
yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 3 / sayı: 4

Pandemi ve Yetişkin Eğitimi
Editörden

**Almanya'da Yaşayan Türkiyeli Göçmenlerin Yetişkin
Eğitimine Katılma Yönelimleri**
Ş. Erhan Bağcı

**Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi
Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve
Öğretmenlerin Profili**
Nursaç Sert, Meral Uysal

**Dönüştürücü Öğrenme Kuramı:
Kavramlar, Kökenler ve Eleştiriler**
Şengül Erden, Ahmet Yıldız

**Bir Öğrenme Metodu Olarak Bilinç Yükseltme:
Deneyimden Özgürlüğe Feminist Yetişkin Eğitimi**
Zeynep Alica

Koronavirüs, Kriz ve Kitle Eğitimi
Arnd-Michael Nohl

**Hasret Nuhoğlu ile Röportaj:
Öğretmen Yetiştirme, Öğrenme ve Öğretme**
Özge Doğan, Dilan Farisoğlu, Özge Nur Ergün, Selman
Hüseyin Müderisler, Mehmet Ertuğrul Çetin,
Batuhan Doldur

Toplumsal Sınıf ve Yetişkin Eğitimi
Tom Nesbit

2020 / Mayıs

yetişkin eğitimi dergisi

journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal
cilt: 3 sayı: 4 / volume: 3 issue: 4
2020 / Mayıs / May

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

Editör / Editor-in-chief
Ş. Erhan Bağcı

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

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

Yayın Sekreteryası / Editorial Secretariat
Begüm Yengel
Şule Sam

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

Ayşe Seza Karaman
Cem Kirazoğlu
Nazlı Somel
Rabia Vezne
Recep Cengiz Akçay
Selda Polat

Adres
www.yetiskinegitimi.org

E-mail
editor@yetiskinegitimi.org

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

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN / EDITORIAL	Sayfa
Pandemi ve Yetişkin Eğitimi	3
HAKEMLİ MAKALELER / REFEREED ARTICLES	
Almanya'da Yaşayan Türkiyeli Göçmenlerin Yetişkin Eğitimine Katılma Yönelimleri Ş. Erhan Bağcı	7
Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Profili Nursaç Sert, Meral Uysal	48
Dönüştürücü Öğrenme Kuramı: Kavramlar, Kökenler ve Eleştiriler Şengül Erden, Ahmet Yıldız	97
TARİHİMİZDEN / FROM OUR HISTORY	
Bir Öğrenme Metodu Olarak Bilinç Yükseltme: Deneyimden Özgürlüğe Feminist Yetişkin Eğitimi Zeynep Alica	119
PERSPEKTİF / PERSPECTIVE	
Koronavirüs, Kriz ve Kitle Eğitimi Arnd-Michael Nohl	125
RÖPORTAJ / INTERVIEW	
Hasret Nuhoglu ile Röportaj: Öğretmen Yetiştirme, Öğrenme ve Öğretme Özgür Doğan, Dilan Farisoğlu, Özge Nur Ergün, Selman Hüseyin Müderisler, Mehmet Ertuğrul Çetin, Batuhan Doldur	133
ÇEVİRİ / TRANSLATION	
Toplumsal Sınıf ve Yetişkin Eğitimi Tom Nesbit	147

DUYURULAR

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

Pandemi ve Yetişkin Eğitimi

Son sayımızdan bu yana... çok şey değişti... Bir virüsle karşılaştık ve bildiğimiz dünya artık çok geride kaldı. Bildiğimiz dünyada, iyi veya kötü, herşeyin dokunmaya, yaklaştırmaya, aynı ortamlarda bulunarak rahatça hareket etmeye dayandığını farkettilik. Başka insanlarla temas etmeye dayanan tüm ilişki biçimlerimiz ve toplumsal sistemlerimiz temassızlık mecburiyet olunca hızla çöktü, sürdürülemez oldu veya biçim değiştirdi. Hiçbirşey eskisi gibi olmayacak, evet. Kendisi henüz ufukta görünmemiş olsa bile yeni dünya ipuçlarını gösteriyor ancak bu artık herşeyin zorunlu olarak daha güzel olacağı anlamına gelmiyor.

Biyolojik bir sorunun toplumsal sonuçlarını deneyimliyoruz. Virüs biyolojik olarak herkese bulaşabilir nitelikte fakat içinde yaşadığımız toplumsal koşullar virüse karşı kendimizi ne kadar koruyabileceğimizi belirliyor. Ülkelerin pandemi deneyimleri refah seviyeleri, eşitlik düzeyleri, sağlık sistemlerindeki piyasalaşmanın boyutları, iktidardaki

siyasi elitin konuya yaklaşımı, toplumsal baskılar, demokratik mekanizmaların varlığı (veya yokluğu) gibi dinamiklere göre şekilleniyor. Durum tek bir etkene bağlanamayacak olmakla birlikte, görünen o ki, bir ülkenin neoliberalizme eklemlenme düzeyi ile salgından etkilenme düzeyi arasında bir doğru orantı var: Toplumsal eşitsizliklerin en keskin olduğu ve sağlık sistemlerinin serbest piyasaya en çok terk edildiği Amerika, İngiltere gibi ülkeler ile sosyal devletin görece etkin olduğu Avrupa ülkelerindeki fark bunu gösteriyor. Latin Amerika, Afrika ve Asya'daki pekçok ülkeden salgının seyrine ilişkin yeterli bilgi edinmek bile mümkün görünmüyor. Türkiye'de ise iktidar, ilk günden bu yana, salgını, siyasi projesini sorunsuz biçimde hayata geçirmesine olanak veren bir fırsat olarak gördüğünü saklama gereği bile duymuyor.

Pandemi sınıfsal etkilerde de bulunuyor. İşyerine gitmek veya uygun olmayan ortamlarda çalışmak zorunda kalanlar ile evden çalışabilenler, hiç çalışmak zorunda olmayanlar ile işsiz kalanlar, güvenli bir ortamda çalışabilenlerle maske bile bulamadan çalışanlar arasındaki farklar belirginleşiyor. Dünyanın her yerinde yeterli sağlık altyapısından yoksun olanlar, bağışıklığını güçlü tutmaya yetecek beslenme ve yaşama koşullarına sahip olmayanlar, yoksul semtlerde oturanlar, hasılı bildiğimiz dünyanın sınıfsal hastalıklarından zaten muzdarip olanlar salgından daha fazla etkileniyorlar. Kültürel, etnik, ırksal eşitsizlikler sınıfsal eşitsizliklerle içiçe geçerek katlanıyor; mültecilerin insanlık dışı koşullara terkedilmesi normalleşiyor. Herkes büyük oranda eve kapanınca evsizler daha görünür oluyor. Eve kapanan erkeklerden kadınlara yönelen şiddet artıyor. Yeryüzünün lanetlileri daha fazla hastalanıyor, daha fazla ölüyor.

Ekonomik büyümenin yavaşlamasının olumlu ekolojik sonuçları olduğu söyleniyor. Eğer kapitalizmin, pandemi sonrasında gündeme gelmesi olası ekonomi krizden çıkmak için yeni ve daha pervasız bir doğa talanı atağına kalkması engellenemezse bu faydanın hızla zarara dönüşebileceği öngörülebiliyor.

Tabi ki herşey kötü değil: Salgın, aynı zamanda bu toplumsal eşitsizlikleri gündeme getiriyor, görünür kılıyor. Hayat, hepimizin gözleri önünde, uzunca bir süredir bireysel yararı toplumsal yarardan ayırıştırıyor ve ona önceleyen neoliberal ideolojiyi yalanlıyor; bireysel kurtuluş fikri zemin kaybediyor. Sefaletle terk edilmiş kıtaların halklarının korunma ve tedaviden yoksun olmalarının en zengin kapitalist merkezler başta olmak üzere tüm dünyayı etkisi altına alabilecek bir felakete yol açabileceği anlaşılıyor. Serbest piyasanın devlet destekli görünmez elinin her sorunu çözeceği iddiasının içinin ne kadar boş olduğu açığa çıkıyor. Dayanışma duygusu ve pratikleri çoğalıyor. Bilim, yeniden ve zorunlu olarak, toplumsal sorunların çözümünde temel referans noktası haline alıyor.

Hiçbirşey eskisi gibi olmayacak ama bu muhakkak iyi olacağı anlamına gelmiyor. Değişim kaçınılmaz: Pandemi, zaten değişme sinyalleri veren bir dünyaya geldi. Salt kendi başına bile kaçınılmaz bir değişim dinamiği olan salgının, zaten değişmekte olan dünyanın değişimini hızlandıracağını kestirmek falcılık olmayacaktır. Fakat toplumsal değişimin seyrini zorunlulukların belirlemediğini epeydir biliyoruz; değişim iyi de olabilir, kötü de. Yetişkin eğitimi açısından temel soru, bu değişim sürecinde hangi tarafta yer alacağıdır.

Farklı kulvarlarda yürüyen yetişkin eğitimcilerinin, pandemi sonrası kaçınılmaz görünen değişim sürecinde yetişkin eğitiminin rolü üzerine ileri sürdükleri fikirleri dolaşıma girmeye başladı. Bir kısım yetişkin eğitimcisi yeni dünyada eğitimin hangi tip becerilere odaklanması gerektiği konusunu gündeme taşıyor. Genel olarak değerlendirmeler ekonomik ve siyasi sistemlerin pandemiye bağlı çöküşünün etkisini azaltmak, eğitim gibi diğer sosyal sistemlerin de sürdürülebilirliğe odaklanmasını sağlamak üzerine yoğunlaşıyor. Alıştığımız dünyayı nasıl sürdürebiliriz? Dolaşımdaki hakim soru bu. Bu soruya karşı geliştirilen tutum yetişkin eğitiminin kısa ve orta vadeli gündemini de belirleyecek. Sürdürülebilirlik gündeminde olası ekonomik kriz sonrası ortaya çıkacak istihdam piyasası sorunlarına yetişkin eğitiminin nasıl

cevap vereceği, yeni ortaya çıkacak iş alanlarında donanımlı çalışanların nasıl yetiştirileceği, ortadan kalkacak iş alanlarındaki çalışan nüfusun toplumsal olarak nasıl içerileceği, değişen uluslararası ekonomik ve siyasi dengelerde ülkelerin rekabet güçlerinin nasıl artırılacağı gibi sorular yer alıyor. Bu soruların ortak kesen gündemi ise uzaktan eğitim. Özellikle 1990'larla birlikte iletişim teknolojilerindeki patlamanın giderek artan oranda eğitim alanına taşınmasına şahit olmaktaydık. İnternet temelli eğitim ortamları eğitim sistemlerinde giderek daha fazla yer bulmaktaydı ve yetişkin eğitiminin halihazırda böyle bir araştırma ve uygulama gündemi vardı. Önümüzdeki dönemde yetişkin eğitiminin en sık karşılaşılabileceği soru, sürdürülebilirlik gündeminde uzaktan eğitimin nasıl kullanılacağı olacak. Bunu şimdiden söylemek mümkün.

Oysaki asıl mesele içinden geçtiğimiz pandemik felaketten çıkarken alıştığımız dünyanın arızalarını nasıl geride bırakabileceğimiz olmalı. Başka bir deyişle konuşmaya rekabetten, ekonomik büyümeden ve piyasa ihtiyaçlarından değil insanlardan, eşitlik ve özgürlükten, ekolojik krizden başlamak lazım. Bu nedenle yetişkin eğitimi itiraz etmenin ve alternatifler üretmenin araçları üzerine düşünmeli; salgınla birlikte ortaya saçılan pisliğin halının altına nasıl süpürüleceğini değil pisliğin nasıl ortadan kaldırılacağını tasarlamalı. Pandemi sonrasında yetişkin eğitimi hangi becerilerin geliştirilmesine odaklanmalı sorusunun cevabı ancak bu tasarımdan çıkacaktır: Her zaman daha fazla eşitlik ve özgürlük için dünyayı değiştirme becerisi!

Neşenizi ve sağlığını kaybetmeyin!

İyi okumalar..

Bir sonraki sayımızda görüşmek üzere..

Ş. Erhan Bağcı

30.05.2020

Almanya'da Yaşayan Türkiyeli Göçmenlerin Yetişkin Eğitime Katılma Yönelimleri*

Ş. Erhan Bağcı**

ÖZET

Çalışma, Almanya'daki Türkiyeli göçmenlerin bakış açılarına dayalı olarak yetişkin eğitime katılma yönelimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sonuçlar göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerinin, göçmen habituslarının nasıl şekillendiğine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Araştırmada üç yönelim ortaya çıkmıştır: Birinci yönelim göçe bağlı biyografik deneyiminin ilk döneminde yetişkin eğitime katılarak sahip olduğu kültürel sermayeyi artırmak ve daha iyi bir sosyo-ekonomik statüye geçmek için

* ***Orientations of Participation in Adult Education of the Turkish Immigrants in Germany*** / Makale, 2015 yılında Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl danışmanlığında Almanya'da yürütülmüş olan post doktora çalışmasının ürünlerinden biridir. Aynı çalışmadan üretilmiş başka bir makale için bkz. Bağcı, Ş. E. (2019). Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on Immigrants. *Adult Education Quarterly*, 69(4), 271–294. <https://doi.org/10.1177/0741713619848108>

** Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, ebagci@cu.edu.tr / Assoc. Prof. Dr., Çukurova University, Faculty of Medicine, Department of Medical Education

hareket eden mücadeleci göçmen yönelimidir. İkincisi, göçün ürettiği Histeresis etkisi ve/veya sahip olduğu kültürel ve sosyal sermaye nedeniyle içe dönük bir göçmen habitusu geliştirerek yetişkin eğitime katılmayan itaatkâr göçmen yönelimidir. Üçüncüsü, ilk geçiş aşamasında yaşadığı içe kapanmayı zaman içinde evsahibi toplumda yerleşikleştikçe mevcut kültürel ve sosyal sermayesinin sınırları dâhilinde aşmak için sosyo-ekonomik statüsünü değiştirmeyecek de olsa yetişkin eğitime katılan ihtiyatlı göçmen yönelimidir.

Anahtar Kelimeler: Katılma, göç, habitus, Histeresis etkisi, Belgesel Yöntem

ABSTRACT

This study aims to evaluate the participation orientations of the Turkish immigrants in Germany in adult education from their point of view. Results demonstrate that the participation orientations of the immigrants in adult education depend on the formation of their immigrant habitus. Findings reveal that the first orientation is the resilient immigrant orientation which acts to increase the level of his cultural capital in order to move up to a better socio-economic status by participating in adult education at the earlier phases of his migration-related biographic experience. Second is the submissive orientation which doesn't participate in adult education depending on the introverted immigrant habitus derived from the Histeresis Effect produced by migration and/or from the cultural and social capital owned by the immigrant. Third is the cautious orientation which participates in adult education at a later phase for overcoming the social closure of the earlier phases of migration within the limitations set by the cultural and social capital, but not to ameliorate the socio-economic status anyhow.

Keywords: Participation, migration, habitus, Hysterisis effect, Documentary Method

Dünya çapında göç eden insanların sayısı İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana görülmemiş seviyelere ulaşmış durumda (Ki-moon, 2016: 3). 2019 yılında kayıtlı göçmen sayısı 272 milyon oldu, başka bir deyişle dünya nüfusunun %3,5'i göçmen statüsünde idi (United Nations, 2019). 2018'de savaşlar, çatışmalar ve zulüm nedeniyle zorla yerinden edilen kayıtlı kişi sayısı 70,8 milyondur (UNHCR, 2019). Çoğu orta gelir seviyesindeki ülkelerden olan toplam göçmen nüfusun ortalama yaşı 39 ve yarısına yakını kadındır. Avrupa ve Kuzey Amerika toplam uluslararası göçün yarısından fazlasına ev sahipliği yaparken (sırasıyla 82 milyon ve 59 milyon kişi), Kuzey Afrika ve Batı Asya'da toplam 49 milyon, Sahra Altı Afrika'da 24 milyon, Orta ve Güney Asya'da 20 milyon, Doğu ve Güney Doğu Asya'da 18 milyon, Latin Amerika ve Karayipler'de 12 milyon ve Okyanusya'da 9 milyon uluslararası göçmen bulunuyor (United Nations, 2019).

Göç dünyanın her yerinde canlılığını koruyor; göçe bağlı sorunlara ilişkin çözüm önerileri de öyle. Söz konusu çözüm önerilerinin başında da eğitim geliyor. Genel olarak göç ve eğitim ile ilgili tartışma ve uygulamaların 'entegrasyon için eğitim' kavramı aracılığıyla, göçmenlerin eğitime katılmaları yoluyla, olası toplumsal risklerin azaltılmasına ve evsahibi toplumla ilişkilerinde daha az sorun yaratmalarının sağlanmasına odaklandığı görülmektedir (bkz. Villalba, 2008). Eğitim araştırmalarının da benzer bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir; genel olarak evsahibi toplumun gözünden göçmenler değerlendirilmekte ve neden oldukları sorunlar giderilmeye çalışılmaktadır.

Bu çalışma, Türkiye-Almanya göç deneyimi bağlamında göç ve yetişkin eğitime katılma arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Araştırma Almanya'daki Türkiyeli göçmenlerin bakış açılarından yetişkin eğitime katılma yönelimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Kitlesel bir göç deneyimi olarak Türkiye-Almanya örneği, altmış yıla

yakın bir tarihe sahip olmasına rağmen Almanya’da yaşayan Türkiyeli göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimleri hakkındaki araştırmalar beklendiği kadar çok değildir. Türkçe literatürde hiçbir araştırma yoktur. Almanca ve İngilizce literatürde ise çok az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (bkz. Söhn, 2016: 194-195; Öztürk & Kaufmann, 2009). Varolan çalışmalar ise büyük oranda mesleki eğitime katılma ile sınırlı nicel taramalardır.

Yetişkin eğitime katılma sorununda üç faktör etkili olmaktadır: Bireylerin tutumları, hizmet sunucu kurumların yaklaşımları ve devlet politikaları (Boeren, 2009). Göçmenler söz konusu olduğunda ise göçmenlik deneyimlerinin ve evsahibi toplumda göçmenlere ilişkin algı ve tutumların da devreye girdiği varsayılabilir. Göçmenler ve yetişkin eğitime katılma konusunda bütünsel bir kavrayışın tüm bu faktörleri hesaba katması gerekmektedir fakat bu çalışma yetişkin göçmenlerin eğitime yönelik tutumlarının incelenmesiyle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın, meselenin tüm boyutlarını içeren bütünsel bir perspektif oluşturulmasına katkı sunması beklenmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Yetişkin eğitiminde katılma konusuna psikolojik, sosyal ve ekonomik açılardan bakan farklı yaklaşımlar mevcuttur (bkz. Desjardins, 2010). Benzer şekilde uluslararası göç araştırmalarında da kullanılan çok farklı teorik yaklaşımlar vardır (bkz. Kaya, 2017: 48-54; Abadan-Unat, 2006: 19-39; Massey, Arango, Hugo, Kouaouci, Pellegrino, Taylor, 1993). Almanya’daki Türkiyeli göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerini göçmenlerin bakış açılarından değerlendiren bu araştırma, yetişkin eğitiminde katılma sorununu, toplumsal özneleri ve eylemlerini içinde gerçekleştikleri bağlamla ilişkili olarak ele alan bir teorik perspektiften değerlendirmektedir. Bu bağlamsal perspektife uygun olarak göçmen kimliğinin inşası da, göçmen ve göç edilen toplumu etkileşim halindeki iki ayrı konum olarak ele almak yerine, içinde birlikte var oldukları dinamik ilişkiye odaklanan ilişkisel bir

çerçeveye oturtulmaktadır. Böylece göçmen kimliği, göçmeni etnik/milli kimlikten ibaret olarak görmek yerine onu sınıf, etnisite, milliyet, toplumsal cinsiyet, kuşak, eğitim durumu, din ve benzeri katmanlardan oluşan bir kültürel alanda değerlendiren kesişimsel bir düzleme yerleştirilebilmektedir.

Yetişkin Eğitiminde Katılma: Bağlamsal Bir Perspektif

Katılma, yetişkin eğitiminin en temel sorunlarından biridir. Henry ve Basile (1994), bu sorun alanındaki yaklaşımların çoğunun katılmayı, içsel faktör olarak güdüler ve dışsal faktör olarak engeller arasındaki dengeye bağlayan mekanik bir psikolojik çerçevede kalarak açıkladığını belirtmektedir. Buna örnek olarak da yetişkin eğitimi literatüründe katılmaya ilgili en iyi bilinen iki çalışmayı, Houle ve Boshier'in çalışmalarını göstermektedirler (Henry & Basile, 1994: 65). Houle (1961) yetişkin öğrenenleri amaç yönelimli, etkinlik yönelimli ve öğrenme yönelimli olarak üç kategoride ele almış, Boshier de (1977) bu sınıflandırmaya dayanan bir katılma ölçeği geliştirmiştir. Söz konusu psikolojik çerçeve, katılmaya neden olan içsel güdülerin ve bireyin dışında yer alan engellerin birbirleriyle ilişkisiz, birbirlerinden bağımsız ve birbirlerine dışsal oldukları örtük varsayımına dayanır.

Rubenson ve Desjardins ise (2009: 197) katılmanın, bireyin içsel güdülere ve dışsal engellere göre seçtiği salt iradi bir eylem olduğu fikrini açıkça reddederler. Yazarlar, katılma kararının öznelere amaçlı davranışlarıyla toplumsal ve maddi koşulların kesişiminde ortaya çıktığını, çünkü bireylerin eğilimlerinin ve tercihlerinin koşullardan tamamen bağımsız olamayacağını vurgularlar. Hal böyle olunca yetişkinlerin eğitime katılma kararlarını, bireylerin eylemlerini toplumsal bağlam içine yerleştiren daha bütünsel bir yaklaşımla ele almak ihtiyacı ortaya çıkar.

Bu ihtiyaca cevap üretmek için elverişli bir kavram 'sosyal ortam' (social milieu) veya 'ortam'dır. Barz ve Tippelt (2001), Almanya'da

yetişkin eğitime katılmayı etkileyen sosyal ortam türlerini sınıflandırdıkları çalışmalarında kavramı şöyle açıklar:

Ortak temel değerleri ve inançları paylaşan insanlar “sosyal ortam” denilen sosyal grupları oluşturur. Aslında her bir sosyal ortam iş, boş zaman, tercihler, zevkler, ilişkiler, umutlar, korkular ve hayaller gibi günlük hayatın temel gerçeklikleri hakkında birbirleriyle genel hatlarıyla anlaşılan insanlardan oluşur. Basitçe söylenirse: bir sosyal ortam, benzer düşünen insanlar topluluğu olarak düşünülebilir.

Yazarlar bu çalışmalarında, aynı sosyal ortamdaki insanların, katılma da dâhil olmak üzere, aynı tutum ve davranış örüntülerine sahip olduğunu göstermek istemektedir. Böylelikle ortam kavramı, bireylerin tutum ve davranışlarının altında yatan güdüleri ait oldukları sosyal gruba bağlamaya yaramaktadır. Benzer şekilde Nohl da (2009: 147) ortam kavramını ‘kültür’ yerine kullanmaktadır. Yazara göre ortam, aynı fiziki mekânda bulunsunlar veya bulunmasınlar, insanları birbirine bağlayan bağlaçsal deneyimlerin toplumsal mekânıdır. Ortam bireyden önce vardır ve birey, bu bağlaçsal deneyim alanında toplumsallaşır. Bireylerin pratik eylemlerine yol gösteren “yönelim çerçeveleri” (Bohnsack, 2014: 225), yani bu çalışma açısından katılma kararı ve eylemi, bu deneyim katmanları alanında üretilir:

Ortamlar türdeş kolektif deneyimlerden oluşur, yani (yaş, cinsiyet, etnisite, sınıf, göç vb. gibi) kolektif yaşantı katmanlarından birine ya da birkaçına dayanır. Aynı ortama ait olan insanların, ortak mekâna da sahip olmaları gerekmediği gibi, birçok durumda kişiler bu aidiyetin (ortama aidiyetin) farkında da değildirler (Nohl, 2009: XIV).

Buradan hareketle, bireyler farkında olsunlar veya olmasınlar, yetişkin eğitiminde katılma davranışının keyfi olarak gerçekleşmediği fakat bireylerin biyografileri boyunca içinde yer aldıkları sosyal bağlamlardaki bağlaçsal deneyimleri sonucunda oluştuğu söylenebilir. Nitekim Bourdieu’ya göre (Bourdieu & Wacquant, 1992: 124-136) insan eylemi, bir uyarana verilen anlık bir tepki olarak düşünülemez çünkü insanlar kendi tarihlerinin ürünü olan toplumsal aktörlerdir,

dışsal nedenlerle belirlenen parçacıklar veya yalnızca içsel nedenlerle hareket eden monatlar değildir (Bourdieu, 2013: 78). Bu nedenle, yetişkin eğitiminde katılma gibi pratikler ancak nesnel ve öznel olanı ilişkilendirerek anlaşılabilir.

Bourdieu, bu ilişkilenemeyi açıklamak için 'alan' ve 'habitus' kavramlarına başvurur (Bourdieu & Wacquant, 1992: 94-140). Basitçe alan, habitusun üretildiği sosyal yapıdır (Costa & Murphy, 2015: 6). Bu sosyal yapıda birbirleriyle çelişen asimetric güçler bulunduğu burası, içinde toplumsal aktörlerin sahip oldukları sermayeye göre pozisyon aldıkları bir mücadele alanıdır (Costa & Murphy, 2015: 7; Bourdieu & Wacquant, 1992: 101). Alandaki toplumsal aktörler arasındaki pozisyonlar sosyal, ekonomik, kültürel sermayelerinin hacmine, kompozisyonuna ve bunların alandaki toplam varlıklar içindeki görece ağırlıklarına göre dağılır (Bourdieu, 1985: 724).

Alandaki her aktör daha avantajlı bir pozisyon elde etmeye çalışırken kendine özgü kuralları olan mücadeleler meydana gelir. Her alan belli dizilişteki belli tip sermayeleri ödüllendirir. Bu nedenle yeni bir alana girmek, bireyin sahip olduğu sermayenin görece değerini değiştirir ve onu, diğerlerine karşı pozisyon kazanmak için harekete geçmeye zorlar. Bu bağlamda yetişkin eğitime katılma kararı, bireyin sahip olduğu sembolik sermayenin değerini artırma girişimi olarak düşünülebilir.

Habitus ise toplumsal pratiklerle inşa edilmiş içsel bir yapıdır ve insan pratiklerinin içinde üretildikleri sosyal ortamla karşılıklı ilişkisini kavrayabilmeye yarayan bir düşünme olanağı sağlar (Costa & Murphy, 2015: 6). Toplumsallaşmış öznellik olarak habitus, pratik dünya ile ilişki halindeki bilişsel ve güdüleyici bir sistem olarak çalışır (Bourdieu & Wacquant, 1992: 126; Bourdieu, 1992: 53). Habitus hem varoluş koşulları, yani alan tarafından yapılandırılır hem de kendi yapısı ile uyumlu olarak pratikler, inançlar, algılar, duygular ve benzerlerini üretir (Maton, 2008: 60). Alan bir taraftan habitusu üretirken, habitus

da alanı birey için anlamlı hale getirir. Alan ve habitus arasındaki ilişkinin esası ikisinin arasındaki *uyumdur*. Uyum yok olduğunda habitus varlığını olduğu gibi sürdürümez ve dönüşüme zorlanır.

Sonuç olarak insan pratikleri, toplumsal arenada (alan) süren mücadeleler içindeki bireyin eğilimleri (habitus) ve konumu (sermaye) arasındaki ilişkiden kaynaklanır (Maton, 2008: 51). Böyle bakıldığında bir yetişkinin eğitime katılma kararı ve eylemi, içinde bulunduğu toplumsal ve tarihsel koşulların sonucu halini alır. Dolayısıyla göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimleri, içinde buldukları göçmenlik alanındaki toplumsal çatışmalar, bu çatışmalar içinde şekillenen göçmen habitusu ve göçmenlerin bu çatışmadaki konumlarını belirleyen kültürel, sosyal ve ekonomik sermayeleri bağlamında meydana gelir.

Göçmenlik

Sosyo-kültürel göç çalışmalarında geleneksel yaklaşımlar, göç edilen ülke ve göçmenler arasında normlar, değerler, inançlar ve davranış kalıpları bakımından tek yönlü bir ilişki varsayar (Nowicka, 2015: 7; Pitkänen, 2012: 4). Burada göçmen, baskın bir tek yönlü ilişkiye maruz kalan ve kendisini hâkim olana göre uyarlamaya çalışan pasif bir varlıktır. Ancak daha yeni dönemli yaklaşımlar göçmenlerin, ev sahibi toplumun norm ve değerlerini paylaşırken kendi kültürel özelliklerini de koruyabildiklerini vurgulamaktadır (Pitkänen, 2012: 4). İkinci yaklaşım, baskın etkinin yönünün evsahibi toplumdaki göçmenlere doğru olduğunu göz ardı etmeden, iki ayrı kültürel varlık olarak göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki etkileşime odaklanır. Geleneksel yaklaşımlardan daha çoğulcu olan yeni yaklaşımlara doğru yaşanan değişim politika düzleminde asimilasyon, adaptasyon, entegrasyon ve benzeri kavramlar arasındaki farklılıklarda da kendini gösterir.

Her iki yaklaşımın ortak yönü toplumsal aktörler olarak göçmenlerin ve evsahibi toplumun iki ayrı ve statik konum olarak kabul edilmesidir.

Burada göçmenlerin ve evsahibi toplumun konumları dondurulduğundan aradaki dinamik ve şekillendirici ilişkinin ihmal edilmesi riski ortaya çıkmaktadır. Bourdieu ‘aslolan ilişkisellik’ derken bunu kastetmektedir: “Toplumsal dünyada var olan şey ilişkilerdir – aktörler arasındaki etkileşimler veya bireylerarasındaki öznelerarası bağlantılar değil, nesnel ilişkilerdir...” (Bourdieu & Wacquant, 1992: 97). Dolayısıyla toplumsal dünyadaki aktörler, yani bu çalışma açısından göçmenler ve evsahibi toplum, aslen aralarındaki dinamik ve şekillendirici ilişki es geçilerek, salt iki ayrı varlık olarak kavranamaz.

Benzer bir ilişkiyel bakış açısından Erel (2010), geleneksel ‘sırtçantası yaklaşımları’nı (rucksack approaches) eleştirmektedir. Buna göre göçmenler kendi ülkelerinden evsahibi ülkeye, sırtçantalarındaki kültürel kaynakları ile gelmekte, geldiklerinde çantalarını açmakta, kültürel bagajlarının evsahibi ülkeye uyum düzeyine göre hareket etmektedirler. Erel, bu yaklaşımlarda, göçmenin kültürel sermayesinin dondurulmuş farzedildiğini belirtir. Oysaki göçmenler, dışsal güçler tarafından mekanik olarak itilip çekilen ‘parçacıklar’ olmaktan çok toplumsal birer eyleyicidirler (bkz. Bourdieu & Wacquant, 1992: 108), toplumsal alanda kendi yönelimleri doğrultusunda eylemde bulunurlar. Göçmen, evsahibi toplumun kültürünün kendi üzerine oturup oturmadığına bakmaktan çok, çatışmalı göçmenlik alanı içinde, sahip olduğu kültürel, ekonomik ve sosyal sermayeye dayanan bir varolma stratejisi geliştirir. Fakat yine de bu ilişkide baskın olanın evsahibi toplum olduğu göz ardı edilmemelidir.

Göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki ilişkinin kavranmasında bir diğer önemli husus da göçmenlerin de ev sahibi toplumun da homojen olmamasıdır. Erel (2010: 656), göçmenler arasında toplumsal cinsiyet, sınıf ve etnisite açısından çok farklı kültürel pratikler ve formlar bulunduğuna işaret eder. Dahası göç alan toplumlarda farklı ülkelerden göçmenler vardır. Diğer taraftan evsahibi toplum da

homojen bir kültürel yapıda değildir. Bu tip bir heterojenliğin hesaba katılması, göçmenliğe bakarken tüm kültürel farklılıkların, alışıldığı üzere, iki farklı etnisite arasındaki ilişkiye indirgenmesini engeller. Etnisite önemli bir faktördür fakat her şey değildir. Örneğin, göçmen bir erkek işçi ile evsahibi toplumdaki bir kadın işveren, evsahibi toplumdaki genç bir kadın öğrenciyle göçmen bir erkek öğretmen veya evsahibi toplumdaki Yahudi bir işçinin oğluyla Müslüman bir burjuva göçmen öğrenci arasındaki ilişkinin tüm boyutlarını, kültürü etnik kimlikle eş tutarak kavramak mümkün olmaz. Bu nedenle göçmenliğe ilişkin ilişkisel bir perspektif zorunlu olarak kültüre daha geniş ve kesişimsel bir tanım yapmayı da gerektirir.

Nohl'a göre (2009), ortam (milieu) kavramı bu ihtiyaca da cevap vermektedir. Yazar kuşak, eğitim düzeyi, toplumsal cinsiyet, iş, din, göç, toplumsal tabakalaşma gibi farklı ve üst üste binen deneyim katmanlarının çoğulluğunu içeren ortam kavramı aracılığıyla kültürün etnik kimliği kapsayan fakat ona indirgenemeyecek boyutlarını da devreye sokmanın mümkün olduğunu belirtir. Ona göre insan pratiklerini şekillendiren bu kolektif, çoklu deneyim katmanları, göç alsın veya almasın, her toplumda mevcuttur. Bu nedenle toplumlar göçle birlikte kültürel farklılıklarla tanışmaz; tüm toplumlar hâlihazırda kültür bakımından çoğuldur (Nohl, 2009: 161-162). Hem göçmenler hem de evsahibi toplumun üyeleri aynı zamanda birer toplumsal sınıf, toplumsal cinsiyet, milliyet, etnisite, eğitim düzeyi, din, kuşak ve benzeri üyesi de olduklarından, buradaki ilişkinin çokyönlü doğasını analiz etmek için kültüre çokboyutlu bir bakış açısı zorunludur. Dolayısıyla kültürlerarasılık da çok sayıda ve çok katmanlı kolektif aidiyetin kesişimini içerir. O halde göçmenlik ile ilgili kültürlerarası çalışmalar ilişkisel oldukları kadar kesişimsel de olmalıdır.

Türkiye-Almanya Göç Deneyimi

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Batı Avrupa ülkeleri karşılaştıkları emek açığını işçi ithal ederek çözüme yoluna gittiler. *Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Türk İşçilerinin Almanya'da İşe Yerleştirilmelerine Dair Anlaşma* 1 Ekim 1961'de yürürlüğe girdi (Aydın, 2014: 16) ve 1973'teki petrol krizine kadar yürürlükte kaldı (Şen, 2003: 209). Bu dönem Türkiye ile Almanya arasındaki kitlesel göçün ilk aşamasıydı ve ardından iki ülke arasında çeşitli göç ve tersine göç dönemleri yaşandı. 1973-1980 arasında aile birleşimleri ve yasadışı girişlerin de olduğu düzensiz bir göç dönemi oldu. Türkiye'deki 1980 darbesinden sonra ilk sığınmacı ve mülteci akını yaşandı. 1983-85 arasında Alman Hükümeti'nin çıkardığı *Yabancıların Geriye Dönüşünü Teşvik Yasası* ile belli düzeyde bir tersine göç gerçekleşti. 1990'larda Kürt Sorunu'na bağlı ikinci bir sığınma ve mülteci dalgası görüldü. 2000'lerle birlikte ise emekli Türkiyeli işçilerin uzun süreli tatilleri ve Almanya'dan Türkiye'ye yüksek vasıflı işçilerin tersine göçü olarak yaşanan bir dairesel göç dönemi oldu (Aydın, 2016: 4-5). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı'na göre Almanya'da bugün yaklaşık 3 milyon Türkiyeli göçmen yaşamaktadır. Türkiyeli göçmenler toplam Almanya nüfusunun %3'ünden fazlasını oluşturan bir topluluk olarak en büyük göçmen grup durumundadır.

İlk dönemlerde Türkiyeli göçmenlerin bir süre kalacakları ve sonra geri dönecekleri düşünüldüğünden evsahibi toplum onlara *misafir işçi* diyordu. Ayrıca Türkiye devleti ve göçmenlerin de beklentileri bu yöndeydi (Gerdes, Reisenauer, Sert, 2012: 105). Misafir işçilik, göçmenler için sınırlı bir süre varsaydığından hem evsahibi toplum hem de göçmenler uzun vadede ortaya çıkması olası sosyal ve kültürel sorunlara hazırlıklı değildi. İşçi anlaşmasının vaat ettiği iki yönlü ekonomik iyimserlik herkesin peşisıra gelecek sorunları görmezden gelmesine yol açıyordu. Bu nedenle ilk kitlesel göç, ardından diğer göç dalgalarını getirmeye ve 1960'ların misafir işçileri 1970'lerle birlikte

yerleşikleşmeye başladıklarında Almanya'da federal düzeyde halen resmi bir göçmen politikası yoktu. Bu açık oldukça uzun bir süre sonra, 2000 yılındaki *Vatandaşlık Kanunu* ve 2005 yılındaki *Göç Kanunu* ile kapatılmaya çalışıldı. Vatandaşlık Kanunu, Almanya'ya geçmişte yerleşmiş göçmenlerin ve ailelerinin vatandaşlık almasını kolaylaştırdı ve Göç Kanunu da göçe bağlı entegrasyon sorunlarının çözümünde hükümeti sorumlu kıldı (Gerdes, Reisenauer, Sert, 2012: 106). Görüldüğü üzere ilk işçi göçünden ancak 40 yıl kadar sonra Türkiyeli göçmenler somut bir vatandaşlık hukukuna kavuştular. Bu dönem boyunca hem iki ülkenin hükümet politikaları hem de evsahibi toplum ve göçmen toplumunun karşılıklı algıları bir dizi dönüşüm geçirdi:

... şimdi *migrant* (**göçmen - yn**) diyolar... şimdi, *gastarbeiter*, (**misafir işçi - yn**) onların düşüncesi şuydu. Biz buraya gelicez. 1-2 sene çalışıp, 3 sene, en fazla 5 sene sonra... *Gast* olarak gelin yani *gast* demek misafir demek... misafir işçi. *Gastarbeiter* demek misafir işçi demek. Biz misafir işçi olarak buraya geldik ama işte en fazla 3-5 sene çalışıp dönecez. Eee işte öyle olmadı ama, biz geldik, dönmedik, eşlerimizi getirdik, çocuklarımızı getirdik. Baktılar ki çoğu dönmüyo burda kalıyo, oldu o zaman *ausländer* (**yabancı - yn**) adımız. *Gastarbeiter* durumu bitti çünkü *gast* gider. *Gast* 1-2 gün kalır. 5. gün durur bi yerde gider de mi? Ama *gast* gitmediğine göre bunlar gitmiyo dediler ve bizi *ausländer* koydular ismimizi, yabancı... Çünkü evet Almanya'dasın ama yabancısın. *Gastlık* bitti. Yabancılaşma dönüştü. Efendime söyliyim yabancılaşma senelerce sürdü. *Ausländer*, yani baktılar ki *ausländer* iyi bi tabir değil o zaman *migrant*, *migranten* (**göçmen, göçmenler - yn**) döndürdüler şimdi bizi. Yani *migranten* demek kökü dışarıdan gelen insan anlamına geliyor *migranten*. Yani tabi biz artık Alman olduk, Almanız biz burda ama kökümüz *migrant* yani dışarıdan geldik.

Bu sözler, araştırmada görüşülen ilk kuşak göçmenlerden **Dengiz**'in yaşananların nasıl dönüştüğüne ilişkin ifadeleri. **Dengiz**'in müstehzi ifadelerinde de vurguladığı gibi, değişen koşullar evsahibi toplumdaki algıları ve politikaları dönüştürdü ve dolaşımdaki kavramlar da buna

bağlı olarak dönüştü. Bu dinamik süreçte sabit kalan tek şey ise göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki ayrım oldu.

Göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki ayrım zaten meselenin düğüm noktasıdır; zaman içinde daha geniş sosyal, ekonomik ve kültürel koşullara bağlı olarak dönüşür fakat baki kalır. Her bir taraf diğeriyle sürekli ilişki halindeyken kendi grup özelliklerini korumaya gayret eder. Temas, tarafların niteliklerini dönüştüren, karşılıklı bir değişim olan kültürlenme (acculturation) denilen sürecin gerçekleştiği kültürlerarası bir alan üretir. Fakat yine de daha büyük etki baskın olmayan taraf üzerindedir (Berry, 2001: 615-616). Bu karşılıklı ilişki, ‘oyun’ metaforuyla tanımlanabilecek, mücadele ve uzlaşmalarla süregiden bir çatışma alanı olarak düşünülebilir:

... esas itibarıyla oyuncular arasındaki rekabetin ürünü olan *bahisler (enjeux)* vardır. *Oyuna yatırım, illusio* (oyun anlamındaki *ludus*’tan türetilir) yaparız: Oyuncular oyuna alınırlar, birbirlerine, oyuna ve bahislere inançları (*doxa*) ölçüsünde, bazen gaddarca olmak üzere kafa tutarlar; bunları sorgulamaksızın kabul ederler. Oyuncular, herhangi bir “sözleşme” olmaksızın, sadece oynayarak bile, oyunun oynamaya değer olduğu, “uğraşmaya değer” olduğu konusunda anlaşmış olurlar ve bu *gizli anlaşma* aralarındaki rekabetin temelini oluşturur. Aynı zamanda, oyun kâğıtlarımız, güçleri oyuna göre değişen *kozlarımız* vardır: Kâğıtların görelî gücü her oyuna göre değiştiğinden, farklı sermaye türlerinin (ekonomik, sosyal, kültürel, sembolik) hiyerarşisi farklı alanlara göre değişir. Başka bir deyişle, bütün alanlarda geçerli, etkili olan kâğıtlar vardır – bunlar temel sermaye türleridir – fakat bunların koz olarak görelî değeri her bir alanda ve hatta aynı alandaki farklı başarı durumlarında farklı belirlenir (Bourdieu & Wacquant, 1992: 98).

Genel anlamda, Türkiye-Almanya göç oyunundaki temel oyuncular göçmenler ve evsahibi toplumdur. Hayatlarını kazanırken kendi kültürlerini de korumak isteyen göçmenlerin oyundaki yatırımları emek güçleri yani ekonomik sermayeleridir. Diğer tarafta ise evsahibi toplum emek açığını kapatmayı hedeflerken göçmenlerden, kendilerinden önce belirlenmiş tüm sosyo-kültürel kurallara uymalarını beklemektedir.

Evsahibi, göçmenleri bir süreliğine ‘misafir’ olarak davet etmiştir ve göçmenler de bu çağrıya uymuştur. Oyunun başlangıcı budur: İlk sözleşme her iki tarafın da kısa bir süre sonra tersine göç beklentisini içerir. Evsahibi, emek açığı sorununu çözdükten sonra göçmenlerin geri gideceklerini düşünerek oyunu kurmuştur ancak misafirlerin büyük bölümü yaşam yatırımlarını Almanya’da yapmanın Türkiye’de yapmaya göre daha kârlı olduğuna inanmaya başladıklarında burada yerleşmeye karar vermişlerdir. Zaman geçtikçe ilk sözleşmenin hüküm ve koşulları değiştiğinde, oyuncuların ellerindeki kozların da görece değerleri değişmiştir. Yeni gelen insanlar sayıca çok ve oldukça çalışkandırlar ve günlük hayatta giderek daha fazla görünür olmaya başlamışlardır. Evsahibi toplum yeni duruma, onlara ayrımcı bir söylem olan ‘yabancı’ adını takarak tepki verirken bir taraftan da ilk sözleşme koşullarının değişmesine bağlı olarak yaşanan sorunlar karşısında bazen geri dönüş teşvikleriyle, bazen de yaşamlarını düzenleyecek yasal değişikliklerle yanıt üretmeye çalışmıştır. Göçmenler ise zaman içinde organize olarak daha iyi oynamaya başlamışlar, yaşam becerilerini geliştirmişler, sosyal ve kültürel sermayelerinin değerini artırma yoluna gitmişlerdir. Bu süre zarfında evsahibi toplum, ‘entegrasyon’ başlığı altında Almanca öğrenmek, göçmen çocukların eğitimi, iş becerilerinin geliştirilmesi için kurslar ve yeni vatandaşlık yasa ve yönetmelikleri gibi giderek daha fazla kural koymaya yönelmiştir.

Nihayetinde, Almanya’daki Tükiyeli göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerinin söz konusu göç düzlemindeki çatışmalar içindeki göçmenlerin farklı deneyim repertuvarları bağlamında şekillendiği söylenebilir. Bu nedenle, araştırmada göçmenlerin yetişkin eğitime ilişkin yönelim çerçevelerini açığa çıkarmaya uygun, konuyu göçmenlerin bakış açısından ele alan bir yöntem tercih edilmiştir.

Yöntem

Araştırma *Belgesel Yöntem* ile yürütülmüştür. Belgesel Yöntem, etnometodoloji ve Karl Mannheim'ın bilgi sosyolojisi temel alınarak Ralf Bohnsack tarafından geliştirilmiş, kendine özgü veri toplama ve analiz teknikleri içeren nitel bir araştırma yöntemidir (Nohl & Somel, 2016: 74-75; Bohnsack, 2014: 217). İlk olarak grup görüşmelerini analiz etmek için kullanılmış fakat sonraları biyografik görüşmelerin, yarı yapılandırılmış görüşmelerin, katılımcı gözlemlerin, resimlerin ve videoların analizlerine de uyarlanmıştır (Bohnsack, 2014: 217-218).

Bu araştırmanın verileri Haziran-Eylül 2015 döneminde Almanya'da yaşayan 26 Türkiyeli göçmenle yapılan biyografik anlatı görüşmeleri ile toplanmıştır. Anlatılar, bireylerin anlam dünyalarının kavranabilmesi için uygun bir zemin sağlar çünkü anlam yapımı bizzat kişinin deneyimlerini hikâyeleştirerek aralarındaki bağlantıları kurduğu bir anlatı sürecidir (Clark & Rossiter, 2008: 62). Bu nedenle anlatılar, deneyimlerin nasıl ilişkilendirildiği ve birbirleriyle uyumlu hale getirildiği, yani anlamın nasıl yapıldığı hakkında bilgi verir. Dolayısıyla anlatı görüşmeleri, görüşülen kişilerin biyografilerinin, deneyimleri hakkında doğaçlama konuşurken, kendi perspektiflerinden sıralı olarak kaydedilmesi olanağı verir (Nohl, 2010: 196). Bir yetişkin eğitimi araştırmasında biyografik bir yaklaşım kullanmak, eğitim deneyimlerinin yetişkinlerin yaşam hikâyeleri bağlamında soyutlanabilmesini sağlar (West, Alheit, Andersen, Merrill, 2007: 11). Bu nedenle anlatı görüşmeleri, bilgiyi ampirik bir temele dayandırmak isteyen araştırmacıların, görüşülen kişilerin bakış açılarını esas almalarına yardımcı olur (Nohl & Ofner, 2010: 242).

