ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

YETİŞKİN EĞİTİMİ VE EŞİTLİK

Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Uygulamalarının Anlam ve Beklentiler, Materyaller, Bütçe, Katılma, Mekân ve Zaman Bakımından Değerlendirilmesi

DOKTORA TEZİ

Ş. Erhan Bağcı

Ankara
Mart, 2014

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

YETİŞKİN EĞİTİMİ VE EŞİTLİK

Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Uygulamalarının Anlam ve Beklentiler, Materyaller, Bütçe, Katılma, Mekân ve Zaman Bakımından Değerlendirilmesi

DOKTORA TEZİ

Ş. Erhan Bağcı

Danışman: Prof. Dr. Rıfat Miser

Ankara
Mart, 2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Prof. Dr. Kasım Karakütük

Üye
Prof. Dr. Rıfat Miser

Üye
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bilir

Üye
Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi

Üye
Doç. Dr. Özlem Ünlühisarcıklı

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…../…../2014

Prof. Dr. İsmail Güven
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜRLER

Tüm araştırmalar gibi benimki de başka insanların destekleri ile yürütüldü ve tamamlanabildi. Bu konuda ilk önce danışmanım Prof. Dr. Rıfat Miser'e teşekkür etmek isterim; sabırlı ve öğretici yaklaşımıyla araştırmama değer kattığı için. Birlikte iyi bir çalışma yaptığımızı düşünüyorum. Tabi ki Tez İzleme Komitesi'ndeki değerli hocalarım Prof. Dr. Kasım Karakütük ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bilir'e de teşekkür borçluyum; eleştirileriyle araştırmamı derinleştirmemi sağladılar.

Her araştırmacının bir sosyolojisi var. Araştırma, bu sosyolojinin belli bir ürünü olarak okunabilir. Bu anlamda babama, anneme ve ablalarıma teşekkür ederim. Destekleri olmadan ilerlemem çok zor olurdu.

Her araştırmacının bir de psikolojisi var. Buna araştırmanın içinde var olduğu duygu durumu da diyebiliriz. Araştırma, aynı zamanda bu psikolojinin bir ürünü olarak da okunabilir. Bu anlamda sevgili Deniz Güleç'e teşekkür ederim. Her zaman ve her anlamda yanımda olduğu için. Güzel kızı Güneş'in katkıları da önemliydi. Ona da teşekkür ederim.

Araştırmamı yürütürken dönem dönem arkadaşlarımdan taleplerim oldu. Çoğu zaman gereğinden fazla aceleci olan bu taleplerime karşılık veren ve benden desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Ahmet Yıldız'a, Dr. Kazım Ateş'e, Emrah Çorbacıoğlu'na ve Umut Yaşar Göç'e teşekkür ederim.

Ve son olarak sevgili kızım Ece Zeynep Bağcı'ya… Bu araştırmayı ona ithaf ettim ama ayrıca güçlü bir teşekkürü hak ediyor. Kendisinin tercihi dışında kurulmuş zorlu bir dünyada yolunu arıyor. O kadar güzel ki, onun sadece var olması bile benim ona teşekkür etmemi gerektiriyor. Yürürken, onun bana hayat veren ışığına dayanıyorum.

ÖNSÖZ

“Eşit haklar arasında son sözü kuvvet söyler.”
Karl Marx, Kapital 1.Cilt, s.232

Eşitlik, Türkiye’de ve dünyada eğitimin en yakıcı sorunlarından biri durumunda. Modern eğitimin eşitlik vaadi aslen hiçbir dönemde gerçekleşmemiş olmakla birlikte, içinden geçtiğimiz neoliberal dönemde Türkiye’de yaşanan yeni sağ dönüşümün eğitim ve eşitlik ilişkisinde keskin bir kırılma yarattığı ve daha önceden söz konusu olan kısmi eşitlikçi uygulamaların bile gündem dışında kaldığı söylenebilir. Bu gelişme, eğitim bilimlerinin eşitlik sorunları ile belki de eskisinden daha fazla ilgilenmesini gerektiren bir durum yaratıyor.

Araştırma raporunda, toplumsal eşitsizliklerin sosyal bilimlerin kadim sorunu olduğunu birkaç kere vurguladım. Bu vurgu, hem benim araştırma konumu belirlememe neden olan akademik bakış açımın, hem de insanlığın bu en temel değerine ilişkin ahlaki tutumumun altını çizmek amacını taşıyor. İnsanlık, kendi tarihsel serüveni içinde eşitlik yolunda epeyce yol kat etti ve büyük devrimlere imza attı. İnsanlığın bu en heyecan verici girişimleri hedeflerine ulaşamadı; yeni soru işaretlerini ortada bırakarak tarihsel deneyim havuzumuzdaki yerlerini aldılar ve eşitlik sorunları hala gündemimizde. Demek ki daha hala çok yolumuz var.

***

Eğitim, her dönemde daha geniş toplumsal yapının bir türevi olarak işlev gördü, oradaki eşitsizlikleri içinde barındırdı ve yeniden üretti. Tarihsel ve zorunlu bir uzlaşma olan sosyal devlet, eğitime görece daha eşitlikçi bir yaklaşıma sahipti. Ancak neoliberal dönemde sosyal devletin tasfiyesi ve eğitimin piyasalaştırılması ile birlikte eşitsizliklerin daha da derinleştiği bir dönüşüm yaşıyoruz ve yetişkin eğitimi de bu dönüşümün etkisi altında. Eğitim, başarı, istihdam ve yaşam standartları arasındaki ilişkiler kapitalizmin dönüşümüne bağlı olarak değişiyor. Neoliberal dönemde artık herkes eğitim

alamıyor; alsa bile bu eğitim onların iş bulmalarına yetmeyebiliyor; hatta iş bulsalar bile elde ettikleri gelir yaşam standartlarını yükseltmeyebiliyor.

Bu yeni durum, Avrupa'daki son ekonomik krizin sonucunda ortaya çıkan yeni işsizlik dalgasında da kendisini gösterdi. Eğitimli genç işsizliği Avrupa tarihinde hiç görülmedik ölçüde yaygın ve kitlesel. İspanya, Portekiz ve Yunanistan'da diplomalı genç işsizlerin sayısı hızla artarken, çözüm üretemeyen kapitalizm yeni bir mit üretiyor: Yaşam boyu öğrenme.

Eğitim bilimleri literatüründe yaklaşık yüz yıllık bir geçmişi olan bu kavram, kapitalizmin, işsizliğe ve güvencesiz çalışmaya dayanan yeni esnek istihdam modeline uygun, ihtiyaçları salt piyasaya göre ayarlanmış esnek ve sürekli bir eğitim modeli olarak gündeme geliyor. Bora'nın (2013) "o beyaz yakaları sürekli kolalamak" olarak adlandırdığı bu süreç, kesintisiz işsizlik riski altında çalışan kentli, eğitimli orta sınıflara hitap eden, doğrudan sınırlandırılmış mesleki hedeflere yönelen ve son derece teknik bir içerikle yapılandırılmış yeni ve sürekli bir eğitim anlayışını besliyor. Yaşam boyu öğrenme, günümüzde, kapitalizmin yarattığı tahribatı örtmek için büyülü sözlerle süslediği; içine girmeyenlerin felakete sürükleneceği söylenen; eşitlik, adalet gibi tarihsel değerlerle ilişkisizleştirilmiş; toplumsal duyarlılık ve sorumluluklardan arındırılmış bir eğitim ilişkisini ve sürecini adlandırmak için kullanılıyor.

***

Politika bağlamında ele alındığında "öğrenme" bireyseldir ve eşitlikle arasında doğrudan bir bağlantı kurulamayabilir ancak konu "eğitim" ve eşitlik olduğunda asıl kastedilen şey kitlesel kamu eğitimidir ve bu durum doğrudan bir sosyal politika sorunudur. Yani bahsedilen şey her zaman ve mekânda gerçekleşmekte olan öğrenmeler değil, bizzat Sanayi Devrimi sonrasında modern toplumların kuruluşunda toplumsal düzenin giderek daha fazla merkezinde yer alan formal eğitimdir. Burada kullanıldığı biçimiyle formal eğitim, örgün eğitim ve yetişkin eğitimi arasındaki farkı işaret eden değil; kitlesel, kurumsal ve zorunlu olarak kamunun sorumluluk alanına giren yapılandırılmış öğrenmeleri işaret eden bir kavramdır. Bu anlamda eğitim ve eşitlik denildiğinde kamudan ve dolayısıyla da bir sosyal politika sorunundan bahsedilmektedir. O halde eğitim ve eşitsizlik de doğal olarak bir kamusal

sorun, sosyal politika sorunu veya kurumsal, kitlesel eğitimle ilgili bir sorun alanıdır.

Bu araştırma, diğer pek çok araştırma gibi, gösteriyor ki eğitim, toplumsal eşitsizliklerin çözüldüğü değil yeniden üretildiği bir alandır. Toplumsal eşitsizliklerin çözümünü eğitimde aramak bir yanılsama olsa da eğitimin eşitlik mücadelelerinin canlı bir alanı olduğu da göz ardı edilemez. Bu alandaki eşitlik mücadeleleri, her zaman, daha genel kapsamlı eşitlik mücadelelerinin birer yansıması olarak yaşanır ve bu geniş bağlamın güç dengeleri ile etkileşir. Nihayetinde salt eğitim alanında gerçekleştirilebilecek bir eşitlik durumu mümkün değildir; çünkü eğitim yasaları ve uygulamaları kesin bir eşitlik sağlasa bile, toplumsal yapı ne kadar eşitse eğitimin sonuçları da o kadar eşit olabilir. Toplumda “güçlüler” varsa, eğitimde de “güçlüler” olacaktır.

Nitekim hiç kimse “Ben eğitimime devam edersem ya da çok iyi bir eğitim alırsam daha eşit bir toplum var olabilir” diye düşünmez. Eğitim, vaat ettiği yukarı sosyal hareketlilikle toplumsal düzeyde gerçekleşecek bir eşitlikten çok, bireysel bir olanağa gönderme yapar: “Eğitime katılırsan daha iyi yaşam koşullarına kavuşabilirsin.” Nasıl kavuşacaksın? Daha iyi bir iş, gelir ve statü sahibi olarak. Bunu yaparken eğitime katıl(a)mayan veya senin kadar başarılı ol(a)mayan diğerlerini eski pozisyonlarında bırakarak oraya gideceksindir. O halde eğitim gerçekte eşitsizlikleri çözmez; eşitsizlikten mağdur olanlara umut vaat eder. Dolayısıyla aslında eğitim kendisini bir olasılık olarak sunar ve bu olasılığı reddetmek, özellikle dezavantajlı grup ve bireyler için neredeyse imkânsızdır. Böylece herkes eğitimde şansını denemek ister. Bu istek nedeniyle de eğitim, toplumsal mücadelelerin en canlı alanlarından biri olarak var olmuştur ve olmaya devam edecektir.

***

Eğitim hiçbir durumda tarafsız olmayacağına göre (Freire, 2006), eşitlik sorunlarında eleştirel bir duyarlılığa sahip olmayan yetişkin eğitimi uygulamalarının toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet etmesi de kaçınılmazdır. Her ne kadar yetişkin eğitimine katılmakta fırsat eşitliğinin varlığı yasalar ve yönetmeliklerle güvence altına alınmış olsa da, toplumda dezavantajlı konumda bulunanların yetişkin eğitimine katılma ve fayda

sağlama konusunda sosyal, ekonomik, kültürel engelleri vardır ve sadece yasalarda fırsat eşitliğinin yazılmış olması bu engellerin aşılmasına yetmemektedir. Bu engellerin aşılmasına yönelen politikaların olmadığı her durumda yetişkin eğitimi, hâlihazırda avantajlı olan toplumsal kesimlerin katıldığı ve burada avantajlarını korudukları ve geliştirdikleri, dezavantajlı olanların ise durumlarına rıza göstermelerini sağlayan bir etkinlik alanı olmaya devam edecektir.

Sözü geçen engellerin azaltılması için üzerinde düşünülmesi gereken bir yol “olumlu eylem politikaları” (pozitif ayrımcılık) olabilir. Bu kavram genel olarak dezavantajlı konumlarından dolayı ayrımcılığa uğradığı düşünülen toplulukların ve bireylerin, katılımlarını kolaylaştırmak ve toplumsal kaynaklardan daha adil biçimde faydalanmalarını sağlamak amacıyla kamu tarafından alınan önlemleri ifade eder (Özkazanç, 2011, s.204). Olumlu eylem politikalarının hayat bulması ise yurttaşların sosyal durumlarıyla ilgilenen ve onlara asgari bir yaşam düzeyi sağlamakla görevli olan sosyal devletin varlığına bağlıdır.

***

Eşitsizlikler yaşamın her alanını kaplıyor; ekonomik eşitsizlikler kapitalizmin aldığı yeni biçimlere göre derinleşirken, sosyal, kültürel ve siyasal eşitsizliklerle iç içe geçerek çeşitleniyor. Kapitalizm, içine girdiği her coğrafyanın tarihsel birikimine eklemlenerek orada varolan eşitsizlikleri de içeriyor ve onlara yeni boyutlar katıyor. Eşitsizliklerin bu derece çeşitleniyor olması eğitim bilimlerinin konuya yaklaşımını da etkilemek durumunda.

Eşitlik sorunları ile ilgili sosyal bilim araştırmaları uzunca bir süredir sadece sosyal sınıflar düzeyinde ele alınmıyor; buna toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, etnik ve kültürel eşitsizlikler de eklenmiş durumda zira sınıfsal eşitsizlikler tek başına yaşamın tüm gerçekliğini açıklamaya yetmiyor. Bu eşitsizlik türleri içinde en “şanslı” olanı toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri çünkü kadın hareketi oldukça uzunca bir süredir bu konuyla ilgileniyor ve epeyce ilerlemiş durumda; geri kalanlar ise Türkiye’de nispeten yeni çalışma alanları.

Söz konusu eşitsizlik türleri içinde bir önem hiyerarşisi kurmamakla birlikte, araştırmayı tüm eşitsizlik türlerine doğru genişletmeye çalışmak, çalışmanın odağını kaydırma riski taşıdığından, bahsi geçen eşitsizlik türleri

arasında sınırlandırmaya giderek ağırlıkla sosyo-ekonomik düzeyde ele alınabilecek eşitsizlik türlerine ve daha az olmakla birlikte toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine odaklandım. Bu sınırlandırma, Türkiye gibi son derece zengin etnik ve kültürel çeşitliliğe sahip ve bu alanda da canlı mücadelelere tanık olan bir ülkede, yetişkin eğitimi ve toplumsal eşitsizlikler konulu bir araştırmada eksiklik olarak nitelendirilebilir. Bu eksiklik, böyle bir akademik çalışmanın sınırlandırılması zorunluluğundan kaynaklanıyor.

***

Eğitim eşitsizlikleri de dâhil olmak üzere insanlığın tarihsel olarak ürettiği tüm eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin ortadan kaldırılabilmesi yine insanlığın çabası ile mümkün. Bu çaba ancak eşitsizliklerden ve adaletsizliklerden mağdur olan kesimlerin karşı çıkması ile anlam kazanabilir. Araştırma raporunun tamamlanmasına kısa bir süre kala Türkiye siyasal tarihinin en önemli olaylarından biri olan “Gezi Direnişi” başladı. Bugüne kadar suskun ve kaderci bir toplum olarak tanımlanan Türkiye toplumu ilham verici bir kitlesel başkaldırı ile herkesin ezberini bozdu. Gezi Direnişi, siyasal anlamının yanı sıra yetişkin eğitimi alanında çalışanlar için de önemli. Zira böylesi bir kitlesel başkaldırı, akademik çalışmayı toplumsal yaşamın akışından zorla ayırmaya çalışmıyorsak, yetişkin eğitimcileri için çok geniş bir merak alanı açıyor. Bu direniş informal öğrenme, siyasal öğrenme, sosyal hareketler ve öğrenme, dönüştürücü öğrenme, hegemonya ve karşı hegemonya, kültür ve karşı kültür ve benzeri pek çok konuda yetişkin eğitimcilerinin akademik ilgisini hak ediyor. Kitleler hayatlarını değiştirmek için harekete geçtiklerinde onlardan öğrenecek çok şey ortaya çıkıyor.

Kaderci olduğu varsayılan Türkiye toplumunun Gezi Direnişi büyüklüğünde ve direngenliğinde bir başkaldırıyı gerçekleştirmiş olması, eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin ortadan kaldırılabileceğine dair umut yaratıyor. Eğitim de dâhil hiçbir kurumun, yüksek sesle talep eden olmazsa eşitlik ve adalet sağlaması olası değildir. Gezi Direnişi sayesinde görüldü ki eğitim eşitliği dâhil tüm adalet istemleri içi boş tartışma konuları olarak kalmayacak. Bu direnişte yaşamını kaybedenleri saygıyla anıyorum.

