

yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 7 / sayı: 12

Editörden
Fevziye Sayılan

Hakemli Makale:
Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmalarının (1990–2024) Bibliyometrik ve İçerik
Analizi Yaklaşımıyla İncelenmesi
Peri Tutar Çınar & Sayim Fikret Bulut

Hakemli Makale:
Katılma Araştırmalarına Bütüncül Bir Yaklaşım: Cross'un Tepki Zinciri Modeli (COR Model)
Ayşe Cansu Özdemir

Hakemli Makale:
'Katılma' Sorununa Etkileşimci Bir Yaklaşım: Sınırlı Temsil Modeli
Nagehan Gökçe

Çeviri:
Yetişkin Öğrenmesinin/Eğitiminin Eleştirel Bir Teorisine Doğru: Dönüştürücü Teori ve Ötesi
Arthur L. Wilson & Richard C. Kiely

Kitap Tanıtımı:
Yaşını Gösteren Kadınlar'dan Yaşlanmayı Öğrenmek
Şule Sam

2024 / Mayıs

yetişkin eğitimi dergisi

journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal
cilt: 7 sayı: 12 / volume: 6 issue: 11
2024 / Mayıs / May

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 Duman
Ahmet Yıldız
Ali Tansu Balcı
Fevziye Sayılan
Gökçe Güvercin
Meral Uysal
Nurcan Korkmaz
Onur Seçkin

Yayın Sekreteryası / Editorial Secretariat
Şule Sam
M. Cansu Balcı

Bu Sayının Hakemleri (isme göre alfabetik sırayla)
Referees in this issue (in alphabetical order)
Ahmet Yıldız
Ali Tansu Balcı
Mehmet Bilir
Meral Uysal

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
Editörden	4
HAKEMLİ MAKALELER/ REFREED ARTICLES	
Türkiye’de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmalarının (1990–2024) Bibliyometrik ve İçerik Analizi Yaklaşımıyla İncelenmesi	6
Peri Tutar Çınar & Sayim Fikret Bulut	
Katılma Araştırmalarına Bütüncül Bir Yaklaşım: Cross’un Tepki Zinciri Modeli (COR Model)	30
Ayşe Cansu Özdemir	
‘Katılma’ Sorununa Etkileşimci Bir Yaklaşım: Sınırlı Temsil Modeli	40
Nagehan Gökçe	
ÇEVİRİ / TRANSLATION	
Yetişkin Öğrenmesinin/Eğitiminin Eleştirel Bir Teorisine Doğru: Dönüştürücü Teori ve Ötesi	53
Arthur L. Wilson & Richard C. Kiely	
Çeviri: Fevziye Sayılan	
KİTAP TANITIMI	64
“Yaşını Gösteren Kadınlar”dan Yaşlanmayı Öğrenmek	
Şule Sam	

Küresel ölçekte yaşamboyu öğrenme şemsiyesi altına giren yetişkin eğitimi, okul eğitimi gibi neoliberal dönüşümün sonuçlarıyla birlikte yeniden şekillendi. Türkiye’de kamusal eğitim sisteminin önemli bir parçası olan halk eğitimi, yaygın eğitim ve hayat boyu eğitim adı altında kamusal eğitim eğitimi faaliyetleri de benzer biçimde yeniden şekillendi. Şimdi de varoluşsal bir sorunla yüzyüze.

Günümüzde bu alanın dönüştürücü ilerici yönünü körelten ve gerileten gelişmelerin önü eleştirel söylemlerin terk edilmesiyle açıldı. Gelişmelerin bu yönü Yetişkin Eğitimi Uluslararası Konferanslarına da (CONFINTEA) yansdı. UNESCO'nun 'Marakeş Eylem Çerçevesi' (2022), toplumsal katılım ve işgücü piyasalarına girişte okuryazarlığın ve temel becerilerin önemini ve temel eğitimin özgürleştirici yönlerini vurgulamaya devam ediyor hala. UNESCO bu bağlamda ‘Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri’ ile yetişkinlerin temel öğrenme programları arasındaki bağı güçlendirmeye yönelik eğitim programları önermeye de devam ediyor. Ancak dönemin-çağın yarattığı eğitimsel girdaplar içinde okuma-yazma, aritmetik ve dijital teknolojiyle ilgili temel becerilerde ortaya çıkan gerilemenin ekonomik ve sosyal dışlanmanın başlıca nedeni olduğunu da vurgulamaktan kaçınıyor. PIAAC'ın (Uluslararası Yetişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi Programı-OECD) son verileri de (2024) katılımcı ülkelerin ve ekonomilerin çoğunda, ortalama okuryazarlık becerilerinin on yıl önceki ilk anket verilerinden bu yana artmadığını, hatta düştüğünü ya da sabit kaldığını göstermektedir.

Bugün Türkiye’de ise, “yetişkin eğitimi” alanı hem akademik düzeyde hem de uygulama alanı olarak açık bir müdahalenin konusu haline geldi. Bir yandan uygulama alanı olarak kamusal özelliğini koruyor görünmesine karşın, istihdam ve mesleki yetiştirmeyle, indirgemeci muhafazakâr aile toplum eğitimleri ve hazırlık kurslarına sıkıştırılmış bir alan haline geldi. TÜİK’in ulusal eğitim istatistiklerine (2024) göre eğitim ve okuryazarlık göstergelerinde belirgin iyileşmeler ve ilerlemeler var. Ancak demokratik alanı daraltan siyasal gelişmelerle kamusal eğitimi güçsüzleştirmeye yol açan neoliberal gerici müdahalelerin eğitimin dönüştürücü işlevini sekteye uğrattığı da bir gerçek. İstatistiklere indirgenemeyen ideolojik ve siyasal müdahalelerin eğitimin toplumsal rolüyle ilgili ilerici işlevini de körelttiğini söyleyebiliriz.

Alanın akademik varlığı ise tehdit altında. Alanımızla ilgili son müdahale ise topyekün eğitim bilimlerinin varoluş problemine dönüşmüş durumda. Eğitim bilimleri içinde hayatboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi’ adı altında varlığını sürdüren alanımız akademik varlığını hedef alan varoluşsal bir sorunla yüzyüze. Akademik bir alan olarak varlığını sürdürmesinin koşullarını hedef alan müdahalenin (Üniversitelerarası Kurul’un 25 Mart 2025 sayılı Genel Kurul Kararıyla Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Alanlarının Doçentlik Başvuru Alanlarından Çıkarılması) hem ulusal eğitim politikalarını hem de yaygın biçimde varlığını sürdüren kamusal yaygın eğitim uygulama alanını yok sayan bir girişim

olduğunu görüyoruz. Bu noktada, bu girişimin akademik alanla uygulama arasındaki zayıf bağı da tamamen ortadan kaldırmayı hedeflediği sonucunu çıkarmak yanlış olmaz.

Dergimiz de tüm bu sorunların ağırlığı altında varlığını sürdürmeye çalışıyor. Bu sayıda “Katılma” meselesine yönelik, yıllardır teorik düzeyde biriktirdiklerimizle ilgili yazılar ve değerlendirmelerle yayına çıkıyoruz.

Yetişkin eğitimi araştırmalarının öne çıkan sorunsallarından biri olan ‘katılma’ meselesine yönelik farklı yaklaşımlardan üç yazıyla bir derleme hazırladık. Çınar ve Bulut ortak bir çalışmayla *“Türkiye’de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmalarının (1990–2024) Bibliyometrik ve İçerik Analizi Yaklaşımıyla İncelenmesi”* başlıklı yazılarıyla; Nagehan Gökçe *“Katılma’ Sorununa Etkileşimci bir Yaklaşım: Sınırlı Temsil Modeli”* ve Ayşe Cansu Özdemir ise, *“Katılma Araştırmalarına Bütüncül Bir Yaklaşım: Cross’un Tepki Zinciri Modeli (COR Model)”* başlıklı değerlendirme yazılarıyla katkıda bulundular.

Yine yetişkinlerin öğrenme kuramları içinde önemli bir ağırlığı olan ‘Dönüştürücü Öğrenme Kuramı’ ile ilgili *“Yetişkin Öğrenmesinin/Eğitiminin Eleştirel Bir Teorisine Doğru: Dönüştürücü Teori ve Ötesi”* başlıklı toparlayıcı ve sınıflandırıcı bir çeviri yazımız var.

Şule Sam ise, kadınların gözünden yaşlılık sorununu irdeleyen *“Yaşını Gösteren Kadınlar’dan Yaşlanmayı Öğrenmek”* başlıklı kitap tanıtımıyla katkıda bulunuyor.

5

Geçen sayıda verdiğimiz sözü tutmak üzere, son bir çabayla bu yıl için bir sayı daha çıkarmak üzere seferber olduğumuzu hatırlatmak isterim. Yıl bitmeden bu beklentimizi gerçekleştirmek için tekrar eden vurgumuzla akademisyenleri, araştırmacıları, uygulayıcıları ve öğrencileri araştırmalarını paylaşmaya, gerçekleri ve sorunları tanımlamaya ve değerlendirmeye davet etmeye devam ediyoruz.

Doç.Dr. Fevziye Sayılan

3 Kasım 2025

Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmalarının (1990–2024) Bibliyometrik ve İçerik Analizi Yaklaşımıyla İncelenmesi

Dr. Peri Tutar Çınar & Dr. Sayim Fikret Bulut

Özet

Bu makalede, Türkiye'de yetişkin eğitime katılım konusundaki araştırmalar bibliyometrik ve içerik analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Bu doğrultuda, 1990–2024 yılları arasında yetişkin eğitime katılım temasıyla hazırlanmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan 19 yüksek lisans ve 8 doktora tezi analiz edilmiştir. Bibliyometrik analiz kapsamında tezler; araştırma yılı, akademik düzeyi, hazırlandığı üniversite, kullanılan yöntem, veri toplama ili ve çalışmanın yürütüldüğü kurum/kuruluşlar açısından değerlendirilmiştir. İçerik analizinde ise anahtar kelimeler, araştırma amaçları, yetişkinlerin eğitime katılım motivasyonları ve karşılaştıkları engeller ele alınmıştır. Bulgular, yetişkin eğitime katılım konusundaki tez sayısının sınırlı olduğunu, verilerin büyük ölçüde İstanbul ve Ankara gibi metropollerden toplandığını ve Halk Eğitim Merkezlerinin çalışmaların odak noktası olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, katılım engelleri ve terk nedenlerine ilişkin araştırmaların oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, yetişkin eğitime katılım oranlarının bilimsel temelde değerlendirilmesi ve etkili politika önerileri geliştirilebilmesi için bu alandaki araştırmaların hem nicelik hem de yöntemsel çeşitlilik açısından artırılması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin Eğitimi, Yaşam Boyu Öğrenme, Yetişkin Eğitime Katılım, Katılım Engelleri, Öğrenme Motivasyonu, Bibliyometrik Analiz, İçerik Analizi

Abstract

This study examines research on adult participation in education in Turkey through bibliometric and content analysis methods. Accordingly, 19 master's theses and 8 doctoral dissertations prepared between 1990 and 2024, and archived in the National Thesis Database of the Council of Higher Education (YÖK), were analyzed. The bibliometric analysis considered variables such as the year of research, academic level, university affiliation, methodology, data collection location, and the institutions/organizations involved. The content analysis focused on keywords, research objectives, adult participation motivations, and barriers to participation. The findings reveal that the number of theses addressing adult education participation is limited, that data are predominantly collected from major metropolitan areas such as Istanbul and Ankara, and that Public Education Centers are the primary focus of these studies. Furthermore, studies on participation barriers and dropout reasons are notably insufficient. In conclusion, to scientifically assess adult participation rates and to develop effective policy recommendations, it is essential to increase both the quantity and methodological diversity of research in this field.

Keywords: Adult Education; Lifelong Learning; Participation in Adult Learning; Barriers to Participation; Learning Motivation; Bibliometric Analysis; Content Analysis

Giriş

Yetişkin eğitimi, özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren kurumsallaşan ve araştırma nesnesi haline gelen bir alan olarak dikkat çekmektedir (Tutar, 2022). Bu alandaki ilk kapsamlı tarihsel analizlerden birini yapan Knowles (1962), yetişkin eğitimi bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal dönüşümün bir aracı olarak ele almış, sonraki yıllarda yetişkin eğitime yönelik kuramsal yaklaşımların ve katılım araştırmalarının tarihsel zeminini oluşturmuştur. Yetişkin eğitimi literatüründe *katılım* kavramı, yetişkinlere yönelik düzenlenen kurs ve programlara bireylerin öğrenen olarak dâhil olmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Yetişkinlerin kendileri için planlanan eğitim etkinliklerine aktif katılımı, bu kavramın en yaygın kullanım biçimidir (Ayhan, 1990). Başka bir ifadeyle, bir bireyin yetişkinlere yönelik bir programa katılması ve bu süreçte eğitim alması, katılımın en genel tanımı olarak kabul edilmektedir (Ural, 2007). Yetişkin eğitimi, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde örgün, yaygın ve enformel öğrenme biçimlerini kapsayan çok boyutlu bir alan olarak öne çıkmaktadır (Smith, 2022). Yaşam boyu öğrenme kavramının altında toplanan öğrenme biçimlerindeki bu çeşitlilik, katılımın biçimsel tanım ve ölçütlerle sınırlandırılmasını güçleştirmekte; öğrenme süreçlerinin kapsamını, yapısını ve bağlamını belirlemeyi karmaşıklaştırmaktadır (Tutar, 2020). Bu durum, uzun yıllar boyunca eğitim bilimcilerin yetişkin eğitime ilişkin araştırmalardan ziyade örgün eğitim alanına yoğunlaşmasına neden olmuştur (Lowe, 1985).

Türkiye’de yetişkin eğitimi programlarını yürüten kurum ve kuruluşlar önemli bir çeşitlilik göstermektedir. Bu yapılar genel olarak dört ana grupta sınıflandırılabilir: Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) başta olmak üzere çeşitli bakanlıklar; belediyeler; dernekler ve vakıflar gibi sivil toplum kuruluşları; dil kursları, dershaneler, sürücü kursları gibi özel sektör kuruluşları. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, belgelendirilmesi ve yasal denetiminden sorumlu olan MEB, bu programların yürütülmesinde temel aktör konumundadır. Yetişkinlere yönelik eğitim hizmetleri, MEB’e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) çatısı altında faaliyet gösteren Halk Eğitimi Merkezleri (HEM) aracılığıyla sunulmaktadır. Türkiye genelinde sayıları 1.001’e ulaşan HEM’ler, hem açılan kurs sayısı hem de katılımcı yoğunluğu açısından yetişkin eğitiminde en merkezi kurumlar arasında yer almaktadır (MEB HBÖGM, 2024).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) denetiminde ve koordinesinde yürütülen yetişkin eğitimi programlarının etkili ve sürdürülebilir olabilmesi, yalnızca bireylerin eğitim gereksinimlerinin değil, aynı zamanda psikolojik, sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerin de dikkate alınmasını gerektirmektedir. Yetişkinlerin eğitime katılım ve katılmama nedenlerinin

anlaşılması; eğitim politikalarının daha bilinçli oluşturulmasına, program içeriklerinin geliştirilmesine ve bireylerin kendilerine en uygun öğrenme fırsatlarına yönlendirilmesine katkı sunar. Ural (2007), bu tür araştırmaların eğitim planlamasında yol gösterici olduğunu, yeni yöntem ve materyallerin geliştirilmesini desteklediğini ve rehberlik hizmetleri yoluyla bireylerin uygun programlara yönlendirilmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla katılım araştırmaları yalnızca eğitim politikalarının şekillenmesine değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin daha erişilebilir ve sürdürülebilir hâle gelmesine de hizmet etmektedir. Türkiye’de planlı ve örgütlü yetişkin eğitimi uygulamalarının gelişmeye başladığı 1920’li yıllardan itibaren yürütülen katılım araştırmaları (Ayhan, 1990:308), alandaki literatürde geniş yer tutmakta ve değişen koşullarda güncelliğini korumaktadır. Bu araştırmalarda, yetişkin bireylerin herhangi bir eğitim ya da öğrenme etkinliğine katılmamalarının arkasındaki güdüler ve engelleyici faktörler sistematik biçimde ele alınmaktadır.

Yetişkin eğitimi alanında yapılan katılım araştırmaları uzun süre bireyin içsel özelliklerine, yani öğrenme motivasyonuna, sosyo-ekonomik ve psikolojik durumuna odaklanmıştır. Boeren (2010), bu yaklaşımların birey merkezli olduğunu, ancak yapısal faktörleri dışarda bıraktığını vurgulayarak daha bütüncül bir model önermektedir. Ona göre, katılım yalnızca bireysel bir tercih değil; aynı zamanda ülkelerin eğitim sistemleri, kurumsal yapıların işleyişi ve toplumsal eşitsizlikler gibi makro düzeydeki dinamiklerle şekillenen çok katmanlı bir süreçtir (Boeren vd., 2012). Bu bakış açısı, bireyin eğitime katılım ya da katılmama sorumluluğunu yalnızca kendisine yükleyen yaklaşımların sınırlı doğasını ortaya koyar. Nitekim küreselleşme olgusu, yetişkin eğitime katılım süreçlerini hem bireysel hem de yapısal düzeyde derinden etkilemektedir. Özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu öğrenme politikaları, küresel rekabet gücünü artıracak nitelikli insan kaynağını yetiştirme hedefiyle şekillendirilmiştir (Sayılan, 2009a). İstihdam olanaklarının daraldığı küresel işgücü piyasasında bireylerin ayakta kalabilmek için yeni beceriler kazanmak zorunda kalmakta, bu da yaşam boyu öğrenmeye katılımı zorunlu hale getirdiğini belirtmektedir (Kaya, 2010). Ancak bu dönüşüm, gelişmekte olan ülkelerde farklı sonuçlar doğurmaktadır. Neo-liberal politikaların etkisiyle kamu harcamalarının azaltılması, özellikle düşük gelirli bireylerin eğitime erişimini sınırlandırmakta, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin örgün olmayan öğrenme süreçlerine dahil olmasını güçleştirmektedir (Miser, 2002; Sayılan, 2005). Merriam’a (2008) göre, piyasa odaklı sistemler ırk, cinsiyet, sınıf, yaş ve etnik köken gibi farklılıklar üzerinden tüm bireyler için eşit fırsatlar sunmamakta, bu da dezavantajlı grupların eğitime erişiminde ciddi eşitsizlikler doğurmaktadır. Araştırmalar, kadınlar, yaşlılar, düşük vasıflı bireyler, göçmenler ve yetersiz okuryazarlığa sahip bireylerin yetişkin

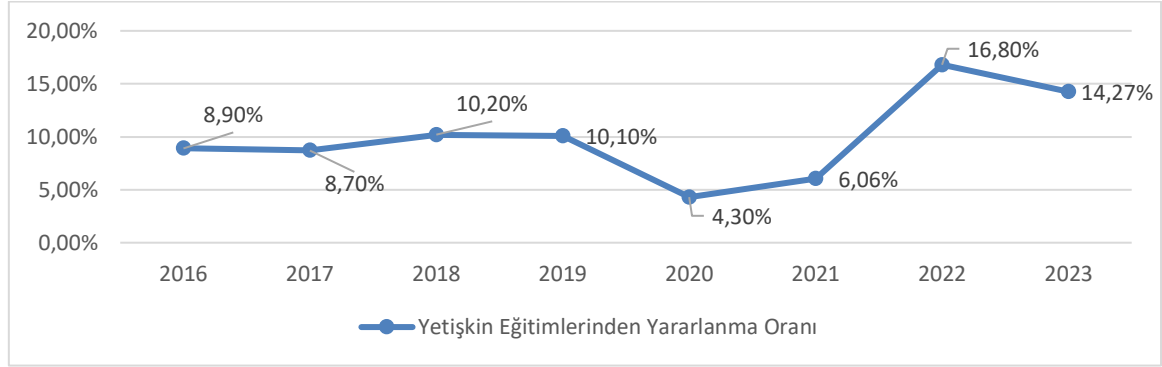
eğitime en az katılan gruplar olduğunu ortaya koymaktadır (Boeren, 2010). Üstelik eğitime en çok ihtiyaç duyan bu grupların, sistemin dışında kalması; fırsat eşitsizliğini daha da derinleştirmektedir (Ural, 2007). Bu nedenle, yetişkin eğitimi yalnızca bireyin gayretiyle açıklanamaz; sosyal adalet, yapısal eşitlik ve kapsayıcı politika tasarımı gibi faktörlerle birlikte ele alınmalıdır. Bağcı (2014) bu noktada uyarıda bulunur: Gerekli politika adımları atılmazsa, yetişkin eğitimi yalnızca avantajlı kesimlerin güçlerini pekiştirdiği bir ayrıcalık alanına dönüşecektir. Oysa sürdürülebilir bir yetişkin eğitimi politikası, bireylerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve yaşamsal bağlamlarını merkeze alan araştırmalarla şekillendirilmelidir. Bu bağlamda, Türkiye’de yetişkin eğitime katılımı konu alan bu çalışma, hem mevcut durumu analiz etmek hem de eşitlik temelli politika önerileri geliştirmek açısından alanyazında önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Türkiye’de Yetişkin Eğitime Katılım Verileri

Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2023 yılı *Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Raporu* verilerine göre, yaygın eğitim kapsamında açılan kurs ve kursiyer sayılarında artış görülmekle birlikte, Türkiye’nin yaşam boyu öğrenmeye katılım oranı henüz Avrupa Birliği (AB) ortalamasına ulaşamamıştır. Avrupa Birliği genelinde yetişkin eğitime katılım oranı ortalama %12,8 iken, Türkiye’nin bu alandaki katılım oranı %7,4 düzeyindedir. Bu oranla Türkiye, AB ve çevre ülkeler arasında sondan altıncı sırada yer almakta; yalnızca Romanya (%6,7), Hırvatistan (%6,4), Sırbistan (%6,1), Yunanistan (%3,4) ve Bulgaristan (%1,4) gibi ülkelerin önünde bulunmaktadır (MEB HBÖGM, 2024). Yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve gelir düzeyi gibi değişkenler açısından değerlendirildiğinde ise bu veriler, küreselleşmenin yol açtığı sosyo-ekonomik eşitsizliklerin katılım üzerindeki yansımalarını ortaya koymaktadır. Avrupa Birliği İstatistik Ofisi (Eurostat) tarafından yayımlanan veriler, yaşam boyu öğrenmeye katılım oranlarının uluslararası düzeyde karşılaştırılmasında temel referans kabul edilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’nin yetişkin eğitimi katılım düzeyine ilişkin mevcut durumu değerlendirmek için Eurostat istatistiklerinin MEB verileriyle birlikte ele alınması önem arz etmektedir.

Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmaları

Grafik 1. Yetişkin Eğitimlerinden Yararlanma



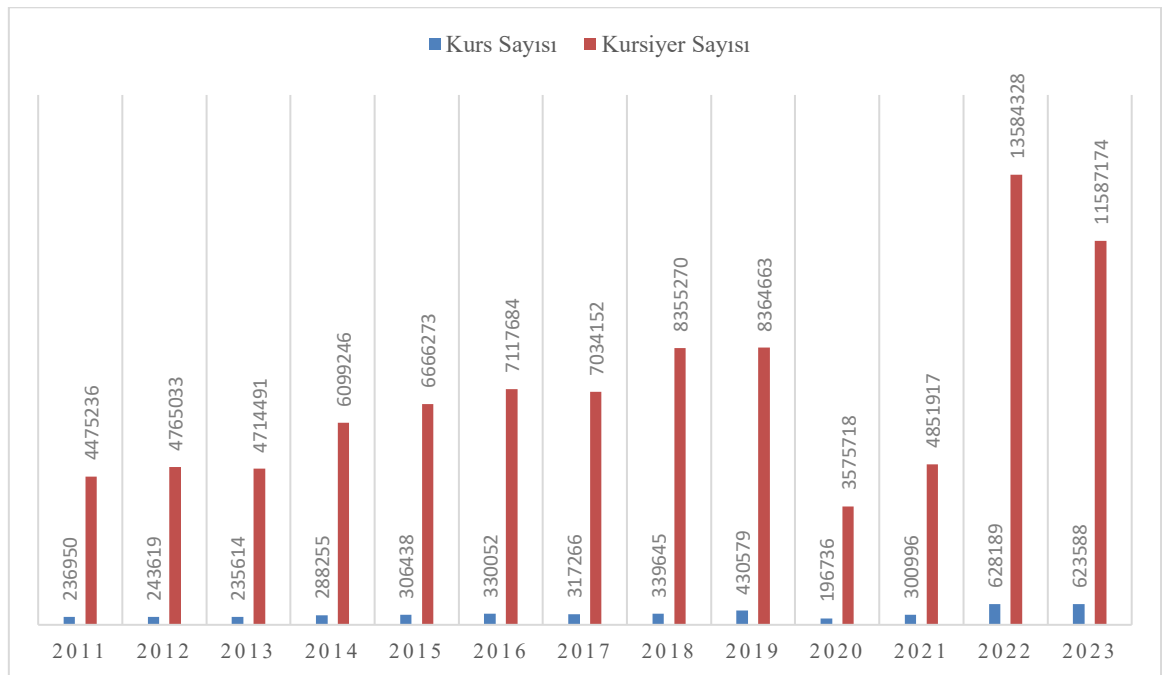
Kaynak: MEB, HBÖGM, 2024.

Grafik 1’de yer alan Türkiye’deki yetişkin eğitiminden yararlanma oranları, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün (HBÖGM) e-Yaygın sisteminden elde edilen yıllık katılım verilerinin toplam ülke nüfusuna oranlanmasıyla hesaplanmaktadır. Ancak bu hesaplama yönteminin bazı metodolojik sınırlılıklar içerdiği görülmektedir. Öncelikle, 0–3 yaş aralığındaki bireyler bu orana dâhil edilmemekte; geri kalan tüm yaş grupları (3 yaş ve üzeri) hesaba katılmaktadır. Bu durum, teknik olarak doğru görünse de, eğitim çağındaki çocuklar ve gençlerin de bu orana dahil edilmesi, yetişkin eğitimi katılım düzeyinin olduğundan yüksek görünmesine neden olabilmektedir.

11

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı yetişkin eğitimi kurumlarında düzenlenen kurslara katılım sayıları Grafik 2’de 2011-2023 yılları arası kurs/kursiyer verileri ile gösterilmiştir.

Grafik 2. Kurs ve kursiyer sayıları (2011-2023)



Kaynak: HBÖGM, 2024.

2011-2023 yılları arasında açılan kurs ve katılımcı sayılarında genel bir artış eğilimi gözlenmiştir. Ancak 2020 yılında COVID-19 pandemisinin etkisiyle bu eğilimde belirgin bir düşüş yaşanmış; bu süreçte HBÖGM kursları yüz yüze ve uzaktan formatta yeniden yapılandırılmıştır (Moore, 2020). Türkiye’deki toparlanma sürecine rağmen, 2023 yılı verileri yaşam boyu öğrenmeye katılımın hâlâ AB ortalamasının altında olduğunu göstermektedir (European Union, 2021; MEB HBÖGM, 2024).

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılan bir yaklaşımdır (Karasar, 1999). Bu çalışmada, 1990-2024 yılları arasında yetişkin eğitime katılım konusunda yapılmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı olan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. 1990 yılı öncesindeki çalışmalar, Ayhan’ın (1990) araştırması kapsamında ele alındığı için bu çalışma 1990 yılı ve sonrasını kapsamaktadır.

Araştırmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yapılan tarama sonucunda yetişkin eğitimi ve halk eğitimi ile ilgili tezler belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilme ölçütü olarak, tezin başlığında “yetişkin eğitime katılım”, “halk eğitime katılım”, “katılım örüntüleri”, “katılım nedenleri” veya “terk nedenleri” kavramlarından en az birinin geçmesi esas alınmıştır. Bu ölçütlere uygun olarak toplamda 27 tez belirlenmiştir. Bu tezlerin 19’u yüksek lisans, 8’i ise doktora tezidir.

Çalışmada elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından Excel programında oluşturulan bir veri kodlama formuna işlenmiştir. Veri kodlama formunda her çalışmanın yılı, akademik düzeyi, hazırlandığı üniversite, kullanılan yöntem, verilerin toplandığı il, çalışmanın gerçekleştirildiği kurum/kuruluşlar, anahtar kelimeler, araştırma amaçları, yetişkinlerin eğitime katılım motivasyonları ve karşılaştıkları engeller kodlanmıştır. Bibliyometrik analiz kapsamında değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımları Excel programı kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmalara ait anahtar kelimelerin görselleştirilmesinde Wordclouds programı kullanılmıştır.

İçerik analizinde ise öncelikle tezlerin araştırma amaçları kodlanmış, tablo haline getirilerek frekans ve yüzde dağılımlarına göre yorumlanmıştır. Tezlerin bulguları ise yetişkinlerin

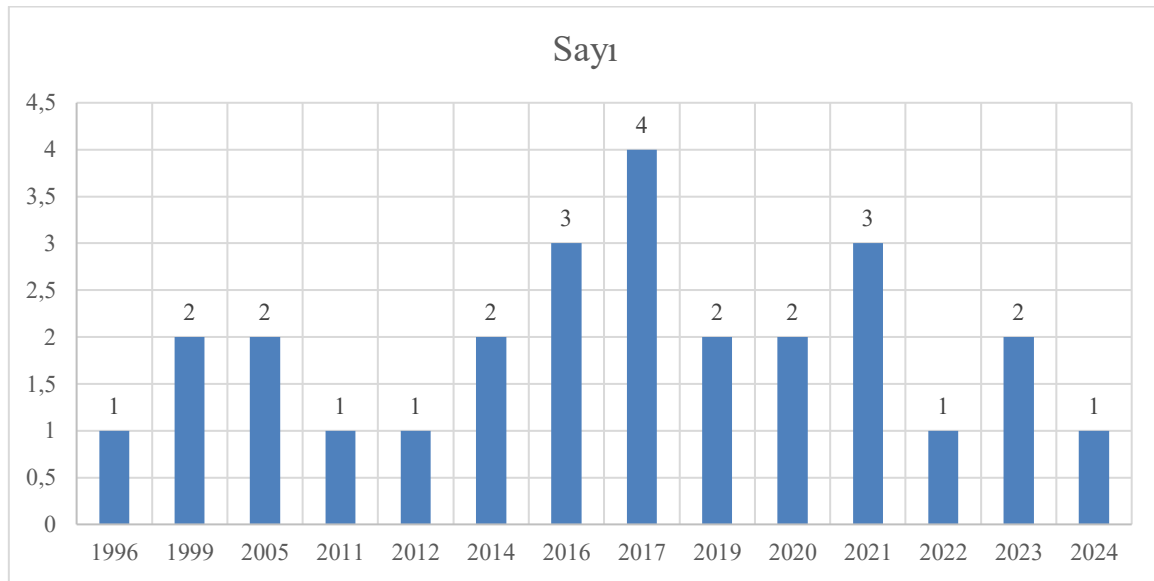
Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmaları

eğitime katılım motivasyonları ve karşılaştıkları engeller bağlamında kodlanarak tema ve kategorilere ayrılmış, tablo haline getirilmiş ve frekans ile yüzde dağılımlarına göre yorumlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, yetişkin eğitime katılım konusundaki tezler; yıllara, akademik düzeylerine, gerçekleştirildikleri üniversitelere, araştırma yöntemlerine, kullanılan veri toplama araçlarına, örneklem büyüklüğüne, verilerin toplandığı kurum veya kuruluşlara, ilgili illere, anahtar kelimelere, araştırma amaçlarına ve bulgularına göre incelenmiştir. Grafik 1, tezlerin yıllara göre dağılımını göstermektedir.

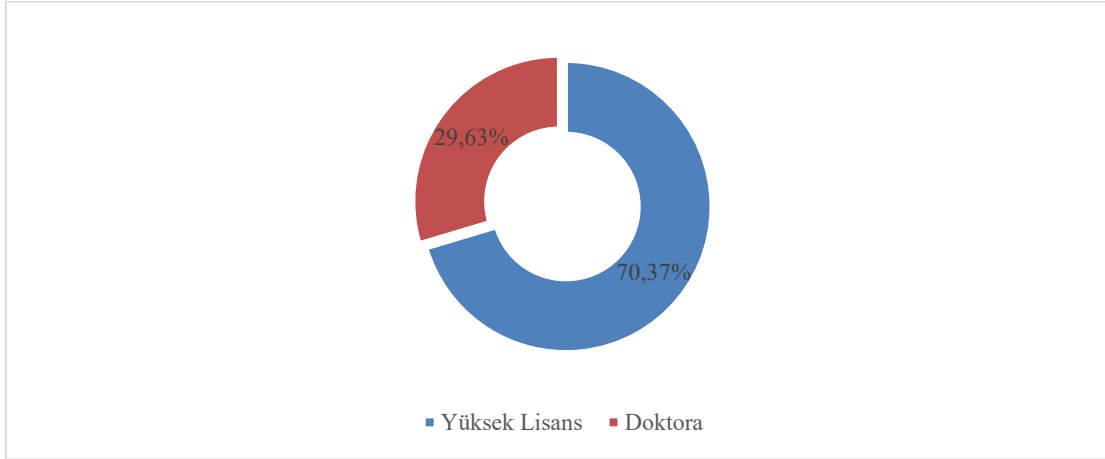
Grafik 1. Araştırma Yıllarına Göre Dağılım



Grafik 1 incelendiğinde, 1996–2024 yılları arasında hazırlanan tez sayısının 1 ile 4 arasında değiştiği görülmektedir. 2017 yılında dört, 2016 ve 2021 yıllarında ise üçer tez hazırlanarak bu yıllar en fazla çalışma üretilen dönemler olmuştur. Tez sayılarında doğrusal bir artış gözlenmemesi, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanında lisansüstü eğitimin uzun yıllar boyunca yalnızca Ankara ve Boğaziçi üniversitelerinde sunulmasıyla ilişkilendirilebilir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 17.06.2016 tarihli ve 758501-101.03.01-36826 sayılı "Eğitim-Eğitim Bilimleri Fakültesi Yeni Yapısı" konulu yazısı ile eğitim bilimleri bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı'nın kurulmasına karar verilmiştir. Bu kararın ardından diğer üniversitelerde de bölüm açılışları başlamış olsa da, birçok üniversite henüz lisansüstü eğitime başlamamış ya da yalnızca yüksek lisans düzeyinde eğitim vermektedir. Bu durum, alandaki akademik üretimin sayıca sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

Grafik 2. Tezlerin düzeyine göre dağılımı



Tezlerin 19'u yüksek lisans, 8'i ise doktora düzeyindedir. Doktora çalışmalarının sayıca az olması, yetişkin eğitimi alanında doktora düzeyinde program açan üniversitelerin sınırlı olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu durum, son 24 yılda yetişkin eğitime katılım konusunu derinlemesine ele alan doktora tezlerinin sayısını da sınırlı tutmakta; dolayısıyla katılım dinamiklerine yönelik ayrıntılı analizlerin ve özgün bulguların yeterince üretilmemesine neden olmaktadır.

Tezlerin hazırlandığı üniversite göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Sayı	Yüzde
Ankara Üniversitesi	19	70%
Boğaziçi Üniversitesi	3	11%
Bahçeşehir Üniversitesi	1	4%
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	4%
Munzur Üniversitesi	1	4%
Okan Üniversitesi	1	4%
Yeditepe Üniversitesi	1	4%
Toplam	27	100%

Yetişkin eğitime katılım konusundaki tezlerin büyük çoğunluğunun Ankara Üniversitesi'nde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum, uzun yıllar boyunca yalnızca

Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmaları

Ankara ve Boğaziçi üniversitelerinde Yetişkin Eğitimi / Halk Eğitimi bölümlerinin bulunmasıyla açıklanabilir; bu iki üniversite, alandaki araştırmaların doğal yoğunluk noktası hâline gelmiştir. Özellikle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Meral Uysal'ın bu alana odaklanan doktora çalışması ve danışmanlığını yürüttüğü lisansüstü tezler, katılım temalı önemli bir akademik birikim oluşturmuştur. Diğer üniversitelerde yapılan tezlerin ise genellikle alan dışı bölümlerde hazırlandığı dikkati çekmektedir.

Tablo 2. Tezlerin yöntemine göre dağılımı

Yöntem	Frekans	Yüzde	Veri Toplama Aracı	Frekans	Yüzde
Nicel	13	48%	Anket	8	30%
			Ölçek	5	19%
Nitel	10	37%	Doküman Tarama	1	4%
			Yarı yapılandırılmış görüşme formu	6	22%
			Yarı yapılandırılmış görüşme formu / Gözlem	3	11%
Karma	4	15%	Ölçek / Görüşme formu	1	4%
			Anket / Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2	7%
			Anket/Doküman tarama	1	4%
Toplam	27	100%		27	100%

Tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin nicel ve nitel yaklaşımlar arasında dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Veri toplama araçları incelendiğinde, nicel çalışmalarda ağırlıklı olarak anketlerin; nitel çalışmalarda ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarının tercih edildiği belirlenmiştir. Yetişkin eğitime katılım dinamiklerini anlamada her iki yöntemin de önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Ancak, yöntemsel açıdan bakıldığında tezlerin çoğunda yalnızca tek bir ölçme aracıyla veri toplanmış olması ve çoklu veri toplama tekniklerinin sınırlı kullanılması, alandaki araştırmalar açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Verilerin toplandığı kurum ve kuruluşlara ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Verilerin Toplandığı Kurum/Kuruluş

Yer	Sayı	Yüzde
Halk Eğitim Merkezi	16	59%
Üniversiteler (Fakülteler)	4	15%
Üniversiteleri Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi	1	4%
Diğer	6	22%
Toplam	27	100%

Yetişkin eğitime katılım üzerine yapılan araştırmalarda, verilerin büyük çoğunluğunun Halk Eğitim Merkezlerinden (HEM) toplandığı görülmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, Türkiye’de yetişkin eğitimlerinin MEB taşra teşkilatlarından biri olan HEM’ler aracılığıyla sunulması, belgelendirmenin de çoğunlukla aynı kurumsal yapı denetimi ve koordinesiyle yapılıyor olması, bu kurumların görece daha ulaşılabilir konumda olması çalışmaların ağırlıklı olarak bu kurumsal yapılarda yürütülmesinin gerekçelerindendir. Ancak, yetişkin eğitiminin kişisel, mesleki ve kültürel öğrenme fırsatları açısından geniş bir yelpazeye yayıldığı düşünüldüğünde, araştırmaların büyük ölçüde HEM’lerde yoğunlaşması, alan yazında önemli bir boşluk olduğunu da göstermektedir.

Üniversitelerin çeşitli fakülteleri, katılım araştırmalarının yoğunlaştığı ikinci kurum türü olarak öne çıkmakta; buna karşılık diğer kurum ve kuruluşlarda yürütülen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Merkezleri, yetişkin eğitimi kapsamında önemli işlevler üstlenmelerine rağmen, şimdiye kadar yalnızca bir tezin bu birimleri konu aldığı görülmektedir. Oysa bu merkezler, üniversitelerin eğitim-öğretim ve araştırma işlevlerinin yanı sıra, topluma hizmet rolünü de yerine getirmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Bu merkezlerde yetişkin eğitime ilişkin araştırmaların yetersizliği, Başaran’ın (2004) vurguladığı “yönetsel etkililik” kavramıyla ilişkili olabilir. Yönetsel etkililik; bir kurumun amaçlarına ulaşma düzeyi, personel yeterliliği, kaynakların etkin kullanımı ve sunulan hizmetlerin niteliğiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlamda, söz konusu merkezlerde yürütülen faaliyetlerin kapsamı, yaşam boyu öğrenmeye yönelik programların ne ölçüde işlevsel olduğu, eğitim kadrosunun bu alandaki uzmanlığı ve kuruluş amaçlarına uygun personel istihdam edilip edilmediği gibi faktörlerin tümü yönetsel etkililik çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Verilerin toplandığı iller Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Verilerin toplandığı il

Yer	Sayı	Yüzde
Ankara	12	44%
İstanbul	6	22%
İzmir	1	4%
Aydın, Sinop ve Çanakkale	1	4%
Erzincan	1	4%
Isparta	1	4%
Alanya	1	4%
Karaman	1	4%
Konya	1	4%
Sinop, İstanbul	1	4%
Tunceli	1	4%
Toplam	27	100%

Verilerin toplandığı iller incelendiğinde, Ankara ve Boğaziçi Üniversitelerinin bulunduğu iki büyük şehirde belirgin bir yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Verilerin %66'sının yalnızca bu iki şehirden elde edilmiş olması, Türkiye'nin diğer bölgelerinin araştırmalarda yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Özellikle yetişkin eğitime katılım bağlamında, büyük şehirlerin sunduğu imkânlar ile demografik yapısının küçük şehirlerden farklılık göstermesi, eşitlik odaklı değerlendirmeler açısından önemli bir dinamik oluşturmaktadır.

Mevcut tezlerde yalnızca 12 ilden veri toplanmış olması, araştırma konularının çeşitliliği göz önüne alındığında, alana dair kapsamlı ve genellenebilir bir bilgi üretimini sınırlamaktadır. Her ne kadar MEB HBÖGM tarafından yayımlanan yıl sonu raporlarında katılım verileri (yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb.) Türkiye genelini kapsayacak şekilde sunulsa da, bu raporlarda bireylerin katılım amaçları ve engelleri yer almamaktadır. TÜİK'in yetişkin eğitimi araştırmaları ise bu tür verilere kısıtlı düzeyde yer vermektedir. Dolayısıyla, Türkiye ölçeğinde genel geçer çıkarımlara imkân tanıyacak geniş kapsamlı çalışmaların eksikliği, alan yazında önemli bir boşluk olarak değerlendirilmektedir.

