2000:98).

Yine bu başlık altında, önemli yer kaplayan diğer hedef ise Türk dilinin korunması, araştırılması ve geliştirilmesiyle ilgilidir. Diğer yandan, yerel sanat ve zanaatların korunması, doğal ve kültürel varlıkların korunması, Türk sinemasının geliştirilmesi ve desteklenmesi, Türk

sanatlarının ve folklorünün korunması, geliştirilmesi ve tanıtılması, kültür ve sanatta özgün düşünce ve eser üretimi özendirilerek, sanatçıların desteklenmesi, çocuk kitapları ve çizgi film üretimi için program hazırlanması ve çeşitli mevzuat düzenlemeleri yapılması diğer politika hedefleridir (DPT, 2000:98-99). Sekizinci planda, milli kültüre ve Türk diline yönelik hedeflere ağırlık verildiği görülmekte, çağdaş sanatlara yönelik tek hedefin sinema alanında olduğu görülmektedir. Uzun Vadeli Gelişmenin (2001-2023) ve 8. Beş Yıllık Kalkınma Planının (2001-2005) Temel Amaçları ve Stratejileri başlığı altında ise, Kültür ve Sanat başlığı altında tek madde halinde ele alınan hedefler kültürel alanla ilgili hedeflerin millilik çerçevesinde sınırlı kaldığını tekrar etmektedir:

49. Kültür değerlerinin korunması, zenginleştirilmesi ve gelecek nesillere geliştirilerek aktarılması esastır. Eğitimin tüm kademelerinde müfredat programları, Türkçe'nin daha doğru ve güzel kullanımını özendirecek şekilde düzenlenecektir. Türk dili araştırmalarına öncelik verilecek ve Türkçe'nin bilim dili olarak geliştirilmesine özen gösterilecektir. Türk kültürünün çevre kültürler için cazibe merkezi haline gelmesi sağlanacak, bu manada Türk Cumhuriyetleri ve toplulukları ile kültürel bağların güçlendirilmesi çalışmalarına önem verilecektir. Türk dili ve kültürünün bütün unsurlarının tespiti ve tasnifi amacıyla, Türkçe konuşulan ülke ve topluluklara yönelik araştırmalara önem verilecek, Türkçenin bütün lehçeleriyle anlaşılabilir ve kullanılabilir olması için çalışmalar yapılacaktır. Geleneksel Türk sanatlarının ve folklorunun korunması, geliştirilmesi ve tanıtılması sağlanacak, tüm sanat faaliyetleri desteklenecektir (DPT, 2000:224).

ix. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007- 2013)

2007 – 2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planında, *Plan Öncesi Dönemde Türkiye’de Ekonomik ve Sosyal Gelişmeler* başlığı altında *Kültürün Korunması, Geliştirilmesi ve Toplumsal Diyalogun Güçlendirilmesi* alt başlığında kültür 8 maddeyle ele alınmıştır. Mevcut durum değerlendirilirken, kültüre ilişkin verilerden bahsedilmemiş, kültür ile ilgili durum genel ifadeler içeren bir maddede toplanmıştır:

267. Plan döneminde, kültürel altyapının güçlendirilmesi, kültürel etkinliklerin yaygınlaştırılması, ortak tarihi geçmişimiz olan ülkeler başta olmak üzere dünya ülkeleri ile kültürel ilişkilerimizin geliştirilmesi, yurt içi ve yurt dışında bulunan kültür varlıklarımızın tespiti, araştırılması, bakım-onarım ve restorasyonu yönündeki faaliyetlere devam edilmiştir (DPT, 2006:45).

Bunun dışında, kültür hizmetlerinin yerel yönetimlere devredilmesi ve bu alanda kamu özel sektör işbirliğinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapıldığı, kültür turizmi alanında çalışmalar yapılması gerektiği, kültür alanındaki insan gücü ihtiyacının karşılanması, ilgili kurumlar arasında gerekli koordinasyonun sağlanması ve tanıtımla ilgili eksikliklerin giderilmesinin önemini koruduğu ve Türkçe’nin korunması gerektiği diğer gündemlerdir. Bu bölümde asıl önemli yeri kaplayan ise, kültürün anlamının bir önceki planda da kısaca yer alan sosyal kültürel yapıya ilişkin duruma yakınlaştırılmasıdır. Bu durum, kültürün somut değerler ve faaliyetler düzeyinden gittikçe daha genel ifadelerle belirtilen ve hedeflerin belirginleştirmediği bir zemine taşındığını göstermektedir:

271. ...Yoğun göç ve kentleşmede yaşanan sorunlar neticesinde kültürel hayata katılımında sorunlar artmıştır (DPT, 2006:45).

272. Giderek hızlanan değişim süreci aile ve toplum içi kültürel ve sosyal ilişkileri de olumsuz etkilemiştir. Kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesi, aile içi iletişimde geleneksel yöntemlerin dışına çıkılamaması ve eğitim sisteminin aşılama sorunları gençlerin aileden kopma, toplumsal sorunlara duyarsızlaşma, ümitsizlik ve özgüvensizlik gibi sorunlarını ve bunun sonucunda şiddete eğilimini artırmıştır. Diğer taraftan, iletişim olanaklarının artması ve sivil toplum kuruluşlarının gelişmesi gençlerin kendileriyle ilgili taleplerini açıkça dile getirmelerine olanak sağlamaktadır (DPT, 2006:45).

273. Yoğun göç ve çarpık kentleşmenin oluşturduğu uyum sorunları terör ve asayiş başta olmak üzere toplumsal bütünlüğü ve uyumu zedeleyici ortamlar hazırlamaktadır. Bu kapsamda, ulusal ve yerel düzeyde, topluma entegrasyon ve aidiyet duygusunu geliştirici önlemlerin alınması ve bu alanlarda yerel yönetimlerin kapasitelerinin ve STK’larla diyalogun artırılması ihtiyacı bulunmaktadır (DPT, 2006:45).

Dokuzuncu Kalkınma Planının, *Temel Amaçlar: Gelişme Eksenleri* başlığında ise, *Kültürün Korunması ve Geliştirilmesi ve Toplumsal Diyalogun Güçlendirilmesi* alt başlığında kültüre yönelik 14 hedefe yer verilmiştir. Bu hedefler ele alındığında, diğer planlarda olduğu gibi milli kültüre dönük hedeflerin ön planda yer aldığı görülmektedir:

636. Toplumsal değişim sürecinde kültürel zenginlik ve çeşitliliğimizin korunması, geliştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması kültürel politikaların temelini oluşturacaktır (DPT, 2006:90).

637. Kültürümüzün özgün yapısını ve zenginliğini kaybetmeden gelişime açık olması ve evrensel kültür birikimine katkıda bulunması sağlanacaktır. Kültür mirasımızın envanterinin çıkarılmasına, bu mirasın korunmasına ve restorasyonuna yönelik çalışmalar planlı bir şekilde sürdürülecek; bu mirasın korunması için yaygın eğitim yoluyla kamuoyu bilincinin artırılması sağlanacaktır (DPT, 2006:90).

644. Kültürel kimliğimizin özgün yapısını korumak, geliştirmek ve tanıtmak için etkin politikalar üretmek ve ilgili kurumlar arasında gerekli eşgüdümü sağlamak amacıyla ilgili bakanlığın görev ve sorumlulukları yeniden düzenlenecektir (DPT, 2006:90).

Bu planda, daha önce de bahsedildiği gibi kültürün ağırlıklı olarak sosyal kültürel yapı anlamında kullanımına yer verildiği ve bu yönde hedefler belirlendiği görülmektedir:

638. Sosyal ve ekonomik politikalarda kültür boyutunun dikkate alınması ve kültür politikalarının hayata geçirilmesinde yerel yönetimlerin ve STK'ların etkin katılımı sağlanacaktır. Toplumun her kesiminin kültürel etkinliklere kolay erişimi sağlanacaktır (DPT, 2006:90).

645. Yoğun göç ve çarpık kentleşme neticesinde ortaya çıkan sosyo-kültürel uyum sorunlarını azaltıcı önlemler alınacaktır (DPT, 2006:90).

646. Toplumsal bütünleşme ve dayanışmanın artırılması amacıyla hoşgörü, toplumsal diyalog ve ortaklık kültürünü geliştirici politikalara öncelik verilecektir (DPT, 2006:90).

647. Gençlerin aileleriyle ve toplumla iletişimlerini daha sağlıklı hale getirecek, özgüvenlerini geliştirecek, yaşadıkları topluma aidiyet duygusu ve duyarlılıklarını artıracak, karar alma süreçlerine katılımlarını sağlayacak tedbirler alınacaktır (DPT, 2006:91).

648. Kamu politikalarının oluşturulmasında demokratik katılımı, saydamlığı sağlamak ve toplumsal diyalogu geliştirmek için STK’ların karar alma süreçlerine katkılarını sağlayacak mekanizmalara yönelik çalışmalar yapılacaktır (DPT, 2006:91).

649. ESK’nın daha etkin ve fonksiyonel bir yapıya kavuşturulmasına yönelik önlemler alınacaktır (DPT, 2006:91).

Kültür sanat bağlamındaki, “Görsel, işitsel ve sahne sanatlarının gelişimi ve desteklenmesi için uygun ortamlar hazırlanacaktır (DPT, 2006:90)” hedefiyle tek maddede belirtilen strateji dışındaki iki hedef de ekonomik hedeflere eklenilerek oluşturulmuş:

641. Başta geleneksel el sanatlarımız olmak üzere, maddi kültür ürünlerimiz ihraç ürünlerine dönüştürülecektir (DPT, 2006:91).

642. Sinema ve belgesel film gibi kültürel ürünlerin üretimi teşvik edilerek kültür sektörünün milli gelir ve ihracat içindeki payı artırılabilecektir (DPT, 2006:91).

Plandaki diğer hedefler ise, kültür turizminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, maddi kültür ürünlerimiz ihraç ürünlerine dönüştürülmesi, Türkçenin doğru ve etkin kullanımına özen gösterilmesi olarak ele alınmıştır. Diğer yandan, sosyal ve kültürel hayata yön verecek politika ve uygulamalarda STK’ların rolü vurgulanmıştır. Özetle, Dokuzuncu Planda, kültürün sosyo-kültürel anlama çekilerek soyutlaştırıldığı, kültür sanata ilişkin verilere ve hedeflere yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir.

x. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018)

2014- 2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planı, *Nitelikli İnsan Gücü, Güçlü Toplum* üst başlığında yer alan *Kültür ve Sanat* başlığında; durum analizi, amaç ve hedefler ile politikalar ele alınmıştır. Mevcut durumda, kültürel alanda yapılan çalışmalar ve gelişmeler sayısal veriler olmaksızın belirtilmiştir.

286. Kültür mirasımızın korunması kapsamında yurtiçi ve yurtdışı envanter çalışmalarına devam edilmiş, başta vakıf eserleri olmak üzere tarihi eserlerin önemli bir kısmı restore

edilmiş, yazma ve nadir eserlerin dijital ortama aktarılması faaliyetleri yürütülmüştür (DPT, 2013:44).

287. Kültürümüzün uluslararası düzeyde tanıtımı amacıyla yürütülen çalışmalar sonucunda dünya kültür mirası listelerinde ülkemize ait varlıkların sayısı artmış, yurtdışında sergi, fuar, festival ve sanat etkinlikleri gerçekleştirilmiştir (DPT, 2013:44).

288. Kültür ve sanat etkinliklerinin yaygınlaştırılması amacıyla kültür merkezleri inşa edilmiş, yeni tiyatro sahneleri ve müzeler açılmış, yeni sergileme ve tasarım yöntemleri geliştirilerek müzelerin ve ören yerlerinin cazibesi artırılmıştır (DPT, 2013:44).

289. Sinema sektörüne sağlanan desteklerin de katkısıyla yerli yapımların sayısı, izleyici sayısı ve hasılatlarında önemli artışlar yaşanmıştır (DPT, 2013:44).

290. Yapılan düzenlemelerle sosyal güvenceden yoksun durumdaki kültür ve sanat çalışanlarının sosyal güvenceye kavuşmaları sağlanmıştır. Kültür ve sanat hizmetlerinin sunumuna sivil toplum girişimlerinin, mahalli idarelerin ve özel sektörün daha güçlü bir şekilde dâhil edilmesi ihtiyacı devam etmektedir (DPT, 2013:44).

291. Tarihi mirasın korunması çalışmalarında özgün proje ve malzeme kullanılması ile planlı ve bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesi ihtiyacı önemini korumaktadır (DPT, 2013:44).

292. Türk sinemasının bir marka haline gelmesi ve önemli bir kültürel ihraç ürününe dönüşmesi için ödül, destek, tanıtım ve pazarlama mekanizmalarının çeşitlendirilip geliştirilmesi önem arz etmektedir (DPT, 2013:45).

293. Kültür politikalarının toplumun bütünlüğünü ve dayanışmasını pekiştirecek, ortak kimlik tasavvurunu güçlendirecek şekilde tesis edilmesi, güçlü bir toplum olma yolunda önemli bir unsurdur (DPT, 2013:45).

Planda mevcut durum, kültürel ve tarihi mirasın korunması, kültürümüzün uluslararası alanda tanıtımı, yeni tiyatro ve müzelerin açıldığı, sinema sektöründeki gelişim ele alınmıştır. Önceki planlarda yer alan birçok konuyu gündemine almadığı için, Onuncu Planın kültürel alanla ilgili kapsamının daha dar olduğunu söylenebilir. Nitekim opera, bale, orkestra, plastik sanatlar, kitap ve dergi basımından mevcut durumda hiç bahsedilmemiştir. Dokuzuncu Plan dönemindeki, olumlu gelişme ise, kültür ve sanat çalışanlarının sosyal güvenceye kavuşmalarının sağlanmış olmasıdır. Kültürel alandaki temel amacın, *“Kültürel zenginlik ve çeşitliliğin korunup geliştirilerek gelecek nesillere aktarılması, kültür ve sanat faaliyetlerinin*

yaygınlaştırılması ile millî kültür ve ortak değerler etrafında toplumsal bütünlüğün ve dayanışmanın güçlendirilmesi (DPT, 2013:45)” olarak ifade edildiği planda, on dört politika hedefine yer verilmiştir. Bu planda da, kültürel alandaki daha somut hedeflerden ziyade daha genel ifadelerle belirtilen politika hedeflerinin yer aldığı görülmektedir:

295. Kültürümüzün özgün yapısını ve zenginliğini kaybetmeden gelişime açık olması ve evrensel kültür birikimine katkıda bulunması, kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılımın bir yaşam alışkanlığı olarak gelişmesi sağlanacaktır (DPT, 2013:45).

296. Ortak tarihi geçmişimiz olan ülkeler başta olmak üzere dünya ülkeleriyle kültürel ilişkilerimiz geliştirilecek, kültür endüstrisinin millî gelir, ihracat ve ülke tanıtımına katkısı artırılacaktır (DPT, 2013:45).

297. Toplumsal bütünleşme ve dayanışmanın artırılması amacıyla hoşgörü ortamını, toplumsal diyalogu ve ortak kültürümüzü güçlendirici politika ve uygulamalara öncelik verilecektir (DPT, 2013:45).

298. Kültür değerlerimiz ve geleneksel sanatlarımızın yaşatılmasına yönelik destekler etkinleştirilerek uygulamaya devam edilecektir (DPT, 2013:45).

Onuncu Planda, diğer planlardan farklı olarak ilk kez kültür endüstrisinden bahsedilmiştir. Kültürümüzün temel unsurlarının ve değerlerinin film endüstrisinde yer alması konulan diğer hedeflerdendir:

300. Tarihimizin önemli şahsiyetleri, olayları, masal kahramanları ve kültürel zenginlik unsurlarımız belgesel, dizi ve çizgi filmlere dönüştürülecektir (DPT, 2013:45).

301. Türk film endüstrisinde kültürümüzün temel unsurları ve değerlerinin işlenmesine yönelik teşvik mekanizması oluşturulacaktır (DPT, 2013:45).

Planın mevcut durum değerlendirmesinde yer almayan kültür sanat alanındaki tek hedefin; bu alanlarda mahalli idarelerin, özel ve sivil girişimlerin rolünün artırılması üzerine olması kültür sanat alanından kamu desteğinin çekilmekte olduğunu göstermektedir:

299. Görsel, işitsel ve sahne sanatları başta olmak üzere kültürel ve sanatsal faaliyetlerin gelişiminde ve sunumunda mahalli idarelerin, özel ve sivil girişimlerin rolü artırılabacaktır (DPT, 2013:45).

Kültür sanat alanında, son iki planda sinemaya ayrıca yer verildiği ve sektörün ihracata katkı bağlamında ele alındığı görülmektedir: “302. Türk sinemasının dünyada tanınan bir marka haline gelmesini sağlayacak yapımlar yaygınlaştırılacak ve sektörün ihracata katkısı artırılabacaktır (DPT, 2013:45).”

Bu hedefler dışında, kültür mirasının korunması, şehir mimarisinin kültürel yapıya uygun olması, Türkçenin korunması ve yaygınlaştırılması, okuma kültürünün yaygınlaştırılması, çocukların erken yaşlarda kültür ve sanat eğitimi almalarının sağlanması belirtilen hedeflerdir.

Milli Kültür Şuraları

Birinci Milli Kültür Şurası, 23-27 Ekim 1982 tarihleri arasında T.C Kültür ve Turizm Bakanlığınca (KTB) milli kültür, kültür varlıkları, kültür politikaları, vb. alanlarda kültür çalışmalarına yön vermek üzere toplanmıştır. Tarih Komisyonu, Mimarlık ve Tarihi Çevre Komisyonu, Sahne Sanatları Komisyonu, Türk Süsleme Sanatları Komisyonu, Plastik Sanatlar Komisyonu, Müzik Komisyonu, Türk Halk Kültürü Komisyonu, Kütüphane –Dokümantasyon-Arşiv Komisyonu, Yayın Komisyonu, Müze Komisyonu, Sinema Komisyonu, Türk Dili ve Edebiyatı Komisyonu, Genelde Kültür ve Temel Değerler Komisyonu, Kültür Hizmetlerinin Organizasyonu Komisyonu, Dış Kültürel İlişkileri ile Türk Kültürünün İç ve Dış Tanıtılması ve Yayılması Komisyonu olmak üzere 15 komisyon toplanmış, görüş ve öneriler raporlamıştır (KTB, 1983). Şurada alınan kararlar doğrultusunda, bakanlık çalışmaları hız kazanmış ve uygulamalar bu kararlar doğrultusunda hayata geçirilmiştir (KTB, 1990).

Kültür Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ye göre, Milli Kültür Şuralarının her üç yılda bir yapılması gerekmektedir. Ancak, İkinci Şura 5-8 Aralık 1989 tarihleri arasında yedi yıl sonra düzenlenebilmiştir. İkinci Milli Kültür Şurası yayının özsözünde, Şura’nın amacı şöyle açıklanmıştır:

Milli kültürümüzün kalkınma, çağdaşlaşma ve dünyaya açılmamızdaki yeri ve önemi konusunda, Milli kültür unsurlarının ve Türk milletinin sahibi bulunduğu kültür ve medeniyet varlıklarının korunması, milletimizin tercihleri doğrultusunda çağdaş yöntemlerle geliştirilecek prensiplerin tespitini yapmak, Milli politikaların üretilmesinde istişâri olarak gereken desteği sağlamak (KTB, 1990).

İkinci Şura’nın amacına bakıldığında, Beş Yıllık Kalkınma Planlarında olduğu gibi milli kültür vurgusunun ağır bastığı görülmektedir. Şura’da, 72 bildiri sunulmuş ve sunulan başlıklar yirmi ana başlıkta sonuç bildirisi olarak toplanmıştır. Sonuç bildirgesinde, milli kültür ve sanata yönelik önerilen hedeflerin baskın olduğu görülmektedir:

i) Türk müziği eserlerinin ve notaların basımına ağırlık verilmesi, j) Türk tamaşa sanatı ile ilgili bir müzenin kurulması, k) Türk milletinin milli birlik ve beraberlik duygularını güçlendirici tiyatro ve sinema ürünlerinin teşvik edilmesi, l) Türk sinemasının seçkin ürünlerinin sistemli olarak yurt dışındaki film şenliklerine ve fuarlara katılmasının sağlanması, m) Gelenekli Türk süsleme sanatıyla ilgili eserlerin biraraya getirileceği bir müzenin kurulması, n) Türk halk kültürünün yurtiçi ve yurtdışı derleme, araştırma çalışmalarına hız verilmesi. (KTB, 1990:171-172).

Şura sonuç bildirgesinde, kültür alanında ve kültür eğitimi alanında Milli eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve diğer kuruluşların işbirliğine gidilmesi, okuma kültürünün artırılması yönünde çalışmalar yapılması, çevre bilincinin geliştirilmesi, plastik sanatların envanteri çıkarılarak desteklenmesi, opera ve balelerin kurulması, müzelerinin ve galerilerin çoğaltılması gibi kültür sanata yönelik önerilere yer verilmiştir (KTB, 1990:171-172).

III. Milli Kültür Şurası, 28 yıl sonra, 3 – 5 Mart 2017 tarihleri arasında düzenlenmiştir. Şura sonuç raporunun *Girizgâhında* şuranın “*Türkiye’nin zengin kültürel birikimini daha da zenginleştirmek ve yeni kültür politikalarına yön vermek üzere gerçekleştirdiği*” belirtilmektedir. Şura’da kültür konuları; kültür politikaları, kültür diplomasisi, kültür ekonomisi, kültür varlıkları, müzeler ve arkeoloji, sahne sanatları, sinema, radyo ve televizyon, müzik, görsel sanatlar, dil ve edebiyat, kütüphanecilik ve yayıncılık, medya ve kültür, çocuk ve kültür, mimarlık ve kültür, şehir ve kültür, yerel yönetimler ve kültür, yurtdışı Türkler ve kültür, aile ve kültür olmak üzere 17 komisyon altında ele alınmış ve öneriler raporlanmıştır.

Kültür Politikaları Komisyon Raporunda, Türkiye’nin zengin kültürel çeşitliliğine vurgu yapılarak “*tek tip ideoloji merkezli, dayatmacı ve vesayetçi sınırlamalar olmadan*” kültür politikaları geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Raporda, “*kültür politikalarının ulus-devlet kavrayışını aşan bir ufuk ile belirlenmesinin ve kültür politikalarında devletin rolünün kültür hayatını kapatan ve baskılayan değil; açan, yön veren ve destekleyici bir mahiyette olması gerektiği*” vurgulanmıştır (KTB, 2017). Bu anlamda kültürün liberal bakış açısıyla ele alındığı görülmektedir. Bu başlık altında, Kültür ve Turizm Bakanlığının yeniden yapılandırılması, Millî Kültür Strateji Belgesi hazırlanması, kültüre ayrılan bütçenin artırılması, politika yapım sürecinde kamu kurumları ve STK’ların görüşlerinin dikkate alınması, kültür politikası hedeflerine yönelik etkin bir izleme değerlendirme sisteminin geliştirilmesi, kültürel faaliyetler yürüten kurum ve kuruluşların koordinasyonun sağlanması, sanatçıların desteklenmesi öne çıkan tavsiyelerdir. Yine bu komisyonda, Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığının işbirliğinin öneminin altı çizilmiştir. Bu komisyon başlığında tavsiye edilen tüm hedeflerin katılımcı ve çoğulcu bir kültür politikası geliştirme hedefine yönelik ve kültür sanat faaliyetlerinin yaygınlaşmasına yol açacak hedefler üzerinden kurgulandığı görülmektedir.

Komisyonlarda öne çıkan başlıca öneriler; yerel yönetimler, STK’lar, üniversitelerle işbirliği ve eşgüdüm sağlanarak ortak çalışma alanları oluşturulması, kültür istatistiklerinin düzenli olarak toplanması, devletin milli ve evrensel nitelikteki bütün eserlere eşit ölçüde yaklaşmasının, sanatçıların desteklenmesi, sanat eserlerinden ve sanat malzemelerinden alınan vergi oranının düşürülmesi, Kültür ürünlerinin üretimi ve tüketiminden KDV ve stopajın kaldırılması, yerel yönetimlere Kültür ve Turizm Bakanlığının kültür politikaları doğrultusunda kültür ve sanata kaynak ayırma zorunluluğu getirilmesi, Türkiye Kültür Stratejisi Belgesi (2018-2050) hazırlanması gibi önemli hedefleri içermektedir. Yine, kültürel katılımı bölgesel eşitliği sağlamak adına, illerde Devlet Tiyatroları Bölge Müdürlükleri açılması önerisi oldukça önemli bir husustur.

Bunların yanında, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığının kültür ve eğitim politikaları üzerine işbirliği yapmaları gerekliliği tekrar edilmiştir. Görsel sanatlara ilginin yaygınlaştırılması için İl Kültür Müdürlükleri, Belediyeler, Valilikler ve nihai olarak Halk Eğitim Merkezlerinden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu öneri yerelde, kültürü canlandırmak için oldukça önemli bir yaklaşımdır. Benzer olarak, Sahne Sanatları komisyonunda önerilen illerde Devlet Tiyatroları Bölge Müdürlükleri açılması önerisi kültüre erişim fırsatı bakımından bölgesel eşitliğin sağlanmasında gerekli bir uygulamadır. “Yerel yönetimler tarafından birer faaliyet çizelgesi hazırlanarak, yaratıcı yazarlık, sinema, tiyatro, geleneksel sanatlar, karikatür ve fotoğrafçılık atölyelerinin kurulması” önerisi de kültürel alanı birçok sanatsal faaliyetle donatıp, illerde öğrenme ortamı yaratabilecek ve kültürel katılımı sağlayabilecek en elzem ihtiyaçlardandır (KTB, 2017).

Sonuç ve Öneriler

Kültürel alan, yaşam boyu öğrenme alanının önemli bir bileşeni olarak düşünüldüğünde bu alanı şekillendiren politikaların içeriği ve alana

yönelik resmi yaklaşım önem kazanmaktadır. Kültür politikası, bu anlamda yaşam boyu öğrenme yaklaşımı bağlamında bir sorumluluğu da taşımaktadır. Çalışmada öncelikle kültür politika belgelerinden olan Kalkınma Planları ve Milli Kültür Şura Kararları ele alınmıştır.

Kalkınma Planlarına kültür açısından bakıldığında, tutarlılığı ve sürekliliği olan politikaların oluşturulmadığı görülmektedir. Siyasal iktidarların kültür politikası yaklaşımlarındaki farklılıklar, kültür politikaları uygulamalarına da yansımaktadır (Kongar, 1998). Planlar, her dönem birbirini sistematik bir biçimde izleyen kültürel hedeflerden uzaktır. Genel hatlarıyla bakıldığında, Türkiye'nin kültür politikaları 1980'li yılların öncesi ve sonrası şeklinde iki hatta değerlendirilebilir. Kültür politikalarında 1980'lere dek, kamucu yaklaşım hâkim olmuştur. Bu dönemde kültür sanat alanının gelişimi daha çok devlet sorumluluğunda görülmüş, bu alana ilişkin somut hedefler belirlenmiş ve bu hedeflere ulaşma durumu bir sonraki planda değerlendirilmiştir. Sanatçıları yetiştirme ve destekleme, kitle haberleşme araçlarıyla geniş halk kesimlerinin kültür ve sanat programlarına erişimini sağlama, kitapları nitelik ve nicelik açısından geliştirme, tiyatroyu yaygınlaştırma, nitelikli film üretimini destekleme, Halk Eğitim Merkezlerini ve Halk Evlerini kültür sanat alanlarına dönüştürme gibi hedefler belirlenmiştir. Buradaki önemli vurgulardan biri, kültürel faaliyetlerin halk eğitimiyle ve kitle iletişim araçlarıyla ilişkilendirilmesidir. Bu, kültürel eğitim konusunda politik bir bilinç olduğunu göstermektedir. Bu yolla, enformel öğrenme alanları olan kültürel alanın yaşam boyu öğrenme felsefesine uygun olarak geliştirilmesi ve her kesimden geniş halk kitlelere ulaştırılmasının hedeflendiği görülmektedir.

1980'li yıllarda siyasi ve ekonomik olarak Türkiye'de kültür politikası açısından da dönüşüm sürecine girilmiştir. 1980'lerde askeri darbe sonrasında, düşünce özgürlüğünün kısıtlanması, kitapların toplatılması ve yasaklanması, vb. ülkenin kültürel gelişimine ket

vurmuştur. Ayrıca, Türk-İslam sentezi ideolojik olarak hâkim olmuştur. Nitekim 1980’lerden itibaren politika belgelerinde, kültürel alandaki çağdaş ve evrensel sanatlara ilişkin hedeflerin geri plana atıldığı ve millilik vurgusunun öne çıkarıldığı görülmüştür. Benzer olarak, bu dönemde politika belgelerinde kültüre dönük hedeflerin belirginleştirilmeden daha genel ifadelerle betimlendiği, sanata ilişkin hedeflerin önceki planlardaki kadar yer almadığı, kültürün sosyo-kültürel yapı anlamına kaydığı, kültür-sanat faaliyetlerinin (özellikle sinema) ekonomik getiri bağlamında ele alındığı, kültürel alanda özel girişimlere ve STK’lara sorumluluk verilmesi gerektiği yaklaşımının ön plana çıktığı söylenebilir. Nitekim Kültür Bakanlığı, 2014 yılında çıkardığı yasalarla özel sektörü kültürel alana çekmeyi amaçlamıştır. Böylece, bankalar gibi çeşitli sermaye grupları kendi kültür merkezlerini açarak kültürel alana özel teşebbüs olarak girmişlerdir (İnce, 2011). Neoliberal politikalar sonucunda piyasaya açılan kültürel alanda kültür endüstri kültürel alanı kontrol altına almaya başlamıştır (Gençkaya ve Demirci, 2018:66). Piyasacı yaklaşım ve kültürel endüstrisinin gelişimi, kültürel üretimin yüksek sanat alanından uzaklaşmasına ve kültürün metalaşmasına yol açmaktadır. Film endüstrisindeki, Recep İvedik⁴ gibi kaba güldürü yerli filmlerinin en çok izlenen yapımlarda ilk sıralarda yer alması bunun örneklerindedir. Ayrıca metalaşmış olan bu kültürel ürünler, bireylerin ve toplumların gelişimine katkı sunacak nitelikten uzaklaşmaktadır. Çünkü kültür tüketicilerine doyum olarak sunulan şey aldatıcıdır. Yaşamdaki anlam arayışı diğer deyişle hakikat, en çok satan dini kitaplar, psikolojik filmler, kadın programları vb. aracılığıyla bir gevezeliğe dönüşmektedir (Adorno, 2007:75-78).

Kültürel alanının piyasaya açılması ve kültürün metalaşması, bu alanda sanatsal kaygı yerine kar güdümlü uygulamaları doğurmaktadır. Yine bu dönemde, Kültür Bakanlığının Turizm Bakanlığıyla birleştirilmesi kültürün ekonomik getiri bağlamında ele alındığını göstermek bakımından manidardır. Bu durum, bir yandan

kültürün başlıca bir alan olarak gerekli değeri görmediği diğer yandan kültürel mirasın turizm sektöründe turistlere sunulmak üzere pazarlanması amacıyla ele alındığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak Devlet Tiyatrolarının özelleştirilmesi tartışması da bu bağlamda değerlendirilebilir. Devlet Tiyatrolarının, devlet desteği olmaksızın kendini sadece gişe gelirleriyle finanse edemeyecek olmasından ötürü yeni oyun sergileme ve turne düzenleme konusunda sınırlamalara gidilmesine neden olacaktır (Uymaz, 2013:74). Bu kültürel üretim alanının daralmasına ve buna bağlı olarak kültürel hakların her kesimin erişimine sunulmasının önüne geçeceğine işaret etmektedir. Buradan yola çıkılarak, kültürel alanda devlet desteğinin kültür hakkı ve kültürel alanın gelişimi için oldukça önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Türkiye’de kültürel alanda planların ve önerilerin uygulamada can bulabildiği de söylenemez. Milli Kültür Şura Kararlarındaki tavsiyelerin çoğunlukla temenni olarak kalması bunun örneklerindedir. Nitekim, 2016 yılında dönemin Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın, yapmış olduğu bir konuşmasında, eğitim ve kültür konusunda hedeflenen noktaya gelinemediğini belirtmesi bunu doğrular niteliktedir⁵. Ada (2011:38)’nın Türkiye’nin kültür politikaları ve uygulamalarına yönelik değerlendirmesi Türkiye’nin kültür konusunda mevcut durumunu özetlemektedir: “Türkiye’de kültürel alanda söylem-eylem-metin arasında hep kaymalar ve açıklık olagelmıştır. Kültürümüzü yönlendiren metinler söylem düzeyinde zengin ama kendi arasında çelişik ve eksik; eylem düzeyinde ise kültür hep ertelenebilirler listesindedir.” Politika belgelerinde yıllardır tekrar tekrar belirlenen hedeflerin ülkemizde uygulamaya yansımaları oldukça cılız kalmıştır. Kültürel alanda çoğulcu ve katılımcı bir politika belirleme sürecine, evrensel ve yerel olanı eşit ağırlıkta içeren kültür politikalarına ve kültüre erişim hakkının devlet sorumluluğu olarak seyrettiği bir yapılanmaya ihtiyaç vardır.

Kültür ve sanat, çok yönlü kişisel gelişimin vazgeçilmezi olarak kültür ve eğitim politikalarının temelinde yer almaktadır. Kültürel gelişimin başat faktörlerinden olan, örgün ve yaygın eğitim kapsamında yer verilen sanat eğitimi için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Kültür Bakanlığı işbirliği yaparak ortak politikalar geliştirmelidir (İKSV, 2014). Nitekim Kültür Bakanlığı’nın 1974 yılında müstakil bir bakanlık olarak kesin kuruluşuna dek MEB bünyesinde yer almış olması, eğitim ve kültür arasındaki kesişimine işaret etmektedir. Bu bağlamda, verili kültür politikasının, eğitim ve öğrenme alanlarını dolayımıldığı ve bu düzlemde ele alınması gerektiği söylenebilir.

¹ Bildung insanın, özelde de öğrencinin kültüre dâhil edilmesi, kültür aracılığıyla kendini gerçekleştirmesidir. (Aybek, 2017). Klasik eğitim felsefesi kuramlarından kültürel yaklaşıma ait olan kavram öğrencinin; insanlığın dil, edebiyat, felsefe ve bilim gibi yüksek değerlerin dünyasına dâhil edilmesi yoluyla manevi-entelektüel eğitimi anlamına gelir.

² Bkz. Tanır, M. (2016). Kültür Politikaları Alanında Yapılmış Çalışmalar: Türkiye’de Kültür Politikası Ulusal Raporu Analizi, <http://www.turizmhaberleri.com/KoseYazisi.asp?ID=3319>, erişim tarihi: 29.09.2018.

³ Bkz: Türkiye Kültür Politikaları Ulusal Raporu' nerede? <https://www.abcgazetesi.com/arsiv/turkiye-kultur-politikalari-ulusal-raporu-nerede/haber-25098>).

⁴ Kültür ve Turizm Bakanlığı, Sinema Genel Müdürlüğünün verilerine göre 2017 yılında en çok izlenen film, yaklaşık 7 buçuk milyon izleyiciyle Recep İvedik 5 olmuştur. Filme ilişkin bir araştırma için bkz: <https://www.sabah.com.tr/kultur-sanat/2014/03/25/recev-ivedik-arastirma-konusu-odu>. Erişim tarihi: 25.04.2019.

⁵ Habertürk (2016). Erdoğan: Eğitim ve Kültür alanında hedeflediğimiz noktaya ulaşamadığımız için üzgünüm. <https://www.haberturk.com/gundem/haber/1172577-cumhurbaskani-erdogandan-aciklamalar>, Erişim tarihi: 04.10.2018.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2011). *Kültür Politikamız: Yeni Gelişmeler, Yeni Eğilimler, İçinde; Sivil Toplum Gözüyle Türkiye Kültür Politikası Raporu*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Adorno, T. W., (2007). *Kültür Endüstrisi Kültür Yönetimi*, Çev. N. Ülner, M. Tüzel, E. Gen, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Ahponen, P. (2009). Perspectives for Cultural Political Research: Keywords from Participation through Creativity and Alienation to Self-expression and Competition, In: *What about Cultural Policy?*, (Edited by Pyykkönen M. – Simanainen N. and Sokka S.), Minerva, Helsinki.
- Algan, B. (2007). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakların Korunması*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Aybek, Ş. (2017). *Kültürel Eğitim Felsefecisi Nihilist Nietzsche'nin Bildung Eğitimi İdealimiz Olabilir Mi?*, <http://www.egitimajansi.com/sahin-aybek/kulturel-egitim-felsefecisi-nihilist-nietschenin-bildung-egitimi-idealimiz-olabilir-mi-kose-yazisi-1173y.html>, erişim tarihi: 03.03.2018.
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve Politika*, Gündoğan Yayınları, Ankara.
- DPT (1963) 1. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967). file:///C:/Users/nid/Desktop/politika%20belgeleri/1.%20kalk%C4%B1nma%20plan%C4%B1.pdf, erişim tarihi: 28.07.2018.
- DPT (1968). 2. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972). <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/8/plan2.pdf>, erişim tarihi: 28.07.2018.

- DPT (1973). 3. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977).
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/7/plan3.pdf>, erişim tarihi: 29.07.2018.
- DPT (1979). 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983).
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/6/plan4.pdf>, erişim tarihi: 30.07.2018.
- DPT (1984). 5. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989).
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/5/plan5.pdf>, erişim tarihi: 30.07.2018.
- DPT (1989). 6. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994).
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/4/plan6.pdf>, erişim tarihi: 30.07.2018.
- DPT (1995). 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000).
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/3/plan7.pdf>, erişim tarihi: 30.07.2018.
- DPT (2000). 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005).
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf>, erişim tarihi: 02.08.2018.
- DPT (2006). 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013).
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf>, erişim tarihi: 02.08.2018.
- DPT (2013). 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018).
http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf,
erişim tarihi: 02.08.2018.
- Erinç, M. E. (2004). *Kültür Sanat, Sanat Kültür*. Ütopya Yayınları, Ankara.

Essefi, N. (2002). Lifelong Learning: Sharing the Tunisian Experience. In, *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, (Ed. Carolyn Medel Anonueva), UNESCO Institute for Education, Germany.

EUCIS-LLL, ACP, CAE (2013), Building Synergies Between Education and Culture, http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2015/10/EUCIS-LLL_ATC_CAE-Position-paper_Building-synergies-between-education-and-culture.pdf, erişim tarihi: 03.05.2018.

Gençkaya, Ö.F & Demirci, E. Ü. (2018). Türkiye’de Kültür Politikasının Kurumsallaşma Sürecine Genel Bakış, *Türk Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 3(2), 57-70.

IFLA, (2004). The Role of Libraries in Lifelong Learning, Final report of the IFLA project under the Section for Public Libraries, Edited by Britt Marie Häggström, <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/lifelong-learning-report-2004.pdf>, erişim tarihi: 12.05.2018.

İnce, A. (2011). Günümüz Türkiye’sinde Kültür Politikaları: Giriş ve Genel Bakış, İçinde; *Sivil Toplum Gözüyle Türkiye Kültür Politikası Raporu*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

İKSV, (2012). “Kültürel Yaşama Katılma, Erişme ve Katkı Sağlama Hakkı”, <http://www.iksv.org/tr/kultur-politikalari-calismalari/politika-metinleri>, erişim tarihi: 04.03.2018.

İKSV, (2014). “Türkiye’de Sanat Eğitimi (Yeniden) Düşünmek”, <http://cdn.iksv.org/media/content/files/TurkiyedeSanatEgitimiYenidenDusunmek.pdf>, erişim tarihi: 20.04.2019.

Kongar, E. (1998). Kalkınma Ve Gelişme Stratejilerinde Kültür Politikalarının Yeri: Türkiye Örneği, https://www.kongar.org/makaleler/mak_ka.php, erişim tarihi: 25.05.2019.

KTB (1983). *Birinci Milli Kültür Şurası: Genel Kurul Görüşmeleri*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

KTB (1990). *İkinci Milli Kültür Şurası: Görüşmeler, Rapor ve Sonuç Bildirisi (2. Cilt)*. Güner Matbaacılık Ticaret ve Sanayii, Ankara.

KTB (2017). *III. Milli Kültür Şurası Sonuç Raporu*, <http://kultursurasi.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/50571,raporsurasonucpdf.pdf?0>, erişim tarihi: 02.10.2018.

Medel, A., Carolyn, O., ve Toshio, M. W. (2001), *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*, UNESCO Institute for Education, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001276/127667e.pdf>, erişim tarihi: 11.05.2018.

UNESCO, (1969). *Cultural Policy: A Preliminary Study*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000011/001173eo.pdf>, erişim tarihi: 04.03.2018.

Uymaz, B. (2013). Küresel Kriz ve Kültürün Finansmanı: AB Örneği ve Türkiye Hakkında Genel Bir Değerlendirme, *Ekonomik Yaklaşım*, 23(50), 55-80.

Vestheim, G. (2009). *The Autonomy of Culture and the Arts: From the Early Bourgeois Era to Late Modern “Runaway World”*, İn: *What about Cultural Policy?*, (Edited by Pyykkönen M. – Simanainen N. and Sokka S.), Minerva, Helsinki.

Yeaxlee, B.A. (1929). *Lifelong Education, A Sketch of the Range and Significant of the Adult Education Movement*, Cassel and Company Ltd., London.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'ndeki Yetişkinlerin Özdoyum Kurslarına Katılım Örüntüleri*

Nilgün Çelik**

Meral Uysal***

ÖZET

Bu araştırmada, Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde düzenlenen kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin özdoyum kurslarına katılma nedenleri, kursların sağladığı katkılar, kurslara katılımı destekleyen unsurlar, kurslara katılmalarını güçleştiren veya engelleyen nedenleri katılımcı yetişkinlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Bu araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Özdoyum kurslarına katılan 25 yetişkin öğrenene görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur.

* *Patterns of Participation in Self Actualization Courses of Adults in Keçiören Public Education Center*

** İngilizce Öğretmeni, MEB, nilbursa@hotmail.com

** *English Teacher, MoNE*

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, muysal@ankara.edu.tr

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

Birinci bölüm, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini ortaya çıkarmayı, ikinci bölümü ise araştırmanın alt amaç sorularına açıklık getirmeyi amaçlayan 5 temel soruyu kapsamıştır. Elde edilen verilere göre özdoym kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin katılım amaçları; sosyalleşmek, öğrenme isteği, günlük rutinden uzaklaşma, mesleki amaçlar, sağlıklı yaşamak; eğitimin sağladığı yararlar özgüven artışı, zamanı verimli değerlendirme, meslek sahibi olma beklentisinin oluşması, psikolojik iyileşme; yetişkinlerin kurslara katılımını destekleyen unsurlar; eğitici tutumu, öğrenme ortamı, eř ve arkadaşların teşvik etmesi ve yetişkinlerin kurslara katılımını güçleştiren nedenler; ev işleri ve ailevi sorunlar, maddi güçlükler, ulaşım-mesafe, eğitim ortamının fiziksel yapısı, yaşa bağlı engeller ve çevrenin tepkisi başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Halk Eğitimi Merkezi (HEM), Yetişkin Eğitimi, Katılma, Özdoym, Kurs

ABSTRACT

In this study, the reasons of participation of adult learners, the contributions of the courses, the elements that support participation in the courses, the reasons that make it difficult to participate in the courses are examined according to the opinions of the adults participants in the courses held in the spring term of 2016-2017 academic year in Keçiören Public Education Center. In this respect, the demographic characteristics of the adult learners participants in the courses are given. Qualitative method was used in this research. The interview form was applied to 25 adult learners who participated in self actualization courses. The first part included five basic questions aimed at revealing the socio-demographic characteristics of the participants and the second part clarifying the sub-objective questions of the research. According to the participation patterns of adult learners who participate in the self-actualization courses are categorized under the topics of socialization, desire to learn, daily routine, professional goals, and healthy wellbeing; the benefits of courses are categorized under the headings of self-confidence, quality time, professional expectation, and psychological recovery; factors supporting the participation of adults in courses are

classified under the headings of teacher's attitude, learning environment, encouragement of spouses and friends and barriers to adult participation in courses are classified under the headings of household and family problems, financial difficulties, transportation-distance, physical structure of educational environment, age-related obstacles and environmental reaction.

Keywords: Public Education Centre (PEC), Adult Education, Participation, Self-Actualization, Course

En genel anlamda zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, yaşamlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere düzenlenen eğitim etkinlikleri ve programları halk eğitimi ya da çok yakın bir anlamda yetişkin eğitimi olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla eğitim denildiğinde yalnızca aklımıza okul sistemi gelmemelidir.

Yetişkin eğitimi, UNESCO (2019) tarafından aşağıda verildiği şekilde tanımlanmaktadır:

Yetişkin eğitimi; yetişkin kabul edilen bireylerin bilgilerinin artırılmasına, mesleki ve teknik açıdan ilerlemelerinin sağlanmasına, becerilerinin genişletilmesine ve kişisel gelişimlerine yardımcı olunmasına ve sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimlerinin desteklenmesine yönelik gerçekleştirilen ve yaygın eğitim sürecinin ya da zorunlu eğitimlerin devamı olarak faydalandıkları eğitim süreçlerinin tümünü ifade etmektedir.

Yakın tarihe kısaca göz atıldığında yetişkin eğitiminin 1960'lı yıllarda 'yaşam boyu eğitim' anlayışı çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu dönemde eğitimde sürekliliği vurgulayan ve eğitimde okulun tekeline meydan okuyan bir anlayış gelişmeye başlamıştır. Bu anlayış çerçevesinde yetişkin eğitimi, hayat boyunca süren ve süreklilik arzeden bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Tekin, 1988). Yaşam boyu eğitim anlayışı ile insani ve demokratik bir yaklaşımla eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılmasına, eğitim fırsatlarının eşitlenmesine vurgu yapılmıştır. Sosyal devlet anlayışı çerçevesinde kamusal sorumluluğunu gözardı etmeyen yaşam boyu eğitim anlayışı UNESCO'nun Yetişkin Eğitimi toplantılarına da yansımıştır. 1990'lara gelindiğinde ise küreselleşme ve neoliberal politikalar eğitim süreçlerine de yansımış yaşam boyu eğitim kavramı, yaşam boyu öğrenme kavramı olarak değişmiştir.

Türkiye'de, pek çok farklı kurum ve kuruluş yetişkin eğitimi vermektedir. MEB ve diğer bakanlıklar merkez olmak üzere,

belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve özel kuruluşlar yetişkinler için programlar düzenlemektedir. Okçabol (2006)'a göre, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü “yetişkin eğitimi etkinliklerinin sürekliliği, sunulan programların çeşitliliği ve hizmetlerin ulaştığı kitlelerin sayısı” bakımından önemlidir. Türkiye’de, yetişkin eğitimi alanında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı Halk Eğitimi Merkezlerinin oluşturduğu programların önemli bir yeri vardır. Bunun sebebi, Halk Eğitimi Merkezlerinin Türkiye’nin hemen hemen her ilçesinde bireylerin kolayca ulaşabilecekleri hizmet veren bir yapılanmasının olmasıdır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde 70 alanda 3094 farklı kurs programı uygulanmaktadır. Bireyler kendi ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda bu kurs programlarından faydalanmaktadır (MEB, 2017). Tablo 1’de Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları’nın sayısal durumu verilmektedir.

Tablo1- MEB Yaygın Eğitim Kurumlarının Sayısal Durumu

KURUMLAR	Kurum Sayısı
Halk Eğitimi Merkezi	986
Turizm Eğitim Merkezi	10
Olgunlaşma Enstitüsü	18
Toplam	1.014

Kaynak: MEB e-Yaygın Verileri (2017)

İşleyişi, yapısı, görev ve sorumlulukları yönetmeliklerle belirlenen Halk Eğitimi Merkezleri ilk kez 1956’da açılmış ve sonrasında sayıları hızla artmıştır (Kaya, 2016). 2015-2016 eğitim öğretim yılı sonu itibariyle 986 Halk Eğitimi Merkezi, 18 Olgunlaşma Enstitüsü ve 10 Turizm Mesleki Eğitim Merkezi bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2’de 2016-2017 eğitim öğretim yılı sonu verilerine göre Halk Eğitimi Merkezlerinde düzenlenen kurs sayısı ve cinsiyete göre katılımcı sayısı verilmektedir.

Tablo 1- Halk Eğitimi Merkezleri Kurs ve Kursiyer Sayıları
Genel Tablosu (2016-2017)

Kurs Türü	Kurs	Kadın kursiyer	Erkek kursiyer	Toplam Kursiyer
Genel Kurslar	194.662	2.414.286	2.117.865	4.532.151
Mesleki ve teknik kurslar	145.511	1.754.820	1.434.765	3.189.585
Okuma yazma kursları	20.926	106.526	58.057	164.583
Toplam	361.099	4.275.632	3.610.687	7.886.319

Kaynak: MEB (2017) e-Yaygın Eğitim İstatistikleri

Tablo 2’de görüldüğü gibi MEB’in kurs türlerini genel kurslar, mesleki ve teknik kurslar ve okuma yazma kursları olarak sınıfladığı görülmektedir. Tablo verileri incelendiğinde Halk Eğitimi Merkezleri tarafından açılan 194.662 genel kurslara 2.117.865’i erkek ve 2.414.286’sı kadın olmak üzere toplam 4.532.151 kişinin katıldığı görülmektedir. Tüm kurs türlerinde kadın kursiyer oranının erkek kursiyer oranından yüksek olduğu görülmektedir. Okuma yazma kurslarında ise kadın kursiyer oranının, erkek kursiyerlerden yaklaşık iki kat fazla olması Türkiye’de okuma-yazma sorununun bir kadın sorunu olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Mesleki ve teknik kurslar ve okuma yazma kursları dışında kalan tüm kursları niteleyen genel kurs ifadesi, sosyal kültürel amaçlı diğer tüm kurslar için kullanılmaktadır ve açılan kurslar içindeki oranı % 53,9’u, genel kurslara katılan kursiyerlerin toplam kursiyer içindeki oranı % 57,4’ü oluşturmaktadır.

Yetişkinlerin eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere düzenlenen eğitim programları farklı biçimlerde sınıflanmaktadır. Lowe (1985; 60-61) yetişkin eğitimi programlarını mesleki ve teknik yeterlilik için eğitim, tamamlayıcı eğitim, yurttaşlık eğitimi, sağlık ve refah eğitimi, ve özdoym (kendini gerçekleştirme) eğitimi olmak üzere 5 grup altında sınıflandırırken, Satija (1999; 47), benzer bir şekilde okur-yazarlık eğitimi, verimlilik eğitimi, yurttaşlık eğitimi, sağlık ve hijyen eğitimi,

sosyal refah eğitimi, özdoyum eğitimi olmak üzere 6 grup altında sınıflandırmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 69. Maddesi yaygın eğitim programlarını genel eğitim ve mesleki ve teknik eğitim programları olarak iki temel kapsamda ele almakta, genel eğitim programlarını, tamamlama, anne çocuk eğitimi, yurttaşlık eğitimi, sağlık ve aile hayatı, toplumsal ve kırsal kalkınma programları olarak sınıflamaktadır. Mesleki ve teknik eğitim programlarını ise meslek kazandırma, teknoloji kullanma, temel beceri geliştirme olarak sınıflamaktadır.

Özdoyum (self actualization) eğitimi, Lowe' un tanımlamasında kısa ve uzun süreli her türlü eğitim programları, tiyatro, el sanatları eğitimi, sanat-dans, müzik vb. konularındaki programları kapsar. Bireyin “öğrenmek için öğrenmek istediği” her çeşit program öz doyum eğitimi programları kapsamında ele alınmaktadır (Lowe, 1985: 60-61). Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 69. Maddesi özdoyum eğitimi programlarını “bireylerin serbest zamanlarının değerlendirilmesi isteğinden doğacak eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve bireye hayatının herhangi bir döneminde kendisini gerçekleştirme imkânı verebilecek” eğitim programlarını içerdiğini belirtmektedir.

Yetişkin eğitimi programı alanları kapsamında değerlendirilen ‘Özdoyum Eğitimi Programı bireylerin kendini gerçekleştirebilmelerine yönelik olarak ve öğrenmekten mutlu oldukları, doyum sağladıkları ve mesleki amaçların güdülmediği, sanat ve spor içerikli yetişkin eğitimi programlarını ifade etmektedir.

Dehmel (2006) Özdoyum Eğitimi Programlarını, eğlence, dinlenme ve hoşça vakit geçirme amacıyla gerçekleştirilen rekreasyon etkinlikleri olarak değerlendirmektedir. Bu temelde de Dehmel (2006)'e göre bu programlar, bireylerin kişisel ve/veya sosyal beklentilerini karşılayarak bireyin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunan, katılımcılar tarafından gönüllü olarak seçilen ve serbest zaman içerisinde gerçekleştirilen deneyimleri ya da etkinlikleri kapsar.

Arslan (2010)'a göre özdoyum kursları; sosyal bağların güçlendirilebilmesini, engellilerin ve yaşlıların desteklenebilmesini, eğitim etkinliklerinin ve ekonomik yapının geliştirilebilmesini, stres ve depresyon düzeyinin azaltılabılmasını, yaşam kalitesinin artırılabilmesini ve bireylerde çevre bilinci oluşturulabilmesini sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Özdoyum kurslarına katılmanın bireylerin temel psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamasını olanaklı kıldığı (Sandberg ve diğerleri, 2016), bu kurslara katılan bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını daha doğru tanımlayabildiği, ihtiyaçlarına yönelik öğrenme kaynaklarını daha doğru belirleyebildikleri, eğitimlerine yönelik planlamaları, uygulamaları ve değerlendirmeleri de kendileri yapabildikleri ifade edilmektedir. Johansson ve Bergstedt (2015), özdoyum kurslarının temelde öz – yönetimli öğrenme etkinlikleri kapsamında uygulanması dolayısıyla, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol ve koordine edebilmesine olanak sağladığını belirtmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin giderek önem kazanmasının nedenlerinden birisi “serbest zaman” kavramıyla ilgilidir. Geray'ın da belirttiği gibi teknolojik ilerlemeler serbest zamanların giderek artmasına yol açmaktadır (2002,11). Miser (2002) ev ve çalışma yaşamının zorunlulukları dışında kalan zaman dilimi olarak tanımlanan serbest zamanın okul dışındaki eğitim etkinliklerinin gerçekleşmesinin ön koşulu olduğunu ve bu özelliğin yaşam boyu öğrenme ile serbest zamanı ilişkilendiren temel unsur olduğunu vurgulamaktadır. Lowe (1985), yetişkinlerin serbest zamanlarının giderek artmasının yetişkin eğitime olan ilgiyi iki nedenle artırdığını belirtmektedir. İlk olarak birey serbest zamanlarını estetik zevklerini tatmin etmek, beceri kazanmak veya becerilerini geliştirmek için değerlendirmek istemektedir. İkinci olarak, sosyal ve kültürel etkinliklerde serbest zamanlarını daha iyi değerlendirmek için daha nitelikli etkinlik fırsatı ve alanı istemektedir. Bülbül (1991; 19)'e

göre bireylerin kültürel ve eğlendirici eğitim faaliyetlerine ilgilerinin artmasının nedeni, bireylerin serbest zamanlarındaki artıştır. Kesim (2006)'e göre ise bu artışın nedeni yetişkinlerin yaşam kalitesindeki artış beklentileri, toplumlardaki sosyo-kültürel değişim ve medyanın ilgisidir. Tekin (1988)'e göre bireyin serbest zamanlarını kültürel olarak zenginleştirmek yoluyla, yaşamın kalitesini ve doyumunu artırmak mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği 46. Maddesi'nin "Amaç ve İşlevler" bölümünde "Serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıklarını kazandırmak, yeteneklerini sergileme ve geliştirme imkânları sağlamak" ifadesine yer verilerek yetişkin eğitiminin serbest zaman kavramı ile ilişkisi kurulmuştur.

