

# yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 7 / sayı: 13

Editörden

Hakemli Makale:

İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyumu: Uppsala Belediyesi Örneği  
Safa Karataş

Hakemli Makale:

Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım  
Faruk Saylık & Pınar Yazgan

Sahadan:

Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri  
Tansu Kuzu

Çeviri:

Cadı Olmak Üzerine: Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme  
Sharan B. Merriam, Bradley Courtenay & Lisa Baumgartner

2024 / Kasım

# yetişkin eğitimi dergisi

## journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal  
cilt: 7 sayı: 13 / volume: 7 issue: 13  
2024 / Kasım / Kasım

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)  
Murat Çınar  
Nurcan Korkmaz

### Adres

www.yetiskinegitimi.org

### E-mail

yetiskinegitimidergisi@gmail.com

### ISSN

2980-115X

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

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>Editörden</b>	4
<b>HAKEMLİ MAKALELER/ REFREED ARTICLES</b>	
<b>İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyumu: Uppsala Belediyesi Örneği</b>	5
Safa Karataş	
<b>Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım</b>	30
Faruk Saylık & Pınar Yazgan	
<b>SAHADAN / FROM THE FIELD</b>	
<b>Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri</b>	70
Tansu Kuzu	
<b>ÇEVİRİ / TRANSLATION</b>	
<b>Cadı Olmak Üzerine: Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme</b>	93
Sharan B. Merriam, Bradley Courtenay & Lisa Baumgartner	
Çeviri: Ayşe Cansu Özdemir & Ali Tansu Balcı	

Gecikmeli de olsa yeni sayımızla karşınızdayız. İçinde bulunduğumuz tarihsel moment, yetişkin eğitimi alanının önemini artırırken aynı zamanda onu çok yönlü baskılarla da karşı karşıya bırakmakta. Dünyada artan göç hareketleri, derinleşen eşitsizlikler, dijitalleşmenin yarattığı yeni öğrenme biçimleri ve otoriterleşme eğilimleri; yetişkin eğitiminin kapsamını ve sorumluluğunu yeniden tanımlamaktadır. Türkiye’de ise eğitim alanında piyasalaşma, kamusal sorumluluğun gerilemesi ve yaşam boyu öğrenmenin giderek daraltılan bir çerçevede ele alınması, yetişkin eğitiminin dönüştürücü potansiyelini sınırlayan başlıca dinamikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu sayımızda yer alan çalışmalar, tam da bu karmaşık ve çok katmanlı bağlam içinde yetişkin eğitiminin farklı yüzlerini görünür kılmayı amaçlamaktadır. Hakemli makaleler bölümünde, İsveç’te yerel yönetimlerin yürüttüğü yetişkin eğitimi uygulamalarının mülteci uyumu üzerindeki etkisini inceleyen çalışma, kamusal politikaların ve yerel ölçekli uygulamaların dönüştürücü gücüne işaret etmektedir. Bir diğer makalede ele alınan eylem araştırması yaklaşımı ise, eğitimi yalnızca bir bilgi aktarım süreci olmaktan çıkararak, katılımcı, döngüsel ve dönüştürücü bir pratik olarak yeniden düşünmemizi sağlamaktadır. Sahadan bölümünde yer alan çalışma ise göç deneyimini bir öğrenme süreci olarak ele alarak, kimlik, hafıza ve öğrenme arasındaki derin ilişkiyi ortaya koymaktadır. Çeviri makale olarak bu sayımızda Sharan B. Merriam, Bradley Courtenay ve Lisa Baumgartner tarafından yazılan uygulama topluluklarında öğrenmeye odaklanan çalışmaya yer verdik.

Bu sayıda bir araya gelen çalışmalar, yetişkin eğitiminin yalnızca kurumsal ya da programatik bir alan olmadığını; aynı zamanda yaşamın kendisiyle iç içe geçmiş, deneyimle, mücadeleyle ve dönüşümle şekillenen bir süreç olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Öte yandan, dergimizin yayın sürecine ilişkin bir durumu da şeffaflıkla paylaşmak isteriz. Teknik nedenler ve ülke gündeminin yoğunluğu nedeniyle sayılarımızın yayın takvimi bir süredir geriden gelmektedir. Bu durumun farkındayız ve dergimizi yeniden güncel yayın ritmine kavuşturmak için yoğun bir çaba içerisindeyiz. Bu süreçte, sizlerin katkısı bizim için her zamankinden daha kıymetlidir. Alanımızın birikimini birlikte büyütmek ve dergimizi daha güçlü bir yayın platformu haline getirmek için desteklerinizi bekliyoruz.

Yetişkin eğitiminin dönüştürücü gücüne olan inancımızla, eleştirel düşünceyi, bilimsel üretimi ve kamusal sorumluluğu büyütmeye devam edeceğiz.

İyi okumalar dileriz.

**İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları  
Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyumu: Uppsala Belediyesi  
Örneği**

*Safa Karataş<sup>1</sup>*

**Özet**

---

Bu araştırma, İsveç'te yerel yönetimlerce uygulanan ve mültecilerin sosyal uyumunun tesisini hedefleyen bir kamusal yetişkin eğitimi programı olan Sivil Oryantasyon Programı'nı, programın uygulayıcısı yetişkin eğitimcileri, katılımcılar, yerel yönetim temsilcileri ve sivil toplum örgütlerinin yetkililerinin görüşleri bağlamında ve programın gözlemi çerçevesinde incelemeyi ve bir durum çalışması ortaya koymayı hedeflemiştir.

Araştırma çerçevesinde yetişkin eğitimcileri, programın yararlanıcısı mülteciler, yerel yönetim temsilcileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, aynı zamanda bahse konu program yapılandırılmamış bir biçimde gözlemlenmiştir.

---

<sup>1</sup> safakaratas@gmail.com

Aynı zamanda, söz konusu incelenen programın dayandığı yasal mevzuat ve dayanaklar incelenmiş, İsveç'in göç tarihi bağlamında konu günümüz ile ilişkilendirilmiş, böylece program incelenmesine daha uygun bir kavramsal arka plan geliştirilmiştir.

Sonuç olarak, programın genel yapısının, yetişkin eğitiminin temel ilke ve prensipleri ile örtüştüğü, programın katılımcı merkezli bir yapıya sahip olduğu ve mültecilerin İsveç'teki toplumsal hayata uyumlarını güçlendirdiği gibi bulgulara ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yetişkin eğitimi, mülteci entegrasyonu, sosyal uyum.

## Abstract

---

This research aims to conduct a case study in the context of civil orientation program, which is a public adult education practice implemented in Sweden by local authorities, within the data gathered from the interviews realized with the adult education implementors, participants, representatives of local authority, civil society organizations and observation of the program.

Within the research, semi constructed interviews were conducted with the trainers, refugees (participants of the program), local authority representatives, representatives from civil society organizations and besides the mentioned program was observed in a non-constructed approach by the researcher. Moreover, the legal base of the program was analyzed, the subject was linked with the history of migration in Sweden and a conceptual background was ensured in order to deepen the topic.

As a result, the general structure of the civil orientation program was founded in line with the general principles of adult education and it is believed that the participant centered program is a fostering element of the social cohesion progress of the refugees in Sweden.

**Keywords:** Adult education, refugee integration, social cohesion.

## 1. Giriş

İnsanlık, tarih boyunca her daim daha iyiyi aramış, yaşamdaki diyalektik onu sürekli "yolda olma" durumunda tutmuştur. Bu nedenle, göç de bilinen insanlık tarihi boyunca sürekli var olagelen bir kavram olarak güncelliğini korumuştur. İnsanlık tarihi kadar eski olan bu kavram, söz konusu bu güncelliğini gelecekte de korumaya devam edecektir. Dolayısı ile, temelinde göçe karşı yaklaşımın, göç kavramının "normal" bir konu olduğunun ön kabulü ile başlaması gerekir. Birbirini tanımayan iki toplumun bir araya gelmesi ile "gelen" ve "zaten orada olan" arasındaki potansiyel gerilimin ise yapısal önlemler ile yönetilmeye muhtaç bir konu olduğu artık birçok farklı çevreden uzmanlarca kabul görmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye'nin de ciddi ölçüde etkilendiği zorunlu göç ve yarattığı uyum ihtiyacı, İsveç sistemi özelinde ele alınmaya çalışılmıştır. İsveç'in Uppsala kentinde gerçekleştirilen durum çalışması ile sosyal uyumun tesisi için alınan yapısal önlemlerden biri ve bir yetişkin eğitimi faaliyeti olan Sivil Oryantasyon Programı değerlendirilmiştir. Çalışmanın veri toplama uygulamaları için birden fazla adımda uygulamalar yürütülmüştür. İlk aşamada, programın yasal dayanakları, uygulama yöntemleri ve İsveç'in ilgili mevzuatları doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. İkinci aşamada saha çalışmasına geçilmiş ve programın uygulayıcıları olan eğitimciler, programın katılımcıları, yerel yönetim yetkilileri ve ilgili sivil toplum örgütü temsilcileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte araştırmacı, programın uygulandığı iç ve dış faaliyetlere katılarak yapılandırılmamış gözlem yürütmüştür.

Araştırmada kullanılan görüşme soruları, yetişkin eğitimi ve sosyal uyum literatürü çerçevesinde geliştirilmiş; katılımcıların programa ilişkin deneyimlerini, algılarını ve değerlendirmelerini ortaya çıkarmayı amaçlayarak yarı yapılandırılmış biçimde tasarlanmıştır. Görüşmeler sırasında soruların sırası ve kapsamı, görüşmenin akışına ve katılımcıların ifade biçimlerine göre esnek biçimde uyarlanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi benimsenmiştir ve edinilen veriler, araştırmanın amaçları ve araştırma soruları doğrultusunda çözümlenmiştir. Analiz sürecinde katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş; gözlem notları, görüşme verileriyle birlikte harmanlanmıştır. Bununla birlikte, farklı veri kaynaklarının (eğitmenler, yararlanıcılar, yerel yönetim ve sivil toplum temsilcileri) birlikte kullanılmasıyla veri çeşitliliği sağlanmış, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği artırılmış ve görüşme verileri gözlem bulguları ile

karşılaştırmıştır. araştırmacının sahada uzun süreli etkileşimi ve doğrudan gözlemi de çalışmayı güçlendiren hususlar arasında yer almaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, İsveç'in Uppsala kentinde gerçekleştirilen Sivil Oryantasyon Programı'nın uygulayıcısı olan eğitmenler, katılımcılar, yerel yönetim temsilcileri, sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri oluşturmaktadır. Sivil Oryantasyon Programı'nın yararlanıcıları olan yetişkinler, konunun doğrudan muhatapları olduklarından programın değerlendirilmesinde önemli bir veri kaynağı olmuştur. Bununla beraber, programın uygulayıcısı olan yetişkin eğitimcilerinin söylemleri ve pozisyonları, programın uygulama boyutuna ilişkin önemli fikirler vermiş ve aynı zamanda araştırmacının, programı yetişkin eğitiminin temel ilkeleri çerçevesinde değerlendirebilmesine dair bir zemin sunmuştur. Konunun idari sorumluları olan yerel yönetim temsilcilerinin konuyla ilgili görüşlerinin ise, konu ile ilgili politik düzeyde bakış açısını sağlaması açısından önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Sivil toplum örgütlerinin yetkilileri ile yapılan görüşmeler ise konunun, sivil toplum alanına olan yansımaları sağlaması ve özellikle kitlesel göç konusunda önemli roller üstlenen sivil toplum örgütlerinin konuya olan bakışını ortaya koyması açısından önemli görülmüştür.

Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde programa katılan katılımcı grubunun içinde gönüllü olan sekiz kişilik alt çalışma grubu ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu gönüllü örnekleminin içinden kapsayıcı bir sonuç alabilmek adına görüşülen katılımcıların yaş, cinsiyet, okuryazarlık durumu gibi hususlar konusunda çeşitlilik sağlanmıştır. Buna göre katılımcıların yaşları yirmi bir ile elli üç arasında değişmiş, yarısı kadın ve yarısı erkek yararlanıcılardan oluşmuş, aralarından iki kişinin Latin harfleri okur yazarı olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar Suriye uyrukludur.

Ayrıca Sivil Oryantasyon Programı'nda görev alan dört eğitmenle görüşme yapılmıştır. Uluslararası kuruluşlardan konuyla ilgisi ve uzmanlığı ile bilinen Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) ile sivil toplum örgütlerinden FARR (İsveç Mülteci Destek Grupları Ağı) ve SIU (Göçmen Dernekleri İş birliği Ağı) araştırmanın sivil toplum kuruluşları ayağını oluşturmuştur. Söz konusu sivil toplum örgütleri, mültecilere yönelik yürüttükleri sosyal ve hukuki danışmanlık faaliyetlerinin yanı sıra aynı zamanda sosyal uyuma yönelik çalışmaları ile bilinmektedirler. Söz konusu birer sivil toplum örgütü temsilcisi de çalışma grubunun ikinci alt grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın yerel yönetimler ayağını ise Uppsala Belediyesi İş Geliştirme Birimi, Eğitim Organizasyon Birimi,

## İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyum

Göçmenler İçin Temel Haklar Birimi, İsveç Belediyeler Birliği (Sveriges Kommuner och Landsting) yetkilisi altı kişi oluşturmuştur ve söz konusu grup, üçüncü alt grup olmuştur.

İsveç, nüfusuna oranla, son yıllarda yaşanan yoğun mülteci hareketliliğinden en çok etkilenmiş Avrupa ülkelerinden biridir. Bununla birlikte İsveç İstatistik Kurumu verilerine göre İsveç dışında doğmuş kişi 1,877,050; her iki ebeveyni de yabancı olan ve İsveç'te doğan kişi sayısı 561,957; bir ebeveyni yurtdışında, bir ebeveyni ve kendisi İsveç'te doğmuş kişi sayısı ise 754,082 kişidir ve 10,196,177 kişi olan toplam İsveç nüfusunun 3,193,089 kişisini, yani üçte birinden fazlasını göçmen arka planına sahip kişiler oluşturmaktadır (SCB, 2018). Kuşkusuz bu çokuluslu ve çokkültürlü yapı, savaş koşullarından mustarip ve daha iyi bir gelecek arayan insanlar için sunduğu müreffeh imaj ve koşullarla birlikte, İsveç'i bir çekim noktası haline getirmiştir. Bununla birlikte, yine bu çalışmada bahsedilmiş olan, bu çok kültürlü yapıyı sosyal anlamda düzenlemek üzere kurgulanmış ilgili yasal mevzuat ve uygulamalar da işin içine eklenince, İsveç oldukça cezbedici bir "göç" merkezi haline gelmiştir.

İsveç Göç Ajansı'nın verilerine göre İsveç, 2000 yılından 2017 yılına dek 712.352 sığınma başvurusu almıştır. 20 ila 30 bin bandında seyreden yıllık sığınma başvurusu sayısı, sırasıyla 2012 yılından itibaren 43.887, 2013'te 54.259, 2014'te 81.301 olarak artan bir grafikte ivmelenerek yükselmiştir. Avrupa'ya büyük Suriyeli göçünün yaşandığı 2015 yılında ise İsveç 162.877 başvuru olarak yıllık grafikteki en üst noktaya ulaşmıştır. Takip eden yıllardaki rakamlar ise 2016'da 28.939, 2017 yılında ise 25.666 olarak gerçekleşmiştir (Migrationsverket, 2018). Bu rakamlar, ülkemizde bulunan sığınmacı nüfusu ile karşılaştırılamayacak derecede küçük sayılabilir. Ancak, Türkiye'deki seksen milyonluk ülke nüfusunun içindeki dört milyon civarı sığınmacı, sığınmacı nüfusun en yüksek dönemlerinde ülke nüfusunun %5'ine tekabül etmiştir. Bununla birlikte on milyon civarı olan İsveç nüfusunun, 700 bini aşkın sığınmacı nüfusuna oranı %7'ye ulaşır. Bu oran ise, İsveç'in bu anlamda en az Türkiye kadar önemli bir sorumluluğa sahip olduğunun göstergesidir.

## 2. Bulgular

### 2.1. Eğiticilerin Özellikleri ve Seçimi

Uppsala Belediyesi Sivil Oryantasyon Programı yetkilisinden alınan bilgiye göre, programın uygulayıcısı olan ve katılımcılarla doğrudan teması olan tüm eğiticiler, programı uyguladıkları dili anadili ya da ikinci dili olarak kullanan kişilerden seçilmektedir. Görüşülmüş olan dört eğitici de ya uzun süredir İsveç'te yaşayan ya da İsveç'te doğmuş,

eğitmelerini İsveç'te tamamlamış kişilerden oluşmaktadır. Görüşülmüş olan kişilerin üçü Arapça ve biri Kürtçe programları gerçekleştiren öğretmenlerdir. Arapça uygulayıcısı öğretmenlerden biri, İsveç'e sonradan yerleşmiş ve İsveççe dilini sonradan edinmiş bir göçmendir. Bunların dışında kalan üç öğretmen, İsveç'te doğmuş ve anadilleri olan dillerin yanında İsveççeyi de aynı zamanda ikinci dil olarak öğrenmiş, çift dilli kişilerdir.

Yine Sivil Oryantasyon Programı yetkilisinden edinilen bilgiye göre, yapılan görüşmelerin neticesinde, eğitimcilerin seçiminde pedagojik ya da andragojik bir deneyimin aranmadığı, böyle bir aday olması halinde ilgili adaya öncelik verildiği, ancak bu hususun eğitici seçiminde bir kriter olarak benimsenmemiş olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Belediye yetkililerinin zaman içerisinde ilişki geliştirdikleri eğitimcilerden bir havuz oluştuğu, ilgili dilde kurs açılması gerektiğinde söz konusu kişilerle temasa geçildiği bilgisi verilmiştir. Kişilerin seçiminde belirlenmiş en önemli kriterlerden birinin, görev yapacak olan öğretmenlerin çok iyi düzeyde yazılı ve sözlü İsveççe bilmeleri olduğu beyan edilmiştir. Uzun süredir İsveç'te yaşayan ya da İsveç'te doğmuş olan söz konusu kişilerin, ilgili bu ihtiyacı rahatlıkla karşıladıkları gözlemlenmiştir.

## 2.2. Eğitim Materyallerinin Genel Özellikleri

Sivil Oryantasyon Programı dâhilinde, kullanılan basılı materyal "Om Sverige (İsveç Hakkında)" kursun temel basılı materyalidir ve tüm katılımcılara kendi dillerinde dağıtılır. Kitap, Arapça, Farsça, Kürtçe (Sorani ve Kurmançi lehçelerinde), Somalice, İspanyolca, İngilizce, Rusça, Tigrinyaca ve Dari dillerinde mevcuttur. Çalışma çerçevesinde Belediye tarafından araştırmacı için kitabın İngilizce versiyonu sağlanmıştır. Kitap, *İsveç'e Varış, İsveç'te Yaşam, İsveç'te Hayatı İdame Ettirmek ve Geliştirmek, Bireysel Hak ve Yükümlülükler, İsveç'te Aile Kurmak ve Çocuklarla Yaşam, İsveç'te Etki Yaratmak, İsveç'te Sağlık, İsveç'te Yaşlanmak* gibi sekiz ana kategoriden ve *sosyal uyum, İsveç tarihi, nüfus, barınma, güvenlik, istihdam, iş kurmak, vergi sistemi, sosyal güvenlik, yetişkin eğitimi olanakları, örgütlenme, eşitlik, insan hakları, ayrımcılıkla mücadele, çocuk hakları, kadına karşı şiddetle mücadele, eğitim sistemi, sosyal yardımlar, demokrasi, seçim sistemi, örgütlenme özgürlüğü, sağlık sistemi, emeklilik, miras vd.* gibi elli yedi alt başlıktan oluşmaktadır. Temel düzeyde ancak oldukça detaylı ve farklı başlıklarda bilgiler içeren "İsveç Hakkında" isimli bu kitap, kurs müfredatının genel gidişatını ve konuların sıralamasını belirlemektedir.

Materyallerin yönlendirmesi ile yürütülen, doğru ya da yanlış olarak nitelendirilen bir atmosferin olmadığı tartışma gruplarında herkes fikrini özgürce ifade edebilmektedir. Kuşkusuz öğretmenin varmak istediği, arzu edilen bir öğrenme çıktısı mevcuttur Ancak

## İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyum

gözlemin gerçekleştirildiği süre boyunca, her konuda mutlaka söz konusu arzu edilen öğrenme çıktısını savunan katılımcılar mevcut olmuştur ve bu şekilde eğitmen yönlendirmesinin ve didaktik gerekliliğin asgariye indiği, grubun söz konusu arzu edilen öğrenme çıktısına kendi kendine vardığı bir atmosferin varlığından bahsetmek mümkündür. Bu yönü ile söz konusu tartışma yönteminin, oldukça öz yönelimli (*self directed*) bir yöne sahip olduğu bulgusuna erişilmiştir.

### 2.3. Müfredat ve Uygulama Süreleri

Program yetkililerin aktarımlarından ve Yerleşim Yasası metninden edinilenlere göre Sivil Oryantasyon Programı, mülteci statüsü ile oturma izni sahibi olmuş herkesin katılımı gereken bir programdır. Ülkeye düzensiz yollarla gelen kişilerden alınan sığınma başvurularının ardından, sığınmacılar “kamp” ismi ile tarif ettikleri geçici barınma merkezlerine yönlendirilmektedir. Sığınmacıların ilgili merkezleri terk etmeleri, sığınma başvuruları sonuçlanana dek mümkün değildir. Sığınma başvurusu kabul edilen kişilerin yerleştirmeleri ise, yine Belediyeler ile istişare halinde, planlama dahilinde ve kotalarla gerçekleştirilmektedir. Sığınma başvurularının kabulünün ardından başlayan “mültecilik” süreci, kişilerin ilgili otorite olan İsveç Göç Ajansı tarafından, ilgili Belediyeye yönlendirilmeleri ile devam eder.

11

Programın uygulanma süresi, ilgili Belediyenin karar ve inisiyatifine bırakılmıştır. Bu çerçevede bazı Belediyeler uygulama süresini uzun tutarken, bazıları ise asgari saat koşulunu yerine getirmekle yetinmektedirler. Ancak her ne koşulda olursa olsun, sığınma başvurusu kabul edilen tüm mülteciler, bu program dahilinde en az altmış saat eğitime tabi tutulmak zorundadırlar. Uppsala Belediyesi yetkilileri de kendi organize ettikleri kursun 70-80 saat civarında tamamlandığını dile getirmişlerdir.

### 2.4. Eğitim Mekânları

Uppsala'da geçirilen zaman ve gerçekleştirilen gözlem boyunca, ilgili yetişkin eğitimi programı olan Sivil Oryantasyon Programı'nın uygulandığı iki mekân ziyaret edilmiş, program çerçevesinde katılımcılar için gerçekleştirilen bir saha çalışması etkinliğinde bulunulmuş ve aynı zamanda programın devamı esnasında yapılandırılmamış gözlem faaliyetleri icra edilmiştir. Ziyaret edilen ve programın uygulandığı her iki mekân da Uppsala Belediyesi'ne ait binalardır. Yine mültecilere yönelik olan Swedish for Immigrants (SFI) isimli dil kursu, birtakım meslek edindirme faaliyetleri gibi bazı uygulamalar, yine tahsis edilen bu mekânda gerçekleştirilmektedir. Eğitim modüllerinin uygulanması hem iç mekân hem de dış mekânda gerçekleştirilmektedir. Her iki salona da yerden yüksek katlarda yer verilmiştir.

**Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 7/Sayı: 13/Kasım 2024/Sayfa: 5-29**

*Journal of Adult Education/Volume: 7/Issue: 13/November 2024/Pages: 5-29*

Tekerlekli sandalye kullanan katılımcıların erişimi için bina girişinde rampa ve kata ulaşan asansör mevcuttur. Aynı zamanda binada engeli olan bireylerin kullanımına uygun tuvaletler de mevcuttur. Bununla birlikte sınıfların yeterli genişliğe sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ortalama yirmi civarı katılımcısı olan programı uygulamak için ideal ferahlığa sahip olan sınıflar klima sistemine de sahiptir. Eğitim salonları, gün ışığı alabilen ve gerektiğinde havalandırılması mümkün olan salonlardan seçilmiştir. Bununla beraber, Belediye yetkilileri ile yapılan görüşmelerde, eğitimin uygulandığı mekânlarda acil çıkış, yangın prosedürleri, iş güvenliği gibi hususların da dikkate alındığı saptanmıştır. Oturumlar esnasında eğitmenler, teknolojik araçlara erişime sahiptir. Oturumlarda sıklıkla görsel – işitsel materyal kullandığından, her eğitim salonunda diz üstü bilgisayar, yansıtıcı ve perdesi, ses sistemi gibi araçlar mevcuttur. Katılımcılar, oturum boyunca, öncesinde eğitmenler tarafından U düzeninde hazırlanan oturma düzeninde oturumu takip etmektedirler. Bu oturma düzeni, hem mekânın fiziksel olarak işlevsel kullanılmasını hem katılımcıların birbirlerini rahatça görebilmelerini hem de klasik sınıf düzeninin yaratabileceği dezavantajları ortadan kaldırarak, söz konusu yetişkin eğitimi programını daha işlevsel hale getirmektedir. Eğitim salonunun mobilyalarının ergonomik, rahat ve uzun saatlerde katılımcıların konforunu sağlayan nitelikte olduğu görülmüştür.

Program, bahsi geçen iç mekân faaliyetlerinin yan sıra, katılımcılar için organize edilmiş çok çeşitli dış mekân aktiviteleri, saha çalışmaları ve kurum ziyaretlerinden oluşan farklı dış mekân aktiviteleri ile de desteklenmektedir. Bu dış mekân etkinlikleri sayesinde katılımcılar, edindikleri pratik bilgileri doğrudan uygulama, ziyaret edilen kurumları yakından tanıma ve gelecekte gerçekleştirecek kullanımlarını şimdiden kolaylaştırma şansına sahip olmaktadır. Araştırmacı da programın önemli bir diğer parçası olan dış mekân faaliyetlerinden birine katılma ve dış mekân faaliyetlerini de gözlemlene imkânı bulmuştur. z konusu faaliyetlerden biri, Şehir Kütüphanesi'ne yapılan ziyarettir. İki eğitmenin eşliğinde yapılan bu ziyarette, yararlanıcılara öncelikle kütüphane tanıtılmış, bölümler gezdirilmiş ve genel bilgi verilmiştir. Bunun ardından, kitap ödünç alma usulleri, kütüphaneden yararlanırken takip edilmesi gereken haklar ve yükümlülükler, çalışma saatleri, resmî tatiller vb. hususlar aktarılmıştır. Yararlanıcıların aynı zamanda kendi dillerinde de birçok kitabı edinebileceği bu büyük kütüphanede yapılan faaliyet kapsamında, iki saatlik de bir serbest zaman tanınmış, yararlanıcıların diledikleri bölümde zaman geçirmesi, arzu edenlerin kütüphane kayıtlarını gerçekleştirerek ödünç kitap alabilmeleri sağlanmıştır.

## **2.5 Katılımcıların Demografik Özellikleri**

## İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyum

Katılımcıların demografik özelliklerinin, eğitim uygulamalarını doğrudan etkileyen faktörler olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu husus yaş, cinsiyet, yaş ortalaması, menşei ülke ve okuryazarlık durumu açısından, programın uygulanmasından sorumlu ilgili Belediye yetkililerinden edinilen veriler ışığında irdelenmiştir. Söz konusu verilere göre, gözlem çalışmalarının gerçekleştirildiği dönemdeki öğrenci sayısının 42 olduğu tespit edilmiştir. 20 ve 22 katılımcı olmak üzere iki ayrı grupta oturumlara katılan bu 42 kişi farklı yaş gruplarına mensuptur. Program sorumluları ile yapılan görüşmeye göre, katılımcılardan en genç olanının, 20 yaşında bir kişi olduğu tespit edilmiştir. Yaşı en büyük olan katılımcının ise 55 yaşında olduğu görülmüştür. Yaşları yirmi ile elli beş 20 ile 55 arasında değişen 44 kırk dört katılımcının yaşlarının ağırlıklı ortalaması ise 33,76 olarak hesaplanmıştır ve grupta cinsiyet dengesi mevcuttur. Program sorumlularından alınan bilgiye göre, katılımcıların hepsi Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşıdır. Katılımcıların hepsinin Arap harfleri ile okur yazar oldukları ve sekiz kişinin ise Latin harfleri ile okur yazar olmadıkları öğrenilmiştir.

### 2.6. Katılımcıların İsveç'te Bulunma Nedenleri

Görüşmeciler arasındaki büyük çoğunluk, İsveç'te bulunma nedenini Suriye iç savaşı olarak nitelendirmiştir. Dolayısı ile İsveç'te bulunmak, söz konusu görüşmecilerin kendi tercihleri olmadığından, iç savaş nedeninin dışında başka bir alt neden tespit edilememektedir. İsveç'te bulunabilecek iş imkânları, çok sayıda göçmene ev sahipliği yapan ve göçmen nüfusa alışık bir toplum olması, sunduğu eğitim fırsatları, hâlihazırda barındırdığı Arap nüfus (görüşmeciler arasında dört kişi hâlihazırda İsveç'te akrabaları olduğunu belirtmiştir), görüşmecilerin belirttiği hususlar olmuştur. Aşağıdaki görüşmeci ifadesi bunu doğrulamaktadır:

*İsveç'in güçlü bir ekonomisi var. İş imkânları geniş. Aynı zamanda çok sayıda Arap var. Bunların arasında Suriyeli sayısı da fazla. Tabi bizden önce ya da sonra gelen akrabalarımız var. mesela benim amcamın iki çocuğu burada. Tabi herkes zor bir durumdan geldi, insanlar birbirine pek yardım edebilecek durumda değiller ancak yine de sokağa çıktığında tanıdık yüzler görmek güzel oluyor (L, 48, kadın).*

Belirtilen görüşler arasındaki en tekrar eden husus, ülkenin ekonomik durumu ve görüşmecilerin kendilerine sunulacak fırsatların ve imkânların görece fazla olduğunu düşünmeleridir.

### 2.7. Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşler

Katılımcılara programın yöntemine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istendiğinde üç temel unsurun öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan birincisi sınıflarda yaşa göre bir kümelendirme yapılmaması, ikincisi eğitimin katılımcıların kendi dilinde ya da kendilerini ifade etme yetisine sahip oldukları ikinci bir dilde uygulanması, üçüncüsü eğiticilerin genel yaklaşımları ve uygulama esnasında kullandıkları etkileşime dayalı eğitim yöntemleri olmuştur.

Birincisi ile ilgili olarak program sorumlusu, grupları yaşlara göre kümelemek yerine, mümkün olduğunca farklı yaş ve cinsiyet gruplarından katılımcıyı aynı gruplara konuşlandırarak ilgili gruplar arasındaki etkileşimin de bu vesile ile artırılması hedeflendiğini belirtmiştir. Nitekim söz konusu düzenlemeye dair yansımalar, katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde de karşılığını bulmuştur. Bir katılımcı söz konusu düzenlemeyi şu sözlerle ifade etmiştir:

*Bizim ülkemizde böylesi programlar benim bildiğim kadarıyla yoktu ya da varsa da ben bilmiyorum. Bu nedenle oradaki yaklaşım konusunda emin değilim. Ama tahmin ediyorum ki tıpkı okulda olduğu gibi, okul dışı eğitimlerde de herkes kendi akranları ile eğitim görüyordur. Buradaki ortam biraz değişik. İlk geldiğimizde biraz yadırgadık. Benim için çok büyük bir problem olmadı. Gençlerin nasıl düşündüğünü görmek de güzel. Ama özellikle yaşlı erkekler için durum biraz zor olabiliyor. İlk başlarda sık sık gençlerin sözünü kesiyorlar, yaşlarını öne çıkarıyorlardı. Bu da gençlerin kendi düşüncelerini söylemesini zorlaştırıyordu. Ama öğretmenler hep hatırlattı. Bu konu daha iyiye gidiyor (K, 42, kadın).*

Gözlemlenen grupta, eşit olan cinsiyet dengesi ve yaş dağılımındaki çeşitlilik, aynı zamanda kişiler arasında eşitlikçi bir zeminin tesisinin gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda farklı yaş ve cinsiyet gruplarının birlikte öğrenme sürecine dâhil edilmesi, yetişkin öğrenme ortamlarının aynı zamanda karşılıklı öğrenme ve yansıtma alanları üretebildiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşleri arasında en belirgin olarak ortaya çıkan ve dikkat çeken unsurun, programın kendi anaadilleri olan Arapça olarak uygulanması olduğu tespit edilmiştir. Bir görüşmecinin aşağıdaki ifadeleri diğer katılımcıların da yaygınlıkla üzerinde mutabık oldukları bir husus olmuştur:

*Ben programa kayıt yaptırdığımda, eğitim dilinin Arapça olacağını öğrendim. Bu benim için büyük bir mutluluk oldu. İki yıl boyunca kampta yaşadım ve diğer insanlarla olan tüm iletişimim Arapça oldu. Bu nedenle İsviçre öğrenme imkânım olmadı. Bu programın zorunlu olduğunu öğrendiğimde ilk aklıma gelen, programı nasıl anlayacağım oldu. Fakat eğitimin Arapça gerçekleşeceğini öğrendiğimde rahatladım. Buradaki*

## İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyum

*öğretmenlerimiz çok sıcakkanlı. İnsanın kendi dilinde böyle bir eğitimi alması çok güzel. Burada bize değer verildiğini düşünüyorum (K, 42, kadın).*

Eğitmenlerce önemsenen grup dinamiği konusu, katılımcılar tarafından da hayli benimsenmiştir. Katılımcılar, ilkesel olarak kendi kurallarının kendileri tarafından belirlenmesinin oldukça uygun bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir ve tüm görüşmeciler, bu yöntemin aktif katılımı sağlamakta olumlu katkısı olduğu kanaatini bildirmişlerdir. Bir katılımcın (Mu, 22, erkek) *“Grup olarak kendi kurallarımızı kendimize koydurdular. Bu çok hoşuma gitti. Biri bir kural öneriyor, herkes bu kural konusunda hemfikir ise kabul ediliyor. Böylelikle insanlar kuralları daha çabuk benimsiyorlar”* değerlendirmesi ile konuyu dile getirmiştir.

Aynı zamanda görüşmeciler, program yönteminin önemli bir bileşeni olan müfredat ve eğitim materyallerinin de programın başarısına önemli etkileri olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar, özellikle program uygulaması sırasında kullanılan karikatür, video vb. görsel malzemelerin, konunun anlaşılması açısından oldukça önemli olduğunu beyan etmişlerdir. Yaşı görece daha genç olan görüşmecilerde beklenen yönetime dair benimseme, görece yaşı daha ileri olan katılımcılardan da gelmiştir. Bir katılımcının (L, 48, kadın) *“Eğitimler çok eğlenceli geçiyor. Filmler izliyoruz, bazen resimler üzerine tartışıyoruz. Bu konuları sadece öğretmenler anlatmış olsaydı bu kadar keyifli olmayabilirdi”* ifadesi bu durumu yansıtmaktadır. Eğitim sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili bir diğer husus da özellikle bu görsel materyallerin kullanıldığı tartışma gruplarının verimliliği olmuştur. Katılımcılar, söz konusu videoların, karikatürlerin ve bu materyallerle ilişkili tartışma sorularının üzerine inşa edilen serbest tartışma gruplarının, öğrenmelerine önemli ölçüde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Tartışma gruplarının yalnızca bahsi geçen konuya dair farkındalık yaratmakla kalmadığı, aynı zamanda katılımcılar arasında tartışma kültürünün gelişmesine de katkı sağladığı katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Bir katılımcının (K, 42, kadın) *“Tartışma gruplarında farklı görüşler oluyor. İlk zamanlarda sinirlenmeler de oluyordu. Artık farklı görüşleri merakla dinliyorum. Katılmadığım noktalara her zaman itiraz edebiliyorum, söyleyen erkek olsa bile”* şeklindeki ifadesi, programın, kadınların kendilerine atanan toplumsal cinsiyet rolleri nedeni ile karşı karşıya bırakıldıkları engelleri de bir ölçüde ortadan kaldırma işlevi olduğunu göstermektedir.

### 2.8. Katılımcıların Programın Etkisine İlişkin Görüşleri

Görüşmeciler, programın İsveç'teki yaşamlarına ve sosyal uyumlarına doğrudan olumlu etkileri olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların, programın hangi çerçevede etkileri olduğu sorusuna verdikleri yanıtlar, İsveç'e ve İsveç toplumuna sosyal uyum, sosyal çevre

edinme, İsveç'teki ilk yılların travmatik izlerini yok etme, psikolojik iyi hal durumu olarak gruplanabilir.

Katılımcıların İsveç'e ve İsveç toplumuna sosyal uyum bakımından işaret ettikleri temel husus, kültürel açıdan var olan ciddi farklar ve programın söz konusu bu kültürel farklara dair sağladığı bilgi ve farkındalık olmuştur. Katılımcılar, söz konusu kültürel farklar dâhilinde aile yaşamı, gelenekler, yeme içme alışkanlıkları, çocuk büyütme alışkanlık ve yaklaşımları, kadın-erkek ilişkileri, insanların birbirlerine davranış biçimleri, komşuluk ilişkileri, dini ibadetler, giyim tarzı, müzik gibi hususları işaret etmişlerdir.

