

---

# yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 6 / sayı: 10

**Editörden**  
Fevziye Sayılan

**Kamusal Eğitim ve Eğitimde Özelleşme**  
Meral Uysal

**Yetişkinlerin Gemiadamları Yetiştirme Kurslarına Katılım Amaçları ve Engelleri**  
Ercan Mutlu

**Akademik Alanda Halk/Yetişkin Eğitiminin  
Kurumsallaşması**  
Arzu Bektaş

**Bir Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Ankara Olgunlaşma Enstitüsü**  
Zeynep Türksoy İlhan

**Uluslararası “Krizlerin Ortasında Yetişkin Eğitimi” Konferansının Ardından**  
Onur Seçkin

**Yetişkinlikte Bilişsel Gelişim**  
Miomir Despotović

**Güçlendiren Eğitim**  
Nurcan Korkmaz

2023 / Mayıs

---

# yetişkin eğitimi dergisi

## journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal  
cilt: 6 sayı: 10 / volume: 6 issue: 10  
2023 / Mayıs / Mayıs

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

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Managing editor**  
Fevziye Sayılan

**Editör / Editor-in-chief**  
Fevziye Sayılan

**Editör Yardımcısı / Assistant editor**  
Nurcan Korkmaz  
Murat Çınar

**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**  
Şule Sam  
M.Cansu Bağcı

**Bu Sayının Hakemleri (isme göre alfabetik sırayla)**  
*Referees in this issue (in alphabetical order)*  
Ali Tansu Balcı  
Begüm Yengel  
Nagihan Gökçe  
Uğur Karaman  
Zeynep Alica

**Adres**  
www.yetiskinegitimi.org

**E-mail**  
yetiskinegitimidergisi@gmail.com

**ISSN**  
2980-115X

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

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>Editörden</b>	4
<b>Kamusal Eğitim ve Eğitimde Özelleşme</b>	6
Meral Uysal	
<b>HAKEMLİ MAKALELER/ REFREED ARTICLES</b>	
<b>Yetişkinlerin Gemiadamları Yetiştirme Kurslarına Katılım Amaçları ve Engelleri</b>	18
Ercan Mutlu	
<b>Akademik Alanda Halk/Yetişkin Eğitiminin Kurumsallaşması</b>	37
Arzu Bektaş	
<b>Bir Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Ankara Olgunlaşma Enstitüsü</b>	69
Zeynep Türksoy İlhan	
<b>SAHADAN / FROM THE FIELD</b>	
<b>Uluslararası “Krizlerin Ortasında Yetişkin Eğitimi” Konferansının Ardından</b>	100
Onur Seçkin	
<b>ÇEVİRİ / TRANSLATION</b>	107
<b>Yetişkinlikte Bilişsel Gelişim</b>	
Miomir Despotović	
Fevziye Sayılan	
<b>KİTAP İNCELEMESİ / BOOK REVIEW</b>	126
<b>Güçlendiren Eğitim</b>	
Nurcan Korkmaz	

Dergimizin yeni gelen editör ekibi olarak görevlendirilmekten onur ve heyecan duyuyoruz.

Öncelikle, giden ekibe, YE dergi yayın hayatına başladığından bu yana düzenli yayın hayatında kalması için elinden gelen tüm gayreti gösteren ve alanın ilk akademik yayını olarak belirli bir kimlik ve yer edinmesine yönelik anlamlı çabaları için editör Doç. Dr.Erhan Bağcı'ya ve editör ekibinde yer alan Dr Begüm Yengel, Dr. Şengül Erden, Şule Sam arkadaşlarımıza teşekkür ederiz.

Dergimizin zor zamanlarda tutunmak-hayatta kalmak için uğraştığının bilincindeyiz. Aydınlanmanın ışığı içinde doğmuş ve gelişmiş olan halkın eğitimine yönelik çabaları ve elde edilen kazanımları tehdit eden zamanlardayız. Demokratik ortamları, siyasi iklimleri, entelektüel hayatı baskı altında alan geniş ölçekli, küresel otoriterleşme eğiliminin yetişkin eğitiminin can damarlarını tıkamaması düşünülemez. Pandemi ile birlikte giderek derinleşen ve eğitimin bütün alanlarını etkileyen çok boyutlu krizin içinde dünyanın her yerinde yetişkin eğitimi ve halk eğitimi yine de dönüştürücü ve kapsayıcı ddiasıyla varlığını sürdürmeye çalışıyor. ESREA haklı olarak 'bu düzeyde sorun ortaktır ve küreseldir' diyor. Yine salgın günlerinde (Haziran, 2022) düzenlenen Yedinci Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda (Confintea VII) kabul edilen Marakeş Bildirgesi de dikkatimizi eğitim sistemlerini kuşatan sorunlar karşısında yetişkin eğitiminin dönüştürücü gücüne ve sürdürülebilir kalkınmanın anahtar ögesi olan "yaşamboyu öğrenme hakkına" yaptığı vurguyla dikkat çekiyor.

Aynı zamanda içinde var olduğumuz yerel bağlamın kısıtlarıyla da kuşatıldığımızın farkındayız. Burada da siyasi rüzgar akademinin ve eleştirel düşüncenin önünü açmıyor ne yazık ki. Eğitim sistemini bütün parçalarıyla (hayatboyu, örgün ve yaygın) içine alan müdahaleler sürekli gündemde. Neoliberal dönüşüm otuz yılı aşkın bir zamandır süren yapısal değişimlerle kamusal eğitimi güçsüzleştirdi ve süreç aynı yolda devam ediyor. Aynı zamanda ağır bir muhafazakarlaştırma ve otoriterleşme baskısı altındaki eğitim sistemi görece özerkliğini yitiriyor ve toplumsal ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılama kapasitesi kapsayıcı olmaktan uzaklaşıyor. Zorunlu eğitimin bütün kademelerini kapsayan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” başlığı altında eğitim programlarını yeniden yapılandırmaya yönelik kapsamlı müdahale ‘yetişkinlerin okuma yazma ve temel eğitimi’ alanını da kaçınılmaz biçimde etkileyecektir. Bu bağlamda önümüzdeki dönemin önemli bir gündemi şekilleniyor.

YE Dergi kendisini, halkın aydınlanmasına yönelik düşüncenin içinde doğmuş ve kurumlaşmış olan halk eğitim geleneğinin bir parçası olarak konumlandırmıştır. Yine Bu yoldan devam edecektir. Bu zor ve elverişsiz zamanlarda da toplumsal öğrenme ihtiyaçlarının ve dönüştürücü ilgilerin aktığı alanları görme, uygulamaları destekleme, sistemin daha adil, eşitlikçi ve kapsayıcı işleyişine araştırmalar yoluyla katkı yapabileceğinden ise kuşku duymuyoruz. Dergimizin yoluna devam edebilmesi için akademisyenleri, araştırmacıları, uygulayıcıları ve öğrencileri araştırmalarını paylaşmaya, gerçekleri ve sorunları tanımlamaya davet ediyoruz.

Doç. Dr. Fevziye Sayılan

30.5.2024

## Kamusal Eğitim ve Eğitimde Özelleşme

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

Eğitim uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınmış bir kamu hizmetidir. Kamusal eğitim demek eğitimin piyasanın işleyiş kurallarından bağımsız olması demektir. Bu bağlamda eğitim hizmeti özel mülkiyete konu edilemez, alınıp satılan bir mal haline getirilemez, rekabetin konusu olamaz, kar, performans, verimlilik gibi kavramlarla yan yana kullanılamaz. Kamusal eğitim, eğitim hakkını sosyal bir hak olarak güvence altına almak durumundadır. Eğitim hakkının kullanılması devlete sorumluluk yüklediği için aynı zamanda sosyal devlet kavramına da gönderme yapar. Sosyal devlet yurttaşlarının temel hak ve özgürlüklerini güvence altına almayı kamu hizmeti olarak benimseyen, bu amaçla ilke ve standartlar geliştiren, hizmeti gerçekleştiren devlettir. Eğitim hakkı büyük ölçüde eşitlik ile ilgili bir kavramdır. Eşitliğin devlet tarafından sağlanması gerekir. Eşitlik kavramını fırsat eşitliği kavramı ile karıştırmamak gerekir. Fırsatların sunulmuş olması her zaman onların eşit kullanılacağı anlamına gelmez. Devlet eğitim için fırsatları sunmakla kalmamalı aynı zamanda bu hakları kullanabilmenin önündeki engelleri de ortadan kaldıracak önlemleri almalıdır. Eğitim hakkının kullanılmasının birinci temel koşulu eğitime erişimin sağlanması, ikinci temel koşulu ise katılanlar bakımından eğitimin niteliğinin eşitlenmesidir. Bu kapsamda makalede eğitime erişim konusu ele alındıktan sonra devlet okullarının niteliksizleşmesine paralel olarak eğitimde gittikçe artan özelleşme süreci tartışılacaktır.

### **Eğitime Erişim**

Eğitime erişimin temel göstergelerinden birisi eğitimde okullaşma durumunu ortaya koyan verilerdir. Aşağıda okul öncesi eğitimden başlayarak temel eğitim düzeyinde okullaşma oranları verilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi son 2021-2022 öğretim yılında 3-5 yaş grubunun % 44,05’i, 4-5 yaş grubunun % 55,87’si, 5

---

<sup>1</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı / Prof. Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education

yaş grubunun ise %81,63'ü okullaşmış durumdadır. Zorunlu eğitim kapsamında olması öngörülen 5 yaş grubunda bile yüzde yüz okullaşma sağlanamamıştır. Oysaki okul öncesi eğitim okula girişteki eşitsizlikleri eşitleme bakımından önemli bir işleve sahiptir. Öte yandan okul öncesi eğitim olanaklarının yaygınlaşmış olması kadın işgücünün istihdamda yer olmasını kolaylaştıran bir etmen olarak da önemlidir.

*Tablo 1. Yıllara göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranları(%)*

Yıllar	3-5 yaş	4-5 yaş	5 yaş
2012-2013	26,63	37,36	39,42
2013-2014	27,71	37,46	42,54
2014-2015	32,68	41,57	53,78
2015-2016	33,26	42,96	55,48
2016-2017	35,52	45,70	58,79
2017-2018	38,52	50,42	66,88
2018-2019	39,11	50,79	68,30
2019-2020	41,78	52,41	71,22
2020-2021	28,35	36,79	56,89
2021-2022	44,05	55,87	81,63

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim istatistikleri, 2021-2022

Tablo 2' de son 10 yılda ilkokul düzeyinde okullaşma ile ilgili veriler yer almaktadır. Tablo son 10 yılda okullaşma oranlarında bir artışa değil azalmaya işaret etmektedir. 2012-2013 öğretim yılında % 98,86 olan ilkokullardaki okullaşma oranı 2021-2022 öğretim yılında 93,16'ya gerilemiştir. İlkokul çağındaki çocukların yaklaşık % 7'si okul dışında bulunmaktadır.

*Tablo 2. Yıllara göre ilkokullarda okullaşma oranları(%)*

Yıllar	Kadın	Erkek	Toplam
2012-2013	98,92	98,81	98,86
2013-2014	99,61	99,53	99,57
2014-2015	96,57	96,04	96,30
2015-2016	95,22	94,54	94,87
2016-2017	91,24	91,08	91,16
2017-2018	91,68	91,42	91,54
2018-2019	92,08	91,78	91,92
2019-2020	93,49	93,74	93,62
2020-2021	93,11	93,34	93,23
2021-2022	93,12	93,20	93,16

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim istatistikleri, 2021-2022

Tablo 3 ortaokul düzeyinde okullaşma oranlarını vermektedir. İlkokul düzeyinde olduğu gibi ortaokul düzeyinde de son 10 yılda okullaşma oranlarında azalma görülmektedir. 2012-2013 yılında % 93,09 olan okullaşma oranı 2021-2022 öğretim yılında % 89,84'e gerilemiştir.

Tablo 3. Yıllara göre ortaokul düzeyinde okullaşma oranları

Yıllar	Kadın	Erkek	Toplam
2012-2013	92,98	93,19	93,09
2013-2014	94,47	94,57	94,52
2014-2015	94,30	94,39	94,35
2015-2016	94,43	94,36	94,39
2016-2017	95,76	95,60	95,68
2017-2018	94,69	94,26	94,47
2018-2019	93,64	92,94	93,28
2019-2020	96,14	95,68	95,90
2020-2021	88,74	88,95	88,95
2021-2022	89,73	89,95	89,84

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim istatistikleri, 2021-2022

Tablo 4 son 10 yılda orta öğretim düzeyinde okullaşma oranlarını vermektedir. Orta öğretim düzeyinde okullaşma oranlarında yıllara göre bir artış söz konusu olmuştur. 2012-2013 öğretim yılından itibaren zorunlu temel eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasının okullaşma oranının artışında etkili olduğu görülmektedir. 2012-2013 yılında %70,06 olan okullaşma oranı 2020-2023 yılında % 87,93'e yükselmiştir. Oranlarındaki artışa rağmen ortaöğretim düzeyinde okul dışına kalan çağ nüfusu oranı %10'u geçmektedir.

Tablo 4. Yıllara göre orta öğretim düzeyinde okullaşma oranları

Yıllar	Kadın	Erkek	Toplam
2012-2013	69,31	70,77	70,06
2013-2014	76,05	77,22	77,65
2014-2015	79,26	79,46	79,37
2015-2016	80,24	79,36	79,79
2016-2017	82,38	82,69	82,54
2017-2018	83,39	83,77	83,58
2018-2019	83,88	84,51	84,20
2019-2020	84,85	85,16	85,01
2020-2021	87,79	88,05	87,93
2021-2022	89,29	90,03	89,67

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim istatistikleri, 2021-2022

Yetişkin nüfusun eğitim durumuna ilişkin veriler de eğitime erişimim sonuçlarını ortaya koymak açısından önemlidir. Tablo 5'te'de görüldüğü gibi 25 yaş ve üzeri nüfusun, yaklaşık % 4'ü okur yazar değildir. %4,7'si yalnızca okuryazar olup herhangi bir eğitim kurumundan mezun değildir. Nüfusun en büyük çoğunluğunu(% 24,1) 5 yıllık ilkökul mezunları oluşturmaktadır. Bunu % 21,6 ile lise mezunları izlemektedir. Yüksek öğrenim düzeyinde eğitim görenler nüfusun yalnızca % 19,2'sini oluşturmaktadırlar. Kadınlarda eğitim düzeyi erkeklere oranla düşmektedir. Okur yazar olmayan kadınların oranı % 6,5 olup, okumaz yazmazlık bir kadın sorunu olarak varlığını devam ettirmektedir.



Tablo 5. 25 Yaş ve üzeri nüfusun cinsiyet ve eğitim durumuna göre dağılımı

Eğitim Durumu	Erkek (%)	Kadın (%)	Toplam (%)
Okuryazar olmayan	1,0	6,5	3,8
Sadece okuryazar	2,2	7,1	4,7
İlkokul	19,6	28,5	24,1
İlköğretim	12,5	9,2	10,8
Ortaokul ve dengi	15,0	11,4	13,2
Lise ve dengi	25,6	17,7	21,6
Yüksek okul ve fakülte	21,1	17,3	19,2
Yüksek lisans	2,5	1,9	2,2
Doktora	0,5	0,4	0,4

Kaynak: TÜİK Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri, 2021.

Okullaşma ile ilgili veriler temel eğitimin her düzeyinde belirli bir nüfus kesiminin eğitimden dışlandığını ortaya koymaktadır. Toplumsal, kültürel ve ekonomik nedenler bazı toplum kesimlerinin( kırsal kesimde yayan çocuklar, geçici ya da mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, roman çocuklar, sokakta çalıştırılan çocuklar, ceza evlerindeki çocuklar eğitime erişim bakımından yoksunluk içinde bulunmaktadır.

### Eğitimde Özelleşme

Cumhuriyet modernleşmesi sürecinde eğitim dönüşümün temel aracı olarak görülmüştür. Cumhuriyetin yurttaşının ancak kamusal bir eğitim anlayışı çerçevesinde yetiştirilmesinin mümkün olacağı temel bir felsefe olarak kabul edilmiştir. Liberal kapitalist politikaların gelişiminin egemen olmaya başladığı 1950'li yıllara kadar eğitim bir kamu hizmeti olarak görülmüştür. Bu dönemde özel okul sayıları azdır. Bu özel okullar Lozan antlaşmasının teminatı altında bulunan azınlık ve özel yabancı okullarıdır. Bu yıllardan başlayarak özel okul sayıları artmaya başlamıştır(Gök, 2003). "Devletin eğitim alanında yatırım ve etkinliğini azaltması ve buna bağlı olarak özel kesimin bu alanda daha fazla faaliyet alanı bulması" (Yirci ve Kocabaş, 2013) anlamına gelen eğitimde özelleşme konusunda yasal düzenlemeler ilk kez Şubat 1962 yılında düzenlenen 7. Milli Eğitim Şurasında da gündeme gelmiş özel öğretim kurumlarının gelişip yayılması için teşvik edici ve destekleyici tedbirlerin alınması kanun ve yönetmeliklerin hazırlanması gerektiğine dikkat çekilmiştir. 1965 yılında ise çıkarılan Özel Eğitim Kurumları Kanunu ile ilgili yasal düzenleme yapılmıştır.

Türkiye'de kamu harcamalarındaki kesintiler ve kamu sektörünün özelleştirilmesi uygulamaları eğitim alanında ilk kez "kendi okulunu kendin yap kampanyaları ile örtülü bir biçimde başlatılmış, 24 Ocak 1980 ekonomik yapılanma politikaları ile birlikte hız kazanarak, 1990 yılından itibaren Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu(IMF), Dünya

Ticaret Örgütü(WTO), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü(OECD) ve Hizmet Ticareti Genel Anlaşması(GATS) gibi küresel aktörler tarafından sistemli hale getirilmiştir( Sayılan, 2007). Son 20 yıllık AKP döneminde yeni muhafazakar politikalar ile ittifak halinde yeni boyutlar kazanmıştır.

Eğitimde özelleşmeden yana olanların sundukları temel gerekçe parası olanların eğitimin maliyetine katılarak devletin yükünü hafifleteceği, yaratılan kaynağın devlet okullarına aktarılmasına fırsat sunacağıdır. Ancak uygulama kamusal kaynakların özelleşme sürecini desteklemek üzere kullanıldığını göstermektedir. Görünen özel eğitim alanının genişlemesi ve devlet okullarındaki nitelik düşmesidir.

Eğitimde özelleşme sürecinin temel göstergelerden birisi özel okul, öğretmen ve öğrenci sayılarındaki artıştır. Aşağıda eğitimin her düzeyinde son 10 yılda kamu kesiminde ve özel sektörde okul, öğretmen ve öğrenci sayılarındaki artışın değişim oranlarına ilişkin tablolar yer almaktadır. Tablo 6’de görüldüğü gibi anaokulu düzeyinde kamu okullarındaki artış oranı % 61 iken, özel okulsayısındaki artış oranı % 142, öğrenci sayısındaki artış kamu okullarında % 101’iken, özel okullarda % 270’dir.

*Tablo 6. Son 10 yılda okul öncesi anaokulu düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında değişim*

Yıllar	Kamu Okul	Kamu Öğretmen	Kamu Öğrenci	Özel Okul	Özel Öğretmen	Özel Öğrenci
2012-2013	1 884	12 568	219 536	1 403	5 839	56 241
2021-2022	3 047	25 734	442 093	3 398	12 839	208 341
Değişim Oranı	% 61	% 105	% 101	% 142	% 120	% 270

Kaynak:2012-2013 ve 2021-2022 MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden oluşturulmuştur.

2012-2013 öğretim yılında anaokulu düzeyinde özel okulların oranı % 42,7’iken, 2021-2022 öğretim yılında % 56,7’ye, öğrenci sayısı % 20,4’ten % 32’ye yükselmiştir(Tablo 8). Bu veriler aynı zamanda, eğitimin diğer düzeylerine kıyasla anaokulu düzeyinin daha fazla özelleştiğini göstermektedir(Tablo 7).

*Tablo 7. Son 10 yılda okul öncesi anaokulu düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci oranlarındaki değişim*

Yıllar	Kamu Okul	Kamu Öğretmen	Kamu Öğrenci	Özel Okul	Özel Öğretmen	Özel Öğrenci
2012-2013	% 57,3	% 68,3	% 79,6	% 42,7	% 31,7	% 20,4
2021-2022	% 43,3	% 66,7	% 68,0	% 56,7	% 33,3	% 32,0

Kaynak:2012-2013 ve 2021-2022 MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden oluşturulmuştur.

Zorunlu eğitime dahil edilmesi planlanan ana sınıflarında bile özel okul, öğretmen ve öğrencilerindeki artış gözlenmektedir. Örneğin kamu okul sayısında son 10 yılda % 2 oranında bir azalma görülürken, özel okul sayısında % 107 oranında artış olmuştur. Öğrenci sayısı kamuda yalnızca % 31 oranında artarken, özel okulda okuyan öğrenci sayısında % 144 olmuştur (Tablo 8).

*Tablo 8. Son 10 yılda okul öncesi anasınıfı düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında değişim*

Yıllar	Kamu Okul	Kamu Öğretmen	Kamu Öğrenci	Özel Okul	Özel Öğretmen	Özel Öğrenci
2012-2013	21 551	34 278	219 536	628	2 326	24 527
2021-2022	21 221	44 044	949 145	1 299	3 985	59 793
Değişim Oranı	-% 2	% 28	% 31	% 107	% 71	% 144

Kaynak:2012-2013 ve 2021-2022 MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden oluşturulmuştur

Tablo 9’da görüldüğü gibi ana sınıfı düzeyinde özel okulların oranı son 10 yılda % 2,8’den % 5,8, özel okulda çalışan öğretmenlerin oranı % 6,3’ten % 8,3’e, özel okulda okuyan öğrencilerin oranı % 3,3’ten, % 5,9 yükselmiştir.

*Tablo 9. Son 10 yılda okul öncesi ana sınıfı düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci oranlarındaki değişim*

Yıllar	Kamu Okul	Kamu Öğretmen	Kamu Öğrenci	Özel Okul	Özel Öğretmen	Özel Öğrenci
2012-2013	% 97,2	% 93,7	% 96,7	% 2,8	% 6,3	% 3,3
2021-2022	% 94,2	% 91,7	% 94,1	% 5,8	% 8,3	% 5,9

Kaynak:2012-2013 ve 2021-2022 MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden oluşturulmuştur. Kamu okulu bünyesinde anasınıfı bulunan okul olarak alınmıştır.

Tablo 10’de son 10 yıldaki kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci oranlarında değişim oranını vermektedir. Veriler kamu okul sayısı ve öğrenci sayısındaki azalmayı, özel okul, özel okulda çalışan öğretmen ve özel okulda çalışan öğrenci sayısındaki artış görülmektedir. Kamu ilkököl saısında % 20 azalma görülürken, özel okul sayısında % 106 oranında bir artış söz konusudur. Kamu okullarında okuyan öğrenci sayısında % 6 azalma söz konusu iken, özel okullarda okuyan öğrenci sayısında % 86 oranında artış söz konusudur.

*Tablo 10. Son 10 yılda ilkököl düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında değişim*

Yıllar	Kamu Okul	Kamu Öğretmen	Kamu Öğrenci	Özel Okul	Özel Öğretmen	Özel Öğrenci
2012-2013	28 177	261 497	5 426 529	992	20 546	167 381
2021-2022	22 480	275 767	5 122 012	2 039	34 710	311 889
Değişim Oranı	-% 20	% 5	-% 6	% 106	% 69	% 86

Kaynak:2012-2013 ve 2021-2022 MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden oluşturulmuştur.

Tablo 11’de ilkokul düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci oranları görülmektedir. 2012-2013 öğretim yılında özel okul oranı % 3,4’ten 2021-2022 öğrenim yılında % 8,3’e, özel okulda çalışan öğretmen oranı %7,3’ten %11,2’ye, özel okulda okuyan öğrenci sayısı %3’ten % 5,7’ye çıkmıştır.

*Tablo 11. Son 10 yılda ilkokul düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci oranlarındaki değişim*

Yıllar	Kamu Okul	Kamu Öğretmen	Kamu Öğrenci	Özel Okul	Özel Öğretmen	Özel Öğrenci
2012-2013	% 96,6	% 92,7	% 97,0	% 3,4	% 7,3	% 3,0
2021-2022	% 91,7	% 88,8	% 94,3	% 8,3	% 11,2	% 5,7

Kaynak:2012-2013 ve 2021-2022 MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden oluşturulmuştur.

Tablo 12’de son 10 yılda ortaokul düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci sayılarındaki değişim oranını vermektedir. Tablo verileri göre, özel okul sayısında artış %153 olurken, bu oran devlet okulu sayısında yalnızca % 4’tür. Kamu’da okuyan öğrenci sayısında % 2 oranında azalma dikkat çekmektedir. Kamuda çalışan öğretmen sayısı % 35 artarken, özel okullarda çalışan öğretmen sayısı % 108 artmıştır.

*Tablo 12. Son 10 yılda ortaokul düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci oranlarındaki değişim*

Yıllar	Kamu Okul	Kamu Öğretmen	Kamu Öğrenci	Özel Okul	Özel Öğretmen	Özel Öğrenci
2012-2013	16 082	250 833	5 035 415	904	18 926	164 294
2021-2022	16 652	337 433	4 948 410	2 284	39 314	344 657
Değişim Oranı	% 4	% 35	-% 2	% 153	% 108	% 110

Kaynak:2012-2013 ve 2021-2022 MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden oluşturulmuştur.

Açık öğretim ortaokulu öğrencileri dahil edilmemiştir. 2012-2013: 367 277 ve 2021- 2022 :171 943

Tablo 13 2021-2022 öğretim yılında ortaokul düzeyinde özel okulların sayısının % 12,1’e özel okullarda çalışan öğretmen sayısının % 10,4’e, özel okullarda okuyan öğrenci sayısının ise % 6,5 ulaştığını göstermektedir.

*Tablo 13. Son 10 yılda ortaokul düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci oranlarındaki değişim*

Yıllar	Kamu Okul	Kamu Öğretmen	Kamu Öğrenci	Özel Okul	Özel Öğretmen	Özel Öğrenci
2012-2013	% 94,7	% 93,0	% 96,8	% 5,3	% 7,0	% 3,2
2021-2022	% 87,9	% 89,6	% 93,5	% 12,1	% 10,4	% 6,5

Kaynak:2012-2013 ve 2021-2022 MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden oluşturulmuştur.

Son 10 yılda ortaöğretim düzeyinde özel okul, öğretmen ve öğrenci sayısındaki artışın

eğitim diğer düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel okul sayısı % 249, özel okulda çalışan öğretmen sayısı % 198, özel okulda okuyan öğrenci sayısı % 260 artmıştır (Tablo 14).

*Tablo 14. Son 10 yılda ortaöğretim düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci oranlarındaki değişim*

Yıllar	Kamu Okul	Kamu Öğretmen	Kamu Öğrenci	Özel Okul	Özel Öğretmen	Özel Öğrenci
2012-2013	9 386	232 517	4 838 958	1 033	22 378	156 665
2021-2022	9 194	322 590	5 979 865	3 610	66 717	563 734
Değişim Oranı	-% 2	% 39	% 24	% 249	% 198	% 260

Kaynak:2012-2013 ve 2021-2022 MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden oluşturulmuştur.

2021-2022 öğretim yılında ortaöğretim yılında özel okul sayısının % 28,2'ye, özel okulda çalışan öğretmen sayısının % 17,1'e, özel okulda okuyan öğrenci sayısının % 8,6 ulaştığı görülmektedir(Tablo 15).

*Tablo 15. Son 10 yılda ortaöğretim düzeyinde kamu ve özel okul, öğretmen ve öğrenci oranlarındaki değişim*

Yıllar	Kamu Okul	Kamu Öğretmen	Kamu Öğrenci	Özel Okul	Özel Öğretmen	Özel Öğrenci
2012-2013	% 90,1	% 91,2	% 96,9	% 9,9	% 8,8	% 3,1
2021-2022	% 71,8	% 82,9	% 91,4	% 28,2	% 17,1	% 8,6

Kaynak:2012-2013 ve 2021-2022 MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinden oluşturulmuştur.

Devlet okullarında eğitim niteliğinin düşmesi eğitime ayrılan bütçe ile de ilişkilidir. Eğitim bütçesindeki artış okul, öğretmen ve öğrenci sayısındaki artışla orantılı değildir. 2013 yılında MEB bütçesinin GSMH'ya oranı % 3,3 iken bu oran yıllara göre azalarak, 2022 yılında % 2,40 düşmüştür. MEB bütçesinin Konsolide bütçeye oranı ise 2013 yılında % 11,76 iken, 2016'da % 13,38'e yükselmiş daha sonra azalarak 2022'de % 10,79'a düşmüştür. Eğitim bütçesinin büyük bir oranını yatırım giderleri değil personel giderleri oluşturmaktadır.

*Tablo 16. Eğitim Bütçesi*

Yıllar	MEB Bütçesi	MEB Bütçesinin GSMH'ye oranı (%)	MEB Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)
2013	47 496 378 650	3,03	11,76
2014	55 704 817 610	3,19	12,81
2015	62 000 248 000	2,65	13,11
2016	76 354 306 000	2,93	13,38
2017	85 048 584 000	2,80	13,18
2018	92 528 652 000	2,69	12,13
2019	113 813 013 000	2,56	11,84
2020	125 396 862 000	2,57	11,45
2021	146 920 234 000	2,60	10,91
2022	189 010 851 000	2,40	10,79

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim istatistikleri, 2021-2022

Eğitimde özelleşme yalnızca özel sektöre okul açma izninin verilmesi yoluyla özel okul sayısının artırılması olarak ele alınamaz. Türk Eğitim Sisteminde Devletin özel eğitimi teşvik politikaları da bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. “2012/3305 Sayılı Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar” gereğince okul işletmelerinin kazançlarının 5 yıl süre ile gelir ve kurumlar vergisinden istisna tutulması, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin eğitim bedellerine devlet katkısı sağlanması, teşvik belgesi alması koşuluyla yatırım desteği, makine ve teçhizatlarında KDV ve gümrük vergisi istisnası özel eğitimi teşvik politikaları olarak ortaya çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının 2012/10 No’lu Genelgesi uyarınca özel eğitim kurumlarına arsa ve bina tahsisi yapılabilmesi bir başka özel eğitimi teşvik politikasıdır. Öte yandan “serbest piyasa ilkelerinin kamu okullarının günlük işleyişine dâhil edilmesi” de eğitimin özelleşmesidir (Yolcu, 2021). Devlet okullarında temizlik işlerinin özel temizlik şirketlerine yaptırılması; kitap vb. ders materyallerinin, kantin işletmeciliğinin devredilmesi; eğitime katkı payları, öğrenci harçları, kayıt ve karne paraları gibi çeşitli yardımların alınması gibi uygulamalar da gizli özelleştirme olarak ele alınmaktadır (Kalaycı, 2002 den aktaran Altınok, 2019).

Türkiye eğitim sisteminde gizli özelleştirme biçimlerinden birisi de, şirketlerin pazar payını başka şirketlere kaptırmama kaygısı ile yürüttükleri kurumsal sosyal sorumluluk ve sponsorluk uygulamalarıdır. Şirketler okul açarak, bilişim sınıfları kurarak, okul yaptırıp okullara isim vererek, dış fırçası dağıtarak, öğretmen eğitimi yaparak, yarışmalar düzenleyerek sorumluluk bilinci gösterme yarışına girmektedirler. Bu tür uygulamalar görünüşte toplumun iyiliğine ilişkin gibi görünse de arka planlarının şirketlerin çıkarlarını ve imajlarını artırmaya dönük olduğu, eğitim sorunlarına köklü çözümler üretmek yerine eğitimi piyasa mantığına büründürdükleri görülmektedir (Aksoy, 2011).

Özel eğitimi teşvik politikaları hükümet programlarında, kalkınma planlarında, milli eğitim şuralarında, MEB Stratejik planlarında sıklıkla vurgulanmaktadır. Örneğin MEB 2019-2023 Stratejik Planında özel öğretime devam eden öğrenci sayısının artırılabileceği, özel öğretim kurumlarındaki teftiş bürokrasinin azaltılabileceği, özel sektörün eğitim yatırımlarını desteklemek amacıyla yasal düzenlemelerin yapılacağı belirtilmektedir (amaç 7, hedef 7). Yeni liberal ve muhafazakâr anlayış çerçevesinde devlet okulu artık kamusal eğitimin

güvencesi olan okul değildir. Devlet okulu çökmektedir. Devlet okulu sınıflar arası hareketliği teşvik eden değil toplumdaki sınıfsal farklılıkları yeniden üreten daha da ötesinde pekiştiren bir yapıya dönüşmektedir. Devlet okulu laikliğin teminatı olmaktan çıkarılmış dindar nesiller yetiştirme iddiasıyla yüzyıl öncesine, cumhuriyet öncesine dönme projesinin bir parçası olma durumuna getirilmiştir. Devlet okulu çocuk ve gençlerin evrensel değerlerle yoğrulduğu bir yer olmaktan çıkarılıp, çağ dışı değerlerle karşıya karşıya kaldığı mekânlara dönüşmüştür. Devlet okulu kendi içinde özelleşen mekânları ve hizmetleri ile piyasa sisteminin bir parçası haline gelmiştir. Burada önemli bir duruma dikkat çekmek gerekir. Devlet okullarındaki dinselleşme süreçleri giderek laik kesimlerinin devlet okullarını terk etmelerine laik eğitimi özel okullarda aramalarına neden olmaktadır ki bu durum, daha geniş toplumsal kesimler için özelleşmiş eğitimin meşru bir zemine çekilmesi anlamına gelmektedir. Bu kamusal eğitim sistemine vurulan bir darbedir. Yalnız burada özel sektörde yer alan her eğitim kurumunun nitelikli olduğu ve laik eğitim çerçevesinde ele alınamayacağını da belirtmemiz gerekiyor.

Toplumdaki çocukların, gençlerin, yetişkinlerin eğitim hakkı çerçevesinde kamusal bir eğitim anlayışını yeniden inşa etmeye şiddetle ihtiyaç vardır ve bu yeniden inşa sürecine devlet okullarından başlamak durumundayız. Nitelikli bir devlet okulu sistemi eğitimde özelleşme ve piyasalaşma sürecini hiçbir yasaklama önlemine gerek duyulmaksızın sönmölenmesinin de yolunu açacaktır. Nitelikli bir devlet okulu temelinde rekabet bulunan maddi ve manevi olarak çocuk genç ve aileleri açısından bir kâbusa dönüşen sınav merkezli eğitimin de sonu olacaktır. Bu nedenle öncelikli olarak kamusal olanaklar devlet okullarının niteliğini yükseltmek için kullanılmak zorundadır. Eğitimdeki iyileştirme çabaları öncelikle en dezavantajlı okullardan başlamalıdır. Devlet okullarında niteliği yükseltmek ne anlama gelmektedir. Eğitimde niteliği geliştirmenin temel belirleyicileri neler olmalıdır?

1. Eğitim hakkı çerçevesinde kamusal eğitim öncelikli olarak temel eğitim eğitimin niteliğinde eşitliği gerçekleştirmek için kesintisiz ve herkes için aynı olan müfredata dayalı olmalıdır. Bu nedenle 4+4+4 olarak ifade edilen kesintili eğitim sisteminden vazgeçilmelidir. Bu çerçevede meslek liselerinin durumu yeniden gözden geçirilmelidir. Çocuk emeği sömürsünü meşrulaştıran çıraklık sistemine son verilmelidir.
2. Devlet okulları nitelik farklılaşmasına neden olan aile gelir kaynaklarına bağımlı olmaktan çıkarılmalıdır. Son derece masum görünen ailelerin okula gönüllü

destek ve katkılarının devletin kamu hizmetlerinden çekilmesi anlamına geldiği okullardaki nitelik farklılıklarının da kaynağı olduğu unutulmamalıdır. Devlet okul sistemindeki nitelikli okul niteliksiz okul ayrımı kamu sisteminin bir ayıbıdır. Devlet okullarına kamu desteği nitelik bakımından yetersiz olan okullara öncelik verilerek artırılmalıdır. Okulların alt yapı ve fiziki olanakları ve öğretmen kadrosu bakımından eşitlenmelidir. Devlet okullarının niteliğinin geliştirilmesi ve nitelik bakımından eşitlenmesi için eğitime ayrılan bütçe artırılmalı özel eğitime teşvik politikalarına son verilmelidir.

3. Eğitime erişim konusu eğitimin her düzeyinde okullaşma oranlarındaki bir sayı olmaktan öteye anlamlar ifade eder. Mevcut durumda okullaşma ile ilgili veriler adrese dayalı kayıt sistemine göre oluşturulmuş öğrenci kayıtlarına dayanmaktadır. Okula devam ile ilgili veriler izlenmemektedir. Bu nedenle sayıların yeterince gerçeği yansıtmayı yansıtmadığı belirsizdir. Öte yandan neden bazı çocukların eğitim sürecinden dışlandığı, okul kültüründen kaynaklanan nedenlerin neler olduğu, ayrımcılık pratikleri gibi durumlar araştırılmalı izlenmelidir. Mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, ceza evlerindeki çocuklar, yoksul ailelerin çocukları, kırsal kesimde yaşayanların çocukları gibi eğitime erişim bakımından dezavantajlı durumda olanların erişim sorunları her bir grup için ayrı ayrı ele alınmalıdır. Pandemi koşullarında artan eşitsizliğin depremin neden olduğu yıkımla derinleşeceği açıktır. Bu grupların sorunlarının çözümü için gerekli sosyal politika önlemleri ile geliştirilmelidir.
4. Nitelikli eğitim olanaklarına sahip yatılı bölge okulları ve devlet yatılı okul olanakları eğitime erişim bakımından yoksunluk içinde olan gruplar için bir seçenek olarak korunmalı ve geliştirilmelidir.
5. Kırsal alanda eğitim sorunu her köye bir okul açmak gibi popülist bir politika ile ne de, birçok sorunu içinde barındıran taşınabilir eğitim sistemi ile çözülemez. Dünya üzerinde kırsal kesim eğitimine yönelik değişik modeller vardır. Bunlar araştırılıp işe koşulmalıdır.



## Kaynaklar

- Altınok, Seda Karavuş(2019). “Eğitim ve Öğretim Desteğinin Özel Okullaşmaya Etkisinin Sosyolojik Analizi”., *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, Naciye( 2011). “Türkiye kamu eğitiminde gizli ticarileşme: Kurumsal sosyal sorumluluğun işleyiş biçimleri ve eğitimi ticarileştirme işlevleri”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt 9, Sayı 35, ss. 8-27.
- Gök, Fatma(2003). “Eğitimin Özelleştirilmesi”. *Neoliberalizmin Tahribatı, 2000’li Yıllarda Türkiye*, Hazırlayanlar: Neşecan Balkan, Sungur Savran, Metis Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim istatistikleri, 2012-2013
- Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim istatistikleri, 2021-2022
- TÜİK Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri, 2021.
- Sayılan, F.(2007). “Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim”, *Küreselleşme ve Eğitim*, (Yayına haz. Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar), Ankara, Dipnot yayınları.
- Yirci, Ramazan., Kocabaş İbrahim(2013). “Eğitimde Özelleştirme Tartışmaları: Kavramsal Bir Analiz” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013*, p. 1523-1539,
- Yolcu, Hüseyin(2021) “Eğitimde Özelleştirme: Strateji, Yöntem ve Teknikleri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 54, Sayı: 2, s.645-666

## **Yetişkinlerin Gemiadamları Yetiştirme Kurslarına**

### **Katılım Amaçları ve Engelleri <sup>2</sup>**

*Ercan Mutlu<sup>3</sup>*

#### **Özet**

İşsizlik, istihdam ve kalkınma için verimli bir çözüm olarak sunulan yetişkin eğitimi neoliberal politikaların yol açtığı dönüşümler ile mesleki eğitime indirgenmektedir. Mesleki eğitiminde öne çıkan eğilimler ise beceri edinme, sertifikasyon, bireylerin kendilerini istihdam edilebilir kılma ve ekonomik kazanç olmuştur. Bu araştırma, işsizlik oranlarının arttığı bir süreçte ekonomik kazanç elde etmek ve kendilerini istihdam edilebilir kılmak için özel denizcilik ve gemiadamları mesleki eğitim kurslarına devam eden yetişkinlerin katılım amaçları ve engellerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel deseni ile yürütülmüştür. Çalışma evrenini, İstanbul ilinde araştırma uygulamasının yapıldığı dönemde özel denizcilik ve gemiadamları yetiştirme kurslarına katılan 430 kursiyer oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma gurubunu, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen İstanbul ilinde özel denizcilik ve gemiadamları yetiştirme kurslarına katılmış 12 gemiadamı oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verilerin toplanacağı bir “anket” ve nitel verilerin toplanacağı “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre, Türkiye’de yetişkinlerin özel denizcilik ve gemiadamları yetiştirme kurslarına katılımını etkileyen en önemli etkenin bireylerin ekonomik kazanç elde etmek ve kendilerini istihdam edilebilir kılmak olduğu tespit edilmiştir.

<sup>2</sup> **Participation Goals and Barriers of Adults to Seafarer Training Courses** /Bu makale Prof. Dr. Meral Uysal danışmanlığında tamamlanan “Gemiadamlarının Mesleki Eğitime Katılım Örüntüleri” isimli tez çalışmasından türetilmiştir.