Bireylerin serbest zamanlarının artışı ile birlikte yetişkin eğitiminin program alanları içinde giderek önem ve ağırlık kazanan öz-doyum amaçlı programlara katılım örüntülerini ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ankara ili Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde 2016–2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde düzenlenen öz-doyum kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin katılım örüntülerinin neler olduğunun belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırma, Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde 2016–2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde düzenlenen öz-doyum kurslarına katılan yetişkinlerin kurslara katılım amaçları, bu kursları tercih etme nedenleri, kurslardan yararlanma durumları, kurslara katılımlarını destekleyen ve güçleştiren durumların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öz-doyum kursuna katılan yetişkinlerin,

1. Demografik özellikleri nelerdir?
2. Kurslara katılma nedenleri nelerdir?

3. Kursların sağladığı katkılara ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Kurslara katılımı destekleyen unsurlar nelerdir?

5. Kurslara katılmalarını güçleştiren durumlar nelerdir?

Önem

Yetişkin eğitimi araştırmalarında temel ilgi alanlarından birisi katılma araştırmalarıdır ve bu ilgi 1960'lı yıllardan başlayarak günümüze kadar devam etmiştir. Katılma araştırmaları en genel anlamda yetişkinlerin kendileri için düzenlenen programlara katılma amaç ve beklentilerinin, katılmalarının önündeki engel ve güçlüklerin, katılma motivasyonunu artıracak unsurların neler olduğunu ve hangi tür programlara hangi özelliklere sahip yetişkinlerin katıldığını belirlemeyi amaçlamaktadırlar (Ayhan, 1988; Arslan, 2010; Merriam, 2008; Morstain ve Smart, 1974). Yetişkin eğitiminin toplumda kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi yukarıda belirlenen durumların yetişkin eğitimi uygulamalarına ve süreçlerine yansıtılmasını gerektirmektedir.

Dünyada ve Türkiye’de “ özdoyum programı ” olarak nitelenen yetişkin eğitimi programlarına ilginin giderek arttığı gözlenmektedir. Bu araştırma özdoyum programlarına odaklanması bakımından önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2016 - 2017 eğitim öğretim yılında Keçiören Halk Eğitimi Merkezi’nde mesleki teknik kurslar ve okuma-yazma kursları dışında kalan özdoyum kurslarına katılan yetişkinlerle sınırlıdır.

Kavramsal Çerçeve

İlgili literatür araştırmanın kavramsal çerçevesi bağlamında “Kendini Gerçekleştirme Kavramı ve Tarihsel Kökeni”, “Yetişkin Eğitiminde Katılma Araştırmaları”, “Türkiye’de Yetişkin Eğitiminde Katılma Araştırmaları” olmak üzere 3 başlık altında ele alınmıştır.

Kendini Gerçekleştirme Kavramı ve Tarihsel Kökeni

Sağlıklı insan davranışlarının temel yöneticisi olarak kabul edilen kendini gerçekleştirme kavramı ile ilgili ilk çalışmalara Jung (1966) tarafından yapılan araştırmalarda rastlanmaktadır. Jung, Freud tarafından ortaya konulan ve fizyolojik ihtiyaçlara ya da bilinçaltı dürtülere ağırlık verilerek bireyin yaşam amaçlarının ve emellerinin ihmal edildiği görüşüne karşı çıkmıştır. Bu temelde Jung fizyolojik ihtiyaçların gençlik dönemlerinde çok daha önemli kabul edildiğini göz ardı etmemekle birlikte, bu ihtiyaçlara atfedilen önemin yerini zamanla, manevi doyum sağlayan yüksek düzeydeki amaçların aldığını belirtmektedir. Jung kişiliğin sürekli bir gelişme eğilimi içerisinde olduğunu savunmaktadır. Jung'a göre bu gelişmenin amacı; harmonik, dengeli ve olgun bir benlik geliştirmektir. Bu benliğin geliştirilebilmesi için de; öncesinde farklılaşan bir bütünün zamanla uyum içerisinde gelişmesi ve “ayrışması (individuation process)” ve bu ayrışmanın da son aşamada tekrar “bütünleşmesi (transcendent process)” gerekmektedir. “Bütünleştirme (Integration) Aşaması” olarak nitelendirilen bu aşamada ise temel güdü; fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına değil, kişiliğin geliştirilmesine yönelik ortaya konulmaktadır.

Adler (1929)'in insan davranışlarının amacının salt alt düzeydeki ihtiyaçların giderilmesi olduğu görüşüne karşı çıktığı görülmektedir. Adler'e göre insan; yaşamının ilk dönemlerinde çaresiz olmasına ve bu çaresizliğin neden olduğu aşağılık duygusuna sahip olmasına karşın, yaşamın problemlerini ele alış tarzını ifade eden yaşam tarzının belirlenmeye başladığı 4 – 5 yaşlarından itibaren kişiye özgü “yaratıcı ben” ortaya çıkarmaya başlamaktadır. Yaratıcı ben, bireyin yaşamının ilk dönemlerinden itibaren ortaya çıkmaya başlayan heyecansal problemleri çözmeye odaklanmakta ve bu da kendini geliştirme olgusunu beraberinde getirmektedir. Adler söz konusu edilen bu süreç kapsamında; bireyin sağlıklı çözümlere ulaşmaya başlayacağını ve mükemmelliğe ulaşmaya ya da kendini gerçekleştirmeye çalışacağını

belirtmektedir. Her insan bencil olmadığını göstermeye yönelik davranışlar sergileme, başkalarına ilgi gösterme, işbirliğine yatkın olma ve grupla özdeşim kurma ihtiyaçlarını karşılama eğilimi göstermektedir.

Fromm (1941) toplumsal ihtiyaçlara fizyolojik ihtiyaçların üzerinde bir yer vermektedir. Fromm'a göre; bir gruba ait olma, hayvansal yaşamın aşılması ve yaratıcı bir varlık olunması için bir ön koşuldur ve "kendine özgü (biricik) varlık" olabilmek için vazgeçilmez görülmelidir. "Kendine özgü (biricik) varlık" olma ihtiyacı ise, insan davranışlarının temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Fromm, insan tabiatında bireyselleşmeye ve bağımsızlaşmaya yönelik güçlü bir eğilim olduğunu belirtmektedir. İnsan yaşamının ilk yıllarında ihtiyaçların karşılandığı çevreye bağımlılık geliştirilmekle birlikte, büyüme doğrultusunda çevreden kopma ve kişilik kazanma gündeme gelmektedir. Ancak insan, bireyselliğini kazandıkça ve çevre desteğinden uzaklaştıkça kendisini yalnız hissetmeye başlamaktadır. Yalnızlıktan kurtulmak için de sosyal otoriteye boyun eğmekte ve hatta çevresinde birçok diktatör yaratmaktadır. Bu durum olayı, bireyselliğine ve bağımsızlığına ket vurulmasını beraberinde getirmektedir.

Goldstein (1944) insan doğasında yaratıcı bir özellik bulunduğunu belirtmektedir. Bu eğilim, kendini gerçekleştirme olarak nitelendirilmektedir. Açlık, susuzluk, cinsellik ve başarı gibi güdüler, bu temel güdünün farklı görünüşleri olarak kendisini ortaya koymaktadır. Tüm organizmanın kendini gerçekleştirmesi için, ihtiyaçların doyuma ulaştırılması gerekmektedir ya da ihtiyaçlar giderildiğinde, organizma kendini gerçekleştirmiş olmaktadır. Goldstein'a göre, kendini gerçekleştirme "örgensel (organismic)" bir ilke olarak kendisini ortaya koymaktadır. İnsan, ancak uygun koşulları hazırlayan bir sosyal çevre içerisinde kendini gerçekleştirebilir. Eğer canlı ile sosyal çevrenin beklentileri arasında farklılık yoksa ya da bu farklılık çok büyük boyutlarda değilse veya canlı amaçlarının bir

kısından vazgeçebilirse, kendini daha aşığı seviyede gerçekteşirme yoluna gidebilmektedir.

Rank (1945) insanın içerisinde oluşum halinde bulunan doğal bir eğilim olduğunu ve bu eğilim sayesinde insanın, geçmişinden uzaklaşarak bağımsız yaşama çabası içerisinde bulunmaya başladığını savunmaktadır. Bu nedenle de Rank'a göre; her insan, kendisini korumaya ve yaşamını kolaylaştırmaya yönelik olarak çevresinden kopma ve bağımsızlığını kazanma eğilimi göstermektedir. Bağımsız olmak insana haz vermektedir, ancak beraberinde de birtakım güçlükler getirmektedir. Ancak insan, sadece bağımsız olma çabası içerisinde olduğunda ve bu güçlüklerle mücadele edebildiği oranda kendisine özgü bir kimlik edinebilmektedir. Rank'a göre bu süreç, "yaratıcı irade (creative will)" ile sürdürülebilmektedir. Sıradan insanlar, yaratıcı iradelerini ortaya çıkarmada başarısızlık yaşamaktadırlar ve bu nedenle de sürekli topluma boyun eğdiklerinden, kimliklerini kazanamamaktadırlar. Her insan yaratıcı iradesini ortaya koyma isteği taşımaktadır, ancak başaramama korkusu nedeniyle herkes bunun üstesinden gelememektedir. Ancak sağlıklı bireyler kendisindeki bu çatışmadan doğan güçleri birleştirip bütünleştirebilmekte ve sürüden ayrılma sıkıntısını göze alarak, kendisini geliştirebilmektedir. Sağlıklı insan, birey olmaya muktedir insandır ve çevresi ile ahenk halinde yaşamını devam ettirir. Bu nedenle de sağlıklı insan, iradeli ve kendini gerçekteştiren insandır.

Rogers (1951) tarafından organizma, dinamik bir sistem olarak ele alınmaktadır. Rogers organizmanın, tek bir yaşam amacı taşıdığını belirtmekte ve insanın tüm davranışlarını açıklamak için yeterli gördüğü bu amacı ya da güdüyü "kendini gerçekteştirme güdüsü" olarak nitelendirmektedir. Rogers'a göre; kendini gerçekteştirme güdüsü, insanın kalıtsal etkilerin belirlediği yönde gelişmekten uzaklaşıp farklılaşabilmesini ve daha otonom ve sosyalleşmiş bir birey haline gelmesini sağlamaktadır. Kendini gerçekteştirme güdüsü,

ilerleme ve gelişme olanağı sağlamakta ve farklı seçenekleri açıkça algılama potansiyeli kazandırmaktadır. Rogers, bireyin geriletici ve geliştirici davranış yollarını ayırt edemedikçe kendini gerçekleştiremeyeceğini savunmaktadır. Bu nedenle de kendini gerçekleştirme, ancak iyi seçimlerle ya da iyi ve kötü hakkında bilgi sahibi olmakla olanaklı olabilmektedir. Eğer birey iyi ve kötü hakkında bilgi sahibi olabilirse, iyi olanı seçmeye yönelebilmektedir. Rogers (1961), sosyal evrimin sonunu ve psikoterapinin nihai amacını kendini gerçekleştirme olarak ifade etmektedir. Bu nedenle de kendini gerçekleştiren birey, “kapasitesini tam olarak (fully functioning) kullanan kişi” olarak addedilmelidir. Rogers tarafından kapasitesini tam olarak kullanan ve kendini gerçekleştiren bireylerin temel özellikleri de aşağıda verildiği gibi ifade edilmektedir:

1. Yaşantılara daha açık olma; uyarıcıların çarpıtılmadan algılanmasını, duyguların farkında olunmasını ve bastırılması gereği duyulmadan gereği gibi yaşanılmasını ifade etmektedir.
2. Daha varoluşsal bir yaşam; kurallara körü körüne bağlanılmaksızın, yaşamın her anını gereği gibi yaşayabilmeyi ve duyumsayabilmeyi ifade etmektedir.
3. Canlıya daha fazla güvenme, öğrenilen tepkilerin davranışlara rehber olarak kabul edilmesini ifade etmektedir.
4. Daha bütünsel işlevler gerçekleştirme; olabildiğince daha fazla uyarana ulaşabilmek ve uyarınları daha doğru algılayabilmek ve yorumlayabilmek için, organizmanın gerçekleştireceği işlevleri bütünsel bir bakış açısı ile değerlendirmesini ifade etmektedir.

Kendini gerçekleştirme kavramı; bireyin eşsizliğinin vurgulandığı ve önemli olanın gerçek benliğin keşfedilerek geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi ihtiyacı olduğu anlayışıyla temellendirilen bir kavram olarak tanımlanabilmektedir. Hümanist psikologlar tarafından

kendini gerçekleştirme güdüsü, davranışlara yön veren en önemli güdü olarak değerlendirilmektedir. Hümanist psikologlar açlık, korunma ya da neslin devam ettirilmesi gibi fizyolojik ihtiyaçların önemini yadsımamakla ve hatta söz konusu edilen bu ihtiyaçları temel kabul etmekle birlikte, bireyin “insan olarak” daha üst düzeyde birtakım ihtiyaçları bulunduğunu ve bu ihtiyaçların doyurulmasının da kendini gerçekleştirme güdüsüne yönelik olduğunu belirtmektedirler (Pearson, 1999).

Hümanist psikologlar tarafından insanın üst düzeydeki ihtiyaçları olarak nitelendirilen ve kendini gerçekleştirme güdüsüne yönelik olduğu belirtilen ihtiyaçlar; bilgiye ulaşmak, saygı görmek ve güzellikten zevk almak gibi insana ait ihtiyaçlar olarak ifade edilmektedir. Maslow (1943), bu ihtiyaçların tümünü “gelişme ihtiyaçları (growth needs)” olarak adlandırmaktadır ve yüksek düzeydeki bu ihtiyaçların, ancak temel ihtiyaçların doyurulmasından sonra ortaya çıkabildiğini belirtmektedir.

Hümanist psikologlar; insan tabiatının özde “iyi” olduğunu belirtmekle birlikte, insan tabiatına ilişkin özelliklerin geliştirilebilmesi ve insanın sosyalleşme yolunda ‘açınabilmesinin (unfolds)’ sağlanabilmesi için kendini gerçekleştirme gerektiğini savunmaktadırlar. Hümanist psikologlara göre; insanda kendini gerçekleştirme ve gelişme göstermeye yönelik güçlü bir ihtiyaç bulunmaktadır ve gelişme güdüsü, insanın kalıtsal yapısında zaten mevcuttur (Adams ve diğerleri, 2000).

Hümanist psikologlar, insan davranışlarının uyarıcı – tepki formülü ile açıklanabilecek ve kontrol altına alınabilecek etkin olmayan nitelikler içermediğini belirtmektedirler. Bu nedenle de insan davranışlarını, salt “Gerilim Azaltması İlkesi” ile ya da sadece gerilimlerin azaltılmasına yönelik edimde bulunma anlayışıyla açıklamamaktadırlar (Arnett, 2000).

Hümanist psikolojide insanda sadece ihtiyaçlarını görme ve gerilimden kurtulma güdüsünün değil; aynı zamanda ve belki de daha çok gelişme, ilerleme, kendini aşma ve kendini gerçekleştirme güdüsünün hâkim olduğu anlayışı genel kabul görmektedir. Her ihtiyacın doyurulması da, “İhtiyaçlar Hiyerarşisi”nde yeni bir ihtiyacın belirmesine yol açmaktadır (Maslow, 1943).

Maslow’a (1943) göre; açlık, susuzluk, cinsellik gibi yoksunluk güdüleri, özde gerilimden kurtulma ve denge kurmayı sağlamaktadır. Ancak gelişme güdüleri, uzak olan amaçlara duyulan ilgilerin neden olduğu gerilimlerin devam etmesine neden olmaktadır. Hümanist psikologlara göre sağlıklı insan; kendi duygu ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmekte ve bu durumda insandaki gerilimlerin devam etmesini beraberinde getirmektedir. Buna karşın Hümanist psikologlar; sahip olduğu gizil güçleri ve bu temelde kendini gerçekleştirmeye çalışan, çatışma yaşamayan insanın gerilimlerinden olabildiğince uzaklaşabileceğini belirtmektedir (Bauer, Schwab ve McAdams, 2011).

Hümanist psikologlara göre kendini gerçekleştirme ve gelişme güdüsü, insan davranışlarını yöneten en temel güdü olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle de sevilme, ait olma ve korunma gibi temel düzeydeki ihtiyaçları zamanında doyurulmayan ve sürekli olarak bu ihtiyaçları konusunda yoksunluk yaşayan bireyler, çevrelerindeki tüm insan ve nesnelere bu ihtiyaçlarını giderecek araçlar olarak algılamaktadırlar (Maslow, 1943).

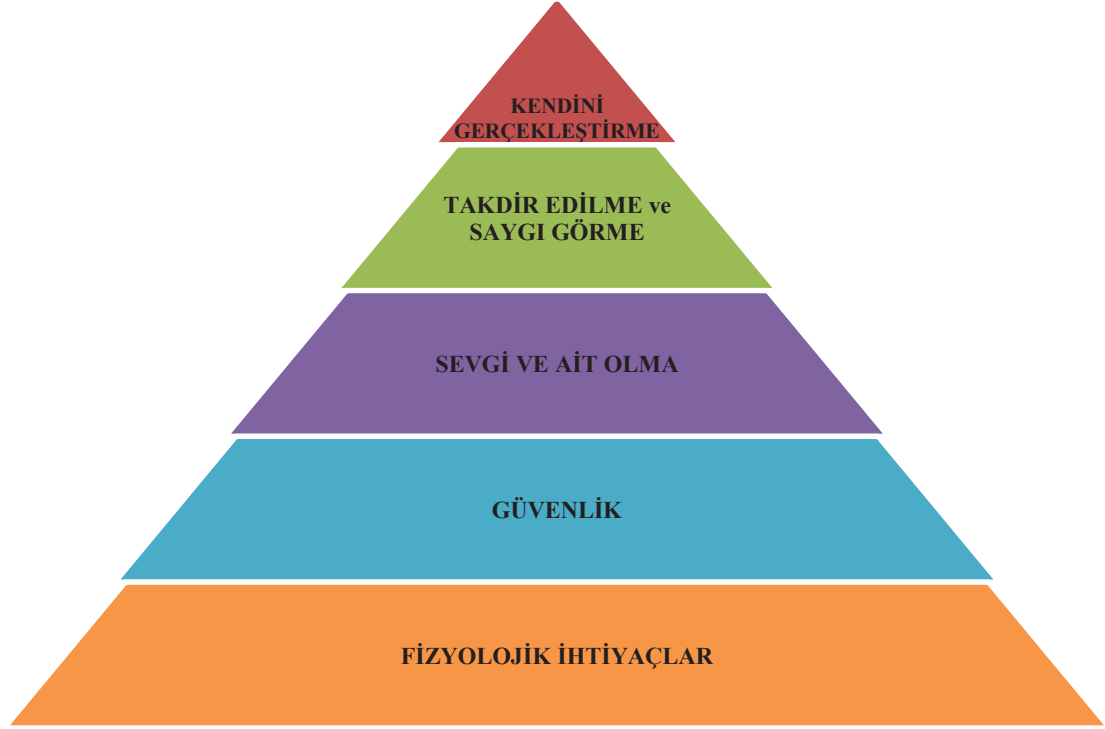
Maslow (1970) tarafından da kendini gerçekleştirme kavramı, ampirik bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Tarihsel ve dönemi itibariyle yaşayan seçkin bireyler üzerinde çalışmalarda bulunan Maslow (1970); klinik yöntem kullanmak doğrultusunda gerçekleştirdiği araştırmaları kapsamında, kendini gerçekleştiren bireyleri; gerçeği olduğu gibi kabul eden, içten geldiği gibi davranan, problemlere yönelik çözüm bulan, kendine yeterli ve çevreden bağımsız, takdir edebilen, insanlıkla

özdeşleşen, demokratik, nüktedan, yaratıcı, kalıplara karşı olan bireyler şeklinde sınıflandırmaktadır.

Maslow (1970)'a göre güdülenmenin kaynağı; genellikle fizyolojik ihtiyaçlardır ve fizyolojik ihtiyaçlar kalıtsal kaynaklı olarak insanı karakterize etmektedir. Fizyolojik ihtiyaçlar, sıklıkla insan davranışlarını bilinçaltı temelli olarak etkilemektedir ve insan davranışlarının temel nedenlerinin anlaşılabilmesi süreci, fizyolojik ihtiyaçların doyuma ulaştırılması sürecini ifade etmektedir. Bir fizyolojik ihtiyacın tatmin edilmesi durumunda, bu ihtiyaç artık bireyin davranışları üzerinde etkili olmaktan çıkmakta ve bunun yerine bir başka fizyolojik ihtiyaç davranışları etkilemeye başlamaktadır. Bu süreç ise, yaşam boyu bu şekilde devam eden bir süreç olarak kendisini ortaya koymaktadır. Maslow insan ihtiyaçlarını bir sıradüzen içerisinde değerlendirmektedir. Bu süreç içerisinde fizyolojik ihtiyaçlar ilk basamakta yer alırken, kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise, basamağın en üstünde bulunmaktadır. İnsanların çoğu ihtiyaçlar basamağının ilk üç aşamasını ifade eden fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik ihtiyaçlarını ve sosyal ihtiyaçlarını düzenli bir şekilde karşılayabilmekteyken, saygınlık ihtiyacı ve en son basamakta yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacı çok az sayıda insan tarafından karşılanabilmektedir.

Maslow tarafından ortaya konulan “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı” ya da “Gereksinme Sıradüzeni Kuramı”na göre, davranışların en önemli belirleyicisi gereksinimlerdir. Gereksinimler, birey için itici güç rolünü oynamakta ve bu bağlamda da bireylere gereksinimlerini karşılamaları adına sunulan her türlü olanak, motivasyon aracı olabilmektedir. Bu çerçevede, motivasyon ile kişisel gereksinimler arasında güçlü bir bağ olması söz konusudur (Güven, Bakan ve Yeşil, 2005).

Şekil 1- Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi



Kaynak: Başaran, 2000

Maslow hiyerarşisinin temelinde beslenme, barınma ve giyinme gibi fiziksel ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçların sağlanması durumunda güvenlik ihtiyacı doğar. Bu ihtiyaç karşılandığında ise bir üst basamak olan ait olma ihtiyacı doğar. Birey bir topluluğa ait olmak, sevmek ve sevilme ister. Bu ihtiyacını karşılar ise bir üst basamak olan saygınlık ihtiyacı doğar ve toplumda bir yeri olmasını ister ve bu ihtiyacının bir üst basamağında ise en önemli basamak olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer alır. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı “gelişme” güdüsüdür ve kişinin alt basamaklardaki ihtiyaçlarının ait olduğu “yoksunluk” güdüsünden farklılık gösterir. Bu hiyerarşi dikkate alınarak eğitim programları oluşturulduğunda katılımın yüksek olacağı düşünülür. Çünkü eğitim bireyin ihtiyaçları ile uyumlu olmalıdır.

Yetişkin Eğitiminde Katılma Araştırmaları

Yetişkin bireyler birbirinden farklı ihtiyaçlar nedeniyle farklı eğitim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Bu eğitim faaliyetlerine katılma ile kişisel ihtiyaçlarının doyurulması arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin temel kaynak olarak görüldüğü söylenebilir.

Boshier (1977), Maslow'un güdüleme kavramını temel alarak akşam sınıflarına katılan 76 yetişkin bireyi kapsayan araştırmasında Eğitime Katılma Ölçeği (Education Participation Scale) geliştirmiştir ve bu ölçeğini 242 yetişkin öğrenene uygulayarak, yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılımındaki güdülenme nedenlerini belirlemiştir. Bu nedenleri, iyi bir yurttaş olma, benzer insanlarla tanışma, öneri için katılma, sorumluluktan uzak durma, mesleki olarak terfi alma, toplumdaki geri kalmama, olası bir durum için hazırlık, örgün eğitimden kalan eksikliklerini tamamlama, yakın sosyal çevre ile ortak paylaşım, televizyona bağımlı kalmama isteği, mutsuzluk yaratan bir durumdan kaçma, başkaları tarafından kabul görme isteği, başka bir eğitime yardımcı olacak diploma, sertifika kazanma isteği şeklinde sınıflandırmıştır. Boshier elde ettiği verileri ve bulduğu sonuçları Maslow'un hiyerarşisi ile kıyasladığında güdüsel yönelimlerinin Maslow hiyerarşisini tam olarak karşıladığını görmüştür. Boshier (1977), oluşturduğu ölçeğinde yaşam şansı odaklı yetişkinlerin yaşamlarını sürdürme ve yaşamlarındaki yetersiz durumlara çözüm bulma amacıyla eğitimlere katıldıklarını gözlemlemiştir. Böylece yaşam şansı ile Maslow'un hiyerarşisindeki yoksunluk güdüsünün örtüştüğünü gözlemlemiştir. Yaşam alanı odaklı yetişkinlerin ise eğitimlere katılma sebepleri ile Maslow'un gelişme güdüsü gereksinimlerinin örtüştüğü gözlenmiştir. Kendini gerçekleştirme gelişme güdüsünün bir ifadesi olduğuna göre; alt düzey ihtiyaçlarını gideren bir birey yetişkin eğitimi programlarına yaşam alanını genişletmek için katılır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini kullanarak sosyoekonomik düzey ile yetişkin eğitime katılım arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan Miller (1967), eğitime katılım nedenleri üzerinde araştırmalar yapmıştır. Sosyoekonomik düzey ile eğitime katılım ve beklenen hedefler arasında büyük farklılıklar olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Miller, katılım faaliyetinin sosyal sınıf ile kişisel ihtiyaçlar arasındaki ilişkiden oluştuğunu belirtmiştir (Cross, 1981).

Yetişkin eğitime katılıma ihtiyaç hiyerarşisi açısından bakıldığında; ekonomik yönden daha alt sınıfta yer alan bireylerin genellikle mesleki eğitim ve yaşamı sürdürmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılayacakları eğitimler ile ilgileneceklerini, ekonomik yönden daha üst sınıfta yer alan bireylerin hiyerarşideki alt basamakları karşıladıkları için en üst seviye olan kendini gerçekleştirme ihtiyacına uygun eğitimlere yöneleceklerini düşünmektedir (Miller, 1967).

Maslow, insan davranışlarını açıklarken, ihtiyaçlar hiyerarşisini kullanırken, Havighurst (1972) ihtiyaçların her bireyin çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik olarak sınıflandırdığı gelişim dönemlerini ve bu dönemlerdeki beklenen sorumluluklarını "gelişim görevleri" kavramı ile açıklamaktadır. Havighurst gelişim görevini, bireyin gelişim dönemlerinde ortaya çıkan, başarıldığında bir sonraki görevde de başarı ve mutluluk getiren, başarılmadığında ise mutsuzluğa ve sonraki görevlerde zorluklar ortaya çıkaran görev olarak ifade etmiştir. Bu durum gelişim görevini yerine getiremeyen bireylerin yetişkin eğitime katılımda mesleki ve yaşamı sürdürmeye yönelik ihtiyaçlar için eğitimler alacağını ve böylece geçmiş başarısız görevlerini tamamladıktan sonra kendini gerçekleştirmek için eğitimlere katılmaya yöneleceklerini göstermektedir.

Yetişkin eğitime katılımda amaca yönelik ilk çalışmalardan biri Deane (1950)'e aittir. Deane (1950), "Who Seeks Adult Education and Why?" adlı araştırmasında kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin mesleki amaçlarla, mesleki olmayan amaçlarla, kendini gerçekleştirme

isteğiyle, merak, eğlenme amaçlarıyla kurslara katıldıklarını belirlemiştir.

Yetişkin eğitime katılıma yönelik araştırmacılardan Houle (1961) örgün eğitim sonunda yetişkinleri eğitim almaya güdüleyen nedenleri saptamaya çalışmıştır. Yetişkin öğrenenler eğitim etkinliklerine katılıma göre üç grupta yer almıştır. İlgi veya mesleki bir zorunluluk sonucunda yetişkin eğitim etkinliklerine katılanlar amaç yönelimli (goal oriented), toplumsal ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olanlar etkinlik yönelimli (activity oriented), bilişsel ve zihinsel bir etkinlikte bulunma isteği olanlar öğrenme yönelimli (learning oriented) yetişkinlerdir. Houle araştırmasının sonucunda bu grupların kesin çizgilerle birbirinden ayrılmadığını, iç içe geçen gruplar olduğunu belirtmiştir. Houle'ün araştırması her ne kadar yeterli bir örneklem içermese de (Boshier, 1991) yetişkinlerin güdüsel yönelimlerine yönelik araştırmaların temel kaynağıdır.

Sheffield (1964), Houle'ün araştırmasını temel alarak "Sürekli Öğrenme Yönelimleri Ölçeği"ni geliştirmiş ve bu ölçeği kullanarak yaptığı araştırmasının faktör analizi sonucunda yetişkinlerin öğrenme yönelimi, etkinlik isteği yönelimi, kişisel amaç yönelimi, etkinlik ihtiyacı yönelimi olarak eğitime katılımında dört farklı güdüsel yönelimi gösterdiklerini ifade etmiştir (akt: Ayhan,1990).

Johnstone ve Rivera (1965) yetişkin öğrenenlerin eğitim etkinliklerine katılma nedenlerine yönelik kırk yaş altı, lise mezunu ve orta gelir düzeyine sahip katılımcılarla çalışma yapmışlardır. Bu çalışma sonucunda yetişkinlerin bilgi edinme, mevcut işi destekleme, yeni bir iş için hazırlanma, boş zamanlarını değerlendirme, yeni insanlarla tanışma, ev ve aile sorumluluklarından uzaklaşma, günlük rutinden uzaklaşma, ev dışı sorumluluklardan uzaklaşma amacıyla eğitim faaliyetlerine katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Johnstone ve Rivera tarafından yapılan bu araştırmada, iş ve meslek sahibi olma dışında eğitim etkinliklerine katılan yetişkin öğrenenler boş zamanını

değerlendirme, yeni insanlarla tanışma ve günlük rutinden ve sorumluluklardan uzaklaşmak isteme gibi nedenlerle eğitim etkinliğine katılmaktadırlar.

Yetişkin eğitime katılımı ile ilgili çalışmalardan bir diğeri Douglass ve Moss'a aittir. Douglass ve Moss (1969) yaptıkları çalışmada "ekonomik yönelim ve kendini gerçekleştirme yönelimi" olarak iki güdüsel yönelimi ileri sürmektedirler. Ekonomik yönelim, düşük eğitilmiş yetişkinlerde katılma nedeni iken, yüksek eğitilmiş kişilerde kendini gerçekleştirme katılma nedenidir.

Knox (1974, 18)'a göre yetişkin bireyler birbirinden farklı ihtiyaçlar nedeniyle farklı eğitim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Çalışmasında yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılma nedenlerini; mesleki bir amacı gerçekleştirmek (yeni bir iş, kariyer gelişimi, öğretmenlik için sertifika almak), kişisel bir amacı gerçekleştirmek (örgütsel liderlik, dikkat çekmek), sosyal bir amaca ulaşmak (çocukların okumasına yardımcı olmak), dinsel bir amaca ulaşmak (dinsel öğretiyi anlamak), sadece öğrenmek (öğrenmekten zevk almak, merakı gidermek), sosyal faaliyetler içinde yer almak (katılımcılarla birlikte olmaktan hoşlanmak), kendini gerçekleştirmek, resmi gereklilikleri yerine getirmek (sınava hazırlanmak, kaçırılmış eğitim imkanını yeniden elde etmek), rahatsız edici yaşamdan bir kaçış yakalamak (ev hanımı olmanın monotonluğundan veya gençliğin getirdiği sorunlardan uzaklaşmak) şeklinde sıralamıştır.

Morstein ve Smart (1974) "Eğitime Katılma Ölçeği" ile yetişkin öğrenenlerin katılımlarını motive eden etmenleri, sosyal refah, dış beklentiler, kaçış/uyarım, mesleki ilerleme, sosyalleşme ve bilişsel ilgi başlıkları altında sıralamıştır. Sosyalleşmeye yönelik etmenlere bakıldığında; arkadaşlık kurma, yeni arkadaşlar edinme ve karşı cinsten kişiler ile tanışma şeklinde sıralanmıştır. Dış beklentilere yönelik etmenlere bakıldığında; yöneticinin beklentilerini ve tavsiyelerini karşılama şeklinde sıralanmıştır. Sosyal refaha yönelik

etmenlere bakıldığında ise; toplum çalışmaları için hazırlanma ve yetenek geliştirme şeklinde sıralanmıştır. Mesleki ilerlemeye yönelik etmenlere bakıldığında; iş ve profesyonel yaşamında terfi alma, rekabetçi olma şeklinde sıralanmıştır. Kaçış başlığı altında; ev ve iş hayatının günlük rutininden kurtulma ve hayatın geri kalan bölümünü farklı geçirme şeklinde sıralanmıştır. Bilişsel ilgi başlığında ise bilgiyi kendisine yönelik araştırma ve öğrenme şeklinde sıralanmıştır. Morstain ve Smart (1974) tarafından yapılan bu araştırmada, iş ve meslek sahibi olma dışında eğitim etkinliklerine katılan yetişkin öğrenenler arkadaşlık kurma, yeni arkadaşlar edinme ve karşı cinsten kişiler ile tanışma, ev ve iş hayatının günlük rutininden kurtulma ve hayatın geri kalan bölümünü farklı geçirme, boş zamanını değerlendirme gibi nedenlerle eğitim etkinliğine katılmaktadırlar.

Nashashibi ve Watters (2003, 39) tarafından yapılan araştırmada yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılma nedenleri; bireyin kendisine yönelik bir şeyler yapma isteği, bilim ve teknolojideki değişimlere ayak uydurma, farklı konularda bilgi ve beceri geliştirerek sertifika veya diploma alma, iş hayatında gereken niteliklere sahip olma, aile içi ve toplumsal rollerine fayda sağlama, sosyalleşme şeklinde belirtilmiştir.

Yetişkinlerin eğitim sürecine katılımı kadar katılım engelleri de yapılan araştırmalar arasındadır. Cross (1981) araştırmasında yetişkinlerin eğitime katılma engellerini kurumsal, durumsal ve eğilimsel-algısal şeklinde sınıflandırmıştır. Kurumsal engeller, organizasyona ait kurallar ve uygulamalar ve ders programlarının kişinin durumuna uygun yapılmaması gibi engellerden oluşmaktadır. Durumsal engeller, istenmeyen fakat fazladan yapılan harcamalar, zaman yetersizliği, ulaşım-mesafe, bilgiye nereden ulaşacağını bilmeme, aile içi sorumluluklar gibi engelleri kapsamaktadır. Eğilimsel-algısal engeller ise, yetişkin bireyin eğitime karşı tutum, beklenti ve isteklerini kapsamaktadır.

Merriam (2008) çalışmasında yetişkinlerin öğrenmeye yönelimini kısıtlayan engelleri durumsal (kişinin belli bir zamandaki koşullarına bağlı olarak), kurumsal (katılımı engelleyen tüm etkinlikler ve prosedürler), psikolojik (kişinin benlik algısı ve öğrenmeye yaklaşımı) ve informasyonel (ulaşılabilir çevredeki eğitim olanakları hakkında bilgiye sahip olmama) başlıkları altında toplamıştır.

Lewis-Fitzgerald (2013) çalışmasında yetişkinlerin katılım engellerini, davranışsal-tutumusal engeller: motivasyon ve özgüven eksikliği, fiziksel ve donanım engelleri: eğitim masrafları, zaman yetersizliği, etkinliklerle ilgili bilgiye ulaşamama, ulaşım-mesafe, bilgi ve beceri eksikliği, yapısal engeller: bulunduğu çevrede, eğitim fırsatlarının olmaması veya yetersiz olması, eğiticinin yetersizlikleri şeklinde sınıflandırmıştır.

Baral (2014) çalışmasında yetişkinlerin boş zamanlarını nasıl geçirdiklerini araştırmak amacıyla boş zaman inovasyon teorisini kullanarak etkinliklere katılım amaçlarını, motivasyon sebeplerini ve engelleri araştırmıştır. Katılım amaçları ve motivasyon sebepleri bilişsel ilgi, sosyal ilişki, sosyalleşme isteği olarak yetişkin öğrenenlerin eğitim etkinliklerine katılımında benzerlik göstermektedir. Katılım engellerini sağlık sebepleri ve ilgi alanlarının değişmesi şeklinde bulmuştur.

Türkiye’de Yetişkin Eğitiminde Katılma Araştırmaları

Günümüzde yetişkin bireylerin iş ve meslek yaşamındaki yoğun çalışmaları serbest zamanlarında dinlenme, eğlenme ve kendilerini gerçekleştirme isteklerini artırmıştır. Yetişkin bireylerin serbest zamanlarını nitelikli bir şekilde değerlendirebilmek için kendilerine uygun özdoym faaliyetlerine yönelmelerine neden olmuştur. Diğer ülkelerle kıyaslandığında ülkemizdeki bireylerin kendini gerçekleştirme adına katıldıkları özdoym kursları ile ilgili araştırmalar sınırlıdır. Türkiye’de kendini gerçekleştirme araştırmaları 1970’lerde başlamıştır. Bu konudaki ilk çalışma Kuzgun tarafından

1972 yılında yapılmıştır. Fakat bu çalışmalar halk eğitim kurslarına katılımı ile ilgili değildir. Mesleki kurslar ve okuma – yazma kursları dışında halk eğitimi kurslarına katılanlar üzerine yapılan çalışmalardan Tuğrul (akt. Ayhan,1990) Ankara'nın merkez ilçelerindeki Halk Eğitimi Merkezlerine devam eden katılımcıların özellikleri ve katılım nedenleri incelenmiştir. Sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunluğu kadındır ve öğrenim düzeylerine göre Ankara ve Türkiye ortalamasının üzerindedir. Düşük gelirli katılımcılar yeni bir meslek öğrenmek, yüksek gelirli katılımcılar ise serbest zamanlarını değerlendirmek için açılan kurslara katılmışlardır. Bu da Douglas ve Moss'un yetişkin eğitime katılımında güdüsel yönelimlerin nedenleriyle benzerlik göstermektedir.

Malkoç (1983), tarafından yapılan araştırmada, Kadıköy halk eğitim merkezinde kurslara katılan yetişkinlerin demografik özellikleri, kursa katılma sebepleri ve katılımcıların kurslara yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, yetişkinler serbest zamanlarını değerlendirmek için el sanatları ve çiçekçilik gibi kursları tercih ederken, meslek sahibi olmaya yönelik biçki-dikiş, daktilo, örgü, muhasebe gibi kursları tercih etmişlerdir (akt: Ayhan,1990).

Tekin (1988), çalışmasında, Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan Kurtuluş Akşam Ortaokulu, Gazi Akşam Lisesi ve Ayrancı Akşam Ticaret Lisesi'ne devam eden öğrencilerin demografik özelliklerini eğitime katılma amaçları ile katılımı güçleştiren sebepleri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, memur olarak çalışanların eğitime daha fazla katıldıkları, kadın katılımcıların sayısının az olduğu, ebeveynlerin eğitim düzeyinin genellikle düşük olduğu, katılımcıların bir bölümünün ilköğrenimini köyde bir bölümünün ise dışarıdan tamamladığı ve grubun neredeyse yarısının öğrenime uzun bir süre ara verdiği ortaya çıkmıştır. Yetişkinlerin eğitime katılma nedenlerine bakıldığında bir üst düzeyde eğitim almak, genel kültürlerini

arttırmak, işyerlerinde terfi almak önemli olurken; ev ya da iş sorumluluklarından uzaklaşmak, meslek sahibi olmak daha az önemlidir. Araştırma sonucuna göre; yetişkinleri, eğitimsel ve mesleki amaçlar, sosyal amaçlardan daha çok eğitime katılmaya motive ettiği görülmüştür.

Ayhan (1988), çalışmasında, Yenimahalle, Çankaya ve Altındağ Halk Eğitimi Merkezleri ile 9. Akşam Sanat Okulu ve Ankara Halk Eğitimi Merkezi ve 7. Akşam Sanat Okulu ve Maltepe Halk Eğitimi Merkezi tarafından düzenlenen meslek ve beceri kurslarına katılan yetişkinlerin demografik özelliklerini, kurslara katılma sebeplerini, kurslara yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kursa katılma amaçları ekonomik iyileşme ya da motivasyonları ile ilgili olurken eğitimdeki etkinlikler de katılımı önemli rol oynamaktadır. Evli olanların maddi kazanç; bekar olanların sosyalleşme amaçlı katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Saygın (1999, 54–58), Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle halk eğitimi merkezlerinde 231 kişi ile görüşerek halk eğitimi merkezlerinde boş zamanları değerlendirme ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Görüşülenlerin 219'ü kadın, 12'si erkektir. En yüksek katılımı 20 yaşın altındaki, lise mezunu bekâr kadınlar göstermiştir. 231 kişinin belirttiği katılma nedenleri arasında; meslek öğrenmek, mesleki becerisini geliştirmek, kendini geliştirmek, serbest zamanlarını değerlendirmek, sosyalleşmek, günlük hayatında değişiklik olması ve çocuklarına yardım etmek olduğu saptanmıştır. Ancak meslek sahibi olmak ve çeyiz hazırlamak için kurslara katıldıklarını belirten kadınların oranı yüksektir.

Arslan (2010) çalışmasını, Ankara Büyükşehir Belediyesine bağlı 12 Hanımlar Lokali ve bir Aile Yaşam Merkezindeki 381 yetişkin ile yapmış ve rekreasyon etkinliklerinin yetişkinlerin yaşam kalitesine etkisi araştırmıştır. Yetişkinlerin programa katılma sebepleri

incelendiğinde eğitimcilerin mesleki yeterlilikleri, ekonomik uygunluk, ulaşım kolaylığı, fiziksel ortamın uygunluğu, katılabilecekleri program sayısının fazla olması sonuçları ortaya çıkmıştır.

Akçay ve Akyol (2012) 'Self Actualization Needs and Education of Participants In Lifelong Education Centers' adlı makalelerinde halk eğitimi merkezlerinde katılımcıların eğitimi ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını katılımcıların cinsiyetine, eğitim seviyelerine ve beklentilerini karşılama seviyelerine göre kendini gerçekleştirme ihtiyacı anketi uygulanarak incelemişlerdir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümün amacı, demografik bilgileri toplamak, eğitim programlarından beklentileri ortaya çıkarmak ve programların katılımcıların hayat tatmini üzerindeki etkilerini ölçmektir. Anketin ikinci kısmı, katılımcıların kendini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, anketin birinci bölümünden elde edilen verileri içermektedir. Anketteki sorularla katılımcıların cinsiyeti, aylık geliri ve eğitim seviyeleri belirlenmiştir. Kurslardan beklentileri bulunmuş ve programların katılımcıların yaşam memnuniyetini hangi seviyelerde etkilediği saptanmıştır.

Akçay ve Akyol (2014) 'Self-Actualization Levels of Participants in Lifelong Education Centers' adlı makalelerinde Kırşehir Halk Eğitim Merkezi'nde açılan kurslara katılanların kendini gerçekleştirme düzeylerini ve kursların yaşam memnuniyetini hangi seviyelerde etkilediğini saptamışlardır. Araştırmanın katılımcıları; Bilgisayar Kullanımı, İngilizce, Diksiyon, Halk Dansları, Aşçılık, Düğün Malzemeleri Hazırlama ve Osmanlıca derslerine katılan kursiyerlerdir. Çalışmada "Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı Anketi" uygulanmıştır. Battal ve Şan (2010) tarafından geliştirilen anketteki sorularla katılımcıların cinsiyeti, aylık geliri ve eğitim düzeyleri belirlenmiş, katılımcıların kendini gerçekleştirme seviyeleri, kendini gerçekleştirme boyutu dikkate alınarak açıklığa kavuşturulmuştur; programların katılımcıların yaşam memnuniyetini hangi seviyelerde etkilediği

saptanmıştır. Analizin ilk kısmı katılımcıların demografik özellikleri ile ilgilidir. Araştırma 143 kadın katılımcı ve 42 erkek katılımcı içermektedir. Hafta içi yapılan eğitim programına katılanların çoğunluğu (% 77) kadındır.

Tezcan (2012) Muğla Halk Eğitimi Merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimlerini Hole'un yetişkin öğrenenler sınıflandırmasına dayalı olarak nitel araştırma yöntemiyle değerlendirmiştir. Araştırmada Muğla Halk Eğitimi Merkezi'ndeki kurslara katılan yetişkinlerin demografik özellikleri ve güdüsel yönelimleri incelenmiştir. Kurslara katılan yetişkinlerin güdüsel yönelimleri sırasıyla öğrenme, amaç ve etkinlik yönelimi şeklindedir. Sosyal kültürel kurslarda öğrenme yöneliminin, mesleki teknik kurslarda amaç yönelimi ve etkinlik yöneliminin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ata (2016) çalışmasında, Başkent Halk Eğitimi Merkezi'nde kurslara katılan 219 yetişkin öğrenenin kurslara katılmalarındaki güdüsel yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kurslara katılan yetişkinlerin demografik özellikleri, güdüsel yönelim ve kurslara yönelik görüşleri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yetişkinlerin demografik özellikleri ile güdüsel yönelimleri arasında farklılık gözlenmiştir. Mesleki kurslara katılan yetişkinlerin "Öğrenme İlgisi" güdüsel yöneliminin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

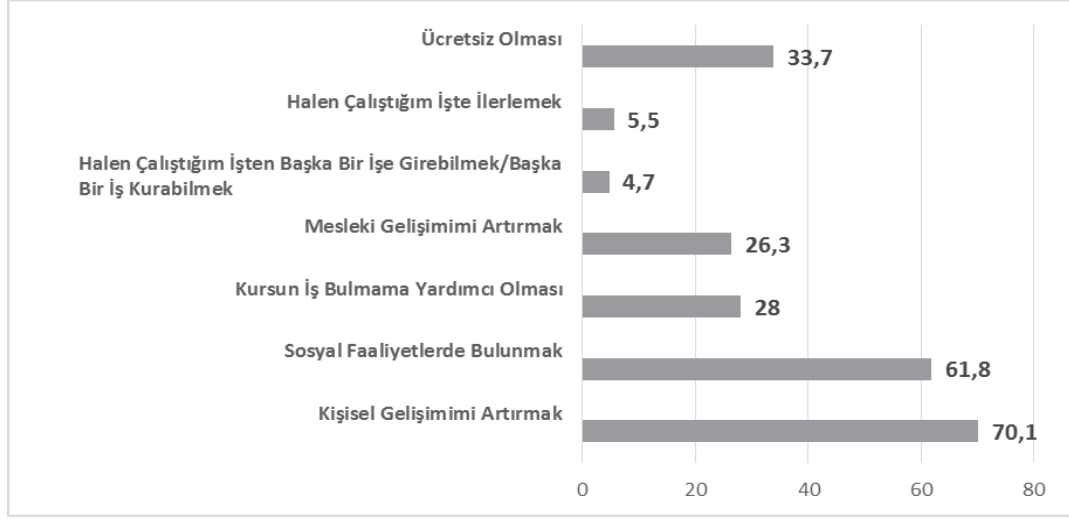
Özüstün Kırıl (2016) çalışmasında, Karaman Halk Eğitimi Merkezi'nde kurslara katılan 650 yetişkinin güdüsel yönelimlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Kurslara katılan yetişkinlerin demografik özellikleri, güdüsel yönelim ve kurslara yönelik görüşleri incelemiştir.

Sert (2017), çalışmasında Mamak Halk Eğitimi Merkezi'nde kurslara sosyalleşme amacıyla katılan yetişkinlerin katılım örüntülerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmada kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin demografik özelliklerine, yetişkin öğrenenlerin toplumsal

ilişki ve sosyal güdülenme yönelimlerinin demografik özellikleri ile ilişkisine, sosyalleşme amacıyla kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin demografik özelliklerine ve katılım örüntülerine yer verilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel bölümünde tarama çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mamak Halk Eğitimi Merkezi'nde açılan kurslara kayıtlı 350 yetişkin öğrenen oluşturmaktadır. Çalışmada kişisel bilgi formu ve Boshier'in Eğitime Katılma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde, nicel bölümden elde edilen verilere göre, sosyalleşme amacıyla kurslara katılan 20 yetişkin öğrenene yedi sorudan oluşan görüşme formu uygulanarak yetişkin öğrenenlerin kurslara katılım örüntüleri ortaya çıkarılmıştır. Sosyalleşme amacıyla kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin katılım örüntülerini; arkadaşlık ilişkisi kurma, sorunlardan uzaklaşma, hobi amaçlı ve boş zaman etkinliği, günlük rutinden sıkılma, eğlenme ve hoş vakit geçirme isteği ve gerçekleştirilememiş istekler şeklinde sınıflandırmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yaygın Eğitim Merkezlerinde uygulanan kursların; program, materyal, fiziki ortam, eğitici boyutlarıyla değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen anket çalışması 31.01.2017 ile 30.06.2017 tarihleri arasında yapılmış ve araştırmaya 46.917 kursiyer katılmıştır. Şekil 2 kursiyerlerin kurslara katılma amaçlarının dağılımını vermektedir.

Şekil 2- Kursiyerlerin, Kursta Katılma Nedenleri İle İlgili Sorulan Soruya Verdikleri Cevapların Yüzde Dağılımı



Kaynak: MEB (2017) e-Yaygın Eğitim İstatistikleri

Şekil 2' ye bakıldığında kursiyerler, kursta katılma nedenlerini en yüksek oranda “Kişisel gelişimlerini artırmak” ve “Sosyal faaliyetlerde bulunmak” şeklinde ifade etmişlerdir. Kursun ücretsiz olması kursiyerler tarafından üçüncü tercih nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurslara ‘Mesleki gelişimimi artırmak’ ve ‘Kursun iş bulmama yardımcı olması’ nedeniyle katıldığını söyleyenler en yüksek oranda el sanatları teknolojisi ve bilişim teknolojisi alanlarında açılan programları tercih etmiştir.

Yetişkin eğitimi kurslarına katılan yetişkinlerin demografik özellikleri, katılma nedenleri, programların türleri, katılımcı programlar hakkındaki görüşleri, eğitimlere yönelik beklentileri, katılmaya yönelik motivasyon ve motivasyonu engelleyici faktörler yetişkin eğitimi alanında yapılan makale, tez ve doktora çalışma konularını oluşturmaktadır. Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarına göre, çalışmaların büyük bir bölümü halk eğitim merkezlerinde, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2006, 224) betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir.

Çalışma grubu

Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'nde 2016-2017 yılı güz döneminde özdoym eğitim kapsamında yağlı boya resim, rölyef, seramik, pilates ve bağlama olmak üzere 5 tür kurs açılmış buna 206'sı kadın, 45'i erkek olmak üzere 251 kursiyer katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bu kurslara katılan 22'si kadın ve 3'ü erkek olmak üzere 25 yetişkin oluşturmaktadır (Tablo 3).

Çalışma grubunun oluşturulmasında, cinsiyete göre dağılım oranı, görüşme için gönüllü olma ve her kurstan görüşmeciye ulaşma esas alınmıştır. Çalışma grubunda yer alacak kişi sayısı önceden belirlenmemiş, veriler belirli bir doym noktasına ulaşıncaya kadar görüşmelere devam edilmiştir.

Tablo 2- Halk Eğitim Merkezinde Açılan Kurs, Kursiyer ve Görüşme Yapılan Kursiyer Sayısı

Kurs Türü	Açılan Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı		Görüşme Yapılan Kursiyer Sayısı	
		Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Yağlı Boya	2	Kadın	31	Kadın	2
Resim		Erkek	1	Erkek	1
Rölyef	5	Kadın	101	Kadın	4
		Erkek	1		
Seramik	1	Kadın	10	Kadın	5
Pilates	3	Kadın	33	Kadın	6
Bağlama	5	Kadın	31	Kadın	5
		Erkek	43	Erkek	2
TOPLAM	16		251		25

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli veriler; “yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ve kurum istatistiki verilerinin betimsel analizi ile oluşturulmuştur. Görüşme, “araştırmada cevabı aranılan sorularla ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, medeni durumu, çalışma durumu, kaç yıldır Ankara’da ikamet ettiği, ortalama hane geliri, kiminle yaşadığı, daha önce herhangi bir halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılma durumu, katıldıysa hangi kurslar olduğu ve devam etmekte olduğu kurs türünü belirleyen 14 soruyu içermektedir. Görüşme formunun ikinci bölümü ise araştırmanın alt amaç sorularına açıklık getirmeyi amaçlayan 5 temel soruyu kapsamıştır.

