
yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 5 / sayı: 9

**Krizler ve Yetişkin Eğitimi:
13. ESREA Konferansı'na Giderken**
Editörden

Popülizm Destekçilerinin Siyasal Toplumsallaşması
Arnd-Michael Nohl

**Yetişkin Eğitimcisi Olmayan Yetişkin Eğitimi Kurumu:
Halk Eğitimi Merkezi**
Uğur Karaman, Ahmet Yıldız

**Fen Bilgisi Öğretmenlerinin İnfomal Öğrenmesi
(Ankara İli Keçiören İlçesi Ortaokulları Örneği)**
Betül Dağ, Ahmet Yıldız

**Tanınma ve Değer Kaybı Arasında: Mülteci Öğrencilerin
ve Sürgün Akademisyenlerin Deneyimlerinin
Almanya'daki Üniversiteler Açısından Sonuçları**
Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril, Vanessa Ohm,
Juliane Sellenriek, Betül Yarar

Yatılı (Okulda) Büyüme
Nurcan Korkmaz

2022 / Kasım

yetişkin eğitimi dergisi

journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal
cilt: 5 sayı: 9 / volume: 5 issue: 9
2022 / Kasım / November

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

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Managing editor
Ş. Erhan Bağcı

Editör / Editor-in-chief
Ş. Erhan Bağcı

Editör Yardımcısı / Assistant editor
Şengül Erden

Yayın Kurulu (isme göre alfabetik sırayla)
Editorial Board (in alphabetical order)
Ahmet Yıldız
Fevziye Sayılan
Gökçe Güvercin
Meral Uysal
Onur Seçkin
Özlem Ünlühisarcıklı
Ş. Erhan Bağcı

Yayın Sekreteryası / Editorial Secretariat
Begüm Yengel
Şule Sam

Bu Sayının Hakemleri (isme göre alfabetik sırayla)
Referees in this issue (in alphabetical order)
Ayhan Ural
Begüm Yengel
Hande Özkeskin
Nagihan Gökçe
Nurcan Korkmaz
Zeynep Alica

Adres
www.yetiskinegitimi.org

E-mail
yetiskinegitimidergisi@gmail.com

ISSN
2980-115X

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
Krizler ve Yetişkin Eğitimi: 13. ESREA Konferansı'na Giderken	3
HAKEMLİ MAKALELER / REFEREED ARTICLES	
Popülizm Destekçilerinin Siyasal Toplumsallaşması Arnd-Michael Nohl	6
Yetişkin Eğitimcisi Olmayan Yetişkin Eğitimi Kurumu: Halk Eğitimi Merkezi Uğur Karaman, Ahmet Yıldız	38
Fen Bilgisi Öğretmenlerinin İnfomal Öğrenmesi (Ankara İli Keçiören İlçesi Ortaokulları Örneği) Betül Dağ, Ahmet Yıldız	76
ÇEVİRİ / TRANSLATION	
Tanınma ve Değer Kaybı Arasında: Mülteci Öğrencilerin ve Sürgün Akademisyenlerin Deneyimlerinin Almanya'daki Üniversiteler Açısından Sonuçları Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril, Vanessa Ohm, Juliane Sellenriek, Betül Yazar	104
KİTAP İNCELEMESİ / BOOK REVIEW	
Yatılı (Okulda) Büyümek Nurcan Korkmaz	129

DUYURULAR

13th Conference of the ESREA Network:
Between Global and Local - Adult Learning and Communities
Adult Education in the Midst of Crises

September 7-9, 2023 at Yeditepe University Istanbul, TURKIYE



Yetişkin Eğitimi Dergisi
altı aylık hakemli dergi

Call for Papers:
yetiskinegitimi.org/tr/esreaistanbul2023

esreaistanbul2023
Communication: esreaistanbul2023@gmail.com

YEDİTEPE UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION

Krizler ve Yetişkin Eğitimi: 13. ESREA Konferansı'na Giderken

Yeni sayımızı okurlarımıza sunmaktan mutluyuz. Bu sayı küçük bir gecikme ile çıkıyor ama arada yetişkin eğitimi açısından önemli çalışmalar yaptık. ESREA'nın (European Society for Research on the Education of Adults) *Between Global and Local – Adult Learning and Communities* ağının 13. konferansını bu yıl İstanbul'da yapacağız. 7-9 Eylül 2023 tarihleri arasında Yeditepe Üniversitesi'nde gerçekleştireceğimiz bu uluslararası konferansın gündemi artık neredeyse hayatımızın normal haline gelmiş olan krizler karşısında yetişkin eğitiminin rolü üzerine olacak.

Savaşlar, bölgesel çatışmalar, zorunlu göç, salgın, ekolojik kriz ve benzeri büyük çaplı kaynaklardan ortaya çıkan ve istisna olmaktan çok gündelik hayatımızın giderek olağanlaşan bir parçası haline gelmiş olan krizlere karşı tüm toplumsal sistemler kendilerini yeniden yapılandırmak durumunda. Bu krizler artık günümüz toplumlarının tamamını etkiler bir ölçüğe ulaştı. Her ne kadar hiç kimse bu krizlerin etki alanı dışında kalamıyor olsa da, yine de herkes bunları mevcut toplumsal konumları dolayımında deneyimliyor. Başka bir deyişle mevcut toplumsal hiyerarşiler, kriz deneyimlerini de etkiliyor ve hiyerarşikleştiriyor. Savaşlar ve çatışmalar zenginleri daha zengin kılarken yoksulları ölüme ve sefaletе sürüklüyor. Göç etmek zorunda kalan zengin veya eğitimli gruplar gittikleri yerde statü kaybına uğrasalar da kendilerine yeni ve onurlu bir hayat kurmakta daha başarılı oluyorlar. Salgın herkesi hasta edebiliyor ancak daha çok yoksulları, bulaşmaya karşı tedbirlere uyum koşulları zayıf olan güvencesiz işlerde çalışanları ve etnik/kültürel azınlıkları öldürüyor. Ekolojik kriz tüm insanlığın yaşam koşullarını ortadan kaldırmak üzere ancak üst sınıfların hava, toprak ve su kirliliğinden kaçınmak, daha sağlıklı gıda ve içeceklere erişmek, zehirli atıklardan veya iklim değişikliği nedeniyle yaşanmaz hale gelen bölgelerden uzak yerlere taşınmak gibi olanakları var. Hasılı, söz konusu büyük çaplı krizlerin herkes üzerinde etkileri oluyor ancak bu etkiler zaten dezavantajlı olanların durumlarını daha fazla kötüleştiriyor.

- 4 -

Yetişkin eğitiminin de bu krizler karşısında bir sözü ve eylemi olmalı. Yetişkin eğitimini piyasalar için gerekli mesleki ve teknik bilgi ve becerilerin kazandırılmasına indirgeyen neoliberal yetişkin eğitimi çerçevesi bu krizlerin çözümünden uzak olduğu kadar aynı zamanda onların yeniden üretimine de hizmet ediyor. Krizler karşısındaki konumumuzu belirlemek için ise ilk başvuru kaynağımız bu alandaki eşitlikçi ve özgürlükçü tarihsel birikim. Yetişkin eğitimini katılımcıları güçlendiren özgürleştirici bir etkileşim alanı, yetişkin eğitimcileri de bu etkileşim alanının kurucu aktörleri olarak tasarlayan bu tarihsel

birikimin bugünkü sorunlarımız karşısında nasıl güncellenmesi gerektiği konusu konferansımızın ana başlığı.

Yetişkin eğitiminin krizlerden nasıl etkilendiği, kriz dönemlerinde yetişkinlerin öğrenme dinamiklerinin nasıl değiştiği, kriz zamanlarına özgü öğrenme engelleri ve olanaklarının neler olabileceği, krizler karşısında yetişkin eğitimcilerin rolünün ne olması gerektiği ve yetişkin eğitimi programlarının insanları krizler karşısında nasıl güçlendirebileceği sorularına yanıt arayacağımız konferansımızın uluslararası diyalog alanımızı genişletmemiz açısından da önemli olduğunu düşünüyoruz.

7-9 Eylül 2023'te İstanbul'da olacağız.

Neşenizi ve sağlığınıza kaybetmeyin!

İyi okumalar..

Bir sonraki sayımızda görüşmek üzere..

Popülizm Destekçilerinin Siyasal Toplumsallaşması*

Arnd-Michael Nohl**

Özet

- 6 -

Popülizm neden bu kadar popüler? Sağcı protestolara odaklanan ancak bunların popülist karakterini analiz etmede başarısız olan araştırmaların gözden geçirilmesine dayanan bu makale, popülizmin açık bir tanımını siyasal sosyalleşmenin teorik kavramlarıyla birleştirmektedir. Bu teorik arka plan çerçevesinde makale, üç sağcı siyasi hareketin destekçilerinin siyasal sosyalleşmesini incelemektedir: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Çay Partisi, Türkiye'deki iktidar partisi AKP ve Alman 'PEGIDA' göstericileri. Başka araştırmalarda kullanılmış nitel verilerin kapsamlı bir şekilde yeniden analiz edilmesi ve ayrıca grup görüşmelerinin yorumlanmasına dayanan bu çalışmanın sonuçları, birbirine zıt siyasi yönelimlerin benzer popülist politikaları destekleyebildiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu farklı yönelimlerin ortak olarak paylaştıkları özellik, temsili demokrasiye duyulan derin güvensizliktir.

Anahtar kelimeler: Popülizm, Siyasal Sosyalleşme, Çay Partisi, Siyasal Rol Yönelimi, Dünya Görüşü (Weltanschauung)

* *Political Socialization of Populism Supporters*

** Prof. Dr., Helmut Schmidt Üniversitesi, Hamburg/Almanya, nohl@hsu-hh.de

Abstract

Why is populism so popular? Based on a review of previous research that focuses on right-wing protest, but fails to analyze its populist character, this paper combines a clear definition of populism with theoretical concepts of political socialization. Against this theoretical background, the paper examines the political socialization of the supporters of three right-wing political movements: the Tea Party in the United States, the Turkish ruling party AKP, and the German 'PEGIDA' demonstrators. An extensive re-analysis of published qualitative data, as well as the interpretation of focus groups, reveals sharply contrasting political role-orientations that lead to the support of populist politics. However, one feature that is unanimously shared is a deep mistrust in representative democracy.

Keywords

Populism, Political Socialization, Tea Party, Political Role Orientation
Weltanschauung

Gregor: Tuhaf olan şey burjuva hükümetinin burjuvaziden faturayı ödemesini istemesi ve ardından SPD'nin [Sosyal Demokratlar; Yazar] tam tersi şekilde hareket etmesi. Aslında bir seçmen olarak, eğer belirli bir şeyi hedefliyorsanız, kime oy vermeniz gerektiğini hiç bilmiyorsunuz. Hiç güveniniz yok.

Conny: Evet, bu doğru. Artık kimseye oy veremezsiniz!

Yukarıdaki karşılıklı konuşmada Gregor, Conny'nin de desteğiyle, burjuvaziyi görünüşte dezavantajlı duruma düşüren muhafazakâr Alman Şansölyesi Helmut Kohl hükümeti ile refah devletini budayan reformlarıyla sonraki sosyal demokrat hükümetin belli bir anlamda aynı olduğunu savunmaktadır. Yukarıdaki sözler okuyucuyu şaşırtmasa da Gregor, Conny, Marie ve Dirk daha sonra metaforik olarak meselenin özüne geliyorlar:

- 8 -

Marie: Kendi çevrem dışında kendimi hep güçsüz hissettim. Hep aynı fikirdeydik ama hiçbir yerde ifade edemiyorduk. Ve işte bu PEGIDA... bizim için bir şans.

Conny: Evet.

Dirk: Bir kurtuluş gibiydi, bir patlama gibiydi.

Dirk, Conny, Marie ve Gregor, 12 Ocak 2015'te gerçekleşen ve daha sonra tekrar değineceğim sağ popülist PEGIDA (Batı'nın İslamlaşmasına Karşı Vatansever Avrupalılar) gösterilerinin katılımcılarıyla. Bu kişilerin deneyimlerini ve yönelimlerini analiz etmek ilginç bir soruya bir cevabın bulunmasına yardımcı oldu: Popülizmi bu kadar popüler kılan nedir?

Popülizm tartışmalarında akademik ilginin odağında genellikle sadece popülist siyaset yer almaktadır. Ancak yetişkin eğitimi için, örneğin siyasi eğitim çerçevesinde sadece popülist siyasetle ilgilenmek yeterli

değildir. Popülizmin destekçileri yetişkin eğitiminin hedef kitlesi olduğu ölçüde, popülizmin cazibesinin sosyal nedenlerini de göz önünde bulundurmalıdır. Popülizmin neden bu kadar popüler olduğu, yani popülist politikacıların neden hükümetleri etkileyecek ve hatta ele geçirecek kadar popüler olduğu sorusuna bilimsel açıklamalar getirmek için ise çok az sayıda inceleme yapılmıştır. Bu incemelerden üçünü tartışacağım ve sadece popülizmi destekleyen grupları belirlemenin değil, aynı zamanda bu grupların tutumlarının popülist özelliklerini analiz etmenin de ne kadar önemli olduğunu göstereceğim. Böyle bir yaklaşımı geliştirmek amacıyla, siyasi sosyalleşme üzerine bazı düşünceleri popülizmin net bir tanımıyla birleştireceğim. Bu siyasi sosyalleşme teorisinin, ki bu teori yetişkin eğitimi süreçlerini tanımlamasa bile, teorize ettiği süreçler, yetişkin eğitiminin başlayabileceği ön koşulları oluşturmaktadır. Bu teorik arka plan çerçevesinde, popülizmin bir siyasi rol yönelimi sorunu olarak anlaşılabilirliğini göstereceğim. Bu ve diğer teorik kavramlarla, öncelikle ABD'deki sağ popülizm ve Türkiye'deki İslami popülizm üzerine, yani Çay Partisi ve Erdoğan'ın Adalet ve Kalkınma Partisi'nin takipçileri üzerine yapılan bazı nitel-ampirik çalışmaları yeniden analiz edeceğim. Bu iki siyasal hareketin takipçilerini karşılaştırdığımızda, tamamen farklı siyasal toplumsallaşma örüntülerinin popülist siyasetin savunulmasına yol açabileceği ortaya çıkmaktadır. Almanya'da sağ popülizmi destekleyenler, daha doğrusu PEGIDA göstericileri incelendiğinde ise üçüncü bir siyasal toplumsallaşma örüntüsü ortaya çıkmaktadır. Tüm bu popülist siyaset destekçilerinin ortak özelliği, temsili demokrasinin mekanizmalarına güvenmemeleridir. Yetişkin eğitiminin kendi pratiğinde dikkate alması gereken nokta, tam da temsili demokrasi kurumlarına duyulan bu güvensizliktir¹.

- 9 -

¹ Bu çalışmanın dayandığı teorik değerlendirmeleri ve ampirik analizleri Almanca bir kitapta ayrıntılı olarak sundum (bkz. Nohl, 2022a).

Popülizmin popülerliğini açıklamanın üç yolu

Popülizmi açıklamak için şimdiye kadar üç yol izlendi. Rodrik (2018) ve Manow (2018) tarafından geliştirilen ve *politik ekonomiye* dayanan ilk açıklayıcı yaklaşımın odağında *küreselleşme* yer almaktadır. Varsayım, sınırların kalkmasının belirli sosyal gruplar, özellikle de işçiler üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ya da en azından bu sosyal grupların işleri ve ücretleri için olası risklerden korktuklarıdır. Ancak Rodrik ve Manow'un istatistiksel hesaplamalar yoluyla gösterdiği gibi, bunun ülke ve bölge bazında farklı etkileri oldu. Refah devletinin küreselleşmenin sonuçlarını hafiflettiği ancak aynı zamanda yeni göçmenler de dahil olmak üzere herkese açık olan yerlerde (Almanya'da olduğu gibi) küreselleşme, sağcı popülizmin artmasına neden olmaktadır. Mülteci akınından ziyade benzer durum, işgücü göçünün düşük ücretli sektörlerde çalışan yerel halk üzerinde baskı oluşturduğu Büyük Britanya gibi ülkelerde de gözlemlenebilir. Öte yandan, refah devletinin yeni göçmenleri dışladığı ancak ülkelerin ihracat odaklı olmadığı yerlerdeki insanlar, öncelikle malların ve sermayenin küreselleşmesini protesto etmekte ve sol popülizme bağlı kalmaktadır. Bu tür geniş hipotezlerde yapılan aşırı genellemelerin yanı sıra, bu politik ekonomi yaklaşımının en temel sorunu, ekonomik risklerin ve bu risklerden etkilenenlerin algılarının otomatik olarak ekonomik çıkarlara ve bunlarla ilgili popülist politik tercihlere bağlandığını varsaymasıdır. Ancak ne Rodrik (2018) ne de Manow (2018) (potansiyel) ekonomik dezavantajların popülist siyasi tercihlere nasıl dönüştüğünü açıkladılar.

İkinci açıklayıcı yaklaşım muhtemelen ekonomik risklerin önemini tamamen reddetmez ancak kararlı bir şekilde ilk açıklayıcı yaklaşımda dikkate alınmayan sürece, yani ekonomik ve diğer sorunların ilgili çıkarlara ve daha sonra da siyasi görüşlere dönüştüğü sürece odaklanmaktadır. Yaklaşımını *politik psikolojiye* dayandıran Dubiel'e (1986) göre, politik tercihleri sadece rasyonel (örneğin ekonomik olarak

da rasyonel) bir akıl yürütmenin ya da irrasyonellik ve manipülasyonun sonucu olarak görmek bir yanılgı olacaktır. Çünkü rasyonel kararların ortaya çıkışı her zaman “aslında bireyin psikolojik derin katmanlarını yönlendiren ahlaki potansiyelleri” de içerecektir (1986: 88). Dubiel'in “politik öznellik” olarak adlandırdığı bu potansiyeller, toplumsal istikrar zamanlarında egemen düzen tarafından kontrol altında tutulur. Öyle ki protestolar bile bu düzenin söylemini kullanır. Ancak krizlerle dolu değişim zamanlarında, belirli toplumsal gruplar arasında “kolektif kırgınlık deneyimleri” ortaya çıktığında, bu politik öznellik kuşatılmışlığından kurtulur ve “yönsüz bir potansiyele bürünür”. Dubiel'in Goodwyn'e (1978) atıfta bulunarak “popülist an” (“populist moment”; Dubiel, 1986: 90) olarak adlandırdığı şey budur.

Popülizmin popülaritesini açıklamaya yönelik üçüncü yaklaşım, popülist anın taşıyıcısı haline gelen bu toplumsal grupların kuramsal olarak en iyi nasıl anlaşılacağı sorusuyla ilgilenmekle kalmaz, aynı zamanda bu toplumsal grupların toplumdaki konumunu analiz etmeye çalışır. Koppetsch (2019), öncelikle Bourdieu'nün terimlerine geri dönen, ancak Elias ve Scotson ile belirleyici bir noktada genişletilen bir yaklaşım sundu. Koppetsch'e göre, sağ popülizm (ki yazar sadece buna atıfta bulunuyor) “ekonomik dağıtım mücadeleleri” (2019: 38) ile değil, “yatay konumlanma rekabeti” (2019: 121; vurgu bana ait) ile ilgilidir. Küreselleşme, toplumsal sınıfların kozmopolit ve geleneksel yönelimli çevrelere bölünmesine yol açtı; birincisi, artık sembolik düzene hükmederken, üst sınıflardan alt sınıflara kadar geleneksel çevreler değersizleştirilmiştir. Bu geleneksel çevrelerin ortak noktası, Koppetsch'in de belirttiği gibi, ister ekonomik ister sembolik kayıplardan kaynaklansın, “aşağıya doğru hareket eden bir sosyal yörünge”dir (2019: 142). Koppetsch bu toplumsal ayrışmaların kendini, örneğin “Almanya için Alternatif Partisi” veya “PEGIDA”nın İslam karşıtı sokak protestoları tarafından körüklenen ve tekrar tekrar yeniden üretilen “gücenme”de ya da “hınç”da (“resentment”) ifade

ettiğini ortaya koyar. Koppetsch'e göre, gücenme/hınç yoluyla “özne yenilgiyi kabul etmekten kaçınabilir” (2019: 152) ve “statü kaybını sembolik muhalefete” dönüştürebilir (2019: 153). Böylece, sağ popülizm küreselleşmede bozulan çevrelerin “kolektif olarak yeniden egemen kılınmasını” sağlar (2019: 172).

Bu açıklayıcı yaklaşım, odaklanılan çevreleri sağa yönelten şeyin ne olduğu sorusuna ilişkin teorik karmaşıklığı ve ikna ediciliğiyle etkileyici olsa da, Koppetsch (2019) bu protesto hareketlerini *popülist* kılan şeyin ne olduğu (özellikle hangi habitus kümelenmelerinin insanları popülizme ittiği) temel sorusuna cevap vermemiştir². Bu sorun diğer iki açıklayıcı yaklaşım için de geçerlidir. Rodrik (2018) ve Manow'un (2018) politik ekonomi yaklaşımı, küreselleşmenin bir sonucu olarak belirli toplumsal grupların maruz kaldığı ekonomik risk ve dezavantajlara işaret etse de, bunun onları neden popülizm yönelimli yaptığını açıklamamaktadır. Dubiel (1986), toplumsal değişim sürecinde insanların nasıl egemen düzenin çemberi dışına çıktıklarını ve protestolarını dizginlenemez bir şekilde dile getirdiklerini ikna edici bir şekilde analiz etti. Ancak, bu protestonun neden ve ne ölçüde popülist hale geldiği belirsizliğini korumaktadır.

Popülizm destekçilerinin ampirik analizlerini kullanarak genel olarak sağcı veya solcu bir siyasi duruşun ötesinde veya bunlara ek olarak *popülizme* nasıl yöneldiklerini sormak önemlidir. Popülizmin neden bu kadar popüler olduğu ancak popülizmi, her bir vakada uğruna mücadele edilen siyasi duruştan ayırt edilebilen bir olgu olarak inceleyerek – bu da popülizme eğilim duyan deneyim ve yönelimlerin incelenmesi anlamına gelir – açıklanabilir.

² Bu noktada, bu yaklaşımın ne ölçüde Koppetsch'in düşüncelerine dayandığının açık olmadığını da belirtmek gerekir. Çünkü bu çalışmada büyük çapta intihal yapıldığı kanıtlanmıştır.

Siyasi rol yönelimleri sorunu olarak popülizm

Ampirik analiz, popülizmin popülaritesini ayrı olarak inceleyebilmek için onun temel özelliklerini tanımlayan ve bir sosyal grubun siyasi duruşu (siyasi dünya görüşü anlamında, ister soldan ister sağdan olsun) ile popülizmi ayırt edebilen teorik bir temele ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bu noktada, popülizmin taşıyıcı gruplarının analizini teorik olarak destekleyen bir popülizm tanımı gerekiyor.

Bir fikir ve modus operandi olarak popülizm

Popülist siyaset üzerine yapılan sayısız araştırma arasında Mudde ve Müller'in çalışmaları, tanımlarının netliği açısından öne çıkmaktadır. Mudde (2004: 543) popülizmi, “toplumu nihai olarak 'saf halk' ve 'yozlaşmış elit' olmak üzere iki homojen ve antagonistik gruba ayrılmış olarak gören ve siyasetin halkın *volonté générale*'sinin (genel irade) bir ifadesi olması gerektiğini savunan bir ideoloji” olarak tanımladı. Seçkinler ve halkın bu şekilde karşı karşıya getirilmesi, her türlü çoğulculuğa ters düşmekte ve halkın homojenleştirilmesine yol açmaktadır (bkz. Mudde, 2017: 10). Bu durum, popülistlerin temsili demokrasiye karşı olmadıklarını ancak “sadece kendilerinin meşru temsilci olduklarında” ısrar ettiklerini vurgulayan Müller (2017: 101) tarafından daha da detaylandırıldı. Ona göre, sadece diğer muhalif partiler gayrimeşrulaştırılmamakta, aynı zamanda nüfus düzeyinde de “popülistlerin 'gerçek halk' sembolik inşasına uymayanlar da dışlanmaktadır” (2017: 106).

Ancak, popülistlerin muhalefet etmek yerine yönettikleri devletlere bakıldığında, temsili demokrasi anlayışlarının (en iyi ihtimalle) aşınmış olduğu ortaya çıkar. Popülist siyasi partilerin, iktidara geldikleri ülkelerde “partizan olmayan bürokratik pozisyonlar olması gereken” (Müller, 2017: 44-45) pozisyonları destekçileriyle işgal ettikleri görülmektedir. “Devleti sömürgeleştirme ya da işgal etme” (2017: 44) eğilimlerinin yanısıra, yargı ve medyanın bağımsızlığını zedeleyen

kuvvetler ayrılığına yönelik saldırıları da açıkça gözlenebilmektedir. Devletin işgali ve yargının partizanlığının yanı sıra üçüncü bir unsur olarak “elitlerin kitlesel siyasi destek için maddi ve manevi çıkar alışverişinde bulunması” (2017: 46) anlamında “kitlesel kayırmacılık” da söz konusudur.

Popülizmi biçimsel olarak tanımlamaya yönelik bu girişim 'düşünsel bir yaklaşım' (Mudde, 2017: 14) olarak adlandırılrsa da, burada tanımlanan şey aslında bir “*siyaset tarzı*”dır (Manow, 2018: 24; vurgu bana ait); yani siyasi meseleleri ele almanın pratik bir yoludur. Popülistler, seçkinler ile homojen olarak algılanan bir halkın karşı karşıya getirilmesini, çoğulculuk karşıtlığını ve güçler ayrılığının altını oymayı siyasi fikirler olarak savunmaktadır. Ancak hepsinden önemlisi, bu tanımlayıcı özellikler popülistlerin muhalefet ve iktidardaki siyasi eylemlerine bir *modus operandi* (bir eylem tarzı) olarak nüfuz etmektedir. Dolayısıyla popülizm bir fikirler bağlamı ve bir siyasi *modus operandi* olarak görülebilir.

- 14 -

Siyasal Toplumsallaşmanın Sonuçları Olarak Siyasal Weltanschauung ve Rol Yönelimleri

Popülist karaktere sahip olan sosyal gruplara analitik bir yaklaşım geliştirmek için onları diğer siyasi pozisyonlardan ayırmak gerekmektedir. Bunu, burada sadece kısaca özetlenebilecek bir *siyasi sosyalleşme teorisi* aracılığıyla yapmak istiyorum³. Bu siyasi sosyalleşme teorisi bir taraftan popülizmin ötesinde analizler için kullanılabilir kadar *genel*, diğer taraftan popülist olguya ampirik erişim sağlayacak kadar da *spesifik* olmalıdır.

Birçok geleneksel kuramsal yaklaşımda siyasal sosyalleşme öncelikli olarak devlete karşı sorumlu vatandaşların toplumsal inşası olarak ele

³ Kendisi için ilişkisel bir teorinin ilkelerini (bkz. Emirbayer 1997; Kasapoğlu 2016; Grundmann ve Höppner 2020) benimseyen bu siyasi sosyalleşme teorisi hakkında ayrıntılı olarak Nohl (2022a)'ya bakınız.

alınmaktadır (bu eleştiri için bkz. Dehnavi, 2013: 74). Oysa siyasal sosyalleşmenin tüm boyutlarıyla kavranabilmesi için verili kurumsal normların nasıl içselleştirildiğinin ötesine geçerek, insanların siyasi eylemlerine yön veren, başka bir deyişle kolektif kararların hazırlanmasında ve hayata geçirilmesinde kendilerine biçtikleri rolleri nasıl edindiklerini belirleyen sosyalleşme deneyimlerine bakılmalıdır⁴. Bu aynı zamanda onların neyin kararlaştırılabileceğine ve neyin kararlaştırılması gerektiğine ilişkin spesifik görüşlerini de içerir.

Kolektif olarak bağlayıcı kararların hazırlanması ve hayata geçirilmesi siyasi kurumlarda gerçekleştiği ölçüde, sosyalleşme, bu kurumlara ilişkin siyasi rollerle ilgilidir. Roller sadece üstlenilen değil, aynı zamanda şekillendirilen roller olduğu için (Turner 1962: 22), bu karşılıklı ilişkinin belli bir biçiminin alışkanlık haline getirilerek yerleştiği *siyasi rol yönelimlerinden* bahsediyorum.

Buna karşılık, neyin kararlaştırılabileceğine ve neyin kararlaştırılması gerektiğine dair spesifik görüş, alışkanlık haline getirildiği takdirde, *siyasi bir "dünya görüşü"* („Weltanschauung“; Mannheim, 1960: 50; vurgu bana ait) olarak tanımlanabilir. Burada söz konusu olan, "kişinin bir şeyi nasıl gördüğü, onunla ilgili neyi kavradığı ve düşüncesinde bu durumu nasıl inşa ettiğidir" (1960: 244). Siyasi dünya görüşü "sembolik düzen"le yakından bağlantılıdır (Bourdieu 2015), çünkü birincisi, ikincisinin hangi yönünün sorunsallaştırıldığına, yani neyin verili olarak ele alındığına ve diğer yandan neyin karar verilebilir ve karara ihtiyaç duyan olarak tematikleştirildiğine göre oluşturulur.

Siyasi rol yönelimlerinin yanı sıra siyasi dünya görüşlerinin ortaya çıkışı, çocukların kolektif olarak bağlayıcı kararlara katıldıkları – başlangıçta genellikle hala proto-politik bir çerçevede, örneğin ailede –

⁴ Burada siyasal ya da siyasal iletişimi, bir kolektifi bağlayan kararlar (ve onların hazırlanması) olarak tanımlayan Nassehi (2003)ye gönderme yapıyorum.

veya bunlardan dışlandıkları ilk anlamlı etkileşim deneyimleriyle (bkz. Mead 1948) başlar. Kişinin sosyalleştiği diğer insanlarla (farklı çevrelerde, örgütlerde ve kurumlarda) farklı ilişkiler içinde olması nedeniyle, sosyalleşme deneyiminin kesintisiz bir sürekliliği olduğu varsayılamasa bile, hem karar alma biçimi hem de neyin karar alınmasına ihtiyaç duyulduğunun ve dolayısıyla siyasi olduğunun değerlendirilmesi açısından önceki deneyimler, daha sonraki siyasi rol yönelimleri ve dünya görüşleri için önemli bir temel oluşturur. Siyasi rol yönelimleri ve Weltanschauung birlikte, sistematik olarak hiç kullanmamış olsa da Bourdieu'ye atıfta bulunan bir terim olan *siyasi habitus* olarak adlandırılabilir.

Tüm bunların popülizmle ne ilgisi var? İster sağcı, ister solcu, isterse İslamcı bir dünya görüşüyle bağlantılı olsun, popülizmin tüm tonlarının, temsili demokrasinin altını oyduğu düşünülürse, bunun öncelikle demokrasinin kurumsal yapısıyla bağlantılı ve ona demir atmış siyasi rollerin belirli bir şekilde oluşmasıyla ve ancak ikincil olarak bir dünya görüşü anlamında belirli bir siyasi konumla ilgili olduğu anlaşılır. Şimdi ampirik araştırmalar için ortaya çıkan soru şudur: Popülizm destekçileri hangi siyasi rol deneyimlerine ve yönelimlerine sahiptir? Ve bu rol yönelimleri hangi siyasi dünya görüşleriyle birleşerek bir siyasi habitus oluşturmaktadır?

Çay Partisi'nin (ABD) ve AKP'nin (Türkiye) Destekçileri

Bir sonraki bölümde analiz edeceğim PEGIDA göstericileri hakkındaki ampirik verilere ek olarak ABD'deki Çay Partisi ve Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın AKP'si hakkında yapılmış olan ampirik-nitel incelemeleri de çalışmaya dahil ettim. İlginçtir ki, bu incelemelerin yazarlarından hiçbiri, bu siyasi oluşumların popülist karakterini ele almadı. Bu araştırmaların yayınlanmış nitel verilerini, kısmen ilgili araştırmanın teorik çerçevesine aykırı olarak, siyasi rol yönelimlerine odaklanarak yeniden yorumlamaya çalıştım. İlk olarak

Çay Partisi'nin takipçilerini, ardından da AKP'nin taraftarlarını inceliyorum.

Asgari hükümet müdahalesi: Çay Partisi destekçilerinin temel siyasi rol yönelimi

Çay Partisi destekçileri üzerine yapılan çalışmalar oldukça farklı sosyal grupları ele almaktadır: Nils Kumkar (2018), çoğu küçük burjuvaziden gelen Çay Partisi'nin coğrafi olarak tasnif edilmemiş aktivistlerini sorgulamak için grup görüşmeleri ve anlatı görüşmeleri kullanmıştır. Arlie Russell Hochschild (2016), Louisiana'nın petrokimya endüstrisinin hakim olduğu bir bölgesinde yaşayan, sosyoekonomik olarak çok farklı konumlarda bulunan ve çoğunlukla siyasi olarak aktif olan Çay Partisi destekçilerinin etnografisini sundu. Katherine Cramer (2016), Wisconsin Valiliği için Çay Partisi destekli bir adayın kırsal kesimdeki, çoğunlukla yoksul seçmenlerini etnografik olarak araştırdı. Bu noktada, bu çalışmaların metodolojik ve teorik ana hatlarını ve yazarların sunduğu şekliyle ampirik sonuçlarını tartışmaktan kaçınıyorum ve yayınlanmış ampirik verilerinin sosyalleşme teorisinden ilham alan yeniden analizine odaklanıyorum.