Görsel 1. Anahtar kelimeler kelime bulutu



Katılımla ilgili tezlerin anahtar kelimeleri incelendiğinde, 7 tezde herhangi bir anahtar kelime belirtilmediği görülmektedir. Diğer tezlerde ise toplam 71 farklı anahtar kelime veya kelime grubu kullanılmıştır. En sık karşılaşılan anahtar kelimeler arasında *Yetişkin Eğitimi* (8), *Halk Eğitimi Merkezi* (7), *Yaşam Boyu Öğrenme* (4), *Güdüsel Yönelim* (4), *Eğitime Katılma Ölçeği* (4) ve *Katılma* (3) yer almaktadır. Bu veriler, araştırmaların odaklandığı temaları anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar kelime bulutunda yer alan “sosyal uyum”, “göç”, “öğrenen şehir”, “öğrenme kültürü” ve “Suriyeli sığınmacılar” gibi ifadeler, yetişkin eğitimi araştırmalarının güncel toplumsal konularla ne ölçüde ilişkilendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, incelenen tezlerde odak genellikle bireylerin katılım durumları ve eğilimleri üzerine yoğunlaşmakta; kurumların finansal ve yapısal olanaklarını ele alan çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir.

Katılım tezlerinin amaçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmanın Amacı

Amaç	Frekans	Yüzde
Güdüsel yönelimleri belirleme	7	26%

Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmaları

Katılma nedeni, amacı ve engelleri belirleme	4	15%
Katılma nedenini ve memnuniyet düzeyini belirleme	3	11%
Beklentiye belirleme	2	7%
Katılım durumu/düzeyini belirleme	2	7%
Katılım deneyimlerini değerlendirme	2	7%
Katılmama nedenlerini belirleme	2	7%
Dönüştürücü deneyimleri inceleme	1	4%
Katılma nedeni ve beklentileri belirleme	1	4%
Katılma ve terk etme nedenlerini belirleme	1	4%
Katılmama nedenlerini belirleme ölçeği geliştirme	1	4%
Terk etme nedenlerini belirleme	1	4%
Toplam	27	100%

Yetişkin eğitimi katılımıyla ilgili yapılan araştırmalarda aşağıdaki başlıklar öne çıkmaktadır:

1. Güdüsöl Yönelimler: Tezler incelendiğinde, katılımın farklı boyutlarını ele alan çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında en yüksek orana sahip araştırma amacı “güdüsöl yönelimleri belirleme” olup, tezlerin %26’sı bu konuya odaklanmaktadır. Bu durum, araştırmaların katılımcıların motivasyonlarını ve katılım gerekçelerini anlamaya yönelik bir eğilim taşıdığını göstermektedir. Duman’ın (2007) da belirttiği gibi güdüsöl yönelim, yetişkin bireylerin herhangi bir öğrenme etkinliğine katılma nedenlerini ve bu sürece nasıl motive olduklarını ifade eder. Dolayısıyla bu konunun çalışmalarda sıkça ele alınması, bireylerin eğitime hangi gerçek gerekçelerle katıldığını ortaya koyma çabasını yansıtmaktadır. Nitekim Darkenwald ve Merriam’ın (1982) vurguladığı üzere, eğitime katılma nedenleri her zaman programın görünür amacı, içeriği ya da türü üzerinden doğrudan anlaşılamamaktadır. Bu nedenle güdüsöl yönelimlerin doğrudan araştırılması, yetişkin eğitimi programlarının hedef kitleye uygun biçimde planlanmasına önemli katkı sağlayacaktır.
2. Katılımın nedenlerini ve engellerini belirlemeye yönelik araştırmalar, tezlerin %15’ini oluşturarak ikinci sırada yer almaktadır. Bu durum, bireylerin eğitime katılım motivasyonlarını ve karşılaştıkları engelleri anlamaya dönük çalışmaların önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Yetişkin bireylerin katılım kararları; yaşam rolleri, eğitime yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri ve benzeri birçok değişken tarafından şekillenmektedir. Bu nedenle, katılım nedenleri ile engellerinin çok

boyutlu biçimde ele alınması gerekmektedir. Alan yazında, eğitime katılımı etkileyen veya engelleyen faktörlerin bireysel, çevresel ve yapısal koşullara bağlı olarak değiştiği ortaya konmuştur. Örneğin; bireyin eğitime karşı olumsuz tutumu (DesJardins vd., 2006), programların ilgi ve ihtiyaçlara hitap etmemesi (Bilir, 2004), yeterli bilgilendirmenin yapılmaması (Ural, 1999), yoğun iş temposu, aile sorumlulukları, çocuk bakımı, yaş faktörü, başarısızlık korkusu ya da çevresel baskılar (Komşu, 2014; Gökçe, 2016) gibi birçok unsur eğitime katılımı doğrudan etkileyebilmektedir. Türkiye’de katılım oranlarının düşüklüğü ve özellikle belirli demografik grupların sistemin dışında kalması, bu tür araştırmaların önemini artırmaktadır. Katılma engellerini ortaya koyan çalışmalar, yetişkin eğitime erişimi artırmak ve eşitlikçi politikalar üretmek için yol gösterici niteliktedir. Dolayısıyla, bu konuya odaklanan daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir.

3. Memnuniyet ve Beklentiler: Araştırma amaçları arasında memnuniyet düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalar %11, beklentileri ortaya koymaya yönelik çalışmalar ise %7 oranla öne çıkmaktadır. Bu çalışmalar, katılım sürecine ilişkin bireylerin deneyimlerini ve beklentilerini değerlendirme açısından önemli veriler sunmaktadır. Zira yetişkin eğitiminde, hizmetin sunulacağı hedef kitlenin gereksinimlerinin önceliklendirilmesi, program tasarımı açısından kritik bir adımdır (Ağcihan, 2015). Yetişkinlerin beklentilerinin ve memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi, yeni programların geliştirilmesine ve mevcut programların güncellenmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu tür araştırmalar, hem hizmet kalitesinin artırılması hem de katılımın sürdürülebilir hâle getirilmesi açısından stratejik bir rol oynamaktadır.
4. “Dönüştürücü deneyimleri inceleme” başlığı, %4 oranıyla daha az sıklıkta araştırılan bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, katılımcıların eğitim sürecinde yaşadığı dönüşüm ve değişim deneyimlerinin literatürde yeterince ele alınmadığını göstermektedir. Oysa Mezirow’un dönüştürücü öğrenme kuramı çerçevesinde, özellikle gündelik yaşamda kendiliğinden gelişen otantik ve enformel öğrenmelere odaklanan çalışmalar, uluslararası yetişkin eğitimi literatüründe önemli bir yere sahiptir. Türkiye bağlamında ise bu temaya odaklanan araştırmaların (Tutar Çınar, 2025; Alica Öztürk, 2022; Sayılan, 2009b) sınırlı sayıda olması, alan yazınındaki önemli boşluklardan birine işaret etmektedir.
5. Katılmama ve Terk Etme Nedenleri: Katılmama ve terk etme nedenlerinin belirlenmesi, katılımı artırmaya yönelik politika ve stratejilerin geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak bu temaya odaklanan tezlerin oranı

oldukça düşüktür ve alanyazında görece sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Bu nedenle, özellikle bu nedenlerin derinlemesine incelendiği çalışmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen tezlerde, katılımın sonlandırılmasına yol açan gerekçeler arasında kursiyerlerle yaşanan uyumsuzluklar, kurs yöneticisinin tutumu, maddi imkânsızlıklar, ücret alamama, sağlık sorunları, eş veya aile büyüklerinin izin vermemesi, çocuk bakımı, evlenme, kurs hocasının yaklaşımı ve çeşitli ailevi sorunlar gibi etkenler öne çıkmaktadır (Aşır, 2011). Katılımın sosyal bağlamdan bağımsız düşünülmemeyeceği (Jung ve Cervero, 2002) dikkate alındığında, bu tür nedenlerin bireysel tercihlerden ziyade çevresel koşullarla şekillendiği açıktır. Bu bağlamda, katılmama ve terk nedenlerine yönelik araştırmalarda sosyal çevre, toplumsal roller ve hane içi dinamiklerin de sistematik biçimde ele alınması gerekmektedir.

Tablo 6. Tezlerin katılım amaçlarına yönelik bulguları

Kategori	Tema	Frekans	Yüzde
Mesleki Nedenler	Meslek edinme ve iş bulma	12	14
	Ek gelir sağlamak, ek iş için bilgi ve beceri edinme	6	7
	İş değiştirme, işteki pozisyonunu değiştirme	5	6
Kişisel Gelişim ve Psikolojik İyileşme	Kendini geliştirme	5	6
	Psikolojik iyileşme, ruhsal olarak sağlıklı olma	4	5
	Günlük rutinde değişiklik yapma	4	5
	Stresten ve sıkıntıdan kurtulma	4	5
	Çevresinde daha çok takdir görmek	3	3
	Bedensel ve ruhsal sağlığı geliştirme	4	5
	Kendine güveni geliştirmek	2	2
	Evdeki konumunu güçlendirme	1	1
Sosyalleşme ve Toplum Katılımı	İletişim geliştirme, yeni insanlarla tanışma, sosyalleşme	11	12
	Aileye, çevresine veya çalıştığı kuruma faydalı olmak	3	3
	Topluma yararlı olmak	2	2
	Kadınlar için ataerkil baskıdan ve hane içi üretim çıkmazından kurtulmak	2	2
İlgi ve Motivasyon	Bilgi edinmek, bilinçlenmek	3	3

	Yeni şeyler öğrenme isteği	3	3
	Merak	2	2
Hobi ve Boş Zaman Değerlendirme	Boş zamanları değerlendirme	5	6
	Eğlenme, hoş vakit geçirme isteği	1	1
	Hobi amaçlı, boş zaman etkinliği	1	1
Belge Alımına Yönelik Nedenler	Kurs sonunda alacağı belgeye ihtiyaç duyma	4	5
	Yarım bıraktığım okulu tamamlama	1	1
Toplam		88	100

Tablo, yetişkinlerin eğitime katılım motivasyonlarını farklı kategoriler altında toplamış ve bu motivasyonların oranlarını ortaya koymuştur. Veriler incelendiğinde, en yüksek orana sahip motivasyonun mesleki nedenler (%27) olduğu görülmektedir. Yetişkinlerin bu tür eğitim etkinliklerine çoğu zaman mesleki nedenlerle katıldığı OECD (2003) verileriyle de vurgulanmıştır. Bu durum, yetişkinlerin büyük ölçüde meslek edinme, iş bulma, ek gelir sağlama ve kariyer değişikliği gibi iş gücü piyasasına yönelik beklentilerle eğitime katıldıklarını göstermektedir. Yetişkin eğitimi, bireylerin işgücü piyasasındaki konumlarını güçlendirmek, becerilerini artırmak ve yeni fırsatlar yaratmak için önemli bir araç olarak görülmektedir. Nitekim çalışanların bilgi, beceri veya yetkinliklerinin uluslararası rekabet gücü yüksek ve bilgi yoğun ekonomide oldukça önemli hale geldiği (Kydtut ve diğerleri, 2011), bunun da eğitime katılma motivasyonunda etkili olduğu görülmektedir.

İkinci önemli motivasyon alanı sosyalleşme ve toplum katılımı (%19) olarak öne çıkmaktadır. Yeni insanlarla tanışma, iletişim becerilerini geliştirme ve topluma fayda sağlama gibi sosyal faktörler, yetişkinlerin eğitim programlarına katılımında etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle kadınlar için hane içi üretim döngüsünden çıkma ve ataerkil baskıdan kurtulma motivasyonunun da vurgulanması, eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Katılım nedenlerinde kişisel gelişim ve psikolojik iyileşme (%27) faktörleri de önemli bir yer tutmaktadır. Yetişkinler, sadece mesleki veya ekonomik kaygılarla değil, aynı zamanda kendini geliştirme, psikolojik iyilik hali sağlama, stresle baş etme ve öz güven kazanma gibi nedenlerle de eğitime katılmaktadır. Bu da eğitimin sadece ekonomik kazanç sağlama aracı olmadığını, bireylerin ruhsal ve zihinsel gelişimine de katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Diğer motivasyonlar arasında ilgi ve motivasyon (%8), hobi ve boş zaman değerlendirme (%8) ve belge alımına yönelik nedenler (%6) yer almaktadır. Yetişkinlerin bir

Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmaları

kısmı eğitimi yeni şeyler öğrenmek, kişisel meraklarını gidermek veya boş zamanlarını verimli değerlendirmek için görmektedir.

Tablo 7. Tezlerin katılım engellerine yönelik bulguları

Kategori	Tema	Frekans	Yüzde
Aile ve Sosyal Engeller	Ev işleri ve ailevi sorumluluklar	5	%12,5
	Eşin / aile büyüklerinin izin vermemesi	2	%5
	Çevrenin olumsuz tepkisi	3	%7,5
Eğitim Ortamı ve Akademik Engeller	Devam zorunluluğu	1	%2,5
	Kurs hocasının / yöneticisinin tutumu	3	%7,5
	Beklentinin karşılanmaması	2	%5
	Kursiyerlerle anlaşamama	1	%2,5
Kişisel Engeller	Düşük özgüven	1	%2,5
	Eğitim etkinliklerine karşı olumsuz tutum	1	%2,5
	Katılmaya isteksizlik	1	%2,5
	Başarısızlık korkusu	2	%5
	İhtiyaç duymama	1	%2,5
	Çevreden çekinme	1	%2,5
Zaman ve İş Kaynaklı Engeller	Mesleki yoğunluk	2	%5
	İşten izin alamama	2	%5
	Zaman kısıtlılığı	1	%2,5
Ekonomik Engeller	Maddi güçlükler	4	%10
Fiziksel ve Sağlıkla İlgili Engeller	Yaş şartı aranması / yaşlılık	3	%7,5
	Sağlık sorunları	2	%5
Ulaşım ve Mekânsal Engeller	Ulaşım / mesafe	1	%2,5
	Eğitim ortamının fiziksel yapısı	1	%2,5
Toplam		40	

Tablo 7’de yetişkin eğitime katılımı engelleyen faktörler yedi ana tema altında toplamaktadır. En yaygın engel aile ve sosyal faktörler olup, özellikle toplumsal cinsiyet rolleri, aile sorumlulukları ve çevrenin tepkisi gibi konular ön plana çıkmaktadır. Bu durum, yetişkin eğitiminin sadece bireysel bir karar olmadığını, sosyal çevre ve kültürel normlar tarafından şekillendirildiğini göstermektedir. Nitekim bir yetişkinin eğitime katılma ve devam etme kararında sosyal yaşamındaki kişi veya grupların destekleyici olup olmaması da önemlidir

(Singh, 2014). Örneğin katılım engellerine kadınlar açısından bakıldığında genel olarak çocuk ve yaşlı bakımı, evin döngüsel işleri vb. gibi onlara tanımlanan ev içi rollerin önemli bir katılım engeli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kadınların yetişkin eğitime katılımını artırmak için bireysel nedenlerin yanında destekleyici kurumsal mekanizmaların eksikliğinin de tartışılması gerekmektedir.

Ekonomik engeller, zaman yönetimi sorunları ve sağlık nedenleri gibi faktörler de önemli engeller arasında yer almaktadır. Özellikle zaman ve iş kaynaklı engeller, çalışma hayatı ile öğrenmeye ayrılan zamanı dengelemenin zorluğunu gözler önüne sermektedir. Bir diğer önemli katılım engelinin, eğitim ortamı ve akademik engeller kategorisi olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının tutumları, devam zorunluluğu ve eğitim ortamındaki sosyal dinamikler, bireylerin eğitim süreçlerine katılımını olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim eğitimcilerin katılımcılara karşı tutum ve davranışlarının olumlu olması, bilgi ve tecrübesine güven duyulması da katılımı olumlu etkileyen bir etkidir (Çelik ve Uysal, 2019). Yetişkin eğitimi kurumlarındaki eğitim personelinin ve yöneticilerinin kaynağının örgün eğitim kurumları olması dolayısıyla yetişkin eğitimi sunan kurumların personellerinin yetişkin eğitimi alanında uzman olması, yetişkinlere yönelik öğretim yöntem ve teknikleri alanında hizmet içi eğitimler yoluyla güçlendirilmesi bu olumsuzlukları azaltmaya katkı sunacaktır.

Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin katılım olgusu çerçevesinde önemli eğilimleri ve eksiklikleri ortaya koymaktadır. Öncelikle, katılım araştırmalarının yetişkin eğitiminin temel unsurlarından biri olan katılma nedenlerini, engelleri, motivasyon kaynaklarını ve beklentileri anlamada kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Ancak katılmama, terk etme ve dönüştürücü öğrenme gibi alanların sınırlı incelendiği görülmektedir. Diğer yandan araştırmaların büyük ölçüde büyükşehirlerde ve Halk Eğitim Merkezlerinde yürütülmesi, bölgesel çeşitliliğin ve kurumsal farklılıkların yeterince yansıtılamadığına işaret etmektedir. Bu durum, bölgesel farklılıkların ve yerel ihtiyaçların göz ardı edilmesine yol açarak, alan yazında önemli bir temsil sorunu yaratmaktadır.

Katılımı etkileyen faktörler bağlamında tezlerin bulguları; mesleki gelişim ve iş olanaklarının yetişkinleri en fazla motive eden etkenler olduğunu, ancak sosyalleşme, kişisel gelişim ve psikolojik iyilik hali gibi daha bütüncül motivasyonların da göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, katılımı engelleyen faktörlerin bireysel, sosyal ve yapısal

düzeylerde çeşitlendiği; özellikle toplumsal cinsiyet rolleri, ailevi sorumluluklar, ekonomik zorluklar, iş yükü ve ulaşım gibi etkenlerin katılımı önemli ölçüde sınırlandırdığı görülmüştür. Eğitim ortamındaki olumsuz tutumlar, akademik beklentiler ve kişisel motivasyon eksiklikleri ise süreci daha da karmaşıktırmaktadır.

Son olarak, tez sayılarındaki belirgin bir artış gözlemlenmemesi, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme alanının akademik düzlemde kurumsallaşmasında yapısal sorunların sürdüğünü göstermektedir. YÖK’ün 2016 yılında Hayat Boyu Öğrenme Anabilim Dalı açılmasına onay vermesi bu alanda umut verici bir adım olmakla birlikte, birçok üniversitede bölümlerin yalnızca tabela düzeyinde kaldığı ve yetişkin eğitimi alanında uzman olmayan farklı disiplinlerden gelen akademisyenlerin bu anabilim dalında istihdam edildiği görülmektedir. Bu durumun, yetişkin eğitimi alanında derinlikli ve özgün bilimsel üretimi sekteye uğrattığı değerlendirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme alanının kurumsallaşması sürecinde yaşanan gecikmeler ve alan dışı akademik kadrolaşma, bilimsel üretimi sınırlayan temel etkenler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, alana özgü kuramsal derinliği olan, çok yöntemli ve kapsayıcı araştırmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bölgesel çeşitliliğin artırılması: Yetişkin eğitimi ve katılım araştırmalarının daha geniş coğrafi alanlara yayılması sağlanmalıdır. Özellikle büyük şehirler dışındaki illerde veri toplama çalışmaları yapılması, farklı demografik yapılar ve katılım dinamiklerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
- Çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanımı: Araştırmalarda tek bir veri toplama aracına odaklanmak yerine, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı çoklu veri toplama yöntemlerine yer verilmelidir. Bu yaklaşım, daha zengin ve kapsamlı bulgular elde edilmesini mümkün kılacaktır.
- Farklı kurum ve kuruluşların incelenmesi: Yetişkin eğitimi ve katılım araştırmalarında Halk Eğitim Merkezleri yanı sıra üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezleri, meslek kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve diğer yetişkin eğitimi sağlayıcılarının da incelenmesi, alandaki bilgi birikiminin çeşitlenmesini sağlayacaktır.
- Kapsamlı nicel çalışmalar yapılması: Türkiye genelinde daha geniş örneklemle gerçekleştirilecek kapsamlı nicel araştırmalar, yetişkin eğitimi katılımının farklı demografik gruplar üzerindeki etkilerinin daha doğru analiz edilmesine olanak tanıyacaktır.

- Katılma nedenleri ve engeller üzerine araştırmaların genişletilmesi: Farklı demografik grupların katılım motivasyonları ve engelleri üzerine yapılan çalışmaların artırılması, eğitim politikalarının daha hedefe yönelik ve etkili olmasına katkı sunabilir.
- Katılmama ve terk etme nedenlerinin derinlemesine incelenmesi: Yetişkin eğitimi katılımında katılmama ve terk etme nedenlerinin daha detaylı araştırılması gerekmektedir. Bu alandaki çalışmalar, katılımın artırılması için etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Ağcihan, E. (2015). *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.

Alica Öztürk, Z. (2022). *Feminist kadın gruplarında dönüştürücü öğrenme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.

Aşır, S. K. (2011). *Mamak Halk Eğitim Merkezi'nde açılan kurslara katılan kadınların eğitime katılma ve terk nedenleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.

Ayhan, S. (1990). Halk Eğitiminde Katılma ile İlgili Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-332.