Oturum izni henüz verilen ve Uppsala'ya yeni gelmiş olan görüşmeciler, kentteki en önemli sorunlarından biri olarak da sosyal ilişkilerden uzak olma konusunu gündeme getirmişlerdir. Bu vesile ile, kursun önemli bir etkisinin de sosyal yaşamlarına olan katkı olduğu beyan edilmiştir. Katılımcılar, benzer nedenlerle ayrılıp geldikleri aynı ülkede yine kendi ülkelerinden kişilerle buluşmuş olmaktan oldukça memnun durumdadırlar ve bu sivil oryantasyon programının önemli bir etkisinin de yeni insanlarla tanışıp sosyal çevrelerini geliştirmek olduğunu düşünmektedirler. Bu durumu bir katılımcı (L, 48, kadın) *"Bu kurs sayesinde kendi toplumumuzdan insanlar tanıyoruz. Buradaki birçok insan uzun süre kampta kalarak geldi ve sosyal açıdan zor günler geçirdik. Ama çok şükür, artık özgürüz"* ifadeleri dile getirmiştir. Sivil Oryantasyon Programı'nın sağladığı sosyal zemin ve psikolojik olarak iyileştirici yönünün, söz konusu travmatik deneyimin bir ölçüde de olsa azaltılmasında etkili olduğu belirtilmektedir. Katılımcılar, Sivil Oryantasyon Programı'nın sağladığı sosyal zemin ile psikolojik iyi hal durumlarına olumlu katkılar oluştuğunu değerlendirmektedirler. Programın informal kısımlarında ve İsveçli olan eğitmen ya da yetkililer ile temel düzeyde İsveççe konuştuklarını ifade eden katılımcılar, Arapça uygulanan Sivil Oryantasyon Programı'nın doğrudan olmasa da dolaylı olarak dil becerilerini geliştirdiklerini düşünmektedirler.

## **2.9. Yetişkinlerin Kurslara Katılımlarındaki Temel Motivasyonları ve Karşılaştıkları Engeller**

Bu çalışmada incelenen; İsveç'in "mülteci" statüsü tanıdığı kişilerin katıldığı, "Yerleşim Yasası (Establishment Act)" isimli kanun ile sabit görülen uygulamaların bir parçasıdır. Bu yasa kapsamında kendisine mülteci statüsü tevdi edilen kişilere uygulanan kapsamlı bir destek programı mevcuttur (Informationsverige.se, 2025). Bu destek programının birinci basamağı, kişilerin İsveç İş Bulma Kurumu'na müracaatları ve kendilerine yapılan bir yetkinlik değerlendirmesi ile başlar. Bu değerlendirme kapsamında kişinin eğitim geçmişi, önceki iş

## İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyum

deneyimleri, sosyal becerileri ve ilgi alanları saptanır. Aynı zamanda örgün eğitim geçmişine yönelik belgelendirilebilecek hususlar değerlendirilir ve kişi ile ilgili kapsamlı bir analiz gerçekleştirilir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın ardından, kişi için bir "kişisel tanıtım planı" hazırlanır. İş Bulma Kurumu, kişinin yetkinliklerine göre iş arayışı konusunda mülteci statüsündeki bireye destek olurken (özgeçmiş hazırlama, iş arayacak mecralara dair danışmanlık vs.) aynı zamanda açık pozisyon değerlendirme çalışmaları ile ilgili kişiye uygun bir pozisyon oluşması halinde eşleştirmeler gerçekleştirilmektedir.

Tam zamanlı katılım istenen ve kişilerin vakitlerinin büyük ölçüde vakfedilmesini gerektiren söz konusu uygulamalar, aynı zamanda yararlanıcılarına maddi destek de sağlamaktadır. Bir katılımcı konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*İsveç'e geldiğimizde bir miktar birikmiş paramız vardı. Ancak burası çok pahalı bir ülke. Birikimlerimizi çok kısa zamanda bitirdik. Bu programa katılmak zorunlu. Aynı zamanda birçok şey öğrendiğimiz, iyi bir şey ve programa katıldığımız için sağlanan bir maddi destek var. Bu maddi destek olmasa, zorunlu olan bu programa katılmamız mümkün olamazdı. Herkesin bir geçim problemi var. Maddi destek olmasaydı buraya katılamazdım (N, 26, erkek).*

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, kişilerin eğitime katılmalarının en temel motivasyonlarının, bahsi geçen devam zorunluluğu olduğu bildirilmiştir. Bununla birlikte, sosyal yaşama uyum, dil becerilerini geliştirme, İsveç toplumunu yakından tanıma ihtiyacı, sosyal çevre ihtiyacı, kendi toplumundan yeni kişiler ile tanışma ve arkadaşlık geliştirme, İsveç'teki yaşama ilişkin deneyim paylaşımı, sosyal paylaşımların getireceği psikososyal destek gibi konular dile getirilmiştir. Bunlardan en çok öne çıkanının sosyal yaşama uyum ve dil becerilerinin gelişimine destek olduğu görülmüştür.

Kadın görüşmecilerden iki kişi, kursun kadın erkek gruplarda karma olarak uygulanmasının başta kendilerinde bir tedirginlik yarattığını ve katılımları konusunda bazı çekinceler olduğunu bildirmişlerdir. Ancak grubun kalabalık olması, eğitmenlerin hem kadın hem erkeklerden oluşması ve katılımcı ifadesi ile "bizden" olmaları sürece adapte olmalarını kolaylaştırmıştır.

### 2.10. Belediye Yetkililerinin Sığınmacı Olgusuna Yaklaşımları ve

#### Değerlendirmeleri

Görüşülen tüm kamu yetkilileri, 2016 yılını konuyla alakalı bir milat olarak değerlendirmektedir. Uppsala Belediyesi İş Geliştirme Birimi yetkilisinin aktardığına göre,

2015 yılında süregelen girişlerle birlikte yıl sonunda 163.000'e varan sığınmacı başvurusu, Belediyeleri bazı noktalarda hizmetler açısından çözümsüz bırakmıştır. 1990'lardaki Yugoslavya krizinin akabinde gerçekleşen sığınmacı rekorunu dahi kıran bu rakam, sığınmacılara kamu hizmeti olarak sunulma zorunluluğuna sahip barınma konusunda ciddi sorunlara yol açmıştır.

2016 yılının öncesine kadar, sığınmacılara ilişkin tüm konulardan İsveç Göç Ajansı'nın sorumlu olması durumu, 2016 yılında çıkan Barınma Yasası (Housing Act) ile değişmiştir. Bu yasa öncesinde, İsveç Göç Ajansı, ağırlayacakları mülteci sayısı konusunda Belediyelerle istişare etmekte, idari kapasiteleri bağlamında sayı hususuna birlikte karar vermekteydiler. Özellikle barınma konusunun halihazırda İsveçliler için büyük bir sorun oluşu Uppsala gibi büyük şehirlerde, genellikle Belediyeler söz konusu merkezi talebi olumsuz yanıtlamak durumunda kalmaktaydı. Bu nedenle, söz konusu zamana dek ülkede görülmemiş bir rakama ulaşılmış olması, konu ile ilgili ilave tedbirler alınmasını gerektirmişti.

Bu nedenle İsveç Göç Ajansı, ilgili Belediyelerle konuyu müzakere etmek yerine, Barınma Yasasının (Housing Act) verdiği yetkiyle, nüfus ve istihdam olanakları çerçevesinde doğrudan yönlendirmelere başlamıştır. Bu yeni düzenleme ile, ilgili Belediyeler, bu yönlendirmelere yanıt vermek ve ilgili kişilere ilişkin düzenlemeleri yapmak zorundadır. Belediye yetkililerinin beyanlarına göre, bu yeni düzenleme ile, barınma imkanlarının görece daha fazla, ancak istihdam olanaklarının kısıtlı olduğu Kuzey illerindeki yoğunluk, homojen olarak diğer illere de yansımaya başlamış ve istihdam olanaklarını da göz önünde bulunduran yeni bir yönlendirme sistemi geliştirilmiştir. Örneğin, 2017 yılında Uppsala Belediyesi 918 kişi kabul etmiştir. Yine aynı Belediye yetkilisinin bildirdiğine göre, kitlesel girişlerin olduğu 2016 yılının sadece bir yıl öncesinde Uppsala Belediyesi'nin kabul ettiği mülteci sayısı yalnızca kırk dolaylarında idi. Bu da sadece bir yılda yaklaşık yirmi kat artış anlamına gelmektedir.

Var olan bu zorlukları ifade eden, Uppsala Belediyesi'nin İş Geliştirme Sorumlusu yaşanan süreci şöyle tarif etmiştir:

*Bir belediye iştiraki olan ve kentteki barınma ihtiyaçlarına çözümler getiren Uppsala Ham ile birimiz arasında daha önce bir anlaşma vardı. Buna göre, var olan konut stokunun yüzde üçü, Belediyemizin yeni gelen mültecilere tahsis etmesi için bizlere ayrılıyordu. Ancak gelen noktada bu kota bize hiçbir şekilde yetmez hale geldi. Biz de bu kotanın artırılması için birtakım girişimlerde bulunduk ve bunun yüzde yediye çıkmasını sağladık. Ancak söz konusu yükseliş, yine de çok büyük oranda artan mülteci nüfusunu karşılayabilmemiz için yeterli olmadı.*

## İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyumu

Alınan bu tedbirlerin, hâlihazırda ciddi anlamda bir darboğazda olan ve mevcut ihtiyacı karşılayamayan barınma ihtiyacı için yeterli olmadığını belirten uzman, Belediye içerisinde ek tedbirlerin alındığından ve buna dair “iyi örnek” sayılabilecek ve Uppsala özelinde, yerelde ortaya çıkmış bir uygulama geliştirdiklerinden bahsetmiştir:

*Barınma alanındaki çözümsüzlük, bizi yeni bir arayışa yöneltti. Gerçekleştirdiğimiz görüşmeler ve toplantılardan çıkan sonuç, yerel halkı, mültecilere evini açmak konusunda ikna etmek oldu. Bu, hem yerel halk ve mülteciler arasındaki uyum konusunda Belediyenin yaptığı çalışmalara destek olacak, hem de var olan daralmaya ciddi olumlu katkılar sağlayacaktı. “Kalbinde yer varsa, konaklamaya da yer vardır!” sloganı ile kentteki kalabalık alanlara ve sosyal medyaya ilanlar verdik ve insanları, evlerindeki boş oda, kat gibi alanları kiralamaya teşvik ettik. Söz konusu mekanların kirası, kişinin tanıtım planı kapsamındaki süre zarfında Belediye tarafından ödendiğinden, finansal bir problem de yaşanmadı ve birçok insan bu kampanya kapsamında bize evlerindeki oda ya da katlarını kiraladılar.*

Görüşmenin gerçekleştirildiği, Uppsala Belediyesi'nin İş Geliştirme Birimi'nin yine dolaylı olarak entegrasyona hizmet eder nitelikteki bir diğer uygulaması da kurdukları “gezici ekipler” olmuştur. Çok dilli saha çalışanlarından oluşan söz konusu ekipler, gezici olarak mültecilerin yerleştirildikleri evlerde kendilerini ziyaret etmekte, var olan durumları ile ilgili görüşmeler gerçekleştirmekte ve aynı zamanda İsveç'teki toplumsal yaşam konusu ile ilgili temel bilgiler vermektedirler. Kentlerin kapasitesi, yasalar ve mevzuatlarla gereklilikleri çizmiş sosyal devlet uygulamaları ve yukarıda da bahsedilen, geçmiş yıllara kıyasla çok büyük artış gösteren mülteci sayıları, yalnızca barınma ve altyapı gibi teknik hususları değil; kültürlerarası farklar, toplumların birbirini tanıma ve uyum ihtiyacı gibi konu ve ihtiyaçları da beraberinde getirmiştir.

Belediyenin “Göçmenler İçin Temel Haklar Birimi” sorumlusu ise konuyu şöyle değerlendirmektedir:

Sistem her ne kadar iyi tasarlanmış ve düşünülmüş tedbirler sunsa da yararlanıcıların programla doğru bir bağ kurması gereklidir. Söz konusu bağ, yalnızca dil ile kurulacak bir bağ değildir. Aynı zamanda kültürel hassasiyetlerin de gözetildiği bir program, bu nedenle çok önemlidir. Aksi halde, yararlanıcıların sosyal destek programlarıyla bağ kurması güçleşecek ve böylece özellikle eğitim programlarından düşüşler başlayacaktır ya da insanlar zorla katılım göstereceklerdir ki bu da verimi doğrudan etkiler. Bu nedenle Belediye'nin İş Geliştirme Birimi'nin öncülüğünde kurulan mobil ekipler, mültecileri evinde ziyaret ediyor, onlarla var olan bağları güçlendiriyor ve sosyal destek programlarının yalnızca kurumlarda sıkışmasının önüne geçiyorlar. Söz konusu birim sekiz ayrı dil konuşabilen saha çalışanlarına sahip ve sosyal destek kurumları ile mülteciler arasındaki en önemli bağı teşkil ediyorlar. Farklı uzmanlar tarafından

**Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 7/Sayı: 13/Kasım 2024/Sayfa: 5-29**

*Journal of Adult Education/Volume: 7/Issue: 13/November 2024/Pages: 5-29*

dile getirilmiş olan, İsveç'in az nüfusa sahip küçük bir ülke olduğu gerçeği, görece düşük değerlendirilebilecek kabul edilen mülteci sayısını tekrar değerlendirme gerekliliğini ortaya koymaktadır. Birçok Avrupa ülkesine kıyasla, nüfusuna oranla önemli sayıda mülteciye ev sahipliği yapan ve Suriye İç Savaşı'nın 2015'te yarattığı kitlesel akına 2015 ve 2016 yıllarında çok önemli ölçüde yanıt veren İsveç'teki konuya bakışın ekonomik perspektifi ile de birtakım değerlendirmeler edinilmiştir.

## 2.11. Sivil Toplum Örgütlerinin Mülteci Olgusuna Yaklaşımı ve Değerlendirmeleri

Sivil Oryantasyon Programı bağlamında, İsveç'teki göç ve mülteciler ile ilgili son durumlara ilişkin uluslararası kuruluş ve sivil toplum örgütleri ile birtakım görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, gerçekleştirilme sırasına göre UNHCR (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği), FARR (İsveç Mülteci Destek Grupları Ağı), SIU (Göçmen Dernekleri İş Birliği Ağı) yetkilileri ile gerçekleştirilmiştir. Göç hareketlerinin, sivil toplum örgütlerinin çalışmaları ve çabalarından bağımsız olarak değerlendirilemeyecek olduğu gerçeğinden yola çıkarak ilgili görüşmeler yürütülmüş ve konuyla ilgili sivil toplum örgütlerinin temsilcilerinin görüşleri alınmıştır.

Araştırma kapsamında görüşülen UNHCR temsilcisi de bu hususun altını çizmiş ve konuyu teyit etmiştir:

*Biz UNHCR olarak İsveç'te mülteci yerleştirmesi ile ilgili çalışıyoruz ancak UNHCR kapsamında yerleştirilen mülteci sayısı, ülkedeki mülteci sayısı ile karşılaştırıldığında oldukça az. Bariz şekilde geçen birkaç yılda, 2015-2016'dan beri bildiğiniz gibi sığınmacıların İsveç'e büyük bir akımı oldu. Bu, İsveç Göç Ajansı için çok yoğun ve zorlu bir süreç oldu. Nitekim hem kayıt alma hem de mülteci statüsü belirleme konusunda görev aldılar. Aynı zamanda ilgili kurumlar barınma ve istihdam konularında görev aldı ve almaya devam ediyor. Özellikle barınmaya ilişkin konuda İsveç Göç Ajansı ülkenin farklı yerlerinde farklı tip binalar bulmak zorunda kaldı. Sığınmacılar ülkenin her yerine, sosyal desteklerin verilmediği alanlara bile dağıldılar. Neyse ki sivil toplum kuruluşları bu yoğunluğu vaktinde tespit etti ve buna dair önlemler ve aktiviteler planladı. Sivil toplum örgütlerinin konuya olan katkıları bakımından çeşitli şeyler sıralanabilir; giyim, çocuklar için oyuncak, sığınmacılar İsveççe öğrenebilsinler diye dil kafeleri vs. sağlanan bu destekler arasında. Bu sıcak konu, sivil toplumun ve kişisel olarak İsveçli bireylerin dikkatini çekti, bağ kurmak ve bu sorunların çözümüne dahil olmak istediler. Sivil toplum kuruluşlarının bu çabaları olmasaydı, bu konuyu yönetmek bu kadar kolay olamayabilirdi.*

Uppsala'da yer alan ve yerel düzeyde elliyi aşkın sivil toplum örgütünü barındıran bir çatı kuruluş olan SIU (Göçmen Dernekleri İşbirliği Ağı'nın yetkilisi de konuyu benzer bir çerçevede değerlendirmiştir:

## İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyum

*SIU, çok sayıda sivil toplum örgütünün bir arada olduğu, Suriye konusu henüz gündeme gelmeden çok önce kurulmuş bir şemsiye organizasyondur. Aramızda farklı etnik grup ve ülkelerden gelen kişilerin oluşturduğu sivil toplum örgütleri var. Dolayısı ile sosyal uyum konusu bizim kuruluşumuzun doğası gereği doğrudan bir çalışma alanı. Bünyemizdeki çok sayıda örgütün gerçekleştirdiği sosyal faaliyetlerin yanı sıra, SIU'ya ait ve 24 saat Arapça, Farsça, Somalice, Kürtçe, Tigrinyaca, hatta Türkçe bile yayın yapan bir radyomuz var. Bu radyo, müzik yayınının yanı sıra aynı zamanda kişilerin haklarını öğrenebilecekleri ve İsveç'teki yaşama uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırıcı pratik bilgiler de içeriyor. Özellikle Arapça yayınlarımız bu konuda oldukça etkin çünkü İsveç'e yeni gelmiş, çok sayıda Arapça konuşan insan mevcut. İsveç her ne kadar göç konusuna alışkın ve bununla ilgili bir sisteme sahip bir ülke olsa da burada oldukça büyük sayılardan bahsediyoruz. Bu gibi yüksek sayılara ev sahipliği yapmak, İsveç gibi iyi bir sistemi olan bir ülke için dahi hayli zor. Bu açıdan devreye giren çok sayıda sivil toplum kuruluşu, özellikle insani yardım açısından ve toplumun konuya ilişkin örgütlenmesini ve yardım faaliyetlerini organize etmeleri açısından büyük katkı sağladı.*

FARR (İsveç Mülteci Destek Grupları Ağı) yetkilisi ise sivil toplum kuruluşlarının rolünün yeterince güçlü olmadığını düşünmektedir. İsveç'in kamusal kaynaklarının, daha kapsayıcı bir nitelikte mobilize edilebileceği konusunu değerlendiren FARR temsilcisi, özellikle yaşanan sorunların başında gelen sınır dışı kararları, oturum izinlerinin süre limitleri ve bunun sosyal uyum süreçlerine olumsuz etkisi noktalarına dikkat çekmiştir:

21

İsveç, tarihindeki en büyük göç hareketi ile karşı karşıya ve bu durum çok çeşitli alanlarda yansımaları sebep olan bir olgu haline dönüştü. İsveç'in insan haklarını üstün bir değer olarak benimseyen ve uygulamalarını bu çerçevede düzenleyen anlayışın bir miktar geriye doğru gittiğini görüyoruz. İsveç'in ekonomik olarak müreffeh bir ülke olması, birçok insanın ilgisini çekiyor ve bu tabii ki anlaşılabilir bir durum. Bu nedenle ülkede yükselen göçmen sayısı, zaman içerisinde göçmenlerin lehine birçok düzenlemeyi ne yazık ki geriye doğru götürmeye başladı. Afganistan örneğine bakalım: İsveç Hükümeti resmi olarak Afganistan'ı güvenli olmayan ülke olarak ilan etmesine ve kendi vatandaşlarına yönelik seyahat uyarısı yapmasına rağmen, Afganistan uyruklu birçok kişiye dair, ülkenin artık 'güvenli' olduğu gerekçesi ile sınır dışı kararı verilmiştir. Bu kişilerin akıbeti hakkında çok az şey biliyoruz ama aralarında Taliban'dan kaçarak İsveç'e gelen kişiler olduğu düşünülürse, güvenlikleri ile ilgili bir tehdit olduğunu söylemek çok mümkün. Kayda değer bir diğer negatif uygulama ise, oturma izinlerine gelen süre limitleridir. Öncesinde, mülteci statüsü kazanmış olan herkese süresiz oturma izni verilirken, yeni düzenleme ile bu süre ilk başvuruda bir ve takip eden yıllarda yenileme ile sınırlandırılmıştır. Bu durum da kesinlikle insanların İsveç toplumuna uyum sağlamaları önünde önemli bir engel niteliğindedir. İnsanlar uzun dönem plan yapamaz, geleceklerini planlayamaz ve bundan birkaç yıl sonra nerede olacaklarını pek bilemez haldeler. Sosyal uyum, çok zorlu süreçlerle, farklı kurum ve aktörler tarafından inşa edilen, emek isteyen bir

süreç. Böylesi geri uygulamalar ise kişilerin motivasyonunu tek hamlede kırabilen ve sosyal uyum süreçlerini tek hamlede yok edebilen durumlar oluşturmaktadır.

### 3. Tartışma ve Sonuç

İsveç, her ne kadar çokkültürlü yapıya sahip ve göç kavramına alışkın olan bir ülke olsa da ülkede tedricen artan mülteci ve göçmen sayısının 2016 yılında ani bir yükselişe uğradığı görülmüştür. Araştırmanın çerçevesinde görüşülen uzmanlardan bazılarının da dile getirdiği gibi, İsveç yaşlanan nüfusu ve gerçekleştirilen projeksiyonlar neticesinde iş gücüne olan ihtiyacı ve göç yönetimini istihdam çerçevesinde de değerlendirmek durumundadır. Bu çerçevede oluşturulmuş yapılandırılmış sistem ve mevzuat, 2016 yılındaki ani yükselişe birlikte farklı tedbirlere olan ihtiyaçları da beraberinde getirmiştir. Suriye iç savaşı nedeniyle, İsveç'in halihazırdaki nüfusuna kıyasla hayli büyük bir orana tekabül eden yeni gelen mülteci sayısı, sosyal uyum konusunda etkin uygulamalar ve mevzuatların geliştirilmesi konusunda bir ihtiyaç doğurmuştur. Bunlardan en önemlisi olan ve kökenini Yerleşim Yasası'ndan alan tanıtıcı plan düzenlemeleri, kişilerin yeni ülkelere uyumlarını başarı ile sürdürülebilmesine önemli bir katkı sağlamaktadır. Sivil Oryantasyon Programı'nın amaçlarının, kişilerin İsveç'teki yeni yaşamlarına adapte olabilmeleri, toplumu tanıyarak genel prensipler konusunda bilgi edinmelerini ve gündelik hayata dair toplumsal pratiklere haiz olmalarını sağlamak olduğu görülmüştür.

Sivil Oryantasyon Programı'nın ilgili mevzuatı ve dayanağı oluşturulmuş, gereken özen ve hassasiyet dahilinde uygulandığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların ve görüşme yapılan sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumu temsilcilerince de teyit edilen bu durumun, özellikle Suriye iç savaşı neticesinde göç konusundan etkilenen çok sayıda ülkeye örnek olabilecek nitelikte uygulamaları ortaya koyduğu değerlendirilmektedir.

Program kapsamında katılımcıların sosyal hak ve sorumluluklar gibi bilgileri edinmelerinin yanı sıra; programın İsveç'te günlük yaşam, dil, aile, sosyal katılım, sağlık gibi pratik bilgileri de içeren geniş bir bilgi birikimi edindikleri gözlemlenmiştir. Programın saha çalışması niteliğindeki bileşenlerinde ise katılımcılar, doğrudan yetişkin eğitimcilerinin eşliğinde kent yaşamı ile tanıştırmakta, kentte ihtiyaç duyabilecekleri kurumlarla doğrudan bir araya gelmektedirler.

## **İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyum**

Programın yapısına ilişkin bölümlerde de bahsi geçtiği üzere, Sivil Oryantasyon Programı, yetişkinin kendi dilinde ya da kendini ifade etme becerisine sahip bir başka dilde organize edilmektedir. Oldukça önemli bir husus olduğu düşünülen bu durumun pratik olarak gerçekleştirilebilmesi bir hayli zor olmakla birlikte, gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda yararlanıcıların programdan üst düzey fayda sağlamasına önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Eğitimciler ile katılımcılar arasında kurulan dilsel ve kültürel yakınlığın, öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir unsur olarak öne çıkması, yetişkin eğitiminde deneyim ve karşılıklılığın önemini vurgulayan yaklaşımlarla örtüşmektedir.

Ancak olumlu olarak değerlendirilen söz konusu hususlara ve eğitimcilerin programa önemli ölçüde katkısı olduğu düşünülmesine rağmen, eğitimci seçimi konusunun yeterince yapılandırılmadığı, seçim kriterlerine dair bir yönerge olmadığı, yöneticilerin inisiyatifi dahilinde yürütülen bu sürecin, kurumdaki yöneticilerin değişmesi durumunda sekteye uğrayabileceği sonucuna varılmıştır. Eğitimci seçimi ile ilgili alınacak tedbir ve gerçekleştirilecek düzenlemelerin, programın faydası açısından uzun dönem ve önemli etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda böylesi bir düzenleme, İsveç'teki Ayrımcılık Karşıtı Yasa ile de uyumlu bir uygulama olacak ve eğitimci seçimi bağlamında ilgili kurum, kuruluş ya da şahıslar nezdinde herhangi bir şüphe oluşma ihtimalini ortadan kaldıracaktır.

23

Program materyallerinin, yetişkin eğitiminin genel kural ve ilkeleri doğrultusunda yetişkinlerin ihtiyaç ve duygu dünyalarına hitap edebilecek nitelikte, kapsadığı konular itibarıyla kişilerin günlük yaşamına olumlu yönde etkiler yaratabilecek güçte ve kapsamda olduğu değerlendirilmiştir. Materyallerin özellikle görsel ağırlıkta olması, anadili Arapça olan ve Latin harfleri ile okuma yazma bilmeyen katılımcıların da programa aktif bir biçimde dahil edilebilmesinin yolunu açmaktadır. Bu anlamda materyallerin sosyal açıdan kapsayıcı nitelikte olduğu görüşü benimsenmiştir.

Programın katılımcısı yetişkinlerin altını çizdiği önemli hususlardan biri, faaliyetler esnasında sunulan çocuk bakım uygulamaları olmuştur. Mültecilere özel bir program olan kişisel tanıtım planı gibi sosyal bir yardım alan herkesin ücretsiz yararlanabildiği söz konusu çocuk bakım hizmetlerinin, yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılım konusunda önemli bir avantaj sağladığı sonucuna varılmıştır. Çocukların ya da ebeveynlerinin vatandaşlık durumlarına bakılmaksızın verilen bu söz konusu desteğin, katılımcıların programdan rahat ve konsantre bir şekilde faydalanmaları adına büyük önem arz ettiği düşünülmekte ve söz konusu uygulamanın devamının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Eğitim mekanlarının ve fiziksel düzenlemelerin de bu duruma önemli katkıları olduğu gözlemlenmiştir. Söz konusu mekanlar, yetişkin eğitimi programının uygulandığı yerler olmakla birlikte aynı zamanda katılımcılar için program öncesi ve sonrası sosyal bir mekân olma niteliğini de taşımaktadır. Dolayısı ile programın, katılımcılara İsveç kültürüne uyum sağlamalarına yönelik katkılarının yanı sıra, yine kendi ülkelerinden yeni kişilerle tanışmalarına zemin hazırlamak gibi bir özelliği de bulunmaktadır. Katılımcılar tarafından da dile getirilmiş konulardan biri olan söz konusu husus neticesinde, programın aynı zamanda katılımcıların kendi kültürlerinin korunmasına da dolaylı olarak katkı sağladığı sonucuna varılmaktadır. Bu bağlamda programın, katılımcıların İsveç toplumuna uyumlarını sağlamanın yanında, kişiler arası etkileşimi sağlaması açısından, katılımcıların iyi oluşlarına da doğal bir katkısı olduğu gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte, eğitmenler ve katılımcılar arasındaki ortak kültürel bağın, faaliyetin başarısında önemli bir etki yarattığı düşünölmektedir. Araştırmacı, gözlem çalışmasında ve yararlanıcılarla olan görüşmelerinde, bu hususun önemli katkıları olduğunu belirlemiştir. İsveç'e uzun süre önce olsa da göçmen olarak gelmiş ya da göçmen arka planına sahip bir ailenin ferdi olarak İsveç'te yaşamını sürdüren söz konusu eğitmenlerin, göç konusundaki arka planlarının ve hassasiyetlerinin de yetişkin yararlanıcılara, dolayısı ile programa katkısı olduğu düşünölmektedir. Eğitmenlerin tamamı, çiftdilli ya da İsveççeyi çok iyi konuşan kişiler olmakla birlikte, aynı zamanda yararlanıcılarla benzer etnik arka planlara sahiptir.

Yetişkin eğitiminin önemli bir özelliği olan, yetişkinlerin beklediği saygı ihtiyacı da görüşmeler sırasında dile getirilmiş hususlardan biri olmuştur. Araştırmacının gerçekleştirdiği gözlemler kapsamında da teyit ettiği üzere, programı uygulayan eğiticilerin genel yaklaşımları ve uygulama esnasında kullandıkları iletişim yöntemleri, katılımcılar arasında mümkün olduğunca hiyerarşi yaratmamaya çalışan bir yöntem üzerine kurulmuştur.

İstisnasız bütün görüşmeciler, İsveç'teki sosyal hayata uyum sağlamak konusunda bir iradeye sahiptir ve bu hususta çaba sarf etmeye hazır durumdadır. Aynı zamanda "evde oturmak" yerine programa iştirak etmeyi daha faydalı bulan kadın katılımcıların ifadeleri, toplumsal cinsiyet perspektifi ile okunduğunda kadın güçlenmesi ile de ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Yine toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili biçimde, uygulamanın önünde önemli bir engel olma potansiyeline sahip bir diğer hususun ise çocuk bakımı olduğu düşünölmektedir. Çocuk bakımı konusunun, özellikle geleneksel toplumlarda kadına atfedilmiş bir sorumluluk olduğu bilinmektedir. Bilindiği üzere, yetişkin eğitimi

## **İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyumunu**

uygulamalarının tek başına uygunluğu yeterli bir husus değildir. Ancak bütüncül bir perspektifle, katılımcıların her türlü ihtiyacını ve engelini düşünerek planlanmış yetişkin eğitimi programları başarıya ulaşabilir. İsveç'te sosyal yardım alan bireyler için çocuk bakımı bedelsizdir. Görüşmeci kadınların tamamının çocuk sahibi olduğu tespit edilmiştir ve çocuk bakımı uygulamalarının başlı başına programa katılım için bir motivasyon kaynağı olduğu tüm görüşmecilerce bildirilmiştir.

Bütün görüşmeciler tarafından ifade edilen devam zorunluluğu, yetişkin eğitiminin "gönüllülük esasına dayanmak" prensibiyle çeliştiğini düşündürmektedir. Ancak programın yarattığı sonuçlar ve etkiler itibariyle katılımcıların ilgi ve beklentileri ile uyumlu bir halde ilerlediği düşünülmektedir. Bu bakımdan, söz konusu tedbirin, katılımcıların lehine döndüğünü söylemek mümkündür ve bu zaruret, katılımcılar için bir motivasyon aracı olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, yetişkin öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımında dışsal zorunlulukların varlığına rağmen, öğrenmenin anlamlı ve yaşama dönük olması halinde içsel motivasyonun güçlenebileceğini ispatlamaktadır.

Araştırma kapsamında izlenen yetişkin eğitimi programının katılımcılara ödenen sosyal destek, programın görevlileri, mekân vb. giderler düşünüldüğünde kayda değer bir maliyeti olduğu görülmektedir. Bilindiği üzere, altyapı, mali destekler ve benzeri somut hizmetlerin yanında, yetişkin eğitimi uygulamaları gibi, sonucu ve yansımaları ancak orta vadede olabilecek uygulamaları hayata geçirmek, önemli bir siyasi irade, toplumsal mutabakat ve entelektüel anlayışı gerektirmektedir. Bu konudaki görüş beyanlarında, konunun ilgili yasal düzenlemeler çerçevesinde, merkezi biçimde ele alınış biçimi, yönetmelikler çerçevesinde uygulamaların gerçekleştirilmesi ve Belediyelere düşen sorumlulukların yine ilgili yasa ve yönetmeliklerce yapısal bir biçimde netleştirilmiş olduğu ve yerel düzeyde inisiyatif ve öznel yorumlara alan bırakmadığı görüşleri paylaşılmıştır. Ancak İsveç'in yapısal sistemi ve buna ilişkin yasa ve yönetmelikler, her ne kadar konuya ilişkin önemli bir görev üstlenmiş olsa da söz konusu sistemin sivil toplum aktörleri ve göç alanında çalışan, UNHCR ve benzeri uluslararası kuruluşların dahli ve desteği olmadan yönetilmesi oldukça zordur. Acil müdahale gerektiren ve afet sayılabilecek savaş nedenli göç gibi hususlarda sivil toplum örgütleri, kolay organize olabilen, fon kaynaklarına erişimi olan, bürokratik açıdan esnek yapıları ile genellikle önemli rol ve sorumluluklar üstlenmektedirler. Türkiye'deki sivil toplum örgütlerinin idari ve mali kapasitelerine de etkisi olan Suriye iç savaşı, İsveç'te de benzeri bir etki göstermiş ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının ortaya çıkmasına yol açmış ya da var olanların kapasitesini artırmıştır.

Sonuç olarak, Sivil Oryantasyon Programı'nın yerel yönetimler tarafından yapılandırılmış bir yetişkin eğitimi pratiği olarak verimli bir şekilde işlediği kanaatine ulaşılmıştır. Program; dil ve kültürel yakınlık, kapsayıcı materyaller ve çocuk bakım desteği gibi bileşenlerle kapsayıcılığı artırmaktadır. Program, yetişkin eğitimi ilkelerinin kamusal desteklerle buluşmasının iyi bir örneği olarak öne çıkmaktadır. Gelecek çalışmalarda İsveç'teki farklı Belediyelere dair örnekler ve katılımcıların uzun dönem izlemine dayalı veriler, uygulamanın genellenebilirliğini ve etkisini daha net ortaya koyacaktır.

## **Kaynakça**

- Alba, R. ve Nee, V. (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *International Migration Review*, Cilt: 31, Sayı: 4, 826–874.
- Ankarloo, D. (t.y.). The Swedish Welfare Model: Counter-arguments to neoliberal myths and assertions. [https://www.hetecon.net/wpcontent/uploads/2019/11/Ankarloo\\_Revised.pdf](https://www.hetecon.net/wpcontent/uploads/2019/11/Ankarloo_Revised.pdf). Son erişim tarihi, 18/12/2025.
- Arbetsförmedlingen (İsveç İş Kurumu) (2025). İsveç İş Kurumu Tanıtımı. <https://arbetsformedlingen.se/om-oss>. Son erişim tarihi, 18/12/2025.
- Assmondson, B. ve Nobel, M. (2015). About Sweden. Gothenburg: Majornas Grafiska.
- Betts, A. (2009). Forced Migration and Global Politics. London: Wiley-Blackwell.
- 27 Brookfield, S. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning. Buckingham: The Open University Press.
- Burgess, P. (1971). Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities. *Adult Education Quarterly*, Cilt: 22, Sayı: 1, 3–29.
- Carlson, M., Rabo, A. ve Gök, F. (2011). Çokkültürlü Topumlarda Eğitim. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cox, F. ve Sisk, T. (2017). Peacebuilding in Deeply Divided Societies: Toward Social Cohesion. Cham: Springer International Publishing.
- Cramme, O. ve Diamond, P. (2012). After the Third Way: The Future of Social Democracy in Europe. London: I.B. Tauris.
- Discrimination Act (2008). Discrimination Act (2008:567). <https://www.do.se/choose-language/english/discrimination-act-2008567>. Son erişim tarihi, 18/12/2025.
- Edwards, M. (2004). International Migration: Prospects and Policies in a Global Market. New York: Oxford University Press.
- EMN (European Migration Network) (2017). Migration, Integration, Asylum: Political Developments in Germany 2016.

<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/EN/Publikationen/EMN/Politikberichte/emnpolitikbericht2016germany.pdf>.

Son erişim tarihi, 18/12/2025.

Geddes, A. (2006). *The Politics of Migration and Immigration in Europe*. London: Sage Publications.

Green, A., Preston, J. ve Janmaat, J. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.

Guibernau, M. ve Rex, J. (1997). *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration*. Cambridge: Polity Press.

Habermas, J. (2014). *Kamusalılığın Yapısal Dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Hatton, T. (2008). *Global Migration and the World Economy*. İçinde: J. Williamson (der), *Globalization and the World Economy*, Cambridge: MIT Press.

Hudson, K. (2012). *The New European Left: A Socialism for the Twenty-First Century*. London: Palgrave Macmillan.

Informationsverige (2017). *Introduction Programme from Arbetsförmedlingen*.

<https://www.informationsverige.se/en/om-sverige/att-forsorja-sig-och-utvecklas-i-sverige/etableringsprogrammet.html>.

Son erişim tarihi, 18/12/2025.

IOM (International Organization for Migration) (2015). *World Migration Report 2015*. <https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/syria/IOM-World-Migration-Report-2015-Overview.pdf>. Son erişim tarihi, 18/12/2025.

Jensen, T. G. (2008). To Be “Danish”, Becoming “Muslim”: Contestations of National Identity? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Cilt: 34, Sayı: 3, 389–409.

Karlsdóttir, A. vd. (2017). *Policies and Measures for Speeding up Labor Market Integration of Refugees in the Nordic Region: A Knowledge Overview*. Stockholm: Nordregio.

Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: The Adult Education Company.

Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü Yurttaşlık*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Lowe, J. (1975). *The Education of Adults: A World Perspective*. Paris: UNESCO Press.

*Migrant Integration Policy Index (2015)*. MIPEx: Sweden.

<http://www.mipex.eu/sweden>. Son erişim tarihi, 18/12/2025.

## **İsveç'teki Yerel Yönetimlerin Yetişkin Eğitimi Uygulamaları Bağlamında Mültecilerin Sosyal Uyum**

Migrationsverket (2017). Applications for Asylum Received 2000–2017.  
<https://www.migrationsverket.se/download/18.4a5a58d51602d141cf41038/1515076827649/Application%20for%20asylum%20received%202000-2017.pdf>.  
Son erişim tarihi, 18/12/2025.

Munck, R. (2009). Globalisation and Migration: New Issues, New Policies. London: Third World Network.