Görüşülen kişilerin bakış açılarını esas almak, bir görüşmede üretilen bilginin sorunlu doğasını hesaba katan, ayrıntılı ve hassas bir metodoloji kullanımını gerektirir. Buradaki sorunun iki boyutu vardır: Birincisi, görüşmedeki sembolik şiddettir. Her ne kadar görüşme sürecindeki ilişki günlük ilişkilerden pekçok açıdan farklılaşsa da yine

de sosyal bir ilişkidir. Görüşmenin kurallarını araştırmacının belirliyor olması, görüşülen kişiyle arasında bir yöneten-yönetilen asimetrisi oluşturur (Bourdieu et al, 1999: 609) ve görüşülen kişi görüşmeyi kabul ettiğinde, araştırmacının kurduğu hiyerarşik bir ilişkiye dâhil olmuş olur. Bu nedenle görüşme, tanımı gereği, cevapları etkileyecek herhangi bir sembolik şiddet uygulamasından arındırılmış olması gerekirken, kendiliğinden hiyerarşik bir ilişki kurar (Bourdieu et al, 1999: 608). Bu hiyerarşi içinde görüşülen kişi, araştırmacının konu hakkında zaten bilgi sahibi olduğunu varsayarak herşeyi anlatması gerekmediğini veya araştırmacının belli bir cevap peşinde olduğunu, bu nedenle doğru cevabı bulması gerektiğini düşünebilir (Bauer, 1996: 10).

İstenmeyen bu etkiyi ortadan kaldırmak için, görüşmeci güven verici bir ortam sağlamalı, herhangi bir şekilde konuşan kişinin sözünü kesmemeli, yorum yapmaktan kaçınmalı, görüşülen kişinin anlayamayacağı özel uzmanlık terimleri kullanmamalıdır (Güvercin, 2015: 178-179). Ayrıca Bauer (1996: 10) araştırmacıya ‘cehaleti bir yöntem olarak kullanma’yı önerir: Konu hakkında hiçbirşey bilmiyormuş gibi yaparak araştırmadaki sembolik şiddetin etkisi belli derecelerde azaltılabilir.

Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, söz konusu etkinin azaltılması için özel bir yaklaşım benimsenmiştir. Görüşme öncesinde kurulan ilişkide, Almanya’daki Türkiyeli göçmenler hakkında hiçbir bilgiye sahip olunmadığına ilişkin mesajlar verilerek görüşme sürecindeki olası hiyerarşi tersyüz edilmeye çalışılmıştır. Görüşülen kişiye araştırmacının konusu açıklandıktan sonra hayat hikâyesini anlatması istenmiş ve kendisi durana kadar hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Görüşülen kişi hayat hikâyesini kendiliğinden bitirdiğinde araştırma problemi ile ilişkili olabilecek pratiklerini anlatması için ek sorular yöneltilmiş, bu sorular sırasında hiçbir yorum yapılmamış ve uzmanlık terimleri kullanılmamıştır. Görüşme

boyunca pasif dinleme konumu korunarak görüşülen kişiye hiçbir geri bildirim verilmemesine özen gösterilmiştir.

Sorunun ikinci boyutu ise görüşme sürecinde üretilen bilginin ikili doğasıdır. Bir anlatı iki tip anlam içerir: İçkin ve belgesel. İçkin anlam, anlatıda ifade edilen doğrudan, basit ve açık anlamlardır. Fakat aynı anlatının bir de belgesel anlamı vardır ki o da altta yatan bilgi, diğer bir deyişle, görüşülen kişinin yönelimlerinin asıl kaynağı olan örtük veya ateorik bilgidir (Bohnsack, 2014: 220-221). Aynı anlatıda iki farklı düzeyde anlam bulunduğundan Belgesel Yöntem bu iki düzeyi ayrıştırarak anlatının yorumlanması için öncelikler belirler:

“Belgesel” anlam, eylemi veya metni öncelikle yüzeye çıktığı haliyle ele alır; bu onun “modus operandi”sidir (Bohnsack, 2010b, p.101). Belgesel yorum, aynı aktörün veya yazarın diğer eylemlerinden veya metinlerinden yararlanarak modus operandiyi, araştırmacı tarafından yapılan ve “çıkarcacağı anlama genel yönelimini [orjinalinde “habitus”; yazarlar] bir bütün olarak alabileceği” bir “sinoptik değerlendirme”ye ait “kanıt” olarak görür (Mannheim, 1952a, p.52). Buradaki önemli nokta, bir metnin veya eylemin hangi yoldan inşa edildiği ... bir sorunun hangi “yönelim çerçevesi” (Bohnsack, 2010b, p.107) içinde ele alındığıdır. Bu ise pratiğe başvurarak yapılır. Bu pratikte, bir “örtük” (Polanyi, 1966) veya “ateorik” (Mannheim, 1982, p.67) bilgi bulunur... (Nohl ve Somel, 2016: 75).

Buradan hareketle araştırmacı, belgesel anlamı, yönelim çerçevelerini veya davranış örüntülerini anlatının pratik yönlerinden açığa çıkarır. Bu nedenle anlatıda dile getirilen pratikler Belgesel Yorum’un kalbidir. Belgesel Yöntem, anlatının pratik yönlerine iki basamaklı bir teknikle odaklanır. Birinci basamak olan *açıklayıcı yorumda* (formulating interpretation) araştırmacı, katılımcının söylediklerini görüşmenin konu seyrine göre yazarak anlatının içkin anlamını ortaya çıkarır (Bohnsack, 2014: 225). Bu aşamada araştırmacının her bir konu başlığını kendi ifadeleriyle yeniden yazması, ona görüşmenin içeriğini nesneleştirerek araya bir mesafe koymasında yardımcı olur. İkinci basamak olan *düşünümsel yorumda* (reflecting interpretation) ise

araştırmacı, görüşmeyi anlamlarına göre dört bölüme ayırır: *Betimleme, anlatı, gerekçelendirme ve değerlendirme* (Güvercin & Nohl, 2015: 302). Belgesel Yöntem'in ortaya çıkarmak istediği pratik eylemlere yön veren yönelim çerçeveleri veya habitus, büyük oranda betimleme ve anlatı bölümlerinde saklıdır (Bohnsack, 2014: 225). Bu noktadan sonra, anlatı görüşmesinin belgesel anlamına erişmek için, temel olarak farklı katılımcıların betimleme ve anlatı bölümleri karşılaştırılır. Bu karşılaştırmada katılımcıların söz dizimlerinin ardışıklığına azami özen gösterildiğinden bu aşamaya *karşılaştırmalı ardışık analiz* denir (Nohl, 2010: 202).

Karşılaştırmalı ardışık analiz, araştırmacıya katılımcıların deneyimlerini tipleştirme olanağı verir. Tipleştirme de iki düzeyde yapılır: *Anlam-oluşumsal tipleştirme* ve *sosyo-oluşumsal tipleştirme*. Anlam-oluşumsal tipleştirme, karşılaştırmalı zincirleme analiz aracılığıyla katılımcıların pratik eylemlerinden çıkarılan yönelim çerçevelerinin veya habituslarının, araştırmacı tarafından yeniden inşa edilmesidir. Buna dayanarak yapılan sosyo-oluşumsal tipleştirmede ise araştırmacı farklı anlam-oluşumsal tipleştirmelerin gerçekleştikleri sosyal bağlamları karşılaştırarak bunların kaynağındaki üretken ilkeleri açığa çıkarmayı hedefler. Başka bir deyişle, yönelim çerçevelerinin veya habitusların hangi sosyal bağlamlarda ortaya çıktığını anlamaya çalışır (Bohnsack, 2014: 229).

Bu araştırmada, cinsiyet, eğitim durumu, sosyo-ekonomik statü ve yetişkin eğitime katılma durumuna göre kartopu örnekleme yaklaşımıyla seçilerek yapılan 26 görüşme içinden 6 tanesi veri zenginliğine bakılarak seçilmiş ve analiz edilmiştir. Belgesel Yöntem açısından veri zenginliği, görüşmenin toplam süresinin uzunluğundan çok düşünümsel yorum aşamasında ortaya çıkartılan, görüşmelerdeki betimleme ve anlatı bölümlerinin zenginliğidir. Bu bakış açısıyla seçilen anlatılar karşılaştırılarak görüşülen Türkiyeli göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimleri açığa çıkartılmıştır.

Almanya'daki Türkiyeli Göçmenlerin Yetişkin Eğitime Katılma Yönelimleri

Katılma: Yetişkin Eğitimi Aracılığıyla Mücadele

Göçmenler geldikleri toplumda bir tür yeni 'alt tabaka' oluştururlar (Hoffman'dan aktaran Abadan-Unat, 2015: 269). Castles ve Kosack (1973), Batı Avrupa'da İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşanan emek göçünün, göç alan ülkelerdeki toplumsal yapıları nasıl değiştirdiğini inceledikleri ilham verici çalışmalarında, göçmenlerin yer aldıkları tüm toplumsal alanlarda en kötü ve en düşük statülü pozisyonda bulduklarını göstermişlerdir. Göçmenler emek piyasasında belli sınırlı meslek ve sektörlerde yoğunlaşırlar ki bunlar en düşük ücret, en kötü çalışma ve güvence koşullarına sahiptir. Çoğunlukla vasıfsız veya yarı vasıflı mavi yakalılardır ve ekonomik daralma dönemlerinde işsizlik tehtidi ile ilk önce göçmen işçiler yüzleşirler (Castles ve Kosack, 1973: 461-482). Yazarlar, göçmen işçilerin, işçi sınıfının en alt tabakasını oluşturduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Hatta yüksek vasıflı bile olsalar göçmenlerin sahip oldukları kültürel sermayenin altında iş pozisyonlarına mecbur bırakıldıkları da bilinmektedir (bkz. Nohl, Schittenhelm, Schmidtke, Weiß, 2011). Bu durum, doğaldır ki, göçmenlerin tercihi ile gerçekleşmez. Evsahibi toplum, göçmen emeği girdisini en düşük statülü pozisyonlarda konumlandırır. Diğer bir deyişle, kitlesel emek ithal eden ülkelerin göçmenlere önerisi, kendi ülkelerinden daha çok gelir elde edebilecekleri fakat evsahibi toplumda en altta yer alan sosyo-ekonomik statülerdir.

Castles ve Kosack, işçi sınıfı içindeki bu farklılaşmanın aşılması için iki yol olduğunu söylerler: Birincisi, evsahibi toplumun ayrımcılık uygulamalarını sonlandırması, ikincisi göçmenlerin eğitime yönelerek daha yüksek statülü pozisyonlara talip olmaları (1973: 477). Bu araştırmanın bulguları gösteriyor ki göçmenlerin ancak bir kısmı eğitime yönelerek daha yüksek bir sosyo-ekonomik statü için

mücadele etmektedir. **Dengiz** 80 yaşlarında, fabrikadan emekli bir teknik ressamdır. Türkiye’de yüksek öğretim derecesine bağlı görece yüksek statülü bir işte çalışırken, 1962 yılında, çalıştığı işteki maaş artışına karşı duyduğu memnuniyetsizlikten kaynaklanan ani bir kararla, daha önce kardeşi ve bazı arkadaşlarının çalışmaya başladığı Almanya’ya göç etmiştir. Geldiğinde İngilizce bildiği için göçmenlerin yaygın olarak karşılaştığı dil sorununu yaşamamıştır:

Hemen bindik trene biz soluğu Münih’te aldık ve eğer hoşuma gitmezse geri dönücem. Ama baktık ki ortam iyi, insanlar zaten gelişmiş memleket, kültür seviyesi yüksek. O zamanlar tabii İngilizce konuşuyoduk. Almanca yoktu. İngilizce anlatabildik derdimizi ilk geldiğimiz zaman. Baktım ki sen burda kalacaksan dedim. Almanca’yı öğreneceksin şart ve burdan istifamı yazdım. Gönderdim ve başladım Almanca öğrenmeye. Kendi kendime ben Almanca öğrendim... Hiç okula gitmedim. Yani kursa falan bi yere gitmeden. Hergün 15-18 kelime ezberliyordum hemen hemen. Biraz gramer yaptım filan. Allah’a şükür şimdi Almancamız o yönde noksansız sayılır. Her yerde derdimi anlatabiliyorum. Basit yazışmalarda problem çıkmıyor. Fakat bi avukat gibi yazışamam.

Dengiz’in kardeşinin ve arkadaşlarının Almanya’da olması, yüksek bir eğitim düzeyine sahip olması ve İngilizce bilmesi nedeniyle sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayesinin onu geçiş aşamasında diğer Türkiyeli göçmenlere kıyasla avantajlı kıldığı düşünülebilir. Dil öğrenmek için bir kursa gitmeyi düşünmemiş, kendi yöntemleriyle Almanca öğrenmeyi tercih etmiştir. Fakat Türkiye’den getirdiği diploması Almanya’da denk kabul edilmeyince ilk olarak vasıfsız bir işçi olarak çalışmak zorunda kalmıştır. Buna çözüm olarak bir yüksekokula başvurarak teknik ressamlık diploması almak yoluna gitmiştir. 3,5 yıllık bir eğitim sürecinden sonra diplomasını alan **Dengiz** bir fabrikada beyaz yakalı bir statüye yerleşmeyi başarmıştır.

Yüksek statülü göçmenlerin ülkelerinden getirdikleri kültürel sermayelerinin göç sonrasında değer kaybetmesi ve evsahibi toplumda kabul görmemesi bir vakıadır. Bu tip göçmenler emek piyasasına

eklemlenirken düşük bir statüden giriş yapabilmekte veya kültürel sermayelerinin göreceli değerini artırmak için yeniden eğitime yönelebilmektedirler (Nohl, Ofner, Thomsen, 2011). Nitekim **Dengiz** de Almanca öğrenmek için eğitime yönelmemekle birlikte göç sonrası kültürel sermayesinde yaşadığı değer kaybına bağlı statü düşüşünü gidermek için eğitim almayı tercih etmiştir.

Dengiz'in göç sonrası biyografisinde yeni bir diploma almak için gittiği okuldan başka bir eğitim deneyimi yoktur ancak emeklilik sonrası Türkiyeli göçmenlerden oluşan bir dernekte yöneticilik yapmaya başladığında, göçmenlerin evsahibi toplumla ilişkilerinde güçlenmelerine destek olacak çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlemiştir.

Her ne kadar **Dengiz** göç sonrasında İngilizce bilmesi sayesinde avantajlı bir konuma sahip olmuş olsa da evsahibi toplumun dilini öğrenmenin göçmenler için yaşamsal önemi tartışılmazdır. Kültürlerarası bir sosyal hizmet projesinde çalışmakta olan **Güneş**'in hikâyesi buna örnektir. **Güneş**, Türkiye'de üniversiteyi bitirdikten sonra yaptığı evlilikten bir çocuk sahibi olmuş fakat evliliğini sürdüremeyince boşanarak 2,5 yaşındaki çocuğuyla beraber Almanya'ya göç etmiştir. Almanya'ya ilk geldiğinde önceden buraya yerleşmiş olan akrabalarının yanında kalmış ve bu dönemde çeşitli geçici işlerde çalışmıştır. **Güneş**, göç ettikten kısa bir süre sonra akrabalarıyla birlikte kalmaya devam etmesi halinde gelecek planlarını gerçekleştiremeyeceğini düşünerek başka yaşam stratejileri geliştirmeye başlamıştır:

... oturduğum yer, işte teyzemlerin evinde yaşadım bir dönem. Oturduğum yerde çok göçmen vardı o dönem, işte ... Oturduğum yerde Almanca konuşabilecek imkân yoktu. Buradaki Türkiye kökenliler için çok zor. Bakkal, Türkçe konuşur, manav, Türkçe konuşur, her yerde bir Türkçe konuşan bulursunuz. Doktor Türkçe konuşur, kuaförünüz Türkçe konuşur. E buradaki Türkiye kökenli göçmenlerin Almanca öğrenme sorunu çok fazla. Durum böyle olunca, e ben de yeniyim, Almanca'yı öğrenmek zorundayım. Kurslarla

bunlar olmuyor. Meslek eğitimi yapayım diye düşündüm. Yani herhangi bir eğitim olsun.

Yakın çevresinde yaşayan pek çok göçmenin aksine **Güneş**'in Almanca öğrenmeyi öncelikli sorun olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu onun evsahibi toplumla ilişkisinde göçmen sosyal ağları içinde sınırlı kalmayı istemeyen mücadeleci göçmen habitusunun açık ifadesidir. Dolayısıyla **Güneş**, Almanca öğrenmeyi, iş bulmayı ve akrabalarının yanından ayrılarak sadece göçmenlerden oluşmayan bir çevreye yerleşmeyi birleştirdiği bir stratejik yönelim geliştirir:

Ancak benim çocuğum var. Çocuğum olduğu için, finansal problemler, tabi ki geçinmek zorundasınız. Üniversite eğitimi olmuyor. Üniversite eğitimi yaptığınız zaman herhangi bir şekilde sosyal yardımlardan yararlanma şansınız yok ama meslek eğitimi yaparsanız, meslek eğitiminin farklı bir konumu var. Orada bir miktar finansal yardım alıyorsunuz. Ama akademik eğitimde yardım olayı yok. Saatler ona göre. Çocuğun yuvada olduğu saatlerde gidebileceğim şeyler belliydi. O yüzden burada bilgisayarla ilgili bir eğitime başladım. Başladığımda tabi böyle dil konusunda, tek tek böyle, harf harf, sıra sıra yazıp hepsini tercüme edip de bütün gece çalışıp, haftasonları oturup çalışıp o şekilde o eğitimi tamamlamış oldum. Asosyal bir şekilde yaşayarak, haftasonu tatillerde daha çok ders çalışarak geçiriyordum zamanımı.

Güneş içine girdiği yönelimde yoğun çabalar sonucunda Almanca öğrenmeyi, bir iş bulmayı ve bu arada da sosyal devlet imkânlarından faydalanarak geçimini sağlamayı başarmıştır. Bilgisayar kursunu tamamladıktan sonra bir işe girmiş ve daha az sayıda Türkiyeli göçmenin yaşadığı bir bölgeye taşınarak evsahibi toplumla daha açık bir ilişki geliştirme yoluna gitmiştir.

Dengiz ve **Güneş**'in göç öncesi kültürel sermayeleri Almanya'ya geldiklerinde değer kaybetmiştir. Söz konusu statü kaybı neticesinde **Dengiz** yeniden bir diploma almaya yönelirken **Güneş**'in biyografik deneyimi, göç sonrasında mevcut sosyal sermayesinin engelleyici niteliğini ve kültürel sermayesinin yetersizliğini görüp, kararlı ve

becerikli bir şekilde yeni bir sosyal ve kültürel sermaye birikimi stratejisine yöneldiği bir seyir izlemiştir. Her ikisinin de yeni stratejilerinde güçlü eğitim habituslarının etkisi dikkat çekicidir: Temel yaşamsal sorunlarıyla ilgili eğitime dayalı çözüm yollarına yöneldikleri görülmektedir.

Yetişkin eğitimi literatüründe, geçmiş eğitim deneyimlerinin uzunluğunun yetişkinlikte eğitime katılma eğilimini artırdığı bilinmektedir (Lowe, 1985; Bağcı, 2015). Bu eğilime ‘Matthew İlkesi’ denilmektedir (Boeren, 2009; Bağcı, 2019). **Dengiz** ve **Güneş**’in göç öncesi yükseköğretim deneyimlerinin onların eğitim habituslarının güçlü olmasına yol açtığı düşünülebilir. Bu nedenle her ikisi de göç sonrası statü edinme stratejilerinde eğitime merkezi bir yer vermişlerdir. Her ne kadar göç öncesi kültürel sermayeleri, göç sonrasında değer kaybetmiş olsa da, onların kendilerine önerilen düşük sosyo-ekonomik statüye karşı eğitim aracılığıyla mücadele ederek yukarı doğru hareket etmelerinde önemli bir işlev gördüğü iddia edilebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi göçe bağlı oluşan sosyal alanda yer alan her bir aktör daha iyi bir konum elde etmek için kendi yönelimleri doğrultusunda eylemde bulunur ancak nihayetinde evsahibi evsahibi olduğundan sembolik şiddet göçmenler üzerinde uygulanır ve bu ilişki içinde göçmenin seçeneklerinden biri elindeki kozları artırmaya yönelmektir (Bourdieu & Wacquant, 1992: 167). Yetişkin eğitime yönelmek, göçmen habitusunun nasıl şekillendiğine bağlı olarak ortaya çıkabilir veya çıkmayabilir. **Dengiz** ve **Güneş**’in anlatıları, mücadelecı göçmen habituslarına işaret etmektedir. Her ikisi de göç sonrası yaşam stratejilerini geliştirirken, kendilerine evsahibi toplum tarafından sunulan sınırlı sosyo-ekonomik statüyü kabul etmemiş ve yetişkin eğitime katılarak sahip oldukları kültürel sermayeyi artırmaya ve daha iyi bir sosyo-ekonomik statüye ilerlemeye yönelmişlerdir.

Katılmama: Histeresis, İtaat ve Kapanma

Göçmenler açısından en yaygın katılma örüntüsünün katılmama olduğu bilinmektedir (Desjardins, Rubenson and Milana, 2006: 73). Evsahibi toplumun kendilerine önerdiği düşük sosyo-ekonomik statüyü kabul etmeyerek eğitim aracılığıyla mücadele etmeye yönelen yukarıdaki örneklerde **Dengiz** ve **Güneş**'in Türkiye'den getirdikleri kültürel sermayelerinin etkisi açıktır. Türkiye'den üniversite mezunu olarak geldiklerinde hâlihazırda güçlü bir eğitim habitusuna sahip oldukları için Almanya'da içine girdikleri farklı durumda yeni bir yaşam stratejisi geliştirirken eğitim onlar için bir seçenek olmuştur. Fakat bu iki örnekten, kendi ülkesinde üniversite mezunu olan her göçmenin göç sonrası eğitime yöneldiği sonucu çıkarılamaz. Göçmen ailelere yönelik bir kültürlerarası sosyal hizmet projesinde yarı-zamanlı olarak çalışan **Ece**'nin hayat hikâyesi buna bir örnektir. **Ece** 50 yaşlarındadır ve bir çocuğu vardır. Çoğu Türkiyeli göçmenden daha iyi olmakla birlikte akıcı bir Almancası olduğu söylenemez. Almanya'da doğmuştur fakat iki kere Türkiye'ye iki kere de Almanya'ya olmak üzere toplam dört kez göç etmiştir. Türkiye'de üniversitede ekonometri bölümünü bitirmiştir fakat kısa süre önce başladığı mevcut yarı-zamanlı işine kadar hiçbir işte çalışmadığından diplomasını hiç kullanmamıştır. **Ece** görüşme sırasında defalarca bu durumdan duyduğu pişmanlığı ifade etmiştir.

Dört göç deneyiminde de **Ece** karar alan değil karara uymak zorunda kalan kişi olmuştur. İlk seferinde 5 yaşındadır ve Almanya'da işçi olan ailesi onu Türkiye'ye akrabalarının yanına geri göndermiştir. İkinci seferde üniversiteyi bitirdikten sonra Almanya'da yaşayan Türkiyeli bir göçmenle evlenmiş ve onun isteğiyle Almanya'ya geri dönmüştür. Üçüncü göç, **Ece**'nin eşinin çocuklarını Türkiye'de yetiştirme ısrarı üzerine gerçekleşmiştir. Sonuncusunda ise eşi Türkiye'deki yaşam koşullarına alışamadığı için Almanya'ya geri dönmek istemiştir. Çoklu göç deneyiminin her aşaması **Ece** için sorun olmuştur:

... ilk başlar benim için çok zordu yani Almanca bilmiyorsunuz. Türkiye’de alıştığınız bir ortam. Bir de daha idealist oluyorsunuz, okulu bitirmişsiniz. Önünüzdeki hedef bir iş hayatı çalışma hayatı düşünüyorsunuz. Bir de ekonometri bölümü benim en sev- yani benim istediğim bir bölümdü. Hep de böyle hani olur mu gözüyle baktığım bir şeydi. Ama buraya geldiğinizde en büyük sorun dil olduğu için o çalışma hayatını ikinci plana atmak zorunda- hatta üçüncü plana atıyorsunuz. Bi de yeni evlisiniz. Evlilik denilen müesseseyi tanımaya çalışıyorsunuz. Yani napabiliyorum ben burda mıyım nerdeyim konumum nedir. Ve ilk geldiğimde eşim de öğrenciydi. Biz iki sene, tabi iki sene yaklaşık burada, ben burda derken’de yüksek okul baabında bir okul Volkshochschule dedikleri bir okulun Almanca kurslarına gittim. Gelir gelmez oraya başladım. Almanca kurslarını bitirdikten sonra biraz daha sosyalleşebiliyorsunuz. İşte biraz bi Almanla konuşurken, daha onun ne demek istediğini ya da onun mimiklerinden size neyi söylemek istiyor onları anlıyorsunuz. Çünkü ilk başlarda öyle oluyordu ki eşim hem öğrenciydi hem bir ailesi var, yani biz vardık, ben vardım. Geçindirmek zorunda olduğundan haftasonları çalışıyordu. Bir tek ben kayınvalide ve görümcemle işte bişeyleri paylaşabiliyordum. Eşimle çok bişey paylaşamıyorduk. Ben bi alışverişe gittiğimde bi Türkçe konuşan birini duyduğumda peşine gidebiliyordum. Yani tanıyım tanımıyım, sadece hani Türk sesi kulağıma çalınсын diye

Ece Almanya’ya geldiği her iki seferde de Almanca kursuna başlamış fakat ilkinde çocuk doğurduğu için, ikincisinde de, kendi deyişiyile kızına karşı sorumluluklarını yerine getirebilmek için kursu yarım bırakmıştır. Almanca bilmemesi, sadece eşinin aile çevresinden oluşan bir sosyal sermayeye sahip olması ve geleneksel aile yapısı nedeniyle yüklendiği ev içi sorumluluklar **Ece**’nin içe dönük bir yönelim geliştirmesine yol açmıştır.

Almanya’ya ilk göçte karşılaştığı sorunlardan edindiği deneyim, **Ece**’nin ikinci sefer gelişinde işini kolaylaştırmamıştır. İkinci gelişi de onun için travmatik bir etkiye sahiptir çünkü ilk dönem eşini Türkiye’de bırakarak çocuğuyla yalnız gelmek zorunda kalmıştır:

... tekrardan Almanya’ya geldik. Almanya’ya gelişimizde önce ben gelmek zorunda kaldım bu sefer. Eşim çünkü hala

çalışıyordu. Ordaki işlerini halletmesi gerekiyordu. Kızımın da burda acilen bir kreşe başlaması gerekiyordu çünkü ilkokul yaşına gelmiş ve Almancası yoktu. O yüzden önden ben geldim. Bremen’de kayınvalidemler yaşıyorlar. Onların yanında kaldım. Kızımı hemen işte bir kreşe yazdırdık, o kreşe gitti. O dönem de ayrı bir zorluktu. Belki bir üç ay biz kızımınla burda tek kaldık. Ama o üç ay bana ömrümden otuz sene gibi geliyor hep geriye dönüp baktığımda

Almanya’ya her iki gelişinde de geçiş aşamasının **Ece** için travmatik olduğu görülmektedir. Göç sonrası deneyimleri **Ece**’nin habitusunun yeni girdiği alanda dışa dönük ve mücadeleci bir gelişim seyri izlemediğini göstermektedir. Ayrıca **Ece** örneğinde Matthew ilkesi işlememiştir: Türkiye’den aldığı bir üniversite diploması olmasına rağmen Almanya’da stratejik olarak, başka bir deyişle göç sonrası yaşam koşullarını belirleyecek biçimde hiçbir eğitim faaliyetine yönelmemiş, gittiği Almanca kurslarını da tamamlamamıştır. Türkiye’de iken etkin olduğu anlaşılan eğitimsel habitusu Almanya’ya geldikten sonra içine girdiği yeni koşullar karşısında işlevini yitirmiştir. **Ece**’nin Türkiye’den getirdiği kültürel sermayesini yok saydığı, sınırlı bir sosyal sermaye birikimine sahip olması nedeniyle eşine bağımlı kaldığı ve evsahibi toplumla zorunlu koşullar dışında bir ilişki kurmadığı görülmektedir.

Göçmenler evsahibi toplumla ilk temas ettiklerinde, başka bir deyişle belli bir sosyal alandan tamamen başka bir sosyal alana girdiklerinde, habituel pratiklerinde bir farklılaşma yaşanır. Göç süreci genelde önceki referans çerçevelerini ve biyografik bilgi ve kavrayış repertuarlarını sekteye uğratar (Morrice, 2012: 2-3). Bourdieu, alan ve habitus arasındaki bu tip uyumsuzluk durumlarına ‘*histeresis*’ der (Hardy, 2008: 132). Alan aniden değiştiğinde, toplumsal eyleyicilerin habitusu, yeni gelen alanı tanımak, ona tutunmak ve orada pozisyon elde etmek için yeni tutum ve pratiklere ihtiyaç duyar (Nowicka, 2015: 13). Aslında habitus her zaman bir dönüşüm içindedir: İçinde olduğu nesnel koşulların benzerleriyle karşılaştığında, kasıtsız olarak

mükemmel bir uyum sağlar (Bourdieu & Wacquant, 1992: 101) ancak alan ve habitus arasında bir uyumsuzluk varsa habitus sonradan gelen yapıya kendisini uyarlamaya çalışır. Buna *Histeresis etkisi* denir.

Dengiz, Güneş ve **Ece**'nin hayat hikâyeleri *Histeresis* etkisinin göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerini nasıl etkilediğini göstermesi bakımından anlamlıdır. **Ece**'nin göç sonrası girdiği ortam, habitusunu, evsahibi toplumla kısıtlı bir ilişkiye dayanan ve tercihen göçmen sosyal ağları içinde toplumsallaşmaya yönelen içe dönük ve itaatkâr bir biçimde dönüştürdüğünden, Türkiye'den bir üniversite diploması, başka bir deyişle güçlü bir kültürel sermaye ile gelmiş olmasına rağmen yetişkin eğitime yönelmemiştir. Bu aynı zamanda *Histeresis* etkisinin Matthew etkisini geçersizleştirmesi bakımından da dikkat çekici bir örnektir. Buna karşılık **Dengiz** ve **Güneş**'in habitusları, kendilerine sunulan düşük sosyo-ekonomik statüyü kabul etmeyen ve kültürel sermayelerine uygun biçimde eğitim aracılığıyla daha iyi statü için mücadeleye girişen bir biçimde uyarlandığından, yetişkin eğitimi onlar için bir seçenek olmuştur.

Göçmen sosyal ağları içine kapanarak evsahibi toplumla sınırlı ilişki kurmanın başka bir örneği de **Dilek**'tir. **Dilek** 1971'de Türkiye'de, Almanya'da çalışmakta olan eşiyle evlenmiş ve iki çocuk sahibi olmuştur. Aile birleşimi 1979 yılında gerçekleşmiş ve göç sonrası 5 çocuk daha doğurmuştur. **Dilek**'in biyografik anlatısının iki temel konusu vardır: Birincisi, çocuklarını yetiştirirken yaşadığı zorluklar; ikincisi de eşinin göç sonrasında kendisini eve kapatarak tecrit etmesi:

Benim için gelmek kolay oldu, aile birleşmesi. Vize istemiyodu o zamanlar. Virane bi ev, 40 m²'de 7 çocukla... hayatım mahvoldu. Yerlerde yatıyolardı, bi giysi dolabı koyacak yer bile yoktu. Gymnasium'a gidiyorlardı, Anadolu Lisesi ile aynı. Eşyalarını koyacak bi yerleri bile yoktu. Market torbalarında taşıyolardı kitaplarını, defterlerini. Gündüz onlara yardım ediyodum, geceleri ağlıyodum. Çok acılar çektik. Ters kafalı bi adam. Boyuna posuna baktık geldik. Çok kabaydı... Bana her şey yasaktı. Beni Türkiye'ye

göndermedi yedi yıl. Yedi yıl sonra yedi çocukla gönderdi, kendisi gelmedi... Bu muydu hayat? Bu muydu Almanya?

... çalıştım ama farklı. Beni kâğıtla çalıştırmadı¹. İşine gelmediğini söylerdi. Bak şimdi bir emekli maaşım bile yok. Param yok. Hükümet 7 çocuğa baktığım için bana 150 lira verdi. Beni onlar çağırdılar, ben asla öyle hükümet kapısına gitmem. Şimdi 70 yaşındayım ve hala çalışıyorum. İki saatlik günlük temizlik işlerinde.

Anlatısından anlaşılacağı üzere **Dilek** göç deneyiminden ve hatta bütün olarak biyografik deneyiminden memnun değildir. Evliliği hayat akışında en temel belirleyici olmuştur. 7 çocuğa bakmak zorunda olmak ve eşi tarafından tecrit edilmiş bir hayata zorlanmak **Dilek**'in göçmen habitusunun son derece içe kapalı gelişmesine ve evsahibi toplumla hiç ilişki kurmamasına yol açmıştır. İki saatlik günlük temizlik işleri gibi güvencesiz ve geçici işler dışında evsahibi toplumla hiçbir ilişkisi olmadığı için Almanca öğrenme veya herhangi bir eğitime katılma durumu da olmamıştır:

Almanca, kursa yollamadı beni. Gelir gelmez istedim. Abim işte, kitap getirdi iki tane. Kitaplardan rakamları, kelimeleri. Kelime zenginliğim çok. Cümle kurmada tabi ki zorlanıyoruz. Hala zorlanıyoruz. Çünkü var gelmek, yok gelmek, diye biliyoruz ya biz. Hepsini şey yapmıyorum ama 66 yaşla, o yıllarda yollamadığının inadına, 66 yaşla kursa yazıldım, geldim. Artık karışmıyo bize. Artık pili bitti. 1 seneden fazla gittim. Daha da çok şeyler öğrendim yani. En azından küçük bişeyleri yazabiliyosun. O zaman yazmada zorluk çekiyoduk. Ben yani, yaşım elverse inadına daha çok şeyler yaparım da 70 yaşadım. 46 doğumluyum. Artık bitti.

Dilek'in 66 yaşında bir Almanca kursuna katılması, kültürel sermayeden daha çok, evlilik sonrası içinde girdiği son derece geleneksel aile ilişkisi içinde daha önceden imkân bulamadığı bir sosyal sermaye yatırımı olarak düşünülebilir. Fakat bu yatırım da evsahibi toplumla kurmayı tasarladığı bir geniş ilişkiyi hedeflememektedir:

Kurs çok güzeldi ya. Hepimiz Türktük. İçimizde yabancı hiç yoktu. Çok güzeldi yeni şeyler tanıdık. Daha güzel oluyo yani. Temeline iniyosun tabi ki. Almanca, biz sadece diyorum ya Tarzanca öğrenmiştik. Orda bize bilmediğimiz çok şeyler öğretildi. Ben severek, kaç defter doldurdum. Aynen ilkokul çağları gibi. Güzeldi. Ha hepsini anladın mı de. Bu kafa, bu kadar yaşla.

Görüldüğü üzere **Dilek**'in 66 yaşında gittiği Almanca kursu, evsahibi toplumla ilişkisini geliştirmekten çok geç dönemde içine girdiği göçmen ilişki ağlarındaki bir sosyalleşme pratiğidir. Evsahibi toplumla zorunlu haller dışında temas etmek gündeminde değildir.

Dilek'in göçmen habitusunun şekillenmesinde *Histeresis* etkisine ilişkin özgün deneyimi belirleyicidir. Göç sonrası yeni girdiği sosyal alanda eşi tarafından tecrit edilmiş ve yaşadığı sınırlama nedeniyle evsahibi toplumla hiçbir ilişki geliştirememiştir. Anlatısından, göç ve evlilik öncesi yaşantısının sosyal ve kültürel olarak oldukça hareketli olduğu, aile çevresinde herhangi bir tecrit/kapatma yöneliminin olmadığı, bu duruma göç ve evlilik sonrasında maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Özgün *histeresis* deneyimi onu ev içine kapatmıştır. Biyografik anlatısına göre **Dilek** *histeresis* içinde sıkışıp kalmış, evsahibi toplumla ve hatta Türkiyeli göçmenlerle bile bir ilişki geliştirme imkânına sahip olmadığından yetişkin eğitime de yönelmemiştir. Ancak seneler sonra Türkiyeli göçmenlerle geliştirdiği ilişki aracılığıyla sınırlı bir sosyal sermaye yatırımı olarak Almanca kursuna katılmıştır.

Ece ve **Dilek**'in göçmen habituslarının ve dolayısıyla yetişkin eğitime katılma tutumlarının gelişiminde bir toplumsal cinsiyet boyutu da olduğu açıktır. **Ece**'nin üniversite mezunu olmasına rağmen göç sonrası eğitim habitusunun işlevsiz kalmasında evlilik sonrası edindiği toplumsal cinsiyet rolünün etkisi görülmektedir. **Ece**, gerek göç kararlarının alınmasında gerekse de göç sonrası habituel pratiklerinin şekillenmesinde eşinin belirleyici olduğu bir yönelim çerçevesi

geliştirmiştir. Aynı durum, Türkiye'den güçlü bir kültürel sermayeyle gelmemiş olan **Dilek** için de geçerlidir. Her iki durumda da toplumsal cinsiyet rolleri *histeresis* deneyimiyle birleşerek **Ece** ve **Dilek**'in göçmen habituslarının içe dönük biçimde şekillenmesinde ve göç sonrası deneyimlerinin ev içi sorumluluklarıyla sınırlandırılmasında etkili olmuştur.

Ece ve **Dilek**'in göçmen habituslarındaki ve buna bağlı olarak gelişen yetişkin eğitime katılma yönelimlerindeki toplumsal cinsiyet etkisi, siyasi mülteci olarak 20 sene önce Almanya'ya gelmiş olan **İsmail**'in hayat hikâyesi ile karşılaştırıldığında daha da görünür olmaktadır. **İsmail**'in neredeyse hiç eğitim geçmişi yoktur ve göçmenlik deneyimi boyunca çeşitli işlerde vasıfsız işçi olarak çalışmıştır. Almancası bozuktur. Eğitim habitusu o derece zayıftır ki görüşme sırasında eğitimle ilgili neredeyse hiçbirşey söylememiştir. Şimdi 50'li yaşlarında yeniden işsiz kaldığı için, işçi bulma kurumunun onu zorunlu tuttuğu bir Almanca kursuna devam etmektedir. Kursun hedefi vasıfsız pozisyonlarda çalışacak göçmenlere asgari Almanca becerilerini edindirmek ve ardından da onlara iş bulmaktır. **İsmail**, iltica için başvurduğu ilk dönemde zorunlu bir meslek kursuna katılmıştır. Yetişkin eğitimi deneyimi zorunlu iş edindirme kurslarıyla sınırlıdır:

Almanya'ya geldim beni fortbildung diye bir şeye gönderdiler. Bu kaynak şeyi kaynak yapma şeyi oraya gittim beni iki-iki ay filan yani bazı şeyleri öğrendim. Almancam yetersiz olduğu için alamadılar. O zaman 98'de filan sonra bir bisiklet fabrikasına girdim orda bi iki üç sene çalıştım orda fabrikada öğrendim bisiklet montaj yapmasını... Orda girdim beni aldılar işe tabi bunlar devlet şey yapıyor o işi devlet veriyordu. Onlar parçalar geliyordu sana öğretiyordu, ordaki öğretmenler. Nasıl monte ediliyor, nasıl şey yapıyorlar, orda bi iki ayda öğrendim. Hem de iyi derecede öğrendim. Sonra bi sene sonra beni şey yaptılar. Sadece ben alıyordum, test yapıyordum. Onlar yapıyordu, ben götürüp test yapıyordum.

İsmail'in anlatısı, eğitime stratejik bir anlam ve beklenti yüklenmediğini göstermektedir. Hayatı boyunca 4 kez göç etmiştir: Birincisi,

Türkiye’de 15 yaşında doğduğu şehirden İstanbul’a göç etmesi; ikincisi, askerlik sonrası İsviçre’ye gitmesi; üçüncüsü, İsviçre’den Türkiye’ye geri dönmesi ve dördüncüsü de iltica etmek için Almanya’ya gitmesidir. Türkiye’ye geri dönüşü dışında, **İsmail**’in göçe bağlı temel biyografik yönelimi ekonomik durumunu iyileştirmektir: Daha iyi sosyo-ekonomik koşullar için eğitimi hiçbir zaman bir seçenek olarak düşünmemiş fakat göç etmeyi tercih etmiştir. Zayıf eğitim habitusunun sonucu olarak sadece resmi iş edindirme kurumlarının zorunlu dil ve mesleki eğitimlerine katılmış, dolayısıyla her zaman güvencesiz geçici işlerde çalışan vasıfsız bir mavi yakalı olarak kalmıştır. Hedeflediği ve kimi dönemlerde başardığı ekonomik ilerleme daha yüksek bir sosyo-ekonomik statüye geçişten değil, döviz kurunun daha değerli olduğu bir ülkeye göç etmekten kaynaklanmıştır.

Ece ve **Dilek**’in aksine, görüşmesinde **İsmail**’in eşinden neredeyse hiç bahsetmemesi dikkat çekicidir. **Ece** ve **Dilek**’in göçmen habituslarının ve yetişkin eğitime katılma tutumlarının şekillenmesinde görülen toplumsal cinsiyet etkisi burada açığa çıkmaktadır: Söz konusu üç kişi de katılmama yönelimi içinde bulunsa da **İsmail**’in evsahibi toplumla sınırlı ilişkiye dayanan göçmen habitusunun gelişiminde evliliğinin veya eşinin hiçbir etkisi yoktur. **İsmail** için belirleyici olan daha çok eğitim habitusunun zayıflığıdır. Onun, evsahibi toplumun kendisine sunduğu sosyo-ekonomik statüye rıza göstermesi, **Ece** ve **Dilek** gibi eve kapanmasına neden olmamıştır. **Ece** ve **Dilek**’in yetişkin eğitime katılmamaları ve fakat **İsmail**’den farklı olarak eve kapanmalarındaki etken toplumsal cinsiyettir.

Sonuçta **Ece**, **Dilek** ve **İsmail**, farklı dolayimler da olsa, evsahibi toplum tarafından sunulan sosyo-ekonomik statülerini kabul etmişlerdir. Göçmenlerle ve hatta **Ece** ve **Dilek** için ev içiyle sınırlı bir sosyal sermayeyle yetinmişler, eğitime yönelmemişlerdir.

İhtiyatlı Katılma: Zaman Alan Bir Yönelim

Araştırmanın bulguları, mücadeleci ve itaatkâr katılma yönelimlerinin arasında bir de ihtiyatlı bir yönelim ortaya çıkarmaktadır. **Esin** 60 yaşlarında emekli bir işçidir. Vasıfsız bir mavi yakalı olarak uzun yıllar boyunca ağır koşullar altında çalışmıştır. Birkaç aylık bir ziyaret sonrasında Almanya'ya göç etmek onun için, kendi deyişiyle, bir genç kızlık hayali olmuştur. Bu hayalini gerçekleştirmek için, ailesinin itirazlarına rağmen 16 yaşında evlenmiş ve eşini Almanya'ya göç etmeye ikna etmiştir. Tüm resmi başvuru işlemlerini kendisi yapmış ve yaşı dolar dolmaz da, döneme özgü sınırlılıklar nedeniyle eşini Türkiye'de bırakarak Almanya'ya tek başına göç etmiştir.

Göç etmeden önce duyduğu Almanya ve özellikle de Alman erkekler hakkındaki söylentiler **Esin**'de önyargılar oluşturmuştur:

Geliyon dilini bilmiyon, dişini bimiyon. Karşındaki insanın kim olduğunu bilmiyon. Güvenemiyon. Bay olsun bayan olsun. Türkiye'de de bize böyle anlatmadılar. Başka türlü anlattılar. Gelirken de o fikirle geliyon zaten. Biz geldiğimiz zaman lojmanda kapının arkasına masa sandalye ne varsa dayıyoduk. Tıkırtı olursa duyalım diye. Sanki herkes bizi gözetliyo. Korku yani. Adamlar hemen kızları öpüyomuş. Almanları diyolar. Biz de hemen arkadaşlarla kapının arkasına masayı çekerdik. Sandalyeleri koyardık. Tıkırtı olduğu anda duyacağım. Arkadaşlar geldikleri zaman sakın ha Türkiye'de söylenenlere inanmayın, yok böyle bişey diyodu ama. Senin kafana bi kere Türkiye'de yerleştirmişler. Onu atmak artık çok zordu bizde.

... Dört arkadaşlık. Ancak trenine binince tanıştık birbirimizle. Buraya kadar yolculuk ettik. Bizi bi tercümanla bi taksici karşıladı ve lojmana götürdüler, bayanların lojmanına. Fakat biz taksiye binmekte falan bayağı korktuk. Almanya'da şöyle oluyo, böyle oluyo deyince. Yok Almanlar götürüyomuş, şöyle ediyomuş. Biraz da biz korkuyla geldik ama hiç bişeyle de karşılaşmadık.

Göç öncesi söylentilere dayanan korku **Esin**'in Almanya'ya gitmesine engel olmamış fakat evsahibi topluma dönük tutum ve davranışlarını ilk günden sınırlandırmasına yol açmıştır. **Esin** bu söylentilerin

kendisinde oluşturduğu önyargıları zaman içinde kendi deneyimleriyle fark ettiğini ifade etmektedir fakat anlatısı, başlangıç döneminde araya koyduğu mesafenin ilerleyen dönemlerde evsahibi toplumla arasında sosyal ve kültürel engeller oluşturduğunu göstermektedir.

Diğer görüşmeciler gibi **Esin** de ilk geldiğinde para biriktirip, bir süre sonra Türkiye'ye geri dönmeyi planlamıştır. Bu nedenle ilk dönemlerde Almanya'ya hiçbir ekonomik, sosyal, kültürel yatırım yapmamıştır. Dolayısıyla başta Almanca öğrenmek olmak üzere, Almanya'da yerleşikleşmek için gerekli yaşam becerilerini geliştirmeye yönelmemiştir.