Görüşmeler 17.04.2017 - 22.06.2017 tarihleri arasında Keçiören Halk Eğitimi Merkezi’nde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sesli kayıt yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin araştırmaya katılma konusunda istekli oldukları araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan birinci alt amaç sorusu ile ilgili veriler araştırma yapılan dönemde Keçiören Halk Eğitimi Merkezi’nde özdoym kurslarına katılan yetişkinlere ilişkin istatistiki verilerin analiz edilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Kurumsal kaynaklardan elde edilen bu veriler kurs türü, katılımcının cinsiyeti, yaşı ve eğitim durumunu kapsamaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistiğin yüzde ve frekans tekniğinden yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan katılımcıların ayrıntılı demografik özellikleri betimlenmiştir. Araştırmanın diğer alt amaçlarına ilişkin veriler derinlemesine yapılan görüşme verilerinin içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, toplanan verinin içeriği hakkında tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere

kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 1980: 25). İçerik analizinin gerçekleştirilmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Sesli yapılan görüşme kayıtları araştırmacı tarafından yazılı metin haline dönüştürülmüştür.
2. Her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Bu kodlar kurs türünün baş harfi, cinsiyeti ve yaşı kapsamaktadır. Örnek olarak pilates kursuna katılan bir kadın için “P, K 42”, yağlıboya resim kursuna katılan bir erkek için “Y, E 58” kodu verilmiştir.
3. Görüşme verileri kodlanarak her amaç sorusuna ilişkin temalar oluşturulmuştur.
4. Ortaya çıkan bu temalar araştırma amaçları çerçevesinde yorumlanmıştır.
5. Dağılımlar hakkında bir fikir vermesi için her bir tema için frekansların cinsiyete göre dağılımına da yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma bulguları 5 başlık altında ele alınmıştır. Birinci alt başlık altında çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir. İkinci alt başlık altında yetişkinlerin katılma amaçları, üçüncü alt başlık altında kursa katılmakla sağlanan yararlarla ilişkin görüşleri, dördüncü alt başlık altında kurslara katılımını destekleyen unsurlara ilişkin görüşleri, beşinci alt başlık altında da kurslara devam etmede karşılaştıkları güçlükler ele alınmıştır.

Demografik Özellikler

Tablo 4 araştırmaya katılan yetişkinlerin demografik özelliklerini vermektedir.

Tablo 4- Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	22
	Erkek	3
Yaş	22-34	6
	35-44	6
	45-54	5
	55-65	8
Medeni Durum	Bekar	5
	Evli	20
Öğrenim Durumu	İlkokul	3
	Ortaokul	3
	Lise	9
	Önlisans	3
	Lisans	7
Çalışma Durumu	Kamu sektörü	2
	Özel Sektör	1
	Emekli	8
	Ev Hanımı	13
	Öğrenci	1
Gelir	1500 TL nin altında	-
	1500-2999	10
	3000-4499	11
	4500-5999	3
	6000 TL ve üzeri	1
Kursa Katılma Durumu	Evet	19
	Hayır	6
Doğum Yeri	Büyükşehir	9
	Şehir	4
	Kasaba	11
	Köy	1
Ankara'da ikamet etme süresi	Doğduğumdan beri	13
	1-5 yıl	-
	6-10 yıl	1
	11-15 yıl	-
	15 yıldan fazla	11

Araştırma yapılan dönemde Keçiören Halk Eğitimi Merkezinde kurum kaynaklarından elde edilen demografik veriler dışında görüşme formunda yer alan sorularla katılımcıların çalışma durumu, gelir durumu, daha önce kursa katılma durumu, Ankara’da ikamet etme süresi ile ilgili olarak demografik özelliklere ilişkin daha ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Bu bulgulara göre grubun büyük çoğunluğunun aylık 3000 ve üstü gelire sahip olduğu (15 kişi) ve doğduğundan beri Ankara’da yaşadığı (13 kişi), kadınların çoğunluğunun herhangi bir işte çalışmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan kursiyerlerle ilgili olarak dikkat çeken bir husus da daha önce de kurs deneyimi yaşayanların sayısının büyük çoğunluk (19 kişi) oluşturmasıdır (Tablo 4).

Kurslara Katılma Amaçları

Yetişkinlerle derinlemesine yapılan görüşmelerde katılım amaçlarına ilişkin olarak öğrenme isteği, sosyalleşmek, günlük rutinden uzaklaşma, sağlıklı yaşamak ve mesleki amaçlar olmak üzere 5 tema ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerinin ortaya koyduğu temel bulgulardan birisi pek çok yetişkin eğitiminde katılma araştırmasının ortaya koyduğu gibi katılma amaçlarının tek bir nedene bağlı olmadığı ve çoklu olduğudur. Diğer bir bulgu da katılma amaçlarının diğer katılma araştırmaları ile benzerlik göstermesidir. Hoy (1933) çalışmasında yetişkinlerin eğitime katılma amaçlarını; bilgi edinme, öğrenme, sınava hazırlık, iş ve meslek ile ilgili nedenler, genel ya da akademik bir konuda akademik ilgi, boş zaman değerlendirme, günlük yaşam sonrası bir değişiklik, egzersiz, sosyalleşme gibi toplumsal nedenler olarak ifade etmiştir. Deane (1950) yetişkin katılımcıların katılma nedenlerini; işe girmek ya da işte ilerlemek gibi pratik mesleki amaçlar, mesleki olmayan amaçlar, kendini geliştirme, genel öğrenme isteği, merak, sıkıntı şeklinde sıralamıştır. Burgess (1971) katılma nedenlerini; bilme isteği, kişisel bir amaca erişme isteği, toplumsal bir amaca erişme isteği, dinsel bir amaca erişme isteği, toplumsal bir etkinlikte yer alma isteği, kaçma isteği, formel gereklilikleri yerine

getirme isteği şeklinde sınıflandırmıştır. Morstain ve Smart (1974) tarafından yapılan araştırmada yetişkin öğrenenlerin arkadaşlık kurma, yeni arkadaşlar edinme, ev ve iş hayatının günlük rutininin kurtulma ve hayatın geri kalan bölümünü farklı geçirme, boş zamanını değerlendirme gibi nedenlerle eğitim etkinliğine katıldıkları görülmüştür. Literatür incelendiğinde katılım araştırmalarında sınıflandırmalar kullanılsa da ortaya çıkan eğitim etkinliklerine katılım amaçları benzerlik taşımaktadır. Hoy (1933)'un çalışmasındaki öğrenme isteği, Burgess'in çalışmasındaki mesleki amaçlar, Deane (1950) 'in çalışmasındaki günlük rutinden uzaklaşma ve öğrenme isteği, Morstain ve Smart (1974)'ın çalışmasındaki sosyalleşme ve günlük rutinden uzaklaşma amacıyla eğitim etkinliklerine katılım gösterme benzerlik taşımaktadır.

Öğrenme İsteği

Görüşmecilerin büyük çoğunluğu kurslara katılma amacını öğrenme isteği olarak ifade etmiştir. Bu kimi zaman öğrenmenin verdiği mutluluk, kimi zaman var olan bir yeteneğini, becerisini geliştirme isteği, kimi zaman da çocukluk ve gençlik yıllarında kavuşamadığı öğrenme olanağına kavuşmak anlamına gelmektedir.

Öğrenme isteği temasındaki en temel vurgu çocukluk ve gençlik yıllarında kavuşamadığı öğrenme olanağı elde etmektir. Bununla ilgili katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Daha önce televizyonda görmüştüm çömlek yapımı, çamurla uğraşmak çok hoşuma gitmişti. Yıllar önce diyim ben size bende bir istek olarak kaldı. Bu sene aklıma geldi. Birden hatırladım yapmak isterdim diye. Çocukluğumda uhde olarak kalmıştı. Gelip sorduğumda böyle bir kursun olduğunu söylediler. Çocukluktan beri düşünüyorum ve bunu yerine getiriyorum, hayal edilmesi güzel bir şey. Onu izlerken ne kadar hoşuma gitmişse yapmak da o kadar hoşuma gitmiş (S, K 42).

Küçük yaştan beri hevesim vardı. Ama ailem çevre baskısından dolayı istemedi. Bu isteğim yıllar sonra tekrar depreşti ve vakit bulduğum için geldim (B, K 34).

Özellikle kendi başıma çalabilmek için katıldım. Çocukluk aşkımdı, çocukluktan beri geliştiremedim. Emekli olduktan sonra

fırsat buldum. Çünkü zaman olmuyordu. İş ortamı, çocukları anca sıra geldi (B, K 50).

Çevremde bağlamaya karşı bir sevgim vardı. O yüzden bağlamayı hiç bırakmadım. Çocukluğumda vardı bu sevgi, çevremde dayıoğlu gibi çalanlar vardı. Onları görünce hevesleniyordum. Bir de içimde bir sevgi var bağlamaya karşı (B, K 45).

Liseden sonra seramik okumak isterdim. O dönemde meslek lisesi ve normal lise vardı. Meslek lisesine gitmediğime pişmanım. İki yıl üniversite sınavına girdim ama olmadı. İçimde uhdedir. Üniversite okumak, güzel sanatlar okumak uhdedir (S, K 56).

Hep hayalim olan bir şeyi gerçeğe dönüştürdüm. Lisedeyken resim yarışmalarına katılırdım. Birinciliklerim var. Okullar arası resim yarışmaları olurdu. Müdürümüz bizi kürsüye çıkarırdı. Hocalar güzel sanatlar okumamız için teşvik ederdi ama ben evlendim. İçimdeki uhdeyi resim kurslarına gelerek gideriyorum (Y, E 58).

Güzel sanatlar okumak istedim. 17 yıl önce üniversite sınavına girdim. O zamanlar ailem meslek edinmemi istedi. Ama şimdi hayalimi gerçekleştirebiliyorum bu kursla (S, K 34).

Keşke daha önce gelseydim. Spora da çocukluktan başlasaydım. Ailem yol gösterseydi daha farklı olabilirdi. Tenis öğrenmek hala bir hayalim. İçimdeki uhdeyi buraya gelerek gidermeye çalışıyorum (P, K 37).

Daha önce resimle ilgili bir eğitim almadım. Keşke daha önce alsaydım. Çok büyük bir kaybım var (Y, E 58).

Öğrenmekten duyduğu mutluluğu ifade eden bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrenmenin yaşı yok. Bilmiyorum diye bir kelime yok. Arkadaşlarla sohbet ederken bile bir şeyler öğreniyorum. En çok istediğim karikatür çizmek. Baktığım zaman bir insanın karikatürünü çizmek (Y, E 58).

Kendime verebileceğim en büyük hediye. Kızıma ve kendime hem bir hobi hem meslek kazandırıyorum (S, K 34).

Motive eden şey sazi sevmek, öğrendikçe daha bir özgüven oluyor (B, K 45).

Çalışma ortamımın dışında farklı malzemelerle yeni şeyler üretmek ufkumu açıyor. Nasıl müzikte sesleri duymak önemliyse burda da resimlerde üç boyut üretebilmek için objeleri önde ya da arkada görmek önemli. Baktığım şeylerde derinliğini görmeye başladım (R, K 55).

Bir sergiye katılmıştım. Sergide resimleri gördüm ben bunu yapmalıyım dedim. Buraya katılmamda o rölyef resimleri görmek beni motive etti. Çok kusursuz işler çıkarıyorum ve beğenilmek hoşuma gidiyor (R, K 67).

Sevdiğim ya da gerekli olduğuna inandığım şeyleri öğrenmeyi hedefledim. Öğrenme isteği, daha verimli olmak için, arayışta olmam. (B, K 43).

Her gün yeni bir parçaya geçebilmek, yeni bir şeyleri daha öğrenebilmek beni mutlu ediyor (B, K 50).

Araştırmaya katılan yetişkinler arasında var olan bir beceri ya da yeteneğini geliştirmek için kurslara katıldıklarını belirtenlerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Kursa katılmadan önce çalabilsem diyordum şimdi onu da çalsam diyorum. Hedefim büyüdü. Notalarla çalmak, doğru çalmak istiyorum. Ben kulaktan da çalışıyorum ama notayla çalmak en doğrusu, en sağlamı, en sağlıklı (B, K 45).

Teknik öğrenmek istedim. Ara ara evde karalardım. Babamdan gelen genetik miras, aslında babam hobi olarak yapardı ama muazzam şeyler yapardı. Genetik miras vardı heralde bir alt yapı. Teknik öğrenmek, geliştirmek, sürdürmek için geldim (Y, E 58).

Lise çağlarında resim ve müzik kolu vardı. O zamanlar güzel resim yapardım. Çocuklar “güzel resim yapıyorsun baba, değerlendir misin” dediler. Şu an çalışmıyorum. Bu kursa ailemin teşvikiyle geldim. Kursa başladığımda lise çağındaki yeteneğimin devam ettiğini fark ettim (Y, E 58).

“Ben kendi açımdan kullanmayı istiyorum. Elime aldığımda notasıyla, kâğıttaki düzgün okuduğum notasıyla çalmak benim için en büyük kazancım diye düşünüyorum (B, K 56).

Sosyalleşmek

Görüşme yapılan yetişkin öğrenenler kurslara sosyalleşmek, arkadaş edinmek amacıyla katılmaktadır. Çoğu yetişkin öğrenen emekli olmaları, çocuklarının büyümesi ve evde yalnız kalmaları nedeniyle kurslara arkadaş edinmek, yeni kişilerle tanışmak ve sosyalleşmek amacıyla katılmaktadırlar. Kurslara sosyalleşmek amacıyla katılan yetişkin öğrenenlerinin düşüncelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Beş gün çalışıyorum. Hafta sonu da bir şeylerle uğraşmak istedim. Sosyalleşmek ve kızımınla beraber vakit geçirebilmek ve iş hayatımdan uzaklaşmak istedim. Çalışan anneler sosyalleşmeyi AVM ye gidip, çocuğu oyun havuzuna bırakıp eğlendiğini sanıyorlar (S, K 34).

Çevremdeki insanları tanıyım, sosyalleşeyim istedim. Mutluyum evde olsam bu mutluluğu bulamazdım. Evde oturmak istemedim, evde oturunca psikolojim bozuluyordu. Burası psikolojik olarak da iyi geliyor (S, K 45).

Daha önce Keçiören'de ahşap kursuna katıldım. Yeni arkadaşlarla tanışıyorum, terapi oluyor (S, K 56).

Sosyal çevrem değişti. Önemli günleri birlikte kutluyoruz. Herkes farklı illerden olduğu için farklı insanlarla konuştukça yeni şeyler öğreniyorum (P, K 37).

İş ve özel çevrem dışında farklı insanlarla vakit geçirmek hoşuma gidiyor. Emekliliğim yakın olduğu için çalışma hayatım bittiğinde boşta kalmak istemiyorum. Bu ve bunun gibi faaliyetlerle emekliliğime hazır olmak istiyorum (R, K 55).

Semt olarak binada kimse kalmadı. İlk oturduğumda farklı kişiler vardı çevremde ama şimdi kafa dengim kalmadı. Farklı kişilik, bana yakın kişilerle tanışmak hoşuma gidiyor (R, K 55).

Yarım saat önceden gelip hocamızla çay içip sohbet ediyorum. Hocamızla kahvaltıya gidiyoruz. Veda partisi, doğum günü partileri yapıyoruz. Herkesin çok vakti olmadığı için dışarda görüşemiyoruz (P, K 42).

İnsanların içine girmek için, iki laklak edebilmek kısacası sosyalleşmek istiyorum (Y, E 58).

Buraya geldiğim için çok mutluyum. Sosyalleşiyoruz, kurs günlerini ipe çekiyorum (B, K 45).

İnsan evden her çıktığında her gün bir şey öğrenirmiş, onun için sosyalleşiyor daha iyi oluyor, sıkı sarılıyor. Bir insan yüzü görüyorsun, rahatlıyorsun, daha iyi oluyor (B, E 51).

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulardan birisi de yetişkinlerin başlangıçta katılma amaçları farklı bile olsa, sonradan buldukları ortamın öğrenme dışında sosyalleşme için de bir kaynak olduğunu keşfetmeleridir. Bununla ilgili olarak görüşmeciler ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

İlk başta kilo vermek için şimdi eğlenmek, sosyalleşmek için geliyorum (P, K 22).

Kursa katılma amacım ilk sene hobilerimi geliştirmek ve teknik öğrenmekti. Ama son iki senedir hocam ve arkadaşlarım için geliyorum (Y, E 58).

Günlük Rutinden Uzaklaşma

Ev ortamının ve ev işlerinin sıkıcılığından uzaklaşma, özgür hissetme, farklı şeyler deneme, kendisi için zaman ayırma yetişkinlerin özdoym kurslarına katılmadaki temel motivasyon kaynaklarından birisidir. Özdoym kurslarına katılanların çoğunluğunun kadın olması günlük rutinden uzaklaşma motivasyonunu kadının toplumsal cinsiyet rollerine bir dönüşüm ihtiyacı ya da geleneksel olarak kadına atfedilen sorumluluklardan bir süre için uzaklaşma anlamı taşımaktadır:

Evden uzaklaşmak istedim. Evde sıkıldım, bunaldım. Arkadaşlarım da kurslara gelince ben de gelmek istedim. Evin işi, telaşı, şusu busu bitmiyor. Evde oturmak istemiyorum. Psikolojik olarak burda rahatlıyorum. Kadın evde herkes için çalışıyor. Eşi için, çocuğu için ama burda kendim için çalışıyorum (S, K 45).

Üç çocuğum var, psikolojimin düzelmesi için gelmek istedim. Çocuklar kafayı yedireceklerdi. Buraya gelince, evden çıkınca özgürlüğümü hissediyorum (P, K 33).

Geldiğim için deşarj oluyorum. Evde olmayacak şeyleri kafaya takıyordum. Televizyon izlemiyorum. Günlük sıkıntılardan bir saat de olsa arınıyorum. Dün pilates yoktu, battaniyeyi alıp tüm gün yattım (P, K 22).

Hep evdeydim. Günlere gidiyordum. İnsanları eğlendirmek yerine buraya gelmeyi tercih ettim. Başlarken yapabilir miyim diye endişeliydim. Ama şimdi bırakmayı düşünmüyorum (R, K 57).

Dükkânımı kapattıktan sonra evde boş oturacak bir insan değilim. Dükkânımı kapatırken hayatımı dolduracağımı biliyordum. Burası oldu (R, K 67).

Evde olduğum zamanlar o rutinin içinde biraz daha negatif olabiliyordum. Şimdi o gitti. Sabırlı olmayı öğrendim. Önceden bakıyordum şimdi görüyorum (Y, E 58).

Kadın eviyle çocuklarıyla uğraşsın bu çok güzel ama ekstra bir şeyler yapılması gerektiğine inanıyorum. Sadece evde oturup beynini yiyor insan gerçekten, Bir şeyler yapmalı ki mutlu olsun. Her dakika her dakika dört duvarın içinde daha doğrusu mutfağın içinde hoş bir şey değil. Bazen bunalıyorum (S, K 42).

Evden biraz uzaklaştım. Bir renk bir aktivasyon olsun. Nefes almak, renkli kişilikler tanımak (P, K 42).

Sağlıklı Yaşamak

Görüşme yapılan yetişkinlerin özdoym kurslarına katılma motivasyonlarından birisi olan “sağlıklı yaşamak” araştırma yapılan

dönemde pilates kursuna katılan ve tamamı kadın olan katılımcılar tarafından dile getirilmiş bir katılma amacıdır. Yetişkinler bu tema altında sağlıklarında olan iyileşmelerin ve bedensel görünümelerinde olan değişimlerin kendilerini mutlu ettiklerine ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir:

Vücudumdaki değişiklikler beni mutlu ediyor. Doğru nefes almayı öğreniyorum (P, K 34).

Belimde iltihaplı romatizma var. Pilates bir nevi fizik tedavi gibi geliyor. Gençleştiğimi hissediyorum. Geçen yaz düğüne gittiğimde 25 yaşında görüdüğümü söylediler. Bu sene de devam etmek istedim. Vücudumun şekli değiştiği için özgüvenim arttı (P, K 37).

Spor yapmayı seviyorum. 2 kilo verdim ve çok sıkılaştım (P, K 33).

Boynumda fitik var. Spor yaptığım için ağrılarım azaldı. Spor yapınca kendimi daha sağlıklı, dinamik hissediyorum. Geçen seneden bu yana 15 kilo verdim. Kursiyerler arasında beni örnek gösteriyorlar. Spor yapmadığım zaman sırtım ağrıyor. Artık karnımı içeri çekerek, omuzlar dik yürüyorum. Beni gören herkes ne kadar zayıflamışsın diyor. Belimde kavis oluşması beni mutlu ediyor. Her yerim kalas gibiydi. Kolumu, bacağımı açamazdım. Esnediğimi hissediyorum (P, K 39).

Hangi hareket hangi bölgeye iyi geliyor biliyorum. Evde bu hareketleri yapabiliyorum (P, K 22).

Mesleki Amaçlar

Genel anlamda özdoyum kursları mesleki eğitim amaçları gütmeler de katılımcılar arasında sayısı az da olsa öğrendiği sanatsal faaliyeti mesleğe çevirmek isteyenler (2 kişi) ve mesleğinde ilerlemek isteyenler (1 kişi) bulunmaktadır. Bir katılımcının *“İleride sahnelerin tozunu yutmak istiyorum. Tecrübe kazanmak, sonra da dost ortamlarında, aile ortamlarında ufak tefek çalmak istiyorum”* (B, E 51) şeklindeki ifadesi, bir başka katılımcının *“Alt yapı çalışmaları ve bunlarla ilgili eksik olduğumu hissettiğim noktaları tamamlamak. Sanat dalını tam olarak yapabilmek adına sanatı mesleğe çevirmek istiyorum”* (S, K 48) biçimindeki ifadesi, bir katılımcının ise *“Halk oyunları ustalık belgem var. İyi bir bağlama çalarsam hem işim için de faydalı olur”* (B, K 34)

biçimindeki ifadesi diğer amaçlarının yanında mesleki amaçlara da sahip olduklarını göstermektedir.

Özdoyum Kurslarına Katılımdan Sağlanan Yararlara İlişkin Görüşler

Yetişkinler eğitime somut bir fayda sağlamak amacıyla katılmaktadırlar. Bu alt başlık, yetişkinlerin katıldıkları eğitimden sağlanan yararlara ilişkin bulguları kapsamaktadır. Katılımcıların eğitime katılmanın sağladığı yararlar konusundaki görüşlerinin psikolojik iyileşme, özgüven artışı, meslek sahibi olma beklentisinin oluşması ve zamanı verimli değerlendirme olmak üzere 4 tema altında toplandığı görülmektedir.

Psikolojik İyileşme

Katılımcıların en sık vurguladıkları konu öz doyum kurslarına katılmanın psikolojik sağlıklarına iyi geldiği yönündedir. Katılımcılar kendilerini psikolojik olarak daha sağlıklı hissettiklerini, gündelik yaşamın sıkıntılarından uzaklaştıklarını, fiziksel durumlarındaki iyileşmeler nedeniyle özgüvenlerinin yükseldiğini ve daha mutlu olduklarını ifade etmektedirler.

Değişik insanlar tanıdım. Burdan çıkınca mutlu oluyorum. Sağlık yönünden, fizik yönünden mutluyum (P, K 34).

Sıkılaşımdan önce kendimi sevmiyordum. Şimdi daha çok seviyorum. Yaşayan ölü gibiydim.3 senedir eve tıkmıştım. Kendimi özgür hissediyorum. Evde çok agresiftim. Şimdi değilim. Çocuklarımla ilgileniyorum. Sabah bunalıyordum akşam onlar gelince onlara sataşıyordum. Şimdi öyle değilim (P, K 33).

Mutluyum. Kendimi daha beğeniyorum. Göbeğim bi yerdeydi. Şimdi seviyorum kendimi. Aynalarla barıştım. Hoşuma gidiyor, kendimi beğeniyorum (P, K 39).

Eve gülererek gidiyorum. Önceden en ufak şeylere sinirleniyordum. Şimdi onları bıraktım. Önceden eşime bağırdığımdan. Yaşanmışlıkları unutmamı sağlıyor (P, K 42).

Spor yapınca endorfin hormonu salgılandığı için çikolata yiyeceğime spor yapıyorum. Başkalarından yorumundan çok kendimi enerjik hissediyorum. Hayata daha çok katılıyorum (P, K 22).

Maddi açıdan bir katkısı yok manevi açıdan beni rahatlatıyor. Çocukların hoşuna gidiyor. Ben mutluyum, arkadaşlarıma

bundan mutlu bir şekilde bahsediyorum. İstedigimi yerine getirmiş oluyorum. Yaptıklarına bakınca o anları hatırlıyorum (S, K 42).

Maddi açıdan sağlayacağı bir şey yok. Zaten kendimi mutlu ediyim yetiyor bana (B, K 50).

Beni psikolojik olarak rahatlatıyor. Evime mutlu gidiyorum. Zihnim açılıyor (B, K 43).

Psikolojik açıdan beni motive ediyor. Çalışmaya alışık bir insan olduğum için evde boş boş oturamıyorum. Kaza geçirdiğimde evde bir hafta çok üzüldüm kursa gelemiyorum diye. İlk düşündüğüm buraya gelmek oldu (R, K 55).

Ruh halime çok iyi geliyor. Üretim yapıyoruz. Boş durmuyoruz. Mutluyum kendi adıma. Ailem çok mutlu. Eşim de bana yardım ediyor. Özel yaşantıma, evlilik hayatıma pozitif yansıyor. Ben mutluyum, onlar da mutlu (S, K 56).

Çamurla uğraşmak çok güzel, rahatlatıyor. Kendinizi deşarj etmek için çok güzel bir uğraş (S, K 34).

Her zaman öğrenci ortamını sevmişimdir, özlem duymuşumdur. Şu an o ortamdayım. Öğrenciyim, arkadaşlarla öğrenciyiz. Büyük öğrenciler. Mutluyuz ve huzurluyuz (Y, E 58).

Emekli olduktan sonra kızım ile ilgilendim. Kızım evlendikten sonra ben boşluğa düştüm. Sürekli gezmekle olmuyor. Buraya gelmek bana iyi geldi. Kendimi işe yarar hissediyorum. Çok saygı duyuyorlar. Hem dört çocuğun var hem de hobilerini gerçekleştiriyorsun, hayalini gerçeğe dönüştürüyorsun, gıpta ile bakıyorlar. Bu da hoşuma gidiyor. Deşarj oluyorum burda. Sevdiğim işle uğraşıyorum, eve daha mutlu dönüyorum. Bu pozitifliğin dalağa ilerleyeceğine inanıyorum (Y, K 58).

İyi ki gelmişim. Güzel bir uğraş olduğunu düşünüyorum. Her şeyi şekillendirebiliyorsunuz. Başka bir şeye gücünüz yetmeyebilir ama bunu yapabilirsiniz. Geliyorum çünkü huzurluyum. Huzurluyum çünkü o dakikalar çok eğlenceli. Sorunlardan uzaklaşmıyorsunuz ama o ana sadece yaptığınız işe odaklanıyorsunuz. En azından sorunları düşünmüyorsunuz (S, K 42).

Özgüven Artışı

Katılımcılar kursa katılmanın özgüvenlerini artırdığını sıklıkla vurgulamaktadırlar:

Çevremde çok sevilen biriyim. Özgüvenim var ama burda daha da arttı. Hazır olan resmi ben zaten alabilirim. Ama kendim yapmak istiyorum. Bişeyler çıkardıkça çok seviniyorum. Yaptıklarımın beğenilmesi çok hoşuma gidiyor. Bunu sen mi yaptın deyince bayılıyorum (R, K 57).

Bağlamayı daha iyi çaldığımda daha özgüvenli hissediyorum (B, K 34).

Aile ortamında, çocuklarımın karşısında çaldığımda bana bakış açıları değişti. Daha güvenerek, daha severek bakıyorlar. Aaa annemiz yapıyor, ne güzel diye. Böyle bir aile ortamında çalışıyorsun, daha güzel oluyor. İyi ki gelmişim diyorum çünkü kendimle gurur duyuyorum. Kendimi seviyorum. Boş zamanları boş geçirmemek adına, dolu dolu geçmesi adına çok mutluyum. Buraya gelmeden önce kendimi daha az seviyordum (B, K 45).

Yaptığımız işlerde “aferin, ne kadar güzel yapmışsın” denilmesi her insan gibi hoşumuza gidiyor. Herkesin özgüveni fazlasıyla yükseltici bir ortam var (R, K 55).

Arkadaşlarım, evdekiler soruyor bana ne ürün yaptın diye. Resimleri gösteriyorum. Beğenilmek hoşuma gidiyor. Yaptığım işlerle gurur duyuyorum (S, K 45).

Kendime olan güvenim yani yapabilirim diye geldim. Kendi kendimi motive ettim (Y, E 58).

Yolda bana bakıldığını hissediyorum. 4 kilo verdim, simitlerim gitti. Kocam beni kıskanıyor. Özgüvenim arttı, egom tavan yaptı. Giydiklerimin yakışması beni motive ediyor. Egom tavan olduğu için kadın olarak giydiğim şeylerin yakıştığını bilmek hoşuma gidiyor. Dışarda bakışları hissetmek “vay be” dedirtiyor. Yaşam enerjisi verdi, motivasyonumu artırdı. 40 yaşında kendi farkıma vardım. Konuşabiliyormuşum (P, K 42).

Zamanı Verimli Değerlendirme

Görüşme yapılan yetişkinlerin çoğunluğunun ileri yaşta olmaları, emeklilik, çocuk bakım sorunlarının ortadan kalkması gibi nedenlerle serbest zamanlarının olması özdoyum kurslarına katılmayı bir serbest zaman değerlendirme aracı haline getirdiği göstermektedir. Tuğrul (1988) tarafından yapılan çalışmada da gelir düzeyi düşük olan yetişkin öğrenenler meslek edinme amacıyla kurslara katılırken yüksek gelire sahip olan yetişkinler boş zamanlarını değerlendirme amacıyla kurslara katıldıkları görülmüştür (akt: Ayhan, 1990). Katılımcılar kurslara katılmakla boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirdiklerini düşünmekte ve bundan dolayı hoşnutluklarını dile getirmektedirler:

Zamanımın boş geçmesini istemediğim için, en önemlisi zamanımı verimli doldurması (R, K 55).

Programlı oluyorum. Kursa gittikçe daha düzenli oluyorum. Çıkmadan önce evde yemeğimi yapıyorum sonra kursa geliyorum. Daha bir düzen var hayatımda. Kurs olmadığı zaman ne yapacağım ne edeceğim diye boş boş şey yapmaktansa böyle programlı canı gönülden geliyorum (B, K 45).

En başta kendim için şeyler yaptım, kendime zaman ayırdım. Hayat koşuşturmasında kendimize zaman ayıramıyoruz. Bu arada kursa kızımınla birlikte geldiğim için kızımı da zaman ayırabiliyorum. Birlikte şeyler yapıyoruz. Ayrıca çalışan bayanların sadece hafta sonu var. Çamaşır, temizliği, ütüdür, çamaşırdır bu tür işleri hep cumartesi gününe bırakıyordum ama artık hafta içine yayıyorum. Zamanı doğru bir şekilde kullanmayı öğrendim (S, K 34).

Meslek Sahibi Olma Beklentisinin Oluşması

Daha önce de belirtildiği gibi özdoyum programlarına katılma çoğunlukla yetişkinler için mesleki amaçlara yönelik değildir. Bununla birlikte bu kurslara katılanlar arasında öğrendiklerini bir mesleğe ya da gelir getirici bir faaliyete dönüştürmek yönünde bir beklenti olduğu da görülmektedir. Bir katılımcının “*kendi mesleğimin yanında pilates eğitmenliğini de iş olarak düşünmeye başladım*” (P, K 37) bir başka katılımcının “*belki ilerde maddi kazanç sağlayabilir*” (R, K 55) biçimindeki ifadeleri buna örnek olarak gösterilebilir. Bu konudaki diğer katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öncelikle kendimi geliştirdim. Ticarete dönüştürmek istediğim için tek başıma kaldığımda tam ve eksiksiz yapmak istiyorum. Camı ve çamuru kullanarak, doğada bulunan diğer materyallerle ürünler çıkarabilirim. Bir binanın cephesini mozaik, cam ve seramik kullanarak yeni bir form oluşturmak istiyorum. Gaudi’ nin çalışmaları gibi ürünler yapmak istiyorum. Evde atılmaya yüz tutmuş malzemelere tekrar hayat verebilirim (S, K 48).

Önceden bakıyordum şimdi görüyorum. Gelecekte çok güzel işler çıkarabilirim. Atölye açabilirim, öğrendiğimi başkalarına aktarabilirim (Y, E 58).

Katılımcıların Kurslara Katılımını Destekleyen Unsurlara İlişkin Görüşleri

Yetişkin eğitiminde eğitim programlarının yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılaması, amaç ve beklentilerine uygun olması kadar önemli bir unsur da katılım davranışlarını devam ettirmelerini destekleyici, teşvik

edici unsurların varlığıdır. Katılımcılara kursa katılmanızı ne destekliyor sorusuna verdiği yanıtların bir kısmının katılım amaçlarını yeniden vurgulamak biçiminde olduğu görülmüştür. Bunun dışında katılımcıların kursa katılımını destekleyen, teşvik eden unsurlarla ilgili olarak; eğitici tutumu, aile ve arkadaşların teşvik etmesi ve öğrenme ortamı olmak üzere 3 temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Eğitici Tutumu

Bu araştırmanın ortaya koyduğu en önemli bulgulardan birisi eğiticilerin katılımcılara karşı tutum ve davranışlarının olumlu olmasının ve bilgi ve tecrübesine güven duyulmasının katılım davranışını devam ettirmede önemli bir etken olduğunun görülmesidir. Görüşme yapılan 25 katılımcıdan 15'i bu yönde görüş bildirmiştir. Eğiticilerin olumlu tutumlarına vurgu yapan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmende saygısızlık ve büyülenmek yok. Öğretmenim dört dörtlük bir insan. Hiç bir sıkıntım yok. Öğretmenim bıkmadan usanmadan anlatıyor (Y, E 58).

Öğretmenin rolü, onunla kurduğum diyalog çok önemli (S, K 48).

Öğretmenim çok mütevazı bir bayan. Hanımefendiliği çok iyi. Onu çok seviyorum. Hoca çok önemli (S, K 45).

Hoca motive edici etken. Onun için 2. Yılım (P, K 37).

Hocamı seviyorum (P, K 39).

Öğretmenimizle hiç mesafe yok. Belki soğuk olsa o kadar severek gelmeyiz. Elektriğimiz çok iyi. Enerjisi çok yüksek (P, K 34).

Spor danışmanı çok önemli. Daha önce özel bir kurumun kursuna gittim. Geç kaldığımda rahatsız oluyordum (P, K 22).

Belki de asıl önemlisi öğretmenin kursiyerlere olan tutum ve davranışlarıydı. Ortamı görünce kayılmak istedim. Öğretmenin işine saygısı ve bizlere olan ilgisi çok iyi (R, K 55).

Eğiticilerin olumlu tutum ve davranışları yanında deneyimi ve bilgisinin öğrenmeyi ve eğitime devam etmeyi teşvik ettiğini belirten katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Hocamız bir şey dediğimizde yardım ediyor. Tecrübe çok önemli (S, K 56).

Hocamızın çok bilgili olması. Hocanın bilgisi, davranışı (B, K 34).

Bağlamayı iyi kötü çalmak istiyordum. İlk başlarda ne kadar öğrenirsem kardır diye düşünüyordum, sonra hocanın kalitesi, diğer arkadaşlar da anlamıştır heralde, hedefimi yükseltti. Yani ben iyi kötü çalışıyım derken baktım ki hoca işi biliyor hedefimi daha yükseğe taşıdı. Hocanın verdiği eğitimin kalitesi beni çok motive ediyor (B, E 51).

En uzakta ben oturuyorum ama buraya geliyorum burayı tercih ettim. Kursiyer ile öğretmen arasındaki iletişim bunda etkili. 2006 yılında bağlama aldım. Bir buçuk yıl belediyenin kursuna gittim ama hiç ilerleyemedim. Gerçekten öğretmenin etkisi çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bilgi birikimini aktarmanın müzik aleti çalmada sevdiren sevdirmeyeceği çok önemli. Bilgi bir öğretmen için çok önemli. Öğretmen soğutuyor da (B, K 56).

Öğretmenin kursiyerlere tutumu mükemmel. Annesi iyi ki doğurmuş diyorum. Hocamızın iyi bir eğitim vermesi, güler yüzü yetiyor (B, K 50).

Katılımcılar arasında daha önceki kurs yaşantılarındaki eğitici tutum ve davranışlarının eğitimi terk etmelerine neden olduğunu belirtenler bulunmaktadır:

Daha önce taş bebek kursuna katılmıştım. Hocanın ilgisi hoşuma gitmedi. Daha önce gelen kursiyerlerle daha çok ilgileniyordu. İstedğim gibi bir üretim çıkaramadım ve bıraktım. Burda hoca anlayışlı, hoşgörülü (R, K 67).

İki yıl önce dikiş kursuna gittim. Saygısızdı, 24 yaşındaydı. Bir şey soruyordum cevap vermiyordu. Kapıyı çarptım gittim. Burdaki hoca emek veriyor. Hocamız bizden çok çaba sarf ediyor güzel bir ürün çıksın diye. Burdaki grup sadece hoca için geliyor. Birbirimizle anlaşınca dışarıda da görüşüyoruz. Kaza geçirdiğimde ilk telefon açan hocamız oldu. Ziyaretime geldi. Tatlı dil, güler yüz yeterli (R, K 55).

Eğitime devam etmeyi teşvik edici bir unsur olarak öğretmen tutum ve davranışlarının etkili olduğu Arslan (2010) tarafından yapılan araştırmada da ortaya koyulmuştur. Arslan “ Yetişkin Kent Halkının Belediyelerin Serbest Zaman Eğitimi ile Rekreasyon Etkinliklerinin Sunumuna ve Yaşam Kalitesine Etkisine İlişkin Görüşleri (Ankara Büyükşehir Belediyesi Örneği)” adlı araştırmasında katılımcılar için öğretmen - öğrenci ilişkileri, öğretmenin sahip olduğu yeterliliklerin kursları tercih etmede önemli olduğunu belirtmektedir.

Aile ve Arkadaşların Teşvik Etmesi

Yetişkinler toplumsal çevreleri kursa katılımı ve devamı teşvik edici bir unsur olduğu gibi engelleyici bir unsur da olabilmektedir. Aşağıda aile ve arkadaşlarının desteğine vurgu yapan katılımcı görüşleri verilmektedir:

Eşim ve ablalarım destek oluyorlar. Geçen hafta İsviçre'den boyalarım geldi. Sürekli devam et diye destek oluyorlar (Y, K 58).

Yaptığım ürünlerin beğenilmesi, takdir edilmesi. Ben bu sanat dalıyla doğru yolda olduğumu hissediyorum (S, K 48).

Büyük oğlum kendime zaman ayırmıyorum diye kızıyor. Pasta-börek artık bırak, kendine vakit ayır diye sürekli söyleniyor. Eşim de destek veriyor. Kendisi kick-boks eğitmeni, evde bir spor havası var (P, K 34).

Aile ve arkadaş çevresinde daha çok saygı görmeleri yetişkin öğrenenlerin kurslara katılımlarını cesaretlendirmektedir.

Öğrenme Ortamı

Görüşme yapılan yetişkinler öğrenme ortamına ilişkin özelliklerin kursa katılmayı ve devamı destekleyici bir unsur olduğunu aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmişlerdir:

Çalışırken müzik dinlerken oldukça rahat hissediyorum. Sakinleştirici. İnsanlarla sohbet ederek vaktin nasıl geçtiğini anlamadığımız bir ortam. Gölbaşından Keçiören'e hafta sonu gelmek için ortamı sevmek gerekli (S, K 48).

Ortam çok etkili. Arkadaşlarla sohbet edebiliyoruz. Üç grup var ama bu grup daha deli dolu olduğu için tercih ettim (P, K 22).

Özdoyum Kurslarına Katılımı Güçleştiren Nedenler

Yetişkinlerin kursa katılımını güçleştiren nedenlerle ilgili olarak; eğitim ortamının fiziksel yapısı, ev işleri ve ailevi sorumluluklar, maddi güçlükler, yaşa bağlı engeller ve çevrenin tepkisi ve ulaşım - mesafe olmak üzere 5 temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Yetişkin eğitime katılma engellerini Cross (1981) davranışsal-tutumusal engeller (önyargılar, özgüven ve motivasyon eksikliği),

kurumsal-donanımsal engeller (zaman yetersizliği, maddi olanaksızlıklar, eğitimlerle ilgili bilgiye ulaşamama, mesafe) ve durumsal engeller (yeterli zaman ayıramama, iş ve ailevi sorumluklardan kaynaklı) olarak sınıflandırmaktadır. Merriam (2008) ise benzer bir şekilde katılma engellerini durumsal (kişinin içinde bulunduğu koşullara bağlı olarak), kurumsal (çalışma saatleri ve kurumun koyduğu kurallar), psikolojik (özgüven ve motivasyon) olarak sınıflamaktadır. Bu araştırma, çalışma grubunda yer alan katılımcıların eğitime katılmasını güçleştiren nedenlerin ilgili literatürde sözü edilen engel sınıflamaları ile paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yetişkin eğitime katılımı güçleştiren etkenlerin başında eğitim ortamının fiziksel yapısı gelmektedir. Ev işleri ve ailevi sorumlukların sadece kadınlar tarafından belirtilmesi Yıldız (2012)'ın çalışmasında ortaya çıkan kadınların temel işlevini çocuklara ve diğer aile fertlerine yönelik bakım hizmetleri olarak tanımlayan geleneksel dünya görüşünü desteklemektedir.

Eğitim Ortamının Fiziksel Yapısı

Katılımcılar eğitim ortamının fiziksel yapısına ve gereç eksikliğine sıklıkla vurgu yapmışlardır. İlgili literatürde bu tür engeller kurumsal engel olarak nitelendirilmektedir. Kurumsal engelleri ifade eden katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Okuldan dönme bir yer olduğu için farklı bir beklentim yok. Önceden depo olarak kullanılıyormuş. Soyunma odası ve duş olabilirdi. Sınıf bazen kalabalık oluyor. İlk başta sınıf daha geniş olsa diyordum (P, K 37).

Sınıflara bağlamalar olmalı, akortların hazır olması gerekli. Vakit kaybediyoruz (B, K 45).

Spor alanı küçük, daha geniş olabilir. Ayrıca çocuklarımı bırakacak yer kurs merkezinde olsa daha iyi olur (P, K 33).

Aynalar olsa, pencereler olsa daha ferah olabilirdi (P, K 39).

Spor yapılan alan daha ferah olsa, özel dolaplar olsa daha havaya girerdik (P, K 42).

Daha geniş bir salon olabilirdi (P, K 34).

Araç-gereç açısından eksikiz (B, K 43).

Sınıflarda plastik sandalyeler yetişkinler için uygun değil. İş yaparken kimyasal madde kullandığımız için sınıfların havalandırması olması gerekir (R, K 55).

Ev İşleri ve Ailevi Sorumluluklar

Roosmaa ve Saar (2011), yetişkinlerin ailevi sorumluluklar nedeniyle kurslara katılmadıklarını dile getirmişlerdir. Karabacak Aşır (2011)'ın Mamak Halk Eğitim Merkezi'nin kadın kursiyerlerine yönelik araştırmasında, kurslara devam etmeyi engelleyen nedenler arasında "çocukla ilgili sorunlar" yer almaktadır. Aşağıda ev işleri ve ailevi sorumluluklarının kursa katılımı güçleştirdiğini belirten katılımcı görüşleri yer almaktadır:

Benim dört tane oğlum var. Onların öğretmenleri eve geliyorlar, kursları var. Normalde benim buraya gelme gibi bir lüksüm yok. Buraya gelmek benim için lüks normalde. Çünkü sorumluluğum çok fazla (Y, K 58).

Elektrik süpürgesini ortada bıraktım geldim (P, K 42).

Eşim istemedi ama gelmeme de engel olmadı. Gitme dedi masraflı olur dedi. Buraya gelirken ev işlerini de aksattım. Ev çok karışık, harabe şimdi (S, K 42).

Annemi biraz ihmal ediyorum. O kokan şeyleri yapma diyor ama onunla daha çok ilgileneyim diye heralde. Yaşlıların beklentisi çok farklı oluyor (R, K 55).

Maddi Güçlükler

Halk eğitimi merkezleri kamusal eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle kurslara katılım ücretsizdir. Katılımcıların ifade ettiği maddi güçlük kurs malzemelerinin sağlanması ile ilgili olarak ifade edilmektedir.

Malzemeler, her şey bize ait. Daha ucuz malzeme alıp bize satabilirler. Bi yerlerle anlaşmış olsalar biz zorlanmayız. Dışarıdan malzemeleri daha pahalıya alıyoruz (Y, K 58).

Eşimden bir şey almamak için kendi masrafımı kendim çıkarıyorum. Baklava, tarhana, börek yapıyorum, onlarla buranın masrafını çıkarıyorum. Göze gözüküyor ama çok masrafımız oluyor (R, K 57).

Herkes kendi bağlamasını kendisi alıyor. En kötü bağlama bile 5000 - 6000 dan aşağı değil. Burda bağlamanın hazır olması çok önemli. Buraya gelirken mesela ben eve uğramadım, buraya

geleceğim, burada bağlamanın hazır olacağını bileceğim, hazır geleceğim. Belki birçok insan onun için bile gelmiyor (B, E 51).

Malzemeler pahalı, cebime göre ayarlıyorum (R, K 55).

Abdullah (2008) özyönelimli programlarda yetişkin katılımını incelediği araştırmasında katılımı güçleştiren engellerden durumsal güçlükler arasında maddi yetersizliğin yer aldığını vurgulamıştır. Bu sonuç bizim yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Yaşa Bağlı Engeller ve Çevrenin Tepkisi

Yaşa bağlı engeller ve çevrenin tepkisinden çekinme ilgili literatürde psikolojik engeller kategorisinde ele alınmaktadır. Bu konudaki katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Gelinime, kızıma hep siz gidin diyordum. Sanki benim yaşında gidilmezmiş gibi (R, K 57).

Beş sene önce olsaydı sertifika alıp uzman olmak isterdim. Geç kaldığımı düşünüyorum. Kendi kendime engel bahaneler koyuyorum (P, K 42).

Bağlamayı getirip götürürken çevredeki bakışların çirkinliği beni rahatsız ediyor açıkçası. Bu yaşta bu ne kursu, bu ne öğreniyor gibi o çirkin bakışlar beni rahatsız ediyor (B, K 50).

Yetişkin eğitimine katılım engellerinin araştırıldığı birçok araştırmada katılım engellerinden biri olarak “yaş ve yaşlılığa bağlı etmenler” den söz edilmektedir. Yetişkinlerin yaşa bağlı olarak kurslarda başarısız olma düşüncesi onlarda kaygı yaratmaktadır. Bu kaygının sebebi olarak özgüven eksikliği gösterilebilir. Abdullah (2008) özyönelimli programlarda yetişkin katılımını incelediği çalışmasında katılımı güçleştiren kişisel nedenler arasında bireyin çok yaşlı olduğunu ve bundan dolayı başarısız olacağını düşünmesi sonucuna ulaşmıştır.

Ulaşım-Mesafe

Yetişkinler öğrenme etkinliğini kendileri için anlamlı bulduklarında katılma engellerinin üstesinden gelmek için çaba gösterebildiklerini aşağıdaki anlatılar göstermektedir:

Kursa okuldan geliyorum. Biraz uzak oluyor. Ücretsiz servis olsa güzel olur (B, E 22).

Benim için tek sorun yol. Soğuk olduğu zaman zorlanıyorum bağlamayı getirip götürmek konusunda. Hava soğukken zor oluyor. Çünkü dolmuşla geliyorum. Mesafe bana engel. Bu kursun oturduğum yere yakın olmasını istedim (B, K 56).

Mesafe uzak olduğu için otobüsle gidip geliyorum (R, K 55).

Yapılan çalışma ile Cross (1981)' un yaptığı çalışmadaki yetişkin öğrenenlerin eğitime katılım engelleri arasında yer alan durumsal engellerden ulaşım güçlüğü benzerlik göstermektedir.

Yapılan araştırmada bireylerin kurslara katılım amaçları içerisinde sosyalleşme ve yeni bir şeyler öğrenme isteği ön plana çıkmaktadır. Bu durumun sonucunda kurslardan elde ettikleri olumlu değişimler göze çarpmaktadır. Psikolojik olarak iyileşme ve özgüven artışı bu değişimlerin başında yer alırken, eğitici tutumu da teşvik eden temel faktör olarak yer almaktadır. Bununla birlikte bireylerin kurslara katılımını güçleştiren temel etken ise eğitim ortamının fiziki yapısı olarak görülmektedir. Yetişkin eğitiminde, katılımcı profilinin, katılım amaçlarının, katılımı güçleştiren nedenlerin bilinmesi ve izlenmesi katılım oranını artırmakta önem taşımaktadır. Karabacak Aşır (2011)'a göre katılımcıların hayat hikayelerinin bilinmesi ve yaşadıkları toplumsal sorunların çözümüne dönük program içeriklerinin geliştirilmesi ile katılımı artırmak mümkündür.

Sonuçlar

1. Araştırma kapsamında çoğunluk ölçüt olarak alındığında kadın, herhangi bir işte çalışmayan ya da emekli olmamış, orta yaş ve üstü, lise ve üstü eğitim düzeyinde, kentli, orta gelir düzeyine sahip bir katılımcı profili ortaya çıkmıştır.
2. Katılımcıların çoğunluğu için devam ettikleri kurs öncesinde başka kurslara katılma deneyimi mevcuttur.

3. Yetişkinler özdoyum kurslarına katılma nedenlerini sosyalleşmek, öğrenmek, günlük rutinden uzaklaşmak, meslek edinmek ve sağlıklı yaşamak olarak ifade etmektedirler. Araştırmanın ortaya koyduğu temel bulgulardan biri de katılma amaçlarının tek bir nedene bağlı olmadığı ve çoklu olduğudur. Bu sonuçlar yetişkin eğitimindeki pek çok katılım araştırması ile paralellik göstermektedir.
4. Çoğunluğunu kadınların oluşturduğu çalışma grubunda katılım amaçları genellikle toplumsal cinsiyet rollerinden uzaklaşma anlamına gelen ifadelerle dile getirilmiştir. Bu durum özdoyum kurslarının cinsiyetler arası eşitlik politikalarına hizmet ettiği biçiminde değerlendirilebilir.
5. Araştırmanın toplumsal cinsiyet açısından ortaya koyduğu bir başka sonuç da kursa katılmanın kadınların daha önce erişemediği bir eğitim-öğrenme olanağını elde etmesi anlamına geldiğinin görülmesidir.
6. Araştırmada öğrenmenin verdiği mutluluk ve doyuma ilişkin vurgular özdoyum kurslarının kendine içkin amaçları ile tutarlıdır.
7. Araştırmanın ortaya koyduğu önemli bir sonuç, başlangıçtaki katılma amacının sonradan değişikliğe uğrayabildiğinin görülmesidir. Bu, özellikle iki amaç kategorisi ile ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Birincisi başlangıçtaki katılma amacı farklı olsa da katılımcılar için buldukları öğrenme ortamının sosyalleşme için bir kaynak olduğunu keşfederek katılım motivasyonlarının yükselmesi, ikincisi de başlangıçta mesleki bir amaç gütmeseler de öğrenme sürecinin onları mesleki ya da gelir getirici bir faaliyete yönlendirebileceği yönünde bir beklentinin oluşmasıdır.

8. Araştırmada eğitimin sağladığı yararlar konusunda özgüven artışı, zamanı verimli değerlendirme, psikolojik iyileşme, mesleki beklentilerin oluşması olmak üzere 4 temel kategori ortaya çıkmıştır. “Özgüven artışı” öğrenmenin verdiği mutluluk ve diğerlerinin onlara verdiği değeri hissetmeleri ile ilgili olarak dile getirilirken, psikolojik iyileşme sosyalleşme olanağı, gündelik sıkıntılardan ve rutinden uzaklaşmanın getirdiği bir iyilik hali olarak ifade edilmektedir.
9. Zamanı verimli değerlendirme, yaşı daha ileri olanlar için aile ve çalışma yaşamı ile ilgili sorumlulukların azalması ya da ortadan kalkması ile bir serbest zaman değerlendirme anlamına gelirken, çalışanlar, çocuk ve aile sorumlulukları olanlar için zamanı verimli değerlendirmeyi öğrenmek, diğer sorumlulukları yanında kursa katılma için fırsat yaratmak anlamına gelmektedir. Gündelik yaşam sorumluluklarına rağmen öğrenme arayışında olmak kursa katılmaya yüklenen anlamla da ilişki olmaktadır.
10. Yetişkinlerin katıldıkları eğitim programlarının ihtiyaçlarına yönelik, amaç ve beklentilerine uygun olması eğitime katılma kararı vermelerinde en temel unsurdur. Bunun yanında katılımı destekleyici, teşvik edici unsurların varlığı katılma davranışını sürdürmede önemli bir etken olarak görülmektedir. Bu araştırmada katılımı destekleyici unsurlar olarak katılımcı görüşlerine dayalı olarak “eğitici tutumu”, “öğrenme ortamı” ve “aile ve arkadaşların teşvik etmesi” olmak üzere üç temel kategori ortaya çıkmıştır. Eğiticilerin katılımcılara karşı tutum ve davranışlarının olumlu olmasının ve bilgi ve tecrübesine güven duyulmasının katılım davranışını devam ettirmede önemli bir etken olduğunun görülmesi bu araştırmanın ortaya koyduğu önemli bulgulardan birisidir. Katılımcıların geçmiş yaşantılarında

eğitici davranışları nedeniyle kurs terk ettiklerine ilişkin örnekler de bunu desteklemektedir. Bir başka anlatımla; eğitici tutumları kursa devamı sağlamada önemli bir etken olduğu gibi terkin de bir nedeni olabilmektedir.

11. Yetişkin eğitiminde katılma araştırmalarında temel ilgi alanlarından birisi yetişkinlerin eğitime katılma engelleridir. Bu araştırmada kursa katılımını güçleştiren nedenlerle ilgili olarak “ev işleri ve ailevi sorumluluklar”, “maddi güçlükler”, “ulaşım güçlükleri”, “eğitim ortamının fiziksel yapısı”, “yaşa bağlı engeller ve çevrenin tepkisi” olmak üzere 5 kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Maddi güçlükler halk eğitimi merkezleri parasız eğitim sunan kamusal kurumlar olması nedeniyle kurs için gerekli malzemelerin temini ile ilgili olarak dile getirilmektedir. Ev işleri ve ailevi sorumluluklar kadınların toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı engel grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırmada ortaya çıkan engellere ilişkin sınıflamanın ilgili literatür ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

Öneriler

1. Genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı çocuk bakım sorumluluklarının bir katılma güçlüğü yarattığı görülmüştür. Bu nedenle halk eğitimi merkezlerinde kreş ve çocuk bakım olanakları sağlanmalıdır. Bu durum daha çok kadının kurslara katılımının sağlanmasında özendirici olabilir.
2. Kurs malzemelerinin sağlanmasının mali bir güçlük oluşturduğu göz önünde bulundurularak halk eğitimi merkezlerinde kurs malzemelerinin kurumsal olarak sağlanmasının olanakları araştırılmalıdır.