Neergaard, A. (2009). European Perspectives on Exclusion and Subordination: The Political Economy of Migration. Maastricht: Shaker Publishing.

Nohl, A. (2009). Kültürlerarası Pedagoji. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

OECD (2013). Foreign-Born Population.  
<https://data.oecd.org/migration/foreign-born-population.htm>.  
Son erişim tarihi, 18/12/2025.

Öner, S. ve Öner, N. (2015). Küreselleşme Çağında Göç: Kavramlar, Tartışmalar. İstanbul: İletişim Yayınları.

Portes, A. ve DeWind, J. (der) (2008). Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives. New York: Berghahn Books.

Scholten, P. vd. (2017). Policy Innovation in Refugee Integration? Rotterdam: Erasmus University.

SCB (İsveç İstatistik Kurumu) (2018). Sweden Population Statistics.  
<https://www.scb.se/en/finding-statistics/statistics-by-subject-area/population/population-composition/population-statistics/>.  
Son erişim tarihi, 18/12/2025.

Socialstyrelsen (1952). Social Sweden. Stockholm: Ehlns Skrivmaterial.

UNHCR (2015). Global Trends: Forced Displacement.  
<https://www.unhcr.org/media/unhcr-global-trends-2015>.  
Son erişim tarihi, 18/12/2025.

UNHCR (2018b). Syrian Regional Refugee Response.  
<https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>.  
Son erişim tarihi, 18/12/2025.

Yıldız, A. ve Uysal, M. (der) (2013). Yetişkin Eğitimi. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

*Faruk Saylık\* Pınar Yazgan\*\**

### Özet

Bu çalışma, eğitim alanında problem çözme ve mesleki gelişim aracı olarak kullanılan eylem araştırması yaklaşımını kuramsal, tarihsel ve yöntemsel boyutlarıyla bütüncül bir çerçevede ele almaktadır. Eylem araştırması, uygulayıcıların kendi mesleki pratiklerini sistematik biçimde sorgulayıp iyileştirmelerini amaçlayan, katılımcı, döngüsel ve dönüştürücü bir yöntemdir. Bu yönüyle, bireylerin deneyimlerinden öğrenme, öz-yönelimlilik ve toplumsal dönüşüm ilkelerini merkeze alan yetişkin eğitimi anlayışıyla güçlü bir bağ kurar. Çalışmada eylem araştırmasının kavramsal çerçevesi, tarihsel gelişimi, temel türleri, aşamaları, veri toplama teknikleri, eğitim alanındaki uygulama biçimleri, faydaları ve sınırlılıkları kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Freire'nin özgürleştirici eğitim anlayışı ve Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli doğrultusunda, eylem araştırmasının yetişkin öğrenmesiyle kesişen yönleri tartışılmıştır. Sonuç olarak, eylem araştırması yalnızca bir veri toplama yöntemi değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki özerkliklerini, eleştirel farkındalıklarını ve demokratik katılım becerilerini geliştiren bir öğrenme ve dönüşüm süreci olarak değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eylem araştırması, deneyimsel öğrenme, eleştirel pedagoji, katılımcı araştırma, öğretmen gelişimi

\* Öğretmen, MEB- Doktora Mezunu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, Orcid no: 0000-0003-0236-4070/ faruqsaylik@gmail.com

\*\* Öğretmen, MEB- Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, Orcid Numarası: 0000-0002-8624-174X / pnyazgan@gmail.com

### Abstract

---

This study examines action research as a problem-solving and professional development approach in the field of education, addressing its theoretical, historical, and methodological dimensions within an integrated framework. Action research is a participatory, cyclical, and transformative process through which practitioners systematically reflect upon and improve their own professional practices. In this respect, it establishes a strong connection with adult education principles that emphasize experiential learning, self-direction, and social transformation. The study comprehensively explores the conceptual framework, historical development, main types, stages, data collection techniques, educational applications, benefits, and limitations of action research. Drawing on Freire's concept of liberating education and Kolb's experiential learning model, it discusses the intersections between action research and adult learning. Ultimately, the paper concludes that action research is not merely a data collection method but a transformative learning process that fosters teachers' professional autonomy, critical awareness, and democratic participation.

**Keywords:** Action research, experiential learning, critical pedagogy, participatory research, teacher development

## **Giriş**

Toplumsal yaşamın farklı alanlarında ortaya çıkan problemlerin çözümünde insanlar tarih boyunca deneyimlerden yararlanma, gözlem yapma ve sistematik araştırmalara başvurma gibi çeşitli yollar geliştirmiştir. İçinde bulunulan koşulların ve bağlamın değişmesi, bu problemlere yönelik geliştirilen çözüm yaklaşımlarını da sürekli biçimde etkilemiştir. Eğitim alanında karşılaşılan sorunlara dair teorik bilgi ile uygulamadan doğan deneyimin bütünleştirilmesini amaçlayan eylem araştırması da bu arayışların önemli bir örneğini oluşturmaktadır.

Eylem araştırması, uygulayıcıların kendi mesleki pratiklerini eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayıp dönüştürmelerine olanak tanıyan katılımcı ve döngüsel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yönüyle yetişkin eğitiminin temel ilkeleriyle yakından örtüşmektedir. Yetişkin eğitimi; bireylerin yaşam deneyimlerini öğrenme sürecinin merkezine yerleştirir, öğrenenin aktif katılımını, öz-yönelimli öğrenme becerisini ve toplumsal dönüşüm kapasitesini vurgular (Knowles, Holton & Swanson, 2015). Bu bağlamda eylem araştırması, yetişkin öğrenenlerin deneyimlerini araştırma süreciyle bütünleştirilmesi, iş birliğine dayalı öğrenme fırsatlarını geliştirmesi ve eleştirel düşünüm sonucu davranış değişimine yönelmesi bakımından önemli bir pedagojik araçtır.

Freire (1970) yetişkin eğitimi "dönüştürücü ve özgürleştirici bir pratik" olarak tanımlar ve bireylerin pasif bilgi alıcıları değil, toplumsal gerçekliği sorgulayan ve dönüştüren özneler olduğunu vurgular. Eylem araştırmasının demokratik, katılımcı ve özgürleştirici niteliği, Freire'nin eleştirel pedagoji anlayışıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu süreçte bireyler yalnızca bilgi üretmez, aynı zamanda kendi deneyimlerine dair eleştirel farkındalık geliştirirler (Kemmis & McTaggart, 2005).

Eylem araştırması, yetişkin bireylerin mesleki uygulamalarını iyileştirmelerine ve öğrenme süreçlerini içselleştirmelerine olanak tanıyan döngüsel yapısıyla öne çıkar (Stringer, 2014). Planlama, eyleme geçme, gözlem ve yansıtma aşamalarından oluşan bu döngü, yetişkin öğrenmesinde öne çıkan yaşam boyu öğrenme, öğrenen özerkliği ve deneyimsel öğrenme ilkeleriyle yakından ilişkilidir (Merriam & Bierema, 2014).

## **Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım**

Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme modeli de eylem araştırmasının temelleriyle paralellik taşır; her iki süreçte de bireyin deneyimi, gözlem-analiz ve uygulama yoluyla yeniden yapılandırılır.

Bu çerçevede eylem araştırması, özellikle profesyonel gelişim programlarında, öğretmen eğitiminde ve yetişkinlere yönelik kurumsal öğrenme modellerinde geniş bir kullanım alanına sahiptir (Brookfield, 2017). Yetişkin öğrenenler bu süreçte hem kendi bilgi dünyalarını keşfeder hem de problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği temelli üretim becerilerini geliştirirler. Dolayısıyla eylem araştırması yalnızca akademik bir araştırma yöntemi değil; aynı zamanda yetişkinlerin kendi öğrenme süreçlerini sahiplenmelerini sağlayan katılımcı, demokratik ve dönüştürücü bir öğrenme yaklaşımıdır.

Bu çalışmanın amacı, olgunun, olayın ya da uygulamanın eleştirel bakış açısıyla sorgulanarak dönüştürülmesine olanak tanıyan katılımcı ve döngüsel bir araştırma yaklaşımı olan eylem araştırmasının yetişkin eğitiminin temel ilkeleriyle nasıl örtüştüğünü irdelemek; bu çerçevede eylem araştırmasının kavramsal temellerini, tarihsel gelişimini, türlerini, yöntemsel aşamalarını, eğitim ve yetişkin eğitimi alanındaki uygulama biçimlerini ve sınırlılıklarını bütüncül bir bakış açısıyla incelemektir.

33

### **Yöntem**

Bu çalışmada, ele alınan konuya ilişkin mevcut bilgi birikimini bütüncül, şeffaf ve eleştirel bir biçimde ortaya koymak amacıyla sistematik literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Sistematik literatür taraması, belirli araştırma soruları doğrultusunda literatürün önceden tanımlanmış ölçütlere göre planlı, tekrarlanabilir ve yanlılığı en aza indirecek biçimde incelenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Petticrew & Roberts, 2006; Tranfield, Denyer & Smart, 2003). Bu yönüyle sistematik literatür taraması, geleneksel anlatı derlemelerinden farklı olarak daha yapılandırılmış ve metodolojik olarak denetlenebilir bir çerçeve sunmaktadır.

Sosyal bilimler ve eğitim araştırmalarında sistematik literatür taraması, yalnızca mevcut çalışmaları özetlemekle kalmamakta; aynı zamanda kuramsal eğilimleri,

yöntemsel örüntüleri ve araştırma boşluklarını görünür kılarak yeni araştırmalar için analitik bir zemin oluşturmaktadır (Booth, Sutton & Papaioannou, 2016). Tarama sürecinin ilk aşamasında, belirlenen anahtar kelimeler aracılığıyla ulaşılan çalışmaların başlık ve özetleri incelenmiştir. Bu aşamada araştırma soruları ile örtüşmeyen çalışmalar elenmiştir. İkinci aşamada ise seçilen çalışmaların tam metinleri ayrıntılı biçimde değerlendirilerek nihai literatür havuzu oluşturulmuştur. Bu süreç, sistematik literatür taramalarında önerilen çok aşamalı eleme yaklaşımıyla uyumludur (Moher et al., 2009).

### **Eylem Araştırması Kavramı**

Çeşitli kaynaklarda tanımları farklılık göstermekle birlikte, eylem araştırmasının özünde gelişim, iyileştirme ve sorunları tespit edip bunlara çözüm üretme amacı yer almaktadır. Karma yöntem araştırmalarına benzer biçimde eylem araştırması hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerini bir arada kullanabilmektedir. Ancak eylem araştırmasını diğer yöntemlerden ayıran temel nokta, belirli bir bağlamda ortaya çıkan pratik bir sorunu çözmeye ve uygulamayı geliştirmeye odaklanmasıdır. Bu nedenle, eylem araştırması tasarımları, eğitimciler, **ve** öğretmenler ve (veya bir eğitim ortamındaki diğer uygulayıcılar) tarafından eğitim ve öğretim süreçlerinin, öğrenme ortamlarının, okul işleyişinin ve öğrenenlerin öğrenme becerisini geliştirmek amacıyla yapılan sistematik araştırma süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Mills, 2014).

Eylem araştırması literatürde; katılımcı araştırma, iş birliğine dayalı sorgulama, özgürleştirici araştırma, bağlamsal eylem araştırması ve eylem öğrenmesi gibi farklı adlarla da anılmaktadır. Basit şekilde ifade edilecek olunursa, O'Brien'in (2001) da belirttiği gibi, eylem araştırması "yaparak öğrenme" sürecidir. Buna göre, bireyler bir sorunu tespit ederek tanımlar, bu sorunu çözmek için adımlar atar, yaptıklarının sonucunu değerlendirir ve istenen iyileşme sağlanmadığında süreci yeniden başlatırlar. Beverly'e (1993) göre eylem araştırması, bireysel ya da grup düzeyinde yürütülen, kasıtlı, çözüm odaklı bir süreçtir ve problem tanımlama, sistematik veri toplama, yansıtma, analiz, alınan veriye dayalı eylem ve son olarak problemi yeniden tanımlama döngülerinden oluşur. Fraenkel ve Wallen (2006) ise eylem araştırmasını, yerel düzeydeki uygulamaları geliştirmek amacıyla belirli bir problemi çözmek veya yeni bilgi üretmek için bireyler ya da gruplar tarafından gerçekleştirilen çalışmalar

## **Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım**

olarak tanımlamaktadır. Calhoun (2002) tarafından geliştirilen bir başka tanım ise eylem araştırmasının öğretme ve öğrenmeyi sağlayan sürekli mesleki gelişim olduğudur. Benzer biçimde, Karasar (2015), eylem araştırmasını problemin taraflarının katılımıyla mevcut uygulamalara eleştirel bir bakışla süreci iyileştirmeyi ve ortak çözüm geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Bu yaklaşımda araştırmacı rolünü genellikle eğitimciler ya da öğretmenler üstlendiği için, eylem araştırması literatürde "öğretmen araştırması" olarak da anılmaktadır (Köklü, 2001). Yıldırım ve Şimşek (2011) eylem araştırmasını, uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların belirlenmesi, analiz edilmesi ve çözümüne yönelik veri toplama ve değerlendirme etkinliklerine dayalı bir yaklaşım olarak açıklamaktadır. Aynı zamanda, eğitim örgütlerinde eylem araştırmasının yönetici, uzman ve öğretmen gibi farklı paydaşlar tarafından yürütülebileceğini vurgulamaktadır. Elliot'a (1991) göre eylem araştırması, sosyal bir durumu eylemin kalitesini artırmak amacıyla inceleyen bir süreçtir; bu süreçte teoriler uygulama yoluyla doğrulanır ve geliştirilir.

Bütün bu tanımlardan hareketle, eylem araştırmasının temel amacının mevcut durumları iyileştirmek ve sorunlara çözüm bulunmak olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım, araştırmacı ile uygulayıcının ortak çabasıyla, uygulamanın kalitesini sürekli olarak artırmayı hedefleyen dinamik bir döngü oluşturur. Bu çalışmanın devamında eylem araştırmasının ne zaman kullanılacağı, tarihsel gelişimi, türleri, aşamaları ve eğitimde kullanılması gibi konular ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

### **Eylem Araştırmasının Gelişimi**

Eylem araştırmasının ortaya çıkışına ilişkin tam bir uzlaşma bulunmamakla birlikte, alanyazında bu yaklaşımın öncüsünün sosyal psikolog Kurt Lewin olduğu genel kabul görmektedir (Elliot, 1991; Glanz, 1999; Beverly, 1993). Lewin ilk kez 1946 tarihli "*Eylem Araştırması ve Azınlık Sorunları*" adlı makalesinde "action research" terimini ilk kez kullanmış ve bu yöntemi, toplumsal eylemin koşulları ve etkileri üzerine yapılan karşılaştırmalı bir araştırma biçimi olarak tanımlamıştır (O'Brein, 2001). Fabrika işçileri ve dezavantajlı göçmenler de dahil olmak üzere çok çeşitli gruplarla çalışan Lewin için eylem araştırması, grup üyelerini araştırma ve karar alma sürecine dahil eden profesyonel araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmektedir. Amacı ise bu kesimlerin yaşadıkları sorunlara dair somut gelişmelerdir (Somekh, 1995). II. Dünya

Savaşı'ndan sonra Lewin, kültürlerarası ilişkiler, grup dinamikleri ve sosyal uyum gibi konuların geliştirilmesinde grup tartışmaları ve katılımcı etkileşimin etkili olacağını savunmuştur (Masters, 1995). Ona göre eylem araştırması dört temel aşamadan oluşmaktadır:

- (a) Problemin çözümüne yönelik planlama,
- (b) Eyleme geçme,
- (c) Gözlem yapma ve
- (d) Yansıtma (Creswell, 2012).

Bu döngüsel süreç, bireysel farkındalıkla toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi vurgulayarak, modern eylem araştırmasının felsefi temelini oluşturmuştur (Kemmis, 1980).

Toplumsal konulardan eğitime yayılan Lewin'in fikirleri, Columbia Üniversitesi, Öğretmen Kolejindeki Horace-Mann-Lincoln Enstitüsünde ve İngiltere'de Tavistock Enstitüsünde benimsenmiştir. Eylem araştırması kavramı 1920'lerde John Dewey'in ve 1940'larda Kurt Lewin'in ilk çalışmalarına kadar izlenebilse de Columbia Üniversitesi Öğretmen Kolejindeki Stephen Corey ve diğerleri tarafından 1949 yılında eylem araştırması terimi eğitim topluluğuna tanıtılmıştır (Beverly, 1993). Okul eğitimi ölçeğinde ise, öğretmenlerin ve denetçilerin doğrudan katılımı olmadan köklü bir değişimin gerçekleşemeyeceğini savunan Corey (1953); öğretmenler, öğrenci, yönetici, denetmen gibi okul bileşenlerinin hepsinin ister tek başlarına olsun, isterse gruplar halinde, modern yaşamın ihtiyaç ve taleplerini karşılamak adına eğitim alanında değiştirilmesi gereken uygulamaları belirlemek için yaratıcı ve yapıcı bir şekilde araştırmalar yapılmasının gerektiğini; aksi takdirde eğitim sisteminin gelişemeyeceğini vurgulamaktadır (akt. Glanz, 1999).

1950'li yıllarda eylem araştırması, Corey'nin öncülüğünde eğitim alanında yaygın biçimde uygulanmaya başlanmıştır. Ancak 1960'lara doğru bu ilginin azaldığı görülmektedir. Bu gerilemede; teori ve uygulama arasındaki uçurumun artması, bölgesel eğitim laboratuvarlarında araştırma geliştirmeye yapılan vurgu, deneylerin ve sistematik araştırmaların kullanımının bu düşüğe katkıda bulunduğu söylenebilir (Creswell, 2012). Eylem araştırmasına yönelik, uygulanabilir bir araştırma yöntemi olup olmadığı sorgusu bu araştırmaya dönük ilginin azalmasının nedenleri arasında

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

sayılmaktadır. Dönemin hâkim pozitivist yaklaşımı, eylem araştırmasını “yerel ve öznel” bulmuş; birçok araştırmacı, genellikle sadece vaka çalışması şeklinde rapor edilen eylem araştırmasına karşı çıkarak bu yöntemin temsiliyet ve genellenebilirlik açısından sınırlı olduğunu öne sürmüştür (Glanz, 1999).

1970’lerle birlikte eylem araştırması yeniden önem kazanmaya başlamıştır. Büyük Britanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya’da yürütülen projeler, yöntemin öğretmen merkezli, eleştirel ve uygulamaya dönük yönlerini ön plana çıkarmıştır (Creswell, 2012). 1970 sonrası, 1980’li yılların başlarında eylem araştırması Amerika’dan İngiltere’ye oldukça geniş kesimlere yayılarak eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Lawrence Stenhouse ve John Elliot gibi eğitimcilerin Lewin’in görüşlerini geliştirerek, eylem araştırması yöntemini eğitimin önemli konularının çözümünde kullandığı görülmüştür (Aksoy, 2003). Eğitimde eylem araştırması, daha sonraları öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Beyhan, 2013). Elliot’un (1991) da üzerinde durduğu üzere eylem araştırmasıyla teori ve uygulama arasındaki uçurum giderilmeye çalışılmış, teoriler mesleki uzmanlık ve deneyimlerle bütünleştirilmiştir. Mills (2014) eylem araştırmasının önemini şu şekilde özetlemektedir:

- Okullarda değişimi teşvik eder,
- Eğitimde demokratik katılımı güçlendirir,
- Projelerde iş birliği yaparak bireyleri güçlendirir,
- Öğretmenleri ve diğer eğitimcileri, uygulama ile eğitim vizyonları arasındaki boşluğu kapatmaya çalışan öğrenenler olarak konumlandırır,
- Eğitimcileri uygulamaları üzerinde düşünmeye iter,
- Yeni fikirleri test etme sürecini teşvik eder.

Eylem araştırması bu yönleriyle yalnızca öğretmenlerin değil, okulun tüm bileşenlerinin —yöneticilerin, denetmenlerin, öğrencilerin ve uzmanların— katıldığı kolektif bir öğrenme ve gelişim süreci olarak değerlendirilebilir. Bu katılımcı yapı, eğitim ortamlarında demokratik bir kültürün yerleşmesini, paylaşımın artmasını ve bireylerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerini desteklemektedir.

Eylem araştırmasının tarihsel gelişimi incelendiğinde, öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer paydaşların eğitimsel iyileşme süreçlerinin etkin aktörleri haline geldikleri

**Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 7/Sayı: 13/Kasım 2024/Sayfa: 30-69**

*Journal of Adult Education/Volume: 7/Issue: 13/November 2024/Pages: 30-69*

görülmektedir. Bu süreçte teori ile uygulamanın bütünleşmesi, mesleki gelişim kültürünün oluşması ve eğitimde sürekli yenileşmenin sağlanması eylem araştırmasının kalıcı katkıları arasında yer almaktadır.

### **Yetişkin Eğitiminde Eylem Araştırması ve Kullanım Alanları**

Yetişkin eğitimi literatüründe eylem araştırması, öğretmenlerin, araştırmacıların ve katılımcıların bir araya gelerek kolektif deneyim ve uzmanlıklarını ortak bir amaç doğrultusunda kullandıkları iş birlikçi projeler ve araştırma takımları oluşturmaya yönelik bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Blasen, 2011). Bu yaklaşımın temelinde, yetişkin öğrenenlerin ihtiyaç ve beklentilerini gözeten ve aynı zamanda gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmeyi hedefleyen programlar geliştirme anlayışı bulunmaktadır. İlgili çalışmalar, eylem araştırmasının yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları geleneksel engelleri aşmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca yöntemin, yerel topluluk temelli eğitim girişimlerinden geleneksel sınıf ortamlarına ve çeşitli işyeri uygulamalarına kadar geniş bir yelpazede kullanılabildiği belirtilmektedir.

Bu çerçevede, eylem araştırmasını yetişkin eğitimi bağlamında anlamlandırabilmek için öncelikle kavramsal bir tanımlama yapmak, ardından sınıf içi uygulamalardan topluluk temelli çalışmalara ve işyeri eğitimlerine uzanan farklı bağlamlarda nasıl işlediğini tartışmak gerekmektedir. Yöntemin pratik sorunları çözmeye odaklanması, onun farklı ortamlarda uygulanmasının doğurabileceği sonuçları ve bu yöntemi kullanacak uygulayıcıların nasıl yetiştirileceğini düşünmeyi de gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda yetişkin eğitimi alanındaki uygulayıcılar, iş birlikçi takımların deneyim ve bilgi birikiminden yararlanarak, öğrenenlerin başarıya ulaşmasını güçleştiren engelleri azaltacak programlar tasarlamak ve bireylerin yaşamlarında olumlu değişimler yaratmayı hedefleyen çözümler geliştirmek için eylem araştırmasından yararlanabilmektedir.

Literatürde konuya ilişkin çeşitli açıklamalar vardır. Bunlardan Levin ve Martin (2007) çalışmalarında, eylem öğrenmesinin tekil bir araştırma yöntemi değil, daha çok stratejik bir yaklaşım olarak ele alındığı görülmektedir. Yazarlar, bu yaklaşımın temel amacını katılımcılar ile araştırmacıların pratik sorunlara çözüm üretirken aynı

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

zamanda bilgi üretmelerini sağlamak ve bu süreçte ele alınan konular üzerinde demokratik bir denetim mekanizmasını sürdürmek şeklinde açıklamaktadır.

Yetişkin eğitimi bağlamında yazan Shifferraw ve Burton (2008) ise eylem araştırmasını, uygulayıcının kendi pratiğine yönelik sistematik bir sorgulama yürütmesini, değişim gerektiren sorunları belirlemesini ve bu değişimi gerçekleştirmeye yönelik eylemleri planlamasını içeren daha yalın bir süreç olarak tanımlamaktadır. Huang'ın (2010) katkısı ise eylem araştırmasının nitel araştırmadan temel bir noktada ayrıldığına işaret eder; buna göre nitel araştırma uygulayıcılar üzerine bilgi üretirken, eylem araştırması uygulayıcılarla ortak bir çalışma süreci yürütmeyi gerektirmektedir. Eylem araştırması yürütenlerin ekibin çeşitliliğini ve ekiple iş birliği içinde olmayı dikkate alması beklenmektedir.

Eylem araştırmasının yetişkin eğitiminde uygulanmasında bağlam da oldukça belirleyici olabilmektedir. Yetişkin eğitimcilerin:

- toplumsal sorunlara çözüm üretme,
- öğrenmeye erişim engellerini azaltma,
- örgütlü kurumlarla çalışma,
- yetişkinlere uygun programlar tasarlama

gibi konuları eylem araştırmasının ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmesi beklenmektedir (Levin & Martin, 2007).

Eylem araştırması, yetişkin eğitimi alanında özellikle pratik eğitimsel sorunların çözümü, mevcut uygulamaların geliştirilmesi ve öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla kullanılan katılımcı ve uygulamaya dönük bir araştırma yaklaşımıdır. Yetişkin eğitimcileri, karşılaştıkları sorunları sistematik biçimde inceleyerek hem kendi pedagojik uygulamalarını geliştirmeyi hem de öğrenenlerin deneyimlerini daha etkili hâle getirmeyi hedefler. Bu süreçte eğitimciler, sorunu tanımlama, veri toplama, analiz etme ve elde ettikleri bulgular doğrultusunda uygulamalarında değişiklik yapma gibi aşamalardan geçerek hem araştırmacı hem de uygulayıcı rollerini aynı anda üstlenirler.

Yetişkin eğitimi bağlamında eylem araştırması çoğu zaman öğrenme ortamlarında karşılaşılan yerel ve pratik sorunların çözümüne yöneliktir. Örneğin yetişkin öğrenenlerin derse katılım düzeylerinin artırılması, belirli bir öğretim yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi, çalışma hayatıyla ilişkilendirilen beceri geliştirme programlarının iyileştirilmesi veya kursiyerlerin öğrenme motivasyonunu artırmaya dönük müdahalelerin uygulanması eylem araştırmasının tipik kullanım alanlarıdır. Bu yönüyle eylem araştırması, yetişkin eğitimi programlarının bağlama duyarlı, esnek ve sürekli geliştirmeye açık bir yapıya kavuşmasına katkı sağlar.

Bununla birlikte eylem araştırması yalnızca teknik bir problem çözme aracı değildir; bazı yetişkin eğitimi araştırmacıları bu yaklaşımı daha eleştirel bir perspektiften ele almakta ve çalışmalarını bireylerin kendi yaşamlarını etkileyen sınırlayıcı koşulları sorgulamalarını, güçlenmelerini ve kendi öğrenme süreçleri üzerinde söz sahibi olmalarını destekleyen bir dönüşüm aracı olarak görmektedir. Creswell'in (2012) belirttiği üzere, bu tür eleştirel eylem araştırması girişimleri, yetişkin öğrenenleri pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkarıp toplumsal, ekonomik ve kültürel engelleri fark ederek bunları aşma kapasitesine sahip özneler hâline getirmeyi amaçlar. Bu yönüyle eylem araştırması, yetişkin eğitiminin güçlendirici ve özgürleştirici misyonu ile doğrudan örtüşmektedir. Eylem araştırması, yetişkin eğitimcilerine kendi uygulamalarını nesnel biçimde gözleme, değerlendirme ve geliştirme olanağı sunar. Allen ve Calhoun'un (1998) belirttiği üzere, kurumsal ölçekte yürütülen bir eylem araştırması yalnızca eğitimcilerin mesleki gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda kurumun genel işleyişinde karşılaşılan güçlüklerin çözümüne yönelik etkili bir araç işlevi görür. Benzer biçimde Creswell (2012), eylem araştırmasının yetişkin eğitimi uygulayıcılarının kendi öğretimlerini geliştirmelerine, uygulama süreçleri üzerine eleştirel düşüncelerine ve bizzat araştırma sürecinin öznesi hâline gelmelerine imkân sağladığını vurgular.

Yetişkin eğitimi bağlamında eylem araştırması, hem pedagojik uygulamaların geliştirilmesine hizmet eden pratik bir yöntem hem de yetişkin öğrenenlerin güçlenmesini ve katılımını artırmayı hedefleyen eleştirel bir yaklaşım olarak çeşitli mekân ve durumlarda kullanılmaktadır. Sürecin tüm aşamalarında eğitimcilerin aktif

## **Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım**

katılımı, eylem araştırmasını yetişkin eğitiminde hem demokratik hem de dönüşümcü bir öğrenme modeli hâline getirmektedir.

### **Eylem Araştırması Türleri**

Eylem araştırması, farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanabilen esnek bir yaklaşımdır. Ancak alanyazında bu yaklaşım genel olarak iki temel kategori altında ele alınmaktadır: pratik (uygulamaya dönük) eylem araştırması ve katılımcı (özgürleştirici) eylem araştırması (Mills, 2014). Her iki tür de eyleme dayalı öğrenme, problem çözme ve sistematik sorgulama süreçlerini içerir; ancak odaklandıkları düzey ve amaçları bakımından farklılık gösterir.

**Katılımcı Eylem Araştırması.** Katılımcı eylem araştırması, belirli bir yerel konuya odaklanırken ve eylemi uygulamak için bulguları kullanırken, önemli yönlerden pratik eylem araştırmasından farklılık göstermektedir. İlk fark, iki farklı amacının olmasıdır: Bireyleri ve grupları hayatlarını iyileştirmeleri için güçlendirmek ve okul, topluluk veya toplum düzeyinde sosyal değişim sağlamaktır. Buna göre, kasıtlı olarak, hepsi aynı soruna odaklanan, farklı deneyimleri ve bakış açılarını temsil eden oldukça büyük bir grup insanı içermektedir. Amaç, eşit ortaklar olarak işlev gören tüm bu paydaşların yoğun katılımını sağlamaktır (Fraenkel & Wallen, 2005). İkincisi, paydaşların, başlangıçta dahil olmasalar da sürecin erken aşamalarında aktif olmalarını ve çalışmayı ortaklaşa planlamalarını gerektirir. Katılımcılar yalnızca veri kaynağı değil, aynı zamanda araştırmanın planlama, veri toplama, analiz, verilerin yorumlanması ve eyleme dönüştürme aşamalarında eşit roller üstlenirler. Bu nedenle katılımcı eylem araştırması, literatürde çoğu zaman iş birliğine dayalı araştırma olarak da adlandırılır. Araştırmada uygulayıcı, uygulamanın uzun vadeli sonuçlarının en iyi biçimde gerçekleşebilmesi için akılcı ve temkinli davranmayı amaçlar; ancak tüm sonuçların araştırma sürecinden önce tam olarak öngörülemeyeceğini de kabul eder (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Katılımcı eylem araştırması kısaca, insanlara belirli sorunları çözmek için sistematik eylemde bulunma araçları sağlayan, iş birliğine dayalı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. İnsanları, kendilerini etkileyen sorunları derinlemesine düşünerek formüle etmeye teşvik etmek için rızaya dayalı, demokratik ve katılımcı stratejileri öne sürer.

Katılımcı eylem araştırmacısı, eşitlikçi ve demokratik amaçları destekleyen bir araştırma sürecinin aktif öznesidir. Bu araştırmacılar, gönüllü katılım gösteren katılımcıları, sürece eşit koşullarda dahil ederek iş birliği ve ortak öğrenmeyi teşvik ederler (Creswell, 2012). Katılımcı yaklaşım, yalnızca verilerin toplanmasıyla sınırlı kalmaz; aynı zamanda araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve sonuçların paylaşımı aşamalarında tüm paydaşların aktif katılımını içerir. Bu doğrultuda, araştırmacılar çalışmanın başlangıcında paydaşlarla temas kurmanın, kilit kişileri belirlemenin, araştırmacının rolünü müzakere etmenin ve saha bağlamının genel bir ön izlemesini oluşturmanın önemini vurgulamaktadır (Stringer, 2014). Böylelikle eylem araştırması, araştırmacı ile uygulayıcı arasında karşılıklı güvene dayalı bir iş birliği zemini oluşturur.

Katılımcı eylem araştırması, literatürde eğitimsel uygulamalar, çok düzeyli toplumsal çözümler ve sosyal eylemi bütünleştirerek bireylerde sosyo-politik farkındalık geliştirmeyi ve onları hem bireysel hem de yapısal dönüşüm için güçlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede katılımcı eylem araştırmasının, toplumsal değişime yönelik pratik çıktıları üretme kapasitesi nedeniyle eyleme dönük bir karakter taşıdığı vurgulanmaktadır (Brown & Tandon, 1983).

Bu yaklaşımın temel ilkelerinden biri, araştırma sürecinin araştırmacının dışarıdan belirlediği teorik problem tanımlarından ziyade, doğrudan topluluk üyelerinin ifade ettiği ihtiyaç ve sorunlarla başlamasıdır. Bu nedenle, araştırma gündemi topluluğun kendi deneyimlerinden, önceliklerinden ve yaşamsal gerçekliklerinden beslenmekte; araştırmacı ise sürece yön verici değil, kolaylaştırıcı bir konumda yer almaktadır (Freire, 1970, 1993; Park, 1999).

Alanda yapılan çalışmalar, katılımcı eylem araştırmasının ikinci temel boyutunun, topluluk üyelerinin araştırma sürecinin tüm aşamalarına etkin katılım göstermesi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu katılım; hangi sorunların ele alınacağına karar verilmesi, araştırma sorularının birlikte oluşturulması, uygun veri toplama tekniklerinin seçilmesi, analiz stratejilerinin belirlenmesi ve sonuçların nasıl raporlanacağına dair ortak karar alma süreçlerini kapsamaktadır (Park, 1999).

## **Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım**

Böylece araştırma, yalnızca topluluğun nesnesi olduğu bir süreç olmaktan çıkarak, topluluk üyelerinin araştırmacıyla eşit söz hakkına sahip olduğu kolektif bir üretim alanına dönüşmektedir.

Katılımcı eylem araştırmasının metodolojik temelleri, özellikle dezavantajlı ve ezilen grupların kendi yaşamlarını etkileyen sorunları tanımlama ve dönüştürme kapasitesinin yine bu gruplar tarafından geliştirilebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, Freire'nin (1970) eleştirel pedagojisinde merkezi bir yere sahip olan "bilinçlenme", "diyalog" ve "eşdüzeyle ortaklık" kavramlarıyla uyumludur. Freire'nin görüşlerine göre, baskı koşullarının aşılması süreci ancak ezilenlerin özneleşmesiyle başlayabilir; gerçek güçlenme ise karşılıklı diyalog ve eşitlik temelinde kurulan ortak bir pratik aracılığıyla mümkün hâle gelir.

Bu bağlamda araştırmacı, toplulukla birlikte çalışan ve topluluğun ihtiyaçlarına göre farklı roller üstlenen bir aktör olarak konumlanmaktadır. Park'ın (1999) ifade ettiği üzere araştırmacı, süreç içerisinde "yakından bilen" bir topluluk üyesi gibi hareket edebilir; gerektiğinde örgütleyici, toplantı kolaylaştırıcısı, savunucu, aktivist ya da teknik ve lojistik destek sağlayıcı roller üstlenebilir.

43

**Pratik Eylem Araştırması.** Pratik eylem araştırması, bir topluluk, bir kurs ya da bir sınıf, ya da okul içinde ortaya çıkan belirli bir sorunun çözümüne odaklanır. Bu araştırma biçimi eğitim, sosyal hizmet veya iş yaşamı gibi farklı alanlarda uygulanabilir. Kısa vadede uygulamayı geliştirmek ve uzun vadede sistem düzeyinde iyileşmelere katkı sağlamayı hedefler. Odak net ve spesifik olduğu sürece bireyler, ekipler ve hatta daha büyük gruplar tarafından gerçekleştirilebilir (Fraenkel & Wallen, 2005). Bu eylem araştırması tarzında, araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelir ve iş birliği içinde potansiyel sorunları ve konuları, bunların altında yatan nedenleri ve olası müdahaleleri belirler (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993; akt. Berg, 2001).

Öte yandan McKernan (1991) eylem araştırmasını üç temel kategori altında sınıflandırmaktadır: (1) teknik /iş birliğine dayalı/bilimsel eylem araştırması, (2) karşılıklı iş birliği/uygulama/tartışma odaklı eylem araştırması ve (3) özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması (akt. Beyhan, 2013). Bu sınıflama,

eylem araştırmasının yalnızca yöntemsel değil, aynı zamanda felsefi ve ideolojik çeşitliliğe sahip bir araştırma yaklaşımı olduğunu göstermektedir.

**Özgürleştirici/Geliştirici/Eleştirel Eylem Araştırması.** Geliştirici, özgürleştirici ya da eleştirel eylem araştırması, alanyazında iki yönlü bir amaca sahip dönüşüm odaklı bir araştırma yaklaşımı olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre eylem araştırmasının ilk amacı, uygulayıcıların mesleki gelişimini desteklemek, onlara yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazandırmak ve böylece kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi daha bütüncül bir yapıya kavuşturmadır (Johnson, 2011; Mertler, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Özpınar & Aydoğan Yenmez, 2014). Bu bütünleşme yalnızca teknik becerilerin geliştirilmesi anlamına gelmez; aynı zamanda uygulayıcının pedagojik kararlarının ardındaki varsayımları tanımasını, kendi düşünme biçimini görünür kılmasını ve profesyonel pratiklerine yansıyan örtük bilgiye dair farkındalığını artırmasını da içerir. Bu yaklaşımın ikinci amacı, uygulayıcının kendi uygulamalarına eleştirel bir perspektifle yaklaşmasını sağlamak, başka bir ifadeyle onu kendi eylemlerinin araştırmacısı ve dönüştürücüsü hâline getirmektir (Johnson, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede uygulayıcı, eğitim ortamını bir problem çözme alanı olarak görür ve süreç boyunca kendi rolünü, kararlarını, pedagojik varsayımlarını ve ilişki biçimlerini sürekli olarak sorgular. Böylelikle, eylem araştırması sadece bir veri toplama sürecinden ibaret olmaktan çıkarak, uygulayıcının düşünme ve eyleme biçimlerini dönüştüren bir öz-dönüşüm pratiğine dönüşür.