Ş. Erhan Bağcı
Ocak, 2014

ÖZET

YETİŞKİN EĞİTİMİ VE EŞİTLİK
Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Uygulamalarının
Anlam ve Beklentiler, Materyaller, Bütçe, Katılma, Mekân ve Zaman
Bakımından Değerlendirilmesi

Bağcı, Ş. Erhan

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Rıfat Miser

Ocak 2014, 254 sayfa

Araştırmada eşitlik söylemi bağlamında Türkiye'deki yetişkin eğitimi uygulamalarının eleştirel bir çözümlemesi yapılmıştır. Araştırma, Türkiye'de kamusal yetişkin eğitimi uygulamalarının eşitlikçi olup olmadığını kavramaya dönük beş başlık altında değerlendirme yapmaktadır. Birinci başlıkta yetişkinlerin eğitime ilişkin anlam ve beklentileri değerlendirilerek yetişkin eğitimi ve eşitlik ilişkisinin bireylerin anlam dünyalarında nasıl yer ettiği kavranmaya çalışılmıştır. İkinci başlıkta kamusal yetişkin eğitimi alanında kullanılan materyaller incelenerek söz konusu materyallerin okurlarına ilettikleri mesajlarda eşitlik iddialarına uygun olmayan sosyal veya politik kalıp yargılar olup olmadığına bakılmıştır. Üçüncü başlık yetişkin eğitimi alanındaki kamu bütçesinin durumu ile ilgilidir; MEB ve HBÖGM harcamalarında eşitlikçi değerlerin etkili olup olmadığı yani Türkiye'de eğitim bütçelerinin eşitlik sorunlarındaki duyarlılık düzeyi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Dördüncü başlık yetişkin eğitiminde gerçekleşen katılımın eşitlikçi iddialarla olan ilişkisini incelenerek yetişkin eğitiminin, eşitlikçi iddialarında olduğu gibi dezavantajlı toplumsal kesimlere hizmet edip etmediği analiz edilmiştir. Beşinci başlıkta ise yetişkin eğitimi kurslarının yürütüldüğü mekân ve zamanlar ele alınarak kurslar için seçilen mekân ve zamanların eşitlik sağlama konusundaki yeterliliği sorgulanmıştır.

Araştırma nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma bir modele sahiptir. Bulgular, betimsel çözümlemeler aracılığıyla yorumlanmıştır.

Sonuçlar Türkiye'de yetişkin eğitimi uygulamalarının iddia edildiği gibi toplumsal eşitsizlikleri gidermediğini, tam aksine bu eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet ettiğini göstermektedir.

ABSTRACT

ADULT EDUCATION AND EQUALITY
Evaluation Of The Implementation Of Adult Education In Turkey In Terms Of Meanings and Expectations, Materials, Budget, Participation, Time and Space

This study is based on a critical analysis of the adult education practices in Turkey. It is based on five subtitles in order to decide whether these practices are equalitarian or not. First one is evaluating the meanings and expectations of adults on education to determine how they are imprinted in their minds. In the second one, the written materials used in adult education practices are analyzed to see whether they include social or political patterns of bias against equality or not. Third one is about the public expenditures on adult education trying to determine whether equality as a value is taken into account when planning for these expenditures of Ministry of Education and General Directorate of Lifelong Learning. Fourth one is on participation matter; it is investigated whether the ones who are in lack of education participates or not. And the fifth one analyses the time and space dimension of adult education courses in terms of equalitarian claims.

The research is conducted by a mixed method combining qualitative and quantitive methods and the findings show that on the contrary to the equalitarian claims on adult education, real practices are to reproduce inequalities that already exist in the society.

Kızım Ece Zeynep Bağcı'ya..

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI …….. I

TEŞEKKÜR ……. II

ÖNSÖZ ……. III

ÖZET ……. VIII

ABSTRACT ……. IX

İTHAF …….. X

İÇİNDEKİLER ……. XI

TABLOLAR LİSTESİ ……. XV

ÇİZELGELER VE RESİMLER LİSTESİ ……. XVI

BÖLÜM

1. GİRİŞ 1

Problem …….. 1

Amaç ……... 10

Önem …….. 11

Sınırlılıklar …….. 12

Tanımlar …….. 13

Kısaltmalar …….. 13

2. KURAMSAL ÇERÇEVE …….. 14

Eşitlik ve Eğitim: Tarihsel Arkaplan ……. 14

Eşitlik ve Yetişkin Eğitimi …….. 17

Eşitlik ve Eğitim İlişkisinin Gelişimi …….. 23

Yurttaşlık, eşitlik ve eğitim ……. 24

Sosyal devlet, eşitlik ve eğitim ……. 26

Türkiye'de Yurttaşlık, Sosyal Devlet, Eşitlik ve Eğitim …… 30

Türkiye'de Eşitlik ve Eğitim İlişkisinde Yeni Sağ Dönüşüm ve Yetişkin Eğitimi ……..……. 34

Eşitlik ve Eğitim: Eleştirel Bakışlar …….. 41

Yeniden Üretim …….. 43

Hegemonya ve Teknokratik-Meritokratik İdeoloji …….. 48

Yetişkin Eğitimi ve Yeniden Üretim …… 53

Eşitlik ve Yetişkin Eğitimi: Göstergeler ……... 56

Anlam ve Beklentiler …….. 57

Materyaller …… 63

Bütçe …….. 65

Katılma ……... 69

Mekân ve Zaman ……..…… 71

Yetişkin Eğitimi ve Toplumsal Eşitsizliklerin Yeniden Üretimi ……. 74

3. YÖNTEM …… 80

Araştırmanın Modeli …….. 80

Evren ve Çalışma Grubu ……..... 81

Evren …… 81

Çalışma grubu …… 81

Verilerin Toplanması …… 83

Anlam ve beklentiler ile ilgili görüşme formlarının geliştirilmesi ve verilerin toplanması …….. 83

Materyaller ile ilgili inceleme formunun geliştirilmesi ve verilerin toplanması …….. 84

Bütçe ile ilgili verilerin toplanması …….. 85

Katılma ile ilgili verilerin toplanması …….. 86

Mekân ve zaman ile ilgili verilerin toplanması ……. 86

Verilerin Çözümlenmesi ……. 86

Anlam ve beklentiler ile ilgili verilerin çözümlenmesi …….. 86

Materyaller ile ilgili verilerin çözümlenmesi …….. 87

Bütçe ile ilgili verilerin çözümlenmesi ……. 87

Katılma ile ilgili verilerin çözümlenmesi …… 88

Mekân ve zaman ile ilgili verilerin çözümlenmesi …… 88

4. BULGULAR VE YORUM ……. 89

Eğitime Yüklenen Anlam ve Beklentilere İlişkin Bulgular ……. 89

Yetişkinlerin Eğitime Yükledikleri Anlam ve Beklentiler ……... 89

Yetişkinlerin eğitim ve başarıya ilişkin görüşleri …….. 89

Yetişkinlerin eğitimin anlamına ilişkin görüşleri ……... 92

Yetişkinlerin Çocuklarının Eğitimlerine İlişkin Beklentileri …….. 95

Yetişkinlerin Kendi Okul Deneyimlerine İlişkin Görüşleri ..…… 101

Yetişkinlerin okul deneyimlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri …… 101

Yetişkinlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri ……... 102

Yetişkinlerin okul dışı eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri …… 103

HEM Yöneticilerinin Görüşleri …….. 109

HEM yöneticilerinin eğitime ve sorunlarına bakışı ……. 109

HEM yöneticilerine göre yetişkin eğitiminin birey ve toplum açısından anlamı …… 110

HEM yöneticilerine göre yetişkin eğitiminin hedef kitlesine ulaşma durumu …… 113

HEM yöneticilerine göre yetişkin eğitiminden sağlanan fayda ……... 115

Materyallere İlişkin Bulgular ……... 118

Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlikleri …….. 119

Sınıfsal Eşitsizlikler …….. 128

Meritokratik Söylem ……... 136

Bütçeye İlişkin Bulgular …….. 141

Katılmaya İlişkin Bulgular …….. 162

Mekân ve Zamana İlişkin Bulgular …….. 180

Kurs Açma Süreci …….. 184

5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER …….. 194

Özet …….. 194

Sonuç …….. 195

Öneriler ……... 203

KAYNAKÇA ..…….. 205

EKLER ……... 224

EK 1 Soru Formu 1 …….. 224

EK 2 Soru Formu 2 …….. 225

EK 3 Görüşülen Kişilerin Özellikleri ……... 226

EK 4 Materyal İnceleme Formu …….. 227

EK 5 Endeksler ve Dönüşüm Tabloları …….. 229

EK 6 Kurs Kategorileri …….. 235

EK 7 Araştırma İzni …….. 237

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa
Tablo 1	Çalışma Durumuna ve Cinsiyetlerine Göre Yetişkin Eğitimine Katılanların Dağılımı (18+, 2007) ……..	104
Tablo 2	MEB'in Kesinleşen Toplam, Cari ve Yatırım Harcamalarının Yıllara Göre Dağılımı ve Artış Oranları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla) ……	143
Tablo 3	HBÖGM'nin Kesinleşen Toplam, Cari ve Yatırım Harcamalarının Yıllara Göre Dağılımı ve Artış Oranları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla) ……..	144
Tablo 4	HBÖGM'nin Toplam Harcamalarının MEB Toplam Harcamalarına Oranı (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla) ……..	147
Tablo 5	HBÖGM'nin Cari Harcamalarının MEB Cari Harcamalarına Oranı (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla) ……	148
Tablo 6	HBÖGM'nin Yatırım Harcamalarının MEB Yatırım Harcamalarına Oranı (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla) ……..	149
Tablo 7	1995-2011 Yılları Arasında HBÖGM'nin Yatırım Harcamaları, 15+ Yaş Grubu Nüfusun Yıllara Göre Dağılımı ve Artış Oranları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla) ……..	150
Tablo 8	1995-2009 Yılları Arasında HBÖGM'nin Toplam Harcamaları ile Kursiyer, Öğretmen, Kurs ve Kurum Sayıları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla) ..……..	151
Tablo 9	1995-2009 Yılları Arasında HBÖGM'de Kurum (HEM+MEM) Başına Düşen Toplam Harcamaların Dağılımı ve Artış Oranları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla) ……..	152
Tablo 10	1995-2009 Yılları Arasında HBÖGM'de Kursiyer Başına Düşen Toplam Harcamaların Dağılımı ve Artış Oranları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla) ……..	153
Tablo 11	1995-2009 Yılları Arasında HBÖGM Kursiyer ve Öğretmen Sayılarının, Öğretmen Başına Düşen Kursiyer Sayısının Dağılımı ve Artış Oranları ……	157
Tablo 12	MEB ve HBÖGM Toplam Harcamaları, Döner Sermaye Ciroları ve Kârları (2009) ……	159
Tablo 13	Nüfus Sayımı Yıllarında Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımı (1975-2009) ……..	163
Tablo 14	HEM Kurslarındaki Katılımcıların Kurs Türlerine ve Cinsiyete Göre Dağılımları (2009-2010) ……	164
Tablo 15	HEM'lerde En Çok Katılım Alan 5 Mesleki ve Teknik Kursun Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımları (2009-2010) ……..	164
Tablo 16	HEM'lerde En Çok Kadın Katılımı Alan 5 Mesleki ve Teknik Kurs ve Katılımcılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları (2009-2010) ……..	165
Tablo 17	Nüfus Sayımı Yıllarında Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılanların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı (1975-2009) ……	167
Tablo 18	Nüfus Sayımı Yıllarında HEM Kursiyerlerinin ve Nüfusun Eğitim Durumuna Göre Dağılımları (1975-2009) ..……	169
Tablo 19	Nüfus Sayımı Yıllarında Her Eğitim Düzeyinden HEM Kursiyerlerinin Nüfusa Oranı (%) ……..	170
Tablo 20	HEM Kurs ve Kursiyer Sayıları, Kursiyerlerin Eğitim Durumları ve Kurs Türü Tercihlerinin Dağılımı (2009-2010) ……...	172

Tablo 21 HEM'lerde En Çok Katılım Alan 5 Mesleki ve Teknik Kursun Katılımcılarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları (2009-2010) …… 173

Tablo 22 Meslek Gruplarına Göre Yetişkin Eğitimine Katılım (2007) …….. 175

Tablo 23 Eğitim Durumu ve Ayrıntılı Nedenlere Göre Yetişkin Eğitimine Katılım (2007, %) …….. 177

Tablo 24 HEM Kursiyerlerinin ve Nüfusun Yaş Dağılımı (2009-2010) …… 178

Tablo 25 HEM Kursiyerlerinin Kurs Türü ve Yaş Dağılımı (2009-2010) …… 178

Tablo 26 HEM'lerdeki Genel Kursların 6-14 Yaş Grubu Katılımcılarının Kurs Konularına Göre Dağılımı ve Oranları (2009-2010) …….. 179

Tablo 27 Mamak, Başkent, Kızılcahamam ve Çubuk HEM'lerinin Düzenlediği Mesleki ve Teknik Kurslar ile Katılımlarının Mekân ve Zamana Göre Dağılımları (2012-2013) …….. 181

Tablo 28 Yetişkin Eğitimine Katılımın Yerleşim Yeri, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı (2007) …… 183

ÇİZELGELER VE RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

Resim 1 (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.155) …… 121

Resim 2 (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.14) …….. 122

Resim 3 (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.45) …….. 123

Resim 4 (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.129) …… 124

Resim 5 (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.152) …… 125

Resim 6 (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.114) …… 129

Resim 7 (İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı Kitabı, s.5) …….. 131

Resim 8 (Görgü Kuralları-2 Kitabı, s.25) …… 135

Resim 9 (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.151) …… 137

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırma raporunun bu bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır.

Problem

Eşitlik sorunu sosyal bilimlerin kadim sorunudur (Turner, 2007; s. 15). Eşitlikçi tutumlar, günlük dilde genel olarak duygusal ve ahlaki olmakla birlikte, politika düzeyinde somut ve pratik açıdan da gerekçelendirilebilir. Ülkelerin toplumsal sorunlarının büyük oranda gelir düzeyleriyle ilişkili olduğunu söyleyen araştırmalar vardır (Wilkinson ve Pickett, 2010, ss.3-14). Bir toplumda gelir eşitsizliği ne derece yüksekse, sosyal sorunlar da nicelik ve nitelik bakımından o derece yakıcıdır (Wilkinson ve Pickett, 2010, s.173). Buna göre gelir eşitsizliklerinin nispeten az olduğu toplumların diğerlerine göre daha sorunsuz toplumlar olduğu söylenebilir.

Bugün "gelişmiş toplumlar", gelir eşitsizliklerinin en yaygın olduğu toplumlardır ve bu duruma çok sayıda "toplumsal hastalık" da eşlik etmektedir (Bauman, 2013, ss. 53-54):

> … gezegendeki en eşitsiz toplumlarda, örneğin Amerika ve İngiltere'de, akıl hastalıklarının oranı eşitsizlik kümesinin en altındaki ülkelerden üç kat daha fazla. Aynı zamanda cezaevi nüfusları, obezlik felaketi, ergen hamilelikleri ve (tüm zenginliklerine rağmen!) *tüm* toplumsal sınıflardaki ölüm oranlarıyla ilgili sayılar, en üst katman dahil daha yüksek. Genel sağlık durumu yüksek gelirli ülkelerde kural olarak daha iyi olsa bile, denk gelire sahip ülkelerde ölüm oranları, toplumsal eşitlik arttıkça azalıyor… Amerika eşitsizlik sıralamasının en başında, Japonya ise en altında. Amerika'da 100.000 kişi başına neredeyse 500 kişi cezaevinde, Japonya'da bu sayı 50'den az. Amerika nüfusunun üçte biri obez, Japonya'nın ise yüzde 10'dan azı. Amerika'da 15-16 yaş aralığındaki her 1000 kadından 50'den fazlası hamile, Japonya'da sadece üçü. Amerika'da nüfusun çeyreğinden fazlası zihinsel hastalıklardan mustarip, Japonya'da yüzde 7 civarı…

Modern toplumların yüzleştiği tek eşitsizlik biçimi ekonomik içerikli değildir. Aynı zamanda etnik, cinsel, kültürel eşitsizlikler de sosyal bilimler alanının ilgi konularıdır. Bu alanlarda yaşanan eşitsizlik sorunları, yaklaşık son elli yıldır, giderek artan oranda gündeme gelmekte ve eşitsizlikler denildiğinde artık hiç kimse sadece ekonomik eşitsizlikleri anlamamaktadır. Ancak yine de, özellikle merkez kapitalist ülkelerde bu tür eşitsizliklerin giderilmesinde zamanla daha fazla yol alınmış olmasına rağmen ekonomik eşitsizliklerin halen sabit kaldığı, uzun dönemli değerlendirmelerde ciddi farklılıklar olmadığı görülmektedir (Freeland, 2013). Bu nedenle etnik, cinsel, kültürel türde eşitsizlikler modern toplumların yakıcı sorunları olmaya devam etmekle birlikte, ekonomik eşitsizliklerin merkezi önemini korumaya devam ettiği söylenebilir.

Yetişkin eğitimi, doğası gereği eşitlikçi bir söyleme sahiptir; okul çağında iken eğitimden yararlanamayanların ihtiyaç duydukları eğitim imkânlarına yönelmesi, katılımcıların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedefleyerek çalışma hayatında daha donanımlı biçimde var olmalarına çaba sarf etmesi, insanların toplumsal yaşamda baş etmek zorunda kaldıkları değişimden kaynaklanan zorluklar konusunda destekleyici olması, kısacası modern hayatın gerektirdiği niteliklerde yurttaşlar yetiştirmeye odaklanması ve benzeri amaçları nedeniyle kendi doğasında eşitlikçi özellikler içermektedir. Kuramsal duruşu, etkinlik alanları ve hedef kitlesinin taşıdığı özellikler bakımından yetişkin eğitiminin eşitlikçi değerleri olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Yetişkin eğitimi uygulamalarına yol gösteren değerler, kişisel değerler ve temel değerler olarak ikiye ayrılmaktadır ve bu durum yetişkin eğitimine ilişkin nesnele yakın, ortak bir felsefi zeminin varlığına işaret etmektedir (Smith, 2000). Her yetişkin eğitimcisinin kendi pratiğini şekillendiren kişisel değerleri olabilir; ancak yetişkin eğitiminin, kendi doğasından kaynaklanan ve herkes için geçerli olduğu varsayılan iddiaları da vardır. Smith'in yetişkin eğitiminin temel değerleri olarak tanımladığı bu iddialardan biri de adalet ve eşitliktir. Eşitsizliklerin giderilmesi sorununun temel değerlerinden biri olması nedeniyle yetişkin eğitimi, herhangi bir

ayrımcılık konusunda, o alanda daha fazla eşitliğin nasıl sağlanabileceği sorusuna doğru doğal bir yönelime sahiptir.