Bağcı, E. (2014). *Yetişkin eğitimi ve eşitlik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Bilir, M. (2004). Kentleşme sürecinde yetişkinlerin eğitim gereksinimi: Ankara Mamak ilçesi Tuzlucaıyır semti Ege mahallesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 98-121.

Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I. & Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 247-269. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2012.678764>

Boeren, E. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45-61.

Çelik, N. & Uysal, M. (2019). Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'ndeki yetişkinlerin özdoyum kurslarına katılım örüntüleri. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 2(2-3), 48-110.

Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundation of practice*. New York: Harper - Row Publishers.

DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A. & McCall, B. P. (2006). The effects of interrupted enrollment on graduation from college: Racial, income, and ability differences. *Economics of Education Review*, 25, 575-590.

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

European Union. (2021). Adult participation in learning in a mild decline. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210702-1>

Gökçe, N. (2016). Kadınların okuma yazma kurslarına katılmama nedenleri ve karşılaştıkları güçlüklerle baş etme stratejileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.

Jung, J. C. & Cervero, R. (2002). The social, economic and political contexts of adults' participation in undergraduate programmes: A state-level analysis. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 305-320. <https://doi.org/10.1080/02601370210140977>

Knowles, M. S. (1962). *The adult education movement in the United States*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Komşu, U. C. (2014). Türkiye'de kent sorunları ve yetişkin eğitimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kyndt, E., Michielsen, M., Nooten, L. Van, Nijs, S. & Baert, H. (2011). Learning in the second half of the career: Stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 681-699. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.611905>

Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*. Çev: Turhan Oğuzkan. Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.

MEB HBÖGM. (2024). MEB HBÖ İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2023. https://hbgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf

Merriam, S. B. (2008). Küreselleşme ve yetişkin eğitiminin rolü: Zorluklar ve fırsatlar. İSMEK 2. Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 10-11 Mayıs 2008, İstanbul.

Miser, R. (2002). "Küreselleşen" dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(1-2), 55-60.

Moore, R. L. (2020). Developing lifelong learning with heutagogy: contexts, critiques, and challenges. *Distance Education*, 41(3), 381-401.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1766949>

OECD. (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. OECD publication.
<https://doi.org/10.1787/9789264199446-en>

Rubenson, K. (2010). Barriers to participation in adult education. K. Rubenson (Ed.), *Adult Learning and Education*, (s. 216-221). Vancouver: University of British Columbia.

Sayılan, F. (2005). Herkes için eğitim: Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de temel eğitim sorunu. F. Sayılan & A. Yıldız (Ed.), *Yaşam boyu Öğrenme - Sempozyum Bildirileri* (2. Baskı), 106-116. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sayılan, F. (2009a). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. A. Yıldız & M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi*, (p. 255-272). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Sayılan, F. (2009b). Jack Mezirow ve dönüştürücü öğrenme kuramı. A. Yıldız & M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Smith, A. (2002). The EU memorandum on lifelong learning. C. M. Anonueva (Ed.) In, *Integrating lifelong learning perspectives*, Germany: UNESCO Institute for Education.

Singh, A. K. (2014). *Non-traditional students’ quest for higher education: Personal and environmental challenges in a rural community college* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, New Castle.

Tutar, P. (2020). *Yaşam boyu öğrenmeye kültürel alandan bakmak: Öğretmen adaylarının kültürel katılım örüntüleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tutar, P. (2022). Lindeman’dan Knowles’a çağdaş yetişkin eğitimcilerle androgojinin kökenleri. A. Yıldız (Ed.), *Akademide 40 yıl: Prof. Dr. Meral Uysal’a armağan içinde* (ss. 517-531). Ankara, Türkiye: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Tutar Çınar, P. (2025). Migration and the transformation of gender and parenting roles: Syrian and Afghan women in Turkey. *Women Studies International Forum*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2024.103041>

Tusting, K. & Barton, D. (2011). *Öğrenme kuramları ve yetişkin öğrenme modelleri üzerine kısa bir inceleme* (Çev. A. Yıldız & A. Demirli). Ankara: Dipnot Yayınları.

Ural, O. (1999). Yetişkin eğitimi etkinliklerine katılmama nedenlerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Ural, O. (2007). Türkiye’de yetişkin eğitiminin bugünkü durumu ve geleceği. Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, s. 12–43.

Katılma Araştırmalarına Bütüncül Bir Yaklaşım: Cross'un Tepki Zinciri Modeli (COR Model)

*Ayşe Cansu Özdemir**

Giriş

Yetişkin eğitiminde katılma çalışmaları, kimlerin/kaç kişinin eğitim etkinliklerine katıldığını pratik bir biçimde belirlemek üzere istatistiksel bir zeminde başlamıştır. 1960 sonrası sosyoloji ve psikoloji alanlarındaki yeni yaklaşımların da etkisiyle yetişkin eğitiminde katılma çalışmaları kimin neden katıldığına veya neden katılmadığına odaklanmış; böylelikle katılmanın beraberinde “güdülenme” kavramı anılır olmuş ve 1980’li yılların ortasına kadar katılma davranışını açıklamak üzere bir dizi kuramsal model geliştirilmiştir. 1983 yılında yayımladığı “*Adults As Learners*”¹ adlı kitabında yer verdiği *Tepki Zinciri Modeli* ile K. Patricia Cross anılan bu çabalara katkıda bulunmuştur. Bu model kendinden önce gelen modellerin bir sentezi niteliğinde olmakla beraber daha bütüncül bir çerçeve sunar.

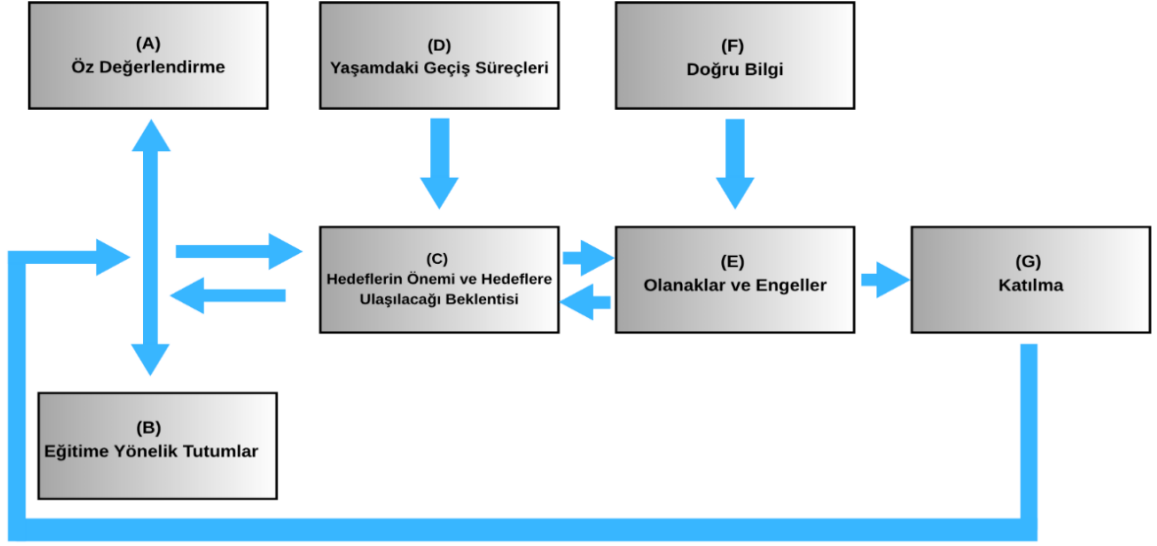
Tepki Zinciri Modeli’nin Temel Özellikleri

Cross (1983) yetişkinlerin öğrenme etkinliklerine katılımına ilişkin geliştirdiği modeli “Tepki Zinciri Modeli” olarak adlandırmıştır. Bu modeli -veya kavramsal çerçeveyi, konuya ilişkin değişkenleri tanımlamak ve değişkenlerin karşılıklı ilişkilerine dair varsayımlarda bulunmak için tasarlamıştır. Ancak Cross’a göre (1983) söz konusu model kavramsal bir çerçevenin ana hatlarını verir niteliktedir ve hangi yetişkin öğrenme etkinliğine kimin katılacağını öngörmek üzere kullanılabilecek bir teori olmaktan henüz uzaktır. Yine de Cross, bu çerçevenin var olan bilgiyi organize etmede kullanılabileceği görüşündedir.

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hayatboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Doktorant

¹ Cross, K. P. (1983). *Adults As Learners*. Jossey-Bass Publishers.

Tepki Zinciri Modeli



Cross'un yukarıdaki biçimde somutladığı modelin temelinde; sınıf ortamında tasarlanmış bir öğrenme etkinliği ya da öz-yönelimli bir öğrenme etkinliği oluşu fark etmeksizin, bir öğrenme etkinliğine katılmanın tek bir eylemden ibaret olmadığı görüşü yatmaktadır. Katılma, bir tepki zincirinin sonucu niteliğindedir ve tepkilerin her biri bireyin kendi çevresindeki konumunu değerlendirmesi üzerine kuruludur. Modeldeki ana anlayış, davranışları bir dizi ayrı olay üzerinden değerlendirmektense sürekli bir akış içerisinde ele alma eksenindedir.

Bunun yanında, Cross'a göre (1983) şekil bütününde beliren süreç sıralama açısından “.. yetişkin öğrenme etkinliklerine katılım güçlerinin bireyle başladığını ve giderek dış koşullara doğru ilerlediğini göstermektedir” (s. 125). Ancak, herhangi bir etkileşim durumunda güçler çift yönlü hareket etmektedir. Modelde betimlenen sürecin sonunda, yetişkin eğitime katılma ile eğitime ilişkin öz algıların ve tutumların değiştiği varsayılmaktadır.

Tepki Zinciri Modeli'nde Yer Alan Değişkenler

Cross'a göre (1983) şekilde betimlendiği kadar doğrusal olmamakla birlikte, modelde A noktası ile temsil edilen **öz-değerlendirme**, katılıma yol açan tepkiler zincirinin başlangıç noktasıdır. *Öz-değerlendirmeye* ilişkin yapılan araştırmalar, kimi istikrarlı kişisel özelliklerin başarı elde etme motivasyonunda önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Eğitimde - özellikle rekabete dayalı eğitimde- başarı motivasyonu önemli rol oynadığından sözü edilen araştırmalar yetişkin eğitime gönüllü katılıma ilişkin ele alınabilecek herhangi bir teori için önemli görünmektedir. Öte yandan, araştırmalar aynı zamanda kendi yeteneklerine güveni olmayan bireylerin kendilerini teste tabi tutmaktan kaçındıklarını; benlik saygıları için bir

tehdit oluşturabilecek öğrenmeye gönüllü olma olasılıklarının düşük olduğunu göstermektedir.

Modelde B noktası ile temsil edilen **eğitime yönelik tutumların** biçimlenmesinde öğrencinin geçmişteki deneyimlerinin doğrudan etkisi bulunmaktadır. Örneğin, sürekli biçimde başarı sağlayamadığı rekabetçi bir konuma getirilmesi gibi nedenlerle okula ilişkin olumsuz yaşantılara sahip bir yetişkinin benzer bir sahneye gönüllü olarak geri dönmesi pek olası görünmemektedir. Bunun yanında, sözü edilen tutumların oluşmasında dolaylı biçimde de olsa potansiyel öğrencinin arkadaşlarının ve önem atfettiği diğer kişilerin (“önemli başkaları”nın/ “significant others”) tutum ve deneyimlerinin etkisi söz konusudur. Referans grupları ve üyelik grupları da yine bu dolaylı etkiyi oluşturabilecek etmenler arasındadır (Cross, 1983).

Cross’un (1983) şekilde A ve B noktasını ilişkilendirmesi, öğrenmeye karşı göreceli olarak istikrarlı ve karakteristik bir bakış açısı olduğu düşüncesi ile ilgilidir. Bu bakış açısı kimi bireylerin büyüme potansiyeli barındıran yeni deneyimleri aramasında; kimi bireylerin ise alışkın oldukları düşünme biçimlerine meydan okumaktan kaçınmasında belirleyicidir. Cross (1983); sözü edilen karakteristik bakış açılarından ilkinin Houle’un öğrenme odaklı yetişkinine (1961), Atkinson ve Feather’ın başarı güdümlü kişiliğine (1966) ve Heath’in makul maceracı kişiliğine (1964) benzetilebileceği görüşündedir. Ona göre, bu kişilikler öğrenme yoluyla gelişmek için olanaklar keşfetmeye çalışırlar. Sunulan çerçeve doğrultusunda, öğrenme odaklı kişilik, şekilde her ikisi de ana olarak geçmiş deneyim ve öğrenmelerle biçimlenen A ve B noktaları arasındaki etkileşim ile temsil edilmektedir. Somutlamak gerekirse, okuldan hoşlanan ve okulda iyi durumda olan bir çocuğun olumlu bir öz-değerlendirme geliştirmesi muhtemeldir; ki bu da okulda başarılı olmasına katkıda bulunur niteliktedir (Cross, 1983).

Şekilde C noktasına denk düşen **hedeflerin önemi ve katılmayla hedeflere ulaşılacağı beklentisi**; Tolman, Lewin, Atkinson, Vroom ve Rubenson’un çalışmalarından ortaya çıkan beklenti-değer güdülenme teorisine dayanmaktadır. Bu noktada ele alınan iki bileşenden biri olan “değer”, hedefin birey için önemini ifade etmektedir. “Beklenti” ise bireyin, hedefi gerçekleştirme çabasının başarılı olacağına ve bu çabanın onu istenen ödüle götüreceğine dair öznel yargısını işaret etmektedir. Bir kişi için önemli olan bir hedefe ileri eğitim yoluyla ulaşılması muhtemelse, C noktasındaki güdülenme güçlüdür. Ancak, hedef kişi için özel olarak önemli değilse veya başarı olasılığına dair kuşku söz konusuysa, güdülenme bu doğrultuda azalır. Bunlarla birlikte beklenti aynı zamanda, özgüven ile şu açıdan ilişkilidir

(şekilde ters okla gösterilmektedir): Özgüveni yüksek olan bireyler başarılı olmayı beklerken daha az özgüvene sahip olan bireyler olası başarıları üzerine şüphe duyarlar (Cross, 1983).

D noktası ile temsil edilen *yaşamdaki geçiş süreçleri*, Cross'un (1983) bu modeli öne sürdüğü dönem sınırlarında, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin literatürde "yaşam döngüsünün yeni aşamalarına uyum sağlamayı gerektiren değişim dönemleri" bağlamında ele alınmış ve ilgi görmüştür (s. 127). Cross'a göre, yaşamın kademeli geçişleri arasında boşanma veya iş kaybı gibi ani dramatik değişiklikler mevcuttur ve bu değişikliklerin örtük kalmış bir eğitim arzusunu "tetikleme" olasılığı bulunmaktadır. Bu noktada Cross *yaşamdaki geçiş süreçlerinin*, öğrenme açısından olumlu ele alınması eğilimini yetişkin gelişim evrelerine dönük artan ilgiyle ve Havighurst'ün (1972) "öğretilebilir an" tanımlamasıyla bağdaştırmaktadır. Bir diğer yetişkin güdülenme teorisi olarak ele alınabilecek olan Havighurst'ün düşüncesi, birtakım şeyleri öğrenmek için özel duyarlılık zamanlarının olduğu yönündedir ve bu zamanlar da gelişimsel görevler ile ilgilidir. "Örneğin, bir çifte çocuk gelişimini öğretmek için "doğru" zaman, onların çocuk bekledikleri veya büyüttükleri zamandır" (Cross, 1983, s. 127).

Birey yukarıda ele alınan süreçleri takiben bir öğrenme etkinliğine katılmaya güdülendiğinde, bu kez modelde E noktasına konumlandırılmış olan yetişkin eğitiminde **olanaklar ve engeller**, katılım sahnesinde belirlemektedir. Bir bireyin güçlü bir katılım isteği ile modelin bu noktasına gelmesi durumunda, bireyin güdülenme gücüyle katılma için özel olanakları araması ve makul boyuttaki engelleri aşması olasıdır. Öte yandan, zayıf güdülenen kişiler için ise makul boyuttaki engeller katılımın önüne geçebilmekte; ancak özel yeni olanakların varlığına ilişkin farkındalık, katılıma dönük güdülenmeyi arttırabilmektedir (Cross, 1983).

Cross'a göre Tepki Zinciri Modeli'nde F noktasına denk düşen **doğru bilgi**, güdülenmiş öğrencilerle uygun olanaklar arasında bir köprü niteliğinde olduğundan, modeldeki rolü kritiktir. Bu nokta ile ilgili eğitim bilgi merkezlerinin ve eğitim aracı kurumlarının oluşturulmasında giderek artan ilginin altını çizen Cross, doğru bilgi olmadan modeldeki E noktasının da zayıf kalacağını belirtmektedir. Bunun nedeni de F noktasının zayıf olması durumunda, kişinin olanakları keşfedememesi; böylelikle de engellerin kişi için büyük görünmesi olasılığıdır.

Modelde yer alan G noktasından, yani **katılmadan** A ve B'ye giden ok, yetişkin eğitime katılmış bireylerin gelecekte bunu tekrar yapma olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularını yansıtmaktadır. Cross (1983), bunun nedenini katılmanın özgüveni arttırması, kişide eğitime ilişkin olumlu tutumlar yaratması, kişide artan beklentiler oluşturması gibi değişimlerle bağdaştırmaktadır.

Cross'un Tepki Zinciri Modeli'ni oluşturan değişkenleri, hayatın içinden verdiği örneklerin yardımıyla daha somut bir düzlemde anlamak mümkündür. Aşağıdaki tabloda bu örneklerin derlenmiş hali bulunmaktadır:

	(A) Öz Değerlendirme	(B) Eğitime Yönelik Tutumlar	(C) Hedeflerin Önemi ve Hedeflere Ulaşılabileceği Beklentisi	(D) Yaşamda Geçiş Süreçleri	(E) Olanaklar ve Engeller	(F) Doğru Bilgi	(G) Katılma
Senaryo-1	Sally kendine güvenen bir bireydir. +A	Okulu sever ve başarılıdır. +B Ancak eşi üniversite derecesi almasına karşı çıkmaktadır. -B	Kısmen daha iyi bir iş için kendini geliştirmek, kısmen de kişisel tatmin için lisans diploması istemekte; başarılı bir öğrenci olacağına inanmaktadır. +C		Olumlu ve olumsuz güçleri tartarken benzer eğitim hedefleri olan bir arkadaşı üniversite sisteminde bir kolaylık keşfeder ve Sally'yi yerel kolejlerdeki derslere katılması için teşvik eder. +E		Diğerlerinin yanında zincire E noktasındaki olumlu gücün eklenmesi, evde anlaşmazlık beklenmesine rağmen katılımı etkinleştirme potansiyeline sahiptir. (+)
Senaryo-2	Sally kendine güvenen bir bireydir. +A	Okulu sever ve başarılıdır. +B D ile ilintili olarak: Boşandığı için eşinin daha ileri eğitime ilişkin karşı	D ile ilintili olarak: Tek başına geçinebileceği bir işe dönük yeterlikleri kazanabilmeye ilişkin ağır basan bir güç	Eşyle boşanır.	F ile ilintili olarak: İyi bir seçeneğine ilişkin farkındalık kazanır. +E	Seçeneklerine ilişkin bilgi toplamak için inisiyatif alabilir. +F	Katılım güçleri olumlu yönde ilerlemektedir. (+)

Katılma Araştırmalarına Bütüncül Bir Yaklaşım

		çıkışı ortadan kalkar; yani bu spesifik olumsuz güç yok olur. +B	söz konusudur.				
--	--	--	----------------	--	--	--	--

Yukarıdaki senaryolardan ilkinde değişkenlerin verili halinden farklı bir seyri, zinciri tamamen değiştirmektedir. Örneğin, birinci senaryoda eğer Sally'nin eşinin itirazı ağır basarsa; kendine güveni düşükse veya eğitime ilişkin olumsuz yaşantılara sahipse, söz konusu kişinin herhangi bir engelin üstesinden gelmesine ya da olanaklara karşılık vermesine yol açacak güdülenme gücü oldukça zayıf olabilir. Böylesi bir senaryo katılımın gerçekleşmemesi ile sonlanmaktadır. Ele alınan ikinci senaryonun farklılaşmış bir versiyonunda ise Sally'nin dersi almak istediği saatte dört yaşındaki çocuğuna bakım sağlama olanağı bulamadığı varsayıldığında (-E), böylesi bir dış engelin aşılamamasının katılımı sonlandırabileceği söylenebilir. Sally'nin gereken dersi çocuğunun kreş saatine denk gelen bir zamanda seçebilmesi durumunda, elbette zincirdeki birikimli güç katılma eşiğini geçmesini sağlayabilir niteliktedir (Cross, 1983).