Bu yaklaşımın kuramsal temeli Burrell ve Morgan'ın (1979) tanımladığı radikal hümanist paradigmaya dayanmaktadır. Radikal hümanist çerçeveye göre insan doğası gereği özgürdür; ancak toplumsal yapılar, ideolojik düzenekler ve egemen söylemler bireyin bu potansiyelini sınırlandırmakta ve onu belirli kalıplar içine hapsedmektedir. Bu paradigma, bireyin özgürleşmesi için eleştirel bilincin geliştirilmesini, statükonun yeniden ürettiği baskı ve manipülasyon biçimlerinin görünür kılınmasını ve bireyin kendi yaşamına ilişkin kararları özgürce alabilmesini temel bir hedef olarak görür (Burrell & Morgan, 1979; Günbayı, 2016).

## **Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım**

Bu tür eylem araştırması, katılımcıların yalnızca uygulamayı iyileştirmelerini değil, aynı zamanda içinde buldukları sosyal, kültürel ve politik koşulları sorgulayarak dönüştürmelerini amaçlar. Özgürleştirici eylem araştırması, bireylerin kendi deneyimlerini eleştirel biçimde değerlendirmeleri ve bu süreçte toplumsal farkındalık kazanmaları üzerine kuruludur. Bu yönüyle Freire'nin (1970) eleştirel pedagoji anlayışıyla ve Habermas'ın (1984) iletişimsel eylem kuramı ile yakından ilişkilidir. Uygulayıcıya kazandırılacak yeni bilgi, beceri ve deneyimlerle uygulayıcı, kendi uygulamaları konusunda eleştirel bir tavır geliştirebilmektedir. Uygulayıcı, karşılaştığı sorunlara ilişkin akılcı ve yenilikçi çözümler geliştirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sayede, araştırma süreci boyunca pasif bir gözlemci olmaktan çıkarak etkin bir özne hâline gelir ve öğrenme sürecinin yönlendirici aktörlerinden biri olur.

**Teknik/İşbirliğine Dayalı/ Bilimsel Eylem Araştırması.** Bu tür eylem araştırmasında, çalışmalar önceden belirlenen kuramsal çerçeve doğrultusunda yürütülür. Amaç, belirli bir teorinin ya da yöntemin uygulamadaki etkililiğini test etmek ve değerlendirmektir. Uygulayıcı, uygulama esnasında karşılaştığı sorunları araştırmacıya iletmektedir. Araştırmacı ise uzmanlığı doğrultusunda geliştirdiği çözüm önerilerini uygulayıcıya aktarmaktadır. Bu şekilde uygulayıcı, elde edilen çözüm yollarını uygulamaya aktarır ve süreç boyunca sürdürür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Böylece araştırmacı ve uygulayıcı arasında etkileşimli bir iş birliği oluşur ve araştırmalar bu karşılıklı bilgi alışverişi süreci içinde ilerler.

**Karşılıklı İşbirliği/Uygulama/Tartışma Odaklı Eylem Araştırması.** Bu tür eylem araştırması, uygulayıcı ve araştırmacının eşit düzeyde katılımıyla yürütülen, sürekli etkileşim ve ortak karar alma süreçlerine dayanan bir modeldir. Uygulayıcı ve araştırmacının birlikte hareket ederek olası sorunlar, çözüm yolları, işleyiş konusunda belirlemelerde bulunma sürecidir. Araştırmacı ile uygulayıcı arasındaki dinamik etkileşim, araştırma sürecinin yönünü, sonuçlarını ve işleyişini de değiştirebilir (Beyhan, 2013). Belirlenen çözüm önerileri doğrultusunda yürütülen bu süreçte, araştırma karşılıklı etkileşim, tartışma ve ortak yansıtma adımlarıyla ilerlemektedir.

### **Eylem Araştırmasının Özellikleri**

Eylem araştırması, hangi alanda uygulanırsa uygulansın, karşılaşılan sorunlara çözüm üretmeyi ve uygulamaların niteliğini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Köklü'ye (2001) göre bu yaklaşım, uygulayıcıların kendi deneyimlerini sorgulayarak yeni çözüm yolları geliştirmelerini sağlar. Bu yönüyle, iş birliğine dayalı, deneyim aktarımına açık ve sürecin sonunda kuramsal bir çıkarım ya da uygulama modeli geliştirmeyi hedefleyen bir araştırma türüdür. Carson, Connors, Smit ve Ripley (1989; akt. Aydın, 2016), eylem araştırmasını diğer araştırma türlerinden ayıran temel özellikleri şu şekilde açıklamaktadır:

Eylem araştırması, iş birliği gerektiren, katılımcıların değerlendirme yapmasına olanak tanıyan, kurallı ve sistematik bir öğrenme sürecidir. Katılımcıların, yaptıkları işleri ve uygulamaları eleştirel biçimde gözden geçirmeleri ve gerektiğinde yeni fikirleri denemeye açık olmaları beklenir. Bu süreçte mesleki deneyimlerin belgelenmesi, örneğin günlük ya da yansıtma notları tutma, önem taşır. Ayrıca eylem araştırması, yalnızca bireysel gelişime değil, aynı zamanda kurum politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayan, eleştirel analiz ve yenilikçi düşünmeyi teşvik eden bir araştırma biçimidir.

Eylem araştırmasının temelinde, araştırmacı ve uygulayıcının aktif iş birliği yer almaktadır. Sürece katılan bireylerin zamanla araştırmacı kimliği kazanmaları ve araştırma sürecinde etkin katılımcılar hâline gelmeleri amaçlanır. İnsanlar birlikte öğrenir ve öğrendiklerini kendileri yaptıkları zaman daha istekli şekilde uygulamaktadırlar. Ayrıca eylem araştırmasında ele alınan problemler, çözümü mümkün ve uygulamaya dönük konulardan seçilir; böylece araştırma, teorik bir alıştırma olmaktan çıkarak eyleme dayalı bir öğrenme süreci hâline gelir.

Eylem araştırmasının diğer araştırma türlerinden ayıran farklardan biri mevcut sosyal durumla doğrudan ilgilenen kişiler tarafından gerçekleştirilmesidir. Bir diğer önemli fark, eylem araştırmasının bulgularının, değişimi sağlamak amacıyla doğrudan uygulamayla geri beslenmesidir. Eylem araştırmasının oldukça pragmatik bir yönüne sahip olması, üyeleri hem araştırma alanına katılan hem de araştırmacı olan sosyal grubun kültürüne ve değerlerine dayanması, araştırmacının bir uygulayıcı olması sebebiyle araştırmanın hem kendisinin hem de meslektaşlarının

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

uygulamalarına yönelik bir araştırmayı içermesi gibi durumlar bu araştırmayı diğerlerinden ayıran özelliklerden sayılabilmektedir (Somekh, 1995).

Eylem araştırmasının eğitim alanındaki bir takım belirgin özelliklerini ise Johnson (2019) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Araştırma sistematik ve planlı biçimde yürütülmelidir.
2. Araştırma süreci, önceden planlanan adımlarla yapılandırılmalı; veri toplama süreci başlamadan önce araştırma tasarımı oluşturulmalıdır.
3. Araştırma, karmaşık bir düzene sahip olmak zorunda değildir; sade ve uygulanabilir süreçlerle de etkili sonuçlar üretilebilir.
4. Gözlem süreci düzenli olmalı, ancak gereğinden fazla veri toplanarak sürecin odağı dağılmamalıdır.
5. Eylem araştırması, genellikle nitel veriye dayansa da gerektiğinde nicel tekniklerden de yararlanabilir; ancak genelleme yapılmadan önce dikkatli olunmalıdır.

47

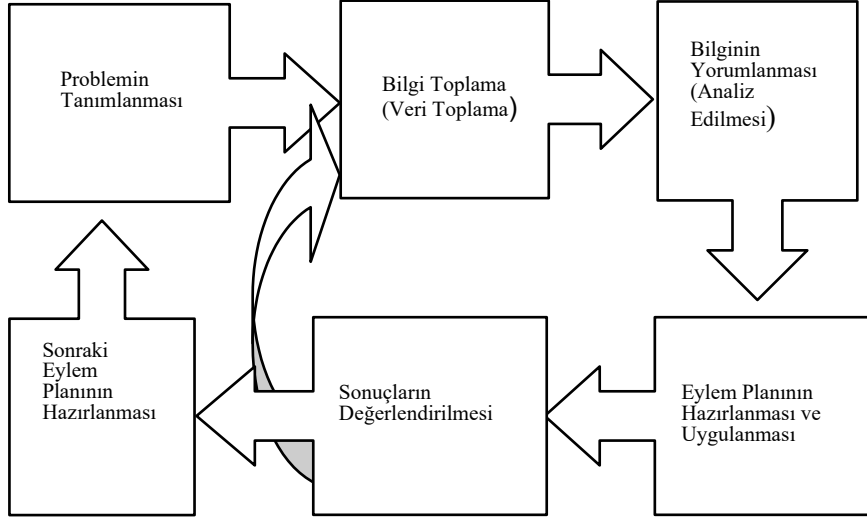
Bu özellikler eylem araştırmasının, iş birliğine dayalı, yeniliğe açık, sistematik ve uygulama odaklı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Eylem araştırması, sürece dâhil olan bireylerin yalnızca problemleri çözmelerine değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, yansıtma ve sürekli öğrenme becerilerini geliştirmelerine de imkân tanır. Böylece, katılımcılar mevcut durumları iyileştirmede aktif sorumluluk üstlenen öğrenen-uygulayıcılara dönüşürler.

### Eylem Araştırmasının Aşamaları

Eylem araştırmasının aşamaları alanyazında farklılık araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Aşamaların sayısı ve adlandırmaları değişiklik gösterse de, eylem araştırmasının temel mantığının —yani sorunun belirlenmesi, eylemin planlanması, uygulanması, gözlemlenmesi ve sonuçların yansıtılması— büyük ölçüde aynı olduğu görülmektedir.

Shön (1983; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011), Basse (1988; akt. Köklü, 2001) ve Creswell (2012) eylem araştırmasını sekiz aşamalı bir süreç olarak tanımlarken; Fraenkel ve Wallen (2005) süreci dört temel aşama, Ferrance (2000) ise altı aşama

üzerinden açıklamaktadır. Her bir model, araştırmannın döngüsel yapısını farklı sayıda basamakla ifade etse de özünde benzer bir araştırma mantığına dayanır. Bunlardan Ferrance'ın (2000) belirttiği aşamalar Şekil 1'de şu şekilde ifade edilmektedir:



Şekil 1. Eylem Araştırması Aşamaları (Kaynak. Ferrancei 2000:9)

Ferrance'ın (2000) tanımladığı bu altı aşamalı döngü, eylem araştırmasının özünde sürekli iyileştirme ve öğrenme anlayışına dayandığını göstermektedir. Araştırmacı, her döngüde elde ettiği sonuçlara göre eylemini yeniden planlar, uygular, değerlendirir ve bir sonraki döngüye aktarır. Şekil 1'de, Ferrance'ın (2000) modeline göre eylem araştırmasının bu altı aşaması döngüsel bir süreç olarak gösterilmektedir. Bu model, eylem araştırmasının doğrusal değil, tekrarlayan ve reflektif bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 1'de belirtilen aşamalar kısaca şu şekilde açıklanabilir:

- *Problemin Tanımlanması*. Bu aşamada araştırmaya ilişkin sorular belirlenir. Konuyla alakalı, anlamlı, sınırlayıcı olan sorularla ilerleyen aşamalarda sorunlarla karşılaşılmasının da önüne geçilmektedir. Problemin tanımlanması adına hazırlanan soruların tek cevaplı olmamasına, kısa, öz, anlamlı, ifadelerin

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

açık olmasına ve cevabın önceden belli olamamasına özen gösterilmelidir (Ferrance, 2000). Bütün bu ayrıntılardan sonra problem tanımlanır ve eylem araştırmasına başlanabilir.

- *Bilgi Toplama (Veri Toplama)*. Problem tanımlama aşamasında elde edilen sorular doğrultusunda problemin daha iyi anlaşılması ve çözümlere ulaşılması adına verilerin toplanması aşamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu verilerin toplanması için gözlemler, anket dokümanları, öğrencilerin ödevleri, ses kayıtları vb. nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu aşamada probleme uygun verilere ulaşılması hedeflenmektedir.
- *Bilginin Yorumlanması (Analiz Edilmesi)*. Önceki aşamada toplanan veriler düzenlenir, araştırmada kullanılan sorular doğrultusunda konular belirlenir ve yorumlanarak veriler analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eylem araştırmasında verilerin analizinde genellikle içerik analizi, betimsel analiz, tümevarımsal analiz teknikleri kullanılmaktadır (Kuzu, 2009). Problemlere uygun elde edilen verilerin analiz edildiği basamaktır.
- *Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması*. Daha önceki aşamada elde edilen araştırma sonuçlarına ve yorumlarına dönük bu aşamada, sürece ilişkin çözümler ve farklı uygulamalar ortaya atılmaktadır. Araştırmacı, uygulama esnasında karşılaştığı sorunları tespit eder ve bu aşamada bu sorunları ortadan kaldırmaya dönük yapılacak çalışmaları, açık süreleri net bir şekilde belirtilerek planlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen analiz sonuçlarına uygun planlar yapılarak uygulamaya geçilmektedir.
- *Sonuçların Değerlendirilmesi*. Belirlenen uygulamayla arzu edilen sonuçların elde edilip edilemeyeceği bu aşamada denenmektedir (Ferrance, 2000). İstenen sonuca ulaşılmaması durumunda araştırmacı problem tanımlama aşamasına geri dönmelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Uygulama sonrası istenilen sonuca ulaşılabilmesi durumunda en başa dönülmektedir.
- *Sonraki Eylem Planının Hazırlanması*. Uygulama sonuçlarına ulaşılmaması durumunda problemin yeniden tanımlanmasıyla yeni bir eylem planı hazırlanır ve sonuçlar birkaç kez tekrar denenerek bu aşamada

değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sonuçlara uygun değerlendirmeler bu aşamada yapılmaktadır.

Görüldüğü üzere eylem araştırması bir olaylar döngüsü veya sarmalını içermektedir. Yani araştırma planlanır, yürütülür, gözlemlenir, değerlendirilir, yansıtılır, sonraki eyleme geçilir ve böylece döngü devam eder. Eylem araştırmaları, bu döngü içinde nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle örtüşen ya da farklılaşan yanlar sergilemektedir.

### **Eylem Araştırması ile Nicel ve Nitel Araştırma Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar**

Eylem araştırması tasarımlarında, nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılabilir. Bu durum, eylem araştırmasını karma yöntem yaklaşımıyla ilişkilendirmekte; ancak onun özgün yönleriyle diğer araştırma türlerinden ayrıldığını da göstermektedir. Eylem araştırması, diğer tüm yöntemlerden iki temel açıdan farklılık göstermektedir. Birincisi, eylem araştırmalarında elde edilen sonuçların genellenebilirliği ikincil düzeydedir. Yani güçlü genellemeler yerine bir durumun belli koşullarını değiştirmeyi sağlayacak bilgilere odaklanır. İkinci önemli fark ise bir çalışmanın sonuçlarından etkilenmesi muhtemel olanlara (yani çalışmaya katılan ve hakkında veri toplanan deneklere) gösterilen özen ve dikkattir. Bu nedenle eylem araştırmasında yaygın olarak katılımcı veya paydaş terimleri kullanılır. Bu kullanım, onları araştırma ekibinin bir parçası olarak doğrudan araştırma sürecine dahil etme niyetini yansıtmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2005). Bir karma araştırma deseni olan eylem araştırması, birçok yönden nitel ve nicel araştırmalardan ayrılrsa da benzeştiği noktalar da mevcuttur. Bu fark ve benzerlikler Tablo 1’de karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

Tablo 1.

*Eylem Araştırması ile Nitel ve Nicel Araştırma Arasındaki Farklar ve Benzerlikler*

---

**Eylem Araştırması**

**Nitel ve Nitel Araştırma**

---

---

Sistematik sorgulama

Sistematik sorgulama

Amaç, yerel sorunların çözülmesidir.

Amaç, teoriler geliştirmek, test etmek ve geniş kesimlere genellenebilir bilgi üretmektir.

Bu tür çalışmaları yürütmek için çok az resmi eğitim gerekir.

Bu tür çalışmaları yürütmek için önemli ölçüde eğitim gereklidir.

Amaç, yerel sorunların belirlenmesi ve düzeltilmesidir.

Amaç, daha büyük sorunları araştırmaktır.

Öğretmen veya başka bir yerel eğitim profesyoneli tarafından yürütülür.

Yerel duruma genellikle dahil olmayan araştırmacı tarafından yürütülür.

51

Öncelikle öğretmen tarafından geliştirilen araçları kullanır.

Öncelikle profesyonel olarak geliştirilmiş ölçme araçları kullanır.

Daha az titiz.

Daha titiz.

Genellikle değere dayalıdır.

Çoğunlukla değer nötrdür.

Amaçlı örnekler seçilir.

Rastgele örnekler (mümkünse) tercih edilir.

Araştırmacının seçici görüşleri genellikle veri olarak alınır.

Araştırmacının seçici görüşleri hiçbir zaman veri olarak değerlendirilmez.

Genellemeler çok sınırlıdır.

Genellemeler yapmak genellikle uygundur.

---

Kaynak. Fraenkel & Wallen, 2005, s. 574

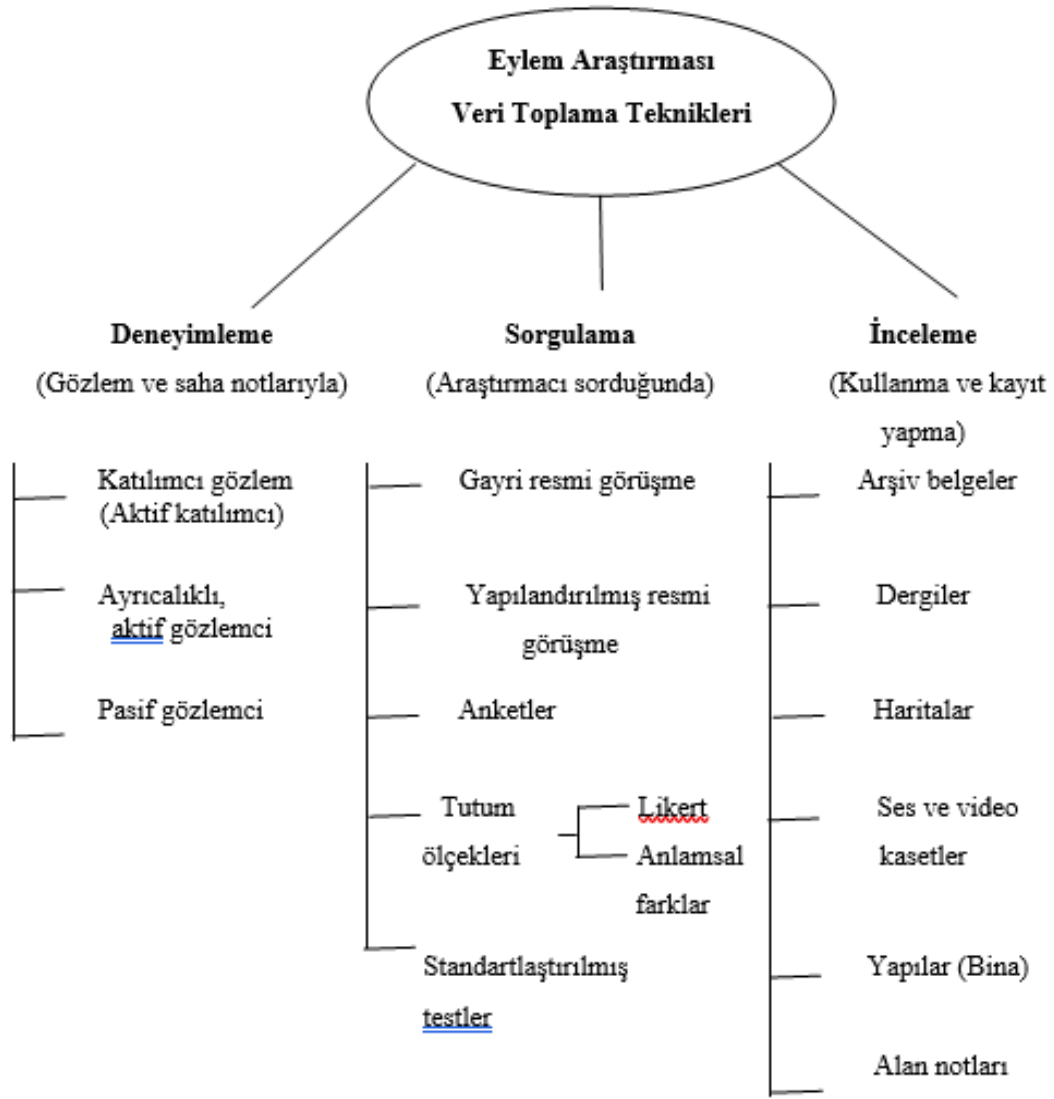
Tablo 1’de de görüldüğü üzere eylem araştırması, uygulamalı bir odağa sahiptir. Karma araştırma yöntemlerine benzer biçimde veri toplama işlemini nicel veya nitel yapılabildiği gibi her iki yöntem ayrı ayrı kullanarak da yapılabilir. Eylem araştırmasının karakteristik yönü spesifik bir konuyu ele alarak ona çözüm bulmaya çalışmasıdır.

### **Eylem Araştırması Veri Toplama Teknikleri ve Çözümleme Yöntemleri**

Eylem araştırmasında veri toplamak için birçok yöntem ve teknik kullanılabilir. O’Hanlon’a (2003) göre eylem araştırması, kapsayıcı ve öğretici uygulamaların geliştirilmesine yönelik kanıtlar üreten her türlü araştırma yöntemini içerebilir. Araştırma yöntemleri daha az kuralcı/disiplinli ve daha az objektif görünse de yöntemleri daha demokratik olan eylem araştırması için sistematik bir veri toplama yöntem ve tekniğinden söz etmek mümkündür. Aksoy (2003) eylem araştırmalarında nitel veri toplama yöntemlerinin daha yaygın kullanıldığını belirtmektedir. Bununla birlikte, araştırma probleminin niteliğine ve bağlamına bağlı olarak, nicel veriler de sürece dâhil edilebilir. Bu nedenle eylem araştırmasında hangi tür verilerin toplanacağına karar verirken, araştırma sorularının yapısı, araştırmanın amacı ve uygulama koşulları dikkate alınmalıdır. Sagor’a (2005; akt. Creswell, 2012) göre veri kaynaklarının seçimi; araştırma sorularına, zaman ve kaynak sınırlılıklarına, katılımcıların uygunluğuna ve bilgiye erişim düzeyine bağlıdır. Genel olarak, ne kadar çok kaynak kullanılırsa ve bunlar arasında ne kadar bağlantı bulunursa, sorun o kadar çok anlaşılabilir ve uygun eylem planları geliştirilebilir. Araştırmacı, birden fazla veri kaynağını kullanarak veri çeşitliliği (triangulation) oluşturduğunda hem bulguların geçerliliği hem de yorumların güvenilirliği artmaktadır.

Eylem araştırması veri toplama tekniklerinin nicel ve nitel kaynakları Şekil 2’deki gibi düzenlenmiştir.

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım



Şekil 2. Eylem Araştırması Veri Toplama Tekniklerinin Bir Sınıflandırması

Kaynak. Mills, 2014, 87-91; Creswell, 2012, s. 590

Şekil 2'deki sınıflandırma hem alan notları, dergiler, görüşmeler/ röportajlar, haritalar, ses ve video kayıtları gibi nitel veri toplama teknikleri kaynakları; hem de anketler, tutum ölçekleri ve standartlaştırılmış testler gibi nicel veri toplama tekniklerinin kaynaklarını içermektedir. Dolayısıyla eylem araştırmalarında her iki araştırma yaklaşımı ayrı ayrı tek başına kullanılabilirdiği gibi, odaklanılan durum ve araştırma sorularına göre, her iki yaklaşımı da içeren/birleştiren karma yöntem tasarımı da kullanılabilir. Çoklu veri kaynaklarının kullanımının önemine değinen Mills (2014), eylem araştırması çevrelerince, araştırmacıların herhangi bir

veri, görüşme, gözlem veya araca tek başlarına güvenmemeleri gerektiğinin genel bir kabul olduğunu belirtmektedir.

Eylem araştırmalarında veriler çözümlenirken betimsel çözümlene, içerik çözümlene ve tümevarım çözümlene gibi yöntemlerden faydalanılmaktadır (Kuzu, 2009). Bu analiz yaklaşımları, araştırmacının topladığı verilerden anlamlı temalar, örüntüler ve ilişkiler ortaya çıkarmasına olanak tanır. Bu bakımdan geçerlik ve güvenilirlik uygulamaları nicel ve nitel araştırmalardan farklı olarak ele alınmaktadır. Mills'e (2014) göre, güvenilirlik bir ölçme aracının aynı durumu her defasında tutarlı bir biçimde ölçme derecesini, geçerlik ise ölçme aracının ölçmesi gereken özelliği gerçekten ölçme düzeyini ifade eder. Ancak eylem araştırması bağlamında bu kavramlar, yalnızca ölçme araçlarına değil, araştırmacının süreci yönetme becerisine ve araştırmanın bağlamsal doğasına da bağlıdır. Bu çerçevede, bir eylem araştırmasının güvenilirliği, araştırmacının çalışma sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları öngörebilme, beklenmedik durumlarla başa çıkabilme ve veri analizinde tutarlılığı sürdürebilme yeteneğine bağlıdır. Benzer şekilde, eylem araştırmalarında geçerlik de klasik anlamdaki istatistiksel doğruluktan ziyade, planlı müdahalenin gerçekten araştırma problemini çözüp çözmediğiyle ilişkilidir. Başka bir ifadeyle, eylem araştırmasının geçerliği, eylemin etkisinin gerçek yaşam koşulları altında test edilmesi ve sonuçlarının somut biçimde gözlemlenebilmesiyle sağlanır (Mills, 2014). Bu yönüyle eylem araştırması, bağlamdan bağımsız, genellenebilir bilgi üretmekten çok, uygulamaya dayalı, yerel geçerliliği yüksek bilgi üretmeyi amaçlar. Dolayısıyla geçerlik ve güvenilirlik, araştırmacının reflektif yaklaşımı, veri kaynaklarındaki çeşitlilik ve sürecin şeffaf biçimde raporlanması aracılığıyla desteklenir.

Guba (1981, akt. Mills, 2014), geçerlik ve güvenilirliğe dayalı olarak, nitel bir araştırmanın kalitesini ölçmek için inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütlerinin kullanılmasını savunur. Stringer (2014) ise nicel bilgiler dahil olmak üzere, çeşitli kaynaklardan alınan bilgilerin analize dahil edilmesinin problemin etkili çözümüne ve daha iyi anlaşılmasına temel oluşturacağını belirtmektedir. Bu durum geçerlik ve güvenilirliği de artıran bir uygulamadır. Güvenirlik ve geçerlik açısından değerlendirildiğinde, eylem araştırmasında nitel ve

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

nicel tekniklerin birlikte kullanılması, yöntemin objektif olmadığı ve sistematik bilgi üretmediği yönündeki algıyı önemli ölçüde zayıflatmaktadır.

### Eylem Araştırmasının Faydalı Yönleri ve Sınırlılıkları

Eylem araştırmasına dahil olmanın, araştırmayı uygulayan ve katılımcı olanlar üzerinde bir dizi olumlu etkisinden söz etmek mümkündür. Beverly (1993) bu etkileri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Eylem araştırması, öğretmenlerin araştırma yöntemleri ve uygulamaları konusunda bilgi ve beceri kazanmalarını; değişim için yeni seçenekler, fırsatlar ve olasılıkların farkına varmalarını sağlar.
- Eylem araştırmasına katılan öğretmenler hem kendi hem de meslektaşlarının uygulamaları hakkında daha eleştirel ve sorunlar üzerine düşünür hale gelir.
- Eylem araştırmasına katılan öğretmenler, yöntemlerine, algılarına, anlayışlarına ve öğretim süreçlerine dair bütün yaklaşımlarında daha dikkatli ve bilinçli davranma eğilimi gösterirler.

55

Bu yönleriyle eylem araştırması, tüm okul topluluğu için profesyonelleşme yolunda ilerleme vaat etmektedir. Süreç, öğretmenlere problem çözme deneyimi kazandırır ve öğrencilere yeni öğrenme modelleri oluşturma fırsatı sunar (Schmuck, 2009). Köklü (2001) de eylem araştırmasının öğretmenin sınıfta karşılaştığı problemleri hafifletmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bunların dışında Aksoy (2003), eğitimde eylem araştırması yöntemini savunan araştırmacıların çoğunun vurguladığı yararları şu şekilde sıralamaktadır:

- Eylem araştırması, sosyo-ekonomik, etnik ve cinsiyet eşitsizliklerinin daha çok farkında olmayı,
- Problem çözme ve öğretimsel kararlar almada yeterliği,
- Pozitif okul ikliminin oluşmasını,
- Okullarda olumlu değişimler meydana getirmeyi,
- Karşılaşılan sorunların çözümünü sistematik hale getirmeyi
- Öğretmen ve öğrenciler arasında daha sağlam bir iletişim kurulmasını ve

- Katılımcılar arasında ortak bir meslek kültürünün oluşmasını sağlamaktadır.

Eylem araştırmasında problemler, sorunlu olduğu düşünülen alanlardan değil amaçlanan ve gerçekte olan arasındaki tutarsızlıklardan ortaya çıkmaktadır (Beverly, 1993). Bu tutarsızlıkların farkına varılması, iyileşme ve gelişme yönünde önemli avantajlar sağlamaktadır. Fraenkel ve Wallen (2006) diğerlerinden farklı olarak eylem araştırmasının avantajları arasında şunları saymaktadır:

- Okullardaki/kurumlardaki hemen hemen her türlü problem veya konunun araştırılması herhangi bir personel tarafından yapılabilir.
- Eğitim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olabilir.
- Eğitim ve diğer personellerin yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- Öğretmenlerin, sorunları sistematik olarak tanımlamalarına yardımcı olabilir.
- Yerel düzeyde bireylerden oluşan araştırma odaklı küçük bir topluluk oluşturulabilir.

Eylem araştırmalarının faydaları dikkate alındığında, mevcut alan bilgisinin pratikteki kullanımının, öğretim ve öğrenme hakkında bilinen birçok şeyi önemli ölçüde değiştirebilecek nitelikte olduğu görülmektedir.

Eylem araştırmasının belirtilen birçok faydasına karşın sınırlılıkları da söz konusudur. Eylem araştırmasının en büyük zorluğu olarak karmaşık ve zahmetli bir prosedüre sahip olması gösterilmektedir (Aksoy, 2003). Glanz (1999) bu zorluklarla ilgili "otomobil" benzetmesini kullanır ve şu soruyu yöneltir: "Otomobilinizin işleyişinin sizin kavrayışınızın ötesinde olan yönleri yok mu? En son ne zaman bir karbüratörü söktünüz veya şanzımanı değiştirebildiniz? Ama yine de araba sürebilirsiniz". Bu örnekle, ayrıntılı tekniklere ihtiyaç olmadan da temel akıl yürütme prosedürleriyle doğruya ulaşılacağı vurgulanmaktadır.

McKernan (1996), eylem araştırması uygulayıcılarının yaşadığı başlıca sınırlılıkları zaman yetersizliği, kaynak eksikliği, okulun örgütsel özellikleri ve araştırma becerilerindeki yetersizlikler olarak sıralamaktadır. Bir eylem araştırmacısı olarak

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

öğretmenlerin önündeki en önemli kısıtlama zamandır. Öğretmenlerin yoğun iş yükleri, araştırma veya öğrenmede iyileştirmeler yapma konusunda zaman sorunu yaşamalarına neden olmaktadır (akt. McKernan, 2008).

Bunların dışında eylem araştırmasında, belli sayıda katılımcının araştırmaya rıza göstermemesi ya da araştırma sırasında araştırmadan ayrılma olasılığı nedeniyle, araştırmanın sonlanma tehlikesi vardır. Ayrıca eylem araştırmaları belli bir bağlama özgü olduğundan, sonuçları genellemede de sınırlılıklar mevcuttur. Dahası etik açıdan da bazı güçlükler ortaya çıkabilmektedir. Araştırma raporları çoğu zaman katılımcıların kişisel veya özel verilerini içerebildiğinden, araştırmacılar veri gizliliği, izin süreçleri ve sonuçların yayımlanması konusunda dikkatli olmak zorundadır.

### Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması

Eğitim alanında eylem araştırmasının kullanılmasına ilk defa Dewey'in çalışmalarında rastlansa da bu yöntemi eğitim örgütlerinde sorunların çözümü için sistemli ve uygulanabilir bir araştırma modeli hâline getiren ilk isim Stephen Corey olmuştur (Kemmis, 1980; Ferrance, 2000; Aksoy, 2003; Aydın, 2016). Corey (1953), kendi öğrenmelerimizden çıkardığımız sonuçların uygulamalarımızı değiştirmesi ve iyileştirmesinin, başka birinin öğrenmemiz hakkında keşfettiklerini okumamızdan daha dönüştürücü bir rolü olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda eylem araştırması, uygulayıcıların karşılaştıkları problemlerin pratik çözümleri için kendi uygulamalarını inceledikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, eylem araştırmalarını daha çok kendi mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak kullandıkları söylenebilir.

Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014), son yıllarda eğitim alanında kullanılan eylem araştırmalarının genellikle aşağıdaki konulara odaklandığını belirtmektedir:

- Müfredatta dezavantajlı öğrencilerin dışlanması,
- Cinsiyetçi yaklaşımlar nedeniyle kız öğrencilerin okullaşmada yaşadıkları eşitsizlik,
- Farklı etnik ve dini çeşitliliğe sahip öğrencilerin marjinalleşmesi,
- Öğrencilerin okula yabancılaşması ve buna yol açan koşullar,
- Müfredat ile pedagojik uygulamalar arasındaki uyumsuzluk,

- Küresel çevre sorunları, iklim değişikliği ve sürdürülebilirlik eksenli adaletsizlikler.

Belirtilen alanlardaki eylem araştırması projelerine, özellikle dezavantajlı öğrencilerin dahil edilmesi, okul ortamında küçük ölçekli ama dönüştürücü değişimlerin gerçekleşmesini mümkün kılmaktadır. Sınıf, okul ve topluluklar arasında kurulacak bağlantılarla da bütünün çıkarlarına yönelik olumlu katkılar sunması açısından önem taşımaktadır.

Elliot (1991), eylem araştırmasının amacının bilgi üretmekten çok uygulamaları geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda eylem araştırmasının, okullarda karşılaşılan sorunların daha iyi anlaşılması, çözümü, analizi ve bu süreçle ilgili uygulamaların niteliğini artırmak için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ferrance'a (2000) göre, okul temelli eylem araştırmaları öğretmenlerin soru sorma, veri toplama, problem üzerinde düşünme ve bir eylem döngüsü başlatma süreçlerinden oluşmaktadır.

Schmuck'a (2009) göre okul ölçeğindeki eylem araştırmaları üç temel amaca yönelir:

1. Okulu bir problem çözen örgüt hâline getirmek,
2. Araştırma yoluyla öğrenciler arasında eşitliği artırmak,
3. Çalışmanın içeriğini ve kapsamını genişleterek okulun bütünsel gelişimini sağlamak.

Eylem araştırması projeleri genellikle, çözülmesi gereken pratik bir problemle başlar. Daha sonra nicel veya nitel veri toplama yöntemleri aracılığıyla kaynaklardan bilgi toplanır. Genellikle katılımcılarla iş birliği içinde toplanan veriler analiz edilir. Son olarak bir eylem planı geliştirilerek uygulanır (Creswell, 2012). Daha sonra bu döngü tekrar eder.

Köklü (1993), eğitim alanında kullanılan eylem araştırmasının amaçlarını beş kategoride incelemektedir:

- Belirlenen ve kişiye özel bir sorunu çözmek,
- Bir hizmet içi öğretim aracı olarak, öğretmenin her yönlü gelişimini artırmak,

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

- Yenilikçi öğretim anlayışı kazandırma,
- Geleneksel yöntemlerin dışına çıkılarak, öğretim alanında kesin çözümlerle araştırma başarısını artırmak,
- Akademik araştırmaların aksine daha duruma özel problem çözme olanağı sağlamaktır.

Genellikle eğitim ile ilgili araştırmaların, öğrencilerin günlük yaşamlarından kopuk olduğu belirtilir. Bu tamamen doğru olmasa da bir öğretmenin akademik bir araştırmayı alarak sınıflarında öğrenciye dokunan, anlamlı bir yapıya dönüştürmesi ebeveynler ve okul yöneticileri için istenilen bir durumdur (Ferrance, 2000). Okullarda öğretmenler tarafından uygulanan eylem araştırmaları, pratik ve uygulamaya dönük olmasından dolayı bazı çevrelerce gayri resmi bir araştırma süreci olarak görülmektedir.

Glickman, Gordon ve Roos-Gordon'a (2013) göre okul, ancak öğretmen ve öğrenciler ortak hedefleri kabul ettiğinde, eylem araştırması yoluyla birbirlerinin öğrenmelerini geliştirdiğinde ve öğretmen, öğrenciler uyum içinde çalıştıklarında hedefine ulaşabilmektedir. Burada öğrenmeyi geliştirmekten kasıt, eylem araştırması yoluyla sınıf ya da okulda var olan problemler ile ilgili sistematik çalışmalardır. Eylem araştırması, neden belirli şeyleri yaptığımızı öğrenmekle ilgili değil, bu işleri nasıl daha iyi yapabileceğimizi öğrenmekle ilgilidir (Ferrance, 2000). Bu geliştirme süreci, belli aşamalara dayanır. Glickman ve arkadaşları (2013) bu aşamaları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Problemin tanımlanması,
2. Veri toplama,
3. Planlama,
4. Uygulama,
5. Değerlendirme.