Smith'in (2000) tespitinin önemli dayanakları bulunmaktadır. Çünkü yetişkin eğitimi geleneği içindeki önemli düşünürler tarafından da disiplinin eşitlikçi niteliği açıkça dile getirilmektedir. Örneğin Lowe (1985; s.66), yetişkin eğitiminin öncelikli hedef kitlesini "*eğitim bakımından yoksunluk içinde bulunanlar*" olarak tanımlamakta ve bunları şöyle sınıflandırmaktadır:

> … (a) Okuma - yazma bilmeyenler; (b) kırsal kesimdeki yoksul halk; (c) kentlerdeki yoksul halk; (ç) istihdama elverişli becerileri olmayan işsiz gençler; (d) niteliksiz ve yarı - nitelikli işçiler; (e) işsiz ve çalışma olanağı bulunmayan yetişkin işçiler; (f) bazı kategorilere giren kadınlar; (g) etnik azınlıklar; (ğ) göçmen işçiler (yurtiçi); (h) göçmenler (yabancı işçiler); (ı) özellikle daha az yorucu işlere ihtiyacı olan yoksul durumdaki yaşlılar.

Lowe (1985, s.64), yetişkin eğitiminin ihmal edilmiş kitlelere karşı duyduğu ilginin yalnız sosyal adalet isteğinden değil aynı zamanda pratik düşüncelerden kaynaklandığını da vurgulamaktadır. Eğitim bakımından yoksunluk içinde bulunanlara yönelen kapsamlı yetişkin eğitimi politikalarının hayat bulması halinde telafi amacına yönelik sosyal yardımlar için büyük miktarlarda para harcanması gerekmeyeceğini, yetişkinlerin tam kapasiteyle çalışmalarının vergi gelirlerini artıracağını, işsizliği ve toplumdaki hayal kırıklığını azaltarak şiddeti ve suçu da azaltacağını, siyasi istikrarın daha kolay sağlanabileceğini de eklemektedir. Bu pratik nedenlerin varlığına bağlı olarak yetişkin eğitiminin eşitlikçi niteliği yazar tarafından sıkça ifade edilmektedir.

Aynı şekilde Türkiye'de yetişkin eğitimi alanına ilişkin en yeni tarihli, kapsamlı ve resmi politika metni olan "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi"nde de hayat boyu öğrenmeye katılım sürecinde dezavantajlı bireylere özel önem verilmesi öncelikler arasında yer almaktadır (MEB, 2009a, s.22):

> … Hayat boyu öğrenme politikaları özellikle tehlikeye daha açık grupların yararlanması için tasarlanır. Çocuklar, yaşlılar, engelliler, yurt içerisinde göç edenler, işsizler, düşük gelirli kişiler, beceri seviyesi düşük işçiler, öğrenme

> merkezinden uzakta yaşayan kişiler, özürlüler gibi dezavantajlı gruplar ve bireyler hayat boyu öğrenmenin öncelikli hedef kitleleridir. Herkesin öğrenmeye devam etme ihtiyacı olmasına rağmen bu kimseler hayat boyu öğrenmenin ve kaynakların temel odağını oluşturmaktadırlar. Bu anlamda tehlikeye daha açık bu kişilere özel ilgi gösterilmesi gerekmektedir…

Yaşam boyu eğitime, küresel bilgi ekonomisinin bir ayağı olarak bakan Avrupa Birliği'nin metinlerinde de benzer bir vurgu görülmektedir. Birliğin 2000 yılında yayımladığı *"Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu"* (A Memorandum On Lifelong Learning) başlıklı metinde yetişkin eğitiminin hedef kitlesi, "daha önce gerekli becerileri edinmek için uygun eğitimi alma imkânı olmamış olan dezavantajlı gruplar" olarak tespit edilmektedir (European Comission, 2000; s.11). Komisyonun, yetişkin eğitiminin hedef kitlesini bu şekilde belirlemiş olması, yetişkin eğitimine "ikinci şans" anlamı vermesine bağlanabilir. Buna göre okul eğitiminin sağlayamadığı eşitlik imkânlarının, yetişkin eğitimi aracılığıyla tamamlanacağı öngörülmektedir.

Yetişkin eğitimini "ikinci şans" olarak tanımlayan bir başka uluslararası organizasyon da Dünya Bankası'dır. Kurum, 2012 yılında yayımladığı *"Sadece Diploma Değil, Beceri – Doğu Avrupa ve Orta Asya'da Sonuç Alıcı Eğitimi Başarmak"* (Skills, Not Just Diplomas – Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia) başlıklı raporda yetişkin eğitiminin öncelikle dezavantajlı gruplara ve topluluklara yönelmesi gerektiğini vurgulamaktadır (World Bank, 2012, s.184-185; 193-195; 203): Raporda, Avrupa ve Orta Asya bölgesinde (ECA) yaşanan ekonomik krizin aşılabilmesi için bölge ülkelerinin beceri açığını kapatarak rekabet güçlerini artırmaları ve emek üretkenliğini yükseltmeleri gerektiği belirtilmektedir. Rapora göre eğitim sistemlerinin ilgisi doğrudan beceri açığının kapatılmasına yönelmeli ve bunun dışındaki ilgileri kısıtlanmalıdır. Ayrıca raporda, beceri açığının sadece örgün eğitim sistemlerinin bu hedefe yönelmesiyle kapatılamayacağı; istihdamı ve üretkenliği geliştirebilen yetişkin eğitiminin çalışanlara ek eğitimler vererek üretkenliklerini artırmakta, işsiz olanlara da iş bulmaları için eğitim olanakları sunmakta, ekonomik krizi aşmakta ve buna bağlı diğer sosyal sorunları çözmekte önemli bir yer tutması gerektiği ileri sürülmektedir. Raporun konu edindiği ECA bölgesinde yaşanan demografik gerilemenin altı çizildikten sonra çalışma çağındaki herkesin

emek gücüne katılmasının artık bir zorunluluk olduğu vurgulanmaktadır. Rapora göre toplumda erken yaşlardaki okul terklerine bağlı olarak ortaya çıkan eğitsel dezavantajlar yaşam boyunca devam etmektedir. Oysa ikinci şans ve telafi eğitimi ve öğretimi yetişkinlerin ve genç yetişkinlerin emek gücüne katılmalarını ve sürekli istihdam olanağı yakalamalarını sağlayacak imkânlar sunmaktadır. Temel beceri açığı öncelikle dezavantajlı grupların emek gücüne katılımını engellemektedir. Bu nedenle ikinci şans ve telafi eğitimi dezavantajlı, uzun süredir işsiz olan ve başkalarına bağımlı yaşayan yetişkinlerin istihdam sorunlarının çözümünde önemli bir yer tutmaktadır.

Yetişkin eğitimi, *"kendi hayatını yönetme sorumluluğunu üstlenmiş veya üstlenmeye hazır insanların, hayatlarının her döneminde eğitim ihtiyaçlarını karşılamalarına imkân veren eğitim"* olarak tanımlanmaktadır (Miser, 1999; s.4). Yetişkin eğitiminin bu tanımının merkeze aldığı temel husus örgün eğitim dışında da öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğidir. Bu tanıma göre yetişkin eğitiminin amacı yetişkin bireylerin hayatlarının herhangi bir döneminde ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının giderilmesidir. Böyle olunca yetişkin eğitiminin temel görevinin eşitlik sağlamak olmadığı söylenebilir. Ancak modern toplumlarda eşitsizlikler o derece artmış ve yaygınlaşmıştır ki özellikle sosyal bilimler alanında herhangi bir disiplinin eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri konu etmemesi mümkün olmamaktadır (Turner, 2007; s.15). Diğer taraftan iddiaların aksine örgün eğitim sistemlerinin eşitsizlikleri gidermediği hatta tam aksine yeniden ürettiği ve toplumsal ayrışmaya zemin oluşturduğuna dair veri sunan araştırmalar da bulunmaktadır (Ünal vd, 2010). Eğitimin eşitlik ve sosyal adalet sağlayacağı iddiaları yaygın bir inanç olarak ortada dururken örgün eğitim sisteminin eşitlik sağlamadığı görüldüğünden, yetişkin eğitiminin bu görevi üstlenmesi gerektiği fikri ağırlık kazanmaktadır. Diğer bir deyişle yetişkin eğitiminin eşitlikçi olma iddiası, aslında ona eşitsiz toplumsal ve eğitsel yapının yüklediği bir işlevdir ve bu durum yetişkin eğitiminin anlamının toplumsal yapıyla nasıl ilişkili olduğunun da göstergesi sayılabilir.

Çağ nüfusunun okullaşmasında, örgün öğrenme sürecindeki terk ve başarısızlıkların yol açtığı eğitsel ve bağlantılı diğer eşitsizlikler, yetişkin eğitiminin eşitlik sağlama işlevi üstlenmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda

Geray (2002; s.13-17), halk eğitiminin ana görevlerini tanımlarken geri kalmış ve kalkınmış ülkeler arasında bir farklılık olduğuna dikkat çeker ve bu farklılıkların öncelikleri ve gereksinimleri doğrudan etkilediğini belirtir. Yazara göre halk eğitiminin görevleri kitle ile seçkinler arasındaki kopukluğun giderilmesi, demokrasi eğitimi, değişime uyum sağlama, boş zamanları değerlendirme ve bireysel gelişmedir. Geray'ın çizdiği çerçeve yetişkin eğitiminin eşitlikçi misyonunu tartışmasız veri kabul etmektedir. Yetişkin eğitiminin eksiklikleri giderici, tümleyici niteliği, meslek ve sanat öğretimi yönü ve toplum eğitimi içeriği ile halkın genel kültürünü artıran ve siyasal katılmayı kolaylaştıran bir etkinlik olması bağlamında eşitlik ekseninde tanımlanması, yazara göre toplumda eşitlik sağlamanın en önemli araçlarından biridir.

Yetişkin eğitimi geleneği içinde Türkiye'de çalışan akademisyenlerin metinlerinde eşitlikçi vurgulara sıkça rastlanılır (Tunç, 1969; Gediklioğlu, 1991; Miser, 1999; Geray, 2002; Bilir, 2004a). Bunun yanı sıra uluslararası düzeyde kabul görmüş yetişkin eğitimcilerinin çalışmalarında da eşitlik ve sosyal adalet değerleri bir ön kabul olarak yer almaktadır (Lindeman, 1969; Lowe, 1985; Jarvis, 1987). Yetişkin eğitimine ilişkin çalışma yürüten en yaygın örgüt olan UNESCO'nun yetişkin eğitimi ile ilişkili tüm metinlerinde açık bir eşitlikçi pozisyon görülebilir (1990; 1997; 2000; 2009; 2010; 2013). Ayrıca Türkiye'de eğitim sisteminin yürütülmesinden sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] mevzuatında ve pek çok yayınında da yetişkin eğitimi eşitlikçi niteliği ile yer almaktadır (Maarif Vekâleti, 1939; MEB, 1956; 1961; 2006; Dickerman, 1989).

Disiplinin içeriğini belirleyen tüm bu metinlerdeki eşitlikçi varsayımlara rağmen verili yetişkin eğitimi pratiklerinin eşitlik sağlayıp sağlamadığının sorgulanmaya muhtaç olduğu söylenebilir. Çünkü toplumun en fazla yetişkin eğitimine ihtiyaç duyduğu varsayılan kesimi dezavantajlı gruplardır. Örgün eğitimden yeterince yararlanamamış olanlarla diğerleri arasındaki eğitsel farklılıkları gidererek eşitlik sağlama hedefinde olan yetişkin eğitimi ile ilgili araştırmalar gösteriyor ki yetişkinlikte eğitime katılmayı etkileyen en önemli etken geçmiş eğitim deneyimleridir. Katılımcıların örgün eğitim sürelerinin uzunluğu ile yetişkin eğitimine katılmaları arasındaki doğru orantı sıklıkla vurgulanan bir durumdur (Lowe, 1985. s.66; Ayhan, 1990.

ss.307-332; Miser, 1999. ss.30-33; Geray, 2002. s.31). Okul eğitimini terk etmiş olanlar yetişkinlikte eğitime katılmazken, geçmiş eğitim süreleri daha uzun olanlar yetişkinlikte eğitime katılmaya daha fazla eğilim göstermektedirler. Dolayısıyla yetişkin eğitimi ile insanların daha iyi bir iş bulmalarına ve yeterli gelir sağlamalarına engel olan eğitim eksikliklerini gidermek hedeflenirken (Lowe, 1985; s.66), okuldayken aralarında mesafe bulunan sosyal gruplar arasındaki açı mevcut yetişkin eğitimi programları tarafından daha da artırılmaktadır. Çünkü yukarıda anılan araştırmaların ortaya koyduğu üzere, yetişkin eğitimine en fazla katılanlar, toplumsal eşitlik bakımından eğitime en çok ihtiyaç duyduğu düşünülenler değil, aksine okul eğitiminden yararlanmış ve toplumdaki hiyerarşide daha üst basamaklarda olanlardır.

Yetişkin eğitimi, eğitim bakımından yoksunluk içinde bulunan dezavantajlı grupları destekleyerek toplumda eşitlikçi olanaklar yarattığını iddia ediyorsa ve fakat katılanlar, hedef kitle sayılan yoksunluk içinde bulunanlar değil de zaten eğitim imkânlarından yararlanmış olanlarsa yetişkin eğitiminin eşitlikçi olma iddiasını gerçekleştirdiğini söylemek çok da mümkün değildir. Lowe (1985, s.43), bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

> Danimarka ve İngiltere gibi ülkelerin eski geleneklerinde yetişkin eğitiminin başlıca amacının, çocukluklarında eğitimden yararlanamayan kişilere yardım etmek olduğu şeklinde adeta dinsel bir eğilim, doğruluğundan kuşku duyulmayan bir sayıltı vardır. Yetişkin eğitiminin temelde eşitleştirici bir hizmet olduğu yanılgısı, son zamanlara kadar bu iki ülke ile birçok başka ülkede süregeldi. Gerçekte ise, bunun böyle olmadığı çoktan belli olmuştu. Yetişkin eğitiminin … sosyal ve ekonomik sorunlarla çevrenin sorunlarına ne gibi katkılarda bulunduğu sorusunun ortaya atılması ve bu katkının çok fazla olmadığının görülmesi ile bu gerçek anlaşıldı.

Yetişkin eğitiminin mevcut hali eşitleştirici bir hizmet değilse ve hatta örgün eğitim olanaklarından yararlanmış olanlar ve olmayanlar arasındaki fark yetişkin eğitimi tarafından daha da açılıyorsa, yetişkin eğitiminin eşitlik sağladığını iddia etmek bir yana, tam aksine mevcut eşitsizlikleri yeniden ürettiğini söylemek bile mümkün olabilir.

Yetişkinlikte eğitime en fazla ihtiyaç duyduğu düşünülen toplumsal kesimler neden eğitime katılmaktan uzak durmaktadırlar? Bu sorunun

kapsamlı yanıtı katılma araştırmalarının sunduğu verilerde bulunmaktadır. Araştırmalar, yetişkinlerin eğitime katılmama nedenleri arasında geçmiş eğitim deneyimlerinin olumsuz etkisine önemli bir yer vermektedir (Lowe, 1985; s. 46). Buna göre geçmişte eğitime katılmış ancak başarısız olarak ayrılmış olan yetişkinler, gerek küçük düşme korkusu gerekse de eğitimle başarı elde edeceklerine inanmamaları nedeniyle katılmama eğilimi göstermektedirler. Geçmiş eğitim deneyiminin yetişkinde, eğitime karşı bir güvensizlik duygusu oluşturduğu çeşitli yazarlar tarafından dile getirilmektedir (Ayhan, 1990; s.312-314). Eğitime yeniden katıldığında geçmişteki gibi başarısız olacağını ya da en azından eğitimin onun yaşam koşullarında iyileşme sağlamayacağını düşünen yetişkin için artık eğitim bir umut olmaktan çıkmaktadır. Ancak aynı yetişkinin, eğitim imkânlarından çocuğunun faydalanması için elinden geleni yapmakta olduğu, kendisi için bir umut olmayan eğitimi çocuğu için umut olarak görmeye devam edebildiği gözlenmektedir. Hiç kimsenin, kendi hayat deneyimi bunu doğrulamasa bile, eğitim yoluyla çocuğunun kendisinden daha iyi bir konuma gelme olasılığını kolayca reddedemeyeceği anlaşılmaktadır. Faure'nin *"iş piyasasının arz ve talep yasalarıyla doğrudan bağlantılı olmayan kendine özgü bir sosyolojik mantık"* ile işlediğini ifade ettiği mekanizma böyle işlemektedir (Faure vd., 1972; s.25-26). Aileler, eğitim görmüş veya görmemiş olsun herkesin iş bulamayacağını kendi yaşam deneyimleriyle öğrenmiş olmalarına rağmen, çocuklarının eğitim görürlerse iş bulacağından umutlarını kesmezler.

Bu sosyal-psikolojik mekanizma içinde, örgün eğitimden yeterince faydalanamamış dezavantajlı yetişkinler, çocuklarının eğitimlerine yatırım yapmaktan uzak durmazken, eğitime kendi hayatları ile ilgili bir misyon yüklemediklerinden, yetişkin eğitimi etkinliklerine katılmaktan imtina ederler. Bu durumda, bahsi geçen yetişkinlerin zihinlerinde eğitimin eşitlikçi anlamını koruduğu ancak bunun sadece çocukları için pratik sonuçlar doğurduğu söylenebilir. O halde eğitime ilişkin eşitlikçi anlamların, ağırlıkla örgün eğitim üzerinden yapılandığı iddia edilebilir.