<sup>3</sup> Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, / Dr., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, ercanmutlu@gmail.com

**Anahtar kelimeler:** Yetişkin mesleki eğitimi, denizcilik meslek eğitimi, katılım, amaçlar, engeller

### **Abstract**

Adult education, which is presented as an efficient solution for unemployment, employment and development, is reduced to vocational training with the transformations caused by neoliberal policies. The prominent trends in vocational training are skills acquisition, certification, making individuals employable and economic gain. The purpose of this research is to determine the participation goals and barriers of adults that attend seafarer vocational training courses in order to gain economic income and make themselves employable in a process where unemployment rates are increasing. The research was carried out with the convergent parallel design, which is one of the mixed research methods in which quantitative and qualitative research approaches are used together. The population of the study consists of 430 trainees who participated in private seafarer courses during the research practice in Istanbul. The study group of the research consists of 12 seafarers who attended private seafarer courses in Istanbul, which was determined by maximum diversity sampling. In the research, a "survey" to collect quantitative data and a "semi-structured interview form" to collect qualitative data were obtained. Findings indicate that the most important factor affecting the participation of adults in seafarer vocational training in Turkey is that individuals participate in these courses in order to seeks economic opportunities and enhance their employability.

**Keywords:** Adult vocational training, maritime vocational training, participation, goals, barriers

Yetişkin eğitimi insanoğlunun var olduğu her yerde öğrenme ve öğretme ihtiyacını karşılamak için ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç ilk çağlardan günümüze kadar çeşitli şekillerde süregelen öğrenmeleri aktarma ve yeni öğrenmeler oluşturma ile giderilmeye çalışılmaktadır. Nitekim ilk insanın ortaya çıktığı çağlarda avcı ve toplayıcı topluluklar halinde yaşayan insanların hayatta kalmaları için çeşitli aletler üretmek gibi temel becerileri kazandırmayı amaçlayan yetişkin eğitimi, 17. ve 18. yüzyıllarda toplumun alt sınıflarına dini bilgi sağlamak amacıyla örgütlenmiştir. Yetişkin eğitimi, sanayi devrimi ile beraber çeşitli alanlarda nitelikli işgücü yetiştirme ve işçilerin mesleki becerilerini geliştirme amacı güden bir kavram haline gelmiştir (Bilir, 2009). Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde yetişkin eğitimi uygulamaları geri kalmış ve az gelişmiş ülkelerin kalkınma çabalarında önemli bir yer tutmuş ve bu uygulamaların dünya genelinde örgütlenmesine temel oluşturmuştur (Uysal ve Yıldız, 2006). Ayrıca yetişkin eğitimi, sosyal adaleti geliştirme, işçileri değişen istihdam koşullarına göre yetiştirme ve mesleki yetiştirmeyi daha yaygın hale getirme gibi sebeplerden dolayı birçok ülkenin özellikle üzerinde durduğu bir husus olmuştur. Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Kurumu (UNESCO), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Avrupa Birliği (AB) gibi örgütlerin ve kuruluşların yetişkinlerin mesleki eğitimine gösterdikleri ilgi, yıllar boyunca düzenledikleri toplantılardan ve yayınladıkları rapordan anlaşılmaktadır.

UNESCO İkinci Dünya Savaşı'ndan 1997 yılına kadar yaklaşık her on yılda bir yetişkin eğitimi ile ilgili uluslararası konferanslar düzenleyerek yetişkin eğitiminin gelişmesine ve kurumsallaşmasına önemli katkılar sağlamıştır (Bilir, 2013:34). UNESCO tarafından gerçekleştirilen bu konferanslarda, mesleki eğitimin ülkelerin ekonomik canlılığını artıracığı ve esnek çalışma sistemine uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesinin işsizliği azaltacağı dile getirilmiştir.

Yetişkin eğitimi politikalarının şekillenmesinde önemli bir rol oynayan kuruluşlardan biri de Avrupa Birliği'dir. AB'nin kurulduğu günden bu yana üzerinde çalıştığı en önemli konulardan biri ise ortak bir mesleki eğitim sistemi oluşturmaktır (Cort ve Larson, 2016). İlk başlarda iki temel hammadde olan çelik ve kömür endüstrisinde çalışan işçilerin mesleki bilgi ve yeterliklerini topluluğa üye devletler içerisinde ortak bir biçimde sağlamak olan AB'nin esas beklentisi ise sosyal ve ekonomik bütünleşmeyi sağlayıp ortak tek bir pazar (single market) olabilmektir. Nitekim 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması'nın 126 ve 127. maddeleri:

“Birlik, üye devletler arasında iş birliğini teşvik eder, öğretim içeriği ve eğitim sistemleri konusunda üye devletlerin sorumluluğuna saygı gösterir ve üye devletlerin eylemlerini tamamlayacak bir mesleki eğitim politikası uygular” (Hake, 1995:55) ifadeleri yer almaktadır. Avrupa Birliği politika ve stratejik belgelerinin, yetişkin mesleki eğitiminde bilgi, beceri ve yeterliklerin üye devletlerde ortak bir şekilde yapılanmasında önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yetişkin eğitiminin daha planlı, programlı ve sistemli bir hale gelmesi için uluslararası bir çaba ve inisiyatifin olduğu belirtilebilir.

Yetişkin eğitiminin dünyada kabul görmeye başlayan temel yöneliminin Türkiye’deki uygulamalara da yansıdığı görülmektedir. Türkiye’de 1960’lı yıllardan itibaren bir sanayileşme rotasına girilmiş (Boratav, 2006) ve buna bağlı olarak sosyal adaleti geliştirmeye ve işçilerin değişen istihdam koşullarına uymalarına yönelik mesleki ve teknik eğitim, gelişme göstermeye başlamıştır (Demir ve Şen, 2009). Mesleki eğitime yönelik değişiklikler, 1986’da 3308 sayılı Çıraklık Eğitimi ve Mesleki Eğitim Kanunu kabul edilene kadar, kanunlar, kalkınma planları ve Milli Eğitim Şuraları kararları ile düzenlenmiştir. Sonraki yıllarda da kanunda farklı düzenlemeler yapılmış ve 2001’de 4702 sayılı kanunla “Mesleki Eğitim Kanunu” son şeklini almıştır (Demir ve Şen, 2009). 2011 yılında yayımlanan 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK ile Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde mesleki ve teknik eğitimin uygulanmasından sorumlu altı ayrı daire başkanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) adı altında bir araya getirilmiştir. Aynı kanunla Mesleki Eğitim ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’nün adı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) olarak değiştirilmiştir. Mesleki eğitim merkezleri, 2016 yılında 6764 sayılı Kanun’da yapılan değişikliklerle zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve bu kuruma ait işlemleri yürütmek üzere MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü yetkilendirilmiştir (MEB, 2013).

Türkiye’de Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) mesleki eğitim alanında getirilen en son yenilik olmaktadır. Ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak, teknik ve mesleki alanda ulusal yeterliklerin esaslarını belirlemek; ölçme, değerlendirme ve belgelendirmeye ilişkin faaliyetleri yürütmek ve ulusal yeterlik sistemini kurmak ve işletmek üzere Mesleki Yeterlilik Kurumu kurulmuştur (www.myk.gov.tr). MYK mesleki eğitim sorununa yeni bir boyut getirerek şimdiye kadar işleyen geleneksel model ve bileşenlerini temelden değiştirecek bir çerçeve getirmiştir (Günlü, 2009). Mesleki Yeterlilik Kurumu oluşum sürecinde küresel standartları ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini referans alması kurumun

-----  
küreselleşme ve Avrupa Birliği meslek eğitiminde değişimin sistemli bir ifadesi olmaktadır (Günlü, 2009: 346). Avrupa Birliği, diğer alanlarda olduğu gibi mesleki yeterliliklerin de üye devletlerde standartlaştırılmasını ve üye devletlerdeki mesleki yeterlilik seviyelerinin uyumlaştırılmasını amaçlamaktadır. Günümüzde ECVET'in ulusal ve uluslararası düzeyde uygulanması ile okul ve eğitim sistemleri birbirine benzemeye, eğitim ve öğretim giderek daha fazla uluslararası nitelik kazanmaya başlamıştır. Bu bakış kendisini yetişkin eğitiminin her alanında gösterdiği gibi yetişkin meslek eğitimi alanı olan denizcilik mesleğini de etkilemiştir.

Tarih boyunca ülkeler için önemli bir rol oynayan denizcilik meslek eğitimi, gerek ekonomik gerekse güvenlik açısından denizlere tam bağımlı olan Türkiye için de önemli bir rol oynamıştır. Önemli boğazlara sahip ve üç tarafı denizlerle çevrili Türkiye'nin denizcilik alanında nitelikli ve iyi eğitilmiş iş gücünün yetiştirilmesi zorunludur. Osmanlı İmparatorluğu'nda 18. yy'a kadar zabıtların yeniçeri ocağında usta-çırak ilişkisi içinde yetiştirildiği bilinmektedir (Bostan, 2006). Ancak, bu dönemde teknik açıdan yeterli düzeyde eğitim almış denizciler olmadığından Osmanlı donanmasında ciddi sorunlar yaşanmıştır (Aydın, 2006). Avrupa kıtasındaki gelişmelere ayak uyduramayan, eğitilmiş ve yetenekli personeli bulunmayan Osmanlı donanması yaşadığı savaşlar ile yok olma aşamasına gelmiştir (Aydemir ve İşipek, 2006). Geleneksel olarak usta-çırak ilişkisi içinde verilen eğitimin ötesinde, gemiadamlarına yönelik sistemli bir eğitimin 19. yüzyıldan itibaren verilmeye başlandığı görülmektedir (Hergüner, 2003). 1928 yılında devlet eliyle Ticaret-i Bahriye Mektebi açılmıştır (Karakaya, 2011). Tarihi boyunca birçok yapısal değişiklik geçiren bu okul, İstanbul Teknik Üniversitesi'ne bağlanmış ve "Denizcilik Yüksekokulu" adını almıştır.

Günümüzde denizcilik meslek eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Milli Savunma Bakanlığı (MSB) ve Yüksek Öğretim Kuruluna (YÖK) bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmektedir. Bu eğitim kurumlarının kullandıkları eğitsel araçlar ve gemiadamları eğitmenlerinin nitelikleri Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı (UAB) tarafından izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonucunda yeterli bulunan kurumlar UAB'nin ilgili birimleri tarafından akredite edilip yetkilendirilmektedir. Türkiye'de UAB'nin ilgili birimleri tarafından akredite edilmiş toplamda 100 kurum bulunmaktadır. Bu kurumlardan 25 tanesi YÖK'e, 43 tanesi MEB'e ve 32 tanesi ise özel kuruluşlara bağlıdır (UAB, 2021). Özel kuruluşlara bağlı özel denizcilik ve gemiadamları yetiştirme kursları MEB

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet göstermektedir. Bu kursların çoğunluğu İstanbul'da olmakla birlikte on bir farklı ilde yetişkinlere yönelik eğitimlerine devam etmektedir.

Gemiadamları kurs programlarına en az ilköğretim mezunu ve 16 yaşını bitirmiş olanlar katılabilir. Tüm Avrupa'da olduğu gibi ülkemizde de denizcilik meslek eğitiminin asgari koşulları Uluslararası Deniz Ticaret Örgütü (IMO) tarafından belirlenmektedir. IMO denizcilik meslek eğitiminin asgari koşullarını belirlerken, Eğitim, Belgelendirme ve Vardiya Standartları Hakkında Uluslararası Sözleşme (STCW 78/95) konvansiyonunu referans almaktadır. Türkiye'de STCW 78/95 sözleşmesine 1992 yılında katılmış ve sözleşme çerçevesinde belirtilen kriterlere göre eğitim programlarını düzenlemeyi garanti etmiştir (Halatçı, 2013). Günümüzde denizcilik meslek eğitimlerinin IMO tarafından belirlenen STCW 78/95 standartlarına göre uygulanması, eğitim sistemlerinin birbirine benzemeye, eğitim ve öğretimin giderek daha fazla uluslararası nitelik kazanmaya başladığını göstermektedir. Ulusal ve uluslararası gemilerde tayfa olarak çalışmak isteyen yetişkinlerin güverte sınıfı gemiadamları için gemici, usta gemici ve güverte lostromosu; makine sınıfı gemiadamları için ise yağcı, usta makine tayfası ve makine lostromosu eğitimlerini veren yetkilendirilmiş özel denizcilik ve gemiadamı yetiştirme kurslarına katılım sağlamaları gerekmektedir (UAB, 2019). Ayrıca gemilerde zabıt olarak çalışan gemi kaptanı, gemi zabiti, yardımcı zabıtlar yeni sertifika almak, sertifikalarını yenilemek, meslekte bir üst göreve yükselmek ve teknolojik gelişmelerden dolayı uluslararası sözleşmelerin gerektirdiği yeni eğitimleri almak için bu kurslara katılım göstermektedir. Yetişkinlerin özel denizcilik ve gemiadamı yetiştirme kurslarına katılımını etkileyecek faktörlerin daha iyi anlaşılması için yetişkin eğitiminde katılımı ilgili araştırmaların incelenmesinin çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yetişkin eğitimi alanındaki yazarlar, yetişkin eğitime katılımın nedenlerini açıklamak için çeşitli motivasyon modellerinden yararlanmışlardır. En yaygın kullanılan yaklaşımlardan biri, "ihtiyaç memnuniyeti" modelidir. Bu model, tüm insanların yerine getirmesi gereken bazı temel ihtiyaçlarının olduğunu iddia etmektedir. Bu nedenle, yetişkinler ihtiyaçlarının karşılanması için iyi bir şansa sahip olduğunu düşündükleri faaliyetlere daha fazla ilgi göstermekte fakat ihtiyaçlarını karşılama şansının zayıf olduğunu düşündükleri faaliyetlere katılmamakta ve bu faaliyetlerden etkilenmemektedirler (Bergsten, 1977). Yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılması, eğitimi veren kurumun bireyin ihtiyaçlarını karşılaması ile

.....  
yakından ilgilidir. Yetişkin eğitimi programları hedef kitlenin baskın ihtiyaçları ile uyumlu olmadığı durumlarda ise minimum düzeyde bir katılımı sonuçlanabilmektedir.

Bergsten (1977), iş tatmininin mevcut işle ilgili yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılım için pozitif bir değerliliğe katkıda bulunduğunu savunmuştur. Ayrıca, mevcut iş ile ilgili düşük düzeyde iş tatmini ise gelecekteki bir iş ile ilgili olarak yetişkin eğitime katılma üzerine olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Johnstone ve Rivera (1965) ise, bu tutumların katılımcı olmayanlar için engelleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalarda iş tatmini ile gelir düzeyinin yüksekliği bireyin yetişkin eğitimi faaliyetlerine erişiminin bir göstergesi olarak kullanılmıştır. Johnstone ve Rivera (1965) daha yüksek gelire sahip bireylerin yetişkin eğitime katılıma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Katılım çalışmalarının önemli bir kısmını da katılımın önündeki engeller ve yetişkinlerin eğitim programlarından ayrılma sorunları üzerine yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. Mevcut çalışmalar ağırlıklı olarak bireylerin eğitime katılımda kişisel, finansal ve demografik özelliklerine odaklanmıştır. Örneğin, Darkenwald ve Merriam (1982), yetişkin eğitime katılımın önündeki engelleri; bireyin öğrenmeye, eğitime erişimine ve prosedürlere genel yaklaşımının yanı sıra bireyin coğrafi, demografik ve sosyo-ekonomik koşullara yaklaşımı olarak özetlemektedir. Ayrıca, Roosman ve Saar (2011), yetişkin eğitime katılımın önündeki en önemli engellerin zaman kısıtlaması, ulaşım zorlukları, eğitim ile ilgili bilgilere erişememe ve işsizliğin yanı sıra özgüven eksikliği gibi psikolojik engeller olduğunu öne sürmektedir.

Yetişkin eğitime katılma engellerinin bir diğer belirleyici ise cinsiyettir. Literatürde bu alanda yapılan araştırmaların bazıları kadınların yetişkin eğitimi programlarına katılma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu öne sürerken, diğer çalışmalar ise bunun tersini belirterek yetişkin eğitime katılımda kadınların önündeki engellerin daha yüksek olduğunu iddia etmektedir. Kadınların yetişkin eğitimi programlarına katılmada daha istekli olduklarını Denton, Pineo ve Spencer (1990) Kanada, Dominczak ve Lis (2013) Avrupa’da elde ettikleri veriler ile desteklemektedir. Boeren (2011) ise kadınların yetişkin eğitimi programlarına katılmada daha fazla engel ile karşılaştıklarını ifade etmektedir. Kleinert ve Matthes (2009), erkeklerin iş ile ilgili yetişkin eğitimi programlarına katılmada daha istekli olduğunu, kadınların ise daha çok kendini geliştirmeye yönelik yetişkin eğitimi programlarına katılmaya eğilimli olduğunu vurgulamaktadır.



Yetişkin eğitiminde katılmanın engelleri ile ilgili araştırma yapan Boateng (2009), katılım ile işgücü piyasası arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bireylerin yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılımının %80'inin iş ile ilgili olduğunu belirtmiştir. O, bu çalışmasında erkekler için yetişkin eğitimi programlarına katılmadaki en önemli engelin çalışma programı olduğunu, kadınlar için ise en önemli engelin aile sorumluluklarının olduğunu vurgulamaktadır.

Geleneksel olarak yetişkin eğitiminde katılma engelleri ile ilgili yapılan araştırmaların da, “durumsal, kurumsal ve psikolojik” engeller arasında ayırım yapan Cross’a atıfta bulunulduğu gözlemlenmektedir. Cross (1981) katılma engellerini; durumsal (situational), kurumsal (instutional) ve psikolojik (dispositional) engeller olarak guruplara ayırmaktadır. Durumsal engeller; bir yetişkinin yaşamsal durumundan, sosyal ve fiziki çevresinden kaynaklanan engeller ile ilgilidir. Çocuk bakımı görevleri nedeniyle kurslara ve eğitim faaliyetlerine katılamamak bu engel türüne bir örnek olarak verilebilir. Genellikle zaman ve para eksikliğinden kaynaklanan çeşitli durumlar insanların katılımını engelleyebilir. Psikolojik engeller; eğitim faaliyetlerine katılmaya karşı oluşmuş kişisel inanışlar, tavırlar, değerler ve öz yeterlilik eksikliğidir. Kurumsal engeller; yetişkinlerin ilgisini çekmeyen, çalışma saatlerine uymayan programlar ile kurumsal yapıların kendileri tarafından üretilen engeller olarak tanımlanmaktadır. Talep edilen çok yüksek kayıt ücretleri, zaman olarak uygun olmayan ve erişilemeyen yerlerde sunulan kurslar bu duruma bir örnektir. OECD bu listeye Darkenwald ve Merriam'in (1982) “bilgi” engelleri adını verdikleri bir türü daha dâhil etmiştir. Bilgi engelleri, yetişkinlerin kurumlar tarafından sunulan eğitim ve öğretim faaliyetleri ve faydaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedir (Rubenson, 2010). Güncel öğrenme fırsatları ile ilgili iletişim eksikliği ve mevcut olan kurslardan haberdar olamama, yetişkinlerin kurslara katılımını engelleyecektir. McDonald'a (2003) göre, bilgi engelleri, kurumsal engeller ile ilgilidir çünkü bilgi eksikliği genellikle kurumsal düzeyde iletişim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Johnstone ve Rivera (1965) Amerika'da yaptıkları araştırmada, yetişkinlerin üçte birinin eğitim kaynaklarını nerede bulacağını bilemediği için eğitime katılmadıklarını tespit etmişlerdir.

Yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılımda mesleki becerilerin artırılmasının istihdam üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, yapılan uluslararası çalışmalarda belirtilmektedir. Son yıllarda artan işsizlik oranları nedeniyle politika belirleyiciler; yaşam boyu öğrenmenin özellikle işsizlik, yeniden yapılandırma ve kariyer dönüşümlerinden etkilenenler için faydalı olduğuna inandıklarından yetişkin eğitiminde katılıma daha fazla ilgi göstermektedirler (Avrupa

Konseyi, 2011). Bu alanda yapılan araştırmalar yaşam boyu öğrenmeye katılanlar ve katılmayanların farklılık gösterdiğini ve genellikle daha yaşlı, işsiz ve düşük nitelik sahibi yetişkinlerden çok; genç, çalışan ve yüksek vasıflı yetişkinlerin katılıma meyilli olduğunu göstermiştir (Avrupa Konseyi, 2011; Knipprath ve Rick, 2015; OECD, 2005).

Katılım, ekonomik ve sosyal amaçlardan dolayı önemli olarak algılanmaktadır. Katılım sayesinde hem bireyin hem de toplumun iki şekilde yarar sağlayacağına inanılmaktadır (Lowe, 1985). Katılım; bir yandan yeni becerilerin üretilmesi ile ekonomik üretimdeki artışa katkıda bulunarak toplum için parasal faydalar sağlarken, öte yandan da birey için daha yüksek refah ve mutluluk seviyeleri ve yapısal düzeyde daha barışçıl ve hoşgörölü bir toplum dâhil, parasal olmayan güçlü faydalar sağlayabilmektedir. Kaynaklar etkin bir şekilde yönetildiğinde ve tasarlandığında, üretkenliğin ve sürdürülebilir büyümenin temel bir bileşeni olan beşerî sermayenin kalitesi artacaktır (Berker, 1975, 1994). Nitekim eğitimli ve vasıflı işgücü, beşerî sermayenin kalitesini ve dolayısıyla ekonomik büyümeyi artırmak için önemli bir faktördür.

İnsanlara sunduğu hizmet bakımında ele alındığında gemiadamları vasıtasıyla gerçekleştirilen deniz taşımacılığı; diğer ulaşım hizmetlerine oranla daha fazla yükün daha düşük navlunla taşınması, ülkeleri deniz taşımacılığına yönelten önemli faktör olmuş ve bu oran dünya ticaretinin %84'ünü oluşturmaktadır (Tarı ve İnce, 2019). Dünyada yıllık olarak 11 milyar ton yük deniz yolu ile taşınmaktadır. Dünya nüfusu dikkate alındığında kişi başına yaklaşık olarak 1.5 ton yük en ucuz taşıma aracı olan deniz yolu taşımacılığı ile insanlara ulaştırılmaktadır. Türkiye'de 2020 yılında yurtdışına gönderilen yüklerin %94'ü, yurtdışından ülkemize getirilen yüklerin ise yaklaşık olarak %82'si deniz yolu taşımacılığı ile yapılmıştır (UAB, 2021). Yük ve yolcu taşımacılığı başta olmak üzere son yarım yüzyılda yirmi kat büyüyen deniz taşımacılığının geniş bir endüstri, ticaret ve hizmet alanına dönüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda, yetişkin eğitimi programlarına katılım sağlayan gemiadamlarının kazanmış oldukları bilgi ve becerilerin insanlara ve ülkelere ekonomik anlamda fayda sağladığı ve yararlı bir hizmet ürettiği söylenebilir.

Uluslararası alanda hizmet üreten denizcilik sektörünün etkin, verimli ve güncel gelişmelere cevap verecek şekilde yürütülmesi, bu sektörde önemli rol oynayan gemiadamlarının uluslararası standartlarda mesleki eğitim almaları ile yakından ilgilidir (Cerit, 1998). Bu çerçevede; özel denizcilik ve gemiadamları yetiştirme kurslarına katılan yetişkinlerin kurslara katılma amaçlarının belirlenmesi, kurslara devam esnasında karşılaştıkları

güçlüklerin tespit edilmesi, hedef grupların ihtiyaçlarının, problemlerinin, tutumlarının iyi anlaşılması eğitimin etkililiği ve sürekliliğine katkı sağlayabilir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, araştırmanın problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla karma yöntem araştırması modeline uygun olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamak, nicel bulgularla nitel bulguları açıklamak, nitel ve nicel sonuçları birbirinin tamamlayıcısı olarak sentezleyebilmek için paralel yakınsayan desen kullanılmıştır. Araştırma anketi, ilgili üniversiteden etik kurul onayı alındıktan sonra 01 Mayıs – 21 Haziran 2019 tarihleri arasında İstanbul ilinde akredite edilmiş özel denizcilik ve gemiadamları yetiştirme kurslarında eğitim gören yetişkin kursiyerlerle yüz yüze görüşme yoluyla uygulanmıştır.

### Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada nicel verilerin toplanacağı genel evren, İstanbul ilinde gemiadamları kursları bünyesinde açılan mesleki eğitim kursları ve bu kurslara katılan kişilerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise uygulama aşamasında bu kurslara katılan kursiyerler oluşturmaktadır. İstanbul ilinin çalışma evreni olarak seçilmesinin nedeni gemiadamları kurslarının en yoğun olarak açıldığı il olması ve evrenin özelliklerine ilişkin çeşitliliği yansıtmasıdır.

Nicel aşamadaki örneklem grubuna ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1  
Nicel Örneklem Grubunda Bulunan Gemiadamlarına İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Grup	F	%
Cinsiyet	Kadın	20	4.7
	Erkek	410	95.3
	Toplam	430	100
Yaş	18-24	119	27.7
	25-34	161	37.4
	35-44	90	20.9
	45 ve daha fazla	60	14.0
	Toplam	430	100
Eğitim	İlkokul	40	9.3
	Ortaokul	76	17.7
	Lise	152	35.3

	Yüksekokul	57	13.3
	Üniversite	99	23.0
	Lisansüstü	6	1.4
	<b>Toplam</b>	<b>430</b>	<b>100</b>
Çalışma Alanı	Güverte	263	60.5
	Makine	141	32.8
	Elektronik	15	3.5
	Diğer	11	3.2
	<b>Toplam</b>	<b>430</b>	<b>100</b>

Tablo 1'e göre araştırmanın nicel aşamasına katılan gemiadamlarının 410'unun erkek (%95.3) olduğu görülmektedir. Katılımcıların 280'i 18-34 yaş aralığındadır (%65.1). Eğitim durumunda en yüksek oranı lise mezuniyeti olanlar oluşturmaktadır(%35.3). Katılımcıların büyük bir çoğunluğu lise ve altı düzeyde eğitim durumuna sahiptir (%62.3). Katılımcıların çalışma alanına göre dağılımları incelendiğinde güverte bölümünde çalışanların yoğunlukta olduğu belirlenmiştir (%60.5).

Nitel analiz verilerinin toplandığı örneklem çalışma grubu olarak ifade edilmektedir. Bu grup, araştırmanın amaçlarına uygun verilerin elde edileceği düşünülerek, güverte ve makine alanında faaliyet gösteren farklı branşlardan kursiyerler arasından amaçlı örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Bu çalışmada nitel çalışma grubunda bulunan bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde tutmak için ise maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubu katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Nitel Çalışma Grubunda Bulunan Gemiadamlarına İlişkin Bilgiler İlişkin Bilgiler*

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Çalışma Durumu	Medeni Durumu	Çalıştığı Alan ve Kurs Türü
Katılımcı 1	Kadın	26	Önlisans	Çalışıyor	Bekâr	Survey
Katılımcı 2	Erkek	37	Lisans	Çalışıyor	Evli	Port State
Katılımcı 3	Kadın	24	Önlisans	Çalışıyor	Bekâr	Satın Alma
Katılımcı 4	Erkek	39	Önlisans	Çalışıyor	Evli	DPA
Katılımcı 5	Erkek	34	Önlisans	Çalışmıyor	Bekâr	Güverte Zabiti
Katılımcı 6	Erkek	38	Lisans	Çalışmıyor	Bekâr	Yağcı
Katılımcı 7	Erkek	35	Önlisans	Çalışmıyor	Bekâr	Makine Zabiti
Katılımcı 8	Erkek	65	Önlisans	Emekli	Evli	Gemici
Katılımcı 9	Kadın	39	Lise	Çalışmıyor	Bekâr	Aşçı
Katılımcı 10	Erkek	43	Lise	Çalışıyor	Dul	Uzakyol Kaptanı
Katılımcı 11	Erkek	26	İlköğretim	Çalışmıyor	Bekâr	Usta Gemici
Katılımcı 12	Erkek	40	Önlisans	Çalışıyor	Evli	Çarkçıbaşı

Tablo 2’de, nitel çalışma grubunda bulunan gemiadamlarının özellikleri verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların 3’ü kadın, 9’u ise erkektir. Katılımcılardan 2’si lisans mezunu, 7’si önlisans mezunu, 2’si lise mezunu ve 1’i ise ilköğretim mezunudur. Görüşmeye katılan kadınlardan 2’si bir işte çalışmakta, 1’i ise çalışmamaktadır. Erkek katılımcılardan 1’i emekli, 4’ü çalışmakta, 4’ü ise herhangi bir işte çalışmamaktadır. Yaş aralığı 24 ile 65 arasında değişmektedir. Emekli ve 65 yaşında olan katılımcı dışındaki diğer katılımcıların ağırlıklı yaş ortalaması 34’tür. Katılımcılardan 4’ü denizcilik firmalarının kara biriminde, 5’i ise gemilerde çalışmaktadır. Gemici, yağcı ve aşçı yeterliliğinde sertifika almak isteyen 3 kişi ise ilk kez gemide çalışmak için kurslara katılmaktadır.

## Bulgular

Araştırmaya katılan gemiadamlarının mesleki eğitime katılım amaçları, katılım engelleri ve katılma davranışını etkileyen etmenlerin saptanması için nicel ve nitel veriler bir arada analiz edilmiştir.

### Katılımcıların Kursa Katılma Amacına Göre Dağılımı

Kursa Katılma Amacı	F	%
Bu kursu tamamlayıp iş bulmak	114	26.5
Daha iyi gelir sağlamak	117	27.2
Bu kursu tamamlayıp işimi değiştirmek	15	3.5
Bu kursu tamamlayıp işteki pozisyonumu değiştirmek	26	6
Mevcut çalıştığım işte daha yeterli olmak	25	5.8
İş yaşamım için geleceğe dönük bir yatırım olduğumu düşünüyorum	54	12.6
Sahip olduğum gemiadamı belgelerimi yenilemek için	29	6.7
Sertifika almak için	45	10.5
Diğer	5	1.2
Toplam	430	100

Katılımcıların kursa katılmalarında en önemli amaçlarının “Daha iyi gelir sağlamak” (%27.2) ve “Bu kursu tamamlayıp iş bulmak” (%26.5) olduğu belirlenmiştir. Bu durumun kursa katılma amaçları ile de örtüştüğü söylenebilir. Kursun tamamlanıp iş değişikliğine gitme amacı ise katılımcılar tarafından en düşük oranda belirtilen en önemli amaçtır (%3.5). Buna göre yetişkinlerin mesleki eğitim kursuna katılım amaçları incelendiğinde elde edilen verilerin, Yıldız’ın (2012) belirttiği; neoliberal politikalar bağlamında hem dünyada hem de Türkiye’de yetişkinlerin mesleki eğitiminde öne çıkan eğilimlerinden sertifikasyon, beceri edinme ve bireylerin kendilerini istihdam edilebilir kılma amaçları ile Johnstone ve

Rivera'nın (1965) belirttiği daha yüksek bir gelire sahip olma amacı ile örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmaya katılanların eğitim düzeyi incelendiğinde, lise mezun düzeyi %35.3 oranı ile en yüksek orandadır. İlkokul (%9.3) ve ortaokul (%17.7) ile birlikte düşünüldüğünde katılımcıların büyük bir bölümünü lise ve altı eğitim düzeyi oluşturmaktadır. İlkokul ve ortaokul mezunlarının %64.7'si ekonomik nedenlerle bir üst öğrenime devam edemediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte zorunlu eğitimin 12 yıla çıkartıldığı 2012 yılı itibarıyla, zorunlu eğitime tabi olan 18-24 yaş grubundaki 25 kişi (%5.8) ilkokul ve ortaokulu bitirmiştir. Bu bağlamda kursiyerlerden zorunlu eğitime katılmayan ancak mesleki eğitime devam edenler bulunmaktadır. Bunda kurslara katılımda ilkokul mezunu olmanın yeter şart sayılmasının etkisi olduğu belirtilmelidir. Görüşmelerde de denizcilik lisesi mezunu olan ve gemiadamlığı mesleğinde üst düzey çalışan sayılan zabitanlarca, mesleği yapanların en az lise düzeyi olması gerektiği ifade edilmiştir. Bir politika önerisi olarak, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması politikasıyla uyumlu olması ve meslek üyelerinin eğitim düzeylerinin artırılması için bu kurslara katılımda eğitim düzeyinin en az lise düzeyi olması gerekliliği önem arz etmektedir. Ancak ekonomik nedenlerle üst öğrenime devam edilemediği verisi de göz önünde bulundurularak, öncelikle bireylerin ekonomik düzeylerinin iyileştirilmesine yönelik sosyo-ekonomik politika ve önlemlerin alınması zorunluluğu da belirtilmelidir.

Eğitim seviyesi ile yaş durumu arasındaki anlamlı ilişki de göz önünde bulundurulduğunda, özellikle genç yastaki bireylerin başarılı olmasının denizcilik sektörü açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle gençlerin eğitime katılımlarının, ülkelerin sosyal-ekonomik ve kültürel gelişmişliklerine etki ettiği ve göz ardı edilmemesi gerektiği yeniden belirtilmelidir.

Yetişkinleri gemiadamları yetiştirme kurslarına katılmaya motive eden faktörlerin ortaya konulması, engeller ve önerilerin tespit edilmesi önemli bir konudur. Katılım araştırmalarında yetişkinlerin eğitim programlarına katılma nedenlerinin çeşitli olduğu görülmektedir. Katılımda çoklu nedenlerin belirlenmesi ve en etkili olan faktörün ortaya konulabilmesi için kursiyerlerden birden fazla katılım amacı işaretlemesi istenmiştir. Katılımcıların kursa katılım amacında oran olarak en yüksek değerleri sırasıyla; bu kursu tamamlayıp iş bulmak (%51.8), daha iyi bir gelir sağlamak (%50.8) ve sertifika almak seçenekleri oluşturmaktadır. Katılım amaçlarında en önemli madde kategorik bazda

incelendiğinde; daha iyi gelir sağlamak ilk sırada yer alırken, bu kursu tamamlayıp işini değiştirmek en son sırada yer almaktadır.

Katılımcıların kursa katılımındaki en önemli amacı ile yaşları arasında da  $p=.000$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. 18-24 yaş aralığında olan katılımcıların %56.5'inin en önemli amacı iş bulmak ve daha iyi bir gelir sağlamak iken, bu oran 45 ve üstü yaş grubunda %43.3'e düşmektedir. Bu amaçlar veri toplama aracının gelir, eğitim ve yaş verileriyle uyumludur. Zira ekonomik nedenlerle eğitimine devam edemeyen katılımcıların gemiadamları yetiştirme kursuna iş bulma ve iyi bir gelir sağlama amacıyla katılmaları ile örtüşmektedir. Mevcut eğitim düzeyi ile piyasada daha zor şartlarda ve daha düşük bir ücret karşılığında çalışılacağı düşünülmektedir. Sahip olduğu gemiadamı sertifikalarını yenileme ve sertifika alma amacıyla katılım gerçekleştirenlerin ise kanuni zorunluluk ve daha iyi iş pozisyonu amacı taşıdığı görülmektedir. Bu katılımcıların daha çok denizcilik ile ilgili okullarda eğitim alan kişiler olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu nedenler özel denizcilik ve gemiadamları yetiştirme kurslarına katılımı ekonomik amacın daha egemen olduğunu göstermektedir. Ayrıca, gemiadamları mesleki eğitiminde öne çıkan iş bulma, daha yüksek gelir elde etme ve sertifika sahibi olma gibi eğilimler; neoliberal politikaların hem Türkiye'de hem de dünyada oluşturduğu eğilimler ile paralel olduğunu göstermektedir. Ancak gemiadamlığı kursuna katılımı "kanuni zorunluluk" faktörünün de etkili olduğu belirtilmelidir. Ulusal ve uluslararası alanda hizmet üreten gemiadamlarının dünyadaki teknolojik gelişmelere paralel olarak bilgi ve becerilerini artırmaları ve alandaki değişikliklere ayak uydurmaları, alacakları eğitim hizmetinin kalitesi ile yakından ilişkilidir.

Bu noktada alandaki yetiştirme kurslarının uluslararası kuralları ve alandaki değişimleri içermesinin gerekliliği vurgulanmalıdır.

Katılımcıların özel denizcilik ve gemiadamları yetiştirme kurslarına devam ederken karşılaştıkları güçlükler

Araştırmada gemiadamı kurslarına katılan yetişkinlerin birden fazla engel ile karşılaştığı belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından; ulaşım ile ilgili sorun yaşamak (%50.4), kurs ücretlerini ödemekte sorun yaşamak (%45.7), devam zorunluluğu (%37) ve barınma (kalacak yer) ile ilgili sorun yaşamak (%23.6) tüm katılımcılar tarafın en yüksek oranla seçilen katılım engeli iken; kurs öğretmenlerinin tutum ve davranışları (%1.7), bürokratik engeller (%1.9) ve iş yeri ile ilgili engeller (%3.6) ise tüm katılımcılar tarafından en düşük

oranla seçilen engeller olmuştur. Nitel araştırmada görüşmeye katılanlar aynı engelleri dile getirirken; kursa katılım gösterdikleri dönemde, karada çalışanlar arasında iş yerinden kurslara katılım göstermek için izin almakta sorun yaşadığını dile getiren katılımcıların oranı nicel araştırmadaki katılımcılardan daha yüksek olmaktadır. Ayrıca, kursa katılmak için işinden ayrılmak zorunda kaldığını belirten katılımcılar maddi sıkıntı çektiklerini dile getirmiştir. Yetişkinlerin gemiadamı kurslarına katılırken karşılaştıkları baskın engellerin Cross'un durumsal engeller olarak sınıflandırdığı ulaşım, zaman ve maliyet engelleri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Katılımcıların kursa devam ederken karşılaştıkları en önemli katılım engeli ulaşım (%30.5) iken, en düşük oranda belirtilen en önemli katılım engeli ise kurs öğretmenlerinin tutum ve davranışları (%0.5) ile bürokratik engellerdir (%0.7). Katılımcıların en önemli madde olarak belirttiği engeller kategori bazlı incelendiğinde; durumsal engeller olarak sınıflandırılan "ulaşım ve kurs ücretlerini ödeme" ilk sırayı alırken, psikolojik engeller olarak sınıflandırılan "kurs öğretmenlerinin tutum ve davranışları beni rahatsız ediyor" ile kurumsal engeller olarak sınıflandırılan "bürokratik engeller" en düşük oranlar ile son sırada yer almaktadır. Kuruma bağlı engellerde en önemli madde olarak belirtilen devam zorunluluğu (%14.2) ilk sırada yer alırken, psikolojik engellerde ilk sırada "derslerde başarılı olmama korkusu yaşıyorum" (%1.9) ifadesi yer almaktadır. Kategori bazında incelendiğinde; duruma bağlı engeller en yüksek gurubu oluştururken, psikolojik engeller en düşük oranda seçilen katılım engeli gurubunu oluşturmaktadır.

Katılımcıların eğitim düzeyi ile kursa katılım engelleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde  $p=.000$  oranında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duruma bağlı engeller ilkököl ve ortaokul mezunu katılımcılarda en önemli katılım engeli olarak görülmektedir. İlkokul mezunu olan katılımcıların %45'i ulaşım engelini, ortaokul mezunu katılımcıların %31.5'i ekonomik engelleri en önemli katılım engeli olarak görmektedir. Ekonomik engeller en düşük oranda yüksekokul (%7.4) ve üniversite (%12) eğitim durumuna sahip katılımcılarda ifade edilmiştir. Zaman ile ilgili engeller en yüksek lise mezunu katılımcılar, en düşük ise ortaokul mezunu katılımcılar tarafından belirtilmiştir (%20.8 ve %2.7). Psikolojik engeller en düşük oranda seçilen engel gurubu olmuştur. Katılımcıların kursa katılımdaki en önemli katılım engeli ile aylık gelir arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $p=.000$ ). Düşük gelire sahip yetişkinlerde ekonomik engeller ve



barınma engeli en önemli engeller olarak görülürken, gelir düzeyi arttıkça bu engellere katılım oranı düşmektedir.

## **Sonuç**

Toplumların modernleşmesi beraberinde mesleki alanlarda uzmanlaşmayı getirmektedir. Uzmanlaşma özellikle yetişkinlerin mesleki alanda yeni bilgi ve ileri düzeyde beceri kazanmalarına yol açmaktadır. Gemiadamı mesleğini yerine getiren yetişkinler, mesleğin gerektirdiği şartlardan dolayı yaşamboyu eğitime katılmaktadır. Bu araştırmada; özel denizcilik ve gemiadamları yetiştirme kurslarına katılan yetişkinlerin katılım amaçları, katılımı etkileyen faktörler, karşılaşılan güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır.

Yetişkinler daha iyi gelir sağlamak, kursu tamamlayıp iş bulmak, sertifika almak ve yeni beceriler edinmek amacıyla gemiadamı mesleki eğitim kurslarına katılım sağlamaktadır. Katılımın istihdam üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, yapılan çalışmalarda belirtilmektedir. Katılımcıların kursa devam ederken ulaşım, zaman, barınma ve ekonomik engeller ve güçlükler ile karşılaştıkları görülmektedir.

Anket ve görüşme yoluyla araştırma sürecine dâhil olan gemiadamları kursiyerlerinin büyük bölümü erkek kursiyerlerden oluşmaktadır. Bu anlamda tarihi geçmişle uyumlu olarak denizcilik mesleğindeki erkek egemenliğinin halen sürdüğü söylenebilir. Kadınların da yer almaya başladığı bu meslek adının değiştirilmesi ve cinsiyet eşitliği bağlamında yeniden ele alınması gerektiği belirtilmelidir. Nitekim Avrupa Birliği ülkelerinde gemiadamı mesleği adı (seaman) “seafarer” olarak değiştirilmiştir. Bu değişikliğin ülkemiz mevzuatında da yapılması önem arz etmektedir. Böylece sektörel alana ilişkin terim birliği de sağlanmış olacaktır.