3. Araştırma, eğitimcilerin katılımcıların kursa devam etmelerini motive etmede önemli bir etken olduğunu, tersi durumda terklerin de nedeni olabildiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle eğitimcilerin yetişkin eğitimi yaklaşımları konusunda eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük eğitim programları düzenlenmelidir. Bu yetişkin eğitimi alanının meslekileşmesine katkıda bulunacaktır.
4. Bu araştırma yalnızca bir halk eğitimi merkezinde açılan sınırlı sayıda özdoym kurslarına katılan katılımcılarla sınırlıdır. Bu nedenle araştırma sonuçları genelleme yapmaya olanak sağlamamaktadır. Bu konuda daha geniş ölçekli araştırmalar yapılmalıdır.
5. Bu araştırmada okuma yazma ve meslek edinme kurslarına katılan yetişkin öğrenenler çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Yetişkin eğitimi alanında okuma yazma ve meslek edinme kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin katılım örüntülerinin ortaya çıkarılması için de nitel ve nicel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
6. Okuma yazma ve meslek edinme kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin kurslara katılımlarını destekleyen ve güçleştiren durumlarının da incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abdullah, M. (2008). Adult Participation in Self-Directed Learning Programs. *International Education Studies*, 1(3).
- Adams, T. B., Bezner, J. R., Drabbs, M. E., Zambarano, R. J. ve Steinhardt, M. A. (2000). Conceptualization and measurement of the spiritual and psychological dimensions of wellness in a college population. *Journal of American College Health*, 48, 165 – 173.
- Adler, A. (1929). *The Practice and Theory of Individual Psychology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Akçay, C. ve Akyol, B. (2012). Self actualization needs and education of participants in lifelong education centers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 3456 – 3459
- Akçay, C. ve Akyol, B. (2014). Self – actualization levels of participants in lifelong education centers. *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 1(1), 1577 – 1580.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469 – 480.
- Arslan, S. (2010). *Yetişkin kent halkının belediyelerin serbest zaman eğitimi ile rekreasyon etkinliklerinin sunumuna ve yaşam kalitesine etkisine ilişkin görüşleri (Ankara Büyükşehir Belediyesi örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, E. (2016). *Başkent Halk Eğitimi Merkezi'ndeki Mesleki Kurslara Yetişkinlerin Katılım Örüntüleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Ayhan, S. (1988). *Halk eğitiminde katılma: Ankara'daki Halk Eğitimi Merkezleri'nde açılan kurslara katılanların demografik özellikleri, katılmalarını güdüleyen etmenler ve programa ilişkin görüşleri* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayhan, S., (1990). *Halk eğitiminde katılma ile ilgili araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23 (1), 307-332.
- Baral, S. M. (2014). *Learning as Leisure Among Older Adults: Triggers, Motivations and Constraints of OLLI Members*. Clemson University.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bauer, J. J., Schwab, J. R. ve McAdams, D. P. (2011). Self – actualizing: Where ego development finally feels good? *The Humanistic Psychologist*, 39(2), 121 – 136.
- Boshier, R. (1977). Motivational Orientations Re-Visited: Life-Space Motives and the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*.27 (2), 89-115
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the Alternative form of the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-167
- Burgess, P. (1971). *Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities*. *Adult Education Quarterly*. 21, 1.
- Bülbül, S. (1991). *Halk eğitimine giriş*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınevi.

- Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco, USA : Jossey-Bass Publishing
- Deane, S. (1950). *Who Seeks Adult Education and Why?*. *Adult Education*, 1:18-25
- 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. *European Union Education and Training Policy*, 42(1), 49 – 62.
- Douglass, M. ve Moss, G.(1969). Differential Participation Patterns of Adults of Low and High Educational Attainment. *Adult Education Quarterly*. 18(4), 247-259
- Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. New York: Rinehart.
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Goldstein, K. (1944). *Human nature in the light of psychology*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Güven, M., Bakan, İ. ve Yeşil, S. (2005). Çalışanların iş ve ücret tatmini boyutlarıyla demografik özellikler arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 12(1), 121 – 129.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay Company.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Hoy, J.D. (1933). An Inquiry as to Interests and Motives for Study Among Adult Evening Students. *British Journal of Educational Psychology*, 3 (1)

- Johnstone, J. ve Rivera, R. (1965). *Volunteers for learning*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Johansson, L. ve Bergstedt, B. (2015). Visions unite through the concept of democracy: The school and the popular adult education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 42 – 57.
- Jung, G. C. (1966). *Two essays on analytical psychology: The collected work of Jung*. New York: Pantheon Books.
- Karabacak Aşır, S. (2011). *Mamak halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan kadınların eğitime katılma ve terk nedenleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H.E. (2016). *Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Kesim, Ü. (2006). *Yerel Yönetimlerde Rekreasyon Program ve Hizmetleri*. Eskişehir Sağlıklı Kentler Birliği Toplantısı
- Knox, A.B. (1974). *Helping Adults to Learn: A guide to planning, implementing and conducting programs*. San Francisco, CA: Jossey- Bass
- Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis: An Introduction to is Methodology*, Sage, Beverly Hills.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Araştırma: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10(1), 162 – 178.
- Lewis-Fitzgerald, C. (2013). Barriers to Participating in Learning and in The Community, http://www.ala.asn.au/conf/2005/downloads/papers/workshops/CherylLewis_Barriers_to_learning.pdf.

- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*. Çeviren: Oğuzkan, T., Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.
- Maslow, A. H. (1943). Conflict, frustration, and the theory of threat. *Journal of Abnormal (Social) Psychology*, 38, 81 – 86.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row Publishers.
- Merriam, S. B., (2008). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitiminin Rolü: Zorluklar ve Fırsatlar. İSMEK 2. Yetişkin Eğitimi Sempozyumu- Küreselleşme ve Yerelleşme Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi, 10-11 Mayıs 2008, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, s.10-21, İstanbul.
- MEB, (2017). Yaygın eğitim istatistikleri 2016/'17. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Destek Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://sgb.meb.gov.tr/>
- Miller, H. L. (1967) *Participation of Adults in Education. A force-field analysis*, Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 55 – 60.
- Morstain, B. R. ve Smart, J. C., (1974). Reasons for Participation in Adult Education Courses: A Multivariate Analysis of Group Differences. *Adult Education Quarterly*, 24 (2), 83-98.
- Nashashibi, P. ve Watters K. (2003). *Curriculum leadership in adult learning*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. Ankara. Ütopya Yayınevi.

- Özüstün Kırıl, A., (2016). Yetişkin Öğrenenlerin GÜdüsel Yönelimleri (Karaman İli Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi Kursları Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Pearson, E. M. (1999). Humanism and individualism: Maslow and his critics. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 41 – 56.
- Rank, O. (1945). *Will therapy and truth and reality*. New York: Alfred Knopf.
- Rogers, C. (1951). *Client centered therapy*. Boston; Henghton Mifflin Cooperation.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Press.
- Roosma, E .L. ve Saar, E. (2011). Overcoming Obstacles to Adult Learning. *LLL2010 Final International Conference*
- Sandberg, F., Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M. (2016). Adult education as a heterotopia of deviation: A dwelling for the abnormal citizen. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 103 – 119.
- Satiya, B. R. (1999). *Trends in education*. New York: Anmol Publications.
- Saygın, O. (1999). *Halk eğitimi merkezlerinde boş zaman değerlendirme*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halk Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sert, N. (2017). *Sosyalleşme amacıyla yetişkin eğitimi etkinliklerine katılım*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Tekin, M. (1988) *Ankara İlinde Yetişkinleri Örgün Yetişkin Eğitimi Programlarına Katılmaya Güdüleyen Etmenler ve Yetişkinlerin Katılmada Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tezcan, F. (2012) *Halk Eğitimi Merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri (Muğla ili merkez İlçe Halk eğitimi merkezi kursları örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UNESCO Adult Education. (2019). *UNESCO Resmi İnternet Sitesi*. Erişim adresi: <http://uil.unesco.org/adult-education/>.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, A. (2012). *Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning*. Kemal İnal and Güliz Akkaymak (Ed.) *Neoliberal Transformation of Education in Turkey*. Palgrave Macmillan

Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Metodolojileri: Genel Bakış ve Sorunlar*

*Fatma Tuğçe Arıkan***

ÖZET

Yetişkin Eğitimi ve Karşılaştırmalı Eğitim kavramlarından ortaya çıkan Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi alanı gerek nitel, gerekse nicel araştırmaların yapıldığı bir alandır. Ancak Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi alanında “karşılaştırma” yöntemine ilişkin sorunlar göze çarpmaktadır. Bu sorunlar yedi başlıkta ele alınabilir: 1) Karşılaştırmanın Üçüncü boyutu (a tertium comparationis) sorunu, 2) Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi araştırmalarında

* ***Comparative Adult Education Methodologies: Overview and Issues***

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

** *PhD Student, Ankara University Graduate School of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education*

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 2/Sayı: 2-3/Mayıs-Kasım 2019/Sayfa:111-139

Journal of Adult Education/Volume:2/Issue:2-3/May-November 2019/Pages:111-139

Geliş tarihi / Received: 01.10.2019 – Kabul tarihi / Accepted: 06.11.2019

toplumsal göstergelerin kullanılması sorunu, 3) Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi çalışma konuları sorunu, 4) Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitiminin bir alan mı, disiplin mi, akım mı olduğuna ilişkin sorun, 5) araştırmaların kapsamı/ eksik metodolojiler sorunu, 6) veri toplama sorunu, ve 7) göstergelerin eksik oluşu sorunu. Özellikle birinci sorun en göze çarpan metodoloji sorununu işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, iki ya da daha fazla unsur, grup, ülke ya da okul sistemi karşılaştırılırken, sadece benzerlikleri ve farklılıkları listelemek karşılaştırma çalışması değil, bir çeşit *değerlendirme* çalışmasıdır. Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi araştırmaları bu sorun ile beraber çeşitli başka sorunları da barındırmaktadır. Diğer yandan, bu makalenin amacı Karşılaştırma yöntemine ilişkin sorunları ele almak ve sonrasında beş farklı Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi metodolojisini betimsel olarak sunmaktır. Bunlar, a) Charters'ın Standartlar Metodolojisi, b) Sorun Yaklaşımı Metodolojisi, c) Durum Çalışmaları, d) Temellendirilmiş Kuram, ve 3) Duman'ın *Kuramsal, İdeolojik ve Pratik* (KİP) Araştırma Metodolojisidir. Bu yöntemlerin önemi ise Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi araştırmasının sadece listelemek değil, farklılık ve benzerliklerin dayandığı siyasal, toplumsal, ekonomik, kültürel ve ideolojik nedenlerin ortaya çıkarılarak yapılması gerektiği konusudur. Bu amaçlarla, makalenin birinci bölümünde karşılaştırma metodunun daha iyi anlaşılması amacıyla, metodoloji, metot, araştırma paradigmaları konuları ele alınmış, sonrasında karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırmalarında öne çıkan sorunlar yedi başlık altında gruplandırılmış ve son olarak Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi araştırmalarının kapsam ve önemini vurgulamak ve bu alanda daha verimli çalışmalar yapılması amacıyla beş metodoloji betimsel olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Metodoloji, Yetişkin Eğitimi, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi

ABSTRACT

Comparative Adult Education, which emerged from Adult Education and Comparative Education, is a study field that comes with confusion. According to Alexander N. Charters and Dilnawaz A. Siddiqui (1989), most of the studies barely go far beyond evaluative research that points out only similarities and

differences between two or more school systems, national education, or organizations, etc. There are several reasons for this confusion. In this article, mainly seven of them analyzed. These are 1) the issue of “the third” part of the comparison, 2) the issue of use of social indicators, 3) the issue of what to include in the comparative study 4) the issue if comparative adult education a field, a discipline or an approach, 5) the issue of scope of comparison with insufficient methodologies, 6) the issue of data collection and finally 7) the issue of insufficient indicators. Here, the problem of insufficient methodologies leads to mere evaluative research as stated above. However, the main purpose of comparative adult education research is to study those comparable issues, concerns and phenomena across political, cultural and ideological boundaries. In this article, five methodologies are (re)introduced for the sake of covering diverse territories of comparative adult education research. These methodologies are a) Charters’ Standards Methodology, b) Problem-Based Approach, c) Case Study, d) Grounded Theory, finally, e) Duman’s Theoretical-Ideological-Practical (TIP) methodology. All these research methodologies indicate the significance of handling issues from political, social, economic, cultural and ideological perspectives.

For these purposes in this article, first methodology, method and paradigms are defined before what it is and what it is not comparative method. Then, major issues of Comparative Adult Education are analyzed under seven topics, then, finally, five Comparative Adult Education methodologies are suggested to indicate the scope and significance of research methodology in this field.

Keywords: Methodology, Adult Education, Comparative Adult Education

Yetişkin eğitimi akademik dünyası eğitimcilerin katkılarıyla büyümektedir. Her araştırmacı, gerek kuramsal, gerekse uygulamalı konular içeren uygun bir araştırma metodu sunmaktadır. Aynı zamanda Nitel araştırmadaki çeşitlilik yetişkin eğitimi ve karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırmalarına da yansımış durumdadır. Öte yandan karşılaştırmalı yetişkin eğitimi alanında, metot ve metodoloji (yöntem ve yöntembilim) arasındaki muğlaklık sürerken, metodoloji sorunu sıklıkla ele alınmakta, ancak sistematik bir öneri sunamadan, bu alan sert eleştirilere maruz kalmaktadır.

Bu makale, araştırma paradigmaları, karşılaştırmalı yetişkin eğitimi amaçlarının ne olduğu ve ne olmadığı konularını kısaca ele aldıktan sonra, karşılaştırma sorunu ve karşılaştırmalı yetişkin eğitiminde göze çarpan metodolojileri betimsel olarak sunmayı amaçlamaktadır.

Metodoloji ve Metot

Metodoloji/ yöntembilim, araştırmanın nasıl ilerlemesi gerektiğine ilişkin bir kuramdır. “Araştırmada izlenecek varsayımların, kuralların ve yolların analizini içeren bakış açısı” (Glense, 2013:18) olarak tanımlanan *metodoloji*, araştırma sürecinin ilerleyişi, yol haritası ve basamakları ile ilgilidir. *Metot/ Yöntem* ise, araştırmacının veri oluşturmak, veri toplamak ve analiz etmek için izleyeceği ya da izleyebileceği yol, araç ya da tekniktir. Kısaca, metodoloji, *araştırma boyunca izlenen yol ve anlayıştır*.

Glense (2013), metodolojileri (Yöntembilimleri) kuram ve felsefeler bağlamında dört paradigmatik alana ayırmaktadır. Bu alanlar Pozitivizm, Eleştirel Kuram, Post-yapısalcılık ve Yorumsamacılıktır.

Araştırma Paradigmaları

Paradigmaları “her biri birbiriyle ilişkili birden fazla düşünce akımını içeren ve birbirine bir biçimde bağlı varsayımlar, felsefeler ve kuramlar” olarak gören Glense (2013: 6), bu paradigmaların sosyal ve tarihsel bağlamlardan etkilendiği gibi, kendi içindeki geleneksel düşünceler ve

diğer paradigmalardan da etkilendiğini ve *değiştiğini* anlatmaktadır. Yukarıda bahsi geçen paradigmalardan diğer isimleri, terimleri, etiketleri de vardır. Bu zenginlik bizim fikir birliğine varmamızın önünde bir engeldir aynı zamanda. Modern insanın sınıflandırmaya olan düşkünlüğü, kavram ve terim zenginliği ile sonuçlanmıştır.

Pozitivizm/ Deneycilik, Aydınlanma Çağı'nda (1600-1800) doğa ve fen bilimlerinde bilginin hızlı bir biçimde yayılmasına katkıda bulunmuş, o çağın tek araştırma yöntemidir. Glense'ye (2013:10) göre “eğer siz pozitivist bir araştırmacıysanız, insanlara sunulan tek bir gerçekliğin var olduğunu ve bu gerçekliğin ölçülebilir bir kesinliğe sahip olduğunu söyleyen ontolojik bir inanca sahipsiniz demektir”. Araştırma yöntemi bir kuramla başlar, varsayımlarla devam eder, veriler sayılarla ifade edilir, istatistiksel olarak analiz edilir ve bu işlemler genellikle *nicel yöntemler* olarak isimlendirilirler.

Eleştirel Kuram paradigması, eleştirel kurama dayalı araştırmayı öngörür, diğer bir deyişle, baskı ve tahakkümün tarihsel ve güncel koşullarını eleştirir ve bu koşulların değişmesi için yollar arar. Standart bir yöntem dizisi kullanılmasa da kuramsal olarak belirgin özellikleri vardır: ezilen ve sömürülenlerin bakış açılarına, güç kullanımındaki baskın öğelere, söylem analizlerine, var olan ilişkileri ve yapıları değiştirme yollarına odaklanan çalışmalardır.

Post-yapısalcılık ise, diğer kavramlar gibi sosyal uyum ya da nedensellik ile ilgili sorulardan çok, parçalanma ve nedensellik üzerine odaklanan bir paradigmadır. Postmodern söylemlerin tümü *yapısökümüne dayanır*. Diğer bir deyişle, bugün geldiğimiz noktadaki durumumuzu anlamak için bize dayatılan, meşru kılınan, genellikle sorgulamadan kabul edilen gerçek, bilgi, güç, benlik parçalanmalı, ayrılmalı ve yapısal olarak sökülmelidir ve yeniden yapılandırılmalıdır. Ancak bu noktadan sonra bugünün sorunlarını anlayabiliriz.

Son olarak Yorumsamacılık, anlaşıldığı üzere, araştırmacının temsil ettiği paradigma, aynı zamanda araştırmacının yöntem ve tekniklerini sunan bir çerçeve, harita ya da rehber niteliğindedir. Bu bağlamda, karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırmalarının paradigması, ya da kuramsal çerçevesi Yorumsamacılıktır. “Dünya daima akıl yoluyla yorumlanır” felsefesine dayanan idealistler olarak adlandırılan filozofların öncülük ettiği bu kuramsal çerçeve/ paradigmada, sosyal bilimcinin rolü, “başkalarının sosyal olguları, kendilerini, diğerlerinin davranışlarını ve niyetlerini nasıl yorumladıklarını anlamak olur” (Glense, 2013, s. 11). Derinlemesine uzun süreli görüşmeler gibi bir desenle başlayan araştırma, varsayımlarla başlamak yerine, daha çok keşfedici, açık görüş içeren çeşitli yaklaşım ve konular ortaya atar. Gözlem, görüşme ve örüntüler yorumlandığında, sonuç raporu tanımlayıcı olacak ve *nitel* bir çalışma ortaya çıkacaktır.

Bu bağlamda, iki ana paradigma olan *Pozitivizm* ve *Yorumsamacılık* kısaca karşılaştırıldığında iki farklı eğilimden bahsedilir. En önemli fark ise, başlangıç ve bitiş noktalarıdır. Sadece felsefi olarak değil, aynı zamanda teknik anlamda bu iki metodoloji/paradigma birbirinden farklıdır.

Tablo 1- Araştırma Yaklaşımları

Pozitivist Yaklaşım Eğilimleri	Yorumsamacı Yaklaşım Eğilimleri
Değişkenler tanımlanabilir ve ölçülebilir	Değişkenler karmaşık, bağlantılı ve zor ölçülebilir
Tahmin amaçlı araştırma	Yorum amaçlı araştırma
Araştırma varsayım ve kuramla başlar	Araştırma varsayım ve kuramla biter
Tümdengelim	Tümevarım
Veriler sayısal göstergelere indirgenir	Sayısallaştırma çok azdır
Rapor kısa ve öz yazılır	Rapor ayrıntılı yazılır
Araştırmacı tarafsızdır	Araştırmacının bireysel ilgisi vardır
Araştırma yöntemi analiz olarak deneysel, yarı deneysel, nedensel karşılaştırmalar	Araştırma yöntemi analiz olarak etnografya, olgu bilim, anlatı analizi, Temellendirilmiş Kuram (Grounded Theory)

Karşılaştırmalı Metot

Karşılaştırma, Duman'ın da (1996) belirttiği gibi antik çağlardan beri kullanılan bir araştırma yöntemidir. Temel bir düşünce şekli olarak karşılaştırma, insanları diğer canlılardan ayıran bir düşünce sürecidir. Karşılaştırmalı yöntem bir takım prensip, yöntem ve tekniklerden oluşur. Bilimsel bir yöntemdir ve pozitif bilimlerde kullanılır. Ancak bazıları bu bilimsel yöntemin sosyal bilimlerde kullanılmasının mümkün olmayacağını ileri sürerek varılan sonuçların eksik ve tartışmaya açık olduğunu savunurlar. Diğerleri ise bu görüşün yanlış olduğunu dünyayı ve içindeki olayları anlamının bir yolunun sosyoloji, eğitim ve siyasi bilimlerde karşılaştırmalı yöntemin oldukça katkı sağlayacağını belirtmektedirler.

Sosyoloji, psikoloji, eğitim ve siyasi bilimler birbirinden ayrı bilimler değillerdir. Bilgiyi elde etmenin yolu da sadece bir bilimden, bir bilimsel yöntemden *geçmemektedir*. Bu bağlamda çoklu değerler sistemleri oluşmuştur, karşılaştırmalı yöntem sosyal bilimlerin kalbindedir.

Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi

Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi, kuram, yaklaşım ve konu olarak yetişkin eğitimini ele alırken esas olarak, bir konunun iki veya daha fazla durum için incelenmesidir. Ancak, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi, yetişkin eğitimi tanımlarının *ötesine* geçmek durumundadır. Benzerliklerin ve farklılıkların tanımlanması, karşılaştırılması, analiz edilmesi, bu benzerlik ve farklılıkların nereden kaynaklandığının ayrıntılı olarak incelenmesidir. İki veya daha fazla durum için yapılan Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi çalışması bir ülke içinde değişik kurum ve seviyelerde yapılabildiği gibi iki veya daha fazla ülke arasında yapılabilir. A.N. Charters'in (1999) prensiplerini bu şekilde anlattığı Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi, bir yandan yetişkin eğitiminin sorunları, konuları, programları, sistemleri farklı ulus ve bölgeler üzerinden incelenmesidir. Genel olarak iki amacı vardır: birinci amacı ülkelerin var olan yetişkin eğitimi programlarını

incelemektir. İkinci amacı ise Yetişkin eğitimci modellerini incelemek, aynı zamanda, bu modellerin idari ve kurumsal işlevlerini ortaya çıkarmak, bu bağlamlarda gerekli bilgi ve veriyi gelecek araştırmalara yön vermesi amacıyla ortaya çıkarmaktır.

Üzerinde esas olarak durulması gereken sorun, neyin karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırma konusu olmasından ziyade, neyin karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırması *olmadığı* konusudur. Bir ülkede yetişkin eğitiminin birkaç unsurunu yan yana ele alarak karşılaştırmak, karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırması *değildir*. Yetişkin eğitiminin bir veya birkaç boyutunu farklı ülkelerde incelemek ise, uluslararası yetişkin eğitimi kapsar, ancak karşılaştırmalı yetişkin eğitiminin alanı değildir. Yetişkin olmayan öğrenciler hakkında uluslararası çalışmalar ise, karşılaştırmalı eğitimin konusudur, karşılaştırmalı yetişkin eğitiminin değil (Charters ve Siddiqui, 1989: 5).

Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitiminin işlevlerinden biri sorulara cevap aramaktır. Konu, kapsam, amaçlar, ihtiyaçlar, programlar, değerlendirmeleri veya diğer unsurlar belli bir ülke ve diğer bir ülke ile karşılaştırmak, eğitimcilere yeni fikirler ve yaklaşımlar verir. Bu bağlamda buldukları sosyo-ekonomik ve siyasi çevrede daha akılcı kararlar alabilirler. Bu da Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitiminin “birbirinden öğrenme” boyutudur. Birbirinden öğrenme dikey ve yatay olabilir. Diğer bir deyişle, zaman ve uzam bağlamında olabilir. Zaman bağlamı, geçmişten öğrenerek, şimdiki ve gelecekteki yetişkin eğitimi geliştirmek, uzam bağlamı ise yetişkin eğitiminin diğer ülkelerdeki pratiklerinden öğrenmeyi kapsar.

Reischmann'ın (1988:168) belirttiğine göre bir ülkenin yetişkin eğitimi anlamının çeşitli yolları vardır: tarihini anlatmak, yapısını incelemek, ya da temel felsefesini anlatmak. Ülkeler bazında yetişkin eğitimi incelendiğinde, örneğin “Almanya’da yetişkin eğitimi şöyledir...” şeklinde bir özet anlatım pek de mümkün değildir. Farklı kurumlar,

farklı formatlarda içeriklerle çalışırlar. Günümüzde her şeyin hızla büyümesi, değişmesi ve gelişmesi yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim, öğretmen ve öğrenme kavramlarına da yeni boyutlar getirmiştir (Reischmann, 1988:180). Bu bağlamda, pek çok ülkede uluslararası ve karşılaştırmalı yetişkin eğitime olan ilginin artması, konferansların, yayınların ve birebir görüşmelerin çok olması bir tesadüf değildir. Ancak bir taraftan da bu bilgi yığılmasıdır, zira yapılan araştırmaların *pek azı* gerçek anlamda Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi araştırmasıdır.

Karşılaştırmalı yetişkin eğitimi metodolojileri konusunda yapılan bir alan yazın çalışması sizi tamamı İngilizce kaynaklarından oluşan bir dizi makale ve konferans sunumlarına yönlendirir. En iyi çalışmalardan biri olan ISCAE (*International Society for Comparative Adult Education*) 1999'da yazılan kitaptır. Zaten kitabın amaçlarından birinin, bu alana yeni giren araştırmacıların çektikleri zorluklar olduğunun kabulü olduğu düşünülürse, bu alanın henüz tam olarak gelişmediğini söylenebilir. Bu alanda olağanüstü çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaktadır. Oldukça derin bir tecrübe ve bilgi dağarcığı vardır, ancak bunlar çeşitli ülkelerde dağınık biçimde bulunmaktadır.

Karşılaştırma Sorunu

Karşılaştırma daha önce de belirtildiği gibi en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Günlük yaşamımızda düşünme biçimimizdir. Bir araştırma metodu olarak ise Karşılaştırma bazı sistematik sorunları getirmektedir. Bu sorunları yedi başlık altında toplayabiliriz: Karşılaştırmanın Üçüncü boyutu (a tertium comparationis) sorunu, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi araştırmalarında toplumsal göstergelerin kullanılması sorunu, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi çalışma konuları sorunu, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitiminin bir alan mı, disiplin mi, akım mı olduğuna ilişkin sorun, araştırmaların kapsamları/ eksik metodolojiler sorunu, veri toplama sorunu, göstergelerin eksik oluşu sorunu.

Birinci olarak, Karşılaştırmaların Üçüncü Boyutu (A Tertium Comparationis) sorunu en temel sorunlardan biridir. Alan yazın taramasından anlaşıldığına göre, bu alanda özellikle “uluslararası” ve “karşılaştırmalı” terimleri birlikte kullanılmaktadır. Çünkü her uluslararası çalışmanın karşılaştırmalı çalışma gibi yansıtılması gibi bir durum vardır. Genelde sorun odaklı ya da ülkeye ait tek konu incelemesi (monographic) şeklinde olan çalışmalar vardır. İhmal edilen konu ise karşılaştırmalı yetişkin eğitiminin kalbi olan “karşılaştırmaların üçüncü boyutudur” (a tertium comparationis). Birbiriyle aynı olmayan iki durum karşılaştırıldığında, *en az bir ortak nokta* olmak durumundadır¹. Bu üçüncü boyut olmadan karşılaştırma yapılamaz.

İkinci sorun, karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırmalarında toplumsal göstergelerin kullanılması sorunudur. Karşılaştırmalı yetişkin eğitiminin nasıl bir metotla yol alması gerektiğine dair çeşitli tartışmalar ortaya çıkmıştır, ancak kabul gören Dünya Bankası'nın 1980'lerde geliştirdiği bir araştırma desenidir: “mali girdiler-eğitimsel çıktılar”. *Toplumsal göstergelerin* kullanılıp kullanılmadığı kriterine göre, bu desen yetişkin eğitiminde de kullanılmaya başlanmıştır. Ancak bu göstergelerin ne kadar gerçeği yansıttığına dair şüpheler vardır. Bu soruna ilerleyen bölümlerde de değinilmektedir.

Üçüncü sorun, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi çalışma konularıdır. Knoll'un (1999) belirttiğine göre “Birinci Uluslararası Yetişkin Eğitimi Karşılaştırmalı Çalışmaları Konferansı” 1966'da, Exeter, ABD'de yapılmıştır. Yetişkin Eğitim kapsamı ve Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi çalışma konularının ele alındığı bu konferansta, yetişkin eğitimi sürecinin, 21 yaşından büyük okula devam etmeyen bireyler için hazırlanan programları kapsadığı belirtilmiştir. Eğitim etkinliklerinin, sıralanmış ve düzenli olması konusu ön plana çıkmış, bilgi, anlayış, ya da becerileri geliştirmek amacıyla ve bireysel ya da toplumsal sorunları teşhis ederek çözüm geliştirmek amacıyla hazırlanan programlar

olduğu vurgulanmıştır. Yetişkin eğitiminde, normal işlenen derslere ek olarak, anlatımlı ve grup tartışmalı öğretim teknikleri, öz-yönelimli öğrenme ortamları, araç olarak da radyo ve televizyon programları kullanılması vurgulanmıştır. Yetişkin Eğitimi programları, öğretim metot ve teknikleri ele alındıktan sonra, karşılaştırmalı çalışma amaçlarına yönelik eğitim etkinlikleri öneri olarak sunulmuştur. Bu öneriler beş gruba ayrılmaktadır: Eğitimin gerisinde kalanlar için yetiştirme eğitimi, mesleki teknik ve uzmanlık için eğitimi, sağlık, refah ve aile yaşamı için eğitimi, yurttaşlık, siyasi ve toplum kalkınması için eğitimi, öz-tatmin ve öz-gerçekleştirme için eğitim. Knoll'un (1999:33) belirttiğine göre akademisyenler bu kategorileri faydalı bulmuşlar ve böylece karşılaştırmalı çalışmaların temeli 1968'lerde atılmış olmuştur.

Buradan hareketle, mantıklı bir yetişkin eğitimi karşılaştırmalı çalışmasının uluslararası bağlamda, kültürler arası bir yaklaşımla ele alınması konusunda hem fikir olunmuştur. Bu çalışmalar antropolojik, pedagojik ve elbette andragojik temelli olmalıdır. Bu yaklaşıma göre, çeşitli ülkelerin yetişkin eğitimini nasıl ele aldıkları, tarihsel gelişimi, o ülkenin demografik, siyasi ve toplumsal yapısı, bu faktörlerin birbirini nasıl etkiledikleri nasıl geliştikleri, eğitim sistemini nasıl geliştirdikleri ve etkiledikleri konuları ön plana çıkmıştır. Ancak bugün, bu yaklaşımın doğru anlamda "karşılaştırmalı" yetişkin eğitimi çalışması için yeterli *olmadığı* konusunda fikir birliği vardır (Knoll, 1999: 34-36).

Dördüncü sorun ise Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitiminin bir alan mı, disiplin mi, yoksa bilim mi olduğuna ilişkin tartışmadır. Exeter'de tartışılan konuların bir kenara itilmediğini, günümüze kadar katkısı olduğunu anlatan Knoll (1999), yetişkin eğitiminin, ihtiyaçlara yönelik nasıl değişikliklere uğradığını, kısaca değişim olgusu üzerinde durulduğunu vurgulamaktadır. 1966'dan beri Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi çeşitli dallara ayrılmış, eğitim alanının da dışına çıkmıştır.

Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitiminin bir akıma dönüştüğünü vurgulayan araştırmacılar, bu konunun yüksek öğretim programlarında ele alındığını belirtmektedirler. Hatta bazı Avrupa ülkelerinde ve Kuzey Amerika'da bilim dalı mı, yoksa disiplin mi olduğu konusu tartışılmaktadır. Diğer bir deyişle, Yetişkin Eğitimi bir etkinlik alanı olarak görmek, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi bir inceleme metodu/yöntemi olarak görmek yeterli olmadığı gibi, aynı zamanda yanlıştır. Knoll'a (1999:36) göre bu iki alan *kendine ait* kuramsal bilgi ve pratikleri geliştirmelidir. Bu bağlamda denilebilir ki, Yetişkin Eğitimi ve Karşılaştırmalı Eğitim alanlarından ortaya çıkan Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi, diğer iki alanın *dışına ve ötesine* geçmiştir. Kendine özgün anlayış, metot ve metodolojileri olduğu için ve kendine ait araştırma felsefesi olduğu için Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi bilimsel bir alandır.

Beşinci sorun, araştırmaların kapsamı ya da eksik metodolojilere ilişkin sorundur. Karşılaştırma çalışmalarında sık karşılaşılan bu sorun, bir veya iki ülke incelemesi yapılarak bitirilen bir çeşit değerlendirme raporu niteliğinde çalışmalardır. İki eğitim ortamı ya da durumunu yan yana özelliklerini göstererek bir çeşit değerlendirme ile biten bu çalışmalarda, esas karşılaştırma işinin okuyucuya bırakılması yaygın ve yanlış bir yöntemdir. Bu konu aynı zamanda yukarıda belirtilen "karşılaştırmanın üçüncü boyutu" ile de ilgilidir.

Knoll'un (1999: 37) belirttiğine göre araştırma kategorilerinden diğerleri ise betimleyici (descriptive) karşılaştırmalar, analitik karşılaştırmalar ve genel bakışı anlatan çalışmalardır. Birinci grupta iki olgunun ya da ülkenin belirleyicilerinin benzerliklerini ya da farklılıklarını ortaya konması söz konusudur. Bunu herhangi bir okuyucu, yetişkin eğitimcisi olsun olmasın yapabilir, ancak bu çalışmanın nasıl bir katkısı olduğu tartışılır. Bu bağlamda, betimleyici çalışmalar ancak analitik çalışmanın bir basamağı olduklarında anlamlı olur. Diğer yandan ikinci grupta, analitik karşılaştırmalarda,

daha ileri gidilerek, ortaya çıkan farklılıklar ve benzerliklerin neden ve nereden kaynaklandığını (kültürel, toplumsal, siyasi, etnik, vs.) inceler. Belirlenen olgu üzerinde toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasi güçlerin nasıl roller oynadığını ortaya koyar. Knoll'un (1999:37) belirttiği üzere bu tip çalışmalar oldukça az sayıdadır, derinlemesine yapılan çalışmalar nadirdir.

En çok karşılaşılan araştırma türü genel durumu anlatan, genel bakışı aktaran çalışmalardır. Coğrafi bölgelerin ya da olguların vurgulandığı bu tip çalışmalarda var olan durumun niye o şekilde olduğu konusu incelenmemektedir. Diğer bir deyişle çalışmanın türü nasıl olursa olsun, yine en büyük görev okuyucuya kalmaktadır. Ya kendi ülkesinde belirli olayların nasıl farklı veya benzer şekillerde geliştiğini çıkarsayacak, ya da kendi ülkesinde neden belirli şekillerde gelişmeler olmadığını anlayacaktır. Karşılaştırmalı yetişkin eğitimi kavramı okuyucuya yorumlara açık çalışmalar sunmaktadır. Oysa "Bilinmeyen ancak bilinenden yola çıkılarak anlaşılabilir" (Bertolt Brecht) görüşünden yola çıkılırsa, yorumların eksik olması nedeniyle, okuyucu kendi yorumunu yapmak durumundadır. Oysa yapılan çalışmanın sorunu ortaya koyan, yorumlayan ve çözüm öneren çalışma olması gerekmektedir.

Ortada olan bir diğer gerçek ise, uluslararası, küresel ve bölgesel örgütlerin İkinci Dünya Savaşı sonrasında itibaren, karşılaştırmalı çalışmalara odaklanmış olmasıdır. Ulusal ve uluslararası işbirliği sağlamak, barışı korumak, kalkınmayı sağlamak amaçlarıyla yetişkin eğitimi karşılaştırmalı çalışmaları gittikçe artmıştır. UNESCO, OECD ve Dünya Bankası gibi örgütler en fazla maddi kaynağa sahip oldukları için genel durumu ortaya koyan çalışmalar yapmaktadırlar, ancak gerçek karşılaştırmalar bu raporlarda yer almamaktadır. Yorumlarda ülkeleri gücendirmemek, dostluklarını bozmamak adına yalnızca, ortak eylemler ve ihtiyaçlar açıklanmaktadır. Sadece durumu ortaya koyan bu tip çalışmalar genelde bu yüzden havada kalmaktadır.

Karşılaştırma çalışmaları sonucunda, genelde, bir ülkede iyi yapılan bir pratiğin alınıp diğer ülkelerde uygulanması da karşımıza çıkmaktadır. Ancak, istisnalar olmasına rağmen, bunun her zaman olumlu sonuçlar getirmediği de ortadadır..

Karşılaştırma yöntemine ilişkin altıncı sorun ise veri toplama sorunudur. Yığınla toplanan istatistiksel veri, doğrudan karşılaştırma yapmayı engellemektedir. Boucouvalas'ın (1999:46) birbirinden ayrı unsurlardan meydana gelen yığın olarak tanımladığı (Conglomeration of conglomerations) karşılaştırmalı yetişkin eğitimi çalışmaları, ulusal ve uluslararası boyutlarıyla sistematik olmaktan uzaktır. Bu bağlamda, konglomera metaforu yardımcı olabilir. Metaforik bir kavram olarak ele alınan “Konglomera”, irili ufaklı yuvarlak çakıl taşlarının birbirine deniz suyu ve tuzu ile zaman içinde çimentolanması sonucu oluşan kaya bloklarıdır. Genelde sahilde, tuzlu su ve kumun birbirine yapıştırdığı taşlarının görünümüdür. Bu bağlamda, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi alanında, birçok farklı görüş, araştırma, veri toplama şekli, karışık yöntem şekli ve yorumsama şeklinin olduğu bir alandan ve bunların birbirinin içine girmiş karmaşık durumundan bahsetmekteyiz.

Son olarak göstergelerin belirlen(eme)mesi ya da eksik oluşu yedinci sorundur. Bir bakıma, göstergeler üzerinden karşılaştırma yapmak olumlu bir fikirdir. *Gösterge* bir olgunun özelliklerini taşır, ancak günümüzde göstergelerin sayısı oldukça fazladır. Öğrenme toplumu tanımı gereği oldukça geniş bir alanı kapsar: *bütün dünya*. En temel anlamıyla, her yaşta bireyin, her seviyede eğitime ulaşılabilmesi sonucunda toplumu geliştirmektir. Yaşam boyu öğrenme, diğer bir deyişle, tüm yaşam boyunca öğrenme sadece bir dilek değildir. Duman (2007) öğrenme toplumunu şöyle tanımlıyor: “Öğrenme toplumu, öğrenme fırsat, olanak ve kolaylıklarının en geniş şekliyle ve herkes için yaşam boyu ulaşılabilir olduğu, içinde öğrenmenin derinlemesine kök saldığı/ yerleştiği bir toplumdur” (Duman, 2007:113). Bu

bağlamda, kapsam açısından göstergelerin belirlenmesi, seçilmesi, neye göre, hangi bağlama göre seçilmiş olduğu, daha doğrusu göstergeleri kimin, nasıl belirlediği başlı başına sorundur. “Var olan, gözlenebilir durumların anlamlı hale getirilmesi” olarak tanımladığımız göstergeler, hangi ortamlardan çıkarılacaktır? Hangi gösterge öğrenme toplumunun özelliğidir?

Jütte (1999), bu sorunlara çözüm getirmek amacıyla göstergeleri beş grup halinde geliştirmiş ve bir çerçeveye oturtmuştur: Başlangıç eğitimi (initial education), Yüksek öğretim, Yetişkin eğitimi/ yetiştirimi (adult education/ training), Öğrenme ortamları (iklimleri) ve Küresel yönelimler (orientations)/ eğitim politikaları. Bu beş gösterge birbirine zincirleme olarak bağlıdır ve çok boyutludur. Bu ana boyutların altında alt-boyutlar, hatta meta-göstergeler bulunmaktadır. Örneğin, Yetişkin Eğitimi boyutunda akademik, ekonomik, toplumsal, tarihsel, kültürel, politik, görünen, görünmeyen (gizil/ örtük) alt boyutlar bulunmaktadır. Gerçek şudur ki, bunları söylemek, göstergelerin listesini oluşturmaktan daha kolaydır.

Diğer yandan, makro düzey ve mikro düzey çalışmalar arasında da farklar vardır. Makro düzeyde yapılan hata genelleme yapmaktır. Bu düzeyde yapılan çalışma, mikro düzeyde kalan, dışlananları, yoksunları, marjinalleri, kültürel ve coğrafi çeşitliliği ne kadar içermektedir? Sosyal, ekonomik ve kültürel alanda dışlananlar, dezavantajlı kesimler, hatta aynı ülkede, aynı dili konuşmayan kesimler makro düzeyde nasıl incelenebilirler? Daha önemlisi, belirlenen göstergeler ne kadar bu kesimleri temsil etmektedir?

Öğrenme toplumunun göstergelerinin belirlenmesi henüz sonuca ulaşmamış bir süreçtir. Çeşitliliğin doğası gereği de yakın gelecekte belirlenecek gibi görünmemektedir. Diğer yandan, Jütte (1999: 230) göstergelerin işlevi konusunda bir uyarı yapmaktadır: bu göstergelerin hepsi karşılaştırma metot ve metodolojisine hizmet etmeyebilir. Bu göstergeler öğrenme toplumuna yönelik *dönüşüm* göstergeleridir.

Karşılaştırmalı Yetişkin eğitimi metoduna ne kadar hizmet edecekleri şüphelidir. Bu nedenle, uluslararası karşılaştırmalar yapılacak kapsamlı, tutarlı, geçerli karşılaştırılabilir göstergelere ihtiyaç vardır. Ancak sorun burada da bitmemektedir, göstergelerin yorumu ve kullanımını ayrı bir karşılaştırma sorunudur. Bunu nedeni de çeşitliliktir. Yetişkin eğitimcileri bu sorunu kendi içinde ele alarak tümevarımcı yöntemlere yönelmişlerdir. Buna rağmen araştırmaya aç ve aynı zamanda araştırma bolluğu yaşayan bir alan olan Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi alanında nitel araştırma çeşitleri kullanılmaktadır.

Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Metodolojileri

Bu makalenin başlangıç kısmında değinilen başlıca dört paradigmanın/ metodolojilerin her biri “dünyanın yapısına ya da neyin değerli bilgi sayılabileceğine ilişkin farklı varsayımlarda bulunur. Her biri farklı yol ya da yöntemle istenilen veriye ulaşmayı gerektirir” (Glense, 2013: 18). Bu bağlamda Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi metodolojilerinin oldukça karmaşık olduğunu, bunun üç nedeni olduğunu söyleyebiliriz. Birinci neden, *insan doğasının* karmaşıklığıdır. İkinci neden, “öğrenme toplumu” kavramının kapsadığı alan, yani *bütün dünya*. Bu iki nedenin kapsadığı alan tek veya belli başlı sistematik metodolojiye indirgenememektedir. Bunun yanı sıra, karmaşıklığın üçüncü nedeni de, pozitivism baskısıyla Yorumsamacılık yapmaktır. Diğer bir deyişle, tümdengelim metotlarıyla, tümevarım metotlarını karıştırmak, ya da nicel ve nitel yöntemleri birleştirmek karmaşıklığa neden olmaktadır.

Bu makalede, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi araştırma yöntemleri bağlamında beş metodoloji ele alınacaktır. Bunlar, Charters’in Standartlar Metodolojisi, Sorun Yaklaşımı Metodolojisi, Durum Çalışmaları, Temellendirilmiş Kuram, ve Duman’ın *Kuramsal, İdeolojik ve Pratik* (KİP) Araştırma Metodolojisidir.

Birinci metodoloji konuya en hakim araştırmacılarından Charters'ın sunduğu sistematik bir metodolojidir. Bazı soruların rehberliğinde daha sistemli bir metodoloji kullanılmasını amaçlamaktadır. Charters (1999:54-64) "Standartlar" olarak ele aldığı araştırma projesi aşamalarını anlatırken, aynı zamanda araştırmanın doğasını da anlatmaktadır: Karşılaştırılmalı Yetişkin Eğitimi araştırma projesinin metodolojisi veya modeli, eğitimin diğer alanlarındaki araştırma projelerine benzer bir şekilde, amacın giriş cümlesinden sonuçların çözümlenmesine kadar uzanır. Metodoloji, araştırmayı yürütmeye ve standartları uygulamaya yönelik bir plandır. Araştırma projesinin aşamaları, aşağıda verildiği gibi metodolojik sorular şeklinde ortaya konabilir. Sorulara verilen yanıtlar, belirli bir araştırma projesinin o aşamasına ilişkin standartları yansıtır ve böylece değişikliği belirleyecek göstergeler haline gelir.

Standartları oluşturacak bu sorular temelde projeye, veri toplamaya, karşılaştırma unsurlarına ve sonuca yöneliktir. Bu sorulara teker teker cevap vermek ya da bütünsel cevap vermek gerekebilir. Sorular şöyle sıralanmaktadır: Projenin önemi nedir? Projenin amacı nedir? Projenin altında yatan varsayımlar nelerdir? Proje, Yetişkin Eğitimi alanının ilkelerine ve uygulamasına nasıl katkıda bulunacaktır? Model veya metodoloji projenin tamamlanmasını nasıl mümkün kılacak? Projenin amaçlarını gerçekteştirmek için hangi kanıtlar veya veriler gereklidir? Verilere nereden ulaşılabilir? Hangi iki veya daha fazla ülkede karşılaştırılabilir veriler erişilebilir durumdadır? Verileri toplamak için erişilebilir en iyi yöntem hangisidir? Seçilen etmenlerin karşılaştırmasının yapılabilmesi için verilerin ne kadarı yan yana konabilir? Benzerlikler ve farklılıklar nasıl belirlenebilir? Sonuçlar nasıl yayılır ve kimden geribildirim alınabilir? Araştırma projesi nasıl değerlendirilir?

Yanıtların, karşılaştırmanın temeli olarak yararlı olabilmesi için, standartların, içeriğin yapısı ile kapsamını veya düzeyini içeren

terimlerle ifade edilmesi gerekir. Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi de dâhil herhangi bir araştırma projesi için standartların oluşturulması, uygulanması ve toplumsal etkisinin olması beklenir. Ancak, bildiğimiz gibi, karşılaştırılacak ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılabilir olması gerekir. Diğer yandan, Charters'a göre çeviri sorunu da önemsenmelidir. Yabancı dilden çevrilen bazı eğitim kavramları ve doğallıktan uzak çeviriler Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi için de sorundur. Son olarak, kültürel farklılıklar zaten karşılaştırma metodunun kalbindedir. Kültürel olarak direk karşılaştırma yapılmasa da, yine de karşılaştırılan iki sistem başka kültürlerle aittir ve kültürden bağımsız düşünülemezler. Bunlar gibi zorlukların farkına varmak, bu zorlukları en aza indirmek ya da etkilerini en aza indirmek araştırmacının yeterliğine ve duyarlığına bağlıdır. Bu bağlamda, karşılaştırdıktan sonra değerlendirme yapmanın önemini vurgulanmaktadır. Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Araştırmasının kalbi, bir anlamda son değerlendirmededir. Diğer bir deyişle benzerlikler ve farklılıkların kaynağı nelerdir? Bu konu Her iki kültüre yakınlık hatta yakınlığın ötesinde farkındalık gereklidir.

İkinci metodoloji “Sorun Yaklaşımı” metodolojisidir. Nitel araştırmalardan biri olan bu metodoloji, bilimin de yanılabilirliği felsefesinden kaynaklanır ve bu yaklaşım bilimin kesinliğini tartışır. Bilimin evrensel olarak uygulanabilirliğini ve değişmezliğini sorgular. Babatunde'nin (1984) aktardığına göre, Holmes'un Dewey'den etkilenerek geliştirdiği bir yaklaşım olan “derinlemesine düşünüm” (reflective thinking) şu şekilde ortaya çıkar: öncelikle sorunun analizi ve akıl yoluyla inceleme (intellectualization) gelir. Buna göre varsayımlar geliştirmek ya da politik çözüm yolları bulmak ikinci adımdır. Daha sonra durumu ya da bağlamı özelleştirme, diğer bir deyişle bireyin sorunu kendi bağlamına oturabilmesi gelir. Dördüncü adım varsayımın sonuçlarına dair mantık yürütmedir. Son olarak da bu sonuçlarla gözlemlenebilir olayların *karşılaştırma* yapılması gerekir. İşte tam bu karşılaştırma sırasında ve sonrasında araştırmacının

yeniden ürettiği çözümler yeni politikaları oluşturabilir. Diğer bir deyişle, sorun odaklı yaklaşım, mevcut kuramı ya da politikayı onaylamaktan ziyade, yeni politikalar üretmenin bir yoludur. Bu yaklaşım, Babatunde'ye (1984:6) göre, araştırmacıyı etkili biri yapar. Tabii ki bunun için araştırmacının eğitim politikaları konusunda da karar verici etkisi olmalıdır.

Üçüncü metodoloji Durum Çalışmasıdır (case study). Durum çalışmaları (örnek olay) eğitim ve Karşılaştırmalı Eğitim araştırmalarının yanı sıra her alanda kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir. Yüksek öğrenim, hukuk, işletme gibi alanlarda durum çalışmaları oldukça yaygındır. Ancak Yetişkin Eğitimi ve insan kaynakları gelişmesi konularında durum çalışmaları pek yaygın değildir. Durum çalışmasının yetişkin öğreniminin metodolojilerinden biri olmasına katkıda bulunanlardan biri olan Schmidt (2010), eğitimcilerin nasıl bir yol haritası çizmesi gerektiği üzerine çalışmalar yapmıştır. Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi bağlamında, durum çalışması, aynı zamanda eğitim tekniği olarak da karşımıza çıkmaktadır. Yaşamın kendisini bir durum çalışması olarak ele alan Schmidt'e (2010) göre, önceki olayların/ durumların sonuçlarını yorumlayarak kararlarımızı alıyoruz. Kendimizin dışında, etrafımızda olan bitene dair değerlendirmeler yapıyoruz, arkadaşımızın veya patronumuzun verdiği bir kararın etkisini gözlemliyoruz. Eylemi veya kararı ister biz yapalım, ister etrafımızda gelişsin, ister bir kişiyi etkilesin, ister binlerce kişiyi, yaptığımız şey aynıdır: doğru olup olmadığını değerlendiririz. Daha başka nasıl yapılabilir veya biz olsak neyi farklı yapardık diye sürekli düşünürüz.

Ancak örnek olay incelemenin olumlu ve olumsuz yanları vardır. Olumlu yanlarından biri, olayın somut bir şekilde sunulması ve açık olmasıdır. Genellemeler, görüş açıları ya da eğilimlerden ziyade, kurumlar somuttur, örgütsel kararlar somuttur, aynı zamanda eğitim görüşleri ve yapılanlar da somuttur. Bu da okuyucuya o durumun

nasıl ve neden o şekilde geliştiği hakkında fikir verir (Reischmann, 1988: 168). Örnek olayların olumsuz yanı ise işin doğasının karmaşıklığı ile ilgilidir. Gerçek olaylar hemen her zaman karmaşıktır, kuramsal olarak tanımlanamayabilirler; gerçek olaylar kavramların belirginliğini yıkarlar. Programlar bazı unsurlara daha fazla odaklanır, bazı unsurları ise dışarıda bırakırlar. Zaten örnek olayların, durum çalışmalarının karmaşıklığı da buradan kaynaklanır. Somut olaylar aynı zamanda “kendine özgündür” çünkü tek bir durumun gerektiği biçimde gelişirler. Diğer bir deyişle, genel değil, özeldirler. Bu bağlamda, durum çalışmalarının çözülmesi gereken bir sorunu ya da alınması gereken bir dersi olması gerektiğini belirten Schmidt’e (2010) göre durum çalışmaları olumlu ya da olumsuz sonuçları olabilir. En iyi örnekler ya da en kötü örnekler olabilir. Ancak ne yapılması ve ne yapılmaması üzerine örneklerdir.

Dördüncü metodoloji Temellendirilmiş Kuramdır (Grounded Theory). Temellendirilmiş (Gömülü) Kuram, kendi başına bir kuram değildir. Verilerle “temellendirilerek” gelişen bir yöntemdir. Glense’ye (2013:29) göre bu araştırma yaklaşımının amacı, “kavramsal kategoriler arasındaki ilişkiyi göstermek ve bunların hangi kuramsal ilişkiler bağlamında oluştuğunu, değiştiğini ve sürdürüldüğünü ayrıntılarıyla ortaya koymaktır”. Bu çalışmalarda incelenen sosyal olgu hakkında kuram oluşturmak için veri örnekleme, kodlama, sınıflandırma ve karşılaştırma gibi özel veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılır. Temellendirilmiş kuram, araştırmacıları pozitivist bakış açısından uzaklaştırmış, nitel çalışmalara yönelmiştir. Ancak, çalışma bir “kuram” geliştirdiğini iddia ederse, bu yanıltıcı olur. Temellendirilmiş Kuram, Duman’ın belirttiği gibi, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Araştırmalarında kullanılmaktadır. En genel anlamıyla, nicel ve nitel çalışmalar bir arada kullanılır, ancak nicel çalışma nitel çalışmaya hizmet eder (Duman, 1996: 94). Temellendirilmiş Kuram çalışmaları, Karşılaştırmalı Yetişkin

Eğitimi bağlamında iki metotla ön plana çıkmaktadır: Üçgenleme ve Kodlama (Triangulation and Codification).