35

Tüm bunlarla birlikte, Cross'un (1983) Tepki Zinciri Modeli'ne ilişkin genel saptamalarından da söz edilebilir. Yetişkinleri öğrenme etkinliklerine çekme çabaları engellerin azaltılması ve yeni olanakların geliştirilmesiyle, genellikle E noktasında başlamaktadır. E noktasına gelinceye değin olumlu güçleri ağır basan bireyler için bu tür eylemlerin katılımı teşvik edeceği kabul edilebilir. Ancak, E noktasına gelmeden halihazırda katılım için var olan zayıf olumlu güçlerle hareket eden bir kişi için, dış engellerin ortadan kaldırılması bir anlam ifade etmemektedir. Diğer bir ifadeyle, dış engeller ortadan kaldırılmadan önce, kişinin bir miktar güdülenmiş olması gerekmektedir.

Katılımı Arttırma Bağlamında Tepki Zinciri Modeli'ndeki Değişkenler

Özgüven Düzeyini Arttırma

Tepki Zinciri Modeli'nde A noktasına ilişkin öne sürülen temel varsayım, düşük özgüvenli kimselerin başarılı olmayı beklemedikleri için yeni öğrenmelerin gerektirdiği riskten kaçınacağı ile ilgilidir. Bloom (1976), Glaser (1977), Holt (1970) gibi araştırmacıların önerdiği üzere, okulda erken dönemde deneyimlenen başarısızlık ve sürekli başarısızlığın düşük özgüvene yol açtığı kabul edilirse, böyle bir geçmişe sahip yetişkinlerin okulu veya eğitimi daha fazla başarısızlık tehdidi olarak algılaması muhtemeldir. Bu hipotez, başarısızların okulu erken bırakması ve planlanmış eğitim etkinliklerine katılmaktan

kaçınmasına ilişkin yapılan çok sayıda araştırma ile doğrulanmıştır. Ancak öz-yönelimli öğrenme, okulu erken bırakanlar ve akademik olarak başarılı olan yetişkinler için neredeyse aynı sıklıkta gerçekleşmektedir. Bunun nedeni de öz yönelimli öğrenme projelerinin geçmişteki okul başarısızlığını çağrıştırmaması ve planlanmış eğitim etkinliklerinden daha az tehdit barındırması ile ilgili olabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak Cross (1983), eğitimcilerin düşük özgüvenli kişileri yetişkin eğitime çekmek için düşük risk ve tehdit içeren daha fazla eğitimsel olanak yaratmasını önermektedir. Aynı zamanda Cross'a göre yetişkin eğitimi etkinlikleri düşük tehdit düzeyinden yükseğe doğru ilerleyen bir biçimde şöyle sıralanabilir ve düzenlenebilir:

1. *Öz-yönelimli Öğrenme Projeleri*: Öğrenenlerin tam kontrolü söz konusu olduğundan, bu tür projeler onlar için tehdit oluşturmaz. Kişi dilediği zaman geri çekilebilir veya ayrılabilir.
2. *Kaydolmamış Öğrenenlerle Televizyon Dersleri*²: Bir bağlılık veya becerilerin test edilmesi durumu bulunmaz. Öz-yönelimli öğrenmeden biraz fazla risk barındırır çünkü öğrenilecek konuyu başkası belirler. Ancak böylelikle öğrenenler başkaları tarafından belirlenen konuları anlama becerilerini test edebilir.
3. *Kredisiz/Başarı Notunu Etkilemeyen Yetişkin Eğitimi*: (Public) Bir öğrenme grubuna katılmaya dönük genel bir bağlılık mevcuttur; ancak dışarıya açık (public) değerlendirme söz konusu değildir. Öğrenen performans düzeyinin kontrolünü elinde tutar ve değerlendirme öz-değerlendirme biçiminde gerçekleşir.
4. *Yeterlik Temelli Öğrenme*: Yeterlik geliştirme doğrultusunda bir bağlılık söz konusudur ve değerlendirme mevcuttur. Ancak rekabete dayalı bir ortam yoktur.
5. *Kredili Dersler*: Öğrenen rekabetçi ve tehdit barındıran bir ortama girer; başka bir kişi tarafından değerlendirilmek durumundadır ve değerlendiren kişinin fikri öğrenenin geleceği açısından kritiktir.

Cross'a göre, tehdit düzeyi ile ilgili hipotezin doğruluğu durumunda, kendi becerilerini mahremiyet sınırlarında test etmek isteyen kişilere ulaşmada televizyonlu derslerin rolüne çok daha fazla dikkat verilmesi yerinde olacaktır. Örneğin televizyon yoluyla önce test soruları, daha sonra bu soruların cevapları sunulabilir; böylelikle bir yere kayıtlı olmayan izleyiciler kendi kavrayışlarını değerlendirebilir. Bu biçimde gerçekleşen bir deneyimle, kendini akademik bir öğrenme ortamında başarılı olamayacak kadar "yetersiz" bulan kişiler,

² Elbette döneminde önemli ve görece yeni bir öğrenme kaynağı olma potansiyeliyle değerlendirilen televizyon dersleri yerine, bu bölüm için günümüzde bu işlevi yerine getiren her türlü çevrimiçi/senkron/asenkron olanak akla getirilebilir.

özgüven geliştirebilir; evlerinde yaşadıkları bu öğrenme deneyimini daha yüksek tehdit düzeyli bir öğrenme durumuna çevirmeye gönüllü olabilirler.

Eğitime İlişkin Olumlu Tutumlar Oluşturma

Yetişkin eğitime katılım için olumlu güçler B noktasında pekiştirilecekse, eğitimcilerin (1) insanların öğrenme kariyerlerinin başlarında daha olumlu kişisel deneyimler yaratmayı; (2) “önemli başkaları”nın desteğini kullanmayı denemeleri gerekir. Cross (1983), yetişkin eğitime katılım sağlanması için sözlü iletişimi bir araç olarak görmekte; katılım sağlanmasını amaçlayan eğitimcilerin “herkes bir arkadaşını getirsın” etkinliği düzenlemesini önermektedir. Böylelikle eğitime kayıtlı olmayan misafirler için bu sınıf deneyimi olumlu olabilir. Bunun yanında, üyelik grupları ve referans grupları da katılımı sağlamada etkilidir; insanları bireysel olarak etkilemekten ziyade ait oldukları grup üzerinden etkilemeye çalışmak önemli görünmektedir. Bunların yanında, halkla ilişkiler programlarının yeterince temsil edilmeyen gruplara yetişkin öğreniminin olumlu bir imajını oluşturması için daha etkili yöntemler geliştirmesi gerekliliğinden de söz edilebilir.

Öğrenenlerin Hedeflerini ve Beklentilerini Karşılama

Yetişkin öğrenenlerin hedeflerini karşılayan öğrenme deneyimleri tasarlamamanın önemi bilinmektedir. Asıl problem bu hedeflerin ne olduğunu doğru saptama ile ilgilidir. Bu noktada Cross (1983), konuya ilişkin daha fazla araştırma yapılmasının önemine değinmektedir. Öğrenenlerin hedeflerini ve beklentilerini karşılamanın önemi şu biçimde somutlanabilir: Amacı sosyal ilişkiler kurmak olan etkinlik odaklı bir öğrencinin, hocanın bir grup öğrenciye tamamen kendisi konuşarak yürüttüğü, dersten sonra da herkesin dağıldığı bir derse katıldığını varsayalım. Böylesi bir manzarada, terk ihtimali yüksek görünmektedir çünkü etkinlik odaklı öğrenci bu derse katılmanın sosyal ilişkiler geliştirmeyeceğini fark eder. Benzer bir biçimde, potansiyel öğrencinin çok çekingen veya diğerlerinden farklı olduğu; ancak sınıfta yüksek düzeyde sosyal etkileşim gerçekleştiği bir durumda da terk ihtimali bir önceki ile eşittir. Kısacası, Tepki Zinciri Modeli’nde C noktası şu iki koşulun karşılanması gerekliliği ile ilgilidir: (1) Katılma başarılı olmalı; (2) başarılı katılım öğrencinin hedefini yerine getirir nitelikte olmalıdır.

Olanaklar Oluşturma ve Engelleri Ortadan Kaldırma

Katılmaya ilişkin başlıca engeller sırasıyla şöyle özetlenebilir (Cross ve Zusman, 1979; Akt. Cross, 1983): (1) Zaman problemi, (2) masraflar, (3) planlama problemleri (scheduling problems), (4) çeşitli kurumsal mecburiyetler/bürokrasi, (5) uygun olanaklara ilişkin bilgi eksikliği, (6) çocuk bakımı veya ulaşım ile ilgili problemler, (7) özgüven eksikliği, (8) ilgi

eksikliği. Olanaklar konusuna ilişkin olarak da, Cross yeni olanaklar oluşturmada daha elverişli programlar ve konumun, daha verimli dağıtım sistemlerinin, daha uygun içeriğin ve öğretim yöntemlerinin önemine değinmektedir.

Bunların yanında Cross, üniversitelerin yeni olanaklar sunma ve var olan engelleri kaldırmaya ilişkin ihtiyaçlara hızla cevap verdiğini; ancak mevcut ekonomik durumun bu değişimin hızını yavaşlatabileceğini düşünmektedir. Zira kanun yapıcıların; yetişkin eğitime yönelik kamu desteğinin, bütçe bilincine sahip bir ekonominin karşılayamayacağı bir talebi ortaya çıkarabileceğine ilişkin endişeleri bulunmaktadır. Aynı zamanda, kamuya açık olmayan fonlar (bireysel veya sektörel) tarafından desteklenebilecek yetişkin eğitimi programlarının hızlı biçimde yeni olanaklar yaratma olasılığı son derece yüksek görünmektedir. Ancak, bu durum iyi eğitilmiş ve yetersiz eğitilmiş kimseler arasında büyüyen uçuruma ilişkin endişeleri arttırmaktadır. Bu nedenle de bu durumun kamu politikalarına yansımaları oldukça önemlidir. “Hemen hemen her kamu belgesi, yetersiz eğitim almış yetişkinlere hizmet etme taahhüdünü ifade eder” (Cross, 1983, p. 146). Bu kamu taahhütlerinin yerine getirilmesi amaçlanıyorsa, Tepki Zinciri Modeli’nde A’dan D’ye kadar olan noktalara çok daha fazla dikkat gösterilmesi gerekmektedir zira yukarıda da belirtildiği gibi, katılmaya dönük güdülenme gücü düşük bireyler söz konusu olduğunda, yeni olanaklar oluşturulması ve engellerin ortadan kaldırılmasıyla bir yere varılamaz.

Doğru Bilgi Sağlama

Cross, bilginin yayılmasının yanında bilginin potansiyel öğrenen tarafından alınmasını da önemli bulmaktadır. Bu nedenle başarılı biçimde bilgi yaymanın, mesajı ve programı istenen hedef kitlenin sorunlarını işaret ederek; böylelikle onlara ulaşarak gerçekleştirebileceğini düşünmektedir. Zira düşük özgüvenli olan (A) ve eğitime ilişkin olumsuz tutumları olan (B) potansiyel katılımcılar yeni olanaklara ilişkin bilgiyi yaşantıları ile bağlantılı nitelikte algılamaz ve bu nedenle mesajı “görmez” veya “duymaz”. Böylesi bir kitleyi yetişkin eğitime çekme hedefi söz konusuysa, gerekli bilgi bireyi artık farklı olduğuna inandırmalı (artık başarılı bir biçimde öğrenebileceğine) veya eğitimin artık farklı olduğuna ikna etmelidir. Öte yandan, A ve B noktasına ilişkin olumlu bir tablo sergileyen potansiyel katılımcılara bilgi sağlama görece daha kolay bir etkinliktir. Bu senaryoda bilgiyi iletenlerce yapılması gereken, eğitimin öğrenenin hedeflerine uygunluğunun vurgulanmasıdır.

Sonuç

Cross’un Tepki Zinciri Modeli, yetişkin eğitime katılmanın çok boyutluluğunu ve katılmanın çoklu değişkenlerin etkileşimiyle ilerleyen zincirleme bir süreç olduğunu ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. Modelin içerdiği kavramlar ve düşünce seti günümüz katılma

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 7/Sayı: 12/Mayıs 2024/Sayfa: 30-39

Journal of Adult Education/Volume: 7/Issue: 12/May 2024/Pages: 30-39

Katılma Araştırmalarına Bütüncül Bir Yaklaşım

çalışmaları için hâlâ geçerli hareket noktaları olma potansiyeli taşımaktadır. Bu potansiyeli güçlendirmek için bu model sonrası literatüre kazandırılan önemli gelişmeleri ve yaklaşımları -örneğin toplumsal yapıyı/güç ilişkilerini, yeni dijital öğrenme bağlamları gibi enformel öğrenme bağlamlarını, farklılaşan yaşam boyu öğrenme paradigmasını- göz önünde bulundurabiliriz.

‘Katılma’ Sorununa Etkileşimci Bir Yaklaşım: Sınırlı Temsil Modeli

*Nagehan Gökçe **

Özet

Sınırlı Temsil Modeli (The Bounded Agency Model), Rubenson ve Desjardins (2009) tarafından geliştirilen ve yetişkin öğrenmesine katılımı açıklamak üzere bireysel irade ile yapısal koşullar arasındaki etkileşime odaklanan bir yaklaşımdır. Modelde, bireylerin öğrenme kararlarında kişisel motivasyonun yanı sıra sosyal bağlam, fırsatlar, destek mekanizmaları ve politik teşviklerin de altı çizilmektedir. Bu model, Bourdieu (1984)’nün habitus yaklaşımı ve Sen (1999)’in Yapabilirlik Kuramı gibi sosyolojik ve ekonomik teorilerle temellendirilmiştir. Bireyin öğrenmeye katılımı, hem içsel yetenek ve güven hem de dışsal fırsatların kesiştiği bir alanda gerçekleşmektedir. Model, özellikle refah devleti rejimleri arasındaki farklılıkları açıklamakta önemli bir araç olarak kullanılmıştır. İskandinav ülkeleri gibi sosyal demokrat rejimlerde geniş sosyal destek ağları ve güçlü eğitim politikaları yetişkin katılımını artırırken, liberal rejimlerde öğrenme fırsatları daha sınırlı kalmaktadır. Çeşitli uluslararası araştırmalar (Boeren ve ark., 2012; Desjardins, 2015; Dämmrich ve ark., 2014) bu ilişkiyi doğrulayarak katılımın yalnızca bireysel tercihlerden değil, sosyal ve kurumsal yapılardan da etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca model, bireysel motivasyon ve engellerin sosyoekonomik koşullarla iç içe olduğunu da vurgulamaktadır. Radovan (2012) ve Karger ve ark. (2022) gibi araştırmalar, katılmamanın

* Dr.Öğ.Görevlisi.Kastamonu Üniversitesi.Yabancı Diller Yüksek Okulu.

Sınırlı Temsil Modeli

sıklıkla sosyal gerçekliklere dayandırıldığını ortaya koymaktadır. Modelin sınırlamaları ise, yapısal faktörlere aşırı odaklanması ve bireylerin öznel deneyimlerini yeterince yansıtmamasıyla ilgilidir. Sonuç olarak, Sınırlı Temsil Modeli yetişkin eğitimi katılımını anlamada güçlü bir çerçeve sunmakta; bireysel temsili toplumsal yapı ve politik bağlamla ilişkilendirerek öğrenme süreçlerine çok katmanlı bir perspektif kazandırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınırlı Temsil Modeli, Refah Devleti, Yetişkin eğitimi, katılım, katılmama

Abstract

The Bounded Agency Model is an approach developed by Rubenson and Desjardins (2009) that focuses on the interaction between individual agency and structural conditions to explain participation in adult learning. The model emphasizes not only individual motivation but also social context, opportunities, support mechanisms, and political incentives in individuals' learning decisions. This model is grounded in sociological and economic theories such as Bourdieu's (1984) habitus approach, and Sen's (1999) Capability Theory. Individual participation in learning occurs at the intersection of both internal abilities and confidence and external opportunities. The model has been used as an important tool in explaining differences among welfare state regimes. While in social democratic regimes such as the Scandinavian countries, extensive social support networks and strong education policies increase adult participation, in liberal regimes, learning opportunities remain more limited. Various international studies (Boeren et al., 2012; Desjardins, 2015; Dämmrich et al., 2014) have confirmed this relationship, demonstrating that participation is influenced not only by individual preferences but also by social and institutional structures. Furthermore, the model emphasizes that individual motivations and barriers are intertwined with socioeconomic conditions. Studies such as Radovan (2012) and Karger et al. (2022) have revealed that non-participation is often attributed to social realities. Limitations of the model relate to its excessive focus on structural factors and its inadequate reflection of individuals' subjective experiences. In conclusion, the Bounded Representation Model offers a powerful framework for understanding adult education participation, connecting individual representation to social structure and political context, providing a multi-layered perspective on learning processes.

Key Words: The Bounded Agency Model, Welfare State Regime, Adult Education, participation, non-participation

Kökeni ve teorik temeli

Sınırlı Temsil Modeli, öğrenmeye katılımı yapı ve temsil üzerine uzun süredir devam eden tartışmaya bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Özünde, bireylerin öğrenme tercihlerinin tamamen kişisel irade veya yalnızca yapısal güçler tarafından belirlenmediğini, her ikisinin etkileşimiyle belirlendiğini varsaymaktadır. Evans'ın (2002) belirttiği gibi, temsil, geçmiş deneyimler, mevcut andaki fırsatlar ve olası gelecek algılarıyla şekillenen, sosyal olarak durumsal bir süreçtir. Sınırlı temsil, bu anlayışı yetişkin öğrenmesine uygulamaktadır: Bireysel eylemler (bir kursa kaydolmak gibi) belirli kurumsal ve toplumsal çerçeveler içinde gerçekleştirilir ve bu da yetişkinlerin eğitime neden katıldıklarına/ katılmadıklarına dair bir çerçeve sunmaktadır (Clancy ve Holford, 2023).

Yetişkinlere yönelik eğitimin önündeki engelleri ülkeler bazında inceleyen ve katılım oranlarının farklılığını açıklamaya çalışan Rubenson ve Desjardins (2009), sınırlı temsil modeli ile hem yapısal hem de bireysel temelli engellerin ve bunlar arasındaki etkileşimin altını çizmektedir. Araştırmacılara göre yetişkinlerin öğrenmesi sosyal bağlamla sınırlıdır: örneğin, bir bireyin bir derse girme kararı yalnızca kişisel motivasyona değil, aynı zamanda mevcut fırsatlara, sosyal desteğe ve politika teşviklerine de bağlı olabilir. Rubenson ve Desjardins (2009), karşılaştırmalı refah devleti araştırmalarına dayanarak, bir ülkenin refah rejimi yapısının yetişkinlerin öğrenmeye katılma kapasitesini temelde şekillendirdiğini öne sürmektedir. Devlet, hem toplumsal düzeyde (fonlama, program sağlama vb.) hem de bireysel düzeyde (rehberlik, teşvikler vb.) engelleri aşmak için katılımı ilgili geniş yapısal koşulları teşvik edebilir ve hedefli politika önlemleri oluşturabilir (Rubenson ve Desjardins, 2009). Araştırmacılar, bu düşüncede Sınırlı Temsil Modelini yapı (ekonomik koşullar, kurumlar, sosyal politikalar vb.) ve bireyin (kişisel hedefler, güven, tutumlar vb.) kesiştiği noktaya yerleştirmektedir.

Sınırlı Temsil Modeli, sosyolojik ve ekonomik teorilerden yararlanmaktadır. Temel etkilerden biri, bireyin davranışlarına rehberlik eden içselleştirilmiş eğilimleri ve normları ifade eden Pierre Bourdieu'nün habitus kavramıdır (Clancy ve Holford, 2023). Bu eğilimler sosyal olarak şekillenmektedir. İnsanlar yetiştirilme tarzlarına ve yaşam deneyimlerine dayalı kalıcı bakış açıları geliştirir ve bu nedenle hali hazırdaki katılım veya katılmama kalıplarını yeniden üretme eğilimindedir (Bourdieu, 1984). Özgüven eksikliği ya da olumsuz okul deneyimleri gibi içsel eğilimler eğitime karşı derinleşmiş tutumları temsil etmektedir ve basit bir teşvikle kolayca değiştirilemez. Sen (1999)'in vurguladığı gibi, Rubenson ve Desjardins (2009) de eğilimsel

engellerin bir kişinin öğrenmeye katılma yeteneğini ve dolayısıyla özgürlüğünü önemli ölçüde kısıtlayabileceğini belirtmektedir. Başka bir deyişle, bir bireyin habitusu, onun mümkün veya değerli olarak algıladığı şeyleri sınırlandırarak onun eylemliliğini kısıtlayabilir. Sen (1999)'in 'Yapabilirlik Yaklaşımı' (Capability Approach) bunu tamamlamaktadır. Bu yaklaşım, insanların sonuç elde etmek için sahip oldukları özgürlükleri öne çıkarmaktadır. Sen (1999), bir kişinin sahip olduğu şeyler (gelir, beceriler vb.) ile bilgi ve bağlamı göz önünde bulundurulduğunda bu varlıklarla neler yapabileceği arasında ayırım yapmaktadır. Sınırlı Temsil Modeli bu fikirle güçlü bir şekilde örtüşmektedir (Clancy ve Holford, 2023). Rubenson ve Desjardins (2009) de, eğitim fırsatlarının mevcut olmasının yeterli olmadığını; bireyin aynı zamanda bunların farkında olması, bunları takip etme konusunda kendisini yetkin hissetmesi ve bunları uygulanabilir seçenekler olarak görmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yetişkin öğrenimine katılım, aslında kişinin yeterliklerinin bir işlevi olarak tanımlanabilir; bu hem içsel yetenek ve güven hem de katılım için dışsal fırsat anlamına gelir. Bunun bir sonucu, mali yardımlar, destekleyici uygulamalar gibi kamu politikasının engelleri ortadan kaldırarak ve uygun koşullar sağlayarak insanların yeterliklerini artırabileceği ve yetişkin için öğrenme fırsatını gerçekçi bir tercihe dönüştürebileceğidir (Rubensdon ve Desjardins, 2009).