Yaygın biçimde iddia edildiği üzere yetişkin eğitimi, okul eğitiminden kaynaklanan eşitsizlikleri giderme işlevi yükleniyorsa, buna uygun bir yapıda olması gerekir. Yetişkin eğitimi uygulamalarının gerçekten eşitlik sağlayıp

sağlamadığı hedef ve katılımcı kitlenin niteliği, programların içeriği, kullanılan materyallerin niteliği, bütçe sorununun ele alınış şekli ve seçilen mekânlar ve belirlenen zamanlar incelenerek anlaşılabilir.

Yetişkin eğitiminin ekonomi politiği üzerine yaptığı çalışmada Youngman (2000; s.154-161) yetişkin eğitiminin toplumsal eşitsizlikleri hangi biçimlerde yeniden ürettiğini şöyle açıklamaktadır: Yetişkin eğitimi, toplumda var olan sınıfsal, etnik ve toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikleri birbirleri ile etkileşim içinde, iç içe geçmiş biçimlerde meşrulaştırır ve yeniden üretir. Gelişmiş kuzey ülkelerinde yetişkin eğitimi araştırmalarında eşitlik sorununu es geçilmektedir, oysa kapitalist bir toplumda yetişkin eğitimini anlamanın yolu, onu mücadele halindeki güç ilişkileri içinde anlamaya dayalıdır. Yetişkin eğitimi dezavantajlı gruplara yönelik "ikinci şans" sunmakta ise de okul dışı eğitim olanaklarından aslında kimin fayda sağladığına bakmak gereklidir. Örneğin Zambia'da işsiz köylü gençlere yönelik beceri eğitimi programları iddia edildiği gibi gençlerin iş sahibi olmaları ve bu yolla yukarı doğru bir sosyal hareketlilik imkânına kavuşmaları ile sonuçlanmamakta, aksine bu programlar gençleri az beceri gerektiren az ücretli işlere hazırlamakta ve yönlendirmektedir. Kapitalist ekonomideki çatışmaları ve yukarı doğru sosyal hareketlilik isteklerini sınırlandırarak ılımlılaştıran bu süreç, eşitsizlikleri kentli elitlerin yararına meşrulaştırmaktadır. Bu bağlamda yetişkin eğitiminin, katılımcıları için ideolojik (toplumsallaşma), ekonomik (yetiştirme) ve sosyal (hareketlilik) etkileri vardır. Aynı eserinde yetişkin eğitiminde eşitsizliklerin yeniden üretimi ile ilgili araştırmaları değerlendiren Youngman, okul dışı eğitim programlarında kullanılan metinlerin çoğunda, metinleri eğitim amacıyla kullanan dezavantajlı grupların toplumsal çıkarlarının aksine politik yargılar bulunduğunu söylemektedir. Yazar, başka çalışmalarda da beyaz-erkek egemen toplumun normal olduğu mesajını taşıyan ideolojik yeniden üretim unsurları olduğunu belirtmektedir. Bunun dışında yetişkin eğitimi programlarına katılan erkeklerin kadınlardan daha uzun süreler söz hakkı kullandığı ve ayrıca erkeklerin dilinin sabırsızlık, yarıda kesme, alay ve saldırganlık içerdiği de yazar tarafından ifade edilmektedir.

Yetişkin eğitimine ayrılan bütçe de eşitlikçi olma iddiasının sınanabileceği önemli bir alan olarak görülmektedir. Çünkü yetişkin eğitimine

yapılan kurumsal yatırımlar hep düşük olagelmiştir. Ayrıca yetişkin eğitiminin hedef kitlesi, yani eğitim bakımından yoksun olanlar, aynı zamanda maddi gelirleri bakımından da yoksundurlar; eğitimin finansmanına katılma olanakları yoktur. Dolayısıyla, eğer eşitlikçi söylemler hayat bulacaksa, eğitim masraflarını karşılayacak durumda olmayan yetişkinler için destekleyici önlemler alınması gerekmektedir ve bu da ek bütçe demektir. Bu nedenlerle Lowe (1985; s.199-203), yetişkin eğitiminde hükümetlerin vaat ettikleri hedefleri gerçekleştirmek için öncelikle eğitim bütçeleri içindeki yetişkin eğitimi paylarının artırılması gerektiğini belirtmektedir.

Türkiye'de yetişkin eğitimi ve eşitlik ilişkisini sorgulayan bir araştırmaya rastlanılmamaktadır; dolayısıyla var olan yetişkin eğitimi uygulamalarının toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya veya gidermeye uygun niteliklere sahip olup olmadığı bilinmemektedir.

Bu araştırmanın ele aldığı problem yetişkin eğitimi ve eşitlik söylemi bağlamında Türkiye'deki uygulamaların durumudur: Türkiye'deki yetişkin eğitimi uygulamalarının iddia edildiği gibi toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya veya gidermeye uygun niteliklere sahip olup olmadığı incelenmektedir. Bu inceleme için Türkiye'deki katılımcı profili; toplumun yetişkin eğitimine yüklediği anlamlar ve beklentiler; yetişkin eğitimi alanındaki kamu harcamaları; yetişkin eğitimi için seçilen mekânlar ve zamanlar ve kurslarda kullanılan materyaller değerlendirilmektedir. Yukarıda ifade edilen beş başlık altında toplanan bir analiz modeli geliştirilerek, yetişkin eğitimi söylem ve uygulamalarının eşitlik bakımından durumu anlaşılmaya çalışılmaktadır. Özet ifadeyle bu araştırmanın problemi, katılımcı profilleri, yetişkin eğitimine yüklenen anlam ve beklentiler, kamu harcamaları, kurs mekânları ve zamanları ve kurslarda kullanılan materyaller bağlamında Türkiye'deki yetişkin eğitimi uygulamalarının eşitlik sağlama söylemi bakımından durumunun ne olduğunun incelenmesidir.

Amaç

Araştırmanın amacı Türkiye'de yetişkin eğitimi uygulamaları ve eşitlik ilişkisini sorgulamaktır. Diğer bir deyişle araştırmada, yetişkin eğitiminin

eşitlikçi söylemine karşılık Türkiye'deki uygulamaların toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya veya gidermeye uygun nitelikte olup olmadığının saptanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yetişkinlerin eğitime ilişkin anlam ve beklentileri eşitlik iddialarını desteklemekte midir? Yetişkinler, kendilerinin ve başkalarının bulundukları toplumsal pozisyonlarla eğitim arasında nasıl bir ilişki kurmaktadır? Yetişkinler geleceğe ilişkin planlarında eğitime nasıl bir yer vermektedir?

2. Yetişkin eğitimi programlarında kullanılan materyallerin içeriği eşitlik iddiasını desteklemekte midir? Bu materyallerde toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştıran politik ve sosyal yargılar yer almakta mıdır?

3. Türkiye'de yetişkin eğitimine yapılan kamu harcamaları eşitlik iddiasını desteklemekte midir? Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün harcamaları eşitlikçi uygulamalar için yeterli midir? Halk Eğitimi Merkezleri'ndeki bütçe uygulamalarında eşitlik göz önüne alınmakta mıdır?

4. Yetişkin eğitimine katılım durumu, eşitlik iddiasını desteklemekte midir? Yetişkin eğitimi programlarına katılanların eğitim, yaş ve cinsiyete göre dağılımları nasıldır? Hangi yetişkin eğitimi programlarına hangi eğitim düzeyinden insanlar katılmaktadır?

5. Halk Eğitimi Merkezleri'nde kurslar için mekân ve zaman seçimi eşitlik iddiasını desteklemekte midir? Yetişkin eğitimi programlarının mekânları nereleridir? Yetişkin eğitimi programları hangi zamanlarda düzenlenmektedir? Bu mekânların ve zamanların seçiminde erişimi kolaylaştırmak göz önüne alınmakta mıdır?

Önem

Yetişkin eğitim kuramında farklı bakış açıları tarafından ortak kabul gören özelliklerden biri yetişkin eğitiminin eşitlikçi olduğudur. Oysa ilgili alanyazını, genel olarak doğal kabul gören yetişkin eğitimi ve eşitlik ilişkisinin sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Eğitimde toplumsal eşitsizlikleri konu edinen ve yeniden üretim kavramı etrafında konumlanan eleştirel

bakışların, ağırlıkla okul eğitimine odaklandığı ve yetişkin eğitimi alanında somut verilere dayanan araştırmaların nispeten daha az olduğu söylenebilir. Türkiye'de eşitlik sorununu örgün eğitim bağlamında ele alan yakın dönemli çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Ünal vd., 2010; Dinçer ve Kolaşin, 2009; Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2006; Keskin ve Demirci, 2003; Köse, 2007). Ancak yetişkin eğitimi ve eşitlik ilişkisinin sorgulandığı bir araştırmaya rastlanılmamaktadır.

Eşitlikçi bir yetişkin eğitimi anlayışının ve uygulamasının oluşturulabilmesi için yetişkin eğitimi söylem ve pratiklerinin toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya veya gidermeye uygun nitelikte olup olmadığının kavranması gereklidir. Bu nedenle araştırma, disiplinin eşitlikçi iddiasını gerçekleştirebilmesi için bir ilk adım olarak yetişkin eğitimi ve eşitlik ilişkisini anlamaya çalıştığı için önemlidir. Araştırmanın sonuçlarının Türkiye'de eşitlikçi yetişkin eğitimi politikalarının ve uygulamalarının geliştirilebilmesi için kuramsal katkı sunması umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri yukarıda söz edilen beş başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklardan ilki olan "anlam ve beklentiler"de iki soru formu kullanılmıştır. Soru Formu 1, Halk Eğitimi Merkezi (HEM) yöneticilerine yöneliktir ve sadece Ankara'da hizmet veren dört kurumda (Mamak HEM, Başkent HEM, Çubuk HEM, Kızılcahamam HEM) uygulanmıştır.

İkinci başlık olan "materyaller"de ise veriler, yetişkin okuma yazma kurslarında kullanılan "Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı" ve MEGEP kitaplarından "Aile Olmak", "Bebek Beslenmesi", "Aile Kaynakları", "İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı", "Görgü Kuralları 1", "Görgü Kuralları 2" ve "İş Hayatında İletişim" kitapları ile sınırlandırılmıştır. MEGEP kitapları içinden, konuları itibarıyla sosyal içerikleri daha fazla ve bu nedenle de değer yüklü olma potansiyeli diğerlerine göre daha yüksek olan başlıklar seçilmiştir.

Üçüncü başlık olan "bütçe" verileri 1995-2011 yılları arası ile sınırlandırılmıştır.

Dördüncü başlık olan “katılma” kısmında Türkiye’nin geneli hakkında bilgi veren TÜİK’in yetişkin eğitimi araştırmalarından faydalanılmış olmakla birlikte veriler, ağırlıklı olarak HEM’ler ile sınırlandırılmıştır. Bunun nedeni HEM’lerin Türkiye’nin en yaygın kamusal yetişkin eğitimi hizmeti veren kurumları olması ve bu kurumlar hakkındaki verilerin düzenli olarak yayınlanmasıdır.

Son başlık olan “mekân ve zaman” verileri de Ankara’da faaliyet gösteren dört HEM’deki (Mamak HEM, Başkent HEM, Çubuk HEM, Kızılcahamam HEM) bilgilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Eşitlik: Sosyal, ekonomik, kültürel konumları ne olursal olsun bireylerin, eğitime katılma aşamasında, eğitim süreci içinde ve sonucunda tüm olanaklardan eşit olarak faydalandığı durumdur.

Meritokrasi: Herkesin mevcut sosyal konumunu hak etmiş olduğunu iddia eden düşünsel yaklaşımdır.

Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

MEGEP: Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü)

HEM: Halk Eğitimi Merkezi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmaya yön veren kuramsal çerçeve dört kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, bugün eğitim ve eşitlik kavramlarının neden sürekli bir arada anıldığı sorusuna yanıt aramaktadır. İkinci kısım, anaakım yaklaşımlarda eğitim ve eşitlik arasında kurulan dolaysız bağlantının eleştirel analizine odaklanmaktadır. Üçüncü kısımda, herhangi bir düzey ya da ölçekteki yetişkin eğitimi uygulamasının eşitlikçi olup olmadığının anlaşılabilmesi için hangi göstergelerden yararlanılabileceği alanyazınına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmaktadır. Dördüncü kısımda ise, ilk üç bölümde tartışılan genel çerçeve sonucunda elde edilen ve araştırmaya yön veren kuramsal çerçevenin ana hatları ve temel vurguları ortaya konulmaktadır.

Eşitlik ve Eğitim: Tarihsel Arkaplan

Eşitlik sorununun, eğitimin toplumsal boyutu söz konusu olduğunda tüm tartışmaların ilk sırasında yer aldığı söylenebilir. Eğitime ilişkin herhangi bir önerme, yorum ya da itiraz yapmak isteyenlerin söylediklerini eşitlik kavramı aracılığıyla meşrulaştırmak zorunda hissetmesi yaygın görülen bir durumdur. Bu durum yetişkin eğitimi için daha fazla geçerlidir çünkü yetişkin eğitimi, okul eğitiminden eşitlik bakımından fayda görmemiş olanlara ikinci bir şans sunduğu iddiası ile eşitlikle arasında daha dolaysız bir bağ kurar.

Toplumsal eşitsizliklerin sosyal bilimlerin değişmeyen konu başlıklarından biri olmasının nedeni modern dünyada eşitsizliklerin her alana yayılmış ve sürekli hale gelmiş olmasıdır. Farklı biçim ve düzeylerdeki

eşitsizliklerin, modern toplumun görmezden gelinemez bir yapıtaşı olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda sosyal bilimler alanında herhangi bir konu başlığının, eğer ilgisini modern toplumlara yöneltiyorsa, eşitsizlik meselesini bir düzeyde konuya dâhil etmek durumunda olduğu söylenebilir.

Toplumsal eşitsizlik, muhtemelen insan toplumu kadar eskidir ancak felsefi tartışmanın uzun tarihine rağmen bugünkü anlamıyla bu sorun modern yurttaşlığı oluşturan kurumlarda ortaya çıkan modern bir sorundur (Turner, 2007; s. 19-20).

Genellikle dört tip eşitlikten söz edilir. Birincisi, varlıksal eşitliktir; buna kişiler arasındaki özsel eşitlik de denilebilir. Bu eşitlik tanımı ağırlıkla dinlerde ve ahlaki geleneklerde bulunur. Tipik biçimi tanrı önünde insanların eşit olmasıdır ancak daha sonraları hümanizmin etkileriyle seküler yorumları da ortaya çıkmıştır. Buna rağmen modern eşitlik kavrayışlarında varlıksal eşitlik savlarına pek rastlanmaz. İkincisi fırsat eşitliğidir ve istenen amaçlara ulaşmada yer alan toplumsal mekanizmalarla ilgilidir. Üçüncüsü şartlarda eşitliktir ve söz konusu toplumsal grupların yaşam koşullarının eşit kılınmasına çalışıldığı yerde ortaya çıkar. Dördüncüsü ise radikal bir eşitlik nosyonu olan sonuçlarda eşitliktir (Turner, 2007, s.35-38).

Batının demokrasi geleneğindeki en yaygın eşitlik savı fırsat eşitliği ve şartlarda eşitliktir. Fırsat eşitliği, ilkesel olarak önemli toplumsal kurumlardan faydalanma hakkının herkese tanınması ve evrensel esaslara (özellikle başarıya ve yeteneğe) bağlı olması anlamına gelir. Fırsat eşitliğinin anlamlı bir içeriğe sahip olabilmesi için şartlarda eşitliğin, yani yarışa katılanların aynı noktadan ve abartısız engellerle yarışa başlamalarının sağlanması zorunludur. En radikal eşitlik fikri olan sonuçlarda eşitlik ise başlama noktasına bakılmaksızın yasama ve diğer siyasal araçlar kullanılarak sonuçlarda eşitliği sağlamaktır. Sonuçlarda eşitlik sağlamayı hedefleyen bir program başlangıçtaki eşitsizlikleri nihai olarak toplumsal eşitliklere dönüştürmeye çalışacaktır. Kadınlar, çocuklar ya da etnik azınlıklar gibi avantajsız ya da ayrıcalıksız gruplar lehine olumlu ayrıcalık güden toplumsal programlar, sonuç eşitliğini güvence altına alacak anlamlı bir fırsat eşitliği yaratmak için şartlardaki önemli eşitsizlikleri gidermeyi amaçlarlar (Turner, 2007, s.35-38).

Çağdaş eşitlikçi yaklaşımlar, insanlar arası eşitliğin mutlak bir temeli olduğu ve insanların doğuştan eşit olanaklara sahip olduğu fikrinden uzaklaşmıştır. Bunun yerine geçen fırsat eşitliği ve şartlarda eşitlik fikri, genel eğitim sistemleri aracılığıyla insanlara beceri edindirerek yurttaşlığın geliştirilmesi düşüncesine dayanır. Bu ilkelerin vergi reformları, sosyal yardımlar ve başka toplumsal iyileştirme biçimleri aracılığıyla zenginliği yeniden bölüştürmek üzere tasarlanan modern refah programları eşliğinde hayat bulabildiği görülmektedir. Sonuçlarda eşitlik ise rekabete ve piyasaya özgü eşitsizlikleri gidermeyi amaçlayan sosyalist politikalarda yer bulmuştur (Turner, 2007, s.35-38).