Bu bağlamda Duman'ın *Kuramsal, İdeolojik ve Pratik* (KİP) Araştırma Metodolojisi beşinci araştırma yöntemi olarak ele alınabilir. Üçgenleme/ Triangulation, iki ya da daha fazla metot kullanılarak sonuca varmayı içerir. Tek bir metot ile anlaşılması ya da açıklanması karmaşık olan durumlar, bu yöntemle kuvvetlendirilmiş olur. Diğer bir deyişle bir olguyu çalışırken, iki ya da daha fazla metodun birleştirilmesidir. Amaç, güvenilirlik ve geçerlik kriterlerinin yerine bu tip iki yönlü teknik kullanarak yöntemi güvenilir ve geçerli kılmaktır (method of cross-checking). Sık kullanılan üçgenleme teknikleri katılımcı gözlem, online araştırma ve derinlemesine görüşme teknikleridir. Bazı araştırmacılara göre, insan davranışının karmaşıklığını açıklamak tek bir bakış açısıyla mümkün olmadığı için, bu teknik geliştirilmiştir. Diğer yandan Duman'ın da vurguladığı gibi, Uluslararası Yetişkin Eğitimi Karşılaştırmalı Araştırmalar (International Comparative Adult Education) bunlar gibi teknikler ve yaklaşımlara uzak değildir. Tam tersine, karışık metotlar, teknikler ve kuramlar kullanılabilir (Duman, 1996: 94). Ancak rastgele iki kuramın kullanımı, ya da rastgele iki yöntemin kullanımı bizi mükemmel karışıma götürmeyebilir. Bu birleştirmelerin dikkatli ve özenli yapılması gereklidir. Ancak mükemmel alaşım (panoply amalgamation) olarak nitelendirilen bu yöntem deneyim gerektirir.

Duman'a (1996) göre üçgenleme bağlamında, kodlama yöntemi, araştırma metodolojisi geliştirmek için bir yöntemdir. Araştırmacıların kendi metodolojilerini geliştirmesi ve o araştırmaya özgün olmasını sağlar. Duman'ın (1996: 92) belirttiğine göre araştırma basamakları kavramların *tanımlanması, sentezlenmesi, açıklanmasından* oluşur. Ancak her araştırmada olduğu gibi bu basamaklar araştırma problemini doğasına, verinin karşılaştırılabilir olmasına,

araştırmacının altyapısına, zamana, finansal duruma ve araştırmacının önündeki imkânlarla bağlıdır.

Uluslararası Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitim Araştırma yaklaşımına bir başlangıç planı olarak Duman (1996) tarafından sunulan bu taslak planın amacı yetişkin eğitimi uzmanlarının pek çok unsuru kodlayarak özgün bir metodoloji ortaya koymalarını sağlamaktır. Bu bağlamda bir Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Araştırmasında üç unsur uygun şekilde yer almalı ve kodlanmalıdır: **Kuramsal, İdeolojik ve Pratik** (KİP) (Theoretical, Ideological and Practical, TIP) (Duman, 1996: 94-97). Kuramsal unsurları içeren bazı kavramlar şöyle sıralanabilir: Yetişkin Eğitimi, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi, Yaşamboyu Öğrenme, Öğrenme Toplumu, Bilgi Toplumu, sürekli eğitim, andragoji, liberal eğitim, Yetişkin Eğitimi Üniversitesi, karşılaştırmalı araştırma, araştırma yaklaşımları, araştırma paradigmaları, nicel ve nitel araştırmalar, görüşme, gözlem, söylem analizi, metin analizi, işlevsel analiz, durum çalışmaları büyük çaplı ve küçük çaplı karşılaştırmalar, makro, meso (ikincil) ve mikro karşılaştırmalar, yatay ve dikey karşılaştırmalar, göstergelerin yerleştirilmesinin karşılaştırması, yorumsamacı karşılaştırmalar. Anlaşıldığı gibi, bu yaklaşım kuramsal bağlamda, oldukça geniş ve derinlikli bir araştırmacı profilini öngörmektedir.

İdeolojik unsurlar olarak politikalar ve siyasi geri planlar ele alınmıştır. Felsefi olarak Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi'nin dayanakları, bu alanda oldukça yetkin olan iki araştırmacı akademisyen Charters ve Siddqui'nin görüşleri, gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerin ilişkileri, sömürgeci, emperyalist baskılar, bilgini tekelden dağılması, IMF, OECD, DB baskıları, neoliberal rüzgar, kısaca araştırmacı bu unsurlara hizmet mi edecek, yoksa eleştirebilecek cesareti olacak mı gibi unsurlar araştırmanın ideolojik boyutunu ele alır.

Pratiğe ilişkin konular ise şöyledir: Dil sorunu, verinin karşılaştırılabilirliği, zaman, finans, imkânlar, araştırmacının sorunu

çözme arzusu ve odakları, karşılaştırılan ülkelerin var olan tarihsel, kültürel, toplumsal ve ekonomik durumları gibi konular.

Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Metodolojilerinden biri olan Duman'ın sunduğu Kuramsal-İdeolojik-Pratik (KİP) yaklaşımı aynı zamanda bir paradigma değişikliği öngörmektedir. Diğer bir deyişle bu yaklaşım, pozitivist paradigmadan Kuhn'un paradigma kavramına geçişi, "sorunu *gerçekten* çözmek" arzusunu vurgulamaktadır. Nicel araştırma, veri analizi, bulgular, varsayımlar ve pozitif bilimler var olan sorunları çözebilseydi, şu anda birçok, hatta gittikçe artan çözemediğimiz sorunlarla uğraşıyor olmazdık. Paradigma değişikliği aynı zamanda ortak değerler ve anlayış dizisi, düşünce kalıbı ya da değerler dizisinin sorgulanabilir olması ile ilişkilidir. Bu bağlamda çalışma alanımız ne olursa olsun, görüş açımızı değiştirmek şart olmuştur, ancak, Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi araştırmacılarının sorunu çözmek amacı ve arzusunun yanı sıra kuramsal, ideolojik ve pratik unsurlara hâkim olan araştırmacılar olması öngörülmektedir.

#DirenKarşılaştırmalıAndragoji

Reischmann, 1999'da yayınlanan "*Comparative Adult Education 1998: The Contribution Of ISCAE to an Emerging Field Of Study*" isimli derleme kitaba üç makalesiyle katkıda bulunmuş, bu alanda birçok unsuru ele almıştır. Ancak konu bu alanların uluslararası alanda nasıl gelişebileceğine gelince, bu alanda başlangıçta kullanılan anlatım tarzlarından bahsetmektedir (Reischmann, 1999b). Uluslararası Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Topluluğu (International Society for Comparative Adult Education- ISCAE), diğer ülkelerde yetişkinlerin eğitiminin nasıl ele alındığını incelemek üzere kurulmuştur. Bu bağlamda, ilk kaynakların bilimsel araştırmalar olmamasının yanı sıra, çeşitli ülkelere seyahat eden yazarların anlattığı izlenimlerin ve hikâyelerin olduğunu aktaran Reischmann, bu çalışmaların *sistemik olmayan*, taraflı izlenimci raporlar niteliğinde olduğunu vurgulamaktadır (1999c: 280). Birebir gözlemlere dayanan bu raporlar

güvenilir bulunmamasına rağmen, güçlü tarafları da vardır. Günümüzde uluslararası karşılaştırmalı araştırmanın beş çeşidi vardır:

1. 1970ler ve 1980ler de *ülke raporları* o ülkenin yetişkin ve sürekli eğitim konusunu nasıl ele alındığını sunmuşlardır. Dışarıdan veya o ülkeden yazarların yazdığı bu raporların bazıları izlenimci, bazıları ise gayet iyi geliştirilmiş plan ve yapı sunmuşlardır.
2. 1980ler ve sonrasında itibaren *program raporları*, programları, kurumları, örgütleri ele almışlardır. Bazı raporlar ise *konu odaklı raporlardır*.

Her iki çeşit de “uluslararası” düzeydedir, ancak “karşılaştırmalı” düzeyde değildir. Bunlar bir kitapta toplansa bile, okuyucu kendi karşılaştırmasını kendi yaparak sonuçları çıkartmaktaydı.

3. İki ya da daha fazla sayıda ülke raporlarını *bir arada* (juxtaposition) sunmak ise üçüncü çeşit araştırma şeklidir. Ancak burada neyin benzer, neyin farklı olduğu açık değildir. Yine bu yan yana sunma, konu odaklı, örneğin A ve B ülkelerinde devletin rolü, gibi konu odaklı çalışmalardır.
4. Araştırma çeşidi olarak *karşılaştırma* ise, ülkeler arasında benzer ve farklılıkları ortaya çıkartan, bunları açıklayan çalışmalardır. Aynı zamanda, bu benzerliklerin ve farklılıkların neden kaynaklandığının anlatıldığı çalışmalardır.
5. Son olarak, *alan-ve metot-düşünümler* (field-and method-reflections) uluslararası karşılaştırmalı yetişkin eğitiminin bir parçası olarak ele alınmaktadır. Uluslararası karşılaştırmaların metotları, stratejileri, ve kavramları, özet raporlar uluslararası karşılaştırma alanının bir parçasıdır.

Yukarıdaki beş araştırma çeşidi incelendiğinde, denilebilir ki Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi alanının, odak noktaları dördüncü ve

beşinci çeşitlerdir. Diğer bir deyişle, farklı ülkelerin Yetişkin Eğitime ilişkin unsurları sıralamak karşılaştırma yapmak değildir, esas olarak bu farklılıklar ve benzerliklerin nelerden kaynaklandığını ortaya çıkarmak Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitiminin amacı ve işlevidir.

Bu bağlamda, andragoji araştırmacıları ve eğitim fakültesi öğrencileri, lisans ve lisansüstü programlarda bu konu için gerekli eğitimi almalıdırlar. Andragojik bir olgunun yorumlanmasının bilimsel metotlara dayanması ve eleştirel olması konusunda fikir birliği olmasına rağmen, nicel araştırmalar bu alanda pek yaygın değildir. Kaynaklar sınırlıdır, UNESCO eğitim konusunda istatistiksel sınıflandırmalar yapmakta, ancak kaynak yetersizliği nedeniyle araştırmalar nicel nitelik kazanmamaktadır. Sonuç olarak, henüz her toplulukta geçerli olan bir yetişkin eğitimi kuramı ve öğretimi olmadığı belirtilmelidir. Bu bağlamda, yetişkin eğitimi epistemolojisi hakkında çalışmalar yapılmalıdır.

Sonuç Yerine

Yetişkin Eğitimi araştırmalarında sıklıkla kullanılan Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi araştırmaları, toplulukların çeşitliliğini, zenginliklerini ve farklılıklarını eğitim bağlamında inceleyen bir çalışma alanıdır. Ancak metodolojik açıdan bakıldığında, çoğu araştırma, benzerlikler ve farklılıkları ortaya koymaktan öteye gitmemektedir. Oysaki gerçek Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi araştırması, bahsi geçen benzerlikler ve farklılıkların nelerden kaynaklandığını siyasal, kültürel, ekonomik, toplumsal ve ideolojik boyutlarıyla ele almak durumundadır. Sonuç olarak, önerilen beş farklı metodoloji “karşılaştırma” sorununu çözmek amacıyla sunulmuştur.

¹ ***Tertium comparationis*** ([Latin](#))= iki unsur karşılaştırılırken ortak olan üçüncü özelliktir. Bir hareket, durum, özellik, nesne, ya da insan farklı bir şeyle karşılaştırılabilir, ancak bu ikisi arasında en az bir ortak özellik olması gerekir. Bu ortak özellik karşılaştırmanın üçüncü boyutudur.

- Kadın dünyanın zencisidir. ([John Lennon](#))

Karşılaştırılanlar: zencilere ABD’de yapılan davranış; kadınlara dünyanın her yerinde yapılan davranış.

Üçüncü boyut (ortak unsur): insanlık dışı davranış, baskı ve ayrımcılık (Wikipedia)

- Güle güle İngiltere’nin gülü. ([Elton John](#), [Prens Diana](#)’nın ölümü üzerine)

Karşılaştırılanlar: Prens Diana; güller

Üçüncü boyut (ortak unsur): güzellik kavramı

KAYNAKÇA

Babatunde, D. (1984). Methodologies in Comparative Education: in Search of an Appropriate Model for Developing Countries. *Ilorin Journal of Education*.

Boucouvalas, M. (1999). Comparative thinking and structures of adult cognition: An epistemological and methodological challenge for comparative adult education. In Reischmann, J., Bron Jr, M., & Jelenc, Z. (Eds.), *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Slovenian Institute for Adult Education, (pp. 65-76). Smartinska 134A, 1000 Ljubljana, Slovenia.

Charters, A. N., & Siddiqui, D. A. (1989). *Comparative Adult Education: State of the Art with Annotated Resource Guide. Monographs on Comparative and Area Studies in Adult Education*. Publications, Centre for Continuing Education, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia V6T 2A4.

Charters, A. N. (1999). Standards in Comparative Adult Education. In Reischmann, J., Bron Jr, M., & Jelenc, Z. (Eds.), *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Slovenian Institute for Adult Education, (pp. 51-64). Smartinska 134A, 1000 Ljubljana, Slovenia.

Charters, M. (1999). International expert seminar: methods of comparative andragogy. In Reischmann, J., Bron Jr, M., & Jelenc, Z. (Eds.), *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Slovenian Institute for Adult Education, (pp. 319-331). Smartinska 134A, 1000 Ljubljana, Slovenia.

Duman, A. (1996). An initial pilot scheme towards an international comparative adult education research approach. In *Annual*

Adult Education Research conference Proceedings, 37th, Tampa, Florida, May 16-19, p. 91-96.

Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi (2. Baskı)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Glesne, C. (1992, 2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Anı Yayıncılık: Ankara.

Jütte, W.(1999). Indicators of the “learning society”: methodological aspects of an international research project”. In Reischmann, J., Bron Jr, M., & Jelenc, Z. (Eds.), *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Slovenian Institute for Adult Education, (pp. 223-231). Smartinska 134A, 1000 Ljubljana, Slovenia.

Knoll, J. H. (1999). “Development and fundamental principles of international and comparative adult education research”. In Reischmann, J., Bron Jr, M., & Jelenc, Z. (Eds.), *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Slovenian Institute for Adult Education, (pp. 19-32). Smartinska 134A, 1000 Ljubljana, Slovenia.

Reischmann, J. (1988). An attempt at an overview. In Jost Reischmann. Verlang Peter Lang (eds.), *Adult education in West Germany in Case studies*.(pp.168-180). Frankfurt.

Reischmann, J. (1999). “International and comparative adult education”. In Reischmann, J., Bron Jr, M., & Jelenc, Z. (Eds.), *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Slovenian Institute for Adult Education, (pp.11-16). Smartinska 134A, 1000 Ljubljana, Slovenia.

Reischmann, J. (1999 b). “World perspective and landmarks in adult education- critical re-analysis”. In Reischmann, J., Bron Jr, M.,

& Jelenc, Z. (Eds.), *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Slovenian Institute for Adult Education, (pp. 195-212). Smartinska 134A, 1000 Ljubljana, Slovenia.

Reischmann, J. (1999 c). "ISCAE- International society for comparative adult education". In Reischmann, J., Bron Jr, M., & Jelenc, Z. (Eds.), *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Slovenian Institute for Adult Education, (pp. 275-288). Smartinska 134A, 1000 Ljubljana, Slovenia.

Schmidt, S. W. (2010). *Case Studies and Activities in Adult Education and Human Resource Development. Adult Education Special Topics: Theory, Research and Practice in Lifelong Learning*. IAP-Information Age Publishing, Inc. PO Box 79049, Charlotte, NC 28271-7047.

Aydınlanmanın Öğretmeni Niyazi Altunya*

Şule Sam**

ÖZET

Bu çalışma eğitimci, sendikacı, araştırmacı ve yazar Niyazi Altunya'nın düşüncelerini ve çalışmalarını içine alacak şekilde biyografik portresini çizmeyi amaçlamaktadır. Araştırma Altunya'nın yetiştiği çevreyi, düşünce dünyasını şekillendiren koşulları, deneyimlerini ve araştırmalarını içermektedir. Öğretmen örgütlenmesi, köy enstitüleri, eğitim hakkı, laik eğitim ve öğretmen yetiştirme Altunya'nın önemle üzerinde durduğu konular olup çalışmalarının da eksenini oluşturmaktadır. Doğduğu ve yetiştiği dönem itibariyle eğitim alanında birçok değişim ve dönüşüme tanıklık etmiş ve bu

* *Niyazi Altunya, The Teacher of Enlightenment*

** Türkçe Öğretmeni, MEB, sule_sam@hotmail.com

** *Turkish Teacher, MoNE*

süreçlerin içinde yer almış olan Niyazi Altunya'nın yaşamı ve çalışmaları, dönemin siyasal ve kültürel arka planıyla birlikte ele alınmıştır.

Bu çalışmada veriler belgeler ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Sözü edilen belgeler Altunya'nın deneyimlerini paylaştığı ve düşüncelerini ortaya koyduğu çalışmaları olup, bu belgelerden elde edilen bulguların güvenilirliği görüşmeler yoluyla desteklenmiştir. Sonuç olarak, Niyazi Altunya'ya ilişkin biyografik çalışmayla Türkiye eğitim tarihinde örnek alınması ve ders çıkarılması gereken önemli bir birikimin olduğu ve bu birikimden yararlanılması gerektiği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Niyazi Altunya, biyografi, eğitim, örgütlenme, laiklik

ABSTRACT

This study aims to depict biographical portrait of educator, trade unionist, researcher and writer Niyazi Altunya through his thoughts and works. The thesis embodies the environment in which Altunya grew up, conditions that have shaped his world of thought, his experiences and his researches. He has elaborated his studies in teacher organisation, village institutes, right to education, secular education and teacher training and these topics establish the framework of his main works. He has been witnessing several changes till early years of his life and he took part in these processes. Niyazi Altunya's life and works are reviewed with political and cultural background of the era. The data in this study has been gathered via documents and interviews. The documents are the works in which Altunya shared his experiences and thoughts; reliability of the findings obtained from the documents has been supported by interviews. As a result of this biographical study, it is determined that Niyazi Altunya has significant fund of knowledge that should be taken as an example and benefited from, in Turkey's education history.

Keywords: Niyazi Altunya, biography, education, organising, secularism

Türkiye’de eğitim araştırmalarıyla, özellikle de öğretmen yetiştirme ve öğretmen örgütlenmesi tarihiyle ilgilenenler Niyazi Altunya adını duymuşlardır. Cumhuriyet rejiminin ilk çeyreğinde dünyaya gelmiş olan Niyazi Altunya bir köy okulundan ilköğretmen okuluna, oradan da Gazi Eğitim Enstitüsüne varan öğrenim yaşamına yüksek lisans ve doktorayı da eklemiş, farklı eğitim kurumlarında görevler üstlenmiş, Türkiye eğitim tarihine dair kapsamlı araştırmalar yapmıştır. Başta öğretmen örgütlenmesi, köy enstitüleri, öğretmen yetiştirme, eğitim hakkı ve laik eğitim olmak üzere çeşitli konuları kapsayan bu araştırmalarını deneyimleriyle birleştirmiş ve eğitim alanında önemli çalışmalar ortaya koymuştur.

Türkiye’de modernleşme yolunda atılan adımlar yoksul ve yetenekli birçok köy çocuğu gibi Niyazi Altunya için de öğrenim fırsatı yaratmış ve düşünsel dünyasının şekillenmesinde etkili olmuştur. Türkiye eğitim tarihinin en özgün ve örnek modellerinden biri olarak kabul edilen köy enstitüleri yine bu dönemde Altunya’nın hayatında büyük yer kaplamıştır. İlk öğretmeni bir köy enstitüsü mezunudur. Sonrasında devam ettiği ilköğretmen okulu da köy enstitülerinden gelen mirası taşımaktadır. Niyazi Altunya’nın eğitime, eğitim hakkına, öğretmenlik mesleğine ve laikliğe bakışı, bu süre zarfında olgunlaşan görüşleri ve kişiliği ekseninde şekillenmiştir.

Eğitimci, araştırmacı, yazar Niyazi Altunya’yı eğitim tarihinde önemli bir yere oturtan bir diğer özelliği de sendikacılığıdır. Altunya Türkiye’de sendikal haklar açısından ilklerin yaşandığı Eğitim-İş Sendikasının kuruluşunda yer almış ve beş yıl bu sendikanın başkanlığını yürütmüştür. Eğitim-İş Sendikasının kuruluşu devlet memurlarının örgütlenmesinin önünü açması ve evrensel hak belgelerine dayanan yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesini sağlaması açısından büyük değere sahiptir. Niyazi Altunya da bu yönüyle kamu sendikacılığı tarihinde büyük bir görev üstlenmiş ve Türkiye örgütlenme tarihinde yerini almıştır. Bu bağlamda Niyazi Altunya’nın yaşam öyküsü ve

araştırmaları, bir dönemi ve bir kuşağı anlamak ve geçmişten bugüne ışık tutmak adına eğitim tarihinde önemli bir kaynaktır.

Bu çalışma Niyazi Altunya'ya dair bir biyografi (yaşam öyküsü) çalışması olup doğduğu ve yetiştiği çevre, öğrenim ve meslek yaşamı, eğitimin çeşitli alanlarındaki görüş ve önerileri, uzun araştırmaları sonucu ortaya çıkmış belli başlı eserleri ve hakkında yazılmış yazılar ekseninde kendisine ait kişisel ve içinde bulunduğu/tanıklık ettiği döneme dair toplumsal bir bellek oluşturmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden öyküsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öyküsel analiz, hikâyede açığa çıkan yaşantıların anlamını kavramak için, insanların söylediği hikâyeleri çeşitli şekillerde analiz ederek kullanır (Merriam, 2013:23). Bu yöntemde analizi yapılacak olan öykü metnini oluşturmak için, birinci kişi ağzından elde edilen deneyim hikâyeleri veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada verilerin büyük bir çoğunluğu biyografisi çizilen Niyazi Altunya'yla yapılan görüşmelerden elde edilmiş, yanı sıra kendisiyle ilgi daha önce yapılmış olan biyografik çalışmalardan da yararlanılmıştır.

Biyografi yazımında kişinin içinden geçtiği dönemi belgelere, kaynaklara ve tanıklıklara dayalı olarak anlatma gerekliliği, bu türü kişisel bir yaşam öyküsü olmaktan çıkarır ve ona toplumsal bir anlam kazandırır. Böylece biyografi (yaşam öyküsü) toplumsal bilgi ve kültür aktarımında önemli bir araç durumuna gelir. Kara'nın (2017:74) belirttiği üzere, kültürel kimlik taşıyıcısı bir bellek türü olarak birey biyografisi, temsil ettiği kültürel kimlikle davranış bilgisinin kuşaklara aktarılması ve sürekliliğine aracılık eder. Bu açıdan biyografi, toplumları anlamak ve anlatmakla yükümlü bilim dalları açısından değerlidir. Tüm bunların yanı sıra biyografik bir çalışmada olması gereken en önemli özelliklerden biri tarihsel gerçeklik bağlamında iyi yapılandırılmış olmasıdır. Araştırmacının bu gerçekliğe aykırı bir

şekilde, ele alınan kişinin yaşam öyküsüne bir şeyler eklemesi veya ondan bir şeyler çıkarması, o yaşam öyküsünün tarafsızlığına gölge düşürmekte ve güvenilir bir araştırma modeli olmasının önüne geçmektedir. Güvercin'in (2015:13) belirttiği gibi, biyografik araştırmalar öznelerin deneyimlerine odaklanması, nesnel değerlendirme yöntemleri önermeleri ve nitel araştırmacıların da öznel bakış açısı geliştirmeden araştırmalar gerçekleştirebileceğini örnekleme açısından önemlidir. Niyazi Altunya'yı konu alan bu biyografi tarafsızlık ve güvenilirlik ilkelerine uygun olarak yazılmıştır. Bu yönüyle de biyografinin, bir kültür taşıyıcısı olma ve toplumsal belleğe katkıda bulunma özelliğine sahip olduğu düşünülmektedir.

Bulgular ve Yorum

Niyazi Altunya 1 Nisan 1942'de Isparta'nın Sütçüler ilçesinin Hacıahmetler köyünde doğmuştur. Geçimini çiftçilikle sağlayan ailenin 14 çocuğundan altısı salgın hastalıklar sebebiyle farklı zamanlarda hayatını kaybetmiş olup hayatta kalan sekiz çocukta beşincisi olarak yaşamını sürdürmekte olan Niyazi Altunya, doğum tarihinde bir hata ihtimalinin olmamasını, o zaman Umumi Hıfzıssıha Kanunu'na (Genel Sağlık Bilgisi Kanunu) göre altı çocuğu sağ olarak dünyaya gelen ailenin yol vergisinden muaf tutulduğu bilgisini paylaşarak açıklar (Özberk, 2011). Niyazi Altunya zorlu yayla yaşamı içerisinde unutamadığı anlardan biri olarak öğretmen ve yazar olan ve 62 yaşında kanserden vefat eden kardeşi Hüseyin'in doğumunu şöyle anlatır:

Benden dokuz yaş küçük kardeşim Hüseyin'in ilginç doğumunu hâlâ hatırlarım. Yayladayız. Öğle vakti. Annem, Fatma yengeyi çağırmanımı istedi. Yenge yirmi yirmi beş dakika ötedeki davar evindeydi. Keçi sağıyordu; geliyorum, dedi. Ben hemen döndüm geldim, bu arada kardeşim doğmuş. Annem yarı baygın, ben yerdeki kilimi ya da çulu üstlerine örttüm. Şaşkındım. O arada yenge geldi. Hüseyin sağlıklıydı. İki yıl sonra kızamıktan bir büyüğü Ahmet öldü, Hüseyin yarı yoldan döndü. Hüseyin'i birkaç ölü çocuk doğurup sonra da kocasını kaybeden halam almak istedi. Hiçbirimiz razı olmadık. Çilemizi birlikte çekmeyi yeğledik.

Niyazi Altunya'nın doğduğu 1942 yılında tüm ülkede olduğu gibi, Toroslar'ın 1850 metre yukarısındaki Hacıahmetler köyünde de kıtlık ve kuraklık yaşanır. Öyle ki neredeyse köyün tüm oğlan çocukları ölür. Az ve verimsiz toprağında buğday, arpa ve çavdardan başka bir ürünün yetişmediği bu orman köyünde sorunların başını susuzluk çeker. Susuzluk nedeniyle komşu köyler arasında anlaşmazlıklar yaşandığı dahi görülür. Köylülerin temel geçim kaynağı kıl keçidir. 1950'lerde köye gelen el dokuma halı işçiliği önemli bir geçim kaynağı olma özelliğini 1970'lere kadar sürdürür. Kazancın büyük kısmının aracıya gittiği bu işçiliğin akciğer kanseri ve çeşitli ortopedik hastalıklara neden olduğunu belirten Niyazi Altunya, iki küçük kız kardeşinin halı işçiliği ile aile bütçesine önemli katkılar sağladığını sözlerine ekler.

Niyazi Altunya'nın, kişiliğinin oluşmasında, zorlu yaşam şartlarına karşın dayanışma ve paylaşımın ön planda olduğu ailesi büyük önem taşır. Niyazi Altunya babasını çocukluk hayallerinde önemli bir figür olarak tanımlar. Babası en yabani atları bile evcilleştirebilen, iki kilometrelik yoldan güğümlerle su taşıyarak üzüm bağı kuran, köyde ilk ve tek arı yetiştiriciliğini yapan güçlü bir babadır onun gözünde. Niyazi Altunya farklı merakları olan örnek bir insan olarak nitelendirdiği babası kadar güçlü olmayı her zaman hayal etmiş ancak bunu, okuyup kendi dünyasını kurarak yapması gerektiğini düşünmüştür. Komşu köydeki mahalle mektebinde okumuş ve askerde de yeni yazıyı öğrenmiş olan baba Mümin Altunya çocuklarının derslerine yardımcı olmaya çalışır. Kurallara uygun el yazısı yazabilen baba Altunya uzun yıllar mektuplaşma geleneğini sürdürür, uzaktaki çocuklarıyla mektuplaşır. Köyde eski yazıyla yazılmış olan mektuplar için de daima onun kapısı çalınır. Çocukların bakımıyla birlikte yayla işlerini de sırtlanana anne Havva Altunya ise okuryazar değildir. Çocuk sayısının fazlalığına ve kırsalın geleneksel yapısına rağmen ailede sevginin paylaşımı oldukça hakça ve hissedilir derecededir (Özberk, 2011):

Bunca sıkıntıya karşın sevgi açığımız olmadı. Zavallı annem, babam hiç ayırım yapmadan hepimizi sevdiler. Annem, ölen tüm çocuklarının çamaşırlarından birer örneği sakladı. Zaman zaman onları koklar, sever, ağlardı. Evlendikleri halde ablalarımın azıcık olan yağ, et, balımızdan payları ayrıldı. Bana da okula bal payımı gönderirlerdi. Tabii bana hiç düşmez, arkadaşlarım birer parmak alıp bitirirlerdi.

Niyazi Altunya'nın, sevgilerini cömertçe gösterdiklerini ifade ettiği, babası Mümin Altunya 78, annesi Havva Altunya 82 yaşında kanserden vefat eder (Özberk, 2011):

Ailemden aldığım bu terbiye, yaşamımın biçimlenmesinde çok etkili oldu. İki çocuğum, iki torunumu yetiştirirken onlardan aldığım eğitimin bir hayli etkili olduğunu düşünürüm.

Öğretmen okuluna girdikten sonra yaz aylarında ailesine köyün işlerinde yardım etmeye devam eden Niyazi Altunya kendisini hayalleri zengin bir çocuk olarak tanımlar ve hayallerinde güzel bir ev yapar, iyi cins hayvanlar, meyve, sebze yetiştirir. En çok da bol su bulmak ister. Yaşlılarından farklı şeyler yapmayı sever. El becerileri de iyidir. 7-8 yaşlarında tek ağaç şişle kendi kıl çoraplarını örmeye başlar. Babasından görerek ağaçtan kaşık, kirman gibi şeyler yapmaya çalışır. Hatta ilkokulun ilk sınıflarındayken şimşir ağacından küçük bir Atatürk büstü bile yapar.

Niyazi Altunya öğreniminin ardından başlayan çalışma yaşamıyla birlikte kendi çekirdek ailesinin temellerini atar. Diyarbakır'daki görevi sırasında, milli eğitim müdürünün acizliğine ve işlerin yürümemesine başkaldırır. Yaşadığı anlaşmazlık nedeniyle geçirdiği soruşturma üzerine Yozgat'a sürgün edilir. Burada ilkokul öğretmeni Süheyla Yortanlıoğlu ile tanışır. Yozgat küçük bir yerdir ve öğretmen de olsa bir erkek ve bir kadının baş başa kalmaları mümkün değildir. 2 Temmuz 1972'de evlenirler. Kızları Eylem 1973'te, Evren 1975'te dünyaya gelir. Böylece Altunya ailesi genişlemeye devam eder. Eylem diplomat, Evren müzik öğretmenidir. Sınıf arkadaşı Serdar Erdem Bayram'la evli olan kızı Evren'den "Torunlar benim hayatla bağlarımı yeniden güçlendirdi.

Onsuz bir dünyam yok” dediği Sarp ve Ada isimli iki torun sahibi olur.

Yaşamı süresince hukukun üstünlüğüne inandığını, hak ve sorumluluklar konusunda örnek bir yurttaş olmaya çalıştığını belirten Niyazi Altunya, kızının müzik bölümü sınavında uğradığı haksızlık üzerine iki ayrı dava açar ve kazanır. Öğretmen Dünyası Dergisi’nde (2014) yapılan bir söyleşide kızı Evren, babasını kahvaltılarında eğitimlerine kadar çocuklarının her şeyiyle ilgilenen, özverili ve çalışkan bir insan olarak nitelendirir.

Niyazi Altunya’nın çocukluğu, eğitim yaşamı ve hâlâ devam etmekte olduğunu belirttiği öğrenme süreci açısından önemli ipuçları içermektedir. Kendisi için örnek bir figür olduğunu belirttiği babası, dönemin temel eğitim kurumlarından olup dinî eğitim veren bir mahalle mektebini (sıbyan mektebi) bitirmiştir. Yeni yazı ile okumayı ve yazmayı 1929-1930 yıllarında askerlikte öğrenmiştir. Zira ordu (1928’den itibaren) bugün olduğu gibi, o dönemde de yetişkinlere okuma yazma öğretimi açısından önemli bir kurumdur. Cumhuriyet reformlarının henüz kırsal bölgelere ulaşmadığı bir dönemde hem eski hem de yeni yazıyı bilen Mümin Altunya ihtiyacı olanların kapısını çaldığı, sevilen ve sözü dinlenen, üretken ve çok yönlü bir kişi olup arıcılık ve üzüm yetiştiriciliği yaparak yaşadığı dağ köyünün gelişimine katkıda bulunmaya çalışmıştır. Anne ve baba Altunya’nın dindar olmalarına karşın çocuklarına dogmatiklikten uzak, paylaşım kültürünün ön planda olduğu ve sevginin cömertçe sergilendiği bir aile ortamı sundukları düşünüldüğünde; Niyazi Altunya’nın öğrenmeye, araştırmaya ve üretmeye dair ilgisinin ilk tohumlarının bu dönemlerde atıldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Niyazi Altunya’nın öğrenim yaşamı bir köy okulunda başlamıştır. İlk öğretmeni Gönen Köy Enstitüsü eğitim kursu mezunudur. Sonrasında gelen köy enstitülü öğretmeni için Niyazi Altunya “yazgımı değiştiren öğretmen” ifadesini kullanır (Özberk, 2011):

Tüm olanaksızlıklara karşın okul yaşamım, hele öğretmenim geldikten sonra çok canlandı ve renklendi. Öğretmenimden öğrendiklerimin çoğu hâlâ aklımdadır. Okula girmeden önce mahalle imamından dini bilgiler alırdık. İmam bizi, anlattığı yalan yanlış hikâyelerle dehşete düşürürdü. Ben korkudan geceleri terlere boğulur, uyur uyumaz da altımı ıslatırdım. Beni oldukça akıllı uslu bulan babam, anam, ablalarım buna bir anlam veremezler, kocakarı ilaçlarıyla önlemeye çalışırlardı. Örneğin hoca, komşunun tavuğuna taş atanın öbür dünyada dilinin ensesinden çıkarılıp onunla vücudunun tavana asılacağını söylerdi. Köyde yaşayıp da komşusunun tavuğuna taş atmamış çocuk olabilir miydi? Okula girince bunlardan kurtuldum ve dünyam çok sevimli hâle geldi. Eğitimcim de, öğretmenim de pozitif, sevilesi bir dünyanın temsilcisi idiler.

Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra girişilen modernleşme hamleleriyle birlikte eğitime verilen, laik değerler ışığında toplumu dönüştürme misyonu, öğretmen yetiştirmede hızlı sonuçların alınmasını sağlayacak bir model ihtiyacını doğurmuştur. Büyük çoğunluğu kırsalda yaşayan nüfusun öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere ilk olarak köy eğitimci yetiştirme kursları, ardından da köy enstitüleri açılmıştır. Her iki girişimin kazanımı olarak ifade edilebilecek modernleştirici öğretmenin birer örneği olan bu iki öğretmen Niyazi Altunya'nın öğrenim yaşamında büyük rol oynamış, aydınlanmacı dünya görüşünün ilk tohumları bu dönemde atılmıştır.

Beş yıllık Hacıahmetler Köyü İlkokulunu 1956 yılında bitiren Niyazi Altunya o yıl, kısa bir zaman önce köy enstitüsü olan Isparta-Gönen İlköğretmen Okulunu kazanır. Köy enstitülerinin kapatılmasının ardından açılan ilköğretmen okulları, öğretmen yetiştirmede oluşan boşluğu dolduramamış ancak Niyazi Altunya'nın ifadesiyle köy enstitüleri geleneğinden kalan uygulamalar köy kültüründen gelen öğrencilerin dönüşümünde büyük etki yaratmıştır.

O dönemde hâlâ köy enstitüsü geleneğinin devam ettiğini ifade eden Niyazi Altunya "gerekli dersler çıkarılabildiğinde bir hazinenin saklı olduğunu" belirttiği köy enstitüsü sisteminden çok etkilenmiş ve bu konuya araştırmalarında yer vermiştir. Köy enstitülerinin kuruluş amacı, işleyişi, kapatılma süreci ve etkilerinin, dönemin siyasi ve

kültürel arka planıyla anlatıldığı “Köy Enstitüleri Sistemi Toplu Bakış” adlı kitabında Altunya (2014:5) köy enstitüsü sistemini “Bu topraklarda yetişmiş yurtsever eğitimcilerin; Türk devriminin gerekleri ve ülke gerçekleri ile çağdaş eğitim bilimlerinin sentezinden yarattıkları özgün, ulusal bir modeldir” şeklinde tanımlar. Ona göre “çağdaş eğitimin dünyaya örnek olmuş kalesi” olarak nitelendirdiği köy enstitüleri “Yüzyıllarca ezilmiş, horlanmış, aşağılanmış köy insanının, bilimin mürşitliğinde yazgısını değiştirme mücadelesinin simgesidir. Bu nedenle de tarihteki yerini ve güncelliğini koruyor, koruyacaktır” (Altunya, 2014).

Meslek hayatına 1962 yılında atılan Niyazi Altunya bu tarihte Isparta Gönen İlköğretmen Okulundan mezun olur ve Hakkari'nin Ördekli (Kotranis) köyüne atanır. Öğretmenliğinin ilk yılları olduğu düşünüldüğünde, burada yaşadığı deneyimler onun için zorlayıcı olduğu kadar öğreticidir de. Köyde okul çağında 80-100 arasında çocuk olmasına karşın aileler okula gönüllü göndermemektedirler. Niyazi Altunya kız çocuklarının hiçbir şekilde okula gönderilmediğinin altını çizer. İki aylık bir uğraştan sonra 6'sı kız olmak üzere 46 öğrencinin okula devamını sağlar. O koşullarda bu durumu “olağanüstü” olarak nitelendiren Niyazi Altunya, öğrenci devamını sağlamada yasaların ve nutukların hiçbir işe yaramadığını belirtir. Köydeki jandarma karakolunu da hiçbir zaman bu işe karıştırmadığını ve kitaplarda yazmayan yöntemler deneyerek bunu başardığını belirtir. Bu başarıda köy enstitüsü geleneğinden kendisine kalan “ruh ve becerilerin” etkili olduğunu ifade eder. Bulduğu köye Siirt'ten yılda bir onarım, kalay, sepet örme gibi basit işleri yapan seyyar bir usta gelmektedir. Göreve başlarken yanında götürdüğü birkaç el aletinin yardımıyla bu işleri usta gidince kendisi yapmaya başlar. Sepet örer ve ördüğü sepetleri özellikle buna çok gereksinimi olan köylülere dağıtır. Niyazi Altunya'nın, dilini bilmediği bu insanlarla kurduğu gönül bağı okula gönderilen çocuk sayısının giderek artmasını sağlar. Okula ilk kez altı kız çocuğu gönderilir. Göreve başladığında tuvaleti, banyosu ve

mutfağı olmayan öğretmen odasına yerleşen Niyazi Öğretmen'e köy ağasının üvey annesi Sultan Ana, bunun ailesinin ve köyünün şerefi olduğunu söyleyerek her gün yemek getirmektedir. Kış geldiğinde, Sultan Ana burada kalamayacağını söyleyerek kendisini evlerinde kalmaya ikna eder. Niyazi Altunya Hakkari'ye son gidişinde çeşitli erzaklar alarak Sultan Ana'nın 30 nüfuslu evine yerleşir. Onun eve yerleşmesinden bir süre sonra evin nüfusuna bir bebek daha katılır. Niyazi Öğretmen, bulduğu ağaç parçalarıyla bebeğe bir beşik yapar ve anneye gönderir. Geleneklere göre mümkün olmayan bir şey gerçekleşir ve yeni doğum yapmış kadın gelip kendi dilinde dualar eder. Böylece ailede itibarı iyice yükselen Niyazi Altunya'nın, çalıştığı okuldaki kız öğrenci sayısı da haber yayıldıkça artmaya devam eder. Altunya göreve başlarken yanında getirdiği ilaç çantasıyla köylülerin sağlık problemlerine çare olmaya çalışır, her tür ihtiyaçlarında onlardan biri gibi yardımlarına koşar.

Çocukları okula kazandırmak için yaptıklarını anlattığı “Ördekli Mektupları” adlı yazısı Demet dergisinde yayımlanır. Altunya (1963:127-128) bu yazıda “sepet metodu” dediği yöntemini mizahi bir dille anlatır:

Eğitimde “sepet metodu” vardır dostlar. Ben bunun küçük çapta bir denemesini yaptım, çok iyi sonuç verdi, geniş alana uygulayanlar ve bu metodun ehli olanlar daha verimli sonuçlar almışlardır. Öğrendiğim öteki metotlar ise “bize sıra ne zaman gelecek diye?,” bekleyip duruyorlar.

Niyazi Altunya bu deneyimleriyle, öğretmenliğin sadece bir pedagojik formasyon olmadığının, başarılı bir öğretmen olmanın başlıca yönteminin insanlarla gönül bağı kurmak olduğunun altını çizer.

Bir yıllık kıta hizmetinden sonra kalan sekiz aylık askerlik süresini tamamlamak üzere kendi ilçesi olan Sütçüler'in Sağrak Köyü İlkokuluna atanan Altunya iki yıllık görevin ardından 1966 yılında, hayalini kurduğu Gazi Eğitim Enstitüsü Eğitim (Pedagoji) Bölümünü kazanarak buradan ayrılır. Gazi Eğitim Enstitüsünden mezun

olduktan sonra öğretmen olarak görev almayı istemesine karşın, müfettişe daha çok gereksinim olması nedeniyle Diyarbakır'ın Dicle ilçesine ilköğretim müfettişi olarak atanır. “Görev anlayışının farklı olduğunu” ifade eden Niyazi Altunya, öğretmenleri örgütlediği ve onlarla “yüz göz olup” müfettişlik itibarını zedelediği gerekçesiyle sık sık şikâyet edilir.

Eğitim müfettişliğinin plan inceleyip soruşturma yapmak, evrak imzalamak olmadığını, öğretmene yardım ve rehberlik etmek olduğunu ifade eden Niyazi Altunya müfettişlik mesleğine dair araştırmalarını ve izlenimlerini yıllar sonra “Türkiye’de Düünden Bugüne Eğitim Müfettişliği” kitabında bir araya getirir. Akgül’ün (2014) aktardığı üzere Altunya’nın, “Ben hayatım boyunca aykırı gittim. Müfettişliğim de, öğretmenliğim de, sendikacılığım da aykırıydı. Biz çağdaş eğitim, yenilik adına atarız tutarız; ama ‘Başka türlü nasıl olur’ u pek araştırmayız,” sözleri, onun sorunlara çözüm odaklı yaklaşma anlayışını göstermektedir.

Milliyetçi Cephe Hükümeti tarafından 1973 yılında müfettişlik görevine son verilen Niyazi Altunya, sürgünlerle geçen çalışma yaşamını 1993 yılında emekli olarak sonlandırır. Zorlu çalışma yaşamı boyunca öğrenimini de sürdüren Altunya, kendi ifadeleriyle “çok iyi düşünceler sonucu kurulmuş, Atatürk’ün yakın ilgisini görmüş, Cumhuriyet rejimine düşünsel kaynak olmuş ve uzun yıllar yoksul halk çocukları, özellikle kızlar için tek yüksek öğrenim kapısı olma özelliği taşımış” olan Gazi Eğitim Enstitüsünden mezun olmuştur. Ardından sırasıyla yüksek lisans düzeyinde eğitim veren Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsünü, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisansını, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesinde doktorasını bitirmiştir. Duygusal bağlarla bağlı olduğunu belirttiği Gazi Eğitim Enstitüsü tarihini, belgelere ve tanıklıklarla dayanarak anlattığı, 25 yıllık bir çalışmanın ürünü olan ‘Gazi Eğitim Enstitüsü: 1926-1980’

adlı kitabı 2006 yılında Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından yayımlanmıştır.

Niyazi Altunya Türkiye’de öğretmen örgütlenmesi tarihinin önde gelen tanıklarından ve aktörlerinden biri olarak kamu çalışanlarının 1990’dan sonra sendikal haklarının kazanılmasında tarihi bir adım olan Eğitim-İş Sendikasının kuruluşunda bizzat yer almış ve başından sonuna kadar sendikanın başkanlığını yürütmüştür. Niyazi Altunya’nın ‘Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi 1906-2015’ adlı kitabında ayrıntılarıyla anlattığı kuruluş sürecine göre o dönemde kamu görevlilerine grevsiz bir sendika hakkı konusunda Anayasa ve yasalarda bir boşluk, daha doğrusu serbestlik söz konusu idi. Öte yandan Birleşmiş Milletler Anayasası’nın, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin, ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) Sözleşmesi’nin örgütlenme, sendika özgürlüğü ve hakkını düzenleyen genel hükümleri yanında, Türkiye’nin 1951 yılında onayladığı 98 Sayılı ILO Sözleşmesi ile 1954 yılında onayladığı Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Avrupa Sosyal Şartı tüm çalışan ve çalıştıranlara örgütlenme, sendika, toplu pazarlık hakkı içeren hükümler getiriyordu. Niyazi Altunya’nın ifadeleriyle EĞİTİM-İŞ, iç hukuktaki söz konusu serbestlik ilkesi ile uluslararası hak belgelerine dayanılarak, alanında hak arama mevzuatını önceleyerek kurulan ilk örnektir. Ayrıca Danıştay’ın EĞİTİM-İŞ’in kuruluşuyla ilgili aldığı kararlar sonraki davalarda emsal oluşturmuştur. Sonrasında ülkenin politik atmosferiyle birlikte öğretmen örgütlenmesi de çeşitli değişim ve dönüşüm süreçleri geçirmiş ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan fikir ayrılıkları EĞİTİM-İŞ’in bölünmesine sebep olmuştur. Niyazi Altunya Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi (1906-2015) adlı kitabında Türkiye’de öğretmenlerin yaklaşık yüz on yıllık örgütlü mücadele sürecini tarihsel bütünlük içerisinde ilk öğretmen örgütünün kurulmasından başlayarak günümüze kadar anlatır.

Altunya (2013) kendi sendika yöneticiliği deneyimi ile kuramsal veriler ışığında uyulması gereken sendikal ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- Sendikal bağımsızlık (Sendikanın işveren, siyasi parti ve oluşumlardan bağımsız olması, bu tür tercihlerin sendikaya taşınmaması)
- İç demokrasi ve katılım (Seçimlerin güvenilir bir şekilde etik ilkelere göre yapılması ve çoğunluk yönetiminin yanı sıra azınlığa da yönetime katılma hakkının tanınması)
- Yetki-sorumluluk dengesi (Yetkili kişilerin aynı zamanda sorumluluk da taşıması)
- Karar süreçlerinde çift yönlülük (Gerekli durumlarda karar mekanizmasının yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya olacak şekilde ve tüm basamaklardan geçecek şekilde işletilmesi)
- Öncelikler (Dezavantajlı üyeler için ek önlemler alınması)
- Demokratik hiyerarşi (Sendikanın örgütsel yapısının, işverenin birimi bulunan her yerde, onun hiyerarşideki derecesine göre oluşması)
- Örgüt ahlâkı (Baskı, savurganlık, çıkar sağlama, hile yapma vs. davranışlardan uzak durulması)

Altunya (2013) sendikacılık süreci boyunca edindiği deneyimler ve çıkarılan dersler ışığında sendikanın işlevini, “üyelerinin çalışma yaşamından doğan ortak ekonomik, sosyal, mesleki hak ve çıkarlarını koruyup geliştirmek” şeklinde ifade eder. Ayrıca sendikanın, ülkenin varlığını tehlikeye sokan gelişmelere karşı aynı anlayıştaki diğer sendikalarla ve başka demokratik oluşumlarla işbirliği yapabileceğini belirtir. Ona göre böyle durumlarda tek ölçüt sendikanın varlığını, kimliğini, bağımsızlığını tehlikeye sokmamaktır.

Çünkü sendika, mücadele için en gerekli araçtır. Ülke çıkarları için başka örgütlerle birlik ve dayanışmada ortak bir simge olmalı ya da bu tür eylemlere hiç simge kullanılmadan katılım sağlanmalıdır. Türkiye siyasi tarihinde önemli bir mesele olan ve öğretmen örgütlerinde bölünmelere neden olan “ana dilde eğitim” konusunda Altunya'nın (2013) şu görüşleri tartışmaya açıktır:

Anadillerin öğrenilmesi, öğretilmesi gibi temel bir insan hakkı kötüye kullanılarak ülkede birden çok “resmi dil” yaratmaya çalışanların niyetini masum saymaya olanak yoktur.

Eğitim kavramının ideolojilere göre değişebildiğini ve eğitimin her kesim tarafından kendi dünya görüşüne göre kullanılan bir araç olduğunu belirten Altunya (2013), gerçek örgütçülerin bu aracı kullanmada akıllı davranıp gerekli ustalığı göstermeleri gerektiği üzerinde durur:

Sendikal taleplerimizin toplum vicdanında haklılık kazanması için en güçlü aracımız eğitimidir. Eğitime biz sahip çıkmazsak başkaları sahip çıkar, çıkmaktadır da. Köy Enstitülü öğretmenlerin idealistliğini, çalışkanlığını başkalarına kaptırmamalıyız.

Kamuoyundan büyük destek görmüş olduğunu belirttiği 1969 Büyük Öğretmen Boykotu'ndan çıkarılacak önemli dersleri Altunya (2013) şöyle sıralar:

- Eylem; hizmet kolumuzun özelliğine, mesleğimizin saygınlığına ve ağırlığına uygun olmalıdır.
- Eylem; konusuyla sınırlı olmalıdır. Örneğin, eğitim çalışanlarının sıkıntılarını dile getirmek üzere yapılan bir mitingde konuyla ilgisi olmayan sloganlar atılırsa, bu eylemin yararı değil, zararı olur.
- Eylem; kamu vicdanında yer bulmalı, haklı ve yerinde sayılmalı, toplumdan destek görmelidir.

- Başka kuruluşlarla ortak yapılacak eylem; sendikanın özvarlığını, asli işlevini yok saymamalıdır.
- Eylem; fetiş haline getirilmemeli, sık sık yinelenmemeli, eylem için eylem yapılmamalıdır.

Niyazi Altunya çalışma yaşamı süresince sadece görevini en iyi şekilde yerine getirmekle kalmamış, haksız ve hukuksuz uygulamaların da karşısında olmuştur. Soruşturmalar ve sürgünlerle sonuçlanan bu karşı duruşun tek başına yeterli olmadığını belirtmiş ve örgütlü mücadele gücünün altını çizmiştir.

Altunya aynı zamanda doktora tezine de konu olan eğitim hakkı konusuna çalışmalarında yer vermiştir. Ona göre (2013) eğitim temel bir insan hakkıdır ve başka hak ve özgürlükleri kullanılır hâle getiren, hatta bazılarının ortaya çıkmasını sağlayan bir haktır. Çünkü görülecek iyi bir eğitim, en temel insan hakkı olan yaşam hakkının daha yeterli ve sağlıklı kullanılmasını sağlayacaktır. Aileden temel bilgi ve becerilerin elde edilmesiyle başlayan ve yeterli eğitim hakkıyla devam eden eğitim sürecinin, öğrenme özgürlüğü olmadan sürmesi mümkün değildir. Nitekim, meslek sahibi olma, haklarını bilme ve kullanma bilincine sahip olma, bir özne olarak yönetime katılma, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı olma, çevreyi koruma gibi bir çok sorumluluk, hak ve özgürlük, eğitim ve öğrenim görmeyi gerektirmektedir (Altunya, 2013:37):

Eğitim; bilimsel düşünmeyi geliştirme, akli özgürleştirme, çocuklara ve gençlere yön duygusu kazandırma, yaşamsal becerileri öğretme, demokrasi ve yurttaşlık bilinci uyandırma gibi çok önemli işlevlere sahiptir.

Eğitim; aynı zamanda öteki hak ve özgürlükleri doğuran ve onları emzirip geliştiren temel bir insan hakkıdır.

Eğitim; devrim, değişim ve yenilenme bilincini yaratıp geliştiren, toplumsal dönüşümü hızlandıran en önemli araçtır. Gerçek devrimciler eğitimin uyarma ve yönlendirme gücünden yararlanırlar. Onun için Atatürk, devrimleri kökleştirmede öncelikle eğitime ve öğretmenlere el uzatmıştır. Onun

başöğretmenliği bir gösteri değil, bir liderin sorumluluk bilincinin gereği idi.

Bugün gelinen noktada eğitimin ticarileştirilmesi, okullarda eğitim ortamlarının sağlıksızlığı, eğitim içeriklerinin bilimsellikten uzak ve yetersiz oluşu, liyakat ilkesine uyulmadan yapılan yönetici atamaları sonucu eğitimin kötü yönetiliyor olması, öğretmen yetiştirmedeki karmaşa ve öğretmenlerin ekonomik ve sosyal haklarındaki yetersizlikler Altunya'nın eğitim sorunlarına dair üzerinde durduğu önemli başlıklardır. Ona göre Türkiye'de eğitim hakkını gerçekleştirmenin hukuksal bir sorun değil, bir politika sorunudur.

Niyazi Altunya eğitim hakkının gerektiği gibi sağlanmasının koşulu olarak birtakım değerlendirmelerde bulunmaktadır (2013:335):

- Eğitim sorununu çözenin temel koşulu, halktan yana, önceliği sosyal devlete veren ve eğitime yatırım yapan siyasal iktidarın bulunmasıdır. Okulda yaşam hakkını korumayı da içeren ve uzun yıllar isteyen eğitim hizmeti, ciddi yatırım ister. Türkiye'de bunu yapmayan iktidarın fazla bahanesi yoktur. Bu konuda aileler yıllardır gerekli özveriye göstermişlerdir.
- Eğitim hakkı, okula kavuşma ile sınırlı değildir. Akla dayanmayan, kişiliği özgürleştirmeyen, sağlıklı yaşamı sağlamayan eğitim, gerçek anlamda hak değildir. Onun için din ve ahlak eğitimi adı altında, gerek okullarda, gerekse resmi ve özel yurtlarda yürütülen baskı ve koşullandırmanın önüne geçilmelidir. Bu konuda ailelerin de uyanık olması gerekir. Aileler verdikleri vergi ve oylara sahip çıkmalıdır. Öğretmen sendikaları programlara ve uygulamaya sokulan dogmalarla mücadele etmelidirler.
- John Dewey'in, "Öğretmen ne kadar iyiye, eğitim de o kadar iyidir" sözü bugün de geçerlidir. Gelişen teknoloji öğretmenin yerini tutamayacağı gibi, tam aksine teknoloji ancak iyi öğretmenin elinde işe yarayacaktır. Eğitimin gerçek bir hak olabilmesi için, iyi yetişmiş, bilime inanmış, meslek ahlakı, sorumluluk duygusu yüksek, varlık nedeninin öğrenciler olduğuna inanan öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bu, yetişkin eğitimi için de geçerlidir. Öğretmenlerin sendikalarına bu konuda da çok büyük sorumluluk düşmektedir.