Özellikle Rubenson ve Desjarins, bu bağlamda Bourdieu ve Sen arasındaki uyumu temele almaktadır. Bourdieu (1984)'nün habitusu, bireyin isteklerini veya yapabilme hissini kısıtlarken, Sen (1999)'in yaklaşımı insanların gerçekte yapmakta özgür oldukları şeylerin önemini vurgular. Bazı araştırmacılar da bu bağlantıyı ortaya koymaktadır. Radovan (2012), Nussbaum'un yapabilirlik yorumundan yararlanarak bireylerin güdülerinin ve arzularının ekonomik ve sosyal koşullardan bağımsız olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca yasal engelleri, yetişkin eğitime katılım olasılığını düşünen insanların özgürlüğünü kısıtlayan bir habitus biçimi olarak tanımlamaktadır. Kısacası, Sınırlı Temsil Modeli, bu fikirleri sentezler: yapısal güçler habitusu ve fırsatları şekillendirir ve bu da bireysel temsili sınırlar. Yetişkinler, sosyal geçmişleri, önceki deneyimleri ve çevrelerince sağlanan destek tarafından belirlenen sınırlar içinde temsili kullanmaktadır.

Rubenson ve Desjardins (2009), geliştirdikleri modeli bu teorilere dayandırarak yetişkin öğrenimine dair salt bireyselci açıklamalardan uzaklaşmaktadırlar. Ortaya koydukları bu modelde sınırlı temsil perspektifinin bireysel temsili her zaman bağlam içinde uygulandığı konusunun altı çizilmektedir. Zira yalnızca bireysel faktörlere odaklanmak eksik bir resim sunar:

ampirik araştırmalar genellikle yalnızca bireyin dünya anlayışına odaklanarak engelleri anlamının faydasını sorgulamaktadır (Radovan, 2012). Bunun yerine, devletlerin fırsatları artırmaya çalıştığı daha geniş yapısal koşullar ve önlemler dikkate alınmalı ve bunlar ile bireyin kavramsal aygıtı arasındaki etkileşim analiz edilmelidir (Radovan, 2012). Sınırlı Temsil Modeli, tam da böyle bütüncül bir çerçeve sunmak için geliştirilmiştir. Rubenson ve Desjardins (2009), modeli geliştirirken karşılaştırmalı verilerden (Eurobarometre anketleri) de yararlanarak sosyal bağlamın özelliklerinin (refah devleti destekleri, işgücü piyasası yapıları ve kültürel normlar vb.) hem yapısal hem de bireysel faktörleri kolaylaştırarak veya kısıtlayarak yetişkinlerin öğrenme katılımını sistematik olarak etkilediği sonucuna varmaktadır.

Yetişkin eğitiminde katılımı ele alan çalışmalar

Sınırlı Temsil Modeli, ortaya çıkışından bu yana, yetişkinlerin neden eğitime katıldığını/katılmadığını incelemek için yaygın olarak kullanılmakta ve araştırmacılar bu modeli hem nicel hem de nitel araştırmaların çerçevesini oluşturmak için tercih etmektedir. Özellikle son on yılda, yetişkin eğitiminde katılımı, motivasyonu ve engelleri anlamak için modelin nasıl kullanıldığını gösteren önemli çalışmalara yer verilmiştir.

Uluslararası Modeller ve Refah Rejimleri

Yetişkin öğrenmesindeki uluslararası farklılıkların refah devleti bağamları merceğinden açıklanması Sınırlı Temsil Modelinin önemli bir katkısıdır. Rubenson ve Desjardins (2009), kapsamlı eğitim ve sosyal destek sağlayan İskandinav sosyal demokrat rejimlerindeki yetişkinlerin daha az engelle karşılaşacağı ve daha fazla katılım göstereceği, buna karşın liberal veya asgari refah rejimlerindekilerin daha kısıtlı olacağı düşüncesini öne sürmektedir. Daha sonraki araştırmalar da bunu doğrular niteliktedir. Örneğin, Boeren, Holford, Nicaise ve Baert (2012), 12 Avrupa ülkesinde 12.000 yetişkin öğrenciyle sınırlı temsil perspektifini ortaya koyan bir anket gerçekteşirmiştir. Katılımın yalnızca bireysel bir tercih olmadığını; bireyler, eğitim kurumları ve düzenleyici hükümetler arasındaki karmaşık sınırlı bir temsilin sonucu olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacıların analizleri refah devleti tipolojileriyle uyumlu motivasyon ve katılım kalıplarını ortaya koymaktadır: Güçlü sosyal güvenlik ağları ve yetişkin eğitimi altyapısı olan ülkelerde, yetişkinlerin kişisel gelişim veya vatandaşlık nedenleriyle öğrenmeye devam etme olasılığı daha yüksekken, daha piyasa odaklı sistemlerde katılım genellikle acil işgücü piyasası ihtiyaçlarına bağlıdır (Boeren ve ark., 2012). Başka bir deyişle, yetişkinlerin öğrenme için belirttikleri motivasyonlar ve kaydolma olasılıkları, ülkelerinin politika ve ekonomik bağlamı

tarafından şekillendirilmektedir. Boeren ve ark. (2012), refah, işgücü piyasası ve eğitim politikalarındaki farklılıkların, öğrenciler için farklı teşvik yapıları yarattığı ve uluslararası temsillerinin farklı şekillerde etkili bir şekilde sınırladığı sonucuna varmıştır. Bu durum, motivasyonların uluslararası tipolojisi (dışsal, kurumsal ve içsel öğrenme hedefleri vb.), Rubenson ve Desjardins'in modelinin doğrudan bir uygulaması olarak, her ülkenin yapısal koşullarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Uluslararası anketlerden elde edilen verileri kullanan geniş ölçekli karşılaştırmalı çalışmalar bu görüşleri daha da güçlendirmektedir. Örneğin, OECD'nin Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirme Programı (PIAAC) verilerinin 2010'lardaki analizleri, bireysel özellikler (yaş, eğitim, okuryazarlık düzeyi vb.) değerlendirildikten sonra bile, ülkeler arasında yetişkin eğitimi katılım oranlarında önemli farklılıkların devam ettiğini göstermektedir (Boeren ve ark., 2012). Bu durum, finansman sistemleri, işveren desteği ve yetişkin öğrenimine ilişkin kültürel normlar gibi faktörlerin belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Desjardins (2015), PIAAC'ı kullanarak ülke çapında hazırladığı bir raporda, bu tür eşitsizlikleri açıkça sınırlı bir kurum bakış açısıyla yorumlamış ve kurumsal düzenlemelerin yetişkinlerin öğrenmeye katılım kapasitelerini genişlettiğini veya sınırladığını savunmaktadır. Benzer şekilde, Dämmrich, Vono de Vilhena ve Reichart (2014) 26 ülkeyi kapsayan bir analiz yürütmüş ve refah devleti desteği ve aktif işgücü piyasası politikalarının yüksek olduğu ülkelerin hem daha yüksek katılım hem de katılımı daha az sosyal uçurumlar sergilediğini bulgulamıştır. Bu çalışmalar, Sınırlı Temsil Modeli'nin makro düzeyde katılımı anlamak için nasıl kullanıldığını göstermektedir. Örneğin, İsveç'te kariyerinin ortasında olan bir yetişkinin, Yunanistan veya Amerika Birleşik Devletleri'ndeki benzer bir yetişkine kıyasla bir eğitim kursuna katılma olasılığının neden çok daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Cevap yalnızca kişisel eğilimlerde değil, aynı zamanda İskandinav modelinin destekleyici yapılarının liberal rejimlerin daha serbest piyasa yaklaşımına kıyasla olanlarında yatmaktadır (Boeren ve ark., 2012).

Bireysel Motivasyon, Engeller ve Eğilimler

Sınırlı temsil perspektifi, farklı yetişkin öğrenci gruplarının deneyimlediği motivasyon ve engellere ışık tutmaktadır. Yetişkin eğitimi araştırmalarında katılımın oldukça eşitsiz olduğu ortaya konmaktadır. Başka bir deyişle, eğitime daha yüksek sosyoekonomik statüye veya olumlu önceki öğrenme deneyimlerine sahip olanlar, bu avantajlara sahip olmayanlara göre çok daha yüksek oranlarda katılım göstermektedir (Desjardins, Rubenson ve Milana, 2006). Model bunu,

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 7/Sayı: 12/Mayıs 2024/Sayfa: 40-52

Journal of Adult Education/Volume: 7/Issue: 12/May 2024/Pages: 40-52

sosyal avantajın hem daha büyük fırsatlara hem de öğrenmeye yönelik daha güçlü eğilimlere nasıl dönüştüğünü göstererek açıklamaktadır. Örneğin, daha iyi eğitilmiş yetişkinler genellikle sürekli eğitimi teşvik eden ve onlara öğrenme konusunda güven veren işlerde çalışmaktadır; buna bağlı olarak da daha az durumsal engelle ve eğilimsel engelle karşılaşmaktadırlar. Buna karşılık, dezavantajlı geçmişe sahip yetişkinler sıklıkla bir dizi engelle karşılaşır: esnek olmayan çalışma saatleri, eğitim imkânı olmayan işler, finansal engeller, aile sorumlulukları vb. Sınırlı temsil modelini merkeze alan araştırmacılar, bu engelleri listelemenin ötesinde, bunların birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini incelemektedirler. Örneğin, Radovan (2012), Slovenya'daki eğitim engellerini inceleyerek engellerin hem psikolojik hem de sosyolojik olarak ele alınması gerektiği sonucuna varmıştır: Bir bireyin motivasyon eksikliği sıklıkla dış koşullardan kaynaklanır ve tersine, yapısal engeller (maliyet veya zaman vb.) bireyin zihniyeti aracılığıyla yorumlanmaktadır. Birçok ankette, katılım engeli olarak en çok durumsal (zaman, para vb.) ve kurumsal (erişim eksikliği, uygunsuz programlama vb.) engeller belirtilirken, eğilimsel engellerinin (düşük özgüven, "öğrenmek için çok yaşlı hissetme" vb.) daha az sıklıkla belirtilmektedir (Radovan, 2012). Ancak nitel araştırmalar, bu psikolojik engellerin genellikle katılmamanın gizli itici güçleri olduğunu ortaya koymaktadır (Radovan, 2012). Radovan'ın sınırlı temsil çerçevesindeki analizi, yetişkinlerin katılmama durumu genellikle sosyal gerçekliklerini yansıtan şekillerde rasyonalize ettiğini göstermektedir. Örneğin, güvencesiz işte çalışan biri, eğitim için gerçekten "zamanı olmadığını" ifade edebilir; bu yalnızca bir bahane olarak değil, yaşam koşullarının eğitimi düşük bir öncelik veya riskli bir yatırım haline getirmesi nedeniyle de öne çıkabilir (Radovan, 2012). Dolayısıyla model, bireylerin belirttikleri nedenleri daha derin yapısal ve kültürel bağlamlarla (çalışma koşulları veya sınıf kimliği vb.) ilişkilendirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Başka bir araştırma yetişkinlerin eğitime katılmamayı nasıl meşrulaştırdıklarını incelemekte ve ulaşılan sonuçlar sınırlı temsil modeliyle örtüşmektedir. Karger, Kalenda, Kalenda ve Kroutilová Nováková (2022), düşük eğitilmiş Çek yetişkinler üzerinde yaptıkları nitel bir çalışmada, insanların genellikle içinde bulundukları koşullar göz önüne alındığında ileri eğitim almama kararlarını rasyonel olarak çerçevelediklerini ortaya koymuştur. Yetişkinler, katılmamak için "eğitimin benim gibi birine faydası olmaz çünkü buradaki işler bunu gerektirmiyor" gibi hem kişisel hem de bağlamsal gerekçeleri içeren durumsal mantıklar geliştirmektedir (Kalenda ve ark., 2022). Bu, sınırlı temsil modelinin öngöreceği şeyi yansıtmaktadır: bireyler, uygulanabilir veya değerli olarak algıladıkları sınırlar içinde seçimler yapar ve bu algılar da çevreleri tarafından şekillendirilir. Nitekim Boeren (2016), katılımı katmanlı bir sorun olarak

Sınırlı Temsil Modeli

tanımlamaktadır. Bir yetişkinin eğitime kaydolma/ kaydolmama kararının, kişisel motivasyon ve tutumlar, kurumlardan gelen teşvik veya engeller ve daha geniş politika bağlamı gibi çok katmanlı bir etki sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir. Sınırlı temsil de bu katmanlı ve etkileşimli bakış açısını özetlemektedir.

Modelin uygulamasının somut bir örneği, Boeren ve ark. (2012)'in yetişkin öğrenenlerin tipolojisidir. Karşılaştırmalı çalışmasında, istekli katılımcılar (öğrenmeyi amaçlayıp öğrenenler), isteksiz çekimserler (niyet yok, katılım yok) ve sorunlu istekli çekimserler (öğrenmek isteyen ancak katılmayanlar) gibi profiller belirlemiştir. Sınırlı temsil kavramı, özellikle son grubu anlamak için öne çıkmaktadır: sorunlu istekli çekimserler genellikle niyetlerini engelleyen dış engellerle karşılaşır. Boeren ve ark. (2012) yetişkinlerin olumlu niyetlerinin asla gerçekleşmemesinin nedenleri olarak sıklıkla durumsal engelleri (zaman, maliyet) gösterdiğini belirtmektedir.

Özetle, Sınırlı Temsil Modeli, küçük düzeydeki etkenleri büyük düzeydeki bağlamla ilişkilendirerek, bazı yetişkinlerin eğitimlere neden katıldığını ve bazılarının neden katılmadığını açıklamak için geliştirilmiştir. Özellikle 2010'dan bu yana çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalar, yetişkin eğitime katılımın yalnızca bireysel bir sorumluluk olmadığını; yetişkin katılımcıları, kurumları ve devlet politikalarını içeren karmaşık sınırlı temsilden ortaya çıkan bir olgu olduğunu tekrar tekrar göstermektedir (Boeren ve ark., 2012). Bu bakış açısı, yetişkinlerin motivasyonu ve engelleri konusundaki anlayışı derinleştirmiştir. Örneğin, sıklıkla bahsedilen "zaman eksikliği" engeli yalnızca kişisel bir öncelik olayı değil, yapısal bir sorun ile eğitimin düşük öncelikli olduğu yönündeki bir eğilimin birleşmesidir. Dolayısıyla bu model, madalyonun her iki yüzünü de dikkate almak gerektiğini vurgulamaktadır.

Modelin eleştirileri, sınırlamaları ve uyarlamaları

Sınırlı Temsil Modeli her ne kadar araştırmacılar tarafından benimsenen bir model olsa da, modelin sınırlamaları ve önerilen uyarlamaları da eleştirilmiştir. Rubenson ve Desjardins tarafından formüle edilen modelin, özellikle refah devleti rejimlerinde makro-yapısal bağlamı yoğun bir şekilde vurguladığı sıklıkla belirtilen bir noktadır. Boeren (2016), geniş rejim tipolojilerine güvenmenin bazen ülke içindeki önemli farklılıkları veya yerel faktörleri göz ardı edebileceği konusunda uyarılmaktadır. Destekleyici olarak adlandırılan bir rejimdeki tüm bireyler

asında aynı düzeyde destek görmeyebilir; kültürel veya bölgesel farklılıklar ulusal politikaların etkisini değiştirebilir.

Sınırlı temsil kavramını temel alan Boeren (2016), üç etkileşimli seviyeyi içeren bir Kapsamlı Yaşam Boyu Öğrenme Katılım Modeli (Comprehensive Lifelong Learning Participation Model) geliştirmiştir: bireysel seviye (individual level), eğitim kurumlarını temsil eden seviye (the level representing educational institutions) ve ülke seviyesi (the country level). Bireysel seviyede, bireyin sosyo-ekonomik, sosyo-demografik, sosyokültürel ve psikolojik özellikleri gibi bir dizi özel faktörün yanı sıra bireyin karar alma sürecini etkileme gücü olan çevresini/akranları da içermektedir. Kurumsal seviye, kurumsal engeller ve destek mekanizmaları kavramına odaklanmaktadır. Ülke düzeyi, mevcut eğitim politikaları, sosyal güvenlik düzeyleri, işgücü piyasasının yapısı vb. ile ilgili bir dizi özellik ile tanımlanmaktadır. Kapsamlı Yaşam Boyu Öğrenme Katılım Modeli, üç düzeyin birbiriyle etkileşime girdiği etkileşimli bir bakış açısıyla yorumlanmalıdır (Boeren, 2016). Bireylerin yaşam boyu öğrenme katılımına ilişkin motivasyonları, belirli bir ülke içindeki bireyler arasında farklılık gösterse de, ülkenin bağlamsal düzeyiyle ilişkilidir (Boeren ve ark., 2012). Boeren'in modelinde, bu aktörler bir makinenin birbirine geçen dişlileri olarak görselleştirilmiştir (bkz. Boeren, 2016: 147) ve yetişkin eğitiminin gelişmesi için hepsinin senkronize bir şekilde çalışması gerekmektedir. Boeren (2016), bir dişlinin işlevsiz olması durumunda -örneğin, hükümet politikası destekleyici değilse veya eğitim sağlayıcılar yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılamıyorsa- diğer dişlilerin hareket etmesi daha zor hale geleceğini belirtmektedir. Boeren'in modeli geliştirmesi, aslında orijinal modelin bir sınırlamasını ele aldığını göstermektedir: Bireyler ve devletlere ek olarak eğitim kurumlarının ve işyerlerinin rolünün de dişlideki öneminin altını çizmektedir. Bunu yaparak, sınırlı temsil yaklaşımını daha ayrıntılı bir sistem bakış açısıyla uyumlu hale getirmektedir.

Sınırlı Temsil Modeli'ne yönelik bir diğer eleştiri, işlevselleştirilmesi ve odağıyla ilgilidir. Modelin kapsamlı olması güçlü yan olmakla birlikte, zorluk da içermektedir. Rubenson ve Desjardins (2009)'in çalışmaları gibi erken dönem bazı çalışmalar, engeller ve katılım için geniş anket göstergelerine dayanmaktadır. Bunlar, refah rejimi etkileri gibi örüntüleri tespit etmek için yol göstericidir, ancak habitus veya yapabilme gibi nüanslı kavramları basitleştirme riski taşımaktadır (Radovan, 2012). Bu nedenle nitel araştırmacılar, insanların sınırlı seçimlerini gerçekte nasıl algıladıklarını yakalamak için modeli derinlemesine yöntemlerle tamamlamayı savunmuşlardır. Radovan (2012)'ın belirttiği gibi, nicel bir yaklaşım, engellerin bireye göre değişen öznel algılar olduğunu gözden kaçırabilir.

Sınırlı Temsil Modeli

Model için belirtilen bazı sınırlılıklar, modeldeki kusurlardan ziyade gerçek dünyadaki karmaşıklıkların yansıması olarak belirtilmektedir. Örneğin, sınırlı temsil, yapısal desteklerin genellikle katılımı kolaylaştıracağını varsaymaktadır. Ancak uygulamada durum böyle olmayabilir: kişisel dayanıklılık, topluluk ağırları vb. durumlar bazen daha geniş yapısal eğilimleri destekleyebilir ya da engel oluşturabilir. Örneğin; Milana, Tronca ve Klatt (2020), kişisel ağların veya yerel öğrenme kültürlerinin ulusal politikanın etkilerine nasıl aracılık edebileceğini inceleyerek bunu daha da genişletmiş ve sınırlılık konusunda daha ayrıntılı bir görüş sunmuşlardır.

Bir başka çalışmada Boyadjieva ve Ilieva-Trichkova (2021), Yapabilirlik Yaklaşımını güçlendirme ve sosyal adalet kavramlarıyla daha derinlemesine ele almıştır. Yetişkin eğitiminin yalnızca katılım oranları açısından ele alarak değil, aynı zamanda bireyleri hayatlarına yön vermeleri ve değer verdikleri şeyleri/ yönlerini geliştirmeleri için nasıl güçlendirdiği açısından da görülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu durum da sınırlı temsili daha geniş bir insan gelişimi perspektifine taşımaktadır. Araştırmacılar bu düşünceyle kimlik inşasına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda yetişkin eğitimi sadece beceri kazandırmaz, aynı zamanda bireylerin kim olduklarını ve kim olmak istediklerini de inşa etmelerine alan açar. Boyadjieva ve Ilieva-Trichkova (2021), kimlik inşasının ve tanınmanın bireysel boyutunun yanında toplumsal ve siyasal boyutuna da dikkat çekmektedir. Araştırmacıların kimlik inşası ve tanınma için vurguladığı bir başka bakış açısı da yetişkin eğitiminin bireyleri aynı zamanda kamusal alanda söz sahibi olan yurttaşlar olarak yeniden şekillendirdiğidir. Bu durum da kimlik inşasını kolektif ve kamusal bir süreç haline getirmektedir.