Fırsat eşitliği, başka şeylerin yanı sıra, toplumsal hareketliliği kolaylaştırmak üzere herkesin eğitim kurumlarından eşit olarak yararlanabilmesine bağlıdır. Araştırmalar farklı toplumsal sınıflardan gelen "kabiliyetli" öğrencilerin sınavlarda son derece farklı sonuçlar aldıklarını ortaya koymaktadır. İşçi sınıfı çocuklarının orta sınıf çocuklara nazaran okulu çok daha önce bıraktıkları görülmektedir. İşçi çocuklarındaki bu yetenek ziyanı, kötü barınma koşullarından, yetersiz kültürel çevreden, başarı düzeyi düşük okullara devam etmekten, okullardaki akımlara kapılmaktan ve ana babadan destek görmemekten ötürü yoksunlukların biriktiği bir sürecin sonucu olarak açıklanmaktadır. Sınıf içindeki etkileşimleri inceleyen araştırmalar çocukların toplum içinde yaşadıkları yoksunluğun sınıf ortamında yeniden üretildiğini göstermektedir. Bu araştırmalarla, okullardaki resmi müfredatın yanı sıra –çocukları, toplumsal denetimleri, toplumdaki yerlerini ve eşitsizliğin doğal, kaçınılmaz olduğu varsayımını kabul etmeye yönelten- gizli bir müfredat daha olduğu ileri sürülmektedir. Toplumsal eşitsizlik, sınıf farklılıklarını okul sistemine, sınıftaki altkültürlerin kalıcılığına ve evde ortaya çıkan kültürel beklentilere bağlayan işlevsel bir döngü tarafından korunup sürdürülmektedir. Ancak şartlarda eşitlik olmaksızın fırsat eşitliğinin anlamsız olmasından ötürü, eğitim fırsatlarının yaygınlaşmasının toplumsal eşitliğin de zorunlu olarak yaygınlaşması anlamına gelmeyeceğini de belirtmek gerekir. Hatta bu durumda fırsat eşitliğinin sonuçlarda eşitlikle çelişkili bir ilişkisi de olabileceği söylenebilir (Turner, 2007, s.49-52).

Ünal ve Özsoy da (1998; s.41-42) fırsat eşitliği kavramındaki bu çelişkiye işaret etmektedir: Yazarlara göre bu kavram, toplumda var olan eşitsizlikleri meşrulaştırmaya yaramaktadır. Fırsat eşitliği, eşitsizliği öngerektirir. Toplumsal düzeydeki eşitsizlikleri kabul edilebilir hale sokmaya yarayan bu kavram, toplumun sınıflara bölünmüşlüğünü veri kabul ederek eşitlik düşüncesi yerine fırsat eşitliğini koyar. 19.yy'dan itibaren demokrasinin liberal temeller üzerinde yükselmesiyle birlikte, eşitlik ilkesi, sınıfsal kökenleri ne olursa olsun tüm bireylerin serbestçe rekabet edebilmeleri için yeterliliklerini artırma fırsatlarındaki eşitlik olarak yorumlanmıştır. Ancak olanakların eşit olmadığı bir durumda herkese eşit fırsat sağlanması, doğal olarak eşitsizlik sorununu çözmek yerine derinleştirmektedir. Bu nedenle zaman içinde fırsat eşitliği kavramına bir diğer kavram eklenmiş ve fırsat ve olanak eşitliği veya koşullarda eşitlik kavrayışı ortaya çıkmıştır. Sonuçlarda eşitlik ise tüm bu yaklaşımların çözüm üretmemesi nedeniyle ortaya çıkmıştır ve toplumsal hiyerarşide daha aşağıda bulunanlar lehine ayrımcılık (pozitif/olumlu ayrımcılık/eylem) esasına dayanan eşitlikçi programlar bu eleştirilerin bir ürünüdür.

Eşitlik ve Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitiminin öncü isimlerinden Lindeman, yetişkin eğitiminin her zaman sosyal bir çaba olduğunu vurgulamıştır. Ona göre demokratik katılımın eğitim alanı olan yetişkin eğitiminin hedefleri zorunlu biçimde sosyal içerikli olmalıdır. Lindeman, "Başarılı bütün yetişkin eğitimi grupları er ya da geç sosyal eylem grupları olurlar" derken, yetişkin eğitiminin sosyal meselelerle doğrudan ilişkisinin altını ısrarla çizmektedir (Akt: Bilir, 2004b; s.23). Lindeman'a göre ortodoks eğitim bireyi hayata hazırlar ancak yetişkin eğitimi bireyi hayatı değiştirmek için kışkırtır (Akt: Smith, 2004). Bu kışkırtma, yetişkin eğitimine katılan bireyin, demokratik bir toplum ve sosyal adalet için kolektif eyleme girişmesi yönündedir. Lindeman'a göre yetişkin eğitimi her zaman geleceğe dönüktür (Akt: Brookfield, 1987; s.136) ve mesleki eğitimin bıraktığı yerden başlar (Lindeman, 1969; s.37).

Bilir'in de belirttiği gibi (2004; s.15) bugün halen yetişkin eğitimi dünyası üzerindeki etkisini çeşitli biçimlerde sürdüren Lindeman'ın yetişkin eğitimini mesleki eğitimin ötesinde tanımlaması, sosyal sorunları yetişkin eğitiminin nesnesi haline getirmesi ve demokratik katılım için yetişkin eğitimini araçsallaştırması, yetişkin eğitiminin sadece teknik bir bilgi aktarımı olmadığının en önemli göstergelerindendir.

Erken yirminci yüzyıl İngiliz yetişkin eğitimcilerinden Mansbridge de eşitlik sorununu eğitim fikirlerinin merkezine koyar. Yazara göre işçi sınıfını küçük gören ve yukarıdan bakan eğitim anlayışları toplumsal yapıda büyük sorunlar yaratmaktadır. Sosyal adaletsizlikler, sosyal yapının değil bireylerin yarattığı sorunlardır. Yeterli zihinsel donanıma ve yüksek karaktere sahip herkes eğitimden eşit olarak yararlanmalıdır. Herkes işini iyi yapar ve topluma en üst düzeyde katkı sağlarsa adaletli bir düzen kurulabilir ve herkesin kapasitesini en iyi biçimde kullanmasının yolu da eğitim ve tabii ki yetişkin eğitimidir (Akt: Alfred, 1987; s.17-37). Bu yaklaşımıyla toplumsal sınıfların çatışmalı varlığını bireysel hatalara bağlayan ve idealist bir eşitlik anlayışına sahip olan Mansbridge, çözüm için yetişkin eğitimine misyon biçmektedir. Herkese eşit eğitim imkânı sağlanırsa ve eğitim alt sınıflara yukarıdan bakmaktan kurtarılırsa herkesin daha iyi eğitim alacağını ve sosyal görevlerini daha sorunsuzca yerine getireceğini varsaymaktadır. İngiltere'de yetişkin eğitiminin en eski kurumlarından olan İşçi Eğitimi Derneği'ni (Workers' Education Association - WEA) kuran ve önerdiği İşçi Kolejleri ile yetişkinlere fırsat eşitliği sağlayarak toplumsal sorunların çözülebileceğine inanan Mansbridge, sahip olduğu organik toplum anlayışından hareketle yetişkin eğitimine de demokrasi ve yurttaşlık konularında çok geniş anlamlar vermekteydi.

Aynı yetişkin eğitimi geleneğinin temsilcilerinden olan Tawney ise yetişkin eğitimini demokrasinin bir silahı olarak görüyordu. Yazara göre demokratik yurttaşlığın hayatta kalabilmesi eğitimli ve eleştirel zihinlerin varlığına bağlıdır ve yetişkin eğitimi bunun aracıdır. Karmaşık yetenekler ve arkaplanlara sahip yetişkinlerin belli bir amaca yönlendirilmiş tartışmalar içinde bilgi ve fikirlerini paylaşmaları sayesinde demokratik yurttaşlık bilinci gelişebilir. Güçlü kökleri olan bir demokrasinin dayanağı da buradadır:

Yetişkinleri daha adil bir toplum için gerekli araç ve bilgilerle donatmak. Yetişkin eğitimi ve sosyalizmin değerleri arasında dolaysız bir ilişki kuran Tawney'e göre yetişkin eğitimi ve eşitlik arasında bir ilişki olup olmadığını tartışmak bile yersizdir (Akt: Elsey, 1987; s.62-76).

UNESCO Yaşam Boyu Eğitim Birimi eski başkanlarından Ettore Gelpi de yetişkin eğitimi ve eşitlik arasında doğrudan bir ilişki kurar. Gelpi'ye göre çalışma sistemleri ve üretim süreçleri/ilişkileri ile eğitim arasındaki ilişki tartışılmazdır. Üretim ilişkileri insanların hayatlarını biçimlendiren sosyal, politik ve kültürel gerçekliklerin temelini oluşturur. Bu ilişki ve süreçler de insanları kuşatan yoksunluk ve eşitsizliklerin merkezinde yer alır (Akt: Griffin, 1987; s.280-297). O halde eğitim sorunları doğrudan adalet sorunları ile ilişkili ele alınmak durumundadır.

Eşitlik ve sosyal adalet, yetişkin eğitimi alanında gerçekleştirilen uluslararası konferansların da merkezi konuları arasında yer alır: 1997 yılında UNESCO bünyesinde gerçekleştirilen Hamburg Konferansı'nın alt başlıkları arasında demokrasi ve kültürel yurttaşlık, okuryazarlık ve temel eğitim, kadınların güçlendirilmesi, çalışma dünyası ve özel eğitime ihtiyaç duyan gruplar önemli bir yer tutmaktadır. Konferans sonunda hazırlanan Hamburg Deklarasyonu'nda insanlığı sürdürülebilir ve eşitlikçi bir kalkınmaya götürecek olan şeyin insan haklarına tam saygıya dayanan katılımcı bir toplum ve insan merkezli kalkınma olduğu vurgulanmaktadır. Deklarasyon, yetişkin eğitiminin toplumsal anlamına yaptığı bu vurguyu şöyle açıklamaktadır (UNESCO, 1997; s.29-33):

> … yetişkin eğitimi bu nedenle bir hak olmaktan öteye geçer; yirmibirinci yüzyıl için bir anahtar konumundadır. Hem aktif yurttaşlığın bir sonucudur hem de toplumdaki tam katılımın koşulu. Sürdürülebilir ekolojik kalkınmayı teşvik etmek, demokrasiye, adalete, toplumsal cinsiyet eşitliğine ve bilimsel, sosyal ve ekonomik kalkınmaya ön ayak olmak ve şiddetli çatışmanın diyalog ve adalete dayalı bir barış kültürü ile yer değiştirdiği bir dünya inşa etmek için güçlü bir kavramdır. Yetişkin eğitimi kimlikleri şekillendirebilir ve hayata anlam verebilir. Hayat boyunca öğrenme yaş, toplumsal cinsiyet eşitliği, engellilik, dil, kültür ve ekonomik eşitsizlikler gibi faktörlerin içeriği üzerine yeniden düşünmemizi sağlar…

UNESCO'nun 2009 yılından yayımladığı Yetişkin Eğitimi Küresel Raporu'nda da (Global Report on Adult Learning and Education) toplumsal

meseleler ile yetişkin eğitimi arasındaki ilişkinin altı açıkça çizilmektedir. Rapora göre yetişkin eğitimi demokrasi ve insan haysiyeti ile birlikte eşitlik ve sosyal adaletin sürdürülmesini garanti altına almakta merkezi bir role sahiptir; bu ilkeler geleceğe yönelik yetişkin eğitimi gündeminin tam merkezinde yer alır (UNESCO, 2009. s.24).

UNESCO'nun 2009 yılında Brezilya'da düzenlediği VI. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı sonuç raporunda yetişkin eğitiminin herkes için bir insan hakkı olduğu belirtilmektedir. Bireysel, sosyal ve ekonomik refah için vazgeçilmez bir etkinlik alanı olarak tanımlanan yetişkin eğitiminin yoksulluk, açlık, eşitsizlik, hoşgörüsüzlük, adaletsizlik ve çatışmaların çözümü olduğu vurgulanmaktadır (UNESCO, 2010).

UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim (EFA) toplantı ve çalışmalarında ortaya çıkardığı amaçlar ve 2015 yılına yönelik belirlenen hedefler içinde de eşitlik meselelerine açık göndermeler vardır ve yetişkin eğitimine bu doğrultuda geniş anlamlar yüklenmektedir (UNESCO, 1990; 2000; 2013).

Yetişkin eğitimi ve eşitlik tartışmasına Türkiye'de verilen yanıtlar da aynı içeriktedir. Tarihsel süreç içinde Cumhuriyetle birlikte gelişen kurucu irade eğitime merkezi bir önem atfetmiş ve yetişkin eğitimi de okuma yazma oranlarının yükseltilmesi ve yurttaşlık bilgisinin kazandırılması içeriğinde tasarlanmıştır. 1933-34 yıllarında Türkiye'de incelemelerde bulunan bir Amerikan heyetinin raporunun eğitimle ilgili kısımlarından Hasan Ali Yücel tarafından hazırlatılan kitapçıkta eğitime, insanın zihnini geliştirerek hayatın maddi ihtiyaçlarını karşılamak ve olabilecek en üst düzeyde gelişim sağlamak görevi verilmiştir. Bu genel amaç içinde "Halk Terbiyesi" başlığı altında ağırlıkla okuryazar sayısının artırılması ihtiyacı ifade edilmektedir; okuryazar bir halk kitlesinin her türlü toplumsal ve ekonomik ilerlemenin temelinde bulunduğu sıklıkla belirtilmektedir (MEB, 1939).

1951 yılında hazırlanan ve yetişkin eğitimi alanında Dickerman Raporu olarak tanınan "Türkiye'de Halk Eğitimi Hakkında Rapor" ise henüz başlangıç kısmında, Türkiye'nin yetişkin eğitimine resmi bakışının yeni bakış açılarına göre nasıl değiştiğini vurgulamak bakımından önemlidir: "*Bazı kimseler halk eğitiminin insanlara okuma-yazma öğretmek olduğunu*

zannederler. Doğru, bu halk eğitimidir, fakat halk eğitiminin ancak bir parçasıdır. Halk eğitimi bundan çok daha fazla bir şeydir." (Dickerman, 1989). Bu ifadelerle başlayan rapor halk eğitiminin halka daha iyi yiyecek, giyecek ve mesken, daha iyi kazanç, kendileri ve çocukları için daha iyi sağlık, memleket ve dünya meselelerinde anlayış ve verimli hareket temini gibi güç işlerde fayda sağlayacağını belirtir ve buna ilişkin dünyanın çeşitli ülkelerinden örnekler verir.

Dickerman'ın 10-15 Aralık 1951 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı merkez yöneticileri ve bakanlar kurulu temsilcilerine verdiği Halk Eğitimi Semineri'nde de örgün eğitim dışında kalmış kimselerin varlığı sosyal bir sorun olarak tanımlanır ve halk eğitimi yoluyla herkesin eğitimden faydalandırılması gerektiğine işaret edilir (MEB, 1956).

VII. Milli Eğitim Şurası sonuç metninde bulunan Halk Eğitimi başlığında, hazırlık komitesi tarafından yapılan tüm tekliflerin kabul edildiği belirtilmektedir. Komite raporları halk eğitimi konularını a) okuma-yazma, temel ve genel bilgi eğitimi, b) işe hazırlama ve iş içinde geliştirme eğitimi ve c) toplum eğitimi başlıkları altında ele almıştır. Üç alt başlıkla ilgili teklifler de Türkiye'nin o dönemde sahip olduğu milli eğitim amaçları çerçevesinde okuma-yazma bilmeyen yurttaşların okur-yazar yapılması ile güçlendirilmesi, yurttaşların iş bulma ve mesleki kabiliyetlerinin geliştirilmesi ve yurttaşların bilinçlendirilmesi yoluyla toplumsal sorunların giderilmesi esasına göre yazılmıştır (MEB, 1961). Dönemin resmi eğitim yaklaşımının sunduğu zihin dünyası ve olanaklar içinde, yetişkin eğitiminin toplumsal alanda yoksunluk içinde olanlara yöneldiğini söylemek mümkündür. Aynı şekilde 2006 yılında gerçekleştirilen XVII. Milli Eğitim Şurası'nda da yaşam boyu öğrenme başlığı altında, gelir seviyesi düşük kesimlere finansman, proje ve ekipman yönünden destek sağlanması gerektiği ifade edilirken yine dönemin resmi eğitim dünyasının olanakları içinde bir eşitlikçi vurgu yapılmaktadır (MEB, 2006a).

Eşitlik vurgusu Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda da görülmektedir. Anayasanın 42. Maddesi'nde kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı ifade edilmekte ve devletin, maddi imkânları bakımından yoksun bulunan başarılı öğrencilere burslar ve başka yollarla yardım yapması

gerektiği dile getirilmektedir. Anayasaya uygun olarak, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da eşitlik kavramı yer almaktadır. Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkeleri sıralanırken ilk madde genellik ve eşitliktir: "*Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.*" (MEB, 2013a).

Aynı kanun metninde fırsat ve imkân eşitliği de bir başlık halinde yer almaktadır:

> Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır…

Tunç (1969) halkın eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını sosyal bir devlet olmanın gereği sayarken, yetişkinlikten önceki dönemlerde ihmal edilmiş olan eğitim ihtiyaçlarının yetişkinlikte giderilmesine imkân tanınmasını, eğitim eşitliğini gerçekleştirmenin önemli bir yolu olarak ifade etmektedir.

Gediklioğlu (1991) Türkiye'de halk eğitiminin durumunu ele aldığı eserinde, halk eğitiminin, eğitimin yaygınlaştırılmasından, fırsat ve olanak eşitliğinden, sosyal adaletten yana olduğundan bahseder. Hatta bir toplumda demokratik kuralların varlığının toplumun tüm bireylerini içeren bir yaygın eğitim dizgesinden geçtiğini söyler. Sosyal adalet, fırsat ve olanak eşitliği, yazara göre çağdaş bir toplumun zorunlu koşullarıdır.