- 17 -

Kumkar (2018), Hochschild (2016) ve Cramer (2016) tarafından incelenen Çay Partisi destekçilerinin tamamı, siyasi kurumlara ve bu kurumlara ilişkin rollere dair belli bir yorumlama yönelimi göstermektedir. Bu yorum, devlete sadece topluma asgari müdahale hakkı tanımaktadır. Bu, refah programlarının yanı sıra devletin (örneğin ekonomi üzerindeki) regülasyonunun da reddedilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, tüm bu Çay Partisi destekçileri toplumun geniş alanlarını kamusal olmayan işler olarak algılamakta ve bu nedenle de siyasi kararlara konu olmamaları gerektiğini düşünmektedirler. Bunun kendisi siyasi bir karar olduğu için (yani bir şeyi siyasi olarak görmeme kararı) burada siyasi rol yöneliminden bahsedilebilir.

Bu siyasi rol yöneliminin bir örneği, Hochschild'in (2016: 185-188) özellikle petro-kimyasallardan kaynaklanan çevre kirliliğinden büyük ölçüde muzdarip bir eyalet olan Louisiana'da bir çevre aktivisti ile bir Çay Partisi destekçisi arasında kaydettiği bir anlaşmazlıkta belgelendi. Anlaşmazlık, etilen diklorürün (EDC) nüfuz ettiği alümina nedeniyle çökme tehlikesi bulunan bir köprünün inşasına ilişkin sorunlarla ilgilidir. Çay Partisi destekçisi Donny, boru hattından EDC sızan şirketi savunarak, şirketin boru hattının sızıntı yapacağını o anda bilemeyeceğini ileri sürer. Mike ise o dönemde uzmanlar tarafından yapılan uyarılara atıfta bulunmaktadır. Daha sonra tartışma esaslı bir hal alır. Donny genellikle risk almayı savunmaktadır: “Pek çok iyi şey, insanlar risk almaya cesaret ettikleri için gerçekleşiyor. Tüm bu çevresel düzenlemelerle çok temkinli davranıyoruz” (Hochschild, 2016: 186'dan alıntılanmıştır). Donny, olası çevresel zararları kamusal bir mesele olarak görmediğini ve bu tür riskleri siyaset dışı olarak değerlendirdiğini, orada bulunanların alkışları eşliğinde açıkça ifade ediyor: “Düzenlemeler çimento gibidir: Yere koyarsınız, sertleşir ve sonsuza kadar orada kalır.” Daha sonra şöyle diyor: “Her şey düzenleniyor. Hepimiz çimentonun içinde sıkışıp kaldık” (Hochschild, 2016: 186'dan alıntılanmıştır).

- 18 -

Tıpkı siyasi rol yöneliminin hayal kırıklığına uğratıldığına dair şikayette belirginleşmesi gibi benzer bir rol yönelimi de, Obama yönetiminin politikaları tarafından (sözde) olumsuzlandığı için sosyal ve toplumsal siyaset alanında belirginleşmektedir. Kumkar (2018) ve Hochschild (2016), Çay Partisi destekçilerinin prensipte sadece her bireyin kendi 'Amerikan rüyası'nın peşinden gitme olasılığının koşullarını garanti eden yalın bir devleti nasıl savunduklarını göstermiştir. Hochschild (2016) beş biyografik portre kullanarak insanların devlet desteğine duyulan gerçek ihtiyaç ve devlet müdahalesinin reddi paradoksunu nasıl yaşadıklarını ampirik olarak göstermiş, bu portreler aynı zamanda bu siyasi rol yöneliminin bu

insanların kolektif siyasi sosyalleşmesine ne kadar derinden bağlı olduğunu ortaya koymuştur.

Kumkar'a (2018) göre, kişinin kendine ait bir ev satın alması, özellikle küçük burjuvazi açısından kişisel Amerikan rüyasının gerçekleşmesinin bir parçasıdır. Kumkar'ın görüştüğü kişiler, 2008'deki büyük finansal krizde evlerini kaybetmemişlerdi ancak yokluk yıllarında çok çalışarak edindikleri mülkleri emlak piyasasının çöküşü nedeniyle değerini büyük oranda kaybetmişti. Bu kişiler ayrıca, Obama yönetiminin otomotiv endüstrisini nasıl sübvans ettiğini ve özel banka iflaslarından etkilenen insanlara nasıl mali yardım sağladığını deneyimlediler. Çay Partisi destekçileri, bu ve aynı zamanda dezavantajlı sosyal gruplara (kadınlar, siyahlar, göçmenler) yönelik her türlü devlet desteği nedeniyle, sadece kendi yaşamları boyunca yaptıkları çalışmalarla değil, aynı zamanda hükümet tarafından da ihanete uğratıldıklarını hissettiler. Devlet tarafından desteklenen insanların “sıraya girmediklerini” ve kurallara uymadıklarını söylerken, kendilerini sanal bir kuyruğa girip Amerikan rüyalarının bireysel olarak gerçekleşmesini beklerken tasavur etmektedirler (bkz. Kumkar, 2018: 111-121; Hochschild 2016: 150). Çay Partisi destekçileri, bir grup görüşmesinden yapılan aşağıdaki alıntıda da belirtildiği gibi, hükümet destekli bu sıra kesmeyi, kendilerini “korku ve öfke” içine sokan 'yeni standartların' oluşturulması olarak deneyimlemektedirler:

„Evet, bence bu biraz da korku ve öfkenin bir bileşimi. Çünkü hukukun üstünlüğü gibi şeyleri sarsmaya ve yeni standartlar yaratmaya başlıyorsunuz. Eğer anayasanın yaşayan, nefes alan bir belge olduğunu ve anayasada gerçek bir temel olmadığını söylemeye başlıyorsanız ve yeni kurallar koymak isterseniz - o zaman bizi ne BAĞLAR? [...] Bu, herhangi bir politikacının ya da herhangi birinin istediği her şeyi yapabileceği ve bunun hiçbir sonucunun olmayacağı anlamına gelir. Ve BU bir kez olduğunda, (.) bilirsiniz, kaos olur. Ve

artık kimse güvende değildir. Kendiniz, kişisel malınız, aileniz güvende değilsiniz, büyümek için herhangi bir fırsatınız yok, yani bence bu da büyük bir korkuydu, bu yüzden Çay Partisi'ne katılan pek çok yaşlı insan görüyorsunuz. Çünkü (.) inşa ettikleri her şeye bakıyorlar. Çocukları ve torunları için var olduğunu düşündükleri tüm güvencelere. Ve kelimenin tam anlamıyla gözlerinin önünde yok oluşlarını izliyorlar.“ (Kumkar, 2018: 120'den alıntılanmıştır)

Kolektif olarak onaylanan bu ifade, devletin sadece bireysel başarı imkanının koşullarını („büyümek için ... fırsat“) garanti edebileceği yönündeki siyasi rol yöneliminin yanı sıra, kişinin kendi çocuklarına ve torunlarına fayda sağlayan hayatı boyunca zarf ettiği çabasının, düşük emlak değerleri ve dezavantajlı sosyal grupların teşvik edilmesi nedeniyle artık „yok“ olduğu inancını da ortaya koymaktadır. Ayrıca müdahaleci, koruyucu devlet politikasının „anayasa“dan bir sapma olarak görüldüğünü çünkü anayasanın „yaşayan, nefes alan bir belge“ değil, toplumun uyumunu garanti eden „gerçek bir temel“ olduğunu belgelemektedir. Burada Çay Partisi destekçilerinin kendi siyasi rol yönelimleri – yani siyasi kurumların işleyişine dair kendi görüşleri – kutsal kılınmakta, rakip yorumların ve rol tasarımlarının meydan okumalarına karşı bağışıklık kazandırılmaktadır.

Ancak eğer Obama yönetimi aracılığıyla siyasi rolleri şekillendirmenin ve devletin siyasi temellerine atıfta bulunmanın diğer biçimleri ön plana çıkarsa, Çay Partisi aktivistlerinin siyasi kurumların bu rakip yorumuyla tartışmaya girmeleri mümkün değildir. Washington'daki seçkinlerin önde gelen bir temsilcisi olarak Obama'nın yönetim biçimi basitçe yanlış ve sapkın olarak algılanmaktadır. Tam da bu „yanlış“ siyasi rol belirleme, Çay Partisi aktivistlerinin anlayabileceği rol yorumları temelinde ortaya çıkmadığı için, sadece „kötülüğün“ kendisi tarafından motive edilmiş gibi gözükabilir. Obama'nın etrafında dolanan komplo teorilerinin çıkış noktası da tam olarak budur (bkz. Kumkar, 2018: 123-128; Hochschild, 2016: 139).

Bu siyasi rol yönelimlerini popülizm destekçisi kılan nedir? Çay Partisi destekçilerine göre, hükümetin toplumsal hayata müdahaleleri kendi siyasi rol yönelimlerine sürekli olarak karşı çıkmaktadır. Ve hükümet aygıtıyla bağlantılı olan herkes, onlara, gerçek halk olarak isyan etmeleri gereken elitler olarak görünür.

Rol yönelimi olarak devlete bağlılık ve devletin işgali: Erdoğan'ın takipçileri

Onlar da popülist siyasete ses verseler de, AKP ve lideri Recep Tayyip Erdoğan'ın destekçileri Çay Partisi aktivistlerinden farklıdır. Bunun nedeni kısmen, Çay Partisi araştırmalarının henüz muhalefette olan bir siyasi grubu ele alması, Türkiye bağlamında ise saha araştırması 2012'den sonra, yani AKP'nin 10 yıldan uzun bir süredir iktidarda olduğu bir dönemde yapılan araştırmaları kullanmamdır. En geç 2012 yılına gelindiğinde, bu iktidar partisi ilk liberal reformlarını geride bırakmış, hatta tersine çevirmiş ve parti lideri ve hükümetin başbakanı Erdoğan'ın popülist çizgisine giderek daha fazla bağlanmıştı. Dolayısıyla burada mercek altına alınan insanlar, iktidardaki popülistleri desteklemektedir. Bu kişiler Sevinç Doğan (2017), İrfan Özet (2019) ve Aksu Akçaoğlu (2019) tarafından etnografik bir yaklaşımla, habitus kavramı etrafındaki bir teorik çerçeveye, katılımcı gözlem, belge analizi ve çok sayıda mülakatla incelenmiştir. Özellikle Doğan'ın (2019) AKP'nin yerel düzeydeki işleyişine adanmış analizi, bir dizi siyasi rol yönelimini ortaya koymaktadır.

Bu vakada, Çay Partisi'nin tam aksine, en önemli rol yönelimi Müller'in (2017: 44) kamu hizmetinin parti üyeleri tarafından işgal edilmesi olarak tanımladığı durumun çok ötesine geçen bir devlet işgalidir. AKP bunu araştırmaların yapıldığı zaman daha ziyade belediye düzeyinde kendi kitlesine ekonomik ve sembolik avantajlar sağlamak için kullanmaktaydı. Nitekim Doğan (2017: 214-225), Erdoğan 1994'te İstanbul'a belediye başkanı olduğunda, önce şehir yönetiminin hizmetlerine giren ve daha sonra İstanbul'un bir ilçe meclisine üye olan

ve bunu (kamu ihaleleri yoluyla) nihayetinde tüm insan gücünü yoğunlaştırabileceği bir inşaat şirketi kurmakla ustaca ilişkilendiren bir mühendisin biyografisini analiz etmiştir.

Ancak siyasi roller sadece yüksek kişisel kazanç sağlamak için değil, aynı zamanda partiye fayda sağlamak için de tasarlanmaktadır. Örneğin, parti aktivistleri şehir yönetimiyle olan bağlantılarını kullanarak ilçenin yoksul sakinlerine şehir yetkililerine giden yolu göstermekte, AKP'ye sadık yetkililer de bu insanlara yardım etmektedir (bkz. Doğan, 2017: 230-231). Şehirden veya devletten gelen desteğin açık şekilde belli olmaması, AKP destekçilerinin siyasi sosyalleşmesinde bu siyasi rol yönelimiyle el ele giden kolektif bir deneyimden kaynaklanmaktadır.

Doğrudan ve zorlayıcı bir nedensellik ima etmeksizin, İslami hareketin iktidara gelmeden önce siyasi ve toplumsal kurumlardan dışlanma deneyimi, şimdi devleti bizzat işgal eden ters rol yöneliminin merkezi arka planı gibi görünmektedir. Üç çalışma da pek çok yerde devletten daha önceki yabancılığa atıfta bulunuyor (bkz. Akçaoğlu, 2019: 148) ki bu sadece ideolojik bir yabancılığa değil, aynı zamanda iş ve destek hizmetlerinden dışlanmayla bağlantılı çok pratik bir yabancılıktır. Özet (2019: 54'ten alıntı), 1960'lardaki bir röportajdan alıntı yapıyor: „Müslüman olarak sadece bir hastanede temizlikçi olabiliyorduk. Doktor falan olamazdık“. Bu, resmi ayrımcılığa değil, özellikle dindar Müslümanlar olarak öne çıkan kişileri etkileyen gayriresmi dışlama mekanizmalarına atıfta bulunmaktadır. Akçaoğlu (2019: 148) da, örneğin başörtüsü nedeniyle memuriyete girmesine izin verilmeyen bir öğretmenden bahsederek, tamamen örgütlü ayrımcılıktan bahsetmektedir. Bununla birlikte, AKP takipçilerinin siyasi sosyalleşmesi için yalnızca somut, yaşanmış dışlanma deneyimleri değil, aynı zamanda bunlardan kaynaklanan ve kendi devlet işgallerine meşruiyet kazandıran anlatı da önemlidir.

Devletin başkaları tarafından işgal edildiği ve dindar Müslümanların dışlandığı söyleminin arka planında, AKP'li bir ilçe başkanıyla yapılan görüşmeden yapılan aşağıdaki alıntı anlaşılır hale gelmektedir:

„En çok üzerinde durduğumuz husus, bu milletin iradesi. Bu milletin değerleri, kurulan rejim veya sistem adına ne dersek diyelim, eğer bu milletin iradesine saygısız ise [...], biz bunu [...] toptan reddediyoruz. [...] Herkes, buna askeri, polisi, mahkemesi, meclisi, bürokrati, aklınıza ne gelirse herkes, bu milletin iradesinin önünde – tabiri caizse – secde etmek zorundadır. Millet iradesinin üzerinde hiçbir şey tanımıyorum.” (Doğan, 2017: 97'den alıntılanmıştır).

Burada çeşitli siyasi rol yönelimleri ortaya çıkmaktadır: İlk olarak, „milletin iradesi“ tek tip olarak kabul edilmektedir. İkinci olarak, millet, devlet ve onun temsili demokrasi gibi siyasi işleyişi karşısında mutlaklaştırılmaktadır. Üçüncüsü, AKP'nin bu yöneticisi, zımnen halkın iradesini kendisinin bildiğini varsayarken, bunu diğer partiler için reddetmektedir.

- 23 -

Halkın iradesinin bu şekilde homojenleştirilmesi, mutlaklaştırılması ve temellük edilmesi, siyasi taleplerin formüle edilmesinin halka ya da en azından AKP tabanına bırakılmayıp ilgili üst parti komiteleri tarafından devralındığı siyasi rol yönelimleriyle el ele gitmektedir. Doğan'ın (2017: 91-94) ampirik olarak gösterdiği gibi, parti aktivistleri düzenli toplantılarda kendi siyasi görüşlerini ifade etmekten kaçınmakta ve öncelikle liderin anlatacaklarını dinlemektedir. Doğan bunu „yabancılaşma“ olarak tanımlasa da (2017: 91), bu insanların partiye bu kadar bağlı olmaları şaşırtıcıdır; örneğin, mahallelerine sıkı bir şekilde organize edilmiş ve titizlikle belgelenmiş ev ziyaretleri yapmaktadırlar. Parti tabanının, kelimenin muğlaklığı içinde 'adanmışlık' (devotion) olarak adlandırdığım bu rol yöneliminin iki bileşeni vardır. Birincisi, partinin üst birimlerinin ve liderlerinin iradesine teslimiyet; ikincisi ise, özellikle kadınlarda belirgin olan yüksek düzeyde bağlılık.

Bu, kolaylıkla liderlik kültü olarak tanımlanabilecek bir başka siyasi rol yönelimine karşılık gelmektedir. Akçaoğlu'nun (2019: 153) belirttiği gibi, “görüştüğüm herkes, Erdoğan'ın gördükleri gelmiş geçmiş en büyük lider”, “Türkiye'nin kahramanı, Müslüman dünyasının gururu” olduğu konusunda hemfikirdi. Erdoğan'a atfedilen bu büyüklük, Erdoğan'ın kökeninin halk tarafından doğrulanmasıyla bir kez daha artmakta ve aynı zamanda ulaşılabilir, gerçekteşirilebilir bir nitelik kazanmaktadır: “Erdoğan, Kasımpaşalı fakir bir ailenin oğlu olarak doğdu” (Akçaoğlu, 2019: 153'den alıntılanmıştır).

Parti aktivistleri bu liderlik kültüne kendi dokunuşlarını kattılar. Sadece Erdoğan'a tapmakla kalmıyor, aynı zamanda onun başarisının basit parti yeleri olarak gayretle çalışmalarına bağlı olduğuna da inanıyorlardı. Kendilerini „Erdoğan'ın sahadaki ayağı“ (Doğan, 2017: 93) olarak tanımlamaları, liderlik kültü ile öz-güçlendirmenin minyatür bir şekilde eşleştiği (liderin basit parti üyesinin faaliyetlerine bağlı olduğu) bir siyasi rol yöneliminden bahsetmek mümkün.

- 24 -

Burada başvurduğum incelemelerin yapıldığı zaman, AKP on yıldan uzun bir süredir iktidardaydı. Yine de bu destekçiler, Erdoğan'ın popülizmine yakınlık duymalarını sağlayan bir ülke eliti anlayışı geliştirdiler. Laik Türkler, özellikle de devlet aygıtına hakim oldukları iddia edilenler (ilçe başkanıyla yapılan röportajda belirtildiği gibi, bkz. yukarıda), elit olarak sayılmaktadır. Bu laik Türkler, „milleti“ oluşturan dindar Türklerle karşılaştırılmakta, AKP'liler, sözde laik iktidar elitini azarlamaya devam eden Erdoğan tarafından bu popülist görüşte tekrar tekrar güçlendirilmektedir. Ancak Çay Partisi'nin takipçilerinin aksine, buradaki mesele bu elit karşıtı itkiyle devlet aygıtını asgariye indirmek değil, kendi paylarına devralmaktır.

PEGIDA göstericileri

Çay Partisi ve AKP destekçilerini Almanya'daki sağcı protestocularla karşılaştırmak, popülist siyasetin savunulmasına yol açan bir başka

siyasi sosyalleşme biçimini keşfetme fırsatı sunuyor. ABD ve Türkiye'ye ilişkin olarak sadece ilgili araştırmacılar tarafından kitaplarda yayınlandığı kadarıyla ulaşabildiğim ampirik materyalin aksine aşağıdaki analiz, Göttingen Demokrasi Araştırmaları Enstitüsü'nün gerçekleştirdiği ve transkriptlerinin tümünü bana analiz için verdiği dört odak grup görüşmesine dayanmaktadır. Enstitü, bu odak grup görüşmelerini, Ocak 2015'te Dresden merkezli PEGIDA gösterilerine katılan kişilerle⁵ gerçekleştirmiştir⁶.

Analizim, giriş bölümünde de belirtildiği üzere, PEGIDA'yı „kurtuluş“ ve „şans“ olarak deneyimleyen Gregor, Conny, Marie ve Dirk ile yaptığım görüşmeye odaklanıyor. Kimya uzmanı olarak başarılı kariyerlerini geride bırakan ve emekli olmak üzere olan bu iki evli çift, eğitimlerinden bu yana Dresden veya çevresinde yaşıyorlar. Bu sosyal verilerle, özellikle erkekler, üç nicel araştırmanın ortak şekilde tespit ettiği gibi Ocak 2015'teki tipik PEGIDA göstericilerine karşılık gelmektedir: E30-60 yaş arasındadırlar, iyi eğitimlidirler, Dresden veya çevresinden gelmekte ve çalışmaktadırlar (bkz. Vorländer vd., 2018: 78-80).

Dört PEGIDA göstericisinin birbirlerini 25 yılı aşkın bir süredir tanıyor olması ve özellikle de 'moderatör'ün tartışmanın gidişatına müdahale etmekten büyük ölçüde geri durması nedeniyle, odak grubu Bohnsack (2014) tarafından geliştirilen prosedür anlamında bir grup görüşmesi haline getirmiştir. Dolayısıyla, tartışmacılar kendi deneyimlerini özgürce anlatabilmiş, böylece Belgesel Yöntem (Bohnsack, 2014; Nohl, 2022b) yardımıyla kolektif siyasi rol yönelimlerini ve bu tartışmalarda saklı olan Weltanschauung'u yorumlamak mümkün olmuştur. Diğer üç odak grup, katılımcıların heterojen olması ve birbirlerine yabancı

⁵ 'LEGIDA' kısaltması altında paralel bir gösterinin düzenlendiği Leipzig'de bir odak grubu gerçekleştirilmiştir.

⁶ Göttingen Demokrasi Araştırmaları Enstitüsü'nün yorumları için bkz. Geiges ve diğerleri (2015: 89-130).

olmaları nedeniyle daha güçlü bir şekilde etkilendiği için, analizim yalnızca iki evli çiftinkine benzeyen yönelimlerin belgelendiği pasajları içermektedir.

Giriş bölümünde belirtilen dört kimyacının deneyimsel dünyasındaki önemli bir an, sosyalleşme teorisinden hareketle siyasi bir rol deneyimi olarak tanımlanabilir: Bu kişilerin rol yönelimlerinin kaynağında seçmen olarak yaşadıkları hayal kırıklığı ve temsili demokrasinin mekanizmalarına 'hiç güvenmeme' yer almaktadır. Tüm odak gruplarda, temsili demokrasi mekanizmalarına yönelik bu hayal kırıklığı, rol deneyimi ve siyasi Weltanschauung'un karşılıklı olarak birbirini güçlendirdiği tekrar eden bir örnek aracılığıyla ifade edilmektedir: Mülteci barınaklarının kurulması (ayrıca bkz. Geiges vd., 2015: 98-99). Evli çiftler bu hikayeyi şu şekilde anlatmaktadır:

Marie: Bizim küçük köyümüzde de bir sığınma evi açıldı. İlk başta genç erkeklerin gelmesi gerekiyordu. Peki kimler geldi biliyor musunuz? Aileler. Ve nereye biliyor musunuz ... biz zaten söyledik: süper. Yani demek istediğim, eğer Suriye'de birileri şu anda oradaysa ... tabii ki onları alıyorsunuz. Ama onlar Sırbistan'dan geliyorlar! [gülüyor] Yani kendinizi kandırılmış gibi hissediyorsunuz! Ya da?

Conny: Evet.

Gregor: Evet, şimdi onlar ne, değil mi? Sırp lar. Yani bunlar kesinlikle [etnik; Yazar] Sırp değil, bahse girerim. Ya Çingenerler ya Boşnaklar ya da köşedeki bazı Müslümanlar. [...] Yani bu bilgi, yani Sırp lar, bir başka klasik yanlış bilgi. Sırp vatandaşlığına sahip olabilirler, ancak yine bir şey gizleniyor, bu da basitçe bir yalan ... bir yalan haline geliyor.

Marie: Ve her zaman bunu atlayın, bunu atlayın. İnsanlara asla her şeyi anlatmayalım diye.

Dirk: Beklenmedik bir şey değil.

Marie: Bunu Doğu Almanya döneminden biliyoruz. Ve evet, asla kötü bir şey yok ... böylece kimse yanlış bir şey anlamıyor, böylece direniş falan olmuyor. Ve sonunda böyle bir ... evet her yerde bir baskı vardı.

Bu alıntıda konuşan çift, “genç erkekler” yerine “aileler”in gelecek olmasını memnuniyetle karşıladığını, ancak bu ailelerin Suriye'den değil de “Sırbistan'dan” geldiği ortaya çıkınca, bu durumu sadece tesadüfi bir “yanlış bilgi” olarak değil, aynı zamanda kasıtlı bir gizleme olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Diğer iki odak grupta da bu durum, “seçim sahtekarlığı” olarak adlandırılmaktadır zira Dresden'de sığınma evlerinin kurulmasının seçim kampanyası sırasında gizlendiğini ancak seçimden sonra öne çıkarıldığı iddia etmektedirler. Gregor, Dirk ve Marie bu “yalan”ın ilk etapta olası “direniş”in ortaya çıkmasını önlemeye hizmet ettiğini varsaymaktadır.

Aynı zamanda, bu grubun siyasi dünya görüşünün iki önemli unsuru bu kısa transkriptte belgelenmiştir. Birincisi, burada göç için meşru ve gayrimeşru nedenler arasında bir ayırım yapılmakta ve sadece “Suriye'den” gelenler kabul edilmektedir. İkinci olarak, Gregor mültecilerin Sırp değil de “Çingeneler ya da Boşnaklar” olduklarına dair doğrudan bir kanıtı sahip olmasa da “Müslüman” olduklarından şüphelenmektedir. Ancak Gregor, grup görüşmesindeki diğer katılımcılar gibi, bu Müslümanların entegrasyon yeteneğine sahip olduğunu düşünmemektedir. Katılımcılar, entegrasyonu yapısal, kültürel ve dini asimilasyon olarak anlamaktadır.

Meşru göçü gayrimeşru göçten ayıran ve İslam'a karşı yöneltilen Weltanschauung anlamındaki bu konumlandırma, PEGIDA için adında yer alacak kadar önemli bir mobilizasyon faktörüdür. Bununla

birlikte, odak gruplarda ve dört kimyacının söyleşisinde, siyasi rol deneyimleri ve yönelimlerinin protestolarının destekleyici temeli olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu rol yönelimleri, özellikle de temsili demokrasinin mekanizmalarına ve çalışanlarına duyulan derin güvensizlik ve PEGIDA'ya katılım, yerleşik politikacıların olumsuz tepkilerinin algılanma biçimiyle pekiştirilmiştir. Gregor ilk gösterisini şöyle anlatmaktadır:

Gregor: Elbette İslam'a eleştirel yaklaşıyorum. Bu yüzden de Aralık ayının başında ilk kez oraya gittim. Ertesi gün şansölyemizi ya da başka birisini duydum. Sanırım şansölyeydi. Ve dedi ki...

Dirk: Bu da beni şok etti.

Gregor: yani: 'Ben insanlık için,'

Marie: Hoşgörü.

Gregor: 'yabancı düşmanlığına karşı, hoşgörü için'.

Marie: ‚Demokrasi için.‘

Gregor: Evet ve benzeri, PEGIDA'ya karşı. Yani bu bizim insanlık dışı, hoşgörüsüz ve benzeri olduğumuz anlamına geliyor, değil mi? Yani büyük bir hakaret, ben böyle yorumladım.

Gregor, Şansölye Angela Merkel'in sözlerini, diğerlerinin alkışları eşliğinde, PEGIDA aktivistlerini “insanlık dışı, hoşgörüsüz” olarak tanımlayan “büyük bir hakaret” olarak tersine çevirmektedir. Ancak resmin bu şekilde çizilmesi, bu kimyacıların duraklamasına ya da pes etmesine yol açmıyor, aksine eleştirildikleri şeyin katalizörü haline geliyor. Geiges ve arkadaşları (2015: 99) ampirik analizlerinde sadece düşmanlık hissi barındıran politikacıların eleştirisinde „hoşnutsuzluk

duygusu“nun „öfkeye dönüştüğü“nü zira bu duygunun dışarıdan bir müdahale olarak ifade edildiğini iddia etmektedir.

Kendilerini eleştirenlerin bakış açısının PEGIDA göstericileri için kendi öfkelerinin ötesinde bir anlam kazanmaması ve en başta ötekinin bakış açısını hiç anlamaya çalışmamaları, Dresden’li ya da Sakson olarak kendi kimliklerini abartmalarıyla birleşmektedir (bkz. ayrıca Geiges vd., 2015: 92-97). Kendilerini nasıl tanımladıkları sorulduğunda, görüşülen göstericiler her zaman bölgesel kimliklerine atıfta bulundular: Saksonlar 'fischelant' (Sakson Almancasında); yani Leipzig'deki odak grubun deyimiyle 'uyanık', 'derin düşünen' ve 'yaramaz'.

Bu şekilde yeniden değerlendirilen bir özkimlik, PEGIDA'yı eleştirenlerin değersizleştirilmesini kolaylaştırıyor. Karşı göstericiler devlet tarafından para ödenen ve medya tarafından manipüle edilen kişiler olarak tanımlanırken, Şansölye 'karton burun' olarak nitelendiriliyor⁷. Bu, sadece daha önce yakınılan kendi kişiliğinin karalanmasını siyasi rakibin aşağılanmasına dönüştürmekle kalmıyor, aynı zamanda siyasi rakibin bakış açısını bir şekilde anlama isteği veya yeteneğinin eksikliğini de belgeliyor. Bu durum, kendi kızları PEGIDA'ya karşı tavır aldığı anda tamamen şaşırın iki çiftin durumunda çarpıcı bir şekilde ortaya çıkmaktadır:

Marie: Noel'den önce beni çok ama çok etkileyen şey, üniversite mezunu ve doktoralı olan kızımızın PEGIDA'ya gitmemizden dolayı dehşete düşmesiydi. Ve bize orada devlet tarafından organize edilen bu karşı protesto gösterisine katılacağını söyledi. Ve aslında her zaman ... üç küçük çocuklu bir ailesi,

⁷ Palyaçolar, karton burun takıyor, yani Merkel'e karton burun diyerek onun sahtekar, ciddiye alınmaz bir insan olduğunu ima ediyorlar.

bir işi ve benzeri şeyleri var, aslında her zaman siyasi meselelerden uzak durdu. Ve benim kendi ...

Gregor: Ya da sıfır fikir.

Marie: Hayır, bu ... evet. Evet, hiçbir fikri yok.

Dirk: Okumuyorsun, bilgilenmiyorsun ama bir fikrin var.

Marie: O sadece bilgisiz, ama tamamen bilgisiz. Olabilirsin, bu işler böyledir.

Conny: Benimki de böyle.

Kendi kızlarının karşı gösterilere katılması, dört kimyacıyı anlamaya çalışmaktan ziyade öfkelenmektedir. Yüksek eğitilmiş torunlarının “hiçbir fikri” olmadığını iddia etmekten ve kısa bir süre sonra onları “beyinleri yıkanmış” ve hatta medya tarafından “enfekte edilmiş” olarak tanımlamaktan çekinmemektedirler.

- 30 -

Siyasi rakibin “sıfır fikri” olduğu düşünülüyorsa, dört kimyacı kendi bilgilerine ve siyasi kanaatlerine nasıl ulaşıyorlar? Grup görüşmesinde Conny, Dirk ve Gregor'un durup dururken sağcı haftalık ‘Junge Freiheit’ dergisini okuduklarını söyledikleri bir pasaj bu konuda açıklayıcıdır:

Dirk: Ama en azından bir şey var: en azından kendilerini gerçekliğe yönlendiriyorlar.

Conny: Evet, en azından yazıyorlar ...

Dirk: Her neyse, ben de öyle düşünüyorum, değil mi? Yani ben de gerçeğin sahibi değilim. Bütün bunların doğru olup olmadığını bilmiyorum. Ama kendimi gerçeğe yönlendirmeye çalışıyorum.

Gregor: Örneğin PEGIDA ile ilgili olarak, kendiniz de oradayken ve makaleleri okuduktan sonra bir

yargıya varabilirsiniz. Şöyle diyebilirsiniz: gerçekten de böyleydi. Ben de aynı şekilde görüyorum. Ve sadece gazetede okuduğunuz nispeten az sayıda gerçeği kişisel olarak teyit edebilirsiniz. Ve eğer birini tanıyorsanız ve o kişi gazetede yazılanlardan taban tabana farklıysa, o zaman güven ilişkisi genellikle sarsılır, öyle değil mi?

Dirk, bu gazetenin kendisini “gerçekliğe yönlendirdiğini” söylediğinde, bu, ilk olarak, “gerçeklik” gibi bir şeyin var olduğunu ve ikinci olarak, prensipte bunu yeniden üretmenin mümkün olduğunu ima eder. Daha da önemlisi, grubun bir şeyin gerçekliğe tekabül edip etmediğini nasıl bulduğudur: PEGIDA hakkındaki haberlere dayanarak, Gregor'un dediği gibi, “gerçekten de böyleydi denebilir. Ben de aynı şekilde görüyorum”. Bu, üçüncü olarak, kişinin kendi deneyimleriyle mutabakatının gerçekliğin bir ölçüsü olarak mutlaklaştırıldığını belgelemektedir. Dördüncüsü, kişinin kendi deneyimlediği şeylerle medya haberlerinin örtüştüğü az sayıdaki vaka, gazetenin gerçeklik odaklı olup olmadığının ve kişinin güvenini hak edip etmediğinin mutlak göstergeleri olarak hizmet etmektedir.

Grup ayrıca politikacıları, özellikle de „fizikçi” olarak eğitim aldığını vurgulayan Şansölye Merkel'i “gerçekçi” olmaya çağırıyor. Grup üyeleri için bu, ilgili istatistiklere bakmak anlamına geliyor:

Gregor: Almanya'nın orta düzeyde bir entegrasyon sorunu olduğu öne sürülüyor. Bu tamamen yanlış! Büyük bir İslamcı entegrasyon sorunumuz var ve başka hiçbir sorunumuz yok. Yani tüm Doğu Avrupalılar, tüm Güney Avrupalılar ve diğer herkes bir sonraki nesilde tamamen entegre olmuş durumda. Rusların yüzde 67'si bir Almanla evleniyor. Öyle mi?