Sonuç olarak; Sınırlı Temsil Modeli, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılımını anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır, ancak tekil ve durağan bir model olarak ele alınmamalıdır. Modelin hem yapısal faktörlere aşırı odaklanması hem de bireylerin öznel deneyimlerini yeterince yansıtmaması, çeşitli araştırmacılar tarafından yeniden değerlendirilmiş ve daha bütüncül yaklaşımlara zemin hazırlanmıştır. Boeren'in (2016) geliştirdiği Kapsamlı Yaşam Boyu Öğrenme Katılım Modeli bu yönde atılmış önemli bir adımdır; bireysel, kurumsal ve ulusal düzeylerin birbirini etkileyen yapılar olarak ele alınması, katılım süreçlerinin karmaşıklığını daha gerçekçi şekilde ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, Boyadjieva ve Ilieva-Trichkova (2021), modelin sadece katılımı açıklamakla kalmaması, aynı zamanda bireylerin kimliklerini inşa etmelerine ve toplumsal özneler olarak güçlenmelerine nasıl katkı sunduğunu da ortaya koyması

gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, Sınırlı Temsil Modeli'ne yönelik eleştiriler, modelin zayıflığından çok, yaşam boyu öğrenmenin çok katmanlı doğasının ve bireylerin öğrenme süreçlerindeki kimlik inşasının ve/veya dönüşümünün altını çizmektedir.

Sonuç yerine

Rubenson ve Desjardins (2009) tarafından geliştirilen Sınırlı Temsil Modeli, yetişkin eğitime katılımı bireysel motivasyon ve yapısal engellerin etkileşimiyle açıklayan kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Modelin merkezinde Bourdieu'nün habitus ve Sen'in Yapabilirlik Yaklaşımını vardır. Model, yetişkin öğrenmesini bireylerin sosyal geçmişleriyle sınırlanan bir irade alanı olarak ele almakta ve katılım kararlarını çok katmanlı bir toplumsal bağlam içine yerleştirmektedir. Uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar, özellikle refah devleti rejimlerinin yapısının yetişkinlerin eğitime katılımını etkilediğini göstermekte ve modelin makro düzeydeki etkisini ortaya koymaktadır. Modelin evrensel gerçekliğini sağlamak adına yapılan eleştiriler ve uyarlamalar, yerel bağlamların ve etkenlerin de dikkate alınması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu anlamda Boeren'in geliştirdiği Kapsamlı Yaşam Boyu Öğrenme Katılım Modeli yalnızca bireysel sorumluluğa odaklanan çalışmaların aksine birey, kurum ve ülke politikaları düzeylerini birbirine bağlı diğliler olarak ele alarak daha sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca kimlik inşası, güçlenme ve tanınma gibi yeni boyutlar katarak, modelin yalnızca katılım oranları değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin bireyler açısından anlamını da ortaya koyan bir yapıya dönüştürmektedir. Bu dönüşüm özünde yetişkin eğitiminin bireyleri sadece işgücü piyasasına hazırlayan bir araç olmanın ötesinde onları kamusal yaşamda söz sahibi öznelere dönüştürme potansiyelini vurgulamaktadır.

Kaynaklar

- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I., & Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 247–269.
- Boeren, E. (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context: An Interdisciplinary Theory*. Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Boyadjieva, P. ve Ilieva-Trichkova, P. (2021) Adult Education as an agency and empowerment process. İçinde *Adult Education as Empowerment: Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective*, 145-173. İsviçre: Palgrave Macmillan.
- Clancy, S. ve Holford, J. (2023). Bounded agency in policy and action: Empowerment, agency and belonging. İçinde *Lifelong Learningi Young Adults and The Challenges of Disadvantage in Europe* (Editörler J. Holford, P. Boyadjieva, S. Clancy, G. Hefler ve I. Stuneda), 41-63. Erişim: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6>
- Dämmrich, J., Vono de Vilhena, D. ve Reichart, E. (2015). Participation in adult learning in Europe: The impact of country-level and individual caharacteristics. İçinde *Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from A Life-course Perspective* (Editörler H.P. Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, V. Vono de Vilhena ve S. Buchholz), 25-52. Erişim: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-015-9488-7>
- Desjardins, R., Rubenson, K. ve Milana, M. (2006), *Unequal Chances to Participate in Adult Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Culture Organization (UNESCO)
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207.
- Desjardins, R. (2015). *Participation in Adult Education Opportunities: Evidence from PIAAC and Policy Trends in Selected Countries*. (UNESCO Global Report).
- Evans, K. (2002). Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 245–269.
- Karger, T., Kalenda, J., & Kalenda, S., Kroutilová Nováková, R. (2022). Legitimisation of non-participation in adult education and training: The situational logic of decision-making. *International Journal of Lifelong Education*, 41(2), 144–158.

- Milana ,M., Tronca, L. Ve Klatt, G. (2020). European governance in adult education: On the comperative advantage of joining working groups and networks. *European Journal for Research on the Education and Learning Adults* 11(2), 235-261.
- Radovan, M. (2012). Understanding the educational barriers in terms of the Bounded Agency Model. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 63(2), 90–108.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.

Yetişkin Öğrenmesinin/Eğitiminin Eleştirel Bir Teorisine Doğru: Dönüştürücü Teori ve Ötesi¹

Arthur L. Wilson Cornell University, USA

Richard C. Kiely Cornell University, UK

Çeviri: Fevziye Sayılan

Öz. Eleştirel teorinin yetişkin eğitimi alanını ve yetişkin öğrenmesine ilişkin anlayışımızı dönüştürme, hatta Mezirow'un yirmi yıl önce cesurca ilan ettiği gibi yetişkin öğrenmesi için eleştirel bir teori yaratma yönündeki büyük vaadi göz önüne alındığında, şu anda neredeyiz?

Jack Mezirow'un 70'lerdeki deneysel çalışmaları ve 1981'deki önemli teorik analizi yetişkin öğrenmesi için eleştirel bir teori yaratma konusunda büyük bir umut vadediyordu: "Söz konusu bu makalede Mezirow, "yetişkin öğrenmesi üzerine eleştirel teorinin başlangıcını temsil ediyor" (1981, s. 3), bunun "yetişkin eğitimi için kapsamlı bir teori formüle etmek için temel" sağlayacağını savunuyordu (s. 16). Mezirow, Amerikan yetişkin eğitiminde Jurgen Habermas ve Paulo Freire'nin (Collard & Law, 1991) eleştirel teorilerini kullanarak deneyimden öğrenmemizin odağına eleştirel düşünceyi alan ve teşvik eden ilk kişiydi. Mezirow'un düşüncesi, yetişkin eğitiminin merkezi görevinin eleştirel düşünmeyi öğrenme olduğu; öğrenenlerin kendi varsayımlarının eleştirisiyle ilerlediğinde akademik Ortodoksluğa karşı önemli bir meydan okuma sağladı. O zamanlar onun teorik önerileri andragoji olarak adlandırılan "andragojik mutabakat"a yönelik bir dizi saldırıyı başlattı (Welton, 1995). O zamandan bu yana, eleştirel teori (Mezirow ve diğerlerinininki) andragojik mutabakat tarafından temsil edilen akademik yetişkin eğitiminin etkisizleştirilmiş konumunu ve yansız biçimde profesyonelleşme tarzını sorgulamaya devam ediyor. Aynı zamanda bu eleştiri akademik yetişkin eğitiminin

¹ Towards a Critical eory of Adult Learning/ Education: Transformational eory and Beyond.

bu konumıyla yetişkin eğitiminin gerçek amacının ne olması gerektiğiyle ilgili 70'lerde ortaya çıkmaya başlayan daha ciddi sorular arasındaki boşluğu ortaya çıkarmaya ve genişletmeye katkıda bulundu.

Mezirow'un Habermas'a yönelik söylem ve konferansları lisansüstü okullarda ve programlarda yayılmaya başladığında, 80'lerin başında ve ortasında bu konuda pek fazla yayın yapılmadı. Ancak yine de akademik yetişkin eğitimcileri, Mezirow'un düşüncesindeki yanıtları hala belirsizliğini koruyan soruları yeniden düşünmenin yollarını buldular: yetişkinleri 'yetişkin' yapan şey nedir; "yetişkin" öğrenmesinin benzersizliği için nasıl bir tez öne sürülebilir; yetişkinlerin öğrenmesi davranışçı, bilişsel ve hümanist bakış açılarının egemenliğinin ötesinde nasıl anlaşılabilir ve açıklanabilir; hatta radikal toplumsal hareketler içinde yetişkin öğrenmesi nasıl yorumlanabilir? 80'ler sona ererken bu alanda çok sayıda tez şekillendi ve ilk önemli teorik eleştiriler ortaya çıkmaya başladı (Taylor, 2000).

90'larda, çoğunlukla dönüştürücü öğrenmenin varlığını doğrulayan ve teorinin adım adım iyileştirilmesini sağlayan tezlerin birikmesiyle birlikte, teorik tartışmalarda bir azalma görüldü. Aynı zamanda Mezirow düşüncesini adım adım geliştirirken, tartışmaları cesaretlendirme ve karşı çıkışlar konusunda dikkatli ve duyarlı bir yol izledi. Mezirow (2000) yakın zamanda düşüncelerinin ve teorisini destekleyici yorumların bir koleksiyonunu yayınladı ve alt başlığı "Devam Eden Bir Teori Üzerine Eleştirel Perspektifler" idi. Eleştirel teorinin yetişkin eğitimi alanını ve yetişkin öğrenmesi anlayışını dönüştürme, hatta Mezirow'un yıllar önce cesurca ilan ettiği gibi yetişkin öğrenmesi için eleştirel bir teori yaratma yönündeki büyük vaadi göz önüne alındığında, şimdi neredeyiz? Bu makalenin amacı ilk kez Mezirow tarafından ortaya atılan bu teoriyi eleştirel bir şekilde incelemektir: Yetişkin öğrenmesi/eğitimi için eleştirel bir teori yaratma yolunda ne kadar ilerleme kaydettik? Makale üç bölümden oluşuyor: İlk olarak, dönüştürücü teori üzerine devam eden deneysel çalışmaların kısa bir değerlendirmesini sunuyoruz. İkincisi, Mezirow'un görüşlerinin tekrarlanmaya ihtiyacı olmadığı için, yetişkin öğrenmesinin eleştirel teorisine nasıl katkıda bulunduğunu sormak üzere, diğer çalışmalara yöneliyoruz (alan seçimimizi ciddi şekilde kısıtlıyor). Bu değerlendirmelere dayanarak, yetişkin öğrenmesi/eğitimi konusunda eleştirel bir teori inşa etmeye devam etmek için dikkat edilmesi gereken önemli konuları da içeren, bazı sonuçlara ulaşıyoruz.

Dönüştürücü Teorinin Vaadi

Taylor'un (2000) bu alanda yapılan deneysel araştırmaları taramak üzerine yaptığı değerlendirme araştırması, bize bu alanda yapılanların kendi içinde eleştirel olmadığını gösterdi. Ayrıca ortaya çıkan bu deneysel çalışmalar eleştirel düşünme,

referans çerçeveleri, bağlam, öğrenme yolları ve perspektif dönüşümü gibi alanlarda Mezirow'un dönüştürücü öğrenme teorisinin çeşitli boyutlarını nasıl doğruladığını, genişlettiğini ve farklılaştırdığını da özetlemektedir. Diğer yandan bu deneysel araştırmalar teorik literatürde vurgulanan dönüştürücü öğrenme teorisindeki çözülmemiş sorunlar ve gerilimlerle ilgilenmemiştir: "araştırmada gereğinden fazla tekrar ve perspektif dönüşümünün belirli bileşenlerinin doğasına ilişkin derinlemesine bir içgörü yetersizliği ile dönüştürücü öğrenme teorisinin şu anda bildiğimiz haliyle somutlaştırılması ortaya çıkmıştır; böylece yetişkin eğitiminde, 'dönüştürücü öğrenme' yaklaşımı öğrenmeyle ilgili temel öncülleri kabul görmüş bir uygulama haline gelmiştir" (Taylor, 2000, s. 286).

Bu deneysel çalışmalar dönüştürücü öğrenme teorisinin farklı yönlerine ilişkin anlayışımıza katkıda bulunmuş olsa da, daha önce Taylor'un dönüştürücü öğrenme teorisindeki toplumsal eylem ile iktidar arasındaki gerilimi değerlendirmek için deneysel temelinin yetersizliğini "dönüştürücü öğrenme teorisine ilgili en tartışmalı konu" olarak vurgulamış olması ilginçtir (1998: 22). Deneysel çalışmalar bireysel dönüştürücü öğrenme sürecini şekillendiren bağlamın yapısal referanslarını görmezden gelirken, Mezirow'un dönüştürücü öğrenme sürecinin çeşitli bileşenlerini kışkırtmaya ve kurcalamaya devam ediyor. Bu değerlendirme araştırması, dönüştürücü teoriye yönelik temel teorik zorluklar yerinde durmasına rağmen, bunun teorisinin kendisinin devam eden inşası üzerinde nispeten çok az etkisi olduğunu göstermektedir; nitekim bunu Mezirow'un (2000) son koleksiyonu da doğrulamaktadır.

İronik olarak kendimizi epistemolojik ve teorik olarak Mezirow'un dönüştürücü öğrenme teorisinin tarihinde "sıkışmış" ve onu yeniden yaşarken buluyoruz. Dönüştürücü öğrenmenin eleştirel ve toplumcu özgürleştirici potansiyeline ilişkin teorik iddiaları değerlendirmek için güçlü bir ampirik temel olmadan, farkında olmadan ve eleştirel olmayan bir şekilde Mezirow'un teorisini özümstedik. Bizi "çıkış yolumuzu öğrenme" konusunda yönlendirecek açık bir toplumsal vizyon olmadan yaptık bunu. Mevcut durum, yetişkin eğitimcilere yetişkin öğrenenlerin zihinlerini daha etkili ve verimli bir şekilde dönüştürmek için bireysel dönüşümün bir şekilde toplumsal değişime yol açacağına dair belirsiz bir umutla da olsa, sonsuz sayıda modern araç ve teknik sunuyor. "Bireysel yetişkin öğrenenlere romantik davranmaya" devam ederek (Cervero ve Wilson, 2001), bakış açıları değişebilir ve bazıları topluma "başarılı bir şekilde yeniden entegre olabilir", ancak statükonun sorgulanmadan kalması muhtemeldir ve geç kapitalizmdeki sistemik çelişkiler ve eşitsizlikler, ataerkillik ve yaşam dünyasının sömürgeleştirilmesiyle ilgili temel sorular ele alınmadan öyle kalacaktır.

Dönüşüm Teorisinin Ötesinde

Mezirow'un dönüşüm teorisinin bizi andragojik uzlaşmanın apolitik durgunluğundan çıkarıp, yetişkin öğrenmesi ve eğitimi nasıl anladığımızı derinlemesine düşünmeye teşvik etme konusunda yaptığı muazzam katkıyı asla küçümsememek gerekir. Neyse ki, dönüştürücü teorinin ötesine geçerek ve diğer eleştirel geleneklere dayanarak, yetişkin öğrenmesi ve eğitiminin eleştirel bir teorisini yaratma yönünde umut verici bir biçimde bu "çözülmemiş sorunların" bazılarını ele alan başkaları da var. Collard ve Law'dan (1991) esinlenerek, amacımız eleştirel teorinin vaadini geliştirmede önemli içgörüler sağlayan, daha az görünür biçimde katkıda bulunanları ortaya çıkarmaya başlamak ve bizi şu anda elimizdeki dönüştürücü teorinin baskın teorik ve pratik parametrelerinin ötesine geçmektir. AERC mekanının sınırları ve akademik yetişkin eğitimcilerinin karşılaştırmalı tablolara olan tutkusu göz önüne alındığında, teorilerin ve uygulamaların yalnızca bir özetini eklemek için yerimiz var (bkz. Tablo 1). Katkıda bulunanlar en üst yatay eksende sıralanmıştır (onları seçmemizin gerekçesi bir sonraki paragrafta yer almaktadır). Sol dikey eksen, her katılımcının yetişkin öğrenmesi ve eğitiminin eleştirel teorisine katkıda bulunan sorunların tasvirinin çeşitli boyutlarını temsil eder; buna her teorisyenin toplumsal vizyonu, odak sorun ve öğrenme anlayışı, eleştirel yetişkin öğrenmesi ve eğitiminin tanımı, eğitimcilerin rolü ve eleştirel öğrenmenin süreçleri ve sonuçları dahildir. Bu satırlar ayrıca, her teorisyenin yapı-özne ilişkileri ve güç-iktidar anlayışı dahil olmak üzere bu makalede özel olarak ele almak istediğimiz sorunları da ele almaktadır.

Katkıda bulunanların seçimi her ne kadar Collard & Law'ın 1991 değerlendirmesiyle kısmen tutarlı olsa da elbette seçici ve kısmidir, ancak "kapsamı" konusunda eminiz. Bu kapsam göz önüne alındığında, önemli gördüğümüz aşağıdaki simlere odaklandık. Özellikle Michael Welton'un "özgürleştirici yetişkin öğrenme teorisinin toplumsal dönüşüm ve insanın özgürlük alanının merkezini genişletmek" amacıyla sürdürdüğü uzun soluklu projesini (1995, s. 1-2) önemsiyoruz. Habermasçı söylem topluluklarını savunmasıyla tanınan yazarın çalışmalarının Frankfurt Okulu'nun ikinci kuşağının kapsamlı bir muhasebesini temsil ettiğine inanıyoruz. Benzer şekilde, kapitalist ve ataerkil güç ilişkilerinin kadın bilincini nasıl çarpıttığına dair uzun süredir devam eden ilgisiyle ve yetişkin öğrenmesine yönelik eleştirel bir teori yaratmayı merkezine alan projesiyle Mechthild Hart'ın (örn. 1992, 2001) çalışmalarına da dönüyoruz. Benzer şekilde, Elizabeth Tisdell'in (örn. 1998, 2000) kesişimsel (iç içe geçmiş ç.n.) toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıf sistemlerinin kimliğin inşasındaki rolüne yönelik postyapısalcı yaklaşımına bakıyoruz. Frankfurt Okulu'nun birinci kuşak düşünürlerinin temsil ettiği ideolojik eleştirinin tarihsel köklerine dönerek, ideolojik eleştiriyi dönüştürücü öğrenmenin merkezine yeniden konumlandırarak dönüştürücü teoriyi daha açık bir şekilde siyasal yönere götüren Stephen Brookfield'in (örneğin 2000, 2002) son çalışmalarını da dahil ediyoruz. Bu

tartışmayla birlikte, yetişkin öğrenme ve eğitiminin eleştirel bir teorisinin, dönüştürücü teorisinin bireysel dönüşüme yolaçan sonuçlarından ziyade belirli siyasal sonuçlarıyla ilgilenen bir teori olarak ele alınmasının sonuçlarıyla ilgilenmeye başlıyoruz.

Tablo 1 bir dizi karşılaştırmalı noktayı temsil ediyor. Yüzeysel düzeyde eleştirel teorisinin farklı yorumları genellikle benzer biçimde ve aynı sese sahip gibi görünebilir. Sonuç olarak hepsinde merkezi konular baskı, sosyal adalet, demokrasi, diyalog sorunlarına odaklanma eğilimindedir ve bu sorunlara katkıda bulunanların hepsi burada gösterilmiştir. Ancak biz mümkün olduğunca bu farkları belirgin biçimde göstermek için bu tabloyu oluşturduk. Bizim düşüncemize göre, çok sayıda Amerikalı yetişkin eğitimcisi, eleştirel teoriyi ele aldıklarında, onu çoğunlukla dönüştürücü teoride zikredildiği gibi, monolitik terimlerle görme eğilimindedir (örn. Collard & Law, 1989; Hart 1990). Mezirow'un Habermas'ı benimsemesi, daha önce de vurgulandığı gibi (örn. Collard & Law, 1989; Hart 1990), Mezirow'un teorisinin ayırdedici özelliğidir. Buna şunu da eklemek isteriz ki; burada temsil edilen bakış açıları hem birinci ve ikinci kuşak eleştirel teorisinin daha geniş ve daha ayrıntılı bir şekilde benimseyenleri içeriyor hem de bunun ötesine geçiyor. Benzer gözlemler, Gore'un da (1993) gösterdiği gibi, eleştirel yetişkin eğitimi analizlerinde de benzer biçimde bir cinsiyet ayrımı düzeyinde ortaya çıkıyor. Bu bağlamda, Frankfurt Okulu'na en doğrudan ve ortodoksca bağlananlar (Mezirow, Welton, Brookfield) onun (eril) akılcı/rasyonalist alanına sıkı sıkıya bağlıdır, oysa Hart ve Tisdell eleştirel akılcılığı içermekle birlikte, ötesine geçerek sistemik çarpıtmaya (distortion) ve baskıya yanıt vermek için kapsayıcı, bağlantısal, duygusal ittifakları savunurlar. İkincisi, baskıcı sistemlere ve adaletsizliğe direnmenin ve onu dönüştürmenin ne anlama geldiğine dair anlayışlarımızı ve uygulamalarımızı ilerletmek için ampirik analizleri (örneğin, Foley, 1999; Youngman, 2000) ancak daha yakın dönemde görmeye başladık.