Miser (1999) halk eğitimi faaliyetlerinin amacı ve önemini sıralarken halk eğitiminin örgün eğitimden yararlanamayanlara eğitim imkânı sağladığını, halk eğitimiyle yurttaşların mesleki ve teknik bilgi ve becerilerinin geliştirilebileceğini, insanların dünyadaki değişime ayak uydurmalarına destek olunabileceğini ve halk katılımının artırılabileceğini belirtir. Ardından da halk eğitimini gerektiren toplumsal nedenlerin altını çizdikten sonra halk eğitiminin hedef kitlesini belirlerken "yoksunluk içinde olanlar" ifadesini kullanır. Buna göre halk eğitiminin öncelikli hedef kitlesi okumaz yazmazlar, köy ve kentlerdeki dar gelirli insanlar, bir iş becerisi olmayan işsiz gençler,

niteliksiz veya az nitelikli işlerde çalışan işçiler ve kadınlardır. Yazar, bu kesimleri halk eğitiminin öncelikli hedef kitlesi olarak vurgularken bir yardımseverlik duygusundan hareket etmemektedir; bu tespit, yetişkin eğitiminin toplumsal işlevine yüklenen anlamdan kaynaklanmaktadır ve yetişkin eğitimi ile eşitlik kavramları arasında, alandaki yazarların hemen hepsinin yazılarında içerilmiş olan dolaysız bağlantıya dayanmaktadır.

Eşitlik ve Eğitim İlişkisinin Gelişimi

Genelde eğitim alanındaki eşitsizlikleri, özellikle 1980 sonrası küreselleşme sürecinde sosyal devletin tasfiyesi süreci ile ilişkilendiren yaklaşımlar yaygındır (Sayılan, 2007, s.44-51; Okçabol, 2007, s.141-164; Soydan, 2007, s.181-212; Temelli, 2003, s.21-29). Aynı bakış açısı yetişkin eğitimi için de mevcuttur (Miser, 2002, s.55-60; Bağcı, 2010, s.53-76). Temel tez, toplumda ekonomik ve sosyal eşitsizlikleri devlet eliyle azaltacak sosyal politikaların uygulandığı bir siyasal/ekonomik tercih olan sosyal devletin, küreselleşme döneminde ortadan kaldırılmasıyla bu eşitsizliklerin çoğaldığıdır.

Bahsi geçen yaklaşım güncel durumda eğitim alanındaki eşitsizliklerin artışını sosyal devletin tasfiyesi ile açıklarken büyük oranda haklı olmakla birlikte eğitim ve eşitlik arasındaki tarihsel ilişkinin kaynağının açıklanmasında tek başına yeterli bir kavrayış sağlamaz. Çünkü bugün eğitimle ilgili yaşanan eşitsizliklerin artmasına neden olan olgu sosyal devletin devre dışı bırakılmasıdır ve fakat eğitime yüklenen eşitlikçi anlamların ilk kaynağı sosyal devlet değil yurttaşlıktır.

Bu anlamda eşitlik ve eğitim ilişkisinin tarihsel arkaplanına ilişkin, biri diğerine sonradan eklemlenen iki aşamadan söz edilebilir: Kronolojik olarak bakıldığında ilk aşama yurttaşlıktır. Modern yurttaşlık ve eğitim arasında kopmaz bir bağ vardır ve siyasal bir kavram olarak yurttaşlık eşitlikle doğrudan bağlantılıdır. İkinci aşama sosyal devlettir: 20.yy'ın önemli bir kısmına hâkim olmuş olan sosyal devlet anlayışında eğitim önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitime ilişkin eşitlikçi iddiaların önce modern yurttaşlık ve ardından da sosyal devlet aşamalarından geçtiği, bugün de bu iki kavramın kazandığı yeni anlamlar paralelinde şekil aldığı söylenebilir.

Yurttaşlık, eşitlik ve eğitim. - Turner'a göre (2007, s. 29-30) kapitalizm eşitsizliğin temel düzeneği, yurttaşlık ise eşitliğin başlıca ifadesidir. Eşitliğin artması, 18.yy'dan itibaren Batı toplumlarında yurttaşlığın gelişmesiyle ortaya çıkan toplumsal katılım kavramının yaygınlaşmasıyla bağlantılıdır. Bireyi keyfi kısıtlamalardan kurtarmayı amaçlayan yasal yurttaşlık, mesleklerin ve kamu yönetiminin uygun eğitime sahip herkese açık olmasıyla ilişkili olmuştur (Turner, 2007; s.121).

19. yüzyıla denk gelen kitlesel okul eğitiminin ilk dönemlerinde amaç, yurttaşı ve işçiyi modern sanayi devleti için yetiştirmekti. Ulusal/kamusal eğitim sistemleri, modern devletin aydınlanmış yurttaş ihtiyacına ve sanayi üretiminin en azından okuryazar bir işçi kitlesine ihtiyaç duymasına dayanmaktaydı. Bu ihtiyaç sanayi devrimi sonrası kapitalizmin hızla gelişmesinden kaynaklanan yeni üretim tarzının bir gereği olmasının yanı sıra, aynı zamanda 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında batılı toplumlardaki monarşiler ve cumhuriyet arasındaki gerilimin de sonucudur. Politik yöntem ve kitlesel kamu eğitimi arasındaki yakın ilişki bu dönemde gelişmiştir (Spring, 1997).

Modern yurttaşlık haklarının ortaya çıkışını tarihsel olarak sırasıyla medeni hakların, siyasal hakların ve sosyal hakların hayat bulduğu iç içe geçmiş bir gelişim sürecine bağlayan Marshall'a göre (1992) sosyal hakların gelişmesi açısından eğitim tarihi, fabrikanın tarihi ile uyum gösterir. 19. yy., sosyal hakların ortaya çıktığı ancak bunların bütünlüklü anlamda yurttaşlık hakları olarak henüz kabul görmediği bir dönemdir. Eğitim bu dönemde de yurttaşlık için ayrı bir öneme sahiptir. Çocukların aşırı çalıştırılmama veya tehlikeli işlerde çalıştırılmama gibi haklarına göre eğitim haklarının varlığı, yurttaşlık bakımından daha özel bir yerdedir. Çünkü çocukların eğitiminin yurttaşlık üzerinde doğrudan etkisi vardır. Yurttaşlık hakları mantıklı, entelektüel olarak belli düzeye ulaşmış, en azından okuma yazma bilen

insanlar için tasarlanmış haklardır. Bu nedenle yurttaşın haklarını kullanabilmesinin önkoşulu eğitimdir (Marshall, 1992).

19. yy. sonunda temel eğitim, eğitim yasalarıyla birlikte geniş halk kesimleri için bir hak olurken aynı zamanda yeni ekonomik ve siyasal sistem açısından da bir zorunluluk halini aldı. Tan (1987) yeni ekonomik ve siyasal sistemin zorunluluğunu açıklarken, feodal üretim yapısı içinde temel üretim birimi olan ailenin verdiği eğitimin yeterli olduğunu, ancak Sanayi Devrimi ile birlikte üretimin merkezinin aileden fabrikaya kaymasıyla aile içi eğitimin ihtiyaçları karşılamaktan uzak kaldığını belirtir. Yazara göre 19. yy.'ın başında Avrupa ve Amerika'da belirmeye başlayan kamusal eğitim düşüncesinin altında üretim biçimindeki bu gelişme yatar. Ekonomik zorunlulukların yanı sıra kamusal eğitim, yeni siyasal düzen açısından da bir zorunluluktu çünkü siyasal demokrasi zihni olgunlaşmış eğitilmiş seçmene ihtiyaç duymaktaydı. Bunun yanı sıra çocukların disipline ihtiyacı olduğu kabul ediliyor ve bu konuda aile eğitiminin yeterli olmadığı fikri ağırlık kazanıyordu. Ayrıca kapitalist üretim için eğitilmiş işçi ve teknisyenler gerekliydi (Marshall, 1992).

Eğitimin bir zorunluluk olması onu bir kamusal sorumluluk olarak devletin gündemine sokarken, toplumsal eşitsizliklerden mağdur olanlar için ise eğitim daha iyi yaşayabilmenin bir aracı olarak görülmeye başlandı. Jarvis (1985) yeni gelişen sosyal, ekonomik, siyasal sistem içinde daha iyi koşullarda yaşamak isteyenlerin, zorunlu eğitim yasaları çıkmadan çok daha önceleri eğitim alma haklarını kullanmaya başladıklarını belirtirken, eğitimin bir zorunluluk olmadan önce bir hak olarak görüldüğüne işaret etmektedir.

Daha önceki dönemlerde tarımsal üretim için gerekli olan aile içi eğitim, kapitalizmin gelişmesiyle birlikte karmaşıklaşan ekonomik, sosyal ve siyasal ihtiyaçları karşılamaktan uzak kaldığından devreye hem bir zorunluluk hem de bir hak olarak modern, kitlesel, kamusal yurttaşlık eğitimi girmiştir. Yeni üretim yapısı, bu üretim yapısının yarattığı siyasal sistemler ve bu siyasal sistemlerin gerektirdiği insan/yurttaş tipi modern kitlesel eğitimi zorunlu kılmıştı. Bu anlamda modern kitlesel eğitimin, modernizmin merkezinde yer aldığı söylenebilir.

Feodal toplumda, sınıfın ayırt edici göstergesi ve eşitsizliğin ölçüsü statü idi. Salt toplumun bir üyesi olmaktan kaynaklanan yekpare bir haklar ve ödevler bütününden bahsetmek mümkün değildi. Her toplumsal sınıfın kendine özgü statüsüne dayanan bir hukuku ve ilişkisi vardı. Bu anlamda sınıfların eşitsizliğinin karşısına konulacak bir yurttaşların eşitliği ilkesi de yoktu. Modern toplumda ayrımsız bütün üyelere verilmiş olan bir statü olarak yurttaşlık, eşit hak ve ödevler varsayımına dayandığı için, toplumsal sınıf sistemine nazaran bir eşitlik sistemiydi (Marshall, 1992).

Genel anlamda eğitimin ve özelde de yetişkin eğitiminin eşitlikçi varsayımları ve iddiaları da modern yurttaşlık ile arasındaki bu tarihsel ilişkiye dayanır. Çünkü toplumsal sınıflar arasındaki hiyerarşilerin tarihsel seyri düşünüldüğünde yurttaşlık, her şeyin ötesinde bir eşitleşme biçimidir. Yurttaşlığın tüm eşitsizlik biçimlerini ortadan kaldırdığını söylemek imkânsız olsa da, modern yurttaşlığa tekabül eden toplumsal sınıflar arası ilişkilerin eski toplumsal yapıya göre daha eşit olduğu söylenebilir. Nitekim Özkazanç da yurttaşlığın, belirli bir toplumsal eşitlik varsayımı olmadan anlaşılamayacağını söylerken bu duruma işaret etmektedir (Özkazanç, 2011, s.64):

> … vatandaşlığın temeli, insanların toplumsal yaşamdaki eşitsiz ve farklı konumlarının paranteze alınmasıyla ortak bir alana dahil olmalarıdır. Vatandaşlığın getirdiği siyasi eşitlik, toplumdaki somut eşitsizliklerin üzerini örtmek, onları gizlemek anlamına değil, tam tersine potansiyel çatışmaları eşitlik ilkesi çerçevesinde göğüslemek anlamına gelir. Dolayısıyla vatandaşlık ve onun ima ettiği kamusallık fikri belirli bir toplumsal eşitlik varsayımı olmadan anlaşılamaz. Ancak bu toplumsal eşitlik dar anlamda hukuki bir statü eşitliğine indirgenemeyeceği gibi ekonomik eşitliğe de indirgenemez.

Sosyal devlet, eşitlik ve eğitim. - Sosyal devlet, hızlı endüstrileşmenin işçi sınıfını sefalete sürüklemesi sonucunda gelişen sosyal politika alanında, İkinci Dünya Savaşı sonrasında devletin rolünün genişlemesi ve 1929 Bunalımı öncesinde uygulanan liberal ekonomi politikalarının bunalım sonrası karşılaştığı eleştirilerle Keynesyen bir revizyona tabi tutulması sonucunda ortaya çıktı. Artan refahın üretici güçler arasında daha adil dağılması için devletin ekonomiye müdahale ettiği bir devlet tipi olan sosyal devlet, 1970'li yıllarda yaşanan birinci ve ikinci petrol

krizine kadar kapitalist dünyada hâkim bir değer olarak kabul gördü. Bu dönem zarfında devlet eğitim, sağlık, konut, sosyal güvenlik ve kişisel sosyal hizmetler gibi sosyal politika alanlarında en aktif ve büyük iktisadi varlık oldu (Ersöz, 2003).

Bulut'a göre (2003; s. 174) yurttaşların sosyal durumlarıyla ilgilenen ve onlara asgari bir yaşam düzeyi sağlamakla görevli olan sosyal devlet, "insan onuru"nun korunmasını amaçlar; bu bakımdan 19.yy'ın, devletin ekonomik ve sosyal hayata müdahalesini gereksiz ve hatta sakıncalı gören liberal felsefesinin ürünü olan "jandarma devlet"ten ayrılır. Yazar, sanayi toplumunun koşulları, liberal düzenin büyük kalabalıkların durumunu daha da kötüleştiren anlayışının yetersiz olduğunu ortaya çıkardığında, klasik liberal anlayışın eleştirisi üzerinden sosyal devletin doğduğunu ve devletin artık ekonomik ve sosyal haklar konusunda aktif müdahalede bulunması gerektiği anlayışının geliştiğini belirtmektedir. Yazara göre toplumun güçsüz kesimlerini siyasal ve sosyal arenanın dışına itmek yerine sosyal devlet aracılığıyla bu kesimlerin sisteme dâhil edilmesi tercih edilmiştir (Bulut, 2003, s. 175-176).

Bulut'un bu yorumu karşısında tarihsel bağlamı, güç mücadelelerini ve sosyo-ekonomik dinamikleri konuya dâhil eden tanımlar da mevcuttur. Bu tanımlardan biri sosyal devletin, sermaye birikiminin zorunlu bir sonucu olduğunu ifade eder. İkinci Dünya Savaşı ve 1970'ler arasında geçen dönemde kapitalizm uzun süreli bir genişleme yaşamıştır. Bu dönemin özellikleri üretkenlikte ve üretimde hızlı artış, hızlanan kentleşme, düşük işsizlik oranı, düşük faiz haddi, yüksek kârlılık, emekçilerin satın alma gücünde ve refah düzeyinde artış ve sosyal güvenlikte kazanımlardır. Sınaî üretimdeki artış ve hızlı ekonomik büyüme, birbirine bağlı bazı etkenlerin bir araya gelmesinden kaynaklanmıştır. Merkezde Fordist sermaye birikim rejimi, tekelleşme, olgunlaşan tekelci devlet kapitalizmi kamu ekonomisinin boyutlarını genişletmiş ve refah devleti (sosyal devlet) uygulaması yaygınlaşmıştır. Piyasanın kesin serbestliğine dayanan kapitalizminin uygulandığı önceki döneme göre devletin ekonomik ve sosyal alandaki etkinliği artmıştır (Sönmez, 2007; s.51).

Sönmez'e göre (2007, s.52-53) devletin ekonomideki etkinliğinin artmasına yol açan etkenlerden biri sermayenin teknik ve ekonomik ihtiyaçları, bu bağlamda sermaye birikiminin yoğunlaştırılarak sürdürülmesi, diğeri ise sosyal ve siyasal taleplerin yanı sıra belirli bir sosyal dengenin sağlanması kaygısıdır. Bu dönemde uygulanan sermaye birikim modelinde (Fordizm), sermayenin üretkenliği ve kârlılığı ancak reel ücretlerdeki artışla sürdürülebilir olabilmiştir. Satın alma gücündeki sürdürülebilir artış, sermaye birikiminin rekabetçi düzende önüne çıkan engelleri aşmasını olanaklı kılmıştır. Üretim ve tüketim koşulları arasındaki dengeye sıkı sıkıya bağlı olan bu rejimde, üretimin artması tüketimin kitleselleşmesi ile eşzamanlı olarak gelişmiştir. Sosyal devlet, üretimin ve kârlılığın doğrudan bağlandığı kitlesel tüketimi sağlamak için, devletin piyasaya toplum lehine müdahale etmesi esasına dayanır. Bu rejimde devlet, kamu işletmeciliği aracılığıyla özel sektörün ihtiyaç duyduğu ara girdiler ve yatırım mallarının sağlanmasını üstlenirken diğer taraftan da ortak tüketim malları grubunda yer alan sağlık, eğitim, kültür, konut, ulaşım, kentsel altyapı ve sosyal güvenlik alanına da yönelmiştir. Siyasal alanda ise sosyalist bloğun kurulması ve soğuk savaş döneminin gündeme getirdiği yeni sosyal/siyasal dengeler, emekçi sınıfların kapitalizm koşullarında yaşadıkları güçlüklerin azaltılmasını da gerekli kılmıştır. Sosyal devlet işte bu ekonomik, sosyal ve siyasal dengeler içinde var olmuştur.

Güler ise (2006; s.2-3) gelişmiş kapitalist ülkelerde refah devleti, azgelişmişlerde sosyal devlet olarak anılan devlet biçiminin, kapitalizmin kendini dünya sosyalist sisteminin baskısı altında zorunlu olarak biçimlendirmesinin bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Yazar, bu yönüyle sosyal devletin "sermaye zorunlulukları"nın doğal sonucu değil, dünya genelinde yürüyen kapsamlı sınıf mücadelelerinin siyasal bir ürünü olduğunu ifade eder. Tarihsel olarak önce sosyal yardım hizmetlerinin, ardından sosyal güvenlik hizmetlerinin ve son olarak da sosyal devletin ortaya çıktığını belirten yazara göre sosyal devlet en genel tanımıyla ekonomik ve sosyal yaşama kamusal araçlarla doğrudan veya dolaylı olarak müdahale yetkisiyle donanmış devlettir.

1848 Fransız Anayasası sosyal devletin ilk ifade edildiği yasal metindir ancak kavramın asıl ağırlık kazandığı dönem 20. yy'dır. Almanya'da Weimar Anayasası, 1947 İtalyan Anayasası, 1949 Alman Anayasası ve 1958 Fransız Anayasası sosyal devlet ifadelerini bulundurmaktadır (Bulut, 2003; s.176-177).