Dirk: Müslümanların yüzde üçü ya da ikisi.

Gregor: Türkler ... Türk erkeklerinin yüzde üçü, Türk kadınlarının ise yüzde yedisi kendi toplulukları dışından evleniyor. Bu da kendi içlerinde kaldıkları ve paralel bir toplum olarak sağlamlaştıkları anlamına geliyor. Şimdi ülkeye yeni insanlar ve göçmenler getirirsem, o zaman böyle bir şeyi hesaba katmak zorundayım. O zaman artık Müslümanları getiremem.

Bu pasaj, bu dört kimyacının ortak siyasi dünya görüşünü bir kez daha ortaya koymaktadır: Dünya, burada nüfus, etnik aidiyetlere göre düzenlenir (ama sınıfsal aidiyetlere ya da eğitimsel niteliklere göre değil); İslam, "Türklerin" altında toplandığı ve entegre edilemez olarak dışlandığı bir üst-kimlik haline gelir. Bu, burada bir Weltanschauung (yani toplumsal meselelere yorumlayıcı bir erişim) olarak yeniden inşa edilebilirken, grubun kendisi de böylece açık gerçekliği kabul ettiğini varsaymaktadır. Bu gerçeklikten hemen bir sonuç çıkar: "O zaman artık Müslümanları getiremem".

- 32 -

Bu benmerkezci olguculuk (çünkü gerçeklik kişinin kendi algısına indirgenmiştir) ve olgulardan sanki kendiliğinden çıkan siyasi sonuçlar, farklı siyasi perspektiflerin müzakere edilmesini tamamen gereksiz, hatta anlamsız kılmaktadır. Bu nedenle, dört kimyacının ve aynı zamanda diğer odak grupların "referandum" talep etmeleri tesadüf değildir. Çoğunluğun iradesi bu şekilde doğrudan siyasi kararlara dönüştürülürse, müzakere, tartışma ve uzlaşma oluşturma gibi temsili demokrasinin ilgili mekanizmalarının artık hiçbir işlevi kalmaz⁸. En az bunun kadar popülizme yatkın olan bir diğer husus da, mağlup edilen azınlığın siyasi çıkarlarının tamamen gözardı edilmesidir.

⁸ Referandum talep etmeleri, siyasal bir rol yönelimi olarak gösterilmeyebilir çünkü verili temsili demokrasi'nin parçası değildir. Bu nedenle burada kurumlar karşıtı bir eylem yöneliminden bahsediyorum.

Sonuç

Çay Partisi (ABD), AKP (Türkiye) ve PEGIDA (Almanya) destekçilerine ilişkin nitel-ampirik verilerin analizinin gösterdiği gibi, burada farklı Weltanschauung'a ve her şeyden önce farklı siyasi rol yönelimlerine yol açan oldukça farklı siyasi sosyalleşme biçimleriyle karşı karşıyayız. İncelenen tüm vakalarda seçkinler ve halk ikilemi, seçkinlerin homojenleştirilmesi ve azınlıkların gözardı edilmesi söz konusudur. Bununla birlikte, siyasi rol yönelimleri bu ortaklıkların ötesinde geniş kapsamlı farklılıklar göstermektedir: Çay Partisi destekçileri ilkesel olarak devlete ya da hükümete güvenmemekte ve toplumun geniş kesimlerinin siyasetin dışında kaldığı ya da kalması gerektiği bir siyasi rol yönelimine göre sosyalleşmektedir. Öte yandan AKP destekçilerinin sosyal, ekonomik ve diğer meselelerin siyaset tarafından düzenlenmesiyle bir sorunu yoktur; onlar için önemli olan siyasi rakibin değil, kendilerinin (ya da partilerinin) devlete hakim olup ondan faydalanabilmesidir. Buna karşılık, burada incelenen PEGIDA göstericileri, temsili demokrasinin mekanizmalarına karşı derin bir güvensizliği ve “gerçekliğe” ve ondan doğrudan çıkan sonuçlara gizlenmeden erişmeye yönelik bir yönelimi belgelemektedir.

Burada analiz edilen popülist düşüncelerin tüm savunucuları arasındaki ortak özellik, temsili demokrasiye olan güven eksikliğidir. AKP destekçileri demokratik kurumlara ancak bu kurumları kendileri işgal ettiklerinde güvenmekte, Çay Partisi aktivistleri her türlü devlet müdahalesine güvensizlik duymakta ve PEGIDA göstericileri temsili demokrasinin mekanizmalarından öylesine derin bir hayal kırıklığı yaşamaktadırlar ki temelde bu kurumlara sırt çevirmektedirler. Ancak böylesi bir güven, temsili demokrasilerin kurumlarını destekleyen siyasi rol yönelimlerinin gerekli temelini oluşturacaktır.

Acaba yetişkin eğitiminin bu yönde bir işlevi olabilir mi? (Yetişkinlerle ilgili) siyasi sosyalleşme, yetişkin eğitiminden farklıdır. Yine de yetişkin eğitimi, hedef kitlesinin siyasi sosyalleşmesini her zaman göz

önünde bulundurmalıdır ki muhatabına yönelik bir şekilde müdahale edebilsin. Örneğin, popülizm destekçileriyle çalışan herhangi bir siyasi yetişkin eğitimi, onların devlete ve demokratik düzene olan büyük güven kaybıyla başa çıkmak zorunda kalacaktır. Sadece bilişsel yeterlilikleri hedefleyen ve bilgi aktaran bir yetişkin eğitimi stratejisi, muhtemelen en başından başarısızlığa mahkum olacaktır. Tam da bu güven kaybı sosyalleşmeye bağlı olduğu için, yetişkin eğitiminin muhataplarının temsili demokrasi mekanizmalarına olan güvenlerini kademeli olarak güçlendirecek deneyimler yaşamalarını sağlamak daha önemli olacaktır.

Teşekkür

Bu makale için yapılan araştırma Centre for Global Studies, University of Victoria'daki bir burs temelinde gerçekleştirilmiştir. Merkezin çalışanlarına, bursiyerlerine ve lideri Oliver Schmidtke'ye ve 'PEGIDA' ile ilgili veri materyaline erişim sağlayan Göttingen Demokrasi Araştırmaları Enstitüsü'ne teşekkür ederim. Makale hakkındaki eleştirileri için ayrıca Erhan Bağcı, derginin hakemlerine ve Kemal İnal'e teşekkür ederim.

Kaynakça

- Akçaoğlu, A. (2019). Zarif ve Dinen Makbul. Muhafazakar Üst-Orta Sınıf Habitus'u. İstanbul: İletişim (2. baskı).
- Bohnsack, R. (2014). Documentary Method. İçinde: Uwe Flick (der.), The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. London and New York: Sage, 217–233.
- Bourdieu, P. (2015). Pratik Nedenler. İstanbul: Hil.
- Cramer, K. (2016). The Politics of Resentment. Rural Consciousness in Wisconsin and the Rise of Scott Walker. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Dehnavi, M. (2013): Das politisierte Geschlecht. Biographische Wege zum Studentinnenprotest von ‚1968‘ und zur Neuen Frauenbewegung. Bielefeld: Transcript
- Dewey, J. (2008). The Public and its Problems. İçinde: J. Boydston (der.), John Dewey, the Later Works – Volume 2: 1925–27. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Doğan, S. (2017). Mahalledeki AKP – Parti İşleyişi, Taban Mobilizasyonu ve Siyasal Yabancılaşma. İstanbul: İletişim (3. baskı).
- Dubiel, H. (1986). The Specter of Populism. Berkeley Journal of Sociology, 31, 79–91.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a Relational Sociology. The American Journal of Sociology 103(2), 281–317.
- Geiges, L., Marg, S., & Walter, F. (2015). Pegida – Die schmutzige Seite der Zivilgesellschaft? Bielefeld: Transcript.
- Goodwyn, L. (1978). The Populist Moment. A Short History of the Agrarian Revolt in America. Oxford: Oxford University Press.

- Grundmann, M, & Höppner, G. (2020, y.h.): Dazwischen – Sozialisationstheorien revisited. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Hochschild, A. R. (2016). Strangers in their own Land. Anger and Mourning on the American Right. New York and London: The New Press.
- Kasapoğlu, A. (2016, y.h.): Uygulamalı İlişkisel Sosyoloji. Yeni İnsan Yayınevi
- Koppetsch, C. (2019). Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter. Bielefeld: Transcript.
- Kumkar, N. C. (2018). The Tea Party, Occupy Wall Street, and the Great Recession. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mannheim, K. (1960). Ideology and Utopia. London: Routledge and Kegan Paul.
- Manow, P. (2018). Die Politische Ökonomie des Populismus. Berlin: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1948). Mind, Self, and Society. Chicago: Chicago University Press.
- Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. Government and Opposition, 39(4), 541–563.
- Mudde, C. (2017). Populism: An Ideational Approach. İçinde: C.R. Kaltwasser, P. Taggart, P. Ochoa Espejo, & P. Ostiguy (der.), The Oxford Handbook of Populism. Oxford.
- Müller, J.W. (2017). What is Populism? London: Penguin.

Nassehi, A. (2003). Der Begriff des Politischen und die doppelte Normativität der 'soziologischen' Moderne. İçinde: A. Nassehi and M. Schroer (der.), Der Begriff des Politischen, Soziale Welt-Sonderband. Baden-Baden: Nomos, 133–169.

Nohl, A.-M. (2022a): Politische Sozialisation, Protest und Populismus – Erkundungen am Rande der repräsentativen Demokratie. Weinheim und München: BeltzJuventa

Nohl, A.-M. (2022b): Belgesel Yöntem ile Eğitim Pratiklerini Araştırmak. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi 39-1 (2), 3-22 [https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/74521/1227594]

Özet, I. (2019). Fatih Başakşehir. *Muhafazakâr Mahallede İktidar ve Dönüşen Habitus*. İstanbul: İletişim.

Rodrik, D. (2018). Populism and the economics of globalization. *Journal of International Business Policy*, 1, 12–33.

- 37 -

Turner, R. H. (1962). Role-Taking: Process Versus Conformity. İçinde: A. Rose (der.), Human behavior and social processes. Boston: Houghton-Mifflin, 20–40.

Vorländer, H., Herold, M., & Schäller, S. (2018). *PEGIDA and New Right-Wing Populism in Germany*. Cham: Palgrave Macmillan.

Yetişkin Eğitimcisi Olmayan Yetişkin Eğitimi Kurumu: Halk Eğitimi Merkezi*

Uğur Karaman**

Ahmet Yıldız***

- 38 -

Özet

Bu araştırma halk eğitimi merkezlerinde çalışan personelin yetişkin eğitimi konusunda yetiştirim ve nitelik/yeterlilik durumunun uygulamalara yansımaları, bu durumun hangi sorunlara yol açtığı ve bu sorunların nasıl deneyimlendiği konusunu ele almaktadır. Anılan sorunlar ve yansımalar, bir halk eğitimi merkezi özelinde ve kurum yöneticileri/öğretmenleriyle yapılan nitel görüşmelere dayalı değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, kurumda eğitimler yapılandırılırken gerekli eğitimsel ihtiyaç saptama teknikleri kullanılmamakta; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme (öğretim yöntem ve teknikleri, eğitsel ortamlar, öğrenenlerle iletişim ve davranış biçimleri, öğretim materyallerinin seçimi, tasarımı ve kullanımı, değerlendirme) süreçlerinde de yetişkin eğitimi ilke ve yaklaşımlarından

* **Adult Education Institution without Adult Educators: Public Education Center**

** Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, / PhD Student, Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, ugkaraman@gmail.com

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı / Prof. Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, ahmety72@yahoo.com

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 5/Sayı: 9/Kasım 2022/Sayfa: 38-75

Journal of Adult Education/Volume: 5/Issue: 9/November 2022/Pages: 38-75

Geliş tarihi / Received: 24.03.2023 – Kabul tarihi / Accepted: 17.04.2023

yeterince yararlanılmamaktadır. Bu durum ülkemizde yetişkin eğitiminin kurumsallaşma sorunuyla ilişkilidir. Sonuç olarak yetişkin eğitime ilişkin bu türden eksiklikler kurumun etkili bir biçimde işlemesine engel oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, halk eğitimi, halk eğitimi merkezi, yetişkin eğitimcisi, eğitimsel ihtiyaçları saptama

Abstract

This research deals with the reflection of the training and qualification/competence status of the personnel working in public education centers on the practices, what problems it cause and how these problems are experienced. The mentioned problems and reflections were evaluated in a public education center and based on qualitative interviews with institution administrators/teachers. According to the research findings, the necessary educational needs determination techniques are not used while structuring the trainings in the institution; Adult education principles and approaches are not sufficiently utilized in the processes of planning, implementation and evaluation of education (teaching methods and techniques, educational environments, communication and behavior styles with learners, selection, design and use of teaching materials, evaluation). This situation is related to the institutionalization problem of adult education in our country. As a result, such deficiencies in adult education hinder the effective functioning of the institution.

Keywords: Adult education, public education, public education centers, adult educator, educational needs determination

Son yıllarda öğrenci başarısını etkileyen okul içi faktörler arasında en önemlisinin öğretmenlerin niteliği olduğu ve okulların başarısının da ancak öğretmenlerinin niteliği kadar olabileceği gibi söylemler çerçevesinde öğretmen yeterlilikleri sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu durum öğretmenlerin yetiştirimi ve öğretmen niteliğinin eğitim sürecine etkisine yönelik farkındalığın yükselişine işaret etse de farkındalığın ağırlıklı olarak örgün eğitim süreciyle sınırlı kaldığını söylemek gerekir. Nitekim yetişkin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin yetiştirimi ve niteliği sorunsalının anılan söylemlerin kapsamı dışında tutulduğu gözleniyor. O halde ‘Öğretmenlerin niteliği ve yetiştirimi sorunsalının yetişkin eğitimi alanı için de, artan bir önemi söz konusu mudur? Yetişkin eğitimi alanındaki öğretmenlerin/uygulamacıların/eğitimcilerin yetiştiriminin yetişkin eğitimi / hayat boyu öğrenme kurumlarının etkililiği açısından payı nedir?’ gibi soruları yöneltmenin gerekliliği açığa çıkıyor.

- 40 -

Esasen yetişkin eğitimi alanının öncü isimlerinden olan Malcolm Knowles (1984) yıllar önce, bu sorulara yanıt aramaya başlamıştır. Ona göre yetişkin eğitimi, çocukların eğitiminden oldukça farklıdır ve bu doğrultuda farklı bir yetiştirme tarzı gereklidir. Dahası Knowles, halk eğitiminin olması gereken noktaya gelmemiş olmasının asıl nedeninin alanda çalışan öğretmenlerin çoğunun, yetişkinlere sanki onlar çocukmuş gibi öğretim yapmayı bilmesinden kaynaklandığı iddiasındadır (Knowles, 1984).

Yetişkin eğitimciler üzerine mevcut alan yazın daha çok yetişkin eğitimcilerin mesleki gelişimine (bkz. Gross, 2009; Jütte vd. 2011; Nuissl 2009), yetişkin eğitimciliğin profesyonelleşmesine (bkz. Wilson 2001; Mcintosh, 2008; Guimarães, 2009; Schwendowius, 2009; Broek, 2010; Bierema, 2011) ve niteliğinin arttırılmasının önündeki politik ve ekonomik engellere (bkz. Plato, 2008; Nuissl, 2009; Jögi ve Gross, 2009) odaklanmıştır. Türkiye’de yetişkin eğitimcilerin niteliği sorunsalı ise ağırlıklı halk eğitimi merkezleri bağlamında gündeme gelmekte

(bkz. Bülbül, 1987; Okçabol,1987; Güneş, 1988; Boz,1988; Tekin, 1991; Duman, 1991; Çetin,1997; Akçay ve Balanlı, 2000; Türkoğlu ve Uca, 2011; Baykal ve Akay, 2021) ve personelin yetişkin eğitimi konusundaki yeterliliği (bkz. Boz,1988; Çetin,1997; Yayla,2009; Bumin, 2009; Kuşaksız, 2011, Terzioğlu, 2013, Karaman 2016). önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Halk eğitimi merkezlerinde çalışanların yeterlilikleriyle ilgili kimi araştırmalar da daha çok hizmet öncesi yani lisans eğitiminin gerekliliğine (bkz. Tekin, 1991; Duman, 2007; Temiz, 2009; Ültanır, 2005; Koç ve Yılmaz, 2009; Kahriman, 2010; Kaya, 2016) ve mevcut yetişkin eğitimcilerin hizmet içi eğitim süreçlerindeki sorunlara (bkz. Tekin, 1991; Ültanır ve Ültanır, 2005; Duman, 2007; Yayla, 2009; Zencirci, 1992; Yazar ve Lala, 2018; Öksüz ve Özdemir, 2020) işaret etmektedir.

Alan yazında yer alan tüm bu vurgular önemli olmakla birlikte, sözü edilen yetiştirim ve nitelik/yeterlilik sorununun uygulamalara ne şekilde yansması gerektiği, hangi sorunlara yol açtığı ve bu sorunların nasıl deneyimlendiği konusunun ayrıntılı olarak incelenmediği görülmektedir. Bu nedenle elinizdeki araştırma anılan sorunlar ve yansımaları bir halk eğitimi merkezi özelinde değerlendirmeye çalışmaktadır. Araştırma alanı olarak bir halk eğitimi merkezinin esas alınmasının nedeni ise Türkiye'deki yetişkin eğitimi hizmetlerinin temel sağlayıcısının halk eğitimi merkezleri olmasıdır. Faaliyetlerini Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne (HBÖGM) bağlı olarak sürdüren halk eğitimi merkezlerinin sayısı, 2021 yılı verilerine göre 995'tir. Bu çerçevede araştırmada halk eğitimi merkezi çalışanlarını yetişkin eğitimi formasyonu açısından değerlendirmek ve mevcut formasyon durumunun merkezin işlev ve faaliyetlerine yansımalarını analiz etmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1- Halk eğitimi merkezi çalışanlarının yetişkin eğitimi açısından mevcut yetiştirim durumları nasıldır?
- 2- Halk eğitimi merkezi çalışanlarının yetişkin eğitimi formasyonu eksikliğinin halk eğitimi faaliyetlerine yansımaları nelerdir?
 - a- Öğrenenlerin eğitimsel ihtiyaçlarını saptamaya ilişkin yansımaları nelerdir?
 - b- Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme (öğretim yöntem ve teknikleri, eğitsel ortamlar, öğrenenlerle iletişim ve davranış biçimleri, öğretim materyallerinin seçimi, tasarımı ve kullanımı, değerlendirme) süreçlerine yönelik yansımaları nelerdir?

Yöntem

Ankara ili Altındağ ilçesindeki Altındağ Halk Eğitimi Merkezi'nde (AHEM) görev yapan yetişkin eğitimcilerle yapılan görüşmelere dayalı olan bu çalışma nitel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. AHEM'de 1 müdür, 4 müdür yardımcısı, 41 kadrolu ve 7 görevlendirme öğretmen ile (sayıları sürekli değişse de) 350 usta öğreticiden oluşan personel kadrosuyla toplam 403 kişi görev yapmaktadır. Ayrıca AHEM'de sivil toplum kuruluşları, kamu kurumları, ilköğretim ve ortaöğretim okulları, üniversiteler, hastaneler ve belediyelerle iş birliği halinde yılda ortalama 130 kurs türü ve 1300 kurs açılmaktadır. 10 usta öğretici AHEM'de, 340 usta öğretici ise iş birliği kapsamında açılan kurslarda görev almaktadırlar.

Çalışma grubunun seçiminde toplumsal cinsiyet, eğitim düzeyleri, mesleki deneyim süresi ve alan farklılaşmaları gözetilmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler aşağıdaki Tablo-1'de verilmiştir. Araştırmadaki katılımcılardan 6'sı kadın, 4'ü erkek olup görüşmeler; 1 yönetici, 3 kadrolu öğretmen, 3 görevlendirme öğretmen ve 3 usta öğretici ile toplamda 10 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Özellikler	Sayı
Yaş	35-40	4
	41-46	1
	47-52	2
	53-58	3
Cinsiyet	Erkek	4
	Kadın	6
Eğitim Düzeyleri	Lise	1
	Ön Lisans	-
	Lisans	8
	Yüksek Lisans	1
Mezun Oldukları Alanlar	Meslek Lisesi	1
	Sınıf Öğretmenliği	2
	Giyim Teknolojileri	2
	Geleneksel El Sanatları	2
	Bilgisayar	1
	Çocuk Gelişimi	2
Meslekteki Hizmet Süresi (yıl)	3- 8	1
	9-14	2
	15-20	3
	21-26	4
AHEM'deki Çalışma Süresi (yıl)	3- 8	3
	9-14	2
	15-20	2
	21-26	2
	27-32	1

Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen nitel ham veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla öncelikle sesli olarak kaydedilen veriler ve alınan notlar bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı veri seti haline dönüştürülmüştür. Görüşmeler yazılı hale getirilirken çalışma grubundaki kişilerin bilgilerinin gizli kalması amacıyla her bir görüşmeciye merkezdeki çalışma biçimine göre bir kod (1.Katılımcı-Yönetici, 2.Katılımcı-Kadrolu Öğretmen, 3.Katılımcı-Kadrolu Öğretmen, 4.Katılımcı-Kadrolu Öğretmen, 5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen, 6.Katılımcı -Görevlendirme Öğretmen, 7.Katılımcı-

Görevlendirme Öğretmen, 8.Katılımcı-Usta Öğretici, 9.Katılımcı – Usta Öğretici, 10.Katılımcı- Usta Öğretici) verilmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre betimsel analiz, elde edilen bulguların düzenlenip yorumlanarak sunulmasıdır ve dört aşaması vardır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sözü edilen bu aşamalara göre yapılmıştır. İlk aşamada betimsel analiz için çerçeve oluşturulmuştur. Çerçeve oluşturulduktan sonra çerçevelere uygun kodlamalar belirlenmiştir. Ardından görüşmelerden elde edilen kodlamalara göre halk eğitimi çalışanlarının 'mevcut yetiştirim durumları' ve 'çalışanların yetişkin eğitimi formasyonuna sahip olup olmamasının veya bunun eksikliğinin halk eğitimi faaliyetlerine yansımaları' başlıkları altında veriler yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

- 44 -

Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Yetişkin Eğitimi Açısından Mevcut Yetiştirim Durumları: “Yüzme bilmeyen öğretmeni denize atıyorlar yüzmeyi kendisi öğreniyor.”

Halk eğitimi merkezi çalışanlarının yetişkin eğitimi açısından yetiştirim durumları, onların istihdam biçimleriyle ilişkilidir. 2021 yılı verilerine göre ülke geneline yayılmış 995 halk eğitimi merkezi ve 24 olgunlaşma enstitüsünde 8.963 öğretmen ve 200 kadrolu usta öğretici ile 73.147 görevlendirme (ücretli, kadrosuz) usta öğreticiden oluşan toplam 82.310 personel görev yapmaktadır (MEB, HBÖGM, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2020).

Tablo 2: Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitimi Merkezleri Personel Verileri

Kadro Durumu	Kadrolu	Görevlendirme
Öğretmen	8.963	---
Usta Öğretici	200	73.147
Toplam	9.163	73.147
Genel Toplam	82.310	

Kaynak: MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü – İzleme Değerlendirme Raporu-2021

Tablo 2’de görüldüğü üzere halk eğitimi merkezleri ve olgunlaşma enstitülerinde çalışan toplam 82.310 personelin % 11’i kadrolu eğitim personeli, %89’u ise kadrosuz usta öğreticilerdir. Bu verilere göre; görevlendirme ile kadrosuz çalışan personelin kadrolu çalışan personele oranının yaklaşık 8 kat olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle ülkedeki halk eğitimi merkezlerinin eğitimci ihtiyacının genellikle görevlendirme ile kadrosuz usta öğreticiler yoluyla karşılandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun küresel bir olgu olduğu da söylenebilir. Nitekim ilgili alan yazında yetişkin eğitimi alanında görev yapan tam zamanlı personel sayısının düşük olduğuna pek çok araştırmacı (Lowe, 1985; Güneş, 1988; Jamosen ve Hillier, 2008) tarafından işaret edilmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü halk eğitimi merkezinde 53 öğretmen ve 350 usta öğreticiden oluşan toplam 403 personel görev yapmaktadır. Halk eğitimi merkezinde çalışanların büyük çoğunluğu (%87) kadrosuz usta öğreticilerden oluşmaktadır. Kadrosuz çalışan personelin kadrolu çalışan personele oranı yaklaşık 7 kattır. Tüm halk eğitimi merkezlerinde olduğu gibi araştırmanın yürütüldüğü halk eğitimi merkezinde de eğitici personel ihtiyacı usta öğreticiler yoluyla karşılanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubundaki 1 yönetici ve 6 öğretmen, yetişkinlere eğitim veren bir kurumda görev yapmalarına karşın gerek

lisans döneminde gerekse göreve başladıklarında veya sonrasında yetişkin eğitime yönelik bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu öğretmen yetiştiren alanlardan mezun olup halk eğitimi merkezinde görev yapmadan önce örgün eğitim kurumlarında bir süre görev yapmış öğretmenlerdir. Dolayısıyla deneyimleri, bilgi ve birikimleri, mezun oldukları alanlar ve aldıkları eğitimler örgün eğitim sistemindeki çocuk ve gençlerin eğitime yöneliktir. Diğer taraftan AHEM’de usta öğretici olarak görev yapan (3) kişi ise yalnızca oryantasyon eğitimi adı altında iş başında sınırlı bir eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadaki yönetici ve öğretmenlerin tümü anlatılarında yetişkin eğitime yönelik bir eğitimlerinin olmadığını, mesleki gelişim için yetişkin eğitimi konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirterek bu ihtiyaçlarını karşılayamadıklarına dikkat çekmişlerdir:

HEM’ lerde en büyük sıkıntı sistemde öğretmenlere yönelik bir hizmet içi eğitim yok (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

- 46 -

Yaptığım işin yanlış olduğunu sonradan fark ettim. Halk eğitime gelenlerin bir oryantasyona ve hizmet içi seminere kesinlikle ihtiyacı var (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorum ama böyle bir eğitim yok maalesef (1.Katılımcı- Yönetici).

Ben daha önce çocuklarla çalışıyordum, halk eğitimi hakkında hiçbir şey bilmiyordum, sistemi bilmiyordum, sonra öğretmenlerden öğrendim ama birkaç ay çok bocaladığımı biliyorum. Burada yüzme bilmeyen öğretmeni denize atıyorlar yüzmeyi kendisi öğreniyor (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Yukarıdaki katılımcının (4.Katılımcı) “...burada yüzme bilmeyen öğretmeni denize atıyorlar yüzmeyi kendisi öğreniyor.” şeklindeki ifadesi sistem içerisinde halk eğitimi merkezinde görev yapan

öğretmenlere yönelik bir eğitimin gerekliliğini tüm açıklığıyla gözler önüne sermektedir.

Diğer taraftan halk eğitimi merkezinde görev yapacak usta öğreticilere yönelik 2018 yılından itibaren zorunlu hale gelen “Usta Öğretici Oryantasyon Kursu” adı altında 40 saatlik bir oryantasyon eğitimi verilmektedir. Bu eğitimlerde usta öğreticilerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra yetişkin eğitimi öğretim ilke ve yöntemleri hakkında bilgi ve beceri kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu eğitimlerin yetişkin eğitiminin faaliyetlerinin daha sağlıklı sürdürülmesi bakımından olumlu bir uygulama olduğu söylenebilir. Ancak halk eğitimi merkezinde usta öğretici olarak görev yapan iki katılımcının (9.Katılımcı ve 10.Katılımcı) anlatıları katıldıkları eğitimlerin etkililiği konusunda şüpheler uyandırmaktadır:

İdareciler bize oryantasyon eğitimi adı altında bir eğitim verdiler ancak onda da maaş, sigorta, giriş, çıkış saatleri, defter tutma ve imza gibi rutin evrak işlerinden bahsettiler (9.Katılımcı- Usta Öğretici).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü usta öğretmenler için bir yetişkin eğitimi kursu düzenledi ancak içeriğinde yetişkinlere yönelik bir şey yoktu, mevzuat ve güncellemelerin anlatıldığı iki gün süren sıkıcı bir sunum yapıldı. Eğitimin hemen bitmesini çok istedim (10.Katılımcı-Usta Öğretici).

Yöneticilerin de yetişkin eğitimi konusundaki yetiştirimi benzer durumdadır. Halk eğitimi alanında görev yapan yöneticilerin genellikle sınıf öğretmenliği mezunu oldukları (Boz, 1988; Güneş 1988; Bumin, 2009; Sert ve Uysal, 2020) yetişkin eğitimi alan yazınında da sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenlerde olduğu gibi yöneticiler de yetişkin eğitimi formasyonuna sahip değildir. Sözü edilen formasyon eksikliği uygulamaya çeşitli biçimlerde yansımaktadır. Nitekim araştırmadaki öğretmenlerin tamamı yöneticilerin halk eğitimi merkezini örgün

eğitim sisteminin içindeki bir okul gibi yönetmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir:

Buraya gelen idarecinin çok önemi var. Teneffüs zili çalsın, öğrenciler neden içerde değiller de dışarıdalar. Herkes aynı anda girsin herkes aynı anda çıksın, gibi isteklerle örgün eğitimi buraya taşımaya çalışan idarecilerimiz oldu bizim (2.Katılımcı-Kadro lu Öğretmen).

Yetişkin eğitiminin “y”sinden haberi olmayan idarecilerimiz oldu, hiçbir kriteri yok burada, idareci olmak isteyen herkes oluyor (4.Katılımcı- Kadro lu Öğretmen)

İdareci yapıyı bilmiyorsa yaygın eğitimi tanımıyorsa ciddi sorun. İdarecinin bir davranışı tüm süreci etkiliyor (3.Katılımcı- Kadro lu Öğretmen).

- 48 -

Saha ziyareti sırasında çalışma grubundaki katılımcılardan birisinin (1.Katılımcı-Yönetici) isteği üzerine kendisine yetişkin öğretimi ilke ve yöntemleri konulu iki kitap hediye edilmiştir. Söz konusu katılımcı, bu kitaplardan yararlanarak AHEM'deki usta öğreticilere yönelik hazırladığı oryantasyon eğitimi ile bir farkındalık oluşturmaya çalıştığını ve bu eğitimden sonra usta öğreticilerin motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Bu küçük deneyim bile, ihtiyaç temelli hazırlanan programın ve katılımcının üslendiği rolün etkisinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma süresince yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin tamamı, yetişkin eğitime yönelik eğitim ihtiyaçlarını sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu önemli ve belirgin ihtiyaca rağmen mevcut halk eğitimi sistemi içerisinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek sistemli bir yapı ve işleyişin olmadığı ortadadır. Usta öğreticilere verilen eğitimlerin ise hem içerik hem de yöntem bakımından andragojik yaklaşımlardan uzak eğitimler olduğu tüm katılımcıların ifadelerinde öne çıkmıştır.

Diğer taraftan Yayla (1998) yetişkin eğitimi alanında çalışan eğitimciler, örgün eğitimin öğrenci profilinden tamamen farklı bir kitle ile karşı karşıya olmasına rağmen yaygın eğitim kurumları için öğretmen yetiştiren özel programlar bulunmadığına dikkat çekmektedir. Benzer bir biçimde Karabacak (2018), yetişkin eğitime yönelik lisans programlarının olmamasından kaynaklı olarak HEM’lerde görev yapan öğretmen, eğitici ve usta öğreticilerin yetişkin eğitimi bilgisini sahada çalışarak deneyimlerle elde ettiklerini ifade etmektedir. Sonuç olarak halk eğitimi merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimlerinin örgün eğitimdeki çocuk ve gençlerin eğitime yönelik olduğu, eğitimci ihtiyacının ise büyük çoğunlukla ücretli usta öğreticiler yoluyla karşılandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerek göreve başladıklarında mesleki gelişimlerini destekleyecek sistemli bir yapı ve işleyiş bulunmamaktadır.

- 49 -

Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Yetişkin Eğitimi Formasyonu Eksikliğinin Halk Eğitimi Merkezi Faaliyetlerine Yansımaları

Bu bölümde, halk eğitimi merkezi çalışanlarının yetişkin eğitimi formasyonu eksikliğinin halk eğitimi merkezinin faaliyetlerine yansımalarına ait bulgular, ‘öğrenenlerin eğitimsel ihtiyaçlarını saptama’ ve ‘kurs programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi’ alt başlıkları altında ele alınacaktır.

Öğrenenlerin Eğitimsel İhtiyaçlarının Saptanması

Bilindiği üzere, eğitimsel ihtiyaç analizi, başarılı bir yetişkin eğitimi uygulamasının temelidir. Zira yetişkin eğitiminde, kursların katılımcıların ihtiyaç ve önceliklerine göre planlanması ve uyarlanması, katılımın ve devamın sağlanmasının ön koşuludur. Nitekim öğrenenlerin gerçek eğitim ihtiyaçlarını esas almayan yetişkin eğitimi programlarında sıklıkla devamsızlık ve terk gibi olumsuzlukların yaşandığı bilinmektedir. Bu nedenle bir yetişkin

eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezinin içinde yer aldığı çevrede kursların yapılandırılması için toplantı, görüşme, anket, gözlem, alan taraması gibi yöntemlerle kapsamlı ve sistematik bir eğitim ihtiyacı belirleme çalışmasının yapılması elzemdir.