## Kaynakça

- Avrupa Konseyi. (2011). Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. (2011, 12 20). Official Journal C 372.
- Aydemir, O. ve İşipek, A.R. (2006). 1770 Çeşme Deniz Savaşı, İstanbul: Denizler Kitabevi.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42).
- Bergsten, U. (1977). *Adult education in relation to work and leisure*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- Bilir, M. (2009). Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.). *Yetişkin Eğitimi* (ss. 25–83). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Boateng, S. K. (2009). *Significant country differences in adult learning*. Luxembourg: Eurastar.
- Boeren, E. (2011). *Participation in Adult Education: A Bounded Agency Approach*. (Unpublished doctoral thesis). Katholieke Universiteit, Leuven, Brussels.
- Boratav, K. (2006). *Türkiye İktisat Tarihi 1980-2005*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Bostan, İ. (2006). *Beylikten İmparatorluğa Osmanlı Denizciliği*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Cerit, A. (1998). Deniz ulaştırma güvenliği ve denizcilik eğitimi. *Mersin Deniz Ticareti Dergisi*, 6(72), 47-49.
- Cort, P., & Larson, A. (2015). The non-shock of PIAAC - Tracing the discursive effects of PIAAC in Denmark. *European Educational Research Journal*, 14(6), 531–548.
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundation of practice*. New York: Harper - Row Publishers.
- Demir, E. ve Şen, H.Ş. (2009). Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 39-59.
- Denton, F. T., Pineo, P. C., & Spencer, B. G. (1990). The constituencies of adult education programs: Similarities and differences among age groups and other components of the population. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 15(1), 72-90.
- Domińczak, A., & Lis, M. (2013). *Does gender matter for lifelong learning activity?* (Neujobs Working Paper No. D16.2A). Warsaw, Poland: Institute for Structural Research.

- Günlü, R. (2009). Yetişkinlerde Meslek Eğitimi. A. Yıldız ve M. Uysal. (Derleyenler): Yetişkin Eğitimi (s. 339-352). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Hake, B. (2005). AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Stratejik Bir Rol. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu. Ankara: PegemA Yay.
- Halatçı, Ü.U. (2013). Uluslararası Gemiadamları Sözleşmesi (STCW 1978) ve Değişiklikleri Örneğinde Uluslararası Antlaşmaların Türk Hukuku'nda Yürürlüğü ve Yargısal Denetim Sorunu. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,62(2), 501-538. Doi: 10.1501/hukfak\_0000001715.
- Hergüner, M. (2003). Cumhuriyetimizin başlangıç yıllarındaki denizciliğimize ilişkin bir inceleme, (1923-1930). İstanbul: Deniz Ticaret Odası Yayınları.
- Johnstone, J. W.,& Rivera, R. J. (1965). Volunteers for learning. Chicago: Aldine.
- Karakaya, M. (2011). Cumhuriyet Döneminde Ticari Denizcilik Eğitiminin Tarihsel Gelişimi (1928-1981) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kleinert, C., & Matthes, B.K. (2009). Data in the Field of Adult Education and Lifelong Learning: Present Situation, Improvements and Challenges. Information Systems: Behavioral & Social Methods eJournal, 91(1), 1-15. Retrieved from: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-420132>.
- Knipprath, H.,& De Rick, K. (2015). How Social and Human Capital Predict Participation in Lifelong Learning: A Longitudinal Data Analysis. Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory, 65(1), 50-66.
- Lowe, J. (1985). Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış (T. Oğuzkan, Çev.). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- MEB, (2013). Mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı (2013-2017). Erişim adresi: <http://www.kso.org.tr/duyures/mesleki-ve-teknik-egitim-strateji-belgesi-ve-eylem-plani-taslagi.pdf>.
- OECD. (2005). Promoting adult learning. Paris, France: OECD Publications.
- Pektaş, G. Ö. E., Mersin, K. ve Ormanlı, F. (2018). Limanların Bölgesel ve Ekonomik Etkileri: Tekirdağ-Ren Nehri Karşılaştırması. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(35), 757-775. doi: 10.21550/sosbilder.390242.
- Roosman, E.L ve Saar, E. (2011). Overcoming obstacles to adult learning. LLL2010 Final International Conference

- 
- Rubenson, K. (2010). Barriers to participation in adult education. K. Rubenson (Ed.). University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada.
- Tarı, R. ve İnce, M. R. (2019). Denizyolu Taşımacılığı Piyasası Kapsamında Küresel Ticaret Hacminin Analizi: Markov Rejim Değişim Modeli. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 37, 1-20. Doi: 10.35343/kosbed.581404.
- Tekin, M. (1990). Yetişkin eğitiminde katılma ve ilgili araştırmalar. AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(2), 547-563.
- Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı. (2019). Ulaşan ve Erişen Türkiye 2019. Erişim adresi: <https://www.uab.gov.tr/>
- Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı. (2021). Ulaşan ve Erişen Türkiye 2021. Erişim adresi: <https://www.uab.gov.tr/>
- Uysal, M. & Yıldız, A.(2006). Türkiye’de Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi Alanının Kurumsallaşma Sorunları. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül 2006.
- Yıldız, A. (2012). Transformation of adult education in Turkey: from public education to life-long learning. Kemal İnal and Güliz Akkaymak (Ed). Neoliberal transformation of education in Turkey (245-257 ). Palgrave and Macmillan.

# **HAKEMLİ MAKALE / REFEREED ARTICLE**

## **Akademik Alanda Halk/Yetişkin Eğitiminin Kurumsallaşması<sup>4</sup>**

*Arzu Bektaş<sup>5</sup>*

### **Özet**

Bu çalışma akademik bir disiplin olan halk/yetişkin eğitimi alanının üniversite sistemi içindeki mevcut durumunu ve sorunlarını ele almıştır. Bu kapsamda, bu alanın üniversitelerdeki akademik yapılanma durumu ve alanda doktora düzeyinden mezun olanların, bazı kurumsallaşma sorunlarına yönelik görüş, düşünce ve deneyimlerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Veri toplamak için çalışmada nitel araştırma yaklaşımıyla doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında halk/yetişkin eğitimi alanının çok sayıda üniversite içinde yer aldığı ancak sadece altı üniversitede lisansüstü eğitimin sürdürüldüğü görülmüştür. Yapılan görüşmelerde tarihsel süreçte akademik yapılanmadaki değişimlerin alanın gelişimini kesintiye uğrattığı, alınan kararlarda alanın öznel ihtiyaçlarının ve bilimsel birikiminin gözatmediği görüşleri ön plana çıkmıştır. Ayrıca halk/yetişkin eğitimi alanının kadrolarını kendi mezunlarından ziyade farklı disiplinlerden gelenlerin oluşturması alanın özerkliği için endişe verici olarak değerlendirilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Halk Eğitimi, Akademik Kurumsallaşma, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

---

<sup>4</sup> Bu makale Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Ahmet YILDIZ danışmanlığında yapılan Türkiye'de Üniversitede Yetişkin Eğitimi Alanının Kurumsallaşması başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasına dayalı olarak oluşturulmuştur.

<sup>5</sup> Doktora Öğrencisi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Eğitim Bilimleri Bölümü. Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi /PhD. Student, Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education / a.arzubektas@gmail.com

## **Abstract**

This study deals with the current situation and problems of the field of public/adult education, which is an academic discipline, within the university system. In this context, it was aimed to evaluate the academic structuring of the field in universities and the opinions, thoughts and experiences of those who graduated from the doctoral level in the field regarding some institutionalisation problems. In order to collect data, document analysis and semi-structured interviews were conducted with a qualitative research approach. In the results of the research, it was seen that the field of public/adult education is included in many universities, but postgraduate education is carried out in only six universities. In the interviews, the views that the changes in the academic structure in the historical process interrupted the development of the field and that the subjective needs and scientific knowledge of the field were not taken into consideration in the decisions taken came to the fore. In addition, the fact that the staff of the field of public/adult education is made up of people from different disciplines rather than its own graduates is considered to be worrying for the autonomy of the field.

Keywords: Public Education, Lifelong Learning and Adult Education, Academic Institutionalization

Türkiye’de uygulama alanı olarak tarihsel geçmişi oldukça eskiye dayanan, Cumhuriyet aydınlanmasında çok önemli işlevi ve güçlü bir geleneği olan halk/yetişkin eğitiminin bilim alanı olarak akademik bir disiplin kabul edilmesi 1965 yılında Ankara Üniversitesi’nde ilk eğitim fakültesinin açılmasıyla başlamaktadır (Yıldız, 2004). Eğitim fakültesi içinde yer alan başlıca bölümlerden biri olan halk/yetişkin eğitimi aynı zamanda eğitim sistemindeki değişim ve dönüşümlerden en çok etkilenen alanlardan biri olmuştur. Akademik yapılanmada “Halk Eğitimi Bölümü” adıyla başlayan ve bugün “Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı” olarak devam eden alan, her dönemin siyasal yapısına göre farklı anlamlar ve görevler yüklenmektedir.

1960’lı yılların siyasal ve toplumsal hareketlerinin etkisi altında şekillenen eğitim sistemi içinde başlayan alanın akademik gelişimi, küresel ve ulusal ölçekte yaşanan bütün dönüşümlerden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenmiştir. 1980 sonrası neoliberal dönem yetişkin eğitimi alanında yaşam boyu öğrenme anlayışını baskın hale getirmiş (Yıldız, 2021a) ve yaşam boyu öğrenmeyi, hayat boyu öğrenme adı altında kapsamlı bir dönüşümün etkili bir mekanizması haline getirmiştir (Bağcı, 2015). Bu durum aynı zamanda halk/yetişkin eğitimi alanında yaşanan paradigmatik bir dönüşümü de işaret etmekte (Sayılan, 2001, 2009) ve kurumsallaşma sorunlarını beraberinde getirmektedir. Örgütsel, kurumsal ve akademik alanda yıllar içinde halk/yetişkin eğitimi alanına yüklenen anlam ve beklentilerin yanı sıra alanın sorunları da çeşitlenerek artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde halk/yetişkin eğitimi alanında sorunların araştırmalarda, ( Bülbul, 1987; Duman, 2005, 2007; Okçabol, 2006; Tekin, 1991; Uysal ve Yıldız, 2006; Uysal, 2018) ulusal ve uluslararası toplantı ve sempozyumlarda sıklıkla dile getirildiği görülmektedir.

Bu çalışma ile Türkiye’de akademik alanda halk/yetişkin eğitiminin kurumsallaşma durumu ve sorunlarının analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle alanın üniversiteler içindeki mevcut durumu ortaya çıkarılacak sonrasında ise halk/yetişkin eğitimi doktora mezunlarının akademik kurumsallaşma sorunlarına ilişkin görüş ve deneyimleri analiz edilecektir.

## Yöntem

Halk/yetişkin eğitimi alanının akademik alanda kurumsallaşma durumunun incelendiği bu araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır ve derinlemesine bilgi ve geniş bakış açısı imkanı sağlayan nitel araştırma yaklaşımı (Büyüköztürk ve ark. 2019) tercih edilmiştir. Tarama modelleri; araştırma konusu bir durumun, nesnenin ya da bireyin var olan

durumunu değiştirmeye çalışmadan, halen ya da geçmişte var olduğu şekliyle olduğu gibi gözlenmesi (Karasar, 2018), bir başka deyişle var olan durumun fotoğrafının çekilmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark. 2019).

Araştırmanın çalışma grubunu halk/yetişkin eğitimi alanında farklı zamanlarda öğrenim gören ve doktor unvanı alan 19 kişi oluşturmaktadır. Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve bu üniversitelerde kayıtlı olup yurt dışındaki üniversitelerin halk/yetişkin eğitimi doktora programlarından mezun olanlar arasından belirlenen kişilerle gönüllülük esasıyla görüşmeler yapılmıştır. Bunun için üniversitelerin halk/yetişkin eğitimi alanında çalışanlar ile üniversitede ancak farklı alanlarda çalışanların yanı sıra üniversite dışı kurum ve kuruluşlarda çalışanlara ulaşmak hedeflenmiştir. Bu çerçevede amaca uygun olarak belirlenen ve görüşme talebi gönderilen mezunlar arasından gönüllü olan 19 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların bazı özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır:

**Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri**

Konu	Özellikler	Sayı
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	6
Doktora Mezunu Olduğu Üniversite	Ankara Üniversitesi	15
	Boğaziçi Üniversitesi	4
Görev alanları	Üniversite	14
	Milli Eğitim Bakanlığı	3
	Özel Sektör	1
	Sivil Toplum Kuruluşu	1
Üniversitedeki Akademik Çalışma Alanları	Halk/Yetişkin Eğitimi	4
	Eğitim Bilimleri	4
	Sağlık Bilimleri	2
	Diğer (Sosyoloji/Okul Öncesi Öğrt./Tıp/İşletme)	4
Yüksek Lisans Eğitimleri	Halk/Yetişkin Eğitimi	10
	Eğitim Yönetimi	1
	Sağlık Eğitimi	1
	Ebelik	1
	Halk Bilimi	1
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	1
	Biyoloji	1
	Kamu Yönetimi	1
	Sınıf Öğretmenliği	1
	Kadın Çalışmaları	1

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması görüşmeler, gözlem ve doküman analizi yoluyla yapılır (Merriam, 2018). Araştırmanın verilerini toplamada doküman analizi ve görüşme



-----  
teknîği kullanılmıştır. Halk/yetişkin eğitimi alanının üniversitelerdeki mevcut durumuna ilişkin veriler doküman analizi, kurumsallaşma sorunlarına yönelik görüş ve düşüncelere ait veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde katılımcıların tanımlayıcı özellikleri, ikinci bölümde ise akademik kurumsallaşma durumuna ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmanın amaçlarını ortaya çıkarmak için, katılımcıyı konuşmaya teşvik edecek ve daha fazla bilgi almak için sonda sorularını da içerecek şekilde (Büyüköztürk ve ark, 2019; Creswell, 2017) hazırlanmıştır. Alan uzmanı yardımı alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu deneme görüşmelerinden sonra son şekli verilerek oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde, doküman analizi ile elde edilen verilerle, kişisel bilgileri içeren veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve sayısal olarak sunulmuştur. Nitel veri analizi araştırmacının toplanan verinin anlamını yorumlayarak dışarı aktarması ve anlam verme sürecidir (Merriam, 2018). Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler sayısal sonuçlardan ziyade araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen temalar altında analiz edilerek yorumlanmıştır.

### **Bulgular Ve Yorum**

Bu bölümde öncelikle halk/yetişkin eğitimi alanının üniversitelerdeki mevcut durumu resmedilmiş daha sonra ise görüşmelerden elde edilen akademik kurumsallaşma sorunlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### **Halk /Yetişkin Eğitimi Alanının Üniversitelerdeki Mevcut Durumu**

Halk/yetişkin eğitimi alanının Türkiye'deki üniversitelerde yer alma durumu, akademik kadronun yapısı ve lisans ve lisansüstü mezunlarına ilişkin bulgulara yer verilen bu bölümde ilk olarak hangi üniversitede hangi bölüm içinde yer aldığına bakılmıştır.

Üniversitede halk /yetişkin eğitimi alanı günümüzde; Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayınlanan 15 Haziran 2016 tarihli değişiklik sonucu "Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı" adıyla Eğitim Bilimleri Bölümü'nün bir alt disiplini olarak yer almaktadır. Yeni kurulan eğitim fakültelerinde bu anabilim dalının yer alması gerektiğine ilişkin karar da (Uysal, 2018) bunda etkili olmuş, birçok üniversitede yer almaya başlamış ve halk/yetişkin eğitimi alanında hayat boyu öğrenme anlayışına evrilen kurumsallaşma önem kazanmıştır.

Alanın çoğunlukla anabilim dalı olarak, bazı üniversitelerde ise program/bilim dalı olarak yer

aldığı görülmüştür. Buna göre halk/yetişkin eğitimi alanının üniversitelerde yer aldığı durum Tablo 2 ile gösterilmektedir.

Tablo 2.

## Halk/Yetişkin Eğitimi Alanının Üniversitelerdeki Mevcut Durumu-2022 Haziran

Sıra No	Üniversite Adı	Fakülte/Enstitü	Bölüm/Anabilim Dalı	Akademik Alan adı
1	Afyon Kocatepe	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
2	Ankara	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı
3	Atatürk	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
4	Balıkesir	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
5	Bartın	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
6	Boğaziçi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Eğitim Bilimleri Bölümü	Yetişkin Eğitimi Programı
7	Burdur M. Akif Ersoy	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
8	Bursa Uludağ	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
9	Çanakkale 18 Mart	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
10	Düzce	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
11	Gaziantep	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme Tezli/Tezsiz Yüksek Lisans Programı
12	Hacettepe	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
13	Hatay Mustafa Kemal	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
14	İstanbul Medeniyet	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
15	İzmir Demokrasi	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
16	Kastamonu	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
17	Kırıkkale	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
18	Kocaeli	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
19	Kırşehir Ahi Evran	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
20	Marmara	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	Halk Eğitimi Programı
21	Muş Alparslan	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
22	Niğde Ömer Halisdemir	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
23	Pamukkale	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
24	Sakarya	Eğit. Bil. Enst.	Eğitim Bilimleri Bölümü	Yaşam Boyu Öğrenme Tezli Yüksek Lisans Programı
25	Sivas Cumhuriyet	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
26	Süleyman Demirel	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
27	Trabzon	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
28	Yıldız Teknik	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi alanı 28 üniversitenin akademik yapısı içerisinde yer almaktadır. Ancak altı üniversitede (Ankara, Boğaziçi, Marmara, Bartın, Kocaeli ve Sakarya ) aktif lisansüstü programı sürdürülmekte iken geri kalan 22 üniversitede sadece alanın ismi yer almakta, bazılarında akademisyen kadrosu olsa da programlar pasif durumda görülmektedir. Halk/yetişkin eğitimi alanında aktif yüksek lisans/doktora programı sürdüren üniversiteler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Halk/yetişkin eğitimi alanında aktif yüksek lisans/doktora programı sürdüren üniversiteler

Üniversite	Bölüm/Anabilim Dalı	Akademik Alan	Program
Ankara	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı	Yüksek Lisans/Doktora
Boğaziçi	Eğitim Bilimleri Bölümü	Yetişkin Eğitimi Programı	Yüksek Lisans/Doktora
Bartın	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı	Yüksek Lisans
Marmara	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	Halk Eğitimi Programı	Yüksek Lisans
Sakarya	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı	Yüksek Lisans
Kocaeli	Eğitim Bilimleri Bölümü	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı	Yüksek Lisans

Tablo 3’ de görüldüğü üzere Alanda lisansüstü programları olan Ankara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi dışında doktora programı yer almamaktadır. Bartın Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi’nde Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı olarak yer almakta ve yüksek lisans programları bulunmaktadır. Sakarya Üniversitesinde Yaşamboyu Öğrenme; Marmara Üniversitende ise Halk Eğitimi programları bulunmaktadır. Aşağıda altı üniversiteye ait ayrıntılılar yer almaktadır:

**Ankara Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı.**

Türkiye’nin ilk eğitim fakültesi ve halk/yetişkin eğitimi alanının “Halk Eğitimi” adıyla akademik bir disiplin olarak yer aldığı ilk üniversite Ankara Üniversitesi’dir. Halk/yetişkin eğitiminin akademik alanda gelişiminin öncüsü olan Ankara Üniversitesi, bu alanın tarihsel süreçte yaşadığı değişim ve dönüşümleri de temsil etmektedir. Buna göre oluşturulan Tablo 4’te Ankara Üniversitesi Halk/Yetişkin Eğitimi alanının akademik tarihinde dönemlere yer verilmiştir:

Tablo 4: Ankara Üniversitesi Halk/Yetişkin Eğitimi Alanının Akademik Tarihinde Dönemler

Yıl	Akademik Yapı Adı	Bağı Olunan Kürsü/Bölüm
1967-1971	Halk Eğitimi Bilim Dalı/Ders	Eğitim Sosyoloji Kürsüsü
1971-1974	Halk Eğitimi Lisans İhtisas Bölümü	Halk Eğitimi Lisans İhtisas Bölümü
1974-1982	Halk Eğitimi Bölümü	Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü
1982-1989	Halk Eğitimi Anabilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü
1989-1997	<b>Halk Eğitimi Bölümü</b> Halk Eğitiminin Kuramsal Temelleri Anabilim Dalı Halk Eğitiminde Yöntem ve Teknikler Anabilim Dalı	Halk Eğitimi Bölümü
1997-2007	Halk Eğitimi Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü
2007-2008	Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı	Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü
2008-2016	Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü	Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü
2016- Halen	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Bölümü

Tablo 4' e göre; Ankara Üniversitesi halk/yetişkin eğitimi 1967'de Eğitim Sosyolojisi Kürsüsünde halk eğitimi dersi olarak başladığı üniversite sistemi içindeki varlığını 2016 yılından itibaren Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına bağlı olarak sürdürmektedir. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde üniversite düzeyinde ilk halk/yetişkin eğitimi dersleri "Halk Eğitimi" ve "Toplum Kalkınması" dersleriyle bölümün kurucu başkanı Prof. Dr. Cevat Geray tarafından verilmiştir (Bilir, 2009).

1971 yılında başlayan Halk Eğitimi Lisans Programı 1982-1989 arasında kapalı kaldığı 7 yıl boyunca kesintiye uğrasa da 1997 yılına kadar aktif devam etmiştir.

Halk/yetişkin eğitiminin akademik yapılanması ve kurumsallaşmasında kesintiye uğrama süreci, Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu (IMF) destekli eğitimi yeniden yapılandırma çalışmaları sonucu 1981 yılında kurulan YÖK müdahalesiyle başlamıştır.

1980 yılına kadar lisans ve lisansüstü düzeyde halk eğitimci yetiştiren fakültenin lisans bölümleri 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun eğitimi yeniden yapılandırma kararları sonucunda kapatılmış ve halk eğitimi bölümü anabilim dalına dönüştürülmüş (Uysal, 2018; Gözütok, 1994) ve 1989'a kadar geçen 7 yıllık süre boyunca anabilim dalı olarak lisansüstü eğitim sürdürülmüştür.

1989-1997 yılları arasındaki dönemde ise alınan YÖK kararıyla, kendine bağlı iki anabilim dalı ile birlikte lisans, yüksek lisans ve doktora programları yürüten bir bölüm olarak üniversitede yer almaya başlamıştır.

1997 yılında yine yeni bir YÖK kararıyla Halk Eğitimi Bölümünün lisans programları

kapatılmış, sadece yüksek lisans ve doktora programları olan bilim dalı haline getirilmiş ve akademik konumu geriletilmiştir (Miser, 2016). Halk eğitimciliğinin kendi kimliğini kanıtlamış ve öğretmenlikten bağımsız bir meslek olduğunu vurgulayan Geray (2002: 329), YÖK'ün bu kararlarını talihsizlik olarak değerlendirmiş ve halk eğitimine duyulan gereksinimin giderek arttığı bir dönemde yapılan bu değişikliklerin alandaki gelişmelere ters düştüğünü açıklamıştır.

2008-2016 yılları arasında YÖK'ün aldığı başka bir kararla “Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü” üniversitelerde eğitim fakültesi açılabilmesi için gerekli olan iki zorunlu bölümden biri olmuştur (Uysal, 2018). Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi adıyla ‘Bölüm’ olarak yer aldığı bu dönemde ise lisans eğitimleri ve bölüme ait anabilim dalı yer almamış; doktora programları Halk Eğitimi; tezli ve tezsiz yüksek lisans programları ise Yetişkin Eğitimi adıyla sürdürülmüştür (Bilir, 2009).

Son olarak 2016 yılında YÖK'ün aldığı karar sonucu eğitim bilimleri içerisinde birçok bilim dalından biri olmuş ve bölüm olarak üniversitedeki varlığı sonlandırılmıştır. Artık alanın adlandırılması Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi olarak değişmiştir. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı içerisinde yer alan yedi bilim dalından biri olarak tezli /tezsiz yüksek lisans ve doktora programları aktif olarak devam etmektedir. Bu durum tez başlıklarında da dikkat çekici bir farklılık yaratmaktadır. 2016 yılı öncesinde programa kayıtlı olanlar Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü olarak mezun olmakta iken, 2016 sonrasında programa kayıtlı olanlar tez dosyalarında Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı/Programı ifadesini kullanmaktadırlar. Dolayısıyla aynı yıl ve aynı programdan mezun olursa bile alan adlandırılması değişmektedir.

### ***Boğaziçi Üniversitesi Yetişkin Eğitimi Programı.***

Halk /yetişkin eğitiminin uzmanlık alanı olarak kabul edildiği ve üniversitede yer aldığı 1967 yılından sonra Boğaziçi Üniversitesi'nde 1980 yılında yetişkin eğitimi yüksek lisans programına başlanmıştır. Başlangıçta Fen Edebiyat Fakültesine bağlı eğitim bölümünde başlayan yüksek lisans programı sonrasında, 1982 yılında eğitim fakültesi içerisinde doktora programları da başlamıştır (Okçabol, 2006). Eğitim fakültesi/Eğitim Bilimlerinin ve Yetişkin eğitimi programının kurucu başkanı Prof. Dr. Turhan Oğuzkan'dır (Boğaziçi Üniversitesi, 2022).

1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması amaçlı YÖK kararı sonucu

Boğaziçi Üniversitesi yetişkin eğitimi lisansüstü programları da kapatılmıştır (Duman, 2007). 1998 yılında yüksek lisans ve doktora programları açılmayan yetişkin eğitimi alanı beş yıl süreyle kapalı kalmış, yapılan itirazlar ve davalar sonucu 2003 yılında sadece yüksek lisans programı daha sonra ise doktora programı açılabilmiştir (Sayılan ve Yıldız, 2005). Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Bölümüne bağlı olarak Yetişkin Eğitimi yüksek lisans ve doktora programları halen yürütülmektedir. Her ne kadar eğitim bilimlerine bağlı “Yetişkin Eğitimi” lisansüstü programı olsa da mezunları “Eğitim Bilimleri” adıyla diploma almaktadır. Yetişkin Eğitimi doktora programı, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünün tek doktora programıdır (Boğaziçi Üniversitesi, 2022).

### ***Marmara Üniversitesi Halk Eğitimi Programı.***

YÖK’ün halk eğitiminin üniversitelerde yeniden bölüm olarak yapılandırılmasına onay verdiği 1989 yılında Marmara Üniversitesi’nde Halk Eğitimi Bölümü açılmasına karar verilmiştir (Duman, 2007). Ankara Üniversitesi Halk Eğitimi Bölümü ile birlikte lisans ve lisansüstü eğitimleri 1997 yılına kadar sürdürülmüştür (Duman, 2007). 1997 yılında YÖK kararı sonucu Halk Eğitimi Bölümü kapatılmış ve lisans eğitimi sona ermiştir. 1998 yılından itibaren yüksek lisans programları devam etmektedir. “Halk Eğitimi” adıyla yüksek lisans programı sürdüren tek üniversite Marmara Üniversitesidir. Akademik kadro eksikliği nedeniyle yeni lisansüstü öğrenci kaydı alınamamaktadır. Program, üniversite bilgi sisteminde görünmekte ancak sadece lisansüstü programa kayıtlı olup tez sürecini tamamlamamış olanlara yönelik eğitim hizmeti devam etmektedir.

***Bartın Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı.*** Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, YÖK’ün 2016 yılındaki eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırma kararı sonucu kurulmuş ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında tezli yüksek lisans programına başlanmıştır (Bartın Üniversitesi, 2022). Anabilim dalı olarak yapılanmadan önce eğitim fakültesinde “Yaşam Boyu Öğrenme” adıyla lisansüstü program sürdürülmüş olup bu programın anabilim dalının açılması ile birlikte kapatıldığı görüşmelerde öğrenilmiştir.

***Sakarya Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Lisansüstü Programı.*** Sakarya Üniversitesi Eğitim Enstitüsü’nde, Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı altında, Yaşam Boyu Öğrenme Tezli Yüksek Lisans Programı yer almaktadır (Sakarya Üniversitesi, 2022).

***Kocaeli Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı.*** 2016 yılında alınan YÖK kararı sonrasında eğitim fakültesinde eğitim bilimleri bölümüne bağlı Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı açılarak yüksek lisans programları

başlamıştır (Kocaeli Üniversitesi, 2022).

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi alanında yukarıda ayrıntılı olarak yer verilen altı üniversite dışında kalan yirmi iki (22) üniversitede aktif program bulunmamaktadır. Bu üniversitelerde açılan anabilim dalları çoğunlukla 2016 YÖK kararı sonrasında kurulmuştur.

### **Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Alanının Üniversitelerdeki Akademik Kadro Durumu**

Türkiye’de üniversitelerde Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi alanı 28 üniversitede yer almakta ancak 19 üniversitede akademisyen bulunmaktadır ve bunlardan sadece altısı halk/yetişkin eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapmıştır.

Lisansüstü program sürdüren altı üniversitenin akademik kadrosu ayrıntılı olarak aşağıda yer almaktadır:

Ankara Üniversitesi’nde akademisyenlerin tamamı halk/yetişkin eğitimi alanında yetişen kişilerden oluşmaktadır. Akademik kadrosunda doktora eğitimi bu alanda tamamlamış üç Profesör, iki Doçent olmak üzere beş akademisyen yer almaktadır. Ayrıca bir Araştırma Görevlisi ile altı kişilik bir kadro bilimsel çalışmalarını sürdürmektedir (Ankara Üniversitesi, 2022). Akademisyenlerin eğitim deneyimlerine göre lisanstan başlayarak profesörlük kadrosu da dahil Türkiye’nin tek halk/yetişkin eğitimi akademisyeni Ankara Üniversitesi’nde yer alan Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı kadrosunda yer almaktadır.

Halk/yetişkin eğitimi alanından gelen akademisyenin görev aldığı bir diğer üniversite ise Bartın Üniversitesi’dir. Bir Doçent, bir Doktor öğretim görevlisi ve bir Araştırma Görevlisi olmak üzere görev alan üç kişi arasından bir doçent halk/yetişkin eğitimi alanında doktora yapmıştır (Bartın Üniversitesi, 2022).

Kocaeli ve Sakarya Üniversitelerinin akademik kadrosunun alan dışından olduğu görülmektedir (Kocaeli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, 2022) 2019 yılından itibaren yüksek lisans dereceleri verilmeye başlanan bu iki üniversitenin akademik kadrosunda yer alan iki akademisyenin yüksek lisans ya da doktora eğitimi halk/yetişkin eğitimi alanında değildir.

Yetişkin Eğitimi Programı olarak yüksek lisans ve doktora eğitimlerini sürdüren Boğaziçi Üniversitesi yapılanması farklıdır. Eğitim Bilimleri Bölümü akademisyenlerinin yürüttüğü lisansüstü eğitimlerde alana tanımlanmış akademisyen görülmemekle birlikte yetişkin eğitimi alanında doktoralı bir profesör mevcuttur (Boğaziçi Üniversitesi, 2022).

Marmara Üniversitesinde “Halk Eğitimi” programında yetişkin eğitimi alanında doktora ve doçentlik derecesi olan bir profesör, kadrosu farklı bir alanda olmasına rağmen görevlendirme ile buradaki lisansüstü tezleri yürütmektedir (Marmara Üniversitesi, 2022). Görüldüğü gibi üniversitelerde aktif halk/yetişkin eğitimi programları kadrolarında alanda yetişmiş sınırlı sayıda akademisyen tarafından yürütülmektedir.

Bununla birlikte; Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim dalı olan ve kadrosunda toplamda 26 akademisyenin yer aldığı 13 üniversitede sürdürülen eğitim programı bulunmamaktadır. Bu üniversitelerin kadrolarında halk/yetişkin eğitimi alanı mezunlarının değil, eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerinden gelenlerin yer alması dikkat çekmektedir.

### **Halk/Yetişkin Eğitimi Lisans ve Lisansüstü Programları Mezunları ile ilgili Bulgular**

Halk/yetişkin eğitimi alanında lisans, yüksek lisans ve doktora mezunları ile ilgili sayısal durumun yer aldığı bu bölümde doktora mezunlarının bazı özelliklerinin yanı sıra doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı da yer almaktadır.

#### ***Halk/Yetişkin Eğitimi Lisans Programı Mezunları***

Halk/yetişkin eğitimi alanında lisans programı sadece “Halk Eğitimi” adı altında ve iki üniversitede yürütülmüştür. Lisans eğitiminin Ankara Üniversitesi’nden ilk mezunlarını 1973 yılından son mezunlarını ise 2002 yılında verdiği yıla kadar 107 kız, 131 erkek olmak üzere toplamda 238 kişi “Halk Eğitimi” alanında lisans eğitimi almıştır (Miser, 2016). Marmara Üniversitesi lisans mezunları sayısı ise görüşmeler sonucunda en az 100 kişi olarak belirlenmiştir. Halen üniversitelerde halk/yetişkin eğitimi lisans programları bulunmamaktadır.

***Halk/Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans Programı Mezunları*** Halk/yetişkin eğitimi yüksek lisans programı mezunlarının üniversitelere göre dağılımı ise aşağıda yer almaktadır (Tablo 5):

**Tablo 5. Halk/Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans Mezunlarının Üniversitelere Göre Dağılımı -Haziran 2022**

Üniversite Adı	Yüksek Lisans Sayı		
	Tezli	Tezsiz	Toplam
Ankara	133	136	269



Bartın	49	79	128
Boğaziçi	79		79
Kocaeli	11		11
Marmara	43		43
Sakarya	17		17
Toplam	332	215	547

Tablo 5'te görüldüğü üzere lisansüstü programı olan altı üniversiteden Haziran 2022 itibariyle tezli yüksek lisans mezun sayısı 332'dir. Ankara Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi'nde tezsiz yüksek lisans programı da bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi'nde ilk tezsiz yüksek lisans 2002 yılında, Bartın Üniversitesi'nde ise 2015 yılında yapılmıştır ve 2022 Haziran itibariyle toplamda 215 kişi tezsiz yüksek lisanstan mezun durumdadır. Halk/yetişkin eğitimi alanında yapılan toplam yüksek lisans tezi ise 547 olarak görülmektedir.

#### ***Halk/Yetişkin Eğitimi Doktora Programı Mezunları***

Tablo 6'da halk/yetişkin eğitiminde doktora yapanların mezun oldukları üniversite, cinsiyet ve mevcut görev alanlarına göre dağılımı yer almaktadır. Tabloda ayrıca üniversitede görevli olanların hangi akademik alanda kadrolu oldukları da görülebilir.

#### **Tablo 6. Halk/Yetişkin Eğitimi Doktora Mezunlarının Bazı Özelliklere Göre Dağılımı - Haziran 2022**

Durum	Özellikler	Sayı
Üniversite Adı	Ankara	50
	Boğaziçi	24
Cinsiyet	Kadın	53
	Erkek	21
Görev alanları	Üniversite	47
	Milli Eğitim Bakanlığı	6
	Sivil Toplum Kuruluşu	1
	Kamu Kurumları	5
	Özel Kurum/Kuruluş	4
	Yerel Yönetim	2
	Yurt Dışı	4
	Bilinmeyen	5
Üniversitede Görevli olanların Akademik Alanları	Eğitim Bilimleri	19
	Yabancı Diller	11
	Temel Eğitim	4
	Sağlık/Sosyal Hizmet/sosyoloji	5
	Kamu Yönetimi/Siyaset Bilimi	2
	Tıp/Sağlık Eğitimi	2
	Diğer	4

Tablo 6' da görüldüğü üzere; halk /yetişkin eğitimi alanında doktora düzeyinde lisansüstü eğitim sürdüren Ankara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi'nde 1983- Haziran 2022 yılları arasında toplamda 53 kadın, 21 erkek olmak üzere 74 kişi mezun olmuştur.

Görüşmeler sonucu Boğaziçi Üniversitesi yetişkin eğitimi doktora programında 1989 yılında çalışmasını tamamlayan Pakistan Yeni Delhi Üniversitesi'nden gelen bir kişi olduğu öğrenilmiş ve toplam sayıya dahil edilmiştir. Ayrıca Ankara ve Boğaziçi Üniversiteleri halk/yetişkin eğitimi programına kayıtlı olup, doktora çalışması için yurtdışına gönderilen ve mezun olan iki kişi de kayıtlı oldukları üniversitelerin sayısına dahil edilmiştir.

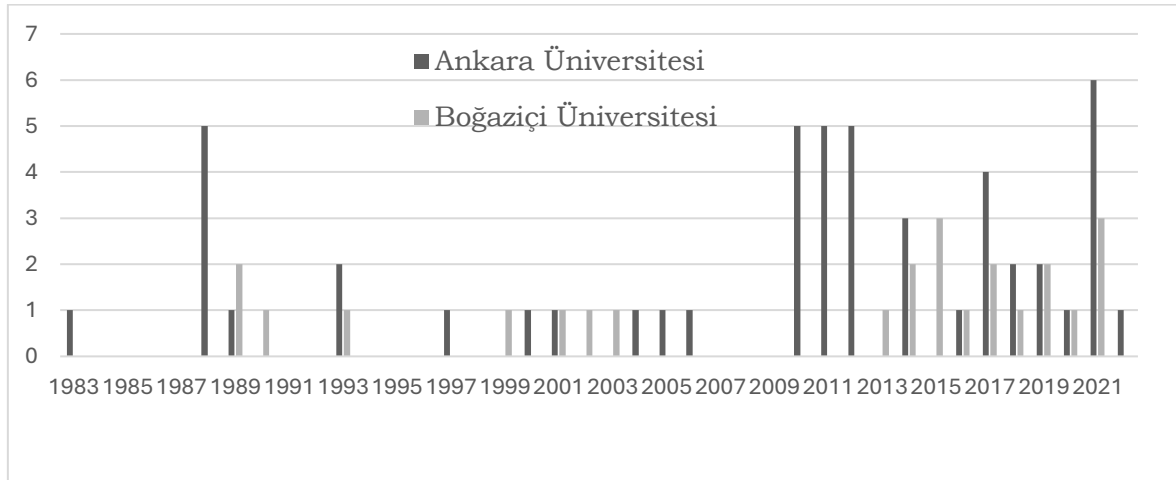
Doktora programlarından mezun olan toplam 74 kişi içerisinde 47 kişi ile çoğunluk üniversitelerde görev almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığında görev alan altı kişi içerisinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nde üç kişi yer almaktadır. Farklı kamu kurum ve kuruluşlarında görev alan beş kişi dışında özel sektörde eğitim ve eğitim dışı alanlarda çalışanlar bulunmaktadır. Yerel yönetimlerde ve sivil toplum kuruluşunda halk/yetişkin eğitimi çalışmaları içinde olanlar da tabloda gösterilmektedir. Görev alanı üniversiteler olan 47 kişinin akademik alanlarını çoğunlukla eğitim bilimleri oluşturmaktadır.

Temel eğitim sınıflaması içeriği sınıf öğretmenliği, okul öncesi, fen ve matematik öğretmenliği gibi alanlardan oluşmaktadır. Sağlık hizmetleri, sağlık yönetimi, sosyal hizmet, ebelik ile ilgili alanda ise beş kişi görev almaktadır.

Eğitim bilimleri sınıflamasının içeriği, halk/yetişkin eğitimi alanının yanı sıra eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi alanlarda çalışanlardan oluşmaktadır. Eğitim bilimleri içerisinde değerlendirilen 19 kişiden sadece sekiz kişi halk/yetişkin eğitimi alanında akademik kadrolarda yer almıştır. Ancak emekli olan ya da farklı nedenlerle ayrılanlardan sonra mevcut akademik kadrolarda halk/yetişkin eğitimi alanı yalnızca altı akademisyen ile temsil edilmektedir.

Halk/ yetişkin eğitimi doktora tezlerinin yıllara ve üniversitelere göre dağılımı ise aşağıda Grafik 1’de gösterilmektedir:

**Grafik 1. Halk/Yetişkin Eğitimi Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı- Haziran 2022**



*Kaynak: (Yıldız, 2002; YÖK Tez Merkezi, 2022)*

Grafik 1’de görüldüğü üzere halk/yetişkin eğitimi alanında ilk doktora tezi 1983 yılında Ankara Üniversitesi’ndedir. 1983 yılındaki ilk doktoradan beş yıl sonra 1988 yılında ve hepsi Ankara Üniversitesi’nde olmak üzere beş doktora tezi bulunmaktadır. 1989 yılı itibariyle Boğaziçi Üniversitesi’nde de başlayan doktora tezleri yıllara göre düzensiz bir dağılım göstermektedir.

2006-2010 yılları arasında geçen dört yıl süresince hiç doktora tezi olmadığı ancak daha sonraki yıllarda kesintisiz tezlerin olduğu görülmektedir. Boğaziçi Üniversitesi’nde 2003 yılındaki bir doktoradan sonra 2013 yılına kadar on yıl

boyunca doktora tezi bulunmamaktadır. Dokuz doktora ile en yüksek sayıda tez, 2021 yılındadır.

1997 ve 1999 yıllarındaki doktora tezleri yurtdışı üniversitelerin yetişkin eğitimi programlarından mezun olanlardan oluşmaktadır.

## **Halk/Yetişkin Eğitimi Doktora Mezunlarının Kurumsallaşma Durumuna İlişkin Görüş, Düşünce ve Deneyimleri**

Halk/yetişkin eğitimi alanının yukarda resmedilen akademik yapılanması ve kurumsallaşma durumuna ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular bu çalışmada altı başlık altında değerlendirilmiştir.

### **1. Halk/Yetişkin Eğitimi Alanının Adlandırılması**

Halk/yetişkin eğitimi alanının adlandırılmasına ve alandaki kavramsal değişim ve dönüşümün nedenlerine yönelik iki farklı bakış açısı olduğu söylenebilir. Birincisi, bu kavramsal farklılıkların siyasi bir yönü olduğu düşüncesidir. İkincisi ise, alan adlandırılmasındaki tarihsel süreçte yaşanan değişimlerin olağan karşılanması gerektiğidir. Halk/yetişkin eğitimi alanının farklı kavramlarla adlandırılmasını olumsuz olarak değerlendiren bu görüşlerle kavramlardaki değişimin bir perspektif dönüşümü ve paradigma değişikliğinin göstergesi olduğu vurgulanmaktadır. Yıldız (2018), 1980 sonrası sermayenin kontrolü altında şekillenen neoliberal eğitim politikalarının etkisiyle yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme kavramının ön plana çıktığını halk eğitimi kavramının ise unutulmaya yüz tuttuğunu açıklamaktadır. Aynı şekilde Bağcı da (2015) MEB içindeki yapılanmada görülen değişikliklerin sadece bir tabela değişikliği olmadığını vurgulamaktadır. 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü adıyla MEB içinde kurumlaşan halk/yetişkin eğitimi alanı daha sonraki yıllarda Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 2011 yılındaki Kanun Hükmünde Kararname ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir ( MEB, 2018). Halk/yetişkin eğitimi alan adlandırılmasındaki değişimlerin normal olduğunu düşünen ikinci görüşe göre ise bu değişimler kaçınılmazdır.