Eylem araştırmasının ilk adımında, iyileştirilmesi gereken bir öğretme veya öğrenme alanından bir odak alan seçilir. Yani problem tanımlanır. İkinci aşamada odak alana ilişkin veriler toplanır. Burada amaç sorunun nasıl çözüleceğini anlamak ve iyileştirmeye yardımcı olacak temel verileri edinmektir. Üçüncü aşamada bir eylem planı tasarlanır. Plan iyileştirme çabalarının başarısını değerlendirmeye yönelik

**Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 7/Sayı: 13/Kasım 2024/Sayfa: 30-69**

*Journal of Adult Education/Volume: 7/Issue: 13/November 2024/Pages: 30-69*

faaliyetleri içerir. Dördüncü aşama planın uygulanmasıdır. Beşinci aşama ise değerlendirmedir. Eylem planının etkilerine ilişkin veriler toplanır ve analiz edilir. Bulgulara göre planın devam ettirilmesine, genişletilmesine, revize edilmesine ya da sonlandırılmasına karar verilir (Glickman, Gordon & Roos-Gordon, 2013). Bu yolla öğretmenler, daha fazla karar verme sorumluluğu üstlenerek öğretimi iyileştirme fırsatı bulabilmektedirler.

### **Eylem Araştırması Çalışmasının Değerlendirilmesi**

Okul ve öğrenme ortamında yapılan eylem araştırması, alışlageldik bilimsel araştırma yöntemlerinin aksine çalışma grubu üzerinde yapılan bir araştırma değil, öğretmenler ve öğrencilerin kendileri tarafından kendi öğrenme ve öğretme ortamlarının iyileştirilmesi için yapılan bir araştırmadır (Mills, 2014). Bu açıdan eylem araştırmasının değerlendirilmesinde belirli ölçütler kullanılmaktadır. Tablo 2'de bu değerlendirme kriterlerinin kontrol listesi sunulmuştur.

Tablo 2.

#### *Eylem Araştırmasının Değerlendirme Kriterleri*

Odak Alanı	Odak alanı öğretme ve öğrenmeyi içeriyor mu?
Araştırma soruları	Araştırmacı, araştırmacının uzmanlığı, zamanı ve kaynakları göz önüne alındığında cevaplanabilecek soruları ifade ediyor mu?
Kontrol odağı	Odak alanı araştırmacının kontrol odağı içinde miydi?
Veri toplama	Araştırmacı, çalışmanın araştırma sorularını yanıtlamak için uygun veri toplama tekniklerini (nitel ve / veya nicel) kullandı mı?

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

Etik	Araştırma herhangi bir etik zorlukla karşılaştı mı? Öyleyse, nasıl çözüldü?
Yansıtıcı duruş	Eylem araştırması çabası, araştırmacının öğretme ve öğrenmenin nasıl görüldüğüne dair yansıtıcı duruşuna hangi yönlerden katkıda bulundu?
Eylem	Çalışmanın sonuçları eyleme götürdü mü?
Eylem-veri bağlantısı	Önerilen eylem, çalışmanın veri analizi ve yorumlamasıyla nasıl bağlantılı?

---

Kaynak. Mills, 2014, s. 159

61

Tablo 2’de Mills (2014) tarafından tanımlan ölçütler öğretmenlerin eylem araştırması çabalarını değerlendirebilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Değerlendirmedeki her bir soruya verilen yanıtla araştırmanın amacına ulaşmış ulaşmadığı kestirilebilir.

Benzer biçimde Creswell (2012) de eylem araştırmasının değerlendirilmesinde aşağıdaki unsurlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

- Çalışmanın pratik bir konuyu ele alıp almadığı,
- Birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılıp kullanılmadığı,
- Sürecin iş birliğine dayalı olarak yürütülüp yürütülmediği,
- Katılımcılara saygı gösterilip gösterilmediği,
- Bir eylem planı olup olmadığı,
- Süreç sonunda değerlendirme aşamalarının yer alıp almadığı,
- Son olarak hem araştırmacının hem de katılımcıların, uygulama sonrası iyileştirilmiş değişiklikler gösterip göstermediği.

Mills ve Creswell tarafından önerilen bu ölçütler, her ne kadar farklı odaklara sahip olsa da ortak olarak araştırmanın döngüsel doğasına vurgu yapmaktadır. Bu kriterlerin tümü her çalışmada tam olarak sağlanamayabilir; ancak büyük

çoğunluğunun karşılanması, eylem araştırmasının amacına ulaşmasını ve sonraki döngülerde sürekli gelişimini mümkün kılar.

### **Eylem Araştırmasının Denetim ve Eğitimci ve Öğretmen Geliştirme Açısından Önemi**

Öğrenme ve öğretme süreçleri, öğrenme durumlarındaki değişim ve bu değişimin izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu değişim, öğretmenlerin gelişimlerine odaklanan, etkili ve etkileşimli/iş birlikli bir iletişim gerektiren denetim modellerinin benimsenmesiyle sağlanabilir. Bu yönüyle eylem araştırması tekniği denetimi kolaylaştıran, farklılıkları göz önünde bulunduran ve öğrenme ortamını geliştiren bir uygulamadır.

Eylem araştırması, öğretmenlerin uygulamalarını sistematik biçimde gözden geçirmelerine ve iyileştirmelerine olanak tanıdığı için, denetim süreçlerini kolaylaştıran ve öğretim ortamlarının gelişimine katkı sunan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Glickman ve diğerleri (2013), bir denetmenin teknik denetim görevleri arasında, öğrenmeyi geliştirmek amacıyla sınıfta ve okulda neler olup bittiğine dair sistematik bir çalışma olarak, eylem araştırmasını saymaktadır. Benzer biçimde Glatthorn (1997), eylem araştırmasının öğretmenlere eğitimsel konular üzerine sistematik sorgulama becerisi kazandırdığını, bunun da iş birliği, mesleki öğrenme ve pedagojik destek açısından önemli bir katkı sunduğunu belirtmektedir. Glatthorn'a göre, eylem araştırması farklılaştırılmış denetim modellerinin bir bileşeni olarak görülmeli ve öğretmenlerin kendi gelişimlerini yönlendirmelerine imkân tanımalıdır.

Eylem araştırmasını eğitim denetiminin bir uzantısı olarak ele alan Zepeda (2013) ise, denetim süreçleriyle bütünleştirilen eylem araştırmasının, okullarda sürekli, reflektif ve öğrenen bir örgüt kültürünün oluşmasına katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, denetimi yalnızca kontrol odaklı bir süreç olmaktan çıkarıp, öğretmen gelişimini destekleyen rehberlik temelli bir öğrenme döngüsüne dönüştürmektedir. Burada önemli olan denetmenlerin öğretmenlerle iş birliği içinde öğretimi planlaması ve onların gelişmesine yardımcı olacak koşulların yaratılmasını sağlamaktır. Bu koşulların başında çevresel bir faktör olarak zaman sorunu gelmektedir. Denetmenlerin, eylem araştırması kapsamında öğretmenlerin mesleki

## **Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım**

öğrenmelerinin planlandığı çalıştay veya konferanslarla onları motive etmeleri, araştırmalarını desteklemeleri gerekmektedir. Okullardaki güven iklimini oluşturacak kolaylaştırıcı etkinliklerin gerçekleşmesi öğretmenlerin sorgulama becerilerini artırarak öğrenme sürecindeki iyileştirmelere katkı sağlayacaktır. Böylece öğretmenler öğretim süreçleri hakkındaki elde edecekleri yansıtıcı uygulamalarla kendi öz denetimlerini sağlayarak denetmenin de yükünü hafifletebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Eylem araştırması, yalnızca pratik sorunları çözmeyi amaçlayan teknik bir yöntem olarak değil; aynı zamanda yetişkin öğrenmesinin doğasına, yetişkin eğitimcisinin rolüne ve öğrenme süreçlerinin sosyal-politik bağlamına dair dönüşüm yaratan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Özellikle katılımcı ve özgürleştirici/eleştirel eylem araştırması modelleri, yetişkin eğitiminin temel ilkeleri olan deneyim, özerklik, kendini gerçekleştirme, toplumsal katılım ve eleştirel farkındalık ile derin bir uyum içerisindedir.

63

Yetişkin eğitimi bağlamında katılımcı eylem araştırması, öğrenenleri yalnızca araştırmanın konusu değil, aynı zamanda sürecin ortak üreticileri hâline getirerek demokratik ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı yaratır. Bu yaklaşım, yetişkinlerin sahip olduğu yaşam deneyimini, yerel bilgiyi ve kolektif akli araştırma sürecinin merkezine yerleştirir. Böylece yetişkin eğitiminin temel felsefesi olan “öğrenenin deneyiminden hareketle oluşturulan öğrenme” ilkesi, araştırma ile bütünleşir. Katılımcı eylem araştırması kapsamında üretilen bilgi, hem pratik hem de bağlamsal olduğu için, yetişkinlerin gündelik yaşamda karşılaştıkları gerçek sorunlara uygulanabilir çözümler üretme kapasitesini artırır.

Özgürleştirici veya eleştirel eylem araştırması ise, yetişkin eğitiminin yalnızca bilgi aktarımına değil, aynı zamanda bireylerin kendilerini, ilişkilerini ve içinde buldukları toplumsal yapıları sorgulamalarına yönelik dönüştürücü misyonunu güçlendirir. Bu yaklaşım Freireci anlamda eleştirel bilincin gelişmesine, bireylerin toplumsal baskı mekanizmalarını tanımasına ve bunun karşısında özneleşmesine zemin hazırlar. Yetişkin eğitiminin demokratikleştirici yönü, eylem araştırmasının

sorgulamaya, etkileşime ve ortak karar alma süreçlerine dayanan yapısıyla birleştiğinde, hem öğrenen hem de uygulayıcı için özgürleştirici bir öğrenme alanı oluşur. Ayrıca uygulayıcı, eylem araştırması sürecinde kendi pedagojik varsayımlarını, habitus'unu ve karar alma süreçlerini sorgulayarak daha eleştirel ve refleksif bir konuma yerleşir. Bu durum, yetişkin eğitiminde sıkça vurgulanan "eğiticinin yaşam boyu öğrenen olması" ilkesini somutlaştırır.

Yetişkin eğitimi uygulayıcılarının, eylem araştırması sürecini önceden belirlenmiş problemlerle değil, **öğrenenlerin yaşantılarından ve ihtiyaçlarından hareketle** başlatmaları önerilmektedir. Sorunun birlikte tanımlanması, katılımcıların sürece sahiplenmesini güçlendirmekte ve araştırmanın dönüştürücü potansiyelini artırmaktadır. Bu yaklaşım, yetişkin öğrenenlerin deneyimlerinin bilgi üretiminde merkezi bir konumda yer almasını sağlamaktadır.

Eylem araştırmasının temel ilkelerinden biri, yetişkin öğrenenlerin yalnızca veri kaynağı değil, **araştırma sürecinin aktif öznelere** olarak konumlandırılmasıdır. Uygulayıcıların; veri toplama, yorumlama ve eylem planı geliştirme aşamalarında öğrenenlere sorumluluk vermeleri, öğrenme sürecini demokratikleştirmekte ve güç ilişkilerini yeniden üretmeyen bir pedagojik zemin oluşturmaktadır.

Yetişkin eğitimi ortamları, katılımcıların sınıfsal, kültürel, dilsel ve mesleki farklılıklarını bünyesinde barındırmaktadır. Eylem araştırması yürüten uygulayıcıların, bu farklılıkların öğrenme sürecinde nasıl konumlandığını sorgulamaları ve **otoriteyi yeniden üreten uygulamalardan bilinçli olarak kaçınmaları** önemlidir. Bu bağlamda, karar alma süreçlerinin paylaşılması ve açık iletişim kanallarının kurulması önerilmektedir. Bu öneriler doğrultusunda yürütülen eylem araştırmaları, yetişkin eğitimi yalnızca bilgi aktarılan bir alan olmaktan çıkarak; **katılımcı, eleştirel ve dönüştürücü** bir öğrenme pratiğine dönüştürme potansiyeli taşımaktadır.

Her araştırma türünde olduğu gibi, eylem araştırması sürecinde de belirli sınırlılıklar bulunmaktadır. Özellikle zaman ve kaynak yetersizlikleri, okul kültüründeki destek eksiklikleri ve öğretmenlerin araştırma yapma yeterliklerinin zayıf olması, yöntemin eğitim alanında kullanımını zorlaştırmaktadır. Ancak bu sınırlama ve zorluklara

## **Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım**

rağmen eylem araştırması bizlere özellikle eğitim ile ilgili sorunların çözümlünde geniş perspektifler sunmaktadır. Sonuç olarak eylem araştırması, yetişkin eğitiminde hem bireysel hem de toplumsal ölçekte dönüşüm yaratma potansiyeli taşıyan güçlü bir araştırma ve uygulama yaklaşımıdır. Katılımcı eylem araştırması, yetişkin öğrenenlerin sürece aktif olarak katılımını, bilgi üretimine ortak olmasını ve demokratik bir öğrenme alanının inşasını mümkün kılarken; özgürleştirici/eleştirel eylem araştırması, bu alanın eleştirel düşünme, öz-farkındalık ve toplumsal dönüşüm isteğiyle birleşmesini sağlar. Bu iki yaklaşım bir arada düşünöldüğünde, eylem araştırması yetişkin eğitiminin temel hedefi olan bireyin güçlenmesini ve toplumsal yaşamda etkin bir özne hâline gelmesini destekleyen bütüncül bir çerçeve sunar. Bu nedenle, yetişkin eğitiminin teori ve uygulama alanlarında eylem araştırmasının daha sistematik biçimde kullanılması, hem öğrenenlerin hem de eğiticilerin dönüşümünü mümkün kılan kalıcı bir etki yaratacaktır.

## Kaynakça

- Allen, L. & Calhoun, E. F. (1998). Schoolwide action research: Findings from six years of study. *The Phi Delta Kappan*, 79(9), 706-710.
- Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative methods for the social sciences.(4st ed.)* Boston: Allyn & Bacon.
- Beverly, J. (1993). Teacher-as-researcher. *ERIC Digest*. Erişim Adresi:<http://www.ericdigests.org/1993/researcher.htm>.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırma Dergisi*, 2, 65-89.
- Blasen, K. M. (2011). *Mentoring to Change Self-Concept: A Phenomenological Study*. University of Minnesota.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review (2nd ed.)*. Sage.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brown, D. L., & Tandon, R. (1983). Ideology and political economy in inquiry: Action research and participatory research. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 277-294.
- Burrell, G. ve Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. New Hampshire: Heinemann Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59 (6), 18-24.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (576-601)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Columbia University.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Ferrance, E. (2000). *Action research: themes in education*. USA: Northeast and Island Regional Educational Laboratory, Brown University.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Glanz, J. (1999). A primer on action research for the school administrator, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72 (5), 301-304. Erişim Adresi: <http://www.tandfonline.com/loi/vtch20>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Roos-Gordon, J. M. (2013). *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership* (3rd Ed.), USA: Pearson, Allyn & Bacon.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision* (2nd ed.). Alexandria, Virginia: ASCD
- Günbayı, İ. (2016). Liderlik ve Toplumsal Değişme. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Liderlik*, 245-282. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Huang, H. (2010). What is good action research?: Why the resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93-109.
- Johnson, C. S. (2011). School administrators and the importance of utilizing action research. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (14), 7884.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem Araştırması El Kitabı* (3.Baskı). (Y. Uzuner ve M. Atay, Çev). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kemmis, S. (1980). Action Research in Retrospect and Prospect. *ERIC database*, 1- 22. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED200560.pdf>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Sage.

- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. London: Springer.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). New York: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Köklü, N. (1993). Eylem Araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(2), 357-366.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması-Öğretmen Araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34 (1-2), 35-43.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Levin, M. & Martin, A. (2007). The praxis of educating action researchers: The possibilities and obstacles in higher education. *Action Research*, 5(3), 219-229.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Masters, J. (1995). The History of Action Research. In I. Hughes (Ed). *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney. Erişim Adresi: <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Mertler, C. A. (2013). Classroom-based action research: Revisiting the process as customizable and meaningful professional development for educators. *Journal of Pedagogic Development*, 3 (3), 38-42.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (with My Education Lab). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn & Bacon.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

## Eylem Araştırması: Eğitimde Katılımcı, Döngüsel ve Dönüştürücü Bir Yaklaşım

- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. (Düzenleyen: R. Richardson). *Theory and Practice of Action Research Research*. Erişim Adresi: <http://www.web.net/robrien/papers/arfinal.html>.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research: An interpretive discourse* (1st ed.). McGraw-Hill Education, London: Open University Press.
- Özpinar, İ. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Eylem Araştırması. M. Metin (Ed.). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 441-467, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Park, P. (1999). People, knowledge, and change in participatory research. *Management Learning*, 30(2), 141-157.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell.
- Schmuck, R. A. (2009). *Practical action research for change (2nd ed)*. USA: Corwin Press.
- Shifferraw, M. & Burton, J. (2008). Action research in adult education: Academic-practitioner partnership in Washington, DC. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(2), 109-112.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21 (3), 339-355.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. *Subject guide to books in print*. New York: R. R. Bowker.
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zepeda, S. J. (2013). *The principal as instructional leader: A practical handbook* (3rd ed.), New York: Routledge.

## Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri<sup>1</sup>

Tansu KUZU<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışma, göç, etnik kimlik ve kolektif hafıza kavramlarının kesiştiği noktada, göçmen bireyin öğrenme ve kimlik inşası süreçlerini incelemektedir. Araştırma, savaş sonrası Bosna'dan Türkiye'ye evlilik yoluyla göç etmiş bir kadının (47) ve Türkiye doğumlu kızının (22) anlatılarını merkez alarak, göçle birlikte taşınan kolektif belleğin ve etnik kimliğin göç edilen ülkede nasıl korunduğunu, sürdürüldüğünü ve kuşaklar arasında hangi öğrenme pratikleriyle aktarıldığını anlamayı amaçlamaktadır. Küreselleşmeyle birlikte hız kazanan göç hareketleri, bireylerin sadece yer değiştirmesi değil, aynı zamanda kimlik, hafıza ve öğrenme biçimlerinin de dönüşümüne yol açmaktadır. Göçmenlerin yeni toplumsal bağlamlarda edindikleri deneyimler, yalnızca ekonomik veya kültürel uyum süreçlerini değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme pratiklerini de şekillendirmektedir. Söz konusu dönüşümü anlamlandırabilmek için derinlemesine görüşme ve katılımcı gözlem teknikleri kullanılmıştır; veriler, yorumlayıcı paradigma doğrultusunda analiz edilmiştir. Bulgular, göçmen kadının Boşnak kimliğini dil, din, yemek kültürü, bayramlar, sembolik nesnelere ve gündelik ritüeller aracılığıyla sürdürdüğünü göstermektedir. Katılımcının savaş anılarını yazıya dökmesi, travmatik belleğin dönüştürücü bir

<sup>1</sup> Söz konusu çalışma 8. Uluslararası İnsan Çalışmaları Kongresi'nde (ICHUS 2025) sözlü olarak sunulan "Hatırlamanın Halleri: Göç Sonrası Etnik Kimlik ve Kolektif Hafızanın Korunması" başlıklı çalışmadan türetilmiştir.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Antropoloji Anabilim Dalı, tansukuzuakademik@gmail.com

## Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri

öğrenme sürecine evrildiğini; geçmişin, yazma eylemiyle hem kişisel hem kolektif bir öğrenme deneyimine dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, göçün yalnızca bir uyum süreci değil, aynı zamanda kimlik öğreniminin ve yeniden inşasının alanı olduğunu göstermektedir. Göçmen birey, yaşam boyu öğrenme perspektifinde kültürel mirasını yeni toplumsal bağlamlarda yeniden üretmekte; dil öğrenimi, aile içi bilgi aktarımı, yemek tarifleri, dini pratikler ve yazılı anlatılar aracılığıyla kimliğini hem korumakta hem dönüştürmektedir. Bu yönüyle çalışma, göç olgusunu dönüştürücü öğrenme ve kimlik inşası süreçleriyle ilişkilendiren antropolojik bir katkı sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Dönüştürücü Öğrenme, Etnik Kimlik, Göç, Kolektif Hafıza, Yaşam Boyu Öğrenme

### Abstract

---

This study explores the intersection of migration, ethnic identity, collective memory, and adult education, focusing on how learning and identity reconstruction occur within migration experiences. Drawing on the narratives of a woman who migrated from Bosnia to Turkey after the Bosnian War (1992–1995) and her daughter born in Turkey, it aims to understand how collective memory and ethnic identity are preserved, maintained, and transmitted across generations through everyday learning practices. With globalization accelerating human mobility, migration has transformed not only spatial belonging but also the ways individuals learn and construct meaning. Based on Morrice’s (2014) and Lave & Wenger’s (1991) theories of situated learning, the study conceptualizes migration as an informal and lifelong learning process where migrants form new “communities of practice.” These everyday learning experiences shape both adaptation and identity formation, positioning migration as an educational space in itself. Employing a qualitative methodology, the research uses in-depth interviews and participant observation. Data were analyzed through an interpretive paradigm. Findings reveal that the Bosnian migrant woman sustains her ethnic identity through language, religion, cuisine, rituals, and symbolic objects. Her act of writing war memories exemplifies how traumatic experiences are transformed into a form of reflective learning and intergenerational transmission. The second-generation participant, however,

demonstrates a more selective and silent engagement with the inherited memory, showing how collective memory evolves across generations rather than disappearing. From the perspective of adult education, the study argues that migration should be understood not merely as an adaptation process but as a dynamic field of learning and identity reconstruction. Through language transmission, cultural rituals, food practices, and written narratives, migrants engage in lifelong and informal learning that simultaneously preserves and reshapes their sense of self. Thus, this research contributes to migration anthropology by highlighting the educational dimension of identity continuity and transformation in post-migration contexts.

**Keywords:** Transformative Learning, Ethnic Identity, Migration, Collective Memory, Lifelong Learning

*“Tarih ekinler gibi biçiliyor ve harmanlanıyor, kurgulanıyor, konuşTURULUYOR, hatırlanıyor, yeniden okunuyor ve yeniden yazılıyor...” (Chambers, 2005: 13)*

Küreselleşmeyle birlikte hareketi artan dünyada, göç olgusu günlük yaşamın göz ardı edilemez bir gerçeği haline gelmiştir. Göç, yer ve hayat değiştirme döngüsü içinde süreklilik gösteren bir dinamiktir (Bulut, 2020). Fakat göç, yalnızca fiziksel yer değiştirmeden ibaret değildir; taşınan bedenlere kolektif bellek ve etnik kimliğin de eşlik ettiği bir süreçtir. Bireyler göç yoluyla yalnızca sınırları aşmakla kalmaz, tarihsel ve kültürel sınırların da ötesine geçerler. Vardıkları coğrafyada etkileşime girdikleri toplumun içinde anavatanlarından getirdikleri kolektif hafızalarını sürdürmeye ve etnik kimliklerini yaşatmaya çalışırlar. Göç için “eve dönüşün imkansızlığı” ifadelerini kullanan Chambers (2005), göçmenin ardında bıraktığı geçmişin izlerini ve kimliğini, yerleştiği yeni coğrafyada yeniden kurmakla yükümlü olduğunu vurgular. Göç (ve yerleşme), göçmenin geriye kalan hayatını kuşatabilecek ve sonraki kuşakları da etkileyecek uzun soluklu bir süreçtir (Castles & Miller, 2008: 28). Göçmen, taşıdığı geçmişin ve kültürün izlerini hem günlük pratiklere hem de anlatılara döker. Bu bağlamda kolektif bellek, yalnızca geçmişe bağlılık değil, aynı zamanda şimdi ve gelecek için bir anlatı kurmaya yarar. Statik bir yapı değildir; tersine, yer değiştirmenin ardından da yeniden yapılandırılan, anlatılar ve pratiklerle diri tutulan bir süreçtir. Şarkılar, masallar, yemek tarifleri, bayram gelenekleri ya da acı dolu savaş hatıraları yeni toplum içinde aidiyetin ve kimliğin taşıyıcısı haline gelir.

Uluslararası Göç Hukuku “Göç Terimleri Sözlüğü”, göç kavramını şu şekilde açıklamaktadır: “Uluslararası bir sınırı geçmek veya bir devlet içinde yer değiştirmek. Göç; süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun, insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mülteciler, yerinden edilmiş kişiler ... ve ekonomik göçmenler de dahildir.” Göçün temel aktörleri olan göçmenler için uluslararası düzeyde kabul gören bir tanım bulunmamakla birlikte, göçmen terimi; dışarıdan herhangi bir zorlama olmaksızın, kişinin hür iradesiyle maddi ve sosyal durumlarını geliştirmek veya ailelerinin gelecek beklentilerini arttırmak amaçlı başka bir ülkeye veya bölgeye göç eden kişileri de kapsamaktadır (2009). William Petersen (1958), göç tiplerini ilkel göçler, zoraki göçler, yönlendirilen göçler, kitlesel ve serbest göçler olmak üzere beş

kategoride ele almıştır. Bu göç tiplerinden zoraki ve kitlesel göç tipini oluşturanlar mülteciler/sığınmacılar iken, göçmenin kesin ve kararlı bir şekilde kendi göç kararını verdiği ve buna göre hareket ettiği serbest göçü oluşturanlar ise göçmenler/muhacirlerdir (Ermağan, 2023). Toplumda, söz konusu göçmen kavramlarının birbiri yerine kullanılabildiği gözlemlenebilmektedir. Ancak UNHCR'a (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği)'a göre, göçmen sözcüğü genellikle daha iyi ekonomik fırsatlar arayışıyla gönüllü olarak sınırı geçen kişi/kişilere işaret ederken, mülteciler evlerine güvenli bir şekilde dönemeyen ve bu sebeple de uluslararası hukuk çerçevesinde özel koruma hakkına sahip kişilerdir. Göç, ülke sınırı esasına göre dış göçler ve iç göçler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Özdemir, 2008). Dış göçler belirli bir süre ya da devamlı olarak kalmak üzere çalışmak veya yerleşmek amacıyla bir ülke sınırlarını aşarak başka ülkelere yapılan nüfus hareketidir. İç göçler ise, bir ülke içerisinde bölge, kent ve köy gibi yerleşim alanlarından, bir yerden diğerine yerleşmek amacıyla yapılan nüfus hareketleri olarak tanımlanmaktadır (Üner, S., 1972).

Peki söz konusu olan ve çalışmanın odağını oluşturan “etnik kimlik” ve “kolektif bellek” nedir? *Kimlik*, bireyin “ben kimim?” sorusuna verdiği yanıtla şekillenir. Yayak'a (2018) göre, kimlik oluşturma sürecinde birçok nesnel ve öznel unsur etkin olur. Kişiler; kimliklerin somut öğeleri olarak kabul edilebilecek din, dil, etnik köken, tarih, toprak/ülke, simgeler, mitler veya gelenekleri paylaşarak, maddi ve manevi gerçekliklere sahip olurlar (s.779). *Etnik kimlik*; “belirli bir topluluğun üyelerinin kendilerini, diğer topluluk üyelerinden farklı hissettiren bir aidiyet duygusunu karşılar” (Erdem, 2019). Smith'e (2002) göre aynı etnik kimliği taşıyan etnik topluluklar ortak isim, kültür, soy miti ve coğrafyayla özdeşleşir ve bir dayanışma duygusu çevresinde birleşirler. Etnik kimliğin birey için önemi de kişiden kişiye ya da içinde yaşadığı topluma göre değişir; bazıları için etnik kimlikleri yaşamlarının merkezinde yer alırken ve göç travmasını yaşayan kişiler için bir barınak işlevi görebilirken bazıları içinse milli bir gururda, savaş tehdidinde ya da milli törenlerde ortaya çıkan bir nesep bağıdır ve kimliklerinin ikincil bir bileşenidir (Boz, 2010, akt. Erdem, T., 2019).

## **Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri**

*Kolektif hafıza* ise, etnik kimliği besleyen ortak anlatıların, acıların ve hatıraların biriktirildiği yer olması açısından önemlidir. Rusu'ya (2013) göre kolektif hafıza, kendi geçmişini anlamlandırmak amacıyla geliştirilen ve geçmiş dönemlerin sosyal temsillerini barındıran bir retro-projeksiyonel (bugünden düne/geriye doğru tutulan bir yansıtma) sistemdir (s. 261). Kolektif bellek çalışmalarının öncü isimlerinden Maurice Halbwachs'a (1980) göre kolektif bir hafızaya sahip olmak demek, bir grubu veya insan topluluğunu oluşturan bireylerin kendi geçmişleriyle ilgili ortak bir imaja sahip olmaları ve bu imaj sayesinde kendi birlik ve özgünlüklerinin bilincine varmalarındır. İnsanların yaşamadıkları dönemleri de yaşayanların bıraktıkları izler aracılığı ile belleklerine birer anı olarak kaydedebileceklerini ileri sürer. Bir çocuk, büyükanne/babasıyla vakit geçirirken onların giyimi, evdeki eşyaları, tabloları, dinledikleri müzik tarzı, yedikleri yemekler, davranış biçimleri vb. aracılığıyla onların yaşadığı eski dönemlerin izlerine tanık olmaktadır. Çocuk, nesiller arası kurulan bu canlı bağ ile kendisinin bizzat bulunmadığı bir dönemin kolektif belleğine eklemlenir ve geçmişi yeniden inşa eder (Halbwachs, 1980). Savaş, sürgün, zorunlu göç gibi travmatik deneyimler kolektif belleğin merkezinde yer alabilir ve grup kimliğini pekiştirebilir. Bu tür travmatik deneyimlerden doğan sessizlik, yas, öfke ya da nostalji gibi duygulanımlar toplumsal birliktelikleri yeniden kurar. Bu araştırmada da kolektif belleğin belirleyici unsurlarından biri olarak yer verilen savaş, Gençoğlu'na (2015) göre hem savaşa katılanlar hem de katılanlarla aynı kolektif kimliğe sahip olduğunu hisseden bireylerce, bu hissiyatın oluşması ve sürdürülmesinde kaldıraç işlevi gören, çoğunlukla ortak acılar üzerinden geliştirilen anlatı yükünü barındıran özel bir olaydır (s.341).

75

### **Kavramsal Çerçeve**

Göç kavramını insan deneyimi merkezinde ele alan Karaaslan (2015)'a göre göç, insanın hayatı boyunca şekillenen duygu ve davranışlarının, en önemlisi hafızanın yer değiştirmesidir, haliyle insanı ve onun deneyimini merkeze alarak tanımlanıp anlaşılmalıdır. Dolayısıyla göç durumunda, anlamlandırmanın ve hatırlamanın belirleyici unsurlarından olan etnik kimlik ve kolektif bellek iç içe geçen farklı öğrenme deneyimleriyle yeniden yapılır.

Bu çerçevede göç (ve yerleşme) bir süreç olarak beraberinde farklı ancak kimi zaman birbiriyle çelişen öğrenme deneyimleriyle şekillenmektedir. Morrice (2014) öğrenmeyi salt belirli bilgi ve beceri ediminin ötesinde kimlikle ilişkilendirmektedir. Bu nedenle göçmenlerin göç ve öğrenme arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için göçmenlerin gündelik pratikleri ve etkileşimlerine odaklanılmasını vurgulamaktadır. Öğrenme ve kimlik geliştirme arasındaki ilişkiyi durumsal öğrenme yaklaşımı üzerinden ele alan sosyal antropolog ve eğitim bilimci Lave ve Wenger (1991) gündelik hayat pratikleri içerisindeki öğrenmelerin ve topluluklara katılımın bireylerin kimlik gelişimini şekillendirmesi üzerinde durmakta ve bunun uygulama topluluğu kavramlaştırması üzerinden değerlendirmektedirler. Göçmen toplulukları, uygulama topluluğu yaklaşımı üzerinden inceleyen araştırmalarda (Alenius, 2018) da gündelik hayat pratikleri içerisindeki öğrenmelerin göçmenlerin kimlik gelişimini şekillendirmesi üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla göçmenlerin sosyal ve kültürel sermayeye ulaşmalarında enformel öğrenmelerle gerçekleşen dönüştürücü deneyimleri belirleyici olmaktadır (Wilkinson ve Lloyd-Zantiotis, 2017). Aynı zamanda göçün yol açtığı geçmişle bugün arasındaki kırılmanın üstesinden gelmeye ve geldikleri toplumla bütünleşmeye yönelik öğrenme deneyimleri önceki kimliklerinin içerilmesini içeren formel eğitimlerle şekillenmektedir. Bunun yarattığı gerilim, çoğu durumda dönüştürücü öğrenmenin yönünü belirlemektedir. Bu durumda göç olgusu yaşam boyu öğrenme bağlamına yerleşen bir zengin deneyim özelliği de kazanmaktadır. Dolayısıyla bu perspektiften ele alınması önerilmektedir (Yengel, 2021).

Göç olgusu, göçmenler için belirgin dönüştürücü öğrenme deneyimlerini içermektedir. Formenti ve Hoggan-Kloubert (2023) göçün koşullarını, süreçlerini ve etkilerini incelemek için dönüştürücü öğrenmenin bir merceğe olabileceğini belirtmektedir. Öyle ki göç toplumunda öğrenme doğası gereği dönüştürücüdür; ancak uygun toplumsal bağlamlara ihtiyaç duyar (Jögi & Ümarik, 2022). Bu dönüşüm, yalnızca sosyal etkileşim yoluyla değil, aynı zamanda bireyin önceki yaşantılarını sarsan dönüştürücü öğrenme süreçleri yoluyla da mümkündür (Schugurensky, 2002). Illeris'e (2014) göre, dönüştürücü öğrenme, bireylerin mevcut algılarını, değerlerini ve kimliklerini sorguladıkları ve yeni anlamlar yaratarak bunları yeniden yapılandırdıkları derin bir öğrenme biçimidir.

## Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri

Göç Antropolojisi bağlamında yapılan bu çalışma göç, kolektif hafıza, öğrenme ve etnik kimlik kavramlarının kesiştiği bu zengin ve çok boyutlu alanda yoğunlaşmaktadır.

### Yöntem

Çalışmanın amacı, kolektif hafızanın ve etnik kimliğin göç edilen ülkede göçmen birey tarafından nasıl korunduğu, hangi öğrenme pratikleriyle sürdürüldüğü ve nesiller arası hangi dönüştürücü pratiklerle aktarıldığını ortaya koymaktır. Araştırmacı olarak bu konuyu seçmemin nedeni akademik ilgimin ötesine, çocukluğumda içimde yer eden kişisel bir deneyime dayanmaktadır. Ben henüz küçük bir çocukken Bosna'dan ailemize katılan E. ile ilk tanıştığımızda, hayatımda ilk defa benimle aynı dili konuşmayan, farklı kültüre ait bir insanla birebir temas kurmuştum. İlk zamanlar aramızda ortak bir dil yoktu ama yine de bir şekilde çok iyi anlaşıyorduk. Büyüdükçe ve aramızdaki ortak dil geliştikçe onu anlamaya ve hikayesini dinlemeye başladım; bu hikâyenin içinde sadece kendisinin değil, kolektif bir geçmişin, kültürün, çok mutlu anıların ve bunların yanı sıra acı dolu bir savaşın da izleri vardı. Kendi kültürüne ait yemeklerin tadı, kahve içme ritüeli, kendini taşıyış şekli bir yerin, bir halkın, bir hafızanın ekosunu taşımaktaydı. Ben de bu izleri okuyabilmek, anlayabilmek ve bir insanın kolektif belleğini ve kimliğini yer değiştirse bile nasıl daima yanında taşıdığını ve diri tuttuğunu daha iyi anlamak amacıyla bu çalışmayı yapmaya karar verdim.

Bu motivasyonla sürdürülen bu çalışmada, gençliğinde Bosna Savaşı'nı ve savaş sonrası dönemi deneyimlemiş, 2001 yılında evlilik sebebi ile Türkiye'ye göç etmiş Boşnak bir kadın (39) ve onun Türkiye doğumlu kız çocuğu (22) ile derinlemesine görüşmeler yapılmış ve ayrıca katılımcı gözlemde bulunulmuştur. Görüşmelerde katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiş ve izinleri dahilinde konuşmaların ses kayıtları alınmıştır.

Görüşmelerde her iki katılımcı da hem bireysel anılarıyla ilgili hem de kuşaklar arası aktarılan etnik ve kültürel kimliklerini tanımlayan açıklamalarda bulunmuşlardır. Kayıt altına alınan bu anlatılar, aşağıdaki başlıklar altında yorumlanarak analiz edilmiştir. Söz konusu dönüşümü anlamlandırabilmek için derinlemesine görüşme ve

katılımcı gözlem teknikleri verileri birlikte yorumlayıcı paradigma doğrultusunda analiz edilmiştir. Yorumlayıcı paradigma, "bağlama duyarlı olan, ötekilerin dünyayı görme biçimlerinin içine giren ve insan davranışlarına dair yasaya benzer kuramları test etmekten çok empatik bir anlayışı sağlamakla ilgilenen toplumsal araştırma tekniklerinin temelidir" (Neuman, 2006, s. 140).

## **Bulgular**

### **Kimlik, Dil ve Din Üçgeninde**

Katılımcı E., kendini net bir şekilde "Bosnalı/Boşnak" olarak tanımlamaktadır. Kimliğine yönelik soruya verdiği cevap doğrudan coğrafi (Bosna-Hersek) ve etnik (Boşnak) aidiyetiyle örtüşmektedir. Türkiye'de geçirdiği 25 sene, E.'nin etnik kimliğinde herhangi bir dönüşüme neden olmamıştır.

*"Ben Türk değilim. Ben bir Bosnalı kıızıydım evlendiğimde. Hâlâ Bosnalıyım. Yani ben Türkiye'de ne kadar yaşarsam yaşayayım hep Bosnalı kalacağım. Ben hiçbir zaman Türk olamam ki..." E.*

Bu ifade, kimliğin E. için doğumla kazanılan ve yaşanılan yere rağmen değişmeyen bir aidiyet biçimi olarak içselleştirdiğini göstermektedir. E.'nin etnik kimliği göç sonrası oluşan bir aidiyet değil, öncesinden gelen ve göç sonrası da korunması için çaba gösterilen bir yapıdır. Barth'a (2020) göre, etnik kimlikler belli sınırların çizilmesi ve korunması yoluyla kurulmaktadır. E.'nin Türk toplumunda "Türk olmamak" üzerinden kurduğu ayırım tam da Barth'ın tanımladığı sınır üretimine bir örnektir. E.'nin kızı R. ise, nereli olduğuna yönelik soruya "babam nereleyse oralı oluyormuşum, Bosna'da da öyle" cevabını vermesine rağmen, etnik kimliğinden bahsederken Boşnak kimliğinin daha ağır bastığının altını çizmiştir.