Ancak AHEM’de yürütülen bu araştırmada kursların yapılandırılması sürecinde ihtiyaç saptama tekniklerinden sadece alan taraması uygulamasından yararlanıldığı görülmüştür. Belirtmek gerekir ki, alan taraması uygulamalarında da ciddi aksaklıkların yaşandığı sıklıkla ifade edilmiştir. Bu aksaklıkların temelinde, yönetici ve öğretmenler tarafından, bu konunun öneminin yeterince anlaşılammış olması vardır. Nitekim AHEM çalışanlarıyla yapılan görüşmelerde, ihtiyaç saptamaya yönelik süreçlerin adeta bir ‘angarya’ veya ‘gereksiz bir iş’ olarak algılandığına ilişkin söylemler öne çıkmıştır. Öğretmenler alan taramasını genellikle ‘zaman alıcı’ ve ‘maliyetli’ bir faaliyet olarak algılamaktadır. Çalışanlardaki ihtiyaç saptamaya yönelik bu algının, yetişkin eğitiminin örgün eğitimden ayrılan özellikleri konusunda farkındalığın düşük olması ve ihtiyaç saptama konusunun yetişkin eğitimindeki merkezi rolünün bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Görüşmelerde, ihtiyaç saptama çalışmalarının genellikle sınırlı, yanlış veya eksik yapıldığına ilişkin anlatılar dikkat çekmektedir:

Alan taraması yapıyoruz da sadece muhtarı görüyoruz, kursiyeri görmüyoruz (2. Katılımcı-Kadrolu Öğretmen).

Her sene dönem başında öğretmenler alan taraması yapar, öğretmene belli bir mahalle verilir, okulun faaliyetlerine ilişkin kahveye girer çıkarsın, muhtarlığa gidersin, bizim öğretmenlerin çoğu kadın olduğu için belli bölgelere gider, işin kolayına kaçır ve kültür merkezine gider (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Kurs için öğrenci bulmak için çok çabaladık, alan taramasına da çıktık. Bu da hem çok zamanımı alıyor hem de çok maliyetli oluyor (5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Görüldüğü üzere alan taraması uygulaması çoğunlukla yerel toplumun gerçek eğitim ihtiyacını saptaktan ziyade, prosedürel bir sürecin yerine getirilmesinden öteye geçememektir. Dahası halk eğitimi merkezinde bu süreç işletilirken gözlem ve görüşmelerde, eğitimsel ihtiyaç belirleme tekniklerinin bilinçli bir şekilde uygulanmasından ziyade genellikle öğretmenin deneyimine bağlı olarak sistematik olmayan bir biçimde yapıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum da kursların, yerel toplumun ihtiyaçlarına göre değil; HEM'in mevcut imkanlarına ve öğretmenlerinin branş dağılımına göre planlanmasına yol açmaktadır. Hal böyle olunca 'kursiyere kurs açmak' değil 'kursu kursiyer bulmak' gibi bir işleyiş ortaya çıkmaktadır:

- 51 -

Gerçekçi olmak gerekirse elimizdeki imkânlarla, öğretmenlere ve atölyelere göre kurs açıyoruz (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

En temel sorunumuz alan taraması yapmamıza rağmen kursiyer bulamamak, branşımızdan dolayı her sene başında bu sorunu yaşıyoruz (7.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Kursiyerleri ben buluyorum, bazen kursiyer talebi de oluyor, bir sürü insanla konuşup kursa ikna etmeye çalışıyorum. Kursu geleceğini söyleyen ama gelemeyen kursiyerler de oluyor (9. Katılımcı – Usta Öğretici).

Görüldüğü üzere yerel toplumun eğitimsel ihtiyaçlarını esas almayan bu uygulamalar, kurumu ve öğretmenleri adeta 'kursiyer avına' itmektedir. Başka bir ifadeyle HEM'ler bulunduğu bölgedeki toplumun eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü kurumlar olmalarına rağmen, toplumun ihtiyaçları yerine, genellikle HEM'lerin ihtiyaçları ve imkânları bu süreci şekillendirmektedir. İşte bu nedenle 'kursiyer avı'

gibi uygulamalar ortaya çıkmakta ve bu da hem kurumun hem de öğretmenlerin değersizleşmesine ve işlevsizleşmesine yol açmaktadır.

Eğitim açısından arz-talep dengesinin tersine çevrildiği bu durum, halk eğitimi merkezi dışında açılan kurslarda kendini daha yoğun hissettirmektedir. Halk eğitimi merkezi dışında açılan kursların büyük çoğunluğunu sivil toplum kuruluşları, kamu ve özel sektör kurumları, ilköğretim ve ortaöğretim okulları, üniversiteler, hastaneler ve belediyelerle iş birliği halinde açılan kurslar oluşturmaktadır. Özellikle belediyelerin kadın lokalleri ve gençlik merkezlerinde açılan bu kurslarda, yine yerel toplumun öğrenme ihtiyaçlarından ziyade belediyenin kendi ideolojik tabanını yaygınlaştırma ve bu tabanda yer alan öğretmenlere istihdam yaratma çabasının öne çıktığı söylenebilir.

Nitekim AHEM çalışanlarıyla yapılan görüşmelerde bu kursların planlanması sürecinde alan taraması uygulamasını belediyenin üstlendiği, bu süreçte öğretmenlerin etkin bir rol almadıkları, sağlıklı veri akışı ve eşgüdümün sağlanamamasından kaynaklı aksaklıklar yaşandığı vurgulanmıştır:

Aslında alan taraması muhtarlık ve belediyenin kültür merkezleri üzerinden yapılıyor. Biz pek kursiyeri görmüyoruz. Böyle olunca sağlıklı bir iletişim kuramıyor ve bir planlama yapamıyoruz (5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Alan taramalarında kurs listelerini belediye yayınlıyor, öğrenciye soran yok hangi kursu istiyorsun diye. Sonrasında çoğu kursiyer bırakıyor (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Alan taraması oldukça önemli bir uygulama ama doğru yapılırsa. Biz alan taraması yapmıyoruz belediye yapıyor bu işi. O da kendi kadrosuna göre hareket ediyor diye düşünüyorum. Yani bizim haberimiz bile olmuyor (4. Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Bizim bu bölgede belediye çok güçlü. Belediyenin kadın kültür merkezleri, lokalleri ve gençlik merkezleri var. Bizim kursların büyük çoğunluğu belediyenin bu merkezlerinde yapılıyor. Dolayısıyla kurslar da belediyenin fiziksel imkânlarına göre şekilleniyor. Aslında öğretmen ve parasını biz veriyoruz belediye bize yer veriyor diyebiliriz. Bu kadar çok kurs olunca denetim yapmak da çok zor. Belediye A kursu açmış B kursu veriyor (1. Katılımcı- Yönetici).

Görüldüğü üzere ihtiyaç saptama sürecindeki aksaklıklar, öğretim sürecine doğrudan olumsuz etkide bulunmaktadır. Yani gerek yerel yönetimlerce gerekse HEM yetkililerince yapılan ihtiyaç saptama çalışmaları, sağlıklı bir biçimde yürütülmemektedir. Böylece öğretmenler, kurs katılımcılarının temel öğrenme ihtiyaçları ve demografileri konusunda yeterince bilgi sahibi olamamaktadırlar. Bu durum; kursların içerik, ortam ve materyallerini kursiyerlerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması konusunda öğretmenlerin çeşitli güçlükler yaşamasına yol açmaktadır.

Öğrenenlerin temel özellikleri konusunda bilgilenemeyen öğretmenler bu güçlükleri aşmak için adeta bir 'telafi stratejisiyle' ilk derslerinde öğrenenlerin hazır bulunuşluk seviyelerini ve demografik özelliklerini tanımaya, hedef grubun katılım amaçlarını anlamaya çalışmaktadırlar. Fakat diğer aşamalar gibi bu süreç de çoğunlukla sistematik olmaktan yoksundur. Öyle ki öğretmenlerin bu süreci deneme-yanılma yoluyla sürdürmeye çalıştıkları sıklıkla gözlenmiştir:

Ben tecrübeli bir öğretmenim. Kursiyeri gözlemlerim; konuşmasından, davranışından ve bakışından ne istediğini bilirim, seviyesini anlarım (7.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Alanda kendi tecrübelerimize göre bir yöntem geliştirdik, yetişkinlerle çalıştıkça onları tanıdık, ihtiyaçlarını öğrendik.

Öğrencinin ihtiyacına cevap vermezsen durmaz kaçır (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Yetişkinleri burada tanıdım, ihtiyaçlarını sorarak, zamanla deneme yanılma yoluyla öğrendim desem daha doğru olur (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Öte yandan öğretmenler öğrenme sürecinde meydana gelen değişiklikler ve artan ihtiyaçlar karşısında ne yapacakları konusunda güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin 9. Katılımcı'nın anlatısı bu konuda yaşanan güçlüğü açıkça ifade etmektedir:

Yetişkinleri burada tanıdım, yaşları ilerledikçe öğrenme yavaşlıyor, fiziki sıkıntıları var, geç öğreniyorlar, 55 yaşında değil de 35 yaşında olsa daha iyi olurdu. Yaşları, öğrenme hızları ve ihtiyaçları farklı olunca ben de ne yapacağımı bazen şaşırıyorum (9.Katılımcı- Usta Öğretici).

- 54 -

Anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bu konudaki bilgileri ve kullandıkları yöntemler, karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında çoğunlukla etkili olamamakta, öğrenenlerin değişen ve artan eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemede yetersiz kalmaktadır.

Tüm bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, ihtiyaç saptama konusunda yanlış ve eksik bir planlama üzerinden yola çıkılarak oluşturulan eğitimsel kurgular, eğitimin tüm süreçlerini zincirleme olarak olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, hedef kitlesi yetişkinler olan kurslarda görev alan öğretmenlerin yetişkinlerin öğrenme özelliklerine ilişkin bilgi eksikliği bu konuda var olan sorunları daha da pekiştirmektedir. Dolayısıyla kapsamlı, bilimsel ve sistematik olması gereken eğitimsel ihtiyaç belirleme süreçleri doğru işletilmediğinde öğretimin ilk basamağını ve temelini oluşturan planlama ayağı, tıpkı ' bir gömleğin ilk düğmesini yanlış iliklemek' gibi yeni yanlışlıklar silsilesine yol açmaktadır.

Kurs Programlarının Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Öğretim Programı: Yetişkin eğitimi alan yazınında yetişkinlerin öğrenmeye yöneliminin yaşam merkezli olduğu sıklıkla ifade edilir. Bu nedenle Uysal da (2009), yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının bireysel, örgütsel, toplumsal hangi düzeyde tanımlanırsa tanımlansın, eğitim programlarının gerçek eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak oluşturulması gerektiğine işaret etmektedir. Ancak bu araştırmada, eğitim programlarını anılan etkenlere göre uyarılmanın çoğunlukla gerçekleşmediği görülmüştür. Tüm HEM' lerde olduğu gibi, AHEM'de de öğretmenler elindeki standart programları kullanmaktadır. Öğretmenlerin genellikle standart programlara bağlı kalması, kursiyerlerin devam, katılım ve başarısını doğrudan etkilemektedir. Nitekim öğretmenler programların içeriğini ve süresini kursiyerlerin ihtiyaçlarına göre uyarılma konusunda çeşitli güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca program açısından alanlarına ilişkin içerik yoksunluğuna dikkat çekmişlerdir:

- 55 -

Programa uygun hareket etmeye çalışıyorum, ama branşıma çok uygun içerikler yok (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Programa uzun süredir bakmıyorum, önceki haliyle duruyorsa çok eksik ve hata vardı. Buna ilişkin hem öğrencilere hem de mesleğime uymuyor diye rapor vermiştim ama sonrasını takip etmedim (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Program teorik ve uygulamalı olarak ikiye ayrılmış 936 saat, programlarda güncelleme şart, içeriğe verilen süre yetmiyor, süreler düzensiz, bilgiler eski, güncelleme şart, bilgi eksikliği var (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Dahası görüşmelerde öğretmenlerin tamamı program içeriğinin kursiyerlerin öğrenme düzeyine uygun olmadığını ifade etmişlerdir:

Programdaki konu başlıklarına göre hangi gün hangi derisi işleyeceğinizi sistem kendi belirliyor. Maalesef içerikler öğrenciler çok uygun değil (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Programları mecbur kullanıyoruz. Programları genellikle sınıfın seviyesine göre uygulamak zor (7.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Öğretmenler programları kursiyerlerin öğrenme ihtiyacına göre uyarlama konusunda da eksik ve sınırlı bilgiye sahiptirler. Bu nedenle öğretmenler genellikle programları uygulamış gibi göstererek kendi eğitim öğretim anlayışını sürdürmeye devam etmektedirler:

Halk eğitiminde farklı öğrencileri aynı anda orda tutmak çok zor. (7.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Program olmasa da yaparım aslında.Program öğrencilerime uymadığında ben de yapmış gibi gösteriyorum (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Yetenekli öğrenciler var 3 yıl gelmiş, tüm modülleri almış tekrar almak istemiyor, ben de aynı öğrenciyle çalışmak istiyorum, öğrenci ustalaşmış, biz de kandırmacaya gidiyoruz başka bir kurs açıyoruz yine bildiğimiz işi yapıyoruz (5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Görüldüğü üzere yetişkinlerin, birbirinden farklı yaş ve eğitim düzeyleri, deneyimleri, yaşantıları, bireysel farklılıkları, gönüllü katılımcılar olmaları, benlik algıları, ilgi ve ihtiyaçları gibi nedenler yetişkinlere yönelik programların bu özelliklere uygun olarak hazırlanmasını, uygulanmasını ve uyarlanmasını gerekli kılmaktadır.

Öğretim Yöntemi: Kurs programlarının uygulanması sürecini etkileyen temel unsurlardan biri de, eğitimler sırasında kullanılacak öğretim yöntemidir. Bu anlamda öğretim yönteminin seçiminde öğrenenin özelliklerine uygunluk en önemli ilkelerden biridir. Bilindiği

üzere yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özelliklerinin eğitim sürecine yansıtılması, öğreneni merkeze alan katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrenme çıktılarında etkili sonuçlar ortaya koymaktadır. İlgili alan yazında (Knowles,1970; Cross 1978; Rogers, 1983; Imel, 2004) öğretimde aktif öğretim tekniklerinin kullanılmasının kursiyerleri öğrenim sürecinde katılımcı ve kendi gelişimlerinden sorumlu kıldığına, ayrıca eğitim alanında güven, iş birliği ve farklı bakış açlarına saygı ortamının oluşmasına katkıda bulunduğuna önemle vurgu yapılmaktadır.

Araştırmadaki öğretmenlerin tamamı yetişkinlerin öğrenme özelliklerini bilmenin öğretim yöntem ve teknikleri bakımından önemli olduğunu belirterek verdikleri eğitimlerde öğrenenlerin aktif katılımlarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler yetişkin eğitiminin teorik çerçevesi ile de uyumludur:

Kursiyer dersin nasıl işleneceğini bilmek istiyor, aktif katılım istiyor. Mümkün olduğu kadar buna dikkat ediyoruz ama bazen sorunlar da yaşıyoruz. Soru – cevap, anlatım gösteri gibi yöntemlerle dersimi yapmaya çalışıyorum (7.Katılımcı-Görevlendirme Öğretmen).

Yetişkinlerin beklentileri farklı aktif olmak istiyorlar. Kendileri de eğitime katılınca daha verimli sonuçlar alıyoruz (3.Katılımcı-Kadrolu Öğretmen) .

Kursiyer kendisi pasif olduğunda bocalıyor ve eğitimden tamamen kopuyor. Yapılan işin önemsiz olduğunu düşünüyor. Eğer mecbursa gelmeye devam ediyor ama değilse gelmiyor. Bazen zorluklar yaşadığımız zamanlar da oluyor. Ben genelde etkileşimli bir ders yapmaya çalışıyorum. (4.Katılımcı-Görevlendirme Öğretmen).

Eğitim sürecinde yetişkinleri pasif bıraktığınızda sözel anlatım yoluyla ya da sunum yoluyla eğitim verdiğiniz zaman hiçbir

anlamı olmuyor. Ama paylaşımlı eğitim verdiğiniz zaman eğitim daha keyifli oluyor (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Görüldüğü üzere öğretmenlerin yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri konusundaki farkındalıkları yüksektir. Ancak bu konudaki farkındalığın deneme-yanılma yoluyla geliştiği ve bu anlamda da genellikle sistematik olmadığı söylenebilir. Kısacası öğretmenler yetişkin eğitime özgü yöntemleri uygulama konusunda istekli olsalar bile eksik ve sınırlı bilgiye sahiptirler.

Fiziksel Ortam ve Öğretim Materyalleri: Öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirleyen diğer önemli bir unsur, öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarıyla ilgilidir. Kurslar çoğunlukla yetişkin öğrenenler için elverişsiz fiziksel koşullarda sürdürülmektedir. Araştırmadaki öğretmenler eğitimler sırasında fiziksel koşullardan dolayı öğretim yöntemlerini uygulama konusunda güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

- 58 -

Öğrenme ortamları yetişkin öğrenciler için uygun değil, aslında kurumun çözebileceği bir şey, birçok öğretim tekniği kullanıyoruz, ancak bilgisayar ve projeksiyonlarımız çalışmıyor bazen. Bu nedenle dikkat etsem de genelde ben anlatıyorum (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Sınıfı U düzeninde kullanıyorum, sınıfımızın fiziksel koşulları uygun olmadığında bunu yapamıyorum. Yapamayınca normal sınıf düzeninde anlatım yolunu seçiyorum (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Sınıflarımız paylaşımlı eğitime de uygun olmadığı zaman düz anlatım yolunu seçiyoruz (8.Katılımcı- Usta Öğretici).

Katılımcı öğretim yöntemlerini uygulamada öğretim materyallerinin de önemli bir rolü vardır. Öğretim materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenmenin kalıcılığını sürdürme, aktif katılımı

sağlama ve eğitim etkinliklerini destekleme gibi önemli işlevleri bulunmaktadır. Öğretim materyallerinin bu işlevlerinin yanında öğrenenin konuya dikkatini çekmede ve güdülemede etkin bir araç olduğu bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda yetişkinlere yönelik öğretim materyallerini seçmenin ön koşulu yetişkinlerin öğrenme özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmektir. Bunun yanı sıra yetişkin eğitimi alan yazınında öğretim materyallerinin; yetişkinin gerçek yaşamından ve yakın çevresinden seçilmesi ve de yetişkin öğrenenin ihtiyaçları, eğitsel deneyimleri, bilişsel, fiziksel, sosyal düzeyine, öğretilen konuya uygun olması (Cartefella, 2002; Bilir, 2013) gerektiğine işaret edilir. Öğretim sürecinde materyal kullanımının yukarıda belirtilen önemli işlevlerine rağmen öğretmenlerle yapılan gözlem ve görüşmelerde materyal kullanımına özen gösterilmediği ya da hiç kullanılmadığı, sadece öğretim programlarından ve hazır materyallerden yararlandığı, materyal seçme ve hazırlama konusunda herhangi bir andragojik yöntem kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenler genellikle materyal kullanmadan öğretim yapmaktadırlar. Bunun nedenini ise fiziksel olanaklar, zaman kısıtlılığı ve hazır materyallere ulaşamama olarak ifade etmişlerdir:

- 59 -

Yetişkinlere uygun hazır materyaller bulmak çok zor. Atölyelerimiz yeterli değil, bilgisayarlar bozuk, sınıfta yer yok, araç gereç yok, kendi imkânlarımızla çözmeye çalışıyoruz. Ben materyalleri kendim hazırlamaya çalışıyorum (3.Katılımcı-Kadrolu Öğretmen).

Benim dersimin içeriğine göre materyal bulmak zor, materyal hazırlamakta zorlanıyorum. Bazen materyal hazırlamaya zamanım bile olmuyor (8.Katılımcı- Usta Öğretici).

Ayrıca görüşmelerde halk eğitimi merkezinin fiziksel imkânlarının yetersiz olması, uygun araç ve gereçlerin bulunmaması gibi sorunlar sıklıkla vurgulanmıştır:

Makine ve materyal olmadığı için öğrenci zevk almıyor, makinenin ayağı yoktu. Bezle bağladım ayak yaptım (5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Atölyelerimiz yeterli değil, kesim yapacak masamız bile yok, masa olsa koyacak yer yok, kendi imkânlarımızla kesim makinası yaptık.(6.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Tüm bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğretmenler materyallerin seçimi, hazırlanması ve kullanımı konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Aslında bu sorunların temelinde genellikle öğretmenlerin materyal hazırlama, seçme ve kullanma konusundaki bilgi eksikliği yer almaktadır.

İletişim: Araştırmadaki öğretmenlerin tamamı, özellikle halk eğitimi merkezi yöneticilerinin yetişkin eğitimi konusunda yeterliliklerinin hayati önemde olduğunu ifade etmişlerdir:

- 60 -

Bazı idareciler kursiyerlere sürekli öğrenci gibi davranıyorlar. Biz her yeni idarecide bu sorunu yaşıyoruz, bu süreçte idareci işi öğrenene kadar hem bizler hem de kursiyerler çok sancılar çekiyor (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Kurum idarilerine çok iş düşüyor. İdari kadro kesinlikle halk eğitimini bilmeli. Bizim burada idarecilerin öğretmenlerle ve kursiyerlerle ilişkisi hep sorunlu çıkıyor. Stratejik planımızda da bunu yazdık (5.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

İdareci yapıyı bilmiyorsa yaygın eğitimi tanımiyorsa ciddi sorun, her öğretmene her kursiyere ayrı bir duyarlılık gerekir, müdür bunu anlayamazsa olmaz, kimse durmaz (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Buraya gelen idarecinin çok önemi var. Gerçekten yetişkinleri çok iyi tanması gerekiyor. Kursiyerlere doğru iletişim kurması

da şart. Aksi takdirde kursiyer kaçıyor (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Ayrıca öğretmenler, bazı yöneticilerin kursiyerlere “ilkokul öğrencisi” gibi davranması ve otoriter bazı tutumlarının katılımcıların kursları terk etmesi gibi olumsuz sonuçlara neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Öte yandan öğretmenler arasında yetişkinlerle nasıl iletişim kurulması gerektiği konusunda yüksek bir farkındalık bulunmaktadır:

Giriş çıkış saatleri, kurallar, kim hangi saatte gelir gider onları ayarlayan lazım. Öğrenciyle mesafeni de ayarlayan gerekir. Burada kursiyerle laf dalaşına giren çok arkadaşımız oldu. Bir öğrenci çıkar seni şikâyet eder, kursu bırakır gider, o nedenle mesafeyi koruman lazım (1.Katılımcı- Yönetici).

Bizim öğrencilerimiz yetişkin, anne, baba, dede onlara çocuklar gibi davranamazsın. İletişim kurarken dikkatli olman gerekir. Tecrübeli öğretmenlerde bu sorunlar yaşanmaz ancak usta öğreticilerde bu sorunlara zaman zaman tanık oluyoruz (3.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Bazı öğretmen arkadaşlar var, geç gelen öğrenciye ooo.. saat kaç, niye geldin, burası lokal mi diyor söylüyor o öğrenci bir daha gelir mi? (2.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Eğitiminin tavrı çok önemli, öğrenciyle birlikte kek, börek, pasta yemeyiz, yiyen usta öğreticiler var, o güne döner, öğrenci elini omuzuna atmaya başlar. Öğrenciyle bu mesafeleri ayarlamak lazım (9.Katılımcı- Usta Öğretici).

Tam molada gelen öğrenci de oluyor, benden erken çıkan öğrenci de oluyor, ama durumdan anlamaman lazım, doğru ifade edersen alınmazlar. (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Tüm ifadelerden de anlaşılacağı gibi bazı öğretmenlerin kursiyerlere yönelik tutum ve davranış biçimlerinin terk ve çatışma gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Öte yandan tüm öğretmenler, halk eğitimi yöneticilerinin kursiyerlere yönelik tutum ve davranışlarının öğrenme atmosferine olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak yönetici ve öğretmenlerin davranış ve tutumları öğrenenlerle kurdukları iletişimi etkiliyorsa bu durumun eğitimin tüm süreçlerini de etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Değerlendirme: Örgün eğitimde olduğu gibi yetişkin eğitiminde de değerlendirme, eğitim sürecinin önemli bir aşamasıdır. Yetişkin eğitiminde öğrenenlerin değerlendirme sürecine etkin katılımı, uygulanan eğitimin değerlendirilmesinde ve programın amacına ulaşım ulaşılmadığının belirlenmesinde etkili yöntemlerden biridir. Değerlendirme sonuçları, daha fazla gelişmeyi teşvik etmek ve yönlendirmek için bir eğitim programının başında, uygulama sırasında ve sonrasında yapılabilir. Bu sayede yapılanları görerek, yetişkinlerin ihtiyaç ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için uygulayıcıya ve öğrenenlerin kendisine bir fikir verir. Buradan elde edilen sonuçlar yoluyla uygulamadaki eksiklikler ve karşılanmayan ihtiyaçlar saptanabilir. Ancak HEM’de yetişkin eğitimi ilkelerine uygun değerlendirme çalışmalarının esas alındığı söylenemez. Öğretmenler verdikleri eğitimleri değerlendirirken sıklıkla, örgün eğitim sürecinde kullandıkları biçimiyle serbest gözlem ve sınav gibi standart teknikler kullandıkları, andragojik yaklaşıma uygun teknikler kullanmadıkları, genellikle sistematik bir değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Bunun en başta gelen nedeni programlarda böyle bir değerlendirmenin öngörülmemiş olmasıdır. Dolayısıyla değerlendirme süreci öğretmenlerin ifadesiyle çoğunlukla “formalite olarak” işlemektedir:

Değerlendirmeyi her modülün sonunda yapıyoruz, sınav biraz formalite kalıyor (6.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Mutlaka bir sınav yapılması gerekiyor, uygulama notu da verilebiliyor. Aslında hiç sınava da gerek yok bence özellikle sınav antipatik bir durum oluşturuyor, yetişkinlerde strese ve korkuya neden oluyor. Bu yüzden ben sınavlarımı formaliteden yapıyorum (7.Katılımcı- Görevlendirme Öğretmen).

Sınav yapmak zorundayım sertifika vermek için (10.Katılımcı-Usta Öğretici).

Biz de sınav biraz formalite oluyor, ben öğrenciyi gözlemler, izler ona göre karar veririm, özellikle sonuca yani ürüne bakarım (4.Katılımcı- Kadrolu Öğretmen).

Evrak işi beni çok yoruyor, kişilerin sınav raporu devam kaydı, kurs dosyası sınav kâğıtları, hobi amaçlı bir kurs için formaliteden bir sınava ne gerek var (10.Katılımcı- Usta Öğretici).

- 63 -

İşlevsiz ve gereksiz bir sürece dönüşen böyle bir değerlendirme süreci yerine öğrenenin de kendisini değerlendirebilme olanağı bulunduğu, farklı ve modern ölçme tekniklerinin kullanıldığı başka bir ifadeyle öğrenenin de değerlendirme sürecine etkin katılımının sağlandığı bir yaklaşım, öğretim sürecini değerlendirme açısından daha uygun bir model olacaktır.

Sonuç olarak programın amacı, içeriği, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenenlerle kurulması gereken iletişim ve değerlendirme süreçlerinin tamamı birbirleriyle bağlantılı unsurlardır. Yetişkin eğitiminde öğretimi planlama süreci eğitim ihtiyaçlarının saptanması ile başlar, uygulama ve değerlendirme süreci ile de sonuçlanır. Halk eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşması için her şeyden önce planlama sürecinin doğru ve etkin yapılmasına bağlıdır. Öğretim sürecinde, öğrenende kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, öğretim programının etkili olup olmadığı ise ancak uygun öğretim yöntemleri ile sistematik, farklı ve güvenilir ölçme tekniklerinin kullanıldığı bir değerlendirmeyle mümkün olabilir.

Sonuç

Türkiye’de kamusal yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin en yoğun şekilde sürdürüldüğü kurumlar halk eğitimi merkezleridir. Köklü bir tarihsel geçmişe sahip olan halk eğitimi merkezlerinin gerek ülke çapındaki yaygınlığı gerekse sağladığı ve sunduğu yetişkin eğitimi faaliyetleri bakımından gün geçtikçe öneminin arttığı bilinen bir gerçektir. Halk eğitimi merkezlerinin barındırdığı insan kaynağı potansiyeli, bu merkezlerde açılan kurslar, örgün eğitim eksiklerini telafi etmesi ve toplumun sürekli değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılaması nedeniyle yaşam boyu öğrenmenin gelişmesinde önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Kamu hizmeti olarak sürdürülen ve giderek genişleyen bir alan olan yetişkin eğitiminin sürdürüldüğü halk eğitimi merkezlerinin üstlendiği rol beraberinde bu merkezlerde görev yapan personelin niteliği, sorunları, yetiştirim süreçleri ve formasyon durumları gibi temel tartışmaları da gündeme getirmektedir. Özellikle yetişkin eğitimi alanındaki yetişmiş personel sorunu alanın temel tartışmalarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma, bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetiştirim ve yetişkin eğitimi formasyonu eksikliği sorununun, yetişkin eğitimi uygulamalarına yansımaları, hangi sorunlara yol açtığı ve bu sorunların nasıl deneyimlendiğine dikkat çekmektedir.

Türkiye’de halk eğitim merkezlerinde farklı eğitim seviyeleri ve mezuniyet alanlarına sahip yetişkin eğitimciler görev yapmaktadır. Türkiye’de yetişkin eğitimi kurumlarında görev yapan personelin %78 gibi büyük bir çoğunluğu kadrosuz usta öğretmenlerden oluşmaktadır. Nitekim araştırmanın yürütüldüğü halk eğitimi merkezinde görev yapan usta öğretmenlerin oranı (%87) da bunu doğrulamaktadır. Bu durum halk eğitimi merkezlerinin eğitimci ihtiyacının kadrosuz usta öğretmenler yoluyla karşılandığına (Güneş, 1988; Sert ve Uysal, 2020) ilişkin tespitlerle de örtüşmektedir. Bu durumun yanı sıra halk eğitimi

merkezlerindeki yönetici kadronun genellikle sınıf öğretmenliği, kurs öğretmenlerinin ise meslek öğretmenliği mezunlarından oluştuğu ve yetişkin eğitimi formasyonuna sahip olmayan bir eğitimci profilinin halk eğitimi merkezinde yetişkin eğitimcisi olarak görev yaptığı görülmektedir.

Diğer taraftan, halk eğitimi merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin gerek mezuniyet öncesi gerek mezuniyet sonrası yetişkin eğitiminin özellikleriyle ilgili formasyona sahip olmadan istihdam edilmesi, alanda var olan sorunları daha da belirgin duruma getirmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, yetişkin eğitimi ve öğretim yöntemleri konusunda belirgin bir biçimde sürekli mesleki gelişim ihtiyacı içinde oldukları saptanmıştır. Ayrıca, alan gözlemlerinde ve görüşmelerinde açıkça görülen bu durumun yanı sıra, mevcut halk eğitimi sisteminde bu ihtiyacı gidermeye yönelik bir yapı ve işleyişin bulunmadığı da görülmüştür. Bu durum, Türkiye'deki hâkim anlayışın halk eğitimi merkezlerindeki insan kaynağı sorununu nasıl kavradığı hakkında ipuçları sunmakta ve bu uygulamalarda, yetişkin eğitimi ilkelerinin nasıl göz ardı edildiği açıkça görülmektedir.

- 65 -

Bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yetişkin eğitimcilerin ülkede başarılı yetişkin eğitiminin sağlanması konusunda önemli bir potansiyel taşıdıkları söylenebilir. Ancak halk eğitiminin mevcut yapı ve işleyişinin bu potansiyeli harekete geçirme açısından ciddi engelleri barındırdığı bu araştırma ile saptanmıştır. Araştırmada yetişkin eğitimcilerin, verdikleri eğitimlerde ihtiyaç saptama, eğitimleri planlama, farklı yöntem ve materyal kullanma, değerlendirme süreçlerinde sistematik bir yöntem izlemedikleri ve andragojik yöntem kullanmadıkları görülmüştür. Halk eğitimi merkezinde görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetişkin eğitimi formasyonu eksiklikleri, örgün eğitimdeki anlayışla eğitimi sürdürme çabaları ve algıları ile halk eğitimi merkezinin yapı ve işleyişindeki sorunlar bu araştırmanın en temel bulgularındadır. Bu durumun yol

açtığı sorunlar, yetişkin eğitiminin etkililiğini, niteliğini ve gelişimini doğrudan etkilemektedir.

Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yetişkin eğitimcilerin yetişkin eğitimi formasyonuna sahip olmamaları sorunu yalnızca personelin yetiştirim süreçlerinden ve eğitim eksikliğinden kaynaklı bir sorun olarak değerlendirilemez, bu aynı zamanda halk eğitimi merkezlerinin etkililiğini ve de yetişkin eğitiminin kurumsallaşma süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında halk eğitimi alanında görev yapan insan kaynağı ciddi bir sorun alanı olmaya devam edecektir.