Burada bu dil sorunları oldu. Dil kurslarına gittim biraz. O anda tabi ilk sıralarda gitmedim. Bu 50 yaşından sonra gittim. Çünkü o zamana kadar hep bi kesin dönüş fikri Türkiye'ye vardı. Hep bi gideceğim, gideceğim, gideceğim. Fakat hep çalışmakla, hep bi ek iş. Şimdiki aklım olsa hiçbir ek işe bakmadan, diyelim günde 8 saat çalışıyodum, ondan sonra da 6'dan sonra, geliyodum 4'te eve. 6'ya kadar evde duruyoduk. Bişeyler hazırlayıp çoluğa çocuğa ondan sonra da hadi gideyim bi temizlik işine. İki saat de orda çalışıyorum. Geldin 8'de. Kendine ne hayrın olur, evdeki çoluğa çocuğa ne hayrın olur. Ama şimdiki aklım olsaydı, 2 saat o temizlik işine gideceğime keşke bi Almanca kursuna gitseymişim. En baştan. Ama en baştan.

Esin Almanya'ya geldikten yaklaşık 32 yıl sonra Almanca kursuna gitmeye karar vermiştir. O zamana kadar fabrikadaki çevirmen ve Almanca konuşabilen Türkiyeli arkadaşları ile sorunları çözmüştür. Şimdi sadece günlük ihtiyaçlarını halledebilecek düzeyde bozuk bir Almancaya sahiptir.

Esin'in göç öncesi neredeyse hiç eğitim deneyimi yoktur. Sadece temel eğitim almış ve sonra okulu terk etmiştir. Anlatısında bundan dolayı hiçbir pişmanlık ifadesi yer almamaktadır. Almanya'ya geldikten bir süre sonra ehliyet kursuna gitmiş ve araba almıştır. Araba kullanmak, Türkiye'ye arabayla gitmek ve Almanya'da verdiği yaşam mücadelesi

arasında güçlü ilişki kurduğunu gösteren sözdiziminden ehliyet kursuna gitmenin hayatındaki güçlendirici etkisi anlaşılmaktadır. Bunu dışında işyerinde kimi zorunlu ve gönüllü hizmetiçi eğitimlere katılmıştır. Ayrıca yine 50'li yaşlarında bisiklet kursuna gitmiştir.

Esin'in mücadeleci bir hayat hikâyesi vardır fakat onu yetişkin eğitimine katılma yönelimi bakımından mücadeleci olarak sınıflandırmak güçtür. Zira yetişkin eğitimi deneyimleri, ona evsahibi toplum tarafından önerilen sosyo-ekonomik statüyü yükseltmeyi hedefleyen birer kültürel sermaye yatırımı izlenimi vermemektedir. Aynı şekilde **Esin**'in itaatkâr ve kapanmacı bir katılma yönelimine sahip olduğu da söylenemez. Zira zorlu koşullar karşısında tek başına yaşamayı sürdürmeye dönük stratejik yönelimlere sahiptir. Fakat bu direngen yaşam stratejisi içinde, ehliyet kursu dışında, yetişkin eğitimine bir anlam ve beklenti yüklememiştir. Son derece sınırlı eğitim geçmişi ve ilk dönemlerde Türkiye'ye geri dönme planları nedeniyle evsahibi toplumla ilişkilerini geliştirmekteki isteksizliği onun eğitim habitusunun şekillenmesinde etkili olmuştur. **Esin** için yetişkin eğitimi yaşamının ilerleyen dönemlerinde, artık yerleşik hale geldiği Almanya'da hem evsahibi toplumla hem de Türkiyeli göçmenlerle geliştirmeye yöneldiği ilişkileri açısından bir müzakere niteliği taşımaktadır. **Esin**, göç sonrası ilk deneyimlerinde geliştirdiği içe kapalı yönelimi zaman içinde evsahibi toplumda daha yerleşik hale geldikçe aşmaya çalışmıştır. Yetişkin eğitimine, mevcut kültürel ve sosyal sermayesinin sınırlarını zorlamayı tercih etmeden, kendisine evsahibi toplum tarafından sunulan sosyo-ekonomik statüyü değiştirmeyi hedeflemeyen ihtiyatlı bir katılma yönelimi geliştirmiştir.

Sonuç

Almanya'da yaşayan Türkiyeli göçmenlerle yapılan biyografik anlatı görüşmelerinin Belgesel Yöntemle yorumlanması, göçmenlerin yetişkin eğitimine katılma yönelimlerinin, göçmen habituslarının nasıl şekillendiğine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Görüşülen

kişilerin anlatılarının karşılaştırılması ile yapılan anlam-oluşumsal tipleştirmede üç katılma yönelimi açığa çıkmıştır. Birincisi, göçe bağlı biyografik deneyiminin ilk döneminde yetişkin eğitime katılarak sahip olduğu kültürel sermayeyi artırmak ve daha iyi bir sosyo-ekonomik statüye geçmek için hareket eden mücadeleci göçmen yönelimidir. İkincisi, göçün ürettiği *Histeresis* etkisi ve/veya sahip olduğu kültürel ve sosyal sermaye nedeniyle içe dönük bir göçmen habitusu geliştirerek yetişkin eğitime katılmayan itaatkâr göçmen yönelimidir. Üçüncüsü, ilk geçiş aşamasında yaşadığı içe kapanmayı zaman içinde evsahibi toplumda yerleşikleştikçe mevcut kültürel ve sosyal sermayesinin sınırları dâhilinde aşmak için sosyo-ekonomik statüsünü değiştirmeyecek de olsa yetişkin eğitime katılan ihtiyatlı göçmen yönelimidir.

Göç sonrası biyografik deneyimi içinde mücadeleci bir göçmen habitusuna sahip olanlar eğer göç öncesinden yeterli bir kültürel sermayeye sahiplerse, evsahibi toplum tarafından kendilerine önerilen düşük sosyo-ekonomik statüyü kabul etmemekte ve daha ileri bir statüye geçmek için eğitime yönelebilmektedir.

Göçmenlerin yetişkin eğitime katılma davranışlarının şekillenmesinde sadece kültürel sermayelerinin etkili olmadığı, aynı zamanda göç sonrası ortaya çıkan *Histeresis* etkisinin nasıl deneyimlendiğinin de önemli olduğu görüşmelerden anlaşılmaktadır. Göç öncesi yönelim çerçevesi ve göçmenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye, göçmenliğin inşasında etkili olmakta, göçmen habitusu ve dolayısıyla yetişkin eğitime katılma davranışı da bu kulvarda gelişmektedir. Güçlü bir kültürel sermayeyle göç eden bir yetişkinin *Histeresis* etkisiyle kültürel sermayesinin işlevsiz kalması, katılmama davranışıyla sonuçlanabilmektedir. Göç öncesi kültürel sermayenin yetersiz olduğu durumlarda ise göçmen kaçınılmaz olarak evsahibi toplumla en düşük düzeyde ilişki kurmayı esas alan kapanmacı bir habitus geliştirebilmektedir. Tüm bunların üstüne bir

de eşitsiz toplumsal cinsiyet rolleri eklendiğinde kadınlar için sonuç izolasyon olmaktadır. Göçmenlerin yetişkin eğitime katılmamalarına yol açan habitusları, aynı zamanda onların, evsahibi toplum tarafından kendilerine önerilen düşük statüye de rıza göstermelerine neden olmaktadır.

Araştırma kapsamındaki biyografik anlatılardan mücadeleci ve itaatkâr katılma yönelimlerinin arasında yer alan ihtiyatlı bir yönelim de açığa çıkmaktadır. Yetersiz kültürel sermaye ve olumsuz *histeresis* deneyiminin göçmenlerin çoğunluğunda içe dönük, evsahibi toplumla mümkün olan en sınırlı ilişkiyi hedefleyen, sosyal sermaye yatırımlarını tümüyle göçmen sosyal ağları içinde yapan bir yönelim üreteceği düşünülebilir. Fakat kimi göçmenlerin zaman içinde ilk aşamalarda kapanmacı eğilimlerini aşmaya dönük hareket ettiği de görülebilmektedir. İhtiyatlı katılma yönelimine sahip göçmenler, göçmenliğin ilerleyen safhalarında, yetişkin eğitimi aracılığıyla evsahibi toplum içindeki konumlarını geliştirmeye yönelebilmektedirler ancak bu yönelim onların mevcut sosyo-ekonomik statülerini ilerletmeyi ve hâlihazırdaki sosyal ve kültürel sermayelerinin sınırlarını aşmayı hedeflememektedir.

Ortaya çıkan üç tip katılma yöneliminden göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki ilişkinin tek yönlü basit bir belirleme ilişkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki çatışmalı ilişkide oyunun kuralları evsahibi toplum tarafından belirlenmekte, göçmenler ise bu oyunda, sahip oldukları kültürel ve sosyal sermayeye dayanan bir varolma stratejisi geliştirerek oyuna katılmaktadır. Başka bir deyişle mesele göçmenin kültürünün evsahibi topluma ne kadar uyup uymadığından çok, aradaki mücadelenin nasıl seyrettiğidir.

Almanya'daki Türkiyeli göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerini ele alan bu araştırmanın bulguları, göçmenler ve evsahibi toplum arasındaki çatışmalı ilişkinin Türkiyeliler ve Alman toplumu

arasındaki etnisite temelli bir ilişkiden ibaret olmadığını da göstermektedir. Göçmenlerin yetişkin eğitime katılma yönelimlerinde eğitim geçmişleri, cinsiyetleri, göç öncesi yönelimleri, göç sürecini nasıl deneyimledikleri, içine göç ettikleri sosyal ilişkiler gibi pek çok etmen devreye girmektedir. Söz konusu çoklu deneyim katmanları içinde şekillenen yetişkin eğitime katılma yönelimi, 'Türkiyeliler' gibi genel bir kategoriye sığmayacak bir çeşitlilik arz etmektedir.

Göçe bağlı sorunların çözümünde eğitime anlam yükleyen her türlü yaklaşım söz konusu karmaşık dinamikleri hesaba katmak durumundadır. Göç edilen toplumun çeşitli yetişkin eğitimi hizmetleri sunuyor olması fakat göçmenlerin bu hizmetlerden faydalanmadıklarına ilişkin görüşler, eğitime katılma davranışındaki bu dinamikleri göz ardı eder ve resmin tamamını görmediği için yanlış çözümler üretir. Göç bağlamında yetişkin eğitiminde katılma sorununu daha geniş kapsamda ve tüm yönleriyle ele alacak çalışmalara bu yüzden ihtiyaç duyulmaktadır.

1. 'Kağıtla çalışmak' formel ve kayıtlı olarak çalışmak anlamına gelmektedir. Bu sayede sosyal güvence sahibi olmak ve bu örnekte önemli olduğu üzere, emekli maaşına hak kazanmak mümkün olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2015). Türkiye'nin Son Elli Yıllık Emek Göçü: Yorum, Eleştiri, Öngörü. M. Murat Erdoğan, Ayhan Kaya (Eds.) *Türkiye'nin Göç Tarihi – 14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye'ye Göçler*. ss.259-276. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Abadan-Unat, N. (2006). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulusötesi Yurttaşlığa*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Aydın, F. (2014). *Uluslararası İşgücü Anlaşmaları*. İndirme tarihi Eylül 14,2016.<https://www.csgb.gov.tr/media/2075/isgucuanlasmalari.pdf>. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Aydın, Y. (2016). *The Germany Turkey Migration Corridor. Refitting Policies For A Transnational Age*. Washington, DC: Migration Policy Institute
- Bağcı, Ş. E. (2019). Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on Immigrants. *Adult Education Quarterly*, 69(4),271–294. <https://doi.org/10.1177/0741713619848108>
- Bağcı, Ş.E. (2015). *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Barz, H., Tippelt, R. (2001). Learning and Education in the Context of Social Milieus - The Risks and Benefits of Social and Cultural Capital. ESREA-Conference: "Wider Benefits of Learning". İndirme tarihi Ağustos 18, 2016. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Barz/Tagungsbeitraege/Manuskript_ESREA_with_bibliography.pdf
- Bauer, M. (1996). The Narrative Interview: Comments on a technique for qualitative data collection. *London School of Economics and Political Science Methodology Institute Papers in Social Research Methods Qualitative Series no 1*. İndirme tarihi Kasım 24, 2016. <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/QualPapers/Bauer-NARRAT1SS.pdf>
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of social issues*. Vol.57, no.3, ss.615-631
- Boeren, E. (2009). Adult Education Participation: the Matthew Principle. *Filosofija-Sociologija*, vol 20, no.2, ss.154-161
- Bohnsack, R. (2014). Documentary Method. Uwe Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analyses* (ss.217-233). London: Sage Publications
- Boshier, R. (1977). Motivational Orientations Re-visited: Life Space Motives and Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, Vol 27, Issue 2, ss. 89 – 115
- Bourdieu, P. (2013). *Outline Of A Theory Of Practice*. Cambridge: University Press
- Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice*. Stanford University Press
- Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*, Vol. 14, No. 6. (Nov., 1985), ss. 723-744

- Bourdieu et al. (1999). *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992). *An Invitation To Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press
- Castles, S., Kosack, G. (1973). *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*. London: Oxford University Press
- Clark M.C. & Rossiter, M. (2008). Narrative Learning in Adulthood. Sharan B. Merriam (Ed.), *Third Update on Adult Learning Theory* (ss.61-70). *New Directions For Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Costa, C. & Murphy, M. (2015). Bourdieu and the Application of Habitus across the Social Sciences. Cristina Costa and Mark Murphy (Eds.), *Bourdieu, Habitus and Social Research, The Art of Application* (ss.3-19), London: Palgrave MacMillan
- Desjardins, R., Rubenson, K., Milana, M. (2006). *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives*. Paris: UNESCO Publications
- Desjardins, R. (2010). Participation in Adult Learning. In Kjell Rubenson (Ed.) *Adult Learning and Education* (ss.205-215), Oxford: Elsevier
- Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology, Vol:44, Issue:4, ss.642-660*
- Gerdes, J., Reisenauer, E., Sert, D. (2012). Varying Transnational and Multicultural Activities in the Turkish–German Migration Context. Pirkko Pitkänen, Ahmet İçduygu, Deniz Sert (Eds.), *Migration and Transformation Multi-Level Analysis of Migrant Transnationalism* (ss.103-157). Netherlands: Springer
- Güvercin, G. (2015). Biyografik Araştırmalar ve Biyografik Anlatı Görüşmesi. Fatma Nevra Seggie & Yasemin Bayyurt (Eds.). *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (ss.172-184). Ankara: Anı Yayıncılık
- Güvercin, G. & Nohl, A.-M. (2015). Belgesel Yöntem ile Biyografik Anlatı Görüşmelerinin Yorumlanması. Fatma Nevra Seggie & Yasemin Bayyurt (Eds.). *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (ss.298-322). Ankara: Anı Yayıncılık
- Hardy, C. (2008). Hysteresis. Michael Grenfell (Ed.) *Pierre Bourdieu. Key Concepts* (ss.131-149), North Yorkshire: Acumen Publishing Limited
- Henry, G.T. & Basile, K.C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly, Vol: 44, Number: 2, ss.64-82*
- Houle, C.O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press
- Kaya, A. (2017). İstanbul, mülteciler için cennet mi cehennem mi? Suriyeli mültecilerin kentsel alandaki halleri. *Toplum ve Bilim, 140, ss.42-68*
- Ki-moon, B. (2016). One Humanity: shared responsibility. Report of the Secretary-General for the World Humanitarian Summit. İndirme tarihi Ocak 15, 2017.

<https://consultations.worldhumanitariansummit.org/bitcache/e49881ca33e3740b5f37162857cedc92c7c1e354?vid=569103&disposition=inline&op=view>

- Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komitesi
- Massey, D.S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., Taylor, J.E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, Vol:19, No.3, ss.431-466
- Maton, K. (2008). Habitus. Michael Grenfell (Ed.) *Pierre Bourdieu. Key Concepts* (ss.49-66), North Yorkshire: Acumen Publishing Limited
- Morrice, L. (2012). Learning and Refugees: Recognizing the Darker Side of Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, Vol: 63, Issue: 3, ss.251-271
- Nohl, A.-M. (2010). Narrative Interview and Documentary Interpretation. Ralf Bohnsack, Nicolle Pfaff, Wivian Weller (Eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research* (ss.195-218). Opladen: Barbara Budrich Publishers. İndirme tarihi Kasım 24, 2016. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/31725>
- Nohl, A.-M. (2009). *Kültürlerarası Pedagoji*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Nohl, A.-M & Ofner, U.S. (2010). Migration and Ethnicity in Documentary Interpretation: Perspectives from a Project on Highly Qualified Migrants. Ralf Bohnsack, Nicolle Pfaff, Wivian Weller (Eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research* (ss.237-264). Opladen: Barbara Budrich Publishers. İndirme tarihi Kasım 24, 2016. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/31725>
- Nohl, A.-M, Ofner, U.S, Thomsen, S. (2011). Almanya Dışında Eğitim Görmüş Yüksek Vasıflı Göçmenlerin Durumu Resmen Eşit Haklara Sahip Olarak İşgücü Piyasasına Giriş. Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke, Anja Weiß (Eds.), *Göç ve Kültürel Sermaye – Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya’da Yüksek Vasıflı Göçmenler* (ss.95-117). İstanbul: Kitap Yayınevi
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O., Weiß, A. (2011). *Göç ve Kültürel Sermaye – Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya’da Yüksek Vasıflı Göçmenler*. İstanbul: Kitap Yayınevi
- Nohl, A.-M. & Somel, N. (2016). *Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey*. New York: Routledge
- Nowicka, M. (2015). Bourdieu’s theory of practice in the study of cultural encounters and transnational transfers in migration. Berlin: Humboldt University. İndirme tarihi Temmuz 6, 2016. https://www.mmg.mpg.de/61309/WP_15-01_Nowicka_Bourdieu-theory.pdf
- Öztürk, H. & Kaufmann, K. (2009). Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany: An Empirical Analysis Based on Data from the German Socio-Economic Panel Study (SOEP). *European Educational Research Journal*, Vol: 8, N.2 ss.255-275

- Pitkänen, P. (2012). Introduction. Pirkko Pitkänen, Ahmet İçduygu, Deniz Sert (Eds.), *Migration and Transformation Multi-Level Analysis of Migrant Transnationalism* (ss.1-11). Netherlands: Springer
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, Vol:59, Number:3, (ss.187-207). DOI: 10.1177/0741713609331548
- Söhn, J. (2016). Back to School in a New Country? The Educational Participation of Adult Immigrants in a Life-Course Perspective. *Journal of International Migration and Integration*. Vol:17, Issue 1, ss.193-214. İndirme tarihi Kasım 4, 2016. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-014-0401-1>
- Şen, F. (2003). The Historical Situation of Turkish Migrants in Germany. *Immigrants & Minorities*, 22:2-3, 208-227, DOI: 10.1080/0261928042000244835
- UNHCR (2019). Global Trends: Forced Displacement in 2018. <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>
- United Nations. (2019). International Migration 2019: Wall Chart (ST/ESA/SER/A/431). United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/wallchart/docs/MigrationStock2019_Wallchart.pdf
- Villalba, M.A.C. (2008). Adult Education: Migration and Integration from an International Perspective. İndirme tarihi Ağustos 17, 2016. <https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-702008/migration-and-integration/adult-education-migration-and-integration-from-an-international-perspective-challenges-and-opportunities/>
- West, L., Alheit, P., Andersen, A.S., Merrill, B. (2007). Introduction: Why this Book, and Why Now?. Linden West, Peter Alheit, Anders Siig Andersen, Barbara Merrill (Eds.), *Using Biographical and Lifehistory Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives* (ss.11-26). Frankfurt am Main: Peter Lang

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Profili*

*Nursaç SERT**, Meral UYSAL****

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Halk Eğitimi Merkezleri’nde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin profilini ortaya koymaktır. Ortaya çıkan profil yönetici ve öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yapmalarına yardım etmek amacıyla yetiştirme sürecinde odaklanılması gereken yeterlikleri belirlemede faydalı olacaktır. Nitekim halk eğitimi alanı ve uygulamaları farklı alanlardan, farklı işler yapan profesyonellerden oluşmaktadır. Bu profesyoneller, çalışmalarını kendi yetiştirilme alanlarına göre ve kendi edim yollarıyla planlamakta ve

* ***The Profile of Principals and Teachers Working in the Public Education Centers of the Ministry of National Education in Turkey***

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

***Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, muysal@education.ankara.edu.tr / *Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education*

uygulamaktadırlar. Bu yüzden halk eğitimi alanında görev yapanlar için mesleki gereklilikler ve standartların geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Çalışmada Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Halk Eğitimi Merkezleri ele alınmıştır, yetişkin katılımının en yaygın ve sık görüldüğü, temel işlevi halk eğitimi etkinlikleri düzenlemek olan Halk Eğitimi Merkezleri ülke genelinde halk eğitimi faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Halk Eğitimi Merkezleri’nde farklı branşlarda ve kadrolarda yöneticiler ve öğretmenler görev yapmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Halk Eğitimi Merkezleri’nde görev yapan kadrolu yöneticilerin ve öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, branş, kıdem ve görevlerine dair bilgilere yer verilmiştir. Yaş, eğitim durumu, branş, kıdem ve göreve dair bilgiler Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı’ndan ham veri şeklinde elde edilmiştir. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında yüzde ve frekans kullanılarak analiz edilmiş, yorumlanmış ve tablolarla da verilerin gösterimine yer verilmiştir. Elde edilen verilere dayalı olarak; Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi Merkezleri’nde 2577 kadrolu yönetici ve 6017 kadrolu öğretmen olmak üzere toplam 8594 kadrolu personel bulunmaktadır. Halk Eğitimi Merkezleri’nde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyi, lise ile doktora arasında değişirken, lisansüstü öğretim gören yönetici ve öğretmen sayısı sınırlıdır. Ayrıca Halk Eğitimi Merkezleri’nde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yaşı 25 ve altı ile 51 ve üstü arasında değişirken, kıdemleri 5 yıl ve altı ile 31 yıl ve üstü arasında değişmektedir. Halk Eğitimi Merkezleri’nde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin branşları ise; sınıf öğretmenliği, el sanatları, giyim ve tekstil, yapı inşaat teknoloji gibi çeşitli branşları da içeren 20 başlık altında toplanmıştır.

Tüm verilerin analizi sonucunda Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Halk Eğitimi Merkezleri’nde kadrolu olarak görev yapan yönetici ve öğretmenlerin profili ortaya çıkarılmıştır. Buna göre; Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi Merkezleri’nde görev yapan kadrolu yönetici ve öğretmenler; çoğunlukla 36 ile 40 yaş arasında, lisans mezunu, toplam çalışma kıdemleri ve Halk Eğitimi Merkezi’nde çalışma kıdemleri 5 yıl ve altında, lisans eğitimini sınıf öğretmenliği veya el sanatları alanında tamamlamış kişilerdir. Halk Eğitimi Merkezleri’nde görev yapan yönetici ve

öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilkokula ya da ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlardan mezunken, diğer çoğunluk mesleki alanda öğretmen yetiştiren kurumlardan mezunlardır. Buna ek olarak, Halk Eğitimi Merkezleri'nde çalışan yönetici kadro çoğunlukla sınıf öğretmenlerinden oluşurken; öğretici kadro meslek öğretmenlerinden oluşmaktadır. Fakat yönetici kadronun Halk Eğitimi Merkezi'ndeki kıdemi öğretici kadroya kıyasla daha düşüktür. Sonuç olarak, Halk Eğitimi Merkezleri'nde görev yapan kadrolu yönetici ve öğretmenlerin profil bilgisi akademisyen, araştırmacı ve karar alıcılara halk eğitimi alanında mesleki gereklilikler ve standartlar geliştirilmesi için katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Halk Eğitimi, Yöneticiler, Öğretmenler, Profil, Halk Eğitimi Merkezleri

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the profile of principals and teachers working in the Public Education Centers of the Ministry of National Education in Turkey. The resulting profile will be useful in determining the competencies that need to be focused on during the training process to help teachers and administrators do their tasks effectively. As a matter of fact, the field of public education and its applications consists of professionals from different fields and doing different jobs. These professionals plan and implement their work according to their training areas and in their own way. In this context, there is a need to develop professional requirements and standards for those working in the field of public education. In this study Public Education Centers are discussed, Public Education Centers, whose main function is to organize public education activities, carry out public education activities throughout the country, where adult participation is most common and frequent. Principals and teachers in different branches and position works in Public Education Centers. In this context, information about the age, education level, branch, seniority and duty of the principals and teachers working in the Ministry of National Education Public Education Centers has been included. Information on age, education, branch, seniority and duty were obtained in the form of raw data from the Strategy Development

Department of the Ministry of National Education. Descriptive survey method was used in the study. The obtained data were interpreted based on percentage and frequency by using SPSS package program, and tables are presented with the data. Based on the data obtained, there are 8594 employees, including 2577 permanent principals and 6017 teachers in Public Education Centers of the Ministry of National Education in Turkey. The level of education of the principals and teachers varies between high school graduation and doctorate degree, while the number of Principals and teachers who had receive master degree is limited. In addition, the age of the principals and teachers varies between 25 and under and 51 and above, while their seniority varies between 5 and under and 31 and above. The branches of the principals and teachers have been gathered under 20 titles including various branches such as primary school teacher, handicrafts, clothing and textile, building and construction technology.

An analysis of all the data revealed the profile of principals and teachers working in Public Education Centers of the Ministry of National Education in Turkey. According to this, people who are staffed in Public Education Centers of the Ministry of National Education in Turkey, mostly between 36 and 40 years of age, bachelor's degree, total working seniority and working seniority in Public Education Center for 5 years and under, have completed their undergraduate education in the field of primary school teaching or handicrafts. While the vast majority of principals and teachers graduated from institutions training teachers for primary or secondary education, the other majority graduated from institutions training teachers in the professional field. In addition, while the principal staff working in Public Education Centers mostly consist of primary school teachers; the teaching staff consists of vocational teachers. However, the seniority of the principal staff in the Public Education Center is lower compared to the teaching staff. As a result, the profile of the principals and teachers working in Public Education Centers will contribute to the development of professional requirements and standards for academics, researchers and decision makers in the field of public education.

Keywords: Public Education, Principals, Teachers, Profile, Public Education Centers

Türkiye’de halk eğitiminin köklü bir tarihi vardır. Bu tarihe bakıldığında halk eğitimi ihtiyacı ilkçağlara kadar uzanmakta ve çeşitli etkinliklerde kendini göstermektedir. Her ne kadar bu etkinlikler halk eğitimi adı altında yapılmassa da günümüzde halk eğitimi anlayışıyla değerlendirilebilir. Hun, Göktürk ve Uygur Türklerinin tanrıları ve ölüleri için düzenledikleri dini törenler, Türk beylerinin düzenledikleri şölenler, av eğlenceleri birer halk eğitimi hareketi olarak kabul edilebilir. Orhun Yazıtları, Dede Korkut Masalları halk eğitiminde tarihe geçmiş canlı belgelerdir (Kılıç, 1968: 2). Yine bu dönem şamanlar, din adamları, Horasan erleri ve halk şairleri de birer halk eğitimcisi olarak kabul edilebilir. Bu dönemde örgütlü bir halk eğitimi olmasa da sözlü kültüre dayalı belirgin bir halk eğitimi anlayışı bulunmaktadır.

Selçuklular döneminde ise Ahilik teşkilatının önemli bir yaygın eğitim kurumu olduğu söylenebilir. Ahilik küçük esnaf, usta, kalfa ve çıraklardan oluşan kendi aralarında dayanışmayı ve dürüstlüğü ilke edinen ve ayrıca eğitilmeyi amaçlayan bir esnaf kuruluşuydu. Ahilikte, muallim ahi ya da pir denen öğreticiler tarafından iş dışında ve iş başında eğitim yapılmakta ve üyelerine dinin esasları, okuma yazma, insanlık terbiyesi, temizlik, ocağın düzeni ve geleneği, ilahiler, şiirler, raks, sufi kıssaları ve sözleri öğretilmekteydi (Akyüz, 2014: 52). Ayrıca bu dönemde Bacıyan-ı Rum adında kadınlar kolu da bulunan (Bayram, 2016: 68) Ahilik kent ve kasabalardan başka sınır boylarına kadar yayılmaktaydı (Köprülü, 1991:122). Bacıyan-ı Rum, Anadolu Kadınlar Birliği olarak da bilinmekte ve teşkilatına mensup kadınlar el sanatları, kültür, sanat ve edebiyatla ilgilenmekteydiler. Bu birlik mesleklerin icra edilmesini sağlayan sivil toplum örgütü gibi çalışmaktaydı. Bu dönemde hem muallim ahi hem de kadın kolu yapısının dönemin ruhuna uygun olarak halk eğitimcisi vazifesi gördüğü söylenebilir.

Osmanlı dönemine gelindiğinde eğitim öğretim denilince sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun Mektebi akla gelmektedir. Fakat halkın kendini geliştirdiği yaygın eğitim kurumları ve yolları da bulunmaktaydı. Halk kişilerden, kitaplardan yararlanarak kendini geliştirmekte ve kendini geliştiren ve yetiştirenlere ise hocasız âlim ya da mektepsiz münevver (aydın) denilmekteydi (Ergin, 1977: 375-382). Bu dönemde hocasız âlimlerin ya da mektepsiz münevverlerin halk eğitimcisi gibi görev yaptığı düşünülebilir. Osmanlı döneminde mevcut yaygın eğitim kurumlarına baktığımızda ise; hem genel eğitim ve konferans yeri hem de siyasi eğitim yeri olarak kullanılan camiler, mensuplarına musiki, raks, beden, ahlak eğitimi vermeyi ve onların fikri düzeyini yükseltmeyi amaçladıkları ölçüde tekke, zaviye ve dergahlar, cem evleri, yaren sohbetleri, sıra geceleri, kütüphaneler, sahaflar, kitapçılar, devlet adamlarının ve zenginlerin konakları, bilginlerin, ediplerin, sanatçıların evleri, bazı halktan insanların evleri ve kahvehaneler birer örnek olarak verilebilir (Akyüz, 2014: 107-111). Ayrıca orta oyunu ve hacivat/karagöz gibi tiyatro sanatları da halkın eğitimine katkıda bulunmaktaydı. Halk eğitimi faaliyetlerinde sözlü kültürden yararlanan Osmanlı Devleti'nde ordu, halk eğitimi açısından belirgin bir fonksiyonu da icra etmekteydi. Osmanlı Devleti'nin gelişme döneminde Hristiyan çocuklar devşirilerek, Acemi Oğlan Kışlaları'nda Türk ve İslam kültürüne göre yetiştirilmekteydi. Devşirilenler arasından yetenekli olanlar seçilerek Enderun okuluna alınmaktaydı. Ordu içinde sürdürülen bu faaliyetler, halk eğitimi çalışması olarak değerlendirilebilir (Kılıç, 1968: 6; Okçabol, 2006: 126). Yine bu dönemde halk eğitime yönelik ilk bilinçli eylemin, 15. yüzyılda esnaf çıraklarına okuma yazma öğretme etkinliği olduğu söylenebilir (Çalış, 1965: 7). Hem Selçuklu hem de Osmanlı Devleti Dönemi'nde medrese, lonca, ordu ve Ahilik teşkilatı yoluyla halk eğitimi sürdürülürken günümüzdeki modern halk eğitimi sistemine benzer bir anlayış ve örgütlenme bulunduğu görülmektedir. Böyle bir örgütlenme anlayışı,

günümüz halk eğitiminin örgütlenmesi ve meslekleşmesi açısından önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

Tanzimat döneminde halk eğitimi çalışmalarında geleneksel kurumların faaliyetlerinin yanı sıra bazı bilinçli çalışmaların da başlatıldığı görülmektedir. Bu dönem, basın-yayın faaliyetlerinin gelişmesi sonucu birçok gazete, dergi ve kitap yayımlanmıştır. 1 Kasım 1931'de Takvim-i Vekayi gazetesi (Yazıcı, 1983: 178), 1840'ta Ceride-i Havadis, 1860'ta Tercüman-ı Ahval çıkarılmıştır (Canip, 1928: 435). Bu dönem çıkarılan gazete ve dergiler halkın eğitilmesi üzerinde durmuşlardır. 1860'da kurulan Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye halka Fransızca, İngilizce, Rumca dersler ile hukuk ve iktisat dersleri vermiş, Mecmua-i Funun adlı bilimsel dergiyi yayımlamış ve kıraathane adında önemli bir kurum açarak halk eğitimi alanına katkıda bulunmuşlardır (Akyüz, 1990: 2). 1861 yılında ise Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye Nizamnamesi ile halk eğitimi resmileştirilmiştir. Bu nizamnamede halkın yayınlar yoluyla bilinçlendirilmesi, halka dersler verilmesi, dini ve siyasi istismarın önlenmesi amaçlanmıştır (Kılıç, 1981: 113). Cemiyetin okulunda dönemin aydınlarını da içine alan bir grup gönüllü halk eğitimcisi okuma yazma dersleriyle birlikte çeşitli dersler vermişlerdir. 1865 yılında ise Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye tarafından İstanbul'da bir çırak okulu açılmıştır. Bu çırak okulu açık bir halk eğitimi girişimi olarak görülmektedir (Oğuzkan, 1956: 2). Çırak okulunda okuma yazma, hesap ve din dersleri verilmekte ve bu ilk halk okulunda ders saatleri öğrencilerin çalışma saatlerine göre düzenlenmiştir (Gedikoğlu, 1953: 71). Burada yirmili yaşlarını geçmiş esnafa ve çalışanlara sabah işlerine başlamadan önce dini ve dünyevi bilgiler, okuma yazma, tarih, coğrafya, hesap, defter tutma vs. öğretilmekteydi (Ergin, 2017: 613). Bu gelişmeler ve çabalara karşın halk eğitimi çalışmaları savaş yılları sürecinde kesintiye uğramıştır.

Meşrutiyetin ikinci kez ilan edilmesinden sonra halk eğitimi çalışmaları dernekler, okullar ve basın/yayın aracılığıyla

yürütülmüştür. Bu süreçte halk eğitimi faaliyetleri daha çok gece dersleri, konferanslar ve kurslar şeklinde yapılmış ve okuma imkânı bulamamış yaşlılara, kadınlara, yoksul çocuklara ve tutuklulara; okuma yazma, hesap, iktisat, defter tutma, ziraat, elektrik, yabancı dil, dikiş, nakış, hastabakıcılık gibi bazı mesleki bilgiler öğretilmeye çalışılmıştır (Ergün, 1996: 441). Meşrutiyeti izleyen dönemlerde İstanbul'da dağınık ve istikrarsız olan gece kursları ve konferanslar; İttihat ve Terakki Fırkası, Cemiyet-i İlmiye-i İslamiye, 1869 yılında kurulan Beşiktaş Bilim Derneği ve 1912 yılında kurulan Türk Ocağı gibi kuruluşlar tarafından düzenlenmiştir (Oğuzkan, 1954: 2). Bunların içerisinde Türk Ocakları, gece kursları ve konferanslar düzenleyerek halk eğitimi faaliyetlerinde bulunmuştur. Bu dönemin halk eğitimcisi olarak kabul edilen Ethem Nejat ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu halkın eğitimiyle ilgili önemli görüşler öne sürmüşlerdir. Ethem Nejat, 1911 yılında halkın eğitimi için toplantılar yapılması, araç ve gereçlerden yararlanılması, gezici halk okulları ve kültürel çalışmaların yaygınlaştırılmasını önermiştir (Bilir, 2013: 45). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ise Türk Ocağı konferansları içinde 1913'te Terbiye-i Avam (halk eğitimi) başlıklı konferanslar düzenlemiş, bu konferansların metinleri 1914 yılında basılmış ve halk eğitiminin anlamı, konusu ve kapsamının değerlendirilmesinde önemli bir eser olarak görülmüştür (Akyüz, 2012: 543). 1913 tarihinde Geçici İlköğretim Kanunu ile halk eğitimi yasal bir faaliyet alanı haline almıştır. Bu kanunun 3. maddesinde El işleri ve İhtiraf Mekteplerinden söz edilmiş ve 6. maddesinde ise bu okulların amaçları anlatılmıştır (Taşdemirci, 1996: 495). Bu kanun ile ilköğretim çağını aşmış yetişkinler için genel konular, tarımla ilgili dersler ve yetişkinlere el becerilerinin kazandırılması için kurslar, derslikler açılması görevi sanat okullarına verilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde halk eğitimi çalışmaları, Türk Yurdu, Halka Doğru ve Karagöz adlı dergilerle sürdürülmüştür (Okçabol, 2006: 126-127).

Kurtuluş Savaşı döneminde TBMM Hükümeti öğretmenlere ve aydınlara, bazı isyan bölgelerinde isyancılara karşı kurulan Nasihat Heyetleri'nde ve daha genel olarak halkı Milli Mücadelenin amaçları hakkında aydınlatmaları için görevler vermiştir (Akyüz, 2012: 543). Bu dönem halk eğitimi çalışmalarının daha çok halkı milli dava yolunda aydınlatmak ve birleştirmek amacı taşıdığı söylenebilir. 1921 yılından itibaren ise halkın ve memurların bilgilendirilmesi için Ankara'da önde gelen aydınlar tarafından Serbest Ali Dersler adıyla tarih, Türk ve Batı edebiyatı, eğitim, hukuk, iktisat, sosyoloji alanlarında herkese açık dersler ve konferanslar verilmiş ve dönemin önde gelen aydınlarının yanı sıra Ticaret Mektebi-i Âlisi muallimi Cemal Hüsnü Tagay, Tedrisat-ı Taliye müdürü Kâzım Nami Duru, Darülfünun eski müderrisi Veled Çelebi, İzmir milletvekili Mahmud Esad Bozkurt ve Maliye Vekili Hasan Saka çeşitli dersler vermişlerdir (Öztürk, 1994: 60).

Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde ise halk eğitimi anlamında bir dönüm noktası olmuş, Atatürk'ün liderliğinde kısa zamanda çok önemli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. 1920 yılında Matbuat Müdüriyeti Umumiyesi'nce (Yayın Genel Müdürlüğü) halk dersleri açılmaya karar verilmiş ve bu derslere memurların da katılması amacıyla sabah genel çalışma saatleri dışında ve konferans şeklinde verilmiştir (Ayas, 1948: 437). Cumhuriyet Hükümeti'nin ilk Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa Bey, 25 Kasım 1922 tarihli tamim ile valilerden halk eğitimini ele almalarını istemiştir. Bu süreçte öğretmenler ve çeşitli mesleki kuruluşları, kentlerde ve köylerde halk eğitimi faaliyetlerinde önemli görevler üstlenmişlerdir. Kent ve kasaba öğretmenleri 1925-1928 yılları arasında İrşad Heyetleri (aydınlatma toplulukları) adı verilen gruplar halinde köylere giderek halkı bilinçlendirmişler ve okuma yazma öğretmişlerdir (Akyüz, 2014: 404). İzmir Milletvekili Mustafa Necati'nin önderliğinde Türk Öğretmenler Birliği tarafından Mayıs 1925'te Halk Dershaneleri açılmış ve Aralık 1925 yılında Mustafa Necati'nin Milli Eğitim Bakanı olmasıyla Halk

Dershaneleri daha da aktif hale gelmiştir (Okçabol, 2006: 127-128). 1926'da Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk resmi teşkilat olan Halk Eğitimi Şubesi kurulmuştur. Fakat halk eğitimi konusunda ne yapılacağı tam olarak bilinmediği, gerekli hazırlıklar yapılamadığı ve halk eğitiminde ihtisas sahibi halk eğitimcisi bulunmadığı için iyi bir başarı elde edilememiştir (MEB, 1956: 12-13; Okçabol, 2006: 127). 1927 yılında da Halk Derslikleri ve Halk Konferansları Yönetmeliği çıkartılarak Eğitim Şurası, Halk Dershaneleri ve Halk Konferansı için bazı çalışma esasları kabul edilmiştir (Çalış, 1965: 10). Çıkarılan yönetmelik, çeşitli nedenlerle hiç okuyamamış veya istediği öğretim derecesine erişememiş olanları bir Cumhuriyet vatandaşının bilmesi gereken temel yurttaşlık bilgileriyle donatmak, ulusal kültür ve bilinci güçlendirmek görevini amaçlamıştır (Türkoğlu ve Uça, 2011: 53).

1928 yılında sonra Mustafa Necati'nin başkanlığı döneminde Latin harflerinin kabul edilmesi üzerine halka okuma yazma öğretmek için Millet Mektepleri kurulmuştur. Millet Mektepleri 16-45 yaş arası binlerce kadın ve erkeği çatısı altına toplamıştır. Dersler çoğunlukla akşamları olmakla birlikte, kurslar sabit ve gezici olmak üzere iki şekilde düzenlenmiştir: A sınıfında daha çok okuma yazma eğitimi yapılırken; B sınıfında kıraat, tahrir, hesap, sağlık bilgisi ve yurt bilgisi üzerinde durulmaktadır (Duman, 2007: 213). 1930 yılında vatandaşların öğrendiklerini unutmamaları ve okuma alışkanlıklarını sürdürmeleri amacıyla halk okuma odaları açılmaya başlanmıştır ve sayıları 1936'da 500'e yükselmiştir (Lokmanoğlu ve Gener, 1999: 541).

1930'lardan sonra Cumhuriyet devrimlerini halka daha iyi anlatmak ve bilinçlendirmek amacıyla, Türk Ocakları kaldırılarak yerine 1932'de Halkevleri kurulmuştur. Çoğunlukla öğretmenlerin görev aldığı Halkevlerinde: 1) Dil, Edebiyat, Tarih, 2) Güzel Sanatlar, 3) Temsil, 4) Spor, 5) İçtimai Yardım, 6) Halk Dershane ve Kursları, 7) Kütüphane ve Yayın, 8) Köycülük, 9) Müze ve Sergi şubeleri bulunmaktaydı (Geray, 2002: 349). 1932'den itibaren açılan ve zamanla tüm ülkeye

yayılan Halkevleri, halk eğitimi faaliyetlerinin kurumlaşmasını sağlamıştır. Mesleki ve teknik alandaki halk eğitimi çalışmalarını yürütme görevi ise 1928 yılında Akşam Erkek Sanat ve Akşam Kız Sanat okullarına verilmiştir. 1939'da sanat okullarına bağlı olarak köylerde köy erkekleri için demircilik, marangozluk; köy kadınları için de biçki-dikiş kursları açılarak halk eğitimine katkıda bulunulmuştur (Lokmanoğlu ve Gener, 1999: 541). Ayrıca açılan Köy Eğitim Okulları (1936) ve Köy Enstitüleri (1940) öğretmenleri, okuldaki görevlerinin yanı sıra halkı eğitmek ve yetiştirme görevini de üstlenerek toplum kalkınması ve halk eğitimi çalışmalarında önemli bir görev üstlenmişlerdir. 31 Mart 1964 tarihli Bakanlık kararıyla açılan Gezici Köy Kurs Öğretmeni Yetiştirme Merkezleri, Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu ile Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu aracılığıyla da halk eğitimcisi yetiştirilerek halk eğitimcisi ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır (Boz, 1988: 40).

1950 yılına gelindiğinde ise Demokrat Parti genel seçimleri kazanmış ve 1951 yılında çıkardığı 5830 sayılı yasayla Halkevleri ve Halk odalarını kapatarak mallarını hazineye devretmiştir (Bilir, 2013). Halkevleri ve Halk odalarının kapatılmasından sonra halk eğitimi alanında örgütsel yapının oluşturulması için Türkiye'ye uzmanlar davet edilmiştir. Uzmanlar arasında Champain ve Watson Dickerman halk eğitimi alanında incelemeler yapmıştır. Champain halk eğitiminin demokrasi bilincini yayma amacı gütmesi gerektiğini ve yurttaşlara gereksinim duydukları konularda destek olması gerektiğini vurgulamıştır (Okçabol, 2006: 133). Kaliforniya Üniversitesi'nde halk eğitimi profesörü olan Dickerman ise yaptığı incelemeler neticesinde 3 bölümden oluşan bir rapor sunmuştur. Raporun birinci bölümünde halk eğitimi kavramına ve önemine, ikinci bölümde halk eğitimcisinin karşılaştığı güçlükler ve bunların nasıl giderileceğine ve son bölümde ise halk eğitimcisi için bazı önerilere yer verilmiştir (Dickerman, 1956). Dickerman (1956) raporunda özellikle halk eğitimcisi ve örgütsel yapı üzerinde önemle durmuştur. Zira sunduğu raporda halk eğitimcisinin

sorunlarıyla ilgilenecek bir teşkilatın kurulmasını önermiştir. Kurulması tasarlanan bu teşkilatın, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmasını ve diğer bakanlıklarla da işbirliği halinde olmasını tavsiye etmiştir.

Dickerman (1956: 46) halk eğitimine engel olan başlıca güçlükleri personel yetersizliği, taşıt ve para azlığı, halk eğitiminin özel bir planının ve teşkilatının bulunmaması, merkezi ve mahalli işbirliğinin ve iş bölümünün olmayışı, yetişkinlerle çalışma metotlarının bilinmemesi, mahalli teşebbüs ve istiklalin azlığı, yürütücü bir ülkü ruhunun yeterince gelişmemiş olması olarak belirtmiştir. Dickerman'ın (1956) belirlediği bu sorunlar halk eğitimi alanının o dönemde yeterince kurumlaşmamış olmasına işaret etmektedir. Dickerman'ın (1956) halk eğitiminin geliştirilmesine yönelik olarak, ulusal ve uluslararası ölçekte halk eğitimi çalışmalarının araştırılmasını, halk eğitimcisi için el kitaplarının hazırlanmasını, halk eğitimiyle ilgili yerli ve yabancı yayınların listesinin oluşturulmasını, halk eğitimi kitaplarının Türkçeye çevirisinin yapılmasını, hem ulusal hem uluslararası ölçekte halk eğitimi çalışmalarını güncel olarak anlatan aylık bir dergi çıkartılmasını, halk eğitimcisinin bilimsel yayın yapmaya teşvik edilmesini, kendini geliştirmek isteyen halk eğitimcisinin yabancı ülkelere gönderilmesini, üniversite veya öğretmen okulu düzeyinde halk eğitimi derslerinin konulmasını, başkalarını yetiştirebilecek kapasitede halk eğitimcisinin yetiştirilmesini ve son olarak da Türkiye Halk Eğitimi Derneği'nin kurulmasını önermektedir. Bu önerilerin hepsi halk eğitimi alanının kurumlaşması ve bir meslek alanı olarak kabul görmesine yönelik önerilerdir. İlerleyen yıllarda ise bu önerilerin bir kısmı uygulamaya konulmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı içinde halk eğitiminin kurumlaşması ise 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün kurulması ile gerçekleşmiştir (Uysal ve Yıldız, 2006: 3). 1977 yılında Halk Eğitimi

Genel Müdürlüğü'nün örgütsel yapısında değişikliğe gidilerek Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretim Müsteşarlığı'na bağlı Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında tekrar düzenlemiştir. Son olarak 1983 yılında iki genel müdürlüğün birleşmesi ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adını almıştır (Celep, 2003). 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname ile yeniden yapılandırılarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü adını almıştır. Genel Müdürlüğe bağlı hayat boyu öğrenme faaliyetlerini düzenleyen kurumlar ise Halk Eğitimi Merkezleri, Olgunlaşma Enstitüleri ve Açık Öğretim Okullarıdır. Son yıllarda Halk Eğitimi Merkezleri ile Olgunlaşma Enstitüleri halk eğitimi görevini ana yapılar olarak üstlenmektedir. Ülke genelinde ise 2018 yılı itibariyle 993 Halk Eğitimi Merkezi ve 23 Olgunlaşma Enstitüsü bulunmaktadır (MEB, 2018: 43).