	Mezirow	Welton	Hart	Tisdell	Brookfield
Toplumsal Vizyon	Kişisel Özerklik Demokratik Uzlaş	Kolektif Özerklik Öğrenme Toplumu	Eleştirel Bakım Toplumu	Kapsayıcı Toplum	Demokratik Sosyalizm
Odak	Anlam & Varsayımlar Oluşturma	Sivil Toplum & Söylem ve Demokrasi	Annelik, Aile Çalışma Hayatı & Toplum	Konumsallık, Kimlik & Maneviyat	İdeoloji Eleştirisi
Problem	Çarpıtılmış Psiko-Kültürel Varsayımlar	Yaşam Dünyasının Sömürgeleştirilmesi	Marjinalleştirme: Kapitalizm & Patriyarka	Sınıf, Irk, Toplumsal Cinsiyet Kesişim Sistemi	Hegemonya: İktidar ve İdeoloji altında Öz yanılama
Eleştirel Yetişkin Öğrenmesi	Eleştirel Özdüşünüm & Diyalog	Eleştirel Öğrenme: Söylemsel Pratikler & Toplumsal Eylem	Bilinç Yükseltme & Güç İlişkileri Haritası Oluşturma	Kapsayıcı Öğrenme ve Kendini ifade etme Toplulukları Oluşturma	“İradenin Konformizminin” Eleştirisi
Eğitimcinin Rolü	Kolaylaştırıcı	Sosyal eleştirmen & Sosyal Aktivist	Bilinç yükselten & İktidar- Güç analisti	Yansıtıcı & Yeniden Yapılandırmaçı	Pragmatik Sorun Çözücü
Südeç & Çıktılar	Perspektif Dönüşümünü: Eleştirel Özdüşünüm & Diyalogu Geliştiren	Yeni Toplumsal Hareketleri & Yaşam Dünyasını Savunan Demokratik Söylemleri öğrenme	Sınırları Aşmak: “Mestiza” Marjinalleştirilenlerle İttifaklar Kurma	Sınırları Aşmak: Otantik Benlik & Üçüncü Göz Geliştirme	Demokratik Düşünce ve Demokratik Tartışma: İktidar ve İdeoloji Meseleleriyle İlgili
Benlik & Toplum İlişkisi	Benlik & Toplum	Yapı & Özne	Toplum & Benlik	“Benlik”, “Toplum”	Toplum & Benlik
İktidar-Güç	Özerklik & Öz denetim	Politik Ekonomi & Küresel Kapitalizm: Yapısal yeniden Bölüşüm	Politik Ekonomi & Patriyarka Çalışma Dünyası, Bakım Emeği	Konumsallıklar ile İktidar İlişkileri Arasındaki Kesişim	Hegemonya: Kişisel olan Yapısaldır

Tablo 1. Dönüştürücü Teorinin Ötesine Geçmek

Son olarak, Brookfield'ın (1994) belirttiği gibi, eleştirel teorinin "karanlık bir tarafı" vardır. Eleştirel teorinin pratiği – akılcı, duygusal, konumsal - güç ilişkilerine ve hegemonik kültürel ilişkilere meydan okuyan açık bir politik odaklanmayı gerektirir. Bu tür öğrenme, özellikle uzun süredir varlığını sürdüren, eleştirel olmayan varsayımlara meydan okurken son derece duygusal ve yıpratıcı olabilir; bu tür zorlukları somutlaştırmanın çok gerçek, bazen de yaşamı tehdit eden risklerini ise hiç gözardı etmeyin.

Bu değerlendirmeler ışığında yetişkin öğrenmesi/eğitimi konusunda eleştirel bir teori inşa ederken, sürekli dikkat gerektiren önemli konuların neler olduğunu belirleyebiliriz. Öncelikle, benlik-toplum ilişkileriyle ilgili, çeşitli kavramsal anlayışların yetişkin öğrenmesinin eleştirel bir teorisinin inşasını zorlaştırmaya devam ettiğine inanıyoruz (eleştirel teorinin hemen hemen her türeği, eşitsiz toplumsal ilişkilerin eleştirisiyle başlar, ancak bu ilişkilerin nasıl oluştuğuna dair bir anlayışla başlamaz. Bu nedenle birçok katılımcı denklemin bir tarafını diğerine göre ayrıcalıklı kılma eğilimindedir; aslında yetişkin öğrenmesinin formüle edilmiş ve açıkça bireyselleştirilmiş bir "psikolojisi" ve "sosyolojisi" olduğu düşüncesi yetişkin öğrenmesine ilişkin eleştirel anlayışı zayıflatır. Anthony Giddens (1984), toplumsal yaşamın ikili değil, yinelemeli olduğu, toplumsal pratiklerimizin kendilerini yeniden üretirken sonuçlar da ürettiği anlamına gelen yapının ikiliği (yapı-özne) olarak adlandırdığı şeyi ikna edici bir şekilde savunmuştur. Yetişkin öğrenmesiyle ilgili olan her eleştirel teorinin, yapı-özne ile ilgili bu rahatsız edici sorunun üstesinden gelmesi gerekir. İkincisi, Mezirow'un çalışması hariç, eleştirel yetişkin öğrenmesi hakkındaki birçok tartışma, iktidar-güç ve onun etkilerini içerir. Ancak garip bir şekilde güç-iktidar nosyonları genellikle zayıf bir şekilde teorize edilir (önemli istisnalar vardır) ve eleştirel öğrenme anlayışları, yetişkin öğrenenlerle gündelik çalışmalarımızda iktidarın-gücün etkilerini pratik olarak yönetmeye ilişkin olarak, özellikle toplumsal hayatlarımızın inşası ve deneyimden anlam çıkarma açısından anekdotların ötesinde pek de içgörü sağlamaz. Son olarak, eleştirel yetişkin öğrenmesi için bir mekanizma olarak neredeyse her yerde bulunan "diyalog" çağrıları konusunda giderek daha fazla endişe duymaya başladık. İkna olmadık. Toplumu anlama ve iktidarı-gücü yönetmeyle ilgili sorunlar göz önüne alındığında, diyalog çağrıları adaletsiz sistemleri yatıştırmaktan ziyade büyük ölçüde yeniden üretiyor gibi görünüyor.

Yetişkin öğrenmesi ve eğitiminin eleştirel teorisini geliştirmeye yönelik eleştirel teorinin vaadinin filizlenmeye devam edeceğine inanıyoruz. Ancak bunu yapmak, yapı-özne sorunlarının pratik kavrayışını geliştirmek, gücü-iktidarı pratik olarak yönetmek ve sürekli bir dizi eleştirel pratik müdahale yolu geliştirmek gibi konulara dikkat etmeyi gerektirecektir. Elbette, bugün akademik yetişkin eğitiminin çoğu, 60'lı/70'li yılların bireysel öğrenene öğretme anlayışının teorik sınırlarına iyice yerleşmiş durumda (ve görünüşe göre oldukça mutlu bir şekilde): hümanist gelişim psikolojisi, andragojik öğrenme teorisi ve mesleki uygulama, prosedürel eğitim uzmanlığı olarak tanımlanıyor

(ihtiyaç değerlendirme, öğretim ve kolaylaştırma becerileri, bütçeleme ve pazarlama becerileri, değerlendirme taktikleri, vb.). Bu nedenle eleştirel öğrenmeye ilişkin pratik bir teori olmadan yetişkin eğitimi mesleğinin, yetişkin eğitimcilerin uygulamalarında yüzyüze geldikleri bilgi/iktidar ilişkileriyle ilgili meselelerde karmaşıklaşan talepleri karşılamada giderek daha az ilgili ve etkisiz hale geleceğini savunuyoruz (Cervero ve Wilson, 2001).

Kaynaklar:

Brookfield, S. (1994). Tales from the dark side: A phenomenology of adult critical reflection. *International Journal of Lifelong Education*, 13 (3), 203-216.

Brookfield, S. (2000). Transformative learning as ideology critique. In Mezirow & Associates, *Learning as transformation* (pp. 125-148). San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2002). Overcoming alienation as the practice of adult education: The contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 52, 96-111.

Cervero, R.M., Wilson, A.L., & Associates. (2001). *Power in practice*. San Francisco: Jossey Bass. Clark,

C.M., & Wilson, A.L. (1991). Context and Rationality in Mezirow's Theory of Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 40, 75-81.

Collard, S., & Law, M. (1989). The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory. *Adult Education Quarterly*, 39, 99-107.

62 Collard, S., & Law, M. (1991). The impact of critical social theory on adult education. In *Proceedings of 32nd Annual Adult Education Research Conference* (pp. 56-63). Norman, OK: University of Oklahoma.

Foley, G. (1999). *Learning in social action*. Leicester, UK: NIACE. Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley, CA: University of California. Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies*. London: Routledge.

Hart, M. (1990). Critical theory and beyond: Further perspectives on emancipatory education. *Adult Education Quarterly*, 40, 125-138.

Hart, M. (1992). *Working and educating for life: Feminist and International perspectives on Adult education*. New York: Routledge. Hart, M. (2001). Transforming boundaries of power in the classroom: Learning from La Metiza. In R. Cervero, A. L. Wilson, & Associates, *Power in practice* (pp. 164-184). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3 24. Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Newman, M. (1994). Response to understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44, 236-242. Taylor, E. (1998). *The theory and practice of transformative*

learning: A critical review. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, & Vocational Education (Information Series N. 374).

Taylor, E. (1998). The theory and practice of transformative learning: A critical review. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, & Vocational Education (Information Series N. 374).

Taylor, E. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow & Associates, Learning as transformation (pp. 285-328). San Francisco: Jossey-Bass.

Tenant, M. (1993). Perspective Transformation and Adult Development. Adult Education Quarterly, 44, 34-42. Tisdell, E. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. Adult Education Quarterly, 48, 139-158.

Tisdell, E. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. Adult Education Quarterly, 48, 139-158.

Tisdell, E. (2001). The politics of positionality: Teaching for social change in higher education. In R. Cervero, A. L. Wilson, & Associates, Power in practice (pp. 145-163). San Francisco: Jossey-Bass.

63

Welton, M. (Ed.). (1995). In defense of the lifeworld. Albany, NY: SUNY. Youngman, F. (2000). The political economy of adult education and development. London: Zed

Youngman, F. (2000). The political economy of adult education and development. London: Zed.

“Yaşını Gösteren Kadınlar”dan Yaşlanmayı Öğrenmek

Şule Sam

Dergimizin bu sayısında tanışacağımız kitap; bir grup feminist kadının¹ çağrısıyla, farklı eğitim düzeylerine, cinsel yönelimlere, etnik kimliklere, sınıfsal farklılıklara ve yaşlara sahip; farklı ülkelerden ve şehirlerden feminist kadınların yaşlanma deneyimlerini anlattıkları mektuplardan oluşuyor: Yaşını Gösteren Kadınlar Yaşlanmanın Feminist Deneyimi. Kırk yaş üstünden seksenlerine kadar 33 kadın; “kişisel olan politiktir” düşüncesi temelinde feminist teoriyi besleyen deneyim aktarımlarıyla, yaşlanma ve yaşlılık üzerine düşünmemizi sağlıyor.

Tartışacak, konuşacak çok şey var çünkü patriyarka, gençliğimizdekilere ek olarak, farklı ezme, sömürü biçimleriyle yaşlandığımızda da peşimizde. Kapitalizm ise yıkıcılığını daha derinden hissettiriyor, ayrımcılığı had safhada yaşıyor bize. Tahakküm farklı biçimleriyle geliyor, şiddetin başka yüzlerini de görüyoruz ‘yaşlanan’ kadınlar olarak (s.14).

Kapitalizmin adeta “yaşlılara yer yok” diyerek onları sistemin üzerinde yük olarak görme anlayışının her geçen gün daha da yoksullaştırdığı, yalnızlaştırdığı; barınma, sağlık hizmetlerinden yararlanma, sosyalleşme haklarından mahrum bıraktığı gerçeği gözümüzün önünde apaçık dururken, bu duruma bir de cinsiyet eşitsizliği eklendiğinde, kadınların yaşlılıkta yaşadığı sorunlar daha da ağırlaşıyor.

“İşte yine başa döndük, yaş almanın getirdiği en büyük kaygıya, yaşlılıkta güvenli bir yaşam ortamımız olacak mı, bakım ihtiyaçlarımızı karşılayabilecek miyiz? Ne bedenimdeki değişim ne ruhumdaki dönüşüm, bu yeni yaşların bana hissettirdiği en yoğun duygu bu.” diyerek en temel ihtiyaçlara dair hissettiği kaygıyı paylaşıyor Zekiye. İstatistiklere göre kadınların erkeklerden daha uzun yaşadığı ve yaşlı nüfusun

¹ *Yaşını Gösteren Kadınlar: Yaşlanmanın Feminist Deneyimi. Hazırlayanlar: Hülya Üstün, Hatice Erbay, Gülsen Ülker, Dilek Alıcıoğlu Cömert, Bilgen Tümen, Aynur Demirdirek. Dipnot Yayınları, Ankara: 2023

çoğunluğunu kadınların oluşturduğu düşünüldüğünde, güvencesizliğin kadınlar üzerindeki etkisi daha açık görülüyor.

Çok ilginçtir, ben 50 yaşından sonra kendime döndüm ve vücudumu sevmeye başladım (s.32).

Güzelliğin gençlikle eşdeğer tutulduğu ve yaşlansa da sürekli genç görünmesi gerektiğini hatırlatan devasa estetik ve kozmetik sektörünün tacizine maruz kalan kadınlar, bedenleriyle barışarak yaşamaya başladıklarında artık yaşlanmış da oluyorlar. Bu durumdan azade yaşamayı başarmış Şöhret şöyle diyor: “Feminist olmak, söz ettiğim konular dışında yaşlılık sürecinin bir yıkım olmasını engelliyor. Güzellik, kırışıklıklar, cinsiyetsiz görülmek, genç-merkezcilik, bedene yabancılaşma gibi pek çok konuyla, feminist bilinç sayesinde başa çıktığımı düşünüyorum.” (s.53)

Hiç unutmam yapımcılardan biri sesimi dinleyince övgü üstüne övgü diziordu. ‘Ablacığım, sesin dünyada en iyi kadın sesleri arasında, ama bu yaşta şimdi seni nereye koyalım?’ dedi. Yapımcının yaşıyla ilgili böyle bir laf etmesi moralimi bozdu (s.41).

Yurt içi ve yurt dışında sesiyle birçok organizasyonda yer almış, büyük konserler düzenlemiş, birçok insan tarafından tanınan Zehra’nın sözlerinden anlıyoruz ki yeteneğiniz, becerileriniz, birikiminiz ilerleyen yaşınızın yanında görünürlüğünü kaybediyor ne yazık ki.

Libidom artık beni yönetmiyor. Bu şahane bir şey. Sevmenin boyutları, biçimleri değişiyor, hayatınıza aldığınız birinin lütfedip karşılık vermesine, değer vermesine, görmesine dayalı daracık, sıkışık anlamlarının ötesine geçiyor. Kedinize, çiçeğinize, dostunuza, yoldaşınıza, yaşadığınız karşılaşmalarda birbirinizi anladığınızı gösteren göz göze gelme anlarına, minik gülümsemelerle, küçük flörtlerle gelen yaşama sevinçlerine yansıyor, uzanıyor, büyüyor, genişliyor. Erkeklerin kadınları bölen ve yöneten gölgesi artık hükümranlığını yitirince kadın dayanışması gerçek anlamına ulaşıyor (s.47).

Toplumun, erkek için yaradılıştan gelen en doğal hak; kadın içinse sınırları din, devlet, ahlak, töre çerçevesiyle çizilmiş ve erkeğe eklemlenmiş bir vazife olarak gördüğü cinsellik; kadın yaşlılığında tamamen yok sayılıyor. Özel alanda ise ilişkilerde kadını ikincilleştiren erkek tahakkümü kadın için ayrı bir mücadele alanına dönüşüyor. Yaşlandığında cinsiyetsizleştiği var sayılan kadın, tüm baskı unsurlarından kurtulduğunda özgürleştiğini hissediyor.

Yaşamının bir bölümünü küçük bir yerde şehrin karmaşasından uzak fakat “yalnız” yaşayan Şöhret, insanı yaşlılık sürecinde ayakta tutan yaşamsal ihtiyaçlara ulaşmanın ancak bireysel çabayla ve parayla mümkün olabildiğini şöyle eleştiriyor:

...yalnızlık zor ve yalnızlığını paylaşabileceğin topluluk hâlâ aile. Ailenin yerine koyabileceğimiz kolektif yapıları ne yazık ki oluşturamadık. Ne sol ne de kadın hareketi insanlara, ihtiyaç duyduklarında sığınabilecekleri kolektif yapıları, ne duygu ne de pratik olarak veremiyor. Büyük şehirlerin bazı semtlerinde kolektif olarak yaşayan insanlar var ama tamamen bireysel tercihlerle oluşan bir yaşam tarzı olduğunu düşünüyorum, yani üzerlerinde onları bir araya getiren bir çatı yok (s.52).

Yine Şener de kolektif yaşam alanları ihtiyacından bahsediyor: “Bir süre önce kaybettiğimiz bir arkadaşımızın, yaklaşık 20 yıldır, kadınların bir arada dayanışarak yaşayabileceği ortak mekanlar hayali vardı (Nermin’i sevgiyle anıyorum ve özlüyorum). Aslında organizasyonu zor olmayan böyle projeler planlayıp uygulayabilsek ne iyi olur. Dünyada birçok ülkede kadınların oluşturduğu böyle organizasyonlar var. Öngörülü arkadaşım benim...” (s.56)

Sadece kadınlara ait yaşam alanları bir taraftan kulağa hoş gelirken ve haklı sebepleri varken diğer taraftan “pembe otobüs” uygulamasını hatırlatıyor. Birleşmiş Milletler’in Türkiye’de de yürüttüğü “Kadın Dostu Kentler” Programı’nın araştırma raporu, bir kentin toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun şekilde yapılanmasının çok katmanlı bir mesele olduğundan bahsediyor. Kentlerin herkes için yaşanabilir hale getirilmesi tabi ki hepimizin hayali ancak kadınların kurduğu kolektif yaşam alanları da üzerine konuşulup tartışılacak güzel bir ütopya fikri veriyor.

Yaşlansam da güçlü olmam, koşabilmem, tutabilmem ve hemen yorulmamam gerek diye düşünüyorum. Bunu, mecbur hissettiğim için istiyorum. Aslında çok yavaşlamak istiyorum. Yapyavaş olmak istiyorum, sıkılmak çok sıkılmak istiyorum, sessizlikten içim çıksın istiyorum. Zaman bir türlü geçmiyor gibi hissetmek istiyorum. Aslında inzivaya çekilmek istiyorum (s.66).

Sürekli üretmek ve yeni şeyler öğrenmek zorunda bırakıldığımız, yavaşlamanın ve mola vermenin zayıflık sayıldığı, bir şey yapmadığımızda bize suçluluk hissettiren bu düzende yaşlanmak da kendi köşemize çekilmemize yetmiyor demek ki.

Kitapta; toplu taşıma araçlarına mesai saatleri içerisinde bindiği için kınanan, sol örgüt ve partiler içerisinde yaşından dolayı ayrımcılığa uğrayarak arka plana atılmak istenen, saçları ağarmış erkek meslektaşının “karizma ve bilge” ilan edildiği işyerinde erkekler ve hatta kadınlar tarafından saçlarını boyamaya zorlanan, feminist gruplarda yaşından dolayı genç kadınların ötekileştirici söylemlerine maruz kalan, torun veya ebeveyn bakım görevi dayatılan ve başkaca ayrımcılık örnekleri barındıran birçok kadın anlatısı var. Kitap bize deneyimden öğrenmenin, üzerine düşünmenin ve birlikte çözüm üretmenin kapılarını aralıyor. Bu tadımlık tanıtımdan sonra gerisini okumayı ve üzerine düşünmeyi size bırakıyorum.

Üretime katılma gücünü yitirdiği düşünülerek yok sayılan ve ayrımcılığa maruz bırakılan, kendilerine görünür olmayacakları yerlerde yaşam alanları kurmak zorunda kalan “yılık insanları” üzerine onlarca distopya yazılmış. Gerçekleşmemeleri umudu ve inadıyla.

“Dayanışma yaşatır, yaşlanmayı yavaşlatır.”

İyi okumalar.