Her ne kadar kavramsal değişiklikler zenginlik ve kaçınılmaz olarak görülse de bu durumun karmaşaya yol açtığı da vurgulanmaktadır. Katılımcılar alanın zaman içerisinde değişen kavramlarla üniversite sistemi içerisinde yer almasının alanı görünmez kıldığını, tanınırlığını azalttığını ve kurulan bağı zayıflattığını ifade etmektedirler.

Alan adlandırılmasında tarihsel süreçte yaşanan değişimler alanda çalışanlar için de karışıklık yaratmaktadır. Programda kayıtlı öğrenciler çoğu zaman hangi alanda eğitim gördüklerini tanımlamakta zorlanmaktadır. Bugün dahi doktora mezunlarının tez kapaklarına bakıldığında aynı yıl mezun olanlar arasında bölüm, ana bilim dalı ve program

olarak farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu farklılıkların öğrenci ödevlerinde dahi görünür olduğu D14'ün ifadesinde yer almaktadır. Alan adı ve akademik yapılanmadaki farklılıklar araştırmacılar için alanda yapılan araştırmalara ulaşımı da zorlaştırmaktadır.

Katılımcılara göre akademik olarak farklı adlandırmalar alanın bilimsel yayınları, birikimi yanında akademik kadrosunu da olumsuz etkilemektedir. Bu durumun halk eğitimi ya da yetişkin eğitimi olarak kabul edilen geleneğinin oluşmasını engellediği ve alan dışına müdahaleyi açık hale getirdiği ifade edilmektedir:

...Bugün mesela değerlendirdiğim makalede art arda yazılan iki cümlede birisinde Hayat Boyu Öğrenme olarak geçiyor birisinde Yaşam Boyu Öğrenme olarak geçiyor çok yorucu da bir şey ....(D4).

...Şöyle hatta bizim alan disiplinler arası bir alan ama bu isim değişikliği ile beraber herkes hayat boyu öğrenmeci oldu. Hayat boyu öğrenme. Çünkü herkes... yapıyor bir şekilde (D14).

Halk eğitimi diye.. bölüm yapıldığı zaman burada çalışanların da halk eğitimi lisans, yüksek lisans ilişkisini daha çok görüyorduk. Adı hayat boyu öğrenme olduğu zaman bu farklı bir disiplin olmaktan çıktı başka alanların da bir anlamda istilasına uğradı, uğramasına neden oldu yani halk eğitimi iken evet yüksek lisans ve doktoranızı buradan yapmalı, doçentliğinizi buradan almalıydınız, ama bölüm adı hayat boyu öğrenme diye başlayan bir şekilde kurduğunuz zaman buna diğer alanların müdahalesi olması...yaşam boyu öğrenme kavramı çok geniş bir kavram. O nedenle diğerlerinin bu sürece dahil olmasını zımnen kolaylaştırıyor (D1).

Yetişkin eğitimi terimlerinin farklı kullanılmasının amaç ve görevleriyle ilgili kargaşayı artırdığını ifade eden Lowe (1985: 20), bu durumun akademik çalışma alanında da farklı anlamlara geldiğini belirtmektedir.

Görüşmelerde kavramsal durumdaki bu değişken durumun uygulama alanlarına da yansıdığını ve hem alan mezunlarının profesyonellik tanımlarını ve tanınırlığını hem de bunların sonucunda meslekleşme durumunu olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Hem bir uygulama alanı hem de bilim dalı olarak zaman içerisinde farklı adlandırılmak, alanın dildeki anlamını da farklılaştırmıştır.

### **Halk/Yetişkin Eğitimi Alanında Lisans Eğitimi**

Türkiye'de üniversite sistemi içinde halk/yetişkin eğitimi alanına ilişkin lisans programları yer almadığı gibi mesleğe başlamada gerekli olan yasal düzenleme de mevcut değildir. Halk/yetişkin eğitimi alanının bilimsel bilgisiyle yapılması gereken görevler örgün eğitim için yetişenler aracılığıyla yerine getirilmektedir (Uysal ve Yıldız, 2006).

Lisans programının olmaması kendine ait yöntem-teknipleri, hedef kitlesi ve yaygın çalışma alanları olan bir alanın göz ardı edilmesi anlamına geldiği ve hem akademik gelişim hem de

meslekleşme açısından gerekli olduğu ifadelerde yer almaktadır.

Lisans programları bir alanın üniversite sistemi içindeki yerini, geleceğe dair beklentilerini ve alandaki akademik personel yetiştirilmesinden bölüme ayrılan kaynaklara kadar etkilemektedir.

Eğitim fakültelerinde sadece bir dönemlik dersle yer alması ya da lisansüstü eğitimle sınırlı olması alanın gelişimi için yeterli olmamaktadır. Yaygın lisans bölümlerinin olmasının hem kadro sorununun çözümünde hem de alanın akademisyen ihtiyacının giderilmesinde etkili olacağı belirtilmektedir.

Ancak tüm bu gereklilikleri ifade etmekle beraber katılımcılar lisans programları konusunda bazı çekinceler de taşımaktadırlar. Öncelikle mezunların istihdam sorununa yönelik bir planlama yapılmadığı sürece lisans eğitime uzak durduklarını ifade etmektedirler.

İstihdam sorunu dışında katılımcıların bir diğer çekincesi de açılan programlarda yer alacak akademisyen kadrosunun alan dışı olma olasılığını yüksek görmeleridir. Halk/yetişkin eğitiminin toplumsal yarar esaslı yaklaşımını içermeyen lisans programlarının alanı güçlendirmek yerine zayıflatacağını düşünmektedirler.

...bölüm açılacaksa bir yerde gerçekten bu alanda yetişmiş kişilerin öncülük etmesiyle açılan bir bölüm olmalı diye düşünüyorum (D1).

Yetişkin eğitimi alanında doktora yapmamış, yetişkin eğitimi alanında doçent olmamış kişileri oraya doldurarak orada lisans programı açma riski var mı, evet var. Öyle bir şey olursa bu yetişkin eğitimi alanına çok büyük zarar verir, daha kötüye gideriz daha geriye gideriz ama bu koşulları sağlayarak ilk etapta bir kaç üniversiteden başlayıp giderek yaygınlaşabilir bu ama bu risk var mı var. Bu riski manipüle ederek bu riski minimize ederek bu alana ilgili lisans açılabilir. ....(D19).

Bu çekinceler nedeniyle lisans programlarının ya gerçekçi bir planlamayla sınırlı üniversitede ya da YÖK ile diyalog içinde farklı bir formülle yapılandırılabilceğini, bunun geçmişte örnekleri olduğu da ifade edilmektedir.

Diğer taraftan bazı katılımcılar halk/yetişkin eğitimi alanında lisans programları yerine lisansüstü programların olmasını daha fazla önemsediklerini ifade etmektedirler. Bazıları ifadelerinde halk/yetişkin eğitimi alanının lisansüstü programlarının farklı disiplinlere açık olmasının çok önemli olduğunu, farklı alanlarda yetişkin eğitimi yeterliliklerinin lisansüstü eğitimle kazandırılmasının mümkün olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca dünya örneklerinde de çoğunluk lisanstan ziyade lisansüstü ve sertifika programları olduğunu ifade etmişlerdir:

..lisansüstü eğitim düzeyinde yapıldığı zaman çok farklı alanlardan gelen öğrencileri yetişkin eğitimi halk eğitimi yeterliliklerini kazandırabiliyor. Örneğin bölümümüzde tıp eğitiminden

sağlık eğitimine, mühendislikten çok çok farklı alanlardan gelenler var ve bu programlardan ciddi bir şekilde kendi kurumsal hizmetlerini yerine getirerek eğitimci olarak yararlı oluyor. O nedenle lisansüstü eğitimin en azında yüksek lisans düzeyinde eğitimin her kuruma açılmasına farklı alanlara açılmasına olanak tanıyor (D1).

Şimdi bu konuda dünya örneklerine bakıp konuşmak isterim. Dünyada lisans eğitimi olan da var üniversitelerde fakat büyük çoğunluğu master düzeyinde yapıyor. Şimdi bunun sebeplerinden biri yetişkin eğitimi hiç bir zaman tek başına bir alan değildir, uygulamada bile mutlaka ekip gerekir. Yani içinde psikoloğu, sosyoloğu olması gerekir yani bir aile eğitimi uyguluyorsan hem yetişkin eğitimci hem okul öncesi eğitimci hem psikolog hem psikolojik danışman ve rehberlik gerekir. Yani böyle birliktedir. Yetişkin eğitimi doğası gereği çoklu bir alan olduğu için .....Onun için illa şart değil lisans olması (D9).

...yetiştirmenin birçok yolu var. İlla lisanstan yetiştirmeyebilirsin...(D12).

Bu ifadelerle göre mutlak lisans programı halk/yetişkin eğitimci yetiştirmede gerekli değildir. Alanın disiplinler arası eğitime uygun koşulları farklı meslek gruplarına da halk/yetişkin eğitimi uzmanlığı sağlamaktadır. Ayrıca lisansüstü eğitim ve sertifika programları sunan dünya örneklerinin incelenmesi gerektiği de ifadelerde yer almaktadır.

## 2. Halk/Yetişkin Eğitimi Alanında Araştırmalar

Akademik bir alanın gelişmişlik göstergelerinden biri de o alanda yapılan araştırmaların nicelik ve nitelik olarak düzeyi ile ilgilidir (Yıldız, 2004).

Alanda yapılan araştırmalarla ilgili olarak en çok kaynak yaratma ve mali destek yetersizliği sorununun varlığı dikkat çekmektedir:

.....Araştırmalar için belli kaynak gerekiyor. O zaman araştırmaları şöyle de sınırlayabiliyor. Kendi maddi olanaklarıyla bir tez yapacaksın bunun kapsamını vs. belirlerken her şeyi bir arada düşünüyorsun. O nedenle araştırmaların daha geniş çaplı desteklenmesini bir ihtiyaç olduğunu açıkçası düşünüyorum. Temel fonlama yani araştırmanın bir maliyeti var ve bu maliyetin karşılanması genelde lisansüstü öğrencilerin kendi özverili çabaları içinde gerçekleşiyor... Kaynak yaratma konusunda kısmen sıkıntı çektiğimizi söyleyebiliriz (D1).

Türkiye de ileri araştırmaları şey yapacak fonlar, kamu desteği çok zayıf ne yazık ki. Bursluluk sistemi maalesef yine öyle hiç yok değil belki ama çok cılız dolayısıyla bu alanda çalışmak isteyenleri de çok özendirici yollar da yok. zaten lisansüstü eğitime gelen öğrenciler, katılımcılar büyük ölçüde çalışıyor oluyorlar. Dolayısıyla daha özgürce ve daha rahatça çalışabilecekleri maddi koşullar ne yazık ki hiç yok. Çok değil hiç yok neredeyse. Bu çok önemli bir kısıtlama oluşturuyor tabi (D12).

Halk/yetişkin eğitimi alanında yapılan araştırmalarda kaynak yaratma sorunu tarihsel süreçte ve yapılan toplantılarda sıklıkla gündem olmuş bir durumdur. Araştırmalarla ilgili bir diğer sıkıntının da yine finansman kaynaklı etki ile çok az sayıda araştırma yapılıyor olması

## Akademik Alanda Halk/Yetişkin Eğitiminin Kurumsallaşması

ve bunların da proje bazlı araştırmalar olmasıdır. Katılımcılara göre araştırmalarla ilgili diğer bir sorun da araştırma geleneğini oluşturamamak ve halk/yetişkin eğitimi alanının Avrupa Birliği projelerine terkedilmesidir:

...araştırma geleneği 1980'li yıllardan sonra yani bu AB proje bağlamına çok sıkıştırıldı ve o beklentilerle çok da fazla bir şey olmuyor yani. Siz bir araştırma yaparsanız ona bir fon sağlayacaksınız vs. işte hani Avrupa birliği fonlarına falan başvurmanız gerekiyor. Halk eğitimi meselesi bir proje anlayışı çerçevesine indirildi. Projeler de daha çok AB'nin fonlandığı projeler ki bunun çok olumlu sonuçları olduğunu düşünüyorum. Yani birçok araştırma var aslında yetişkin eğitimi alanı ile ilişkili AB fonladığı araştırmalar. Hani bunları araştırılabilir ne yapıyorlar dediğimiz zaman bile bir veri bulamıyoruz (D1).

Ayrıca araştırmalarda izin sorunu ve bakanlık verilerine ulaşma sorunları da yaşanmaktadır:

... doğrudan bakanlıkta anlamlı bir araştırma yapmak için bakanlığın verilerini kullanmak çok zor. O uygulama alanına müdahale ediyor. Nitekim kullanılacak araçlara kadar müdahale ediyor tabii bunlar büyük kısıtlar yaratıyor (D12).

...bakanlıktan araştırma izni alma konusunda istatistik sağlama konusunda çok fazla sıkıntı çekiyoruz (D1).

Araştırmalarla ilgili bir diğer sorun araştırma konuları ile ilgilidir. Bazı konularda yığılma olduğu bazı konuların birbirinin tekrarı olduğu, bazı konularda ise hiç araştırma yapılmadığı ifade edilmektedir:

bizim alanda katılımı ilgili ciddi bir yığılma var. Katılma çalışmalarıyla ilgili, sokak çocuklarının işte az çok doğrudan bizim alanla ilgili olmasa da yani eleştirel bir çalışma olması bakımından kıymetli ama o konuyla dolaylı olan da çok fazla çalışma var, yığılma aslında en çok bu alanlarda..HEM'lerde yapılan çalışmalara bakıyorum onlarında bir çoğu doğrudan katılma üzerine işte...hangi motivasyonda katılıyorlar hangi programları daha ağırlık veriyorlar...(D4).

....Bunlar çok değerli çalışmalar ancak özellikle bizim ülkemizde sanırım alanın teorik olarak gelişimine yönelik pek bir çalışma yok, yani evet, Türkiye'de çok bu alanda yapılan çalışmalar var. Yetişkin eğitimi alanında güzel bir tarihçemiz var ama akademik çalışmaların biraz daha farklılaşması gerekebilir diye hissediyorum. Daha fazla kuramsal çalışma olabilir, deneysel çalışmalar olabilir.... Bu şekilde alanın daha iyi belirlenmesi söz konusu olabilir (D13).

Araştırma konuları ile ilgili bir başka sorun ise yapılan araştırmaların doğrudan halk/yetişkin eğitimi alanı ile ilgisi olmamasıdır.



...bazen yetişkin eğitimindeki konular yetişkin eğitiminin temel konusu olmayabiliyor...hatta Mevlana gibi burası da hani gelen kendi konusunu farklı bir alanda da olsa yapıp gidebiliyor. Tezler yetişkin eğitim alanı içerisinde olsun istiyorum ama ister istemez zaman zaman bizim alanının çerçevesinde... yapılması çok daha belki uygun olmayan tezler de çıkabiliyor, çünkü bölümümüzdeki hocalarımız da farklı alanlardan olabiliyorlar, ilgi alanları farklı olabiliyor, öğrencileri farklı yönlendirebiliyorlar, yani tüm master ve doktora öğrencilerinin yetişkin eğitimi alanından gelmiş kişiler danışmanlığını yapamıyor. Yani onun için çok bu konuda bir şey söylemeye de çok fazla hakkım var mı onu da bilemiyorum açıkçası bir taraftan gerçekten sayımız az, öğrenci ilgileri de farklı olabiliyor (D3).

Halk/yetişkin eğitimi araştırmalarında araştırma yöntemleri konusunda da çeşitli sorunlar yaşanmaktadır:

...genel olarak yetişkin eğitiminde yapılan tezlerin yöntemsel olarak daha iyi olması gerektiğini düşünüyorum. o tabii ki bir yöntem bilimcilik, Freire'nin tarif ettiği yöntemcilik, bilimcilik anlamında nesnellik değil, çok da nitel araştırmalarda kullanılarak, nitel araştırmanın çeşitli yöntemlerini kullanarak biraz yöntem becerimizin artması, güçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.... konudan ziyade yöntem olarak daha güçlenmesi gerektiğini düşünüyorum yetişkin eğitimi tezlerinin...(D6).

...biraz hani bu alanda da diyebilirim genel olarak bir yöntem, araştırma yöntemleri üzerine biraz daha geliştirici, zenginleştirici daha farklı yöntemleri devreye sokan daha farklı, biraz daha böyle bilimsel eksiklik olduğunu, kapatılması gereken bilimsel açık olduğunu düşünüyorum. Yöntem, araştırma yöntemleri aslında biraz daha bir eksik görüyorum ... ben kendim de içinden geçtiğim o tedrisatta öyle diyeyim. Bu yöntemler açısından biraz daha zenginleştirmek derinleştirmek önemli olabilir (D16).

İfadelerde de görüldüğü üzere alanda yapılan akademik çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmaların kuram ve uygulama bağının kurulması ve araştırma yöntemlerinde çeşitlilik sağlanması önemli görülmektedir.

### **Halk/Yetişkin Eğitimi Alanında Doçentlik**

Alanın akademik kurumsallaşmasında doçentlik alan belirlemeleri de önemli bir sorundur. Ülkemizde 1983 yılında Üniversitelerarası Kurul 16 bilim dalının eğitim bilimlerince doçentlik bilim dalı olmasına karar vermiştir ve bunlardan biri de “Halk Eğitimi”dir (Tezcan, 2011: 86). YÖK tarafından lisans programı kaldırıldığında halk/yetişkin eğitiminde doçentlik alanları da kaldırılmıştır. 1998 yılında ise “Eğitim Bilimleri” doçentlik alanı içine “Halk Eğitimi” de katılmıştır. Yükseköğretim sistemi içerisinde 2016 yılından itibaren, Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) doçentlik alanı olarak, “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” temel alanı Eğitim Bilimleri Bilim alanı içinde “Yetişkin Eğitimi” ve “Hayat Boyu Öğrenme” olarak iki ayrı doçentlik başvuru alanı belirlenmiştir (ÜAK, 2022). Uysal’a (2018) göre, u durum yaşam boyu eğitim anlayışından uzaklaşmışlığının göstergesidir. Çünkü hayat boyu öğrenme eğitimsel bir yaklaşımdır; bağımsız bir bilim alanı değildir. Halk/yetişkin

-----

eğitimi alanında kariyer yapmanın geleneği oluşmuşken hayat boyu eğitim ya da hayat boyu öğrenme gibi bilim alanı olmayan yaklaşımlar sonucu yaşanan belirsiz durum alanın akademik özerkliğine ve bilimsel yaklaşıma uygun değildir (Uysal, 2018).

Halk/yetişkin eğitiminde doktora öğrenimi görenler, bilhassa alanda akademik çalışmalar yapanlar, doçentlik alan belirlemelerindeki bu duruma ilişkin yaşadıkları sorunları ve alanın geleceğine yönelik kaygılarını, tepkilerini dile getirmişlerdir.

Halk/yetişkin eğitimi alanında “hayat boyu öğrenme” adıyla doçentlik alanının sınırları belirsiz bu içeriğinin farklı alanlara kadro yaratma amacı taşıdığı düşünölmektedir. Buna ilave olarak katılımcıların, halk/yetişkin eğitimine ilişkin hiçbir çalışması olmayan kişilerin bu alanda doçentlik kadrosu alacağına yönelik endişeleri ifadelerinde yer almaktadır:

... hayat boyuna baktığım zaman şöyle bir şey görüyorum. Farklı alanlardan farklı kişiler. Yani teknolojiden, yok yabancı dillerden bir şey. Bizim de akademide şöyle bir sıkıntımız var, yani bu bir problem (D9).

...senin yüksek lisansın yetişkin eğitiminden mi? Doktoran yetişkin eğitiminden mi? yetişkin eğitimi ile ilgili ne yazmışsın? Yok. sen ne diye doçentlik diye buraya geliyorsun. ... herkes kendini yetişkin eğitimci sayıyor. yaşam boyu öğrenme bizim alanımız diyor PDR'ciler.. dedim nerden sizin alanınız oluyor. Bu doçentlik alanı dedim ayrı bir doçentlik alanı. Siz nerdesiniz biz neredeyiz, ha siz bazı çalışmalarınızı yaşam boyu öğrenme perspektifine göre yeniden reforma tabi tutabilirsiniz...bizim alana gelirsiniz bilmem ne ama bu alan sizin alanınız değil dedim yani bu alanın sahipleri var Türkiye'de (D19).

Bu gelişmeyle beraber... çünkü bu doçentlik mevzusunda da çok net bir şekilde ortaya çıktı ki. Birçok farklı alanda ve bu alanda hiç çalışmamış yani buraya değip geçmeyen birisi de çok rahatlıkla bu alandan doçentlik alabilir. .Ama bir başka alandan alamazsınız. Bu alandan çıkıp da mesela ben eğitim bilimciyim diye eğitim programları bölümüne doçentlik için başvuramazsınız ama bu alan ne yazık ki hayat boyu öğrenmeyi bu biçimde kullanılmak için yani ara tampon bir şey alan olarak üniversiteler buraya rağbet ediyor, öyle görünüyor (D12).

Bu ifadelerde de açıkça göröldüğü üzere doçentlik ile ilgili alınan bu kararın hiçbir bilimsel açıklaması yoktur. Halk/yetişkin eğitiminde yüksek lisans, doktora yapmadığı gibi bu alanda hiçbir bilimsel çalışması olmayan kişilere kadro yaratmayı açıkça hedefleyen bu karar halk/yetişkin eğitimi alanının üniversitedeki varlığını tehlikeye atacaktır. Halk/yetişkin eğitimi alanının kadro ve araştırma alanlarını başka disiplinlere açık hale getiren bu karar, alanın asıl bilimsel çalışması içinde bulunan akademik personeli için kadro sıkıntısı yaratacaktır.

Alanın gelişmesi ve kurumsallaşmasına katkıdan ziyade bu durum alanın halk eğitimi felsefesini de görünmez kılan bir sonuca yol açacaktır. Doçentlikte iki farklı anahtar kelime olması kavram kargaşasına neden olmaktadır. Alana dair çalışma yapanlar doçentlik

dosyası oluşturmada karışıklık yaşamaktadır. Hayat Boyu Öğrenme doçentlik alanının olması alana dair çalışması olmayan alan dışı kişilerin bu alanda doçentlik dosyası hazırlayıp başvurusuna yol açmaktadır. Doçentlik jürisi oluştururken alan dışı akademisyenler görevlendirilmektedir. Bu durum alanın üniversitede yer alma şeklini belirsizleştirmiştir, adeta yok olmasına neden olacak bir girişimdir.

### 3. Halk/Yetişkin Eğitimi Alanının Akademik Yapılanma ve Kadro Durumu

Halk/yetişkin eğitimi alanında üniversitelerde yaşanan akademik yapılanma ve kadro sorunu sıklıkla vurgulanmıştır. Birçok üniversitenin eğitim fakültelerinde Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı açılması ve buralarda alandan akademisyenlerin yer almaması önemli bir sorun olarak görülmektedir.

...üniversitelerdeki akademik yapılanmaların yetersizliği meselesi en temel sorunlardan birisi. Şimdi bugün hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi adı altında birçok bölüm bulabilirsiniz ama bunların içinde gerçekten halk eğitimi alanında yetişmiş bu alanda doktora yapmış doçentlik yapmış çok az kişi bulabilirsiniz. Halbuki var, yok da değil ama bunlar sizin mezun ettiğiniz halk eğitimi alanında doktora verdiğiniz bir kişi gidiyor farklı bir alanda çalışıyor yani kendi akademik alanına uygun olmayan bir alanda çalışıyor...Yani bizim mezun ettiğimiz kişiler farklı alanlarda çalışıyor farklı alanlardaki kişiler üniversitelerin hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi başlığı .. adı altındaki bölümlerde çalışıyor. Yani akademik yapılanma çok kötü durumda (D1).

...akademide olması gereken insanların olmaması bence en büyük problem bu yani bakıyorsunuz açmışlar bölümü hani nasıl açtıklarını da gerçekten bilmiyorum.

Çünkü YÖK bölüm açma kriterleri var baktığımız zaman mesela bir bölüm açabilmeniz için o alandan mezun insanların olması gerekiyor... (D2).

.... alanda söz sahibi olan kişilerin alandan yani alanda olmaması demeyim ama mesela hayat boyu öğrenme bölümleri kuruldu... ama yetişkin eğitimi alanından kişiler yok oralarda ...(D3).

Üniversite sistemi içinde yaşanan bu kadrolaşma durumunun en çok etkilediği disiplinlerden biri olarak halk/yetişkin eğitimi alanı görülmektedir. Katılımcıların lisansüstü programları yürüten üniversitelerde halk/yetişkin eğitimi alanının kendi akademisyenlerinin sayısının az olması ve yeterli kadro açılmamasının yarattığı sonuçlarla ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Tabi alandan hocalar olmayınca doktora da açılmıyor doğal olarak. Aslında alan mezunu da veriyoruz. ... alandan doktoralı veriyor ama maalesef...(D8).

Yani ciddi bir alanın altını boşaltma, kadro sınırlamaları, verilmemesi, kadro verilmemesi... hani böyle sürekli böyle bir ağaç var belini vuruyorsunuz yani hani onun vuruyorsunuz.. vuruyorsunuz, başka ağaçlar yetiştiriyorsunuz yani oraya böyle güçsüzleştirerek ....(D6).

... Öğretim üyesi sıkıntımız çok fazla şu an alanda. Alan biraz şey kaldı bu konuda çok eksik kaldı öğretim üyesi...potansiyel anlamda bu alanı bir yerlere taşıyacak, Türkiye genelinde yaygınlaşmasını daha da önemli hale gelmesini sağlayacak daha fazla ihtiyacımız var bizim (D14).

Bölüm zor durumda, epey kadro sıkıntısı var. Kadro sıkıntısı peş peşe şeyleri getiriyor zaman içinde. Bir baskı oluşturuyor sürekli. Oradaki var olan insanların iş yüklerini artırıyor, yeni şeyler üzerine çalışmaları engelliyor. İnsanların bir zaman sonra sıkılmalarına, yorulmalarına, enerjilerini tüketmelerine neden oluyor falan. Yani bu problem devam ediyor. Bir süre devam edecek muhtemelen (D16).

Dolayısıyla zaten akademide olmak zor bizim için daha da zor, yani bizde kadro iyice az yani çok çok kısıtlı. Dolayısıyla akademik olarak halk eğitiminde doktora yapmış birinin üniversitede olması kolay değil (D17).

Katılımcıların bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere lisansüstü programlarını aktif olarak sürdüren anabilim dallarında yaşanan kadro sıkıntısı nedeniyle alan mezunları bu alanda çalışmamaktadır. Dolayısıyla mevcut bölümler akademisyen sıkıntısı içerisinde artan iş yükleriyle baş etmek durumunda kalmaktadır. Katılımcılara göre bu durum halk/yetişkin eğitimi disiplininin ihtiyaçlarından ziyade üniversitelerin kendi öznel ihtiyaçları gözetilmesinin sonucudur. Üniversiteler kadro ihtiyaçlarını karşılamak için bu anabilim dallarında istihdam yaratmaktadır. Katılımcılara göre halk/yetişkin eğitiminden lisansüstü çok sayıda mezun olmasına rağmen bu kadrolarda yer bulamamaktadır.

Çok sayıda anabilim dalının açılmasının halk/yetişkin eğitimi alanının ihtiyaçlarına yönelik bir durum olmaktan ziyade üniversitenin kadro sorunlarının çözümünde bir araç olarak kullanılmasıyla ilgilidir.

...üniversitelerdeki kadrolaşma o kadar farklı ki bu alana başka alanlardan sızmalar olabiliyor... ama maalesef yapılanma böyle üniversitelerde.. alan dışı sızmalar oluyor. Böyle olunca da alan gelişmez tabii.....bence işte anabilim dalları açılmıyor. Açılanlarda da alandan olmayan kişilerin yer alması bu alanın gelişmesini engelliyor...(D8).

... daha çok kadro problemlerini çözmek için kadro kaydırmak ve oradaki teknik düzenlemeleri yapmak için kullanılıyor. Yani işte YÖK önermiş hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi diye bir şey var. Bizde de burada kadro sıkışması var. Buraya bir böyle bir şey açalım böyle bir program açalım kadroyu oraya kaydıralım gibi. ...Sayı giderek artıyor aslında açılan programların oralarda çalışanların da işte aslında yetişkin eğitimcisi olmamasının da nedeni de bu herhalde öyle gözüküyor. Disiplinin kendi ihtiyacından kaynaklanan kadrolaşmalar açılan programlar değil bunlar daha çok oralardaki öznel ihtiyaçların ürettiği şeyler programlar ve kadrolar. Orada çok aramıyorlar muhtemelen yetişkin eğitim nedir diye çok bildiklerini de zannetmiyorum yaptıklarını (D16).

...çok ilgisiz yerde ilgisiz öğretim üyeleri ile bu anabilim dalları açılmış ki bunu şu amaçla kullanmışlar; norm kadro diye bir şey uygulamaya çalışıyor ya YÖK, norm kadro uygulamasını delmek için böyle bir anabilim dalı açıyorlar. Bu anabilim dalına hiç öğretim üyesi yok nasıl olsa diye alakasız diğer alanlarda kadro bulamamış öğretim üyelerini buraya dolduruyorlar. ...(D19).

...bölüm açılmasına izin veriliyor ama bölümün içine bakıyorsun kimya mühendisliğinden birileri olabiliyor inanamıyorum yani. Ben nerdeyse bütün üniversitelere CV göndermiş bir insanım. Birçok üniversiteye gönderiyorsunuz ama bir şekilde tercih edilmiyorsunuz yani...(D7).

Kadrolaşmanın bu şekilde gelişmesi, halk/yetişkin eğitimi alanında yapılan araştırmaları ve programlarda açılan dersleri etkilediği gibi halk eğitimi anlayışında da sapmalara yol açacağı düşünülmektedir.

#### 4. Halk/Yetişkin Eğitimi Alanının Geleceği

Her ne kadar tarihsel süreç içinde yaşadığı yapısal değişiklikler üniversite sistemi içinde varlığını belirsizleştirse ve akademik özerkliğini etkilese de alanda öğrenim görenler çoğunlukla geleceğe dair umutlu beklentiler içindedirler:

... Ama tabii ki kürsü olarak halk eğitimi veya yetişkin eğitiminin geleceğinin eğitim fakültesindeki birçok bölüme kıyasla daha parlak ve daha açık olacağını düşünüyorum aslında. Yine de öyle bir iyimserlik var (D15).

Bunun gibi ifadelerde yer alan iyimserlik ve geleceğe dair umut halk/yetişkin eğitimi felsefesini de yansıtmaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası boyutta eğitim eşitsizliklerinin arttığı ve giderek daha fazla kişinin temel eğitim imkanlarından yoksun kaldığı, dezavantajlı kesimlerin çeşitlenerek arttığı neoliberal iklimin tahribatına ancak bir halk eğitimi perspektifi çözüm olacaktır. Sayılan'a (2001) göre, yaşam boyu eğitimin geleceği halk eğitimi yaklaşımının yaygınlaşmasındadır. Halk eğitimi yaklaşımı; eğitimde güvence, herkes için ulaşılabilir eğitim olanakları yanı sıra kitlelerin hakları ve yaşamlarında, hayatlarının ve sorunlarının çözümünde söz sahibi olacakları toplumcu eğitim ve öğretim bakışıyla mümkündür.

Katılımcıların bazıları ise örgütlenme ve dayanışmanın yanında siyasal düzenin de değişmesi ve halk/yetişkin eğitimi alanına önem veren bir siyasal iklimin olması gerektiğini ifade etmektedirler:

-----

Bu aslında bu döneme özgü bir daha etkili bir biçim olduğunu düşünüyorum. Sosyal örgütlenme düzeyinin. Bunu devam ettirdiği sürece genel koşullar toplumsal siyasal kültürel sosyal ekonomik meseleler de dönüştükçe Türkiye de bölümün de bunun üzerinden inşa edilmesi mümkün olabilir gelecekte (D16).

Türkiye'ye dağılan bu doktoralı, doçent ya da profesör olan gerçek yetişkin eğitimcilerin bağlarını koparmaması lazım birbiriyle.... gerektiği zaman bazı alanlarda güçlerimizi birleştirmemiz lazım... yani iki ya da üç üniversitede eğer yetişkin eğitimi alanında lisans ve lisansüstü programlar açılmaya başlanırsa toparlanır. İşte bu konuda bizim bağlantılarımızı koparmamamız lazım. Aslında bizim altyapımız var, derneğimiz var. dergimiz de var....yetişkin eğitimi Türkiye'de hak ettiği yere getirmek için gerekli olan altyapımız ve nitelikli yetişkin eğitimcilerimiz mevcut. Aslında nicelik olarak çok fazla değil ama nitelik olarak yüksek insan gücümüz var yani bu alanda. Uzmanlarımız da var...bunun için tabii siyasi bir dönüşüm de gerekiyor yani (D19).

D19'un yukarıda yer alan sözlerinde, alanın Türkiye'de hak ettiği yerde olması için gerekli olan altyapının mevcut olduğu yer almaktadır. Bunun için az da olsa alanda yetişmiş nitelikli insan gücünün olduğunu, derneğin ve derginin olmasının bu gücü artırdığını vurgulamıştır. 2011 yılında kurulan Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Eğitimcileri Derneği (YETED) akademik dayanışma ve alanın sorunlarına karşı örgütlü davranış geliştirebilmek amacıyla kurulmuş (Alica, 2018) ve birçok sempozyum ve çalıştay düzenlemiştir. Türkiye'de halk/yetişkin eğitimi alanında akademik nitelikli ilk dergi olan "Yetişkin Eğitimi Dergisi", YETED bünyesinde, Mayıs ve Haziran aylarında olmak üzere yılda iki kez dijital ortamda çıkan hakemli bir dergidir. İlk sayısı Mayıs 2018'de çıkan derginin amacı alanın akademik çalışmalarını paylaşabilmek, görünürlüğü artırmak, yapılan yayınları uygulamaya yansıtılabilmektir.

Derneğin alan mezunlarını bir arada tutan çatı olma amacını destekleyen görüşler, alan çalışanlarının örgütlü olmasını büyük güç olarak görmektedirler.

Gerçek yetişkin eğitimci diye tanımladığı alandan yetişmiş eğitimcilerin dört bir yana dağılmış halde olsalar da iletişimi koparmamaları ve güçleri birleştirmek için dayanışma içinde olması gerektiğinin altı çizilmiştir. Halk/yetişkin eğitimi alanının içinde bulunduğu bu dönüşüme karşı D11, örgütlenmenin önemine dikkat çekmekte ve bunun için de bu dönüşüme daha fazla kişinin karşı çıkacağı zeminlerin oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca yetişkin eğitiminin yeniden tanımlanan bir kavram içinde şekillendiğini dolayısıyla bu yapının içinde gerçek yetişkin eğitimcilere yer olmadığını vurgulamaktadır.

Halk eğitimi geleneğinin esasını; dini dogmalara karşı ilerlemeyi, cehalete karşı aydınlanmayı savunan laik ve aydınlanmacı yön oluşturmaktadır (Yıldız, 2021b). Dolayısıyla kurumsallaşma durumunu; yetişkin eğitiminde piyasanın taleplerine iş gücü yetiştiren,

insanı ekonomik rekabeti artırmada ekonominin bir girdisine dönüştüren insan kaynağı yaklaşımı yanında eşitlik, adalet ve eleştirel eğitimin halk eğitimi anlayışı (Bağcı, 2018, 2019) arasında bir çizgide değerlendirmek gerekmektedir. Bu bakış, hangi halk/yetişkin eğitimi yaklaşımının kurumsallaşması gerektiği üzerine düşünmeyi gerektirmektedir. Katılımcıların görüşmeler sırasında sık sık vurguladıkları perspektif farkı D16'nın açıklamalarında da yer almaktadır:

...iki damar var diyebiliriz yetişkin eğitimi alanında. Bir tanesi bu insan kaynakları yaklaşımı diyebileceğimiz bir şey. ..Bu aslında popülerleşen şey bu dünyada, yaygınlık kazanan şey bu. Eğer insan kaynakları perspektifine onay verirsiniz ve oradan devam eder içeriği oradan kurmaya devam ederseniz....önünün çok açılacağını düşünüyorum ben...

benim esasen değer verdiğim pozisyon yani o toplumsal yarar esaslı bir perspektif, toplumcu bir perspektif. Aslında değerini veren şey de o benim gözümde. Halk eğitimine ve yetişkin eğitimine. Kurumsallaşma problemi de buradan kaynaklanıyor ve diğer türlü bir kurumsallaşmanın da aslında çok aradığım bir şey olmadığını söyleyebilirim. Bizim kurumsallaşma dediğimiz şeyin böyle bir şey olmaması gerektiğine inanıyorum (D16).

D16'ya göre halk/yetişkin eğitiminde iki farklı yön vardır. Bunlardan ilki kamusal eğitimi önceleyen, eşitlik ve özgür düşünceden beslenen yaklaşım, diğeri ise neoliberal dönemin insan kaynakları yaklaşımıdır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere halk/yetişkin eğitiminin kurumsallaşma sorunlarının kaynağı bu iki farklı anlayış arasındadır.

## Sonuç

Türkiye'de halk/yetişkin eğitimi alanı; 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiş güçlü yasal dayanakları olan, Milli Eğitim Bakanlığı içinde örgün eğitimle birlikte merkezi ve taşra teşkilatlarında kurumlarıyla örgütlenmiş bir alandır. Aynı zamanda hem bireysel hem de toplumsal gerekliliğinin gittikçe arttığı bilinen halk/yetişkin eğitimi yıllardır akademik bir alan olarak da var olmuş ve çok sayıda bilim insanını yetiştirmiştir. Halk/yetişkin eğitimi alanının bu güçlü yanları olsa da akademik gelişimi ve kurumsallaşmasında ortaya çıkan sorunlar alanın gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Halk/yetişkin eğitimi alanının akademik bir disiplin olarak gelişimini etkileyen sorunların özü; üniversite sistemi içerisindeki değişimlerin yanında neoliberal iklimin ürünü olan YÖK müdahaleleri, tahrip edilen kamusal eğitim ve piyasalaşma sonucu yükselen hayat boyu öğrenme anlayışıdır.

Halk/yetişkin eğitiminin bugün akademik bir disiplin olarak geldiği nokta üniversite sistemi

.....

içinde neredeyse görünmez olmasına rağmen içeriğindeki kamucu söylemi aşındıran bir boyutta yükseldiği de söylenebilir. Bu durum halk/yetişkin eğitimi geleneğini temsil eden üniversitelerdeki kadro sıkıntıları, mezunlarının alanda istihdam edilmemesi aksine alan dışından olanların halk/yetişkin eğitimcileri yetiştirmede ve akademisyenlerinin yeterlikleri ile karar vermede etkin rolleri düşünüldüğünde daha görünür olmaktadır. Kadrolaşmanın bu şekilde gelişmesi alanda yapılan araştırmaları, programlarda açılan dersleri etkilediği gibi halk eğitimi anlayışında da sapmalara yol açacağı düşünülmektedir.

Uysal'ın 2018 yılında birçok üniversitede açılan anabilim dalları olmasına rağmen çoğunluğunun kağıt üzerinde açık olduğu tespiti bu çalışmada da açıkça görülmektedir. Her ne kadar 28 üniversitede yer alsa da halk/yetişkin eğitimi alanından yetişen sınırlı sayıda akademisyen bu alanda kadro bulabilmiştir. Tarihsel süreçte lisansüstü programlarını kesintisiz sürdüren ve alana çok sayıda bilim insanı kazandıran üniversitelerin ise akademik kadrosunu geliştirme çabaları sonuçsuz kalmaktadır.

Halk/yetişkin eğitimi alanının akademideki tarihsel sürecinde bölüm/ anabilim dalı/ bilim dalı olarak yapılanması ve alan adlandırılmasındaki farklılıklar, akademik kurumsallaşmanın temel sorunlarından bir diğeridir. Aynı zamanda alanda yaşanan perspektif dönüşümün göstergesi olarak görülen bu farklılıklar akademik geleneğin oluşmasına engel olacak durumlardır.

Halk/yetişkin eğitiminin bilim alanı olarak gelişebilmesi ve kurumsallaşma ölçütlerinden bir diğeri de araştırmalarla ilgili sorunlarla ilgilidir. Tekin'e (1991) göre , destekleyici, özendirici, güçlü bir araştırma politikası ve araştırma sonuçlarının uygulamaya yansıtılabilmesi bilim dalı olarak gelişmenin gereğidir. Ancak yapılan görüşmelerde halk/yetişkin eğitimi araştırmalarında başta kaynak yaratma olmak üzere birçok sorun dile getirilmiştir. Buna göre araştırmalar için ayrılan bütçe yetersizliği ve sınırlı imkanlarla üretim, araştırma sayısını azaltmakta ve Avrupa Birliği fonlarıyla yapılan projeler çoğunluğu oluşturmaktadır. Araştırmaların kuram ve uygulama bağının kurulması ve araştırma yöntemlerinde çeşitlilik sağlanması önemli görülmektedir.

Halk/yetişkin eğitimi alanında doçentlik alanları ile ilgili durum akademik kurumsallaşma ile ilgili en temel sorunlardan birini oluşturmaktadır ve alanın akademik özerkliğine, bilimsel yaklaşıma ve akademik kariyer yapma geleneğine zarar vereceği düşünülmektedir.

Alan akademisyenlerinin görüşlerini almadan, dayatmacı ve diyalogdan uzak alınan kararlarla alan dışı akademisyenler tarafından açılan toplumsal yarar perspektifinden uzak



yetişkin eğitimi programlarının alanı güçlendirmek yerine zayıflatacağı endişesi duyulmaktadır.