Niyazi Altunya'nın, Türkiye'nin eğitim tarihi içerisinde önemli gördüğü konu başlıklarından biri de öğretmenlerin nitelikleri ve yetiştirilmeleridir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme deneyiminin çok

zengin olduğunun ve bu deneyimden yararlanılması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu konudaki tespit, görüş ve önerilerini ‘Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi 1848-2018’ adlı araştırmasında özetlemiştir. Altunya (2018:4) bu çalışmanın yazılma amacını “bu kitapçıkta; zamanı kısıtlı olanlarla konuya başlangıç yapmak isteyenlere, ülkemizde öğretmen yetiştirme konusundaki birikim ve deneyimin kısa ve öz olarak tanıtılması amaçlanmaktadır” sözleriyle ifade etmiştir. Özberk’in (2011:66) belirttiği üzere Altunya, mesleğine her koşulda sevgi ve saygı duyduğunu, son yıllarda kendisini en çok üzen şeyin öğretmenlerin çok az okuması olduğunu şöyle ifade etmiştir:

Öğretmenliği kendim seçmedim, seçme şansım da yoktu. Ama çok sevdim. Onunla akademik, pratik yönden çok ilgilendim. Hiçbir sürgün, ceza benim öğretmenliği sevmemi engelleyemedi. Öğrencilerle yüz yüze gelince tüm öfkemi, sorunlarımı rafa kaldırıyorum. Hiçbir zaman, bu paraya bu kadar çalışılır, demedim. Bunu diyenlerden nefret ederim. Benim öğretmenlerim böyle düşünselerdi ben olmazdım.

Niyazi Altunya’ya göre, Cumhuriyet devrimcilerinin eğitim sorununu çözmek için ilk el attığı konu öğretmen yetiştirmeydi ve devrimin kültürü imparatorluktan kalan zihniyetle yaratılamaz ve yayılamazdı. Cumhuriyet’in ilk on yılında öğretmen yetiştirme açısından laikleştirme, yasal düzenleme, statü belirleme, değişik modeller oluşturma ve eleman yetiştirme bakımından önemli bir birikim yaratıldığını ifade eden Altunya, buna rağmen devamında gösterilen çabanın öğretmen yetiştirmeye ve öğretmen açığını kapatmaya yetmediğini belirtir. Niyazi Altunya bugün gelinen noktada eğitim fakültelerindeki mekan ve altyapı yetersizliği, öğrenci ve aday kaynağı seçimi, eğitim ikliminin olumsuzluğu şeklinde sıraladığı sorunların çözümü için, meslek kuruluşlarının görüşleri de alınarak, MEB ve eğitim fakülteleri temsilcileri ile öğretmen yetiştirme standartlarının belirlenmesi gerekliliğinin altını çizerek, Her iki kurum eşgüdümünde öğretmen yetiştirmeye ilgili kısa ve uzun erimli bir planın yapılması,

yapılacak olan plana göre belirlenen sayıda yetiştirilecek öğretmen adaylarının sınavla seçilip burslu okutulması gerektiği üzerinde durur.

Niyazi Altunya 1979'da ayrı bir "Eğitim Üniversitesi" açılması görüşünü ilk ortaya atan kişidir. Ayrıca, açılacak *eğitim üniversitelerinin* branş sayısı bakımında hayli zengin olacağını ve başka ülkelerde de bunun başarılı örnekleri olduğunu belirtmektedir. Bunun için, üç büyük ilde birer eğitim üniversitesi, durumu uygun olan diğer üniversitelerde de okul öncesi eğitim, sınıf ve iş eğitimi öğretmeni yetiştiren eğitim fakültesi ya da bölüm açılmasını önerir. Yine lisansüstü eğitim de *eğitim üniversitelerinin* çatısı altında olacaktır. Altunya'nın değerlendirmeleri ağırlıklı olarak öğretmen yetiştiren kurumların yapılanması ve programları üzerinde toplanmaktadır.

Niyazi Altunya'nın çalışmalarına konu olan bir diğer başlık ise laiklik ve laik eğitim konusudur. Altunya Türkiye'de laiklik ve laik eğitim tartışmalarının yeniden güncel hâle gelmesinin nedenini, son yıllarda din istismarcılığının yoğunluk kazanması ve laikliğin amacından saptırılması çabaları olduğunu belirtir. Devamında, Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte kurulan yeni devlet düzenini "Ortada dinsel inancına sıkı sıkıya bağlı halkla kurtarılmış bir ülke ve onların özgürleşmesi amacıyla kurulmuş yeni bir siyasal rejim vardı" şeklinde tanımlar (Altunya, 2010). Cumhuriyet rejimi tanrı egemenliği yerine ulus egemenliğine dayalı bir düzeni hayata geçirebilmek için din ve devlet işlerini birbirinden ayırmış ve bu doğrultuda yasal düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemeler laik devlet düzenini kurma ve pekiştirme yanında, bireyin inanç özgürlüğünü de garanti altına almaktadır (Altunya, 2010:18):

Ancak, o yıllarda Cumhuriyet rejiminin değerleri ile çoğunluğu cahil bir kitlenin dinsel gereksinmesi arasında bir denge kurmak da kolay değildi. En ufak bir ödün verme durumunda gerek genel, gerekse mesleki din eğitiminin, yıkılan teokratik düzenin değerlerini geri taşıyacağı kuşkusuz devrimcileri ciddi biçimde kaygılandırıyordu. "Dinle devlet işlerini ayırdık" demek sorunu

çözmüyordu. Bunları Devletin gözetim ve denetiminden tümünden uzaklaştırmak; din hizmetlerinin ve din eğitiminin cemaatlere bırakılması demek olurdu ki, devrimciler bunu göze alamazlardı. Çözüm, eski Türk devletleri ile Osmanlı Devleti'nin din işlerini devlet gözetiminde tutma geleneği ile modern laiklik kavramı arasında bir denge kurmaktı. Din eğitimi de bu denge üzerinde gidecekti.

Kuruluş sürecinden itibaren yapılan düzenlemeler, değişen hükümetlerin ideolojik bakış açılarına göre şekil değiştirmiş, din ve devlet arasındaki ilişki bir türlü laik eksene oturtulamamış ve çözülemeyen bir dizi sorun güncelliğini korumaya devam etmiştir. Niyazi Altunya'nın yaşam öyküsü Türkiye'nin geçirdiği ekonomik, toplumsal ve politik değişim/dönüşüm sürecinin eğitim alanına yansımaları bağlamında toplumsal bir bellek olma özelliği taşımaktadır. Köyde dünyaya gelmiş bir çocuğun yazgısını kırmasıyla şekillenmiş olan yaşamı, Niyazi Altunya'yı Türkiye aydınlanma tarihinin önemli bir figürü hâline getirmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte laikliği benimsemiş ve ortak değerler etrafında birleşmiş bir ulus yaratmada eğitim, önemli bir araç olmuş ve bu yolda atılan adımlar yoksul yetenekli köy çocuklarına eğitim ve öğrenim şansı tanımıştır. Bu çocuklardan biri olan Niyazi Altunya'nın bilinci bu idealler etrafında yoğunlaşmış, laiklik ve ulusçuluk ilkesi düşünce dünyasının temelini oluşturmuştur. Köyde doğup büyümüş bir çocuğun, yazgısını kırarak ülkenin önemli kurumlarında eğitim alabilmesinin, Cumhuriyet kazanımlarının bir sonucu olduğu söylenebilir. Bu yönüyle Niyazi Altunya'nın yaşam öyküsü, bir dönemi ve bir kuşağı tanımak ve anlamak için önemli bir kaynaktır. Türkiye eğitim tarihinin, bugünü ve geleceği şekillendirmede rehberlik edecek büyük bir birikime sahip olduğunu her fırsatta dile getiren Niyazi Altunya'nın araştırmaları, bu birikime katkı sunmak adına yapılmış kapsamlı çalışmalardır.

KAYNAKÇA

- Akgül, S. (2014). Niyazi Altunya, Niyazi Altunya'yı Anlatıyor. *Öğretmen Dünyası*, 417, 39-54.
- Altunya, N. (1963). Ördekli Mektupları. *Demet Dergisi*. 127-128.
- Altunya, N. (1963). Bu Kızlar, Yarınki Analar. *İmece Dergisi*. 25, 16-17.
- Altunya, N. (2000). *Eğitimde Geleceğe Bakış*. İstanbul.
- Altunya, N. (2003). Anayasa Açısından Türkiye'deki Eğitim ve Öğrenim Hakkı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Altunya, N. (2009). *Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi*. İstanbul: Uygun Basım.
- Altunya, N. (2013). *Eğitimcilerin Sendikası Nasıl Olmalı Neler Yapmalı*. Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Altunya, N. (2014). *Köy Enstitüsü Sistemi Toplu Bakış*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Altunya, N. (2014). *Türkiye'de Dünden Bugüne Eğitim Müfettişliği*. Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Altunya, N. (2015). *Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip*. Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Altunya, N. (2015). *Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layiha (1926)*. Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Altunya, N. (2018). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Öğretimi Başlangıçtan 1965'e Kadar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altunya, N. (2018). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi (1848-2018)*. Ankara: Öğretmen Dünyası.
- Çelebioğlu, S. (2007). Türk Edebiyatı'nda Modern Biyografinin Doğuşu (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Dursun, O. (2013). Örgütlenme ve Meslek Örgütü. *Bilgisayar Mühendisleri Odası Dergisi*. Erişim adresi: <https://dergi.bmo.org.tr> (16 Nisan 2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

- Güçlü, F.(2014). Ülkemizin Yetiştirdiği Değerli Bir Eğitimci ve Bilim Adamı. *Öğretmen Dünyası*. 417- 53.
- Güvercin, G. (2015). Biyografik Araştırmalar ve Biyografik Anlatı Görüşmesi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed). Niteliksel Araştırma Yöntemleri (ss. 172-184). İstanbul. Anı Yayıncılık.
- Kara, Ç. (2017). Biyografi: Etnograflar İçin Yöntem Ve Öneriler. *Millî Folklor*, 29 (116), 74. Erişim adresi: <http://www.millifolklor.com> (8 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.)
- Kirby, F. (1961). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. Ankara: İmece Yayınları.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Narlı, M. (2009). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Öner, N. (2016). *İlköğretmen Okullarında Bir Zamanlar: Isparta Gönen İlköğretmen Okulu*. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr>
- Özberk, F.(2011) Niyazi Altunya: Örgütçü Bir Cumhuriyet Öğretmeni. *Bilim ve Ütopya*, 202, 66-81.
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Sarıhan, A. (2014, Eylül). Örgütçü Altunya: Yiğidi Öldür, Hakkını Yeme. *Öğretmen Dünyası*. 417, 47-49.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yentürk, N. (2014). Niyazi Altunya’nın Eğitimci Kişiliği. *Öğretmen Dünyası*. 417, 54-55.
- Yıldız, A. (2014). *Öğretmenliğin Dönüşümü*. Ankara: Kalkedon Yayınları.

EK 1: BİBLİYOGRAFYA

Niyazi Altunya'ya Ait Çalışmalar:

Altunya, N. (1978). Teftiş ve Değerlendirme.

Altunya, N. (1993). Anahatlarıyla Özlük ve Meslek Sorunlarımız, Ankara: Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Dizisi.

Altunya, N. (1996). EĞİTİM-İŞ Deneyimi, Ankara: Ürün Yayınları.

Altunya, N. (1996). EĞİTİM-SEN: Değerlendirme ve Öneriler.

Altunya, N. (1996). Eğitim Hakkı.

Altunya, N. (1996). İlköğretim Okulları İçin Hayat Bilgisi 2.

Altunya, N. (1996). İlköğretim Okulları İçin Hayat Bilgisi 3.

Altunya, N. (1998). İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7.

Altunya, N. (1998). İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8.

Altunya, N. (1999). Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı: Görüş ve Öneriler, Ankara: Ürün Yayınları.

Altunya, N. (1999). Lise Demokrasi ve İnsan Hakları.

Altunya, N. (2002). Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri, Ankara: Düzgün Yayınları.

Altunya, N. (2003). Eğitim Fakülteleri İçin Vatandaşlık Bilgisi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Altunya, N. (2003). Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğrenim Hakkı, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı. (Aslı Doktora Tezi)

Altunya, N. (2006). Gazi Eğitim Enstitüsü: 1926-1980, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.

- Altunya, N. (2008). Eğitimde Geleceğe Bakış, Ankara: Düzgün Yayınları.
- Altunya, N. (2009). Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi, Ankara: Uygun Basım.
- Altunya, N. (2011). Türkiye’de Laiklik ve Din Eğitimi, Ankara: Can Matematik Eğitim Yayınları.
- Altunya, N. (2013). Eğitimcilerin Sendikası Nasıl Olmalı / Ne Yapmalı?, Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- Altunya, N. (2014). Köy Enstitüsü Sistemi: Toplu Bakış, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Altunya, N. (2014), Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati 1894-1 Ocak 1929, Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Altunya, N. (2014). Türkiye’de Dünden Bugüne Eğitim Müfettişliği, Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Altunya, N. (2015). Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi 1906-2015, Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Altunya, N. (2015). Türkiye’de Ulusal Eğitimin Kuruluş Süreci, Ankara: Eğitim-İş Eğitim Yayınları.
- Altunya, N. (2015). Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layiha (S.C. Antel’in bu yazısını yeni harflere aktardı.), Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Altunya, N. (2015). Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip, Ankara: Eğitim-İş Eğitim Yayınları.
- Altunya, N. (2017). Öncü Milli Eğitim Bakanlarından Saffet Arıkan, Ankara: Pegem Yayınları.

Altunya, N. (2018). Türkiye’de Eğitim Bilimleri Öğretimi Başlangıçtan 1965’e Kadar, Ankara: Pegem Akademi.

Altunya, N. (2018). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi, Ankara: Öğretmen Dünyası.

Mektuplar:

Altunya, N. (1963). Ördekli Mektupları. *Demet Dergisi*. 127-128.

Altunya, N. (1963). Bu Kızlar, Yarınki Analar. *İmece Dergisi*. 25, 16-17.

Niyazi Altunya’ya Dair Yazılar:

Arıkan, Z. (2009). Orta Muallim Mektebi’nden Gazi Eğitim Enstitüsü’ne, Yeniden İmece, 106.

Arıkan, Z. (2011). Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi, Yeniden İmece, Kitaplar Arasında.

Apaydın, R. (2007). Gazi Eğitim Enstitüsü, abece Eğitim ve Ekin Dergisi – Kitap Tanıtımı, 254.

Bakırcıoğlu, R. (2008). Gazi Eğitim Enstitüsü’nden Köy Enstitülerine-1 – abece Eğitim ve Ekin Dergisi, 259.

Binbaşoğlu, C. (2007). Gazi Eğitim Enstitüsü, Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü: 1926-1980, Çağdaş Eğitim Yeni Çıkan Kitaplar, 341, 17-20.

Binzet, A.C. (2007). Gazi Eğitim Enstitüsü 1926-1980, Cumhuriyet Ankara.

Bulut, R. (2008). Dr. Niyazi Altunya ve Gazi Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Dünyası, Değerlerimiz.

Çağlar, D. (2007). Gazi Eğitim Enstitüsü, Çağdaş Eğitim, Yeni Çıkan Kitaplar, 344, 45-46.

- Gerede, İ. (2005). Köy Enstitüleri ve Niyazi Altunya, Sakarya.
- İncebayraktar, Ö. (2007). Gazi Eğitim Enstitüsü” kitabı ve Dr. Niyazi Altunya, abece Eğitim ve Ekin Dergisi, Kitap Dünyasından. 250.
- Karakuş, H. (2007). Anıt Okul Anıt Kitap, abece Eğitim ve Ekin Dergisi – Kitap Dünyasından, 255.
- Öztürk, C. (2008). Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Tarihi Literatürü, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 12, 487-519.
- Poyraz, O. N. (2007). Bir Öncü Kurumun Öyküsü: Gazi Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Dünyası, Öğretmenin Kitaplığı.
- Yağcı, Ö. (2007). Dr. Niyazi Altunya’dan ‘Gazi Eğitim Enstitüsü Tarihi’ – Toplumsal Koşullardan Yaratılmış Bir Sentez, Cumhuriyet Kitap, Sayı 918.

Teknoloji Okuryazarlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu ile Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı Verileri Kapsamında Ülkemizde Teknoloji Kullanım Durumu*

*Recep Bozer***

ÖZET

Sosyal, kültürel, ekonomik ve politik gelişmeler birey ve toplum ihtiyaçlarının sürekli değişmesine neden olurken, kültürel pratikler dahilinde toplumsal olarak kurgulanan okuryazarlık olgusunun içeriği de farklılaşan ihtiyaçlar bağlamında değişmektedir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri alanında son yıllarda yaşanan gelişmeler sonrasında okuryazarlığın teknoloji kavramıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

* ***Technology Literacy and Technology Usage In Turkey In The Scope Of "Turkish Statistical Institute" And "The Programme For The International Assessment Of Adult Competencies" Data***

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

** *PhD Student, Ankara University Graduate School of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education*

Günlük yaşamın her alanına dahil olan teknoloji, bireylerin yaşama şekillerini ve iş yapma biçimlerini büyük oranda etkilemektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin belirleyici olduğu yeni düzende farklı sosyal, kültürel ya da ekonomik arka plana sahip olan bireylerin, teknolojiyle çevrili hayata dahil bir şekilde çevrelerine uyum sağlayabilmeleri, birey olarak toplumda var olabilmeleri ve teknolojinin sunduğu imkanlardan yararlanabilmeleri için teknolojiyle ilgili yeterliliklerini geliştirmeleri ve birer teknoloji okuryazarı olmaları önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’de teknoloji okuryazarlığı ve teknoloji kullanım durumunun ne olduğunun temel düzeyde analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde, ülkemizde bilgi ve iletişim teknolojilerinin temeli olarak görülebilecek bilgisayar ve internet teknolojisinin bireyler arasında edinim ve kullanım durumunun ne olduğu sorusuna yanıt aranmaktadır. Çalışmada, Türkiye İstatistik Kurumu ile Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’nden elde edilen veriler esas alınmaktadır. Bu kapsamda, çalışmanın genel amacına uygun olarak, ülkemizde teknoloji kullanımıyla ilgili genel bir perspektif sunması nedeniyle, öncelikle, Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yürütülen Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması’nın yaş, cinsiyet, eğitim ya da işgücü durumu, icra edilen meslek gibi farklı parametrelere bağlı çıktıları analiz edilmektedir. Sonrasında ise ülkemizin durumunun uluslararası alanda değerlendirilebilmesi amacıyla, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü tarafından yürütülen Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı’nın teknoloji kullanımına ilişkin sonuçlarına değinilmektedir. Alanyazın taraması ve belge taraması yöntemleriyle elde edilen veriler, tanımlayıcı araştırma yöntemine uygun olarak analiz edilmektedir.

Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarından, her ne kadar bazı değerlendirme parametrelerinde yüksek kullanım oranları görünse de, bireyler arasında bilgisayar ve internet kullanım oranlarının genel olarak henüz yeterli seviyede bulunmadığı görülmektedir. Özellikle kadın, yaşlı, eğitim seviyesi düşük ya da işgücüne dahil olmayan bireyler gibi toplumda halihazırda sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda dezavantajlı konumda bulunan bireylerin bilgisayar ve internet teknolojilerini toplumun diğer kesimlerine oranla halen sınırlı bir biçimde kullandığı görülmekte olup,

söz konusu bireyler arasında bu kapsamda bir teknoloji okuryazarlığından bahsedilememektedir. Öte yandan, Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı'nın teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisine yönelik araştırma sonuçları ülkemiz açısından daha olumsuz bir tabloyu ortaya koymakta olup, 16 ile 65 yaş arası yetişkinlerimizin en alt düzey yeterliliklerinin bulunduğu, söz konusu bireylerin sadece %0,9'unun üst düzey beceri sınıfına dahil olabildiği ve ülkemizin tüm değerlendirme düzeylerinde diğer ülke ortalamalarının gerisinde kaldığı görülmektedir. Her iki araştırma çıktısı da göstermektedir ki, ülkemizde halen geniş bir kesim, teknolojinin yeterli kullanılmıyor olmasına bağlı olarak onun olası imkanlarından faydalanamamaktadır. Bu itibarla, ülkemizdeki bireylerin geleneksel anlamıyla okuryazarlıklarının artırılmasının yanı sıra, teknolojiyle ilgili yeterliliklerinin geliştirilmesi ile onların teknoloji okuryazarı olan birey konumuna getirilmeleri, günümüzde en azından teknolojiden ve teknoloji kullanımından kaynaklanan dezavantajların aza indirilmesi, giderilmesi ve bölünmelerin engellenmesi açısından önem taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Okuryazarlık, Teknoloji, Teknoloji Okuryazarlığı, Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması, Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı

ABSTRACT

While social, cultural, economic and political developments lead to a constant change in individual and community needs, the content of socially constructed literacy within cultural practices changes in the context of differentiated needs. It is seen that literacy is associated with the concept of technology especially after the developments in information and communication technologies.

Technology, which is included in every field of daily life, greatly influences the way people live and their way of doing business. In a new system where information and communication technologies start to integrate to every aspect of daily life profoundly, it is important that they develop their

technology competencies and become a technology literate. This is important in order for individuals to adapt to their environment in a way that is surrounded by technology, to exist in society as an individual and to benefit from opportunities that come with technology even if they have different social, cultural or economic backgrounds.

This study firstly focuses on the acquisition and use of computer and internet technology, the basis of information and communication technologies, among individuals based on different parameters such as age, gender, education or workforce status and the profession. The study also aims to put forward the situation in our country in terms of technology literacy, which emerges as one of the many literacy concepts, in the context of everyday practices and needs that change as a result of the spread of information and communication technologies. To this end, the results of the Household Use of Information Technologies Research which is conducted by Turkey Statistical Institute (TUIK) are used. Afterwards, the results of the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) Program carried out by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) are discussed in order to evaluate the situation of our country in the international arena.

According to the results of the research conducted by TÜİK, although there are high utilization rates in some evaluation parameters, the rates of computer and internet use among individuals are generally not yet sufficient. It is seen that individuals who are already disadvantaged in social, cultural and economic terms in the society such as women, the elderly, individuals with low education level or those who are not in the labor force, still use computer and internet technologies in a limited way compared to other segments of the society. Thus, due to the inadequate use of technology, the sector in question is not able to benefit from the possibilities that exist in a large area where technology is nowadays being used. However, the social, cultural and economic development of individuals is taking place in a way that is related to technology and the fact that technology can be used in many areas is considered as a prerequisite. For this reason, not only the technology dimension, but the differentiation in all areas of life is growing, which results in a deepening gap among individuals every day.

On the other hand, when the results of PIAAC are examined in terms of problem solving skills in technology intensive environments, a more desperate situation is encountered. According to the results, through which it can be observed that individuals between the ages of 16 and 65 have the lowest level qualifications in terms of problem-solving skills in technology-intensive environments (only 0.9% of the individuals have been included in the upper-level skills class), our country is far behind the averages of OECD countries with the points received at each level of evaluation. According to this, it is not possible to talk about a technology literacy which is widely defined in the literature as an individual who is aware of technology, acquires technology, uses and develops critical thinking.

Considering the emphasis made by international institutions and organizations such as the European Union or the United Nations, in addition to the traditional definition and meaning of literacy, it can also be seen as a tool for inclusion in society. Along with the inclusion of the technology, which is related to this phenomenon and which enables the expansion of the content of the concept, the natural result of the individual's self-realization will depend on his / her ability to use technology and technology today. Therefore, to reach information and communication technologies in our country, to obtain the technologies in question, to integrate these into life as necessary and to use them, in short, to be a technology literate is considered valuable for every disadvantaged person in society such as the elderly, disabled, women and individuals with economic or educational disabilities, who need to be given special attention, especially in terms of being included in life socially, culturally and economically, without discrimination. Considering the fact that young people are easily adapting to the changes that come with technology due to the fact that they have grown up in a technology-intensive world, and that they use the computer and internet as the basic part of the information and communication technologies, enabling adults to become technology literate is regarded extremely important. Increasing adults' competencies related to technology, evaluating the relations between technology and their use of technology on a regular basis by investigating them, and implementing the policies that will make them a technology literate depending on the results obtained are also of great

importance for preventing the disadvantages, splits and gaps arising from the existing conditions in our country from reaching the larger dimensions. As Kellner (2001: 110) states, there is a division between those who have and use information technology and those who do not have or cannot use the technology in question. The division in question is the biggest obstacle to the development of political and social equality and democratic society among individuals.

Keywords: Literacy, Technology, Technology Literacy, The Household Use of Information Technologies Research, The International Assessment of Adult Competencies

Okuryazarlıkla ilgili olarak Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) tarafından 1951 yılında yapılan ilk tanımlama incelendiğinde, olguya daha çok teknik düzeyde yaklaşılarak kodlama ve kod çözme becerilerine vurgu yapıldığı, buna bağlı olarak yaşantısındaki basit ve kısa bir cümleyi anlayıp okuyup yazabilen bir kişinin okuryazar bir birey olarak nitelendirildiği görülmektedir (Güneş, 1994:499; Yıldız, 2009:354). Kavramla ilgili sonraki yıllarda yapılan tanımlamalara ise kişinin okuma yazma bilmesi ile hesap yapma yetisine sahip olması ya da gazete ve bültenleri anlayarak okuyabilmesi, vergi formlarını doldurup mektup yazabilmesi gibi önceki tanımlamada yer almayan kısmen daha ileri niteliklerin dahil edildiği bilinmektedir (Güneş, 1994). Dolayısıyla, sadece yıllar ilerledikçe kavramla ilgili yapılan tanımların farklılaşması göz önüne alındığında dahi, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik olguların, kısacası hayatın, hayatı yaşayış biçiminin, birey ihtiyaçlarının ve toplumun bireyden beklentilerinin değişmesiyle birlikte okuryazarlığa ve okuryazar bireye yüklenen anlamın da değiştiği ve geliştiği ifade edilebilmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, okuryazarlık olgusunun kültürel pratikler dahilinde ve ihtiyaçlar bağlamında toplumsal olarak kurgulandığı görülebilmektedir.

Okuryazarlığın, bireyin içinde yaşadığı toplumla iletişime geçebilmesi için bazı becerilerin edinilmesini içerdiği belirtilmektedir (Kellner, 2001:112). Bireyin yaşamında işlevsel olabilmesi ve yaşadığı dünyayı anlayarak kendisini anlatabilmesi için ihtiyaç duyduğu iletişim kurma becerisinin ise ulaşım, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan ilerlemelerle arttığı ifade edilmektedir (Miser, 2002:59). Bu itibarla, bireyin kendisi kadar toplumun ve toplumla iletişime geçme yol ve yöntemlerinin, özellikle son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri çerçevesinde yaşanan gelişmelerle birlikte zaman geçtikçe değiştiği görülmektedir. Aynı zamanda, söz konusu yol ve yöntemlerin yeni

yaşam biçimiyle ortaya çıkan ihtiyaçlarla birlikte farklılaştığı bilindiğinden, okuryazarlık olgusunun içeriğinin teknolojik gerçekler bağlamında da değiştiği dolaylı sonucuna ulaşılabilmektedir. Nitekim, geçtiğimiz dönemlerde okuryazarlığın anlamının ad-soyad yazabilme ya da imza atabilme becerileriyle ilişkilendirilerek sınırlı tutulduğu, ancak yaşanan toplumsal, siyasal ve teknolojik gelişmelerle okuryazarlığı oluşturan öğelerin sayısının arttığı ve “fonksiyonel, bilgisayar, teknoloji ya da medya okuryazarlığı gibi yeni kavramların gündeme gelerek” okuryazarlık olgusuyla ilişkilendirildiği ifade edilmektedir (Yıldız, 2006:15-16).

Son yıllarda, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşantının her alanına büyük ölçüde entegre olmaya başlamasıyla oluşan yeni düzende farklı sosyal, kültürel ya da ekonomik arka plana sahip olursa bile, bireylerin teknolojiyle çevrili hayata dahil bir şekilde çevrelerine uyum sağlayabilmeleri, birey olarak toplumda var olabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Görülmektedir ki yeni düzen, teknolojiyi okuyabilmeyi gerekli kılmaktadır. Çünkü kişi ancak bu şekilde fonksiyonel okuryazar (Yıldız, 2009:354) olarak toplumdaki tüm faaliyetlere etkin katılabilecek yeter bilgiye sahip olabilmektedir.

Çevresindeki değişime kayıtsız kalmayan, geleneksel yol ve yöntemlerin dışında teknolojiyle evrilen hayatta yeni yol ve yöntemlerin olduğunu fark edebilen, süregelen iş ve işlemlerini bilgisayar, tablet, internet, akıllı telefon, mobil araç, dokunmatik ekran gibi teknolojik imkanlarla gerçekleştirebilen bireyin günlük yaşantı içinde var olabileceği söylenebilmektedir. Ayrıca, bu imkanları hayatına dahil edebilen, bu bağlamda çağın ve teknolojinin sunduklarından faydalanabilen, günümüzün en önemli değeri olarak görülen ‘bilgi’yi edinen, kullanan, üreten ve böylece sürekli gelişen bir bireyin fonksiyonel birey konumuna gelebileceği, çevresine kolaylıkla uyum sağlayabileceği çıkarımı yapılabilmektedir. Dolayısıyla, bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için ise günümüzde bireylerin teknoloji kullanım

becerilerine, diğer bir deyişle teknolojik ya da dijital yeterliğe sahip olmalarının değerli olduğu savunulmaktadır. Yıldız (2006) tarafından da ifade edildiği üzere okuryazarlık kavramının genişleyen içeriği bağlamında, teknolojiyle ilgili beceri ve yeterliğe sahip olunması açısından teknoloji okuryazarı konumuna gelmesi önem arz etmektedir.

Teknoloji Okuryazarlığı

Genel bir çerçeveyeyle teknoloji okuryazarlığı, teknolojinin ve onun toplumla olan ilişkisinin bireyler tarafından algılanması ve bireyin çevresindeki teknolojiyi fark edebilmesi olarak ifade edilmektedir (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003:191). Öte yandan teknoloji okuryazarlığı, teknolojinin kullanılabilmesi, teknoloji kullanımıyla ortaya çıkan sorunların anlaşılabilmesi ve toplum için teknolojinin öneminin kavranabilmesi yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Holland, 2004:70; Bölükbaşı, 2012:16). Benzer şekilde teknoloji okuryazarlığı, teknolojiyle çevrili toplumda var olup fonksiyonel bir şekilde çalışabilmeye imkan sağlayacak biçimde teknolojinin anlaşılabilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, teknoloji okuryazarlığının; 'bilgi', 'yetenekler' ve 'eleştirel düşünme ve karar verme' boyutlarından bahsedilmektedir (Garmire ve Pearson, 2006:2). Uluslararası Teknoloji Eğitimi Birliği'ne (International Technology Education Association [ITEA]) (2007:9) göre ise teknoloji okuryazarlığı; teknolojinin anlaşılmasına, kullanılmasına, değerlendirilmesine ve yönetilmesine ilişkin bir yetenek olarak görülmektedir. Yapılan bütün bu tanımlar göz önüne alındığında, teknolojiyi ortaya çıkaran ihtiyaçları bilen, teknolojiyi anlayan, toplumun teknolojiyi oluşturup biçimlendirdiğinin, benzer şekilde teknolojinin ise toplumu şekillendirdiğinin farkında olan, teknolojiyle ilgili gelişmeleri takip eden, teknolojiyle ilgili yeni bilgi edinebilen ve teknolojiyi rahat bir biçimde kullanabilen bir bireyin teknoloji okuryazarı olarak ifade edilebileceği belirtilmektedir (ITEA, 2007:9-10)¹.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, teknoloji okuryazarlığının esas olarak bireyin teknolojiye yönelik yeteneği ve becerisiyle ilişkilendirildiği görülebilmektedir. Yetenek ve beceri boyutuna yapılan vurgu konuyla ilgili olarak Avrupa Birliği'nce yapılan çalışmalarda da paralellik göstermektedir. Buna göre teknoloji okuryazarlığı, Avrupa Birliği tarafından dijital yeterliği gerçekleştirmek ve bireyin işinde, günlük hayatında, öğrenmesinde ve bireylerle kurduğu iletişimde bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenle ve eleştirel bir şekilde kullanabilmesini sağlamak amacıyla gerek duyulan vasıflar olarak tanımlanmaktadır (DG Information Society and Media [DGISM], 2006:4). Bahsi geçen 'dijital yeterlik', bir Avrupa vatandaşının bilgi ve iletişim teknolojileriyle çevrili toplum yapısı içerisinde kendisini geliştirebilmesi için sahip olması gereken, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi'nin 2006/962/EC sayılı Yaşam Boyu Öğrenme İçin Kilit Yeterlikler Tavsiye Kararı'nda tanımlanan sekiz temel kilit yeterlikten birini oluşturmaktadır. Dijital yeterliği de içeren söz konusu yeterliklerin; bireyin kendisini gerçekleştirmesi, geliştirmesi, aktif vatandaş olarak topluma ve hayata katılabilmesi ve istihdamının sağlanabilmesi amacıyla ihtiyaç duyduğu yeterlikler olduğu belirtilmektedir (The European Parliament and The Council Of The European Union [EPCEU], 2006). Dijital yeterlik dışında her Avrupalının sahip olması gerekli görülen diğer kilit yeterlikler; 'anadilde iletişim', 'yabancı dillerde iletişim', 'matematiksel yeterlik ve bilim ve teknolojide temel yeterlik', 'öğrenmeyi öğrenme', 'sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri', 'kişisel teşebbüs ve girişimcilik algısı' ile 'kültürel farkındalık ve ifade' olarak anılan Tavsiye Kararı'nda tanımlanmaktadır. Diğer taraftan, Avrupa Birliği tarafından yapılan hayata katılım vurgusuna benzer bir biçimde teknolojiyle ilgili dijital becerilerin sosyal içermeyi geliştirmeye yardımcı olabileceği Birleşmiş Milletler (United Nations [UN], 2018:39) tarafından da yaygın olarak kabul edilmektedir. UN, dünyaya entegrasyon açısından söz konusu

becerilerin okul çağından itibaren geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye’de teknoloji okuryazarlığı ve teknoloji kullanım durumunun ne olduğunun temel düzeyde analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde, Türkiye’de bilgi ve iletişim teknolojilerinin temeli olarak görülebilecek bilgisayar ve internet teknolojisinin bireyler arasında edinim ve kullanım durumunun ne olduğu sorusuna yanıt aranmaktadır. Çalışmanın genel amacına uygun olarak, ülkemizde teknoloji kullanımıyla ilgili genel bir perspektif sunması nedeniyle, öncelikle, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yürütülen Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması’nın yaş, cinsiyet, eğitim ya da işgücü durumu, icra edilen meslek gibi farklı parametrelere bağlı çıktıları analiz edilmiştir. Sonrasında ise ülkemizin durumunun uluslararası alanda değerlendirilebilmesi amacıyla, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından yürütülen Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı’nın (Programme For The International Assessment of Adult Competencies [PIAAC]) teknoloji kullanımına ilişkin sonuçlarına değinilmiştir.

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999). Çalışma kapsamında alanyazın taraması ve belge incelemesi yöntemleriyle elde edilen veriler, tanımlayıcı araştırma yöntemine uygun olarak analiz edilmektedir. Belge incelemesi, konu ile ilgili yazılı kaynakların analizini içermekte olup (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187), resmi ya da özel kayıtların elde edilmesinde, incelenmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Ekiz, 2009: 70).

Çalışmanın veri kaynakları, TÜİK tarafından gerçekleştirilen 2018 ve 2019 yılı Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması ile OECD tarafından yürütülen 2016 yılı Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı'ndan oluşmaktadır. En son Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması 2019 yılında yapılmış olmasına rağmen, 2019 yılı verileri arasında bilgisayar kullanımına ilişkin oranlar yer almadığından, bu çalışmada, bilgisayar kullanım oranlarına ilişkin olarak bir önceki araştırma yılı olan 2018 yılına ait veriler kullanılmaktadır. Diğer taraftan, PIAAC sonuçları 2016 yılında açıklandığından, çalışmada bu yıla ait veriler yer almaktadır.

Bulgular ve Yorum

Bu kısımda, Türkiye'de teknoloji okuryazarlığı durumunun ne olduğunun temel düzeyde analiz edilmesi amacıyla yönelik olarak, ülkemizde bilgi ve iletişim teknolojilerinin temeli olarak görülebilecek bilgisayar ve internet teknolojisinin bireyler arasında edinim ve kullanım durumunun incelenmesi için öncelikle, TÜİK tarafından yürütülen Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması bulguları ortaya konulmuştur. Sonrasında ise ülkemizin durumunun uluslararası alanda değerlendirilebilmesi amacıyla, OECD tarafından yürütülen PIAAC'ın teknoloji kullanımına ilişkin sonuçlarına değinilmiştir.

TÜİK tarafından yıllık olarak gerçekleştirilen Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması'nın 2019 yılına ait sonuçlarınının 27 Ağustos 2019 tarihli ve 30574 sayılı haber bülteni² ile, 2018 yılına ait sonuçlarınının ise 8 ağustos 2018 tarihli ve 27819 sayılı haber bülteni³ ile kamuoyuna duyurulduğu görülmektedir.

2019 yılı haber bülteni ile duyurulan sonuçlar arasında bilgisayar kullanımına ilişkin oranlar yer almadığından, bu çalışmada, bilgisayar kullanım oranlarına ilişkin olarak 2018 yılına ait veriler kullanılmaktadır. Öte yandan, 2018 yılı bilgisayar kullanım oranlarınının gösterildiği çizelgelerde, 2018 yılı bilgisayar ve internet

kullanım oranlarına ilişkin karşılaştırma yapılabilmesini teminen, metin içerisinde 2019 yılına ait internet kullanım oranlarının yanında 2018 yılı internet kullanım oranları da verilmektedir.

Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre Türkiye'de hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı aşağıdaki şekildedir (TÜİK, 2019):

Çizelge 1- Hanelerde Bilişim Teknolojileri Bulunma Oranı

	Toplam %
Masaüstü bilgisayar	17,6
Taşınabilir bilgisayar (Dizüstü, netbook vb.)	37,9
Tablet bilgisayar	26,7
Cep telefonu (Akıllı telefonlar dahil)	98,7
Oyun konsolu	5,8
İnternete bağlanabilen TV	37,7

Kaynak: TÜİK, 2019

Çizelge 1 incelendiğinde, 2019 yılı içerisinde hanelerin % 37,7'sinde internete bağlanabilen televizyon, %37,9'unda taşınabilir sınıfta bilgisayar ve %98,7'sinde ise internete bağlanabilme özelliği içeren akıllı telefonlar dahil olmak üzere cep telefonu bulunduğu görülmektedir. Kullanımının yaygınlaşma yılları göz önüne alındığında, diğerlerine göre kısmen daha eski bir teknoloji olduğu değerlendirilebilecek masaüstü bilgisayarın hanelerde bulunma oranının %17,6 olarak elde edildiği söz konusu araştırma sonuçlarına göre, ülkemizde özellikle mobil sınıfa giren (akıllı cep telefonu, taşınabilir dizüstü bilgisayar, akıllı televizyon vb.) yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin ediniminin daha yaygın olduğu değerlendirilebilmektedir. Diğer taraftan, hanelerde cep telefonu bulunma oranının %98,7 olarak yüksek bir oranda tespit edilmesinin, gelir durumuna bakılmaksızın cep telefonu edinimi ve kullanımının yaygınlaşması ile özellikle son yıllarda cep telefonlarının 'akıllı' özelliklerle donatılması sonrasında internet erişiminin de aynı derece yaygınlaştığının değerlendirilmesi açısından önem taşıdığı

söylenmektedir. Aynı araştırmada, bireylerin eğitim durumuna ve cinsiyetlerine göre 2018 yılı Ocak-Mart ayları arasında bilgisayar ve 2019 yılı Ocak-Mart ayları arasında internet kullanım oranları aşağıdaki şekilde verilmektedir (TÜİK, 2018, 2019):

Çizelge 2- Bireylerin Eğitim Durumuna ve Cinsiyete Göre Bilgisayar ve İnternet Kullanım Oranı

	Bilgisayar			İnternet		
	Toplam %	Erkek %	Kadın %	Toplam %	Erkek %	Kadın %
Bir okul bitirmede	3,5	7,2	2,4	18,7	25,3	17,0
İlkokul	18,8	22,1	15,7	59,0	60,2	57,8
İlköğretim/ortaokul veya mesleki ortaokul	52,6	57,1	46,7	87,3	88,9	85,1
Lise veya mesleki lise	67,6	70,5	63,6	94,5	94,5	94,6
Üniversite/yüksek lisans /doktora	89,1	90,8	87,0	98,0	97,5	98,7

Kaynak: TÜİK, 2018, 2019

Çizelge 2 incelendiğinde, eğitim durumu göz önüne alındığında üniversite, yüksek lisans ya da doktora düzeyinde eğitim almış bireylerin %89,1'inin (kadınların %87'si ve erkeklerin %90,8'i) 2018 yılı Ocak-Mart ayları arasında bilgisayar, %98'inin ise (kadınların %98,7'si ve erkeklerin %97,5'i) 2019 yılı Ocak-Mart ayları arasında internet kullandıkları görülmektedir (2018 yılı için kadınların %98'i ve erkeklerin %97,6'sı). Eğitim düzeyiyle paralel bir biçimde bilgisayar ve internet kullanım oranlarının da düştüğü söz konusu araştırma sonuçlarına göre, bir okul bitirmemiş bireylerin sadece %3,5'inin (kadınların %2,4'ü ve erkeklerin %7,2'si) belirtilen dönemler içerisinde bilgisayar, %18,7'sinin ise (kadınların %17'si ve erkeklerin %25,3'ü) internet kullandıkları belirtilmektedir (2018 yılı için kadınların %13,6'sı ve erkeklerin %25,4'ü). Son derece düşük olarak gözlemlenen bu oranlar halihazırda eğitimsel dezavantaja sahip anılan kesimin bilgisayar ve internet teknolojisinin sunduğu olası imkanlardan toplumun diğer kesimine oranla daha az faydalanıyor olduğunu göstermesi açısından dikkat çekici bulunmaktadır. Öte yandan,

cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, lise veya mesleki lise ile üniversite, yüksek lisans ya da doktora düzeyinde eğitim görmüş kadınların internet kullanımı dışında, tüm kategorilerde, erkeklerin bilgisayar ve internet kullanım oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Zaman zaman %12'lere çıkan bu fark (bir okul bitirmemiş kadın ve erkeklerin internet kullanımı) teknoloji kullanımı ve dolayısıyla teknoloji kullanımına bağlı olarak elde edilebilecek olası faydalar açısından da cinsiyetler arası bir dezavantajın varlığına işaret etmektedir.

Yukarıda yer alan sonuçlardan, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine bakılmaksızın her kategoride internet kullanım oranının bilgisayar kullanım oranına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, bireylerin interneti, bilgisayardan ziyade son yıllarda yaygınlaşan ve internete bağlanabilme özelliğine haiz olan mobil teknolojiler üzerinden kullandıkları değerlendirilebilmekte olup, günümüzde internet kullanabilmek için bilgisayar kullanmayı bilmek gibi bir ön koşulun bulunmadığı savunulabilmektedir. Söz konusu araştırmada, bireylerin işgücü durumuna ve cinsiyetlerine göre 2018 yılı Ocak-Mart ayları arasında bilgisayar ve 2019 yılı Ocak-Mart ayları arasında internet kullanım oranları aşağıdaki şekilde verilmektedir (TÜİK, 2018, 2019):

Çizelge 3- Bireylerin (16-74 yaş arası) İşgücü Durumuna ve Cinsiyetine Göre Bilgisayar ve İnternet Kullanım Oranı

	Bilgisayar*			İnternet		
	Toplam %	Erkek %	Kadın %	Toplam %	Erkek %	Kadın %
İşgücüne dahil olanlar						
Ücretli, maaşlı veya yevmiyeli	64,7	62,4	70,8	92,9	92,7	93,5
İşveren	80,0	79,9	80,5	93,9	94,3	90,8
Kendi hesabına çalışan	34,5	33,3	45,2	71,2	71,5	68,4
Ücretsiz aile işçisi	20,7	48,5	9,3	49,6	79,9	37,0
İşsiz	58,2	53,2	68,4	85,9	82,4	94,2
İşgücüne dahil olmayanlar						
Eğitim/Öğretime devam ediyor	83,4	86,6	80,0	94,2	95,0	93,4
Ev işleri ile meşgul (çocuk, yaşlı, hasta vb. kişilerin bakımı dahil)	21,8	25,1	21,7	57,9	46,1	58,0
Emekli veya işi bırakmış	26,2	23,3	34,9	51,9	47,5	64,5
Engelli veya hasta (çalışamaz halde)	11,0	13,0	7,3	21,3	27,7	11,1
Ailevi ve kişisel nedenler	54,0	66,6	39,7	88,5	86,5	91,3

Kaynak: TÜİK, 2018, 2019

Çizelge 3 incelendiğinde, işgücü durumu göz önüne alındığında, işgücüne dahil olan kesim arasında 2018 yılı Ocak-Mart ayları için bilgisayar ve 2019 yılı Ocak-Mart ayları için internet kullanımı açısından en düşük toplam oranın ücretsiz aile işçisi⁴ bireylere (bilgisayar %20,7 ve internet %49,6 - 2018 yılı için internet %46,8), işgücüne dahil olmayan kesim arasında ise bahsi geçen en düşük toplam oranın engelli veya hasta bireylere (bilgisayar %11 ve internet %21,3 - 2018 yılı için internet %24,1) ait olduğu görülmektedir. İşgücüne dahil olan grup içerisinde yer alıp çoğunlukla ücretsiz ve güvencesiz olarak çalışan ücretsiz aile işçilerine ve işgücüne dahil olmayan grup içerisinde yer alıp ev işleri ile meşgul olanlar, emekli veya

işi bırakmış olanlar ile engelli veya hasta olanlara ait kullanım oranları, diğer kategorilere kıyasla son derece düşük çıkmaktadır. Bu sonuç, toplumun diğer kesimine göre sosyal ve ekonomik anlamda dezavantajlı durumda bulunan bahsi geçen kitle içerisinde teknolojinin daha az kullanılıyor olmasından kaynaklı dezavantajın da mevcut olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Aynı araştırmada, bireylerin yaş grubuna ve cinsiyetlerine göre 2018 yılı Ocak-Mart ayları arasında bilgisayar ve 2019 yılı Ocak-Mart ayları arasında internet kullanım oranları aşağıdaki şekilde verilmektedir (TÜİK, 2018, 2019):

Çizelge 4- Bireylerin (16-74 yaş arası) Yaş Grubuna ve Cinsiyete Göre Bilgisayar ve İnternet Kullanım Oranı

	Bilgisayar*			İnternet		
	Toplam %	Erkek %	Kadın %	Toplam %	Erkek %	Kadın %
16 - 24	68,2	75,1	61,0	90,8	94,8	86,6
25 - 34	61,7	69,8	53,6	91,7	95,2	88,2
35 - 44	48,1	57,4	38,8	85,9	91,9	79,9
45 - 54	32,6	42,0	23,2	68,5	77,3	59,6
55 - 64	19,7	26,5	13,1	42,6	52,2	33,2
65 - 74	8,5	11,5	5,9	19,8	25,3	15,0

Kaynak: TÜİK, 2018, 2019

Çizelge 4 incelendiğinde, yaş durumu göz önüne alındığında 16 ile 24 yaş arasında bulunan bireylerin %68,2'sinin (kadınların %61'i ve erkeklerin %75,1'i) 2018 yılı Ocak-Mart ayları arasında bilgisayar, %90,8'inin (kadınların %86,6'sı ve erkeklerin %94,8'i) 2019 yılı Ocak-Mart ayları arasında internet kullandıkları görülmektedir (2018 yılı için kadınların %86,5'i ve erkeklerin %94,7'si). Buna göre, söz konusu yaş aralığında bulunan genç bireylerin, değişimi kolaylıkla benimseyerek bilgisayar ve internet gibi teknolojilerin artık yaygın olarak kullanılmaya başlandığı hayata uyum sağlayabildikleri söylenebilmektedir. 16 ile 24 yaş arasındaki bireylerde olduğu gibi 25 ile 34 yaş arasındaki bireylerin bilgisayar ve internet kullanım

oranlarının da benzer şekilde yüksek olarak gözlemlendiği araştırma sonuçlarına göre, kullanım oranlarının 35 ile 44 yaş aralığıyla birlikte azalmaya başladığı, daha yüksek yaş aralıkları için ise söz konusu oranların dikkate değer bir biçimde azaldığı görülmektedir. Özellikle 65 ile 74 yaş arasındaki yetişkin bireylerin sadece %8,5'inin (kadınların %5,9'u ve erkeklerin %11,5'i) belirtilen dönemler içerisinde bilgisayar ve yine sadece %19,8'inin (kadınların %15'i ve erkeklerin %25,3'ü) internet kullanmış olması (2018 yılı için kadınların %11,9'u ve erkeklerin %23'ü), söz konusu yaş grubu içerisinde bilgisayar ve internet teknolojisiyle ilişkinin son derece sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu ise, ekonomik ve sosyal katkı sağlamak yerine çoğunlukla toplum için bir yük olarak kabul edilen, bu anlamda olumsuz atıf ve algılarla karşılaşmış ve ayrımcılığa uğrayan (Buz, 2015: 269) yaşlıların, teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte teknolojik nedenlerden dolayı da toplumdan giderek yalıtılabileceklerine işaret etmektedir. Hemen hemen her değerlendirme kategorisinde olduğu gibi kadınlarda ise bu yalıtılmışlığın daha dikkat çekici boyutta gerçekleşeceği söylenebilmektedir. Söz konusu araştırmada, en son kullanım zamanına ve cinsiyete göre bireylerin bilgisayar ve internet kullanım oranı aşağıdaki şekilde verilmektedir (TÜİK, 2018, 2019):

Çizelge 5- En Son Kullanım Zamanına Göre Bireylerin (16-74 yaş arası) Bilgisayar Ve İnternet Kullanım Oranı

En son kullanım zamanı	Bilgisayar*			İnternet		
	Toplam %	Erkek %	Kadın %	Toplam %	Erkek %	Kadın %
Bilgisayar ve İnternet kullananlar	59,6	68,6	50,6	75,3	81,8	68,9
Ocak-Mart arasında	45,5	53,6	37,3	74,0	80,4	67,6
Üç ay ile bir yıl arasında	3,7	4,0	3,4	0,6	0,5	0,6
Bir yıldan önce	10,4	11,0	9,8	0,8	0,9	0,6
Hiç kullanmadı	40,4	31,4	49,4	24,7	18,2	31,1

Kaynak: TÜİK, 2018, 2019

Çizelge 5 incelendiğinde, belirtilen dönemler arasında bilgisayar ve interneti kullandığını beyan eden birey oranının sırasıyla %59,6 ve %75,3 (2018 yılı için internet %72,9) olmasına rağmen, en son kullanım zamanı dikkate alındığında, bireylerin %10,4'ünün (kadınların %9,8'i ve erkeklerin %11'i) bir yıldan daha önce bir zamanda bilgisayarı ve %0,8'inin (kadınların %0,6'sı ve erkeklerin %0,9'u) interneti kullandıkları (2018 yılı için kadınların %0,8'i ve erkeklerin %1,1'i) bulgusu dikkate çekici görülmektedir. Özellikle her alanda çok hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz dünyası gerçeği göz önüne alındığında, bilgisayar ve interneti kullandığını ancak bunu en son bir yıldan daha önce bir zamanda yaptığını beyan eden bir bireyin, esasen söz konusu teknolojilerden kendi yaşamında yararlanmadığı ve yaşamında bu teknolojilere ihtiyaç duymadığı ifade edilebilmektedir. Dahası, araştırmada bilgisayar ve interneti hiç kullanmadığını beyan eden birey oranı sırasıyla %40,4 ve %24,7 (2018 yılı için internet %27,1) olarak verilmektedir. Bu sonuç, toplumun dikkat çekici bir bölümünün bilgisayar ve internet teknolojisi kullanımına dair bir ihtiyacının ya da alışkanlığının olmadığını düşündürmektedir. Ayrıca bu sonuç, ekonomik yoksulluğun bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşmayı güçleştirmesi (Ergül, Gökalp ve Cangöz, 2012: 124) sebebiyle söz konusu teknolojilerin ekonomik nedenlerden dolayı edinilmesine, bu teknolojilerin “varsıl ve yoksul, gelişmiş ve gelişmekte olan, kadın ve erkek, genç ve yaşlı, kentli ve kırsal” gibi farklar dahil olmak üzere (Ergül, Gökalp ve Cangöz, 2012: 125) sosyal ve kültürel nedenlerden dolayı kullanılmasına yönelik eksikliklerin varlığına da işaret edebilmektedir. Nedeni ne olursa olsun, bilgi ve iletişim teknolojilerinin temel bileşeni olan ve günümüzde hemen hemen her alanda kullanılan bilgisayar ve internetin belli bir kesim tarafından henüz daha hiç kullanılmamış olması, bireyler arasındaki sadece teknolojik değil sosyal, kültürel ve ekonomik uçurumun da artmasının temel nedeni olarak görülebilmektedir. Bahsi geçen araştırmada, meslek gruplarına

göre bireylerin bilgisayar ve internet kullanım oranı ise aşağıdaki şekilde verilmektedir (TÜİK, 2018, 2019):

Çizelge 6- Meslek Gruplarına Göre Bireylerin (16-74 yaş arası) Bilgisayar ve İnternet Kullanım Oranı

	Bilgisayar %*	İnternet %
Yöneticiler	94,5	97,8
Profesyonel meslek mensupları	99,2	99,6
Teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek mensupları	96,5	99,7
Büro hizmetlerinde çalışan elemanlar	95,4	98,6
Hizmet ve satış elemanları	81,1	91,4
Nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	29,1	53,1
Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	76,0	94,3
Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	80,1	96,7
Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	56,5	80,0

Kaynak: TÜİK, 2018, 2019

Çizelge 6'ya göre, meslek grupları dikkate alındığında, oranlar birbirine çok yakın olmakla birlikte, en yüksek bilgisayar kullanım oranı %99,2 ile profesyonel meslek mensupları arasında, en yüksek internet kullanım oranı ise %99,7 ile teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek mensupları arasında (2018 yılı için %99,8 ile profesyonel meslek mensupları arasında) gözlemlenmekte olup, bunları ise yine birbirine çok yakın kullanım oranlarıyla bilgisayar kullanımında teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek mensupları, internet kullanımında profesyonel meslek mensupları izlemektedir. Diğer taraftan, belirtilen dönemler içerisinde en düşük bilgisayar ve internet kullanım oranı ise (sırasıyla %29,1 ve %53,1 - 2018 yılı için internet %47,9) nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri çalışanları arasında görülmektedir. Bu kapsamda, mesleklerin beklenen eğitim seviyesi gerekliliği arttıkça (örneğin bir mühendisin üniversite mezunu olması beklenirken, bir teknisyenin meslek lisesi mezunu olmasının yeterli görülebilmesi veya bir yöneticinin işletme

alanında yüksek lisans ya da doktora yapmış olması tercih sebebi olurken, bir satış elemanı için herhangi bir mezuniyet şartı aranmaması) mesleğe mensup bireyler arasında hem bilgisayar hem de internet kullanım oranları artmaktadır. Buna göre, düşük eğitim düzeyinde bulunan bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin temelini oluşturan bilgisayar ve interneti yüksek eğitim düzeyinde bulunan bireylere oranla daha az kullandığı sonucuna varılabilmektedir. Bu ise sosyal, kültürel ve icra ettikleri mesleklerin ortalama kazanç durumu⁵ göz önüne alındığında, ekonomik anlamda zaten dezavantajlı konumda bulunan söz konusu bireylerin mevcut dezavantajlı durumlarının artarak devam ettiğinin göstergesi olmaktadır.