Kültür, tarih ve hafızanın en temel taşıyıcılarından olan dil, E. için etnik kimliğini ve kolektif belleğini korumasında kritik önem taşımaktadır. E. ana dilini Boşnakça olarak tanımlarken, çocuklarının ana dillerinin de Boşnakça olduğunu net bir şekilde ifade etmiştir:

*"Benim evimde Boşnakça konuşulur, çünkü o 'ana' dil ... çocukların da dili bu, bu benim için çok önemli, onların Boşnakça öğrenmesi... Bosna'ya gittiğimde*

## Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri

*arkadaşlarımla, ailemle, annemle, abimle konuşmaları ya da biri buraya geldiğinde ... onlarla konuşabilmeleri çok önemli." E.*

Bu ifade, dilin bir iletişim aracı olmasının daha da ötesinde, bir aidiyet göstergesi ve kültürel bir bağ kurma aracı olduğunu açıkça göstermektedir. E.'nin çocuklarının Boşnakça konuşabilmesini bu kadar önemli bulmasının temelinde, çocuklarının akrabalarıyla canlı bir kültürel ağ olan dil aracılığıyla bağlantı kurabilmelerini istemesi yatmaktadır. Yıldız'a (2014) göre dil, kültürün varlığını devam ettirmesi ve geçmişten bugüne aktarılmasının en önemli malzemelerinden birisidir (s. 53). Çocuklar, Boşnakça aracılığıyla bütün bir kültür dünyasına erişim sağlayabilmektedir; mizah anlayışından ritüellerin yürütülmesine, sevgi ifade biçimlerinden dünyayı anlamlandırma şekillerine kadar geniş bir kültürel repertuar, dil sayesinde çocuklara ulaşılabilir hale gelmektedir. R.'de annesinin bu aktarımını benimsemiş, Türkiye'de doğmasına ve yaşamasına rağmen kendi ana dilinin Boşnakça olduğunu açık bir şekilde ifade etmiştir. Türkiye'de doğan ve yaşayan bir çocuğun bir miras olarak Boşnak dilini ana dili olarak benimsemesi, etnik kimliğin zamandan ve mekândan bağımsız olarak korunabileceğini ve günlük hayatın akışında yeniden üretilebileceğini göstermektedir. Boşnakça, yalnızca E.'nin değil, aynı zamanda kızının da etnik kimliğini muhafaza etmesini sağlayan bir araç olarak kullanılmaktadır. E.'ye kızı R.'nin gelecekteki çocuklarının Boşnakça bilmesinin önemli olup olmadığı sorulduğunda, bilmelerini gönülden isteyeceğini, ancak onları bu konuda zorlayamayacağını belirtti:

*"Torunların konuşmasını evet istiyorum, kalbimden istiyorum. Anneanne demesinler bana 'nana' desinler, mutluluktan uçarım herhâlde. Ama o benim kızlarımın ve oğlumun elinde olan bir şey." E.*

R. de, görüşmelerde Boşnakçayı kendi çocuklarına öğretmek isteyeceğini ifade etti:

*"Dili öğretmek isterim çünkü onun da ana dili Boşnakça olacak." R.*

İki katılımcının da ana dil olgusunu annelik kavramı üzerinden yürütmesi ilgi çekicidir. Katılımcılar ana dilini, içinde doğulan ülkenin dili olarak değil, annelerinin konuştuğu dil olarak kabul etmektedir. Dolayısıyla katılımcılar nezdinde ana dil,

nesiller arası anneden çocuğa aktarılmaya devam edecek ana yanlı bir etnik kimlik unsuru olarak ortaya çıkmaktadır.

Etnik kimliğin temelini oluşturan bir diğer unsur da dindir. İki katılımcı da kendilerini Müslüman olarak tanımlamaktadır. E., namaz kılmak, oruç tutmak ve Kur'an okumak gibi dini pratiklerde bulunduğunu, R. de elinden geldiğince namaz kıldığını ve oruç tuttuğunu ifade etmiştir. E., dinin hayatında çok büyük bir yeri olduğunun altını çizmiş, bu değeri çocuklarına da yansıtmaya çalıştığını ifade etmiştir. İki katılımcının da sahip oldukları dini değerlerin temelini aynı kişiden, *anneanneden* (E.'nin annesi, R.'nin anneannesi) almaları dikkat çekicidir:

*"Annem zaten hacı, küçük yaştan beri oruç tutuyor ... camiye giderdik." E.*

*"Biz küçükken anneannem beni camiye götürüp getirirdi, bana (dinin) korkunç olmadığını, güzel olduğunu gösterdi ... bana o sevdirdi." R.*

Hem kendi kızına hem de torununa etnik kimliğin temel taşlarından olan dinin aktarımında anneanne kilit figür olarak rol almıştır. Anneanne torununa dini bir baskı unsuru olarak değil, pozitif bir olgu olarak aktarmıştır; bu durum R.'nin dini olumlu bir aidiyet yaratma aracı olarak benimsemesini sağlamıştır. R.'nin sahip olduğu bu aidiyet, aynı zamanda bir sınıra da dönüşmüştür; evleneceği kişinin Türk ve Boşnak olmasının önemli olmadığını ifade ederken, dini görüş olarak mutlaka İslam dinine mensup biri olmasını şart koşmaktadır. Türkiye'de de çoğunluğun Müslüman olduğu bir toplumda yaşamasına rağmen İslam'ı ailesinden gördüğü şekliyle önemli görmesi, İslam'ın E. için kolektif bir *Boşnak Müslüman kimliğini* de temsil ettiğini göstermektedir. Türkiye ve Bosna'da İslam'ın uygulanışına yönelik farklılıklar olup olmadığı sorulduğunda E., cenaze törenleri ve sonrasına yönelik uygulamalardaki birkaç farklılıktan bahsetmiştir, ancak bunun dışında kayda değer başka farklar olduğundan bahsetmemiştir.

### **Savaşın Gölgesinde Dönüşen Bellek**

*"Bosna savaşı (1992-1995), Sosyalist Federal Yugoslavya Cumhuriyeti'nin dağılması sürecinde (1991-1995), Bosna-Hersek'in Slovenya ve Hırvatistan'ın ardından Yugoslavya'dan ayrılması üzerine başlamıştır. Savaş, Sırp ve Hırvat milliyetçiliklerinin Bosna-Hersek'i parçalayarak Sırbistan ve Hırvatistan'ın topraklarını*

## Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri

*genişletme planından kaynaklanmıştır... “Etnik temizlik” diye isimlendirilen hunharca şiddet sürecinde Sırp milliyetçileri kendilerine ait olarak gördükleri topraklarda, özellikle Doğu Bosna’da Boşnaklar başta Sırp olmayan insanları yaygın katliamlar dahil şiddetle sürmüştür. Hatta korkunç İkinci Dünya Savaşı’nı hatırlatan toplama kampları kurmuştur. ... Ancak doğu Bosna’daki Goražde veya Srebrenica gibi şehirlerle başkent Saraybosna’yı acımasızca kuşatmalarına rağmen düşürememiştir. Bosna-Hersek ordusu bu kentler de dahil birçok bölgede ciddi bir direniş göstermiştir.” (Rüma, İ., 2022)*

Yukarıda birkaç satıra sığdırılmış Bosna-Hersek savaşı, tarih sayfalarından dünya üzerinde gerçekleşmiş en kirli savaşlardan biri olarak taşmaktadır. Katılımcılardan E., bu savaşı ve savaş sonrası etkileri bizzat yaşamış, babası savaşta hayatını kaybetmiştir. Savaş öncesi dönemi ve sonrasında yaşadıklarını kendi sözleriyle şu şekilde anlatır:

*“Savaştan önce... İnanılmaz çok güzel bir çocukluğum geçti benim. Hatıralar o kadar var ki... Evin var. Bir ailen var. Bir baban var. İsteddiği her şeyi alabiliyorsun. İsteddiği yerlere gidebiliyorsun. Okula gidiyorsun zaten. Çocuktum. Ve bir anda, bir gün içinde bunlar hepsini bitiyor ve böyle bir kâbus başlıyor. Ben babamı kaybettim babam şehit oldu Bosna savaşında. Çok güzel anılarım da var savaşta, arkadaşlık yaptık insanlarla. Şarkı söylüyorduk. Hani öleceksek de şarkı söyleyerek ölelim. Ama savaş çok zor geçti. Dört sene boyunca ben Bosna'daydım... Savaştan sonra evinde değilsin, evin yandı. Yani kül oldu. Başka bir yere taşındık annemle ve abimle. Kimse çalışmıyor. Annem çalışmaya başladı bize ekmek parası kazanmak için. Sonra abim... Benim babam rahmetli polisti, abim polis, eşim polis. Abim polis olarak çalışmaya başladı. O da bir maaş almaya başladı. Biraz rahatladık.” E.*

Halbwachs'a (1992) göre kolektif bellek, bireylerin anılarını sosyal bağlam içinde yeniden üretmesiyle oluşur; bu süreçte savaş gibi travmatik olaylar, kolektif belleği şekillendirerek grup kimliğinin inşasında merkezi rol oynar. Dünya üzerindeki en yıkıcı olayların başında gelen savaş, hiç şüphesiz savaşı deneyimleyen bireyin ve toplumun belleğine kazınacaktır. Kolektif belleğe eklenen travmatik bellek, topluluk üyeleri tarafından bedensel pratiklere dökülerek kuşaktan kuşağa aktarılır. Her kuşak, bir öncekinden devraldığı ve taşımakla yükümlü olduğu travma hafızasını grup kimliğini güçlendirmek, travmatik olaya tepki vermek ve kendini onarmak için zihninde taşır ve daima yaşatır (Zara: 2018).

*“Mesela şimdi kitap yazmaya çalışıyorum. Kitapta tarih yok. Bir tek tarih var, babamın ölüm günü var. Başka tarih yok. Çünkü tarih olarak hatırlamıyorum ama ne yaşadığımı, nasıl yaşadığımı çok net hatırlıyorum.” E.*

E.’nin savaş anılarını anlattığı bir kitap yazması, Zara’nın (2018) ifadesindeki *travmatik belleğin bedensel pratiğine dökülmesine* örnek teşkil eder niteliktedir. E., savaş deneyimlerini yazarak kolektif belleğini yeniden kurmakta ve gelecek jenerasyonlara aktarılabilir hale getirmektedir. Kitap, yalnızca bireysel belleğin dışı vurumu değil, aynı zamanda kolektif belleğin bir ürünü ve taşıyıcısı olarak değerlendirilebilir.

*“Lağım fareleriyle ders yapardık, öyle okul bitirdim ... uçak bombası düşüyordu, nasıl biliyor musun? O kadar büyük yıkım yapıyor ki bir temel oluşturabilirsin bir apartman için, o derece büyük hasar veriyor. Onları ben niye unutayım? 10 litre su veriyorlar içme suyu, gidiyorsun bekliyorsun bomba atıyorlar sonra kaçıyorsun. Yarım ekmek veriyorlar sana dört kişisiniz yarım ekmek düşüyor, su yok, kıyafet yıkamak için elektrik ayda bir veriyorlar ve o elektrik geldiğinde sen ne yapacağını şaşırıyorsun. Yemek yok. Yani bir kuru fasulye yapıyorsun. Sadece kuru fasulye suyun içinde yani. Soğan yok, yağ yok, hiçbir şey yok. Kahve çok sevdiğimiz için mesela, gerçek kahve yok ki. Yeşil mercimek var ya, onu kavuruyorsun ve buğday, onu birleştirip çok az bir yerden kahve bulup çekirdek yapıyorsun... o yüzden kitap yazıyorum. Kitap yazıyorum ki benim çocuklarıma bir hatıra kalsın. Anneleri ne yaşadı, nasıl yaşadı. Birebir öğrensinler. Ben bundan (savaş anılarından) kaçmıyorum... saklamıyorum. Evet, gurur verici bir şey değil, çok üzücü bir şey ama niye saklayayım? 4 sene boyunca biz neler yaşadık yani bütün dünya bilsin. Biliyor zaten de. Çocuklarıma anlatıyorum ben. S.’ye (küçük kızı) bile 10 yaşında kız, ona da anlatıyorum...” E.*

Yazma eylemi, burada aile içi kimlik inşası işlevi de görmektedir. E.’nin küçük kızı S., savaşı birebir yaşamamış olsa da kolektif belleğin bir parçası olarak bu belleğin taşıyıcısı haline gelecektir. Bu durum, Marianne Hirsch’in post-bellek (ikincil hafıza) kavramı üzerinden açıklanabilmektedir; “Post-bellek; ‘sonraki kuşağın’, kendilerinden önce gelenlerin yaşadığı kişisel, kolektif ya da kültürel travma veya dönüşümle kurduğu ilişkidir. Bu kuşak, söz konusu olayları doğrudan yaşamamış olsalar da o olaylara dair anlatılar, imgeler ve içinde büyüdükleri davranış biçimleri aracılığıyla onları 'hatırlar'.” (Hirsch, M., 2019). E.’nin kitabı aracılığıyla sonraki kuşaklara aktarılacak kolektif belleğe işli anlatılar, imgeler ve duygular gelecekte bu kuşakların kimliklerini oluşturacak bir zemin görevi görecektir.

## Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri

Akalın (2021), Durkheim'ın sosyolojik yaklaşımı üzerinden savaşı ve savaşın toplum üzerindeki etkilerini ele aldığı çalışmasında, savaş karşıtı bir duruş çizen Durkheim'ın, savaşın toplum üzerinde bir takım olumlu etkileri olduğunu savunduğunu ortaya koyar. Savaşın toplumda yarattığı en belirgin etki vatanseverlik duygusudur; vatanseverlik duygusu, savaş ve kriz dönemlerinde toplumu ayakta tutan, direnmesine yardımcı olan çok önemli bir inançtır (s. 259). E.'nin ifadelerinde geçen *“arkadaşlık yaptık insanlarla, şarkılar söyledik, öleceksek de şarkı söyleyerek ölelim”* sözleri, savaş ortamında ortaya çıkan direnişi ve dayanışmayı örnekler niteliktedir. Görüşmelerde E.'nin Bosna kültüründe evlenme ritüellerine dair paylaştığı bir anlatı, toplumdaki güçlü dayanışma bağlarını ortaya koyar niteliktedir:

*“Bosna’da eşyalar beraber seçilir ve alınır, kim cebinde ne kadar varsa ortaya koyar, bazı insanlar lüks alır, bazıları orta halli ama önemli olan huzur ve sevgi... (ritüellerde yerel farklılıklar) savaştan önce vardı, artık yok.” E.*

E.'nin Bosna'daki evlilik ritüellerine dair anlattıkları hem toplumdaki güçlü dayanışma bağlarını hem de savaşın kültürel yaşam üzerindeki etkilerini gösterir. Evlilik ritüellerindeki farklılığın savaştan sonra yok olması, savaşın ardından insanlar arasında kurulan yeni bir birlik duygusuna işaret etmektedir.

83

E. savaş ortamında dahi kendini geliştirmeyi bırakmamış, umutla baktığı geleceği için çabalamıştır. E.'nin içinde bulunduğu savaşın yanında kendi geleceği ve ailesi için verdiği kişisel savaş, darmadağın edilen bir halkın gösterdiği dirayet, direniş ve dayanışmanın bireysel düzeydeki tezahürüdür.

*“Ben mesela açıcılık okulu bitirdim. Tekstille ilgili bir okul da bitirdim ikinci okul olarak. Bilgisayar kursları vardı o zaman onu da bitireyim dedim. Yani elimde diploma olsun. İngilizce kursu da bitirdim. Çalıştım bir taraftan. Üniversiteye gitmek çok isterdim. Ama üniversite için maalesef o zaman hep para isterlerdi, çok büyük bir miktar istiyorlardı. Yapamadım. Çok, inanılmaz çok kitap okudum. Hatta savaşta, yazıyordum. En son çok net hatırlıyorum. 478 kitap okudum savaşta. Mumun eşliğinde. Yani ışık yok çünkü. Romanlar artık hatırlıyorum. 1000'i geçti onu biliyorum.” (E.)*

E.'nin savaş süresince gösterdiği dirayet, yalnızca bir hayatta kalma stratejisi değil, aynı zamanda savaşın içinde filizlenen ve zamanla olgunlaşan bir karakter inşası sürecidir. Savaşın olağanüstü koşullarında eğitimine devam etmesi, farklı alanlarda kendini geliştirmesi, mum ışığında yüzlerce kitap okuması ve yazması, bireysel

direncin ve anlam üretme çabasının somut göstergeleridir. Bu bireysel karakter, savaşın yıkıcılığı karşısında sadece direnmekle kalmamış; aynı zamanda kendini yeniden var etmiştir. Bu bağlamda E.'nin karakteri, bireysel direnç örneği olmanın ötesinde, kolektif belleğe kazınan toplumsal direncin bir tezahürü haline gelir. E.'nin ve savaşı deneyimleyen Boşnakların savaş ortamında inşa ettikleri karakter, kolektif belleğin aktarımıyla sonraki jenerasyonlar tarafından içselleştirilerek geleceği şekillendirecektir.

R. de, annesinden dinlediği savaş anılarını gelecekteki çocuklarıyla paylaşmak istediğini belirtirken, bunu detaylara girmeden sınırlı düzeyde yapmayı tercih edeceğini ifade etmiştir. R., annesinin savaş deneyimlerini dinleyerek büyümüş olsa da bu anlatıları doğrudan değil, duygusal olarak filtrelenmiş ve yeniden çerçevelenmiş biçimde aktarmayı tercih etmektedir. Bu durum, kolektif belleğin kuşaktan kuşağa aktarılırken aynı kalmadığını, her kuşağın hafızayla kurduğu ilişkinin farklılaştığını ortaya koymaktadır.

### **Kolektif Hafızanın Korunması**

Kolektif hafıza ve etnik kimlik yalnızca büyük anlatılarla değil, gündelik yaşam pratikleri, kültürel alışkanlıklar ve anlam yüklü nesnelere aracılığıyla da korunur ve kuşaklar boyunca aktarılır.

### ***Tariflerde Yaşayan Bellek***

Yemek kültürü hem kolektif belleğin hem de kimliğin gündelik yaşamda sürdürüldüğü önemli bir alan olarak karşımıza çıkar. Özgüneş ve Bozok'a (2022) göre yemek, kimliği belirleyen en yaygın faktörlerden biridir. E.'nin gündelik yaşamında Boşnak yemeklerini pişirmesi, yalnızca bir damak zevkinin değil, kolektif belleğin kuşaklar arası aktarımının da bir ifadesidir.

*“Boşnak yemekleri yapmaya çalışıyorum burada. R.'ye de öğretiyorum, çoğunu biliyor.” E.*

Bu ifade, bireysel belleğin yemek pişirmek gibi sıradan bir eylemle kolektif belleği aile içinde aktarma pratiğine dönüşmesini gözler önüne serer. E.'nin kendi annesinden öğrendiği tarifleri şimdi kendi kızına öğretmesi, göçle kesintiye uğrayan bellek

## Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri

sürekliliğini gündelik yaşam içinde yeniden kurmasına ve aktarmasına olanak tanır. Yemek kültürünün devam ettirilmesine dahil edilebilecek bir diğer gündelik pratik ise kahvaltı öncesi kahve içme pratiğidir. E., Türkiye'deki hayatında tıpkı Bosna'da yaptığı gibi her sabah kahvaltıdan önce büyük bir bardak Türk kahvesi içtiğini ifade etmiştir. R. de zamanı olduğunda annesinin bu ritüeline eşlik etmektedir. Kahve, günlerinin önemli bir ritüeli haline gelmiştir ve E.'nin bu ritüelini zamanla R. de benimsemiştir.

*“Zamanı gelince S. (küçük kızı, 11) da bize katılacak.” E.*

E.'nin bu ifadesi, Bosna'da edindikleri kahve içme ritüelini güncel olarak yaşadığı yabancı topraklarda nasıl kendi çocuklarına aktardığını ve yaşattığını göstermektedir.

### Eşyalara Sinen Ruh

Etnik kimlik ve kolektif hafıza yalnızca sözlü anlatılar ya da ritüeller aracılığıyla değil, aynı zamanda maddi kültür nesnelere aracılığıyla da aktarılır. E.'nin Bosna'yı hatırlatması için evinin salonunda sergilediği Sebilj çeşmesi maketi, Bosna'nın tarihi mekanlarının yağlı boya tabloları göze çarpan kolektif hafıza araçlarıdır.



Ali Paşa Camii, Sarajevo



Vijecnica Kütüphanesi, Sarajevo



Mostar Köprüsü, Sarajevo



Sebilj, Sarajevo

E., salonundaki tablo ve bibloların yanı sıra Bosna'ya dair manevi değeri daha yüksek eşyaları da olduğunu ifade etmiştir:

*“Boşnakça-Arapça Kur'an var. Babamın bana aldığı battaniye mesela, küçükken gidiyor battaniye alıyor, iki bana iki abime. Babamın hatırası. Albümler var, savaşta biz nasıl kaçacağız diye düşünürken babam bütün albümleri aldı evden, bir şey olursa ev yanarsa hatıra kalsın dedi. İyi oldu çünkü evimiz yandı, bütün eşyalar yandı ama fotoğraflarımız var.” E.*

## Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri

E., fotoğraflara yalnızca kötü hissettiğinde, ağlayarak içini boşaltmak istediğinde baktığını paylaşmıştır. Bu nesnelere, yalnızca kişisel bir hatıranın değil; aynı zamanda savaş, kayıp ve göç gibi ortak deneyimlerin bellekteki izlerinin maddi temsilleridir. E.'nin babasının savaş sırasında "ev yanarsa hatıra kalsın" diyerek aile albümlerini kurtarması, geçmişin somut belgeler yoluyla gelecek kuşaklara aktarılması ve kolektif belleğin korunma çabasıdır. E.'nin bu nesnelere kurduğu ilişki, geçmişin yalnızca anımsanmasını değil, belirli anlarda —örneğin ağlayarak içini boşaltmak istediğinde— duygusal olarak yeniden yaşanmasını mümkün kılarak bir nevi katarsis sağlamaktadır.

## Kolektif Hafızanın Sürdürülmesinde Özel Günler

E., Bosna'da Türkiye'de olduğu kadar milli bayram olmadığını ifade etmiş, ortak dini bayramlar dışında mutlaka kutladıkları bir gün olan 25 Kasım Bağımsızlık Günü kutlamalarının önemini vurgulamıştır:

*"Dini bayramlar dışında sizin kadar bayramımız yok. 25 Kasım Bağımsızlık günümüz var onu kutluyoruz. Ben abimi, annemi arıyorum o gün, çünkü bizim için önemli. Burada da kutlanıyor, elçilikte kutluyorlar Ankara'da olmadığım için artık gidemiyorum, eskiden giderdim... Milli marş okunuyor, saygı duruşu yapılıyor, sonra Boşnakça şarkıları çalıyor, Boşnak yemekleri yeniyor. Önemli insanlar geliyor, elçi konuşma yapıyor, öyle abartılı bir şey değil. Bizim için çok önemli o gün gerçekten, biz savaş yaşadık, savaştan çıktık." E.*

Göç sonrasında ulusal aidiyetin mekândan bağımsız şekilde yeniden üretilmesi, kolektif hafızanın ve etnik kimliğin sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. E.'nin Bağımsızlık Günü'nde ailesini arayıp kutlaması, milli düzeydeki bir ortak geçmişin aile içi bağlarla pekiştirilmesidir. Ankara'daki Bosna-Hersek elçiliğinde düzenlenen anma etkinlikleri -milli marşın okunması, saygı duruşu, geleneksel şarkılar ve yemekler- sembolik bir kutlamadan ziyade etnik kimliğin ve aidiyetin yeniden üretildiği ve pekiştirildiği kamusal bir alan oluşturmaktadır. Bu pratikler, Assmann'ın (2001) ortaya koyduğu şekilde kültürel belleğin belli zamanlarda ve mekanlarda tekrar edilen törensel pratiklerle canlı tutulmasına bir örnektir. E.'nin

"biz savaş yaşadık, savaştan çıktık" cümlesi, Bağımsızlık Günü'nün bir kutlamanın ötesinde, kolektif bellekte işli hayatta kalmışlığın ve direnişin tezahürüdür.

Savaş sonrası jenerasyondan olan R., Bağımsızlık Günü'nün kutlandığını bildiğini, ancak kendisinin ve yaşlılarının bu özel günü kutlamadığını ifade ederek kuşaklar arası kolektif hafızanın aktarımında bir kırılma noktası olduğunu ortaya koymuştur:

*"Büyük ihtimalle annemin jenerasyonu kutluyor. Hala da kutluyorlar mesela. Dayım hala kutlar. Biz gençler olarak kutlamadık hiçbir zaman. Benim oradaki okulum da kutlanmazdı... (Savaşı) Gördükleri içindir. Nasıl zor bir şekilde Bosna'yı özgürlüğüne kavuşturduklarını bildikleri için. Ondan dolayıdır yani." R.*

R.'nin bu ifadesi, kolektif hafızanın kuşaklar arası aktarımının her daim süreklilik içermediğini göstermesi açısından önemli bir veridir. Bağımsızlık Günü'nü kutlama ritüeli, aynı aile içinde kuşaktan kuşağa değişerek, belki sessizleşerek aktarılmaktadır. R.'nin "Onlar (savaşı) gördükleri içindir" yorumu, kolektif hafızadaki savaş anlatılarının savaşı bizzat yaşayan tanıklar için taşıdığı anlam ile sonraki kuşaklar için taşıdığı anlam farkını gözler önüne sermektedir. R.'nin bu ifadesi kolektif belleğin yok olduğuna değil, sonraki kuşaklar için duygusal yoğunluğunun azaldığına ve daha sembolik bir hale dönüştüğüne işaret etmektedir.

### **Kültürel Araçların İşlevi**

Kolektif hafıza, yalnızca nesnelere ve ritüellerle değil, aynı zamanda sesler, diller ve görsel kültür aracılığıyla da yaşatılmaktadır. Gündelik hayatlarındaki Boşnakça şarkı dinleme, televizyon izleme, kitap okuma pratikleri sorulduğunda iki katılımcı da bu içeriklerin tüketimine dair farklı cevaplar vermişlerdir.

*"Benim izlediğim ve çok sevdiğim böyle dizileri var, onları izliyorum. Aslında Boşnak dizileri değil, Amerikan dizileri ama Boşnakça altyazılı, çocuklar izlesin, okusunlar diye. Her cumartesi ve pazar günü bir şarkı yarışması var. Onu izliyoruz mesela... Arabada neredeyse hep Boşnakça şarkı var, dinliyorum...Bosna'ya gittiğimde Boşnakça kitaplar alıyorum, çocuklara da veriyorum dili geliştirsinler diye." E.*

*"Boşnak dizisi izlemem ama arada kardeşimle Boşnakça çizgi film izlerim. Türk dizilerini izliyorum... (Boşnakça şarkıları) takip etmiyorum ama annem takip ediyor, o bize söylüyor bak bu çıkmış güzelmiş diye. Ama Türk müziği de takip etmem, karşıma çıkan dinlerim. " R.*

## Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri

E.'nin müzik, televizyon programları ve kitaplar gibi kültürel araçları aktif olarak kullanması, kültürel hafızasını canlı tutmasının yanı sıra, bu hafızayı çocuklarına da aktarmaya yönelik bilinçli bir çabanın izlerini taşımaktadır. Arabada Boşnakça şarkılar dinlemesi, Boşnakça altyazılı içerikleri çocuklara izletmesi ve Bosna'dan getirdiği kitapları çocuklara vermesi bu bilinçli çabanın örneklerindedir. "Dil, müzik, imge ve ritüel gibi kültürel araçlar, geçmişin kolektif bellekte tutulmasını sağlar" (Assmann, 2001). Bu araçların günlük olarak kullanılması belleğin sürekliliğini mümkün kılmaktadır.

R.'nin bu pratiklere olan mesafesi ise kuşaklar arası aktarımın doğrudan değil, dolaylı biçimlerde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır; Boşnakça şarkı dinlememesi, ancak bu şarkılardan annesinin bilgi vermesiyle haberdar olması kolektif belleğin örtük biçimde, *kesintili* olarak aktarıldığını ve dolayısıyla dönüşerek içerildiğini göstermektedir. Barth'ın (2020) etnik kimliğin sınır üretmek ifadesiyle vurguladığı gibi, E.'nin bu pratikleri etnik kimliğin ve kolektif hafızanın korunması yönünde bir strateji olarak değerlendirilebilirken, Türkiye'de doğan ve yetişen R. için bu stratejiler daha esnek ve değişken hale gelmekte ve dönüştürülerek benimsenmektedir.

89

### Sonuç Yerine

Bu çalışma, savaş sonrası dönemde Bosna'dan Türkiye'ye evlilik yoluyla göç etmiş bir kadının ve Türkiye doğumlu kızının anlatıları üzerinden göçün, etnik kimliğin ve kolektif belleğin gündelik yaşam pratikleri içinde nasıl yeniden üretildiğini göstermektedir. Bulgular, göç deneyiminin yalnızca mekânsal bir yer değiştirme değil; aynı zamanda bireyin dünyayı anlamlandırma biçimlerini sarsan ve yeniden kurmaya zorlayan bir dönüştürücü öğrenme süreci olduğunu göstermektedir. Savaşın bıraktığı izlerle Türkiye'ye taşınan hafıza ve aidiyet, katılımcı için bir "kayıp" anlatısından ibaret kalmamakta; yemek, müzik, eşyalar, özel günler ve dil gibi pratikler aracılığıyla yeni bağlamda yeniden örgütlenmektedir. Bu pratikler, bir yandan geçmişe tutunmayı mümkün kılarken, diğer yandan yeni toplumsal düzen içinde "kimlik" ve "ev" duygusunu yeniden inşa eden dönüştürücü öğrenme pratikleri olarak yapılanmaktadır.

Öte yandan, Türkiye doğumlu kızın mirasa daha mesafeli, seçici ve kimi zaman sessiz yaklaşımı, kolektif belleğin kuşaklar arasında aynı biçimde devredilmediğini; her

kuşağın kendi yaşam koşulları içinde belleği kendi deneyimleriyle yeniden çerçevelediğini ortaya koymaktadır. Bu sessizlik yokluk değil, belleğin dönüşerek ve kısmen biçim değiştirerek sürmesiyle ilgilidir: Bazı hikâyeler açık anlatı yerine gündelik hayatın arka planına çekilmekte, kimi öğeler ise sembolik ve parçalı izler halinde taşınmaktadır. Bu yönüyle çalışma, dönüştürücü öğrenmenin yalnızca rasyonel-eleştirel bir farkındalık anı değil; aynı zamanda duygu, beden, ilişki ve gündelik pratikler içinde işleyen, kimi zaman “fısıltı” halinde ilerleyen bir yeniden anlamlandırma süreci olduğunu görünür kılmaktadır.

Yetişkin öğrenmesi bağlamında bulgular göçmen öznenin yeni toplumun dilini ve kültürel kodlarını öğrenerek yeni bir referans çerçevesi edindiği ve bu çerçevede kendi geçmişini yeniden yorumlayarak yeni bir yaşam yönelimi kurduğunu göstermektedir. Katılımcıların hayatta kalma stratejileri, yazma, yemek yapma, çocuklara dil öğretme ve kültürel değerleri sürdürme gibi gündelik hayat pratikleri enformel öğrenmenin kaynağını oluşturmakta; kimlik inşası ve kültürel süreklilik de bu süreç içinde yeniden yapılanarak somutlanmaktadır. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme bağlamında; göç sonrası bireyin anlam dünyasının sarsılarak yeniden yapılandığı ve bu yeniden yapılanmanın gündelik pratikler içinde dönüştürücü öğrenmelerle sürdürüldüğü görülmektedir.

## KAYNAKLAR

Alenius, P. (2018). Migrants' informal learning and education in transnational family space: The experiences of people migrating between Estonia and Finland. *Nordic Journal of Migration Research*, 8(1), 47-55. <https://doi.org/10.1515/njmr-2018-0007>

Assmann, J. (2001). *Kültürel bellek: Eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. Ayrıntı Yayınları.

Barth, F. (2020). *Etnik gruplar ve sınırları* (İ. Ergin, Çev.). İstanbul: Heretik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 1969'da yayımlanmıştır.)

Bulut, M., & Dinçmen, S. (2021). Geriye dönüş üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 8-18. <https://doi.org/10.35235/uicd.820202>

## Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri

Castles, S., & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (B. Uğur Bal & İ. Akbulut, Çev.). Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Chambers, I. (2005). *Göç, kültür, kimlik* (İ. Türkmen & M. Beşikçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser 1994 yılında yayımlanmıştır)

Erdem, T. (2019). Üçüncü ve dördüncü kuşak göçmenlerdeki etnik kimlik algısı ve sembolik etnisite. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 19(1), 27–36. <https://doi.org/10.32449/egetdid.338957>

Ermağan, E. (2023). Evlilik göçüyle Ankara'ya gelen yabancı gelinlerin Türkçeyile ilişkileri. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 13(1), 73–104.

Formenti, L., & Hoggan-Kloubert, T. (2023). Transformative learning as societal learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023, 105–118. <https://doi.org/10.1002/ace.20482>

Gençoğlu, A. (2015). Türk ulusal kimliğinin kurucu bir ögesi olarak kolektif bellek: Okul ders kitaplarında Çanakkale Savaşı anlatıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (41), 331–345.

Halbwachs, M. (1980). *The collective memory* (F. J. Ditter & V. Y. Ditter, Çev.). Harper & Row.

Hasanov, B. (2016). İbn Haldun'da asabiyet kavramı – Maurice Halbwachs'ın “kolektif hafıza” kavramı ile bir karşılaştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263245>

Hirsch, M. (2019). Connective arts of postmemory. *Analecta Política*, 9(16), 171–176.

Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge.

Jögi, L., & Ümarik, M. (2022). Seeking hope, safety and new perspectives: Learning and adapting for adult migrants. In C. Hoggan & T. Hoggan-Kloubert (Eds.), *Adult learning in a migration society* (pp. 90–103). Routledge.

Karaarslan, F. (2016). Göç, öykü ve hafıza. *Sosyoloji Divanı*.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.

Morrice, L. (2011). *Being a refugee: Learning and identity. A longitudinal study of refugees in the UK*. Trentham Books.

Özdemir, M. (2008). Türkiye’de içgöç olgusu, nedenleri ve Çorlu örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgüneş, R. E., & Bozok, D. (2022). Lezzetin nostaljisi: Yiyecek ve bellek ilişkisi üzerine. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 10(4), 3213–3228.

Petersen, W. (1958), A general typology of migration, *Amerikan Sociological Review*, Vol: 23

Perruchoud, R. (Ed.). (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Uluslararası Göç Örgütü. [https://www.goc.gov.tr/Kurumlar/Goc.Gov.Tr/Files/Goc\\_Terimleri\\_Sozlugu\(1\).Pdf](https://www.goc.gov.tr/Kurumlar/Goc.Gov.Tr/Files/Goc_Terimleri_Sozlugu(1).Pdf)

Rüma, İ. (2024). *Bosna savaşı*. *Secopedia*. <https://www.secopedia.org/kavramlar/bolgesel-guvenlik/bosna-savasi/>

Smith, D. A. (2002). *Ulusların etnik kökeni*. (Çev. S. Bayramoğlu, H. Kendir). Dost Kitabevi.

Schugurensky, D. (2002). Transformative learning and transformative politics. In E. V. O’Sullivan, A. Morrell, & M. A. O’Connor (Eds.), *Expanding the boundaries of transformative learning* (pp. 59–76). Palgrave.

Üner, S. (1972). *Nüfusbilim sözlüğü*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Wilkinson, J., & Lloyd-Zantiotis, A. (2017). *The role of everyday spaces of learning for refugee youth*. In R. M. Elmesky (Ed.), *The power of resistance: Culture, pedagogy and youth* (Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis, Vol. 12, pp. 383-408). Emerald Group Publishing.

Yayakasılı, Y. (2018). Etnik kimlik algısına dair dört boyut: Olma, bilme, hissetme ve yapma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 778–788. <https://doi.org/10.15869/itobiad.346514>

## **Bir Öğrenme Deneyimi Olarak Göç: Hatırlamanın Halleri**

Yengel, B. (2021). Ulus ötesi göç ve yaşam boyu öğrenme. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 4(7), 68-91.

Yiping, W. (2021). Ethnic war and the collective memory in Kazuo Ishiguro's *The Buried Giant*. *English Studies*, 102(2), 227-242.  
<https://doi.org/10.1080/0013838X.2021.1886671>

Zara, A. (2018). Collective trauma cycle: The healing role of reconciliation, forgiveness and restorative justice in collective traumas. *Turkish Journal of Clinical Psychiatry*, 21(3)

## Cadı Olmak Üzerine: Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme<sup>1</sup>

*Sharan B. Merriam, Bradley Courtenay & Lisa Baumgartner*

*Çeviri: Ayşe Cansu Özdemir & Ali Tansu Balcı*

### Özet

Yetişkinlik dönemindeki öğrenmelerin büyük bir bölümü enformeldir, sosyal bir nitelik taşır ve öğrenenin yaşam bağlamına güçlü biçimde gömülüdür. Bu öğrenmeler, ortak bir uygulamaya dâhil olan sosyal gruplar içinde gerçekleşir. Sosyal gruplarda meydana gelen öğrenmeyi ele alan modellerden biri, Wenger'in uygulama toplulukları yaklaşımıdır. Bir uygulama topluluğunda öğrenme, uygulama ve kimlik gelişimi iç içe geçmiş durumdadır. Bu çalışmanın amacı, marjinalleştirilmiş bir uygulama topluluğu olarak cadılar topluluğunda gerçekleşen öğrenmeyi incelemektir. Farklı cadı topluluklarına, yani uygulama topluluklarına, mensup yirmi cadı ile görüşmeler yapılmıştır. Veri analizi sonucunda (a) grubun çevresinden merkezine doğru ilerlemeyi ifade eden bir katılım yörüngesi; (b) deneyimsel nitelik taşıyan, formel ve sezgisel bilgiyi bir araya getiren ve grup geneline yayılmış bir uygulama içinde öğrenme biçimi; ve (c) cadı olma sürecinde tanımlanabilir bir kimlik gelişimi süreci ortaya konmuştur. Topluluğun marjinal konumu, belli ölçülerde grubun öğrenme ve uygulama pratiklerini şekillendirmiştir.