Yasal Altyapı

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitim sisteminin örgün ve yaygın olmak üzere, iki ana bölümden oluştuğu belirtilmektedir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır. Yaygın eğitime kanunun üçüncü bölümünde yer verilmiş; 40, 41 ve 42. maddelerinde de kapsam, amaç, görev, kuruluş ve koordinasyona dair hükümler ele alınmıştır. 2010 tarihinde 27487 sayılı MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği Resmi Gazetede yayımlanmıştır ve 11.04.2018 tarihli ve 30388 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumlarının 94. maddesi gereği yürürlükten kaldırılmıştır. 2018 tarihli 30388 sayılı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde halk eğitimi kurumlarının kuruluş, görev, yönetim, eğitim, öğretim ve işleyişine ilişkin usul ve esaslar düzenlenmiştir.

Yürürlükten kaldırılan 2010 tarihli 27487 sayılı MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde yetişkin eğitimi uzmanı: yetişkin eğitimi alanında lisans ve lisansüstü eğitim yapmış kişiyi ifade eder şeklindeki tanımına rağmen 11.04.2018 tarihli 30388 sayılı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde yetişkin eğitimi uzmanına yer verilmemiştir. 30388 sayılı yeni yönetmelikte müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenin görevleri daha detaylı açıklanmıştır. Yönetmelikte; müdür için Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı her derece ve türdeki örgün ve hayat boyu öğrenme kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri, müdür yardımcısı için Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı her derece ve türdeki örgün ve hayat boyu öğrenme kurumlarında müdür yardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri ve öğretmenler için ise örgün ve hayat boyu öğrenme kurumlarında, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütenleri şeklinde ifade eden bir tanımlama bulunmaktadır.

Akademik Altyapı

Akademide halk eğitimi ile ilgili ilk ders 1953 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji bölümünde Nusret Köymen tarafından verilmiştir fakat halk eğitimi alanının bir bilim dalı olarak gelişmesi Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi açıldıktan sonra 1968 yılında gerçekleşmiştir. Halk eğitimi bölümü Prof. Dr. Cevat Geray tarafından kurulmuştur. Bölümün amacı, yaygın (halk) eğitimi kurumlarının ihtiyaç duyduğu planlama, örgütlenme ve araştırma gibi uzmanlık görevlerini yerine getirecek uzman personelin yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir (Uysal, 2018: 10). Prof. Dr. Cevat Geray bölümde Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması dersleri vermiştir ve 1970'de Halk Eğitime Giriş, 1978'de Halk Eğitimi kitaplarını yayımlamıştır (Bilir, 2013: 58). Halk eğitimi alanında ilk yüksek lisans derecesi 1978 yılında, ilk doktora derecesi ise 1983 yılında verilmiştir (Uysal, 2018: 10). 1980 yılına kadar lisans ve lisansüstü düzeyde halk eğitimcisi yetiştirilmiş fakat 1980 sonrasında halk eğitimi bölümünün lisans programı kapatılmış, 1982 yılında halk eğitimi bölümü anabilim dalı

düzeyine indirilmiş fakat 1989’da yeniden kurulmuştur. Bu kapsamda Marmara Üniversitesi’nde halk eğitimi bölümü kurularak lisans ve lisansüstü düzeyde; Boğaziçi Üniversitesi’nde ise sadece lisansüstü düzeyde çalışmalar devam etmiştir. 1997-1998 dönemine gelindiğinde ise Ankara ve Marmara Üniversitesi’nde halk eğitimi bölümü eğitim fakültelerinin yapılandırılması kapsamında kapatılmıştır (Uysal, 2018: 10). Şu an ise Ankara, Boğaziçi, Marmara Üniversitelerinde halk eğitimi alanında yüksek lisans programları bulunmakta, yalnızca Ankara Üniversitesi’nde doktora programı bulunmaktadır.

2011’de Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Eğitimcileri Derneği (YETED) kurulmuştur. Derneğin kurulması ise halk eğitimi alanının meslekleşmesi açısından önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Derneğin amacı, halk eğitimi alanında bilimsel çalışmalarını yaygınlaştırmak ve halk eğitimi alanının gelişmesini sağlayacak alandaki yeni gelişmeleri takip etmektir. 2018 yılında derneğin bünyesinde altı aylık hakemli bir yayın çıkarılmaya başlanmıştır. Dergi, Türkiye’nin bu alandaki ilk akademik nitelikli süreli yayınıdır (YETED, 2020).

Akademik olarak yetiştirilen az sayıda uzmanla birlikte halk eğitimcisi yetiştirilmesi hususunda tarihsel olarak halk eğitimi alanı içerisinde özel bir yetiştirim yolu görülmemektedir. Cumhuriyet döneminde Eğitim Kurulları, Köy Enstitüleri, Gezici Köy Kurs Öğretmeni Yetiştirme Merkezleri ile 1962-1963 döneminden itibaren açılan Kız ve Erkek Sanat Öğretmen okulları aracılığıyla halk eğitimcisi yetiştirilmiştir. Günümüzde ise halk eğitimcisi yetiştirme görevini; eğitim fakülteleri, mesleki eğitim kurumları ya da teknik eğitim fakülteleri üstlenmekte ve formasyon dersleri alındığı takdirde 2 yıllık meslek yüksek okul mezunları, lise ve mesleki lise mezunları halk eğitimi programlarında görev alabilmektedirler (Yayla, 2009).

Türkiye’de Halk Eğitimi ve Halk Eğitimcisini İlgilendiren Planlar ve Kararlar

Halk eğitimi ve halk eğitimcisi hem Kalkınma Planlarında hem de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Şuralarında sorun alanı haline getirilmiş ve gündeme alınmıştır. Her alanda toplumsal kalkınmayı hedefleyen Kalkınma Planlarında halk eğitimi ve halk eğitimcisinin gelişimine ve desteklenmesine yönelik bir takım hedeflere yer verilmiştir. MEB Şuraları ise eğitim ile ilgili sorunların görüşüldüğü ve bu anlamda önemli kararların alındığı toplantılardır ve bu doğrultuda MEB Şuralarında halk eğitimi bir meslek alanı olarak ele alınmış, halk eğitimcisinin kimler olacağı tartışılmış ve belirli nitelikler öne sürülmüştür.

i) Kalkınma Planları

1963 ile 1967 yılları arasındaki dönemi kapsayan I. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda halk eğitimi konusu toplum kalkınması bakımından önemli görülmesinden dolayı ‘Toplum Kalkınması (Köy Kalkınması) başlığı altında yer bulmuştur (DPT, 1963). Toplum kalkınmasının ancak halkın eğitimiyle sağlanabileceği düşünülmüştür. 1968 ile 1972 yılları arasındaki dönemi kapsayan II. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda ise halk eğitimine dair politika, ilke ve hedefler yaygın eğitim başlığı altında ele alınarak yaygın eğitim olarak tanımlanmış, kapsam ve özellikleri belirlenmiştir (DPT, 1968). Ayrıca bu planda yer alan “lise seviyeli meslek okulu olarak ilk öğretmen okulları temel eğitim veren, köyde yetişkinlerin eğitimini yürüten ve köy okulunu yaygın eğitim ve kültür merkezi olarak yöneten elemanları yetiştiren okullardır” (MEB, 1993: 39) ifadesine yer verilerek köy öğretmenlerinin aynı zamanda birer halk eğitimcisi olarak görev yapmalarına vurgu yapılmıştır. 1973 ile 1977 yılları arasındaki dönemi kapsayan III. Beş Yıllık Kalkınma Planı öncesinde hazırlık amacıyla oluşturulan Yaygın Eğitim Özel İhtisas Komisyonu sonuç raporunda

halk eğitimini gerektiren nedenler, kavramlar ve ilkeler üstünde durulmuş ve raporun sonucunda halk eğitimine dair problemler vurgulanmıştır (DPT, 1973). Bu kapsamda halk eğitimi yasalarının çıkarılması önerilmiş, halk eğitimi insan kaynaklarının belirlenmesi, vazife yetkilerinin ve alanlarının yönetmelik ile düzenlenmesi önerilmiştir. Diğer taraftan Halk Eğitimi Enstitüsü'nün oluşturulması, Halk Eğitimi Merkezi ve ilgili kurumlara kentin ilerleme planında yer verilmesi, halk eğitimi çalışmalarında örgün eğitim imkânlarından faydalanılması, halk eğitimi koordinasyon kurulu kurulması ve okuma yazma kampanyaları oluşturulması gibi çözüm önerileri de bu raporda değinilen diğer öneriler olarak öne çıkmaktadır.

1979 ile 1983 yılları arasındaki dönemi kapsayan IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Türkiye'de örgün ve yaygın eğitimi ayrı ayrı düşünmeden bir bütünlük içerisinde yönetilmesinin önemi vurgulanmıştır (DPT, 1978). 1985 ile 1989 yılları arasındaki dönemi kapsayan V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda örgün eğitim dışında kalanlara süregelen eğitim programları yolu ile meslek sahibi olmaları için program oluşturulmasına vurgu yapılmıştır (DPT, 1985). 1990 ile 1994 yılları arasındaki dönemi kapsayan VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise yaygın eğitimde görsel-işitsel, TV vasıtaları, bilgisayar temelli eğitim gibi modern teknolojilerden yararlanılmasına önem verileceği belirtilmektedir (DPT, 1990). Yine farklı bir TV kanalının eğitim faaliyetlerine ayrılması düşünülmüştür. Planda yaygın eğitimin sektörlerin gereksinim duyduğu nitelikli iş gücünün yetiştirilmesine yönelik olarak planlanması ihtiyacı üstünde de durulmaktadır. 1996 ile 2000 yılları arasındaki dönemi kapsayan VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yaşam boyu öğrenmeye atıfta bulunularak eğitimin kalitesini arttırma ve iş hayatında talebi sınırlı olan ve kısa süreli programlarla kazandırılabilir mesleklere ilişkin eğitim programlarının yaygın eğitim programı kapsamına alınmasının önemi vurgulanmıştır (DPT, 1996).

2000 ile 2005 yılları arasındaki dönemi kapsayan VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Yaşam Boyu Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi akademisyenleri danışmanlığında hazırlanarak sunulmuştur. Bu raporda ilk olarak hayat boyu öğrenme ile alakalı dünyadaki ve Türkiye'deki durum ele alınmış, bu husus ile alakalı problemler belirlenmiştir (DPT, 2001). Daha sonra ulaşılmak istenen amaçlar ve bu amaçlara ulaşmak için uygulanacak politikalardan bahsedilmiştir. 2007 ile 2013 yılları arasındaki dönemi kapsayan IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise hayat boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini temel alan her türlü yaygın eğitim imkânının geliştirilmesi vurgulanmıştır. Bu planda halk eğitiminin, eğitim personelinin ilerlemesini güçlendirmek üzere hayat boyu eğitim anlayışıyla ve bir bütün olarak ele alınması gerektiği üzerinde durulmuştur (DPT, 2007). Son olarak 2014 ile 2018 yılları arasındaki dönemi kapsayan X. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yaygın eğitim kurumlarının bilgi ve bilişim teknolojik alt yapısının geliştirilerek, öğrenen ve öğretenlerin bu teknolojiye uyum sağlama kabiliyetlerinin artırılması, yaygın eğitim yoluyla toplumsal bilinç düzeyinin yükseltilmesi ve yaygın eğitim bağlamında mesleki yeterliliklerin artırılması hedeflenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Mesleki yeterliliklerin arttırılması benzer şekilde 2019 ile 2023 yıllarını kapsayan XI. Kalkınma Planında da tekrar edilerek örgün ve yaygın eğitimde çalışan yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin arttırılması, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması, hizmet içi eğitimlerin içerikleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenilenmesi amaçlanmıştır (SBB, 2019).

ii) MEB Şuraları

MEB Şuralarında da halk eğitimi ve halk eğitimcisi gündeme alınmıştır. Örneğin; I. Milli Eğitim Şurası'nda halk eğitiminin gelişiminde üniversitelerin önemi vurgulanmış, IV. Milli Eğitim

Şurası'nda ise devletin gözetim ve denetiminde bir halk eğitimi örgütü kurulması istenmiştir (MEB, 1949). VI. Milli Eğitim Şurası'nda halk eğitimi için eleman yetiştirilmesi ve halk eğitimi faaliyetleri için gerekli teşkilatın kurulması ile ilgili kanun tasarısı görüşülmüştür (MEB, 1957). VII. Milli Eğitim Şurası'nda halk eğitiminin tanımı, kapsamı, amaç ve ilkeleri saptanarak örgütlenme ve halk eğitimcisi yetiştirmeyi de kapsayan görüş ve politikalar ayrıntılarıyla saptanmıştır (MEB, 1962). IX. Milli Eğitim Şurası'nda mesleki eğitim ve halk eğitiminin sürekliliği tartışılmıştır ve hizmet içi yetiştirme amacıyla düzenlenen seminerlere öncelik verilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 1974). X. Milli Eğitim Şurası'nda halk eğitiminin, örgün eğitimi tamamlayan bir sistem olarak geliştirilmesi görüşü kabul görmüştür (MEB, 1981). XI. Milli Eğitim Şurası'nda ise; Halk Eğitimi Merkezlerinde (HEM) görevlendirilecek uzmanların ve diğer personelin sayıları, nitelikleri ve branşları ele alınmış; bunun yanı sıra temel eğitim öğretmeninin halk eğitimindeki yeri ve görevleri tanımlanmıştır (MEB, 1982). XII. Milli Eğitim Şurası'nda, halk eğitiminde ihtiyaç duyulan öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni programların açılması kararlaştırılmıştır (MEB, 1988). XIII. Milli Eğitim Şurası'nda ise halk eğitimi alanı ilk defa geniş çapta ele alınarak tartışılmıştır (MEB, 1990). Özellikle Şura Gündeminde, halk eğitimcisine dair önemli görüşlere yer verilmiştir. Öncelikle halk eğitimcisi için uzun vadeli personel politikaları oluşturulması gerektiği, kadro, unvan ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında halk eğitimiyle ilgili derslere yer verilmesi gerektiği, yaygın eğitim kurumlarındaki halk eğitimcisi için çalışma şartları dikkate alınarak ve hizmeti cazip hâle getirecek yeni bir ücret sistemi belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1990). Ayrıca halk eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla mahalli ve mülkî yöneticiler için seminerler düzenlenmesi gerektiği, istihdam edilemeyen mesleki ve teknik öğretmen adaylarına, halk eğitimi formasyonu kazandırılarak bu alanda istihdamları sağlanması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Yine halk eğitimi alanında lisans ve lisans üstü seviyede eğitim görmüş olanların bu alanda istihdamına öncelik verilmesi, personel yetiştirme hususunda üniversitelerle iş birliği yapılması ve son olarak bütün kurum ve kuruluşlarda, halk eğitimi alanında çalışan personel ve halk eğitimcilerde androgojik formasyon aranması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1990).

XIV. Milli Eğitim Şurası'nda mesleki ve teknik eğitime ağırlık verileceği, halk eğitiminde radyo ve televizyon kullanımının belli esaslara bağlanılacağı dile getirilmiştir (MEB, 1993). XV. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlara göre ise halk eğitimi merkezleri, çıraklık eğitimi merkezleri, kız meslek liseleri, ticaret meslek liseleri, otelcilik turizm meslek liseleri, endüstri meslek liseleri gibi kurumlarda yapılan benzer hizmetler, bir bütünlük içerisinde ele alınması, il ve ilçe düzeyinde yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Yine XV. Şura Kararları'na göre; HEM'lerde araştırma, geliştirme hizmetlerini yürütmek üzere uzman ve uzman yardımcıları kadroları oluşturulması gerektiği ifade edilmiş, halk eğitimi yönetici ve uzmanları tam zamanlı; öğretmenler ise yarı zamanlı ve sözleşmeli statülerde istihdam edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Buna ek olarak yaygın eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacaklarda halk eğitimi alanında öğretmenlik formasyonu alma şartı aranması ve hâlen çalışmakta olanlara da üniversitelerin halk eğitimi bölümlerince formasyon kursları açılması gerektiğine karar verilmiştir (MEB, 1996). XVII. Milli Eğitim Şurası kararlarında ise Yükseköğretim Kurulu'nun 1997 yılında kaldırdığı halk eğitimi lisans programlarının yeniden açılması ve özel öğretim kurumlarının, mesleki ve teknik eğitim ile yaygın eğitim alanlarında da eğitim sunmalarının sağlanması gerektiğine yönelik kararlar alınmıştır (MEB, 2006). XVIII. Milli Eğitim Şurası'nda, HEM'lerin halk eğitimcisinin istihdamı ve altyapı açısından güçlendirilerek HEM'lerde düzenlenen kurslara kaynak ayrılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2010). XIX. Milli Eğitim Şurası'nda özel olarak halk eğitimcisine ve halk eğitimi alanına değinilmemiştir. Fakat öğretmenlerin lisansüstü

çalışmalar yapması için cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2014).

Kalkınma Planları ve MEB Şura kararlarına ek olarak 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde hayat boyu öğrenme programlarına yönelik nitelik ve erişimin artırılması ve hayat boyu öğrenme alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların verilerinin yer aldığı Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi kurulması hedeflenmiştir. MEB Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2017-2023) ise yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak, öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek olmak üzere amaçlar belirlenmiştir.

Sonuç olarak her toplumda halkın eğitime yönelik uygulamaların kendine has tarihsel geçmişi vardır. Türkiye'de halk eğitimi eski Türklerden Osmanlı'ya kadar uzanan bir geçmişe sahiptir. Fakat gerçek anlamda halk eğitimi uygulamaları Cumhuriyet dönemiyle beraber gelişmeye başlamıştır. Halk eğitimi ülke gündemine girerek Kalkınma Planlarında ve MEB Şuralarında sorun alanı haline getirilmiştir. Bu dönem halk eğitimi kurumlaşarak mesleki anlamda gelişim dönemine girmiştir. Yine bu dönem halk eğitimcisi yetiştirilmeye başlandığı görülmektedir. Köy Eğitmenliği, Geçici Köy Kurs Öğretmeni Yetiştirme Merkezleri, Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu ile Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu halk eğitimi alanında personel yetiştirmişlerdir. Çok geçmeden akademiye lisans ve lisansüstü program açılmaya başlanmıştır. Daha sonra lisans programı kapatılsa da sınırlı sayıda lisansüstü programlar devam etmiştir. Akademiye programlarla birlikte halk eğitimi alanında çalışanlara dair bir dernek ve akademik derginin yayınlanması halk eğitimi alanının meslekleşme sürecine katkı sağlamaya başlamıştır. Bu süreç halk eğitiminin bir meslek alanı olarak ele alınması sorunsalını da beraberinde getirmiştir ve bu mesleği icra eden halk

eğitimcisinin nitelikleri alanın geleceği için araştırma alanı haline gelmiştir.

Uluslararası ölçekte yapılan çalışmalarda da ülkelerin halk eğitimi personelinin durumu betimlenmeye çalışılarak ulusal bir mesleki profil oluşturmuşlardır. Örneğin; Dausin ve Schwendowius (2009) tarafından yapılan çalışmada Almanya’da halk eğitimi alanında çalışan personelin yaş, cinsiyet, deneyim gibi özellikleri araştırılarak profili ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Buna göre halk eğitiminde çalışan personel çoğunlukla kadın, oldukça nitelikli ve deneyim sahibidir. Jögi ve Gross (2009) tarafından yapılan “The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States” adlı çalışmada ise Baltık ülkelerinde halk eğitimi alanında çalışan personelin mesleki gelişimleri sosyal, ekonomik ve politik değişimler bağlamında değerlendirilmiştir. Buna göre halk eğitimi alanında çalışan personelin deneyimleri, eğitim geçmişleri birbirinden farklı olmakla birlikte kesin çizgilerle belirlenmiş bir kariyer gelişimleri yoktur (Jögi ve Gross, 2009). Alkali tarafından yapılan “Professionalism in Adult Education: The Surest Way for Effective Administration of Adult Education in Nigeria” adlı çalışmada halk eğitimi alanında çalışan personel incelendiğinde çoğunluğunun farklı disiplin ya da mesleklerden geldiği ve profesyonel olarak bu mesleği yapmadığı görülmektedir. Ayrıca toplumsal olarak halk eğitimi alanında çalışan personelin sosyal statüleri düşük görülmektedir ve halk eğitiminin yasal yapısındaki eksikliklerin bu algıyı körüklediği sonucunda varılmıştır (Alkali, 2016).

Ulusal alanda yapılan çalışmalara bakıldığında ise göze çarpan ilk çalışma Boz (1988) tarafından yapılan “Ankara İli Halk Eğitimi Merkezi Öğretmenlerinin Yetişme, Yönetim ve Çalışma Koşullarına İlişkin Sorunları” adlı çalışmadır. Çalışmada halk eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin profil bilgisine de yer verilmiştir. Araştırma kapsamına giren 86 öğretmenin yarıdan çoğunun 30 yaş ve altında olduğu, büyük çoğunluğunun ise kadın olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, en çok

Biçki-Dikiş, en az Teknik Resim ile Elektrik ve Elektronik meslek alanlarında yetişmiş öğretmenlerdir. Halk Eğitimi Merkezlerinde öğretmen olarak görev yaptıkları yıllara göre yapılan sınıflandırmada 5 yıl ve daha az bir süredir görev yapan öğretmenlerin, grubun yarısından çoğunu oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin son bitirdikleri eğitim kurumuna göre dağılımlarında ise, ilkokul mezunu öğretmenlerin de bulunduğu belirlenmiştir. Halk eğitimi öğretmeni yetiştiren bir kurumdan mezun olan öğretmenler ise grubun ancak dörtte birini oluşturmaktadır. Tekin (1990) tarafından yapılan “Halk Eğitimi Merkezlerinin Etkinliklerinin Yönetimi” çalışmada ise durum saptaması yapılmıştır. Durum saptamasında Halk Eğitimi Merkezi müdürlerine ait bazı kişisel bilgilere yer verilmiştir. Araştırma örnekleme 713 halk eğitimi merkezinden (1990) oranlı tabaka örnekleme tekniği ile alınan 222 ilçe, 28 il merkezi olmak üzere 250 halk eğitimi merkezi müdüründen oluşmuştur. Merkez müdürleri hakkında kişisel bilgiler incelendiğinde en çarpıcı bulgunun, eğitim özgeçmişleri ile ilgili olduğu, büyük çoğunluğun, ilkokul ya da ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okullardan mezun olduğu belirtilmiştir. Son olarak Bumin tarafından yapılan “Yetişkin Eğitimi Programlarını Uygulayan Eğitimcilerin Mesleki Formasyonları, Mesleğe Dönük Algı ve İhtiyaçları” adlı çalışmada özel sektör kuruluşları, kamu, yerel yönetim ve sivil toplum kurumlarında yetişkin eğitimi programları uygulamakta olan eğitimcileri tanımaya, algı ve ihtiyaçlarını öğrenmeye yönelik bir tarama çalışması yapılmıştır (Bumin, 2009). Araştırmada, 24’ü kadın, 14’ü erkek, 38 eğitimci ile görüşülmüştür. Eğitimcilerin yaşları, dağınık bir yapı oluşturmaktadır. Eğitimcilerin %37’si lisans, %50’si ise yüksek lisans mezunu ya da öğrencisidir. Eğitimcilerin farklı alanlardan seçilmiş olmaları sebebiyle, mezun oldukları ön/lisans bölümleri, kimya mühendisliğinden psikolojiye, tıptan sosyolojiye uzanan bir çeşitlilik içermektedir.

Ulusal alanda Boz (1988), Tekin (1990) ve Bumin (2009) tarafından yapılan çalışmalar halk eğitimi alanında çalışan yönetici ve öğretmenlerin profiline dair bazı özellikleri ortaya koymuştur. Fakat bu anlamda sınırlı sayıda araştırma mevcuttur ve araştırmalar belirli bir örneklem ele alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda MEB'e bağlı Türkiye genelinde yer alan HEM'lerde görev yapan kadrolu tüm yönetici ve öğretmenleri içine alan güncel bir profile rastlanmamıştır. Bu çerçevede MEB'e bağlı Halk Eğitimi Merkezleri'nde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin profilini ortaya çıkarmak çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı Türkiye'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin profilini ortaya çıkarmaktır. Genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin betimleyici özellikleri nelerdir?
 - a) Yaş
 - b) Eğitim durumu
 - c) Branşı
 - d) HEM'deki görevi
 - e) HEM'deki çalışma kıdemi
 - f) Toplam çalışma kıdemi
2. Türkiye'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam çalışma kademelerine göre HEM'deki görevleri nelerdir?

3. Türkiye’de MEB’e bağılı HEM’lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin HEM’de çalışma kıdemlerine göre HEM’deki görevleri nelerdir?
4. Türkiye’de MEB’e bağılı HEM’lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre HEM’deki görevleri nelerdir?
5. Türkiye’de MEB’e bağılı HEM’lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yaş dağılımı nedir?

Önem

Halk eğitime duyulan ihtiyaç bireysel, ekonomik ve toplumsal nedenlerden dolayı her geçen gün giderek artmaktadır. Gerek Kalkınma Planlarında yer alan somut hedeflerde gerekse MEB Şuralarında getirilen önerilerde halk eğitimi ele alınmıştır. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve MEB Öğretmen Strateji Belgesi’nde, yüksek nitelikli, mesleğe uygun bireylerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişmelerinin sağlanması hedeflenmiştir. Belirlenen hedef ve önerilerin de katkısıyla alanda kurumlaşma sürecine girilmiş ve halk eğitimi bir meslek alanı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu süreçte alanda çalışan halk eğitimcisinin mesleki niteliklerinin belirlenmesi hem uluslararası çalışmalarda hem de ulusal çalışmalarda önemli sorun alanı olarak ele alınmıştır. Nitekim uluslararası alanda Dausin ve Schwendowius (2009), Jögi ve Gross (2009) ve Alkali (2016) tarafından yapılan çalışmalar halk eğitimi alanında çalışan personel profilini ortaya koymuştur. Ulusal alanda ise Boz (1988), Tekin(1990) ve Bumin (2009) tarafından yapılan çalışmalar halk eğitimi alanında çalışan yönetici ve öğretmenlerin profiline dair bazı özellikleri ortaya koymuştur. Fakat bu anlamda sınırlı sayıda araştırma mevcuttur ve araştırmalar belirli bir örneklem ele alınarak gerçekleştirilmiştir. MEB’e bağılı Türkiye genelinde yer alan Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan kadrolu tüm yönetici ve öğretmenleri içine alan bir profile rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmada ulusal bir profil oluşturularak halk eğitimi alanında çalışan akademisyen, araştırmacı

ve karar alıcılara bilgi sağlanacaktır. Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan kadrolu yönetici ve öğretmenlerin profil bilgisi halk eğitimi alanında çalışanlar için mesleki gereklilikler ve standartlar geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 993 Halk Eğitimi Merkezi’nde çalışan kadrolu yönetici ve öğretmenlere ait verilerle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Diğer bir deyişle bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada Türkiye’de yetişkin katılımının en yaygın ve sık görüldüğü, temel işlevi halk eğitimi etkinlikleri düzenlemek olan MEB HEM’lerde çalışan kadrolu yönetici ve öğretmenlere ait veriler kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı’ndan ham veri şeklinde elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler yaş, eğitim durumu, branş, görev ve kıdem olarak kategorilere ayrılmış; bu kategorilere dayalı bir şekilde frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve bu bilgilere dayalı olarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Türkiye’de MEB’e bağlı HEM’lerde görev yapan kadrolu yönetici ve öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, branş, HEM’deki görevi,

HEM'deki toplam çalışma kıdemini ve toplam çalışma kıdemine dair veriler yüzde (%) ve frekans (*f*) değerleri alınarak tablolar halinde verilmiştir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin toplam çalışma kıdemine göre HEM'deki görevi, HEM'deki çalışma kıdemlerine göre HEM'deki görevi, eğitim düzeylerine göre HEM'deki görevi ve eğitim düzeylerine göre yaş dağılımına dair yüzde (%) ve frekans (*f*) değerleri alınarak bu veriler çapraz tablolar halinde gösterilmektedir.

Türkiye'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan kadrolu 2577 yönetici ve 6017 öğretmen olmak üzere toplam 8594 kadrolu çalışan bulunmaktadır. HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyi, lise ile doktora arasında değişirken, lisansüstü öğretim gören yönetici ve öğretmen sayısı sınırlıdır. Yönetici ve öğretmenlerin yaşı 25 ve altı ile 51 ve üstü arasında değişirken, kıdemleri 5 yıl ve altı ile 31 yıl ve üstü arasında değişmektedir. Branşları ise sınıf öğretmenliği, el sanatları, giyim ve tekstil ve yapı inşaat teknoloji gibi çeşitli branşları içeren 20 başlık altında toplanmıştır.

Tablo 1'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yaş aralıklarına göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 1- HEM'lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları

Yaş Aralığı	<i>f</i>	%
25 ve altı	47	,5
26-30 arası	863	10,0
31-35 arası	1634	19,0
36-40 arası	1832	21,3
41-45 arası	1369	15,9
46-50 arası	1438	16,7
51 ve üstü	1411	16,4
Toplam	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 1'e göre yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu %21,3 oranı ile 36-40 yaş arasındadır. 25 ve altında olanlar ise sadece %0,5 oranıyla en az grubu oluşturmaktadır. Lowe (1985: 162) sanayi bakımından ileri

birkaç ülkede halk eğitimi alanına girenlerin büyük çoğunluğunun olgun bir yaşta bulunmaları ve program planlama ve düzenleme işlerinde pratik tecrübe sahibi olmaları geleneğinin olduğunu belirtmektedir. Halk eğitiminde hedef kitlenin yetişkin öğrenenler olması bu alanda çalışanların da belli bir tecrübe ve olgunluğa sahip olmasının büyük bir avantaj olduğu düşünülmektedir.

Nitekim Tokyo Konferansı Raporu'nda da belirtildiği üzere halk eğitimi alanında çalışanlar geniş bir hayat tecrübesi ve kültüre, çoğu kez kursları planlama ve araç gereç kullanımından daha önemli olan başkalarını anlama yeteneğine ve iyi öğrenme koşulları yaratmak üzere katılanların özel sosyal durumlarını kavrama yeteneğine sahip olmalıdır. Ayrıca insanların kendi gelişme potansiyellerinin farkına varmaları ve güven uyandıracak bir şekilde öğrenmeye ya da maksatlı grup faaliyetlerine katılmaları için onları teşvik edici rol oynamalıdır (Unesco, 1982: 34).

Tablo 2'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeylerine ilişkin dağılımı verilmektedir.

Tablo 2- HEM'lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	f	%
Lise	1	,0
Eğitim Enstitüsü	138	1,6
Ön lisans	525	6,1
Lisans	7065	82,2
Tezsiz Yüksek Lisans	458	5,3
Tezli Yüksek Lisans	395	4,6
Doktora	12	,1
Toplam	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 2'deki dağılıma göre; HEM'de görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında lise, eğitim enstitüsü, ön lisans, yüksek lisans ve doktora mezunlarının olduğu görülmektedir. Halk eğitimcisinin büyük çoğunluğu, %82,2 ile lisans mezunudur.

Çetin (1997) HEM’de görevli eğitici personel ile ilgili yaptığı çalışmada personelin %4,7’si ilkokul, %12,4’ü ortaokul, %80,5’i lise ve %2,3’ü yükseköğretim mezunu olduğunu belirtmiştir. Görülmektedir ki geçen yirmi yıldan fazla sürede çoğunluğunu lise mezunlarının oluşturduğu halk eğitimi personeli eğitim düzeyi profili lisans mezunundan oluşmaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin %10’unun lisansüstü eğitime sahip olması Türkiye’de halk eğitimi çalışmalarının amacına ulaşması bakımından yeterli görülemez. Alanın gelişmesi için akademik çalışmalar yapmak önemlidir. Nitekim alanda etkin bir planlama, kaynakların rasyonel kullanımı, program geliştirme süreçlerinin verimli ilerlemesi akademik çalışmalara dayanmalıdır. Zira hem ulusal hem uluslararası çalışmalarda yetişkin eğitimi alanında az sayıda araştırma yapılması önemli bir sorunsal olarak değerlendirilmiştir. Tokyo Konferansı’nda halk eğitimi alanında çalışanların, alanda araştırmaya yönelmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (Unesco, 1972: 34).Ulusal alanda ise Okçabol (1987: 291) ve Tekin (1991: 4) halk eğitimi alanının en önemli sorunlarından birinin alanda araştırma yapmanın ihmal edilmesi olduğunu belirtmiştir. Tablo 3’te MEB’e bağlı HEM’lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 3- HEM'lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	f	%
Sınıf Öğrt.	2244	26,1
Yabancı Dil	443	5,2
Çocuk ve Aile Eğitimi	353	4,1
Fen Bilimleri	93	1,1
Sosyal Bilgiler	236	2,7
Rehberlik	158	1,8
Matematik	76	,9
Türkçe	276	3,2
El Sanatları	1440	16,8
Makine ve Metal	58	,7
Giyim ve Tekstil	1085	12,6
Sağlık Hizmetleri	79	,9
Sanat ve Spor Etkinlikleri	550	6,4
Konaklama ve Seyahat	129	1,5
Halkla İlişkiler ve Organizasyon	205	2,4
Yapı İnşaat Teknoloji	1047	12,2
Tarım ve Hayvancılık	13	,2
Radyo-Televizyon	3	,0
Din Kültürü	81	,9
Güzellik Saç Bakım	25	,3
Toplam	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 3'e göre MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin branşları incelendiğinde çoğunluğu %26,1 ile sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İkinci olarak çoğunluğu %16,8 ile el sanatları öğretmenleri oluşturmaktadır. Branş dağılımında en az olan grup ise %0,2 ile tarım ve hayvancılık alanıdır. Branş dağılımına bakıldığında halk eğitimi alanında lisans düzeyinde eğitim görmüş yönetici veya öğretmene rastlanmamıştır. Oysaki Duman (1991)'ın günümüzden yaklaşık otuz yıl önce "Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Alanında Karşılaşılan Sorunlar" adlı çalışmasında halk eğitim merkez müdürleri ve halk eğitim başkanlarından oluşan katılımcıların %12,9'u halk eğitimi alanında eğitim görülmemesinin önemli bir sorun alanı olduğunu ifade etmiştir. Geçen sürece rağmen halk eğitimi alanının özel bir ihtisas alanı olarak görülmediği ve buna dair bir eğitim programı önerilmediği anlaşılmaktadır. Oysaki XIII. MEB Şurası'nda (1990) bütün kurum ve kuruluşlarda, halk eğitimi alanında çalışan personelde androgojik formasyon aranması gerektiği ifade edilmiştir.

Benzer şekilde XV. MEB Şurası'nda (1996) halk eğitimi kurumlarına öğretmen olarak atanacaklarda halk eğitimi alanında öğretmenlik formasyonu alma şartı aranması, hâlen çalışmakta olanlara ise üniversitelerin halk eğitimi bölümlerince formasyon kursları açılması gerektiğine karar verilmiştir. Son olarak XVII. MEB Şurası (2007) kararlarında ise Yükseköğretim Kurulu'nun 1997 yılında kaldırdığı halk eğitimi lisans programlarının yeniden açılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda MEB Şuralarında yer alan öneriler ve kararların eyleme dönüşmesi halk eğitimi alanında çalışan personelin niteliğinin artırılması ve mesleki gelişimin sağlanması için önemlidir.

Halk eğitimi alanının gelişimi öncelikle personelinin iyi yetişmesine bağlıdır. Hedef kitlesi yetişkin öğrenenlerden oluşan halk eğitimi alanı, pedagojik eğitimden ziyade androgojik eğitim alan halk eğitimcisi personeline sahip olmalıdır. Nitekim halk eğitiminin bugün olabileceği noktaya hala gelmemiş olmasının asıl nedeni alanda çalışan öğretmenlerin çoğunun, yetişkinlere sanki onlar çocukmuş gibi öğretim yapmayı bilmesinden kaynaklanmaktadır (Knowles, 1984). Yapılan çalışmalar ise bunu destekler niteliktedir. Örneğin; Beder ve Carrea (1988) tarafından yapılan deneysel çalışmada halk eğitimi alanında eğitim almış öğretmenlerin sınıflarında diğer sınıflara kıyasla yüksek düzeyde katılımın sağlandığı görülmüştür.

Tablo 4'te MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin HEM'lerdeki görevlerine dair dağılımı verilmektedir.

Tablo 4- HEM'lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Halk Eğitimi Merkezindeki Görevlerine Göre Dağılımı

Görev	f	%
Sözleşmeli Öğretmen	166	1,9
Öğretmen	5851	68,1
Müdür Yrd.	1666	19,4
Müdür Başyardımcısı	13	,2
Müdür	898	10,4
Toplam	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 4'e göre MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplamı 8.594 kişidir. HEM'de görev yapan 8594 kadrolu personelin %68,1'i öğretmen, %1,9'u sözleşmeli öğretmenler, %20'sini müdür yardımcısı ve %10'unu müdürdür. HEM'de görev yapan personel arasında %1,9 oranında sözleşmeli öğretmen olduğu görülmektedir. Sözleşmeli öğretmenlik statüsüne bakıldığında ilk defa 1998'de 657 sayılı yasanın 4-C maddesine göre kısmi zamanlı geçici İngilizce ve bilgisayar öğreticisi görevlendirmesiyle başladığı görülmektedir. 2005 yılına gelindiğinde ise tüm branşlarda 20 bin sözleşmeli öğretmen görevlendirilmesi yapılmış fakat Danıştay, özel bir ihtisas mesleği, asli ve sürekli bir kamu hizmeti olan öğretmenliğin geçici personel görevlendirme ile yürütülmesini doğru bulmayarak iptal kararı vermiştir. 2006 yılında tekrar bir düzenleme yapılmıştır ve 657 sayılı kanunun sözleşmeli personel çalıştırılmasına olanak veren 4-B maddesine 'Milli Eğitim Bakanlığı'nda norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılmaması hallerinde öğretmenlerin...' hükmü eklenmiş ve sözleşmeli öğretmenlik yeniden başlatılmıştır. 2011 yılında ise sözleşmeli öğretmenlik uygulaması kaldırılmıştır. Son olarak 27 Temmuz 2016 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan KHK ile sözleşmeli öğretmenlik uygulaması tekrar başlatılmıştır.

Zencirci (1992: 5) tarafından yapılan araştırmada Halk Eğitim Merkezlerinde 1991-1992 yılı HEM'lerde çalışan personelin dağılımını 659 müdür, 1.008 müdür yardımcısı, 5.235 ğretmen olarak belirtilmiştir. 2018-2019 yılı HEM'de görev yapan personelin görevlerine göre dağılımı ile geçmiş yıllarda HEM'de görev yapan personelin görevlerine göre dağılımı kıyaslandığında geçen sürede hem yönetici hem de ğretmen sayısında önemli bir artış görülmemektedir. Oysaki artan nüfus ve kentleşme birlikte halk eğitimi merkezlerinin kapasite olarak genişleyerek ihtiyaa cevap vermesi gerekmektedir. Ancak bu durumda halk eğitimi personeli ihtiyaının usta öğretici kadrosu ile karşılandığını düşündürmektedir.

Dünya genelinde halk eğitimi ihtiyaı her ne kadar kadrolu çalışanlardan karşılanmak istense de daha çok ücretli çalışanlarla yürütülmektedir. Lowe (1985: 155)'un da belirttiği üzere devletler halk eğitimi ihtiyaını karşılamaya çok yatkın olsalar bile hizmetin sürekli kadrolara ihtiyaç göstermeyecek biçimde gönüllü kimselerle ya da yarı zamanlı çalışan ücretli elemanlarla veya hiç değilse tam zamanlı geçici elemanlarla yürütülmesini tercih etmektedirler. Oysaki tam zamanlı eleman atanması halk eğitimi faaliyetlerini hızlandırmada önemli bir faktördür fakat Tokyo Konferansı'nda da belirtildiği üzere dünyanın her yerinde halk eğitimi hizmetleri için tam zamanlı eleman sayısı yeterli olmaktan çok uzaktır (Lowe, 1985: 154).

Tablo 5'te ise MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve ğretmenlerin HEM'deki çalışma kıdemlerine dair dağılımı verilmektedir.

Tablo 5- HEM'lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Halk Eğitimi Merkezindeki Toplam Kıdemlerine Göre Dağılımı

HEM'deki Toplam Çalışma Kıdemi(Yıl)	f	%
5 yıl ve altı	6087	70,8
6-10 arası	1275	14,8
11-15 arası	578	6,7
16-20 arası	212	2,5
21-25 arası	188	2,2
26-30 arası	194	2,3
31 ve üstü	60	,7
Toplam	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 5'e göre MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin %70,8 ile çoğunluğunun HEM'de çalışma deneyimi 5 yıl ve altıyla sınırlıdır. HEM'de çalışma deneyimi 31 yıl ve üstü olanlar ise en az grubu oluşturmaktadır.

Verilerden de anlaşılacağı üzere kıdemli yönetici ve öğretmen sayısı çok azdır. İngiltere ve Galler ülkesinde halk eğitimiyle ilgili olarak bir İnceleme Komitesi tarafından hazırlanan rapora göre tam zamanlı halk eğitimi yapanların çoğunun belli bir süre yarı zamanlı tecrübe edindikten sonra bu alana girmelerinin genelde büyük faydası olduğu görüşündedirler (Department of Education and Science, 1973). Fakat verilerden de anlaşılacağı üzere ulusal düzeyde halk eğitimi çalışanının alan deneyimi sınırlıdır. Oysaki uluslararası konferanslarda ve MEB Şuralarında halk eğitimi personelinin nasıl mesleğe çekilebileceği ve yetiştirileceği konusu her zaman gündeme alınmıştır ve halk eğitimi alanının meslekleşmesinde halk eğitimi alanında çalışan personelin eğitim ve mesleki yollarının çeşitliliği sorun olarak görülmüştür. Bu bağlamda halk eğitimi alanında çalışan personelin hizmet öncesinde ve hizmet içinde düzenlenen eğitimlerle niteliklerini geliştirilmesine, mesleğin görünürlüğünün ve statüsünün arttırmasına önem verilmelidir.

Tablo 6'da MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam çalışma kıdemlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 6- HEM'lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Çalışma Kıdemlerine Göre Dağılımı

Toplam Çalışma Kıdem(Yıl)	f	%
5 yıl ve altı	1840	21,4
6-10 arası	1259	14,6
11-15 arası	1411	16,4
16-20 arası	1353	15,7
21-25 arası	1095	12,7
26-30 arası	987	11,5
31 ve üstü	649	7,6
Toplam	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 6'ya göre MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu %21,4 oranıyla 5 yıl ve altında bir deneyime sahiptir. 31 yıl ve üstünde deneyime sahip halk eğitimcisi ise %7,6 ile en az orana sahiptir. Tablo 7'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam çalışma kıdemine göre HEM'deki görevine dair dağılımı verilmektedir.

Tablo 7- HEM'lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Çalışma Kıdemine Göre HEM' deki Görevine Dair Dağılım

Kıdem (yıl)	Söz.li Öğretmen		Öğretmen		Müdür Yrd.		Müdür Başyrd.		Müdür		TOP.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5 ve altı	166	100	1591	27,2	82	4,9	-	-	1	0,1	1840	21,4
6-10	-	-	887	15,2	335	20,1	2	15,4	35	3,9	1259	14,6
11-15	-	-	860	14,7	417	25,0	4	30,8	130	14,5	1411	16,4
16-20	-	-	830	14,2	341	20,0	4	30,8	178	19,8	1353	15,7
21-25	-	-	674	11,5	228	13,7	1	7,7	192	21,4	1095	12,7
26-30	-	-	659	11,3	139	8,3	2	15,4	187	20,8	987	11,5
31ve üstü	-	-	350	6,0	124	7,4	-	-	175	19,5	649	7,6
TOP.	166	100	5851	100	1666	100	13	100	898	100	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin çoğunluğu 5 yıl ve altında kıdeme, müdür yardımcılarının çoğunluğu 11 ile 15 yıl arası kıdeme sahiptir. Müdürlerin çoğunluğunun kıdemi ise 21 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Yöneticilerin genel olarak öğretmenlere göre daha fazla kıdeme sahip olması, yöneticilik sınavlarında kıdemin bir ölçüt olarak belirlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 8'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin HEM'deki kıdemine göre HEM'deki görevine dair dağılımı verilmektedir.

Tablo 8- HEM'lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin HEM' deki Çalışma Kıdemine Göre HEM' deki Görevine Dair Dağılımı

Kıdem (yıl)	Söz.li Öğretmen		Öğretmen		Müdür Yrd.		Müdür Başyrd.		Müdür		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5ve altı	166	100	3835	65,5	1427	85,7	11	84,6	648	72,2	6087	70,8
6-10	-		917	15,7	165	9,9	1	7,7	192	21,4	1275	14,8
11-15	-		500	8,5	47	2,8	1	7,7	30	3,3	578	6,7
16-20	-		191	3,3	10	0,6	-		11	1,2	212	2,5
21-25	-		169	2,9	9	0,5	-		10	1,1	188	2,2
26-30	-		185	3,2	5	0,3	-		4	0,4	194	2,3
31ve üstü	-		54	0,9	3	0,2	-		3	0,3	60	0,7
TOP.	166	100	5851	100	1666	100	13	100	898	100	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 8'e göre hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin büyük çoğunluğu %70,8 ile HEM'de çalışma kıdemi 5 yıl ve altı ile sınırlıdır. Halk eğitimi personelinin büyük çoğunluğunun HEM'de çalışma kıdemine 5 yıl ve altında olması yöneticiler açısından halk eğitimi merkezlerinde görev süresinin en fazla 4 yıl ile sınırlandırılmış olmasından kaynaklandığı; öğretmenler açısından ise HEM'de güncellenen norm sayılarının azalması ile farklı kurumlara görevlendirilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç

olarak hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin halk eğitimi alanında kıdemleri yeterli görülmemektedir. Zira mevcut bir halk eğitimi lisans programının olmayışı alandaki halk eğitimi personelinin, görevine belirgin bir bilgi tabanından yoksun başlamasına neden olmaktadır. Bunun için uygulamada ne yapılabilir tartışılırken uluslararası konferanslarda ve toplantılarda, bütün öğretmen yetiştirme programlarında halk eğitiminin zorunlu bir ders olarak yer alması tavsiyesi kararlaştırılmıştır ve ulusal düzeyde halk eğitimi, 1950'lerde birkaç yıl süreyle Gazi Eğitim Enstitüsü'nün öğretmen yetiştiren ders programına girmiş fakat kalıcı olmamıştır. 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından güncellenen 'Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları' nın 'Meslek Bilgisi Seçmeli Dersler' kapsamına 'Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme' dersi konulmuştur. Bu ders kapsamında, yetişkin eğitiminin tanımı ve kapsamı, yetişkin eğitimiyle ilişkili kavramlar (sürekli eğitim, halk eğitimi, yaygın eğitim, mesleki eğitim vd.), Türkiye'de yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi, yetişkin eğitimiyle ilgili yaklaşım ve modeller, yetişkinler ve öğrenme, hayat boyu öğrenmenin amacı, kapsamı ve tarihsel gelişim ve Türk eğitim sisteminde hayat boyu öğrenme uygulamaları konuları yer almaktadır.