Halk eğitimi merkezleri, yükümlülüklerini toplumun farklı hedef kitlelerine yönelik kurslarla yerine getirmektedirler. Bu kursların çoğu zaman öğrenenlerin varsayılan eğitim ihtiyaçları çerçevesinde yürütüldüğü ve sistematik bir nitelik taşımadığı görülmüştür. Oysaki yetişkin eğitiminde öğrenenlerin gerçek eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi genel olarak eğitime erişim, katılımın ve devamın sağlanmasını etkileyen önemli bir etmendir. İhtiyaç saptamanın eğitim süreçlerindeki belirleyici önemine karşın halk eğitimi merkezi yönetici ve öğretmenlerinin, öğrenenlerin eğitim ihtiyaçlarını saptarken öğrenme ihtiyacından daha çok öğretmen ve merkezin fiziki yapısına göre hareket edildiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle sistemin ihtiyaç temelli olarak aşağıdan yukarıya doğru değil yukarıdan aşağıya doğru işlediği söylenebilir. Bu durum özellikle kursiyer taleplerini ve kursiyerin ihtiyacına göre eğitim faaliyetlerini yeniden yapılandırmayı engellemektedir. Ayrıca yapılan gözlem ve görüşmelerde kurs programlarının içerikleri ve süreleri konusundaki yaşanan sorunların da katılımın önündeki engellerden biri olduğu görülmüştür. Anlaşılacağı üzere bu yaklaşımın, bugün gelinen süreçte toplumun farklılaşan ve çeşitlenen öğrenme/ eğitim gereksinimlerini karşılama ve eğitim yoluyla toplumsal sorunları çözüme kavuşturma olanağı sunduğunu söylemek mümkün değildir.

Bilindiği üzere yetişkinler fiziksel ve psikolojik olarak çocuk ve gençlerden farklıdır. Yetişkinlerin yaşam deneyimleri, sorunları, sorumlulukları, fiziksel ve psikolojik özellikleri öğrenmeyi etkileyen faktörlerdir. Bu faktörler öğrenmeyi birçok kişi için zorlu hale getirebilir. Bu bağlamda etkili bir öğrenmenin oluşması için yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin bilinmesi, yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun programların planlanması, öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanılması öğrenme sürecinde öğrenenlerin yaşantılarından yararlanılması, iletişimi ve aktif katılımı teşvik edecek öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önem arz etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim programlarını ve öğrenme ortamlarını halk eğitimi merkezinin koşullarına ve kursiyerlerin öğrenme düzeylerine göre uyarılma konusunda sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Aslında bu sorunların temelinde genellikle halk eğitimi merkezinin işleyişindeki sorunlar ve öğretmenlerin yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri konusundaki bilgi eksikliği yer almaktadır.

- 67 -

Öte yandan, yetişkin eğitimi faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken bir başka konu da eğitim yönteminin seçimidir. Yetişkin eğitimciler verdikleri eğitim süresince izledikleri öğretim yöntem ve tekniklerini yetişkin öğrenenlerin özelliklerine ve andragojik yaklaşımlara dayandırmak durumundadırlar. Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin başarıya ulaşması için yetişkin öğrenenlerin daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle yetişkin eğitimciler, ilgili alanda yeterli bilgi sahibi olmalı, davranış ve tutumlarıyla andragojik bir yaklaşım çerçevesinde iletişimi ve aktif katılımı teşvik eden öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Ancak araştırmada yetişkin eğitimcilerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin andragojik yaklaşımdan uzak olduğu genellikle bilgi aktarımına yönelik bir anlayışla klasik eğitimi sürdürme çabası içinde oldukları görülmüştür.

Eğitim sürecinin en son basamağı öğrenenlerdeki davranış değişikliklerini ve programın etkililiğini belirlemek için verilen

eğitimlerin değerlendirilmesidir. Değerlendirme yoluyla elde edilen veriler, yetişkinlerin ihtiyaç ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olup olmadıkları hakkında sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar sayesinde, uygulama ve yöntemdeki eksiklikler ile karşılanamayan ihtiyaçlar yeniden belirlenebilir. Araştırmada yetişkin eğitimcilerin verdikleri eğitimleri değerlendirirken daha çok serbest gözlem ve ürün üzerinden değerlendirme yaptıkları ve andragojik yöntem kullanmadıkları görülmüştür.

Yetişkin eğitimi örgün eğitimden farklı nitelikler gerektiren, kendine özgü yaklaşım ve yöntemleri olan ayrı bir eğitim bilimi alanıdır. Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin başarıya ulaşması için yetişkin eğitimi programlarının ve uygulamalarının örgün eğitim yaklaşım ve yöntemlerinin etkisinden kurtarılması sağlanmalıdır. Uygulamaların yetişkin eğitimi yaklaşımı ile sürdürülmesi bu programlardan yararlananların ilgi ve motivasyonlarını artıracak, hizmetin niteliğini yükseltecektir.

- 68 -

Genel olarak halk eğitimi merkezinde görev yapan yetişkin eğitimcilerin yaşadığı sorunların temelinde yetişkin eğitime ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu ve bu eksikliğin giderilmesi yönünde hem mezuniyet öncesi hem de mezuniyet sonrası sürekli eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Halk eğitimi merkezi çalışanlarının eğitimlerinde sistematik bir biçimde yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri ve yetişkin eğitimi öğretim yöntem ve teknikleri hakkında nitelikli ve sürekli bir eğitim verilmesi yoluyla sağlanmalı, bu alanda çalışmak isteyen mevcut öğretmenler için üniversitelerle iş birliği halinde sertifika programları oluşturulmalıdır.

Yetişkin eğitimi alanında görev yapan personelin yetiştirme ve niteliği sorunsalı genel olarak değerlendirildiğinde, yetişkin eğitimcilerin profiline ve yeterliliğinin yetişkin eğitiminin gelişimi süreci için engel oluşturduğu görülmektedir. Mevcut halk eğitimi yapı ve işleyişi içerisinde yetiştirme, istihdam ve yeterlilikler açısından sistematik ve

düzenlenmiş bir sistemin olmaması yetişkin eğitimi alanının etkililiğinde ileri sürülen sorunların giderilmesini güçleştirmektedir. Bu güçlüklerin temelinde eğitimsel, politik, iktisadi ve sosyal mekanizmaların doğru işletilmemesinin etkisi olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Akçay R. ve Babanlı N. (2018). Lifelong Learning Competencies of Trainees in Adult Education. Inonu University Journal of the Graduate School of Education Volume: 5, Issue: 9.

Baykal T. ve Akay C. (2021). Türkiye’de Yetişkin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bir Meta-Sentez Çalışması. Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 14(87): 95-112.

Bierema, L. L. (2011). Reflections on the Profession and Professionalization of Adult Educators. PAACE Journal of Lifelong Learning, 20, 21-36.

Bilir, M.(2013). Yetişkin Eğitiminde Yöntem Teknik ve Araçlar. Yıldız A, Uysal M. derleyen Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya. 2. Baskı. İstanbul: Kalkedon; 2013. p. 229-253. 23.

- 70 -

Boz, H. (1988). Ankara İli Halk Eğitimi Merkezi Öğretmenlerinin Yetişme, Yönetim ve Çalışma Koşullarına İlişkin Sorunlar. Eğitim ve Bilim, 12(70)

Broek, S. (2009). Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research Projects. European Journal of Education, 44 (2), 145-162.

Bumin, E. K. (2009). Yetişkin Eğitimi Programlarını Uygulayan Eğitimcilerin Mesleki Formasyonları, Mesleğe Dönük Algı ve İhtiyaçları (Yayınlanmamış Master Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Bülbül, S. (1987). Halk Eğitimcilerin Yetiştirilmesinde Üniversitelerin Yeri ve Rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2)

Bülbül, S. (1991). Halk eğitimine giriş. Eskişehir: A.Ü. AÖF Yayın No: 213.

- Caffarella R. S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners. A Practical Guide for Eduators, Trainers, and Staff Developers.* San Fransisco: JosseyBass Publishers.
- Cross, K. P. (1978). The adult learner. In K. P. Cross, A. Tough ve R. Weathersby (Eds.). *Current issues in higher education* (ss. 6-13). National Conferences Series: American Association for Higher Education.
- Çetin, S. (1997). *Ankara İli Merkez İlçelerinde Halk Eğitimi Merkezlerinde Görevli Eğitici Personelin (Öğretmenlerin) Yetişkin Eğitimcisi Olarak Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması (Yüksek Lisans Tezi).* Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Duman, A. (1991). Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Alanında Karşılaşılan Sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, S.1,V.15,N.82, Oct. 1991. ISSN 1300-1337.<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6065/2238>.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi. (Genişletilmiş İkinci Baskı).* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güneş, F. (1988). *Avrupa’da ve Türkiye’de Halk Eğitimcilerin Yetiştirilmeleri ve İstihdamı. (Doktora Tezi).* Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Guimarães, P. (2009). Reflections on the Professionalisation of Adult Educators in the Framework of Public Policies in Portugal. *European Journal of Education*, 44 (2), 205-219.
- Gross, M. (2009). The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 44 (2), 221-242.
- Imel, S. (2004). Teaching adults: is it different? ERIC Digest No. 82. Available at: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed305495.html>.

Jamosen J. and Hillier Y. (2008). Nothing will prevent me from doing a good job'. The professionalisation of part-time teaching staff in further and adult education. *Research in Post-Compulsory Education* . Volume 13 (1), 39-53.

Jütte, W., Nicoll, K., and Olesen, H. S. (2011). Editorial: Professionalisation – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2 (1), 7-20.

Jögi, L. and Gross, M. (2009). The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, Vol. 44, No. 2. Doi: /abs/10.1111/j.1465-3435.2009.01387.x.

Jütte, W. and Lattke, S. (2014). Professionalisation of Adult Educators International and Comparative Perspectives.

Kaya, H.K. (2016). Yaşam Boyu Yetişkin Eğitim. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara

- 72 -

Karaman, A. S. (2016) . Yetişkin Eğitiminde Meslekleşme Sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl 2016, Cilt 45, Sayı 211, 147 – 159.

Kuşaksız, A. (2011). Kadrosuz Usta Öğreticilerin Sosyal Güvenlik Hakları, Yönetim ve Ekonomi, Cilt:18 Sayı:2 Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa.

Knowles, M. (1973). The adult learner: A neglected species. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış*. (T. Oguzkan, Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.

Lattke S. and Jütte W. Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontagogy (p.7-21). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Edition.
http://www.peterlang.com/download/extract/82673/extract_265580.pdf,

MEB. (2021). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme Değerlendirme Raporu-2021 <http://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104> son erişim tarihi: 05/04/2023

MEB. (2020). Altındağ Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Plan https://altindaghem.meb.k12.tr/icerikler/altindag-halk-egitimi-merkezi-mudurlugu-2019-2023-stratejik-plan_8938631.html son erişim tarihi: 25/10/2022

Mcintosh, S. (2008). Professionalization of Adult Educators in A Canadian Learning Society (Master's Thesis, Athabasca University). <http://dtp.r.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=mais/ThesisA.pdf>,

- 73 -

Nuissl, E. (2009). Profession and Professional Work in Adult Education in Europe. <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/8591/8039>,

Okçabol, Rıfat. (1987) , Yaygın Eğitimde Sorunlar, Öğretmen Dünyası , Yıl:9 , Sayı:106, Ekim 1988, Ülkemizde Yaygın Eğitim Araştırmaları, (Tebliğ), Yaygın Eğitim ve Sorunları , Türk Eğitim Derneği Yay, Ankara.

Öksüz N. ve Özdemir F. (2020). Halk Eğitim Çalışanlarının İş Stresi Ve Tükenmişlik İlişkisi Hatay Örneği, Turizm Çalışmaları Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, Sayfalar 35 – 52

Plato (2008). Adult Learning Professions in Europe ALPINE. A Study of the Current Situation, Trends and Issues. Final Report. Zoetermeer: Research voor Beleid.

Rogers, A. (1986). Teaching adults. London: Open University Press

Selçuk, M. (2017). Halk Eğitimi Merkezlerinin Karşılaştığı Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Schwendowius, D. (2009). Professionalisation in general adult education in Germany-an attempt to cut a path through a jungle. European Journal of Education, 44 (2), 183-203.

Sert N. ve Uysal M. (2020). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Profili. Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 3/Sayı: 4/Mayıs 2020/Sayfa: 48-96 Journal of Adult Education/Volume: 3/Issue: 4/May 2020/Pages: 48-96

- 74 -

Tekin, M. (1991). Dünyada ve Türkiye’de Halk Eğitimi Alanının Temel Sorunları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (Ankara University Journal of Educational Faculty), 24 (1), 13-19.

Temiz, M. (2019). Halk Eğitimi Merkezlerinde Görevli Mesleki-teknik Ve Sosyal-kültürel Kursları öğretmenlerinin öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Terzioğlu, B. E. (2013). Türkiye’nin AB Üyeliği Sürecinde Hayat Boyu Öğrenmede Yetişkin Eğitimcisi Yeterlilikleri. Eğitim Bilimleri Dergisi, (38), 155-156.

Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye’de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (2),48-62.

Ültanır E. ve Ültanır G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, ss. 1-23

Yazar T. ve Özlem L . (2017). Evaluation of the Problems Encountered in Public Education Centers, Eurasian Journal of Educational Research 76 (2018) 125-146

Yayla, D. (2009). Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.

- 75 -

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zencirci, İ. (1992). Ankara İlinde Usta Öğreticilerin Halk Eğitim İçerisindeki Yeri ve Önemi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Wilson, A. L. (2001). Professionalization: A politics of identity. New Directions for Adult and Continuing Education, 91, 73-83.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin İnfomal Öğrenme Örüntüleri (Ankara İli Keçiören İlçesi Ortaokulları Örneği)*

Betül Dağ**

Ahmet Yıldız ***

Özet

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmenlerinin infomal öğrenme yolları, sıklıkları ve bu öğrenmelerin çeşitli alanlardaki bilgi ve becerilere katkısı incelenmiştir. Bu amaçla nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya Ankara ili Keçiören

* ***Informal Learning Patterns of Science Teachers (A Case Study at Ankara-Keçiören Secondary Schools)*** / Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı tez çalışmasına dayalı olarak oluşturulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, / PhD Student, Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, betuldag2008@gmail.com

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı / Prof. Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, ahmety72@yahoo.com

ilçesinde çalışmakta olan 153 fen bilgisi öğretmeni dâhil edilmiştir. Katılımcılara iki bölümden oluşan bir anket formu uygulanmıştır. Bu anket formunun ilk kısmı katılımcılarla ilgili demografik bilgiler içermektedir. Anket formunun ikinci kısmında ise katılımcıların infomal öğrenme aktivitelerinin örüntüsünü ortaya çıkarmaya yönelik sorular bulunmaktadır. Kullanılan bu ölçme aracı Shapiro (2003) tarafından fen bilgisi öğretmenlerinin infomal öğrenmesi üzerine hazırlanmış Exploring Teachers' Informal Learning for Policy On Professional Development adlı çalışmasında ölçme aracı olarak kullandığı anket formu uyarlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21 paket programında frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama, standart sapma kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın bulguları göstermiştir ki, fen bilgisi öğretmenlerinin infomal öğrenmesini öğretmenliğe başlamadan çalıştıkları işler, öğrencilik yıllarındaki öğretmenler, müze, akvaryum ve bilim merkezi gibi kurum ve kuruluşlara yaptıkları ziyaretler, gönüllü veya üye olarak katıldıkları gruplar, okul içindeki yaşantıları, makale ve deneme okumak; internet kullanmak; TV izlemek gibi faktörler etkilemektedir. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri de infomal öğrenmelerini değişen oranlarda etkilemektedir. Araştırmanın sonunda bulgulara bağlı olarak fen bilgisi öğretmenlerinin müze, akvaryum ve bilim merkezlerine ziyaretlerinin desteklenmesi, fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışında çeşitli kurum ve kuruluşlara üyeliğinin desteklenmesi, okullarda öğretmenlerin kendi zümreleri ve başka zümrelerden öğretmenleri ders sırasında izlemesinin sağlanması, sonuçların genellenebilmesi için daha geniş bir katılımcı grubuna uygulanması, araştırmanın özel okullarda ve başka branştaki öğretmenlere de uygulanması önerilmiştir.

Sonuç olarak, araştırmalar göstermiştir ki infomal öğrenme bireylerin hayatlarında önemli bir yer kaplamaktadır. Bu çalışma da fen bilgisi öğretmenlerinin infomal öğrenmesinin kaynakları ve etki alanlarına ışık tutmaktadır ve Türkiye'de ilgili alan yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: İnfomal Öğrenme, Fen Bilgisi, Öğretmen

Abstract

This research explores the ways, frequency and effect of science teachers' informal learning experiences on knowledge and skills in other areas. In this research, quantitative research was used. A descriptive survey model was employed. Research group was consisted of 153 science teachers working in state schools in Ankara- Keçiören. Teachers were asked to answer a questionnaire form which included two parts. The first part includes questions about demographic features. In the second part of the form there are questions to find out science teachers' informal learning patterns. This form was adapted from the work of Shapiro (2003) which is named Exploring Teachers' Informal Learning for Policy On Professional Development. Data was analyzed by using frequency (f), percent (%), arithmetic mean, standard deviation in SPSS 21 package program.

Data showed that science teachers' informal learning experiences were affected by jobs done other than being teacher; past teachers; visits to the institutions such as museum, aquariums and science centers; volunteer and community experience; life in school; reading articles, watching TV and using internet. Moreover results showed that demographic features affect informal learning experiences in different degrees. At the end of the research we recommend that science teachers must be supported in their visits to institutions such as museum, aquariums and science centers. They must be supported to take part in volunteer and community experience. Moreover observing other teachers should be motivated during the lessons. In order to generalize the findings, it is recommended that further research be conducted, including teachers working in other fields and those working in private institutions.

As a result, researches in the literature show that informal learning has an important place in individuals' lives. This study sheds light on informal learning resources and domains of science teachers and aims to fill a gap in Turkish literature concerning this topic

Keywords: Informal learning, Science, Teacher

Yetişkin eğitimi alanında son zamanlarda infomal öğrenme üzerine yapılan çalışmalar artmıştır. Kyndt vd (2016)'e göre bu artış 1990'lı yıllardan başlayarak yoğunlaşmıştır. Küreselleşmenin meslekler ile ilgili algı ve beklentileri değiştirdiği bir yüzyılda infomal öğrenme konusuna olan ilginin de artmış olması şaşırtıcı değildir. Çünkü iş yerinde edinilen bilgi ve becerilerin %70- 80 inin infomal öğrenme yolu ile edinildiğini belirten araştırmalar mevcuttur (Cross, 2007; Corner, 1997). İnfomal öğrenmeye olan ilginin artmasına paralel olarak öğretmenlerin infomal öğrenmesi de dikkat çekmiştir. Öğretmenler de diğer meslek grupları gibi örgün eğitimlerini tamamladıktan sonra yeni bilgi ve beceriler edinerek kendilerini güncellemeye devam etmektedirler. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin infomal öğrenme yolları, sıklıkları ve bu etkinliklerin etkilediği bilgi ve beceri türleri fen bilgisi öğretmenleri bağlamında incelenecektir.

- 79 -

İnfomal öğrenme konusuna artan ilgiye rağmen bu kavramın tanımı üzerine henüz bir uzlaşma yoktur. Tusting (2003)'e göre infomal öğrenmeye karşılık gelecek şekilde kullanılan terimler şunlardır : deneyimden öğrenme (learning from experience), bağlamdan öğrenme (learning from context), öğrenmede rutin olan ve olmayan durumlar (non- routine versus routine conditions for learning), bilginin örtük boyutu (tacit dimension of knowledge), düşünme ve eleştirel düşünme (reflection and critical reflection), kazara öğrenme (incidental learning), bilinçdışı öğrenme (learning obtained unconsciously), kasıtsız öğrenme (learning which is non-intentionel, örgün öğrenmeden kurumsal ortam yönüyle farklı olan öğrenme (learning which is distinguished from formal learning in institutional setting), kurumlar tarafından yönetilen öğrenmeye karşılık öz yönelimli öğrenme (self directed learning as opposed to institutionally- directed learning). Yazar bu kavram ve tanımları inceleyerek infomal öğrenmenin

araştırmacılar tarafından 4 ana kriterde incelendiği sonucuna varmıştır. Bunlar:

Ortam: İnfomal öğrenme resmi eğitim kurumları dışında olan öğrenmedir.

Plansızlık: İnfomal öğrenme önceden hazırlanmış bir müfredat içermez.

Değerlendirme: İnfomal öğrenme resmi değerlendirme yolları kullanılarak değerlendirilmez.

Rol ve ilişkiler: İnfomal öğrenmede öğretmen ve öğrenci arasında hiyerarşik bir ilişki yoktur.

İnfomal öğrenme ve etkileri üzerine artan çalışmalar öğretmenlerin öğrenmesi alanında da etkisini göstermiştir (Lecat vd, 2020). Aslında öğretmenlerin öğrenmesi uzun zamandır incelenen bir konudur. Çünkü öğretmenin öğrenmesinin öğrencinin öğrenmesine de etki edeceğine inanılır (Cohen ve Hill, 2000). Ayrıca Shapiro (2003) öğretmenlerin infomal öğrenme ile ilgili ihtiyaçları ve onlara sunulan imkânlar arasında uyumsuzluklar olduğunu dolayısıyla öğretmenlerin infomal öğrenme deneyimlerinin araştırılmasının çok önemli olduğunu belirtir. Fakat konu ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının örgün eğitim kurumlarında veya hizmetiçi eğitimlerde deneyimledikleri öğrenme etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kydt, 2016). Oysa ki araştırmalar öğretmenlerin günlük çalışma rutini içinde de öğrenmeye devam ettiğini göstermektedir (Kwakman, 2003;Lohman 2006). Benzer bir şekilde Jurasaitė ve Rex (2010) yaptıkları çalışmada okul kültürünün öğretmenlerin infomal öğrenmesinde etkili olduğunu; Hoekstra vd (2007) de öğretmenlerin sınıfta öğretirken farklı seviyelerde farkındalığa da ulaştıklarını bulmuşlardır. Bunlara ek olarak okul içinde ve dışında gerçekleşen infomal öğrenme etkinliklerinin çevresel

faktörlerden (Lohman, 2006; Kwakman, 2003) ve kişisel özelliklerden (Lohman ,2006; Kwakman, 2003) etkilendiği de bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin infomal öğrenme fırsatları günlük ortamlar, ilişkiler, bireylerin deneyim ve duyguları, sohbetleri ile artabileceği öngörülmüştür (McNally, Blake, Reid, 2009; Shapiro, 2003).

Türkiye’de öğretmenlerin infomal öğrenmesini konu edinen sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu araştırmalardan birinde Güvercin (2014) kadrolu ve ücretli öğretmenlerin infomal öğrenmesi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme yapmış ve ücretli ve kadrolu öğretmenlerin çalışma biçimleri ile ilişkili olarak farklı deneyim ve pratiklere sahip olduklarını bulmuştur. Bu bağlamda kadrolu öğretmenler, yeni yöntemler deneyerek, daha deneyimli öğretmenleri gözlemleyerek, sosyalleşerek, mesleki yetkinliklerini geliştirmek için çaba gösterirken; ücretli öğretmenlerin iyi bir öğretmen olmayı sadece kişisel özelliklerle ilişkilendirdikleri bulunmuştur. Alakurt (2015) da yaptığı çalışmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinin en sık gerçekleştirdikleri infomal öğrenme etkinliğinin internette arama yapmak olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları ayrıca zaman eksikliğinin, kişisel özellikler açısından da mesleki alan ya da konu alanına ilginin öğretmenlerin infomal öğrenme etkinliklerinde bulunmalarını etkileyen özellikler olduğu göstermiştir. Yapılan diğer bir çalışmada da Sönmez (2016) sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik tutumlarının infomal öğrenme süreçlerinde nasıl geliştiğini incelemiş ve okul yönetimi, meslektaşlar ve sınıfta öğrencilerle yaşanan deneyimlerin, öğretmenlerin tutumlarını etkilediği bulunmuştur.

Alanyazında fen bilimleri alanına odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri Melber ve Petersen (2005)’un çalışmasıdır. Araştırmacılar 54 öğretmen ile yaptıkları araştırmada müzeler gibi infomal öğrenme merkezlerinin öğretmenlerin öğrenmesi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda müzelerin öğretmenlerin fen bilimleri alanı ile ilgili bilgilerinin

artmasına, fen bilimleri alanındaki süreçleri anlamalarına, öğretme yöntemlerini değiştirmelerine, resmi olarak öğretilen fen bilimleri müfredatı ve doğal fen bilimlerini ilişkilendirmelerine, sınıfta kullanılabilecek müze kaynaklarını öğrenmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur. Shapiro (2003) ise araştırmasında fen bilgisi öğretmenlerinin çoğunlukla mesleki yaşamları ile ilişkilendirilebilecek informal öğrenme aktiviteleri içinde olduğu, öğretmen olmadan önce çalışılmış işlerin, gönüllü ve üye olarak katılınan grupların, müze ve bilim merkezi gibi kurumlara yapılan ziyaretlerin, medya kullanımının informal öğrenmeye etkisini olduğunu bulmuştur. Ayrıca yazar, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarının öğrenciyken sahip oldukları öğretmenlerden etkilendiğini de belirtmektedir.

Alanyazında yapılmış olan araştırmalar informal öğrenme etkinliklerinin öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinin önemli bir kısmını oluşturduğunu göstermektedir. Bununla bağlantılı olarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin etkili bir biçimde destelenmesi için informal öğrenme etkinliklerinin doğası keşfedilmelidir. Fen bilgisi öğretmenleri alanları gereği müze ziyareti, sınıf içi deney gibi informal öğrenme etkinliklerini daha fazla deneyimledikleri için öğretmenlerin informal öğrenmesine ilişkin bir örnek oluşturabilirler. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmenlerinin informal öğrenme etkinliklerinin sıklıkları, kaynakları ve bu etkinliklerin öğretmenlik pratiklerine etkisini betimlemektir. Araştırma soruları şu şekildedir:

1. Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önceki çalışma deneyimi ve bu deneyimin alan bilgisi ve pedagojik becerilere etkileri nelerdir?
2. Fen bilgisi öğretmenlerinin lise eğitimi sürecindeki fen bilgisi öğretmenlerinin meslek hayatlarına etkisi nedir?

3. Son 5 yıl içinde fen bilgisi öğretmenlerinin müze, hayvanat bahçesi veya bilim merkezi gibi yerleri ziyaret etme durumları ve bu ziyaretlerin alan bilgisi ve pedagojik becerilere etkileri nelerdir?
4. Son 5 yıl içerisinde fen bilgisi öğretmenlerini üye veya gönüllü olarak katıldığı sosyal örgüt ve oluşumların alan bilgisi ve pedagojik becerilere etkileri nelerdir?
5. Geçen bir yıl içerisinde fen bilgisi öğretmenlerinin güncel bilgi ve beceri edinme yolları nedir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmanın modeli betimsel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk vd (2016) betimsel araştırmalarda amacın var olan durumun bir fotoğrafını çekerek tanımlamak olduğunu belirtirler. Bu araştırmada da katılımcıların infomal öğrenme sıklıkları, kaynakları ve infomal öğrenme sonucu edindikleri bilgi ve becerilerin mesleki pratiklerine etkisi betimlenecektir.

Evren örnekleme

Bu araştırmanın evreni Ankara ili Keçiören ilçesinde çalışmakta olan fen bilgisi öğretmenleridir. Ankara'nın nüfus yoğunluğu en fazla olan, en fazla devlet okuluna sahip ilçesi olması ve araştırmacının bu ilçede çalışıyor olması sebebiyle çalışmanın Keçiören ilçesinde yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın örneklemini Ankara ili Keçiören ilçesinde devlet okullarında orta kademedede öğretmenlik yapan, en az 5 yıl deneyim sahibi olan 153 fen bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın yapıldığı esnada Keçiören ilçesinde kamuya bağlı ortaokullarda çalışan fen bilgisi öğretmenlerinin toplam sayısına ulaşmak için gerekli resmi başvurular yapılmış olsa da, bu

başvurulara cevap alınamamıştır. Bu nedenle Keçiören ilçesinde bulunan toplam 169 devlet okulunda çalışmakta olan fen bilgisi öğretmenlerin tamamına ölçme aracı ulaştırılmıştır. Ölçme aracının 8 sayfadan oluşması katılımcı sayısını sınırlasa da, 153 öğretmen ölçme aracı sorularına cevap vermeyi kabul etmiştir. Bu katılımcılar çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgiler çizelgede verilmiştir.

Çizelge 1: Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcıların yaş aralığı	%	Frekans
25-30	19	29
30-35	20,0	32
35-40	19,0	29
40-45	27,5	42
45-50	7,2	11
50- 55	3,9	6
55 ve üstü	2,6	4
Kadın	34,6	54
Erkek	64,7	99
Öğretmenlik yapılan süre	%	Frekans
5- 10 yıl	27,5	42
10-15 yıl	20,3	31
15- 20 yıl	17,6	27
20 yıl ve daha fazla	34,6	53

Katılımcıların yaş aralığı 25 yaşından başlayıp 55 ve üstüne kadar çıkarsa da, büyük oranı 25- 45 yaşları arasındadır (%79). Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu erkek (%64,7) ve evlidir (%78,4). Çalışmaya en az 5 yıllık deneyimi olan öğretmenler dâhil edilmiş olup en fazla katılımcının 20 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yaptığı gözlemlenmektedir (%34,6).

Veri toplama aracı

Araştırma verisinin toplanması için katılımcı öğretmenlere iki bölümden oluşan bir ölçme aracı formu hazırlanmıştır. Birinci bölümde demografik bilgiler (katılımcıların yaş, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, anne- baba mesleği, anne- baba eğitim durumu, üniversiteye başlamadan önce yaşanan yerleşim birimi) yer alırken ikinci bölümde infomal öğrenme aktiviteleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde yer alan infomal öğrenme ile ilgili olan ölçme aracı Shapiro (2003) tarafından fen bilgisi öğretmenlerinin infomal öğrenmesi üzerine hazırlanmış olan çalışmasından alınmıştır. Ölçme aracı incelendikten sonra aracın, bu çalışmada veri toplamak için etkili bir yöntem olacağına karar verilmiş, çeviri ve uygulama için yazar ile iletişime geçilip gerekli izin email yolu ile alınmıştır. Öncelikle ölçme aracı Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan bu çeviri ile ilgili ölçme değerlendirme ve yetişkin eğitimi alanlarında 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonunda önerilen değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra ölçme aracı ana dile tekrar çevrilmiştir. Sonra orijinal dildeki ve çevrilmiş olan biçimler birbiri ile karşılaştırılmıştır. Her iki dilde olan biçimlerin eşitliğinin sağlanması için her iki dili de konuşan 5 kişiye anket formu uygulanmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formunun son hali 15 öğretmenden oluşan bir gruba daha uygulanmış, uygulama sonucu ulaşılan veriler tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Son hali ile ölçme aracında birbirinden bağımsız 5 ayrı bölümde (öğretmen olmadan önceki mesleki deneyimler, öğrencilik yıllarındaki öğretmenleri, müze ve bilim merkezi

gibi yerlere olan ziyaretler, katılım gösterilen gruplar ve farklı konularda bilgi edinme kaynakları) öğretmenlerin informal öğrenme yolları ve informal öğrenme sıklıklarının betimlemeye çalışan sorular bulunmaktadır.

Bulgular

Öğretmenlik öncesi çalışılan işler ile ilgili bulgular

Araştırmanın bu kısmında çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öncesi çalışma deneyimleri ile ilgili bulgulara yer verilecektir.

Çizelge 2: Öğretmenlik öncesi çalışılan işler

Öğretmenlik öncesi çalışılan işler	%	Frekans
Hiç	56,6	86
1-2 iş	31,6	48
3-4 iş	9,2	14
5 ve daha fazla	2,6	4
TOPLAM	100	153

- 86 -

Çizelge 2 öğretmen olmadan önce çalışılan işler ve bu işlerde geçirilen süreyi göstermektedir. Katılımcılardan %56,6'sı öğretmen olmadan önce hiçbir işte çalışmadığını belirtirken % 43,4'ü öğretmenlik mesleğine başlamadan önce en az 1 işte çalıştığını belirtmiştir. Bu veri de katılımcıların yarıya yakınının öğretmenlik öncesi en az bir iş deneyimine sahip olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak öğretmenliğe başlamadan önce başka bir işte çalışmış olan öğretmenlerin en fazla 5-10 yıl deneyimi olan öğretmenler grubunda bulunduğu bulunmuştur.

Öğretmenlik öncesi çalışılan bu işler öğretmenlerin çeşitli alanlardaki bilgi ve becerilerine etki etmektedir. Kullanılan ölçme aracını geliştirmiş olan Shapiro (2003) bu alanları 2'ye ayırmıştır. Bunlar; öğretmenlik alanı ile ilgili bilgi ve beceriler (fen bilimleri bilgisi, laboratuvar becerileri, bilgisayar tabanlı veya benzer teknoloji gerektiren bilgi, beceriler) ve pedagojik beceriler (daha düzenli olmak, insanların önünde nasıl konuşmak gerektiği, insanlara kavramları nasıl anlatmak gerektiği, insanları nasıl yönetmek gerektiği) olarak sınıflandırılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında *fen bilimleri alan bilgisi* ve *pedagojik beceri* kavramları yazar tarafından sıralanmış olan bilgi ve beceri türlerine karşılık gelecek şekilde kullanılacaktır.

Çizelge 3: Öğretmenlik öncesi çalışılan işlerin bilgi ve beceri edinimine etkisi

Bilgi ve beceri türü	%	Frekans
Fen bilimler alan bilgisi	38.1	24
Fen laboratuvarı becerileri	30.2	19
Bilgisayar tabanlı veya benzer teknoloji	41.3	26
Daha düzenli olmak	86.2	54
İnsanların önünde nasıl konuşmak gerektiği	90.5	57
İnsanlara kavramları nasıl anlatmak gerektiği	76.2	48
İnsanları nasıl yönetmek gerektiği	70,2	43

Çizelge 3 katılımcıların öğretmenlik mesleğine başlamadan önce deneyimledikleri öğretmenlik dışındaki işlerin şu anki öğretmenlik ile ilgili bilgi ve becerilerine etki ettiğini düşündükleri alanları göstermektedir. Veriler öğretmenlik öncesi çalışılan bu işlerin öğretmenlerin hem fen bilimleri alanı ile ilgili bilgi ve becerilerine hem

de pedagojik bilgi ve becerilerine istatistiksel olarak anlamlı derecede etki ettiğini göstermektedir. Bu iki alanla ilgili veriler karşılaştırıldığında ise öğretmenlik öncesi çalışılan işlerin pedagojik becerileri daha fazla etkilediği görülmektedir.