*Anahtar kelimeler:* uygulama toplulukları; meşru çevresel katılım; sosyal öğrenme teorisi; yetişkin öğrenmesi ve gelişimi; öğrenme ve kimlik; Vikan

<sup>1 1</sup> Merriam, S. B., Courtenay, B., & Baumgartner, L. (2003). On Becoming a Witch: Learning in a Marginalized Community of Practice. *Adult Education Quarterly*, 53(3), 170-188.

<https://doi.org/10.1177/0741713603053003003>

\* Yazarlardan çeviri için izin alınmıştır.

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

Yetişkinlik dönemindeki öğrenmelerin büyük bir bölümü enformeldir, sosyal bir nitelik taşır ve öğrenenin yaşam bağlamına güçlü biçimde gömülüdür. Gündelik yaşamın sunduğu deneyimlerin yanı sıra, aile, iş, toplumsal, sivil ve mesleki örgütlenmeler temelinde oluşan sosyal gruplara üyelikten kaynaklanan etkinlikler de öğrenme süreçlerini mümkün kılmaktadır. Sosyal gruplar içinde gerçekleşen öğrenme, uygulama toplulukları olarak adlandırılan sosyal öğrenme kuramının ayırt edici bir özelliğidir. İlk kez Lave ve Wenger (1991) tarafından ortaya konulan ve daha sonra Wenger (1998) tarafından geliştirilen uygulama topluluğu, ortak bir etkinlik içinde yer alan bireylerden oluşan bir grubu ifade eder. Bu topluluk, yeni katılımcıların grubun inançlarını, değerlerini ve uygulamalarını öğrenmesiyle birlikte sürekli olarak evrilir. Bir uygulama topluluğunda “öğrenme, uygulamanın itici gücüdür ve uygulama da bu öğrenmenin tarihidir” (s. 96).

Öğrenme, bir uygulama topluluğunun merkezinde yer aldığından, bu tür toplulukların incelenmesi öğrenmenin toplumsal olarak gömülü doğasına ilişkin önemli fikirler verebilir. Bu fikirler de, formel eğitim ortamları dâhil olmak üzere, çeşitli toplumsal bağlamlarda yetişkin öğrenmesini geliştirmek amacıyla sistematik biçimde kullanılabilir. Bununla birlikte, bu öğrenmeye ilişkin bilimizin büyük bir bölümü, uygulama topluluklarının özellikle örgütsel yeniden yapılanmayı desteklemek ve bilgi temelli bir ekonomiye geçişi teşvik etmek amacıyla düzenlendiği iş dünyasından ve sanayi alanından gelmektedir (Galagan, 1993). Sivil ve mesleki gruplar gibi kendiliğinden ve enformel biçimde gelişen uygulama toplulukları, bu olgunun incelenmesi açısından daha özgün araştırma alanları olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede, görece bir yalıtılmışlık içinde pratiklerini sürdüren marjinalleştirilmiş bir topluluk, bir uygulama topluluğunda katılım ve öğrenmenin anlaşılması için daha da elverişli bir laboratuvar niteliği taşıyabilir.

Aşırı, sapkın ya da sakıncalı olarak etiketlenen marjinalleştirilmiş bir topluluğa bir bireyin nasıl katıldığı, bu topluluk içinde nasıl öğrendiği ya da pratiklerini nasıl sürdürdüğü hiç de açık değildir. Örneğin, bir kişi milis grubunun, Komünist Partinin ya

da Vika<sup>2</sup>'nin bir parçası olmayı nasıl öğrenir? Bu tür grupların var olduğunu; yeni üyelerin gruba uygun normları, değerleri, tutumları ve davranışları öğrenmek zorunda kaldıklarını; ayrıca bu grupların belirli pratikler içinde yer aldıklarını biliyoruz. Ancak kimi zaman bu öğrenmenin gerçekleştiği resmî olarak onaylanmış dersler ya da halka açık materyaller bulunmamaktadır. Peki, bu tür alışılmadık gruplardan birine üye olmak isteyen yetişkinler, bilmeleri gerekenleri nasıl öğrenmekte ve grubun bir üyesi olarak nasıl pratik geliştirmektedir? Bu marjinalleştirilmiş topluluklar, özellikle öğrenmenin nasıl gerçekleştiği bakımından, anaakım topluluklarla aynı biçimde mi işlemektedir? Üyeliğin gizli tutulduğu marjinalleştirilmiş bir toplulukta, gruba dâhil olmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan kimlik değişimleri, uygulama topluluğunun dışına nasıl yansıtılmaktadır?

Bu soruları ele almak için, bu çalışma, sosyal öğrenme teorisinin temel bileşenleri olan katılım, öğrenme ve kimlik açısından, cadılar gibi marjinal bir uygulama topluluğunun nasıl işlediğini incelemektedir. Toplumumuzda marjinal bir konuma sahip oldukları için Vikanları incelemeyi seçtik. Bireylerin bir topluluk bulma süreçlerini, yeni üye statüsünden tam üyeliğe geçiş süreçlerini, topluluk içinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve katılımlarının kimliklerini nasıl etkilediğini irdeledik.

### Uygulama Toplulukları

Uygulama toplulukları, uzmanlıklarını paylaşmak, öğrenmek ve uygulamak için enformel olarak bir araya gelen gruplardır. Wenger (1998), bu tür grupların zorunlu tutulamayacağını, aksine bunların “öğrenmelerinin sosyal enerjisi” etrafında bir araya geldiğini belirtmiştir. “Bu nedenle, daha resmi organizasyon yapılarının aksine, bu grupların nerede başladığı ve bittiği çok net değildir. Bu grupların başlangıç ve bitiş tarihleri yoktur” (s. 96).

Uygulama topluluklarının ayırt edici özellikleri; üyelerin ortak bir amaç etrafında karşılıklı etkileşim içinde olmaları ve topluluğun varlığı boyunca ürettiği ya da benimsediği ve uygulamasının bir parçası hâline gelen “rutinler, sözcükler, araçlar, iş

<sup>2</sup> Ç.n. Vika (Wicca), mensuplarının kendilerini “cadı” (witch) olarak tanımladıkları, doğa temelli ritüel pratiklere dayanan modern bir pagan inanç geleneğidir. Bu geleneği benimseyen bireyler Vikan (Wiccan) olarak adlandırılmaktadır.

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

yapma biçimleri, öyküler, jestler, semboller, türler, eylemler ya da kavramları” içeren paylaşılan bir ortak kaynaklar birikimini kapsayan ortak bir girişim etrafında örgütlenmeleridir (Wenger, 1998, s. 83). Topluluk, açık ve örtük bilginin müzakere edildiği, başka bir deyişle anlamın topluluğun fiilen ne yaptığı üzerinden inşa edildiği uygulamalarıyla tanımlanır. Bu uygulamanın kendisi ise başlı başına bir öğrenme sürecidir.

Öğrenme, topluluğun faaliyetine içkin bir anlam yaratma faaliyetidir: “Müfredat, uygulama topluluğunun kendisidir” (Wenger, 1998, s. 100). Grup pratiği içinde öğrenmenin anlamın müzakere edilmesi süreci olmasının yanı sıra, Wenger’e göre “kimlik ile uygulama arasında derin bir bağ bulunmaktadır” (s. 149); zira “bir kimlik inşa etmek, sosyal topluluklara üyelik deneyimlerimize yüklediğimiz anlamların müzakere edilmesinden oluşur” (s. 145). Kimlik zamanla değişen bir şeydir, “nesne değil, sürekli bir oluşumdur.... Kimliğimiz, yaşamımız boyunca sürekli yeniden müzakere ettiğimiz bir şeydir” (s. 153).

96

Literatürde bireylerin belirli uygulama topluluklarına nasıl ulaştıklarına ilişkin yazın sınırlı olmakla birlikte, bu tür topluluklarla karşılaşıldığında meşru çevresel katılım (MÇK/legitimate peripheral participation – LPP) kavramı, acemilerin nasıl tam topluluk üyelerine dönüştüğünü açıklamaktadır. Bireysel usta-çırak ikilisini aşacak biçimde çıraklık kavramını genişleten MÇK, yeni katılımcıların bir uygulama topluluğunun tam üyeleri hâline gelme sürecini ifade eder. MÇK, katılımın ve kimliğin eş zamanlı olarak dönüşümünü içeren bir süreçtir. Başlangıçta topluluğun çevresinde yer alsalar da meşru biçimde gruba dâhil edilen öğrenenler, katılım yoluyla merkeze doğru ilerlerler; ancak grup akışkan ve sürekli değişen bir yapıya sahip olduğundan, burada sözü edilen merkez ya da çekirdek, fiziksel ya da sabit bir nokta değildir. Bu nedenle çevreden merkeze doğru gerçekleşen bu hareket, topluluğun uygulamalarına giderek daha fazla dâhil olmayı ve daha etkin biçimde katılmayı ifade eder. Wenger ve Snyder (2000), bir uygulama topluluğunun genellikle konuya duydukları tutku ile topluluğa canlılık kazandıran; entelektüel ve toplumsal liderlik sağlayan bir katılımcı çekirdeğine sahip olduğunu belirtmektedir (s. 3). Burada çekirdeğin, - her ne kadar uzmanlık ve ustalık da

bu çekirdeğin bileşenleri arasında yer alsa da- uzmanlık ya da ustalıktan ziyade katılım ve adanmışlık temelinde tanımlandığı unutulmamalıdır. Lave ve Wenger (1991) ise “ustalığın ustada değil, ustanın da bir parçası olduğu uygulama topluluğunun örgütlenişinde var olduğunu” ileri sürmektedir (s. 95). MÇK, yeni katılımcıların zamanla ‘eski üyeler’ hâline gelmesini sağlayan süreçtir.

Bu marjinalleşmiş uygulama topluluğu çalışmasıyla özellikle ilgili olduğu düşünülen birkaç kaynak tespit edildi. Bunlardan biri Lagache'nin (1993) dalış topluluğu üzerine yaptığı çalışmadır. Marjinalleşmiş bir grup olmasa da, dalgıçlar scuba dalışı uygulaması etrafında bir araya gelen, resmi olmayan bir grubu oluşturur. Bu uygulama topluluğunun, sıradan turistlerden uzman dalgıçlara ve eski dalgıçlara kadar uzanan kendi müfredatı ve katılım modelleri vardır. Lagache, bazı dalış bilgilerinin bağlam içinde öğrenilmesi gerektiğini belirtmiştir:

Bir dalış kitabı ne kadar iyi yazılmış olursa olsun, “dalış nasıldı?” sorusuna uygun bir cevap içermez ve içeremez de, çünkü bu sorunun cevabı Monterey California'da, Jupiter Florida'da veya Cannes Fransa'da sorulmasına göre farklılık gösterir. Kısacası, bu bir bağlam meselesidir ve kurumsallaşmış eğitimin verimli bir biçimde işleyemediği sınırdır. (s. 19)

Eisenhart'ın (1994) çalışması, kâr amacı gütmeyen bir çevre koruma kuruluşunu bir uygulama topluluğu olarak ele alarak, bu toplulukta gerçekleşen öğrenmeyi incelemiştir. Araştırmacı, kısa süre önce işe alınmış beş bilim insanının uygulama topluluğu içindeki öğrenme yörüngelerini izleyerek, öğrenmenin toplumsal sorumluluk sahibi ‘olgun bilim insanı’ imgesi etrafında yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Kıdemli üyeler ise yeni katılımcıların, olgun bilim insanları olarak gelişmekte olan kimliklerini öğrenmeleri ve sergilemeleri için fırsatlar yaratmışlardır.

Bir başka pencereden, Billett (1998) uygulama toplulukları aracılığıyla öğrenme ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi sorgulamıştır. Billett'e göre bilişsel değişimin düzeyi ve niteliği; katılımın ne ölçüde rutin dışı olduğu, bireyin sahip olduğu ön bilgi birikimi, uygulama topluluğu içindeki erişim olanakları ve konumu, katılım süresinin uzunluğu ile topluluğun amaç yönelimli etkinlikleri kapsamında bireyin ne ölçüde rehberlik aldığı gibi etkenlerin bir işlevi olarak ortaya çıkmaktadır.

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

Son olarak Heaney (1995), uygulama topluluklarını ve bunların yetişkin eğitimi açısından taşıdığı önemi ele almıştır. Heaney'e göre öğrenmenin, "bireyin uygulama topluluklarıyla sürmekte olan müzakeresi ve bu müzakerenin nihayetinde hem benliğe hem de söz konusu uygulamaya anlam kazandırması" biçiminde tanımlanması, yetişkin öğrenmesini farklı toplumsal gruplar ve bağlamlar içinde açıklamaktadır (s. 2). Ayrıca, meşru çevresel katılım (MÇK) kavramı, öğrenmenin nasıl güçlendirici olabileceğini açıklayan bir metafor olarak da işlev görebilir—bu, özellikle "dönüştürücü öğrenmenin yoğun biçimde ortaya çıkmasının daha olası olduğu, 'sınırdaki' deneyimlenen dinamik ve zaman zaman kaotik bir enerji"ye işaret etmektedir (s. 3). Bununla birlikte MÇK, farklı topluluklar arasında ya da toplulukların kendi içlerinde, "çeşitli grupların eşitsiz bir güç alanı içinde rekabet ettiği" durumlarda, öğrenmenin "güçsüzleştirici, merkezlesizleştirici ve insanlıktan uzaklaştırıcı" biçimler alabileceğini de göstermektedir (s. 3). Dolayısıyla sınır alanlarına dikkat etmek, yalnızca gerçekleşen öğrenmeyi değil, aynı zamanda yetişkin eğitimi uygulamalarına içkin olan bazı etik ve normatif sorunları da görünür kılmaktadır.

98

Bu çalışmanın amacı, marjinalleştirilmiş bir yetişkin öğrenen grubunu, sosyal öğrenme teorisi ve özellikle uygulama toplulukları teorik perspektifinden incelemektir.

### Yöntem

Nitel araştırma süreçle ilgilendiği ve süreci anlamak sonuç aramaktan daha önemli olduğu için bu çalışmada nitel desen seçilmiştir (Bogdan & Biklen, 1998; Merriam, 1998). Ayrıca, nitel araştırma esnekliklidir (Patton, 1990). Araştırma süreci sürekli olarak değişir ve gelişir. Dinamik, sürekli gelişen bir süreci anlamaya çalıştığımız için bu paradigma tercih edilmiştir.

Görüşmeler için rastlantısal olmayan, amaçlı bir Vika mensupları örnekleme seçilmiştir. Vikaların tercih edilmesinin nedeni, gönüllülük esasına dayanan ve marjinalleştirilmiş bir sosyal grupta öğrenme sürecini incelemek istememizdir. Vika, hukuken tanınan bir din olması ve "Amerika'daki en hızlı büyüyen din olarak görünmesine" rağmen (Allen, 2001, s. 1), üyeleri taciz ve/veya ayrımcılığa uğrama korkusuyla inançlarını açıklamakta

hâlen isteksiz davranmaktadır. Warwick (1995), aile üyelerinin onaylamamasının, Vika mensubu bireyi ya kimliğini gizlemeye ya da kimliğini açıklayıp yıpratıcı sonuçlarla yüzleşmeye zorladığını belirterek, Vika gruplarının maruz kaldığı damgalamayı temellendirmektedir. Vika'nın "Satanizm'in bir biçimi olup olmadığına dair kafa karışıklığı" nedeniyle bazı Vika mensupları, iş kaybı yaşadıklarını ve velayet davalarıyla karşı karşıya kaldıklarını bildirmektedir (s. 131). Milwaukee Journal Sentinel'da yer alan haberler (Blumner, 2000) ile Columbus Dispatch'te yayımlanan haberler (Blundo, 2001), Vika ile ilişkilendirilen bireylere yönelik yakın dönemde gerçekleşen taciz vakalarını ortaya koymaktadır. İlk haberde, bir devlet okulunda öğrenim gören bir ergen öğrencinin, diğer bazı davranışlarının yanı sıra Vika üzerine bir kitap okuması ve saçını siyaha boyaması nedeniyle 'cadı' olarak damgalandığı; bu gerekçeyle 15 gün süreyle okuldan uzaklaştırıldığı, ancak söz konusu cezanın daha sonra Amerikan Sivil Özgürlükler Birliği'nin açtığı dava sonucunda geri alındığı belirtilmektedir. İkinci haberde ise Ohio eyaletinin Dayton kentinde yaşayan Vika mensuplarının, "takı, tütsü, değerli taşlar, kristaller, kitaplar ve tarot falı hizmetleri" sunmayı amaçlayan bir işletme kurmak isteyen bir kişiye verilen işyeri ruhsatı ret kararını protesto ettikleri ve bu kararı başarıyla tersine çevirdikleri anlatılmaktadır (s. 1).

Katılımcıları bulmak için, cadılar veya Vikanlar ile ilgili web siteleri üzerinde ön araştırma yapıldı. Arama sonucunda, birkaç kişiye ait e-posta adresleri ve Vikan listeleri elde edildi. Araştırmanın amacını açıklayan ve görüşme için gönüllülere çağrıda bulunan bir e-posta gönderildi. Kendimizi, Vikan grubuna üye olmanın öğrenme ve grup süreci yönlerini anlamak isteyen yetişkin eğitimcileri olarak tanıttık. Gönüllü katılımcılar, Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusundaki büyük bir metropol bölgesinin 90 mil yarıçapındaki cadı topluluklarından arandı. Bir durumda, bir cadı topluluğunun baş rahibi diğer topluluk üyelerinden görüşmeye katılmalarını rica etti. Katılımcılara 25 dolar ödendi ve bu para genellikle cadı topluluklarının projelerine bağışlandı.

Nihai örneklem, yaşları 26 ile 59 arasında değişen 8'i erkek ve 12'si kadın olmak üzere 20 Beyaz yetişkinden oluşmaktadır. Katılımcılardan biri 20'li yaşlarda, 10'u 30'lu yaşlarda, 5'i 40-49 yaş aralığında ve 4'ü 50-59 yaş aralığındadır. Katılımcıların kendilerini Vikan olarak tanımladıkları süre 2 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Mevcut

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

cadı topluluklarının bir üyesi olarak geçirdikleri süre ise 1 ile 21 yıl arasında değişmektedir. İki katılımcı, şimdilerde bireysel ibadet etseler de, geçmişte bir gruba üye olduklarını belirtmiştir. Eğitim düzeyleri lise mezuniyetinden doktora derecesine kadar uzanmaktadır. Yirmi katılımcıdan on dokuzu üniversite ya da daha ileri düzeyde eğitim almıştır. Katılımcıların meslekleri arasında öğretmen, avukat, bilgisayar danışmanı, gazeteci, danışman, yönetici, marangoz ve ev hanımı yer almaktadır (bkz. Tablo 1). Beyaz, iyi eğitilmiş ve büyük ölçüde profesyonel mesleklerden oluşan bu örneklem, genel olarak Vika üyeliğinin demografik yapısını yansıtmaktadır (Berger, 1999).

Yarı yapılandırılmış bir görüşme formatı kullanıldı. Araştırılan alanlar arasında kişinin nasıl Vikan olduğu ve Vikan olma sürecinde öğrendikleri yer aldı.

Veriler, sabit karşılaştırma yöntemi kullanılarak tümevarımsal olarak analiz edildi (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). Görüşmeler gerçekleştirilip transkripsiyonu yapıldıktan sonra, ekip üyelerinin her biri transkriptleri okudu, tekrar okumalar yaptı ve katılım, kimlik gelişimi ve öğrenme süreciyle ilgili anahtar noktalar ve temalar doğrultusunda kodlamalar yaptı. Araştırma ekibi, kendi analizlerini tartışmak üzere birçok kez bir araya geldi. Aynı transkript içinde ve farklı transkriptler arasında veriler ve yorumlar arasında sürekli gidip gelinerek temalar ortaya çıkarıldı. İlgili temalar, bu marjinalleşmiş uygulama topluluğunda katılım, öğrenme ve kimlik gelişimi ile ilgili sorularımızı ele alan kategoriler halinde düzenlendi.

### BULGULAR

Veri analizi, bu çalışmanın uygulama toplulukları kuramsal perspektifi doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve (a) katılım yörüngesi, (b) uygulama içinde öğrenme ve (c) kimlik gelişimi olmak üzere üç temel tema etrafında bulgular elde edilmiştir.

#### *Katılım Yörüngesi*

Marjinal bir gruba katılmak için öncelikle böyle bir grubun varlığının farkında olmak ve ardından bu gruba nasıl girilebileceğini bilmek gerekir. Tüm katılımcılarımız ana akım dini gruplardan bir miktar memnuniyetsizlik duyduklarını ve manevi bir yuva aradıklarını belirtmiştir. Örneğin Raven, “her zaman bir şey aradığını” ve “hayatına

anlam katan bir şey aradığını” ifade etmiştir. Bazıları bir süre Doğu felsefesi veya dinini benimsemiş; sonunda hepsi Wicca ile tanışmıştır.

Tablo 1 *Vikan Demografisi*

İsim	Yaş	Meslek	Eğitim	Cinsiyet	Vikan Süresi (yıl)
Ariell	39	Dükkân sahibi	Lisansüstü	Kadın	10
Arwen	39	Bilgisayar danışmanı	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Kadın	21
Arora Twilight	46	Web yöneticisi/tasarımcısı	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Kadın	13
Cerulia	37	Gazeteci	Lisans	Kadın	4
Choice	41	Avukat	Lisansüstü (Hukuk)	Erkek	3
Daryl	39	Marangoz	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Erkek	25
Lord Hermes	41	Müfettiş/Su kontrol tesisi	Yüksek lisans	Erkek	6
Lady Kyairthwen	36	Tam zamanlı rahibe	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Kadın	14
Kyle	26	Denetçi	BA	Erkek	8
Lady Devayana	52	Öğretmen	Doktora	Kadın	13
Lady Ramona	49	Teknik destek	Lisans	Kadın	19
Little Bear	56	Eğitmen	Doktora	Erkek	10
Maira Luna	30	Baskı endüstrisi	Yüksek lisans	Kadın	6
Minerva	45	İdari asistan	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Kadın	7
Moonshadow	39	Servis temsilcisi	Ön lisans	Kadın	7
Nunnely Ar'mu	50	Öğretmen	Lisansüstü	Kadın	2
Raphael	33	Ruh sağlığı çalışanı	Lisansüstü	Erkek	4
Raven	33	Hukuk asistanı	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Kadın	6
Sam	39	Avukat	Lisansüstü (Hukuk)	Erkek	24
Lord Ziggy	59	Yönetici	Lise	Erkek	26

Daha geleneksel dinlerin aksine, Vika yeni üyeler kazanmak amacıyla örgütlü bir biçimde faaliyet göstermemekte; yerel cadı topluluklarının ötesinde ulusal bir merkez ya da bürokratik bir yapı bulunmamakta ve gruplar nadiren (hatta neredeyse hiçbir zaman) etkinliklerini kamuoyuna duyurmamaktadır. Buna ek olarak, 'cadı' olmaya

ilişkin olumsuz stereotipler ve mitler nedeniyle, Vika dinine mensup bireyler inançlarını başkalarına açıklama konusunda son derece seçici davranmaktadır. Bu nedenle Vika ile karşılaşmak, öğrenilecek kişilerle ve birlikte pratik yapılabilecek bir grupta bağlantı kurmak çoğu zaman rastlantısal biçimde gerçekleşmektedir. Nitekim bazı katılımcıların ifade ettiği gibi, kişi Vika'ya giden yolu 'bulmak' zorundadır. Örneğin Lady Kyairthwen, "bir gün bir kitabevine girdim... ve The Witches' Way adlı bir kitapla adeta yüz yüze geldim... kitabı alıp eve götürdüm" şeklinde deneyimini aktarmaktadır. Daha sonra internet üzerindeki bir elektronik ilan panosu aracılığıyla başka Vikanlarla iletişime geçmiş; nihayetinde bir arkadaşının arkadaşı tarafından bir grupta tanıştırılmıştır. Bazı katılımcılar Vika ile arkadaşları ya da tanıdıkları aracılığıyla tanıştıklarını belirtirken, iki katılımcı yerel bir gazetede yayımlanan "Mahalledeki Cadılar" başlıklı bir yazıyı gördüklerini, üç katılımcı ise alternatif bir gazetede yer alan ve bir posta kutusu numarasına başvuru mektubu gönderilmesini isteyen bir ilanla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Moonshadow ise yazarlar grubunun aylık toplantısına katıldığı sırada, görece daha sıra dışı bir karşılaşma deneyimi yaşamıştır:

102

Cadılar Bayramı için gerçek bir cadı (tırnak içinde) olan bir konuşmacı davet etmişlerdi, ben de gittim ve evet, tabii ki bu çok saçma olmalıydı [kahkahalar]. Ve bu kişi, [kilisenin adı]'nın eski başrahibi Lord Merlin'di. Ve bu gerçek cadı... Hollywood tarzı birçok şeyi ortadan kaldırdı ve temel olarak sihrin ilkelerinden, doğaya karşı değil, doğayla birlikte çalışmaktan bahsetti... Temel olarak, benim inançlarımı özetledi.

Moonshadow ona bir grupta nasıl iletişime geçebileceğini sormuş; onun gizemli cevabı da şu olmuştur: "[kilisenin adı]'nın Leydisi'ni ara." Sonunda bir karşı kültür kaynağında bir ilan görmüş ve kiliseyle iletişime geçmiştir.

*Çevredeyken.* Katılımcıların büyük bir bölümü için bir grupta temas kurulduktan sonra, yetkili bir kişi (başrahip ya da başrahibe), başvuruda bulunan kişinin gruba kabul edilecek ölçüde ciddi olup olmadığına karar vermiştir. Bir eğitim programına<sup>3</sup> sahip olan bir kilise, temel görüşlerin açıklandığı ve katılımcıların daha fazla bilgi edinmek istemeleri hâlinde isimlerini bir listeye yazdırabildikleri açık günler düzenlemiştir.

<sup>3</sup> Ç.n. ("seminary") – Geleneksel olarak kiliseye bağlı "ilahiyat okulu" veya "ruhban okulu" anlamına gelmekle birlikte Vika'nın yapısı düşünüldüğünde "eğitim programı" olarak ele almak daha doğru olur.

Bununla birlikte, bu açık günler sırasında kıdemli üyeler katılımcıları gayri resmî biçimde değerlendirmiş ve Moonshadow'ın aktardığına göre, "bir kişi hakkında edindiğiniz hisse bağlı olarak", katılımcılar yeniden davet edilmiş ya da edilmemiştir.

Bir topluluğa katılmadan önce Vika hakkında sahip olunan bilgi düzeyinden bağımsız olarak, her grubun ritüelleri ve uygulamaları kendi geleneğine göre farklılık göstermektedir; bu nedenle yeni katılımcıların topluluğa bütünüyle dâhil olabilmeleri belirli bir zaman almaktadır. Arwen, "her geleneğin kendine özgü yanları vardır" diyerek bu duruma dikkat çekmiştir. Ardından, "bizim cadı topluluğumuza özgü olan şeylerden biri, birinci dereceden ikinci dereceye geçebilmek için Kelt düşüncesine dayalı bir zaman çizelgesi tarih çalışması yazmam gerekmesiydi" şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bazı ritüellerin uygulanma biçimleri de farklılık gösterebilmektedir; örneğin 'açık çember' uygulaması buna örnektir. Arwen bu durumu, "ben çemberimi farklı şekilde kuruyorum... Temelde sözcükleri değiştiriyorum ve bazı şeyleri yapma zamanımı değiştiriyorum. Bundan fazlası değil. Benim geleneğimde önemli olan biçim ve onu ifade ediş şeklimizdir" sözleriyle açıklamıştır. 'Eklektik, Kelt ve şamanistik bir cadı topluluğu'na mensup olan Little Bear ise, herkesin başlangıçta yeni katılımcı konumunda olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: "Her topluluğun kendine özgü bir geleneği vardır ve örneğin taşınıp yeni bir gruba ilişki kursaydım, bu grubun zanaata<sup>4</sup> (craft) nasıl yaklaştığını anlamak için mutlaka bir öğrenme sürecinden geçmem gerekirdi."

*Merkeze hareket etme.* Çevreden daha aktif katılım ve sorumluluklara doğru hareket, bazı gruplarda diğerlerine göre daha resmileştirilmiş bir formattadır. Araştırmamıza katılanların birçoğunun mensup olduğu kilisede, ilk eğitim bir yıl ve bir gün biçimindedir. Arora Twilight bunu şöyle açıklamıştır:

Bu yapı, kademeli bir sistem olarak düzenlenmiş durumda; öğrenim gören neofitlerden (aday üye) oluşan bir grup var, ardından ilk adımları atmaya ve inisiye olmaya (üyeliğinin başlatılmasına) karar vermiş kişiler geliyor ve bu kişilerin becerilerini öğrenip geliştirdikleri bir zaman dilimi bulunuyor... Sonrasında bir sonraki aşamaya geçiyorlar; bu da birinci derece. Bu aşamada, başlangıç düzeyindeki derslerin öğreticileri hâline geliyorlar.

<sup>4</sup> Ç.n. Metinde geçen zanaat (craft) terimi, el sanatlarını değil; Vika geleneği içinde "cadılık zanaatı" olarak adlandırılan ritüel, sembolik ve uygulamaya dayalı pratikler bütününü ifade etmektedir.

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

Yeni gelenler, ancak kendileri ve kıdemliler hazır olduklarını hissettiklerinde kabul edilmektedirler. Nunnely Ar'mu bu değerlendirme sürecini şöyle yorumlamıştır:

Sınava tabi tutulmadığını düşünüyorsun ama tüm bu gruplara katılıyorsun ve tüm bu insanlarla konuşuyorsun ve onlar bir süre sonra karar veriyorlar. Sana farklı şekillerde yöneltilen birçok küçük sözlü kompozisyon sorusu var ve bu süreç tamamlandığında [onlar] senin hazır olup olmadığını gayet iyi anlıyorlar.

Bir üye inisiye edildikten sonra resmî olarak rahip ya da rahibe statüsü kazanmaktadır. Bu özel kilisede, daha ileri düzeyde yapılan çalışmalar bireyin ikinci dereceye yükselmesini sağlayabilmekte; Kyle'ın ifadesiyle bu aşamada "fiilen ruhban olarak atanmış olursunuz. Yani nikâh kıyabilir, cenaze törenlerini yürütebilir ve benzeri ritüelleri gerçekleştirebilirsiniz". Üçüncü düzey ise son derece seçicidir. Bu düzeyde yer alanlar kilisenin ya da cadı topluluğunun kıdemli üyeleridir. Kendi cadı topluluğunu kurmuş olan Ariell, bu aşamadaki öğrenmesini "topluluk içindeki kıdemlilerle birlikte... özellikle büyük saygı duyduğu kişiler arasından seçilmiş olanlarla" sürdürdüğünü belirtmiştir. Ariell, bu kıdemlilerin "görevinin bir sonraki kıdemli grubunu yetiştirmek" olduğunu ve "yeni gelenleri değil, öğrencileri eğittiklerini; öğrenciler için değil, öğretmenler için var olduklarını" açıklamıştır.

Tüm katılımcılarımız, çevresel konumdan merkeze doğru ilerlemelerinde kendilerine yardımcı olan mentorlar ya da özel rol modellerinden söz etmiştir. Raphael, Lady Ramona ile birlikte kilisede garajı temizledikleri bir zamanı anlatmıştır. Belirli bir eşyayı işaret ederek Lady Ramona ona, "Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?" demiş, o ise "Hayır" demiş ve orada oturup dinlemiştir; aktardığına göre Lady Ramona da ona birkaç kısa sözle tütsü yapmayı öğretmiştir. Lady Kyairthwen ise, birkaç ay boyunca mentoru ile birlikte yaşaması nedeniyle, en yoğun mentorluk deneyimlerinden bazılarını yaşamıştır:

Sabahları kalkar, oturur ve konuşurduk. 15 yıllık deneyime sahip birine, sormak istediğim soruları sorma fırsatım oldu. Bunu haftanın her günü yapıyordum. Onunla dışarı çıkıyor, ellerimi toprağa sokuyor, bu bitkileri inceliyor ve onları gerçekten anlamaya başlıyordum. Sonra pazar öğleden sonraları onunla formel derslerim vardı. Kendimi [ona] adadım.

### *Uygulamada Öğrenme*

Katılımcılarımızın büyük bir bölümü, anlamlı bir ruhsal aidiyet arayışı içinde yoğun biçimde okuduklarını ve kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıklarını belirtmiş olsa da, Vika ile nihayet karşılaştıklarında öğrenmelerinin Vika'nın uygulamaları içinde çok daha derin biçimde gömülü hâle geldiği görülmektedir.

*Uygulamalı öğrenme.* Katılımcılarımız, görüşmeler boyunca Vika'ya ilişkin gerçek öğrenmenin - başka bir ifadeyle her şeyin bir araya geldiği noktanın—uygulamaya dayalı, deneyimsel etkinliklerde, yani bizzat pratiğin kendisinde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Gözlem, yaparak öğrenme, deneme ve hata yapma, katılımcılar tarafından bir cadı olma sürecinde kritik unsurlar olarak dile getirilmiştir. Minerva, Vika'yı öğrenmeyi anneliği öğrenmeye benzetmiştir:

Gerçek öğrenme, tıpkı anne olmak ve çocuk yetiştirmek gibi, yaşayıp deneyimleme sürecinde gerçekleşir. Bezlenen, beslenen ve oyun oynanan bir çocuğa sahip olabilirsiniz; ancak çocuğun fiilî olarak yetiştirilmesi ve onun yaşamının bir parçası olma deneyimi... işte bu öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Bu durum da bundan farklı değildir. Asıl olan, deneyimin kendisidir.

105 Raven, Vika ritüellerinin tam olarak anlaşılması için gerçek deneyimin önemini vurgulamıştır:

Bir şey hakkında okumak başka bir şeydir; onu doğrudan deneyimlemek bambaşkadır. Bu, sözcüklerle kurulan bir deneyimle gerçek bir dünya deneyimi arasındaki fark gibidir; çemberin içinde yer almanız ve bütün olarak nasıl işlediğini gözlemlemeniz söz konusudur. Grup bir bütün olarak işler ve enerjiyi hissedersiniz; onu duyumsar ve görürsünüz—bu, bir kitaptan elde edilemeyecek bir şeydir.

Gözlem ve hata yapma özgürlüğü de öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Maira Luna, sınıfta ritüel yapmayı nasıl öğrendiğini ve bunun gerçek hayatta nasıl işlediğini şöyle anlatmıştır:

Geliyorsun ve izliyorsun. Evet, ilahi böyle yapıyor. Böyle duruyoruz. İçeri girdiğinde olanlar bunlar ve çemberin içinde her zaman belli bir yönde yürürsün. Sağa doğru girip yürüyemezsin; eğer öyle yapmaya kalkarsan biri seni mutlaka düzeltir... Bir ritüele ilk kez girdiğimde... sunağın yanından geçiyordum ve birinin ritüel gereçlerinden birine bu harika kurdeleleri bağladığını gördüm. Bazı cadılar... gereçlerimize dokunulması konusunda gerçekten aşırı hassastır, bilirsin. Gücün içinden çekilip gittiğine inanırlar... Ben geçerken ayak parmaklarım bu kurdelelere takıldı ve bir bıçağı aşağı çektim. Kendi kendime, 'Aman Tanrım,

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

gereçlerinden biri şimdi herkesin önünde yerde duruyor!’ dedim... Utançtan yerin dibine girmiştin ve şunu düşündüm: Buna dokunabilir miyim, eğilip alabilir miyim?... Daha inisiye bile edilmemiştin... Ama kıdemlilerden biri geldi, onu yerden alıp tekrar sunağın üzerine koydu. Ben de ‘Oh!’ dedim.

*Formal ve sezgisel bilgi.* Bu uygulama topluluğunda öğrenmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan bilgi, açık ve formel bilgi ile örtük, sezgisel kavrayışın bir bileşimidir. Bir avukat olan Gwydion Mordraig, Vika’yı keşfetmeden önceki halini aşırı derecede rasyonel ve entelektüel biri olarak tanımlamıştır. Vika’nın, onun “sezgi ve duygularla daha fazla temas kurmasını” sağladığını; artık “sezgisel bir gizem dinini benimsemiş biri” hâline geldiğini ifade etmiştir. Ariell ise, “birinin size yol gösterebileceğini ve kapıların nerede olduğunu gösterebileceğini,” ancak sezgisel olarak “ilahi olanla bağ kurma” noktasında “kapıyı sizin açmanız gerektiğini” belirtmiştir. Minerva, sezgisel bilgiye çocukluğundan beri sahip olduğunun farkında olduğunu dile getirmiştir. Ancak Vika’ya katılmadan önce, “içimde olduğunu bildiğim bu şeylerle ne yapacağını” bilmediğini ifade etmiştir. Vika içinde ise, “insanların zaten bildiklerini ve kendiyile ilgili zaten bildiği şeyleri başkalarında da gördüğünü” fark ettiğini söylemiştir. Ariell, sezgisel bilme hâlini bir “çekirdek indirme” (core download)<sup>5</sup> sürecine benzetmiştir:

Bu öğrenmeyi en iyi şekilde şöyle tanımlayabilirim: yaşamımın çeşitli dönemlerinde bir tür ‘çekirdek indirme’ yaşadım. Evet, ve o yıllar süren düşünme süreci aslında dosyaları düzenlemek gibiydi; açıkçası bunu hâlâ yapıyorum. ‘Tamam, bu şu dosyaya ait.’ Evet, bunu anladım. Yani benim sürecim, aldığım bütün bu şeylerin ne anlama geldiğini çözmekten ibaretti... Aslında yanıtlar zaten sende var; ihtiyaç duyduğun şey, sorular.