Sosyal devlet politikaları daha fazla geçerlik kazandıkça eğitimin kamusal bir yükümlülük olarak devletin görev alanı içinde tanımlanması ve kamusal eğitimin güçlendirilmesi için devletin eğitime yatırım yapması daha fazla gündeme geldi. Devletin kamusal eğitimi güçlendirmesinin dikey sosyal hareketliliği artırdığı genel kabul gören bir durumdur. Toplumdaki dikey hareketliliğin artması eşitsizlikleri ortadan kaldırmaz ancak azaltır. Şengönül'e göre (2008) kapitalist toplumlar her zaman eşitsiz bir yapıya sahiptir ancak sosyal devletin yaygınlaşması, sosyal güvenlik korumalarının gelişmesi, yurttaşlığın gelişimi ile ilgili sosyal reformlar eşitsizliklerin ölçüsünü azaltmaya hizmet etmektedir. Eşitsizliğin azalmasının anlamı, sosyal hareketlilik oranlarının artması ve insanların yaşam standartlarının yükselmesidir. Ayrıca sosyal devletin eğitimin tüm tür ve düzeylerinde yatırım yapmasının, özel sektörü büyük oranda bu alanın dışında tuttuğu ve bu durumun da eğitimin görece daha eşit bir olanak olarak sunumuna yol açtığı ifade edilebilir.

Sosyal devletin, eğitim olanaklarını yaygınlaştırdığı, toplumun daha geniş bir kesimi için ulaşılabilir kıldığı ve bu yolla dikey sosyal hareketliliği artırdığı için daha eşitlikçi olduğu düşünülmektedir. En genel anlamda sosyal hareketlilik (akıcılık veya mobilite de denmektedir) birey veya grupların, toplumsal değerlere göre derecelendirilen konumların birinden diğerine geçme eylemidir. Hareketlilik farklılaşmamış bir konuma doğru gerçekleşiyorsa yatay, farklı bir konuma doğru gerçekleşiyorsa dikey olarak adlandırılır; dikey hareketlilik de aşağı ve yukarı olmak üzere ikiye ayrılır (Eserpek, 1976; s.389). Sosyal devlet politikaları gelir dağılımındaki eşitsizlikleri azaltır; göç ve eğitim olanaklarını artırır. Bu nedenle de sosyal hareketliliğe daha fazla olanak tanır (Bulutay, 2006; s.38).

Türkiye’de Yurttaşlık, Sosyal Devlet, Eşitlik ve Eğitim

Yurttaşlık da sosyal devlet de, eklemlendikleri toplumun özelliklerine göre nitelik kazanan evrensel kavramlar olarak görülmelidir. Yani yurttaşlık ve sosyal devletin eğitim ve eşitlik ilişkisindeki tarihsel rolü, her ülke için farklı anlamlar taşıyabilir. Bu nedenle Batı toplumlarındaki eğitim ve eşitlik algıları ile Türkiye’dekiler arasındaki nüansların altı çizilmelidir. Yine de bu tarihsel ilişkinin ana hatlarını oluşturan evrensel çizgiler tartışmanın başlangıç noktası olmalıdır. Kısaca, Batı’da olduğu gibi Türkiye’de de eğitim ve eşitlik ilişkisinin arkaplanında yurttaşlık ve sosyal devlet vardır ancak bu ilişki, iki kavramın Türkiye’ye özgü gerçekleşme biçimleri çerçevesinde hayat bulmuştur. Dolayısıyla Türkiye’de eğitime yüklenen anlamların çıkış noktasını oluşturan eğitim ve eşitlik algılarının bu yönüyle kendine özgü olduğu belirtilmelidir.

Türkiye’de yurttaşlık, Batı’da olduğu gibi toplumsal mücadelelerin sonucunda kazanılmış liberal anlamda hukuki, sosyal ve siyasal bir statü olmaktan çok, Osmanlı’nın modernleşme mirasına yukarıdan bir ulus devlet kurma projesini ekleyen Cumhuriyet kadrolarının siyasal tasarımlarının bir sonucu olarak yaşam buldu (Üstel, 2011). Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunda hâkim olan ancak tarihsel geçmişi yaklaşık son iki yüz yıla dayanan modernleşme süreci, aslında felsefi olarak devleti ve milleti kurtarmak gibi pragmatik bir altyapıya sahipti (Hilav, 1997). Batı karşısında güç kaybeden büyük imparatorluğun, eski güçlü günlere dönmek için Batı gibi olmaya çalışması olarak özetlenebilecek Osmanlı modernleşme dinamiğinin yüzeyselliğine işaret eden Hilav (1997), aynı zamanda Batı ile Osmanlı arasındaki modernlik sürecinin farklılığının kaynağına da vurgu yapmaktadır. Osmanlı-Türk modernleşmesi asıl olarak bir aydın hareketi olarak geliştiği ve güçlü toplumsal dinamiklere dayanmadığı için tepeden inmeci bir karaktere sahip oldu (Jung ve Piccoli, 2004). Batıda modern siyasal, sosyal, kültürel hayata ilişkin tarihsel süreç içinde gelişen fikirler, kavramlar, uygulamalar, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e doğru yol alan modernleşme çizgisinde her zaman tepeden ve yüzeysel kaldı. Osmanlı fikir hayatında farklı akımlarla mücadele içinde gelişen Batılılaşma düşüncesi (Hilav, 1997) Cumhuriyet’in kuruluşu ve yönetici kadroların ulus devletin inşasına yönelmesiyle birlikte yeni bir boyut kazandı.

Batıda yurttaşlık hem Sanayi Devrimi sonrası ortaya çıkan bireysel hak taleplerine hem de yeni siyasal düzenin ihtiyaç duyduğu insan tipine dayanıyordu. Bu anlamda hem hak hem de görev temelli bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir (Marshall, 1992). Türkiye'de ise yurttaşlığın kendine özgü içeriği nedeniyle Batı'da hak ve görev kavramları etrafında oluşmuş dinamik dengenin bir ayağı boş kalmıştır. Yurttaşlığın oluşumuna eşlik eden hak mücadeleleri ve sosyal hareketler Türkiye'de var olmadığından, gündeme sadece modernleşmenin ihtiyaç duyduğu yurttaş ve görevleri girebilmiştir (Üstel, 2011). Batılı modern yurttaşlık, liberal çerçevesi içinde katılımcılıkla doğrudan bağlantılı iken; Türkiye'de yurttaşlık daha çok bütüne bağlılık ve görevlere ilişkin göndermelere sahiptir.

Teorik olarak ulus, yurttaşlar toplamı içindeki farklı sınıfsal, etnik, cinsel ve kültürel kökenlerden insanları bir millet kurgusu içinde toplumun ve devletin eşit paydaşları haline getirir. Ulusun kurucuları tarafından tasarlanan ideal tip yurttaş tanımı içine girmek isteyen herkes, belli koşulları yerine getirmek kaydıyla devlet nezdinde yurttaş olarak kabul edilir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu ideolojisinde sınıfsal, etnik ve kültürel çatışmaların kendine özgü bir "halk" tanımı içinde eritilmeye çalışıldığı görülür. M. Kemal Atatürk, 17 Şubat 1923'te İzmir İktisat Kongresi'nde yaptığı açılış konuşmasında bu durumu "Bizim halkımızın menfaatleri yek-diğerinden ayrılır sunuf halinde değil bilakis mevcudiyetleri, muhassala-i mesaisi yekdiğerine lazım olan sınıflardan ibarettir" ifadeleriyle açıklar (Hafızoğulları, 2013). Nitekim kurucu ideolojinin simgelerinden olan 10. Yıl Marşı'nda da benzer şekilde "imtiyazsız, sınıfsız, kaynaşmış bir kütleyiz" ifadeleri yer almaktadır (Çağlar, 2013). Toplumsal yapının sınıfların çıkarlarının çatışmadığı, varlıklarıyla birbirlerini tamamlayan ve üretimdeki rolleriyle ahenkli bir bütün oluşturan "halk" tanımıyla idealize edilmesi, toplumsal eşitsizliklerin de göz ardı edilmesine yol açar. Sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir kitle olarak kabul edilen halk içinde eşitsizliklere dayalı çatışmalar değil "ahenk" merkeze oturur (Kaplan, 1999).

Kadıoğlu (2003, s.287) Türkiye Cumhuriyeti'nde yurttaşlık olgusunun haklar ya da statü temelli Anglo-Amerikan geleneğinden daha çok Cumhuriyetçi Fransız geleneğine yakın olduğunu belirtmektedir. Bunun

anlamı yurttaşlığın vazifeler ekseninde tanımlanmış belli pratikleri içerdiğidir. Yazar bu anlayışı “milletini arayan devlet” olarak özetlemektedir. Yani kurucu elitin yaratmak istediği yurttaş tipi ortada olmadığından bizzat devlet tarafından yaratılmak durumundadır. Cumhuriyetçi yurttaşlık bu anlamıyla yurttaşlık eğitimine çok merkezi bir önem atfeder.

Türkiye’de yurttaşlığın gelişim seyrinde Cumhuriyet öncesinde yer alan önemli köşe taşları 1839 Tanzimat Fermanı ve 1856 Islahat Fermanı’dır. Ardından Cumhuriyet’in yurttaşlık anlayışı devreye girmiştir. Bu seyir içinde Türkiye’de yurttaşlık, bireysel ve sivil haklar mücadelesinin bir ürünü olmadığından; yukarıdan aşağıya yapılandırıldığından, bireysel ve sivil hakların kutsallığına dayanan liberal yurttaşlık anlayışından değil, devlet merkezli cumhuriyetçi gelenekten beslenmiştir. Cumhuriyetçi gelenek liberal geleneğin aksine cemaat ya da topluluk fikrine daha yatkındır; haklardan önce görevler gelir. Üstel (2011) çok partili hayata geçişle birlikte yurttaşlık eğitimi kitaplarında yer alan vurgularda görevlerin ağır bastığı tanımlamalardan hakların ağır bastığı tanımlara doğru bir kayma olduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de sosyal devlet kavramının ise ilk kez 1961 Anayasası’nda yer aldığı görülür. Ancak Osmanlı’daki bir takım sosyal yardım mekanizmaları veya Ahilik teşkilatı da sosyal devletin gelişim sürecine dâhil edilebilir. 2. Mahmut ve Tanzimat dönemindeki kimi reformlar da aynı sürecin içindedir. Cumhuriyet’e gelindiğinde 1924 Anayasası’nda sosyal ve ekonomik haklardan söz edilmemesine rağmen döneme özgü kimi sosyal devlet pratiklerinin varlığı bilinmektedir; ilköğretimin ücretsiz oluşu, sağlık hizmetlerinin devlet hastanelerinde ücretsiz görülmesi, üniversitelerin çok az bir bedelle herkese açık olması bu yıllardaki sosyal devlet uygulamalarıdır. 1982 Anayasası, 1961’de ilk kez görülen kavramı tekrar etmiştir (Bulut, 2003; s.177). Anayasa Mahkemesi’nin 1988 tarihli bir kararında şöyle bir tanım vardır (Anayasa Mahkemesi, 1988):

> Sosyal hukuk devleti, güçsüzleri güçlüler karşısında koruyarak gerçek eşitliği yani sosyal adaleti ve toplumsal dengeyi sağlamakla yükümlü devlet demektir. Çağdaş devlet anlayışı sosyal hukuk devletinin tüm kurumlarıyla Anayasa’nın özüne ve ruhuna uygun biçimde kurulmasını gerekli kılar. Hukuk devletinin amaç edindiği

kişinin korunması, toplumda sosyal güvenliğin ve sosyal adaletin sağlanması yoluyla gerçekleşebilir.

Batı'nın "gelişmiş" toplumlarının sosyoekonomik yapısına benzer bir yapıya ulaşmayı hedef alan Cumhuriyet, karma ekonomi aracılığıyla kapitalistleşme sürecinde ilerledikçe, kapitalizme özgü tabakalaşmanın getirdiği eşitsizlikler de derinleşmiştir. Devlet eliyle kurulan ve geliştirilen kapitalist ekonomi işlerken, diğer yandan bu ekonomiyi ayakta tutacak ve işletecek nitelikli işgücü problemi, devletin, bütçe kaynağını kullanarak eğitimi yaygınlaştırmasını gerektirmiştir. Devlet, herkesin eğitim kurumlarından yararlanma hakkının olduğunu kabul etmiş ve toplumda var olan mesleksel ve yönetsel konumlara, toplumsal kökenleri farklı olsa da yetenekli kişilerin ve bu yetenekleri nedeniyle eğitim düzeylerini başarıyla geçmiş olan bireylerin gelmesi gerektiği düşüncesini benimsemiştir. Bu, iş piyasasındaki çeşitli konumların doldurulmasında ilk ve en önemli koşulun diploma olarak benimsenmesi anlamını taşımaktadır (Ünal ve Özsoy. 1998; s.40).

Bu temel yönelime ilişkin devletin bakış açısında, 80'li yıllardan itibaren bazı farklılıklar yaşanmaya başlamış ve kamunun eğitim alanındaki yükümlülükleri tartışmaya açılmıştır.

İkinci Dünya Savaşı ve 1970'lerdeki petrol krizleri arasında etkin bir varlık gösteren sosyal devlet politikaları, bu tarihlerden itibaren ekonomik krizlerin sorumlusu ilan edilmeye başlandı (Ersöz, 2003). Aynı yıllara denk gelen özellikle bilgi işleme ve iletişim alanındaki teknolojik sıçramaların sonucu olan gelişmelerle küreselleşme süreci başladı. Küreselleşme sosyal devletin tasfiyesini gündeme getirdi ve bu değişimin eğitim alanında da önemli yansımaları oldu (Sayılan, 2007; s.44-51; Okçabol, 2007; s.141-164; Soydan, 2007; s.181-212; Temelli, 2003; s.21-29). Bu gidişatın sonunda, sosyal devletin maddi külfeti nedeniyle Türkiye'de 2001 yılında "devlet, sosyal ve ekonomik alanlarda Anayasa ile belirlenen görevlerini, bu görevlerin amaçlarına uygun olarak, mali kaynaklarının yeterliliği ölçüsünde yerine getirir" denilerek Anayasa'nın koyduğu sosyal devlet ilkesinin sınırlarını çizme ihtiyacı hissedilmiştir (Bulut, 2003; s.177-179).

Yetişkin eğitimi de bu durumun dışında kalamazdı. Miser'e göre (2002; s.59-60) küresel pazar ekonomisi sosyal devlet uygulamalarını kısıtladığından toplumlar, kuşaklar, cinsiyetler arasındaki eşitsizlikleri azaltma gizilgücüne sahip ücretsiz yetişkin eğitimi hizmetleri giderek zorlaşmaktadır. Bu durumda yetişkin eğitimi ulaşması gereken kesimlere ulaşamamakta ve sosyal, kültürel işlevini yerine getirememektedir.

Tüm bu tartışmalar ışığında Türkiye'de 1980 öncesi eğitim alanında bugüne göre daha yaygın olan sosyal devlet uygulamaları dikey sosyal hareketlilik oranlarını artırdığından görece daha eşitlikçi bir eğitim yapısının var olduğu söylenebilir. Bu eğitim sistemi içinde yer alan yetişkin eğitiminin de o dönemde piyasa ve toplumsal yarar arasındaki dengede ikincisi lehine çalıştığı, ancak özellikle Avrupa Birliği merkezli yaşam boyu öğrenme tartışmalarının 1990'larla birlikte ağırlık kurmaya başlamasıyla Türkiye'de yetişkin eğitiminin sosyal devlet şemsiyesinden çıktığı da belirtilmelidir (Bağcı, 2007). Bu gelişme Türkiye'de yetişkin eğitimi ve eşitlik arasındaki ilişkinin de dönüşmeye başladığı anlamına gelmektedir.

Türkiye'de Eşitlik ve Eğitim İlişkisinde Yeni Sağ Dönüşüm ve Yetişkin Eğitimi

Türkiye'de yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi, aynı zamanda modernleşme sürecinin de tarihsel gelişimi olarak okunabilir. Yine Türkiye'de modernleşme sürecinde yaşanan dönüşümler de yetişkin eğitiminde yaşanan dönüşümler izlenerek kavranabilir.

Osmanlı'daki eğitim sisteminin esasını geleneksel mektep, medrese, Enderun örgütlenmesi oluşturuyordu. İmparatorluk 19.yy'da, geçirdiği dönüşümler sonucunda Batı Avrupa'da yerleşmiş modern okullara benzer okullarla tanıştı. Tanzimat öncesi yenileşme dönemi boyunca kurulan okullar sadece askeri okullardı çünkü imparatorluk askeri alanda yaşadığı sürekli yenilgileri askeri alanda öngördüğü modernizasyon ile aşabileceğine inanmıştı. Eğitim yapısındaki köklü dönüşüm Tanzimat Fermanı sonrası Batılılaşma hareketleri ile başladı (Gök, 1999; s. 3-4). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilköğretimin tüm yurttaşlara zorunlu ve parasız sağlanacağı

ifade edilmiş ancak bu karar hiçbir zaman uygulanmamıştır (Eğitim Sen, 2005; s.28-29). 1908-1918 arasındaki canlı siyasal ve kültürel dönemde eğitim, başarılması gereken diğer her şeyin önkoşulu olarak görülmüştür (Gök, 1999; s.4).