Tablo 9'da MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyine göre Halk Eğitimi Merkezindeki görevine dair dağılımı verilmektedir.

Tablo 9- HEM'lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre HEM' deki Görevine Dair Dağılım

Eğitim Düzeyi	Söz.li Öğrt.		Öğretmen		Müdür Yrd.		Müdür Başyrd.		Müdür		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lise	-		1	0,0	-		-		-		1	0,0
Enstitü	-		62	1,1	39	2,3	-		37	4,1	138	1,6
Önlisans	-		373	6,4	79	4,7	-		73	8,1	525	6,1
Lisans	163	98,2	4955	84,7	1328	79,7	5	38,5	614	68,4	7065	82,2
Tezsiz YL	1	0,6	184	3,1	136	8,2	6	46,2	131	14,6	458	5,3
Tezli YL	2	1,2	268	4,6	81	4,9	2	15,4	42	4,7	395	4,6
Doktora	-		8	0,1	3	0,2	-		1	0,1	12	0,1
TOP.	166	100	5851	100	1666	100	13	100	898	100	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 9'a göre; yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunudur. Güneş (1988)'in "Avrupa'da ve Türkiye'de Halk Eğitimcilerin Yetiştirilmeleri ve İstihdamı" adlı çalışmasında halk eğitimi alanında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını genellikle ilkokul öğretmenleri kaynağından geldiği, kurs öğretmenlerinin ise çoğunlukla Gezici Kadın Kurslarına Öğretmen Yetiştirme Merkezi ya da meslek lisesi kaynağından geldiği ifade edilmiştir. Ayrıca Güneş (1988), yönetici kadronun daha çok lisans ve enstitü mezunu olduğunu; öğretici kadronun ise lise ve dengi okul mezunu olduğunu altını çizmektedir. Günümüzle karşılaştırıldığında MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu olduğu göze çarpmaktadır.

Yakın tarihe kadar halk eğitimiyle uğraşanların düzenleme ve eğitim işlerine doğal bir yatkınlığı olduğu, bu nedenle herhangi bir yetiştirmeye ya da hiç değilse düzenli bir programdan geçmeye ihtiyaçları bulunmadığı varsayımı yaygındı fakat bugün halk eğitimi

alanında çalışanların mümkün olduğu kadar yeterli olma ve kendini bir meslek grubunun parçası olarak görme isteği ile meslek adamı olarak yetiştirilmeleri konusunda bir istem oluşmuştur (Lowe, 1985: 165). Örneğin Finlandiya’da devlet yardımı gören kurumlarda tam zamanlı yönetici ve öğretmen olarak çalışanların bu alanda yetişmiş olmaları zorunludur fakat birçok ülkede böyle bir koşul aranmamakla birlikte uygulamada gerek resmi gerekse özel kuruluşlar bu koşulu aramakta ya da yetişmiş adaylara öncelik tanımaktadır ve bu durum ise kurumların işe aldıkları personelde gerekli mesleki niteliklerin bulunmasına dikkat etme eğilimini arttırmaktadır (Unesco, 1972). Bu çerçevede bakıldığında halk eğitimi alanında çalışanlar için standart bir yetiştirme yolunun olması, halk eğitimi personelin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmelerinin, bir meslek alanı olarak halk eğitimine ve halk eğitimi personeline katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 10’da MEB’e bağlı HEM’lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yaş dağılımı verilmektedir.

Tablo 10- HEM’lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Yaş Dağılımı

Eğitim Düzeyi	25 ve altı		26-30 arası		31-35 arası		36-40 arası		41-45 arası		46-50 arası		51 ve üstü		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lise	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,1	1	0
Enstitü	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	0,6	130	9,2	138	1,6
Önlisans	-	-	-	-	-	-	-	-	4	0,3	186	12,9	335	23,7	525	6,1
Lisans	46	97,9	821	95,1	1472	90,1	1556	84,9	1181	86,3	1109	77,1	880	62,4	7065	82,2
Tezsiz YL	1	2,1	24	2,8	79	4,8	163	8,9	92	6,7	76	5,3	23	1,6	458	5,3
Tezli YL	-	-	18	2,1	82	5	109	5,9	90	6,6	57	4	39	2,8	395	4,6
Doktora	-	-	-	-	1	0,1	4	0,2	2	0,1	2	0,1	3	0,2	12	0,1
Toplam	47	100	863	100	1634	100	1832	100	1369	100	1438	100	1411	100	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 10’a göre enstitü ve ön lisans mezunu olan yönetici ve öğretmenler çoğunlukla 46 ile 50 yaş üzerindedir ve lisans ya da lisansüstü mezunu olanların çoğunluğu ise 36 ile 40 yaş arasındadır. Verilerden de anlaşılacağı üzere genç öğretmen ve yöneticilerin eğitim düzeyi, yaş grubu ileri olanlara göre daha yüksektir. Bu durum halk eğitimi alanında istihdam edilen personelin yetiştirme kaynaklarını akla

getirmektedir. Günümüzde halk eğitimi alanına personel yetiştirme görevini eğitim fakülteleri, mesleki eğitim kurumları ya da teknik eğitim fakülteleri üstlenmektedir fakat geçmiş yıllarda lisans düzeyinde Ankara Üniversitesi ve Gazi Eğitim Enstitüsü halk eğitimi alanına personel yetiştireler de daha sonra lisans düzeyinde halk eğitimi bölümü kapanmıştır ve örgün eğitim için yetiştirilen öğretmenler bu alanda çalışmaya başlamıştır.

Bu durumda Lowe (1985: 160)'unda belirttiği üzere her düzeyde eğitim faaliyetini tek bir çerçeve içinde birleştirmeye yönelik eğilim karşısında okul öğretmenlerini bir yana bırakmaktan ziyade onların tutumlarında değişiklik meydana getirecek önlemler almak, halk eğitimi alanında ortaya çıkan ihtiyaçların ve sorunların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Bu çerçevede hizmet içinde buna yönelik eğitimlerin yapılması ve uzman kadrosu için ise üniversitelerde yetiştiriminin sağlanması gerekmektedir.

Tablo 11'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin HEM'deki görevine göre branş dağılımı verilmektedir.

Tablo 11- HEM'lerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin HEM' deki Görevine Göre Branş Dağılımı

Branş	Söz. Öğrt.		Öğretmen		Müdür Yrd.		Müdür Başyrd.		Müdür		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğrt.	7	4,2	727	12,4	958	57,5	5	38,5	547	60,9	2244	26,1
Yabancı Dil	3	1,8	377	6,4	50	3,0	-	-	13	1,4	443	5,2
Çocuk ve Aile Eğitimi	6	3,6	263	4,5	75	4,5	-	-	9	1,0	353	4,1
Fen Bilimleri	-	-	13	0,2	52	3,1	1	7,7	27	3,0	93	1,1
Sosyal Bilgiler	2	1,2	60	1,0	101	6,1	2	15,4	71	7,9	236	2,7
Rehberlik	2	1,2	129	2,2	20	1,2	-	-	7	0,8	158	1,8
Matematik	2	1,2	35	0,6	24	1,4	-	-	15	1,7	76	0,9
Türkçe	5	3,0	104	1,8	102	6,1	3	23,1	62	6,9	276	3,2
El Sanatları	61	36,7	1316	22,5	54	3,2	-	-	9	1,0	1440	16,8
Makine ve Metal	-	-	39	0,7	9	0,5	-	-	10	1,1	58	0,7
Giyim ve Tekstil	24	14,5	1024	17,5	29	1,7	-	-	8	0,9	1085	12,6
Sağlık Hizmetleri	1	0,6	70	1,2	6	0,4	-	-	2	0,2	79	0,9
Sanat ve Spor Etkinlikleri	6	3,6	472	8,1	47	2,8	-	-	25	2,8	550	6,4
Konaklama ve Seyahat	4	2,4	114	1,9	6	0,4	1	7,7	4	0,4	129	1,5
Halkla İlişkiler ve Organizasyon	-	-	178	3,0	16	1,0	-	-	11	1,2	205	2,4
Yapı İnşaat Teknoloji	40	24,1	886	15,1	85	5,1	1	7,7	35	3,9	1047	12,2
Tarım ve Hayvancılık	3	1,8	10	0,2	-	-	-	-	-	-	13	0,2
Radyo-Televizyon	-	-	3	0,1	-	-	-	-	-	-	3	0,0
Din Kültürü	-	-	8	0,1	30	1,8	-	-	43	4,8	81	0,9
Güzellik Saç Bakım	-	-	23	0,4	2	0,1	-	-	-	-	25	0,3
TOPLAM	166	100	5851	100	1666	100	13	100	898	100	8594	100

Kaynak: MEB,2019

Tablo 11'e göre yöneticilerin büyük çoğunluğunun sınıf öğretmenliği branşından geldiği, öğretmenlerin çoğunluğunun ise el sanatları branşından geldiği görülmektedir. Bu durumda yöneticilerin çoğunluğunun ilkokul ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Tekin'in (1990) "Halk Eğitimi Merkezleri Etkinliklerinin Yönetimi" adlı çalışmasında merkez müdürleri ele alınmış ve eğitim özgeçmişleri ile ilgili önemli

bulgular öne sürülmüştür. Merkez müdürlerinin büyük çoğunluğunun ilkokul ya da ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okullardan mezun olduklarının altı çizilmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 29. maddesinde 'merkez müdürlerine verilen görevlerin halk eğitimi alanında uzmanlık eğitimi görmüş olmayı gerektirdiği' ifade edilmiştir. Aynı yönetmeliğin yöneticilerin seçilme ve atanmalarına ilişkin 37. maddesinde 'fakülte ve yüksekokulların halk eğitimi bölümünü bitirmiş olanlarına, halk eğitimi konusunda araştırması veya yapıtı bulunanlara ve halk eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmış olanlara çeşitli ağırlıkta ek puanlar verileceğinin' öngörüldüğü de belirtilmektedir.

2010 tarihli 27487 sayılı MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde ise yetişkin eğitimi uzmanına yer verilerek 'yetişkin eğitimi alanında lisans ve lisansüstü eğitim yapmış' kişiyi ifade eder şeklinde bir tanımlama yapılmıştır fakat müdürün görevleri 23 maddelik bir liste halinde verilmiş olmasına rağmen mezuniyet ile ilgili özel bir alan belirtilmemiştir. Yürürlükten kaldırılan bu yönetmeliğin ardından 2018 yılı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği yayımlanmıştır. 2018 yılı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde müdürün görevleri 29 maddelik liste halinde verilmiş fakat benzer şekilde mezuniyete dair herhangi bir özel alan belirtilmemiş ve yönetmelikte yetişkin eğitimi uzmanına dair herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Sonuç

Türkiye'de halk eğitimi bir meslek alanı olarak ortaya çıkmaya başladığından bu yana çeşitli aşamalardan geçmiştir. Cumhuriyet Dönemi'yle birlikte kurumsal olarak gelişmeye başlayan halk eğitimi 1968 yılında Ankara Üniversitesi'nde akademik düzleme taşınmış, lisansüstü ve doktora programlarının açılmasıyla bilgi tabanı oluşmaya başlamıştır. Fakat alanın sorunları uluslararası ölçekteki sorunlara paralel olarak devam etmiştir. Özellikle yetişmiş personel

sorunu alanın temel sorunlarından birini oluşturmaktadır. Tekin (1991) ve Bülbül (1987) bu sorunu personel sorunu olarak ifade ederken; Duman (1991) halk eğitimcilerin niteliği sorunu olarak ifade etmiştir. Halk eğitimi alanının gelişiminde, halk eğitimi alanında çalışanlar kritik bir role sahiptir. Bu çerçevede bakıldığında halk eğitimi alanında çalışan personelin nicelik ve niteliklerinin, yetiştirilme koşullarının, alandaki eksiklerinin ve ihtiyaçlarının bilinmesi halk eğitimi alanının gelişimi için büyük bir öneme sahiptir. Bunun için ise mevcut halk eğitimi alanında çalışan personeli tanımlayacak verilere ihtiyaç vardır. Bu çerçevede, çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı'ndan elde edilen verilere göre Türkiye'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan kadrolu yönetici ve öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, branş, kıdem ve görevine dair bilgiler analiz edilmiştir.

Bu doğrultuda araştırmada elde edilen veriler ışığında halk eğitimi alanında çalışan personelin profili ortaya çıkarılmıştır. Buna göre Türkiye'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan kadrolu yönetici ve öğretmenler; çoğunlukla 36 ile 40 yaş arasında, lisans mezunu, toplam çalışma kıdemleri ve HEM'de çalışma kıdemleri 5 yıl ve altında, lisans eğitimini sınıf öğretmenliği veya el sanatları alanında tamamlamış kişilerdir. Yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilkokula ya da ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlardan mezunken, diğer çoğunluk mesleki alanda öğretmen yetiştiren kurumlardan mezunlardır. Halk eğitimi alanındaki deneyimleri ise çoğunluğunun 5 yıl ve altı ile sınırlıdır.

Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda sayısal verilerle kıyaslandığında Türkiye'de MEB'e bağlı HEM'lerde görev yapan kadrolu yönetici ve öğretmen sayısının yıllar içerisindeki artış hızı düşük görünmektedir ve bu karşılaştırma halk eğitimi faaliyetlerinin kadrolu personelden daha çok usta öğreticilerle yürütüldüğünü düşündürmektedir.

İkinci olarak, halk eğitimi personelinin çoğunluğunu sınıf öğretmenleri ve meslek öğretmenleri oluşturmaktadır ve örgün eğitime öğretmen yetiştiren kurumlardan mezunlardır. Androgojik eğitimden geçmemişlerdir ve halk eğitimi alanı için özel olarak yetiştirilmemişlerdir. Diğer bir deyişle; okul öğretmenleri halk eğitimcisi rolünü üstlenmişlerdir fakat Knowles'ın (1984) öne sürdüğü üzere yetişkinlerin eğitimi çocukların eğitiminde çok farklıdır ve bu doğrultuda farklı bir yetiştirme tarzı gerektirmektedir. Bu bağlamda, halk eğitiminde ihtiyaç duyulan personelin görevlerinin düzeylerine ve çeşidine göre hangi kurumlarda ve nasıl yetiştirileceği önemli hale gelmiştir. Her ne kadar alandaki androgojik eğitim eksikliği fark edilmiş; MEB Şuralarında, akademik çalışmalarda ve bilimsel raporlarda halk eğitimi personelinin özel programlarla yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmış olsa da halk eğitimi personeli için özel bir yetiştirim yolu veya buna dair bir uygulama bulunmamaktadır.

Diğer taraftan, HEM'lerde çalışan yönetici kadro çoğunlukla sınıf öğretmenlerinden oluşurken; öğretici kadro meslek öğretmenlerinden oluşmaktadır. Oysaki öğretici kadronun, yönetici kadroya kıyasla HEM'deki kıdemleri göz önünde bulundurulduğunda halk eğitimine ve işleyişine daha hâkim oldukları düşünülmektedir ve bu yüzden yöneticilik sınavlarında HEM'deki çalışma kıdemi kriter olarak alınabilir.

Öte yandan, halk eğitimi alanında kıdem kritik bir rol oynamaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun HEM'deki kıdemi 5 yıl ve altı ile sınırlıdır. Bu durum, halk eğitimi personelinin sıklıkla değiştiğini düşündürmektedir. Sıklıkla gerçekleşen bu değişim mevcut uygulamaları etkileyerek aidiyet duygusuna zarar verdiği ve kurum kültürünü engellediği düşünülmektedir.

Son olarak, lisansüstü öğretim gören yönetici ve öğretmen sayısı sınırlıdır. Oysaki halk eğitimi personelinin; bireylerin milli

bütünleşme ve bireysel gelişimini güçlendirici, yurttaşlık hak ve ödevlerini bilinçli olarak yapmalarını sağlamak, demokrasi kültürünü, düşünce, kişilik ve yeteneklerini geliştirici biçimde eğitim çalışmaları yapmak, Millî kültür değerlerinin korunmasına, dünya kültürüne açık olarak geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak, hayat boyu öğrenme anlayışıyla bireylerin; bilimsel, girişimci, teknolojik, iktisadi, sosyal, kültürel gelişmelerini ve serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak ve yeteneklerini geliştirme imkânını sağlamak gibi toplum için son derecede önemli işlevleri üstlenmesi istenilmektedir (MEB, 2010). Bütün bunlar halk eğitimi alanı için, halk eğitimi personeli düzeyinin üstünde, yönetim düzenleme, planlama ve programlama işlevlerini yerine getirecek profesyonel kadronun kullanılmasını gerektirmektedir. Öte yandan halk eğitimi alanında Ankara Boğaziçi ve Marmara Üniversitelerinde yüksek lisans programları bulunmakta, doktora programı ise yalnızca Ankara Üniversitesi'nde bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, öğretim elemanı kadroları da sınırlıdır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1990). Tanzimat Döneminde İlk Kıraathanenin Açılışı. Okumak (MEB), Sayı 4, 2.
- Akyüz, Y. (2012). Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri. Ankara, 543.
- Akyüz, Y. (2014). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkali, M. (2016). Professionalism in Adult Education: The Surest Way for Effective Administration of Adult Education in Nigeria. *International Journal of New Technology and Research (IJNTR)*, ISSN:2454-4116, Volume-2, Issue-9, September 2016, 76-80.
- Ayas, N. (1948). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bayram, M. (2016). Fatma Bacı ve Bacıyan-ı Rum. Konya:Çizgi Kitapevi.
- Beder, H. ve Correa, N. (1988). Yetişkinleri Eğiten Androgojik Öğretmenlerin Katılıma Etkisi Ve Öğrencilerin Değerlendirmesi. *Adult Education Quarterly*, Bölüm: 38, Sayı: 2
- Bilir, M. (2013). Yetişkin/Halk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. İçinde: A. Yıldız ve M. Uysal (der), Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Kalkedon Yayınları
- Boz, H. (1988). Ankara İli Halk Eğitimi Merkezi Öğretmenlerinin Yetişme, Yönetim ve Çalışma Koşullarına İlişkin Sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 12(70)
- 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.
- Bumin, E. K. (2009). *Yetişkin Eğitimi Programlarını Uygulayan Eğitimcilerin Mesleki Formasyonları, Mesleğe Dönük Algı ve İhtiyaçları* (Yayınlanmamış Master Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Canip, A. (1928). Edebiyat, İstanbul
- Celep, C. (2003). Halk eğitimi (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çalış, H. (1965). Tarihi Gelişim İçinde Halk Eğitimi. İzmir: Kültür Matbaası
- 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
- Department of Education and Science (1973). *Adult Education: A Plan for Development*, London
- Dausien, B., Schwendowius D. (2009). Professionalisation in General Adult Education in Germany, An Attempt to Cut a Path through a Jungle, *European Journal of Education*, Vol. 44, No. 2. Doi: /abs/10.1111/j.1465-3435.2009.01387.x.
- Dickerman, W. (1956). Türkiye’de Halk Eğitimi Hakkında Rapor (1951). Ankara: Maarif Basımevi.
- DPT (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi:04/05/2019.
- DPT (1968). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi:04/05/2019.

- DPT (1972). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi:04/05/2019.
- DPT (1978). Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi:04/05/2019.
- DPT (1984). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi:04/05/2019.
- DPT (1989). Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi:04/05/2019.
- DPT (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi:04/05/2019.
- DPT (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi:04/05/2019.
- DPT (2006). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi:04/05/2019.
- Duman, A. (1991). Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Alanında Karşılaşılan Sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, S.1,V.15,N.82, Oct. 1991. ISSN 1300-1337. Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6065/2238>.
- Duman, A. (2007). Yetişkinler Eğitimi. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ergin, O. (1977). Türkiye Maarif Tarihi. İstanbul.
- Ergin, O. (2017). Muhtasar Mecelle-i Umur-ı Belediye. İstanbul: Kültür A.Ş.
- Ergün, M. (1996). II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914). Ankara: Ocak Yayınları.
- Gedikoğlu, Ş. (1953). Halk Eğitimi. Ankara: İdeal Basımevi.
- Geray, C. (2002). Halk Eğitimi. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Günes, F. (1988). Avrupa’da ve Türkiye’de Halk Eğitimcilerin Yetiştirilmeleri ve İstihdamı. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Jõgi, L., 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.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (11.Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Kılıç, E. (1968). Türkiye’de Halk Eğitimi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kılıç, E. (1981). Halk Eğitiminde Kuram ve Uygulama. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Knowles, Malcolm S. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Köprülü, F. (1991). Osmanlı Devletinin Kuruluşu, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Lokmanoğlu P. ve Gener, N. (1999). Yaygın Eğitimin Önemi, Tarihi Gelişimi ve Uygulama Alanları. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kong. Bildirileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Lowe, J. (1985). Dünya da Yetişkin Eğitime Toplu Bakış. (T. Oguzkan, Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.
- MEB (1949). Dördüncü Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi:20/05/2019.
- MEB (1956). Halk Eğitimi Semineri Notları. Ankara: MEB.
- MEB (1957). Altıncı Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (1962). Yedinci Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (1974). Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (1981). Onuncu Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (1982). On birinci Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (1988). On ikinci Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (1990). On üçüncü Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (1993). On dördüncü Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (1993). Kalkınma Planlarında Eğitim. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- MEB (1996). On beşinci Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (2006). On yedinci Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (2010). On sekizinci Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Son erişim tarihi:15/09/2019.
- MEB (2014). On dokuzuncu Milli Eğitim Şurası, Ankara. [http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12,](http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12) son erişim tarihi: 20/05/2019.
- MEB (2018). 2018 İzleme ve Değerlendirme Raporu. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Son erişim tarihi: 15/09/2019.

- Miser, R. (1999). Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oğuzkan, T. (1954). Halk Eğitimi Niçin ve Nasıl, Ankara: ATO Yayınları.
- Oğuzkan, T. (1956). Türkiye Cumhuriyeti'nde Halk Eğitimi, Ankara: Maarif Basımevi.
- Oğuzkan, T. (1973). Türkiye'de Halk Eğitimi Hareketine Toplu Bir Bakış. Boğaziçi Üniversitesi Dergisi -Sosyal Bilimler-, Sayı: 1, 85-98.
- Okçabol, R. (1987). *Ülkemizde Yaygın Eğitimde Araştırmalar, Yaygın Eğitim ve Sorunları*, Haz: M. Özgen, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Okçabol, R. (2006). Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Öztürk, C. (1994). Milli Mücadele Dönemi Ankara'sında Bir Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu: Serbest Âli Dersler Müessesesi-i İlmiyesi. Milletlerarası Türk ve İslâm Dünyasında Bilim ve Teknoloji Sempozyumu. Türk Bilim Tarihi Kurumu.
- SBB (2019). On Birinci Kalkınma Planı, Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi: 20/05/2019.
- Taşdemirci, E. (1996). Atatürk'ün Halk Eğitimi Hakkında Görüşleri ve Atatürk Döneminde Türkiye'de Halk Eğitimi Faaliyetleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:7, 495-501.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, son erişim tarihi: 20/05/2019.
- Tekin, M. (1990). Halk Eğitimi Merkezlerinin Etkinliklerinin Yönetimi (Yayımlanmamış Araştırma). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- 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.
- UNESCO (1972). Third International Conference on Adult Education, Tokyo.
- UNESCO (1982). Adult Education in Asia and Pacific. Özel Sayı: Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok.
- Uysal, M. ve Yıldız, A. (2006). Türkiye'de Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi Alanının Kurumsallaşma Sorunları. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- Uysal, M. (2018). Türkiye'de Akademiye Yetişkin Eğitiminin Kurumsallaşma Sorunları. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*. Sayı:1, 9-23.
- YETED (2020). Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Eğitimcileri Derneği, <https://www.yetiskinegitimi.org/tr/hakkimizda>, son erişim tarihi: 20/03/2020
- Yayla, D. (2009). Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.
- Yazıcı, N. (1983). Takvim-i Vekayi, Ankara.
- Yıldırım, A. & 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.

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı: Kavramlar, Kökenler ve Eleştiriler*

*Şengül Erden***

*Ahmet Yıldız****

ÖZET

Son dönemde yetişkin eğitimi alanının gözde konularından biri haline gelen dönüştürücü öğrenme kuramının başlangıcı, Mezirow tarafından 1978 yılında yapılan çalışmalara uzanır. Dönüştürücü öğrenme, bireylerin tetikleyici bir olay sonrası sahip oldukları varsayımlar üzerinde eleştirel bir yansıtma yaparak hayata bakış açılarında bir değişim yaşamaları ve yaşantılarını bu yeni geliştirdikleri bakış açılarına göre devam ettirmeleri

* **Transformative Learning Theory: Concepts, Origins and Criticisms**

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

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

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 3/Sayı: 4/Mayıs 2020/Sayfa: 97-118

Journal of Adult Education/Volume: 3/Issue: 4/May 2020/Pages: 97-118

Geliş tarihi / Received: 15.04.2020 – Kabul tarihi / Accepted: 17.05.2020

olarak tanımlanabilir. Mezirow'un kuramını şekillendirmesinde Freire, Habermas ve Kuhn'un etkileri açıkça görülmektedir. Yetişkinlerdeki travmatik deneyimler sonucu ortaya çıkan dönüştürücü öğrenmelere odaklanan kuramda perspektif dönüşümü, referans çerçevesi, anlam şeması, anlam perspektifi, deneyim, eleştirel yansıtma, rasyonel söylem, bütünsel yönelim, otantik ilişkiler ve bağlam bilinci gibi kavramlar başat kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk çıktığı andan itibaren gördüğü ilgiyle birlikte çeşitli eleştirilerin de odağında olan kuram, günümüzde bir yandan eleştirilmeye devam ederken diğer yandan pek çok yetişkin eğitimcisine ilham kaynağı olmaya devam etmektedir.

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

ABSTRACT

The inception of the transformative learning theory, which has recently become one of the stunning topics in the field of adult education, dates to the work done by Mezirow in 1978. Transformative learning can be defined as individuals' having a critical self-reflection on the assumptions which they have after a triggering event, experiencing a change in their perspectives on life and acting upon these new understandings. The influences of Freire, Habermas and Kuhn are clearly visible in shaping Mezirow's theory. Specific facets of transformative learning, such as perspective transformation, frame of reference, meaning scheme, meaning perspective, experience, critical reflection, rational discourse, holistic orientation, authentic relationships, and awareness of context appear predominantly in the theory that focuses on transformative learning that emerges as a result of traumatic experiences in adults. Since its inception, the theory which has been at the centre of various criticisms along with attention paid has been kept to be discussed and on the other hand it has continued to inspire many adult educators.

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

Hayata bakış açımız ne zaman radikal bir değişime uğrar? Yılların bize kazandırdığı alışkanlıkları, düşünceleri ya da tutumları hangi durumlarda terk ederiz? Neden bazen kendimizi ya da bir arkadaşımızı daha olgunlaşmış buluruz? Bu türden sorulara genellikle ilk verdiğimiz yanıtlar “büyük dertler”e işaret etmektedir. Çünkü içinde yaşadığımız toplumda sıkıntı, acı ve zorlukların insanı pişiren, olgunlaştıran, yetiştiren, tecrübeler kazandıran özelliğine sıklıkla vurgu yapılır. İnsanların yaşadıkları zorlukların onları daha güçlü ve bilge kıldığına ilişkin yargı yaygındır: “Öldürmeyen dert, güçlendirir.” Sözelimi çok fazla yara almış ve zorluklarla dolu bir geçmişe sahip olanların daha olgun olduğu kabul edilir. Bu durum şarkılara da yansımıştır. Tıpkı zor hayatları romantize eden o meşhur bir şarkının sözlerinde olduğu gibi: “Unutamam acı tatlı ne varsa hazinemdir, acının insana kattığı değeri...¹”.

Elbette yaşamımızın belli dönemlerinde amansız bir hastalığa yakalanmak, bir yakınımızı yitirmek, boşanmak veya işimizi kaybetmek gibi bizi önemli ölçüde etkileyen, ciddi açmazlara sürükleyen ve günlük rutinin dışına çıkmamıza neden olan çeşitli dramatik sorunlarla karşılaşabiliriz. Bu durumlarda güçlü duygusal tepkiler verebilir, hatta ruhsal bunalım içine girebiliriz. Özellikle mevcut referans çerçevemizin yaşadığımız deneyimi açıklamakta yetersiz kalması durumunda daha fazla zorlanırsınız. Öyle ki, düşünüş ve davranış alışkanlıklarımız krizi aşmada yetersiz kaldığında çoğunlukla kendimizi kapana kısılmış gibi çaresiz hissederiz. Peki, yaşadığımız bu kriz durumları, zorluklar, hayata bakış açımızı gerçekten köklü biçimde değiştirir mi? Psikologlar ve psikiyatristlerin “*trauma sonrası büyüme*” olarak adlandırdıkları bu süreç her bireyde aynı etkiyi gösterir mi? Başka bir ifade ile, süreç sonunda “büyüme” her birey için

¹ Sezen Aksu'nun Kardelenler adlı albümündeki “gidemem” isimli şarkı.

kaçınılmaz mıdır? Büyüme ya da bakış açımızın köklü değişimi için mutlaka olumsuz deneyimlerin mi yaşanması gerekir? Olumlu deneyimlerin bu denli etkisi söz konusu değil midir?

Yetişkin eğitimi alanında bu sorulara son dönemde “dönüştürücü öğrenme” bağlamında yanıtlar aranmaktadır/verilmektedir. Bu çalışmada da ilk defa 1978 yılında Mezirow tarafından ortaya konan ve zaman içinde geliştirilen dönüştürücü öğrenme kuramı konu edilmektedir. Çalışmada ilk olarak kuramın tanımı ve aşamaları ortaya konulacak; ardından kuramın temel kavramları ve entelektüel dayanakları serimlenecek; ve son olarak kurama dönük eleştiriler ele alınacaktır.

Dönüştürücü Öğrenme Kuramının Tanımı ve Aşamaları

Mezirow dönüştürücü öğrenmeyi şu şekilde tanımlamaktadır (2000: 8):

“bireylerin kendi yaşamları üzerinde daha fazla denetim sahibi olmak için başkaları aracılığıyla benimsemiş oldukları inanç ve değerler yerine kendi amaçları, değerleri, duyguları ve anlamları üzerine düşünerek kendi bakış açılarına göre hareket etmeleri”

Mezirow kurama, bir grup Amerikalı ev kadını ve anne olan kadının uzun bir aradan sonra yükseköğrenimlerine devam etmelerine bağlı olarak annelik-eş rollerini sorgulamalarını ve hayata bakış açılarında yaşadıkları değişimi inceleyerek başlamıştır. Mezirow, eğitimle birlikte kadınların, içselleştirdikleri ve tartışmasız olarak kabul ettikleri toplumsal rollerine eleştirel bir gözle bakmaya başladıklarını ve kendi yaşamları için daha fazla özerklik, kontrol ve sorumluluk alarak yeni bir bakış açısı geliştirdiklerini fark etmiştir (Mezirow, 1978). Kısacası Mezirow, kadınların anne ve eş olarak kimliklerini yeniden değerlendirme sürecinde yaşadıkları bu dönüştürücü deneyimleri esas almıştır. Bu anlamda dönüştürücü öğrenme kuramının, yetişkinlerin

deneyimlerini anlamlandırma süreçlerini açıklamaya çalışan bir yetişkin öğrenme kuramı olduğu söylenebilir.

Mezirow'a (1991a) göre, yüksek öğrenim hayatına yeniden başlayan kadınların örneğinde olduğu gibi, yetişkinlerin yaşamını önemli ölçüde etkileyen ve günlük rutinlerinin dışına çıkmasına neden olan olaylar, dönüştürücü öğrenme sürecinin başlamasına daha fazla neden olabilmektedir. Çünkü dönüşüm sürecinde bireylerin sahip olduğu varsayımlarla baş etmekte ya da anlamlandırmakta zorlandığı açmazlar, katalizör haline gelerek eleştirel düşünmeyi ortaya çıkarmakta ve dönüşümü tetiklemektedir (Mezirow, 1991a).

Perspektif değişimiyle sonuçlanan dönüştürücü öğrenme kuramının 10 aşaması bulunur. Mezirow'a (1994) göre bu dönüşüm aşamaları doğrusal bir şekilde gerçekleşmeyebilir ve bireyler bazı aşamaları deneyimlemeden bir sonraki aşamaya geçebilirler. Mezirow (1981: 7, 2000: 22; 2018: 94) bu aşamaları şu şekilde sıralamıştır:

1. *Bireyi açmaza sürükleyen bir sorunla karşılaşma (A disorienting dilemma):* Birey kendisinde içsel karmaşa ve ikilem yaratan bir sorunla karşılaşır. Bu sorun durumunu daha önce sahip olduğu problem çözme stratejileriyle çözemez.
2. *Korku, öfke, suçluluk veya utanç duygularıyla kendini gözden geçirme (Self-examination with feelings of fear, anger, guilt, or shame):* Birey kendisinde açmaz yaratan soruna yönelik olarak korku, öfke, suçluluk gibi duygular yaşayarak öz değerlendirmede bulunur.
3. *Sahip olunan varsayımları eleştirel olarak düşünme ve değerlendirme (A critical assessment of assumptions):* Birey yaşadığı ikilemle ilgili varsayımlarını ve yaşadıklarını değerlendirir.

4. *Durumu kabullenme ve başkalarıyla paylaşma (Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared):* Birey yaşadığı huzursuzluğun farkına vararak yaşadığı sorunu ve kendisinin bu sorunla ilgili düşüncelerini etrafındaki kişilerle veya aynı deneyimi yaşayanlarla paylaşır.
5. *Yeni roller, ilişkiler ve eylem için seçeneklerin araştırılması (Exploration of options for new roles, relationships, and actions):* Birey yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçenekler keşfeder ve bu seçenekleri değerlendirir.
6. *Bir eylem planı hazırlama (Planning a course of action):* Birey paylaşımları sonucunda bulduğu seçeneklerle ilgili kendisine bir yol haritası oluşturur.
7. *Planları hayata geçirmek için gerekli olan bilgi ve beceriyi edinme (Acquiring knowledge and skills for implementing one's plans).*
8. *Yeni rolleri denemeye başlama (Provisional trying of new roles)*
9. *Yeni roller ve ilişkilerde yeterlilik ve özgüven oluşturma (Building competence and self-confidence in new roles and relationships)*
10. *Değişen anlam yapılarının da etkisiyle anlam perspektifinin dönüşümünü sağlayacak yeni bir varsayım oluşturma (A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective).*

Kuram, bireyin süreçte deneyimlediği duyguların, dönüşümün ortaya çıkmasında önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Deneyimlenen duygusal süreç bazen sürece katılmayı kolaylaştırırken bazen de engelleyici olabilmektedir (Kucukaydin ve Cranton, 2012: 45). Nitekim bireylerin kendilerini rahatsız eden duygularla yüzleşmediği durumlarda perspektif dönüşümü ortaya çıkmamaktadır. Bu nedenle

Mälkki (2010) perspektif dönüŖümünün gerçekleşmesi için bireylerin kendilerinde huzursuzluk yaratan duyguları kabul etmeleri gerektiğini belirtmektedir.

DönüŖümün ortaya çıkmasında belirleyici diğeri bir etmen de bireyin yüz yüze olduğu açmazın travmatik Ŗiddetidir. Genellikle travmatik Ŗiddet artıkça dönüŖümün ortaya çıkma olasılığı da artmaktadır. Bu nedenle yetişkinlikte karşılaşılan eş ya da sevilen birinin kaybı, kişilerin kendi yaşamlarını ya da sevdikleri birinin yaşamını tehdit eden bir hastalık, çocukların evden ayrılması, boşanma, işten atılma, emeklilik, yeni bir yere taşınma, ihanete uğrama, göç gibi dış koşullara bağılı olarak oluşun ikilem durumlarının dönüŖtürücü öğrenmelere yol açma olasılığı diğeri öğrenmelere göre daha fazladır (Mezirow, 1978: 101, 1981: 7; Stuckey, Taylor ve Cranton, 2013: 219). Taylor (1997) bu tür sorunlarla karşılaşmanın çoğru zaman varsayımların sorgulanmasını tetiklediğini ve farklılaşun varsayımlarla sonuçlanan bir yaşam krizini belirten dönüŖtürücü öğrenme deneyimini başlattığını öne sürmektedir. Baumgartner (2001) da ikilemlerin önemine vurgu yaparak dönüŖtürücü öğrenme sürecinin ikilem, öz değerlendirme yapma, yansıtıcı söylem ve yeni bir perspektif üzerine eylem oluşturma süreci olduğunu ifade etmektedir.

DönüŖtürücü Öğrenmenin Başat Kavramları

DönüŖtürücü öğrenmenin merkezinde perspektif dönüŖümü (*perspective transformation*) kavramı bulunmaktadır (Sayılan, 2013). Perspektif dönüŖümü yalnızca algılama, düşünme ve eylem alışkanlıklarının eleştirel olarak fark edilmesinden ibaret değildir. Aynı zamanda görme, düşünme, hissetme ve hareket etme şeklimizi belirleyen kuralları, rolleri ve sosyal beklentileri yöneten kültürel varsayımların da eleştirel olarak fark edilmesini içermektedir (Mezirow, 1981: 13). Bu fark etme aşaması bireylerin eski varsayımlarıyla yüzleşmesini gerektirdiği için genellikle bireylerde gerilime neden olmakta ve memnuniyetsizlik yaratmaktadır. Bu yüzden dönüŖüm

süreci, dönüşümü deneyimleyen kişiler tarafından sancılı bir süreç olarak algılanır.

Perspektif dönüşümü, bireylerde ani ve dramatik olarak ortaya çıkabileceği gibi daha yavaş ve birikimli bir şekilde de ortaya çıkabilmektedir (Dirkx, Mezirow ve Cranton, 2006: 125; Mezirow, 2000). Fakat belirtmek gerekir ki, nasıl ortaya çıkarsa çıksın, Mezirow'a göre (1978) birey, perspektif dönüşümü yaşadığı zaman eski bakış açılarına geri dönememektedir.

Mezirow perspektif dönüşümünü açıklamak için referans çerçevesi (anlam yapısı) kavramını devreye sokar. Referans çerçevesi (*frame of reference*) bireyin algı, düşünce inanç, davranış ve beklentilerini şekillendirip sınırlandırarak anlamı yönlendiren kültürel yapı olarak tanımlanmaktadır (Mezirow, 2009; Peer, 2017; Taylor, 2008). Bu anlamda kişinin sahip olduğu referans çerçevesinin kişiler arası ilişkiler, politik yönelimler, kültürel önyargılar, ideolojiler, şemalar, basmakalıp tutumlar ve uygulamalar, dini doktrin, ahlaki-etik normlar ile psikolojik tercihlerden oluştuğu söylenebilir (Mezirow, 2003).

Referans çerçevesinin anlam perspektifi (zihin alışkanlıkları) ve anlam şemaları (bakış açısı) olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Anlam perspektifi (*meaning perspective*) genellemelerimizi, zihinsel alışkanlıklarımızı biçimlendiren kültürel ve psikolojik varsayımlarımızın bütünsel yapısıyken anlam şemaları (*meaning schemes*) kişisel yorumlarımızı biçimlendiren değer yargıları, tutumlar, duygular ve özgül inançlar tarafından yapılandırılmaktadır (Sayılan, 2013). Anlam şeması ile anlam perspektifi arasındaki ilişkiyi daha iyi açıklayabilmek için Merriam, Cafferela ve Baumgartner (2007)'in örneğinden yararlanabiliriz: İnsanlar herhangi bir arkadaşının eşcinsel olduğunu öğrendiği zaman, eşcinsellere yönelik homofobik tepkisini sorgulamaya başlayabilmektedirler. Bu sorgulamaya bağlı olarak bireylerin eşcinsellere yönelik bakış açıları değişebilmekte ve bireyler dönüşüm sürecinin öncesinde homofobikken sonrasında

değişebilmektedir. Merriam vd. (2007)'ne göre bireylerin eşcinsellere yönelik bakış açılarında yaşadıkları değişim, anlam şemalarındaki değişime işaret ederken sürecin sonunda homofobik olmama durumu anlam perspektifindeki değişimi göstermektedir.

Anlam perspektifleri, yorum sürecinde, yeni deneyimin özümsemişi ve geçmiş deneyimlerinden etkilendiği varsayımların yapısını ifade etmektedir (Mezirow, 1978: 101). Kuramın ilk ortaya çıktığı yıllarda anlam perspektifinin sosyo-dilbilimsel kodlar (sosyal normlar, konuşma dili, kültürel beklentiler, ideolojiler, siyasal yönelimler ve teoriler), psikolojik kodlar (kişilik özellikleri, çocukluk travmaları, kaygılar) ve epistemik kodlardan (öğrenme stilleri ve bilgiyi kullanma yolları) oluştuğu belirtilmiştir (Cranton, 1994: 28-29; Mezirow, 1994: 223). Zaman içerisinde Mezirow (2000: 17; 2018: 93), anlam perspektifini oluşturan kodlara ahlaki-etik kodları (ahlaki normlar, vicdan), felsefi kodları (felsefe, dini öğreti, soyut dünya görüşü) ve estetik kodları da (güzellik, zevkler, tutumlar, değer yargıları) eklemiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Referans Çerçevesinin Boyutları

Mezirow (1997) bireylerin daha fazla farkında olmaları nedeniyle anlam şemalarının anlam perspektiflerine göre daha kolay değiştiğinin üzerinde durmaktadır. Çünkü bireyler, daha çok eski anlam perspektifleriyle yeni karşılaştıkları ikilem yaratan durumlarla baş etmekte zorlandıkları zaman, perspektif dönüşümü yaşamaktadırlar.

Deneyim (*experience*), eleştirel yansıtma (*critical reflection*) ve rasyonel söylem (*rational discourse*) dönüştürücü öğrenme kuramında öne çıkan diğer kavramlardır. Taylor (2009) bu kavramlara bağlam bilinci (*awareness of context*), bütünsel yönelim (*holistic orientation*) ve otantik ilişkileri (*authentic relationship*) de eklemiştir.

Deneyim: Deneyim kuramda kilit öneme sahip kavramlardan birisidir. Kolb'a göre deneyimler yetişkin öğrenmesinin merkezindedir (akt. Tusting ve Barton, 2011, 63). Mezirow (1991a), bireylerin ideolojilerinin, inançlarının, değerlerinin, dünyayı algılamalarının ve bakış açılarının oluşmasında deneyimlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Dönüştürücü öğrenmede etkili olan deneyimler genellikle fikirlerimizin altında yatan varsayımların farkında olmamızı sağlayan ve bu varsayımların üzerinde düşünmemize neden olan tehdit edici duygusal deneyimlerdir (Mezirow, 2000: 6-7). Bununla birlikte bir deneyimin dönüştürücü öğrenmeye yol açması için kişilerin deneyimi yaşaması tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda yaşadıkları deneyimle ilgili eleştirel yansıtma yapmaları da gerekmektedir.

Eleştirel Yansıtma: Eleştirel yansıtma kişilerin dönüştürücü deneyimleri sırasında eylemlere rehberlik etmektedir (Tusting ve Barton, 2011). Nitekim Mezirow eleştirel yansıtmayı, anlam yapılarının bilinçli ve açık bir şekilde yeniden değerlendirilmesi olarak görmektedir (Taylor, 2008). Mezirow'a (1994) göre bireyler, eleştirel yansıtma yaparken çocuklukta genellikle içinde bulunulan toplumun ve aile bireylerinin etkileriyle edinilen inançlarına, yetişkinlikte işlevsel olup olmadığını belirlemek için, eleştirel bir gözle bakmaktadırlar.

Eleştirel yansıtma farkındalığı artırarak dönüşümü başlatmaktadır. Üç tür eleştirel yansıtma bulunmaktadır: Duyuşsal yansıtma (*affective reflectivity*) algılarımız, eylemlerimiz ve alışkanlıklarımız hakkında ne hissettiğimiz farkına varmayı; ayırt edici yansıtma (*discriminant reflectivity*) düşünce, alışkanlık ve eylemlerimizin etkilerini değerlendirmeyi; yargısal yansıtma (*judgmental reflectivity*) ise düşünce, eylem, alışkanlıklarımızla ilgili değer yargılarımızın (güzel-çirkin, olumlu-olumsuz gibi) farkına varmayı ifade etmektedir (Mezirow, 1981: 12).

Bu yansıtma dışı Mezirow'a (1990) göre dönüştürücü öğrenme sürecinde kişilerin yaşadığı deneyime yönelik üç tür yansıtma bulunmaktadır. Bunlar; içerik, süreç ve öncül yansıtma. İçerik yansıtma (*content reflection*,) deneyimin kendisiyle ilgili düşüncelerdir ve kişiler yaşadıkları olayın içeriğine odaklanır. Süreç yansıtma (*process reflection*), deneyimin nasıl ortaya çıktığı ile ilgili yaptıkları yansıtma öncül yansıtma (*premise reflection*) varsayımların eleştirel yansıtılmasıdır ve algılarımızın farkına varmamızı sağlar. Dönüştürücü öğrenmede eleştirel yansıtma gerekli olmakla birlikte öğrenmede yalnızca zihinsel değişim değil davranışsal değişim de söz konusudur (Baumgartner, 2001; Christie vd., 2015). Bu bağlamda sürecin sonunda kişilerin eleştirel yansıtma yoluyla elde ettikleri varsayımlara göre hareket etmeleri öngörülmektedir.