Halk/yetişkin eğitimi alanının üniversitede kurumsallaşma durumu ve alanın geleceğine dair görüşlerde iyimserlik hakim olsa da üzerinde durulması gereken akademideki sorunların yapısal sorunlar olduğu ve alanın geleceğinde belirleyici olduğu gerçeğidir.

## Kaynaklar

- Ankara Üniversitesi. (2022). Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Akademik Personel. <http://yboye.education.ankara.edu.tr/akademik-personel>. Erişim Tarihi 20.06.2022
- Alica, Z. (2018) . *Yetişkin Eğitimi İçin Bir Çatı: YETED*. Yetişkin Eğitimi Dergisi Çıkış Sayısı. <http://www.yetiskinegitimi.org/attachments/article/11/dernekten.pdf>.
- Bağcı, Ş. E. (2015). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme: Piyasacı ve Muhafazakar. *Mülkiye Dergisi Yıl 2015, Cilt 39, Sayı 3, 211 - 244, 23.10.2015* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mulkiye/issue/279/1298>
- Bağcı, Ş. E. (2018). <http://www.yetiskinegitimi.org/attachments/article/10/merhaba.pdf>
- Bağcı, Ş.E. (2019). Yetişkin Eğitiminin Geleceği Üzerine Serbest Düşünceler. Öğretmen Dünyası, Yıl:40, Sayı:470
- Bartın Üniversitesi. (2022). <https://w3.bartın.edu.tr/>
- Bilir, M. (2009). Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed). *Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya*. (25-83). Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Boğaziçi Üniversitesi. (2022). <https://ed.boun.edu.tr/tr/ma-program> Erişim Tarihi.20.06.2022
- Bülbül, A. S. (1987) Halk Eğitimcilerin Yetiştirilmesinde Üniversitelerin Yeri ve Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 282-300 Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7835/103171>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell J. W. (2017) *Nitel Araştırmalar İçin 30 Temel Beceri* (M. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, A. (2005). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. F. Saylan ve A. Yıldız (Ed.). *Yaşam Boyu Öğrenme (Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar)* (s. 31-44). Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Gözütok, F. Dilek. (1994) A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Programlarının Değerlendirilmesi. Cilt: 27 Sayı: 2, 1994 DOI: 10.1501/Egifak\_0000000346
- Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 6/Sayı: 10/Mayıs 2023/Sayfa: 37-68**  
*Journal of Adult Education/Volume: 6/Issue: 10/May 2023/Pages: 37-68*

Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (Kavramlar, İlkeler, Teknikler)* (33.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Kocaeli Üniversitesi (2022). <http://sbe.kocaeli.edu.tr>.

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

Marmara Üniversitesi (2022). <https://www.marmara.edu.tr>.

MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Merriam, Sharran B. (2018) *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayınları.

Miser, R. (2016). *Türk Pedagoji Çınarı 50 Yaşında: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.

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

Sakarya Üniversitesi. (2022). <https://www.sakarya.edu.tr>.

Sayılan, F. (2001). Paradigma Değişirken: Küreselleşme ve Yaşam Boyu Eğitim. *Cevat Geray'a Armağan*. ( 609-624). Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yayınları: 25

Sayılan, F.; Yıldız, A. (2005). *Yaşam Boyu Öğrenme (Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayını No: 4 Ankara: Pegem Yayınları.

Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed). *Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya*. (255-271). Ankara: Kalkedon Yayınları.

Tekin, M. (1991) Dünya'da ve Türkiye'de Halk Eğitimi Alanının Temel Sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24:1:1-19.

Tezcan, (2011) *Atatürk ve Eğitim Bilimleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Uysal, M. (2018) Türkiye'de Akademide Yetişkin Eğitiminin Kurumsallaşma Sorunları. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*. (1), 9-23.

Uysal, M.; Yıldız, A. (2006) Türkiye'de Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi Alanının Kurumsallaşma Sorunları. *XV.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

ÜAK.(2022).

Doçentlik

Yönetmeliği

<https://www.uak.gov.tr/Documents/docentlik/2022/2022-mart->

-----  
donemi/2022M\_BilimAlanlariAnahtarKelimeler\_01032022.pdf

- Yıldız, A. (2002). ‘Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Araştırmaları: Amaç, Yöntem, Kapsam ve Eğilimler” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yıldız, A. (2004). Türkiye’deki Yetişkin Eğitimi Araştırmalarına Toplu Bakış, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.
- Yıldız, A. (2018). Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Dönüşümü: Toplumsal Eğitimden Yaşam Boyu Öğrenmeye. *Türkiye’de Eğitimin Neoliberal Dönüşümü (AKP Dönemindeki Eğitim Reformlarının Politik ve İdeolojik Analizi) Der. İnal, K ve Akkaymak. (Çev. Demirci, A) Ankara: Töz Yayınları*
- Yıldız, A. (2021a). Modern Yetişkin Eğitiminin Batı’daki Gelişimi. M. Uysal, A. Yıldız, Ş. E. Bağcı, N. Korkmaz (Editörler) *Fevziye Sayılan’a Armağan*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Yayın No.237. Sayfa: 23-47.
- Yıldız, A. (2021b). Osmanlı’da Modern Halk Eğitiminin Doğuşu. M. Uysal, A. Yıldız, Ş. E. Bağcı, N. Korkmaz (Editörler) *Mehmet Bilir’e Armağan*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Yayın No.236. Sayfa: 27-57.
- YÖK. (2022). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. Erişim tarihi.20.06.2022

## **HAKEMLİ MAKALE / REFEREED ARTICLE**

### **Bir Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Ankara Olgunlaşma Enstitüsü<sup>6</sup>**

*Zeynep Türksoy İlhan*

#### **Özet**

Bu makalede bir yetişkin eğitimi kurumu olan olgunlaşma enstitülerinin günümüzdeki işleyişini ve ayırt edici özelliklerini değerlendirmek amaçlanmaktadır. Değerlendirmeye temel olan veriler durum çalışması için seçilen Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde yapılan gözlem ve görüşmelere dayanmaktadır. Bu yolla toplanan veriler öncelikle kurumun yapı ve işleyişi ile katılım süreçlerine ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, birçok yönden örgün eğitime benzer özellikler göstermektedir. Dolayısıyla, örgün eğitimin bir uzantısı gibi işlediği saptanmıştır. Kurumda, mesleki beceriler kazanarak iş sahibi olma amacıyla gelen öğrenenler olduğu gibi yalnızca boş zamanlarını değerlendirmek için gelenler de bulunmaktadır. Genellikle, enstitü programları ev kadını ve emekliler tarafından tercih edilmektedir. Piyasalaşmanın bir sonucu olarak eğitimin ikinci plana alınması, kurumun bir mesleki ve teknik yetişkin eğitimi kurumu olarak sahip olduğu temel amacını tam anlamıyla yerine getirmesini engellemektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yetişkin eğitimi, olgunlaşma enstitüsü, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, yetişkin eğitimi kurumu, hayat boyu öğrenme.

---

<sup>6</sup> Bu makale, yazarın Prof. Dr. Ahmet Yıldız'ın danışmanlığında hazırlanan "Tarihsel Süreç İçinde Olgunlaşma Enstitülerinin Yapı ve İşleyişi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak oluşturulmuştur.

## **Abstract**

This article aims to evaluate the current operations and distinctive features of adult education institutions known as olgunlaşma institutes. The data underlying the evaluation are based on observations and interviews conducted at the Ankara Olgunlaşma Institute selected for this case study. The data collected in this manner were primarily assessed based on the perspectives of students and teachers regarding the structure, functioning, and participation processes of the institution.

Ankara Olgunlaşma Institute, as an adult education institution, exhibits several characteristics similar to formal education in many respects. As a result, it has been determined that it operates as an extension of formal education. The institution attracts learners who come either with the aim of acquiring vocational skills for employment or solely to engage in leisure activities. Generally, programs of the institute are preferred by housewives and retirees. The prioritization of commercialization over education, as a result of market orientation, hinders the institution from fully achieving its core objective as a vocational and technical adult education institution.

**Keywords:** Adult education, olgunlaşma institute, Ankara Olgunlaşma Institute, adult education institution, lifelong learning.

İlk defa 1945 yılında kurulan olgunlaşma enstitüleri, cumhuriyet modernleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Cumhuriyet modernleşmesinde, kadınların toplumsal hayattaki gücünün bilişsel, psikolojik, politik ve ekonomik bağlamda artmasında, olgunlaşma enstitülerinin önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Temelde kadınların ekonomik gücünün artırılmasını amaçlayan olgunlaşma enstitülerinin işleyişi, özellikle kadınların güçlenmesinin ekonomik boyutuna önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda, çeşitli yaş gruplarından örgün eğitimin dışına çıkmış ve bir meslek edinememiş, başta kadınlar olmak üzere, tüm bireylere geniş yelpazede sunduğu programları ile ikinci bir şans vermektedir. Bu doğrultuda, geniş bir kitleye hitap eden enstitüler, hayat boyu öğrenmeye de önemli katkılar sunmaktadır. Ülkemizde ilk defa İstanbul'da karşımıza çıkan olgunlaşma enstitülerinin sayısı, günümüzde 31'e ulaşmıştır. Kız çocuklarının eğitime katılma sürecinde oldukça köklü bir geçmişe sahip bu enstitülerin sayıları, son on yılda çok artmış ve her yıl yeni enstitülerin açılmasıyla yaygınlaşmaya devam etmektedir. Sayıları hızla artmasına rağmen, öğrencilerle yapılan görüşme verilerine göre olgunlaşma enstitülerinin yeterince tanınmadığı görülmektedir. Kadınlara, "müteşebbis" olmaları için eğitim vermek amacıyla kurulan bu enstitüler, günümüzde kuruluş amacından kısmen uzaklaşmış olsa da hâlâ kadınların mesleki beceriler kazanmasında önemli birer mesleki ve teknik yetişkin eğitimi kurumlarıdır; ancak bu kurumlar diğer yetişkin eğitimi kurumları kadar incelenmemiştir. Yapılan diğer araştırmalar yetişkin eğitimi kurumu olmaları dışındadır (bkz. Acun Yozgat, 2008; Akın, 2011; Alkan, 2019; Gürçayır, 2013; Ulusoy, 2015).

Yetişkin eğitimi sahasında önemli bir konumda olan olgunlaşma enstitüleri, örgün eğitim kurumlarına bir alternatif olarak düşünülmektedir. Ancak, yetişkin eğitimi geleneksel örgün eğitimden birçok yönden farklılaşmaktadır. Bu bağlamda, olgunlaşma enstitülerinde sunulan yetişkin eğitiminin örgün eğitimden farklılaşan özelliklerini ve karşılaşılan zorlukları analiz eden bir araştırma bulunmamaktadır.

Olgunlaşma enstitüleri, kadınlara meslek edindirme kurumları olarak kurulmuş olsa da günümüzde ağırlıklı olarak üretim yapılan bir iş yeri görünümündedir. Enstitülerde eğitim programları yürütülmeye devam etse de enstitülerin bu yanı yeterince tanınmamaktadır. Bunun bir nedeni, enstitülerin birer protokol okulu misyonu üstlenmeleriyle ilgilidir. Çünkü

olgunlaşma enstitülerinin öteden beri iktidar elitlerinin ideolojik eğilimleri doğrultusunda biçimlendiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, mesleki ve teknik yetişkin eğitimi kurumundan “protokol okulu”na evrilmiş, bir tür hediye üretim merkezi ve ağırlama salonuna dönüşmüştür.

Olgunlaşma enstitüleri, iki yıl süreli, döner sermaye ile çalışan kurumlardır (Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Brifingi, 1982). 1945 yılında kurulmuş olmalarına rağmen ilk yönetmeliği 1962 yılında yayınlanmış; 1996 yılında yerini ikinci yönetmeliğe bırakmıştır. 2018 yılında ise, 1996 yılında yayınlanan yönetmelik kaldırılmış ve olgunlaşma enstitüleri MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır. Olgunlaşma enstitüleri günümüzde tüm hayat boyu öğrenme kurumlarını tek bir çatı altında birleştiren 2018 MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği kapsamında yoluna devam etmektedir.

2018 Yönetmeliği’nde verilen tanımda, olgunlaşma enstitüleri, Türk milli kültürünün korunması, aktarılması ve tanıtılması misyonuyla kuruluş amaçlarında betimlenen işlevlerinden farklı olarak yeniden yapılandırılmıştır. Olgunlaşma enstitülerinin, artık, üç temel fonksiyonu bulunmaktadır. Birincisi, öğrenci yetiştirmek; ikincisi, ARGE çalışmaları yürütmek; üçüncüsü, üretim yapmak.

Olgunlaşma enstitüleri, yönetmeliğinde tanımlanan hedefler doğrultusunda bölüm şeflikleri üzerinden sahip olduğu fonksiyonları hayata geçirmektedir. Bu bağlamda, enstitüler; eğitim-öğretim, araştırma, tanıtım ve pazarlama ve tasarım ve üretim olmak üzere dört bölüme sahiptir.

#### Ankara Olgunlaşma Enstitüsü

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, Ankara’nın en önemli bulvarlarından birinde konumlanmıştır. Bu bulvar üzerinde, sembolik binalar yer almaktadır. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü’nün de bu seçkin yapılar arasında yer edinmiş ve yerini bugüne kadar korumuş olması, onun, cumhuriyet modernleşmesindeki özgün yerine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, Türkiye’de açılan ikinci enstitü olmasının yanı sıra ‘protokol okulu’ olarak da anılmaktadır. Dolayısıyla, ülkenin başkentinde, Türk milli kültürünün



korunması, aktarılması ve tanıtılmasında merkezi bir konuma sahiptir. Nitekim bu, kurumun amaçlarında da ifade edilmektedir (MEB, 2018):

“Olgunlaşma Enstitüleri, kültürel değerlerimizi özellikle geleneksel sanatlarımızı ve giyim kültürümüzü araştıran, asıllarını koruyarak yeni ürünler hazırlayan, arşivleyen ve gelecek kuşaklara aktaran, bunların ulusal ve uluslararası alanlarda tanıtılmasını sağlayan, teknolojik gelişmelere paralel olarak sektörde yer alacak nitelikli elemanlar yetiştiren, eğitim ve öğretimin yanı sıra araştırma, tasarım, üretim, tanıtım ve pazarlama süreçlerinin tümünü gerçekleştiren doğrudan merkeze bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarıdır.”

1958 yılından bu yana eğitim-öğretim hayatına devam eden Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, iki yıl süreli sertifika eğitimi veren bir mesleki ve teknik yetişkin eğitimi kurumudur. 2018 Yönetmeliği’nde yer verilen kurumun amaçları doğrultusunda, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü’nün, bir ARGE merkezi olarak da çalışmalarını yürüttüğü anlaşılmaktadır.

2023 yılına ait Ankara Olgunlaşma Enstitüsü Stratejik Plan’da kurum misyonu, “Türk el sanatlarını araştırıp asıllarına bağlı kalarak evrensel boyutlarda güncelleştirip tanıtımını yaparak gelecek nesillere aktarabilecek girişimci, nitelikli, yenilikçi bireyler yetiştirmektir” şeklinde ifade edilmektedir (Stratejik Plan, 2023). Bu doğrultuda, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, eğitim ve üretim sınıfları ile birçok dalda faaliyet gösteren işletmelerin sektörel ihtiyaçlarına yönelik ara eleman yetiştirmektedir. İki yıllık eğitimi tamamlayanlar kurum ve kuruluşlarda usta veya usta öğretici olarak istihdam edilmektedir. Ayrıca bir hayat boyu öğrenme kurumu olan Ankara Olgunlaşma Enstitüsü’nde, hobi kursları ile modüler eğitim de verilmektedir.

Son yönetmelikle birlikte olgunlaşma enstitüleri, artık sadece birer sertifika sağlayıcı duruma gelmiştir. Enstitüde eğitim ve üretim çalışmaları birlikte sürdürülmekte ve kurs programları ve denklik programlarıyla da öğrencilerin belge almaları sağlanmaktadır. Bu durum, olgunlaşma enstitülerinin örgün eğitime bir alternatif olarak düşünülmesine neden olmaktadır.

Bu bağlamda; bu çalışmada, 1958 yılında kurulan Ankara Olgunlaşma Enstitüsü’nün kurumsal yapı ve işleyişi, öğretmen ve öğrenen özellikleri yetişkin eğitimi perspektifinden ele alınarak mevcut durumu ortaya konacaktır.

## Yöntem

## Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün kurumsal yapı ve işleyişinin, yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve öğrencilerinin enstitü eğitimi sürecine ilişkin düşünce, davranış ve anlamlandırmalarının kendi anlatıları üzerinden ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, yorumlama esnekliğine ve görüşme katılımcılarının kendi deneyimlerinden yola çıkarak enstitüyü nasıl değerlendirdiğini anlamaya imkân sağladığından nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden ise durum çalışmasının, bu araştırma için uygun olduğuna karar verilmiştir.

## Çalışma Grubu

Olgunlaşma enstitülerinin yapısını ve işleyişini ortaya koymak amacıyla bir enstitü belirlenerek araştırmaya başlanmıştır. Türkiye'nin ikinci kurulan, Ankara'nınsa tek enstitüsü olması nedeniyle, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, araştırma sahası olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün tüm bileşenlerini kapsamaktadır. Eğitimci ve öğrenenlerden oluşan grupta, gönüllü 21 kişi ile görüşülmüştür. Bunların 11'i eğitimci kadrosundan, 10'u ise öğrenenlerden oluşmaktadır.

En yeni öğretmeni 5 yıldır, en deneyimli öğretmeni ise 35 yıldır bu enstitüde görev yapan Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün çalışma grubunda yer alan eğitimci profili, Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

### Çalışma Grubu Eğitimci Profili

Özellikler	Sayı	
Yaş	18-24	0
	25-34	1
	35-44	0
	45-54	7
	55-65	3
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	0
Medeni Durum	Bekâr	4
	Evli	5
	Boşanmış	2
Eğitim Düzeyleri	Lisans Mezunu (4 Yıllık)	10

	Yüksek Lisans Mezunu	1
Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'ndeki Görevi	Öğretmen	10
	Usta Öğretici	1
Görevli Olduğu Atölye	Üretim Atölyesi	5
	Ders Atölyesi	5
Görevli Olduğu Birim	Araştırma Bölümü	1
	Giyim Üretim Teknolojileri Alanı	1
	El Sanatları Teknolojisi Alanı	4
	Grafik ve Fotoğraf Alanı	1
	Kuyumculuk Teknolojisi Alanı	1
	Seramik ve Cam Teknolojisi Alanı	2
	Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı	1
Meslekteki Hizmet Süresi (Yıl)	0-1	0
	1-5	1
	6-10	0
	11-15	0
	16-20	0
	21-25	1
	26-30	4
	31 ve üzeri	5
Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'ndeki Çalışma Süresi (Yıl)	0-1	0
	1-5	1
	6-10	1
	11-15	1
	16-20	3
	21-25	1
	26-30	1
	31 ve üzeri	3

Çalışma grubunda yer alan eğitimcilerin yanında bir de öğrenenlerden oluşan bir grup bulunmaktadır. Olgunlaşma enstitülerinde eğitim faaliyetleri iki farklı program üzerinden yürütülmektedir. Birincisi, iki yıllık olgunlaşma bölümleri; ikincisi ise kurslardır. Dolayısıyla, enstitüde, iki yıllık olgunlaşma bölümlerine ve kurslara devam eden öğrenciler/kursiyerler bulunmaktadır. Kurs programları halk eğitimi merkezlerindeki gibi hizmet vermektedir. Bu nedenle halk eğitimi merkezleri katılımcılarıyla aynı örüntüye sahip olduğu için kursiyerlerle görüşme yapmak tercih edilmemiştir ve iki yıllık enstitü öğrencilerine odaklanılmıştır.

2023 yılı aralık ayı verilerine göre Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'ne 183 olgunlaşma öğrencisi ve 81 kursiyer devam etmektedir. Çalışma grubu belirlenirken, farklı amaçlarla katılım gösteren iki yıllık olgunlaşma öğrencileri tercih edilmiştir. Buna göre; öğrenenlerden oluşan çalışma grubuna ait demografik özellikler, Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

*Çalışma Grubu Öğrenen Profili*

Özellikler		Sayı
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	0
Yaş	18 yaş altı	1
	18-24	2
	25-34	1
	35-44	1
	45-54	3
	55-65	2
Medeni Durum	Bekâr	5
	Evli	2
	Boşanmış	3
Öğrenen Statüsü	2 Yıllık Olgunlaşma Öğrencisi	10
	Kursiyer	0
Bölümü	Kadın Terziliği	2
	Yeme-İçme	1
	Grafik Tasarımı ve Fotoğrafçılık	2
	Modelistlik	4
	Seramik ve Cam Teknolojileri	1
Eğitim Düzeyi	Ortaokul Mezunu	1
	Lise Mezunu	5
	Ön Lisans Mezunu (2 Yıllık)	1
	Lisans Mezunu (4 Yıllık)	3
	Yüksek Lisans Mezunu	0
	Doktora Mezunu	0

**Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve soru kâğıdı kullanılmıştır. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün kurumsal yapı ve işleyişi, kurumun tüm bileşenlerinin enstitü eğitimi sürecine ilişkin görüşlerinin, kendi anlatıları üzerinden ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu süreçte durum çalışmasının aşamalarından yararlanılmıştır.

Araştırma soruları çerçevesinde kullanılan yöntem ve teknikler Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

*Araştırma Soruları ve Kullanılan Yöntemler*

**Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 6/Sayı: 10/Mayıs 2023/Sayfa: 69-99**  
*Journal of Adult Education/Volume: 6/Issue: 10/May 2023/Pages: 69-99*

Araştırma Sorusu	Desen	Yöntem	Çalışma Grubu	Veri Toplama Aracı
Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, nasıl bir kurumsal yapı ve işleyişe sahiptir?	Tarihsel ve Gözlemsel Durum Araştırması	Doküman İncelemesi, Gözlem ve Görüşme	Yazılı kaynaklar, yöneticiler, derse giren öğretmenler, üretime giren öğretmenler ve ücretli usta öğreticiler	Yazılı kaynaklar, yönetmelikler, e-yaygın sistemi, stratejik plan, ders programları, kurumun internet sitesi, bakanlığın ilgili internet sitesi, basında çıkan haberler, resmi yazışmalar, fotoğraflar, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları
Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün yönetici, öğretmen ve personelin sosyo-demografik özellikleri nelerdir?	Gözlemsel Durum Araştırması	Gözlem ve Görüşme	Yöneticiler, derse giren öğretmenler, üretime giren öğretmenler ve ücretli usta öğreticiler	Gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve soru kâğıdı
Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün öğrencileri ve öğrencilerin katılım süreçlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nasıldır?	Gözlemsel Durum Araştırması	Gözlem ve Görüşme	Derse giren öğretmenler ve iki yıllık olgunlaşma bölümü öğrencileri	Gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve soru kâğıdı

## Verilerin Çözümlemesi

Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler, araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı metin haline getirilmiştir. Görüşmede kullanılan sorular, araştırmanın amaçları doğrultusunda uygun başlıklara dönüştürülmüştür. Bu süreçte, betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

### Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün Kurumsal Yapı ve İşleyişi

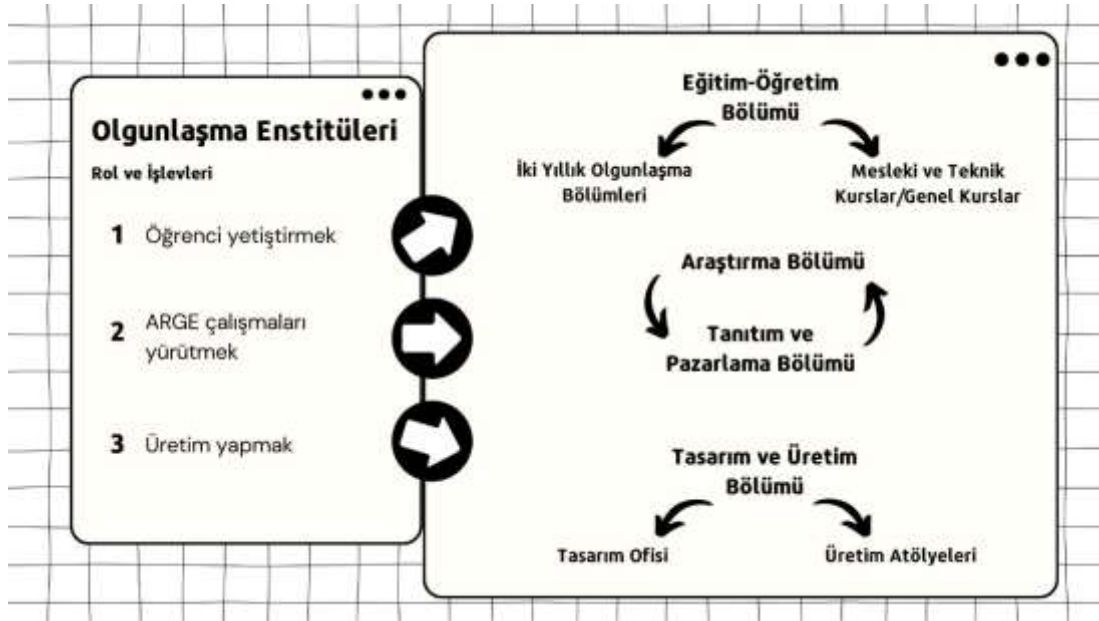
Bu başlık altında, 1958'den bu yana hizmet veren Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün kurumsal yapı ve işleyişi bütünsel bir şekilde sunulmaktadır. Kurumsal yapı ve işleyişi anlaşılır bir şekilde sunabilmek için bu bölüm alt amaçlar doğrultusunda başlıklara

ayrılmıştır. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün program ve içerikleri, devam-devamsızlık, öğrenci sayıları ve mezun durumları, Enstitü'deki eğitim süreci ve öğretmenlerin yetişkin eğitimi konusundaki farkındalık düzeyleri, finansal ve donanımsal yapı analiz edilmektedir. İki yıllık bölümler dışında sunulan kurs programları halk eğitim merkezleri ile aynı içeriğe ve işleyişe sahip olduğundan yalnızca iki yıllık olgunlaşma bölümlerine odaklanılmıştır.

#### İ) Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün Program ve İçerikleri

Olgunlaşma enstitüleri, üç temel fonksiyona sahiptir. Birincisi, öğrenci yetiştirmek; ikincisi, ARGE çalışmaları yürütmek; üçüncüsü, üretim yapmak. Şekil 1, enstitülerin işleyişi ile ilgili bir özet sunmaktadır:

Şekil 1. Olgunlaşma Enstitülerinin Rol ve İşlevleri



Şekil 1'de de görüldüğü üzere, olgunlaşma enstitülerinde öğrenci yetiştirme faaliyetleri de ikiye ayrılmaktadır. Eğitim-Öğretim Bölümü üzerinden yürütülen bu faaliyetlerde; öğrenciler, (1) iki yıl süreyle tam zamanlı örgün yetişkin eğitimine alınmakta ya da (2) kursiyer olarak halk eğitimi merkezlerindeki gibi kurslara katılmaktadır. Dolayısıyla, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'ne gelen öğrenciler ya iki yıllık olgunlaşma öğrencisi olmakta ya da hafta içi ya da hafta sonu olmak üzere haftanın bir günü kurumda sunulan çeşitli kurslara katılarak kursiyer olarak eğitim sürecine dahil olmaktadır. Kurslar halk eğitimi merkezlerindeki gibi işlemektedir. Dolayısıyla, işleyiş farklılaşmadığından bu çalışmada olgunlaşma

enstitülerinin yaygın eğitim boyutuyla ilgili detaylara yer verilmeyecektir.

İki yıllık bölümlerde, meslek liseleri ile aynı müfredat doğrultusunda, hızlandırılmış bir eğitimle öğrenciye mesleki eğitim verilmektedir. İki yıllık bir bölümden mezun olan öğrenci, Olgunlaşma Enstitüsü Bitirme Belgesi sahibi olmaktadır (MEB, 2018).

Öğrenci yetiştirme faaliyetlerinin yanı sıra Enstitü’de ARGE çalışmaları da yürütülmektedir. ARGE çalışmalarından, araştırma ve tanıtım-pazarlama bölümleri sorumludur. Türk kültürünün araştırılması, ilgili proje çalışmalarının planlanması, yürütülmesi ve takibi araştırma; tanıtılması ise tanıtım ve pazarlama bölümünün görev alanına girmektedir.

Enstitü’de, bir de üretim atölyeleri bulunmaktadır. Yeterince öğrencisi olmayan iki yıllık bölümler, tasarım ve üretim bölümüne bağlı olarak, öğretmen ve usta öğreticilerle üretime devam etmektedir. Bazı bölümlerin ise hem ders hem de üretim atölyesi bulunmaktadır. Tasarım ve üretim bölümünün altında yer alan üretim atölyeleri ve tasarım ofisi, araştırma ve tanıtım-pazarlama bölümleri ile koordineli olarak çalışmalarını yürütmektedir.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, bünyesinde; üç bölüm, dokuz alan ve otuz dört dal barındırmaktadır. Enstitü’de; Araştırma Bölümü ve Tanıtım-Pazarlama Bölümünün yanı sıra bir de Tasarım ve Üretim Bölümüne bağlı tasarım ofisi bulunmaktadır. 2023 yılı kasım ayında elde edilen verilere göre; Ankara Olgunlaşma Enstitüsü’nün alanları, dalları ve atölyeleri Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4

*Ankara Olgunlaşma Enstitüsünün Alanları, Dalları ve Atölyeleri (2023-2024)*

Alan	Dal	Atölye	Tür
El Sanatları Teknolojisi Alanı	Dekoratif Ev Tekstili	Dekoratif Ev Tekstili Atölyesi	Üretim
	Moda Çiçek	Moda Çiçek Atölyesi	
Dokuma	Dokuma Atölyesi		
Çarpana Dokuma	Çarpana Dokuma Atölyesi		
Sof	Sof Atölyesi		
Türk İşi	Türk İşi Atölyesi		
Sırma Atölyesi	Sırma-Maraş İşi-Puside Atölyesi		
Renkli Nakış	Renkli Nakış Atölyesi		
Makine Nakışı	Makine Nakışı Atölyesi		
Sanayi Nakışı	Sanayi Nakışı Atölyesi		
Suzeni Makine Nakışı	Suzeni Makine Nakışı Atölyesi		
Bayrak	Bayrak Atölyesi	İğne Oyası Atölyesi	Üretim
	İğne Oyası		

	Desen	Desen Atölyesi	
Giyim Üretim Teknolojileri Alanı	Terzilik Dalı	Terzilik Atölyesi	Ders
	Giysi Kalıp Üretimi Dalı	Giysi Kalıp Üretimi Atölyesi	
	Giyim Üretim Teknolojisi Dalı	Giyim Üretim Teknolojisi Atölyesi	Üretim
	Giysi Tasarım Dalı	Giysi Tasarım Atölyesi	
Grafik ve Fotoğraf Alanı	Baskı Dalı	Baskı Atölyesi	Üretim
	Grafik Dalı	Grafik Atölyesi	
	Fotoğraf Dalı	Fotoğraf Atölyesi	
Kuyumculuk Teknolojisi Alanı		Kuyumculuk Atölyesi	Ders
	Takı İmalatı Dalı	Kuyumculuk Atölyesi	
		Kuyumculuk ve Mine Atölyesi	Üretim
		Takı Atölyesi	
Seramik ve Cam Teknolojisi Alanı	Çinicilik Dalı	Çinicilik Atölyesi	Üretim
	Serbest Seramik Şekillendirme Dalı	Serbest Seramik Şekillendirme Atölyesi	Ders
	Cam Dalı	Cam Atölyesi	Üretim
Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı		Mutfak Atölyesi	Ders
	Mutfak Dalı	Mutfak Atölyesi	Üretim
		Aşçılık Atölyesi	Üretim
		Pastacılık Atölyesi	
Güzellik ve Saç Bakımı Hizmetleri	Cilt Bakımı Dalı	Cilt Bakımı Atölyesi	Üretim
	Saç Bakımı Dalı	Saç Bakımı Atölyesi	
Sanat Tasarım Alanı	Dekoratif Sanatlar Dalı	Sanat Tasarım Üretim Atölyesi	
	İç Mekân Dekorasyon Dalı	Sanat Tasarım Üretim Atölyesi	
	Ebru Dalı	Ebru Atölyesi	Üretim
	Minyatür Dalı	Minyatür Atölyesi	
	Tezhip Dalı	Tezhip Atölyesi	
Dekoratif El Sanatları	Çiçek Yapımı Dalı	Çiçek Yapımı Atölyesi	Üretim

Tablo 4'te de görüldüğü gibi bölümler ya ders ya üretim atölyesine sahiptir. Bazı bölümlerin ise hem ders hem üretim atölyesi bulunmaktadır.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde, meslek lisesini bitiren, alan değişikliği yapmak isteyen ve meslek edinmek isteyen bireylere meslek lisesi denklik programı da verilmektedir. İki yıllık eğitim süresini başarıyla tamamlayanlar, mesleki açık öğretim lisesinden fark derslerini vererek ya da muaf kılınarak istediği alanın diplomasına sahip olabilmektedir. Böylelikle, öğrenciler, meslek yüksekokullarına doğrudan geçiş hakkı elde etmektedir. Denklik programını tamamlayarak meslek lisesi diploması almaya hak kazananlar, işyeri açma belgesine sahip olmaktadır. Öğrenciler, isterlerse dört yıllık lisans programını da kazanarak alanında akademik eğitimi tamamlayabilmektedir. Dolayısıyla, lise mezunu olmayan öğrencilerin, lise diplomasına sahip olmak için olgunlaşma enstitülerine kaydını



yaptırırken mesleki açık öğretim liselerine de kayıt yaptırmaları gerekmektedir. Aksi halde, iki yıllık olgunlaşma bölümünü tamamlayanlar yalnızca olgunlaşma enstitüsü bitirme belgesi sahibi olmaktadır.

Özetle; olgunlaşma enstitüleri, mesleki açık öğretim lisesi programları üzerinden lise diploması edinmek isteyenlere, yüz yüze iki yıl mesleki eğitim vererek onları meslek lisesi diploması sahibi yapmaktadır.

Bu denklik programı, kurumun liseye bir alternatif olarak düşünülmesine yol açmaktadır. Müfredattan program içeriklerine, öğretim stratejilerinden sınıf yönetimine, iletişimden ders dışı öğretim ritüellerine kadar tüm bileşenlerin örgün eğitimdeki gibi işlediği görülmektedir.

#### **- Müfredat**

Vella (2002), örgün eğitimde olduğu gibi yetişkin eğitiminde de ardışıklık ve pekiştirme ilkesinin önemini vurgular. Ancak, iki yıllık olgunlaşma bölümlerinde kullanılan müfredat, zaman zaman bu ilkelere uymamaktadır. Meslek liselerindeki müfredatın aynısının kullanılması, dört yıllık bir programın iki yıla sıkıştırılmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin basitten karmaşığa ilerlemesini engellemektedir. Bazı öğrenciler, eş zamanlı olarak öğrenilmesi gereken konuların sorun oluşturduğunu belirtmektedir ve öğretmenler özel bir müfredatın oluşturulması gerektiğini savunmaktadır.

#### **ii) Devam-Devamsızlık ve Öğrenci Sayıları**

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, yaygın ve örgün olmak üzere iki alanda eğitim vermesine rağmen öğrenci sayısı sınırlıdır. Görüşme verilerine göre, yetişkin olmanın getirdiği sorumluluklar ve yetişkin olarak kabul edilmeme duygusu, öğrencilerin devam durumunu olumsuz etkilemektedir.

Yetişkin eğitimi sürecinde, iletişimin, yetişkinden yetişkine olması çok önemlidir. Yetişkin, kendi kararlarını veren ve sonuçlarını üstlenebilen, kendi hayatının sorumluluğunu almış kişidir. Bu doğrultuda, yetişkinlerin benlik algısına uygun davranılması önemlidir. Aksi takdirde, bu anlatıda da görüldüğü gibi, yetişkinin, mümkün olan ilk anda öğrenme sürecini sonlandırmasıyla sonuçlanacaktır.

#### **- İki Yıllık Olgunlaşma Bölümlerine Devam Durumu**

-----

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde iki yıllık tam zamanlı eğitim programları yürütülmektedir. Bu programlarda, ortaöğretim kurallarıyla benzer devam-devamsızlık kuralları uygulanmaktadır. Öğrenciler, lisedeki gibi geç kaldıklarında veya devamsızlık yaptıklarında belirli prosedürlere tabi tutulmakta ve devam etmekte zorlanan yetişkinler gözlemlenmektedir.

Öğretmenler, yetişkin öğrenenlerin devam sorunlarına yardımcı olduklarını belirtmektedir:

Ö10- Yeterlilik ve yetenek konusunda kalmaya ben şahit olmadım ama devamsızlıkta oluyor. Onda da olabildiği kadar tolere edilmeye çalışılıyor. Sonuçta yetişkin. Normal öğrenciye göre mazeretleri ve yaşam şartları farklı olduğu için o kadar tolerans gösteriliyor. Ama buna rağmen belli bir limiti aştıysa devamsızlıktan kalınıyor ve sertifika alamıyorlar.

Ö7- Pek çok zaman göz yumuyoruz. Normalde 15 dakikanın üzerinde geç kaldığı zaman öğrenci yok yazılır. İdare etmek durumunda kalıyoruz. Yoksa sürekli geç yazılır.

İdare ve öğretmenler, yetişkin olmanın getirdiği sorumluluklarından dolayı yetişkinler için eğitimin ikinci plana düşebileceğinin farkındadır. Aksi takdirde, yetişkinleri öğrenme sürecinde tutmak mümkün olmayabilir. Bu nedenle, yetişkin eğitimcilerin iyi yetişmiş olması son derece önemlidir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu ve içsel motivasyonun devamsızlık yapmayı engellediği gözlemlenmiştir. Bu, yetişkin eğitimi alanında önemli bir etken olup andragojik ilkelerle uyumludur.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde, 2024 yılı ocak ayı verilerine göre, 138 öğrenci bulunmaktadır. Ders açılan bölümlerden Giyim Üretim Teknolojileri Alanı, en çok öğrenciye sahip olan alandır. On dört dalı bulunan El Sanatları Teknolojisi Alanında, yalnızca Dekoratif Ev Tekstili Dalı'nın ders atölyesi mevcuttur ve enstitüdeki en az öğrencisi olan atölyedir. Diğer dalları öğrenci eksikliğinden dolayı hiç ders açamamış, ders açılan atölye ise öğrenciler tarafından en az tercih edilen atölye olmuştur. Bölümlere göre öğretmen, usta öğretici ve öğrenci dağılımları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Bölmelere Göre Öğrenci Dağılımları (2023-2024)

Alan	Dal	Atölye	Tür	Öğretmen Sayısı	Usta Öğretici Sayısı	Kayıtlı Öğrenci Sayısı
El Sanatları Teknolojisi Alanı	Dekoratif Ev Tekstili	Dekoratif Ev Tekstili	Ders	1	0	19
	Moda Çiçek	Moda Çiçek Atölyesi	Üretim	3	1	0
	Dokuma	Dokuma Atölyesi		0	4	
	Çarpana Dokuma	Çarpana Dokuma Atölyesi		0	1	
	Sof	Sof Atölyesi		0	4	
	Türk İşi	Türk İşi Atölyesi		0	5	
	Sırma	Sırma-Maraş İşi-Puside Atölyesi		3	13	
	Renkli Nakış	Renkli Nakış Atölyesi		2	5	
	Makine Nakış	Makine Nakış Atölyesi		1	3	
	Sanayi Nakış	Sanayi Nakış Atölyesi		0	3	
	Suzeni Makine Nakış	Suzeni Makine Nakış Atölyesi		0	2	
	Bayrak	Bayrak Atölyesi		0	6	
	İğne Oyası	İğne Oyası Atölyesi		0	4	
Desen	Desen Atölyesi	3		0		
Giyim Üretim Teknolojileri Alanı	Terzilik	Terzilik Atölyesi	Ders	5	0	87
	Terzilik	Terzilik Atölyesi				
	Giyisi Kalıp Üretimi	Giyim Kalıp Atölyesi	Üretim	2	9	0
	Giyim Üretim Teknolojisi Dalı	Giyim Üretim Teknolojisi				
Grafik ve Fotoğraf Alanı	Giyisi Tasarım Dalı	Giyisi Tasarım Atölyesi	Üretim	8	0	0
	Baskı Dalı	Baskı Atölyesi				
	Grafik Dalı	Grafik Atölyesi				
Kuyumculuk Teknolojisi	Fotoğraf Dalı	Fotoğraf Atölyesi	Ders	1	0	20
	Takı İmalatı Dalı	Kuyumculuk Atölyesi				
		Kuyumculuk Atölyesi				

18

Alanı		Kuyumculuk ve Mine Atölyesi	Üretim	2	0	0
		Takı Atölyesi				
Seramik ve Cam Teknolojisi Alanı	Çinicilik Dalı	Çinicilik Atölyesi	Üretim	0	2	0
	Serbest Seramik Şekillendirme Dalı	Serbest Seramik Şekillendirme Atölyesi	Ders	2	0	28
	Cam Dalı	Cam Atölyesi	Üretim	2	2	0
Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı	Mutfak Dalı	Mutfak Atölyesi	Ders	1	0	29
		Aşçılık	Üretim	1	0	0
		Pastacılık	Üretim	1	4	0
Güzellik ve Saç Bakımı Hizmetleri	Cilt Bakımı	Cilt Bakımı	Üretim	1	1	0
	Saç Bakımı	Saç Bakımı				
Sanat Tasarım Alanı	Dekoratif Sanatlar Dalı	Sanat Tasarım Üretim Atölyesi	Üretim	14	0	0
	İç Mekan Dekorasyon Dalı	Ebru				
	Ebru	Ebru				
	Minyatür	Minyatür				
	Tezhip	Tezhip			1	0

Enstitü idaresi ile yapılan görüşmelerde, öğrenci sayıları ile ilgili yapılan değerlendirmede, önceki yıllarda da öğrenci sayılarının bölümlere dağılımlarının, Tablo 5 ile benzerlik gösterdiği vurgulanmıştır.