*Paylaşılan bilgi.* Vika’ya ilişkin öğrenme ve bilgi, bir uygulama topluluğu olarak topluluk geneline yayılmış durumdadır ve Arwen’in ifadesiyle, “cadı toplulukları içinde farklı düzeylerde [uzmanlık] barındırmaktadır.” Bu süreç, acemilerin “bir araya gelip birinci dereceye doğru birlikte çalıştıkları” karşılıklı bir alışveriş sürecidir. Bunu, ikinci dereceye geçiş izler; bu aşamada, “birini birinci dereceye kadar eğitebilmiş olmanız gerekir. Yani bilginizi aktarırsınız, karşılığını verirsiniz... Üçüncü derecede ise kendi topluluğunuza sahip olursunuz ve insanları üçüncü dereceye kadar inisiye edersiniz.”

<sup>5</sup> Ç.n. Katılımcının “core download” ifadesi, sezgisel ve bütünsel bilginin ani bir farkındalık hâlinde deneyimlenmesini betimleyen metaforik bir anlatımdır. Bu ifade, bilginin dışarıdan aktarılmasından ziyade, bireyin içsel bilgisinin farkına varma ve sonradan anlamlandırma sürecine işaret etmektedir.

Cerulia, 13 kişiden oluşan cadı topluluğunda “herkesin birbirine öğretmenlik yaptığını” anlatmıştır. Birlikte çember oluşturduklarında ritüelleri planladıklarını ve her seferinde kimin neyi yapacağına karar verdiklerini; “herkesin bir rol üstlendiğini, çünkü herkesin sürece katılmasının önemli olduğunu” belirtmiştir. Aurora Twilight ise öğrenme sürecinde şu duruma dikkat çekmiştir:

Vika grubunun içinde kendi yerinizi ve yeteneklerinizi tanımaya başladığınız bir dönem vardır; herkesin yetenekleri vardır ve herkesin farklı görevleri de bulunur. Hepimiz çok iyi ritüel rahipleri ya da rahibeleri değiliz. Bazılarımız kalabalık önünde iki cümleyi art arda kuramaz... Ama hepimizin gerçekten, gerçekten iyi olduğu şeyler vardır.

Her bir cadı topluluğu ya da her bir gelenek içinde öğrenilen bilginin paylaşılması amaçlanmakta ve bu paylaşım, daha geniş bir bilgi ve pratik birikimine katkıda bulunmaktadır. Gwydion Mordraig, “her inisiyenin soruları yanıtlayabileceğini ve çoğu zaman da bunu yaptığını; öğrendiğimiz bilgileri başkalarına aktarmanın kiliseye ve dine hizmet etmenin bir parçası olarak görüldüğünü” ifade etmiştir. İki geleneği bir arada sürdüren Daryl ise durumu şu şekilde açıklamıştır:

Onun geleneğini biliyorum ve [diğer] geleneği de biliyorum; ikisini birlikte kullanıyorum. Bu yüzden tanıyorum, çünkü her ikisinde de daha iyi işleyen şeyler var ve ben bunları bütünleştirmeyi seviyorum. Bu da işin bir parçası aslında. Birinin bunu yapmasını istersiniz, çünkü bu, yapılan bütün çalışmayı ileriye taşır.

### *Kimlik Geliştirme*

Çalışmamızın üçüncü temel bulgusu, uygulama içinde gerçekleşen öğrenmeye ve çevreden merkeze doğru hareketliliğe eşlik eden açık bir kimlik gelişimi sürecinin varlığıdır. Araştırmamızda, katılımcılar daha fazla öğrendikçe, uygulamada yetkinlikleri arttıkça ve bağlı oldukları geleneğin kademeleri içinde ilerledikçe, “usta bir uygulayıcı olarak kimlik duygusunun giderek güçlenmesi”nin (Lave & Wenger, 1991, s. 111) ortaya çıktığı görülmüştür. Lady Devayana, kendi yolculuğunu ve devam eden öğrenme sürecini şu sözlerle anlatmıştır:

[İnisiye olmak] bu aslında sadece başlangıçtır. İnisiye olduğunuzda, bilirsiniz, ‘kendini bil’ dersi vardır—bu birinci derecedir... Yaklaşık beş yıl sonra ikinci dereceye geçtim ve bu, grubun bir tür öğretmeni hâline geldiğiniz noktadır...

Üçüncü derece ise her şeye yeniden başladığınız yerdir; çünkü üçüncü derece, hizmete tam ve eksiksiz bir adanmışlıktır... Kıdemlilik meselesi ise büyük olan, hani şu 'esas mesele' gibi görünür ama inanın öyle değildir. Bu, her şeye sıfırdan başladığınız ve tam anlamıyla bir hizmetkâr olduğunuzu bildiğiniz yerdir; gerçekten, gerçekten öğrenmeniz gereken yer de burasıdır.

Öğrenme ve kimlik gelişimi birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlıdır. Lady Ramona, cadı olarak gelişimlerinin farklı aşamalarında olan üç kadını tasvir eden bir resim hakkında yaptığı tartışmada bu bağlantıyı şöyle ifade etmiştir:

Hepimiz bakire<sup>6</sup> olarak başlarız. Çok safızdır; kim olduğumuzu bilmeyiz. Sonra tanrıçayla ilişkilendirilen anne aşamasına geçeriz; burada ikili doğamızın farkına varılır. Ardından üçüncü derece olan 'yaşlı kadın' (crone) gelir; bu aşama, bakire ve anne evrelerinden geçmiş, bilge olandır. Bu noktada kişi gerçekten kim olduğunu bulur ve bilgeliği ile öğretilerini başkalarına aktarabilir.

*Bir Vikan adı almak.* Bu topluluğun bir üyesi olmanın içerdiği kimlik gelişiminin en görünür boyutlarından biri, bir zanaat (craft) adı edinmektir. Genellikle Kelt, Nordik, Kızılderili, Mısır, Yunan ve Roma mitolojilerinden seçilen bu adlar, kişinin dilerse kendi oluşturduğu bir ad da olabilir. Çoğunlukla bir cadı topluluğuna inisiye olunurken gerçekleştirilen bu adlandırma ritüeli son derece ciddiye alınmaktadır. Adlandırmanın güç taşıdığı kabul edildiğinden, bireyden seçtiği adın hem olumlu hem de olumsuz çağrışımlarını bütünüyle kavraması beklenmektedir. Katılımcılarımızın bir kısmı, meditatif bir durumda iken kendilerine bir adın 'verildiğini' bildirmiştir.

Lord Hermes'in açıkladığı üzere, bu ad hem bireyin yaşamının o anki döneminde kim olduğunu doğrulamakta hem de kişiliğine katmayı arzuladığı özellikleri somutlaştırmaktadır. Lady Kyairthwen ise, adının Cerridwen<sup>7</sup>'in İskoç Galcesindeki karşılığı olduğunu ve bu adın yaşamını nasıl etkilediğini şu sözlerle açıklamıştır:

Onun kutsal kazanından gelen o esinlenmeyi yaşamıma taşımak istedim. İlginçtir ki, kutsal bir mekânda bu adı aldıktan sonra yaratıcılığım adeta zirve yaptı. Gerçekten çok daha zanaat odaklı olmaya, ellerimle bir şeyler yapmaya başladım. Dikiş dikiyorum. Resim yapıyorum. Yazıyorum. Çiziyorum. Seramik üretiyorum... Vika'yı bulup bu adı seçene kadar sahip olduğum bütün çiçekleri öldürürdüm;

<sup>6</sup> Ç.n. ("maiden–mother–crone") "bakire-anne-yaşlı kadın" üçlemesi Vika literatüründe yerleşik bir sembolik döngüdür.

<sup>7</sup> Ç.n. Cerridwen, Kelt mitolojisinde bilgelik ve yaratıcı ilhamı simgeleyen bir tanrıça figürüdür.

şimdi ise bitkilerimi öldürmüyorum... Yaşamıma katmak istediğim başka yönler de vardı. O bir anne. Ben de çocuk sahibi olmayı çok istiyorum.

Raven, adının kökenini Kızılderili mitolojisine dayandırmış; bu adın şifa ve büyüyle ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Bir zanaat adının kimliği nasıl etkilediğini ise şu sözlerle açıklamıştır:

Bir zanaat adı aldığınızda, yaşamınıza hangi enerjiyi dâhil ettiğiniz konusunda çok dikkatli olmanız gerekir; çünkü bunu yaşamınızda somutlaştırırsınız. Bu nedenle bana istediğim nitelikleri kazandıracak bir ad arıyordum: psişik farkındalık, büyüsel yetenek ve, şey, hem kendim hem de başkaları için şifayı kapsayan kişisel sorumluluk... Benim için adım, gerçekten olduğum kişinin bir parçasıdır. Onu içselleştirdim ve benimsedim; bu, bu kapılardan çıktığımda ortadan kaybolan bir şey değil.

Dolayısıyla bir Vika adı edinmek, bireyin hem ulaşmayı arzuladığı nitelikleri bilinçli biçimde içselleştirme çabasını hem de o anda kim olduğunu yansıtmayı amaçlayan bir süreçtir.

*Kimlik değişimi.* Çalışmamıza katılan her birey, Vika topluluğuna katılımının bir sonucu olarak benlik algısında meydana gelen değişimleri betimleyebilmiştir. Katılımcılar, kendilerini daha dengeli ve bütünleşmiş, daha düşünceli ve hoşgörülü, aynı zamanda daha güçlenmiş hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Denge, Vika'da önemli bir kavramdır ve şaşırtıcı olmayan bir biçimde katılımcılar, Vika'nın yaşamlarında onlara bir denge duygusu kazandırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin Gwydion Mordraig, geçmişte kendisini aşırı derecede rasyonel ve bilimsel bir bakış açısına sahip biri olarak gördüğünü belirtmiştir. Vika sayesinde "sezgi ve duygularla daha fazla temas kurabildiğini" dile getirmiştir. Zamanla, "gerçekliğin ve şeylerin doğasının sanıldığı kadar somut ve siyah-beyaz olmadığını... aydınlatılması gereken çok daha fazla sezgisel ve akıl-dışı boyut bulunduğunu" fark ettiğini ifade etmiştir. Artık "bilimin giderek daha büyüsel, büyüün ise daha bilimsel hâle geldiğini" ve "evrenin aslında ne kadar büyülü ve mistik bir yer olduğunu" gördüğünü söylemiştir. Bir avukat olarak ise, "insanlara yalnızca teknik bir bakış açısından yaklaşmadığı için sorunları olan kişilere karşı daha açık ve daha yardımcı olabildiğini" belirtmiştir.

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

Denge kavramıyla yakından ilişkili olan bir diğer husus, benliğin farklı yönlerini bir bütün hâlinde birleştirebilme ve bu yönler arasındaki dengeyi koruyabilme yetisidir. Cerulia, Vika'nın yaşamına "bir denge getirmesi" sayesinde kendisini daha özgüvenli, daha sakin, daha mutlu ve daha huzurlu hissettiğini ifade etmiştir. Artık kendisini "işteki biri, evdeki başka biri ya da aile toplantısındaki farklı bir kişi" olarak değil, "tek ve bütün bir kişi" olarak deneyimlediğini; bu bütünleşmenin ise yaşamına büyük ölçüde içsel bir rahatlık ve denge kattığını belirtmiştir.

Kyle, Vika'ya katılmadan önceki benlik algısını açıklamak için çatlama bir ayna metaforunu kullanmıştır:

Bir ayna çatladığında farklı parçalar görüldüğünü bilirsin; hani... kendini bir parçada burada, başka bir parçada şurada görürsün... O noktada hepsi aslında farklı aynalar gibidir. Yani farklı roller gibidirler... Ben iyi bir öğrenciydim, bir oğuldum, sadık bir torundum, bu tür şeylerdi hepsi. Ama aslında hiçbir zaman gerçek değildim; her şey parçalanmıştı.

Kyle'in Vikan olma sürecinde yaşadığı öğrenme ve çalışma, aynadaki yansımanın da değişmesiyle sonuçlanmıştır:

İçimdeki tüm meselelerle nihayet yüzleştikten sonra, ayna yeniden bir araya geliyor ve o roller bütünleşmiş bir kişiyi oluşturuyor. Artık 'bu ben miyim, bu mu benim, yoksa şu taraftaki parça mı gerçekten ben?' gibi sorularla uğraşmak zorunda kalmıyorum. Hepsi... hepsi yeniden birleşti ve tamam, işte bu benim. O roller benim. Beni ben yapan şeyler onlar.

Vikan olma süreci, katılımcıların dünyaya, diğer insanlara ve dünyadaki varoluşlarına ilişkin düşünme biçimleri üzerinde etkili olmuştur. Katılımcılar, daha düşünsel ve daha hoşgörülü hâle geldiklerinden söz etmişlerdir. Little Bear, kendisinin "çok daha içe dönük, derinlemesine düşünen biri" hâline geldiğini ifade etmiştir. Bu değişimi hem yetişkin olarak gelişimiyle hem de Vikan kimliğiyle ilişkilendirmiştir:

Yaş aldıkça, yaşamınıza dönüp bakma ve daha içe dönük olma yönünde doğal bir eğilim oluşur; ancak bu eğilim, Vikan olmam gerçeğiyle büyük ölçüde şekillenmektedir. Vikan olmayan birine kıyasla, yaşam akışı içindeki konumumu daha iyi yorumlamamı ve anlamamı sağlayan tekniklere ve bilgi birikimine sahibim.

Raphael, Vika'nın, "işlerin doğru ya da yanlış tek bir yapıma biçimi olduğu ve bunun tartışmaya kapalı olduğu" yönündeki dünya görüşünü sorgulamasına yol açtığını belirtmiştir. Artık "ufkunun büyük ölçüde genişlediğini... insanları kalıplara sokma eğilimine karşı çok daha fazla direnebildiğini" ifade etmiştir. Bir duruma "siyah ya da beyaz bir yanıt vermek yerine, gri tonlarını aramaya" çalıştığını söylemiştir. Bununla eş zamanlı olarak, "hoşgörü düzeyinin arttığını" ve "durumun tüm yönlerine bakabildiğini; dolayısıyla biraz daha hoşgörülü ve biraz daha anlayışlı hâle geldiğini" dile getirmiştir. Vika'dan önce Lord Ziggy, "farklı insanların fikirlerine tahammül edemediğini" belirtirken; şimdi ise, özellikle çeşitli azınlık gruplarıyla çalıştığı iş ortamında kendisine büyük ölçüde yardımcı olduğunu düşündüğü "açık bir zihne" sahip olduğunu ifade etmiştir.

Son olarak, bazı katılımcılar Vikan olduktan sonra kendilerini daha güçlü ve daha yetkin hissettiklerine dikkat çekmiştir. Öğrenme sürecini "bir olma süreci" olarak tanımlayan ve bu süreçte "bir enerji toplanması" olduğunu ifade eden Ramona, artık daha güçlü hissettiğini ve "kararlar alıp sonrasında bunlar nedeniyle suçluluk duymadığını" belirtmiştir. Minerva ise, "öncesine kıyasla hayata karşı çok daha tutkulu olduğunu ve günlük yaşamında kendini daha yetkin hissettiğini" dile getirmiştir. Raven kendisini "daha özgüvenli... silik, sessiz biri olmaktan daha uzak" olarak tanımlamıştır.

Daryl ise Vikan olmanın, yaptığı işe, başka türlü sahip olamayacağı bir güç ve anlam kattığını ifade etmiştir. Marangoz olan Daryl, Vika'nın iş yaşamında nasıl bir fark yarattığını açıklarken, bir şantiyede insanlara nasıl liderlik edileceğini öğrenmekte olduğunu ve zamanla şunu fark ettiğini belirtmiştir:

İnsanlar benimle çalışmayı gerçekten seviyorlar çünkü benimle çalışırken sanat yaptıklarını hissediyorlar. Ben de yaptıkları işe ruhlarından bir parça katmalarını istiyorum. ... Bu yüzden adımları koyacağım ya da biriyle birlikte ortaya çıkaracağım iş mutlaka iyi oluyor; çünkü benim ruhum işin içinde, birlikte çalıştığım herkesin de ruhu işin içinde oluyor. Vika'nın bana kattığı şeylerden biri de bu. ... Vika bana, başkalarında pek olmayan bir çalışma saygısı (emeğe duyulan bir hürmet) kazandırdı.

Dolayısıyla, bu uygulama topluluğunun katılımcıları için kimlik gelişimi, pratik ile öğrenme arasındaki karşılıklı ilişkinin temel çıktılarında biridir. Katılımcılar çevreden

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

merkeze doğru ilerledikçe, giderek artan statü ve sorumluluğa sahip cadılar hâline gelmektedirler. Aynı zamanda, kim olduklarını ve kim olmak istediklerini yansıtan, zanaatla (craft) ilişkili bir kimliği de benimsemektedirler. Kimlik durağan değil, sürekli gelişen bir süreçtir. Cadı olma sürecinde bireylerin kimlikleri; daha dengeli ve bütünleşmiş, daha düşünceli ve hoşgörülü, aynı zamanda daha güçlü ve yetkin hisseden bireyler hâline gelmeleriyle çeşitli biçimlerde dönüşüme uğramıştır.

### TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, marjinalleştirilmiş ya da damgalanmış bir uygulama topluluğu olan cadılar topluluğunun, katılım, öğrenme ve kimlik açısından nasıl işlediğini incelemektir. Araştırma sonucunda bir katılım yörüngesi ortaya konmuş; bunun yanı sıra uygulamada öğrenmeye ilişkin bir model ve kimlik gelişimine dair bir süreç belirlenmiştir. Aşağıda bu bulgular ve bunların yetişkin öğrenmesi açısından taşıdığı çıkarımlar tartışılmaktadır.

Çevreden merkeze doğru ilerleme süreci, diğer uygulama topluluklarında gözlenen süreçlere büyük ölçüde benzemekle birlikte, bu topluluğun marjinal bir konumda olması nedeniyle gruba katılmanın daha zor olduğu; gruba katıldıktan sonra ise bireylerin ilerleyişinin topluluk içindeki kıdemliler tarafından daha formel ve yakından denetlendiği söylenebilir. Tüm katılımcılar, rastlantısal bir karşılaşma sonucunda bir Vikan topluluğuna dâhil olmadan önce, kendilerine ait bir manevi aidiyet alanı arayışı içinde yıllar geçirdiklerini ve bu süreçte büyük ölçüde bireysel olarak çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Vikanlar, inançlarının onlara ilişkin yeterli bilgisi olmayan gruplar tarafından çarpıtılmasından ya da sansasyonel biçimde sunulmasından çekindikleri için, katılımcılar topluluğa kabul edilmeden önce titizlikle değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. İlginç bir biçimde, araştırmacılar olarak bizlere de katılımcılara erişim izni verilmeden önce güvenilirliğimiz ve niyetlerimiz açısından kapsamlı bir değerlendirmeden geçirildiğimiz ifade edilmiştir. Oysa uygulama topluluklarının büyük çoğunluğu, iş yaşamında, aile içinde ya da sosyal ve yurttaşlık temelli ilgi alanları etrafında görece kendiliğinden oluşmaktadır (Wenger, 1998). Bu bağlamda, Vikan

gruplarında gözlenen güçlü seçici kabul mekanizmalarının, söz konusu topluluğun marjinal konumuyla ilişkili olduğu ileri sürülebilir.

Benzer biçimde, yeni katılımcıdan kıdemli konumuna geçiş de oldukça formalleşmiş olup, birden fazla bilgi düzeyini ve zanaat ustalığı derecesini içermektedir. Gerek büyük bir kiliseye bağlı bir eğitim programında gerekse küçük bir topluluk içinde olsun, çevreden merkeze doğru ilerlemenin temelini, ustalaşması yıllar alan yapılandırılmış bir müfredat oluşturmaktadır. Lave ve Wenger'in (1991) meşru çevresel katılım modeline göre, topluluğun çekirdeğini ya da merkezini tanımlayan unsur, artan düzeyde katılım ve etkinliktir. Billett (1998) ise bu ilerleyişin kısmen bireyin sahip olduğu ön bilgiye dayandığını ileri sürmektedir: "Bireylerin mevcut kavramları ve prosedürleri, belirli etkinliklere nasıl katılabileceklerini ve dolayısıyla bu etkinliklerden nasıl öğrenebileceklerini belirler. Bu bilgi temeli, tutumları ve tercihleri de kapsar" (s. 30).

Katılım düzeyi ve mevcut bilgi birikimi, bireyin çevreden merkeze doğru ilerleyişini etkileyen önemli etmenlerdir. Bu çalışmaya katılan bireyler özelinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun yüksek eğitilmiş profesyoneller olduğu ve manevi yolculuklarının bir parçası olarak yıllar süren bireysel öğrenme süreçlerinden geçtikleri görülmektedir. Bununla birlikte, uygulamaya dayalı öğrenmenin yanı sıra, ustalaşılması gereken kayda değer bir bilgi birikimi de bulunmaktadır. Marjinal bir topluluk söz konusu olduğunda, bu bilginin ana akım kanallar aracılığıyla edinilmesi güç —hatta kimi durumlarda olanaksız— olduğundan, söz konusu bilgi doğrudan uygulama topluluğunun müfredatının bir parçası haline gelmektedir.

Wenger'e (1998) göre uygulama toplulukları yerel nitelikte olmakla birlikte, "dünyanın geri kalanından yalıtık biçimde ele alınamaz ya da diğer pratiklerden bağımsız olarak anlaşılabilir; zira farklı uğraş alanları birbirleriyle sıkı biçimde bağlantılıdır" (s. 103). Bunun temel nedenlerinden biri, her bir bireyin aynı anda birden fazla uygulama topluluğunun üyesi olmasıdır. Ancak bu çalışmadan elde edilen bulgular, marjinal bir uygulama topluluğunun—benzer topluluklarla (bu örnekte diğer Vikan gruplarıyla) ilişki kurabilse bile—ana akım uygulama topluluklarıyla açık biçimde etkileşime girme olanağına sahip olmadığını göstermektedir. Damgalanma, dışlanma ya da tacize uğrama

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

korkusu (Blundo, 2001; Warwick, 1995) nedeniyle, çalışmamıza katılan bireylerin büyük çoğunluğu Vikan uygulama topluluğuna üyeliklerini gizli tutmuş; kimi durumlarda aile toplulukları dâhil olmak üzere, Vikan yaşamları ile diğer topluluklar arasında son derece sınırlı bir kesişim alanı oluşmuştur. Örneğin, inançlarının açığa çıkmasının ardından bir dönem bir havayolu şirketindeki görevinden uzaklaştırılan Lord Ziggy, bu deneyim sonucunda “bunun yapılmayacağını”, yani bir cadı olduğunu açık etmenin mümkün olmadığını öğrenmiştir. Benzer bir biçimde, kendi cadı topluluğunun başrahibesi olan Lady Devayana, lisede öğretmenlik yapmakta ve zaman zaman edebiyat ve tarih bağlamında cadı temasını ele alan dersler sunmaktadır; ancak öğrenciler “bilmedikleri” ve ilgisinin yalnızca akademik olduğunu düşündükleri için, onun bir “gerçek cadıyı” sınıfa davet edebileceğini söylemesi mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla, katılımcılar yaşamlarının diğer alanlarında beyaz, iyi eğitilmiş ve profesyonel bireyler olarak görece ayrıcalıklı bir konuma sahip olsalar da, bu sosyal sermayenin marjinal bir gruba üyeliklerini görünür kılma konusunda sınırlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

114

Bu çalışma, marjinal bir uygulama topluluğunda katılımın ana akım örüntülerden nasıl farklılaşabileceğine ilişkin bazı içgörüler sunmanın yanı sıra, bu tür topluluklara özgü öğrenme ve kimlik oluşumu süreçlerine dair daha özgül bulgular da ortaya koymuştur. Öğrenme; dersler, bireysel çalışma ve mentorluk yoluyla gerçekleşen süreçlerle, enformel ve deneyimsel öğrenmenin iç içe geçtiği bir yapı sergilemektedir. Bu noktada, katılımcıların büyük çoğunluğunun, Vikan olma yolunda ilerlemeyi sağlayan ve aşamalı dersler sunan kendi eğitim programına sahip bir topluluğa mensup olduğunu belirtmek önemlidir. Dolayısıyla, bu örnekte formel öğrenme bileşeni daha görünür hale gelmiş olabilir; bununla birlikte, söz konusu topluluğa bağlı olmayan katılımcıların da daha düzensiz ve ihtiyaca göre şekillenen bir biçimde derslere ve atölye çalışmalarına katıldıkları görülmektedir.

Her ne kadar herhangi bir sosyal gruba katılım sürecinde dersler ve bireysel çalışmanın öğrenmenin bir parçası olması beklenebilir olsa da, bu çalışmada mentorluk uygulamalarının yaygınlığı özellikle dikkat çekicidir. Vika gibi marjinal grupların, ana akım kanallar aracılığıyla eğitim vermenin bütünüyle kabul edilebilir olduğu

topluluklara kıyasla, kişisel rehberliğe ve kendi üyelerini yetiştirmeye daha fazla bel bağlamak zorunda kaldıkları düşünülebilir. Mentorluğun bu denli yaygın olmasının bir diğer nedeni ise Vikan dininin doğasıyla ilişkili olabilir. Tüm Vikanlar tarafından paylaşılan bazı genel ilke ve uygulamalar bulunmakla birlikte, her bir cadı topluluğu kendine özgü geleneklere sahiptir ve bu gelenekler, yaşlı üyelerden yeni katılımcılara sözlü ve deneyimsel yollarla aktarılmaktadır.

Bu çalışmada mentorluk olarak adlandırdığımız süreç, aynı zamanda çıraklık, “kuşaklar arası karşılaşmalar” (Wenger, 1998, s. 99), model alma ya da rehberlik gibi, sosyal öğrenme kuramının merkezinde yer alan bileşenler çerçevesinde de değerlendirilebilir. Katılımcıların tümü, Vika uygulamasını öğrenme sürecinde kendilerine son derece doğrudan biçimlerde destek olan “önemli diğerlerinden” söz etmiştir. Wenger, bu süreci meşru çevresel katılım olarak adlandırmakta ve uygulamanın yeni katılımcılara bu yolla açıldığını belirtmektedir: “Uygulamanın açılabilmesi için, çevresel katılımın uygulamanın üç boyutuna da erişim sağlaması gerekir: diğer üyelerle karşılıklı etkileşime, onların eylemlerine ve girişimin müzakere edilme süreçlerine, ayrıca kullanımda olan birikime” (s. 100). Bu erişimi sağlayanlar ise topluluğun kıdemli üyeleridir. Wenger ayrıca, örgütlerin yeni gelenleri yetiştirme konusunda daha etkili olabilmeleri için, “yeni katılımcıları topluluklarının fiilî uygulamalarına dâhil etmek üzere emek harcayan” kıdemli üyelere daha resmî bir tanınırlık kazandırmalarının gerekli olduğunu ileri sürmektedir (s. 100).

Gözlem, deneme, yansıtıcı pratik ve hata yapma yoluyla gerçekleşen öğrenme de en az bunlar kadar önemli görülmektedir. Yaklaşık bir yüzyıl önce John Dewey (1917), öğrenme ile deneyim arasındaki bağı vurgulamış; ona göre “eğitim, deneyimin anlamını artıran ve sonraki deneyimlerin yönünü belirleme kapasitesini geliştiren bir yeniden yapılandırma ya da yeniden örgütlenme sürecidir” (ss. 89–90). Raven’ın da ifade ettiği gibi, “sözcüklerle aktarılan bir deneyim ile dünyada bizzat yaşanan bir deneyim arasında” belirgin bir fark bulunmaktadır. Katılımcıların tümü, Vikan olmanın ne anlama geldiğini gerçekten kavrayabilmeleri açısından bu tür bir öğrenmenin taşıdığı kritik önemin altını çizmiştir. Anlamın inşası ve buna bağlı olarak bir sahiplenme duygusunun ortaya çıkması, ancak ritüellerin bizzat uygulanması ve bu deneyimler üzerine

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

düşünülmesi yoluyla mümkün olmuştur. Vikan'a özgü normların, inançların ve uygulamaların benliğe bütünleşebilmesi için, formel öğrenmenin deneyimsel öğrenme ile birlikte işlemesi gerektiği görülmektedir.

Ritüeller, uygulama, deneme-yanılma ve benzeri biçimlerde ortaya çıkan informel öğrenmenin güçlü bir bileşen olarak öne çıkması, dinsel pratik ve inançları daha çok deneyimsel, sezgisel ve doğa temelli olan; entelektüel olarak yapılandırılmış yaklaşımlardan görece uzak duran Vikan toplulukları için özellikle ayırt edici olabilir. Bununla birlikte, Wenger'in (1998) uygulama toplulukları kuramı, özünde uygulama içinde öğrenmeye odaklanmaktadır; formel ve entelektüel bilgi bu uygulamayı besleyebilir, ancak öğrenmenin gerçekleştiği ve bireyin çevreden merkeze doğru ilerlediği asıl alan, bizzat yapma sürecinin kendisidir. Wenger'in de belirttiği üzere, bir uygulama topluluğunda öğrenme "bir kuşaktan diğerine aktarılacak bir nesne değildir" (s. 102). Öğrenme ve topluluğun evrilen kimliği, uygulamanın kendisi aracılığıyla ortaya çıkar:

116

Uygulama, süreklilik taşıyan, toplumsal ve etkileşimsel bir süreçtir; yeni katılımcıların bu sürece dâhil edilmesi ise, uygulamanın zaten ne olduğunun bir başka görünümünden ibarettir. Üyelerin etkileşimde bulunmaları, birlikte bir şeyler yapmaları, yeni anlamları müzakere etmeleri ve birbirlerinden öğrenmeleri, uygulamanın doğasında zaten vardır—uygulamaların evrimi bu yolla gerçekleşir. (s. 102)

Sosyal etkileşim, bu öğrenme sürecinin ve buna eşlik eden kimlik gelişiminin temel bir bileşeni olmuştur. Katılımcılar, bu yolculukta yalnız olmadıklarının farkına varmış; başkalarıyla kurulan topluluk içinde, akılcı söylemlere katılabilmiş ve grup içindeki yeni rollerine ilişkin güven geliştirebilmişlerdir. Grup desteği ve teşvik sayesinde, içinde buldukları duruma anlam yükleyebilmişler; bu anlamlandırma süreci ise, duygusal açıdan güvenli ve rahat bir ortamda pekişmiştir.

Bu çalışma, öğrenme ile kimlik gelişimi arasındaki ilişkiye dair önemli bazı içgörüler de sunmuştur. Wenger'e (1998) göre, "bir kimlik inşa etmek, sosyal topluluklara üyelik deneyimlerimize yüklediğimiz anlamların müzakere edilmesi sürecinden oluşur" (s. 145). Bulgularımız, yoğun öğrenmenin bu sürecin merkezinde yer aldığını

doğrulamaktadır. Öğrenme, kimlikte herhangi bir değişimin gerçekleşebilmesi için vazgeçilmez bir eşik, başka bir deyişle sürecin temel taşıdır. Gelişim ile öğrenmenin iç içe geçmişliği, kimlik oluşumuna ilişkin gelişimsel modellerde en azından örtük biçimde yer almaktadır. Nitekim Mezirow ve arkadaşları (2000), “yetişkinlikte gelişimin, genişleyen farkındalık, eleştirel yansıtma, doğrulayıcı söylem ve yansıtıcı eylem yoluyla anlamın giderek netleştiği, aşamalı ve çoğu zaman dönüştürücü bir öğrenme süreci olarak anlaşılabilirliğini” ifade etmektedir (s. 25). Bu öğrenme süreci toplumsal dünyanın içine yerleşiktir. “İnsanlar özünde ilişkisel varlıklardır. Kimliğimiz, paylaşılan bir yaşam dünyası içinde örülen aidiyet ağları aracılığıyla biçimlenir. ... Var olan ve değişen kültürel paradigmlar tarafından şekillenen bu ilişkiler bağlamında, olduğumuz kişiler haline geliriz” (s. 27). Nitekim bir cadı olmayı öğrenmek, uygulama topluluğu aracılığıyla gerçekleşmektedir. Cadı kimliği, inisiyasyon aşamasından kıdemli üye konumuna doğru evrilmektedir. Bu süreçteki önemli eşiklerden biri, bir zanaat isminin benimsenmesidir. Tüm katılımcılar için seçilen bu isimler, hem mevcut benliğin özelliklerini hem de bireyin benliğine dâhil etmeyi arzuladığı nitelikleri yansıtmaktadır.

Katılımcılarımız, bir Vikan grubunun üyesi olmanın kimlikleri üzerindeki etkilerini açık biçimde ifade edebilmişlerdir. Bu değişimler, katılımcıların benlik algısına güçlü biçimde içkin hale gelmiş; kendilerini daha dengeli, daha yansıtıcı ve daha güçlenmiş hissettiklerini belirtmişlerdir. Gelecek araştırmalar, kimlik üzerindeki bu tür etkilerin ne ölçüde belirli bir sosyal gruba özgü olduğunu inceleyebilir. Örneğin iş yaşamındaki bir uygulama topluluğuna katılan bireyler, kimliklerinde farklı türde değişimler mi rapor etmektedir? Ayrıca, kimlik gelişiminin niteliği ne ölçüde topluluğun kendine özgü uygulamalarına bağlıdır?

Özetle, bu çalışma bir uygulama topluluğunu inceleyerek katılım, uygulama, öğrenme ve kimlik arasındaki karşılıklı ilişkiyi görünür kılmış; Lave ve Wenger (1991) ile Wenger (1998) tarafından ortaya konan sosyal öğrenme kuramını büyük ölçüde desteklemiştir. Özellikle marjinal bir uygulama topluluğuna odaklanması, çevreden merkeze geçişin daha denetimli gerçekleşmesi, formel bilginin enformel uygulamalarla bütünleşme düzeyi, diğer uygulama topluluklarıyla kurulan etkileşimin sınırlılığı ve “cadı” kimliğinin evrimi gibi açılardan ana akım topluluklardan olası bazı farklılaşmalara işaret etmiştir.

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

Yetişkin eğitimi alanıyla ilgilenen araştırmacılar açısından, bu çalışmada elde edilen öğrenme ve uygulama bulgularının; ırk, cinsel yönelim, etnisite, yaş gibi temeller üzerine kurulu diğer norm dışı uygulama topluluklarıyla karşılaştırılması son derece ilgi çekici olabilir.

Bu çalışma, anlamlı öğrenmeyi harekete geçirmek ve kolaylaştırmak isteyen uygulayıcılar için de önemli bazı içgörüler sunmaktadır—burada söz konusu olan öğrenme, “anlam müzakere etme kapasitemizle” ilişkili olan; “yalnızca anıların, alışkanlıkların ve becerilerin edinilmesi değil, aynı zamanda bir kimliğin oluşumunu” içeren bir öğrenmedir (Wenger, 1998, s. 96). Bulgularımız, öğrenmenin bütüncül ve bütünleştirici doğasını vurgulamakta ve çoklu öğrenme yaklaşımlarının kullanımını teyit etmektedir. Açıkça görülmektedir ki yaşamlarımızdaki en anlamlı öğrenme, toplumsal bağlamlar içine yerleşmiş biçimde, uygulama içinde gerçekleşmektedir. Dahası, en anlamlı öğrenme aynı zamanda dönüştürücüdür; kim olduğumuzu ve başkalarıyla kurduğumuz sonraki etkileşimleri değiştirmektedir. Yetişkin eğitimciler, uygulama topluluklarında öğrenmeye ilişkin sahip olduğumuz bu bilgiden yararlanarak, hem enformel hem de formel öğrenme ortamlarında anlamlı öğrenmeyi destekleyebilirler. Her ne kadar öğrenmenin bilişsel bir boyutu olduğu açık olsa da, bu çalışma öğrenmenin paylaşılan doğasına, uygulamaya duyulan gereksinime, hata yapma özgürlüğüne ve deneyimlerin tartışılması ile bu deneyimler üzerine yansıtma yapma olanaklarına dikkat çekmektedir. Sınıf ortamının kendisi de bilginin paylaşıldığı ve uzmanlığın yalnızca öğreticide değil, topluluğun tamamına yayıldığı bir uygulama topluluğu olarak değerlendirilebilir. Son olarak bu çalışma, marjinalleşme meselelerinin ele alındığı ya da marjinal gruplardan gelen öğrenenlerle çalışıldığı durumlarda, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamının destekleyici, güvenli ve kapsayıcı olması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

## Kaynaklar

- Allen, C. (2001). The scholars and the goddess. *Atlantic Monthly*, 287(1), 18-22.
- Berger, H. A. (1999). *A community of witches*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Billett, S. (1998). Ontogeny and participation in communities of practice: A socio-cognitive view of adult development. *Studies in the Education of Adults*, 30(1), 21-34.
- Blumner, R. (2000, December 19). Whose constitutional rights at risk of being trampled? *Milwaukee Journal Sentinel*, p. 19A.
- Blundo, J. (2001, February 8). Attempt to ban fortune telling brings witches out of closet. *Columbus Dispatch*, p. 1E.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Dewey, J. (1917). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Eisenhart, M. (1994, April). *Situated science learning at work: Social organization and identity in a non-profit conservation corporation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED377220)
- Galagan, P. A. (1993). The search for the poetry of work. *Training & Development*, 47(10), 33-37.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Heaney, T. (1995). *Learning to control democratically: Ethical questions in situated adult education*. Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED397238)
- Lagache, E. (1993, April). "Diving" into communities of practice: Examining learning as legitimate peripheral participation in an everyday setting. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED360387)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory. In J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

**Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 7/Sayı: 13/Kasım 2024/Sayfa: 93-120**

*Journal of Adult Education/Volume: 7/Issue: 13/November 2024/Pages: 93-120*

## Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Warwick, L. L. (1995). Feminist Wicca: Paths to empowerment. In J. Ochsorn & E. Cole (Eds.), *Women's spirituality, women's lives* (pp. 121-133). New York: Haworth.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.