Rasyonel Söylem: Dönüştürücü öğrenme kuramının bir diğer önemli kavramı rasyonel söylemdir. Ancak günlük konuşma ile fikirlerin sorgulandığı diyalog şeklinde gelişen rasyonel söylem arasında bir ayırım yapılması gerekmektedir (Mezirow, 1985: 143). Dönüştürücü öğrenme bağlamında söylem, içeriğe odaklandığımız, nedenleri öne sürerek ve savunarak farklı bakış açılarına karşı inançları haklı çıkarmaya çalıştığımız özel bir diyalogu ifade etmek için kullanılmaktadır (Mezirow, 1994).

Rasyonel söylem sayesinde kişiler bir yandan kendi fikirlerini destekleyen nedenleri değerlendirirken diğer yandan da başkalarının deneyimlerinden yararlanarak alternatif bakış açılarını düşünmekte, bu bakış açılarının doğruluğuna karar vermekte ve yeni anlayışlarına göre eylemde bulunabilmektedirler (Mezirow, 2000: 13-14).

Bağlam Bilinci: Taylor'a (2000) göre dönüştürücü öğrenme sürecinde bağlam, kuramın ilk ortaya çıktığı zaman ele alındığı biçiminden daha önemli bir konuma sahiptir. Çünkü öğrenmenin gerçekleştiği koşullar, bireyin içinde bulunduğu toplumsal özellikler ve bireysel, mesleki özellikleri dönüştürücü öğrenme sürecini etkilemektedir (Taylor, 2009). Taylor'a (2009) göre dönüştürücü öğrenme için gerekli olan veya engelleyen etmenler bağlamsal faktörlerle açıklanabilmektedir.

Bütünsel Yönelim: Dönüştürücü öğrenmeyi teşvik etmede önemli faktörlerden birisi de bütünsel bir yönelimin sağlanmasıdır. Bütünsel yönelim, dönüştürücü süreçte sadece rasyonel söylem ve eleştirel düşünmenin değil, duygusal ve ilişkisel olan diğer bilme yolları ile etkileşimin de önemli olduğuna işaret eder (Taylor, 2009). Taylor (2009) dönüşüm sürecinin duygusal ve bilişsel açıdan bir bütün olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

Otantik İlişkiler: Cranton ve Casureta'ya (2004: 7) göre otantiklik; samimi olmak, değerler ve eylemler arasında tutarlılık göstermek, özgünlüklerini destekleyecek şekilde başkalarıyla ilgili olmak ve eleştirel bir yaşam sürmeyi içeren bir kavramdır. Dönüştürücü öğrenme sürecinde otantik ilişkiler bireylerin sorgulamalarına, bilgileri paylaşmalarına, daha fazla karşılıklı ve uzlaşmacı anlayışa ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Taylor, 2009). Taylor (2009) otantik ilişkiler olmadan eleştirel düşünmenin yetersiz kaldığını ve dönüştürücü öğrenme için gereken rasyonel söylemin gerçekleşemeyeceğini ifade etmektedir.

Dönüştürücü Öğrenme Kuramının Düşünsel Temelleri

Dönüştürücü öğrenme kuramı, yapılandırmacı ve hümanist kuramların çerçevesinde şekillenirken kuramın entelektüel temeline bakıldığında Freire, Habermas ve Kuhn gibi farklı düşünürlerin etkileri görülmektedir. Nitekim Mezirow, bu düşünürlerin kavramlarını-kimi zaman farklılaştırarak da olsa- temel almıştır (Tablo 1).

Tablo 1 - Dönüştürücü Öğrenme Kuramında Yere Alan Kavramların Oluşumundaki Etkiler

Etkiler	Kuramdaki Kullanımı
Freire'nin bilinçlenme kavramı (1970)	<ul style="list-style-type: none">• İkilem oluşturma• Eleştirel yansıtma• Zihin alışkanlıkları
Habermas'ın öğrenme alanları (1971, 1984)	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme süreci• Perspektif dönüşümü• Anlam şemaları• Anlam perspektifi
Kuhn'un paradigması (1962)	<ul style="list-style-type: none">• Perspektif dönüşümü• Referans çerçeveleri• Anlam perspektifi• Zihin alışkanlıkları

Kaynak: Kitchenham (2008:106)

Dönüştürücü öğrenme kuramında, en başta Freire'nin özgürleştirici eğitim kavramının etkisi göze çarpar. Freire (2013) geleneksel sınıf/okul gibi bilgiyi aktaran ve öğrenenlerin nesne durumunda olduğu eğitimi "bankacı eğitim yöntemi" olarak görür. Bu yöntemde bilgi, bilgiye sahip olduğunu düşünenler tarafından bilmeyen olarak kabul edilen kişilere aktarılmaktadır. Bu nedenle Freire, problem tanımlayıcı eğitimi önermektedir. Bu eğitim yönteminde öğrenenler, diyalog ve problem çözme yoluyla, yaşadıkları toplum içindeki eşitsizlik ve baskıya yol açan yapılar hakkında bilinçlenerek farkındalık geliştirmektedirler (Kitchenham, 2008). Bu farkındalık da bireylerin içinde buldukları toplumsal yapıyı değiştirmek için harekete geçmelerine yol açmaktadır.

Mezirow da kuramını oluştururken Freire gibi farkındalığa vurgu yapmaktadır. Ancak Freire’de farkındalık kişilerin maruz kaldıkları baskının farkına varmaları iken Mezirow’da bireyin kendi referans çerçevesinin farkına varmasıdır.

Dönüştürücü öğrenme kuramının gelişiminde etkili olan diğer bir düşünür de Habermas'tır. Mezirow, Habermas'ın (1971) iletişimsel öğrenme kuramının etkisi altında *araçsal (instrumental)*, *iletişimsel (communicative)* ve *özgürleştirici öğrenme (emancipatory learning)* kavramlarını kullanmıştır (akt: Mezirow, 2000). İletişimsel öğrenme genellikle aşk, iyilik, sorumluluk, bilgelik, özgürlük, sevgi, güzellik ve adalet gibi değerler ile niyetler, duygular, ahlaki kararlar, idealler ve normatif kavramları içermektedir (Mezirow, 1994: 225). Bu bağlamda iletişimsel öğrenme yaklaşımına göre insanlar bir araya geldikleri zaman birbirlerinin değer yargılarını, inançlarını öğrenme fırsatını yakalamakta ve bu şekilde diğer insanların değer yargılarını, inançlarını öğrenirken içinde yetiştikleri toplumun da değer yargılarını ve inançlarını yansıtmaktadır (Habermas, 1971 akt: Kitchenham, 2008).

Araçsal öğrenmede ise kişiler genellikle doğru veya yanlış olduğu kanıtlanabilecek fiziksel veya sosyal gözlemlenebilir olaylarla ilgili çıkarımlarda bulunmaktadır (Mezirow, 1981; 2018). Mezirow (1990) araçsal öğrenme sayesinde bireylerin çevreyi veya diğer insanları kontrol ve manipüle etmeyi öğrendiğini ifade etmektedir.

Mezirow'un kuramında perspektif dönüşümü olarak kullandığı kavram Freire’de bilinçlenmeye karşılık gelirken Habermas’ta özgürleştirici öğrenmeye karşılık gelmektedir. Bu öğrenme sürecinde kişiler kendilerini görme biçimi, rolleri ve sosyal beklentileri üzerinde eleştirel yansıtma yapmaktadır (Mezirow, 1981: 5). Mezirow’a (1981) göre dönüştürücü öğrenme sırasında eleştirel öz farkındalık yoluyla elde edilen içgörüler, kişilerin sorunlarının doğru nedenlerini

tanımlarına olanak sağlaması nedeniyle özgürleştirici bir öğrenme sağlamaktadır.

Dönüştürücü öğrenme kuramında Kuhn'un paradigma kavramının da izleri görülmektedir. Bilimsel araştırmayı yürütmede etkili olan görme yolları, sorgulama yöntemleri, inançlar, fikirler, değerler ve davranışların toplanması olarak tanımlanan paradigma (Mezirow, 1991a) dönüştürücü öğrenme kuramında referans çerçevesine karşılık gelmektedir.

Kuhn (1995) bilimsel araştırmalar sırasında bazen araştırma bulgularının bilim insanlarının sahip olduğu paradigmlarla çeliştiğini ve bu durumda bilim insanlarının paradigmlarını tehdit eden bulguları kabul etmek istemediklerini belirtmektedir. Kuhn'a (1995) göre bu aşama kriz aşamasıdır ve kriz durumundan kurtulabilmek için kişilerin eski paradigmları yeni bir paradigma ile değiştirmeleri gerekmektedir. Sonuçta paradigmadaki değişim, bilimsel araştırmanın temel kavramlarının değişmesine yol açarak eski paradigmlarla ilgisi olmayan yeni araştırma yöntemlerinin ve teorilerin ortaya çıkmasına neden olmakta ve bilimsel devrim meydana gelmektedir (Kuhn, 1995). Kuhn'un bilimsel paradigmalardaki değişim ifadesi Mezirow'un yaklaşımında perspektif dönüşümüne eşdeğerdir. Bilimsel sorunlarda olduğu gibi kişiler de yaşamlarında bir sorunla karşılaştıklarında değişim yaşamaktadırlar.

Dönüştürücü Öğrenme Kuramına Yönelik Eleştiriler

Dönüştürücü öğrenme kuramı zaman içinde çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştiriler şu şekilde özetlenebilir:

- Toplumsal dönüşümden ziyade bireysel dönüşüme odaklanıldığı (Collard ve Law, 1989; Cunningham, 1992, Inglis, 1997; Newman, 1994),
- Bağlamın yeterince göz önünde bulundurulmadığı (Clark ve Wilson, 1991; Hart, 1990; Kovan ve Dirkx, 2003),

- Duygulardan ziyade biliş ve rasyonaliteye vurgu yaptığı (Dirkx, 2006; Illeris, 2004; Sands ve Tennant, 2010; Taylor, 1997),
- Diğer kültürlerle uygulanmasının zor olduğu (Hoggan, Mälkki ve Finnegan, 2017),
- Yetişkinin normatif gelişim döngüsünden kaynaklı değişimlerin tek başına dönüştürücü öğrenme kuramı ile açıklanamayacağı (Tennant, 1993),
- Eleştirel yansıtma sonucu ortaya çıkan bütün öğrenmelerin dönüştürücü öğrenmeyle sonuçlanamayacağı (Pietrykowski, 1996),
- Örgün eğitim sürecinde var olan güç ilişkilerinin etkisini en aza indirmesi ya da bu güç ilişkilerini ihmal etmesi (Pietrykowski, 1998),
- Dönüştürücü öğrenme olarak tanımlananların çoğunun aslında bireylerin kimliğinin yeniden işlenmesi olduğu, dolayısıyla kuramda, role vurgu yapıldığı, role yapılan bu vurgunun da kimlikle ilişkili olduğu (Newman, 2012), Newman'a (2012) göre öğrenme, kimlik değişimine yol açıyorsa sınırlı olabilirken bilinç değişimine yol açıyorsa sürekli olması gerekmektedir.
- Dönüştürücü öğrenmenin, gerçekte değil, yalnızca teoride var olması, (Newman buna gerekçe olarak, ortaya çıkan dönüşümlerin yalnızca dönüşümü yaşayan bireylerin kendileri tarafından doğrulanabilmesini göstermektedir).

Mezirow, kuramına yönelik eleştirilere zaman zaman cevap vermiştir. Örneğin bağlamla ilgili eleştirilere Mezirow (1991b) katılmadığını söyler, çünkü ona göre kültürel bağlamın dönüştürücü öğrenme sürecindeki rolünü kuramda açıkça ortaya koyulmuştur. Mezirow

(1996) ayrıca öğrenmenin sosyal ve kültürel güçlerden etkileneceğini, bağlamın kişilerin anlam perspektiflerini ve varsayımlarını test etme ve seçimler üzerinde hareket etme pratiğini şekillendirdiğini vurgulamıştır.

Mezirow, kuramda toplumsal dönüşümden ziyade bireysel dönüşüme odaklanıldığına yönelik eleştirilere ise “*dönüşümünün amacının toplumsal bir değişim yaratmak olmadığı*”nı söyleyerek yanıt vermiştir (Mezirow, 1989). Mezirow (1989) dönüştürücü öğrenme kuramının sosyal değişim teorisi olmadığını, aksine bir öğrenme teorisi olduğunu belirterek sosyal eylemi eğitimin amaçlarından biri olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Mezirow, örgün eğitim sürecinde bir güç ilişkisi olduğunu ve yetişkin eğitimci tarafından kullanılan gücün baskıcı olabileceğine yönelik eleştirilere yönelik olarak ise yetişkin eğitimcinin öğrencileri söylemlere etkin bir şekilde dâhil etmesi ve baskıcı sosyokültürel varsayımları eleştirel olarak inceleme konusunda öğrenciye yardım etmesi gerektiğini belirtmiştir (Mezirow, 1998).

Newman’ın kurama yönelik eleştirilerine cevap ise Cranton ve Kasl’den (2012) gelmiştir. Cranton ve Kasl (2012) Mezirow’un dönüştürücü öğrenmenin sonucunu tartıştığında, anlam perspektifindeki değişimi tanımladığını, bunun rollere veya kimliğe değil, bilince atıfta bulunduğunu ve dönüştürücü öğrenme sürecinin aslında sınırlı bir süreç değil gelişimsel bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç

Dönüştürücü öğrenme kuramı, yetişkinlerin kendi yaşam deneyimleri üzerinde eleştirel, yoğun ve derin bir şekilde düşünmeleri sonucunda yaşadıkları perspektif dönüşümlerine odaklanan bir yetişkin öğrenme kuramıdır. Androgoji ve öz-yönelimli öğrenme gibi yetişkin öğrenmesinin bireysel özelliklerini esas alan kuramsal yaklaşımlardan farklı olarak dönüştürücü öğrenme, öğrenmenin bilişsel süreçleri

üzerine odaklanmaktadır (Merriam, 2004). Bu doğrultuda, dönüştürücü öğrenme konusunda son dönemde yapılan önemli kuramsal ve ampirik çalışmalar, yetişkin öğrenmesinin bilişsel süreçlerini aydınlatması açısından önemli katkılar sağlamıştır. Bu çalışmalar aynı zamanda dönüştürücü öğrenme kuramının dinamik bir görünüme sahip olmasına, genişlemesine ve derinleşmesine yol açmıştır. Kuramı esas alan çalışmaların artışına paralel olarak kurama dönük eleştiriler de artmıştır. Eleştiriler, diğer kuramların gelişiminde olduğu gibi, dönüştürücü öğrenme kuramının da kendisini revize etmesine imkân sağlamıştır.

Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülkede dönüştürücü öğrenme kuramını esas alan pek çok çalışma yapılmasına karşın Türkiye’de yeterli ilgiyi görmemiştir. Oysa hastalık, emeklilik ve diğer bireysel yaşam durumları yanında göç, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve kadına yönelik şiddet, ayrımcılık gibi ülkenin kronikleşmiş birçok toplumsal sorununda da bireylerin yaşadığı dönüştürücü öğrenme süreçlerinin ortaya konması, bir yandan benzer deneyimleri yaşayan kişilere yol gösterici olurken diğer yandan bu konularla ilgili hazırlanacak eğitsel içeriklerin ve eğitim yöntemlerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Baumgartner, L. M. (2001). An Update on Transformational Learning. *New Directions For Adult and Continuing Education*, No: 89, 15-24
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A.& Grainger, p. (2015). Putting Transformative Learning Theory into Practice. *Australian Journal of Adult Learning*, Vol 55, No:1, 9-30
- Clark, M.C.& Wilson, A.L. (1991). Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning. *Adult Education Quarterly*, Vol 41, No: 2, 75-91
- Collard, S.& Law, M. (1989). The Limits of Perspective Transformation: a Critique of Mezirow's Theory. *Adult Education Quarterly*, Vol 39, No: 2, 99-107
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: a Guide For Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on Authenticity in Teaching. *Adult Education Quarterly*, Vol 55, No: 1, 5-22
- Cranton, P. & Kasl, E. (2012). A Response to Michael Newman's "Calling Transformative Learning Into Question: Some Mutinous Thoughts". *Adult Education Quarterly*, Vol 62, No:4, 393-398
- Cunningham, P. M. (1992). From Freire to Feminism: The North American Experience with Critical Pedagogy. *Adult Education Quarterly*, Vol 42, No: 3, 180-191
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian Perspective on Emotion And Transformative Learning. *New Directions in Adult And Continuing Education*, No: 109, 15-26
- Dirkx, J. M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: a Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, Vol 4, No: 2, 123-139
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Hart, M. (1990). Critical Theory and Beyond: Further Perspectives on Emancipatory Education. *Adult Education Quarterly*, Vol 40, No: 3, 125-138
- Hoggan, C., Mälkki, K.& Finnegan, F. (2017). Developing the Theory of Perspective Transformation: Continuity, Intersubjectivity, and Emancipatory Praxis. *Adult Education Quarterly*, Vol 67, No: 1, 48-64
- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, Vol 2, No: 2, 79-89
- Inglis, T. (1997). Empowerment and Emancipation. *Adult Education Quarterly*, Vol 48, No: 1, 3-17
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, Vol 6, No: 2, 104-123

- Kovan, J.&Dirkx, J.M. (2003). Being Called Awake: The Role of Transformative Learning in the Lives of Environmental Activists. *Adult Education Quarterly*, Vol 53, No: 2, 99-118
- Kucukaydin, I.&Cranton, P. (2012). Critically Questioning the Discourse of Transformative Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, Vol 63, No: 1, 43-56
- Kuhn, T.S. (1995). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. (N. Kuyaş, Çev.). İstanbul: Alan Yayıncılık
- Mälkki, K. (2010). Building on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing The Challenges to Reflection. *Journal of Transformative Education*, Vol 8, No:1, 42-62
- Merriam, S. B. (2004). The changing landscape of adult learning theory. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy, and practice* . Vol 4, 199-220. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S.&Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in Adulthood A Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, Vol XXVIII, No: 2, 100-110
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, Vol 32, No: 1, 3-24
- Mezirow, J. (1985). Concept and Action in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, Vol 35, No:3, 142-151
- Mezirow, J. (1989). Transformation Theory and Social Action: a Response to Colard and Law. *Adult Education Quarterly*, Vol 39, No: 3, 169-175
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning, in Mezirow, J. (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1-20
- Mezirow, J. (1991a). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991b). Transformation Theory and Cultural Context. *Adult Education Quarterly*, Vol 41, No: 3, 188-192
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, Vol 44, No: 4, 222-232
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, Vol 46, No: 3, 158-173
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. No: 74, 5-12
- Mezirow, J. (1998). Postmodern Critique of Transformation Theory: a Response to Pietrykowski. *Adult Education Quarterly*, Vol49, No: 1, 65-76
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. In J. Mezirow and Associates (Eds.) *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33

- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, Vol 1, No: 1, 58-63
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow, E. Taylor & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights From Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass, 18-31
- Mezirow, J. (2018). An overview on transformative learning. Knud Illeris (ed.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...In Their Own Words*. New York: Routledge, 1-14
- Newman, M. (1994). Response to Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, Vol 44, No: 4, 236-242
- Newman, M. (2012). Calling Transformative Learning into Question: Some Mutinous Thoughts. *Adult Education Quarterly*, Vol 62, No:1, 36-55
- Peer K.S. (2017). Perspective Transformation: a Mechanism to Assist in the Acceptance of Contemporary Education Reform in Athletic Training. *Athl Train Educ J*, Vol 12, No: 2. 73-80
- Pietrykowski, B. (1996). Knowledge and Power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly*, Vol 46, No: 2, 82-97
- Pietrykowski, B. (1998). Modern and Postmodern Tensions in Adult Education Theory: A Response to Jack Mezirow. *Adult Education Quarterly*, Vol 49, No:1, 67-70
- Sands, D., & Tennant, M. (2010). Transformative Learning in the Context of Suicide Bereavement. *Adult Education Quarterly*, Vol 60, No: 2, 99-121
- Sayılan, F. (2013). Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı. İçinde: A. Yıldız ve M. Uysal (der), *Yetişkin Eğitimi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Stuckey, H.L., Taylor, E.W. & Cranton, P. (2013). Developing a Survey of Transformative Learning Outcomes and Processes Based on Theoretical Principles. *Journal of Transformative Education*, Vol 11, No: 4. 221-228
- Taylor, E. (1997). Building Upon the Theoretical Debate: a Critical Review of the Empirical Studies of Mezirow's Transformative Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, Vol 48, No:1. 34-59
- Taylor, E. W. (2000). Analyzing Research on Transformative Learning Theory. In J. Mezirow and Associates (eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass. 285-328.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative Learning Theory. *New Directions For Adult and Continuing Education*, No: 119, 5-15
- Taylor, E. W. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights From Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass. 3-17
- Tennant, M.C. (1993). Perspective Transformation and Adult Development. *Adult Education Quarterly*, Vol 44, No: 1, 34-42

Tusting, K.&Barton, D. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme*. (A. Yıldız ve A. Demirli, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları

Bir Öğrenme Metodu Olarak Bilinç Yükseltme: Deneyimden Özgürlüğe Feminist Yetişkin Eğitimi

*Zeynep Alica**

Feminist bilinçle dünyaya bakmaya başlamak yepyeni bir merceklerle her şeyi yeniden öğrenmeye başlamak gibi bir deneyim. Heyecanlı olduğu kadar çoğu zaman acı dolu bir kendini yeniden inşa etme süreci diyebiliriz. Böylesi bir süreç, başladığınızda olduğunuz yerden bir başka bilince geçme, her attığınız adımda hayatın çelişkileriyle yüzleşme ve çoğu zaman çatışmayı içeriyor. Kendi deneyimleriniz üzerine yeniden ve yeniden düşünme, bu meseleler üzerine yazılmış bilgiye erişip o bilgiyi soğurmaya çalışma, diğer kadınlarla bu bilgiyi paylaşma ve tartışma.

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

Halkalanarak devam eden bir dizi genişleme. Son yıllarda sosyal medya sayesinde genç kadınların gündemine erkenden girebilen feminist bilgi daha doğal ve erişilebilir hale gelmiş durumda. Fakat feminist hareketin yeniden yükselişe geçtiği ve yaygınlaşmaya başladığı ilk yıllarda durum böyle değildi elbette. 80'li yılların başında İstanbul'da Yazko Yazarlar Kooperatifi bünyesinde kadın üzerine yazılmış kitaplar konusunda bir çeviri grubu oluşturulurken bunun bir parçası olmak üzere gruba katılan Şule Aytaç'ın da ifade ettiği gibi kadınlar öncelikle kendi deneyimlerini anlamaya çalışarak yola çıktılar: "Sol hareket içinde kadınlığın durumu için bazı çözüm önerileri vardı ama bunların hepsi sınıfsal ve toplumsaldı. Doğrudan kadına ya da günlük politikaya tekabül eden hiçbir şey yoktu. Bizim bunu keşfedip yeniden yaratmamız gerekiyordu ama bunu yaparken sanmayın ki biz de bilgiliydik. Hayır, değildik! Yaşayarak, bilinç yükseltme toplantıları ile ve okuyarak bunu keşfedip ortaya çıkardık (2011: 280)."

Aslında 1960'ların ortalarından itibaren ABD'de ve Avrupa'daki bir takım ülkelerde başlayan kadınların özgürleşme hareketlerinin diğer bir adıyla ikinci dalga feminist hareket(ler)in kendine has öğrenme metodu olarak özgün bir yerde duruyordu bilinç yükseltme. Özgürleşme söyleminin ve buna dönük toplumsal hareketlerin her yeri sardığı bir iklimde kadınlar kendi seslerini duymak, kendi deneyimlerini anlamak ihtiyacını derinden hissettiler. Onları ikincilleştiren ve görünmezleştiren eril ve nesnellik iddiasıyla yüklü bilim ve disiplinlerin ürettiği bilgi bu ihtiyaca yanıt vermiyordu. Kadınlar yan yana geldiler, ne yaşadıklarını birbirlerine anlattılar. Hart'ın da ifade ettiği gibi "bilinç yükseltme gruplarının katılımcıları (...) (sahte) Arşimediyen noktadan toplumsal gerçekliği incelemek yerine, bilgi ve enformasyonun kaynağını ve politikayla ilgili konuları başka bir yerde aramışlardır" (2012: 248). Kendi deneyimlerinde. Kadınlar kendi ezilmişlikleri, aile içinde ve toplumda bunu nasıl deneyimledikleri, toplum içerisinde yaşadıkları sorunların kendi

tuhaflıklarından kaynaklanmadığı bilgisini yan yana gelip birbirlerini dinleyerek anlamayı seçmişlerdi. Rosenthal'a göre (2009) 1969 yılında New York'un en eski radikal feminist gruplarından gelen Redstockings 'militan şekilde bağımsız, radikal feminist bilinç' üzerinden çalışan bir örgüt olarak bilinç yükseltme gruplarını başlatmıştı.

Aktivistlerden bazıları bilinç yükseltme gruplarını "dert yanma hücreleri" olarak da tarif ediyordu. Kadınlar bu gruplarda "korkularını çözümlenme ve 'radikal feminist teori geliştirme' gibi araçlarla 'durdurmaya başlamayı, baskıların ve yanlıkların üstesinden gelme'yi de öğrenmekteydi. Bunu özel 'bilinç yükseltici (örgütçü) eğitimler izledi" (Ergas, 2005: 493). Kendi deneyimlerinden öğrendikleri, daha önceki eğitimlerinden, ailenin ve okulun kuşattığı bilgiden çok uzağa düşen bu kadınların 'referans çerçevesi' köklü bir şekilde dönüştü. Dönüştürücü öğrenmeyi hem kişisel hem toplumsal düzeyde yaşadılar. Mezirow'un 1978 yılında dönüştürücü öğrenme kuramını kadınların deneyimlerini gözlemleyerek temellendirmesi hiç şaşırtıcı olmasa gerek. Mezirow kadın hareketinin etkisiyle cesaretlenen pek çok kadının üniversiteye döndüğü dönemde, çeşitli programlarda çalışmıştır. Bu süreçte "Kadınların kendi duygu ve inançlarının içinde biçimlendiği toplumsal, politik ve psikolojik bağlamları fark ettiklerinde, kendi varsayım ve beklentilerini değiştirdiklerini gözlemlemiştir" (Sayılan, 2009: 162). Diğer bir deyişle kadınlar kendilerini baskılayan sisteme dair 'derin bir farkındalık' deneyimleyerek 'referans çerçevelerini' ve 'anlam perspektifleri'ni dönüştürmekteydiler. Özellikle radikal feministlerin bilinç yükseltmeden umdukları, acıların paylaşımı ile sınırlı kalmayıp bu acıların ortaklığından hareketle bir özgürleşme bilgisi ve teorisi üretmekti. Süreç içerisinde anlam perspektifinin değişimi ve rafineleşmesinin en iyi karşılığı belki de kendisini 'kişisel olan politiktir' sloganında bulmuştur.

İkinci feminist dalga 70'li yılların sonu ve 1980 darbesinin ardından Türkiye'de feminist kitap çevirileri ile gündeme gelmeye başlar.

Yukarıda da ifade ettiğim gibi Yazko bünyesinde feminist kitapları çevirerek, kavramların karşılıklarını üretmeye başlayarak bir yol açmaya niyetlenen bir grup kadın, çeviriyi kenara bırakıp kendi deneyimleri üzerine konuştukları bilinç yükseltme gruplarını kurar. İstanbul, Ankara gibi büyük şehirlerdeki üniversitelerde doktora öğrencisi ya da öğretim üyesi olan, bir ayağı yurt dışında, dil bilen başka kadınlara da erişen feminist sözün büyümesinin en etkili kanallarından biri ev toplantılarıyla ortaya çıkan bilinç yükseltme grupları olur. “Ev toplantılarının ilk dönemlerinin gündemini bireysel deneyimlerin paylaşılması oluşturuyordu; bu giderek yerini kadınlık üzerine literatürün tartışılmasına bıraktı” (Timisi ve Ağduk Gevrek, 2009: 18).

Başlangıcından itibaren bilinç yükseltme grupları kendi işleyişleri için bir takım kurallar koymuş, bu kurallar yoluyla her bir grup üyesinin kendisini ifade etmesine olanak sağlamaya, liderlik ve hiyerarşinin önüne geçmeye çalışmıştır. Grupların en az 5-6, en fazla 10-12 kişi olması önerilir. Grubun en az 6 ay sürmesi, katılımcıların paylaşılanların gizliliğine özen göstermesi neredeyse her grubun ortak kural önerileri arasında yer alır. Bilinç yükseltme gruplarının en dikkate değer ve başka bağlamlar için de öğretici olabilecek yanlarından biri etkin dinlemeye yapılan vurgudur. Paylaşımı yapan kişiyi cesaretlendirerek, ona saygı duyarak, onu yargılamadan dinlemek. Grup katılımcılarının çeşitlilikleri dikkate alınarak çok uzun konuşup herkesin zamanını işgal etme eğilimi olana sınır getirilirken kendini açması zaman alana da vakit tanınması esas alınır. Bu ilkeler ana çerçeveyi oluşturabilir fakat aslında her grubun kendi ihtiyaçları ve yapısını dikkate alarak ilkeler belirlemesi tercih edilir. Burada ana izlek olduğunu düşünerek andığım ilkeleri Sosyalist Feminist Kolektif’in Bilinç Yükseltme Notları’ndan hareketle not düşüyorum. Fakat bu ilkelerin 1970’lerin başında Women’s Collective tarafından yayınlanmış rehberle birçok açıdan ortaklığını sürdürdüğünü görmek mümkün. Daha yolun başındayken Women’s Collective’in “gruptaki

kadınların farklı tarzlarının keyfini çıkarın. O eski aynılık değerini başımızdan defetmeye çalışıyoruz. Bazılarımız duygusaldır, bazılarımız tatlı dilli. Her birinizin o an neyse o olmasına izin verin. Bir sonraki hafta değişebilir. Değişirse bunun da keyfini çıkarın” gibi ifadeler geliştirmiş olması şimdi okurken bile çok heyecan verici.

Feminizmin kitleselleştiği hatta Türkiye için son yılların en öne çıkan toplumsal hareketlerinden biri olduğu günümüzde hem farklı feminist gruplar hem siyasal partiler ve gruplar içerisinde yer alan feminist kadın grupları kendi içlerinde bilinç yükseltme çalışmalarını sürdürüyor. Öte yandan üniversitelerin kadın çalışmaları ya da toplumsal cinsiyet çalışmaları yürüten bölümleri öğrencileri için ayrı birer bilinç yükseltme deneyimleme sahası sunmaya devam ediyor. Kadınların deneyimlerini bilgi sahası olarak görme iddiası araştırma yöntemlerinden ders içeriklerine birçok alanda etkili dönüşümlere yol açmış durumda. Kişisel olan politiktir sözü geçerliliğini koruyor. Dolayısıyla kadınlar yan yana gelerek ve dinleyerek birbirlerini ve hayatı dönüştürmeye devam ediyorlar.

KAYNAKÇA

- Ergas, Y. (2005). 1970'lerin Feminizmleri. İçinde: G. Duby ve M. Perrot (ed.), F. Thebaud (bölüm ed). Kadınların Tarihi Cilt V Yirminci Yüzyılda Kültürel Bir Kimliğe Doğru. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Hart, M. U. (2012). Bilinç Yükseltme Yoluyla Özgürleşme. İçinde: F. Sayılan (der), Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırlar. Çev. N. Korkmaz, Ankara: Dipnot Yayınları. 243-274
- İstanbul Amargi Feminizm Tartışmaları-2011. (2011). İçinde: İsyân-ı Nisvan 80'ler Türkiye'sinde Feminist Hareketin Ortaya Çıkışı. s. 280.
- Rosenthal, N. B. (2009). Bilinç Yükseltme: Devrimden Yeniden Değerlendirmeye. State University of New York College at Old Westbury. Çev. Deniz Saltukoğlu. <https://www.sosyalistfeministkolektif.org/web-yazilari/feminizm/bilinc-yukseltme-devrimden-yeniden-degerlendirmeye/>
- Sayılan, F. (2009). Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı. İçinde: A. Yıldız ve M. Uysal (der). Yetişkin Eğitimi. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Sosyalist Feminist Kolektif Bilinç Yükseltme Sohbet Notları. (2008). <http://www.sosyalistfeministkolektif.org/web-yazilari/feminizm/bilinc-yuekseltme-sohbet-notlar/>
- Timisi, N. Ve Ağduk Gevrek, M. (2009). 1980'ler Türkiye'sinde Feminist Hareket: Ankara Çevresi. İçinde: A. Bora- A. Günel (der), 90'larda Türkiye'de Feminizm. İstanbul: İletişim Yayınları
- Women's Collective Practical Guideline: <https://www.cwluherstory.org/classic-feminist-writings-articles/consciousness-raising>

Koronavirüs, Kriz ve Kitle Eğitimi¹

Arnd-Michael Nohl²

Korona pandemisinden şiddetli biçimde etkilenmiş pekçok ülkede yetkililer sokağa çıkma yasağı uyguladılar: Kuzey İtalya'da 8 Mart'tan 3 Mayıs'a kadar, geçerli bir sebebi olmayan hiç kimsenin evinden dışarı çıkmasına izin verilmedi. İspanya'da 13 Mart'tan 2 Mayıs'a kadar sokağa çıkma yasağı vardı. Türkiye'de 22 Mart'ta 20 yaş altı ve 65 yaş üstü yurttaşların ikinci bir emre kadar sokağa çıkmalarının yasak olduğu duyuruldu; bütün vatandaşları kapsayan bir sokağa çıkma yasağı ise, ekonomik nedenlerle, kalabalık büyükşehirlerle ve haftasonları ile sınırlandırıldı. Bütün bu önlemler polis denetimi ile uygulanmaktadır. Evinden

¹ Steffen Amling, Erhan Bağcı, Morvarid Dehnavi, Hannah Hassinger ve Philip Schelling'e değerli eleştirilerinden dolayı özellikle teşekkür etmek istiyorum. Beni Korona zamanlarında hiç yalnız bırakmayan, gerektiğinde çalışmama imkan sağlayan eşim Asu ve kızım Defne Marie'ye de teşekkürü ayrıca borç bilirim.

² Prof. Dr., Helmut Schmidt Universität Hamburg, Almanya, nohl@hsu-hh.de

çıkmak isteyen veya çıkmak zorunda olan biri, Kuzey İtalya'da olduğu gibi, yetkililerden yazılı izin almak zorundadır.

Almanya'da ise federal sistem içinde Şansölye'nin koordinasyonu altında hastalıkla ilgili sorumlu olan eyalet hükümetleri sokağa çıkma yasağı yerine temas yasağı kararı aldıklarında, duruma özgü bir tür kitle eğitimi başlatmış oldular. Başka devletlerdekine benzer geniş çaplı bir sokağa çıkma yasağı insanların buna uyup uymadıklarına bağlı olarak polis tarafından uygulanabilecekti. Ancak fiziksel yakınlık yasağı da yalnızca ceza veya tehditle zorlanabilir birşey değildi.

Temas yasağı ve kitle eğitimi

Eyalet hükümetlerinin kararı daha çok insanların birbirlerine mesafeli durmaya gönüllü olacakları fikrine dayanıyordu. Ancak takip eden haftalardaki politik kararlar, talepler ve önlemler, Şansölye Merkel'in ve eyalet hükümetlerinin başbakanlarının bu kararı bireylerin içgörülerine terketmediklerini, nüfusu siyasal olarak eğitmeye çalıştıklarını gösterdi. Çünkü – eğitimcilerin amentüsünde de olduğu gibi – kendiliğinden ortaya çıkmayan tutumların aktif müdahaleyle ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Her ne kadar siyasi liderler kendi eylemlerini eğitim olarak algılamasalar bile, yaptıkları şey şüphe bırakmayacak şekilde eğitimsel özelliklere sahiptir³. Burada eğitimden kastım kalıcı yönelimlerin empoze edilmesidir. Eğitim ilk olarak insanların kendi başlarına yeni yönelimler geliştirmedikleri, bunun için birinin yol göstermesine ihtiyaç duydukları durumlarda gündeme gelir. İkinci olarak, yeni yönelim öncelikle, onu deneyimleyen kişinin mevcut ilgi ve duyarlılıklarıyla bir karşıtlık olarak algılanır. Üçüncü olarak ise çok temel bir varsayıma dayanır: Eğitimci eğitimi, eğitilen kişinin ilkesel olarak kendisinden beklenen yönelimi içselleştirmeye muktedir olduğu

³ Vgl. Nohl, Arnd-Michael (2020): Politische Erziehung – Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung. In: Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE. Opladen: Budrich, S. 161-171

kanaatına dayanarak sürdürür. Yönelim kavramı, bilinçli bir fikir veya kanaatten çok alışkanlığa dönüşecek bir eylem ve yaşama biçimine gönderme yapar. Bu açıdan eğitimin zıttı olan kavram 'Bildung'tur. Eğitim istenmeyen bir misafir, *Bildung* ise bir davetli konuktur. *Bildung* sürecinde insanlar kendi yönelimlerini bulurlar veya değiştirirler; burada bazen içinde buldukları durum veya öğretmenleri tarafından teşvik edildikleri olur ancak asla zorlanmazlar. Prange ve Strobel-Eisele'nin dediği gibi⁴, toplumun "pedagojik muamele"ye tabi tutulduğu "kitle eğitimi"nde ise durum böyle değildir.

Merkel'in Konuşması

Almanya'nın Korona eğitim kampanyasının -süreci burada böyle adlandıracağım- merkezinde kesinlikle Şansölye Angela Merkel'in 18 Mart'taki konuşması yer alır. Bu konuşmanın amacı sadece ülkedeki yurttaşları fiziksel mesafeye mecbur etmek değil aynı zamanda onlara 'bu SİZİN görevinizdir' (Merkel'in konuşma metninde bu şekilde büyük harflerle yazılmıştı) diyerek onları virüsün yayılma hızının düşürülmesinde kendi güçlerine ikna etmektir. Böylece yurttaşlardan sadece viroloji uzmanlığına güvenmelerinin ve sosyal hayatı kitlesel olarak kısıtlamalarının beklenmediği, aynı zamanda onlardan, krizle başederken cesaretli olmalarının da beklendiği anlaşılıyordu, zira Merkel'in de aynen dediği gibi 'herkes önemlidir'⁵:

"Şimdi söyleyeceğim şey bugün için en acil olan şeydir: Hükümetin aldığı önlemler, eğer virüsün hızla yayılmasını engelleyecek en etkili aracı kullanmazsak anlamsızlaşacaktır: Bu etkili araç bizleriz. Ayrımsız olarak herbirimiz virüsten etkilenebileceğimiz için, şimdi herkes yardımcı olmalıdır. Herşeyden önce konuştuğumuz konuyu ciddiye almalıyız. Panik yapmadan, ancak bir başkasının önemli olup olmadığı konusunda tereddüt de etmeden. Hiç kimse harcanabilir değildir. Herkes önemlidir, tüm çabamıza değer."

⁴ Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer, S. 201

⁵ <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/-bu-tarihi-goerevin-uestesinden-ancak-birlikte-gelebiliriz--1732530> [access: 28.4.2020]

İçeriğine baktığımızda, Şansölye'nin konuşması eğitilecek olan, muktedir (eylem özgürlüğüne sahip), rasyonel düşünebilen (gerçekleri görme yeteneğine sahip) ve dayanışma içinde hareket edebilen (karşılıklı bağımlılık) belli bir kişi tasavvuruna dayanıyordu⁶. Aynı zamanda Merkel yaptırım tehdidinden tamamen uzak duruyordu ki bu eğitimde nadiren görülür. Ancak tehditlere muhtemelen zaten gerek olmadı; medya ne kadar sıkı sokağa çıkma yasakları (örneğin Çin'deki gibi) uygulanabileceği konusunu ve salgının zamanında önlenememesinin ne kadar korkunç olabileceğini (ölenlerin askeri kamyonlarla taşındığı İtalya'da olduğu gibi) herkese anlatmıştı. Bu caydırıcı senaryolara bakıldığında temas yasağı ve buna bağlı eğitimsel talepler kaçınılmaz olarak en tahammül edilebilir alternatif olarak görülüyordu.

Çoğu zaman eğitimciler bireyleri, uyum göstermenin –okulda dikkatli davranmak, kavga etmemek veya daha az şekerleme yemek gibi- kendi çıkarlarına olduğu konusunda ikna etmeye çabalarlar. Korona krizi sırasında bu sadece belli bir yere kadar işledi. Nüfusun genç ve sağlıklı olan büyük bir kesiminin virüsten korkmasına gerek yoktu. Bu insanlardan, kendi faydaları doğrultusunda hareket etmeleri beklenmiyordu; Merkel'e göre "dayanışma içinde hareket etme"leri gerekiyordu. Bu ve başka siyasi konuşmalardaki eğitimsel imalar, insanların kendilerini nasıl koruyacakları ile değil, tam da bu dayanışma hareketi ile ilgiliydi.

⁶ Her ne kadar aynı ilgiyi toplamamış olsa da bu konuşmadan iki gün önce Federal Başbakan Steinmeier'in yaptığı konuşma da benzer bir niteliğe sahipti. Şöyle diyordu: „Bazen mantık esaslı değişiklikler yapmayı gerektirir. Şimdiki durum budur. Şu anda günlük hayatlarımızı değiştirmek zorundayız. Her birimiz! Hep birlikte mümkün olduğunca virüsün yavaş yayılmasını garanti altına almalıyız. Öyleyse mümkün olduğunca evde kalın! Yakın temastan kaçının. İletişim kurmak, çalışmak ve başkalarına yardımcı olmak için yeni yollar arayın ve bulun. Ve: Kısıtlayıcı önlemlere karşı anlayışlı olun. Bunlar gereklidir -bunlara sahip çıkın! „Gencim ve güçlüyüm, bu beni etkilemez“ demeyin. Şöyle diyin: „Evet, sorumluluk alıyorum! Ailem, ebeveynlerim, büyük annem ve büyük babam, yaşlı ve zayıf olanlar için. Köyüm için ve şehrim için. Ülkem için. Size garanti veriyorum: Bugün kendinizi kısıtlamanız yarın hayat kurtaracaktır.“ <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975954/1735780/7d585de53fd7dd22df8e4e4f339c239c/39-1-bpr-coronakrise-data.pdf?download=1> [Zugriff: 1.5.2020]

Eğitimsel cezalar

İlk adımda Merkel insanların muhakeme yeteneğine güveniyordu ve pekçok insanı da ikna etmişti. Ancak eğitim süreçlerinin genelinde olduğu gibi burada da herkes istekli değildi. Bu yüzden, ikinci adımda eyalet hükümetlerinin başbakanları ceza tehdidinde bulundular. Bu cezalar ve onların ilan edilmesi bile, Prange ve Strobel-Eisele'nin dediği gibi, genel bir önlem olarak eğitici" olur⁷. Hangi niyetle yapmış olursa olsun basının sonraki günlerde polis kontrolleri ve ceza uygulamaları hakkında yaptığı haberler yaptırım tehdidini güçlendirdi ve herkesin bunları ciddiye almasına ve kendilerinden beklenen yönetime girmesine zemin oluşturdu.

Medyanın kitle eğitimi için nasıl bir etki alanı olduğunu iki gazete makalesi ile ortaya koymak mümkün. 27 Nisan 2020 tarihli "Frankfurter Allgemeine Zeitung"da yaşlı bir kadının cenazesi ayrıntılı olarak verildi. Korona zamanlarında cenaze törenleri sadece birkaç katılımcıya izin verildiği için hep zor oldu. Ölen kişi, Berlin'de yaşayan bir "geniş aile"nin, kötü şöhretli bir Arap "aşiret"inin reisinin annesiydi. Yaşlı kadının ölümünün ardından cenazede yüzlerce kişinin biraraya gelmesinin yanısıra mesafe kurallarına da uyulmaması, gazete tarafından bu insanlara yönelik kriminal iddialarla aynı tonda dile getirildi. Böylece temas yasağına uyulmaması bir çete suçu bağlamına yerleştirilmiş oluyordu. Gazetenin kastından bağımsız olarak "muhakeme yeteneğine yapılan çağrı" burada "esaslı suç tanımlarıyla desteklenmekteydi"⁸.

Eğitim yoluyla empoze edilen önleyici yönelimler, (kurgusal) karşı modellerin ışığında daha belirgin kılınabilir. 7 Nisan 2020 tarihli "Tagesspiegel"deki bir konuk köşeyazarı herkesin maske takması gerektiğini ve akıllı telefonlarına bir Korona uygulaması indirmesi gerektiğini yazdı. Ancak burada da bırakmadı, bu emre uymak

⁷ Prange/Strobel-Eisele, ebd., S. 208

⁸ Prange/Strobel-Eisele, ebd., S. 208.

istemeyenlerin, ‘özel bir tehlike’ olmaları nedeniyle boş zaman ve mesleki etkinliklerinden yasaklanmasını talep etti. Gazete hemen akabinde “Sokağa çıkma yasağına evet – ama sadece tehlikeli kişiler için” diye başlık attı ve böylelikle maskesini çıkararak ve telefon uygulamasını indirmeyen yurttaşları, daha önceden İslamcı teröristler için kullanılan “tehlikeli kişiler”(Gefährder) kavramına dahil etti⁹.

Eğitimciler arasındaki anlaşmazlık

Yine de kitle eğitiminin başarısı sadece yaptırım tehditlerine ve bunların metaforik olarak abartılmasına bağlı değildir. Eğitimcilerin kendileri ile çelişkiye düşmemeleri de önemlidir. Bunu, çocuklarına kendi aralarındaki anlaşmazlıkları yansıtan anne babalardan biliriz. Korona krizinin başında, eyaletlerin başbakanları arasında en sıkı tedbirleri en çabuk kimin uygulayacağı konusunda küçük bir rekabet yaşanmaktaydı. Temas yasağı devreye girdiğinde ve fakat insanlar ve ekonomi nezdinde giderek daha fazla sorun yaratmaya başladığında bazı eyalet başbakanları tedbirleri gevşetme konusunda birbirleriyle rekabete giriştiler. Angela Merkel “gevşeme tartışması alemleri” konusunda uyarıda bulunduğu -ki bunu, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili özel konuşmalarına benzer şekilde CDU’nun yürütme kurulunda kapalı kapılar ardında yaptı- ona TINA¹⁰ tutumu konusunda bazı suçlamalar yapıldı. Siyasi boyutunun ötesinde bu uyarıyı eğitimcilerin birliğine yapılan bir çağrı olarak görmek mümkündür. Çünkü eğitilecek olanlar -bu durumda tüm nüfus- eğitenlerin artık amaçlarından emin olmadıklarını hissettiklerinde daha fazla açık aramakla kalmazlar, aynı zamanda eğitimcilerine ve takip etmeleri beklenen yönelimlerine güvenlerini de kaybederler.

