

HAKEMLİ MAKALE / REFEREED ARTICLE

‘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 katılımda 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 karşılaşılır: 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.