Öğrenci iken sahip olunan öğretmenlerini model alma durumu ile ilgili bulgular

Öğretmenlik uygulamalarına etki ettiği düşünülen diğer bir konu da öğretmenlerin geçmişteki kendi öğretmenlerini model alma durumudur. Çalışmanın bu kısmında fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilik yıllarındaki öğretmenlerini model alma durumları incelenmiştir.

Çizelge 4: Katılımcıların öğretmenlerini model alma durumu

Öğrenciyken sahip olunan fen bilgisi öğretmenin katılımıya etkisi	%	Frekans
Hiç etkili değil	39,2	60
Biraz etkili	30,7	47
Çok etkili	30,1	46
TOPLAM	100	153

- 88 -

Eski öğretmenlerinizi model alıyor musunuz sorusuna katılımcılardan % 39.2' si hiç model almadığını belirtirken; %60,8'inin öğretmenini model aldığını belirtmiştir.

Araştırma bulgularında dikkat çeken diğer bir bulguya göre de erkek katılımcılar, kadın katılımcılara göre öğrenciyken sahip oldukları fen bilgisi öğretmenini daha fazla model almaktadırlar. Ayrıca 5-10 yıl öğretmenlik deneyimi olan katılımcıların diğer katılımcılardan daha fazla öğretmenlerini model aldıkları görülmektedir.

Çizelge 5: Model alınan öğretmennin etkili olduğu alanlar

Model alınan öğretmenin etkili olduğu alan	% ve ortalama
Sınıfın fiziksel ortamını düzenlemede	86/3
Deneylerin kullanımında	92.5/3
Uygulamalı projelerin kullanımında	83.9/3
Sınıf içinde yapılan gösterimlerde	89.2/3
Yazılı materyallerin kullanımında	91.4/3
Öğrencilerle olan kişisel ilişkinizde	97.9/4
Ders sırasında aktivitelerin sıralanmasında	92.6/3
Ölçme ve değerlendirmede	86.3/3
NOT: 1:Hiç, 2:Az, 3:Biraz, 4:Çok	

- 89 -

Lise fen bilimleri öğretmenini model alma durumunun etkilediği alanları gösteren çizelge açıkça ortaya koymaktadır ki; öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını katılımcıları önemli ölçüde etkilemektedir. Bu etki %97,9 ile en fazla öğrencilerle olan ilişkilerde görülürken; en az % 86,3 ile sınıf içi fiziksel ortamı düzenleme ve ölçme değerlendirme alanlarında görülmektedir. Bunun yanında katılımcılardan 3'ü "Nasıl bir öğretmen olmamam konusunda örnek aldım" şeklinde açıklamada bulunmuşlardır.

Müze, akvaryum, bilim merkezi gibi kurumların fen bilgisi öğretmenlerinin infomal öğrenmesi üzerine etkileri

Çalışmanın bu kısmında fen bilgisi öğretmenlerinin Son 5 yıl içerisinde müze, hayvanat bahçesi, akvaryum, bilim merkezi ve benzeri kurumlara yapılan ziyaretlerin süresi ve bu ziyaretlerin etkilediği alanlar ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 6: Son 5 yıl içerisinde müze, hayvanat bahçesi, akvaryum, bilim merkezi ve benzeri kurumlara yapılan ziyaretlerin süresi

Müze, hayvanat bahçesi, akvaryum, bilim merkezi ve benzeri kurumlara yapılan ziyaretlerin süresi	%	Frekans
Hiç	10,4	16
0-1 saat	4,5	7
1-2 saat	49,5	76
2 saatten fazla	35,2	54
TOPLAM	100	153

Çizelge 6 katılımcıların son 5 yıl içerisinde müze, hayvanat bahçesi, akvaryum, bilim merkezi ve benzeri kurumlara yapılan ziyaretlerin süresini göstermektedir. Bulgulara göre 153 katılımcıdan 16'sı (%10,4) son 5 yıl içinde müzeye gitmediğini belirtirken, diğerleri müze ziyareti yaptıklarını belirtmişlerdir. Müzede geçirilen zaman oranlarına bakıldığında ise %55,5 ile 1-2 saat en fazladır.

- 90 -

Çizelge 7: Müze, hayvanat bahçesi, akvaryum, bilim merkezi ve benzeri kurumlara yapılan ziyaretlerinin etkilediği alanlar

Müze ziyaretlerinin etkilediği alanlar	%	Frekans
Fen bilgisi alan bilgisi	94.8	128
Fen bilgisi dersinin sınıfta nasıl anlatılması gerektiği	85.6	116
Başkalarına kavramların nasıl anlatılması gerektiği	88.9	120

Not: birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Katılımcılara yapılan bu müze ziyaretinin hangi alandaki bilgi ve becerilerini, ne ölçüde etkilediği sorulmuştur. Veriler yapılan müze vb

kurum ziyaretlerinin öğretmenlerin fen bilgisi alan bilgisini; dersin nasıl anlatılacağı ile ilgili becerisini ve kavramların nasıl anlatılması gerektiği konusundaki becerisini önemli derecede etkilediğini göstermektedir.

Gönüllü veya üye olarak katılım gösterilen gruplar

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin infomal öğrenmesine etki ettiği düşünülerek öğretmenlerin gönüllü veya üye olarak katıldıkları gruplar ve bu grupların etki ettiği bilgi ve beceri alanları incelenmiştir.

Çizelge 8: Geçen 5 yıl içinde üye veya gönüllü olarak katılım gösterilen gruplar

Üye veya gönüllü olarak katılım gösterilen grubun türü	%	Frekans
Hobi, spor vb.	42.5	65
Kişisel gelişim kursu	33.3	51
Sosyal hizmet(sağlık, aile, vb.)	19	29
Sosyal bir kulüp	15.7	24
Sivil toplum kuruluşu	14.6	20
Politik bir grup	3.9	6

- 91 -

Çizelgede 8’de katılımcıların son 5 yıl içinde gönüllü veya üye olarak katıldıkları gruplar incelenmiştir. Katılımcıların en fazla hobi, spor ve kişisel gelişim kurslarına katıldıkları görülmektedir.

Katılımcıların boş zamanlarını değerlendirmek için katıldıkları bu etkinlikleri öğretmenlerin fen bilimleri alan bilgisi ve öğretmenlik ile ilgili becerilerine etki etmektedir. Tabloda **üye veya gönüllü olarak**

katılım gösterilen grubun etkilediği bilgi ve beceri alanları gösterilmektedir.

Çizelge 9: Üye veya gönüllü olarak katılım gösterilen grubun etkilediği alanlar

Üye veya gönüllü olarak katılım gösterilen grubun etkilediği alanlar	%	Frekans
Fen bilgisi alan bilgisi	44,4	37
Fen laboratuvar bilgisi	35,8	29
Bilgisayar tabanlı veya benzer teknoloji	43,2	35
Nasıl düzenli olmak gerektiği	74,7	62
İnsanların önünde nasıl konuşmak gerektiği	62,7	52
İnsanlara kavramları nasıl anlatmak gerektiği	66,3	56
İnsanları nasıl yönetmek gerektiği	55,6	47

Not: birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

- 92 -

Çizelge 9 son 5 yıl içerisinde üye veya gönüllü olarak katılım gösterilen grupların farklı alanlardaki bilgi ve becerilere katkısı incelemektedir. Veriler ölçme aracının diğer kısımlarına paralel olarak öğretmenlerin gönüllü ve üye olarak katıldıkları bu grupların, hem fen bilimleri alan bilgisine hem de pedagojik bilgi ve becerilere olumlu etki ettiğini göstermektedir. Bu olumlu etki pedagojik bilgi ve beceriler kısmında daha fazladır.

Ayrıca kadın katılımcılardan %49,1'i erkek katılımcılardan ise %62'si son 5 yıl içerisinde herhangi bir spor veya hobi grubuna katılmadıklarını bildirmişlerdir. Herhangi bir spor veya hobi grubuna katıldığını beyan edenler yoğunlukla 1 veya 2 tane hobi-spor grubuna katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında bulgular 10- 15 yıl

deneyimi olan katılımcıların diğer katılımcılardan göre en düşük oranda yukarıda sıralanan gruplara katılım sağladıklarını göstermektedir. Bu duruma neden olan etkenler katılımcıların okul dışındaki hayatlarının da göreceli olarak yoğun olması, kendi çocuklarının da yakın ilgiye ihtiyacının olduğu bir dönemde olması olarak görülebilir. Buna ek olarak ulaşım sorunu, iş yükünün ağır olması ve artan maliyetler öğretmenlerin farklı hobi ve spor gruplarına katılmalarını engellemektedir.

Fen bilimleri alan bilgisi, öğretmenlikle ilgili sınıf içi uygulamalar, teknoloji ve eğitim ile ilgili genel konularda bilgi edinme yolları

Öğretmenler farklı konularda bilgi edinmek için farklı kaynakları kullanmaktadırlar. Araştırmanın bu kısmında katılımcıların fen bilimleri alan bilgisi, öğretmenlikle ilgili sınıf içi uygulamalar, teknoloji ve eğitim ile ilgili genel konularda bilgi edinmek için makale okumak, internet kullanmak veya televizyon izlemek yollarından hangilerini kullandıkları ve bu bilgi edinme yollarının araştırma yaptıkları konu ile ilgili bilgilerine ne kadar katkıda bulunduğu incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara fen bilimleri alan bilgisi, öğretmenlikle ilgili sınıf içi uygulamalar, teknoloji ve eğitim ile ilgili genel konularda bilgi edinmek için makale okuma, interneti kullanma ve televizyon izleme yollarını son 1 yıl içinde kaç kez kullandıkları sorulmuştur. Aşağıdaki çizelge katılımcıların tümünün fen bilimleri, öğretmenlik, teknoloji ve eğitim alanlarında bilgi edinme yollarının ortalamasını göstermektedir.

Çizelge 10: Fen bilimleri, öğretmenlik, teknoloji ve eğitim alanlarında bilgi edinme yollarının ortalaması

	Fen bilimleri ile ilgili	Öğretmenlik ile ilgili	Teknoloji ile ilgili	Eğitim ile ilgili
Makale okumak	2,44	2,26	2,42	2,49
İnternet kullanmak	3,19	2,72	2,92	2,82
Tv izlemek	2,20	2,01	2,43	2,37

Not: **1:** Hiç; **2:** 1-3 kez; **3:** 4-6 kez; **4:** 7-12 kez; **5:** 13 ve daha fazla.

Çizelgede öğretmenlerin fen bilimleri, öğretmenlik, teknoloji ve eğitim ile ilgili konularda bilgi edinmek için kullandıkları kaynaklar verilmiştir. Çizelgeye göre katılımcılar bahsedilen 4 alanda bilgi edinmek için sırasıyla interneti kullanmayı, makale okumayı ve televizyonda program izlemeyi tercih etmektedirler.

- 94 -

Katılımcıların çeşitli alanlardaki bilgi edinme yolları ve bazı demografik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Örneğin katılımcıların fen bilimleri ile ilgili makale okuma ve internetten araştırma yapma oranlarının deneyim süresi ile ters orantılı olduğu; başka bir deyişle deneyim süresi artan öğretmenlerin fen bilimleri ile ilgili araştırma yapma oranlarının düştüğü gözlenmiştir.

Teknoloji ile ilgili konularda bilgi edinme yolları incelendiğinde, mesleğinin ilk 15 yılında olan öğretmenlerin teknoloji ile ilgili diğer gruplardan daha fazla okuma yapmasına rağmen 15-20 yıllık öğretmenlerin konu ile ilgili en az okuma yapan grup olduğu ve bu oranının 20 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerde tekrar yükseldiği görülmektedir. Ayrıca konularda bilgi edinmek için kadın katılımcıların televizyon izlemeyi; erkek katılımcıların makale okumayı veya internetten araştırma yapmayı tercih ettikleri bulunmuştur.

Katılımcıların teknoloji, eğitim, öğretmenlik ve fen bilimleri ile ilgili konularda bilgi edinme yollarını ve üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerleşim yerleri incelenmiş ve üniversiteye başlamadan önce kentsel bir yerleşim alanında yaşamış olanların infomal öğrenme yollarını istatikselsel olarak anlamlı bir şekilde daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma fen bilgisi öğretmenlerinin infomal öğrenme aktivitelerini, öğretmen olmadan önce çalışılan işler, öğrencilik yıllarındaki fen bilimleri öğretmenleri, müze, akvaryum, hayvanat bahçesi gibi merkezlere yapılan ziyaretler, üye veya gönüllü katılım gösterilen oluşumlar ve bilgi edinmede kullanılan kaynaklar (makale okumak, internet, tv izlemek) bağlamında incelemiştir.

Katılımcılara yöneltilen ilk soru öğretmen olmadan önce çalıştıkları işler ile ilgilidir. Bu soru ile öğretmenlik dışında çalışılmış olan bir işin öğretmenlik pratikleri üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çünkü literatürde iş yerinde öğrenme ve geçmişte yapılan aynı işin öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiş olsa da başka bir iş deneyiminin diğer bir iş ile ilgili pratikleri nasıl etkilediği ihmal edilmiş bir konu olmuştur (Shapiro, 2003). Veriler katılımcıların %43,4'ünün öğretmen olmadan önce en az 1 işte çalıştığını göstermektedir. Katılımcıların çalıştığı bu işler bir kimya laboratuvarında çalışmaktan, tezgahtarlık yapmaya kadar uzanabilmektedir. Kamu kurumlarına atama yapılmaması, özel kurumlardaki çalışma şartlarının ağır olması veya istihdamın kısıtlı olması öğretmenleri, öğretmen kimliklerini bir tarafa bırakarak her türlü işte çalışmak zorunda bırakmaktadır. Çünkü Güvercin (2014) tarafından da belirtildiği gibi ataması yapılmayan bireyler ailelerine karşı tamamlamaları gerektiğini düşündükleri üniversiteden mezun olup iş bulma sorumluluğunu yerine getirememenin duygusal yükünü

taşımaktadır. Dolayısıyla aileleri hâlihazırda kendilerinin maddi desteğine ihtiyaç duyan öğretmenler atamalarının yapılmadığı durumlarda en kısa zamanda bir iş bulmak istemektedirler. Türkiye'de öğretmenlik mesleğine yönelenlerin büyük oranda alt ve orta sosyo ekonomik grupta olması (Ok ve Önkol,2007) da bu durumu desteklemektedir.

Katılımcılara öğretmen olmadan önce çalıştıkları meslekler ile ilgili yöneltilen diğer bir soru bu mesleklerin bilgi ve beceri edinimine etkisi ile ilgili olmuştur. Bulgularda dikkat çeken en önemli ayrıntı çalışılan bu işlerin, alanları ile ilgili olarak gruplayabileceğimiz ilk üç bilgi ve beceri türüne (fen bilimleri bilgisi, laboratuvar becerileri, bilgisayar tabanlı veya benzer teknoloji gerektiren bilgi, beceriler), pedagojik becerilerden (daha düzenli olmak, insanların önünde nasıl konuşmak gerektiği, insanlara kavramları nasıl anlatmak gerektiği, insanları nasıl yönetmek gerektiği) daha az etki ettiğini düşünmeleridir. Öğretmenlerin ekonomik problemlerden dolayı yapmak zorunda oldukları bu işleri seçme özgürlükleri de olmamış; tezgâhtarlık, hayvancılık, fotoğrafçılık, ön muhasebe gibi fen bilimleri ile ilgisi olmayan alanlarda da çalışmışlardır. Buna karşın çalışılan bu işlerin daha düzenli olmak, insanların önünde nasıl konuşmak gerektiği, insanlara kavramları nasıl anlatmak gerektiği, insanları nasıl yönetmek gerektiği konularında da olumlu etkilerinin olduğu kayda değerdir. Bu bulgular Shapiro (2003) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çeşitli ekonomik nedenlerle yaptıkları ve meslekleri ile ilgisi olmayan bu işleri kendileri için birer informal öğrenme kaynağına dönüştürmeyi başaramışlardır. Öğretmenler burada edindikleri çeşitli becerileri öğretmenlik pratiklerinde de kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin informal öğrenme etkinlikleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen diğer bir etken de katılımcıların öğrencilik yıllarındaki fen bilimleri öğretmenleridir. Bu çalışmada da katılımcılardan %60,8'i bu

süreçte sahip oldukları fen bilgisi öğretmenlerini, kendi öğretmenlik uygulamalarında model aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ölçme aracının son kısmına ekledikleri yorumları lise öğretmenlerini model alırken sadece olumlu özelliklerini model almadıklarını göstermektedir. Çünkü katılımcılardan birkaçı ‘lisedeki fen bilimleri öğretmenimi nasıl bir öğretmen olmamam gerektiği konusunda örnek aldım.’ demişlerdir.

Öğretmeni model almada en fazla etkili olan alan ise %97,9 ile ‘‘öğrencilerle kurulan kişisel ilişkiler’’ alanında gözlenmiştir. Yukarıdaki veriler öğretmenin sınıf içinde sadece belirli konuları öğrenciye aktaran bir figür olmaktan öte; öğrettiği alan bilgisinden de bağımsız bir şekilde öğrencileri etkileyebildiğini göstermektedir. Öğrencilerle olan ilişki bir öğretmenin özerk ve denetimden en uzak alanıdır. Fakat son zamanlarda katı bir şekilde hazırlanmış öğretmen kitapları ve benzer programlar ile öğretmenin sınıftaki bu özgül sosyal iletişimi en aza indirgenmeye çalışılmaktadır. Bu durumla benzer bir şekilde öğretmenlik rollerine yaşanan dönüşüm öğretmenliği Yıldız (2013) tarafından teknisyen öğretmen olarak adlandırılan bir konuma getirmiş; öğretmenin asıl görevi sınıfta sadece test çözüp müfredatı yetiştirmeye indirgenmiştir. Bu durumda eleştirel düşünen ve öğrencilerine de eleştirel düşünmeyi öğreten öğretmenin yerini sadece teknik becerilere sahip öğretmen almıştır. Öğretmenlerin performansları öğrencilerin başarıları ile orantılı düşünülmüş, dolayısıyla öğrencisi sınavlarda daha çok net yapan öğretmen başarılı öğretmen olarak görülmeye başlanmıştır. Bu çalışma kapsamındaki öğretmenler öğretmenliğin basit bir teknisyenliğe indirgenmediği zamanlarda öğrenci oldukları için çalışma bulguları katılımcıların öğretmenlerinden etkilenme oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Müze, bilim merkezi, akvaryum gibi birimler formal ve infomal öğrenmenin iç içe geçtiği hem çocuklar hem de yetişkinler için öğrenme

merkezleridir. Çalışma kapsamında katılımcıların son 5 yılda belirtilen merkezlere yaptıkları ziyaretler incelenmiştir. 153 katılımcıdan 16'sı son 5 yıl içinde belirtilen merkezlere gitmediğini belirtirken, diğerleri müze, akvaryum, bilim merkezi gibi yerleri ziyaret ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bu ziyaretlerin fen bilgisi alan bilgisi, fen bilgisi dersini sınıfta nasıl anlatılması gerektiği, başkalarına kavramların nasıl anlatılması gerektiği gibi alanlara önemli derecede katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Sadece test çözmeye ve merkezi sınavlarda yüksek not almaya odaklanmış bir eğitim sisteminde müze ve benzeri kurum ziyaretleri ihmal edilmektedir. Fakat Mercin (2002), Benuğur (2000), Arkan (2001) bu tür ziyaretlerin öğrenciler için yararını gösteren araştırmalar yapmıştır. Yapılan bu çalışma da Shapiro (2003) ile benzer bir şekilde yapılan bu müze ziyaretlerinin sadece öğrenciler üzerinde değil aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmenler yaptıkları bu ziyaretleri birer informal öğrenme fırsatına çevirmiş, bu ziyaretlerin alan bilgilerinin yanında pedagojik bilgi ve becerilerine de olumlu etkilerini sıralamışlardır.

- 98 -

Müze ziyaretlerinin yanında katılımcıların informal öğrenmesine etki ettiği düşünülen diğer bir alan da üye veya gönüllü olarak katılım gösterilen gruplar olmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar en fazla hobi spor (%42,5) en az da politik grup (%3,9) katılımcısı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu tür katılımların öğretmenlerin okul dışında geçirdikleri zamana kişisel doyum sağlama adına katkıda bulunacağı düşünüldüğünde; katılımcıların bu tür gruplara katılım oranının yetersiz olduğu düşünülebilir. Artan evrak yükü öğretmenleri fiziksel olarak zorlamaktayken, son zamanlarda öğretmenler hafta sonları veya hafta içi okul saatleri dışında kurs düzenlemeye teşvik edilmektedirler. Ayrıca hafta sonları ise öğretmenler ekonomik getirisini hesaplayarak sınav görevi istemektedirler. Dolayısıyla çoğu zaman eve de sarkan kırtasiye iş yükü eklendiğinde öğretmenlerin kendilerine ayıracak

vakitleri oldukça azalmıştır. Buna ek olarak belirtilen gruplar genel olarak öğretmene bir çeşit ekonomik yük (ulaşım, dışarda yemek vb.) getirmektedir. Bu sebeplerle öğretmenler üye veya gönüllü gruplara katılma konusunda isteksiz oldukları düşünülebilir.

Araştırmada yer alan diğer bir soru da öğretmenlerin fen bilimleri, öğretmenlik, teknoloji ve eğitim ile ilgili konularda bilgi edinmek için kullandıkları kaynaklar ile ilgili olmuştur. Verilere göre katılımcılar bahsedilen 4 alanda bilgi edinmek için sırasıyla interneti kullanmayı, makale okumayı ve televizyonda program izlemeyi tercih etmektedirler. İnternet bireylere araştırma yapmak için çok geniş ve kolay ulaşılabilir bir veri tabanı sağlamaktadır. Ayrıca karşılaştırmalı çizelgelere bakıldığında meslekteki deneyimi daha az olan öğretmenlerin interneti daha fazla kullandıkları ve teknoloji ile ilgili daha fazla araştırma yaptıkları görülmektedir. Bu veriler Prensky (2001) tarafından tanımlanan dijital yerlilik ve dijital göçmenlik kavramlarını işaret etmektedir. Yazar tarafından dijital yerlilik olarak tanımlanan durum bireylerin teknoloji ile donatılmış bir dünyaya doğması, dolayısıyla teknolojik gelişmelere ve teknolojinin diline hâkim olabilmesidir. Dijital göçmenlik ise teknoloji ile yirmili yaşların sonunda karşılaşan, dolayısıyla teknolojinin diline hâkim olamayan bir nesli işaret etmektedir. Karabulut (2015) 1980 sonrası doğan 21.yy'ın çocukların dijital yerliler olarak adlandırılabilceğini belirtmiştir. Arabacı ve Polat (2013) da Prensky'den hareketle günümüz okullarında görev yapmakta olan kıdemli öğretmenleri bir anlamda birer dijital göçmen olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Yazarlar ayrıca dijital göçmen bireylerin en önemli özelliklerinden birinin dijital medya araçlarını etkin kullanamamaları, doğrusal okumaları, grafik ve hiper metin okumalarını tercih etmeleri olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmanın sonunda öğretmenlerin de her yetişkin gibi farklı yollarla infomal öğrenme etkinliklerinde bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili yaptıkları infomal

öğrenmelerin yolları ve alanlarının incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin mesleklerine başlamadan önce çalıştıkları işlerin; öğrencilikleri boyunca eğitim aldıkları öğretmenlerin; müze, akvaryum, bilim merkezi gibi kurumlara yaptıkları ziyaretlerin, üye veya gönüllü olarak katıldıkları kuruluşların; internet televizyon ve makale gibi araçların fen bilgisi alanı ve öğretmenlik ile ilgili konularda yaptıkları informal öğrenmelerde etkili olduğu gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak araştırmanın sonunda fen bilgisi öğretmenlerinin müze, akvaryum ve bilim merkezlerine ziyaretlerinin desteklemesi, fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışında çeşitli kurum ve kuruluşlara üyeliğinin desteklenmesi, okullarda öğretmenlerin kendi zümreleri ve başka zümrelerden öğretmenleri ders sırasında izlemesinin sağlanması, sonuçların genellenebilmesi için daha geniş bir katılımcı grubuna uygulanması, araştırmanın özel okullarda ve başka branştaki öğretmenlere de uygulanması önerilmiştir.

Kaynaklar

- Alakurt, T.(2015). “Workplace Informal Learning Behaviors Of Information Technology Teachers”. Elementary Education Online, 14(3),934-945,2015.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000083923/0>
- Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler Ve Sınıf Yönetimi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 47(47).
- Arkan, A. (2001). Yedi Oniki Yaş Arası Çocuklara Çizgi Film Yöntemi İle Müze Eğitiminin Verilmesi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Benuğur, P. (2000). Arkeoloji Müzelerinin Çocuklara Yönelik Faaliyetleri.Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Cohen, D., Hill, H.C.(2000).Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California.[Teachers College Record](https://doi.org/10.1111/0161-4681.00057) 102(2):294-343DOI:[10.1111/0161-4681.00057](https://doi.org/10.1111/0161-4681.00057)
- Conner, M.(1997-2009). Informal Learning. 16.12.2021 tarihinde <http://www.marciacconner.com/intros/informal.html> adresinden erişilmiştir.
- Cross, J. (2007). Informal Learning: Rediscovering The Natural Pathways That Inspire Innovation And Performance. New York: John Wiley & Sons
- Güvercin, G. (2014). “Informal Workplace Practices and Learning Experiences of Permanent and Hourly-Paid Teachers: A Comparative Study”, Boğaziçi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences. (Supported by Boğaziçi University Scientific Research Projects fund)
- Güvercin, G. (2014).Öğretmenlik Mesleğinde Kökten Bir Dönüşüm: Ücretli Öğretmenlik. Ahmet Yıldız (Ed.). Kalkedon Yayınları, İstanbul, 139-178.

- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., Korthagen, F. (2007) Experienced Teachers' Informal Learning From Classroom Teaching, *Teachers And Teaching*, 13:2, 189-206, DOI: [10.1080/13540600601152546](https://doi.org/10.1080/13540600601152546)
- Jurasaite, E., Rex, L. (2010). School Cultures As Contexts For Informal Teacher Learning. *Teaching And Teacher Education* 26(2):267-277 DOI: [10.1016/j.tate.2009.03.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012)
- Karabulut, B. (2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler Ve Melezler. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 21, 2015, Sayfa 11-23
- Kwakman, K. (2003). Factors Affecting Teachers' Participation In Professional Learning Activities. *Teaching And Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. Donche, V. (2016) Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86, 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Lecat, A., Spaltman, Y., Beusaert, S., Raemdonck, I., Kyndt, E. (2020). Two decennia of research on teachers' informal learning: A literature review on definitions and measures. *Educational Research Review*, 30, [100324]. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100324>
- Lohman, M. (2006). "Factors Influencing Teachers' Engagement In Informal Learning Activities". www.emeraldinsight.com/1366 htm adresinden 12.03.2021 tarihinde indirilmiştir
- McNally, J., Blake, A., Reid, A. (2009), "The informal learning of new teachers in school", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 21 No. 4, pp. 322-333. <https://doi.org/10.1108/13665620910954210>

Melber, L.M.,Petersen, A.M.(2017).Teacher Professional Development and Informal Learning Environments: Investigating Partnerships and Possibilities. Journal of Science Teacher Education. Volume 16:103-120.<https://doi.org/10.1007/s10972-005-2652-3>

Mercin, L. (2002). Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Müzelerin Sanat Eğitimi Amaçlı Kullanılmasına İlişkin Yönetici Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ok, A.; Önkol, P. (2007). Öğretmen Yetiştirme Programındaki Öğretmen Adaylarının Profili. Eğitim ve Bilim, 32, 143, 13-25

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital İmmigrants Part 1. On The Horizon, 9(5), 1-6.

Shapiro, J.(2003). Exploring Teachers's Informal Learning For Policy On Professional Development. .Ann Arbor: Proquest Information And Learning Company

Sönmez, R. (2016). "The Role of Informal learning in the Development of Teacher Attitudes towards Students", Boğaziçi University, Faculty of Education.

Tusting, K. (2003). A Review Of Theories Of İnfomal Learning. Lancaster Literacy Research Centre, Lancaster University, Lancaster.

Yıldız, A. (2013). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. *Eleştirel Pedagoji*, 5(27), 43-50

**Tanınma ve Değer Kaybı Arasında: Mülteci Öğrencilerin
ve Sürgün Akademisyenlerin Deneyimlerinin
Almanya'daki Üniversiteler Açısından Sonuçları**

*Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril, Vanessa Ohm, Juliane
Sellenriek, Betül Yayar*

Çeviri: Betül Yayar

- 104 -

Özet

2018 ve 2021 yılları arasında, Kültürlerarası Eğitim kürsüsünde Almanya yükseköğretiminde mülteciler konusuna odaklanan iki proje yürütülmüştür. Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Bremen Üniversitesi) ile Prof. Dr. Paul Merchel'in (Bielefeld Üniversitesi) ortak yürüttükleri ve kısa adı *ErgeS* olan araştırma projesinde, "Alman Üniversitelerindeki Mültecilerin Deneyimlerine Yansıyan Yükseköğretimin Formel Olmayan Fırsatları ve Kısıtlamaları" başlığı altında öğrencilerin bakış açıları ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Bremen Üniversitesi Pedagoji ve Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kültürlerarası Eğitim kürsüsü Profesörü Yasemin Karakaşoğlu ile aynı kürsüde uzman araştırmacı olarak çalışan Prof. Dr. Betül Yayar'ın birlikte yürüttükleri "Alman Üniversitelerindeki Gayri-Resmi Fırsatlar ve Kısıtların Sürgündeki Akademisyenlerin Deneyimlerine Yansımaları" başlıklı ve kısa adı *Exiled-Scholars* olan araştırma projesindeyse, sürgündeki araştırmacı ve eğitimcilerin perspektifleri ve deneyimleri incelenmiştir. Bu yazı, söz konusu iki proje kapsamında 2021 yılının Eylül ayında gerçekleştirilmiş olan uzman çalıştayını belgelemek üzere kaleme alınmıştır ve çalıştayda gerçekleştirilen özet proje sunumlarını ve bu sunumlar üzerine yapılan tartışmaların ana hatlarını içermektedir.

Mülteci göçlerinin dünya çapında artmasıyla, Alman üniversitelerinde yer alan ve mültecilik deneyimi olan uluslararası öğrenciler giderek daha fazla yükseköğretim politikalarının ilgi odağı haline geldiler. Bu bağlamda, Alman Akademik Değişim Servisince (DAAD), Eğitim ve Araştırma Bakanlığının (BMBF) finanse ettiği, özellikle mülteci öğrencilerin Alman yüksek öğrenimine katılmalarını sağlamak amacıyla "Welcome" ve "Integra" gibi programlar oluşturulmuştur. Alman üniversiteleri sürgündeki akademisyenler için de önemli bir referans noktasıdır, zira ülkelerinde risk altında olan akademisyenlere sağlanan çok sayıdaki burs programı onların Almanya'da sınırlı bir süre de olsa araştırma yapabilmelerini ve hatta ders verebilmelerini sağlamaktadır. Bu tedbirler, uluslararasılaşma ve çeşitlilik gibi programatik ilkelerin üniversitelerde tartışılmasına vesile olan, son dönemde ortaya çıkmış bir akımın ve gelişmenin parçasıdır. Üniversitelerdeki kurumsal değişim aynı zamanda bu programatik ilkelere referansla gerçekleşmektedir. Öte yandan bu özel grupların karşılaştığı bazı sorunlar olduğu da bilinmektedir. Mülteci öğrencilerin ve sürgündeki akademisyenlerin deneyimlerinin Alman üniversiteleri açısından önemi üzerine bir tartışma, üniversitelerin karmaşık ve çelişkili yapısı ve eylem mantığı çerçevesinde yürütülmelidir. Bu durum örneğin Uluslararasılaşma alanında açıkça görülmektedir: Bir yandan, bir eğitim kurumu olarak Alman yükseköğretimi, ulusal müfredata veya eğitim dili olarak Almancaya bağlıyken, diğer yandan örneğin öğrenciler için düzenlenen Erasmus programlarına veya uluslararası öğrencilerin ve akademisyenlerin işe alınma düzeylerine bakıldığında uluslararasılaşma yönelimindeki artış da görülmektedir (Karakaşoğlu 2016 ve 2018).

ErgeS ve *Exiled-Scholars* projeleri bu noktadan yola çıkarak, mülteciler ve üniversiteler bağlamında, bu tür çelişkili yönelimlerin kapsayıcı ve dışlayıcı, gayri resmi ve resmi yapılar yoluyla kendilerini nasıl dışa vurduklarını ve nasıl maddilik kazandıklarını sorgulamaktadır.

Volkswagen Vakfı tarafından finanse edilen bu iki proje de üniversite bağlamını ve üniversitelerin mülteci göçüne verdiği tepkileri, benzerlikleri ve farklılıkları olan iki grubun, sürgündeki akademisyenlerin ve mülteci öğrencilerin bakış açısından ele almaktadır. Her iki araştırma projesinin sonuçları Eylül 2021'de düzenlenen çevrimiçi bir uzman çalıştayında tartışılmıştır. Amaç, sahada yer alan aktörlerle birlikte araştırmaların bazı temel sonuçları üzerinde eleştirel bir şekilde düşündürmektir. Bu amaçla, çalıştaya özellikle üniversitelerde sürgündeki akademisyenlerden ve/veya mülteci öğrencilerden sorumlu olan Uluslararası Ofislerdeki personelin yanı sıra mültecilere/risk altındaki akademisyenlere yönelik programları olan bilim kuruluşlarında ve vakıflarda çalışan yetkili yönetim personeli ve uzmanların katılımı planlanmıştır.