### iii) Eğitim Süreci

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, iki yıllık olgunlaşma bölümlerinde, eğitim öğretim bölümleri üzerinden, geleneksel Türk giyim ve diğer sanatları gelecek kuşaklara aktarmayı amaçlayan mesleki ve teknik ortaöğretim denklik programı, beceri kursları ve iş birliği kapsamında yapılan kurslarla kursiyerlere eğitim vermeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Enstitü, teorik ve pratik eğitimleri birbirini tamamlayacak şekilde planlamakta ve uygulamaktadır.

- İki Yıllık Olgunlaşma Bölümlerinde Eğitim Süreci

Olgunlaşma enstitülerinin iki yıllık bölümleri, bireylerin değişen ihtiyaçlarına cevap verecek programlar içermektedir. Bu programlar, uzaktan açık öğretim lise programları ile örgün yetişkin eğitimi bağlamında (Miser, 2020); yüz yüze mesleki eğitim programları ile mesleki ve teknik yetişkin eğitimi bağlamında gerçekleştirilmektedir (Ünlühisarcıklı, 2020). Bu sayede öğrenciler, Olgunlaşma Enstitüsü Bitirme Belgesi'nin yanı sıra meslek lisesi diploması ve iş yeri açma belgesi de elde edebilmektedir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, mezun olarak söz konusu belgeleri almaya hak kazanan öğrenci sayıları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6

*Belge Alan Öğrenci Sayıları*

Yıl	Olgunlaşma Bitirme Belgesi	Açık Lise Diploması	İş Yeri Açma Belgesi
2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı	52	42	42

Tablo 6'dan da anlaşıldığı gibi, olgunlaşma enstitüleri liseye bir alternatif olarak da tercih edilmekte ve açık lise programları üzerinden meslek lisesi diploması sağlamaktadır. Ancak, öğretmenlerin ifadelerine göre, enstitünün deneyimli eğitim kadrosu ve köklü geçmişi sayesinde Enstitü'de üniversite düzeyinde bir eğitim sunulmaktadır. 6 yıldır Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde çalışmakta olan Ö7, Enstitü'deki eğitimin niteliğini şu sözlerle dile getirmektedir:

Ö7- Yoğunlaştırılmış bir üniversite gibi burası.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün şu an sahip olduğu kültür, eski olgunlaşma şeflerinin kurduğu düzenin devamıdır. Bu şeflerden, iş başı eğitimle işi öğrenen ve üniversite eğitiminin üzerine koyan öğretmenler, sahip oldukları nitelikleri de öğrencilere aktarmakta ve kendi tabirleriyle, üniversite seviyesinde hatta belki daha da üstünde eğitim sunmaktadır. Bu kültür, eğitim sürecinin her aşamasına sirayet etmiş görünmektedir. Bir yetişkin eğitimi kurumu öğretmeni olarak yetişkin eğitimine dair hiçbir eğitim almamış öğretmenlerin bu kültürde yetişmeleri, onların iyi birer eğitimci olmalarına katkıda bulunmuş görünmektedir.

Bu kurumda görev yapan öğretmenlerin, sargın öğrenme yoluyla birer yetişkin eğitimci olmayı öğrendiği anlaşılmaktadır.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde gözlemlenen sınıf yönetiminden iletişime, öğretim tekniklerinden ölçme değerlendirme usullerine kadar eğitim sürecinin her bir parçası, bir olgunlaşma kültürü ürünü olarak değerlendirilebilir. Bu kültürün, kuruma yeni başlayan ve atölyede tek öğretmen olarak birkaç yıldır çalışan öğretmenlerde görülmediği gözlemlenmiştir.

#### - Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde, öğretim stratejileri ve yöntemleri, yetişkin öğrenme prensiplerine uygun olarak belirlenmektedir. Yetişkin öğrenmesi, sorun merkezlidir. Dolayısıyla, öğretim stratejileri, yetişkin eğitiminde daha çok uygulamaya yöneliktir. Yetişkinler, sorunlarını çözmek için bilgiye ihtiyaç duyar. Bu nedenle, sorunlarını çözmek için kuramsal bilgi yerine sorunu çözmeye yönelik pratik bilgi sunulmalıdır.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'ndeki öğretmenlerin, derslerde uygulamaya yönelik etkinliklere daha fazla ağırlık vererek öğrencilerin motivasyonunu artırmayı hedefledikleri gözlemlenmiştir. Özellikle, yaşları büyük olan öğrencilerin sıkılma riskine karşı, teorik derslerin daha az tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin işletmelerde staj yaparak pratik deneyim kazanmaları da sağlanmaktadır.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde yapılan gözlem ve görüşmelerde, öğretmenlerin bu konuda bilgili olmadıkları ancak sağduyu ile süreci yürütmeyi öğrendikleri gözlemlenmiştir.

Knowles, yetişkin eğitiminin bugün hâlâ gelmesi gereken yere ulaşamamış olmasını, yetişkin eğitimcilerin birçoğunun, yetişkinlere sadece çocukmuş gibi davranarak öğretim yapılacağını bilmesi olduğunu vurgulamaktadır (Knowles, 2013). Ö1'in anlatılarında da "tahtada ben anlatıyorum onlar bakıyor" ifadesi, Knowles'ı haklı çıkarmaktadır.

#### - Sınıf Yönetimi

İnsanlar, genel olarak, kabul görecekları şekilde kendilerini sunma eğilimindedir. Yetişkin de güven duyduğu, kendini iyi hissettiği ve yargılanma endişesi duymadığı bir ortama ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, yetişkin öğrenme sürecinin sağlıklı yürütülmesinde, güven ortamının oluşturulması çok önemlidir.

Sınıf içinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturma, disiplini sağlama, öğrencileri öğrenmeye güdüleme, öğrenciler arasında işbirliği ve etkileşimi teşvik etme gibi hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kullanılan ve çeşitli stratejileri içeren sınıf yönetimi, yetişkin eğitiminin en temel unsurlarından biridir. Öğrenme için uygun bir sınıf ortamının sağlanamaması, yetişkini süreçten koparacaktır. Bu noktadan hareketle, yetişkinlerin birbirleriyle daha fazla etkileşime gireceği ve deneyim paylaşımında bulunacakları sargın öğrenme alanları yaratılmalıdır. Uzun molalar, takım çalışmaları, deneyim paylaşımı yaparak aktif katılım sağlayacakları diğer etkinlikler, olumlu bir iklim oluşturulmasını destekleyecektir.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü öğretmenleri, sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları deneyimlerinden yola çıkarak yetişkin öğrencilerle iletişimde dikkatli olmanın önemini vurgulamaktadır. Ö10, yaşına uygun bir şekilde uyarıda bulunmaya çalıştığını ancak bazen zorlandığını ifade etmektedir. Yetişkin öğrencilerine göre yaşı küçük olan Ö1 ise başlangıçta öğrencilerin kendisine küçümseyici yaklaştığını düşünmüş ancak zamanla iletişim becerilerini geliştirerek bu sorunu çözmüştür. Genç öğretmenlerin yaş aldıkça iletişimde daha rahat ettikleri ve öğrencilerle daha iyi anlaştıkları gözlemlenmektedir.

#### - İletişim

Yetişkin eğitiminde iletişim, örgün eğitimden farklı olarak yetişkinden yetişkine kurulmaktadır. Çoğu zaman sessiz bir anlaşma var gibi ilerleyen iletişim süreci, zaman zaman kuralların netleştirilmesini gerektirmektedir. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde yapılan gözlem ve görüşmelerde, karşılıklı saygı korunduğu sürece iletişim problemlerinin yaşanmadığı gözlemlenmiştir.

İletişim, yalnızca sözlü olarak kurulan etkileşimden fazlasıdır. Vella'nın diyaloga dayalı dinlemeyi öğrenme kuramındaki "diyalog" kavramı, sadece sözlü iletişimi değil, aynı zamanda iletişimin daha geniş bir yelpazesini ifade etmektedir. Yetişkin eğitimi sürecinde yaptıklarımız ve seçtiklerimizle yetişkinlere bir mesaj veririz. Onları yetişkin olarak görüp görmediğimiz bu mesajlarla iletilir. Diyalogcu yetişkin eğitimi savunan Vella'nın dinlemeyi öğrenme kuramında da Lindeman ve Knowles'ın görüşlerinin altını çizdiği görülmektedir. Vella (2002), yetişkinlerin bilme gereksinimlerinin karşılanması, öğrenme motivasyonları,

öğrenme ortamının olumlu/olumsuz iklimi ve bunların yanı sıra yetişkinden yetişkine gerçekleşen sağlıklı ilişkiler kurulmasının, yetişkinlerin öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkisine vurgu yapmaktadır.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde görev yapan deneyimli öğretmenler, yetişkin öğrenenlerle iletişim kurmada sorun yaşamazken öğrenenlere göre daha genç yaşta olan öğretmenlerin sorun yaşama ihtimalinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında olan Ö1, yaşadığı iletişim sorunlarını şu şekilde dile getirmektedir:

Ö1- Başlarda bana hocam, öğretmenim derken çok zorlandılar. İsmimle hitap etmek istediler. Ben bu seviyeyi korumak istedim. Yani bunlarla yani düzgünce konuştum. Aslında bunları açıkladım. Sonra onlar da farkına vardılar, düzelttik ama yani yeni öğrenci gelse yine o da bana ismimle hitap eder. Ben hanım, bey diyorum.

Yaşının sebep olduğu dezavantajı aşmaya çalıştığını ifade eden Ö1, her yeni öğrenciyle başlangıçta aynı döngüye gireceğinin de farkındadır. Öğrencilere karşı belirlediği hitap şekli ile doğru sınırı koymaya çalıştığı görülmektedir.

Öğretmen anlatılarından, yetişkin eğitimi konusunda eğitim almamış ancak yetişkinlerle çalışan öğretmenlerin, yaşları ilerledikçe iletişim konusundaki sorunları çözdükleri anlaşılmaktadır. Yetişkinden yetişkine iletişim, iki taraf da iki tarafın yetişkin olduğunu anladığında başlamaktadır.

- Ders Dışı Öğretim Ritüelleri Açısından Ankara Olgunlaşma Enstitüsü

Yetişkin, genç ya da çocuk fark etmeksizin okul denince akıllara, yalnızca, geleneksel örgün eğitim kurumları gelmektedir. Bu nedenle, bir yetişkin eğitimi kurumunda görülmemesi gereken birçok uygulamayı kimse tuhaf karşılamamaktadır. Tüm örgün eğitim kurumlarında olduğu gibi Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde de derse geç kalan öğrenci geç kâğıdı almakta, derse giriş çıkışlarda zil çalmakta; pazartesi günleri sabah girişte ve cuma günleri akşam çıkışta yetişkinler sıraya girmekte ve İstiklal Marşı okumaktadır.

Ayrıca, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün iki yıllık olgunlaşma bölümü öğrencileri, her dönem sonunda karne almaktadır. Örgün eğitim kurumlarında verilen karneyle aynı karnenin kullanıldığı görülmüştür. Enstitü'de, belirli gün ve haftalar için program yapılmakta ve milli bayramlarda tören düzenlenmektedir. 18 Mayıs 2023 tarihinde enstitüye yapılan ziyarette, 19 Mayıs kutlamaları için kurumun balonlarla süslendiği görülmüştür.

"Okul" kavramı, genellikle temel eğitim ortamını çağrıştırmaktadır. Bu nedenle bir yetişkin eğitimi kurumu bile olsa, "okul" dendiğinde akla gelen birçok uygulama ve düzenleme genellikle çocuklara yönelik olanlarla benzerlik göstermektedir. Bu algıdan dolayı, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'ndeki uygulamaların bir okulda olması gereken uygulamalar olduğu konusunda herkesin kendini ikna etmiş olduğu görülmektedir. Bu nedenle de kurumun örgün eğitimin bir uzantısı gibi işlediği tespit edilmiştir.

Ancak öğrencilerin çoğunluğunun bu uygulamalardan memnun olduğu gözlemlenmiştir.

K1- Bana güzel bir heyecan veriyor. Yani şey geliyor. Çünkü bunların taze kalması da gerekli bir yerlerden sonra. Yani bir okulda olduğumu hissettiriyor. (...) 35 yıl sonra ben karne aldım mesela hani çok o güzeldi yani.

K3- O kadar güzel ki... insan böyle içine farklı bir enerji doğuyor. Yani çocukluğuna dönüyorsun, yeniden hayata yeniden başlama yeniden tutunmak gibi düşünün... biraz gençlik aşısı gibi düşünün. Yeniden okul sıralarındasın, yeniden zil çalıyor. Teneffüs... yemekhaneye koşuyorsun, teneffüs yapıyorsun falan. Bildiğin sana gençlik aşısı, yani geriye dönük çok büyük bir faydası var.

Özellikle, örgün eğitimini yarıda bırakan yetişkinler, kurumda kendilerine lise öğrencisi gibi davranılmasından oldukça memnun görünmektedir. 47 yaşında olan K3, bu uygulamaları "gençlik aşısı" olarak değerlendirmektedir. Bu uygulamalardan memnun olanların yanı sıra başta garipseyenler de olmaktadır. Yine de yetişkinlerin, bu uygulamalara kısa sürede uyum sağladıkları gözlemlenmiştir. Bunun, yetişkin eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmamaları ile ilgili olduğu değerlendirilirken diğer yandan da psikolojik olarak kabullenmenin sürece devam etmeyi sağladığını da düşündürmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, Ö5, Enstitü'yü, şu şekilde özetlemiştir:

Ö5- Burası yetişkin eğitimi görünümü lise.

Dolayısıyla, yönetmeliği dışında, buranın bir yetişkin eğitimi kurumu olduğunu uygulamalara bakarak söylemek oldukça güçtür. Kendisi de daha önce meslek lisesinde görev yapmış olan Ö5, buradaki uygulamalarla ilgili şunları eklemiştir:

Ö5- Alıştığımız için çok da sorgulamıyoruz... Öyle bir alışmışız ki, işin içinde yoğrulup gitmeye. Hiç sorgulamadım çünkü öyle bir alıştım ki en başından beri. Bize çok normal geliyor.

Öğrenciler gibi öğretmenlerin de bu uygulamaları sorgulamadıkları görülmektedir. Bunun bir savunma mekanizması olduğunu söylemek gerekir. Birçok yetişkin öğrenci, bu örnekler



önüne sunulduğunda normal karşıladığını dile getirmiş, bazısı farkında olmadan kabullendiğini ifade etmiştir. K1, bu konudaki görüşünü, “Kabulleniyorsunuz ya da uyum sağlayamıyorsunuz.” diyerek kurumda geliştirilen savunma mekanizmasına vurgu yapmaktadır.

#### İV) Finansal Yapı

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren olgunlaşma enstitüleri, iki yıl süreli döner sermaye ile işletilen kurumlardır. 2018 Yönetmeliği'nin on beşinci bölümünde yer alan döner sermaye başlığı altında şu ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2018):

“MADDE 86 – (1) Genel Müdürlüğe bağlı kurumlarda öğrenim gören öğrenci ve kursiyerler, bünyesinde döner sermaye bulunan kurumlarda döner sermaye faaliyetleri çerçevesinde alınan siparişler ve yapılan işler üzerinde fiilen çalışarak; kursiyerlerin mesleklerini daha iyi öğrenmeleri ve öğrendiklerini pekiştirmeleri, girişimcilik bilincini kazanmaları, kurumdaki mevcut nitelikli insan gücü, makine potansiyeli ile atölye kapasitesinin ekonomiye kazandırılmasına katkı vermeleri sağlanır.”

Bu doğrultuda, öğrenci ve kursiyerlerin üretim atölyelerinde fiilen çalışarak tecrübe kazanmalarının sağlanmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Ancak, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde yapılan gözlem ve görüşmelerde, üretim atölyelerinde öğrenci çalıştırılmadığı saptanmıştır.

Enstitü'de bir de satış odası bulunmaktadır. Üretim atölyelerinde, öğretmenler ve usta öğreticiler tarafından yapılan ürünlerin halka satışı buradan gerçekleştirilmektedir. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü mezunu olan ve kurumun tek kadrolu usta öğreticisi, satış odasını kurum adına işletmektedir. Burada satılan ürünler için fatura kesilmekte ve gelir, döner sermayeye aktarılmaktadır. Ayrıca, PTT AVM ile online satış da yapılmaktadır. Satılan ürünlerin tamamı, usta öğretici ve öğretmenler tarafından üretilmektedir. Öğrenci ürünleri, yalnızca, yıl sonunda sergilenmekte ve satış odasında hiçbir öğrenci ürününün satışı yapılmamaktadır.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün 2023 yılı mart ayı brifing dosyasındaki verilerine göre, tasarım ve üretim atölyelerinde alınan siparişlerin ve hazıra çalışılan ürünlerin son üç yıla ait gelir gider tablosu, Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7

## Yıllara Göre Gelir-Gider Tablosu

Özellikler	2020	2021	2022
Brüt Satışlar	549.655,28	1.084.578,92	1.518.904,00
Satışların Maliyeti	319.535,07	526.215,60	607.783,60
Faaliyet Giderleri	89.350,89	90.388,10	85.560,18
Faiz Gelirleri	16.903,57	32.649,66	28.212,66
Dönem Net Karı	157.615,69	500.601,44	853.678,11

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, enstitünün döner sermaye ile işletildiği ve üretim atölyelerinin eğitimin önüne geçtiği vurgulanmaktadır. Ö3 de bu durumu şu sözlerle vurgulamaktadır:

Ö3- Döner sermayeli ticarethane burası. ... Eğitim odaklı değiliz açıkçası, söyleyeyim.

Kurumun eğitimden çok üretime odaklandığı ve eğitimhane gibi yönetilmediği diğer öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir.

## V) Donanımsal Yapı

Bir yetişkin eğitimi kurumunun öğrenme sürecinin verimliliği, yetişkinlerin gelişim ve öğrenme özellikleri gereği, donanımsal imkanları ile doğru orantılıdır. 2018 Yönetmeliği'nde, hayat boyu öğrenme kurumlarının donanımsal özelliklerinin yetişkinlere göre düzenlenmesinin öneminin farkında olduğu anlaşılmaktadır. Olgunlaşma enstitülerinin bina ve tesislerinin bir yetişkin eğitimi kurumu olarak yapılması, yönetmelikte garanti altına alınmıştır. Buna göre; 2018 Yönetmeliği'nin 6. maddesinde, "(1) Kurum bina ve tesisleri, öğrenci/kursiyerlerin yaş ve gelişim durumlarıyla kurumun türü ve programlarına göre Bakanlıkça uygun görülen yapı projeleri çerçevesinde ilgili mevzuat hükümlerine göre yapılır." denmektedir. Benzer şekilde, derslikler ile ilgili de hayat boyu öğrenme kurumları olarak olgunlaşma enstitülerindeki öğrenci ve kursiyerlerin özelliklerinin dikkate alınması öngörülmektedir. 2018 Yönetmeliği'nin 9. maddesinin 1. fıkrasında, derslikler; "derslerin ve programın özellikleri ile öğrenci/kursiyer sayısı, yaş ve gelişim durumları ile özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenir" şartı ile açıklanmaktadır. Öğrenenlerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması, bir yetişkin eğitimi kurumu için olmazsa olmazdır. Bu bakımdan yönetmelikte tarif edilen bina, tesis ve

dersliklerin yetişkin öğrenmesine uygun yapılar olacağı açıkça ifade edilmiştir.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, 4 katlı ve 45 atölyeli bir kurum olarak geniş imkanlara sahiptir. Ancak, enstitünün fiziki şartlarının, yetişkinlere göre düzenlenmediği görülmektedir. Enstitü’de yeme-içme bölümü olmasına rağmen yetişkinlerin nefes alacağı kantin veya kafeterya gibi bir alan bulunmamaktadır. Yeme-içme bölümüne ait bir yemekhane mevcuttur ancak pahalı olması nedeniyle öğrenenler tarafından tercih edilmemektedir. Ders aralarında öğrenci ve kursiyerin hava alacağı, rahatlayacağı ve sosyalleşebileceği iç veya dış mekanlar planlanmamıştır. Kurumun arka bahçesi, otopark olarak kullanılmaktadır. Kurumda öğretmenler odası ve kütüphane için aynı alan tahsis edilmiştir. Kasım ve Aralık 2023’te yapılan kurum ziyaretlerinde, bu odanın da derslik olarak kullanıldığı görülmüştür. Diğer yandan, atölyelerde öğretmenler için küçük dinlenme odaları bulunduğundan, öğretmenler odasına ihtiyaç duyulmadığı da gözlemlenmiştir. Ö4 ve Ö10, kurumun fiziki ve donanımsal yapısının yetişkin öğrenenlere göre düzenlenmediğini şu sözlerle aktarmaktadır:

Ö10- (...) atölyeler birbirleriyle sosyalleşecek bir ortak boş zamanlarında, bir yere gelip oturacağı yer yok.. atölye ilişkileri.. mesela makine nakışlarındaki Türk işi öğrencisiyle kaynaşamaz. Çünkü ortak alanları, sosyal alanlar yok.

Öğrencilerin paylaşımında bulunacağı bir alanın olmadığını dile getiren Ö10’a ek olarak Ö4, eski yıllarda kantin varken sosyalleşme imkânı bulduklarını dile getirmektedir:

Ö4- Kantin olduğu zamanları ben biliyorum, orada zil çalana kadar otururduk, muhabbet ederdik, bir şeyler paylaşırdık. Sosyalleşme alanımız olurdu. Onun için çok önemliydi.

Ö4, sosyalleşmek ve paylaşımında bulunmak için ortak yaşam alanlarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sargın öğrenme, yetişkin eğitiminde çok değerlidir ve diğer öğrenme bağlamları içinde yer verilmesi gerekir. Ancak, en önemli öğrenme bağlamının göz ardı edildiği görülmektedir.

Sosyal alanların dışında, kurumdaki sınıfların da yetişkinler düşünülerek planlanmadığı görülmektedir. Ziyaret edilen tüm atölyeler, farklı büyüklükte ve genişliktedir. Kimi sınıf geniş, kimi sınıf uzun, kimi sınıf ise oldukça küçüktür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, özellikle yaşı büyük öğrencilerin tahtayı görmekte zorlandığı kaydedilmiştir.

Yetişkin eğitimi kurumlarında, yalnızca derslik veya kantin değil, yetişkin katılımını artırmak için de donanımsal bazı önlemlerin alınmış olması beklenmektedir. Söz konusu

yönetmeliğin 12. maddesinde, yetişkinlerin katılımını artıracak önlemlerle ilgili şu bilgiye yer verilmiştir (MEB, 2018):

“(1) Kurumda uygun ortam ve imkân bulunması durumunda çocuk sahibi olan bireylerin sosyal, kültürel ve mesleki yaşamlarında öğrenme ortamlarına aktif katılımlarını sağlayabilmek amacıyla kursiyerlerin 3-6 yaş arası çocukları için esnek eğitim saat ve zamanlı, toplum temelli çocuk bakım ve oyun odası oluşturulabilir.”

Bu madde ile yönetmelikte, bir yetişkin eğitimi kurumu olan olgunlaşma enstitülerinin fiziki imkanlarının, yetişkinlerin katılımını kolaylaştıracak ve artıracak şekilde planlanması yönünde önlemler alındığı görülmektedir.

Kurumda şu an için bir kreş ya da ana sınıfı bulunmamaktadır. Öğrenenler, yapılan görüşmelerde, böyle bir imkân sunulsa daha rahat katılım sağlayacaklarını dile getirmiştir. Hatta, birçok kadın, sırf çocuğunu bırakacak bir yer bulamadığından eğitim olanaklarından yararlanamadığını ya da geç yararlandığını ifade etmiştir. Birçok kadın, eğitimine devam edebilmek için çocuklarının büyümesini beklediğini dile getirmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, eskiden kurumda kreş imkânının sunulduğu doğrulanmıştır. Fakat bu imkândan öğrenenler değil, öğretmen çocuklarının faydalandığı anlaşılmaktadır.

Ö11- Ben 89’da bu okula geldiğimde vardı. Öncesini bilmiyorum. Ama baştan beri vardı galiba. Hatta benim çocuğum buradan mezun oldu. 96-97’de hala daha açıktı. 2000 yılı civarı kapandı sanırım.

Ö10- Biz geldiğimizde burada ana sınıfı vardı, ana okulu vardı ve 3 yaşından sonraki çocukları alırdı. (...) Şu anda yok ama bana kalırsa kurumun buraya öğretmen ve öğrencilerine hitap eden kurum içi kreşi olmalı.

Yetişkin eğitimi kurumlarının yetişkin öğrenenlerin katılımını artırıcı fiziki imkanlar sunması gerektiği, öğretmenler tarafından da desteklenmektedir. Özellikle, küçük yaşta çocuğu olduğu için evden çıkamayan, sosyalleşemeyen ve meslek edinme amaçlı kurslara genç yaşta dahil olamayan kadınlar için bu imkanların mutlaka sunulması gerektiğinin altı çizilmektedir.

Yönetici, Öğretmen ve Personelin Sosyo-Demografik Özellikleri

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, deneyimli öğretmen kadrosuyla öne çıkan, kendi ifadeleriyle,

“öğretmenlerin tutkuyla sahiplendiği ve özveriyle çalıştığı” bir eğitim kurumudur. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, uzun yıllardır burada çalışan tecrübeli öğretmen kadrosuyla, kurumsal hafızayı öğretmenler üzerinden korumayı başarmıştır. Kurumda bulunan 166 öğretmen ve usta öğreticinin 36’sı, 21 yıldan fazla süredir bu kurumda görev yapmaktadır. Bu durum, eskiden bu yana süregelen kurum kültürünün de korunmasını sağlamıştır.

2023 yılının kasım ayında uygulanan anket verilerine göre, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü’nde, 93 usta öğretici ve 73 öğretmen görev yapmaktadır. Usta öğretici sayısının öğretmen sayısından fazla olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin 25’i, usta öğreticilerin ise 11’i, 21 yıldan fazla süredir Ankara Olgunlaşma Enstitüsü’nde çalışmaktadır. Yeni öğretmenlerin enstitüyü tercih etmemesinden dolayı kurum kültürünün emekli olanlarla birlikte kaybolmaya başlayacağı düşünülmektedir.

Enstitü’de; idari personel, öğretmen, usta öğretici, teknisyen, memur, sayman ve hizmetliler dahil olmak üzere toplam 174 kişi görev yapmaktadır. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü’nün personel dağılımı, Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

*Ankara Olgunlaşma Enstitüsü Personel Dağılımı*

Özellikler	Sayı
Ankara Olgunlaşma Enstitüsü’ndeki Görevi	
Müdür	1
Müdür Yardımcısı	5
Öğretmen	67
Kadrolu Usta Öğretici	1
Ücretli Usta Öğretici	92
Teknisyen	2
Memur (V.H.K.İ.)	1
Sayman	1
Hizmetli	4
TOPLAM	174

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü’nde personelin neredeyse yarısı usta öğreticilerden oluşmaktadır. Ancak, bu usta öğreticiler derslere girmemekte, sadece üretim atölyelerinde çalışmaktadır. Enstitü’de toplam 168 eğitimci bulunmaktadır, ancak bir kısmı görevlendirme olarak kurum dışında bulunduğundan aktif görevde bulunan eğitimci sayısı 153’tür. En yeni öğretmeni 5 yıldır, en deneyimli öğretmeni ise 35 yıldır bu kurumda görev yapmaktadır.

-----

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, 153 kişilik eğitimci kadrosuyla faaliyetlerini sürdürmektedir. Öğretmen ve usta öğreticilerin cinsiyet dağılımı dengesizdir, sözleşmeli usta öğretici sayısı kadrolu öğretmen sayısından fazladır. Sözleşmeli usta öğretici sayısının kadrolu öğretmen sayısından fazla olması dikkate değerdir.

32 üretim atölyesinde 53 öğretmen ve 86 usta öğretici görev yapmaktayken; 6 ders atölyesinde 6 öğretmen derse girmektedir. Öğrenci yetiştirilen ders atölyelerinde hiç usta öğreticinin görev almadığı görülmektedir. Özellikle, üretim atölyelerinin ders atölyelerinden fazla olması, öğretmenlerin de vurguladığı gibi, eğitimin geri planda kaldığına dikkat çekmektedir. Bu durum, kurumda eğitim odaklı çalışmaların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Enstitü'nün her yıl sözleşmeli usta öğretici sayısını daha da artırma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Kurumda yapılan gözlemlerde üretim atölyelerinin ders atölyelerinden fazla olduğu ve atölyelerde öğrenci sanılanların aslında usta öğretici olduğu görülmüştür.

#### Öğrenen Profili

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, 13 yaşını doldurmuş herkesin katılım sağlayabileceği programları ile geniş bir kitleye hitap etmektedir. Bir ayırım yapılmamasına rağmen katılımcılar, ağırlıklı olarak kadınlardan oluşmaktadır. Olgunlaşma enstitülerinin kadınların tercih ettiği enstitüler olarak öne çıkmasının, kuruluş amacının kız enstitülerine dayanmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Bu nedenle, olgunlaşma enstitüleri, hala genellikle kadınlar tarafından tercih edilen bir kurum olma özelliğini korumaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin ifadesiyle daha çok "kadınlara yönelik" programların bulunması ve erkekler tarafından bilinmemesinin bu durumu sürdürdüğü dile getirilmiştir.

Olgunlaşma enstitüleri, halk eğitimi merkezlerinin hedef kitesi ile benzer özellikler göstermektedir. Tarihi süreçte yaşanan yönetmelik değişiklikleri ve son olarak olgunlaşma enstitülerinin MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlanması ardından, daha çok hobi odaklı katılımlar artmış; adeta halk eğitimi merkezlerine benzer, kurs odaklı bir yapıya dönüşmüştür. Kurs programları, olgunlaşma enstitüleri için yeni bir uygulamadır. Olgunlaşma enstitülerinin temel programları, iki yıl süreli, öğrencileri meslek sahibi yapmayı

amaçlayan olgunlaşma bölümleridir. Ancak, katılımcı profilleri incelendiğinde, daha çok emekli kadınların enstitüyü tercih ettiği görülmektedir. Mesleki becerileri geliştiren bir mesleki ve teknik yetişkin eğitimi kurumu olan olgunlaşma enstitüleri, öğretmenlerin belirttiğine göre, eksik tanıtım sebebiyle doğru hedef kitleye tam olarak ulaşmamaktadır. Katılım örüntülerine göre, yine de katılımcıların yaş bağlamında geniş bir çeşitlilik sunduğu görülmektedir.

Sahip olduğu yaş skalasının en altında 17, en üstünde ise 68 yaşında olan öğrenci ve kursiyerlerin bulunduğu Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün öğrenci profili, Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9

*Ankara Olgunlaşma Enstitüsü Öğrenci Profili*

Özellikler		Sayı
Cinsiyet	Kadın	218
	Erkek	2
Yaş	18 yaş altı	1
	18-24	15
	25-34	22
	35-44	32
	45-54	47
	55-65	17
	65 yaş üstü	5
Öğrenen Statüsü	2 Yıllık Olgunlaşma Öğrencisi	139
	Kursiyer	81
İki Yıllık Olgunlaşma Bölümü	Moda Tasarımı Teknolojileri Alanı	70
	El Sanatları Teknolojisi Alanı	20
	Kuyumculuk Teknolojisi Alanı	14
	Seramik ve Cam Teknolojisi Alanı	17
	Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı	15
Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	1
	Ortaokul Mezunu	6
	Lise Mezunu	66
	Ön Lisans Mezunu (2 Yıllık)	12
	Lisans Mezunu (4 Yıllık)	49
	Yüksek Lisans Mezunu	4
	Doktora Mezunu	1

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, kadınların çoğunlukta olduğu ve geniş yaş aralığını kapsayan bir öğrenci profiline sahiptir. En fazla öğrenci 45-54 yaş arasındadır ve genellikle meslek edinmek amacıyla enstitüye gelmektedir. Öğrencilerin farklı mesleki alanlardaki kurslara katılım sağladıkları görülmektedir. Özellikle, Moda Tasarımı Teknolojileri, önemli bir tercih

alanıdır. Lisans mezunu olanlar da katılım göstermektedir ve işsizlik nedeniyle enstitüyü tercih ettikleri belirtilmektedir. Enstitü, 13 yaşını doldurmuş herkese açıktır ancak öğretmenler, yaşın sınıftaki ortamı etkilediği düşüncesiyle yaş sınırlaması getirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğrenci kitlesi genellikle ev hanımları ve emeklilerden oluşmakla birlikte, yaş aralığı oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir.

#### İ) Katılım Amaçları

Katılım amaçlarını detaylandırmadan önce, yetişkin eğitiminde katılımın ne anlama geldiğinden bahsetmek gerekir. Tekin (1988), eğitim bilimlerinde katılımı, eğitim etkinliklerine ve eğitim programlarına katılmak şeklinde tanımlamaktadır. Yetişkin eğitiminde katılım ise, yalnızca kaydolma ve devamlılık sağlamaktan daha fazlasını ifade etmektedir. Bu kavram, yetişkinlerin sadece etkinliğe katılmakla kalmayıp, aynı zamanda etkinliğin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde de aktif olarak yer alarak karar alma sürecine dahil olmalarını anlatmaktadır (Şahin ve Uysal, 2017).

Yetişkinlerin eğitim programlarına katılım amaçları farklıdır ve bu amaçlar genellikle Houle'un (1961) çalışmalarında belirtildiği gibi; amaç yönelimli, etkinlik yönelimli ve öğrenme yönelimli olarak sınıflandırılmaktadır.

Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde yapılan anket çalışması, katılımcıların farklı amaçlarla eğitim programlarına katıldığını göstermektedir. Mesleki beceriler kazanma veya geliştirme amacı en yaygın olanıdır. Ancak, sosyalleşme, kişisel gelişim ve boş zamanları değerlendirme gibi nedenler de önemlidir.

Kadınlar arasında, özellikle iş yeri açma belgesi sahibi olmak gibi mesleki hedefler yaygındır. Bazı katılımcılar ise sadece vakit geçirmek, sosyalleşmek veya yeni bir şeyler öğrenmek amacıyla Enstitü'ye katılmaktadır. Bu gruplar arasında, özellikle emekliler ve örgün eğitime devam etmeyen gençler bulunmaktadır.

Kadınların yaşamında önemli bir rol oynayan dikiş, birçok kadının Enstitü'ye katılma nedenlerinden biridir. Öğrencilerin çoğu, daha iyi dikiş becerileri kazanmak ve kendilerine olan güveni artırmak için eğitim almaktadır.

Katılım amaçları farklı olsa da yetişkinler öğrenmeye gönüllü olarak katılmaktadır. Houle'un



(1961) tipolojisi doğrultusunda, yetişkinlerin farklı motivasyonları ve ilgi alanlarına dayalı olarak eğitim ve öğrenme fırsatlarına yaklaştıkları görülmektedir. Bu bağlamda; amaç, etkinlik ya da öğrenme yönelimli olarak katılım sağlayan yetişkinlerin katılım örüntülerinin göz önünde bulundurulması, eğitim programlarının ve içeriklerinin çeşitlendirilmesine ve farklı öğrenme yönelimlerinin dikkate alınarak tasarlanmasına yardımcı olacaktır.

## **Sonuç**

Yetişkin eğitimi alanında önemli bir rol üstlenen olgunlaşma enstitülerinin, örgün eğitim kurumlarının bir uzantısı gibi işlediği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar, bir yetişkin eğitimi kurumu olarak Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün, diğer örgün eğitim kurumlarından pek fazla ayrılmadığı yönündedir. Mesleki açık öğretim lisesi programları üzerinden de öğrenci yetiştirmesi, örgün eğitime bir alternatif olarak düşünülmesine neden olmaktadır. Ancak, böyle bir algı, işleyişte bazı sorunlara yol açmaktadır. Yetişkin eğitimi, birçok yönden örgün eğitimden farklılaşmaktadır. Bu nedenle, bir yetişkin eğitimi kurumu olarak olgunlaşma enstitülerinde sunulan eğitimin, yetişkin eğitimi ilke ve yaklaşımlarına uygun, bütünsel bir şekilde sunulması, öğrenenler için daha faydalı bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin yetişkin eğitimi algısı oldukça zayıftır. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nde yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin tamamının pedagojik kökenli olduğu ve hizmet içi eğitimlerde de yetişkin eğitimi sürecine dair herhangi bir eğitime tabi tutulmadıkları tespit edilmiştir. Bir yetişkin eğitimcisinin yetişkin eğitime dair eğitim almadan kurumda çalışabiliyor olması, üst kademedeki yöneticilerin de yetişkin eğitiminin ayrı bir meslek olduğunun idrakinde olmadıklarını ortaya koymaktadır. Hayat boyu öğrenmenin en geniş alanına sahip yetişkin eğitiminin amacına ulaşması için kurumsallaşması ve meslek olarak tanınması gerekmektedir.

Öte yandan; Ankara Olgunlaşma Enstitüsü mevcut kültürünü, eski olgunlaşma şeflerinin kurduğu düzeni, devam ettirmektedir. Bu kültür, eğitim sürecinin her aşamasına etki etmiş görünmektedir. Yetişkin eğitimi alanında resmi bir eğitim almamış öğretmenlerin, bu kültür içerisinde yaparak öğrenerek gelişmeleri, nitelikli birer eğitimci olmalarına katkı sağlamaktadır. Ancak, olgunlaşma kültürünü sürdürmeye çabalayan öğretmenlerin emekli olmasıyla birlikte, köklü ve değerli olgunlaşma kültürünün de kaybolma riski bulunmaktadır. Bu durum önemli bir eğitim geleneğinin yok olma tehlikesini beraberinde getirmektedir.

-----

Olgunlaşma enstitülerinin hedef kitlesi halk eğitimi merkezlerinin hedef kitlesiyle benzer özellikler taşımaktadır. Geçmişteki yönetmelik değişiklikleri ve son olarak olgunlaşma enstitülerinin Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlanmasıyla birlikte hobiye yönelik katılımlar artmıştır. Bu durum, adeta halk eğitimi merkezlerine benzeyen, kurs odaklı bir yapıya dönüşümü beraberinde getirmiştir.

Olgunlaşma enstitülerinin temel programları, genellikle, iki yıl süren ve öğrencilere meslek edindiren olgunlaşma bölümlerini içermektedir. Ancak, katılımcı profilleri incelendiğinde, tercih edenler arasında daha çok emekli kadınların bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu enstitüler, yetişkinlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik önemli kurumlardır. Ancak öğretmenlerin belirttiğine göre, yetersiz tanıtım sebebiyle, Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, doğru hedef kitleye ulaşmak konusunda tam olarak başarılı olamamaktadır. Katılım örüntülerine bakıldığında ise, katılımcıların yaş açısından geniş bir çeşitlilik sunduğu ancak cinsiyet dengesinin söz konusu bile olmadığı görülmektedir. Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün hem kadın hem erkek yetişkinlere yönelik faaliyette bulunduğunu ilan ederek duyuru faaliyetlerini zenginleştirmesi gerekmektedir. Böylece Ankara Olgunlaşma Enstitüsü, hem toplumsal hem bireysel ihtiyaçlara daha fazla cevap vererek hayat boyu öğrenme alanında önemli bir boşluğu tamamlayacaktır.

## Kaynaklar

- Acun Yozgat, F. (2008). Ankara Olgunlaşma Enstitüsü Sırma Atölyesinde Uygulanan Maraş İşi (Dival İşi) İğne Tekniklerinin Ürün Çeşitleri Ve Öğretim Analizi Yönünden İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Akın, M. (2011). Kız Teknik Eğitim-Öğretiminde Bir Örnek: Ankara Olgunlaşma Enstitüsü (1958-2002) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Alkan, C. (2019). Ankara Olgunlaşma Enstitüsü 100. Yıl Müzesinde Bulunan Dival (Maraş) İşi İşlemleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Gürçayır, S. (2013). Resmî Eğitim Süreçlerinde Gelenek Aktarımı ve Kadın: Ankara ve Trabzon Olgunlaşma Enstitüsü Örneği (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Houle, Cyril O. (1961). The Inguring Mind. Madison: University of Wisconsin Press
- Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Brifingi. (1982). Ankara.
- Knowles, M. (2013). Androgoji: Yetişkinlere Öğrenme Konusunda Yeni Bir Teknoloji, Çev. S. Ayhan. İçinde: A. Yıldız ve M. Uysal (der), Yetişkin Eğitimi, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 127-144
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. (2018, 11 Nisan). Resmî Gazete (Sayı: 30388). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/04/20180411.htm>
- Stratejik Plan (2023). Ankara Olgunlaşma Enstitüsü 2023 Stratejik Plan. Erişim adresi: [https://ankaraolgunlasma.meb.k12.tr/icerikler/toplam-kalite-yonetimi\\_1233303.html](https://ankaraolgunlasma.meb.k12.tr/icerikler/toplam-kalite-yonetimi_1233303.html)
- Şahin, B. ve Uysal M. (2017). Açık Öğretim Lisesinin Yetişkin Eğitiminde Katılım Sorunsalı Bağlamında İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı 50, 127-159
- Tekin, M. (1988). Ankara İlinde Yetişkinleri Örgün Yetişkin Eğitimi Programlarına Katılmaya Güdüleyen Etmenler ve Yetişkinlerin Katılmada Karşılaştıkları Güçlükler. (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi
- Ulusoy, M. H. (2015). Olgunlaşma Enstitüsü Ders Programında Yer Alan Temel Tasarım Dersinin Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Ünlühisarcıklı, Ö. (2020). Mesleki ve Teknik Yetişkin Eğitimi. İçinde: R. Miser (der), Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Ankara: Nobel Yayıncılık, 103-109
- Vella, J. (2002). Learning to listen, learning to teach: The power of dialogue in educating adults. San Francisco: Jossey-Bass

## **Uluslararası “Krizlerin Ortasında Yetişkin Eğitimi” Konferansının Ardından** *Onur Seçkin<sup>7</sup>*

Avrupa Yetişkin Eğitimi Araştırmaları Topluluğu (ESREA)<sup>8</sup>, Yerel ve Küresel Arasında Araştırma Ağı'nın 13. Konferansı, "Krizlerin Ortasında Yetişkin Eğitimi"<sup>9</sup> ana temasıyla, 7-9 Eylül 2023 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleşti. ESREA, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Yetişkin Eğitimi Derneği ortak organizasyonu, Yeditepe Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleşen konferansa başta Avrupa ülkeleri olmak üzere dünyanın farklı ülkelerinden birçok yetişkin eğitimci katılırken, Konferans aynı zamanda ülkemizdeki yetişkin eğitimcilerin biraraya geldiği ve yetişkin eğitimi alanındaki uluslararası ve ulusal gündemler üzerine tartışma olanağı sunan bir platform oldu.