Kitle eğitiminden sapmalar

Eğitim personeli ve ebeveynler kendilerinin ördüğü talepler ve ceza tehditlerinin sınırlarını bilirler. Siyasetçiler de belli bir çizgiyi

⁹ <https://www.tagesspiegel.de/politik/menschen-mit-maske-und-app-sollten-raus-duerfen-lockdown-ja-aber-nur-fuer-gefaehrder/25719078.html> [Zugriff: 28.4.2020]

¹⁰ „There Is No Alternative“ – Margaret Thatcher’in ünlü sözü.

geçmemelidir. Özellikle yetişkinlere – olgun yurttaşlara- karşı yönelim empoze etmekte fazla ileri gidilmemelidir. Almanya Federal Cumhuriyeti'nin tarihi bu gibi durumların siyasal sisteme yönelik muhalefetin büyümesine neden olduğu olaylarla doludur. Burada iki olasılık vardır: Benimsenmesi beklenen yönelimleri makulleştirmek veya kitle eğitimini sonlandırmak.

Örneğin Berlin Senatosu'nun yaptığı bir iletişim kampanyasının amacı, beklenen yönelimlerin çekiciliğini artırmak olarak açıklandı. “Mesafemize birlikte sahip çıkıyoruz”¹¹ veya “İyi haber: Dayanışma da bulaşıcıdır”¹² gibi ironi kullanan ve insanların mesafe kuralını ve maske takmayı bir dayatma olarak değil de iyiliğin ve rahatlığın bir parçası olarak görmesine yönelik kelime oyunları yapan sloganlar kullanıldı. Bunun yanısıra dayatılan yönelimler konusunda istekli olup mutlu olmayan insanların kaygılarını gidermek de yerinde olabilir. Federal Başkan Frank-Walter Steinmeier ve eşi Elke Büdenbender'in 8 Nisan 2020 tarihli video mesajlarında¹³ kriz önlemlerinden kesinlikle memnun olmayan insanlara seslenmeleri de muhtemelen bu amaçla yapılmıştı.

Ancak bazen siyasal önderlik, eğer otoriter olmak istemiyorsa, sadece insanların endişelerini anlamakla yetinmemeli aynı zamanda itirazlarını da anlamaya çalışmalıdır. Bu durumda önlemlerin faydalarına ilişkin dile getirilen itirazlar ve yurttaşlık hakları tartışmaya açık olmalıdır. Bu kitle eğitiminin sonudur ancak siyasal *Bildung* için de başlangıç işareti olarak görülebilir. Çünkü siyasal *Bildung* -ve genel olarak demokrasi- karşıt fikirler üzerinde yükselir ve buna Korona kriziyle nasıl başedileceği hakkındaki fikirler de dahildir.

¹¹ <https://www.berlin.de/corona/berlingegen corona/> [Zugriff: 1.5.2020]

¹² <https://www.berlin.de/rbmskzl/aktuelles/pressemitteilungen/pressemitteilung.919242.php> [Zugriff: 1.5.2020]

¹³ https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2020/04/200408-Gemeinsame-Videobotschaft-Corona-Tuerkisch.pdf;jsessionid=04EB2D6239D2CC031CD0640526EA66CC.1_cid371?_blob=publicationFile [Zugriff: 2.5.2020]

Sadece farklı siyasal görüşlere sahip olmak değil bunları karşılıklı olarak tartışmak ve herkes için Korona ile ve sonrasında nasıl yaşamak istediği konusunda kendi tutumlarını geliştirebilecekleri kamusal fırsatlar yaratmak da gereklidir. Siyasal *Bildung*'un temel görevi farklı siyasal seçeneklerle ilgili karşıt fikirlerin alışverişi temelinde siyasal yönelimlerin bağımsız gelişmesi ve değişimidir.

Kriz durumlarında yetişkinlerin siyasal eğitimleri ne kadar gerekli görülse de bu çok açık bir şekilde sınırlı olmalıdır. Demokratik toplumlarda siyasal eğitim bazen gerekli ancak istisnai bir musibettir. Ancak siyasal *Bildung* demokrasinin normalidir.

**Öğretmen Yetiştirme, Öğrenme ve Öğretme
Süreçleri Üzerine Doç. Dr. Hasret Nuhoğlu
ile Röportaj**

*Özge Doğan, Dilan Farisoğlu, Özge Nur Ergün, Selman
Hüseyin Müderisler, Mehmet Ertuğrul Çetin, Batuhan Doldur*

Öğretmen yetiştirme sistemi giderek önem kazanan, üzerine pek araştırmanın yapıldığı önemli bir alan. Öğretmen yetiştirme sistemi için öğrenme ve öğretme deneyimlerinin farklı boyutları bulunuyor. Uzun yıllardır öğretmen yetiştirme sistemi içinde yetişen, bu alan görev yapan ve akademik çalışmaları üreten Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nden Doç. Dr. Hasret Nuhoğlu ile bir öğretmen olarak kendi yetişme süreci, genç yetişkinlerin öğrenmeye yönelik beklentiler, iyi bir öğretmen olmak için gerekli özellikler üzerine konuştuk.

Merhaba Hasret Hocam vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederiz. Biz Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,



kolojik Danışmanlık (İngilizce) bölümünde öğrenim görüyoruz. Gökçe Güvercin-Seçkin hocamızdan aldığımız “Yetişkin Gelişimi ve Öğrenmesi” dersi kapsamında, sizinle Eğitim Fakültesi’nde alanında çalışan bir akademisyen olarak, hem akademik hem de alana dair deneyimlerinizi ve görüşlerinizi almak üzere size bir kaç soru yönelteceğiz.

Merhaba, elbette. Teşekkür ederim.

Öncelikle kendinizden ve kariyer geçmişinizden bahsedermisiniz?

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliğinden mezunum. Yüksek lisans ve doktora eğitimimi aynı üniversite ve aynı bölümde tamamladım. Üniversiteye başladığım ilk gün akademisyen olma yolunda ilerlemeyi kendime hedef olarak belirlemiştim. 4 yıl boyunca bazı hocalarım bu işin çok zor olduğunu söyleyerek beni vazgeçirmek için uğraştılar ama ben hiç vazgeçmedim. Lisanstan derece ile mezun olduktan sonra KPSS sınavına girdim ve öncesinde atamalar daha rahat olduğu için çok çalışmamıştım bir iki aylık çalışmadan sonra sınavdan 78 puan aldığım için küçük bir puan farkıyla atanamadım. Öğretmen olmayı çok istiyordum, özellikle köy öğretmeni, evet ama akademisyen olma isteğim hep daha canlıydı. Sonra Gazi üniversitesinde yüksek lisans programına başvuru yaptım.

Tabi çok kalabalık bir grup başvurmuştu ve 11. kişi olarak yani derecem olduğu halde birinci yedek kişi olarak kazandım yüksek lisansı. Çünkü jürideki hiçbir hocam benim dersime girmemişti beni tanımıyorlardı. Jüride genellikle çok teorik bilgiler soruluyordu ve heyecanlanmamak mümkün değildi. Kayıt sırasında iki farklı programı kazanan adaylardan biri gelmeyince ben birinci yedek olarak girdim. Yüksek lisansa başladıktan 2 ay sonra Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi kadrosu açıldı, yazılı ve sözlü sınavlarına girdim ve başarılı oldum. Aynı anda hem Kırşehir Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak çalışıyordum hem de haftada iki gün Gazi Üniversitesinde yüksek lisans yapıyordum. Tabi o dönemler benim için hem çok verimli hem de çok zorlayıcı dönemlerdi. İşe başladığım ilk hafta final haftasıydı ve ben ilk hafta finallerde gözetmenlik yaparak başladım. İkinci dönem kimya laboratuvarı derslerine girerek başladı öğretmenlik deneyimim. Hem Kırşehir’de üç gün derslere giriyordum aktif bir şekilde hem de haftanın iki günü Ankara’da yüksek lisansa devam ediyordum. Ve diğer yandan dil sınavına hazırlanmam gerekiyordu çünkü doktora için İngilizceden belli bir puan alma zorunluluğu vardı bizim zamanımızda, dil puan şartını karşılayamazsanız programdan atılma riskiniz vardı dolayısıyla İngilizcemi geliştirmem gerekiyordu ve hep bu döngü içerisinde bu tür bir yol aldım.

Yüksek lisansa başladığımız ilk hafta bir hocamız sizin akademik olarak hayalleriniz ne, 20 yıl sonra kendinizi nasıl hayal ediyorsunuz diye sormuştu. Ben kendimin geliştirdiği yeni bir öğrenme yöntemi bulmayı hayal ettiğimi söylediğimde herkes şaşırılmıştı. Kendi öğrenme deneyimlerimde kendime özgü yöntemler buluyordum ve öğrenmeye ilgim artıyordu. Bunu çocukların da deneyimlemesini istiyordum. Aklımda çocukların doğasında merak bu kadar etkiliyken neden fen derslerinden korkuyorlardı, neden sevmiyorlardı soruları vardı. Bu sorun üzerinde yoğunlaşmaya karar verdim. Yüksek lisans tezimde öğrenme döngüsünün fizik eğitimi üzerine etkilerini, doktora tezimde

de daha çok mühendislikte kullanılan sistem düşüncesi veya sistem dinamiği yaklaşımıyla çocuklara fen dersleri fen dersleri içerisindeki fizik konuları nasıl daha etkili öğretilir ve bunun çocukların farklı becerilerine etkisi var mıdır sorusunu araştırdım. Türkiye’de eğitim alanında sistem dinamiği yaklaşımını bir öğrenme yöntemi olarak kullanarak yapılmış ilk doktora tezini yazdım. Daha sonra sistem dinamiği üzerinde yoğunlaşmaya başladım ve onunla ilgili çalışmalar başlattım. Doktora süreci zorluklarla doluydu. Yeni evlenmiştim, eşimin işi dolayısıyla İstanbul’a taşınmıştım, doktora da yeni bir konu çalışıyordum ve Kocaeli Üniversitesi Kandıra Meslek Yüksek Okulu’nda zorla da olsa yeni bir kadro bulmuştum. Bu da benim için yine şehirlerarası uzun mesafeler demek oluyordu. Çengelköy’de yaşıyordum. Beş buçuk gibi yola çıkıyordum. Oradan Harem’e gidiyordum. Harem’den Kocaeli’ne, Kocaeli’nden Kandıra’ya gidiyordum. Haftada bir gün Ankara’ya tez danışmanımla görüşmeye gidip dönüyordum. Bir dönem bunu yaptım. Sonraki dönemlerde gece de ders vermem istendi. Dolayısıyla gece 10’dan sonra gelmem çok zor oluyordu. Geceyi bir öğrenci yurdunda geçiriyordum, öğrencilik hayatım devam ediyordu tüm hızıyla. Hayatımın yaklaşık on yılı şehirlerarası yolculukla geçti. İçinde her şeyin olduğu bir sırt çantam vardı. O çantayla uzun yıllar bir şehirden diğer bir şehre yolculuk yaptım. Bütün bunları ayrıntılı bir şekilde anlatıyorum çünkü diğer anlatacağım şeylerin özünde aslında o yaşadığım deneyimler var. Sonra oğlum Özgür doğdu. O sıralar Kocaeli Üniversitesi’nden istifa ettim. Tabi herkes çok tepki gösterdi. Hocalarım neden devlet üniversitesini bırakıyorsun kadro bulmak çok zor dediler ama o sıralar çocuğum olduğu için şehir dışına gitmek istemedim. Sonra Maltepe Üniversitesi’nde Çocuk Gelişimi Bölümü’nde kadro buldum. Bu bölüm benim için yeni bir alandı ama küçük de bir çocuğum vardı ve öğrenmeye de çok istekliydim. Dolayısıyla kendimi bu alanda geliştirmek için çeşitli eğitimlere katıldım ve kendimi o alanda geliştirmeye başladım. Üç yıl boyunca o alanda kaldım ve okul öncesi dönemde fen eğitimi, teknoloji eğitimi, çevre eğitimi gibi dersler

yürüttüm. Bir yandan da tabii makaleler yazıyordum. Kendi alanımdan da kopmamaya çalışıyordum. Diğer yandan da çocuğumu büyütüyordum. Sonra Maltepe Üniversitesi'nde Üstün Zekalılar Öğretmenliğinde kadro buldum. Yaklaşık 6 yıldır özel yetenekli öğrencilerle fen ve teknoloji eğitimi çalışıyorum. Burası da benim için çok yeni bir alandı en başta ama yeni alanlara girdikçe o alandaki becerileriniz birdenbire gelişiyor. Dolayısıyla ben bu alanda da kendimi geliştirmek için çok fazla eğitimlere, kongrelere, sempozyumlara katıldım, yazılar yazdım, projeler geliştirdim ve bu alanda da kendimi iyileştirmek için çaba gösterdim. Şu anda bölümümüz kapandı daha doğrusu özel eğitim bölümü olarak birleştirildi. Bu durum benim için keşfedilmeyi bekleyen yeni alanlar ortaya çıkardı. Bu kez özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla fen eğitimi alanında çalışmalar yapıyorum. Otizm spektrum bozukluğu olan, zihinsel yetersizliği olan veya görme yetersizliği olan öğrencilerle fen eğitimi nasıl yapılır konusunda eni öğrenme deneyimleri kazanıyorum. Hayat karşıma hep yeni kapılar çıkardı ve ben o kapılardan zorluklarla mücadele ederek geçtim. O kapılarla yeni dünyalara açıldım.

Herhangi bir konuyu öğrenmek istediğinizde hangi yöntemlerden faydalanıyorsunuz?

Herhangi bir konuyu öğrenmek istediğimde çok fazla yöntem kullanıyorum aslında. İlk önce sanırım üzerinde çalıştığım konuyu öğrenmeyi gerçekten hissetmem gerekiyor. Benim buna ihtiyacım var dediğim an kapılar birdenbire açılıyor, sürekli yapacağım işleri düşünüyorum. Sonra yaşantımın her anında algılarım bu yönde açılıyor. Ayrıca konuyla ilgili sosyal destek sistemimi güçlendirecek pek çok insanla tanışmış oluyorum, onlar da bana çok şey kazandırıyor. Bir kere zihinsel olarak benim ona hazır olup ben bunu öğrenmeliyim ihtiyacı hissetmem gerekiyor, onu hissettiğim anda kendime farklı yöntemler buluyorum bu her zaman aynı yöntem olmuyor o yüzden size işte bunun formülü bu veya ben şöyle bir yöntem kullanıyorum diyemiyorum çünkü hepsinde farklı farklı

yöntemler kullanıyorum. Seçtiğim yöntem, öğreneceğim konunun doğasına, benim ihtiyaç seviyeme, o an sahip olduğum becerilere göre değişiklik gösteriyor.



Bir konuyu öğrenmede zorlandığınızda hangi yöntemlere başvuruyorsunuz? Deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?

Bu da çok karşılaştığım bir durum. Yeni bir alana girdiğiniz zaman çok fazla direnç gösteriyorsunuz. Eminim bunu sizler de yaşıyorsunuzdur. Girmekten korkuyorsunuz, çünkü girince neyle karşılaşacağınızı tam bilemiyorsunuz. Sonuçta her alan derya deniz. Bir de insanın bir konfor alanı var. O konfor alanının dışını çıktığımız zaman aslında öğrenme gerçekleşiyor. İnsanlar belirli konuları bilir ve onların üzerine odaklanır ve her şeyi ona getirmeye çalışır. Benim yaptığım şey o konfor alanının dışını çıkmak. Bazen konfor alanımdan çıkmak için teklif edilen seminer, proje tekliflerini çok fazla düşünmeden kabul ediyorum, sonra bir bakıyorum ki hepsi üst üste gelmiş, bu sefer tüm çalışma konularım arasında bağlantılar kurmaya çalışıyorum, ortak yönler bulmaya ve daha kısa sürede üretmeye çabalıyorum. Üretim sürecinde de tüm yetiştireceğim işler sürekli zihnimde dolaşiyor, yeni okuduğum bir makaleyi, dinlediğim müziği, sosyal etkileşim anlarında

anlatılan olayları ilişkilendirmeye çalışıyorum. Gece uyanıyorum ve birdenbire zihnimde bir şeyler oluşmaya başlıyor ve üretken düşüncelerim ürünlerini veriyor. Bence önemli olan o şeyden -konfor alanından- çıkmak istemek, istekli olmak. Mesela bir makale yazıyorum, aradan bir sene geçmiş ve ben yeniden o makaleye girmek istemiyorum yani bir an önce yayınlamak da istiyorum ama aradan çok zaman geçtiği için bakmak da istemiyorum. Ama sonra ne zaman ki son güne geliyor ve ben bir şeyler yapmak istiyorum o son anda itici bir güç ortaya çıkıyor ve keyifle yapıyorum. Onun dışında her insan gibi ben de başlamakta zorlanıyorum.

Sizce genç yetişkinler neleri öğrenmek istiyor ve nasıl öğreniyorlar?

Evet, bu güzel bir soru. Çünkü gençlerle çalışıyorum. Aslında bir yandan üzülüyorum da. Çünkü gençler yeni bir şey öğrenmeye çok fazla istekli değiller gibi geliyor bana. Çünkü derslerimde bunu sıklıkla yaşıyorum. Öğrencilerime yeni deneyimler kazandırmak için uğraşıyorum. Teknoloji destekli eğitim derslerine giriyorum ve dersimi öğrettiğim teknolojileri uygulayarak tasarlıyorum ve öğrencilerimde hep şu direnci görüyorum “Yani bunu neden öğreniyoruz?”, “Yani çok gerekli mi?” veya “Ben bunu özel eğitimde kullanmam.”, “Zihin engelli bir çocuğa ben bunu öğretemem”,.... O dirençleri yıkmadığım sürece öğrenmenin de çok gerçekleştiğine inanmıyorum. Sınavdan yüksek not almak başarı ölçütü değil benim gözümde. Şu anda benim derslerimdeki gözlemlerime göre, gençler yeniliklere açık olmalı ve yeni şeyleri öğrenmeye istekli olmalı ama eğitim sistemi o merak duygusunu maalesef canlı tutmakta başarılı olamıyor. İlk okul, orta okul, lise, sınavlar. Üniversiteye geldiği zaman bazı çocuklar “Evet ya burası. Bitti. Artık bir şey öğrenmeme gerek yok.” diyor. Bazıları da tam tersi o süreçte bir aydınlanma yaşıyor. “Aa ben daha önce hiç bunları düşünmemiştim.” diyerek kendini o noktada ileri taşıyor. Bence genç yetişkinlerin her zaman yeni öğrenmelere açık olması gerekiyor ve aynı zamanda öğrenmeye de çok istekli olmaları gerekiyor.

Neyi öğrenmek istedikleri de ilgi alanlarına göre değişiyor. Yani siz mesela hangi bölümdesiniz? Rehberlik. Rehberlikte ki son gelişmeleri öğrenmek istersiniz veya “Bir sorunla karşıladığım zaman onu nasıl daha etkili çözebilirim?” bunu öğrenmek istersiniz. Hangi alandıysanız o alanla ilgili özel şeyleri ve kendi özel, kişisel alanlarınızı öğrenmek istersiniz gibi geliyor bana.

Günümüzde dijital öğrenmenin öğrenme üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Dijital öğrenme bilgisayar destekli öğrenme veya teknolojiyi eğitimin içine dahil etmek son zamanların en önemli konularından birisi yine de yüzde yüz bunu yapmak çok iyidir veya bundan soyut kalmamız kötüdür diye bir şey söylememiz mümkün değil. Çünkü hep dengede olmayı öneriyorum öğrencilerime çünkü teknolojiye çok fazla ilgi gösterdiğin zaman bu sefer bağımlılık gibi farklı sorunlar ortaya çıkabiliyor. Ama uzak kaldığın zaman ya da kendini soyutladığın zaman da çoğu şeyden haberdar olamıyorsun çünkü artık günümüz dijital çağ ve buna ayak uydurmamız gerekiyor. İkisini dengede tutabilmek bu yüzden önemli. Dijital öğrenme, sınıflara mutlaka girmeli diye düşünüyorum. Eğitim fakültesindeki tüm hocaların bunu kullanıyor olması gerektiğine inanıyorum ve öğrencilerin hayatına entegre edelim ki onlar da öğretmen oldukları zaman kendi hayatlarında kullanabilsinler. Dolayısıyla derslerimde de verdiğim tek çabam bu. Dijital öğrenme elbette çok çok önemli ama onun ötesinde de öğretmen olma, o değere sahip olabilme daha da önemli onu hakkını vererek yapabilmek daha da önemli. Ayrıca dijital öğrenmeden de asla geri durmaması gerektiğini düşünüyorum bir öğretmenin. Çünkü onların çalışacağı nesil, dijital nesil. Yani onlar doğdukları andan itibaren tabletleri gördüler. Ben mesela ilk bilgisayarımı yüksek lisans tezimi yazarken almıştım ama şimdi 2 yaşındaki çocuk tablete bakıp hemen açma yollarını çözerek bir oyun açabiliyor. Bu sebeple biz daha etkili nasıl kullanabiliriz biraz ona odaklanmamız gerekiyor. Dijital öğrenmenin ötesinde dijital okur-yazar çocuklar yetiştirelim. Tabi

öncesinde biz öğretmenler dijital okur-yazar olalım. Yani dijital okur-yazarlıkta etkili bir şekilde hayatımızla uyumlu hale getirerek içselleştirelim yoksa bahsettiğim şey sosyal medyada saatlerce zaman geçirmek değil onunla ilgili istatistikleri çok rahat bulabilirsiniz. Onunla ilgili çok fazla çalışma var. Türkiye’de yaklaşık olarak insanların yedi-sekiz saatini teknolojiyle geçirdiğini gösteren araştırmalar var. Ama bunun ne kadarını gerçekten verimli bir şekilde kullanıyor? Ne kadarını eğitim amaçlı kullanıyor? Burada gerçekten çok ciddi soru işaretleri var. Yani bizler, eğitimciler kendi derslerimizi öyle organize etmeliyiz ki bunu öğretmen adaylarına yansıtabilelim. Öğretmen adayları da bunu içselleştirip kendi hayatlarına uyumlayarak çocuklara aktarmalı ancak o şekilde ilerler. Diğer türlü teknoloji bağımlılığı sayılarında artışla sonuçlanan bir durumla karşı karşıya kalırız ve sadece orada oyunlar, savaş oyunları oynayan bir nesle dönüşür bu süreç.

Sizce bir eğitimi güçlü ve zayıf kılan etkenler nelerdir?

Eğitimi güçlü ve zayıf kılan... O kadar çok etken söyleyebilirim ki...

Aile sisteminde anne babalar, onların öğrenme yolculukları, problemleri çözme yöntemleri, iletişim kurma yolları, çocuklarına verdikleri sevgi ve şefkat çocukları güçlü kılan önemli etkenlerden biri.

Okul sisteminde de en önemlisi etken bence öğretmen. Yani öğretmenin iyi yetişmesi ve gerçekten içselleştirmesi çünkü öğretmenlik diğer mesleklere benzemiyor. Hayatının içine o bakış açısını, duruşu koymak gerekiyor ki gerçekten faydalı ol. Yani öğretmenin kendi becerilerini sorgulaması gerekiyor; ben hangi becerilere sahibim? Esnek düşünebiliyor muyum? Yenilikçi miyim? Çünkü eğitim sisteminin temel taşı öğretmen. Öğretmen eğer iyi yetişirse, çok farklı becerilere sahip olursa onun yetiştirdiği çocuklar da öyle oluyor. Mesela son zamanlarda fark yaratan öğretmenler var. İşte o öğretmenler çocukların hayatlarına dokunuyorlar. Öğretmenin hani bir cana dokunması. Doğan Cüceloğlu’nun bir kitabı var ya ‘Bir

Cana Dokunmak' diye gerçekten çok önemli. Çünkü eğitimin hangi kademesinde olursanız olun sonunda önemli olan bir çocuğun hayatına dokunup dokunmamanız. Ben onu çok önemsiyorum. Bir öğrencinin hayatına dokunabildin mi? diğerleri zaten ortamın oluşturulması, uygun araç gereçlerin kullanılması, dersin planlanması bunlar zaten öğretmenin vizyonu ile gerçekleşecek etkenler.

Öğrencilerin öğrenmesi üzerinde ne etkili?

En büyük etkenler anne baba ve öğretmen diyeceğim. Çocuklar bir aile ortamında kendini gerçekleştirip sosyal hayata açılıyorlar. Okul sisteminde de eğer öğretmeni seviyorlarsa ders hiç fark etmiyor yani sizin için de bu geçerli değil mi? Bu seviyelere geldiğiniz zaman bile geçerli. Öğretmeni seviyorsanız o konuda daha çok araştırıyorsunuz. Daha çok meraklı oluyorsunuz yani öğretmenin kişiliği ve vizyonu çocuklara yansıyor. Benim en çok gözlemlediğim ve önemseydiğim nokta. Onun dışındakiler biraz yan etkiler onlar farklı şekilde değiştirilebilir, dönüştürülebilir. Peki sistemden anne babayı ve öğretmenleri kaldırırsak ne olur? Çocukların doğası gereği sahip oldukları içsel motivasyon, merak duygusu, öğrenme isteği ve ihtiyaç öğrenmeyi etkileyen en güçlü etkenler. Kendi kendine öğrenen ve öğrenmekten keyif olan bireyler yetiştirmeye odaklanmalıyız.

En zayıf etkenler... o kadar çok sebebi var ki...

Öğrencinin başarısızlığı başka bir boyut yani ne olabilir? Bir kere başarısını etkileyen etkenlerin tamamı başarısızlığı da etkileyebilir. Çocuğun sahip olduğu bazı biyolojik etkenler. Çocuğun zihinsel yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, görme yetersizliği, kronik hastalıkları, gibi sahip olduğu gelişimsel zorluklar, üstün zekalı ve yetenekli olması nedeniyle okulda ihtiyacı olan eğitimi alamaması gibi sorunlar çocuğun başarı durumunu etkiler. Anne babasının çocuğuna gösterdiği ilgi, şefkat, ailenin sosyo ekonomik durumu, eğitim düzeyi,...okul içinde çocuğun karşılaştığı olumsuz durumlar sınıf

içinde öğretmenin olumsuz davranışları, okulda maruz kaldığı akran zorbalıkları,.. bu listeyi çok fazla uzatabiliriz.

Sosyal çevrenin öğrenme üzerinde nasıl bir etkisi vardır?

Sosyal çevrenin öğrenme üzerinde çok önemli etkisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü insanlar bulunduğu durumun şeklini alma eğilimindedir. Aynı dersi farklı gruplara anlattığımda ve konuyla ilgili uygulamalar yaptığımda sınıftaki öğrencilerin dinamikleri ile ilişkili olarak farklı şekillerde işleyebiliyorum. Şimdi biraz düşünelim sizi sürekli sınırlandıran, sürekli uyarılarda bulunan, yasaklar koyan sosyal bir ortamda nasıl yeni bilgiler öğrenmeye odaklanırsınız. Böyle bir ortamda öğrenmeye değil de yanlış yapmamaya odaklanırsınız.

Zenginleştirilmiş doğal bir çevrede yaşayan çocukların zihinsel kapasitesinin, sosyal becerilerinin de arttığına yönelik çalışmalar var. Üniversiteye çok istekle başlayan bazı öğrenciler birinci sınıfta öyle bir arkadaş grubuna öyle bir sosyal çevreye dahil oluyorlar ki okuldan ayrılmak zorunda kalabiliyorlar veya bazı öğrenciler öyle çekingen, kendini ifade etmekte zorlanan biri olarak başlıyor ama sosyal çevresindeki olumlu gelişmeler sayesinde çok farklı becerilere sahip bir birey olarak iş hayatına geçiş yapabiliyor.

Ben kendi açımdan düşünüyorum. Örneğin bilimsel bir ortama girdiğim zaman veya herhangi bir konuda benden bir araştırmamı sunmam istendiği zaman eğer ortamda herkes çok açık fikirliyse, yapıcı ve geliştirici eleştiriler sunuyorsa, kapasitemi çok zorluyorum. Sosyal çevre buna izin vermiyorsa orada sıkışıp kaldığımı hissediyorum ve kaygı düzeyim artıyor. Bu yüzden sınıflar, okullar, öğretmenler, sistemin insanların önünü açmaya odaklanması gerekiyor. Eğer onu kapalı tutarsanız hangi ortamda olursanız olun hangi yaştaki grupla çalışırsanız çalışın orada hep sınırlamalar oluyor ve yaratıcılık, hayal gücü ölüyor. Sosyal çevrenin çok farklı ve yararlı olacak şekilde ayarlanmasının gerektiğini düşünüyorum.

Yaşam boyu öğrenme konusunda farkındalık yaratmak için nasıl çalışmalar yapılabilir?

Yaşam boyu öğrenmeyi bir kere yaşam biçimi haline getirmek gerekiyor. Yani öğrenme sadece belli bir sürede olup biten bir şey değil. İnsanlar çoğunlukla üniversiteyi bitirdikten sonra öğrenmeyi de bitirdiklerini düşünüyorlar. Mesela öğretmen oluyorlar doktor oluyorlar doktorlukta ve öğretmenlikte her zaman kendini geliştirmen gerekiyor ama bazı insanlar orada kendilerini durduruyorlar. Bu herkes için değişiyor bazı insanlar kendilerine profesörlük hedefliyor ve o zaman kendilerini geliştirerek bilgilerini güncelliyorlar. Öğretmenleri düşünürsek 20 yıllık öğretmenim diyor ama o aslında 1-2 yıl kendini geliştirmiş onları tekrar etmiş o zaman o deneyim olmuyor sadece tekrar oluyor. Burada önemli olan yaşam boyu öğrenmeyi hedef ve alışkanlık haline getirmek, bu alışkanlığı erken yaşlarda kazanamayan bireyler belli bir yaştan sonra kendini geliştirmek istemiyor veya buna gerek duymuyor. Yani, sen hayatını ömrün boyunca aktif geçirmek istiyorsan yaşam boyu öğrenme senin hayat biçimin olmalı. Belki bu farkındalığı insanlara yaşatmak gerekiyor çünkü günümüzde görüyoruz insanlar emekli olmaktan korkuyorlar. Hayatı devam ettirebilmek için veya kendini o iş yerine o kadar adanmış ki o iş yerinde 30 yılını geçiriyor ve ayrılmak istemiyor. Çünkü o süreç içinde kendine başka alanlarda imkan tanımamış, geliştirmemiş, hobi veya yetenek kazanmamış dolayısıyla o iş bittiği an hayatının da biteceğine inanıyor. Halbuki genç yetişkinlik dönemlerinde severek yaptığı hobileri olsa, bir müzik aleti çalsa, gönüllü çalışmalar yürütse, kendine zaman ayırса, o zaman hayatını hem daha üretken, hem de daha mutlu geçirir. Erken çocukluk dönemlerinde çocukları sanatla, sporla tanıştırmak, sonraki yaşlarda da hayat biçimi haline getirmek, sürdürülebilir olması için çaba göstermek kilit noktalar belki de. Herkesin kendini iyi hissedeceği bir uğraşı olabilir bunun için özel bir yeteneğe, tüm şartların mükemmel bir şekilde sağlanmasına, ekonomik ferahlığa gerek yok. Eğer bir kişi zihinsel kapasitesini ve

sosyal becerilerini geliştirmek için belli bir yaşa kadar çaba göstermediyse 60'lı yaşlarda birdenbire yeni öğrenme alanları keşfetmeliyim diyerek başlaması zor olabilir, elbette o yaşlarda da başlanabilir ama burada önemli olan kişinin zihninde oluşturduğu zihinsel modelleri kırmakta zorlanmasıdır. Kendimizi geliştirme fikrini benimseyip üzerinde çalıştığımızda sürdürülebilir hale daha kolay getirebiliriz.

Bir öğretmen olarak öğretmek ve öğrenmek arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ben ikisini farklı görmüyorum ama öğretmek kelimesi biraz emir vermek gibi geliyor. Bu da çok üstenci bir durum oluşturabiliyor. O şekilde bir algı oluşturuyor. Halbuki onun yerine herkesin öğrenen ve öğrendiklerini de paylaşan veya rehberlik eden kısmına yoğunlaşmamız gerekiyor. Öğretmek ve öğrenmeyi karşılıklı bir ilişki olarak görüyorum ben. Sadece öğretmeye odaklandığınızda kendinize bir sınır çiziyorsunuz ya, o sınırın dışına çıkabilmek öğrenmek bence. Yeni bir bilgiyi gerçekten öğrenmek isteyip kendi konfor alanının dışına çıktığınız zaman orda öğrenmeye istekli oluyorsun ve o zaman aktif bir şekilde öğrenebiliyorsun. Öğrenmeyi yaşam biçimi haline getirdiğinde öğrendiklerini paylaşmak için yollar arıyorsun.

Derslerimde öğrencilerime şunu söylüyorum, benim amacım kendi bilgilerimi sizin beyninize yerleştirmek değil, derdim öğretmek değil çünkü kimse kimseye bir şey öğretmez ben buna inanıyorum. Herkes ihtiyacı olduğu an veya kendi istediği zaman öğrenir. Sınıflarda öğretmenlerin çıkıp sadece öğretmeye odaklanarak bu budur şu şudur demesinin hiçbir değerinin olmadığını düşünüyorum. Çocuk kendini öğrenmeye hazır hissettiği anda öğrenme çabasına girer ve o süreçte öğrenir. O yüzden öğretmek değil kendin öğrenmek ilk başta daha sonra öğrendiklerini paylaşmak çünkü her öğrenen paylaşmak için can atar çünkü o öğrenmenin zevkini bir defa yaşayan bir kişi o zevki devam ettirmek ister ve herkesin bu zevki yaşamasını ister. Yeni bir bilgi öğrendiğim veya deneyim kazandığım zaman bu öğrendiklerimi

derslerime nasıl adapte ederek öğrencilerimle paylaşabilirim, hangi konularla ilişkilendirebilirim heyecanını yaşıyorum.

Öğrenmek gerçekten çok büyük bir zevk bence bizim burada öğretmen adaylarına kazandırmamız gereken en temel duygu öğrenme zevkini hissetmelerine yardımcı olmak yani en azından benim buradaki çalışma motivasyonum bu.

Öğrenmeye açık, öğrenme zevkini tatmış, meraklı, üretken öğretmenler yetiştirmeliyiz ki geleceğimiz daha mutlu ve aydınlık yarınlara uyansın.

Teşekkür ederiz.

Ben teşekkür ederim.

Toplumsal Sınıf ve Yetişkin Eğitimi¹

Tom Nesbit

Çeviri:

Fevziye Sayılan

Bağlam

Sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler yaşamlarımızı nasıl derinden etkiliyor ve ne yapabiliriz? İçinde yaşadığımız toplumlarda sahip olduğumuz ve diğer insanlarla kurduğumuz ilişkiler, haksızlık ve baskıya karşı direnme ve karşı koyma yollarımız ve bu olguları düşünme yollarımız toplumdaki ekonomik yerimiz tarafından hem belirleniyor, hem de sınırlandırılıyor. Hoşlanalım ya da hoşlanmayalım, bireysel ve toplumsal düzeyde inandığımız ve

¹ Bu çeviri Tom Nesbit'in aşağıda verilen 2005 yılında yazdığı makale ile bunun genişletilmiş versiyonu olan 2006 tarihli makalelerinden birbirini tekrarlayan bölümler birleştirilerek, özgün olanlar atlanmadan çevrilmiştir. **Social Class and Adult Education** NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION, no. 106, Summer 2005 © Wiley Periodicals, Inc. "What's The Matter With Social Class?" **Adult Education Quarterly**, Vol. 56 No. 3, May 2006 171-187

yaptığımız her şey ekonomik ve toplumsal düzendeki yerimizden etkileniyor.

Bu nedenle eğitim diğer tüm alanlardaki toplumsal etkinlikler gibi kültürel, toplumsal ve ekonomik ilişkiler düzeni içinde işler ve kültürel ve ekonomik etkilerle biçimlenir (Althusser, 1971; Gramsci, 1971). Aynı zamanda eğitim de ekonomik, toplumsal ve kültürel güçleri nasıl deneyimlediğimizi biçimlendirir. Biz öncelikle eğitim yoluyla toplumsal yapıyı ve onun süregelen iktidar ilişkilerini tanırız. Böylece hegemonya için en önemli araçlardan biri olan eğitim sistemleri toplumdaki egemen fikirlerin doğal ve normal görünmesini sağlar ve bunu sürdürür. Bu nedenle bireyler ve gruplar ayrıcalıklarını ve iktidar konumlarını sürekli kılmak için eğitim sistemlerini, kurumlarını, politikalarını, yaklaşımlarını ve etkinliklerini kullanır. Bunu yapmanın teknik ve özgürleştirici bilgi ve beceriler edinme olmak üzere iki yolu vardır (Habermas, 1972). Ancak iktidarlar özgürleştirici bilgi ve beceriden çok insanların belirli ekonomik sistemleri ve kültürel gelenekleri kabul ederek toplumsallaşmalarını hedefleyen teknik bilgi ve beceriler lehine tercihte bulunur. Bunu yaparken, egemen grupların varolan toplumsal ilişki kalıpları yeniden üretilir ve eşitsiz güç ve ayrıcalık dağılımı pekiştirilir. İronik bir şekilde eğitim sisteminin toplumsal yeniden üretimindeki rolü, dikkatler süreçten uzaklaştırılarak meşrulaştırılır. Ancak eğitim de insanlara, toplumsal yapılara nasıl meydan okuyabileceklerinin ve direnebileceklerinin yollarını önererek hegemonyaya karşı koyabilir.

Bu ilişkilerin ortamlarını kurmak yetişkin eğitimcilerinin işidir. Habermas'ın (1972) da belirttiği gibi, yetişkin eğitimi teknik bir pratik olduğu kadar, toplumsal düzeni sorgulama ya da sürdürme rolü nedeniyle, ahlaki ve politik bir çabadır. Yetişkin eğitimi politikaları ve uygulamaları verili egemenlik ve baskı ilişkilerini yeniden üretir mi? Bir alternatif olarak yetişkin eğitimi kişisel gelişim kadar toplumsal gelişmeye katkıda bulunabilir mi? Bu tür soruların yanıtı yetişkin

eğitimcilerin sınıf nosyonu ve kapitalist ideolojinin talepleriyle ilgili bilgisinin genişletilmesini gerektirir.

Kapitalizm yetişkin eğitimcilerin ortak koşullarından ve etkileşimlerinden hayli uzak gibi görünse de, kapitalist fikirler o kadar sinsi ve yaygın ki işimizin her yönünü etkiliyorlar. Kapitalist toplumlar insanların hayatlarının ve toplumsal ilişkilerinin tüm yönlerini piyasanın ihtiyaçlarına tabi kılarak insani etkinliği metalaştırır. Daha sonra bu ilişkiler normalleştirilir ve yapılanlar doğal görünür. Kapitalist toplumlarda bizim prestijimiz ve statümüz üretken yeteneğimizle ilgilidir, ne kadar kazanıyorsak, toplumda bize o kadar değer verilir. Nerede yaşadığımız, yaşamak için ne kadar kazandığımız, arkadaşlarımızın kim olduğu, eğitim ve sağlık hizmetlerine nasıl ulaştığımızla ilişkin temel özelliklerimiz tamamen ürettiğimiz refah ve diğer kaynaklara bağlıdır. Elbette - bu özellikler kalıcı değildir, zira kaynaklar eşitsiz dağılmıştır ve insanlar kendi paylarını genişletmek ve korumak için uğraşır. Bu nedenle insanların kaynaklara erişim ve üzerinde kontrol sağlama mücadelesi son derece dinamik bir süreçtir. Kapitalist toplumlar, sermayenin çeşitli biçimlerinin kontrolü ve sahipliğine dayanan sınıflar olarak güç ve ayrıcalık hiyerarşileri içinde katmanlaşmıştır. Kapitalist sistemdeki eşitsizlik yapıları bunun normal ve kaçınılmaz olduğunu resmeder: bu nedenle sistem kurbanların başarısızlıklarından utanmalarını cesaretlendirir. Bu yolla egemen gruplar, statükoyu ve çok güçlü bir sorgulamayla yüzleşmeden kendi fikirlerinin hegemonyasını sürdürme gücü edinir.

Bu nedenle, sınıf ile eğitim politikaları ve uygulamalar arasındaki ilişkileri anlamada yetişkin eğitiminin önemini görmek önemlidir. Bu bölümde bu meseleyle ilgili bir anahat çizeceğim. Öncelikle sınıf hakkındaki bazı fikirleri gözden geçireceğim. Sonra genel olarak eğitim pratiklerini nasıl etkilediğini açıklayacağım. Daha sonra yetişkin eğitimi ile ilgili bir sınıf perspektifi geliştirmenin ve sürdürmenin gerekliliğini vurgulayarak yetişkin eğitimindeki belirli sınıf

tartışmalarına odaklanacağım ve sınıf analizinin farklı alanlardaki yetişkin eğitimi uygulamalarını nasıl aydınlattığını tartışacağım.

Sınıf Nedir?

Her ne kadar Aristo ekonomik, toplumsal ve kültürel farkların toplumu bölümlere ya da parçalara ayırdığını belirtmiş olsa da, sınıf kavramı oldukça yenidir. Bugünkü kullanımı 18. Yüzyılın ortasında Fransa'da ortaya çıkmıştır. O zamanlar ansiklopedi hazırlayan bazı entelektüeller bitkiler, hayvanlar, mineraller, doğal kaynaklar ve daha sonra insanların toplumdaki ekonomik ve toplumsal konumunun sistematik bir sınıflandırmasını geliştirmek için mevcut bilgileri birleştirmişlerdir (Seabrook, 2002).

Sınıf kavramı daha sonra sanayi devrimi ve bunun getirdiği değişiklikler ile daha geniş bir geçerlilik kazanmıştır. Ondokuzuncu yüzyılın ortasında Marx sınıfı maddi zenginliğin ve iş süreçlerinin mülkiyetini, araçlarını ve kontrolünü düzenleyen toplumsal örgütlenmeyi açıklamak için temel bir kavram olarak kullanmıştır (Marx and Engels, [1845] 1970). Marx, toplumun burjuvazi (değirmenlerin, madenlerin ve fabrikaların sahibi olan) ve proletarya (emek güçlerini satmak zorunda olanlar) olmak üzere iki sınıftan oluştuğunu iddia etmiştir. Bu iki sınıf arasındaki ilişki aslında sömürüye dayalı, eşitsiz ve özellikle burjuvazi açısından kârlı bir ilişkidir. Hayatta kalmak için çalışmak zorunda olmayanlar sermaye sahibi olanlardır ve daha fazla kazanmak için kârlarını yatırıma yöneltirler, servet böylece sahiplerine döner ve işçilerin de sermayeye bağımlılıkları sürer.

İşçi sınıfı artık bir değer/zenginlik üretir, ancak ondan yararlanamaz. Çünkü burjuvazi üretim araçlarına orantısız biçimde sahiptir ve biriken servetin eşitsiz biçimde bölüşümünü denetler.

Günümüzde üretim tarzları ve çalışma tipleri daha karmaşık hale geldiği için birçok kişiye iki karşıt sınıfa bölünmüş toplum fikri indirgemeci ve modası geçmiş gibi görünür. Sanayi toplumlarında

üretimin temeli, el emeğinden daha fazla hizmet ve bilgiye dayalı sanayilere doğru kaymıştır. Çalışma biçimlerinin böylesi çeşitlenmesine ve daha ayrıntılanmasına bakarak, mevcut sınıf nosyonları eleştirilmiş ve orta sınıflar kavramı geliştirilmiştir. Bu çerçevede Avrupa toplumları hala büyük ölçüde iş ve gelirle tanımlanan alt, orta ve üst olmak üzere bildik üç sınıf yapılanmasına yerleştirilmiştir. En son olarak dördüncü sınıf kavramı olarak, bir alt sınıf daha ortaya çıkmıştır. Bu sınıflandırma toplumun ve kurulu ekonomik düzenin dışına itilmişlerden oluşan bir grubu adlandırmak için kullanılmaktadır. Tescilli deliler, uzun süre işsiz kalanlar, uyuşturucu bağımlıları, tutuklular, yeni gelen göçmenler, kronik hastalar gibi yaşamları önemli oranda refah devletine bağımlı olanları içermektedir (Morris, 1994).

Bir kavram olarak sınıfın açıklayıcı ve analitik gücü, bireylerin ya da grupların ekonomik üretim sürecinde işgal ettikleri yerle, yani insanlarla doğrudan bağlantılı olmaktan ziyade katmanlaşmış toplum fikriyle ilgilidir. Yani iki, üç, dört ya da daha fazla sınıf olup olmadığından çok, sınıf toplumdaki her bölünmeyi tuzu kuru olanlar ya da olmayanlar olarak damgalamaya devam ediyor. Sınıf hala vardır. Marx'ın zamanında olduğu gibi tüm toplumsal yaşam, zenginlik ve statünün üretimi ve dağıtımına erişim üzerinden süren mücadele ve çatışmaların izlerini taşımaya devam etmektedir.

Elbette herkes böyle maddeci terimlerle düşünmüyor. Mesela Weber ([1920] 1968), sınıf kavramını daha çok kültür kavramını da içeren değerler, politikalar ve yaşam tarzı ile tanımlamıştır. Aynı ekonomik sınıfa giren insanlar yine de kazanılan gelir, sahip olunan beceriler, elde edilen eğitim ve mülkiyet sahipliği nedeniyle farklı toplumsal sınıf konumları işgal edebilir ve işe ulaşmak için farklı fırsatlara sahip olabilir. Weber için birinin sınıfı onun üretim araçlarının sahipliği ve kontrolüyle ilişkisinden çok, iş hayatının dışındaki statüsü, kültürel arkaplanı gibi yaşam fırsatları üzerine temellenir. Weber iki sınıflı sistemden daha çok, bazen birbiriyle örtüşen bir çok farklı sınıftan

oluşan sosyal tabakalaşma sistemini öne sürmüştür. Sınıflar katı hatlarla birbirinden ayrılamaz. Benzer geçmişe sahip olan insanlar, kendi yaşam tarzlarını, statülerini ve prestijlerini sürdürmek için birbirleriyle doğrudan iletişime girme ihtiyacı duymazlar, ama böyle yapmaksızın da uyum içinde hareket edebilirler.