Kısaca bu makale, söz konusu araştırmaların temel bulgularını derinleştirmeyi ve bunlar üzerinde daha fazla düşünmeyi teşvik etmek amacıyla gerçekleştirilen yukarıda bahsi geçen çalıştay raporuna dayanmaktadır (Karakaşoğlu ve diğerleri 2022a ve 2022b¹). Bu amaçla, ilk bölümde araştırmaların temel çıktılarını içeren metinler yer almaktadır. Çalıştaydaki tartışmaların çıkış noktasını teşkil eden ve araştırmaların temel bulgularını özetleyen bu metinlerden sonra, çalıştayda araştırmaların sonuçları üzerinde daha fazla düşünmeyi teşvik etmek amacıyla gerçekleştirilen tartışmalarda değinilen dört temel konuya yer verilmiştir. Son bölümdeyse, bu konularla ilgili genel bir değerlendirme yer almaktadır.

¹ Bu rapor İngilizce ve Almanca yayınlanmıştır. Bu makale çevrilirken her iki versiyondan da yararlanıldığından okuma listesinde her iki versiyona da yer verilmiştir.

2. “ErgeS” ve “Exiled-Scholars” Araştırmalarının Genel Sonuçları

2.1 Mülteci öğrencilerin bakış açısı: Almanya'daki üniversitelerde epistemik güç ilişkileri²

ErgeS proje ekibi: Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril ve Vanessa Ohm (eski proje üyeleri Lukas Engelmeier ve Noelia Streicher)

Yükseköğretimdeki mülteci öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar, bu öğrencilerin üniversitelere erişimde ve üniversitelerde kaldıkları süre boyunca pek çok zorlukla karşılaştıklarını defalarca ortaya koymuştur. Bu çalışmaların odağını mülteci öğrencilere atfedilen eksiklikler ve onların mevcut durumları nedeniyle karşılaştıkları sorunlar oluşturur. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak üniversiteden veya bir bütün olarak toplumdaki gelecek ek desteğin önemini altını çizmektedir. "ErgeS –Alman Üniversitelerindeki Mültecilerin Deneyimlerine Yansıyan Yükseköğretimin Formel Olmayan Fırsatları ve Kısıtlamaları" başlıklı araştırma projemiz, mülteci öğrencilerin deneyimlerine odaklanan ve bu deneyimleri üniversitedeki genel yapıyla ilişki içinde ele alan metodolojik yaklaşımıyla, bu perspektifi daha da genişletir. Bu amaçla, Almanya'daki sekiz üniversitede mülteci öğrencilerle 20 sorun merkezli bireysel görüşme ve yedi grup mülakatı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hepsi en az üç dönemdir Almanya'da eğitim görmüş olan öğrencilerdir. Çalışmada, yorumlayıcı-yeniden yapılandırıcı sosyal araştırma yaklaşımı (an interpretative-reconstructive social research approach) benimsenmiş ve görüşmeler Temellendirilmiş Kuramının (Grounded Theory) kodlama kavramı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenciler, kendi üniversitelerinden başarılı bir aidiyet alanı olarak bahsetmiş ve üniversite mekanına özel bir önem atfederek, olumlu aidiyet deneyimleri bildirmişlerdir³.

² Aşağıda yer alan Proje gibi bu proje de Almanya'da gerçekleştirilmiştir.

³ Aşağıda bahsi geçen noktalar çalışmamızın bütününe yansıtılmayıp, sadece bir kısmına dayanmaktadır. Hatta bu noktalar dahi çok özet olarak aktarılmıştır. Daha geniş sonuçları içeren makalelerimiz henüz yayınlanma aşamasındadır. Sözkonusu araştırmaya dayanan yayınlanmış makale için bakınız Karakaşoğlu ve diğerleri (yayınlanma sürecinde)

Aynı zamanda, mülteci öğrencilerin anlatımlarında üniversite eğitimine erişimi ve bu eğitimin organizasyonu ile ilgili enformel ve resmi engellere dair ifadeler de yer almaktadır. Sonuçta, mülteci bir öğrenci olmak, bir bakıma çifte normdışılık demektir: yani hem "tipik" olarak tanımlanan öğrencilerden hem de "uluslararası" olarak tanımlanan öğrencilerden ayrışır. Bu öğrenciler, dikkate alınmama ve yetersiz bulunma deneyimlerinin yanı sıra Almanya dışında edindikleri bilginin reddedilmesi deneyiminden de söz etmişlerdir.

Bu son nokta, *ErgeS* çerçevesinde, diğer deneyimlerin yanı sıra, "Üniversitelerde epistemik güç ilişkileri" perspektifiyle ele alınmıştır (Grosfoguel, 2013; Mignolo 2012). Epistemik güç ilişkileri, üniversitelerde belirli bir bilgi öznesi⁴ olarak statüleri tesis edilen mülteci öğrencilere kurumsal yaklaşımlarda da etkili olmaktadır. Bulgularda, öğrencilerin çeşitli aşağılayıcı deneyimler yaşadıkları tesbit edilmiştir: Bu ulusal-etno-kültürel *Öteki* olarak kodlanan öznenin ayrıştırılması ve bilgilerinin reddedilmesiyle ilgili bir deneyimdir. Her iki fenomen de epistemik güç ilişkileri ve gayriresmi içerme ve dışlama kavramları temelinde yorumlanabilir. Bu deneyimler, örneğin, öğrencilerin "normal olmayan öğrenciler" olarak algılandıkları ve muamele gördüklerine dair ifadelerine de yansıdığı gibi, görüşmecimiz Abil⁵ (Sosyal Bilimler Yüksek Lisans Öğrencisi, Suriyeli) tarafından da sorunsallaştırılmıştır:

"O zamanlar ben de herkes gibi aynı soruyu soruyordum, 'Neden ben de normal bir öğrenci olarak kaydedilemiyorum? Sadece normal bir

⁴ Bilgi öznesi kavramı, yükseköğretim kurumları için önemli olan özne biçimine, bir bireyin meşru bir özne olarak kabul edilmesi için uyması gereken kurumsallaşmış resmi veya gayri resmi normlara ve beklentilere atıfta bulunur. Yükseköğretimde bu, bilginin belirli bir biçimiyle ve entelektüel yeteneklerle ilgilidir. Bu normlar ve beklentiler temelinde, özellikle kabul gören özneler daha az kabul gören öznelerden ayrıştırılır. Yükseköğretim kurumlarında bu onay, öncelikle beklenen, tanınan, temsil edilen bilgi ve buna bağlı olarak beklenen entelektüel yetenekler aracılığıyla aktarılır.

⁵ Bu çalışmada tüm görüşmecilerimiz anonim kılınmıştır. Bu nedenle görüşmecilerimize referansla kullanılan tüm isimler takmadır. Ayrıca bilgilendiricilerin okudukları üniversitenin adı ve bölümlerinin tam adı da kullanılmamıştır.

öğrenci, yani başka bir ülkeden gelen ve hemen eğitimine başlayan uluslararası bir öğrenci olmak için ne yapmam gerekiyor."

Epistemik güç ilişkilerine odaklanıldığında, mülakatlarda ve grup tartışmalarında mülteci öğrenciler için bir bilgi öznesi olarak tanınma ve tanınmamanın hem resmi hem de gayri resmi düzeyde merkezi bir mesele olduğu açıkça ortaya çıkmıştır. Bu durum, Wakur (Sosyal Bilimler Lisans öğrencisi, Suriyeli) tarafından bir grup tartışması yapılan açıklamada açıkça ortaya çıkmaktadır:

"Herhangi bir seminerde, örneğin biraz farklı öğrendiğim bir şeyi ya da öğrendiğim şey hakkında o tarz ya da benzeri farklı bir şey söylemek istersem... O zaman doğrudan REDDEDERLER (sesi yükselir). Derler ki: "Hayır, hayır, hayır, hayır, hayır."

Mülakatlardan yapılan çeşitli alıntuların analizinin arka planında, ulusal-etno-kültürel (Mecheril/Klingler 2010) olarak kodlanmış ötekilerin bilgisinin reddi olarak tanımlanabilecek bir olgu tespit edilmiştir. Esasen bu, mülteci olma deneyimli uluslararası öğrencilerin Almanya dışında edindikleri akademik bilgiye yönelik örtük ya da açık önyargılı bir yaklaşımdır. Bu reddiyeci yaklaşım, genellikle eğitimlerine başlamadan önce veya başlarken karşılaştıkları, başarı dereceleri veya dersler gibi onların beraberlerinde getirdikleri akademik niteliklerin resmi olarak tanınması süreçlerini etkilemekle kalmaz; aynı zamanda gayri resmi düzeyde seminerlerdeki etkileşimler ve akran ilişkilerinde de görülür. Ulusal-etno-kültürel olarak kodlanmış bilgi biçimleri arasındaki farklılaşmalar temelinde, kabul gören ve daha az kabul gören özneler ayrıştırılır.

Bu nitelikleriyle bu çalışma, Avrupa merkeziliğin ve epistemik oksidentalizmin üniversitelerdeki etkisini ortaya koymamıza yardımcı olacak niteliktedir (Karakaşoğlu 2018). Her iki olgu Küresel Güney'den gelen bilgi öznelerini küçümseme eğiliminde kendisini göstermektedir. Görüşülen kişiler, bilgi özneleri olarak küçümseme anlamında hiyerarşikleştirme deneyimleri bildirmektedir; bu durum epistemik

Avrupa merkeziliğin bir ifadesi olarak yorumlanıp, incelenebilir, çünkü öğrencilerin ifadelerinden, Almanya'daki yükseköğretim kurumlarının bazen örtük bazen de açık bir şekilde (bilgi üretimine ilişkin) batılı gelenekleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır (Mecheril/Klingler 2010). Sömürgecilik sonrası ve sömürgecilik karşıtı çalışmalar, bu geleneklerin tarihsel olarak yerleşmiş gücüne işaret etmektedir; bu gücün en önemli kaynağı da bu geleneklerin nadiren sorgulanmasıdır. Bu durum, üniversitelerin ve aktörlerinin pek çok açıdan üzerine düşündükleri küresel epistemik güç ilişkilerinin bizzat içinde yer aldıklarını daha da belirgin hale getirmektedir (Grosfoguel 2013).

2.2 "Kapsayıcı-Dışlama"⁶ ve "Akademik İnsaniyetçilik"⁷: "Sürgündeki Akademisyenlerin Deneyimlerine Yansıyan Alman Üniversitelerindeki Gayri-Resmi Fırsatlar ve Kısıtlamalar" Araştırma Projesinin Temel Bulguları

- 110 -

Sürgündeki Akademisyenler (Exiled-Scholars) Proje Ekibi: Betül Yarar ve Yasemin Karakaşoğlu

Michel Foucault'nun (Foucault, (Foucault 1977a, 1977b, 1978) söylemsel alan, özneleştirme ve yönetim kavramları ile Bourdieu'nün (Bathmaker, 2015; Bourdieu 1984, 1988, 1996; Bourdieu and Wacquant 1992).) sosyal alan, pratiğin mantığı ve sermaye kavramlarına aynı anda dayanan araştırmamız, yükseköğretime bağlı kurumların ve üniversitelerin temsilcileriyle yapılan 10 yarı-yapılandırılmış görüşmeye ve çeşitli sosyal, ulusal-etno-kültürel ve akademik arkaplanları olan Almanya'ya zorunlu göçle gelmiş akademisyenlerle yapılan 22 yapılandırılmamış görüşmeye dayanmaktadır. Amaç, bu akademisyenlerin insani yardım ve desteklerle girdikleri Alman akademisini nasıl deneyimlediklerini

⁶ Bu kavram için bakınız Agamben (2000).

⁷ "Academic Humanitarianism" kavramı "Akademik İnsaniyetçilik" olarak çevrilmiş olup akademi alanında, risk altında olan akademisyenlere insan hakları merkezli yardımseverlik veya destek pratiklerine gönderme yapmaktadır.

ortaya çıkarmaktır. *ErgeS* örneğinde olduğu gibi, bu proje de bu özel grubun deneyimine dair anlatımları, Alman yükseköğretim sisteminin işleyiş biçimlerine hakkında daha fazla ve daha derin içgörüler sağlayabilecek önemli bir birikim ve veri olarak değerlendirmektedir. Görüşmelere ek olarak, saha notları, gözlemler ve ilgili kurum ve kuruluşların resmi websitelerinden toplanan belgeler de ek veri kaynakları olarak ele alınmıştır. Sahada toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerine göre ve anlatı analiziyle (narrative analysis) söylem analizinin (discourse analysis) bileşimine dayanan bir yöntem ile analiz edilmiştir.⁸

Son dönemdeki zorunlu entelektüel göç hareketlerinin etkisi altında ve özellikle 2015'ten sonra, Almanya'da "Risk" çok çeşitli akademik ve insani yardım politikaları (policies) için kurucu ve çerçeveleyici bir kavram olarak işlemeye başladı. Bu uygulamalar da nihai olarak bizim "akademik insanietçilik" (academic humanitarianism) olarak adlandırdığımız, insanietçilik veya insani yardım alanı ile yükseköğretim alanının kesişiminde bir alt alan (subfield) ortaya çıkmasına yol açtı. Bu alan, bir yandan söz konusu akademisyenlere Almanya'da ya da başka bir yerde akademik kariyerlerine devam etmeleri amacı ve beklentisiyle, risk altında oldukları için çeşitli araçlar ve meşru pozisyonlar sağlarken, diğer yandan Alman akademisine "risk altındaki bilim insanı" (scholar at risk) titriyle giren bu akademisyenlerin bu özel kategoriyle etiketlenmeleri ve ayrıştırılmaları riskini de taşımaktadır. Dolayısıyla bu etiket sadece kaynaklara erişim imkanı vermeyip, onların profesör, asistan profesör ve benzeri akademik kimliklerinin bu tekil kategori içinde homojenleştirilmesi yoluyla dönüşmesine de neden olmaktadır (Sertdemir, 2019). Bu yeni öznel konum, aynı anda iki farklı niteliğe atıfta bulunduğu için bazı kararsızlıklar (ambiguities) içermektedir: hem "risk altında olmak" hem de "akademisyen olmak" (yani ne diğer uluslararası akademisyenler

⁸ Bu makalenin sınırları nedeniyle bu araştırmanın da sonuçlarının sadece bir kısmı burada paylaşılmıştır. Daha detaylı sonuçlar yayın aşamasında olan makalelerde yer almaktadır. Bunlardan yayınlanmış olanı için bkz. Yarar ve Karakaşoğlu, 2022a, 2022b ve 2022c.

gibi tamamen akademik ne de diğer mülteciler gibi tamamen risk altında ve insani yardıma muhtaç olarak tanımlanabilirler). (Akademik sermayeye sahip uluslararası bir akademisyen ve (risk altında olan ve kurtarılmaya ihtiyaç duyan) mülteci bir akademisyen: bu özgün özne konumları belki de bu iki uç konum arasında salınan bir sarkaç ile tarif edilebilir. İkircikli konumlarını ya da öznelliklerini genişleten ikinci bir boyut ise bu akademisyenlerin Küresel Güney'den Küresel Kuzey'e göç etmiş oldukları ve bunun da akademide bilgi özneleri olarak onanma süreçlerini nasıl deneyimledikleri üzerinde etkili olduğu gerçeğidir. Her iki husus da alanın bir mücadele, müzakere ve uzlaşma alanına dönüşmesine katkıda bulunmaktadır. Bu alan çeşitlilik, kapsayıcılık, göç toplumu, misafirperver toplum gibi kapsayıcı güçleri ve söylemleri de içeren, ama aynı zamanda aktörlerin ve kaynakların hiyerarşik olarak yapılandığı bir alandır. Bu güçler sadece birçok burs ve destek ağının hayata geçirilmesine yol açmakla kalmaz, Almanya'yı sürgündeki akademisyenler için önemli ve nispeten daha cazip bir varış noktasına dönüştürürler. Sürgündeki akademisyenlerin anlatılarında kesişen çelişkili öznel ve sosyal güçler, verilen desteğe rağmen, sadece birkaç akademisyenin Alman akademisinde veya yurt dışında sağlanan pozisyonlarda akademik kariyerlerine devam edebildiği gerçeğinin ardındaki nedenlere ışık tutar niteliktedir.

Karşılaştıkları risk türleri ve risk burslarından beklentileri açısından pozisyonları çeşitlilik göstermektedir. Bazıları risk burslarını, kendi ülkelerinde siyasi nedenlerden dolayı ele alınması engellenen konular üzerinde çalışmaya devam etmelerine olanak sağladığı için kullanmaktadır. Ancak bazıları için bu burslar hayatlarını kurtarmak ve ev sahibi ülkede hayatta kalmanın yollarını bulmak için akademik sermayelerine ve kimliklerine dayanarak ulaşılabildikleri kaynaklardır. Akademik pozisyonlarından ihraç edilen, insan haklarını kaybeden ve sivil ölüme terk edilen bu ikinci grup akademisyenlerin anlatılarındaki kayıp hissi, Arendt'in (1994) (devlet ve vatandaş arasındaki temel

ilişkinin radikal bir şekilde bozulmasını ifade eden vatansızlık kavramını da yankılıyor. Said'e (2002) göre sürgün, bireyler ile anavatanları arasında oluşan onarılamaz bir ayrılık ve geçmişte sahip oldukları her şeyin kaybı anlamına gelmektedir. Tartışmalı akreditasyon sürecinde ilerleyen ve nispeten güvenli pozisyonlara girebilen sürgün edilmiş akademisyenler, örneklemimizde ortak özellikler göstermektedir: yüksek kıdemliden ziyade orta kıdemlidirler veya akademik anlamda gençtirler, genellikle aile bağları yoktur, ve iyi İngilizce ve/veya Almanca dil becerileri nedeniyle güçlü uluslararası akademik deneyimleri ve ağları vardır. Konu değiştirmelerini, esnek olmalarını sağlayan ve böylece kendilerini akademik işgücü piyasasının çok yönlü taleplerine uyarlamalarına olanak tanıyan nitelikleri olup, popüler bilimsel disiplinlerden veya ilgi alanlarından gelmektedirler. Araştırma faaliyetlerine ve projelere (ders vermekten ziyade) hızla dahil olmaya hazır ve araştırma yetenekleri ve/veya deneyimleri vardır. Ancak bu sermaye portföyüne sahip olmalarına rağmen, sırf doğru yerde bulunmadıkları ve doğru profesörlerle çalışmadıkları için akademik hayata devam etme ve ilerleme şansları olmayabilir. Sadece akademisyenlerle değil, uzmanlarla yapılan birçok görüşmede de belirtildiği gibi "Profesörler Alman sisteminde her şeydir". "Şans Faktörü" akademisyenler tarafından mülakatlarda her zaman belirtilmiştir. Dolayısıyla bu faktör akademik ilerlemelerinde anahtar rol oynasa da, her zaman mevcut yapısal sınırlamalarla ilişkili olarak ve yukarıda bahsedilen öznel nitelikleriyle (yani sermayeleriyle) birlikte ele alınmalıdır. Hatta bu nitelikler de birbirleriyle ilişki içinde düşünülmelidir. Bu da bizi ilişkise bir analitik yaklaşımı benimsememizi gerektirir.

Bütün olumlu niteliklerine ve doğru zamanda doğru yerde bulunmasına rağmen, mevcut geniş kapsamlı güvencesiz akademik emek gücü içinde, daha önceki konumları ne olursa olsun risk burslarıyla Alman akademisine giriş yapan akademisyenlerin temel seçenekleri, sınırlı sözleşmelerle postdoc pozisyonlarında ve

araştırmalarda veya popüler konulardaki disiplinlerde uzman olarak çalışmaktır. Bu durum, ilk bakışta bu beklenmedik yeni meslektaşlara katılım fırsatları sunuyor gibi görünse de, bu akademisyenlerin genellikle akademik nişlere yerleştiği görülmektedir. Bu durum Avrupa merkezci neoliberal akademik piyasa kurallarının geçerliliğine ışık tutacak niteliktedir. Akademisyenlerden birinin sözleriyle:

"Almanya'nın bana gerçekten ihtiyacı var mı? Alman akademisinin benim bilgime ihtiyacı var mı? (...) Hayır. Benim burada bir yerim var şeklinde hiç hissedemezsiniz. Burada bana ihtiyaç duyulduğunu hissetmiyorum. Üzerinde çalıştığım konuları düşündüğümde, sadece x (köken ülkenin adı) üzerine çalışmıyorum. Siyaset biliminin çeşitli önemli konuları üzerinde çalışıyorum..." (A. Kıyı, Bir Sosyal Bilim Disiplininde Asistan Prof., orta 40 yaşlarında)⁹.

- 114 -

3. Tanınma ve Değersizleşme Arasında - Tartışmanın Temel Noktaları

Aşağıda, proje sonuçlarıyla ilgili yukarıda paylaşılan sunumlar üzerine, çalıştayda gerçekleştirilen tartışmalarda öne çıkan dört temel temayı ele alacağız.

3.1 Müteşekkirlilik ve epistemik değersizleşme deneyimi arasında

Görüşmelerde, hem görüşülen öğrenciler hem de akademisyenler sıklıkla, yükseköğretim sistemine (yeniden) erişim fırsatı sunan programlar için ne kadar müteşekkir olduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde tekrar tekrar dile getirilen „müteşekkirlilik“¹⁰, öncelikle eğitim için sunulan fırsatlar veya destekleyici programların ve diğer seçeneklerin çeşitliliği ile ilgiliydi.

⁹ Bu çalışmada da tüm görüşmeciler anonim kılınmıştır. Bu nedenle görüşmecilere referansla kullanılan tüm isimler takmadır. Ayrıca onların çalıştıkları üniversitenin ve bölümlerin adı yazılmamış, sadece disiplinlerine yer verilmiştir. Yaşları kategorik olarak ele alınmıştır. Geldikleri ülkeler analizlerimiz açısından önemli olduğundan bu çalışmada yer verilirse de diğer çalışmalarda gerçek adlarıyla yer almıştır.

¹⁰ Bu kavram Almanca ‘dankbar’ teriminin çevirisidir. Bu çerçevede kavram ‘minnetarlık’ anlamına da gelmektedir.

Sürgün edilmiş akademisyenlerle yapılan görüşmelerde ise kendilerine yönelik özel destek bursları ve Alman meslektaşlarından gördükleri desteklerle ilgili olarak benzer duygularını ifade ettiler. Mülteci öğrencilerin üniversiteyi, diğer yerlere kıyasla kendilerini daha güvende hissettikleri, açık ve sıcak atmosfer taşıyan bir ortam olarak ifade ettiklerini söyleyebiliriz. Akademisyenler için ise tanıdık ve kendilerini ait hissettikleri akademik ortama tekrar geri dönmüş olma mutluluğu en azından ilk geliş deneyimi çerçevesinde sıkça belirtilen duygular arasındadır. Bu bağlamda, üniversitenin, basitçe mülteci öğrencilerin ve sürgündeki akademisyenlerin yükseköğretime erişimini mümkün kılan bir kurum olmanın ötesinde, başka çalışmalarda da ele alındığı üzere, değerli bir sosyal aidiyet ve tanınma mekânı olarak görüldüğünü belirtebiliriz.

Bununla birlikte, görüşülen kişiler, üniversitedeki gündelik yaşamda ve somut bir etkileşim anında, bu etkileşimin ortakları arasında referans olarak kabul edilen bilgiden farklı bir bilgiye atıfta bulunmaları durumunda, epistemik değersizleştirme deneyimle karşılaştıklarını da bildirmişlerdir. Bilginin öznesinin etkileşimden önceden ya da etkileşim sırasında "eğitimsel olarak yabancı" (örneğin Suriyeli ya da mülteci) şeklinde ulusal-etno-kültürel olarak kodlanması, epistemik değersizleştirmenin bölgeselleştirici mantığına işaret etmektedir.

Örneğin görüşülen öğrencilerin deneyimleri, üniversite aktörlerinin pratiklerinde (yönetimde, öğretimde ve akran etkileşiminde), Küresel Güney ile ilişkili bilginin ne kullanıldığını ne de öznel tarafından dile getirildiğinde değerli olarak kabul edildiğini söyleyebiliriz. Benzer biçimde bazı akademisyenlerin de kendilerinin ciddiye alınmadıklarını ve formel olarak da geçmiş deneyimlerinin denk görülmediğini vurgulamış olmaları dikkat çekicidir. Özellikle otoriter rejimlere karşı direniş pratiği içinden gelen sosyal bilimcilerin Alman akademisi bağlamında fazla siyasal bulunmaları da bu bağlamda ele alınabilecek

bir diğ er özgün noktadır. Bütün bunlar da bilginin bazen örtük, bazen de açık bir şekilde hiyerarşikleştirildiğinin göstergeleridir.

Burada, yükseköğretim kurumlarında ilan edilen evrensellik ilkesi (üniversite/üniversite tarafından üretilen bilginin evrenselliğ i iddiası) ile öğrencilerin ve akademisyenlerin pratiklerindeki (beklenen ve kullanılan) bilginin tikelliğ i arasındaki çelişki özellikle belirgin hale gelmektedir.

3.2 Bilgi özneleri olarak tanınma ile yardıma muhtaç özneler olarak tanınma arasında

Yardım ve destek alabilmek için hem mülteci öğrencilerin hem de akademisyenlerin kendilerini her şeyden önce „yardıma muhtaç“ veya „savunmasız“ olarak sunmaları gerekmektedir. Ancak aynı zamanda akademi onlardan kendilerini bilgili, yetkin ve özellikle bağımsız bir bilgi öznesi olarak sunmasını bekler. Burada, bir bilgi öznesi olarak tanınmayı veya onanmayı düzenleyen ilgili alana özgü beklentiler ile destek hizmetleri ve/veya kaynaklara yönelik belirli bir ihtiyacı ortaya koymak ve bunu dağıtmak için kullanılan „risk altında olmak“ gibi kriterler arasında önemli bir çelişki ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan, "akademik insanıyetçilik" alanı, (Yarar/Karakaşoğ lu, 2022a ve 2022b) humaniter alanın özgül yapısı ve değ erleri ile akademinin meritokratik iddiaları arasındaki gerilimi içerir.

Bu nokta, bilgi özneleri olarak tanınmayı iki kat zorlaştıran epistemik değ ersizleştirme deneyimiyle yakından ilgilidir. Mülteci akademisyenlerin ifadeleri de buna iş aret etmektedir. Fakültelerinde yürürlükte olan müfredatın dar bir şekilde tanımlandığ ını ve bunlardan (mülteci akademisyenlerin entelektüel bağ lamlarından) sapan bilgilere çok az yer bıraktığ ını bildirmektedirler. Ayrıca profesörler etrafında toplanarak oluşturulmuş kürsü süsteminde, birlikte çalıştığ ınız profesörden farklı bir yaklaşım sahibi olmanız oldukça güçtür. Müfredat ve kürsülerdeki çalışma konuları, sisteme girişleri en planlı biçimde gerçekleşmeyen bu akademisyenlerin

araştırma odaklarının uyumsuz olma riskini çok daha yüksek kılar. Bu koşullar, akademisyenlerin kendilerini bilgi öznesi ve hatta uzmanı olarak sunmalarını ve konumlandıklarını zorlaştırır. Kurumsal olarak onlar için düzenlenen pek çok etkinlikte, belirli bir uzmanlık alanının temsilcisi ve öznesi olarak değil, daha çok “risk altındaki akademisyen” olarak, yani bir yardım nesnesi olarak çağrılır ve yer alırlar. Bu durum, eğitimlerini başarıyla tamamlamak için üniversitenin bilgi ve bilgiyi tanıma/onaylama mantığına uymak zorunda olan mülteci öğrenciler için de farklı bir şekilde geçerlidir.

Koruma statülerinin tanınması için mülteci öğrenciler savunmasızlıklarını ifşa etmek zorundadırlar ve bunun karşılığında destek almakta ve özel destek tedbirlerine erişebilmektedirler. Aynı şekilde akademisyenlerden de risk altında olduklarını ortaya koymaları beklenmektedir. Bu doğal görünebilecek beklenti bir etikete dönüşme riski taşıdığı ölçüde dikkat gerektirir. Bu durum, (öğrenciler için) bağımsız çalışma ve başarı ilkelerinin yanı sıra, (akademisyenler için) bağımsız araştırma ilkesini, ve onların yayın ve öğretimin temeli olan yetkin bilgi özneleri olarak statülerini tehlikeye sokar. Bu tür deneyimlere görüşmelerde değinilmiştir. Bu husus, farklılığı görünür kılmak, farklılık ve çeşitliliğe duyarlı tedbirler alabilmek için farklılığın vurgulanması gerekliliği ile klişeleşmiş fikir farklılıklarının yeniden üretilmesi ve pekiştirilmesi tehlikesi arasında bir gerilim yaratmaktadır.

Muhtemelen yönetmeliklerle çözülemeyecek olan bu ikilem, ilgili tüm gruba özgü tedbirlerin ve bunların yokluğunun ne kadar uygun olduğunun tartışılmasına duyulan ihtiyaca işaret etmektedir. Ankete katılanlar (hem akademisyenler hem de öğrenciler) hedef grup odaklı destek hizmetlerini, bireysel ihtiyaçlara çok fazla yönelik olmasalar bile, yararlı ve gerekli olarak değerlendirmiştir. Bir başka bakış açısı da öğrencilerin mülakatlarındaki ifadelerinde ortaya çıkmaktadır. Bu ifadelerle göre eğitim için ön koşul olarak belirli derslere devam etmek zorunluluğunu öğrenciler kendilerine karşı yapılan bir saygısızlık

olarak algılamakta ve dolayısıyla bu uygulama pek de amacına hizmet etmemektedir; zira bu derslerde edinilmesi gereken temel bilgilerin çoğunun aslında çok önceden edinilmiş olduğu bazı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Dolayısıyla eksiklik atfedilmesi ve küçümsenme deneyimleri bu şekilde de ortaya çıkmaktadır. Bu tür hedef grup odaklı önlemlerin oluşturulmasında, hem öğrenciler hem de akademisyenler genellikle akademik özneler olarak çağrılırlar, ancak bir yandan da mevcut sisteme bağlanmak için gerekli ön koşullara sahip olmadıkları (olamayacakları) ve (Batılı) bilgi edinmenin temel araçlarını, özellikle de Almanca dilini edinme veya akademik metin yazma konusunda destek ve/veya yardıma ihtiyaçları oldukları gibi ön kabullerden hareket edilir ve sıklıkla bu mesaj dolaylı veya direk olarak onlara iletilir.

3.3 Kategorilendirme: "Kaçmış" (Geflüchteter)¹¹

- 118 -

"Kaçmış" veya "mülteci" olarak hitap edilme veya kategorize edilme ile ilgili olarak, farklı çelişkiler ortaya çıkmaktadır. Müteşekkirlilik üzerine olan bölümde de belirtildiği üzere, bu kategorizasyon, görüşülen öğrenci ve akademisyenlerin çoğu tarafından olumlu olarak görülen bir destek iddiasını ima etmektedir. Üniversite tarafından mülteci grubunun varlığının kabul edilmesi, örneğin destek mekanizmaları, mentorluk programları veya hazırlık gibi bu gruba özel uygulamalar yoluyla mali ve insan kaynaklarının doğru kullanılması için gerekli görülmekte ve bunlar çoğu zaman sonuç da vermektedirler. Üniversite, belirli bir durumdaki mülteci öğrencilerin ve akademisyenlerin yapısal ve/veya özel ihtiyaçları konusunda özenli ve destekleyici olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, mülteci olarak etiketleme, bu kategoriye dahil edilen öğrenci ve akademisyenleri homojenleştirme tehlikesini beraberinde

¹¹ Almancası "Flüchtling" olan kavram negatif anlamda "kaçak" anlamını taşıırken "Geflüchteter", yani kaçmış daha ziyade kaçmak zorunda kalmış olan birinin iltica etmesini vurgular. Yani ilki kişinin beraber taşıdığı özelliğini (kaçak olmak) taşıırken, "Geflüchteter" o kişinin bu durumu geride bıraktığını vurguluyor. Bu kavram "Flüchtling" kelimesinin taşıdığı negatif yan anlam nedeniyle ona alternatif olarak geliştirilmiştir.

getirdiği gibi bireysel ihtiyaçların artık görülmesini de engelleyebilir. Özellikle akademisyenler için yeni pozisyonlarını kabullenmek, genellikle kariyerlerinde statü kaybıyla ilişkilendirilen kendi kişisel durumlarını da kabullenmelerini gerektirmektedir. Uluslararası misafir bursiyerler, bilimsel başarıları ve bilimsel saygınlıkları temelinde, bir bütün olarak bilimsel sistem için katma değerlerini ifade eden davetler ve akademik çalışma için ücretli fırsatlar elde ederken, mülteci bursiyerlere yönelik programlar hayırseverlik kokusu ve yeterlilikleri (telafi etme) ihtiyacı taşımaktadır. Yerleşik bir profesörle olan bağlantı, geldikleri ülkede profesör ya da bağımsız araştırmacı ve öğretmen olarak varlıklarını sürdürenler için alışılmadık bağımlılıkları pekiştirmektedir (akademisyenler ve kuruluş temsilcileri, profesörün Alman akademik sistemindeki merkezi konumunu sıklıkla vurgulamışlardır). Bu durum, yeni ve alışılmadık hiyerarşik ilişkilerle bağlantılı olup, kişinin kendi yardım ihtiyacını ve kırılganlığını vurgulamasına yönelik yapısal gereklilikle el ele gitmektedir. Kişinin yeni sistemdeki konumunu değerlendirmesine ve geleceğe yönelik gerçekçi seçeneklerin farkına varılmasına yardımcı olan tanıma süreci, özellikle de travma ve tanıdık (sosyal) yapılardan kopma gibi psikolojik streslerin de eşlik edebileceği özel yaşam durumu nedeniyle zaman almaktadır.