Figure 1: Konferans katılımcıları ve Yeditepe Üniversitesi Yönetimi konferans açılışında.

ESREA yetişkin eğitimi ve öğrenmesi üzerine nitelikli çalışmalarını desteklemek ve bu tür

---

<sup>7</sup> Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğretim Üyesi, “Krizlerin Ortasında Yetişkin Eğitimi” Konferansı Organizasyon Komitesi üyesi.

<sup>8</sup> ESREA'nın içinde bulunan araştırma ağlarına ve ESREA'nın çalışmalarına web sitesi <https://esrea.org/> üzerinden ulaşılabilir.

<sup>9</sup> Konferansa ilişkin genel bilgilendirmelere Yetişkin Eğitimi dergisinin içinde bulunan <https://yetiskinegitimi.org/tr/esreaistanbul2023> adresinden ulaşılabilir.

araştırmaların yaygınlaşmasını sağlamak hedefiyle, özellikle son 25 yıldır yetişkin eğitimi alanında yaptığı çalışmalarla önemli bir kurumsallık haline geldi. Özellikle 2000’li yılların başından itibaren büyük oranda Avrupa ölçeğinde önemli çalışmalara ev sahipliği yapmış olan ESREA’nın içerisinde ülkemizdeki konferansın düzenleyicisi olan “Yerel ve Küresel Arasında-Yetişkin Öğrenme Toplulukları” araştırma ağının yanında, “Aktif Demokratik Yurttaşlık ve Yetişkin Öğrenmesi”, “Çalışma Yaşamı ve Öğrenme”, “Yetişkin Eğitiminde Politika Çalışmaları” ve “Dönüştürücü ve Özgürleştirici Yetişkin Eğitimi” ağlarının bazılarını oluşturduğu toplam 13 tane ağ var. Bu ağlar konferanslar, seminerler, çeşitli ortak araştırmalar ve yayınlar yoluyla özellikle Avrupa ölçeğinde yetişkin eğitimi alanında çalışan araştırmacı ve uygulayıcılar için aktif bir işbirliği ve zenginleşme olanağı sunuyor. ESREA’nın ayrıca RELA (The European journal for Research on the Education and Learning of Adults- Avrupa Yetişkin Eğitimi ve Öğrenimi Araştırma Dergisi) isimli süreli bir yayını bulunuyor. Açık erişimi olan bu hakemli dergi yetişkin eğitimi ve öğrenmesi üzerine eleştirel araştırmalara yer veriyor.

İstanbul’da "Krizlerin Ortasında Yetişkin Eğitimi" ana temasıyla gerçekleştirilen konferans ESREA’nın “Yerel ve Küresel Arasında Araştırma Ağının” 13. Konferansı olarak düzenlendi. Bu ağ Ekim 2006’da Portekiz’in Faro şehrinde kuruldu ve o yıldan bu yana Avrupa’da topluluk gelişimi ve yetişkin öğrenimini incelemeyen araştırmacıları biraraya getiren çalışmalar, etkinlikler yapıyor. Yeditepe Üniversitesi’nin ana kampüsünde 7-9 Eylül 2023 tarihlerinde gerçekleşen İstanbul Konferansı’nın Organizasyon Komitesi’nde, Danışma ve Bilim Kurullarında da o yıllardan bu yana Yerel ve Küresel Arasında Araştırma Ağının konferanslarına katılan yetişkin eğitimciler ve araştırmacılar bulunuyordu. Bu Ağ özellikle, kentsel ve kırsal toplulukların gelişimi, küresel süreçlerin bu dinamikler üzerindeki etkisi ve yetişkin eğitimi ve öğrenmesinin tüm bu bağlamdaki yeri üzerine araştırmacıları biraraya getiren bir amaçla çalışıyor. Yerel ve Küresel Arasında Araştırma Ağının 1. Konferansı 2006’da Portekiz’in Faro kentinde yapılırken, sonrasında Wrocław (Polonya), Magdeburg (Almanya), Seville (İspanya), Pécs (Macaristan) gibi şehirlerde konferanslar düzenlendi. Bu Ağın 5. Konferansı 2011 yılında yine ülkemizde İstanbul’da Boğaziçi Üniversitesi’nin ev sahipliğinde gerçekleşmişti. İlk İstanbul konferansından 12 yıl sonra Ağın 13. Konferansı da yine İstanbul’da, bu defa Yeditepe Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleşti. Her konferansın kapanışında bir sonraki konferansın nerede ve ne zaman yapılacağına ilan edilmesi bir gelenek haline gelirken, Ağın 14. Konferansının Polonya’nın Wrocław şehrinde 2025 yılında gerçekleşeceği 13. Konferansın kapanışında ilan edildi.

### **Neden krizler ve yetişkin eğitimi?**

13. İstanbul Konferansı'nın teması "Krizler Ortasında Yetişkin Eğitimi" olarak belirlendi. Organizasyon Komitesi<sup>10</sup> olarak bu tema üzerinde çokça tartışmamızın ve sonunda bu temayı belirlememizin temel nedeni her bir yanımızın krizlerle çevrili olmasının tüm dünyada ve ülkemizde görünür ve hissedilir olması oldu. Çok yakın tarihimizde, daha üzerinden 4 yıl gibi bir zaman geçti, COVID 19 pandemisini hatırlayalım. Dünyada yaklaşık 7 milyon insan hayatını kaybetti bu süreçte. Savaşlar, çatışmalar her yerde sürüyor. 21. Yüzyılı yaşıyoruz, halen on binlerce insan hayatını savaşlarda, çatışmalarda kaybediyor. Milyonlar yerinden yurdundan olup, göçmen, mülteci gibi statülere geçiyor. Ekonomik kriz, yoksulluk, eşitsizlikler derinleşiyor, iklim krizi gündelik hayatta kendini hissettirir hale geliyor. Konferansı gerçekleştirdiğimiz 2023 yılının Şubat ayında binlerce insanımızın çöken binalarda hayatını kaybettiği deprem. Eğitim, sağlık gibi alanlar tüm dünyada bu büyük krizlerin, sorunların ve tartışmaların içerisinde varlığını sürdürmeye çalışıyor. Ve etrafımız tüm bu krizlerle çevriliyken yetişkin eğitiminin bunlardan nasıl etkilendiğini, yetişkinlerin öğrenme deneyimlerinin toplumları, toplulukları ve insanları güçlendirerek insanların toplumsal ve bireysel iyilik halini nasıl güçlendirebileceğini yetişkin eğitimi alanında çalışan araştırmacılar, akademisyenler, eğitimciler ve uygulayıcılar olarak düşünmenin çok anlamlı olacağını düşündük ve konferansın teması bu tartışmalarımızdan ortaya çıktı.

Her ne kadar yetişkin eğitimi alanında giderek mesleki becerilerin gelişmesine sınırlansa da yetişkinlerin eğitiminin bunu içermekle birlikte bunun çok ötesinde işlevlere sahip olduğunu biliyoruz. Yetişkin eğitiminin dünyadaki milyonlarca okumaz yazmaz insana, aktif demokratik yurttaşlığın desteklenmesine, toplumsal eşitsizlikler çerçevesinde dezavantajlı grupların güçlendirilmesine, doğal felaketslere karşı bilinçlenmeye ve bunların toplumsal felaketslere dönüşmesini engellemeye, bireysel ve toplumsal çerçevede iyi oluş halini desteklemeye yönelik işlevleri belki de daha büyük bir ihtiyaç olarak bugün kendisini gösteriyor. "Krizler Ortasında Yetişkin Eğitimi" temasıyla gerçekleştirilen bu konferans tam da bu çerçeveyi dikkate alarak yola çıktı.

Gerek yetişkin eğitimi alanında bu tema ve etrafındaki tartışmalara ilişkin ilgi gerekse

<sup>10</sup> Konferansın Organizasyon Komitesi şu isimlerden oluşuyordu: Onur Seçkin (Yeditepe Üniversitesi), Ş. Erhan Bağcı (Çukurova Üniversitesi), Şengül Erden (Ankara Üniversitesi), Gökçe Güvercin (Maltepe Üniversitesi), Begüm Yengel (Orta Doğu Teknik Üniversitesi), Simay Vapurlu Yeditepe Üniversitesi).

İstanbul’un uluslararası konferanslarda her zaman gördüğü cazibe konferansa dünya ve ülkemiz ölçeğinde bir ilgi yarattı. Konferansa İspanya’dan Yunanistan’a, ABD’den İsveç’e, Polonya’dan Sırbistan’a farklı ülkelerde yetişkin eğitimi alanında çalışan onlarca akademisyen ve araştırmacı katılırken, ülkemizden de yetişkin eğitimi alanında çalışan akademisyenler, araştırmacılar, genç bilim insanları ve uygulayıcılar katıldı. Bu bağlamda Konferans bir taraftan farklı ülkelere önemli bir uluslararası bir temsiliyet ortaya koyarken, ülkemizin yetişkin eğitimi birikimini de büyük oranda içine alan bir platform haline dönüşmüş oldu.

Krizler Ortasında Yetişkin Eğitimi Konferansı oldukça zengin bir program ile gerçekleşti. Organizasyon Komitesi tarafından program oluşturulurken sadece akademik çerçevede değil, yetişkin eğitimi alanında yer alan pratik uygulamalara alan açan, İstanbul’un coğrafi ve kültürel güzelliklerini de programa dahil eden bir yaklaşım sergilendi. Akademik program açılış konuşmalarının ardından Ankara Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ahmet Yıldız’ın, “Krizler Çağında Yetişkin Eğitiminde Yeni Eğilimler: Türkiye Deneyiminden Dersler” başlıklı ana konuşmasıyla başladı.



*Figure 2: Ana Konuşmacı Prof. Dr. Ahmet Yıldız’ın açılış konuşmasından.*

Yıldız konuşmasında bugün krizlerle çevrili dünyanın içerisinde yetişkin eğitime yönelik olarak özellikle, yetişkin eğitimcilerin nitelikli olarak yetiştirilmesi gereksinimine, teknolojinin yarattığı olanakların yanında bir taraftan yetişkin eğitimi alanında da ortaya çıkardığı eşitsizliklere, halen en çok ihtiyaç duyan kesimlere yetişkin eğitiminin yeterince ulaşamıyor olmasına, neoliberalizmin belirlediği çerçevede öğrenme kavramının metalaşmasına ve bu yaklaşımın ihtiyacı olan kesimlerde yetişkin eğitime erişim yönünde ciddi mahrumiyetler yaratmasına işaret etti.

Konferansta açılışın ardından 42 bildirinin sunulduğu 15 paralel oturum gerçekleştirildi.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Konferansta Prof. Dr. Ahmet Yıldız’ın yaptığı ana konuşmanın tam metninin, sunulan bildirilerin **Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 6/Sayı: 10/Mayıs 2023/Sayfa: 100-106**  
*Journal of Adult Education/Volume: 6/Issue: 10/May 2023/Pages: 100-106*

Konular arasında okur yazarlıktan sürdürülebilirliğe, pandeminin öğrettiklerinden dönüştürücü öğrenme deneyimlerine, yetişkin eğitimi politikalarından yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi pratiklerinden farklı birçok konuda bildiriler sunuldu. Konferansta “Kriz Döneminde Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Eğitimcilerinin Rolü” başlıklı bir panele de yer verilirken, Hamburg Üniversitesi’nden Prof. Anke Grotlüşen, Belgrad Üniversitesi’nden Doç. Dr. Aleksandar Bulajic ve Türkiye’den ise İstanbul Büyükşehir Belediyesi’ne bağlı yetişkin eğitimi kurumu Enstitü İstanbul İSMEK Genel Koordinatörü Dr. Canan Aratemur panelin konuşmacıları oldu.



Figure 3: Konferans kapsamında düzenlenen panel.

Üç günlük Konferans programı akademik boyutlarının yanında sosyal ve kültürel olarak da güçlü bir çerçevede kurgulandı. Konferansın akademik boyutunun yanında uygulama örneklerini içeren saha ziyaretleri, kültürel ve uzun dönemde birlikte yapılacak çalışmalar için birbirini daha iyi tanımaya yönelik sosyal ve kültüre etkinlikler de programın parçasıydı. Ev sahibi Yeditepe Üniversitesi’nin de destekleriyle gerek üniversitede gerekse de İstanbul’un güzelliğini ortaya koyan Boğaz’da teknede yapılan yemek etkinlikleri Konferans grubunun birlikte vakit geçirerek birbirinin daha fazla tanınmasını, oturumlar boyunca süren formal tartışmaların yanında informal tartışmaların da sürmesini sağladı.

Konferans’ın önemli ve ilgi çekici etkinliklerinden biri de Enstitü İstanbul İSMEK’in Maltepe’deki Mutfak Sanatları Okulu’na yapılan ziyaret ve burada gerçekleştirilen atölye çalışması oldu. İstanbul ölçeğinde bir yerel gelişim pratiği olarak yetişkin eğitimi alanındaki uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmanın yanında Mutfak Sanatları Okulu’nun öğretmenleriyle yapılan bir kahve demleme atölyesi, yetişkin eğitime ilişkin bir konferansın

özetlerinin ve ESREA Yerel ve Küresel Arasında Araştırma Ağı sorumlularından Rob Evans’ın konferans ilişkin değerlendirmelerini içeren yazısına Yetişkin Eğitimi dergisi web sitesinde <https://yetiskinegitimi.org/images/esrea2023/esrea-2023-abstract-book.pdf> adresinde bulunan Konferans Bildirileri Özet Kitabından ulaşılabilir.

**Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 6/Sayı: 10/Mayıs 2023/Sayfa: 100-106**  
*Journal of Adult Education/Volume: 6/Issue: 10/May 2023/Pages: 100-106*



parçası olarak ayrıca anlamlı bir deneyim olanağı sağladı.



Figure 4. Enstitü İstanbul İSMEK Maltepe Mutfak Sanatları Okulu ziyaretinden

ESREA Yerel ve Küresel Arasında Araştırma Ağı'nın sözcülerinden biri olan ve İstanbul Konferansı'na katılan Dr. Rob Evans, Konferans özet kitabı için yazdığı değerlendirme yazısında İstanbul Konferansı'nın birçok yönden kendisini aşan bir çerçeve ile kesin bir başarı gösterdiğini ifade ediyordu. Evans'a göre, Konferansı öncelikle Türkiye'nin ve Avrupa'nın hemen her yerinden genç ve daha deneyimli araştırmacıları biraraya getiren coşkulu, neşeli, bağlılığı yüksek organizasyonel bir başarı olarak değerlendiriyordu. Yapılan tartışmalar ve araştırma deneyimlerinin paylaşımına dikkat çeken Evans Konferansı'ı araştırma bağlamında bir başarı olarak değerlendirirken, diğer taraftan bu tür konferanslarda her zaman yaşanmayan bir çerçevede, konferans sürecinde ortaya çıkan sosyal deneyimlere, dostluğa, cömertliğe ve zarafete işaret ediyordu. Evans İstanbul Konferansı'nın uzun süre hafızalarda yer alacak anılar bıraktığına işaret ederken, konferansın gerek akademik gerekse de pratik boyutlarıyla yetişkin eğitimi alanına katkıda bulunduğu dikkat çekiyor.



Figure 5: Yerel ve Küresel Arasında Araştırma Ağı'nın sözcülerinden Dr. Rob Evans.

İstanbul'da üç gün boyunca “Krizlerin Ortasında Yetişkin Eğitimi” temasıyla başta Avrupa ülkelerinden olmak üzere dünyadan ve ülkemizden katılımlarla gerçekleşen, yetişkin eğitimi

alanında çalışan, bu alana gönül veren araştırmacıları, uygulayıcı ve akademisyenleri biraraya getirerek önemli tartışmalara ev sahipliği yaptı. Konferans bu tartışmaların dışında yarattığı heyecanla gerek uluslararası gerekse de ulusal düzeyde birlikte düşünmek, birlikte araştırmak ve krizlerin çevrelediği dünyamızda yetişkin eğitiminin ve yetişkin eğitimcinin rolünü ve sesini daha da güçlendirmek için önemli bir motivasyon kaynağı sağladı. Konferansın son gününde, bütün katılımcılarda hareketli ve yoğun üç günün yarattığı yorgunluğa eşlik eden temel duygu, alanda çalışan bilim insanları ve araştırmacıların yapılacak araştırmalar ve bu tür etkinliklerle, krizlerle çevrili zamanımızda yetişkin eğitiminin güçlendirici rolünü güçlendirmeye yönelik isteği ve heyecanı oldu.

## Yetişkinlikte Bilişsel Gelişim\*

*Miomir Despotović*  
*Çev.Fevziye Sayılan\*\**

Bu makale yetişkinlikteki bilişsel gelişimin olanakları ve mekanizmaları ile ilgili alternatif kavramsallaştırmalara yönelik ilgiyi canlandırmayı hedeflemektedir. Analiz bilişsel gelişimin klasik (Vygotsky ve Piaget), postmodern, yapılandırmacı , gelişimsel ve bağlamsal teorilerini ve ayrıca mevcut ampirik araştırmaları kapsamaktadır. Analiz edilen teoriler ve ampirik kanıtlardaki önemli tutarsızlıklara rağmen, analizin sonuçları bilişsel gelişimdeki önemli olumlu değişikliklerin yetişkinlik döneminde olabileceği ve olduğu ve bunların bireyin yetişkinlik döneminde oluşan bilgi sistemleri ve yapıları üzerine temellendiği sonucuna işaret etmektedir. Yetişkinlikte bilişsel gelişimden sorumlu mekanizmalar şunlardır: anlam ve bilgi sistemlerinin kullanımında ilerleme, gerçekliğin yorumlanması için birleşik bir kavramsal çerçevenin kurulması ve bir bütün olarak bilişsel alanın ve bireysel bilişsel fonksiyonların entelektüelleştirilmesi.

### **İlk Yanlış Anlama ve Sessiz Uzlaşma**

Gelişim ve öğrenme arasındaki ilişki nispeten uzun ve karmaşık geçmişine rağmen, yetişkinlerle ilgili olanlar da dahil olmak üzere, gelişme ve öğrenme teorilerinde hala merkezi bir temadır. Bu ilişkiyi açıklamaya çalışan en uzun geleneğe sahip teorik anlayış gelişimin öncelikle öğrenme olmak üzere, dış uyarıların bir işlevi olduğu fikrini destekleyen anlayıştır. İlk ortaya çıktığı evrede bu fikir hemen hemen tüm Romantikler tarafından benimsendi. Onun sistematik hale gelmesi ve araştırılması ise aklın-zihnin kökeni konusundaki önemli tezleriyle birlikte Hegel ile başlamıştır (1964). Hegel'den sonra, biraz farklı bir yönde Marx ve ondan etkilenen Vygotsky de psikoloji ve bilişsel gelişim alanına yöneldi. Vygotsky'e göre (1983) entelektüel gelişimin kökeni insanın

---

\*Miomir Despotović. "Knowledge and Cognitive Development in Adulthood" **Andragogical Studies**, Number 2, pp.39-60, december 2014.

\*\* Doç. Dr.

kendi içinde değil, onun dışındaki sosyo-kültürel ortamında ve bu ortamın ona dayattığı ve sağladığı destek ve uyarılarda aranmalıdır. Elbette tüm sosyo-kültürel değişkenlerin gelişimsel bir karaktere veya bilişsel yeteneklerin ve bilişsel işleyişin kurucusu statüsüne sahip olmadığını varsaymak mantıklıdır. Bunların bireysel önem ve değerinin ölçütü kesinlikle temel sosyo kültürel birimlerde bulunur. Sembol (işaret) temel sosyo-kültürel unsur olduğundan, bu durumda sembolik kapasite diyebileceğimiz şey, yani bir sembolün ideal anlamda taşıdığı anlam ve önem arasındaki ilişkiler kompleksi, bilişsel gelişimde her bir sosyo-kültürel değişkenin değerinin temel ölçütüdür. Dolayısıyla bu değer gerçek ölçütü bir dizi faktöre bağlıdır, ancak öncelikle toplumsal niyete ve sembolik içeriğe sahip dış desteklerin, başka bir deyişle eğitim ve öğrenme imkanlarının uygun şekilde düzenlenerek bireyin entelektüel gelişimi üzerinde sürekli ve sistematik bir şekilde etkide bulunmasına bağlıdır. Klasik psikolojik çalışmalar (Thorndike, 1928; Jones & Conrad, 1933; Wechsler, 1958; Cattell, 1971; Horn, 1972; Ананьев, Степанова, 1972; Schaie & Willis, 1986) organize dış destekler içinde en önemli model olarak okul ve eğitimin entelektüel gelişimle yakından bağlantılı olduğunu zaten göstermişti.

Öğrenme ve gelişme arasındaki ilişkiye tamamen farklı bir yaklaşım, psikoloji ve bilişsel gelişim alanının en önemli temsilcisi Piaget'e dayanan herediter gelenekten geldi. Piaget'e (1970; 1983; 1988) göre öğrenme gelişimin bir işlevidir, onu belirleyen veya açıklayan bir unsur değildir. Piaget gelişimi niteliksel olarak farklı gelişim aşamaları boyunca süren gerçekliğe anlam vermenin ve gerçekliğin bilgisini inşa etmenin farklı yollarıyla ilişkili bir ilerleme olarak tanımladı. Her aşamada uygun bilişsel ve mantıksal yapılar kendiliğinden oluşur (olgunlaşır), öğrenme veya farklı gelişimsel görevlerin özümsemesi yetişkin mantığında doruğuna ulaşır.

Moskova ve Cenevre psikoloji okulları arasında çok sayıda teorik farklılık olduğunu ve bunların pratik sonuçları arasında ergenlikten sonra gelişme olmadığı ya da en azından tartışılmaması gerektiği üzerine yazılı olmayan temel bir fikir birliği olduğunu kolayca gözlemleyebiliriz. Hem Vygotsky hem de Piaget için entelektüel gelişim organik tipin (biyolojik gelişimin) dinamik değişim koşullarında gerçekleşir ve bu nedenle erken gençlikte kesinlikle tamamlanır. Piaget tarafından açıkça ve Vygotsky tarafından örtük biçimde formüle edilen bu duruşun birincil sonucu; biyolojik büyümenin durmasıyla gelişim olasılıklarının azalması arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Bu yazılı olmayan uzlaşma Flavell (1970) tarafından fiziksel olgunlaşmayla birlikte yetişkinlikte daha fazla niteliksel veya evrensel gelişimsel değişikliğin olmadığı argümanına eklenildi. O gelişimin fiziksel

olgunlaşma ile sona erdiğini iddia ederek, artık unutulmuş ‘plastisite’ teorisine geçerlilik kazandırdı ve bir anlamda Vygostky ile Piaget’yi “uzlaştırdı”. Zira her ikisi de temel teorik varsayımları bakımından buna itiraz edemezdi.

### **Yetişkinlikte Bilişsel Gelişim Potansiyeline İlişkin İpuçları**

Piaget, dolaysız verili gerçekliğin dışında ve ondan bağımsız olarak düşünme yeteneğini “soyut işlemsel” olarak tanımladı. Birey bu soyut düşünme aşamasında, düşünce konusu olan şeyin farklı unsurlarını birleştirmek ve sistematik olarak çeşitlendirmek ve gözlemlenen ve kurulan ilişkilerin geçerliliğini doğrulamak için mümkün olan ve muhtemel olan şeyler hakkında düşünme yeteneğini kazanır. Piaget'e (1972) göre bu yetenekler 11-12 yaşları arasında ve en geç 15-20 yaşları arasında kazanılmaktadır. Merkezinde deneyime anlam verme ve deneyimin inşası ve dönüşümü süreçlerini içeren bilişsel yapılar, ilişkili oldukları alandan ve işledikleri bilginin içeriğinden bağımsız olarak işlev gören değişmezlerdir (Piaget, 1970).

Piaget'nin soyut işlemler yaklaşımı, gnoseolojik (bilginin yapısı ve türü ile ilgili bilgi kuramı ç.n.) bakış açısından tamamen kabul edilebilir, ancak bilişsel psikoloji ve bireysel zihinsel etkinlik perspektifinden bazı güçlükler vardır. Gnoseolojik bir perspektiften sonuç (biliş), sonucun çıkarıldığı öncülün içeriğinden bağımsızdır; psikolojik açıdan ise, öyle değildir. Piaget'in teorisinin revizyonuna yönelik ilk ciddi adımlar 1970'ler ve 1980'lerde çocukların bilişsel gelişimine yönelik araştırmalardan geldi. Ampirik çalışmalar, ilgili bilgiye sahip olmanın çocuğun sayı ve miktarı aklında tutması, sonuç çıkarma, uygun bir problem çözme stratejisi seçme ve benmerkezci olmayan bir strateji benimseme yeteneğini etkilediğini göstermiştir (Price-Williams, Gordon, Ramirez, 1969). Bazı çalışmalarda çocukların aynı tür ancak farklı içerikteki gelişimsel görevleri arasında düşük bir korelasyon olduğu; (Beilin, 1971); özellikle gruplama işlemlerinin önceden edinilmiş bilgilerin otomatik bir sonucu olduğu (Lindberg, 1980) saptanmıştır. Ayrıca küçük çocukların problem setinde kullanılan kavramların daha önceden kendilerine öğretilmesi durumunda çıkarımda bulunarak problemleri başarılı bir şekilde çözebilecekleri de görülmüştür (Bryant ve Trobasco, 1971). Bu sonuçlar muhtemelen Piaget'in önceki pozisyonunu kısmen gözden geçirmesi için itici güç oldu. Daha sonraki çalışmalarında Piaget soyut işlemlerin geç ergenlik veya erken yetişkinlik döneminde tam olarak gelişmediğini ve bunların tam gelişiminin başta çevresel uyaranın miktarı ve türü olmak üzere çeşitli faktörlere bağlı olduğunu vurguladı. Ancak soyut işlemsel aşamaya giriş yetenek ve profesyonel uzmanlaşmaya ve bunların uygulandıkları alanlara bağlıydı (Piaget, 1972). Soyut evrede belirli bir tür görevi çözebilen ergenler veya

yetişkinler, diğer bilgi alanlarında bunu başaramadılar. Bazı yetişkinlerin kendisinin ve Inhelder'in hazırladığı çok sayıda testi çözememesini, Piaget matematik ve doğa bilimlerine yönelik ilgi ve bilgi eksikliğinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır (Piaget, 1972). Ancak bunlar Piaget'nin ergenlikten sonra daha fazla gelişimsel ve düşünsel değişiklik olasılığını olumladığı anlamına gelmiyordu. Bu, gelişimin gerçekten soyut düşünceyle sona erdiği anlamına gelebilir, aynı zamanda 12 yaşın üzerindekiilerin tümünün zorunlu olarak soyut düşünceye ulaşamadığı anlamına da gelebilir. Bu dönemden sonra bile bazı bireyler için düşünce belirli alanlarda benmerkezci olarak kalabilir; kendi bakış açısı dışında başka bir bakış açısını kabul edemez veya aynı durum ya da sorunun farklı yönlerini dikkate alamaz. Bazı alanlarda düşünce spesifik bir soyutlama yeteneğinden yoksun şekilde kilitlenebilir-takılabilir, ancak bu düşüncenin diğer alanlarında ve içeriğinde de böyle olacağı anlamına gelmez. Ancak bu bile en azından şunu göstermek için yeterlidir. Soyut işlemler bilginin içeriğinden ve bağlamdan bağımsız yekpare bir yetenek değildir. Aksine, daha ileri düzeydeki bilişsel işlevsellik için uygun düzeyde ve yapıda bilgi sahibi olmak birincil öneme sahiptir. Düşünce hiçbir zaman somut tözsellikten yoksun değildir, bu düşünce konusunda (sembolik kapasite) dinamik bir enformasyon ve bilgi sistemi anlamına gelir. Bilgi kategorisi olmadan entelektüel büyümeyi ve bilişsel işlevlerdeki farklılıkları ve aynı türden ancak farklı içerikteki işlemleri gerçekleştirmedeki başarıyı açıklamak zordur. Zihinsel işlev öncelikle onun içeriği (Vygotsky, 1982), ilerlemesi ve temeli tarafından belirlenir. İşlemleri, ilksel, temel ve değişmez bir şey olarak görmeye ve düşünceyi işlemlerin mekanik işleyişine indirgemeye yönelik herhangi bir girişim temelinde hatalıdır. Çünkü işlemlerin gerçekleştirilmesi dayandığı bilginin içeriğine doğrudan bağlıdır (Rubinštajn, 1981).

(Rubinštajn, 1981). Popper de (1991), zihinsel süreçler olarak düşünceler (Dünya 2) ile içerik olarak düşünce (Dünya 3) arasında ayırım yaparak benzer bir bakış açısını benimsemiştir. Dünya 3, kesinlikle Dünya 2'nin bir ürünüdür, ancak aynı şekilde Dünya 2, Dünya 3'ün bir ürünüdür. Bu dünyaların yalnızca kısmi özerkliğini ve karşılıklı etkileşimini kabul etmek, düşünceyi ve onun gelişme potansiyelini bu dünyalar arasında anlamının anahtarıdır (1).

Bilginin yetişkinlerin bilişsel işleyişindeki etkisini görelileştirmeye ve soyut işlemlerin gelişimin zirvesi ve nihai aşaması olduğuna ve ondan sonra daha fazla niteliksel bilişsel değişimin olamayacağına dair inancı doğrulamak için gönülsüz bir girişim regresyon

hipotezinde görülür. Regresyon hipotezi, yeteneklerin erken gelişim sürecinde şekillendiği, genç yetişkinlik döneminde zirveye ulaştığı ve daha sonra orta yaşlarda ve yaşlılıkta azalmaya başladığı, yetişkinlerin yeteneklerini kazandıkları sıranın tersine “kaybettikleri” inancını ifade eder. Önce soyut düşünme yeteneği “kaybolduğundan”, bu, çocukların ve yaşlıların benzer düzeyde bilişsel işlevselliğe sahip olduğu anlamına gelir (see: Papalia & Bielby, 1974; Whitebourne & Weinstok, 1979). Regresyon hipotezi birçok çalışmada test edilmiş olsa da (Deney & Lenon, 1972; Tesch; Hornblum & Oerton, 1976), tam olarak kabul edilebilmesi için bir temele sahip olmadığı görülmektedir. Yukarıda bahsedilen çalışmalar, yetişkinlerin bilişsel işlevsellik düzeyinin, çözmekte oldukları görevin-sorunun türü ve bu süreçle ilgili önceki deneyimleri tarafından belirlendiğini ve yaşla birlikte daha düşük bilişsel işlevsellik düzeylerine gerilemenin kaçınılmazlığının hiçbir dayanağının olmadığını göstermektedir. Bazı araştırmacıların haklı olarak işaret ettiği gibi (Hornblum & Oerton, 1976), regresyon hipotezinin yalnızca yetişkinlerin kendilerini aşına olmadıkları bir duruma alıştırmak için geçici olarak daha düşük bilişsel işlev seviyelerine "gerilemesinin" tamamen yeni ve bilinmeyen alanlar ve durumlar için kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bir kez bunu yaptıktan-başardıktan sonra, gelecekteki karşılaşmalarda onunla daha yüksek bir bilişsel işlevsellik düzeyinde baş edebilirler. Yukarıda bahsedilen çalışmalar, yetişkinlikte daha ileri gelişimsel değişikliklere dair hiçbir kanıt sağlamadıkları gibi, yetişkinlerin bilişsel işleyişinde bilginin önemini çürütmekten ziyade onayladılar.

### **Bilişsel Gelişim Anlayışına Postmodern Katkı**

Piaget'in teorisinin yetişkinlik perspektifinden eleştirel yeniden değerlendirmesine yönelik ilk önemli teorik hamle Riegel'den (1975; 1976) geldi. Oa göre Piaget soyut işlemsel aşamayı nihai denge durumu veya çevreye maksimum uyum durumu olarak belirleyerek yetişkinlikteki daha ileri bilişsel değişimler için hiçbir olasılık bırakmadı. Riegel tam bir denge durumunun mümkün olmadığına inanıyordu, ya da daha doğrusu ancak tüm kişisel ve tarihsel görevler tamamlandıktan sonra mümkün olabilirdi. Ancak bu asla mümkün değildir, çünkü bireyde veya çevrede her zaman yeni sorular ve sorunlar ortaya çıkar, bu da dengesizliğin sürekliliğini ve dolayısıyla daha fazla gelişme potansiyelini sağlar. Öte yandan tüm unsurların bilindiği ve manipüle edilebildiği kapalı bir mantık sistemi olarak soyut işlemler, bir yetişkinin çelişki, belirsizlik ve tutarsızlık içeren olgun ve yaratıcı düşüncesini yeterince tanımlayamaz. Soyut düşünce yetişkinlerin genellikle karşı karşıya olduğu açık sistemlerin göreceliği ve kafa karıştırıcı tutarsızlığıyla baş etmede yeterli değildir. Daha sonraki teorik ve ampirik araştırmalar, soyut işlemlerin bilişsel gelişimin son aşaması

olmadığını ve bilişsel gelişimin ergenlik veya genç yetişkinlikte bitmediğini gösterdi. Aksine yetişkinliğin, her ne kadar niteliksel olarak çocukluktakinden farklı bir büyüme olsa da, daha ileri bir bilişsel büyüme dönemi olduğunu öne sürdü (Tennant & Pogson, 1995). Bununla ilişkili iki postmodern teorik okul, yetişkinin rolüne ve işlevine bağlı güçlü bilişsel yapıların yetişkinlikte geliştiği fikrini doğruladı.

**Bağlamsal gelişim teorilerine** göre, yetişkinlikte bilişsel değişiklikler meydana gelir ve bu da bireyin karmaşık yaşam problemlerini çözmesine ve düşünce ve değerler açısından eşzamanlı, çoklu gerçeklikler ve çoklu referans çerçevelerinde işlev görmesine olanak tanır. Daha sonra bu tür teorilerin bir kısmına göre (Basseches, 1980, 1984a, 1984b; Kramer, 1983, 1990; Labouvie-Vief, 1980, 1984, 1992, 2006; Sinnott, 1981, 1984, 1989; Kitchener & King, 1981), soyut işlem aşaması, sosyo-kültürel bağlamın ve deneyimin etkisi altında, bilgi ve anlayışın genişlemesine ve onun göreceli ve diyalektik doğasının kullanılmasına dayanan bir 'soyut sonrası' düşünce biçimi gelişir. Labouvie-Vief'e göre (2006), yetişkinlikteki bilişsel gelişim üzerinde en önemli faktörler kültürel aktarım ve organize desteğin sağlanmasıyla ilgilidir. Piaget'den ilham almasına rağmen, uygun sosyal ve kültürel destek olmadan olgun düşünce yapılarının kurulmasının mümkün olmadığını; yani düşüncenin karmaşıklığının eğitimle yüksek oranda ilişkili olduğunu kabul ederek, Vygotsky'ye çok yaklaşmıştır. Soyut işlem sonrası düşünce, bilginin ve bilgi sistemlerinin sınırlılığı, çelişkililiği, tutarsızlığı ve öznelliği üzerine olduğu kadar, soyut işlemlerin (doğru ve yanlış) iki kutuplu mantığına da dayanmaz. Birey, farklılıklar ve çelişkili "gerçeklikler" arasında köprü kurmakla yükümlüdür ve dünyayı daha esnek ve kapsamlı bir şekilde anlamayı ve onun içinde etkin bir şekilde işlev görmeyi becerebilir. Soyun sonrası (post soyut) düşünce üzerine kapsamlı teorik ve ampirik materyali özetleyen Kramer (1983, 1989), onun üç temel özelliğine dikkat çeker: a) bilginin göreceli doğasını anlamak; b) gerçekliğin bir parçası olduğu ölçüde çelişkiyi kabul etmek ve c) çelişkiyi her şeyi kapsayan bir sisteme entegre etmek. Bu, 'soyut sonrası' düşünmenin soyut işlemsel düşünceden nitelik olarak önemli ölçüde farklı olduğunu ve bu nedenle gelişimin ergenlik veya genç erişkinlikte bitmediğini göstermektedir. Bu tür bilişsel gelişimi tanımlamak için kullanılan terimler şunları içerir: problem tanımlama (Arlin, 1975, 1984), göreceli düşünme (Sinnott, 1984a), diyalektik düşünme (Basseches, 1980, 1984), göreceli/diyalektik düşünme (Kramer, 1990), meta-sistemik düşünme (Commons ve diğerleri, 1989), sistem içi ve özerk düşünce yapıları (Labouvie-Vief, 1980, 1982), uzmanlık (Tennant & Pogson, 1995) bilgelik (Sternberg, 1990; Merriam & Caffarella, 1999; Kitchener, King ve DeLuca, 2006),



bütünleştirici düşünme (Kallio, 2011).

**Yapılandırmacı gelişim teorileri** (Perry, 1999; Belenky ve diğerleri, 1986; Baxter-Magolda, 2004; Kegan, 1982, 1994) yetişkinler için bilişsel gelişim modelinin bilginin inşası ve dönüşümünü içerdiğini vurgulayarak, yetişkinlikte devam eden bilişsel gelişim fikrini onaylar. Soyut mantıksal düşünceden sonra meydana gelen değişiklikleri tanımlarken en yaygın olarak kullanılan terimler: epistemolojik kanaatler, epistemolojik düşünüm, epistemolojik teoriler, epistemolojik formlar, epistemolojik varsayımlar, epistemolojik tutum, epistemik biliş, epistemolojik anlayış, epistemik muhakeme, epistemolojik perspektif, kişisel epistemoloji, epistemolojik yönelim, epistemik detaylandırma, doğrulama, örtük epistemoloji, halk epistemolojisi vb. (bkz: Hofer, 2001; Briel ve diğerleri, 2011).

Perry (1999) yaşam boyu entelektüel gelişimi, gerçekliğin yorumlanmasına dayanan referans çerçevesinde meydana gelen değişim olarak kavramsallaştırmıştır. Bu çerçevede epistemik formdaki değişikliklere göre değişir. Zamanla epistemik formlar (bilgi hakkındaki inanç) daha fazla açıklama kapasitesiyle, deneyimin yeniden düzenlenmesi ve dönüştürülmesiyle daha karmaşık hale gelir. Perry'nin ampirik çalışmalarında öğrencilerin dört yıllık eğitim kurslarının epistemik formları önemli ölçüde dönüştürdüğünü ve entelektüel ilerlemelerinin dokuz gelişim aşamasından geçtiğini görüyoruz. Epistemik kavrayışın düalist düşünme tarzının (dünyaya ilişkin doğru-yanlış ikiliğinin) üstesinden gelerek; göreliliğe doğru evrildiğini; gerçekliğin doğasında var olan belirsizlikler ve muğlaklıklarla başa çıkmak için temel yapıyı oluşturan, farklı alanlarda kendi rollerinin ve değerlerinin olumlanmasına yönelik kararlarla doruğa ulaşan görelî düşünceye doğru geliştiğini görüyoruz. Perry'ye göre son seviyeye mezuniyet anında ulaşılır. Bununla birlikte, hepsi düalist olarak başlasalar da, çoğunluk tam ve nihai epistemik gelişmeye ulaşamaz.

Kegan için de (1982, 1994) gelişim, beş “zihinsel düzen-orders of mind” aracılığıyla dönüşüm geçiren ve diyalektik veya sistem-ötesi düşüncenin son aşamasıyla biten yaşam boyu süren bir süreçtir. Bu düşünce düzeyi temel özelliği bilişsel karmaşıklık olan postmodern bir toplumda, yaşamın taleplerine cevap verme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Yaşam rollerinin karmaşıklığı, hem bilgi ve beceri deposunun genişletilmesini (bilgilendirici öğrenme) hem de bilgi edinme ve öğrenme şeklimizde değişikliği (dönüştürücü öğrenme) gerektirir. En önemli çalışmasındaki ilgili bölümü, dehasına adadığı Piaget'den büyük ölçüde ilham almasına rağmen Kegan (1994), kültürün düşüncenin gelişimi üzerindeki önemi ve daha yüksek bilişsel işlevlerin sosyal kökenleri

konusundaki temel pozisyonunda Vygostsky'nin de ait olduğu geleneğe çok daha yakındır.

### **Bilginin, Yaşın ve Yetişkinlikte Gelişimin Karşılıklı Bağımlılığı**

Soyut sonrası bilişsel gelişim teorileri yetişkinlikte yeni yetenek biçimlerinin gelişimini vurgulasalar da, soyut düşüncenin önemini hafife almaz. Aksine, yetişkinlikte tam gelişimin temeli olan minimum soyut düşüncenin temel ve onun ayrılmaz bir parçası olduğu güçlü biçimde vurgulanmıştır (Kramer, 1989; Labouvie-Vief, 2006). Soyut düşünce kavramı öncelikle düşünen öznenin (kadın ya da erkek) tam bir “nesnellik”, tarafsızlık altında; bilgi, deneyim ve kimlik yokluğu ile tanımlanması nedeniyle eleştirilmiştir. Soyut sonrası düşünce kuramları ve çalışmaları bilişsel gelişimin önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Yetişkinlikte bilişsel gelişim sosyal deneyim, yaşam beklentileri, görevleri, bireysel dünya görüşü ve aynı zamanda önceki eğitimsel ve gelişimsel başarılar üzerine inşa edilmiştir.