Bu tarz daha az determinist yaklaşım Bourdieu'nun çalışmalarında da görülür. Ona göre sınıf aynı eğilimleri ya da yatkınlıkları ve benzer varoluş koşullarını paylaşan bireylerin oluşturduğu herhangi bir gruptur (Bourdieu and Passeron, 1977). Farklı toplumlarda farklı biçimlerde değer biçilen sermayenin ekonomik, kültürel, sosyal ya da sembolik biçimlerine sahiplik, birinin ekonomik sistemde işgal ettiği yer kadar eşit önemdedir. Böylece Bourdieu'nun sınıf kavramı toplumsal cinsiyet, ırk, etnisite, yerleşim yeri ve yaş gibi diğer katmanlaşma faktörlerini göz önüne alır. Sonuç olarak bu sınıf yapıları önceden belirlenmiş değildir ya da dikkatli biçimde yeniden üretilmeksizin empoze edilemez. Söz gelimi insanlar benzer yatkınlıklarla farklı kişisel özelliklere ve hayat tarzlarına sahip olanlara karşı (çoğu kez farkında olmaksızın) ayrımcılık yapabilir. Weber ve Bourdieu de Marx'dan daha fazla insan faktörüne izin verir, ancak yine de dışsal sınıf yapıları temel ve sabit kalır. Diğer bir deyişle, sınıf ilişkileri bireylerin hangi konumları işgal ettiklerini aşar; insanlar onun etrafında hareket eder ya da olduğu yerde kalırlar, ama toplum hala sınıf temelli eşitsizlik ve sömürü eksenleri boyunca yapılanmaya devam eder.

Bu görüşler Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde sınıf kavramının gelişimini biçimlendirmiştir. Avrupa'da sanayileşmenin yol açtığı toplumsal altüst oluşlar boyunca, daha eskiden gelen zümre (rank) fikri sınıf tanımlarını etkilemiştir. Alttakiler olarak adlandırılan emekçi sınıflar ve toplumun orta tabakaları (tüccarlar ve öğretmenler gibi) aristokrasi ve üst tabakanın yanında var olmuştur. Endüstri toplumunda tabakalaşma daha az katıdır, bu tanımlar daha bildik çalışan, orta ve üst sınıf sınıflandırmasına yerleştirilebilir. Daha yakın

araştırmacılar ise, bu tanımların asıl olarak statik bir tabloyu tarif ettiğini düşünür. Her ne kadar bu sınıfın ekonomik doğasının altını çiziyor olsa da, böyle bir tanım zenginlik ve güce sahip olanlar ile olmayanlar arasındaki ilişkilerin dinamik ve değişen doğasını göz ardı eder. Bu durumda sınıf sürekli değişen bir ilişki olarak kabul edilebilir, İngiliz tarihçi Thompson'un (1968: 9-10) ileri sürdüğü gibi "sınıf bir kategori değildir... daha çok bir grup insanın diğerleriyle arasındaki tarihsel ilişkidir... Bu erkeklerin yaşadığı bir tarihsel ilişki olarak betimlenir."

Kuzey Amerika ülkeleri Avrupa feodalizmi ile yüzleşmelerine yol açan sömürgecilik döneminin, aristokrasi ve daha alttakiler gibi arkaik kategorilerden görelî olarak kurtulmalarını sağladığını düşünürler. Özellikle Amerika'da herkesin orta sınıf olduğuna dair şeyler söylenir. Zweig'a göre (2000: 4) sınıf bu ülkenin en iyi korunmuş sırlarından biridir; sınıfla ilgili herhangi bir ciddi tartışma "arkadaşlıktan nazikçe atılmayla" sonuçlanır. Bunun yerine, özgüven ve hareketlilik etiği, bireycilik ideolojileri, eşitlikçilik ve meritokratik başarı gibi sınıf dayanışmasından daha etkili güçler vardır. Bugünlerde Amerikalı olduğunu düşünenleri toplumsal etmenlerden ziyade varoluşsal eğilimler etkilemektedir. Örneğin, insanlar kendilerini ifade etmek ya da tanımlamak için siyah, eşcinsel, Yahudi, Latino, lezbiyen olduklarını ya da sınıfsal terimlere başvurmadan mobilizasyona meydan okuduklarını düşünürler.

Kapitalist ideolojinin sözde başarılarından biri, bireysel kimliğin sınıf gibi, böyle gizli güçlerle ilgisinin olmadığını fikrini pekiştirmek olmuştur. Yaygın kimlik siyaseti (önemli bireyci iddialara dayanan) bu yanlış anlamının başarısını temsil eder. Kimlik ve diğer öznel siyasetler de (genellikle daha az açıkça kapitalizme karşı çıkan) daha kolay anlaşılır ve bu yüzden daha çekicidir. Yani kurumsallaşmış büyük toplumsal eşitsizlikler Amerika Birleşik Devletleri'nde sürmesine rağmen, sınıf tartışmaları nispeten gözardı edilir. Akademisyenler sosyal sınıflardan ziyade kimlik, eşitsizlik veya statü

açısından toplumsal tabakalaşmayı tartışmaya daha eğilimlidirler. Paul Fussell (1992: 18) ırk ve toplumsal cinsiyet gibi kategorilerle kıyaslandığında sınıfın daha görünmez olduğunu ve sınıfın Amerika Birleşik Devletleri'nin "küçük kirli sırrı" olduğunu belirtir. Elbette bu belirgin görünmezlik sürekli biçimde kendini yeniden üreten adaletsiz sınıf sistemini doğallaştırmayı sağlamakla ilgilidir. İronik biçimde insanlar sınıf meselesini tartışmak istemeseler bile, hala zihinlerinde bir öznel kategori olarak kalmaya devam ediyor. Çeşitli araştırmalar, insanlara sorduğunuzda kendilerini bir sınıf içine yerleştirmek ve kendilerini orada güçlü bir şekilde tanımlamakta çok az zorlandıklarını göstermektedir (Beeghley, 2000).

Sınıf hakkındaki bu farklı perspektifler ve belirsizlikler göz önüne alındığında sınıfı incelemek zor olabilir. Eric Olin Wright (1979) sınıfı anlamak için bir toplum içindeki konumların işlevsel farklılaşması; otorite ya da iktidar hiyerarşisi içindeki ortak konumların birleştirdiği gruplar; farklı yaşam şansına sahip olmanın getirdiği farklı piyasa kapasitesine sahip gruplar; üretimin sosyal örgütlenmesinde ortak bir konuma sahip olanlar olarak başlıca dört yaklaşım bulunduğunu belirtmektedir. Ancak birisinin yönelimi ne olursa olsun, sınıfa dikkat çekmek ve sınıf analizi yapmak birkaç genel ilkeyi ortaya koyar. Birincisi sınıf analizi üretime ilişkin maddeci kavramlara dayanır; hem maddi varoluş ve hem de bilincin biçimlenmesinde toplumsal hayatın yeniden üretimi ve insan etkinliğinin önemine odaklanır. İkincisi sınıf analizi ekonomik ve toplumsal yapılar arasındaki dinamik ve temel ilişkileri vurgular; dünyamızı çerçeveyen ideolojiler ve deneyim yollarımız, anlayışımızı ve dünyamızı biçimlendirir. Üçüncü olarak sınıfsal analiz, sosyal olguları yüzeysel görünüşleri ya da bireylerin onları deneyimleme biçimleriyle açıklamaz, bunun yerine sınıfsal güç dağılımının nasıl tezahür ettiğini gösterir. Dördüncüsü, sınıf analizi insanlara haksızlığa ve sömürüye karşı direnmek için kolektif bir güç olarak niçin örgütlenmeleri gerektiği konusunda bir temel sağlar.

Sonuç olarak sosyal adalete angaje olmak için sınıfa odaklanmak çok önemli soruları ortaya serer. Egemen ideolojileri ve iktidar ilişkilerini nasıl içselleştiririz? Alternatifleri nasıl geliştiririz? Son olarak, sosyal adalete angaje olanlar için sınıf meselesine odaklanmak birçok önemli soruyu ortaya çıkarmaktadır: İktidar ilişkileri ve egemen ideolojiyi nasıl içselleştiririz ya da müzakere ederiz? Alternatif olarak ne geliştirilebilir/Nasıl bir alternatif geliştirilebilir? İnsanlar nasıl susturulur ve nasıl marjinalleştirilir; seslerinin duyulması nasıl sağlanabilir? Sınıf ve eğitim arasındaki ilişkileri açıklamak için bu sorulara yanıt vereceğim.

Sınıf ve Eğitim

Eğitim başat değerlere karşı koymaktan çok onları aktarmakla ilgilidir. Çünkü eğitim kurumları genellikle orta sınıfların alanıdır, eğitim politikaları ve pratikleri güçlü biçimde orta sınıf değerlerini yansıtır. Toplumsal eşitsizliklerin başlıca yapılandırıcısı olan sınıflı kapitalist toplumlarda, genellikle sınıf perspektifi görmezden gelir ya da örtülüdür. Birçok yetişkin eğitimcisi kendi çalışmalarının sadece ekonomik yapıları değil, onun arkaplanındaki politik yapıları da nasıl yansıttığı konusunda belirsiz bir tutum alır. İktidar ve ayrıcalıklarının etkilerini belirlemek onların nedenlerini belirlemekten daha kolaydır. Yine de çok sayıda çalışma eğitimin varolan iktidar örüntülerini nasıl yeniden ürettiğini açıklar. İktisatçı Bowles and Gintis (1976) eğitim sisteminin daha geniş kapitalist sınıf ilişkilerinin bir parçası olduğunu göstermiştir. Onların örtüşme teorisi, genellikle okulların kapitalist üretimin gerektirdiği toplumsal ilişkileri nasıl yeniden ürettiğini açıklar. Bowles ve Gintis sermayenin iki şeyi gerektirdiğini göstermişlerdir: belirli tarzda çalışanlar ve sınıf ilişkilerinin ideolojik olarak kabulü temelinde görece toplumsal istikrar. Böylece kapitalist sınıf eğitim sistemleri ile ilgili çıkarlar setini ve bu çıkarları destekleme kapasitesini genişletmiş olur.

Bazıları ise bu örtüşme teorisini eğitim sisteminin içindeki taraflara inisiyatif tanımadığı için mekanik ve indirgemeci bulur. Daha az

determinist bir yaklaşım Bourdieu'dan (Bourdieu and Passeron, 1977) gelir. Ona göre eğitim sosyal ve kültürel sermayenin çeşitli biçimlerini kullanarak öğrenenlerin eğitime erişimini yapılandırır ve bu yolla ayrıcalıklıların çıkarlarına hizmet eder.

Diğer bazıları ise, bu sürecin içine direniş ve mücadele nosyonlarını dahil eder. En iyi bilineni Willis'in (1977) çalışmasıdır. İşçi sınıfından gelen çeşitli erkek öğrencilerin derslikteki ve okuldaki otoriteye karşı nasıl bilinçli bir isyan ve direniş içinde olduklarını göstermiştir. Ancak doğrusunu söylemek gerekirse, bu direniş okulun dışından çok içinde daha iyi işlemekte, okulu terk ettiklerinde; vasıfsız ve yaratıcılık gerektirmeyen işlerden başka bir şey bulamadıkların da ise, böyle bir direniş görülmemektedir. McLaren (1995) ve Apple'ın (1996) çalışmaları da bireylerin toplumsal ve kültürel baskıya karşı nasıl direndiklerini göstermiştir. Onların çalışmaları eğitim alanındaki kültürel ve ekonomik yeniden üretim arasındaki karmaşık ilişkileri ve sınıfın toplumsal cinsiyet ve ırk dinamikleriyle nasıl bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Bütün bu çalışmalar eğitimin asıl rolünün kapitalist üretim için gerekli toplumsal ilişkilerin sürdürülmesi ve iyileştirilmesi olduğuna işaret etmektedir. Dahası onlar eğitimi tam olarak anlayabilmek için daha geniş kapitalist sınıf sisteminin sadece bir parçası olarak kabul etmemizi söylemektedirler. Her ne kadar eğitim pratikleri ve politik yapılar arasındaki ilişkilerin örtüşme teorisinin önerdiğinden çok daha karmaşık olduğunu kabul etsek de, yetişkinlerin temel eğitimi, okuma yazma eğitimi, mesleki eğitim gibi alanlarında ve *prekarya* tipi çalışma programlarında çalışan yetişkin eğitimciler; bu alanlardaki politikalar ve kullanılan ders materyalinin ve müfredatın yetişkin ya da işçi sınıfından öğrenenlerin çıkarlarından ziyade işverenlerin çıkarlarını yansıttığını kabul edeceklerdir (D'Amico, 2004; Kincheloe, 1999; Livingstone, 1999; Rose, 1989).

Yetişkin Eğitimi

Yetişkin Eğitimi bu eğilimlerden kopuk değildir. Yetişkin eğitimi toplumun ve ekonomik sistemin pürüzsüz işleyişini sağlamaya sınımsız bağlıdır. Yaşamboyu öğrenme ve bilgi toplumu gibi son zamanlarda öne çıkan kimi kavramlar, eğitim ve yetiştirmenin insanları toplumdaki ekonomik değişikliklere hazırlamak için eğitimi anahtar bir araç olarak kabul eder. Genellikle yetişkin eğitiminin amacı üretim ve arkaplandaki sınıfın yol açtığı toplumsal dezavantajları iyileştirmek olsa da, günümüzde yetişkin eğitimi bu dezavantajları artırmaya da hizmet edebilir.

Buna rağmen, özellikle Kuzey Amerikan yetişkin eğitimcileri sosyal sınıf ve etkileri konusunu yeterince ele almamışlardır. Söz gelimi, Yetişkin ve Sürekli Eğitim El Kitabının (Handbook of Adult and Continuing Education) (Merriam and Cunningham, 1989; Wilson and Hayes, 2001), en son iki baskısında sınıf fikriyle ilgili katkılar olmasına rağmen, genel olarak bu konuya yüzeysel biçimde ele değinmişlerdir. Ayrıca sınıf çalışmalarını ırk ve toplumsal cinsiyet gibi diğer analitik vektörlerle karşılaştırdığımızda, akademisyenlerin sınıfı dikkatli biçimde çalışmadığını görürüz. Son ERIC aramalarında toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıf tanımlayıcıları ile birlikte yetişkin eğitime baktığımızda, sırasıyla 531, 322 ve 85 erişim olduğunu görürüz. ERIC referanslarının sayısının kabaca araştırmacıların ilgi alanları ile ilişkili olduğunu varsayarsak, araştırmacılar neden sınıfı, ırk ve toplumsal cinsiyete göre çok daha az ele almaktadır? Sınıf niçin sosyal ve eğitim teorilerinde temsil edilmemektedir? Neden odadaki fil göz ardı edilmektedir? (hooks, 2000).

Elbette bazı yetişkin eğitimciler sınıf sorununu daha açıkça ele almışlardır. ERIC veritabanındaki Kuzey Amerika çalışmaların çoğu sınıf deneyimleri ve sonuçlarına odaklanmış ve bu meselelerin farklı grupların eğitime giriş, katılım ve erişimini nasıl etkilediğini çalışmıştır. Bu çalışmalar toplumsal sınıfların yetişkin eğitimi programlarına katılımını nasıl etkilediğini ve sınıfın yapılanmış

öğrenme etkinliklerine yetişkin katılımının önemli bir belirleyicisi olmaya devam ettiğini göstermektedir. Buna uygun son bir örnek olan Sargent and Aldridge'in çalışması (2002) bu tür eğitim etkinliklerine üst ve orta sınıf yetişkinlerin katılımının işçi sınıfından yetişkinlerden iki kat daha fazla olduğunu göstermektedir.

Yetişkin eğitimi genellikle insanların toplumsal kökenlerinden ve koşullarından kaynaklanan kişisel ve toplumsal dezavantajları iyileştirmeyi amaçlar. Bununla birlikte yetişkin eğitiminin tarihi bazı kayda değer eğitsel başarılarla tanıklık etse de, genellikle sadece varolan dezavantajları açıklar ya da daha da kötüsü bunları şiddetlendirebilir. Bu durum toplumsal işbölümü ve gerilimler nedeniyle şaşırtıcı değildir ve yetişkin eğitiminde eleştirel konular olarak kabul edilir. Gerçekte yetişkin eğitimi literatürü marjinal ve güçsüz toplumsal grupların suskunluğunu ve görünmezliğini sürdüren eğitsel etkinliklerin, yapıların ve yaklaşımların dokunaklı analizlerini içerir. Aynı zamanda bu literatür, toplumsal bölünmenin başlıca yapılandırıcısı olan sınıf, ırk ve toplumsal cinsiyet ve son zamanlarda cinsel yönelim ile ilgili eleştirilerden de etkilenmektedir.

Tahmin edilebileceği gibi sınıf ile ilgili daha sofistike analizler ABD'nin dışında yapılmaktadır. Paula Allman (2001), Michael Collins (1998), David Livingstone (1999), Nelly Stromquist (1997), Jane Thompson (2000), Shirley Walters (1997), Michael Welton (1995) ve Frank Youngman (2000) yetişkin eğitimi pratiklerinin sosyal sınıf ile ve giderek artan biçimde kapitalizmin küresel yönelimleriyle nasıl bağlantılı hale geldiğine ilişkin zengin ampirik ve teorik analizler sunmaktadırlar. Yetişkin eğitimi ve sosyal sınıf tartışmaları verili yetişkin eğitimi literatürünün marjında daha önemli bir yer tutmaktadır. Bunu somutlamak için yetişkin eğitimi pratiklerinin pek çok farklı alanında sınıfı işaret eden diğer çalışmaları açıklayacağım: Öğrenme ve öğretmeye yaklaşım, toplumsal hareketlerde yetişkin eğitimcisinin rolü, yükseköğretim ve işçi sınıfı çalışmalarıyla ilgili konular gibi.

Öğrenme ve Öğretme

Yetişkin eğitiminin ayırt edici özelliği öğrenme konusundaki güçlü vurgusudur. Mike Rose (2004) ve Peter Sawchuk'un (2003) işçi sınıfının zihniyeti ve öğrenme örüntüleri ile ilgili çalışmaları, sınıf ile öğrenme arasındaki ilişkilerin analizi konusunda son zamanlardaki en iyi analizi sunmaktadır. Her ikisi de işçi sınıfının formal yetiştirme ile işyerinde ve toplumsal ilişkiler içindeki öğrenmelerinden bağımsız bir kendine özgü öğrenme stilinin olduğunu vurgular. Bu öğrenme stili kolektif, karşılıklılığa dayanan ve dayanışmacıdır: İnsanlar bilgiyi ve becerileri, donanım ve yazılımı paylaşır (hardware and software) ve kişisel farklılıkları grubun öğrenme kaynağı haline getirirler. Böylece bireyselleşmiş ve ticarileşmiş kurumsal eğitim ve verili işyeri eğitimlerinin aksine güçlü bir işçi sınıfı kaynağı olarak yayılan bir öğrenme ağı geliştirirler. Her ne kadar yetişkin eğitimi ve sınıf üzerine yapılan çoğu araştırma işçi sınıfının örgün eğitimden nasıl yoksun bırakıldığı ve onlara bu konuda nasıl yardım edileceği üzerine olsa da, Rose ve Savnuck'un çalışması yetişkin işçilerin kendi öğrenmelerine zengin bir kültürel kaynak getirdiklerini göstermiştir.

Böyle bir öğrenmenin kabul edilip edilmemesi yetişkin eğitimindeki pedagojik yaklaşımların merkezi ilgisini oluşturur. Artık eğitime farklı yaklaşımların belirli bir içerikle ilgili olduğu kadar, öğrenenlerin eğitim, kendi kendine öğrenme ve daha geniş toplumda öğrenme gibi konulardaki tutumlarını etkilediği anlaşılmıştır. Çünkü eğitim toplumsal dezavantajları gizleyebilir ve maskeleyebilir, bu da özellikle sınıfsal perspektifin farkındalığını kolaylaştırabilir. Başka bir yazımda (2004) belirttiğim gibi burada iki bileşenden bahsedeceğim. Birincisi praksistir; günlük faaliyetlerimizi daha geniş teorik analizlerle birleştiren eleştirel düşünme ve uygulama döngüsü. Örneğin eğitime sınıfsal bakış, başat öğretim yaklaşımlarını toplumsallaşma ve toplumsal yeniden üretim faaliyetleri olarak görür. Bunu kabul etmek ideoloji, iktidar, kültür ve bilgi arasındaki ilişkilerin açıklanmasına ve neyin bilgi ve bilme olarak kabul edileceğine ilişkin sorular sormaya

yardımcı olabilir. Böyle bir bilgi nasıl üretilir ve dağıtılır? Kimin çıkarları küçümsenir ya da göz ardı edilir? Alternatif bilgi formları nasıl yaratılır?

İkincisi, bu tür soruları kullanarak eğitimi öğrenenlerin bilgi ve deneyimine kadar genişletebilir ve toplumsal eleştiriye dönüştürebilirsiniz. Kurs ya da program ne olursa olsun, en iyi müfredat bile yetişkinlere yabancıdır: Genellikle herhangi bir toplumsal ya da tarihsel bağlamdan kopuktur, onların deneyimlerine ve kültürüne yabancıdır ve onlara belirli bilgileri dayatır. Öğrenenlerin deneyim ve kültürünü göz ardı eden herhangi bir pedagoji belirli bir siyasi ve toplumsal güç dengesini yansıtan ideolojik bir dayatma biçimidir. Her ne kadar “öğrenenlerin bulunduğu yerden-düzeyden başlama” bildik bir yetişkin eğitimi yaklaşımıysa da, bu basit bir pedagojik yaklaşım olmaktan daha fazlası olabilir. Eğitime ve öğretime ilişkin sınıfsal bir perspektif, hiç kuşkusuz öğretime başat öğretim yaklaşımlarını desteklemez, fakat sorgulama ve rahatsız etme kapasitesinin önemini kabul eder. Karmaşıklığı düzeltmek yerine, onu kışkırtır, sorunsallaştırır ve eleştirel hale getirir. Dolayısıyla, eğitime-öğretime ilişkin sınıfsal bakış açısı öğrenenlerin bilgi ve deneyimleriyle ilgili eleştirel farkındalık geliştirmelerini müfredatın temel parçası olarak görür. Böyle bir yetişkin eğitimi yaklaşımı geliştiren Frank Youngman (1986), pedagojinin her zaman ekonomik ve politik bir bağlam içinde yapılandırılması gerektiğini tartışır. Ona göre sınıf temelli bir pedagoji “kapitalizmin ideolojisi ve kültürünü sorgulamalı, karşı hegemonya yaratmalı ve üretimi ve toplumu tamamen demokratik yoldan yeniden örgütlemek için genel bilgi ve teknik uzmanlık sunmalıdır.”

Toplumsal Hareketler

Yetişkin eğitimi kasıtlı olarak kişisel ile toplumsalı birbirine bağlar. Sınıf perspektifi bize kalıcı toplumsal değişimin birlikte hareket eden insanlar aracılığıyla geldiğini hatırlatır. Sadece bir örnek vermek gerekirse, Shirley Walters (2005) sınıfın Güney Afrika’da toplumsal

adalet için mücadele edenlerin eğitim faaliyetlerini birçok yoldan nasıl etkilediğini göstermektedir. Walters daha önceki mücadeleleri bilmenin toplumsal adalet için halihazırda süren mücadeleye nasıl kaynak ve umut sağladığını gözler önüne sermektedir. Özellikle Myles Horton'un (1990), Moses Coady'nin (Welton, 2001), Bell Hook'in (2000) ve Paula Freire'nin (Gadotti, 1994) biyografileri, toplumsal değişmeyi hedefleyen yetişkin eğitimi hakkında ufuk açıcı fikirler sunar. John Holst (2002) ve Griff Foley (1999) toplumsal hareketlerdeki yetişkin eğitimi ve öğrenmesiyle ilgili teorik tezler sağlamışlardır. Freire, Gramsci ve Marx üzerine temellenen çalışmaları, radikal yetişkin eğitimcilerle toplumsal hareketler aracılığıyla sivil toplumu inşa etmede yardım edebilir. Onların yetişkin öğrenmesine katkısı özellikle iki yönden önemlidir. Birincisi, "böylesi durumlarda öğrenme örtüktür, eyleme gömülüdür ve genellikle öğrenme olarak kabul edilmez." (Foley, 1999: 3). İkincisi, mücadele içinde ya da aracılığıyla öğrenme nosyonudur. Foley tekrar eder, "Halkın gündelik deneyimi baskıcı yapıları ve statükoyu destekleyen düşünme ve eylem tarzlarını yeniden üretir, ancak insanlar varolan düzene meydan okumaya ve eleştirmeye muktedirler." (s. 3-4).

Sınıf temelli eğitim perspektifini benimseyen önemli bir toplumsal hareket emek hareketidir. Çoğu Amerikan tarihçisi onun rolünü azımsar ya da göz ardı eder. Bunların içinde Fred Schied (1993) bir isnisnadır. 19. yüzyıl Şikago'sunda radikal işçi sınıfı geleneğiyle; göçmen Alman sosyalistlerinin bu hareket içindeki rolü ile ilgili değerlendirmesi benzersizdir. Schied işçi kulüplerinde, okuma odalarında ve tartışma gruplarında ortaya çıkan eğitsel biçimler ve yaklaşımların nasıl sadece bağımsız faaliyetler olmayıp, aynı zamanda kendi amaçlarına ve geleneklerine sahip daha geniş radikal işçi sınıfı kültürünün ayrılmaz bir parçası (geçici ve enformel de olsa) olduğunu doğrulamaktadır. Muhtemelen bunun en iyi örneği Birleşik Devletlerden Tennessee'deki Highlander Eğitim ve Araştırma Merkezi'dir (Highlander Education and Research Center-*Highlander*

Folk School). Burada Myles Horton ve arkadaşları, işçileri kendi deneyimlerinin, kendi ihtiyaçlarının ve çıkarlarının, öncelikle işçi sınıfı kültürü perspektifinden eleştirel analizini yapmalarını sağlamak amacıyla eğitiyorlardı. Highlander sadece emek ile ilgili değil, ırk, çevre, ya da cinsel yönelimle de ilgili toplumsal adalet odaklı çağdaş mücadelelerin en ön sıralarında yer almıştır. Yine de şunu vurgulamak gerekir, Horton her zaman kendini asıl olarak ekonomik ve sınıf temelli ilgiler içine yerleştirmiştir (Horton & Freire, 1990).

Bu konudaki diğer önemli bir çalışma Richard Altenbaugh'un (1990), 1920-1930'lardaki Amerikan Emek Kolej'leri ile ilgili çalışmasıdır. Altenbaugh bu çalışması ile 1940'larda ve 1950'lerin başında New York'ta faaliyet gösteren ve bir zamanlar geniş etkileri olan ama şimdilerde tamamen unutulmuş Jefferson School of Social Science' da (Jefferson Sosyal Bilimler Okulu) işçilerin öğrenmesine odaklanan yetişkin eğitimcilerle ilgili değerlendirmesi son derece önemli bir çalışmadır (Gettleman, 2002).

Yüksek Öğretim

Sınıf ile ilgili yükseköğretim alanında yapılan çalışmalar, üniversitelerin farklı sınıfsal kökene sahip yetişkin öğrenenleri nasıl eğittiği ve bunların üniversite düzeyindeki eğitimi nasıl deneyimlediklerini analiz etmiştir (Adair & Dahlberg, 2003; Ball, 2003; Tokarczyk, 2004). Ayrıca onlar farklı disiplinlerin sınıf temelli çıkarları müfredat ve pedagojiye nasıl yansıttığını da açıklamışlardır (Margolis, 2001), statükoya nasıl meydan okunur ve sınıf pratikleri nasıl demokratikleştirilir (Shor, 1996); sınıf eğitimcilerin kimliğini ve öğretimi nasıl biçimlendirir (Malcolm, 2005); sınıf nosyonları, toplumsal cinsiyet (Hart, 2005) ve ırkla (Mojab, 2005) nasıl kesişir; akademik kurumlar işçi sınıfı ve yetişkin öğrenenlerin çıkar ve ihtiyaçlarını nasıl daha iyi yerine getirebilir (Rose, 1989). Üniversitedeki yetişkin eğitimcilerin çoğunu şaşkırtmasa da, "pek çok mevcut yüksek öğretim pratiği [hala] takvim ve zamanlama, akademik içerik, öğrenme hizmetlerinin kullanılabilirliği bakımından ve öğretim

tarzlarında yetişkinler için hiçbir esneklik içermemekte ve [yetişkin] katılımına böylelikle engel koymaktadır (Commission for a Nation of Lifelong Learners, 1997: 3).

İşçi Sınıfı çalışmaları alanının ortaya çıkışı Birleşik Devletlerdeki kurumsal pratikler ve yetişkin öğrenmesi ile sınıfın kesişimi tartışmalarını daha da güçlendirmiştir (Linkon, 1999; Zandy, 2001). Bu araştırmalar işçi sınıfından öğrenenlerin halihazırda yükseköğretim kurumlarına katılan yetişkinlerin önemli bir kısmının oluşturduğunu göstermenin yanısıra, öğrencilerin işçi sınıfı kökenlerine duyarlı bir yaklaşım içeren bu çalışmalar, sınıf kültürü farkındalığına dayanan müfredat ve pedagoji ile ilgili yenilikler de sunmaktadır. Yakınlarda işçi sınıfı kökeninden gelen akademisyenlerle ilgili ayrıntılı birçok kitap yayınlanmıştır (Dews & Law, 1995; Ryan & Sackrey, 1984; Tokarczyk & Fay, 1993). Bu kitapların tamamı yüksek öğrenimdeki işçi sınıfından öğretmen ve öğrenenlerin kişisel, profesyonel ve ideolojik konulardaki deneyimleri ile ilgili güçlü otobiyografik ve analitik değerlendirmeler içermektedir.

Bu çalışmaların çoğu örgün eğitim çevrelerine giren işçi sınıfından öğrenenlerin Sennett and Cobb'un (1972) "statü uyumsuzluğu" olarak adlandırdığı deneyimine odaklanmıştır. Burada öğrencilerin sınıfsal kökenlerinden gelen dil ve kültür ile akademik çevreler arasındaki farklılıkların, öğrencilerin hoşnutsuzluk ve belirsizlik hissetmelerine neden olabildiğine dikkat çekilmektedir. İşçi sınıfından öğrenenler kendi kimliklerinden emin olamazlar, kendilerini marjinalleşmiş ve dışlanmış hisseder, Ryan and Sackrey'in (1984) de tasvir ettiği gibi "kendini evinde hissetmemeyi" deneyimlerler. Böyle bir çalışma aynı zamanda, işçi sınıfının genellikle sert ve aşağılayıcı yaşam ve çalışma koşullarının biçimlendirdiği kendi sınıf kültüründen kaçmak ve reddetmek için yetişkin eğitiminin ve yüksek öğretimin peşinde olduğu ile ilgili miti geçersizleştirir. Aynı zamanda bu bazılarının iddia ettiği gibi orta sınıf değerlerine uyum ya da burjuva kültürel hegemonyasına teslim olma da değildir. Aksine, birçokları için b bedene olduğu kadar

ruha da zarar veren bir sistemin baskısına karşı ir direniş eylemini temsil eder. Halen eğitimdeki çok sayıda işçi sınıfından öğrenen “başarısız” olsa da (Reay, 2001: 334), eğitim yukarıya doğru toplumsal hareketlilik için fırsatlar yanında kişinin kendisiyle, içinde yaşadığı toplulukla ve genel anlamda toplumla etkileşiminde daha geniş bir anlayış edinmesini sağlar (Tokarczyk, 2004). İşçi sınıfının yaşamının ve kültürünün önemli bir yönü zaten mücadele ile belirlendiğinden, birçok işçi sınıfından öğrenen kendi eğitimlerini, sadece kendileri için değil, herkes için daha iyi bir dünya kurmaya yönelik kişisel ve kolektif mücadelenin bir uzantısı olarak kabul eder.

SINIF PERSPEKTİFİNİN ÖNEMİ

Sınıf farklı insanlar için toplumsal dünyayı, paylaşılan sosyal koşulları veya belirli yönelimleri, inançları ve yaşam pratiklerini analiz etmek için teorik bir araç gibi farklı şeyler ifade edebilir. Sınıfla ilgili popüler anlayış hala sınıfı iş, gelir, servet ve satın alınan ya da mülkiyete dayalı veya güçten kaynaklanan hayat tarzları olarak tanımlar. Ancak sınıf güç ve ayrıcalık eksenleri boyunca bölünmüş bir toplumda farklı insanlar ve gruplar arasındaki ilişkiler olarak daha duragan bir yapıya sahiptir. Yani sınıf farklılıkları iktidar ilişkileri içinde ortaya çıkar. Yetişkin eğitimi bu ilişkilerin oluşturulmasında önemli bir rol oynar ve aynı zamanda toplumsal eşitsizliğin meşrulaştırılması ve kişisel hareketlilik için fırsatlar sağlamada aracılık eder. Böylece yetişkin eğitiminde sınıf perspektifini benimsemek iki şeye yol açar: eğitim kurumları ile iş dünyası ve onlara dayanak olan ekonomik sistem arasındaki ilişkilere dikkat çeker. Eğitim kurumlarının toplumsal ideoloji ve değerleri nasıl koruduğunun ve aşıladığının altını çizer.

Birçok yetişkin eğitimci böyle bir perspektifi rahatsız edici bulabilir. Diğer sorular yetişkin eğitimcilerin ne ölçüde egemen toplumsal sistemi ve hakim kapitalist ilişkileri eleştirmeleri gerektiği ile ilgilidir. Ancak sınıfın çeşitli ve farklı yollardan yetişkin eğitimini şekillendirdiği görülmektedir. Apple (1995) ve diğerleri yetişkin eğitiminin devletin bir fonksiyonu olarak belirli ekonomik, politik ve kültürel çıkarlara ve

baskılara uygun biçimde düzenlendiğini vurgular. İkincisi, eğitim kurumları tarihsel ve toplumsal bağlamlarda konumlanmıştır ve yetişkin eğitimi belirli kültürel ve toplumsal düzenlemeleri sürdürmekle yakından bağlantılıdır. Üçüncü olarak, yetişkin eğitimcilerin kendi gündelik yaşamlarında ve pratiklerinde sınıfın nasıl bir rol oynadığını düşünceleri gerekir. Örneğin öğretim sürecini düşünelim: eğitimciler ne öğretir, öğretim sürecinde daha geniş evrensel bilgi ve değerler içinden neyi ve nasıl seçerler? Bu seçimler her zaman birilerini göz ardı ederek, önemsizleştirerek ya da mahrum ederek bazıları yararına ve çıkarına gerçekleşir; müfredat ve pedagojik seçimler ise, toplumsal ilişkileri anlama ve toplumsal ihtiyaçları karşılamayı farklı yollardan yansıtır. Dördüncüsü, politik tercihler yetişkin eğitimi mesleğini etkiler. Tekrar eğitimi düşünelim: Bazı insanlar yetişkin eğitimi için değerli ya da layık kabul edilir, diğerleri değil. Birçok yetişkin eğitimi uygulayıcısı özerklik, saygı ,ücret, iş yükü, iş güvenliği, değerlendirme ve hesap verebilirlik konularında süren mücadelelerle gündelik hayatını sürdürür. Sonuç olarak yetişkin eğitiminde sınıfa dikkat etmek bazı başka yararlar da sunar. "Sadece maddi ayrıcalıklara sahip olanların düşünceleri, tutumları ve deneyimlerine odaklanma eğilimini yıkmaya" yardımcı olur (Hooks, 2000: 185). Ve bundan öğrenenler de yararlanır : "biz işçi sınıfı kültürünü daha iyi tanıyabilir ve anlayabilir, daha açık bir şekilde işçi sınıfından öğrenenlerin gücünü tanımak ve... daha iyi, çekici ve ilham verici olma şansına sahip olabiliriz." (Linkon, 1999: 6).

SONUÇ

Pekçok gösterge sınıfın hala Amerika Birleşik Devletleri'nde önemli bir güç olduğunu göstermektedir. Zengin ve yoksul arasındaki fark daha da büyümüştür. Bütün insanların eşit yaratıldığına dair ABD toplumunun ideolojik köşe taşına rağmen, hala kadınlar, erkekler kadar, azınlıklar Beyazlar kadar eşit değildir. Bu tür eşitsizlikler sadece gelir ve zenginlik açısından değil, aynı zamanda meslek, sağlık

ve eğitim düzeyi açısından da ortaya çıkmaktadır. Aksine iddialara rağmen sınıf fikri hala çok kullanışlıdır.

Sınıf ve yetişkin eğitimi arasındaki kesişimi incelemek, daha geniş kültürel politikalar ve eğitim faaliyetleri arasındaki dinamiklerde ortaya çıkan toplumsal sınıfları üreten ve yeniden üreten davranış kalıplarının sorgulanmamasına karşı bizi uyanık tutabilir. Aynı zamanda bizi öngörülen çeşitli eğitim reformlarının yüzeyselliği konusunda detaylı bir incelemeye yöneltir: eğitim fırsatlarının bireyselleşmesi, eğitim hedeflerini belirlerken artan ticarileşme eğilimi, okullar ve kolejlerin özelleştirilmesi, sözde (yeni sağ) kökene geri dönüş, her yaşta öğrenenlerin kültürel ve işlevsel okuryazarlıklar ya da temel yeterlilikler içinde gruplandırılması ve daha uzun ve daha sıkı çalışma konusunda artan baskılar gibi.

Yetişkin eğitiminde sınıf analizinin ölmediği ancak kesinlikle derin biçimde gömülü olduğu bir gerçektir. Ancak nereye kazacağını bilmek üretken sonuçlar verebilir. Bu makalede sözü edilen çalışmalar yetişkin eğitimi pratiklerini sınıf ilgilerine bağlayan örnekleri sağlar. Ancak bu asla yeterli değildir. Hala pek çok yetişkin eğitimi araştırmacısı birliğin ne olduğundan çok bölünmenin ne olduğuyla ilgilidir ya da gündelik hayat ve eğitimsel yaklaşımlar dayanışmadan çok hiyerarşik ayrımları sürdürür ve yansıtır. Pek çok yetişkin eğitimci ise çalışmalarında sadece ekonomik bir sistem olarak değil, aynı zamanda bütüncül toplumsal ilişkiler sistemi olarak kapitalizmi ele alarak sınıf perspektifini kullanmaya başlamıştır. Yetişkin eğitimciler Allman'ın (2001: 209) postmodern durum olarak adlandırdığı "kuşkuculuk, belirsizlik, parçalanma, nihilizm ve anlamsızlık" karşısında direnmelidir. Bu kolay bir görev değildir. Kapitalizmin kuşatıcılığı bu meydan okumayı güçleştirmektedir. Ancak yine de ekonomik değerlerden ziyade daha adil ve güvenli bir dünya yaratmak istiyorsak bunun gereğini yapmayı vurgulamak gerekir.

Günümüzde bazıları genellikle sınıf ve diğer baskı biçimlerine odaklanan yaklaşımları saptırıcı ve hatta tekinsiz bulmaktadır. Bunun

yerine bize sistemik eşitsizliklere dayalı toplumsal düzenle sınırlı ve kısmi bütünleşmeyi önermektedirler. Ancak kapitalizmin asli ve hayati sürdürücüsü olan politik bağlamın seyircisi olamayız. Yetişkin eğitimcilerin önemli bir sorumluluğu var sorunlara meydan okuma ve eğitimleri öğrencilerin bu eşitsizlikleri kendi hayatlarında, işyerlerinde ve topluluklarında nasıl deneyimlediği üzerine inşa etme sorumluluğumuz vardır. Ayrıca eğitimciler, kapitalist eğitimin yetişkin eğitimini insan sermayesinin üretimi ve sürdürülmesiyle sınırlandırmaya yönelik dayatmalarına meydan okumalıdır. Her şeyden önce onların yetişkin eğitiminde herkes için daha adil, daha güvenli ve daha demokratik bir toplum inşa etmek isteyenlerin mücadelelerine dayanan sınıf-temelli bir yaklaşımı tekrar ortaya koyması gerekir.

Referanslar

- Adair, V. C. & Dahlberg, S. L. (Eds.) (2003). *Reclaiming class: Women, poverty, and the promise of higher education in America*. Philadelphia: Temple University Press.
- Allman, P. (2001). *Critical education against global capitalism*. New York: Bergin & Garvey.
- Allman, P., McLaren, P. L., & Rikowski, G. (2003). After the box people: The labour-capital relation as class constitution and its consequences for Marxist educational theory and human resistance. In J.
- Freeman-Mohr & A. Scott (Eds.), *Yesterday's dreams: International and critical perspectives on education and social class* (pp. 149-179). Christchurch, New Zealand: Canterbury University Press.
- Altenbaugh, R. i. (1991). *Education for struggle: American labor colleges of the 1920s and 1930s*. Philadelphia: Temple University Press.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In B. Brewster (Ed.), *Lenin and philosophy*(pp. 127-186). London: New Left Books.
- Apple, M. W. (1995). *Education and power*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market*. London: Routledge Falmer.
- Beeghley, E. L. (2000). *The structure of social stratification in the United States*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Calvert, P (1982). *The concept of class: An historical introduction*. London: Hutchinson.
- Cervero, R. M., Wilson, A. L., & Associates. (2001). *Power in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collins, M. (1998). *Critical crosscurrents in education*. Malabar, FL: Krieger.
- Collins, P H. (1993). Toward a new vision: Race, class and gender as categories of analysis and connection. *Race, Sex, and Class*, 7(1), 25-45.
- Commission for a Nation of Lifelong Learners. (1991). *A nation learning: Vision for the twenty-first century*. Albany, NY: Regents College.
- D'Amico, D. (2004). Race, class, gender, and sexual orientation in adult literacy: Power, pedagogy, and programs. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy, and practice* (pp. 17-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Dews, C. L. B., & Law, C. L. (Eds.). (1995). *This fine place so far from home: Voices of academics from the working class*. Philadelphia: Temple University Press.
- Foley, G. (1999). *teaming in social action*. London: Zed Books.
- Fussell, P. (1992). *Class: A guide through the American status system*. New York; Touchstone.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire* (J. Milton, Trans.). Albany: SUNY Press.
- Gettleman, M. E. (2002). No varsity teams: New York's Jefferson School of Social Science, 1943-1956. *Science & Society*, 66(3), 336-359.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans. & Eds.). New York: International.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hart, M. (2005). Class and gender. In T. Nesbit (Ed.), *Class concerns: Adult education and social class* (pp. 63-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Holst, J. D. (2002). *Social movements, civil society, and radical adult education*. New York: Bergin & Garvey.
- hooks, b. (2000). *Where we stand: Class matters*. New York: Routledge.
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Horton, M. (with Kohl, J. & Kohl, H.). (1990). *The long haul*. New York: Doubleday.
- Kincheloe, J. L. (1999). *How do we tell the workers ? The socioeconomic foundations of work and vocational education*. Boulder, CO: Westview.
- Levine, R. F. (Ed.). (1998). *Social class and stratification*. Oxford, UK: Rowman & Littlefield.
- Linkon, S. L. (Ed.). (1999). *Teaching working class*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Livingstone, D. W. (1999). *The education-jobs gap*. Boulder, CO: Westview.
- London, J., Wenkert, R., & Hagstrom, W. O. (1962). *Adult education and social class*. Berkeley: University of California, Berkeley Survey Research Center.
- Malcolm, J. (2005). Class in the classroom. In T. Nesbit (Ed.), *Class concerns: Adult education and social class* (pp. 45-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Margolis, E. (Ed.). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Marx, K., & Engels, F. (1970). *The German ideology* (C. J. Arthur, Trans. & Ed.). London: Lawrence & Wishart. (Original work published 1845)
- McLaren, P. L. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*. New York: Routledge.
- Merriam, S. B., & Cunningham, P. M. (Eds.). (1989). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mojab, S. (2005). Class and race. In T. Nesbit (Ed.), *Class concerns: Adult education and social class* (pp. 73-82). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morris, L. (1994). *Dangerous classes: The underclass and social citizenship*. London: Routledge.
- Nesbit, T. (2004). Class and teaching. In R. St. Clair & J. A. Sandlin (Eds.), *Promoting critical practice in adult education* (pp. 15-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- The New York Times*. (2005). *Class matters*. New York: Henry Holt.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself? Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 76(4), 333-346.
- Rose, M. (1989). *Uves on the boundary: The struggles and achievements of America's underprepared*. New York: Free Press.
- Rose, M. (2004). *The mind at work*. New York: Viking Books.
- Rothberg, P. S. (Ed.). (1998). *Race, class and gender in the United States: An integrated study*. New York: St. Martin's.
- Ryan, J., & Sackrey, C. (1984). *Strangers in paradise: Academics from the working class*. Boston: South End Press.
- Sargent, N., & Aldridge, F. (2002). *Adult learning and social division*. Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education.
- Sawchuk, P. H. (2003). *Arfu // learning and technology in working-class life*. New York: Cambridge University Press.
- Schied, F. M. (1993). *Learning in social context*. DeKalb, IL: LEPS Press.
- Seabrook, J. (2002). *The no-nonsense guide to class, caste and hierarchies*. Oxford, UK: New Internationalist Publications.
- Sennett, R., & Cobb, J. (1972). *The hidden injuries of class*. New York: Vintage.
- Shor, I. (1996). *When students have power*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stromquist, N. P. (1997). *Literacy for citizenship*. Albany, NY: SUNY Press.
- Thompson, E. P (1968). *The making of the English working class*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Thompson, J. (2000). *Women, class and education*. New York: Routledge.
- Tisdell, E. (1993). Interlocking systems of power, privilege, and oppression in adult higher education classrooms. *Adult Education Quarterly*, 45(4), 203-226.
- Tokarczyk, M. M. (2004). Promises to keep: Working-class students and higher education. In M. Zweig (Ed.), *What's class got to do with it?* (pp. 161-167). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Tokarczyk, M. M., & Fay, E. A. (Eds.). (1993). *Working-class women in the academy: tuiborers in the knowledge factory*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Walters, S. (Ed.). (1997). *Globalization, adult education and training*. London: Zed Books

- Walters, S. (2005). Social movements, class, and adult education. In T Nesbit (Ed.), *Class concerns: Adult education and social class* (pp. 53-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weber, M. (1968). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. New York: Bedminster Press. (Original work published 1920)
- Welton, M. R. (Ed.). (1995). *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. Albany, NY: SUNY Press.
- Welton, M. R. (2001). *Little Mosie from the Margaree*. Toronto, Canada: Thompson Educational.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough, UK: Saxon House.
- Wilson, A. L., & Hayes, E. R. (Eds.). (2001). *Handbook of adult and continuing education* (new ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wood, E. M. (2002). Class, race and capitalism. *Political Power and Social Theory*, 15, 275-284.
- Wright, E. O. (1979). *Class structure and income determination*. San Diego, CA: Academic Press.
- Youngman, F. (1996). *Adult education and socialist pedagogy*. London: Croom Helm.
- Youngman, F. (2000). *The political economy of adult education*. London: Zed Books.
- Zandy, J. (Ed.). (2001). *What we hold in common: An introduction to working-class studies*. New York: Feminist Press at CUNY.
- Zweig, M. (2000). *The working-class majority*. Ithaca, NY: Cornell University Press.