Öğrenciler için, eğitim haklarının kazanılması gerektiği gerçeği ağırlaştırıcı bir faktördür. Bir yandan, mülteci öğrenciler Almanya'da kalışlarını meşrulaştırmak için çaresizliklerini ve korunma ihtiyaçlarını dile getirmek zorundadırlar. Bununla birlikte, yüksek öğrenim bağlamında, yeteneklerini ve eğitim alma haklarını vurgulamak için aynı zamanda bağımsız ve kendi kendine etkili olduklarını kanıtlamaları gerekir. Bu durum özellikle mülteci ve uluslararası öğrenciler arasındaki ayrıma ilişkin mültecilerin ifadelerinde görülmektedir. Burada da bir kararsızlık göze çarpmaktadır. Bir yandan, uluslararası öğrenci statüsüne sahip olma arzusu sıklıkla dile getirilmektedir. Aynı zamanda, özel ihtiyaçlar da

belirtilmekte ve bazı ifadelerde, mülteci öğrencilerin yükseköğretime erişimine ilişkin özel koşulların göz ardı edilmesi nedeniyle hedef gruba özgü tedbirlerin eksikliği eleştirilmektedir.

3.4 Akademi Güvencesizlik (Prekarität)

Akademik çalışma hayatının özellikle doktora sonrasında güvencesiz olarak deneyimlenmesi, yükseköğretim ve zorunlu göç/mültecilik bağlamına özgü bir olgu değildir. Bununla birlikte, yükseköğretim sisteminin yapısal sorunları mülteci akademisyenlerle ilgili olarak özellikle belirgin hale gelmektedir: genellikle sadece 2-3 yıllık burslara sahip olan veya kısa süreli sözleşmelerle istihdam edilen ve ikamet statüleri ve uçuş geçmişleri nedeniyle uluslararası alanda daha az mobil olabilen mülteci akademisyenler için güvencesizlik iki kat daha şiddetlenmektedir. Alexander von Humboldt Vakfı gibi kurumlar tarafından sunulan burslar, mülteci akademisyenlerin akademik (hayatta kalmaları) için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Ancak, bu bursların süresi çok sınırlı olduğundan, Alman akademik sistemindeki post-doc pozisyonlarının ve profesörlüklerin sayısının düşük olması nedeniyle, genellikle akademi dışında bulunması gereken yeni kariyer yollarının aranması ve seçilmesi gerekmektedir. bulunması gerekiyor.

Özellikle de bursların genellikle ne ders vermeyi ne de diğer akademik personelle eşit düzeyde sınavlara girmeyi içermemesi, akademik kariyer yapmayı daha da zorlaştırmaktadır. Bu süreçte, fakültelerdeki önemli gündelik süreçlere entegrasyon zorlaşmakta ve akademisyen kimliği araştırmacı kimliğine daraltılmaktadır. Buna ek olarak, Almanya'da halihazırda çalışan ve sosyalleşmiş olanlarla karşılaştırıldığında mülteci akademisyenler, Almanya'daki araştırma faaliyetlerinde giderek daha etkili olmaya başlayan ve son derece karmaşık yapıları olan üçüncü kaynak finans alanını yeterince tanımamaktadırlar. Bunlara erişim süreçlerinin ve yollarının son derece karmaşık olması bağımsız olarak erişilmesini de zorlaştırır. Bu durumda sistemi bilen ve ilişkiler ağı güçlü bir akademisyenin desteğiyle hareket etmek çok daha önemli hale gelir. Bu durum

akademisyenlerin birlikte çalıştığı yerli akademisyenlerin desteğine olan ihtiyacı daha da arttırmaktadır.

Başarılı bir uygulama için temel bir ön koşul, bilim camiası içindeki ağlara dahil olmanızdır. Ancak böylesi ağların oluşturulması genellikle yıllar hatta on yıllar sürer. Öte yandan mülteci bilim insanlarının bu ağlara dahil olmaları, bu ağlar içinde yollarını bulmaları ve sistemde görünür olmaları gerekmektedir, ancak tam da bunların yokluğu gerek alternatif pozisyonlara, gerekse üçüncü kaynak projelere başvurulardaki başarılarını düşürmektedir. Bu da genellikle onlara özel destek vermek isteyenlerle yol almayı zorunlu kılar.

Bu durum, Almanya'da kalabilmek için güvenceli bir işe ihtiyaç duyan mülteciler açısından akademik sistemin barındırdığı genel sorunları daha da ağırlaştırmaktadır. Mülteci akademisyenler için, burslarının sona ermesinin ardından Alman yükseköğretim sistemine uzun vadeli entegrasyonu sağlayacak yapıların eksikliği söz konusudur. Mülteci akademisyenler, öncelikle performans ilkeleri ve büyük ölçüde profesyonel ağlar tarafından tanımlanan ve etkilenen bir akademik işgücü piyasasında pek çok yerli akademisyene göre çok daha zorlu bir mücadele vermek zorundadır.

4. Genel Bakış

Mülteci öğrencilerin ve akademisyenlerin deneyimleri, üniversitenin mülteciler için yeni olanaklar yakalamak ve geleceklerini şekillendirmek için uygun bir ortam olduğunu göstermektedir. Ancak, her iki araştırma projesinin sonuçları azını zamanda, mülteciler için üniversitelerde çalışmayı ve okumayı özellikle zorlaştıran resmi ve gayri resmi yapıların mevcut olduğunu da göstermektedir. Bunlar arasında, bizim burada özellikle üzerinde durduğumuz ve katılımcıların bilgi ve yetkinliklerinin tanınmasını engelleyen epistemik oksidentalizm de yer almaktadır.

Buna ek olarak, örneğin hedef gruba özel teklifler sunmak amacıyla gereksinim duyulan kategorileştirme-etiketleme süreçleri ve mülteci

öğrencilerin veya risk altındaki akademisyenlerin bir grup olarak ele alınması, homojenleştirmeye, etiketlendirmeye, klişe ön yargıların harekete geçmesine ve bir grup olarak eksiklik atfedilmesine ve bunun da ötesinde, zaman zaman bu heterojen kategorinin içindeki çeşitliliğin, farklı yeterlilik/yeteneklerin ve özel ihtiyaçların göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Çalıştaydaki tartışmalardan ve sunulan genel temalardan anlaşıldığı üzere, mülteci öğrencilerin ve akademisyenlerin deneyimleri ışığında, üniversitenin göç toplumu ve uluslararasılaşma kavramlarıyla tanımlanan bir perspektifle çeşitli düzeylerde ele alınabilir olduğu görülmektedir. Bunlardan üçüne burada değinmek sonuç açısından yerinde olacaktır:

Bilgi kaynakları. Üniversitelerde, ulusal ve kültürel değerler üzerine düşünmek gerekir. Aktarılan konuların ve bilginin kültürel konuma bağlılığı, sistemi "öğrenmekte olanlar" olarak kendilerine özel bir yer atfedilen, ancak bilgi stoklarının ve sistemin epistemik perspektiflerinin genişlemesine katkıları pek de takdir edilmeyen, hatta çoğu durumda görmezden gelinen mülteci öğrencilerin ve akademisyenlerin deneyimlerinde özellikle açığa çıkmakta ve belirgin hale gelmektedir. Yükseköğretim sistemindeki aktörler, üniversitenin mekana bağlı doğası üzerine düşünürken, Alman yükseköğretiminde egemen olan epistemeler ve bilgi hiyerarşileriyle, ve eğitim ve araştırma faaliyetlerine yön veren epistemik oksidentalizmle yüzleşmelidir. Yaşanan entellektüel göç, Alman bilim sistemi ve onun uluslararasılaşma yönelimi açısından büyük bir fırsat olarak görülmelidir.

Yapısal ve mali koşullar. Mülteci öğrencilere ve risk altındaki akademisyenlere özel bursların ve kurumsallıkların bir tür "ilk yardım" olarak tesis edilmesinin, sistemde nispeten daha hızlı ve kolay yol alabilmek açısından önemli olduğu görülmektedir. Nitekim bütün bunlar söz konusu bilim insanları tarafından da özel insani önlemler ve dayanışma göstergeleri olarak takdir edilmektedir. Bununla birlikte, bilim sisteminde düzenli istihdama erişimin sağlanmasına ve uzun

vadede akademik kimliklerin devamlılığının sağlanması ve akademik entegrasyon gibi temel bir perspektifin (programlarla da ilişkilidir) gerçekleştirilemediğine dair bulgular ağırlıktadır. Mülteci öğrenciler açısından sorun iş piyasasına girmeden, üniversite hayatında deneyimledikleri değersizleşmedir. Burada önemli bir nokta, bursların Alman yükseköğretim sisteminin yapısına içsel değil, dışsal olmasıdır. Özellikle akademisyenlere verilen burslar, akademiyle bağlantılı olan özel veya kamusal girişimlerce organize edilmektedir. Akademisyenler genellikle burs süreleri dolduğunda kendilerini aniden sosyal güvenlik sisteminin dışında bulurlar. Bu son dönemde akademisyenlere burs yerine iş kontratı temelli çalışma fırsatı sunan programlar sayesinde kısmi bir çözüme kavuşturulmuş gibi görünse de, sosyal güvenlik sisteminin parçası olabilmenin en hızlı ve güvenli yolu çoğu zaman mültecilik başvurusu olmaktadır. Ancak mültecilik başvurusu da akademisyenlerin kendi akademik kimlikleri hakkında içinde düştükleri belirsizlik, ülkelerinden kopma hissini ağırlaştırması gibi riskler taşımaktadır. Buna ek olarak, akademisyenler ve aile üyeleri için yüksek sağlık sigortası primleri onlara verilen bursları orantısız bir şekilde azaltmaktadır. Burslar sınırında, Alman bilim sisteminin post-doc alanındaki iş yapısı özellikle sorunludur, çünkü profesörlüklere bağlı olarak genellikle sadece birkaç ve genellikle geçici pozisyonlar mevcuttur. Bu durum, mülteci bilim insanları için burs programlarını takiben pozisyonlar yaratılması ihtiyacına işaret etmektedir; bu pozisyonlar, mülteci bilim insanlarının bilgi birikimlerini öğretim faaliyetine katabilecekleri şekilde düşünülmelidir. Sürgündeki mülteci akademisyenlere uzun vadeli kariyer perspektifleri açacak ve Almanya'daki üniversiteler için epistemik gelişimi destekleyecek bir başka önlem olarak, proje grubu, epistemik bilginin ve dünyanın diğer bölgelerinden - özellikle Küresel Güney'den - alternatif araştırma yaklaşımlarının yerleşik araştırma ve öğretim konseptlerine dahil edilmesini teşvik etmek amacıyla farklı konu alanlarında başvurulabilecek özel bir teklif çağrısı yoluyla (örneğin bir federal devlet girişimi olarak) "Epistemik İnovasyon

Kürsüleri" kurulması fikrini geliştirebilir. Uzun vadede böylesi bir girişimin, Küresel Güney'den gelen mülteci öğrencilerin epistemik konumlarının tanınmasına da katkı sunacağı ön görülebilir.

Zaman kaynakları. Akademisyenlerin de mülteci öğrencilerin de, Alman akademik sistemine alışmaları, bu sistemin kendine özgü yapılarına, araştırma ve öğretim süreçlerine ve ilgili üniversitedeki idari prosedürlere aşina olmaları zaman almaktadır. Bu durum, özellikle kaçışla bağlantılı travmatik deneyimleri ve sürgünün psikolojik koşulları göz önüne alındığında akademisyenler için özellikle geçerlidir. Akademik toplulukta (akademisyenlerle veya öğrencilerle) kullanılan iletişim dili İngilizce olsa bile, bu durum özellikle Almanya'daki günlük meselelerin üstesinden gelmenin ön koşulu olarak gerekli Almanca dil becerilerinin edinilmesi için de geçerlidir. Bu, kişinin kendisi için gerekli olduğu kadar, varsa eğer beraberinde gelen aile üyelerinin yeni bir sosyal sisteme (okul, resmi daireler, eşler için iş bulma, vb.) entegrasyonu açısından da gereklidir ve programların zaman çerçevesi içinde buna pek yer verilmemektedir.

- 124 -

Üniversiteler ve - akademisyenler söz konusu olduğunda - özellikle 'ev sahipleri' için zaman faktörü de önemlidir. Özellikle akademisyenler açısından mülteci meslektaşları tanıtmak ve entegre etmek, Alman bilim sistemine onları doğru yönlendirmek, yeri geldiğinde onlara eşlik etmek, üçüncü taraf finansman alanında meslektaşlarla ek araştırma fırsatları bulmaya çalışmak ve mülteci bilim insanları için muhtemelen üniversite dışında kariyer alternatifleriyle ilgilenmek oldukça zaman ve enerji isteyen faaliyetlerdir. Bu ek zamanın yaratılmasını, üniversitenin ve aktörleri için çoğu zaman kolay olmamaktadır. Dolayısıyla bu nokta da kişisel çabaların daima kurumsal olarak destek ve teşvik görmesi önemlidir.

Her iki projenin görünümünü daha da farklılaştırmak ve keskinleştirmek için karşılaştırmalı bir çalışma başlatmak mantıklı olacaktır. Bu, bir yandan diğer Avrupa ülkelerindeki üniversitelerde mülteci öğrencilerin/akademisyenlerin deneyimlerinin uluslararası

düzyeyde karşılaştırılması yoluyla, diğery yandan da Almanya'daki mültecilerin, düzenli uluslararasılaşma programları yoluyla Alman üniversitelerine gelen uluslararası öğrencilerle/uluslararası akademisyenlerle (özellikle Küresel Güney'den) karşılaştırılması yoluyla yapılabilir.

Çalıştayda ve dokümantasyonda, söz konusu araştırmalar özellikle yükseköğretim sektörünü tartışmak amacıyla incelenmiştir. Bununla birlikte, zorunlu göçle ilgili söylemlerin her zaman genel toplumsal söylemlere, güç ve tahakküm ilişkilerine entegre olduğu gerçeği de göz önünde bulundurulmalıdır.

"Mülteci" statüsü; meritokratik sistem mantığıyla çelişir görünen yardım ihtiyacına odaklanma; aynı anda hem yardıma muhtaç olmak hem de yetkin olarak hareket etme gerekliliği arasındaki çelişki; yerel sisteme mümkün olduğunca çabuk uyum sağlama çağrısı ile aynı zamanda uluslararasılaşma ilkesine uygun olarak üretken ve rekabetçi olmasını beklemek gibi eğilimler aynı anda ortaya çıkarr. Yukarıda bahsedilenlerin hepsi gerilim ve çelişki içindedir. Bu nedenle üniversite, toplumsal bir kurum olarak kendi üzerine düşünmeli ve böylece göç, küreselleşme ve sosyal eşitsizlik koşullarında kurumsal normlarına ve düzenlemelerine dikkat etmeli, sorgulamalı ve gerekirse değiştirmelidir.

Kaynakça

- Agamben, Giorgio (2000). *Means Without Ends: Notes on Politics*, trans. V. Binetti and C. Casarino, Minnesota: University of Minneapolis Press.
- Arendt, Hannah (1994). *We Refugees*. In *Altogether Elsewhere: Writers on Exile*, edited by Marc Robinson, 110–119. London: Faber and Faber.
- Bathmaker, Ann-Marie (2015), *Thinking with Bourdieu: thinking after Bourdieu*. Using ‘field’ to consider in/equalities in the changing field of English higher education, *Cambridge Journal of Education*, 45:1, 61-80.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard UP.
- Bourdieu, Pierre. 1986. *The forms of capital*. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by John Richardson, 241–58. Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *Practical reason: On the theory of action*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1996. *The state nobility*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre and Wacquant, Loïc J. D. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, Michel. 1977a. “Nietzsche, Genealogy, History”. In *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, edited by Donald F. Bouchard. Ithaca: Cornell University.
- Foucault, Michel. 1977b. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Translated by Alan Sheridan. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel. 1978. *The history of sexuality. Volume one: The will to knowledge*. Camberwell: Penguin Group.
- Foucault, Michel. 1994. *Le jeu de Michel Foucault*. In *Dits et écrits*, edited by Daniel Defert and Francois Ewald, 3 (1976–1979): 298–329. Paris: Gallimard.

Grosfoguel, Ramón (2013), The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, Vol. X (No. 1), 73–90.

Karakaşoğlu, Yasemin (2018): Ein rassismuskritischer Blick auf das institutionelle Selbstverständnis von Hochschulen im Spannungsfeld von Internationalität, Interkulturalität und Diversity-Management. In: standpunkt: sozial 2, S. 29–39.

Karakaşoğlu, Yasemin (2016): Hochschulen. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. 1. Auflage. Weinheim: Beltz (Beltz Handbuch), 201–217; 386–402.

Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul; Ohm, Vanessa; Yasar, Betül; Sellenriek, Juliane (2022a): 'Between recognition and devaluation – implications of refugee students' and exiled scholars' experiences in universities in Germany'. AbIB - Arbeitspapier. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. (2/2022).

Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul; Ohm, Vanessa; Yasar, Betül; Sellenriek, Juliane (2022b): Zwischen Anerkennung und Entwertung – Konsequenzen aus den Erfahrungen von geflüchteten Studierenden und geflüchteten Wissenschaftler:innen an Hochschulen in Deutschland'. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2022.

Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul; Ohm, Vanessa; Streicher, Noelia (yayınlanma sürecinde): „Obwohl du nicht hier geboren bist und das Abitur nicht hier gemacht hast, aber kannst du das schaffen“. Hochschule als Zugehörigkeitsraum und die Ambivalenz von Wert- und Geringschätzung. In: Koopmann, Ulrika; Schriever, Carla (Hrsg.): Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung. Nomos Verlag, Reihe Migration & Integration.

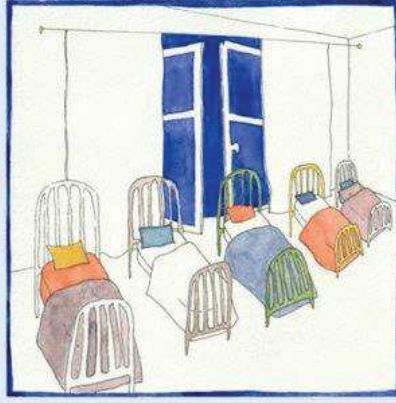
- Koopmann, Ulrike/Schriever, Carla (Hg.)(2023): Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung. Baden Baden: Nomos Verlag, Reihe Migration und Integration.
- Mecheril, Paul; Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Hochschule als transkultureller Raum? Bielefeld: transcript-Verl., 2010.
- Mignolo, Walter (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien, Berlin: Turia + Kant (Es kommt darauf an, Bd. 12).
- Özdemir Sertdemir, Seçkin (2019): Pity the exiled: Turkish academics in exile, the problem of compassion in politics and the promise of dis-exile. *Journal of Refugee Studies*.
- Said, Edward W. (2002): *Reflections on exile and other essays*. 3. print. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- 128 -
- Yarar, Betül ve Karakaşoğlu, Yasemin (2022a): “Scholars at Risk’ in Germany: Forced Migration and Agency in Forced Migration Decision-Making”, *Journal of Refugee Studies*, feac044, <https://doi.org/10.1093/jrs/feac044> .
- Yarar, Betül ve Karakaşoğlu, Yasemin (2022b) “Inclusive-Exclusion of Exiled Scholars into German Academia Through the Ambivalent Zone of ‘Academic Humanitarianism’”, *Policy Reviews in Higher Education* (kabul edildi, yayın sürecinde).
- Yarar, Betül ve Karakaşoğlu, Yasemin (2022c), “Feminist and Gender Studies Scholars in Exile: A Critical Reflection on Neoliberal and Euro-Centric Academia in Germany”, *Berliner Blätter* (Kabul edildi, yayın sürecinde)

DÜŞ/DÜŞÜN 65

YATILI (OKULDA) BÜYÜMEK

Yayına Hazırlayan: ŞÜKRAN İ. BAŞARIR

Yankı Yazgan'ın çizgileriyle



ARAŞTIRMA
DİJİTAL
BAĞLAM

Yatılı (Okulda) Büyüme

Nurcan Korkmaz

- 129 -

Yayına Hazırlayan: Şükran İ. Başarır

Yankı Yazgan'ın Çizgileriyle

Yetişkin Eğitimi Dergisi'nin bu sayısında Türkiye'de akademik çalışmalarda, kitaplarda, filmlerde ve farklı alanlarda çok fazla ele alınmayan, ihtiyacı duyulan derinlikte çalışılmayan bir konuyu, yatılılığı ve yatılı okulda okumayı/öğrenci olmayı odağına alan ve Şubat 2023'te yayımlanan *Yatılı (Okulda) Büyüme* kitabını tanımaya çalışacağız. Kolektif bir çalışmanın ürünü olan kitaba katkı veren yazarların çoğu gibi kitabı yayına hazırlayan Şükran İ. Başarır ve kitaba çizgileriyle ayrı bir zenginlik katmış olan Yankı Yazgan da eğitim hayatlarının bir bölümünü yatılı okulda geçirmiştir. Bu yaşantı ortaklığı ile de kitap

bir yandan yatılılığın çoğu zaman filmlerde (Hababam Sınıfı gibi) görmeye alışık olduğumuz eğlenceli, coşkulu, yaramaz hallerinden çok bugüne kadar üzerinde fazla düşünülmemeyen ya da dile gelmeyen yönlerine odaklanarak yatılı büyümenin ruhsallığı nasıl şekillendirdiğine bakarken bir yandan da yazarların yatılılık deneyimlerine yer veriyor.

Kolektif bir çalışmanın ürünü olan kitap, *Yatılılık ve Öğrenci Ruhsallığı, Yatılılığa Tarihsel Bir Bakış, Yatılılık Anıları ve Röportaj* başlıkları altında dört bölümden oluşuyor ve her bölümde yatılılığın farklı boyutlarına ya da yatılılık deneyimlerinin kişinin hayatına yansımalarına yer veriliyor.

Yatılılık ve Öğrenci Ruhsallığı bölümünde Şükran İ. Başarır kaleme aldığı “*Gelişimsel Bir Travma Olarak Yatılılık*” makalesinde Psikoterapist Nick Duffell ve Psikoterapist Joy Schaverien’in çalışmaları bağlamında yatılı okul deneyimlerini çeşitli bağlamlarda ele almakta ve bu deneyimlerin yetişkinliğe etkilerini ortaya koymaktadır. Çalışmalarda yatılı okula hazırlanma, okulda geçirilen ilk gecenin ruhsallığa etkisi, yatılı okula başlama yaşı ele alınırken “yatılı okul sendromunun” yetişkinlikte bireyler üzerinde farklı etkileri olduğu ortaya koyulmaktadır. Bu bağlamda yatılı okul bir yandan öz yönelimli, kendi ayakları üstünde durmasını bilen, disiplinli, kendi hayatını yönlendirebilen ve bireyi güçlendiren bir deneyim olabilirken, bir yandan da bu kişiler yetişkinliklerinde kimseye güvenememe, aile bağlarının zayıflaması, insanlara karşı her daim tetikte olma, kurallara karşı aşırı isyankâr olma gibi tavırlar sergileyebilmektedirler. Bu ruhsallıkların arkasında yatan nedenler de elbette farklıdır. Örneğin 11 yaşında yatılı okula başlamak çocuğun “terkedilmiş, yalnız, çaresiz” hissetmesine yol açarken, 16 yaşında yatılı okula başlamış bir ergen durumu kendi özgürlük alanının genişlemesi ve aile baskısından uzaklaşma olarak algılayabilecektir. Yatılı okula başlama yaşının yanı sıra okulun koşulları, ailenin yapısı, neden yatılı okula gidildiği gibi faktörlerin de yatılılık deneyimlerini ve bu deneyimlerin yetişkinliğe yansımalarını etkilediği yazıda ortaya koyulmaktadır.

Ayça Gürdal Küey imzalı, “*Yatılı Okulda Ergen Olmak*” makalesinde yazar kendisinin de yatılı okuduğu Galatasaray Lisesi’ndeki deneyimlerinden yola çıkarak ergenlik döneminde yatılı okumanın getirdiği hüznün, vedalar ve ayrılık acısı, mücadele, baş kaldırı, özgürleşme, kendini keşfetme, dayanışma gibi karışık duygularla

harmanlanmış süreci ele almakta, yatılı okumanın olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmaktadır.

İlk bölümün son yazısı Nurcan Demir tarafından kaleme alınan “*Genç Törless Adlı Eserde Törless ve Arkadaşlarının Yatılılık Sürecinde Yaşadığı Buhranlar*” başlıklı makaledir. Yazıda Avrupa edebiyatında 20. yüzyıl başında Robert Musil tarafından kaleme alınan Genç Törless isimli romanda öykülenen yatılılık kültürü, kurumsal ve toplumsal bağlamda yatılılık sistemi ve yatılı okullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki bireylerin geçtikleri süreçler, yatılılık kültürünün gençlerin öğrenim hayatları, kişilik gelişimleri ve ileriki yaşamlarına olan olumsuz yansımaları ortaya konulmaktadır.

Yatılı okul tarihine ve yatılılığın gelişimine ilişkin iki makalenin yer aldığı ikinci bölümün ilk makalesi “Yatılılığın Tanımı ve Tarihçesi” başlığını taşımaktadır ve Şükran İ. Başarır tarafından yazılmıştır. Çalışmada yatılılığın ilişkili olduğu kavramlarla birlikte geniş bir tanımla yapıldıktan sonra dünyanın farklı ülkelerinde ve Osmanlıdan günümüze Türkiye’de yatılı okulların tarihine ve ülkeler arası farklılıklara, bu farklılıkların bireylerin gelişimine ve ruhsallıklarına etkileri ortaya konulmaktadır.

Aynı bölümün ikinci ve son çalışmasında Alper Şahin “Eleştirel Pedagoji ve Metapsikoloji Bağlamında Okul ve Yatılılık” başlıklı makalesinde eleştirel pedagoji ve psikanaliz kuramlarından yola çıkarak yatılı eğitimin sosyo-politiğini ve psikolojisini anlamak ve aralarında bağ kurarak bu anlamı derinleştirmek amacını gütmektedir. Çalışmada yazar öncelikle okulu bir kurum olarak felsefe, siyaset ve psikoloji disiplinlerinden yararlanarak anlamak ve daha sonra bu anlayış üzerinden yatılı okulu tartışmak gerektiğini ileri sürmekte ve çalışmasını da bu eksenle şekillendirmektedir.

Yazarların öğrenci ya da öğretmen olarak yatılı okul anılarına yer verilen üçüncü bölümde Hakan Yılmaz’ın “*Gayrı Meşru Yatak*”, Yankı Yazgan’ın “*Kopmadan Ayrılmak*”, Şükran İ. Başarır’ın “*Ruhsallığın Oluşmasında Okul Geleneği*”, Burçin ve Mustafa Balkaş’ın “*İki Öğretmenin Yatakhane Anıları*”, Özlem Altıparmak’ın “*Siz Belletmen Nedir Bilir misiniz?*” ve Margeret L. Halıcioğlu’nun “*Yatılı Okul Çalışan Ekiplerinin Psikolojik Danışmanlık Süpervizyonu: Türkiye’de Karma Eğitim Yapan Bir Okul Olgusu*” yazıları yatılılık ve yatılı okul deneyimlerinin farklı okullarda, aile

yapılarıyla şartları ve durumları farklı kişiler için ne tür değişiklikler sergilediğini ortaya koymaktadır.

Kitabın son bölümünde kendisi de bir Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda okumuş olan ve bir yatılılık hikayesi olan ödüllü “Okul Tıraşı” filminin yönetmeni Ferit Karahan ile film ve yatılı okul deneyimi üzerine yapılmış bir röportaj yer almaktadır. Ferit Karahan’ın kendi deneyimleriyle harmanladığı filmin yatılılığa dair çarpıcı sahnelerine, çekim sürecinde yaşanan zorluklara ve filmde kullanılan metaforlara dair açıklayıcı bilgilerle dolu röportajda sadece film değil yönetmenin yatılı okul deneyimleri de derinlemesine tartışılmaktadır.

Kitaba ve Yatılı Okula Dair...

Türkiye’de yatılı okul genellikle kişisel anılar ve birkaç lisansüstü tez çalışması dışında derinlemesine sosyolojik, politik, ekonomik, psikolojik boyutlarıyla ele alınmış bir mesele olmadığından kitap bu alanda yapılmış öncü çalışmalardan biri olması açısından oldukça önemli. Ancak tam da yatılı okulun bu akademik çalışmalar dışında bırakılmış olmasından kaynaklı olarak kitapta yer alan akademik çalışmaların çoğunlukla İngiltere ve Amerika kökenli olması da bir dezavantaj olarak görülebilir zira çalışmalarda sözü edilen yatılı okulların çoğunlukla zengin ailelerin çocuklarını yüksek ücretler karşılığında yatılı olarak okuttukları okullar olmasından dolayı Türkiye’de yatılılık ve yatılı okul bağlamıyla çok fazla örtüşmediği ve hal böyle olunca da kitap boyunca yatılı okullara ve yatılı okulda öğrenci olmaya dair hissedilen “olumsuz” algının Türkiye gerçeklerini yansıtmadığı söylenebilir.

Yatılı okul ya da yatılı eğitimi ülkenin genel eğitim anlayışından, eğitim politikalarından ve ülkenin politik ikliminden ve ekonomik şartlardan bağımsız düşünmek mümkün değil. Önemli olan o sistem içinde yatılı ya da gündüzlü okullarda nasıl bir eğitim anlayışının hakim olduğu. Bu bağlamı görmeden tekil olarak deneyimlerden ya da tek tek okullardan yola çıkarak varılacak ortak bir kanının da çok sağlıklı olmayacağı açık. Nitekim bugün yatılı okullara dair genel kanıya bakıldığında askeriyeye ve/veya cezaevlerine benzedikleri, aşırı disiplinli ve kuralcı oldukları, çocukların psikolojisini göz önünde bulundurmadıkları, çocukların fiziksel şiddet de dahil olmak üzere şiddetin çeşitli türlerine ve akran zorbalığına maruz kaldıkları, asimilasyon kurumları olarak işlev gördükleri gibi eleştirilerin yaygın olduğunu görüyoruz. Ancak bütün bu eleştirilerin çocukların “ideal ailelerden” gelmedikleri

gerçeğini yok sayarak yapıldığı da gerçek. Bu yok sayma benim gibi eğitim hayatının büyük bir kısmını yatılı okumuş ve ancak bu sayede okuyabilmiş kişiler için yatılı okulun sosyolojik açıdan en iyi ve hatta tek yükselme aracı olduğunu da göz ardı etmektedir. Elbette yatılı eğitimin yapılanması, kurumsal yapı, yatılı okula başlama yaşı, okulda çalışanların pedagoji ve psikoloji bilgisi gibi birçok etken bu okullarda eğitim gören çocuklar ve onların gelecekte nasıl yetişkinler olacakları üzerinde etkili olmaktadır ancak aynı etkinin aynı düzeyde olmasa da yatılı olmayan okullarda ya da “ideal olmayan” ailelerde de var olmadığını iddia etmek mümkün değildir.

Türkiye'nin yatılı okul ve yatılı eğitim konusunda köklü bir geleneği mevcut. Nitekim toplumun en altında, en dezavantajlı olan sınıftan akıllı ve zeki çocukların dikey toplumsal hareketliliğine olanak sağlayan köy enstitülerinden, yoksul ve kimsesiz çocuklara eğitim “yuvası” olmuş Darüşşafaka'ya; Anadolu liseleri, fen liselerinden meslek liselerine kadar çok sayıda yatılı okul, başka koşullarda okuma imkanı olmayan pek çok çocuğun bulunduğu durumdan eğitim yoluyla “kurtulmasının” yolunu açmıştır. Özellikle köy enstitüleri öğrenciler için sundukları yaşam biçimi, demokratik ortam, özgür yurttaş olma bilincini kazandırma gibi özgün eğitim anlayışlarıyla yatılı okula dair olumsuz algılara, “başka bir okulun mümkün” olduğunu göstermesi açısından çok önemlidir.

Köy enstitüleri kadar olmasa da yatılı bir devlet okulunun ya da pansiyonunun varlığı özellikle okumak için köylerden ve kasabalardan şehir merkezine gelen ve barınma, beslenme gibi çeşitli sorunlar yaşayan çocuklar için hala önemini korumaktadır. Zira bu okullar olmadığı zaman kalacak yer bulamayan öğrenciler tarikatların/cemaatlerin denetim yapılmayan yurtlarına mecbur bırakıldıklarına, buralarda çeşitli istismar, şiddet ve tacizlere maruz kaldıklarına hatta Aladağlar yangınında olduğu gibi can verdiklerine tanık olmaktadır. Bu nedenle yatılı okulları toptan reddetmek ve kötülemek yerine, onların ihtiyaç duyulan hallerde çocukların özgürleşebileceği, sağlıklı gelişebilecekleri, nitelikli ve eşit, parasız eğitim alabilecekleri kurumlar haline getirebilmelerini sağlayacak yön gösterici akademik ve bilimsel çalışmaların yapılması gerekmektedir.