Yeni ve daha karmaşık düşünce biçimleri ve aşamaları evrensel değildir, herkes de bunları mutlaka başaramaz. Bunlar daha ziyade özellikle yüksek düzeyde sosyal desteği olanlarla ilgili, belirli koşullar altında ortaya çıkabilecek bir fırsattır (bkz: Labouvie-Vief, 2006). Eğitim düzeyi ile daha karmaşık düşünce biçimleri arasındaki bağlantı olduğu hipotezi önemli bir ampirik destek almaktadır (Kitchener & King, 1989; King & Kitchener, 1994; Erwin, 1983; Pirttilä-Backman & Kajanne, 2001; Hood & Deopere, 2002). Bazı çalışmalarda sadece eğitim düzeyi (alt meslek, yüksek meslek, üniversite) arasında değil, aynı zamanda çalışma alanı (teknik, tıp ve sosyal bilimler) ile düşününsel yargı arasında da pozitif bir bağlantı tespit edilmiştir (Pirttilä-Backman, 1993; De Corte, Op't Eynde & Verschaffel, 2002). Ancak eğitim ve edinilen bilgi ve deneyim, bilişsel gelişimin tek belirleyicisi değildir. Bilişsel gelişim zamanla gerçekleştiği için aynı zamanda yaşla ve olgunlukla ulaşılan gelişim düzeyinin de etkisi vardır. 1970'lerden itibaren Piagetci tipte çalışmalar zaten vardı, ancak entelektüel işleyişin yaşa bağlı olduğu düşüncesi öne çıktı. Farklı yaşlardaki öğrenenler aynı mantıksal yapıyı gerektiren farklı görevleri tamamlamada başarılı oldular. Sayının ezberlenmesi 5-6'da, sıvı hacminin öğrenilmesi 7-8'de ve ağırlık konusu 9-10 yaşlarında öğrenildi (Flavell, 1963; Brainered, 1970). Yetişkinlerle ilgili olarak Perry'nin (1999) araştırması, üniversitede geçirilen yıllar boyunca düşünce süreçlerinde meydana gelen değişikliklere bakmayı önermektedir. Öğrenimlerinin ilk yıllarında öğrenciler mutlak kategoriler içinde düşünürler, daha sonra görelilik tutumunu, yani bilginin öznel olduğu inancını benimserler. Kramer ve Woodruff (1986) görelî düşüncenin zirvesine, bireyin kırklı yaşlarında ulaştığını ve ardından diyalektik düşünce kalıplarının kullanıldığını ortaya koydu. Diğer çalışmalar da ‘soyut sonrası’ düşüncenin yaşla birlikte arttığını (Basseches, 1984a; Labouvie-Vief,

DeVoe ve Bulka, 1989; Sinnot, 1984b) ve yüksek öğrenimdeki daha büyük öğrencilerin, genç öğrencilere göre farklı bir bilişsel örüntü organizasyonuna sahip olduklarını (Blanchard-Fields, 1989) gösterdi.

Bu çalışmaların çoğundaki öznelerin yüksek öğrenimi tamamlamış ya da hala öğrenci olmaları nedeniyle, bilişsel işlevde yaşın kendisinin önemli bir faktör olmadığını; sonuçların yalnızca eğitim veya entelektüel düzeyin etkisini yansıtması olasıdır. Ancak bazı araştırmalar eğitim ve entelektüel düzey kontrol edildiğinde bile, yaşın göreceli düşünme üzerindeki etkisinin sabit kaldığını göstermiştir (Hood ve Deopere, 2002).

Ancak yaş ve bilişsel yetenek arasındaki ilişki tam anlamıyla net değildir ve edinilmiş bilgi ve deneyimle kesinlikle “etkileşim içindedir”. Araştırmalar yaşın yetişkinlerin bilişsel işlevleri (kelime dağarcığı, hafıza ve uzamsal akıl yürütme) üzerinde genellikle varsayıldığı gibi sadece 50 ila 80 yaş arasında değil, 20 ila 50 yaş arasındaki dönemde de olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, mevcut bilgi toplamı büyüdüğünde yaşın bilişsel yetenek üzerindeki olumsuz etkisi azalır ve bunun tersi de -önemli bir bilgi eksikliği varsa, yaşın olumsuz etkileri daha fazladır (Schroeder & Salthouse, 2003; Salthouse, 2002). Bununla birlikte bu model nihai değildir. Çünkü yetişkinlikte bilişsel yeteneklerin istikrarına veya azalmasına bağlı olarak yaş ve bilgi arasındaki ilişkinin büyük ölçüde farklı kombinasyonları vardır (Salthouse, 2002).

### **Yetişkinlikte Bilişsel Gelişim Mekanizmaları**

Gelişme sürecinde olgunlukla öğrenme arasındaki ilişkiye geleneksel yaklaşımdaki yanlış anlamamanın arkasındaki temel neden taraf tutmakla ilgilidir. Temel ikilemin merkezinde – gelişme öğrenmenin bir işlevi midir, yoksa öğrenme gelişimin bir işlevi mi? Soruları vardır. Bilişsel gelişimin en yeni teorilerinde ve ampirik çalışmalarda, özellikle yetişkin zihninin-bilişinin daha karmaşık biçimleri söz konusu olduğunda, temel gelişimsel etkiler arasında nispi bir denge ihtiyacı ve olasılığı ortaya çıkar. Ancak bu ilişkinin arkasında hangi mekanizmaların yattığı kısmen belirsizliğini koruyor.

Geçmiş-eski görüşe ve bilişsel gelişimde bilginin rolüne işaret eden ampirik çalışmalara dayanarak, yetişkinlikte bilişsel gelişimi açıklayan üç temel mekanizmanın olduğuna inanıyoruz.

- Karmaşık anlam ve bilgi sistemlerinin kullanımında ilerleme,
- Birleşik bir kavramsal çerçevenin ya da anlam ve bilgi sisteminin kurulması,
- Bilişsel sistemin ve bilişsel işlevlerin entelektüelleştirilmesi.

## Yetişkinlerin Bilişsel Gelişiminde Karmaşık Anlam ve Bilgi Sistemleri

Kuşkusuz önemli olmakla birlikte, öğrenmenin kendisi gelişim potansiyelini tam olarak belirlemez. Öncelikle gelişme alanının bizatihi kendisinden gelenler, ulaşılan gelişme düzeyi ve zihindeki- düşüncede giderek karmaşıklaşan anlam ve bilgi sistemlerini kullanma fırsat ve yetenekleri olmak üzere başka faktörler de devreye girer.

Bir yanda gelişim ve öğrenme arasında karşılıklı bağımlılık, diğer yanda dış destekler ve uyaranlar sistemi arasında karşılıklı bağımlılık -kesin ve sağlam iki yönlü bir bağlantı vardır. Nasıl dış destekler ve uyaranlar gelişmeyi mümkün kılıyorsa, gelişimin kendisi de, yani elde edilen gelişme düzeyi de oldukça özel bir dış uyaran türü ve yapısına izin verir ve bunu gerektirir. Yeni doğmuş aç bir bebeğe biftek sunmanın bir anlamının olmadığı yeterince açıktır. Ancak görünen o ki, bu basit kuralın -etkili olması için bir uyarıcının hedeflenen alıcısı tarafından kabul edilebilir olması gerektiği ilkesinin- gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkinin anlaşılmasına uygulanması oldukça zordur. Bununla birlikte, bilişsel gelişimi sistematik olarak etkilemeyi amaçlayan herhangi bir çaba için kilit öneme sahiptir. Çünkü dış desteklerin (eğitim ve kültür ç.n.) bilişsel gelişim üzerindeki etkisinin anlaşılması, onu şekillendirmeye çalışırken önemliyse, o zaman ulaşılan gelişme seviyesinin dış destekler üzerindeki etkisinin anlaşılması, bu amacın gerçekleştirilme şekli için de önemlidir.

Dış destekler (öğrenme) bireyin bunları kullanma ve bunlara yanıt verme konusundaki ilgisini, fırsatlarını ve ihtiyacını varsayar. Gelişim ancak potansiyel olarak yaşam boyu süren bir süreçtir. Gerçekte farklı kökene sahip bir dizi faktörle sınırlıdır, özellikle dış desteğin türü ile kullanım fırsatları arasında karşılıklılık-örtüşme varsa (kullanılabilirlik ilkesi) söz konusu olur. Önemli bilişsel gerilemeler, ancak birey yeterli dış destekleri ve uyaranları bulamadığı ve kullanamadığı zaman ortaya çıkar – diğer bir deyişle öğrenme ya da sunulan eğitim bireyin mevcut ihtiyaçları ve deneyimi ile etkileşime giremediği durumlarda dönüştürücü etkide bulunamaz. Sembolik kapasitenin temel ölçü birimi olduğunu ve biçimlendirici ve dönüştürücü rolünü aklımızda tutarak buradan ilerleyebiliriz. Potansiyel dış destekler çocuklukta basit, duygusal ve algısal olandan başlar ve gelişir. Yetişkinlikte karmaşık ve soyut anlam ve bilgi sistemlerine kadar uzanır.

Bireyin dış destekleri kullanırken, öğrenme ve deneyimin sürekli bütünleşmesinin ve dönüşümünün geçmişten günümüze annenin gülümsemesi ile ilerlediğini, bunun hipotezimiz ve teori için bir başlangıç olduğunu söyleyebiliriz. Önceki öğrenmelere ve başarıya dayalı olarak, bu potansiyel içinden geniş seçenekler yelpazesinden ve daha ileri

entelektüel ilerleme için mümkün ve gerekli olanlar arasından bir seçim yapılır. Buna göre ve daha basit bir ifadeyle, yaşam boyu gelişme tutkusu “minik köpek ve kedici” sembolizmi üzerine kurulamaz ve bitemez, tıpkı entelektüel gelişimin önceki aşamalarının karmaşık temeller ile soyut anlam ve bilgi sistemleri üzerine kurulamaması gibi. Her iki durum da, merkezinde bilgi ve deneyimin bütünleşme ve dönüşüm mekanizmasının yer aldığı gelişmeye veya kişinin kendi duyarlılığını ve kendi başlangıcını ve önceki potansiyelini aşmasına izin vermez. Kendiliğinden olmayan, en azından yetişkinlikte olmayan bu baskınlık, Cattell'in (1971) ifade ettiği gibi, sadece önceden yatırım yaparak elde edilebilir. Bu, mevcut seviyenin ve dış destekleri kullanma fırsatlarının, önceki seviyenin ve önceki fırsatların bir işlevi ve sonuçları olduğu anlamına gelir. Yatırımın temeli zaman olduğundan, farklı sembolik kapasiteye sahip dış desteklerin kullanımında sayısal ilerleme beklenmektedir. Bu nedenle, bireyin yaşamı boyunca bilişsel gelişimin ve bir bütün olarak entelektüel gelişimin, giderek karmaşıklaşan anlam ve bilgi sistemlerinin kullanımı ve yetişkinlikte açık entelektüel ilerleme yoluyla gerçekleşmesi çok muhtemeldir. Özellikle daha yüksek bilişsel işlevler ve seviyeler söz konusu olduğunda, ancak onların etkisi altında gerçekleşebilir. Göreceli ve diyalektik düşünceyi, yani sistem içi ve metasistemik düşünceyi veya epistemolojik düşünümü, akıl yürütmeyi ve perspektifi kolaylaştıran budur. Karmaşık düşünce biçimleri ancak karmaşık bilgiden doğabilir. Yetişkinlikte karmaşık düşünce biçimleri, evrensel prosedürlerin, tekniklerin, süreçlerin ve biliş ve düşünme yollarının içselleştirilmesi temelinde değil, az çok yapılandırılmış, organize ve birbirine bağlı kavramların, fikirlerin, teorilerin, tutumların, kavramların ve gerçekliğin içselleştirilmesi temelinde gelişir.

### **Birleşik Kavramsal Çerçeve-Bilgi Ağları**

Daha önce de söylendiği gibi düşünce yalnızca zihinsel süreçler, işlemler ve biçimler yoluyla değil, aynı zamanda bunların içinde işlenen içerik aracılığıyla da ifade edilir. Bilgi ve düşüncenin psikolojik süreçleri ve işlemleri gerçekten de tam anlamıyla düşünce fenomenini oluşturan birbirine bağlı ve birbirine bağımlı niteliklerdir. Birinin gelişme ölçütü, diğerinin gelişme ölçütü tarafından belirlenir. Ancak olgunluk ve yaşla birlikte bilgi giderek daha baskın düşünce yapısı ve zihinsel gelişimin dışavurumu haline gelir. Hatta gelişme ve yaşla birlikte düşüncenin giderek daha az operasyonel bir nitelik kazanarak, daha fazla kavramsal hale geldiği söylenebilir. Bu nedenle her şeyden önce yetişkinlikte bilginin gelişimi olarak düşüncenin gelişimi - kavramsal sistemlerin inşası ve yapılandırılması hakkında konuşmalıyız. Bilişsel gelişim öncelikle bir süreç olarak ve gerçekliği rasyonel

olarak kabul edilebilir bir şekilde içselleştirme ve birleşik bir kavram ya da model oluşturma girişimi olarak ilerler. Bir filtre görevi gören bu model - bireyin karşılaştığı tüm bilgi ve içeriğin içinden geçirildiği ve kabul edilebilir hale getirildiği bir kodlama ve deşifre etme sistemidir.

Bu, her bir parçası ve ögesi gerçeklik ve onun üzerine kurulu olduğu varsayımlar hakkında zengin bir bilgi potansiyeli taşıyan ve gerektiren bilginin alınımı ve kullanımı için genel bir çerçevedir. Nihai kapsamı ve biçimi bakımından yetişkinlerde düşüncenin gelişimi, bilginin bir genellemesi-soyutlaması olarak ortaya çıkar. Bilgi yapısındaki bu nitel değişiklik genel ve göreceli birleşik bilgi ağının yaratılması olarak farklı içerik ve bilgileri anlamlandırmak için nispeten tutarlı bir ilişkiler sistemi olarak işler. Bilimsel ve teorik bilgi onların anahtarı olmasına rağmen, bilgi ağları, elbette yalnızca klasik anlamda sadece bilgi olarak adlandırılacak şeyle tatmin olmaz. Burada yetişkinler söz konusu olduğu için, kural olarak çeşitli alanlarda zengin yaşam deneyimine sahip olanların yanında ayrıca doğrudan ampirik bilgi ve deneyimden çıkan yazılı olmayan ancak kabul gören günlük bilgi ve deneyimi de içerir. Bilgi ağları çeşitli ve heterojen içerikten oluşmasına rağmen, bir şekilde entegre sistemler ve yapılar olarak işlev görür. Ancak bu bilgi ağları ne kadar karmaşık ve “zengin” olurlarsa olsun, aralarındaki yatay, dikey ve diyagonal bağlantılar bir bütün olarak kullanılabilir nitelik ve güçte değilse sınırlı bir kapsamı vardır. Bu nedenle zamanla olgunlaşma ve yaşlanma sürecinde, bu ağlar öğrenme ve çeşitli deneyimler yoluyla sürekli olarak değiştirilir veya yeniden inşa edilir ve yetişkinliğin temel gelişim ilkesi olan bütünleşmenin rehberliğinde giderek genelleşir, anlamları yoğunlaşır. Allport'un (1969) birleştirici bir yaşam felsefesi olarak adlandırdığı şey, yaşamın amacının anlaşılabilir bir teori biçiminde algılanması ve buna bağlı olarak büyüme ve gelişmenin birincil kişisel ilkesi biçimini alır.

### **Yetişkinlikte Gelişimsel Değişiklik**

Yukarıda ele alınan gelişme ile dış destek sistemi (eğitim ve kültür) arasındaki ilişkiyle ilgili yaklaşım tutarlılık ve uyum açısından zorluklardan uzak değildir. İlk olarak bilişsel gelişimin olup olmadığı sorulabilir. Dış desteklerin kullanımındaki aritmetik ilerleme ve önceki yatırımın etkileri göz önüne alındığında, her zaman tamamen ileridir ve pratik olarak yalnızca kişinin yaşam beklentisiyle sınırlıdır. Başka sorular da var: doğası gereği organik olan değişiklikler bilişsel gelişime nasıl dahil oluyor ve bunların sonuçları ile çocukluk ve ergenlikteki evrimsel seyri ve yetişkinlikteki evrimsel seyri nedir? Aynı yaş kategorileri ile

farklı “yatırım” kategorileri arasındaki niteliksel bilişsel farkı nasıl açıklayabiliriz? Huberman'ın (1974) farklı çalışmalardan çıkardığı sonuçlar, zeka testlerinin aynı eğitim seviyesindeki insanlar arasında kronolojik olarak aynı yaştakilere göre daha büyük bir korelasyonu ortaya çıkardığını -bir bakıma dış desteklerin kullanımının yaş değişkenine dayalı çıkarımları alt üst ettiğini gösteriyor. Ancak gerçek şu ki, çocuklardaki gelişimin doğası ile yetişkinlerin gelişimi birbirinden tamamen farklıdır. Her iki evrede de daha ileri bilişsel gelişim için öğrenme süreci ve dış desteklerin kullanımı önemlidir. Çocuklukta dış desteklerin kullanımının organik gelişim koşullarında gerçekleştiği, yetişkinlikte ise organik gelişimin yaşlanma-yıpranmaya yöneldiği koşullarda gerçekleştiği tamamen göz edilebilir mi? Zamanla organik ve Vygotsky'nin (1972) bahsettiği sosyo-kültürel gelişme arasındaki birlik bozulmaya başlar -sosyo-kültürel gelişme biyolojik desteğini kaybettiğinde ve gelişimsel yenilenme süreçleri daha fazla bilişsel ilerlemeye yönelik sosyo-kültürel çabalara ya da en azından yerleşik bilişsel yapıların sürdürülmesine yönelik sosyo-kültürel çabalara karşı çıkmaya başladığında ne olur?

Yaş kendi başına gelişim için motive edici bir güç değildir ve gelişimdeki dış desteklerin işlevi yetişkinliğe girişle birlikte önemli ölçüde değişmez. Ancak, sosyo-kültürel gelişme biyolojik desteği yitirir yitirmez, bilişsel gelişimin tüm seyri ve gelişim modeli değişir ve böylece daha fazla gelişmeye izin veren sosyo-kültürel uyarıların karakteri ve eylemlerin yönü de değişir. Biyolojik desteğin varlığı, çocuklukta gelişimin ‘frontal büyüme modeline’ göre ilerlemesine ve işlevlerin kademeli olarak farklılaşmasına ve uzmanlaşmasına neden olurken, yetişkinlikte biyolojik desteğin olmaması bilişsel işlev ve yeteneklerin bütünleşmesine yol açar. Bu nedenle zihinsel yapının kurulması farklılaşmayı ve uzmanlaşmayı belirler. Halihazırdaki-mevcut zihinsel yerleşik yapıların sürdürülmesi ve işlevselleştirilmesi ihtiyacı ise bilişsel bütünleşmeyi belirler. Mevcut yapıların korunabilmesi ve gerilemenin önüne geçilebilmesi için ayrı öğeleri ve işlevleri arasında güçlü bağlantıların kurulması gerekmektedir. Biliş (zihinsel kapasite), genel evrimsel süreçlerin sonucunu telafi etmek için kompakt bir bütün olarak işlev görmelidir. Ancak, bir yanda farklılaşma ve uzmanlaşma, diğer yanda bilişsel işlevlerin entegrasyonu biyolojik olandan besleniyorsa, bu onların bu şekilde işlediği anlamına gelmez. Bu genel model içinde olan her şey sosyo-kültürel etkilerin bir sonucudur, ancak sonuçları-eylemleri en iyi mikrogenez düzeyinde gözlemlenebilen yaş değişkenine göre büyük ölçüde farklılık gösterir. Mikrogenez, (zihnin yapısal gelişimi ç.n.) her bireysel işlevin gelişimi, oldukça spesifik bir tür sosyal uyarıyı gerektirir. Seçim yaşla birlikte giderek daha titiz veya spesifik hale gelir.

Bu, şu basit gerçekle ilgilidir: Dikkat gelişimine yönelik uyarınlr, düşünce gelişiminin talep ettiği uyarınlr ile aynı değildir. Örneğin zihinsel gelişimin başlangıç aşamasındaki sınırlı kapasite nedeniyle farklı ve spesifik dış desteklerin kullanıldığı durumlarda bile hiçbir farklılaşma yoktur. Gelişimin ilk aşamasında, dış destekler ve gelişme arasındaki ilişki, "her şey her şeye etki eder" kuralına tabidir. Genel duyarlılık ve istikrarsızlık nedeniyle her uyarının oldukça genel ve spesifik olmayan bir etkisi vardır. Yaşla ve daha fazla organik değişiklikle, dış desteklerin eylemi giderek daha spesifik hale gelir, bu da nihayetinde işlevlerin farklılaşmasına ve 'mikroenez'e izin verir.

Bununla birlikte, işlevlerin birbirine bağımlılığı nedeniyle, dış uyarının 'farklılaşmamış eylemi ilkesi' yaşam boyunca korunur (bağımlılık teorisiyle ilgili .n.), ancak yaşla ve evrimsel tipteki organik değişimle birlikte daha önemli hale gelir ve ters yönde hareket eder. Guilford'un (1967) zeka anlayışı bir bakıma bu sürecin daha eksiksiz bir açıklaması için ilham vericidir. Guilford'a (1967) göre belirli entelektüel işlevler, hiyerarşik ve kümülatif olarak birbirine bağımlı bir şekilde varolur. Bu, bilişin olmadığı yerde hafızanın da olmadığı ve hafıza olmadan yakınsak ve dolayısıyla ıraksak zihinsel üretimin olmadığı ve bunlar olmadan en yüksek entelektüel yetenek olan 'değerlendirme'nin olmadığı anlamına gelir. Daha yüksek işlevlerin mikrogenezi önceki işlevlerin mikrogenezi üzerine kuruludur, burada dış uyarınlrın spesifik olmayan etkisi düşükten yüksek entelektüel işlevlere doğru ilerler. Bu, uyarınlrın bilişin gelişimi üzerindeki spesifik olmayan etkilerinin, hafıza ve diğer yüksek işlevlerin gelişimi ile bir şekilde ilgili olduğu anlamına gelir.

Gelişim ilerledikçe ve işlevler niteliksel olarak değiştikçe, gelişimleri için giderek daha spesifik ve doğrudan uyarınlr talep ettikçe, spesifik olmayan eylemin etkisi giderek kayboluyor. Yaşla ve zihnin bütünleşmesini sağlayan gelişimsel süreçlerin (zihinsel gerileme .n.), başlamasıyla birlikte spesifik olmayan eylem yeniden belirgin hale gelir, ancak artık daha yüksek entelektüel işlevlerden daha düşük entelektüel işlevlere doğru ilerlemektedir. Bu, zihnin -bilişin gelişimi için uygun olmayan şeyin, düşüncenin gelişimi için de uygun olmadığı anlamına gelir; bununla birlikte, düşüncenin gelişimi ile ilgili olan şey zihnin gelişimi için önemli hale gelir. Entelektüel işlevlerin hiyerarşik, kümülatif ve bağımlı doğası, bireysel sosyo-kültürel uyarınlrın ters yöndeki çok yönlü etkilerine izin verir ve bunu kolaylaştırır, ancak bu yalnızca iç yapısının bir tür içe doğru patlaması-açılmasıyla mümkündür.

Yaşla birlikte dış desteklerin kullanımındaki bu değişim giderek daha belirgin hale gelir ve



özellikle entegrasyon döneminde güçlü bir şekilde ifade edilir. Klasik biçimindeki mikrogenez, yani özerk gelişme ve dolayısıyla bireysel işlevlerin özerkliği giderek daha az mümkün hale gelir ve alt zihinsel işlevlerin gelişim düzeyi yüksek zihinsel işlevlerin gelişme düzeyi tarafından belirlenir. Bu nedenle diğer tüm entelektüel işlevlerin gelişimi için düşünce gelişiminin önemi yaşla birlikte artar. Yetişkinliğe girişle başlayan gelişimsel değişimin özü şurada görülebilir: düşünce, diğer tüm bilişsel işlevleri entelektüelleştirmeye başlar; bu, aralarında bağlantı kurarak ve tasarlayarak bireysel gelişimi ve birleşik bir zihinsel yapının yaratılmasını sağlar.

### **Sonuç**

Klasik gelişim teorileri (Vygotsky ve Piaget) arasında yetişkinlikte bilişsel gelişimin olmadığı konusunda yazılı olmayan bir uzlaşma vardır. Ancak bu ilk tezler bunların revize edilmesi gerektiğini gösteren yeni teorilerin oluşumuna ve ampirik araştırmalara ilham kaynağı olmuşlardır. Ergenlik sonrası dönemde farklı biçim ve düzeylerde postformal-soyut sonrası düşüncenin mümkün olduğu ve bilişsel gelişim üzerinde organik veya sosyo-kültürel etkilerin önemli sınırlılıkları olduğu gösterilmiştir. İnsan gelişimindeki hem organik gelişim hem de sosyo-kültürel etkiler arasında karmaşık bir ilişki bulunur ve her biri diğeri olmadan izole edilemez ve düşünülemez. Organik ve sosyo-kültürel etkileri birbirine bağlayan şey anlam ve bilginin yapısı ve sistemidir. Bu bağlantı birleşik bir kavramsal çerçevenin kurulmasıyla sonuçlanan karmaşık anlam ve bilgi sistemlerinin kullanımındaki ilerleme temelinde gerçekleşir. Bu birleşik kavramsal çerçeve gerçekliğin yorumlanması ve bilişsel sistemin ve bireysel bilişsel işlevlerin entelektüelleştirilmesi için kullanılır.

### **Notlar**

(1) Popper, fiziksel olayların dünyasını Dünya 1, bilinç, bilinçdışı ve psikolojik eğilimler gibi zihinsel süreçleri Dünya 2 ve düşüncenin içeriği ile insan zihninin ürünlerini kapsayan dünyayı, Dünya 3 olarak adlandırmıştır. Bkz. Popper, K.R. and Eccles, J.G. **The Self and its Brain**. Oxford University Press, Oxford, 1977; 36-38. (Ç.N.)

## Kaynaklar

- Ананьев, Б. Г. и Степанова, Е. И. (1972). Развитие психо-физиологических функций взрослых людей. Педагогика: Москва.
- Arlin, P. K. (1975). Cognitive development in adulthood: A fifth stage? *Developmental psychology*, 11(5), 602-606.
- Arlin, P. K. (1984). Adolescent and adult thought: A structural interpretation, In M.L. Commons, F.A. Richard & C.
- Armon (Eds.), *Beyond formal operation: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 258-271). Prager: New York.
- Basseches, M. (1980). Dialectical schemata. *Human Development*, 23(6), 400-421.
- Basseches, M. (1984a). Dialectical thinking and adult development. Ablex: Norwood NJ.
- Basseches, M. (1984b). Dialectical thinking as a metasystematic form of cognitive organisation. In M.L. Commons, F.A. Richard & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operation: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 216-238). Prager: New York.
- Baxter Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.
- Beilin, H. (1971). Developmental stages and developmental processes, In D.R. Green, P.M. Ford & G.B. Flamer (Eds.), *Measurement and Piaget* (pp. 207-219). New York: Mc Grow Hill.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarrule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Blanchard-Fields, F., & Robinson, S. L. (1987). Age differences in the relation between controllability and coping. *Journal of gerontology*, 42(5), 497-501.
- Bryant, P., & Trabasso, T. (1971). Transitive inferences and memory in young children. *Nature*, 232(5311), 456-458.
- Commons, M. L., Armon, C., Richards, F. A., & Schrader, D. E. (1989). A multidomain study of adult development. In M.L. Commons, J.D. Sinnott, F.A. Richards & C. Armon (Eds.), *Adult development: Vol.1. Comparisons and applications of developmental models* (pp. 33-56). New York: Praeger.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities, their structure, growth, and action*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- De Corte, E., & Op't Eynde, P. (2002). Unravelling students' belief systems relating to mathematics learning and problem solving. In *Proceedings of the International Conference "The Humanistic renaissance in mathematics education"* (pp. 96-101). Retrieved from <http://math.unipa.it/~grim/SiDeCorte.PDF> (September, 2014).
- De Corte, E., Op 't Eynde, P., & Verschaffel, L. (2002). Knowing what to believe: The relevance of mathematical beliefs for mathematics education. In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 297-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erwin, T. D. (1983). The scale of intellectual development: Measuring Perry's scheme.
-

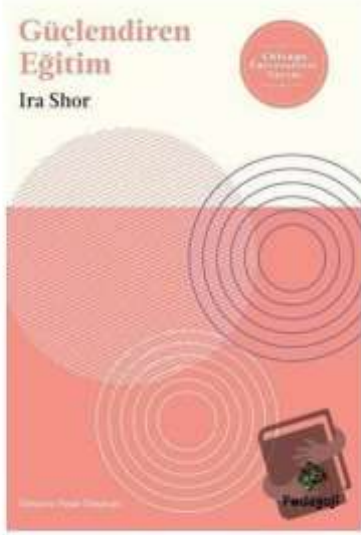
- Journal of College Student Personnel, 24, 27-45.
- Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton: M. J., Van Nostrand.
- Flavell, J. H. (1970). Cognitive changes in adulthood, In L.R. Goulet & P.E. Ealtes (Eds.), *Life-span developmental psychology research and theory* (pp. 247-253). New York: Academic Press.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Hegel, G. V. F. (1964). *Istorija filozofije II*. Beograd: Kultura. Hood, A. B., & Deopere, D. L. (2002). The relationship of cognitive development to age, when education and intelligence are controlled for. *Journal of Adult Development*, 9(3), 229-234.
- Hofer, K. B. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Horn, J. L. (1972). The structure of intellect: Primary abilities. In R.M. Dreger (Ed.), *Multivariate personality research* (pp.451-511). Baton Rouge, LA: Claitors Publishing Company.
- Hornblum, J. N., & Overton, W. F. (1976). Area and volume conservation among the elderly: Assessment and training. *Developmental Psychology*, 12(1), 68-94.
- Jones, H. E., & Conrad, H. (1933). The growth and decline of intelligence: A study of a homogeneous group between the ages of 10 and 60. *Genetic Psychological Monographs*, 13, 223-298.
- Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of thinking in adults. *Theory & Psychology*, 21(6) 785-801.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Kegan, R. (2009). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning, In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 35-51). London, New York: Routledge.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1989). The reflective judgment model: Ten years of research. In M.L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F.A. Richards, T.A. Grotzer & D. Sinnott (Eds.), *Adult development 2* (pp. 63-78). New York: Praeger.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981a). Reflective judgement: Concepts of justification and their relationships to age and education. *Journal of applied development psychology*, 2(2), 89-116.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981b). The reflective judgement model: Transforming assumptions about knowing. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformativ and emancipatory learning* (pp. 159-176).

San Francisco: Jossey Bass.

- Kitchener, K., King, P., & DeLuca, S. (2006). Development of reflective judgement in adulthood. In Hoare, C. (Ed.), *Handbook of adult development and learning* (pp. 73-98). New York: Oxford University Press.
- Kramer, D. A. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26(2), 91-105.
- Kramer, D. A., & Woodruff, D. S. (1986). Relativistic and dialectical thought in three adult age-groups. *Human Development*, 29(5), 280-290.
- Kramer, D. A. (1989). Development of an awareness of contradiction across the life span and the question of postformal operation, In: Commons, M. L., Sinnott, F., Richard, F. A., & Armon, C., (Eds.), *Adult development: Vol. 1: Comparison and application of adolescent and adult development models* (pp. 133-159), Westport: Praeger.
- Kramer, D. A. (1990). Conceptualising wisdom: the primacy of affect - cognition relations. In R. Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279-309). Cambridge: Cambridge University press.
- Labouvie-Vief, G. (1980). Beyond formal operations: Uses and limits of pure logic in life-span development. *Human Development*, 23(3), 141-161.
- Labouvie-Vief, G. (1984). Logic and self regulation from youth to mature: A model. In M.L. Commons, F.A. Richard & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operation* (pp. 158-179). New York: Praeger.
- Labouvie-Vief, G., DeVoe, M., & Bulka, D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span. *Psychology and Aging*, 4(4), 425-437.
- Labouvie-Vief, G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. In R. Sternberg & C. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 197-228) Cambridge: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (2006). Emerging Structures of Adult Thought. In J.J. Arnett & J.L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America* (pp. 193-217). Washington: American psychological association.
- Lindberg, M. (1980). The role of knowledge structures in the ontogeny of learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30(44), 1-41.
- Papalia, D. E., & Del Vento Bielby, D. (1974). Cognitive functioning in middle and old age adults. *Human Development*, 17(6), 424-443.
- Perry, W. G. (1999). *Forms of intellectual development in the college years*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1970). *The principles of genetic epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Piaget, J. (1999). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 15(1), 1-12.
- Pijaže, Ž., (1983). *Poreklo saznanja*. Beograd: Nolit. Pijaže, Ž. (1988). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pirttilä-Backman, A. M. (1993). The social psychology of knowledge reassessed. Toward a new delineation of the field with empirical substantiation. *Annales Academiae*
-

Scientiarum Fennicae, Dissertationes Humanarum Litterarum, 68. Helsinki, Finland: Academia Scientiarum Fennica.

- Pirttilä-Backman, A. M., & Anna Kajanne, A. (2001). The Development of implicit epistemologies during early and Middle Adulthood. *Journal of Adult Development*, 8(2) 81-97.
- Poper, K. (1991). *Traganje bez kraja*. Beograd: Nolit.
- Price-Williams, D., Gordon, W., & Ramirez, M. (1969). Skill and conservation: A study of pottery-making children. *Developmental psychology*, 1(6p1), 769.
- Riegel, K. F. (1975). Toward a dialectical theory of development. *Human development*, 18(1-2), 50-64.
- Rigel, K. F. (1976). The dialectics of human development. *American psychologist*, 31(10) 689-700.
- Rubinštajn, S. L. (1981). *O mišljenju i putevima njegovog sa istraživanja*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.
- Salthouse, T. A. (2003). Interrelations of aging, knowledge, and cognitive performance. In *Understanding Human Development* (pp. 265-287). Springer US. Retrieved from <http://faculty.virginia.edu/cogage/publications2/Interrelations%20of%20Aging,%20Knowledge,%20and%20Cognitive%20Performanc.PDF> (October, 2014).
- Sinnott, J. (1981). The theory relativity: a metatheory for development? *Human Development*, 24(5), 293-311.
- Sinnott, J. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. In M.L. Commons, F.A. Richard & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operation: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 298-395). New York: Prager.
- Sinnott, J. D. (1984b). The development of logic in adulthood. In M.L. Commons, F.A. Richard & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operation: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 298-395). New York: Prager.
- Sinnott, J. (1989). Adult differences in use of postformal operations. In M.L. Commons, F.A. Richard & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operation: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 298-395). New York: Prager.
- Schaie, K. W., & Willis, S. (1986). Can adult intellectual decline be reversed. *Developmental psychology*, 22(2), 223-232.
- Schroeder, D. H., & Salthouse, T. A. (2004). Age-related effects on cognition between 20 and 50 years of age. *Personality and individual differences*, 36(2), 393-404.
- Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tennant, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult year*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Tilton, J. W., & Woodyard, E. (1928). *Adult Learning: studies in adult education*. New York: Macmillan.
- Vigotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Wechsler, D. (1958). *Measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company. Whitebourne, S. K., &



# Güçlendirici Eğitim Ira Shor

*Değerlendirme: Nurcan Korkmaz*

**Güçlendirici Eğitim<sup>12</sup>** – *Toplumsal Değişim için Eleştirel Öğretim-* (Orj. Empowering Education – Critical Teaching For Social Change-1992) kitabı Pedagoji Yayınları tarafından 2023 yılında Pınar Dinç Kurt'un çevirisiyle yayımlandı.

*“Güçlendirici eğitim bulunduğumuz yerden olmamız gereken yere doğru giden bir yoldur. Şüphenin ve zamanın topraklarından geçer. Yolun bir sonu eşitsizlikten ve yanlış eğitimden uzaklaşırken diğeri bizi eleştirel öğrenme ve demokratik söylemin ön saflarına getirir. Bu yolun izlenmesi kolay değildir. Mevcut durumdan tamamıyla farklı olan herhangi bir yer yakında değildir ya da ona kolay bir şekilde ulaşılmaz. Ama eşit olmayan koşullar ve toplumsal hayattaki çürümelere yönelik bildiklerimiz ve öğretmen konuşmasının ve öğrenci yabancılaşmasının diyalog ve eleştirel sorgulamayla yer değiştirmesi ihtiyacı göz önüne alındığında oraya gitme ihtiyacı kesindir.” –*

*Ira Shor-*

Eleştirel eğitim alanının önemli yazar ve öncülerinden biri olan kitabın yazarı Ira Shor, yirmi yılı aşkın süredir öğrenme yöntemleri üzerinde çalışmalar ve kendi verdiği dersler içerisinde deneyler yapmaktadır. Ira Shor, New York Şehir Üniversitesi Lisansüstü Merkezi'nde Retorik/Kompozisyon ve Staten Island Koleji'nde İngilizce dersleri vermektedir. Çalışmalarında, Paulo Freire'nin fikirlerini Kuzey Amerika'da ders verdiği sınıflarda yaratıcı bir şekilde uyarlamaktadır. Güçlendiren Eğitim kitabında da Shor, "eleştirel pedagojiyi demokrasi ve güçlendirmeyle ilişkilendiren" geniş bir teori ve uygulama sunmaktadır.

"Pek çok çocuk gibi, öğrenmeyi sevsem de okulu sevmezdim" (s.9) diye başlayan kitapta Shor sadece geleneksel eğitim yöntemlerinin öğrencileri neden yabancılaştırdığını değil, aynı zamanda yeni yöntemlerin onları nasıl özgürleştirebileceğini de inceliyor ve bunları kendi okul deneyimleri ile öğretmenlik yaptığı sınıflardaki öğrencilerin deneyimlerini harmanlayarak ele alıyor. Bana göre kitabın gücü de buradan geliyor zira yazar sadece eleştirel pedagojiye dair sadece teorik bilgiler vermekle yetinmiyor. Geleneksel öğretim yöntemlerini ve yaklaşımlarını eleştirirken eleştirel pedagojiyi kendi derslerine nasıl uyarladığını, öğrencilerinin sınıf içindeki tepkilerini ve sürecin birlikte nasıl işlediğini de uygulamalı olarak gösteriyor.

Shor'a göre güçlendiren eğitim, herhangi bir konunun incelenmesi ve kişisel ve toplumsal değişim için öğrenci merkezli, eleştirel, demokratik ve diyaloga, öğrencilerin deneyimlerine dayalı bir pedagojidir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin günlük temaları, sosyal konuları ve akademik bilgiyi karşılıklı olarak araştırdıkları bir diyalog olarak şekillenmektedir. Diyalog ve problem kurma yoluyla öğrenciler öğrenmelerinin aktif temsilcileri haline gelirler.

Shor, eğitimi güçlendirmenin önündeki engelleri ve kaynakları da dikkatle analiz ediyor ve öğretmenlere geleneksel yaklaşımları eleştirel ve demokratik yaklaşımlara dönüştürmenin yollarını öneriyor. Üniversite ve yetişkin eğitimi aracılığıyla ve orada verdiği derslerdeki kendi uygulamalarıyla ilkökul sınıflarına yönelik birçok örnek ve uygulama da sunuyor. Katılımcı problem oluşturmanın, öğrenci-öğretmen otoritesinin paylaşılmasının ve işbirlikçi diyalog lehine öğretmenin daha az konuşmasının böylelikle öğrenci deneyimlerine ve öğrencilerin sözüne daha çok alan açılmasının altını çiziyor. Kitap, güçlendiren eğitim yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünürler, ilham veren öğrenciler, vasıflı çalışanlar ve ilgili vatandaşlar olarak nasıl gelişebileceklerini göstermesi açısından tüm eleştirel eğitimciler için bir rehber kitap olma özelliği taşıyor.

Kitap, (1) Eğitim Politikadır: Güçlendirme için Bir Gündem, (2) Problem Kurma: Yerleşik ve

**Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 6/Sayı: 10/Mayıs2023/Sayfa: 126-128**

*Journal of Adult Education/Volume: 6/Issue: 10/May 2023/Pages: 126-128*

Çok Kültürlü Öğrenme, (3) Eleştirel Düşünmeye Giden Üç Yol: Üretici, Güncel ve Akademik Temalar, (4) Eleştirel Diyalog ve Öğretmen Konuşması; Karşılaştırmalı Sınıf Söylemi ve Toplumsal Eşitsizlik, (5) Bilgi ve Toplum Üzerine Yeniden Düşünme: “Toplumsuzlaştırma” ve “Eleştirel Bilinç”, (6) Demokratik Otorite: Direnç, Konu ve Öğrenme Süreci, (7) Eleştirel Öğretim ve Sınıf Araştırması: Aktivist Öğrenme için Disiplinler Arası Alan, (8) Güçlendiren Eğitimci Olmak: Eleştirel Öğretimin Kaynakları ve Önündeki Engeller ve (9) “Üçüncü Söylem”: Eğitim için Dönüştüren Bir Söylem Yaratmak olmak üzere dokuz bölümden oluşuyor ve her bölümde Shor eleştirel pedagojinin temel kavramlarını hem teorik hem de pratik düzeyde ele alarak hem eğitimciler hem de öğrencilere bir yol haritası sunuyor.

Eleştirel pedagojiyi öğrenmek ve sınıflarında uygulamak isteyen öğretmenleri için rehber ve başucu kitabı niteliğinde olabilecek bu kitap aynı zamanda denetim ve eğitimde görev alan ve geleneksel eğitim biçimlerine alternatifler bulmaya/yaratmaya kişilere de hitap etmektedir. Dahası Shor’un ifadesiyle “ilk, en çok, en yüksek, son ve her zaman” konuşan kişi olma alışkanlığına direnmeyi öğrenmek isteyen eğitimcileri destekleyerek öğrencilerin kendi seslerini bulmalarına yardımcı olacaktır.