Çizelge 6'daki sonuçlar değerlendirildiğinde, bilgisayar ve interneti gerektiği gibi kullanıyor olmanın, yönetici ya da profesyonel meslek mensubu gibi daha üst niteliklere sahip meslekleri icra etmede önemli bir yere sahip olduğu ve ayırt edici bir seçim kriteri olarak görüldüğü yaklaşımında da bulunulabilmektedir. Bu nedenle, günümüz toplumunda 'daha iyi bir statü' elde etmek için bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini yaşantılarına entegre etmelerinin, bilgisayar ve interneti kullanmalarının, teknoloji kullanma becerisine sahip olmalarının, kısacası birer teknoloji okuryazarı olmalarının önemli olduğu söylenebilmektedir. Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre, cinsiyete göre 2019 yılı Ocak-Mart ayları arasında internet kullanan bireylerin internet kullanım sıklığı aşağıdaki şekilde verilmektedir (TÜİK, 2019):

Çizelge 7- Cinsiyete göre internet kullanan bireylerin (16-74 yaş arası) internet kullanım sıklığı

	İnternet		
	Toplam %	Erkek %	Kadın %
Düzenli internet kullanıcısı	98,3	98,4	98,2
Hemen her gün	90,8	91,3	90,3
Haftada en az bir defa	7,5	7,2	7,9
Haftada bir defadan az	1,7	1,6	1,8
Ayda en az bir defa	bilgi yok	bilgi yok	bilgi yok
Ayda bir defadan az (iki üç ayda bir)	bilgi yok	bilgi yok	bilgi yok

Kaynak: TÜİK, 2019

Çizelge 5'te en son kullanım zamanına göre bireylerin bilgisayar ve internet kullanım oranları aktarılmakta olup, 2019 yılı Ocak-Mart ayları arasında internet kullanan birey oranının %74 (kadınların %67,6'sı ve erkeklerin %80,4'ü) olduğu görülmektedir. Çizelge 7'de ise aynı dönemde internet kullanan bireylerin internet kullanım sıklığı gösterilmektedir. Buna göre, söz konusu bireylerin %98,3'ünün (kadınların %98,2'si ve erkeklerin %98,4'ü) kendisini düzenli internet kullanıcısı olarak tanımladığı, %90,8'inin ise (kadınların %90,3'ü ve erkeklerin %91,3'ü) hemen hemen her gün internet kullandığını beyan ettiği görülmektedir. Haftada en az bir defa (%7,5) ve haftada bir defadan az olacak şekilde (%1,7) internet kullandığını beyan eden bireyler olsa da, özellikle düzenli internet kullanıcıları dikkate alındığında söz konusu bireylerin oranının düşük olduğu söylenebilmektedir. İnterneti kullanan bireyler arasında bu eylemi düzenli olarak yaptığını beyan eden birey oranının yüksekliğini gösterir bu sonuç, söz konusu TÜİK araştırmasının olumlu olarak görülebilecek nadir çıktılarında birisi olarak değerlendirilebilmektedir.

Ülkemizdeki bilgi ve iletişim teknolojilerinin edinilmesine ve kullanılmasına ilişkin sonuçları ortaya koyan TÜİK Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması'ndan farklı olarak PIAAC, 16 ile 65

yaş arasında bulunan yetişkinlerin sözel ve sayısal becerileriyle birlikte temel bilgi işleme becerilerinin genel durumunu ortaya koyarak ülkeler arası kıyaslama yapmaya imkan tanımaktadır (OECD, 2016; TEDMEM, 2016; Yıldız ve diğerleri, 2018). OECD tarafından bu kapsamda yapılan son araştırma sonuçları “Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Anketinden Elde Edilen Diğer Sonuçlar” adlı raporla aktarılmaktadır (TEDMEM, 2016). Araştırmanın teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisine yönelik sonuçları incelendiğinde, ülkemizden araştırmaya katılan bireylerin %35,6’sının daha önce bilgisayar deneyimi olmadığını ifade ettiği, %2,4’ünün temel bilgisayar becerilerine yönelik testi tamamlayamadığı, %17,7’sinin ise teste bilgisayar ortamında katılmayı tercih etmediği (OECD ortalamaları sırasıyla %10, %4,7 ve %9,6) görülmektedir. Aynı beceriler açısından ülkemizdeki yetişkinlerin %34,6’sının internet tarayıcısı ya da elektronik posta kullanarak problemleri çözmeyi ve az da olsa interneti kullanmayı kapsayan 1. düzey ve altında bulunduğu, %6,9’unun (OECD ortalaması %25,7) bilgisayar kullanarak problem çözmeyi, çözüm için çeşitli işlem ve aşamaları uygulamayı içeren 2. düzeyde bulunduğu, yalnızca % 0,9’unun (OECD ortalaması %5,4) bilgisayar uygulamaları kullanarak karmaşık sorunları çözmeyi içeren 3. düzeyde bulunduğu görülmektedir (OECD, 2016; TEDMEM, 2016)⁶. Teknoloji kullanımına ilişkin bu sonuçlara göre, ülkemizin OECD ülkelerinin bir hayli gerisinde kaldığı, üst düzey beceri sınıfları içerisinde üretilen puanlar bakımından (%0,9) ise dikkate değer bir başarının elde edilemediği görülmekte olup, ülkemiz yetişkinlerinin teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileri açısından alt düzey yeterliliklerinin bulunduğu ifade edilebilmektedir.

Sonuç

Birey ve toplum ihtiyaçlarının sürekli değişmesi kültürel pratikler dahilinde toplumsal olarak kurgulanan okuryazarlık olgusunun içeriğini de değiştirmektedir. Özellikle son yıllarda yaşanan toplumsal, sosyal ve teknolojik gelişmelerle birlikte okuryazarlık kavramının

teknoloji kavramıyla ilişkilendiği görülmektedir. Yaşanan değişim ve gelişim sonrasında yaygınlaşan bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşamı çevrelediği, insanların hayatı yaşama şekillerini ve iş yapma biçimlerini büyük oranda etkilediği bir gerçeklik olarak mevcut bulunmaktadır. Bu gerçekliğe bağlı olarak, teknolojinin yaşama her alanda dahil olmasıyla birlikte bireylerin artık birer teknoloji okuryazarı olmaları gerektiği ifade edilebilmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’de teknoloji okuryazarlığı durumunun ne olduğunun temel düzeyde analiz edilebilmesi amacıyla, ülkemizde bilgi ve iletişim teknolojilerinin temeli olarak görülebilecek bilgisayar ve internet teknolojisinin bireyler arasında edinim ve kullanım durumu, TÜİK tarafından yürütülen Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması çıktıları çerçevesinde analiz edilmiştir. Sonrasında ise ülkemizin durumunun uluslararası alanda değerlendirilebilmesi amacıyla, OECD tarafından yürütülen PIAAC’ın teknoloji kullanımına ilişkin sonuçlarına değinilmiştir.

Hane Halkı Bilgi Teknolojileri Kullanım Araştırması’na göre, ülkemizde hanelerde en çok bulunan bilişim teknolojisinin cep telefonu olduğu, eğitim düzeyiyle paralel bir biçimde bilgisayar ve internet kullanım oranlarının düştüğü, eğitim düzeyine göre en düşük kullanım oranının bir okul bitirmemiş bireyler arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, işgücüne dahil olmayan engelli ve hasta bireyler arasında bilgisayar ve internet kullanım oranlarının son derece sınırlı kaldığı, artan yaşla birlikte söz konusu teknolojilerin kullanım oranlarının dikkate değer bir biçimde azaldığı, en düşük kullanım oranının 65 ile 74 yaş aralığındaki bireyler arasında olduğu ortaya çıkmaktadır. Mesleklerin eğitim seviyesi gerekliliği arttıkça hem bilgisayar hem de internet kullanım oranlarının arttığı, bu açıdan en yüksek oranın bilgisayar kullanımında profesyonel meslek mensupları arasında, internet kullanımında ise teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek mensupları arasında olduğu görülmektedir. Diğer

tarafından, bilgisayar ve interneti hiç kullanmadığını beyan ederek bu teknolojilere şu ana kadar ihtiyaç duymadığını ortaya koyan halen büyük bir çoğunluğun var olduğu gözlemlenmektedir. Öte yandan, neredeyse tüm değerlendirme kategorilerinde kadınlar aleyhine sonuçların ortaya çıktığı gözlemlenmiş olup, bu haliyle ülkemizde teknoloji edinimi ve kullanımını açısından cinsiyete bağlı ciddi bir eşitsizlikten söz edilebilmektedir.

TÜİK tarafından yapılan söz konusu araştırma sonuçlarına göre, her ne kadar bazı değerlendirme parametrelerinde yüksek kullanım oranları var olsa da, bireyler arasında bilgisayar ve internet kullanım oranları genel olarak henüz yeterli seviyede bulunmamaktadır. Özellikle kadın, yaşlı, eğitim seviyesi düşük ya da işgücüne dahil olmayan bireyler gibi toplumda halihazırda sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda dezavantajlı konumda bulunan bireylerin bilgisayar ve internet teknolojilerini toplumun diğer kesimine oranla halen sınırlı bir biçimde kullandığı görülmekte olup, bu kapsamda bir teknoloji okuryazarlığından bahsedilememektedir. Böylece söz konusu kesim, teknolojinin yeterli kullanılmıyor olmasına bağlı olarak teknolojinin günümüzde yer edindiği ve kullanıldığı geniş bir alanda var olan olası imkanlardan da faydalanamamaktadır. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin eksikliği ve söz konusu teknolojilerden yararlanılamaması bilgiye erişimi kısıtlayarak 'bilgi yoksulluğunu' üretmektedir. Bu ise bireyin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle, sadece teknoloji boyutuyla değil, hayatın her alanındaki farklılaşma büyümekte, her geçen gün bireyler arasındaki uçurum derinleşmektedir.

Diğer taraftan, PIAAC'ın teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisine yönelik sonuçları ülkemiz açısından incelendiğinde daha vahim bir tabloyla karşılaşmaktadır. Ülkemizde 16 ile 65 yaş arasındaki bireylerin teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileri açısından en alt düzey yeterliliklerinin bulunduğu

(bireylerin sadece %0,9'u üst düzey beceri sınıfına dahil olabilmıştır) ortaya konulduğu söz konusu sonuçlara göre, ülkemiz her değerlendirme düzeyinde aldığı puanlarla OECD ülke ortalamalarının bir hayli gerisinde bulunmaktadır. Buna göre, araştırmaya konu kesim açısından, teknolojinin farkına varan, teknolojiyi edinen, kullanan ve eleştirel düşünce geliştiren birey şeklinde literatürde yaygın haliyle tanımlanmış bir teknoloji okuryazarlığından bahsedilmesi zaten mümkün görünmemektedir.

Avrupa Birliği ya da Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan vurgu da dikkate alındığında, topluma dahil olabilmek için bir araç olarak da görülebilecek okuryazarlığın geleneksel tanım ve anlamının yanı sıra, bu olguyla ilişkilendirilip kavramın içeriğinin genişlemesini sağlayan teknolojinin dahiliyle birlikte, bireyin genel anlamda kendini gerçekleştirmesinin günümüzde özellikle teknoloji ve teknoloji kullanımıyla ilgili yeterliğine bağlı olacağı doğal sonucuna ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla, ülkemizde bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşmak, söz konusu teknolojileri elde etmek, bunları gerektiği gibi yaşamına entegre ederek kullanmak ve bunlardan yararlanmak, kısacası teknoloji okuryazarı olmak; sosyal, kültürel ve ekonomik ayırım gözetmeden, başta yaşama dahil edilmeleri noktasında ayrı hassasiyet gösterilmesi gereken yetişkin, yaşlı, engelli, kadın ve ekonomik ya da eğitimsel yetersizliğe sahip bireyler gibi toplumda dezavantajlı konumda bulunan her birey açısından değerli görülmektedir. Bu noktada, teknoloji yoğun bir dünyaya gelmiş olmamaları sebebiyle teknolojiyle birlikte gelen değişime daha zor uyum sağlayabilecekleri düşünüldüğünde, özellikle yetişkin bireylerin teknoloji okuryazarı konumuna getirilmesinin, teknolojiyle ilgili yeterliklerinin artırılmasının, onların teknolojiyle ilişkilerinin ve teknoloji kullanım durumlarının düzenli olarak araştırılarak ortaya çıkarılmasının, ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak onları birer teknoloji okuryazarı yapacak politikaların hayata geçirilmesinin, ülkemiz açısından bireyler arasında mevcut

koşullardan kaynaklı dezavantajların, bölünmelerin ve uçurumların daha büyük boyutlara ulaşmasının engellenmesi açısından büyük önem arz ettiği değerlendirilmektedir. Kellner'in (2001:110) de ifade ettiği gibi, bilgi teknolojisine sahip olup bunu kullananlarla söz konusu teknolojiye sahip olmayan ya da kullanamayanlar arasında bir bölünmenin var olduğu bir gerçektir, söz konusu bölünme ise bireyler arasındaki siyasal ve sosyal eşitliğin ve demokratik toplumun geliştirilmesinin önündeki en büyük engeldir.

¹ Literatürde teknolojinin farkına varılmasından eleştirel düşünce geliştirmeye kadar geniş bir perspektifte değerlendirilen teknoloji okuryazarlığına, bu çalışma özelinde bilişsel boyut dahil edilmeyerek temel bilgi ve iletişim teknolojilerinden olan bilgisayar ve internetin edinimi ile bunların kullanımı açısından yaklaşmaktadır.

² Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574>. Son erişim tarihi, 15/10/2019

³ Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819>. Son erişim tarihi, 15/10/2019

⁴ Ücretsiz Aile İşçisi. <http://www.sivilsayfalar.org/sivil-sozluk/uccretsiz-aile-iscisi/>. Son erişim tarihi, 15/03/2019

⁵ TÜİK internet sayfasında yer alan “Temel İstatistikler”-“İstihdah, İşsizlik ve Ücret” alanındaki “Eğitim Durumu ve Meslek Ana Grubuna Göre Cinsiyete Dayalı Ücret Farkı (2010)” istatistiği meslek gruplarının yıllık ortalama brüt ücretlerini göstermekte olup, örneğin; yöneticiler için bu rakamın 43.825 TL, nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar için ise 12.075 TL olduğu görülmektedir.

⁶ PIAAC'nin sözel ve sayısal becerilerle ilgili çıktıları ile temel bilgi işleme becerileriyle ilgili detaylı sonuçlarına OECD (2016), TEDMEM (2016) ve Yıldız ve diğerleri (2018) kaynaklarından erişilebilmesi mümkün bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2003 (2), Sayı:14, 191-196. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/viewFile/5000056313/5000053521>. Son erişim tarihi, 15/03/2019

Bölükbaşı, F. (2012). Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri-Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi

Buz, S. (2015). Yaşlı Bireylere Yönelik Yaş Ayrımcılığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar 2015, Cilt: 14, Sayı: 53, 268-278. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70604>. Son erişim tarihi, 20/10/2019

DGISM (DG Information Society and Media) (2006). Dijital Literacy European Commission Working Paper and Recommendations from Dijital Literacy High-Level Expert Group. y.y:yay.y. Erişim adresi: <https://www.ifap.ru/library/book386.pdf>. Son erişim tarihi, 15/03/2019

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı

EPCEU (The European Parliament and The Council Of The European Union) (2006). *Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal Of The European Union. Erişim adresi: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>, Son erişim tarihi, 15/03/2019

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

Garmire, E., Pearson, F. (2006). *Tech Tally: Approaches to Assessing Technological Literacy*. Washington D.C.: National Academies Press. Erişim adresi: <https://www.nap.edu/download/11691>. Son erişim tarihi, 10/04/2017

Güneş, F (1994). Okur-yazarlık Kavramı ve Düzeyleri. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:27, Sayı: 2*, 499-507. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/491/5760.pdf>. Son erişim tarihi, 15/03/2019

Holland, S. M. (2004). Attitudes Toward Technology and Development of Technological Literacy of Gifted and Talented Elementary School Students (Doctoral Dissertation). United States of America, Ohio: The Ohio State University Erişim adresi: http://scholar.google.com.tr/scholar_url?url=https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file%3Faccession%3Dosu1101864404%26disposition%3Dattachment&hl=tr&sa=X&scisig=AAGBfm0YnzZTRCImBOQELxNV7nKbDxvmqA&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwj0jbveu5_TAhVCrRoKHdgbBsQQgAMIIygAMAA. Son erişim tarihi, 15/03/2019

ITEA (International Technology Education Association) (2007). Standards For Technological Literacy: Content for The Study of Technology, Third Ed. Reston, Virginia, USA: ITEA. Erişim adresi: <https://www.itea.org/File.aspx?id=67767&v=b26b7852>. Son erişim tarihi, 15/03/2019

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

Kellner, D. (2001). Yeni Teknolojiler/Yeni Okuryazarlıklar: Yeni Bin Yılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması (A. Taşkent, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (1)*, Mayıs, 105-132. Erişim adresi:

<http://www.kuyeb.com/pdf/tr/d34ac9b995d0ae940790ee2dc167711aellner.pdf>. Son erişim tarihi, 10/12/2017

Miser, R. (2002). Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:35, Sayı: 1-2, 55-60. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/137/956.pdf>. Son erişim tarihi, 15/03/2019

OECD (Organization for Economic CoOperation and Development) (2016). Skills Matter: Further Results From The Survey Of Adult Skills. OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing. Erişim adresi: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-matter_9789264258051-en#.Wj_cZIVl-po#page1, Son erişim tarihi, 15/03/2019

TEDMEM (Türkiye Eğitim Derneği) (2016). OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye İle İlgili Sonuçlar. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi: <https://tedmem.org/download/oecd-yetiskin-becerileri-arastirmasi-turkiye-ile-ilgili-sonuclar?wpdmdl=1688>, Son erişim tarihi, 15/03/2019

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2018). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2018. Ankara: TÜİK

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2019). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2019. Ankara: TÜİK

UN (United Nations) (2018). United Nations, E-Government Survey 2018, Gearing E-Government to Support Transformation Towards Sustainable and Resilient Societies. New York: United Nations. Erişim adresi: <https://publicadministration.un.org/egovkb/Portals/egovkb/Documents/un/2018-Survey/E->

[Government%20Survey%202018_FINAL%20for%20web.pdf](#). Son erişim tarihi, 15/03/2019

Ücretsiz Aile İşçisi. <http://www.sivilsayfalar.org/sivil-sozluk/uccretsiz-aile-iscisi/>. Son erişim tarihi, 15/03/2019

Yıldırım A, Şimşek H (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldız, A. (2006). Türkiye’de Yetişkin okuryazarlığı: Yetişkin Okuma-Yazma Eğitime Eleştirel Bir Yaklaşım (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi

Yıldız, A. (2009). Yetişkin Okuryazarlığı. İçinde M. Uysal ve A. Yıldız (der), *Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Kalkedon Yayınları, 353-372

Yıldız, A., Dindar, H., Ünlü, D., Gökçe, N., Kocakurt, Ö. ve Kıral Özüstün, A. (2018). “Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIACC)” Sonuçları Bağlamında Türkiye’de Temel Eğitim Sorunlarını Yeniden Düşünmek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2018, Cilt: 51, Sayı: 2, 209-237. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/516535>, Son erişim tarihi, 15/03/2019

Özgürlük ve Eşitlik İçin Praksis: Highlander Halk Okulu

*Zeynep Alica**

*Bizler değişip kendi derterimiz için harekete geçene dek
hiçbir şey değişmeyecek.*

Myles Horton

Tüm dünyada eşitlikçi ve özgürlükçü idealleri hayata geçirmek için halk eğitiminin gerekli olduğunu düşünen insanlar birbirlerine akıl ve tecrübe kaynağı oluşturuyorlar. Başlangıçta işçilerin hakları için yola koyulup zamanla ABD'nin güneyindeki Sivil Haklar Hareketi için adeta bir odak noktasına dönüşen Highlander Halk Okulu hem bu kaynaklardan beslenmiş hem de eğitim tarihinde yetişkinler için eşitlikçi bilgi üretimi dendiğinde akla gelmesi gereken bir kaynağa dönüşmüştür.

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

Myles Horton'ın Hayallerinden Doğan Bir Vaha

9 Temmuz 1905'te Savannah Tennessee'de doğan Myles Falls Horton, eğitimin öneminin fazlasıyla farkında olan, toplumsal olarak aktif ve etraflarındaki sorunlara duyarlı bir anne babanın dört çocuğundan ilkidir. Öğretmenlik, işçilik gibi çeşitli işler yapmış olan aile yoksuldur ancak Horton anne babasından yardımlaşmanın ve eğitimin ne kadar önemli olduğunu öğrenmiştir. Thayer-Bacon'a göre (2004:8) ailesi eylemleriyle Horton'a etrafındaki insanlarla yardımlaşması gerektiğini, yaşamıyla anlamlı bir şeyler ortaya koymasını gerektiğini ve eğitimin başkaları yararına bir şeyler yapmaya yardım etmek için gerekli olduğunu göstermiştir. Myles Horton bulunduğu bölgede lise olmadığı için yaşadığı kasabadan on beş yaşında ayrılır. Bir yandan okurken bir yandan da fabrikada işçi olarak çalışır. Horton otobiyografisinde fabrikada çalışırken edindiği deneyimlerin örgütlenmenin ve kolektif eylemin önemini derinden kavramasını sağladığını söyler. Cumberland, University of Chicago ve The Union Theological Seminary gibi kurumlarda sosyoloji eğitimi alır ve çeşitli seminerlere katılır. Cumberland Üniversitesi'nde iken kampüste insanları bir araya getiren etkinlikler düzenlemeye çalışır. Yazın ise toplumsal sorunları tartışmak üzere yetişkinler için akşamları toplantılar düzenler. Ozone bölgesindeki insanların kilometrelerce yürüyerek bu toplantılara katıldığını, sorunlarına çare bulamamasalar da kendileri ile benzer sorunlara sahip insanlarla bir arada olmak için oraya gelmekte ısrarcı olduklarını gözlemler.

Arayış içinde bir genç adam olarak hem okuduklarından hem karşılaştığı insanlardan öğrenerek biriktiren Horton aslında birlikte büyüdüğü yoksul insanlara öğrendiklerini taşımının ve yine o insanların deneyimlerinin birer öğrenme kaynağına dönüşebileceği bir eğitimin nasıl mümkün olabileceği sorusunun peşine düşmüştür. Girişken ve meraklı bir insan olan Horton, üniversite çevresinde geniş bir ağa sahip olur. Örneğin okulu kurduğunda kendisine finans desteği de sağlayacak olan Reinhold Niebuhr onu birçok isimle tanıştırmıştır.

John Dewey ve George Counts gibi zamanın önemli isimleri kurulduğu yıldan itibaren Highlander Okulu'na destek vermişlerdir.

Chicago, Myles Horton'ın düşünsel gelişiminde kritik buluşmalara olanak sağlamıştır. Knight'a göre Myles, Chicago'da sosyoloji eğitimi aldığı sırada Jane Addams ile sık sık görüşür (2014: 379). Jane Addams 1889 yılında Ellen Gates Starr adlı arkadaşı ile dünyaca ünlü Hull House adlı yerleşim evini kurmuştur. Göçün çok yoğun olduğu, göçmenlerin işsizlik, evsizlik ve bir dizi sorunla boğuştuğu bir dönemde Hull House bu insanlara çeşitli olanaklar sağlamaya çalışan bir merkez gibi çalışmaktaydı. 1930 yılında Myles Horton, Jane Addams ile sıkça görüşüp deneyimlerini dinleme fırsatı bulmuştu. Buradaki görüşmelerden ona kalan ise "Addams'ın demokrasinin hükümet yetkililerine değil, kendileri için en iyisini bilen insanlara dayandığı"nı söyleyen görüşleriydi (Knight, 2014: 380). Horton aktivist bir öğrenci olarak ütopyacı toplulukları ziyaret etmiş fakat bu toplulukların toplulardan izole hallerinden pek de hoşlanmamıştı. Ancak yine Chicago'da tanıştığı iki Danimarkalı bakan ve onların Danimarka'daki halk okulları üzerine anlattıkları Horton için farklı bir yol açmıştı. Avrupa'ya gitmek için para biriktirmek üzere yazını çalışarak geçiren genç Horton 1931 sonbaharında Danimarka'ya gitmiştir. Danimarka'da halk okulunda geçirdiği dönemde standart bir müfredatı olmayan, devletin yasal düzenlemelerine tabi olmayan ve herhangi bir sınav uygulamayan bu okulları, eğitimlerine katılarak bizzat gözlemlemiştir. Highlander'da özellikle alan açacağı bir uygulama olan öğrenenlere ve öğreticilere bir arada yaşama ve bir arada eğlenme olanağı sağlama düşüncesini bu deneyimden edindiği söylenebilir. Belli bir süreyi bir arada geçiren akran bireylerin enformel bir öğrenme ortamında belli ilkeler çerçevesinde kendi deneyimlerini paylaşmaları ve bu tür bir eğitimin yetişkinlerde yarattığı özgüven artışı; Horton'ı geleneksel eğitimin dar kalıplarından çıkaran yetişkinlere dair bu gözlemi olmuştu. Danimarka ziyaretine dek yaptığı Marks ve Lenin okumaları, gözlemlediği grevler, sosyalist partiye üye

oluşu, üniversitede edindiği deneyimler Danimarka'daki halk okulu süreci ile birleşince Horton yeterli teorik altyapıyı oluşturduğunu düşünür. Freire ile konuşmalarından oluşan kitabın başlığında olduğu gibi artık Horton için 'yürüyerek yolu yapmanın' zamanı gelmiştir.

1932 yılında Tennessee'ye döner ve hayalini 1932 yılında Jim Dombrowki ve Don West ile birlikte Grundy County adlı bölgede kurduğu okul ile hayata geçirir. Grundy Country söz konusu yıllarda ABD'nin en yoksul bölgelerinden biridir ve "kömür madenciliği bölgenin tek geçim kaynağıdır" (Clark, S.,1975, s.123 aktaran Duncan, 2005 : 21). Okulu kurdukları alan varlıklı bir bankacının kızı olan ve tarih doktorası yapmış Dr. Lilian Johnson'a aittir. Emekli olduktan sonra bu bölgeye yerleşmiş olan Johnson da bölgedeki insanlara eğitim olanakları sağlamak ve onları ekonomik açıdan desteklemek niyetindedir ancak dışarıdan gelmiş biri olarak bölge halkı tarafından yadırganmıştır. Öte yandan halk Johnson'ın bölgeyi ekonomik olarak kalkındırmak için ilk fuarı düzenlemesini, üzüm yetiştiriciliği için çaba harcamasını da saygıyla karşılamıştır.

Adını Halkından Alan Okul: Highlander

1930'lu yıllarda Highlander adı okulun bulunduğu Appalachia bölgesine halk arasında verilen bir isimdi. Dağlık bir bölge olması nedeniyle halk kültüründe bir yer edinen bu isim okulun kurucuları Horton ve West tarafından benimsenmişti (Adams, 1972, November, pp. 502-503 aktaran Duncan, 2005: 21). Okul kurucularının politik duruşuna göre halk için kurulan bir okulun adı bölgedeki insanların kendilerine verdikleri adla ilişkili olmalıydı ki ilk adımdan itibaren dışarıdan bilinç taşıyarak değil içeriden hareketlenerek 'yol yürünebilsin'.

Okulun kuruluş yıllarında Myles Horton ve arkadaşları Highlander'ı demokrasi ve toplumsal adaletin hayata geçmesini amaçlayan insanların birbirlerini destekleyerek harekete geçmelerine olanaklar sağlayan bir kurum olarak kurgulamışlardı (Braden, 1991 aktaran Glowacki-Dudka ve Griswold, 2016: 107). M. Clark'a göre (1978

aktaran Duncan, 2005: 23) Highlander'ın yönünü belirleyen ilkeler şunlardı:

1. Demokratik eğitim ve karar verme süreçlerine inanmak
2. Gruplarla ya da grup kurmaya çalışan bireylerle çalışmak
3. Siyasal ve ekonomik çelişkilerin toplumumuzun kaçınılmayacak birer parçası olduğunu kabul etmek
4. Tüm katılımcıların atölye tartışmalarına dahil edilmesinin vurgulanması
5. Kısa süreli yatılı atölyelerin, insanların kendi sorunlarını çözmesi için bir araya gelmeleri amacıyla kullanılması.

Bu bağlamda Highlander'da düzenlenen atölyelere buldukları yerlerde oluşturulabilecek toplumsal hareketlere lider olma potansiyeli taşıyan kişiler çağrılmaktaydı. Horton otobiyografisinde düzenledikleri atölyelerin özünü şöyle tanımlamıştır: “Ben eğitim atölyesini öğrenenlerden oluşan bir çember olarak tasavvur ediyorum. Burada kullandığım ‘çember’ kavramı rastlantısal bir kavram değil, çünkü Highlander atölyelerinde bir masanın baş sandalyesi yoktur; herkes bir çember oluşturacak şekilde oturur” (Horton, 1998: 150).

Atölyelere çağrılan kişiler atölye süresi boyunca birlikte yiyor, içiyor, dans edip şarkı söylüyor ve kendi belirledikleri problemler üzerine kendi deneyimlerini paylaşarak tartışmalar yürütüyorlardı. Belli bir dizi ilke çerçevesinde insanlar birbirlerinden öğrendikleri ve öğrendiklerini yaşadıkları yere taşıma vaadini kabul ettikleri dönüştürücü deneyimler yaşıyorlardı. Katılımcılar heterojen bir yapıya sahip değildi, doktora eğitimi olan ile okuma yazma bilmeyen aynı çember etrafında yaşadıkları sorunlara çözüm bulmak için birlikte tartışıyorlardı. Bir kitap ya da ders materyali değil deneyimler dinleniyor ve paylaşılıyor. Horton'a göre (1990: 131) katılımcıların bazıları utanmalarına rağmen bir süre sonra kendilerini tartışmalarda öne çıkmış halde bulmaktaydılar çünkü Highlander çalışanları bir

toplantıya kendi değerlerini empoze etmeyi reddediyorlardı. Highlander kurucularına göre “eğitim eğitmenin ağzından çıkan şeylerden öte, diğer kişiye olan, onda gerçekleşen bir şeydir”.

Highlander’da eğitimcilerden aslında birer kolaylaştırıcı olmaları beklenmekteydi. Katılımcıların kendilerini değerli ve güvende hissetmelerini sağlayan, tartışmalara katılmalarının, fikirlerini ortaya koymalarının kıymetli olduğunu onlara hissettiren eğitmenler aslında insanların karar veren, demokratik işleyişlere dahil olan birer eyleyene dönüşmelerini sağlamakla görevliydi: “Halk eğitimi insanlara karar verme konusunda deneyim kazandırmalıdır. Çoğunluk insanların karar verebilme becerisine sahip olduğunu varsayar fakat çoğumuzun gerçekten önemli olan şeyler konusunda karar almasına izin verilmez” (Horton, 1998: 134).

Başlangıç yıllarında West ve Horton ABD’nin güneyinde işçi hareketine liderler yetiştirmeyi hedeflemişlerdi. 1932 yılı ABD ve özellikle de okulun bulunduğu bölge açısından ciddi bir ekonomik bunalımın yaşadığı bir yıldır. Horton başlangıçta okul çevresindeki insanların okula dönük olası önyargılarını kırmak için onların davet edildiği toplantılar düzenleyerek yola koyulmuştu. Amacı bir güven ortamı oluşturmaktı. Highlander öncelikle insanlar sosyal etkinliklere ihtiyaç duydukları için onların şarkı söyleyebilecekleri, dans edebilecekleri, hikayelerini paylaşabilecekleri, konuşabilecekleri ve birbirlerini tanıyabilecekleri bir mekan olarak kendisine yer edindi. Zira bir topluluk haline gelebilmenin mümkün olması için öncelikle insanların içinde buldukları parçalı ve ayrıksı hallerden çıkmaları gerekiyordu.

Müzik, özellikle de yerel halkın kendi şarkıları ve dansları Highlander’da yürütülen atölyelerde katılımcıların kaynaşmalarını çabuklaştıran bir role sahipti. 1935 yılında Highlander’a ziyaret için gelen ve Myles Horton ile evlenen Zilphia Horton, hem Highlander’ın müzikle ilişkisinde hem de Sivil Haklar hareketi’nin marşına dönüşen We Shall Overcome şarkısının ortaya çıkışında çok önemli rol oynamıştır. Highlander’ın kültürel çalışmalar yöneticiliğini sürdüren

Zilphia Horton halk kültürü kaynaklarının toplumsal dönüşüm için bir araç olarak kullanılması üzerine yoğunlaşmış, katılımcıların bu alandaki birikimlerini harekete geçirmiştir.

1933-1939 yılları arasında Highlander dağlık bölgelerde yaşayan yoksul halk için kırsal eğitim programları düzenlemiştir. İnsanların talepleri doğrultusunda çocuk psikolojisi, coğrafya, ekonomi gibi derslerin yanı sıra bahçecilik, drama ve piyano dersleri bu eğitim içeriğinde yer almıştır. Öte yandan Horton ve arkadaşları hiçbir zaman bir yetişkin eğitim merkezi gibi çalışmayı amaçlamamıştır. Esas amaç daha önce de vurgulandığı gibi toplumu dönüştürecek liderlerin kendi potansiyellerini fark edebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturmaktır.

1933 yılından itibaren Highlander çalışanları bölgelerindeki grevlere destek vermiştir. Örneğin Wilder madencilik şirketinde işçiler grev yaparken Highlander çalışanları yiyecek ve giysi desteği sağlamıştır. Bu destek nedeniyle Highlander bombalanma tehlikesi atlattı, Myles gözaltına alınmış, grevcilerin lideri ise arkadan vurularak öldürülmüştür (Thayer- Bacon, 2004: 11). Uzunca bir süre çevrede gerçekleşen grevlere destek veren, işçilere biraya gelme olanağı sağlayan Highlander, işçi hareketinin yoğun olduğu yıllarda önemli bir merkeze dönüşmüştür. 1947 yılında Congress of Industrial Organisations (CIO) işçi eğitimini kendi programlarını oluşturarak yapmaya başlamıştır. O yıla dek Highlander emek hareketinin ihtiyaçlarını karşılamış, örgütlenme için gereken her türlü eğitimin sağladığı bir merkez işlevini de görmüştür. 1940'ların sonu ve 1950'li yılların başında Highlander'da çiftçilerin kooperatifleşmesi için eğitimler verilmiş fakat bu alanda işçi hareketindeki kadar başarılı bir örgütlenme oluşturulamamıştır.

Horton kendi çalışmalarında öğrenciliğinden itibaren siyah Amerikalılarla birlikte hareket etmişti. Highlander'ın eğitimcileri arasında Dr. Lewis Jones gibi dikkate değer siyah öğretmenler hep yer almıştı. Horton ve ekibi işçiler ve yoksullara dönük eğitimler, grev destekleri ile geçen çalışmalar sırasında ırkçılığın çok önemli bir sorun

olduğunu gözlemlemişlerdi. Örneğin 1940 yılında Highlander hizmet verdiği sendikaları siyahlara ayrımcılık yapan sendikalara destek sağlamayacağı konusunda uyarılmıştı (Thayer- Bacon: 2004).

Sivil Haklar Hareketi'nde Highlander'ın Yeri

Güney eyaletlerinde geçerli olan Jim Crow yasaları nedeniyle ırka dayalı mekansal ayrıştırmalar gündelik hayatı siyahlar açısından çekilmez kılarken bir yandan da siyahların seçilme hakları önüne ciddi engeller konmuştu. Siyah bir vatandaşın oy kullanabilmesi için anayasa maddelerini okuyabilmesi şart koşulmaktaydı. 1953-1961 yılları arasında Highlander ABD'nin güneyinde yaşayan siyahları cesaretlendirmek ve yurttaş olarak tüm haklarını alabilmeleri için güçlendirmek amacıyla 3 eğitim programı düzenlemiştir. 1953 yılında en yüksek mahkemenin okullardaki ayrımcılığın kalkması için bir karar vermesiyle birlikte Highlander bu alanda atölyeler yapmaya başlamıştır. Yetişkinler bir öğretmenle birlikte öğrenme ortamında iken utanma ve aşağılanma duygusu yaşadıkları için Horton ve diğer Highlander çalışanları siyah yurttaşlara dönük eğitimlerde bir başka yöntem denemişlerdi. Siyah Eşitliği Hareketinin büyükannesi Septima Clark ve Esau Jenkins'in yürüttüğü eğitim çalışmalarında Septima Clark'ın yeğeni Bernice Robinson okuma yazma eğitmeni olarak çalışmıştır. Aslında bir terzi olan Bernice okuma yazma öğrenenler için kendileri gibi biriydi ve ortalama bir öğretmenden daha başarılı sonuçlar elde etti. Okuma yazma bilmeyen siyahlar bu eğitimlerin ardından yurttaşlık testlerini geçmeyi başararak oy hakkı kazanmışlardır. Ayrıca Afrika kökenli Amerikalı siyahlar tarafından açılan ve yönetilen Yurttaşlık Okullarının eğiticileri Highlander'da eğitim almaktaydılar. Sivil Haklar Hareketi'nde de öne çıkan Rosa Parks, Bernice Robinson, Andrew Young ve Highlander'ın kuruluşunun 25. Yılına katılan Martin Luther King Jr. Yolu Highlander'dan geçen önemli isimler arasında yer almaktadır. Highlander işçi hareketine yaptığı katkının bir benzerini Sivil Haklar Hareketi'nin gelişmesi sürecinde de yapmış, kendi bünyesindeki

yurttaşlık eğitimlerini Martin Luther King'in Southern Christian Leadership Conference (SCLC)'ye yöneltmiştir. Bu süreçte başta FBI olmak üzere çok çeşitli saldırılara maruz kalan Highlander bir yandan da öğrenci hareketini besleyecek atölyeler düzenlemiş, öğrencilerin düzenledikleri ayrımcılık karşıtı protestoları desteklemiştir.

Highlander Sivil Haklar Hareketi'ne yalnızca eğitim desteği sağlamamış aynı zamanda güneyde siyahlar ve beyazların eşitlikçi bir yerde buluştukları, aynı masada yemek yiyip birlikte dans ettikleri, şarkı söyledikleri bir mekan işlevi görmüştür. Bu tür bir paylaşım siyahların özgüven geliştirmeleri açısından çok kritik öneme sahipti. Nitekim 1955 yılı Ağustos ayında Highlander'da geçirdiği atölye günlerinin kendisinde bıraktığı etkiyi anlatırken Rosa Parks da bu boyutun altını çizmiştir: "42 yaşındaydım ve o zamana dek beyazlardan bana dönük düşmanlık hissetmediğim çok ender zamanlardan birini geçirdim orada" (<https://rosaparksbiography.org/bio/highlander-folk-school-and-the-criminalization-of-organizing/>). Atölyeye katılmadan önce oldukça gergin olan Parks, 47 diğer katılımcı ile birlikte Highlander'da iki hafta geçirir. Atölyeyi yürüten Septima Clark'tan çok etkilenmiştir.

Sivil Haklar Hareketi ve Highlander'ın bir diğer güçlü ortaklığını hareketin şarkıları oluşturmuştur, özellikle de hareketin marşına dönüşen We Shall Overcome şarkısı. Highlander'ın kültürel çalışmalarını yöneten Zilphia Horton, We Shall Overcome şarkısını ilk olarak Highlander'daki atölyelere katılan tütün işçilerinden öğrenir. Şarkının kökleri eski bir gospel dayanır, I'll be all right someday adlı bu gospel, 1945 yılında Güney Caroline Tütün ve Tarım İşçileri Sendikasının siyah üyeleri tarafından bir mücadele şarkısına dönüştürülmüştür. Zilphia şarkıyı Highlander'ı sık sık ziyaret eden folk şarkıcısı Pete Seeger'a öğretir. Seeger ise şarkının sözleri ve ezgisinde küçük değişiklikler yaparak son haline getirir (https://www.huffpost.com/entry/we-shall-overcome_b_3835195).

We are not afraid dizesi 1957 yılında Highlander'a yapılan bir polis baskınında karanlıkta çepeçevre sarılan öğrencilerden biri olan 13

yaşındaki Jamalia Jones tarafından şarkıya eklenmiştir. Şarkının oluşum biçimi Highlander'ın eğitim anlayışı ve eğitim yöntemini de çok iyi özetlemektedir. Her ne kadar başlatıcısı ve fikir babası olarak Myles Horton öne çıksa da Highlander birçok insanın aklı ve yüreğiyle ilmek ilmek dokunan bir yer olmuştur. 1961 yılının Aralık ayında mahkeme kararıyla kapatılan Highlander'a yöneltilen suçlamalar arasında "lisanssız bira satmak, siyah ve beyazların aynı okula devam etmesine izin vermek, aynı evde hep birlikte yaşamalarına olanak sağlamak" gibi başlıklar yer almıştır (Duncan, 2005: 51).

Highlander Araştırma ve Eğitim Merkezi

Highlander Halk Okulu'nun kapatılmasından kısa bir süre sonra Horton okulun adını değiştirir, yeni bir eğitim fonu olarak okulu Knoxville'e taşır. Bir süre sonra ise siyah toplulukların bulunduğu bu yerden halen varlığını sürdürmekte olduğu New Market, Tennessee'ye taşınan okul 1982 yılında insan hakları lehine yürüttüğü çalışmalar nedeniyle Nobel Barış Ödülü'ne aday gösterilmiştir.

Günümüzde Highlander feminist hareketler, LGBTİ hareketi ve Sivil Haklar Hareketi'nin bir tür devamı gibi düşünülebilecek Black Lives Matter gibi toplumsal hareketleri desteklemekte, bu toplumsal hareketlere liderler yetiştirmek üzere atölyeler düzenlemektedir. Highlander'ın kuruluşundan itibaren peşinde olduğu toplumsal adalet ve eşitlik için insanları bir araya getirme fikri varlığını sürdürmektedir. Nitekim 2013 yılında bir atölye katılımcısı da bu sürekliliği şöyle ifade etmiştir: "Highlander bir irfan kaynağıdır. Highlander hala buradadır. Yuvarlak Masa'nın Şövalyelerinin aksine, buradaki katılımcılar sallanan sandalyelerde oturmaktadır, ama tıpkı şövalyeler gibi onlar da toplumsal adalet için çalışmak üzere bir araya gelmekte. Highlander'ın tarihi beni bu yere çekti... Hayal kırıklığına uğramadım; buranın ruhu ve kültürü dağ manzarasında, sallanan sandalyelerde, sanat eserlerinde ve kahramanların hayaletleriyle capcanlı duruyor hala (Glowacki- Dudka, 2016: 120).

KAYNAKÇA

Bill Moyer's Journal (BBC TV Programme). (1981). Myles Horton- The Adventures of a Radical Hillbilly- A Wisdom Teacher for Activism and Civic Engagement

Duncan, J. D. (2005). "Historical Study of the Highlander Method: Honing Leadership for Social Justice." *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 996. <http://dc.etsu.edu/etd/996>

Glowacki-Dudka, M. And Griswold, W. (2016). Embodying Authentic Leadership Through Popular Education at Highlander Research and Education Center. *Adult Learning*: Vol 27, No: 3. 105-112

Horton, M. with J. and H. Kohl. (1998). *the long haul: an autobiography*. New York: Teachers College Press.

Rosner, H. (2014). 'A School for Problems' Gender and the Development of Citizenship Education at the Highlander Folk School During the Civil Rights Movement. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Columbia University

Myles, H. and Paulo F. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press

Thayer-Bacon, B.J. (2004). An Exploration of Myles Horton's Democratic Praxis: Highlander Folk School. *Educational Foundations*, Spring, 5-23

Yararlanılan İnternet Kaynakları

<https://rosaparksbiography.org/bio/highlander-folk-school-and-the-criminalization-of-organizing/>

https://www.huffpost.com/entry/we-shall-overcome_b_3835195

<http://richgibson.com/overcomehistory.html>

Yetişkin Eğitimi Mezunlarının Deneyimleri Üzerine Canan Aratemur ile Röportaj

*Büşra Ayvaci, Berfin Şahin, Gamze Özelma, Hilal Esmâ
Ulusoy, Gönül Arslan Tosun, Gizem Gürbüz*

Yetişkin Eğitimi faaliyetleri kurumsal yaşamda giderek önemli bir alan olarak ele alınıyor. Kurumsal akademilerde uygulanan eğitim faaliyetlerin yetişkinlere yönelik olması nedeniyle yetişkin öğrenenlerin özelliklerini gözetilerek kurgulanması ve yetişkin öğrenme kuramları temelinde inşa edilmesi gereklilikleri de gün geçtikçe görünür oluyor.

Uzun yıllardır kurumsal akademilerde yetişkin eğitim faaliyetleri düzenleyen ve uygulayan, aynı zamanda akademik olarak da yüksek lisans ve doktora çalışmalarını yetişkin eğitimi alanında tamamlayan Dr. Canan Aratemur ile yetişkin eğitimi zorunlu yapan ihtiyaçlar, yetişkin öğrenmesi için gerekli ortamların nasıl olması gerektiği, kullandığı yöntemler üzerine konuştuk.

Merhaba Canan Hanım, vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederiz. Biz Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (İngilizce) bölümünde öğrenim görüyoruz. Gökçe (Güvercin) hocamızdan aldığımız “Yetişkin Gelişimi ve Öğrenmesi” dersi kapsamında, sizinle yetişkin eğitimi alanında çalışan bir uzman ve aynı alanda çalışan bir akademisyen olarak, hem akademik hem de alana dair deneyimlerinizi ve görüşlerinizi almak üzere size bir kaç soru yönelteceğiz.



Merhaba, teşekkür ederim.

İlk sorumuz ile başlayalım isterseniz. Yetişkin eğitimi alanındaki deneyimlerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Önce size yetişkin eğitimi alanında çalışmaya nasıl başladığımı anlatmak isterim. 1999 yılında Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji bölümünden mezun olduktan sonra İnsan Kaynakları alanında çalışmaya başladım. 2006 yılında, Boğaziçi Üniversitesi Yetişkin Eğitimi bölümünde yüksek lisansa ve halen eğitim tasarımı konusunda projeler yürütmekte olduğum kurumsal eğitim şirketinde çalışmaya başladım. Yüksek lisans tezimde, kurumsal eğitim konusundaki uzmanlığın nasıl geliştiğini inceledim. Devamında, Eğitim Bilimleri alanındaki doktora çalışmalarımı tamamlayarak 2016 yılında mezun oldum. Aynı zamanda TEGV ve KA-DER gibi bazı

STK'lara eğitim konusunda danışmanlık yaptım. Kısacası, 20 yıldır teorik ve pratik olarak yetişkin eğitimi alanında çalışıyorum diyebilirim.

Sizce yetişkin eğitimini zorunlu yapan ihtiyaçlar nelerdir?

Aslında hayat boyu öğrenme önemli bir kavram. Yaş ilerledikçe yetişkinlerin ilgi alanları, ihtiyaçları değişebiliyor ve öğrenme hiç bitmiyor. Teknolojideki değişimler, toplumsal rollerdeki değişimler, yeni eklenen roller, ekonomik değişimler, kişinin mevcut bilgilerini, bakış açılarını yenileme veya geliştirme ihtiyacı oluşması, zorluklarla karşılaşılması vb. gibi nedenlerin her biri öğrenme ihtiyacının nedeni olarak karşımıza çıkabiliyor. Kısacası, her bir yetişkinin kendine özgü öğrenme ihtiyacı olabiliyor. Eğer ihtiyaca yönelik bir eğitim tasarlanmışsa öğrenme motivasyonu da kesinlikle çok daha yüksek oluyor. Bu nedenle, yetişkin eğitimci olarak ben bu ihtiyaçları ne kadar göz önünde bulunduruyorum, karşımdaki kişiyi söz sahibi olabileceği bir şekilde sürece ne kadar ve nasıl dâhil ediyorum sorularını sormam çok önemli.

Sizce yetişkin eğitime uygun bir ortam nasıl oluşturulmalıdır?

Yetişkinlerde öğrenme motivasyonu etkili bir öğrenme süreci için çok önemli. Motivasyonu etkileyen durumlar da öğrenme ortamı ile yakından ilişkili. Öncelikle yetişkinin kendini eğitim ortamına dâhil hissetmesi, o ortamda saygı görmesi, eğitimciye, eğitimin amacına, kendi yeterliliğine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması, sahip olduğu bilgi ve becerileri geliştireceğine inanması, yeni düşünceler, yeni çözümlerle öğrendiklerini günlük hayatında karşılaştığı durumlarda uygulama olanağını görmesi ve öğrenmeyi anlamlı bulması öğrenmenin etkililiğini artıracaktır. Bu nedenle yetişkin eğitimcilerin tüm bu unsurları göz önünde bulundurarak eğitim ortamına, içeriğe ve sürece dair iyi bir hazırlık ve planlama yapmaları gerekir.

Bu noktada, konuyla ilgili beni etkileyen bir deneyimimi sizinle paylaşmak istiyorum. Yüksek lisans eğitimim sırasında gözlemci olarak okuma yazma kurslarından birine katılıyordum. 65 yaşındaki bir teyze ilkokul ortamında, soğuk bir sınıfta, kendine küçük gelen sınıflarda battaniyesine sarınarak okuma yazma öğrenmeye çalışıyordu. Dersi o kadar büyük bir istekle ve ilgiyle takip ediyordu ki, onu görünce açıkçası çok etkilenmiştim. Gerçek bir öğrenme ihtiyacı olduğunda motivasyon çok farklı oluyor. Ancak bu, eğitim ortamlarını uygun bir şekilde düzenleme gerekliliğimizi kesinlikle ortadan kaldırmaz. Fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan ne kadar iyi bir öğrenme ortamı yaratırsanız, öğrenme için içsel motivasyonunun da o oranda artmasını sağlayabilirsiniz.

Yetişkin eğitimi verirken en keyif aldığınız ortamlar nelerdir?

Öncelikle yetişkinleri sınıf ortamında uzun süre tutmak kolay bir şey değil. Konu ilgimizi çekiyor olsa bile bir süre sonra dinlemekten ve oturmaktan sıkılmaya başlayabiliyoruz. Fakat az önce bahsettiğimiz unsurlar söz konusu olduğunda; katılımcılar gerçekten istekli geldiyse, bir öğrenme ihtiyacı varsa, eğitim aktif ve yaşayarak öğrenme prensiplerini destekliyorsa öğrenme ortamı da çok daha keyifli oluyor. Diğer yandan eğitimcinin rolü de çok önemli, eğitim ortamına girdiği andan itibaren katılımcılarla yakın ve samimi bir ilişki kurması gerekiyor. Örneğin, benim için en keyifli anlardan biri tanışmadır. İlk baştaki tanışma süreci ne kadar etkili olursa sonrasındaki aşamalar kolaylaşıyor veya zorluklar daha çabuk ortadan kalkabiliyor. Her katılımcının yaşam deneyimi, görüşleri, bakış açısı birbirinden farklı, onların dünyasına girebilmek, onları gerçekten anlayabilmek çok önemli. Bu nedenle de tanışmak çok heyecan veriyor bana, eğitimciyi çok zenginleştiren bir süreç. Sonrasında siz de eğitimci olarak kendinizi eğitim boyunca ne kadar motive eder, ne kadar keyif alacağınızı düşünürseniz, karşınızdakine de bunu yansıtıyorsunuz ve eğitimi da o oranda keyifli hale getiriyorsunuz diyebilirim. Eğitim

sürecine aktif katılım sağlanması, soru sorulması, farklı düşüncelerin ve görüşlerin paylaşılması beni çok motive ediyor.

Yetişkin eğitimi vermenin püf noktaları nelerdir?

Yetişkin eğitiminin çok temel ilkeleri var. Bunlardan bir tanesi daha önce de değindiğim gibi eğitimin ihtiyaca yönelik olması. Gerçekten ihtiyaç duyuyorsam o eğitime katılmayı çok istiyorum. Birisinin beni zorlamasına gerek yok. Zaten yetişkinler zorlanarak eğitime gelmiş olurlarsa o eğitim çok da etkili olmuyor. Onun dışında, o ortamda ben ne kadar aktifim, birisi bana sadece anlatıyor, ben dinliyor muyum? Pasif olarak oturduğunuz zaman öğrenme ortamı sıkıcı ve etkisiz olmaya başlıyor. Ayrıca yetişkinlerin zamanları çok değerli, zamanı iyi değerlendirmek gerekiyor. Eğitimlerin yetişkinlerin başa çıkmaya çalıştıkları birtakım sorunlara yönelik olması, farklı bakış açılarını aktarması, kişinin kendi bakış açısını, varsayımlarını sorgulamasına yardımcı olması vb. gibi bir içerikle ilerlendiğinde, konuların yaparak, yaşayarak öğreniliyor olması o eğitimin başarısını da artırıyor. Bu bütün eğitimler için böyle; yani okuma yazma kursları, STK eğitimleri, kurumsal eğitimler fark etmiyor. Katılımcıları tanımaya çalışarak doğru ihtiyacı anlayıp ona göre bir tasarım yapılması gerekiyor. Örneğin, bir kadın aday politik alanda güçlendirilmek istiyor ama gerçekten bu kadının hangi noktada ihtiyacı var; kamusal bir ortamda konuşurken mi, kendini ifade ederken mi zorlanıyor? Eğer ihtiyaç buysa siz ona yönelik bir çalışma yaparsanız zaten kendisi de isteyerek katılım sağlıyor, çünkü günlük hayatına bir katkı sağlıyor bu çalışma. Diğer bir deyişle, öğrenmede motivasyonu artıracak unsurları göz önünde bulundurmak gerekiyor. Belki tekrar olacak ama yetişkin olarak kendimi güvende hissediyorsam, sürece dâhil oluyorsam, kendimi geliştirdiğime inanıyorsam olumlu bir tutumla öğrenmeyi anlamlı buluyorum.

Yetişkin eğitiminde siz hangi yöntemleri kullanıyorsunuz ve bu yöntemlere nasıl karar veriyorsunuz?

İhtiyaçların belirlenmesinden sonraki önemli soru eğitimin nasıl bir içeriği olacak sorusu. Az önce dediğim gibi eğitimin etkililiğinin artması grubun ihtiyacına yönelik içeriklerle, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri kullanılarak sağlanabilir. Yani eğitimi tasarlarken grup kim, biz eğitim sonunda bu gruptan ne bekliyoruz gibi sorulara cevap bulmalıyız. Uygulamaları gruplara göre belirlemeliyiz. Örneğin rol çalışmaları, vaka çalışmaları, takım çalışmaları, oyunlar, projeler, bireysel çalışmalar, videolar, simülasyonlar vb. gibi farklı yöntemler kullanabilirsiniz. Ne kadar farklı yöntem kullanırsanız öğrenme etkililiğini de artırma şansınız oluyor. Takım çalışmalarından sonra mutlaka sonuçları, yaşanılanları günlük hayatla nasıl bağdaştırıyoruz, bu konuları tartışmak gerekiyor. Kısacası, içeriğe ve katılımcı grubun ihtiyacına göre yöntemler farklılaşıyor.

Diğer yandan, yetişkinler keyif alarak öğreniyorlarsa motivasyon yine artıyor. Örneğin eğitim ihtiyaçları için görüşmeye gittiğinizde bu eğitimler eğlenceli mi gibi sorularla karşılaşmak mümkün. Eğlence işin tek başına amacı değil tabi ki ama yetişkinler eğlenirken daha fazla öğreniyorlar. Bu yüzden de oyun gibi çalışmalara ağırlık veriyorum ama bu çalışmaların mutlaka konuyla bağlantılı olarak yapılması gerekiyor. Her ortam, içerik ve katılımcı grubu için de geçerli bu. Değerli bulduklarımızı ve öğrenmek istediklerimizi, başarılı ve keyifli bir şekilde öğrendiğimizde öğrenmeyi içsel olarak motive edici buluruz. Öğrenmenin kalıcılığı da artar.

Yetişkin Eğitimlerinde saha çalışmalarına yer veriyor musunuz?

Evet, özellikle katılımcı grubun sahada birtakım çalışmaları varsa onlarla birlikte zaman geçiriyorum. Bu da çok önemli, çünkü yetişkinler “sen benim dünyamı biliyorsun, benim ne yaptığımdan haberdarsın” dedikleri noktada eğitimciyi de eğitim içeriğini de çok daha çabuk kabullenebiliyorlar. Diğer türlü, gelmişsin ama

konuştukların benim hayatıma hiç dokunmuyor denildiği noktada zaten baştan etki azalmış oluyor. Sonrasında, eğitimlerin tasarım ve verilme süreci ile birlikte çok yakın takip gerekiyor. Uzun süreli bir eğitim veriyorsanız onun ilk çalışması pilot çalışmadır. Eğitimle ilgili neler iyi gitti, nelerde zorlandınız, neleri farklılaştırmak gerekebilir gibi soruların cevaplarını ilk eğitim tamamlandıktan sonra değerlendirebilirsiniz. Buna göre içerikte ve yöntemlerde değişiklikler gerekebilir. Ayrıca, eğitim sonunda katılımcıların değerlendirmeleri de önemli oluyor. Tabi en önemli konu aslında öğrenilenlerin gerçekten uygulamaya dönüşmesi. Yoksa eğitim sınıf içinde kaldığı noktada bir anlamı olmuyor. En çok sorgulanan kısım da budur zaten yetişkin eğitiminde. O yüzden eğitimi tasarlarken sadece eğitim içeriğini değil, sonrasında yapılacakları da belirlemek gerekiyor. Eğitimlerin devamında aradan bir süre geçtikten sonra uygulama takip toplantısı yapmak iyi olabiliyor. Katılımcılara birtakım çalışmalar verip uygulamalarını istemek ve uygulama sonrası bir araya gelip birbirlerine deneyimlerini anlatmalarını sağlamak önemli. Bu neden önemli, katılımcıların hem birbirlerinden öğrenme şansları olabiliyor, hem iyi uygulama örnekleri ortaya çıkabiliyor. Zorlandıkları noktalarda diğerlerinin çözüm önerisi olabiliyor. Yani süreç sadece eğitimle bitmiş olmuyor. Eğitim, sadece sınıf ortamında güzel, keyifli bir eğitim olabilir, o ortamda hep birlikte keyifli bir zaman geçirmiş olunabilir. Ama gerçekten sonuç alınmak isteniyorsa öğrenilenlerin uygulamaya dönüşmesi ve takip edilmesi gerekiyor. Diğer türlü bilgi hemen unutuluyor, kalıcılığı kalmıyor.

Yetişkin eğitiminde stresli bir durumla karşılaşıldığında nasıl başa çıkmanızı önerirsiniz?

Kimi zaman belirli kişilerin bazen ortamı sabote edecek şekilde davranması zorlu durumlar yaratabiliyor. Bunlarla başa çıkmanın bazı yöntemleri var tabi. Öncelikle kesinlikle karşılıklı tartışmaya girmemek ama beklentileri ve kuralları iyi belirlemek gerekiyor. Mesela eğitimlerin başında yetişkinlerle “birlikte iki gün geçireceğiz, bu iki

günü keyifli ve verimli geçirebilmek için nelere dikkat edelim” diye birlikte sözleşme yaptığımız zamanlar oluyor. O zaman bir iki kişi bu kuralların dışına çıkıyorsa bu kişileri birlikte belirlenen kurallara yönlendirme şansı olabiliyor. Diğer yandan, son zamanlarda teknolojinin gelişmesiyle oluşan zorluklar da olmuyor değil. Katılımcıların işlerini takip etmeleri ve bunun için de gün boyu telefona bakmaları gerekebiliyor ya da sosyal medya hesapları sürekli kontrol edilebiliyor. Bu durumlarda da baştan yine bir anlaşma yapılmış olması durumla başa çıkmayı biraz daha kolaylaştırabiliyor. Konuyla ilgili olarak eğitimin süresi, içeriği ve girişi de çok önemli olabiliyor. Çok uzun konuşmalarda sıkılma oranı doğal olarak artabiliyor. Eğitime güzel bir etkinlikle veya etkileyici bir hikâyeyle başlamak her zaman ilgiyi arttıracaktır. Kurumsal eğitimlerde genelde şununla da çok karşılaşılıyor; katılımcılar “bizim böyle bir eğitime ihtiyacımız yoktu, planlama yapıldığı için geldik” diyebiliyorlar. Bu durumda yine de katılımcıların neden o ortama geldiklerini, ne beklediklerini öğrenmek gerekiyor. Genelde eğitimlere başlarken tanıştıktan sonra “neden buradasınız, tek bir cümleyle ifade etmek isteseyiz bu neden ne olurdu” gibi bir soru sorduktan sonra beklentileri not alıyorum. Beklentilerine yakın içerikler varsa, “bu iki günlük eğitimde mutlaka ilginizi çeken konular olabilir, hangi konu daha fazla ilginizi çekiyorsa o konuyla ilgili çalışmalarda daha aktif olabilirsiniz” diyebiliyorum. Çünkü yetişkinleri öğrenmeye zorlayamazsınız. Eğitim sonunda da, eğitimin başında ifade ettiğiniz “beklentileriniz karşılandı mı” diye bir değerlendirme yapılmasını doğru buluyorum. Kısacası, en etkili çözümün başta her şeyin anlaşmasını yaparak başlamak olduğunu düşünüyorum; süreç, kurallar, molalar, vb. her şeyi başta konuşmak gerekiyor. Beklentilerin, hedeflerin, ihtiyaçların ne olduğunu bilerek eğitime başlanmalı ki gerçekten grupta etkili ve verimli çalışılsın.

Vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederiz. Bizim için çok keyifli bir röportaj oldu.

Teşekkür ederim, benim de içinde. Kolaylıklar diliyorum size.

ÖĞRENMEYE KAPSAMLI BİR BAKIŞ¹

*Knud Illeris*²

Çeviri:

Eda Ata³

Arkaplan ve temel varsayımlar

On dokuzuncu yüzyılın son yıllarından beri, öğrenmeye dair pek çok teori ve anlayış ortaya atılmıştır. Bu teorilerin farklı bakış açıları, farklı epistemolojik platformları ve oldukça farklı bağlamları vardır. Bunlardan kimisi yeni bilgi ve standartlar tarafından geride bırakılmıştır ama genel anlamda bugün elimizde öğrenme teorisi yaklaşımları ve yorumları açısından büyük bir çeşitlilik gösteren bir tablo vardır ve bu çok sayıdaki yaklaşım ve yorumlamalar küresel akademik pazarda kısmen uyumlu, kısmen de rekabetçi bir özellik göstermektedir. Bu bölümde sunulan öğrenme yaklaşımının

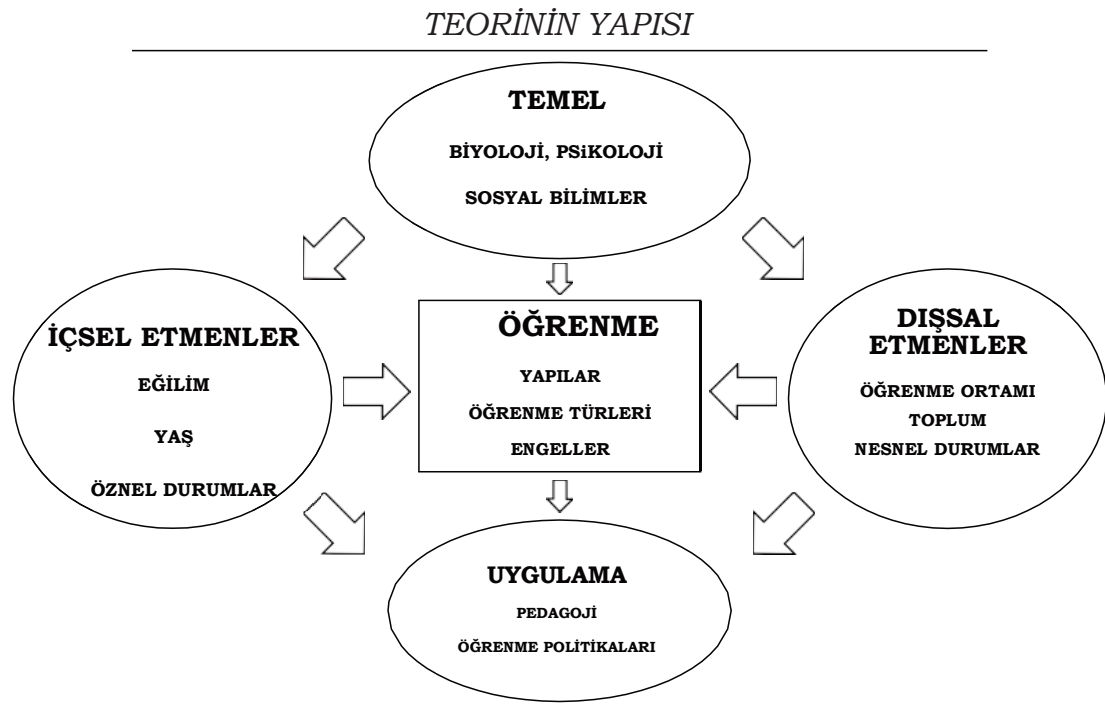
¹ Illeris, Knud (2018). A Comprehensive Understanding of Human Learning. Knud Illeris (ed.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...In Their Own Words*. Second Edition. pp.1-14. New York: Routledge

² Knud Illeris 1970'lerden itibaren İskandinavya'da kuram ve uygulama üzerine yaptığı proje çalışmaları ile tanınmaktadır. Illeris'in çalışmasında, temel olarak Jean Piaget'in öğrenme yaklaşımı ile Freud'un psikolojisini Marxist sosyolojiye bağlayan Alman-Amerikan Frankfurt Okulu'nun "eleştirel kuram"ı bir araya getirilmektedir. 1990'lı yıllarda Illeris öğrenme kuramının köklerine dönmüş, pekçok başka kuramsal yaklaşımı da dahil ederek ilk olarak "Three Dimensions of Learning" kitabında ortaya koyduğu, daha sonra da "How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond" kitabında tamamladığı öğrenme kavrayışını geliştirmiştir. Burada okuyacağınız metin, bu öğrenme anlayışının ana fikirlerini sunmaktadır ve Illeris'in 2006'da Kopenhag'daki bir konferanstaki sunumunun ayrıntılı bir versiyonudur.

³ TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

arkasındaki temel fikir, bahsedilen bu yapıların en iyilerinden kapsamlı bir seçki yaparak yeni bakış açıları ve perspektifler sunmak ve böylelikle alanın genel ve güncel bir manzarasını oluşturabilecek bir çerçeve ya da bütüncül bir anlayış geliştirmektir.

Geniş bir tanımı yapılacak olursa, öğrenme *yaşayan organizmaların kapasitelerinde kalıcı bir değişikliğe yol açan ve salt biyolojik olgunlaşma veya yaşlanma sonucu olmayan süreçler* olarak tanımlanabilir (Illeris 2007, s. 3). Bu ucu açık formülü kasıtlı olarak seçtim çünkü öğrenme oldukça kapsamlı ve karmaşık bir dizi süreci içerir. Tanım aynı zamanda sürecin etkilediği ve ondan etkilendiği tüm şartları da içermelidir. Şekil 1.1 etkileşime dâhil olan tüm ana alanları ve bunların ortak bağlarının yapısını göstermektedir.



Şekil 1.1 Öğrenmeyi anlamamanın temel alanları

En üst kısma öğrenme teorisi temelini, yani bence kapsamlı ve tutarlı bir teorinin inşasının temelini oluşturan bilgi ve anlayış alanlarını yerleştirdim. Bunlar herhangi bir öğrenme türüne dahil olan tüm psikolojik, biyolojik ve sosyal koşulları içermektedir. Bu kutunun

altındaki merkezi kutu, benim için öğrenme anlayışının merkezi unsurları olan süreçleri ve boyutlarını, farklı öğrenme türleri ve öğrenme engelleri de dâhil olmak üzere, öğrenmenin kendisini ifade etmektedir. Bu iki kutunun ilerisinde, sadece etkilenmekle kalmayıp, öğrenmeye doğrudan katılan spesifik iç ve dış koşullar da vardır. Ve son olarak, olası öğrenme uygulamaları da bu sürecin içindedir. Şimdi bu beş alanı inceleyerek her birinin en önemli özelliklerinden bazılarını değineceğim.

İki temel süreç ve öğrenmenin üç boyutu

Fark edilmesi gereken ilk önemli koşul, tüm öğrenmelerin iki farklı sürecin, yani öğrenen ile sosyal, kültürel veya maddi çevresi arasındaki dış etkileşim süreci ile detaylandırma ve edinimin içsel psikolojik sürecinin entegrasyonunu içerdiğidir.

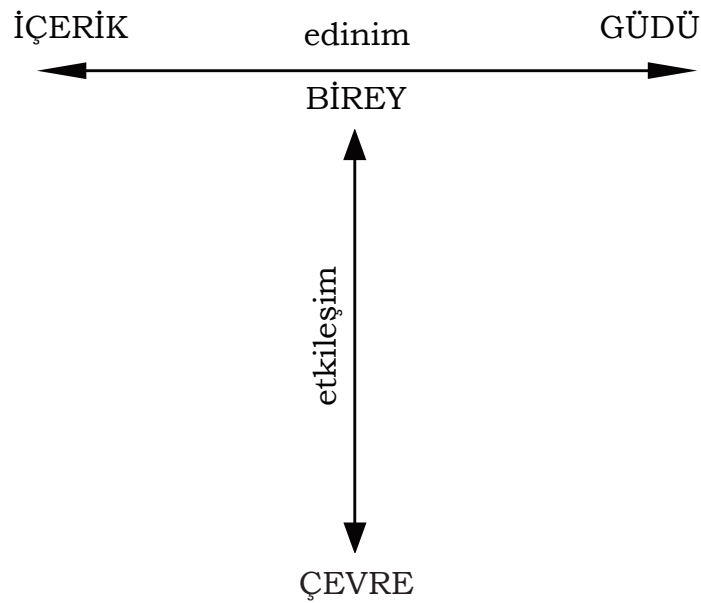
Pek çok öğrenme teorisi, bu süreçlerden sadece biriyle ilgilidir, ki bu onların yanlış veya değersiz oldukları anlamına gelmez çünkü her iki süreç de elbette ayrı ayrı incelenebilir. Ancak bu onların tüm öğrenme alanını kapsamadıkları anlamına gelir. Bu, örneğin, yalnızca iç psikolojik sürece odaklanan geleneksel davranışçı ve bilişsel öğrenme teorileri için söylenebilir. Aynı şekilde buna açıkça karşı çıkarak sadece dışsal faktörlere dikkat çeken bazı modern sosyal öğrenme teorileri için de bunu söyleyebiliriz. Öğrenme gerçekleşecekse, her iki sürecin de aktif olarak dâhil edilmesi gerektiği ortadadır.

Öğrenme alanı modelimi oluştururken (Şekil 1.2) dışsal etkileşim sürecini, çevre ve birey arasındaki dikey bir çift uçlu ok halinde tasvir ederek başladım. Çevreyi, genel altyapı olduğu için alt kısma yerleştirirken bireyi ise belirli bir öğrenene işaret ettiği için tepeye yerleştirdim.

Daha sonra psikolojik edinim sürecini başka bir çift ok olarak ekledim. Bu, öğrenenin içsel bir sürecidir ve bu nedenle etkileşim sürecinin üst kısmına yerleştirilmelidir. Dahası, psikolojik edinim, herhangi bir öğrenmede yer alan iki eşit psikolojik işlev arasında, yani öğrenme

içeriğini yönetme işlevi ile süreci yürüten gerekli zihinsel enerjiyi sağlama ve güdülenme işlevi arasındaki bütünleşik bir etkileşim sürecidir. Bu nedenle, edinim sürecinin çift yönlü oku yatay olarak etkileşim sürecinin üst kısmına, içerik ile güdü kutuplarının arasına yerleştirilir. Önemli olan başka bir nokta ise, çift yönlü okun bu iki işlevinin her zaman sürece dâhil olduğu ve bunun genellikle bütünleşik bir şekilde gerçekleştiğidir.

Görülebileceği üzere, iki adet çift yönlü ok şimdi üç açı arasında, üçgen bir alana yayılabilir. Bu üç açı, üç alanı veya öğrenmenin boyutlarını gösterir ve bu yaklaşımın temel iddiasıdır: Bütün öğrenmeler daima bu üç boyutu içerir.



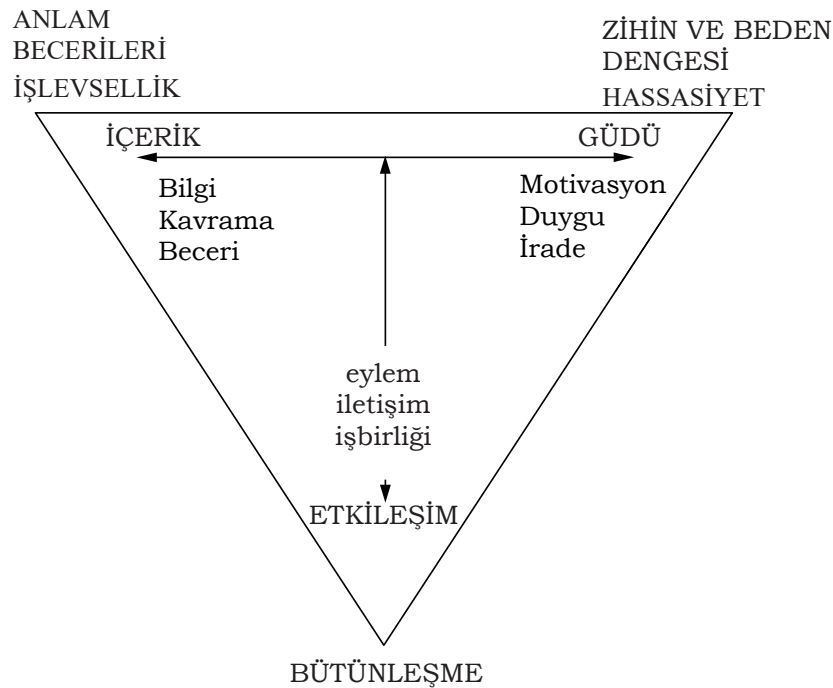
Şekil 1.2 Öğrenmenin temel süreçleri

İçerik boyutu ne öğrenildiğiyle ilgilidir. Bu genellikle bilgi ve beceriler olarak tanımlanır, ancak fikirler, iç görü, anlam, tutumlar, değerler, davranış biçimleri, yöntemler, stratejiler vb. gibi birçok başka şey de öğrenme içeriği olarak rol oynayabilir ve anlayışın geliştirilmesine ve öğrenenin kapasitesine katkıda bulunabilir. Öğrenenin çabası, pratik

yaşamın zorluklarıyla başa çıkmak için *anlam* ve *beceri* inşa etmek ve böylece genel bir kişisel *işlevsellik* geliştirmek üzerine kuruludur.

Güdü boyutu, öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için gerekli olan zihinsel enerjiyi sağlar ve yönlendirir. Hisler, duygular, motivasyon ve irade gibi unsurlar içermektedir. Bu boyutun nihai işlevi, öğrenenin *zihinsel dengesini* güvence altına almak ve böylece eşzamanlı kişisel bir *duyarlılığın* geliştirilmesidir.

Bu iki boyut her zaman etkileşim süreçlerinden gelen dürtülerle başlatılır ve içsel düzenleme ve edinim sürecine entegre edilir. Bu nedenle, öğrenme içeriği, tabiri caizse, söz konusu güdülere her zaman “takıntılı”dır; örneğin, öğrenmenin arzu, ilgi, zorunluluk veya zorlama tarafından yönlendirilip yönlendirilmediği bu noktada önem kazanır. Paralel olarak, güdüler her zaman içerikten etkilenir; mesela yeni bilgiler güdülenme koşullarını değiştirebilir. Pek çok psikolog, genellikle bilişsel ve duygusal olan arasındaki yakın ilişkinin farkındadır (örneğin, Vygotsky 1978; Furth 1987) ve son zamanlarda ileri nöroloji, çok ciddi beyin hasarı olmadıkça her iki alanında da öğrenme sürecinde yer aldığını kanıtlamıştır (Damasio 1994).



Şekil 1.3 Öğrenme ve yeterlilik geliştirmenin üç boyutu

Etkileşim boyutu, öğrenme sürecini başlatan dürtüleri sağlar. Bu, algı, aktarım, tecrübe, taklit, etkinlik, katılım vb. gibi yollarla gerçekleşebilir (Illeris 2007, s. 100 ve devamı). Topluluklara ve topluma kişisel entegrasyona hizmet eder ve böylece öğrencinin sosyalliğini geliştirir. Ne var ki, bu boyutun inşası diğer iki boyut sayesinde/aracılığıyla gerçekleşir.

Dolayısıyla üçgenin tasvir ettiği şey genel anlamda öğrenmenin ve belli başlı özel öğrenme olay ya da süreçlerinin, yeterlilik olarak adlandırdığımız kavramın da genel bileşenlerinden olan işlevsellik gelişimi, duyarlılık ve sosyallik arasındaki gerilim alanıdır.

Bahsetmeye değer başka bir konu ise her bir boyutun bedensel yanının yanı sıra zihinsel de bir boyutu olduğudur. Aslında, öğrenme bedende başlar ve bedenin bir parçası olan beyin aracılığı ile gerçekleşir ve zihinsel kısım belirgin bir şekilde ancak kademeli olarak ayrılrsa da asla bağımsız bir kısım ya da işlev olarak ayrılmaz (Piaget 1952).

Gündelik okul hayatından bir örnek

Modelin nasıl anlaşıldığını ve kullanılabileceğini göstermek için, sıradan okul hayatından gündelik bir durumu ele alacağım (bu, modelin sadece okul öğrenmesini ele aldığı anlamına gelmez).

Bir kimya dersi sırasında sınıfta, öğretmen bir kimyasal süreci açıklıyor. Öğrencilerin, açıklamayı doğru anladıklarından emin olmaları için dinlemeleri ve gerekirse de soru sormaları bekleniyor. Böylece öğrenciler bir etkileşim sürecine dâhil oluyor. Fakat aynı zamanda, öğretmenin ne öğrettiğini anlamaları, yani, öğrendikleri şeylerle öğretilenleri psikolojik olarak da ilişkilendirmeleri gerekiyor. Sonuç, öğrencilerin kendilerine öğretilenleri hatırlayabilmeleri ve belirli koşullar altında bu bilgileri yeniden üretebilmeleri, uygulayabilmeleri ve daha fazla öğrenmeye dâhil edebilmeleri olmalıdır.

Ancak bazı zamanlarda veya bazı öğrencilerde, öğrenme süreci istenilen şekilde gerçekleşmez ve hatalar veya çözümler birçok farklı

şekilde ortaya çıkabilir. Belki de etkileşim işlevsizdir, çünkü öğretmenin açıklaması yeterince iyi değil veya tutarsız olduğu için de aksamalar olmuştur. Bu durumda, açıklama sadece kısmen veya yanlış olarak alınacak ve öğrenme yetersiz kalacaktır. Ancak, öğrencilerin kazanım süreçleri, örneğin odaklanma eksikliğinden dolayı yetersiz olabilir ve bu da öğrenme sonuçlarında bozulmaya yol açabilir. Bazı zamanlarda ise kimi öğrencilerin önceki öğrenmelerinde hata veya yetersizlikler olabilir, bu da onların, öğretmenlerin açıklamalarını anlamalarını ve böylece ne öğretildiğini öğrenmelerini sağlamada sorunlara yol açar. Bu sıralanan durumlar, edinmenin salt bilişsel bir mesele olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin amaçlanan öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin başka bir alan veya işlev de vardır: ilgi alanları ve zihinsel enerjinin mobilizasyonu, yani güdü boyutu.

Bir okul ortamında, odak genellikle öğrenme içeriğindedir; yukarıda açıklanan durumda, odak, öğrencilerin ilgili kimyasal işlemin doğasını anlamalarındadır. Ancak, güdü işlevi yine de oldukça kritiktir, yani durumun nasıl yaşandığı, ne tür duyguların ve motivasyonların olduğu ve dolayısıyla harekete geçirilen zihinsel enerjinin doğası ve gücü gibi faktörler önemlidir. Öğrenme sonucunun değeri ve dayanıklılığı, öğrenme sürecinin güdülenme boyutu ile yakından ilgilidir. Dahası, hem içerik hem de teşvik, öğrenci ve sosyal, kültürel ve maddi çevre arasındaki etkileşim sürecine büyük ölçüde bağlıdır. Kimya dersindeki etkileşim öğrenciler için yeterli ve kabul edilebilir değilse, öğrenme zarar görür veya örneğin öğretmenin, diğer bazı öğrencilerin, konunun veya genel anlamda okulun olumsuz bir izlenimi gibi oldukça farklı bir şey öğrenilebilir.

Öğrenmenin dört türü

Üçgen modelde ana hatlarıyla çizilen ve yukarıda detaylandırılan örnek, doğası gereği temelde yapılandırmacı olan bir öğrenme kavrayışıdır, yani öğrenenin öğrenmeyi kendisinin aktif olarak oluşturduğu veya zihinsel yapılar aracılığıyla yorumladığı varsayılır.

Bu yapılar beyinde genellikle psikolojik bir metafor olan *zihinsel şemalar* olarak tarif edilen yatkınlıklar halinde bulunur. Bu, beyinde, öğrenme çıktılarının bir organizasyonu olması gerektiği anlamına gelir, çünkü bir şeyin, bir kişinin, bir sorunun, bir konunun, vb farkına vardığımızda, eğer bunun gerekli ve işe yarar bir bilgi, anlayış ya da kavram olduğunu bilirsek saniyeler içinde ne olduğunu hatırlayabiliriz. Ancak bu yapı bir arşive benzemez ve beyindeki belirli pozisyonlarda farklı unsurları bulmak mümkün değildir. Bu durumda, beyin araştırmacılarının 'engram' dedikleri şeyin doğası vardır; bunlar, daha önceki durumlarda aktif olan milyarlarca nöronun arasındaki devrelerin izleridir ve bu nedenle, belki de etkisinden dolayı belki biraz farklı yollarla, yeni deneyimler veya anlayışlar gibi, yeniden canlandırılması olasıdır.

Buna karşın, bu durumla sistematik olarak başa çıkabilmek için, şemalar kavramı öznel olarak belirli bir konuya veya temaya ait olarak sınıflandırmaya meyilli olduğumuz ve bu nedenle zihinsel olarak bağlantı kurduğumuz ve bu konu ile ilgili durumları veya temaları hatırlamaya meyilli olduğumuz için kullanılır. Bu, özellikle içerik boyutu için geçerlidir, öte yandan güdü ve etkileşim boyutlarında *zihinsel kalıplardan* bahsetmeyi tercih ederiz. Ancak, arka plan, motivasyonların, duyguların ya da iletişim yollarının örgütlenme eğiliminde olması ile benzerdir, böylece aktif olduklarında daha önceki durumları “hatırlatan” durumlara yönlendirildiğinde yeniden canlandırılabilirler.

Öğrenme ile ilgili kayda değer şey, yeni dürtülerin zihinsel organizasyona çeşitli yollarla dâhil edilebileceği ve bu temelde, farklı bağlamlarda aktif hale getirilen, farklı sonuçlar doğuran ve daha az ya da çok enerji gerektiren dört farklı öğrenme türünü birbirinden ayırmanın mümkün olacağıdır (Bu, başlangıçta Jean Piaget tarafından geliştirilen öğrenme kavramının detaylandırılmasıdır (örneğin, Piaget 1952; Flavell 1963).)

Bir şema veya örüntü oluşturulduğunda, bu, *kümülatif* veya mekanik bir öğrenme durumudur. Bu tür öğrenme, izole bir oluşum ile ya da başka hiçbir şeyin bir parçası olmayan yeni bir şey olarak tanımlanır. Bu nedenle, kümülatif öğrenmeye en çok yaşamın ilk yıllarında rastlanır, ilerleyen yıllarda, ancak sadece bir kişinin anlam bilgisi veya kişisel önemi olmayan bir şeyi, örneğin bir PIN kodunu öğrenmesi gereken özel durumlarda ortaya çıkar. Öğrenmenin sonucu, sadece öğrenme bağlamına zihinsel olarak benzeyen durumlarda hatırlanıp uygulanabilecek bir otomasyon türü ile karakterize edilir. Esas olarak, hayvanların eğitiminde görülen ve bu nedenle davranışçı psikolojide koşullandırma olarak da adlandırılan bir öğrenme türüdür.

En yaygın öğrenme türü ise *özümseme* veya ek öğrenmedir, yani yeni öğrenin zaten kurulmuş bir şemaya veya desene ek olarak bağlandığı öğrenme türü. Tipik bir örnek, genellikle öğrenilmiş olana sürekli eklemeler yoluyla inşa edilen okul öğrenmeleri olabilir, ancak özümseme kişinin kapasitelerini kademeli olarak geliştirdiği tüm bağlamlarda gerçekleşir. Öğrenme, söz konusu şema veya kalıpla bağ kurularak gerçekleşir, öyle ki, söz konusu alanla, örneğin bir okul konusuyla zihinsel bağ kurulduğunda, onları hatırlamak ve uygulamak nispeten kolay olabilir; oysa diğer bağlamlarda öğrenmenin sonuçlarına erişmek zor olabilir. Okuldan bir derste edinilen bir bilginin başka bir konuya okul dışı bağlamda uygulanamaması sorununun nedeni budur (Illeris 2008).

Öte yandan, bazen öyle durumlar olur ki, bunun mevcut bir şemayla ya da örüntü ile hızlıca ilişkilendirilebilmesi mümkün olmaz. Buna rağmen deneyim, önemli veya ilginç görünüyorsa, *uyma* veya aşkın öğrenme yoluyla gerçekleşebilir. Bu tür bir öğrenme, var olan bir şemanın (parçalarının) bölümlerine ayrılması ve onun yeni durumla ilişkilendirebilmek için dönüştürülmesi anlamına gelir. Bu yeniden inşa zorlayıcı veya hatta acı verici olarak deneyimlenebilir, çünkü güçlü bir zihinsel enerji gerektiren bir şeydir. Kişi mevcut sınırlamaları aşmalı ve önemli ölçüde yeni ya da farklı bir şeyi anlamalı ya da kabul

etmelidir ki bu zaten mevcut bir şemaya ya da kalıba yeni bir eleman eklemekten çok daha zordur. Bu tür öğrenmenin sonuçları, birçok farklı, ilgili bağlamda geri çağrılıp uygulanabilmeleri ile karakterize edilir. En yaygın olarak kişinin hakikaten içselleştirdiği bir şeyi anlaması veya kavraması olarak deneyimlenir.

Son olarak, son dönemlerde çeşitli yazarlar tarafından belirgin (Rogers 1951, 1969), geniş kapsamlı (Engeström 1987) geçişli (1994 Alheit) veya dönüştürücü (Mezirow 1991) öğrenme olarak tanımlanan özel durumlarda gerçekleşen zor bir öğrenme türünden de söz edilmektedir. Bu öğrenme, kişilik veya benlik yapısındaki değişiklikler olarak adlandırılabilir süreçleri ifade eder ve öğrenmenin üç boyutunda da bütün bir şema ve desen kümesinin eşzamanlı olarak yeniden yapılandırılması ile karakterize edilir. Dönüştürücü öğrenme, bu nedenle hem derin hem de kapsamlıdır, çok fazla zihinsel enerji ister ve başarılı olduğunda, genellikle rahatlama veya gevşeme hissi olarak deneyimlenebilir.

Görüldüğü üzere, dört öğrenme türü kapsam ve nitelik bakımından büyük ölçüde farklıdır ve çok farklı durumlarda ve bağlantılarda ortaya çıkar ya da öğrenenler tarafından aktive edilir. Kümülatif öğrenme erken çocuklukta en önemlisi iken, dönüştürücü öğrenme, kişiliğini veya kimliğini değiştiren ve sadece öğrenen için çok önem taşıyan özel durumlarda ortaya çıkan çok zorlu bir süreçtir. Özümseme ve uyma, Piaget tarafından tanımlandığı üzere, genel, somut ve normal günlük öğrenmeyi karakterize eden iki tür öğrenmedir. Diğer birçok öğrenme teorisini de bu iki tür öğrenmeye işaret eder; örneğin Chris Argyris ve Donald Schön, tek ve çift döngüsel öğrenmenin iyi bilinen kavramlarını ortaya koymuştur (Argyris 1992; Argyris ve Schön 1996), Per-Erik Ellström (2001) uyum odaklı ve gelişim odaklı öğrenme ile ilgilenmektedir. Lev Vygotsky'nin (1978) "yakınsal gelişim alanı" geçiş fikri de uyum sağlayarak öğrenmeye paralel olarak görülebilir.

Bununla birlikte, sıradan öğrenme tartışmaları ve birçok eğitim ve okul aktivitesinin tasarımı özümseme yoluyla öğrenmeye odaklanır, çünkü

bu öğrenme türü, öğrenme kavramının olağan yolu olarak görülür. Fakat bugün bu anlayışın yetersiz olduğu ortadadır ve çok talep edilen genel yeterlilikler ancak özümseme, uyma ve dönüştürücü öğrenme süreçlerinin bir kombinasyonu ile geliştirilebilir.

Öğrenme engelleri

Amaçlanan öğrenmenin çoğunun gerçekleşmemesi veya eksik veya çarpık olması ise bir diğer sorundur. Okullarda, eğitim sisteminde, işyerlerinde ve diğer birçok durumda, çoğu zaman insanlar öğrenebileceklerini veya öğrenmeleri gerekenleri öğrenmezler. Bu nedenle, bu gibi durumlarda neler olduğunu kısaca tartışmayı da önemli buluyorum.

Elbette, bazen yanlış bir şey öğrenmemizin (bkz. Mager 1961) veya bir şekilde yetersiz kalan bir şey öğrenmemizin önüne geçmek mümkün olmaz. İlk bakışta bu, yanlış anlama, odaklanma eksikliği, yetersiz öğrenme ve benzeri nedenlerle ilgili görülür. Bu durum çok can sıkıcı olabilir ve bazen de bir tür talihsizliktir, ancak basitçe 'pratik' nedenlerden dolayı ortaya çıkan yanlış öğrenmeler öğrenme kuramının ilgi alanı içine girmez çünkü bu tür yanlış öğrenmeler gerektiğinde kolayca düzeltilir. Bununla birlikte pek çok öğrenme ve yanlış öğrenme çok da basit değildir zira arkaplanında modern topluma özgü bazı durumlar bulunmaktadır ve bu durumlarla baş edebilmek için bunların araştırılması ve anlaşılması, kesinlikle gereklidir.

Temel nokta, karmaşık geç-modern toplumumuzda, Freud'un - belirli kişisel bağlantılarda aktif olan (bkz. Anna Freud 1942) - *savunma mekanizmaları* olarak adlandırdığı şeyin genelleştirilmesi gerekliliği ve daha sistemli hale getirilmesidir çünkü hiç kimse sürekli olarak karşı karşıya kaldığımız devasa etkilere açık bir şekilde karşı koyamamaktadır.

İşte bu nedenle günümüzde insanlar birçok etki karşısında, Alman sosyal psikoloğu Thomas Leithäuser'in (1976) *günlük bilinç* olarak analiz edip tanımladığı, bir tür yarı otomatik tasnif etme mekanizması

geliştirmektedir. Bu bilinç şu şekilde işler; kişi bir takım belli tematik alanlarda genel ön fikirler geliştirmiştir ve bu alandan bir etki ile karşılaştığında, bu ön fikirler aktive olur ve böylelikle eğer yeni unsurlar ön fikirler ile uyumsuzsa, bu unsurlar, uyumlandırılmak için ya reddedilir ya da biçim değiştirilir. Her iki durumda da, bu yeni bir öğrenmeyle sonuçlanır, fakat öte yandan, çoğu zaman zaten mevcut olan anlayışın gelişmesine neden olur.

Bu nedenle, günlük bilinç yoluyla, kendi öğrenmemizi ve öğrenmememizi kontrol ederken, aynı zamanda, zaten edinilmiş anlayışların büyük bir savunmasını ve son tahlilde kimliğimizi de kontrol etmekteyiz. (Elbette, konumlandırmanın daha hedefe yönelik, bilinçli ve esnek bir şekilde gerçekleştiği alanlar ve durumlar da bulunmaktadır.)

Bununla birlikte, yalnızca hacim değil, aynı zamanda bu tür etkilerin de türü de ezici bir etkiye sahip olabilir. En basit örnekle, televizyonda her gün çok fazla zulüm, kötülük ve benzeri olumsuz etkilerle karşı karşıya kalıyoruz, gerçekten de sindirmesi olanaksız pek çok durum - ve kendilerini bundan koruyamayan insanlar bir tür psikolojik çöküntü ile karşı karşıya kalmaya mahkûm. Benzer aşırı yüklenmenin diğer biçimleri, birçok insanın işyerlerinde, toplumsal kurumlarda vb. yaşadıkları sonsuz değişikliklerden ve yeniden yapılanmalardan ya da iktidardakilerin kararlarının sonuçları, kişinin yaşam durumu ve olasılıklarını etkilediğinde ortaya çıkan çaresizlikten kaynaklanmaktadır.

En önemli vakalarda, örneğin kişinin belirli bir temel yaşam alanında yeni bir değişim durumuyla baş etmesi gerektiğinde, çoğu insan, *kimlik savunmasını* harekete geçirerek tepki verir ki bu kimlik savunmasının kırılması az çok terapötik karakterde zorlu bir çalışmayı, genelde de dönüştürücü bir öğrenme sürecini zorunlu kılar. Bu genellikle ani bir işsizlik durumu veya çalışma durumundaki temel değişiklikler, boşanma, yakından ilişkili kişilerin veya benzerlerinin ölümü ile alakalıdır. Bu gibi durumların günümüzün modern küresel piyasa

toplumunda sadece bir nesil önceye oranla bile çok daha sık meydana gelmesi dikkat çekicidir.

Diğer bir yaygın savunma biçimi *ambivalans* (*çift değerlilik/duygululuk*), yani belirli bir durumda veya bağlantıda birinin bir şeyler öğrenmeyi veya yapmayı hem istemesi hem de istememesi anlamına gelir. Tipik bir örnek, rızası olmadan ve hata yapmamasına rağmen işsiz kalan insanlardır; bu kişiler bir yandan yeniden eğitim almaları gerektiğini çok iyi bilir, bir yandan da bunun böyle olmasını istemez. Bu yüzden bazı kurslara gider ya da gönderilirler, ancak öğrenmeye konsantre olmaları zordur ve zihinsel ya da fiziksel olarak kaçmak için herhangi bir mazereti kullanmaya eğilimlidirler.

Tüm bu savunma durumlarında, öğrenenin savunmayı kırması mümkün değilse, öğrenme engellenir, raydan çıkarılır veya çarpıtılır, ve bir öğretmenin veya öğretim elemanının görevi, genellikle daha fazla hedeften önce böyle bir atılımı desteklemek ve teşvik etmek olacaktır ki amaç-yönelimli ve yapılandırmacı eğitim gerçekleşebilsin. Öğretmenler, kasıtlı öğrenmeleri destekleme becerisine sahip olmalarına rağmen, genellikle bu tip işlevler için eğitim almamıştır.

İlgili öğrenmeyi engelleyebilecek veya bozabilecek başka bir psikolojik mekanizma ise *zihinsel direnç*dir. Bu mekanizma pek de zamana özgü değildir çünkü herhangi bir toplumdaki herhangi bir insan grubu, başarmaya çalıştıkları şeyin yerine getirilemediği durumları deneyimler ve engelleri anlayamazlarsa veyahut kabul edemezlerse doğal olarak bir çeşit tepki gösterirler.

Uygulamada, savunmanın neden olduğu öğrenmeme ile direnişin neden olduğu öğrenmeme arasında ayırım yapmak oldukça zordur. Ancak psikolojik olarak oldukça büyük ve anlamlı bir fark vardır. Savunma mekanizmaları öğrenme durumunun öncesinde vardır ve reaktif olarak işlev gösterir, ne var ki, direnç, öğrenme durumunun kendisinin aktif bir tepkisi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle direnç güçlü bir zihinsel mobilizasyon ve dolayısıyla dönüştürücü

öğrenme için güçlü bir potansiyel içerir. Çoğu zaman kişi bir şeyi kabul etmediğinde önemli ölçüde yeni bir şey öğrenme olasılığı ortaya çıkar. Bireyin ve toplumun gelişiminde atılan en büyük adımlar, birisinin sunulan belirli bir gerçeği kabul etmediği veya bir şeyleri yapma veya anlama şeklini reddettiği zamanlarda gerçekleşmiştir.

Gündelik hayatta, bazı durumlara direniş, mesela öğretmenler için aynı zamanda hem uygunsuz hem de sinir bozucu olabilse de, en önemli aşkın öğrenme kaynağıdır. Ne olursa olsun, bugün, tam da talep edilen kişisel yeterliliklerin - örneğin bağımsızlık, sorumluluk, esneklik ve yaratıcılık - muhtemelen bu yollarla geliştiği bilgisinden hareketle, öğretmenlerin, bu direnç durumları ile nasıl başa çıkabileceğini öğrenmesi temel bir nitelik olmalıdır. Bu nedenle çatışma veya ikilem durumları ortaya koymanın, özellikle zorlayıcı ama oldukça etkili teknikler olduğu kabul edilmelidir.

İçsel ve dışsal öğrenme koşulları

Yukarıda tartışılan noktaları - öğrenme süreçleri, boyutları, türleri ve engelleri - kavramın bütün alanını kapsamayı amaçlayan herhangi bir öğrenme teorisinde bulunması gereken özellikler olarak görüyorum. Bununla birlikte, öğrenmeye doğrudan dâhil olmayıp öğrenmeyi doğrudan etkileyen ve dolayısıyla öğrenmenin koşulları olarak adlandırılabilir başka konular da vardır. Bu konular “*Nasıl Öğreniriz*” kitabımda da ele alınmıştır (Illeris 2007) ancak bu makalede ne hakkında olduklarını kısaca belirteceğim.

Öğrenmenin içsel koşulları, öğrenme olanaklarını etkileyen ve öğrenme süreçlerinde yer alan öğrenenin özellikleridir. *Zekânın* genel öğrenme kabiliyetinin bir ölçüsü olduğu varsayılır ancak bu türden genel ve ölçülebilir bir tanım tartışmalıdır ve üzerinde kesinlikle genel bir anlaşma yoktur. 1983'ten bu yana Amerikalı psikolog Howard Gardner (1983, 1993, 1999) birkaç bağımsız zekânın olduğunu iddia etti - bir dereceye kadar bilişsel değil aynı zamanda duygusal ve sosyal yetenekleri de içerdiği için burada sunulan öğrenme anlayışına tekabül eden bir görüş. Biraz benzer bir kavram bireysel öğrenme stilleriyle

ilgilidir, ancak bunların doğası ve varlığı hala tartışmaya açıktır. Bu genel ölçütlerin aksine, cinsiyet ve yaşın da belli bir dereceye kadar öğrenme olanaklarını etkilediği açıkça görünmektedir.

Öğrenenlerin dışındaki, öğrenme olanaklarını etkileyen ve öğrenme süreçlerine müdâhil olan özellikler dışsal öğrenme koşullarıdır. Bunlar, kabaca öğrenme boyutu ve öğrenme alanı ile daha genel kültürel ve toplumsal koşulların özelliklerine ayrılabilir. Öğrenme alanı türü, günlük öğrenme, okulda öğrenme, işyerinde öğrenme, ağ-tabanlı öğrenme, ilgi temelli öğrenme, vb. arasındaki farkları ve bu alanların sınırları boyunca öğrenme çıktılarını uygulamadaki zorlukları oluşturur- bu durum öğrenmenin transferi sorunu olarak da bilinir (Eraut 1994; Illeris ve diğerleri 2004; Illeris 2008). Genel toplumsal koşullar zamana ve yere bağlıdır: şüphesiz, öğrenme olanakları bugün bir asır öncesinden çok daha geniş kapsamlıdır ve aynı zamanda bugünün ülkeleri ve kültürleri arasında da farklılık gösterir.

Son olarak, anılan kitapta, özellikle eğitim uygulama ve politika alanlarında, öğrenme teorisinin kullanımı ve uygulanabilirliği hakkında bazı kayda değer sorular da kısaca tartışılmaktadır. Bu alanlardaki bazı yaygın yanlış anlamaların yanı sıra, farklı öğrenme anlayışları, farklı pedagoji ekolleri ve farklı öğrenme politika kuramları arasındaki bazı tipik bağlantılara dikkat çekilmiştir. Son bölümde, kitap, Şekil 1.3'te gösterilen öğrenme üçgeni ile ilgili olarak öğrenmenin en önemli anlayışlarını ve teorisyenlerini haritalayarak bitirmektedir.

Sonuç

Genel sonuç, öğrenmenin çok karmaşık bir konu olduğu ve yeterli ve güvenilir olabilmesi için öğrenme analizlerinin, programların ve tartışmaların tüm alanı göz önünde bulundurması gerektiğidir. Bu şu anlama gelmektedir; her üç öğrenme boyutunun da dikkate alınması; ilgili öğrenme türleri sorununun dâhil edilmesi, olası savunma veya direnişin göz önünde bulundurulması ve dışsal öğrenme koşullarının yanı sıra içsel öğrenme koşullarının da ele alınması gerekmektedir. Bu, elbette, çok geniş kapsamlı bir taleptir. Başka bir şekilde ifade etmek

gerekirse, eğer bir nedenden ötürü, tüm bu alanları dâhil etmenin mümkün olmadığı veya uygun olmadığı durumlar oluşursa, durumun veya sürecin tamamen kapsamadığı konusunda açık olunması gerekir.

Kendi araştırma ve uygulamamdan iki örnekle bunu daha somut şekilde göstererek tamamlayacağım.

İlk örnek gençlik eğitimi ile ilgilidir. Pek çok Batı ülkesi, gençlerin çoğunluğunun 16 yaş sonrası akademik veya pratik eğitim programlarını tamamlaması gerektiği konusunda büyük bir kararlılığa sahiptir. Örneğin Danimarka hükümetinin amacı yüzde 95'e ulaşmaktır. Ancak gençlerin yüzde 95'i bir programa başlasa da, katılanların yüzde 80'inden azı bunu tamamlamaktadır.

Bu durum elbette pek çok araştırma ve reform tartışmasına konu olmuştur. Öğrenme bakış açısından bakıldığında, bugün bu yaştaki genç bireyler, geç modern küresel piyasa toplumunda hayatta kalmak için bu programlara katılmalarının bir zorunluluk olduğunu anlamamış görünüyor. Bu nedenle bilinçli ya da bilinçsiz olarak gençler, tüm öğrenme girişimlerine temelde şuna benzer sorularla yaklaşıyorlar: “Bu *benim için* ne anlama geliyor?” ya da “*Ben* bunu ne için kullanabilirim?” Bu sorulardan anlaşılan şudur ki ancak öznel olarak, kimlik inşa etme sürecinde mevcut ihtiyaçlara cevap verecekse eğitim girişimleri dikkate değer bulunmaktadır. Bu süreçte dayanak, üç öğrenme boyutunun hepsinde eşit olarak bulunabilir; yani, sunulan program sadece kabul edilebilir, ilginç ve geliştirici bir içeriğe sahip olmamalı, aynı zamanda gençliğin yaşam tarzı piyahasındaki çağcıl eğilimler açısından da kabul edilebilir olmalıdır. Gençlerin kişisel ihtiyaçları ile uyumlu olan öğretmenler veya diğer kişiler tarafından düzenlenmelidir. Kişi, bu tür taleplerin ilintili ya da kabul edilebilir olmadığını düşünebilir ve eğitim alanındaki birçok insan bu görüştedir, ancak o zaman kaçınılmaz son okulu bırakma oranındaki yüksekliğin devam etmesi anlamına gelecektir (bkz. Illeris 2003, 2007).

İkinci örnek, bugünün toplumunda çok sık görülen bir durum olan, kendi istekleri dışında işsiz kalan düşük vasıflı işçilerin yeniden eğitilmesidir. Bu yetişkinler, iş bulmanın mümkün olduğu yeni bir alanda istihdam için çeşitli pratik kurslara yönlendirilir. Ancak buna yol açan süreç, (resmi olarak adlandırıldığı üzere) rehberlik olarak değil, yerleştirme olarak yaşanmaktadır. Bunun yanı sıra, söz konusu bireyler, eğitimin genellikle istenildiği üzere işgücü piyasasına geri dönüşe yol açabileceğini fark etseler bile, kimlikleri eski işlerine bağlıdır ve ortaya çıkan güçlü direnç, yeni öğrenme sürecine katılımı engeller. Sunulan rehberlik, düşünmek ve karara katılmak için zaman yaratıyorsa bu direncin üstesinden gelinebilir. Sorulduğunda, bu durumdaki insanların büyük çoğunluğu aynı kursu seçmeleri gerektiği, ancak kursa başlamadan önce kendilerine zihinsel geçiş yapma olanağı tanınmadığını söylemektedir. Fakat şimdi bu durumda, birçok yeni pratik nitelik kazanmaları beklendiği gibi, aynı zamanda, zorlayıcı, dönüştürücü bir öğrenme sürecinden de geçmeye zorlanmaktadırlar (bkz. Illeris 2006).

Öğrenme terimleri ile ifade etmek gerekirse, bu örneklerin her ikisinde de, “sistem” veya yetkililerin kaygıları öğrenme durumunun yeterli ve gerçekçi bir analizini içermediği için başarı şansı çok az olan veya hiç olmayan çabalara yatırım yapılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Alheit, Peter (1994): The 'Biographical Question' as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40(3/5), pp. 283–98.
- Argyris, Chris (1992): *On Organizational Learning*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Argyris, Chris and Schön, Donald A. (1996): *Organizational Learning II – Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Damasio, Antonio R. (1994): *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Ellström, Per-Erik (2001): Integrating Learning and Work: Conceptual Issues and Critical Conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), pp. 421–35.
- Engeström, Yrjö (1987): *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Kunsultit.
- Eraut, Michael (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer.
- Flavell, John H. (1963): *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand. Freud, Anna (1942): *The Ego and the Mechanisms of Defence*. London: Hogarth Press.
- Furth, Hans G. (1987): *Knowledge As Desire: An Essay on Freud and Piaget*. New York: Columbia University Press.
- Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

- Illeris, Knud (2003): Learning, Identity and Self-Orientation in Youth. *Young – Nordic Journal of Youth Research*, 11(4), pp. 357–76.
- Illeris, Knud (2006): Lifelong Learning and the Low-Skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), pp. 15–28.
- Illeris, Knud (2007): *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. London/ New York: Routledge.
- Illeris, Knud (2008): Transfer of Learning in the Learning Society. *International Journal of Lifelong Education* (in press).
- Illeris, Knud et al. (2004): *Learning in Working Life*. Copenhagen: Roskilde University Press. Leithäuser, Thomas (1976): *Formen des Alltagsbewusstseins [The Forms of Everyday Consciousness]*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Mager, Robert F. (1961): On the Sequencing of Instructional Content. *Psychological Reports*, 9, pp. 405–13.
- Mezirow, Jack (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. Piaget, Jean (1952 [1936]): *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Rogers, Carl R. (1951): *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, Carl R. (1969): *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.