Osmanlı'da yetişkin eğitimi uygulaması olarak düşünülebilecek geleneksel uygulamalar camilerde, dergâhlarda, tekke ve zaviyelerde görülen dinsel içerikli eğitimler ile her türlü usta-çırak ilişkisi ve Ahi örgütleriyle loncalardaki etkinliklerdir. Bugünkü anlamda ilk yetişkin eğitimi uygulaması ise Cemiyeti Tedrisiye-i İslamiye'nin (İslam Öğretim Derneği) 1865 yılında, çalışan kesime okuma-yazma, hesap ve din bilgisi öğretmek amacıyla başlattığı çırak mektepleri uygulamasıdır. Bu okullar dönem dönem kapatılmalarına rağmen 1928'e kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir. 1800'lerin ikinci yarısında kurulan dernekler ve Darülfünun, halk için hafta sonu konferansları ve çeşitli eğitsel etkinlikler düzenlemiştir. İttihat ve Terakki Partisi'nin 1911'de kurduğu Türk Ocakları bu dönemdeki önemli bir yetişkin eğitimi örgütü sayılabilir. İmparatorluğun son yıllarında kurulan musiki cemiyetleri de bu kapsamdaki örgütlerdir (Okçabol, 1999; s.250-251).

Osmanlı'nın son döneminde, bütün diğer sorunların çözümü olarak eğitimi gören görüş Cumhuriyet'in kuruluşunda da hüküm sürmeye devam etmiştir. Eğitimden, bir yandan yeni topluma uygun ve rejimi güçlendirecek insan yetiştirmesi, diğer yandan özellikle kapitalizmin giderek güçlenmesiyle, ekonomik amaçlara hizmet edecek insan gücünü hazırlaması beklenmiştir. Cumhuriyetin kuruluş dönemi eğitim uygulamaları açısından önemli olaylar arasında 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte medrese ve sıbyan mekteplerinin kapatılmasıyla ikili yapıya son verilerek laik eğitim düzenine geçilmesi ve yabancı devlet okullarının devlet denetimine alınması sayılabilir. Bunun dışında 1928 yılında yeni alfabeye geçiş de önemli bir tarihtir (Gök, 1999; s.5).

Bu dönemde yetişkin eğitimine çok önem verildiği de bilinmektedir. Cumhuriyetin kuruluş döneminde izlenen yetişkin eğitimi politikalarının amacı, genel eğitim politikaları gibi, ulusal kültür birliğinin sağlanması, okuryazarlığın yaygınlaştırılması, yurttaşlık bilincinin gelişmesi ve ülkenin gereksinim duyduğu emek gücünün yetiştirilmesidir. Millet mektepleri (1928),

Akşam Sanat Erkek Okulları (1928), Akşam Kız Sanat Okulları (1929), Halk Okuma Odaları (1930), Halkevleri (1932), Eğitmen Kursları (1936), Köy Kursları (1939), Köy Enstitüleri (1940), Akşam Okulları (1942), Halk Derslikleri – Dershaneleri (1953), Toplum Kalkınması Çalışmaları (1963) bu dönemin genel amaçlarına hizmet eden yetişkin eğitimi kurumlarıdır (Miser vd, 2010; s.11-13).

1929 yılında yaşanan ekonomik krizle birlikte yeni Cumhuriyet de devletçi kapalı planlı ekonomi modeline yöneldi. 1936 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Planı kabul edildi. 1939'da 1. Milli Eğitim Şurası ilk eğitim planını yaptı. 1946 sonrası pazar ekonomisine geçişle birlikte tarımda makineleşme, kentleşme, içgöç, nüfus artışı gibi etkenler eğitim politikalarını etkiledi. Ortaöğretim büyüdü; yabancı dil eğitimi yapan özel okullar bu dönemde açıldı. 1946'da üniversiteler özerklik kazandı (Gök, 1999; s.6).

Çok partili döneme geçişle birlikte Türkiye'nin siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel ikliminde yaşanan değişimler yetişkin eğitimi alanına da yansıdı. Kuruluş döneminin ilkelerine uygun olarak hayat bulmuş olan Halkevleri ve Köy Enstitüleri gibi kurumlar kapatıldı. Çok partili dönemin başında okuma-yazma kurslarına katılım da düşmüş ancak 1950'lerin sonuna doğru bu sayı yeniden yükselmiştir. ABD'li yetişkin eğitimi uzmanı Dickerman Türkiye'ye getirilmiş ve yeni bir yetişkin eğitimi politikası oluşturulmaya çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda Halk Eğitimi Bürosu (1952), kırsal yörelerde Halk Okuma Odaları (1953) ve Halkevleri yerine Halk Eğitimi Merkezleri (1956) açılmaya başlanmıştır. Kamu görevlilerine hizmetiçi eğitim vermek üzere Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü'nün kuruluşu (1953), Akşam Ticaret Liseleri ve sonradan kapatılan Akşam Tekniker Okullarının açılması (1954-1955), 1958'de silahlı kuvvetlerde okula gitmemiş erler için okuma-yazma ve genel kültür programları başlatılması dönemin yetişkin eğitimi alanındaki önemli gelişmeleri arasındadır (Okçabol, 1999; s.254).

27 Mayıs darbesinden hemen sonra 1960'da Milli Eğitim Bakanlığı'nda Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu tarihe yakın diğer bir önemli gelişme de Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulmasıdır (Okçabol, 1999; s.254). Beş yıllık dönemlere ilişkin kalkınma hedef ve politikalarını içeren Beş Yıllık Kalkınma Planları, 1961 Anayasası uyarınca

1963 yılından itibaren, diğer başka alanlarda olduğu gibi, yetişkin eğitimi alanında da planlamalar yapmıştır (Miser, 2010; s.14). En son dokuzuncusu yayınlanan bu planların her birinde yetişkin eğitimine ilişkin vurgular bulunmaktadır. İlki 1939'da yapılan ve 18.si 2010 yılında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları'nın, her birinde farklı ağırlıklara sahip olmakla birlikte pek çoğunda da yetişkin eğitimi gündeme gelmiştir (Miser, 2010; s.15-16).

1973 yılında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kabulü ile birlikte yetişkin eğitiminin eğitim sistemi içindeki yeri, bugün halen sorunlar taşımakla birlikte daha tanımlı hale gelmiştir. 70'li yıllar, Türkiye'de yetişkin eğitiminin gelişiminde TRT'nin radyo ve televizyon programlarının yaygın olarak kullanılmaya başladığı yıllar olarak önemlidir (Okçabol, 1999; s.256).

1978 yılında çırakların eğitilmesi amacıyla MEB bünyesinde Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Ardından Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne dönüştürülmüş ve 1983 yılında Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlükleri birleştirilerek Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. Bu genel müdürlük 2011 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak yeniden isim değiştirmiştir.

Cumhuriyet tarihi boyunca yetişkin eğitiminin en önemli alanlarından biri okuma-yazma kampanyalarıdır. 24 Kasım 1928'de Millet Mektepleri Talimatnamesi ile birlikte ilk büyük okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır (Bilir, 2005; s.108). 1928-1941 yılları arasında Millet Mektepleri'ndeki kurslara 1.594.910 kişi katılmıştır (Maarif Vekâleti, 1967; s. X).

Millet Mektepleri'nin (Ulus Okulları) ardından Halkevleri, Halk Odaları, Köy Eğitmenleri, Köy Enstitüleri ve Ordu Okuma Yazma Okulları gibi kurumlarda çoğunluğu köy kökenli okumaz-yazmazların sorununa çözüm üretmeye çalışılmıştır (Bilir, 2005; s.110-112). 1980 yılında Türkiye'de 13 milyon okumaz yazmaz bulunuyordu. Millet Mektepleri'nden sonra en büyük okuma yazma hareketi sayılan 100. Yıl Okuma Yazma Seferberliği 1981 yılında başlamış ve 1983 yılında 2.931.022 kişiye, 1989'da ise 3.974.979 kişiye ulaşılmıştır. Bu kampanya katılmamanın cezaya tabi olması nedeniyle yetişkin eğitimi ilkeleri açısından yoğun eleştiriler almıştır. 2001 yılında Ulusal

Eğitime Destek Kampanyası kapsamında da yaygın okuma-yazma kursları düzenlenmiştir (Bilir, 2005; s.114-115). Son olarak 2008 yılında başlatılan "Ana-Kız Okuldayız" kampanyası da yetişkin eğitimi ilkeleri bakımından çok yönlü eleştirilerle karşılaşmaktadır (Yıldız, 2013, s.7-8).

Türkiye'de yetişkin eğitiminin yukarıda özetlenen hikâyesi, Osmanlı ve ardından Cumhuriyet tarihi boyunca yaşanan modernleşme sürecinin bir parçasıdır. Bu modernleşme sürecinin önemli uğrakları olan yurttaşlık ve sosyal devlet düzeyinde yaşanan dönüşümler de, dolayısıyla, hem modernleşme hem de yetişkin eğitimi alanında yaşanan dönüşümlerle paraleldir. Bunun anlamı, Türkiye'de yetişkin eğitimi ve eşitlik arasındaki ilişkinin de bu çerçevede bir dönüşüm yaşadığıdır.

Türkiye'de yurttaşlığın ve sosyal devletin kendine özgü gelişimi içinde eğitim ve eşitlik algılarının kendine özgü şekillenmesi, dolayısıyla da sınırlandırılmasıyla; sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış topluluğun bir parçası olarak bireyin haklarından çok görev ve sorumluluklarına vurgu yapıldığını; sınıfsal, etnik ve kültürel farklılıkları dikkate almayan bir eşitlik algısına odaklanıldığını; az sayıda okuryazarı olan bir ülkede kapitalizmin devlet eliyle yukarıdan aşağıya kurulmak zorunda oluşundan ve modernleşmenin taşıyıcısı bireye duyulan ihtiyaçtan, devletin yaygın kamusal eğitim imkânı yaratmasını gerektiren düzenlemelerin gündeme geldiğini; sosyal-ekonomik yapıya ve eğitime ilişkin bu özelliklerin Türkiye'de yukarı sosyal hareketliliğe uygun bir toplumsal durum ve eğitim dizgesi oluşmasına olanak tanıdığını; bütün bunların sonucunda da çocukluğunda çobanlık yapan cumhurbaşkanı, simit satıp okuyarak kendi fabrikasını kuran mühendis ve benzeri öykülerin halk arasında yaygınlık kazandığını söylemek herhalde yanlış olmayacaktır.

Eğitimin görece daha eşitlikçi olduğu yapı, 1980'lerle başlayan, 1990'larda krizli bir seyir izleyen (Öngen, 2003; s.161-191) ve 2000'lerde AKP ile hegemonik olan (Türe, 2005; s.40-58) yeni sağ fikirlerin etkisiyle yeni bir biçim aldı. Kapitalist birikimin döneme özgü krizinin sosyal devlet politikalarının tasfiyesi ile aşılma çabası IMF ve Dünya Bankası'nın yapısal uyum programlarıyla eğitimde yeni liberal bir dönüşümü gündeme getirdi. Yeni sağ kavramı, 1980'lerin birikim stratejisi olan yeni liberalizmin hegemonya projesidir (Topal, 2002; s.65) ve yaşanan dönüşümün sadece

iktisadi değil aynı zamanda siyasal, sosyal, kültürel tüm yönleriyle kavranabilmesi için bütünlüklü bir çerçeve sunar. Böyle bir tanıma ihtiyaç vardır çünkü sosyal devletin tasfiyesinin sonuçları sadece ekonomik değildir.

Yeni sağ dönüşüm, toplumun tüm siyasal, sosyal, kültürel kodlarını etkilerken eğitim ve eşitlik arasındaki ilişkinin bunun dışında kalması beklenemezdi. Sosyal devlet, toplumdaki çıkar çatışmalarından çok çıkar birliğini işaret ediyordu; sosyal politikalar geniş işçi kitlelerini, orta sınıfları ve diğer dezavantajlı kesimleri aynı ulusun eşit haklara sahip yurttaşları olarak birleştiriyordu. Sosyal devletin tasfiyesini hedefleyen yeni sağ ise ulusun ikiye bölünmesine dayanır. Girişimci, aktif, sorumlu, yasalara saygılı vatandaşlar "asıl ulus"u oluştururken, hegemonik projenin dışında kalan kesimler sorumsuz, çıkarcı, devlete bağımlı, tembel, asi ve muzur olarak damgalanırlar. Çünkü artık geniş kitlelerin eğitimli, sağlıklı ve doymuş olmaları, kapitalizm için eskisi kadar işlevsel değildir (Özkazanç, 2011; s.86-89).

Hal böyle olunca devletin yurttaşlara eğitim aracılığıyla eşitleşme olanağı verme yükümlülüğü tartışılır hale geldi. Sosyal devletin sunduğu eğitim olanaklarından faydalanmak, aldığı eğitim sayesinde iş bulmak, bulduğu işin ücreti ve güvencesi ile hayat sürmek artık yaygın geçerliği olan bir yaşam hikâyesi olmaktan çıktı. Çünkü yeni sağ hegemonyanın tesis edildiği toplumda artık herkesin nitelikli bir eğitim alma hakkı ve imkânı, eğitim alanın buna uygun iş bulma şansı, bulduğu işin yaşam kalitesini yükseltecek bir ücrete ve güvenceye sahip olması şart değildi (Bora ve Erdoğan, 2011; s.13-45).

Genel anlamda eğitim ve özelde de yetişkin eğitimi, yaşanan bu gelişmelerle birlikte görece eşitlikçi yapısından uzaklaşırken, eğitim, toplumsal eşitsizliklerin giderilmesi bir yana daha çok şiddetlendiği bir toplumsal ayrışma alanı olarak tanımlanır hale geldi (Ünal vd., 2010). Gerçekten de yeni sağ hegemonyanın, modern yurttaşlık ve sosyal devlet hattında kurulan eğitim ve eşitlik ilişkisinde tarihsel bir kırılma yarattığı ancak yine de ideolojinin gizleyemediği sorunlar varlığını sürdürdüğünden, daha çok eğitimin piyasalaşmasına hizmet eden yeni sağ politikaların bile eşitlikçi söylemlerle sunulmak durumunda kaldığı söylenebilir. "Fakirin vergisiyle

zengini mi okutacağız?", "Eğitimden fayda görecek olan bunun maliyetini ödemeli", "Parası olmayan başarılı öğrencileri hayırseverler okutur veya devlet burs verir" gibi söylemlerin, yeni sağ politikalarla bozulan adaletin nasıl sağlanacağına ilişkin ikna etme çabalarından kaynaklandığı ve yeni sağ hegemonya içinde çok farklı geniş kesimler bu fikirleri savunur oldukları belirtilebilir. Örneğin (Oran, 2012):

> … bedava üniversite bir ezberdir, bu ezberi bırakın. "Hayatta hiçbir şey faturasız olmaz" ilkesini geçtim, üniversite bedava olursa dar gelirli öğrenci hiç okuyamaz, çünkü asıl masrafı önce barınma sonra da yeme içme, üstbaştır. Tam aksine, siz üniversitelerin paralı olmasını savunun ki parası olanlar ödesinler, üzerine de devlet koysun, sizin gibi dar gelirli çocuklara sadaka gibi değil, haftalık sinema harçlığına varıncaya kadar ciddi anlamda burs ödensin. Dar gelirli çocuk bu burs olmadan okuyamaz, dedim. Bu bursun yarısı, faizsiz olarak, sizler mezun olup işe girdikten bir süre sonra uzun vadede maaşlarınızdan tahsil edilir, mesele kökünden hallolur…

Yeni sağın eğitim ve eşitlik ilişkisinde yarattığı kırılmaya eşlik eden bu dil, değişen durum içinde eşitliğin yine de temel bir değer olarak kalmasına neden oldu. Bu bakımdan her ne kadar küreselleşme olarak adlandırılan süreçte genel olarak eğitim alanında ve özel olarak da yetişkin eğitiminde, sosyal devlet pratiklerinin devreden çıkarılması nedeniyle (Miser, 2002; s.55-60; Bağcı, 2010; s.53-76) eşitlikçi olma iddiasında gerilemeler yaşansa da Türkiye'de hala eğitime çok güçlü eşitlikçi anlamlar yüklendiği de belirtilmelidir. Bu nedenle yeni sağın eğitim ve eşitlik ilişkisini tamamen koparan politikaları bile eşitlikçi bir dille sunulmaktadır. Yakın dönemli araştırmalar Türkiye'de insanların büyük oranlarda iyi eğitim aldıklarında yaşam standartlarının yükseleceğini, düşük yaşam standartlarından ise kendilerinin sorumlu olduğunu düşündüğünü göstermektedir (Yılmaz, 2007; Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2010). Sonuçta, Türkiye'de yetişkin eğitimi ve eşitlik arasındaki ilişkinin yaşadığı yeni sağ dönüşümün, tüm eşitlikçi söylemlere ve algılara rağmen, sosyal hareketliliği tasfiye ettiği, toplumsal eşitsizlikleri sabitleyerek değiştirilmez kıldığı ve derinleştirdiği söylenebilir.

Eşitlik ve Eğitim: Eleştirel Bakışlar

Ahonen (2002), modern anlamda eğitim ve eşitlik ilişkisine ilişkin bakış açılarının 19.yy.'dan bugüne kadar dönemsel olarak üç aşamadan geçtiğini belirtir. Yazara göre ilk aşamada ulusal inşa süreçlerinde eğitimde eşitlik ulusun standartlarının garantisi olarak görüldü. 2. Dünya Savaşı'ndan sonra ise politikacılar kitlesel eğitimi sosyal devletin doğal bir uzantısı olarak gördüler. Post endüstriyel dönemde ise eşitlik, serbest bireysel olanakları ifade etmeye başladı. Türkiye'nin de yazarın tanımladığı dönemlere uygun bir rota izlediği söylenebilir.

Hemen hemen her yetişkin eğitimcisinin dolaysız bağlantı kurduğu eğitim ve eşitlik tartışmasında kritik kavramlardan biri sosyal hareketliliktir. Alt sınıflardan bireylerin, eğitim yoluyla orta sınıf olarak kabul edilen profesyonel ve yönetimsel konumlara ulaşma durumu dikey sosyal hareketlilik olarak tanımlanmaktadır (Şengönül, 2008). Yüksek sosyal hareketlilik oranları bir toplumda var olan fırsat eşitliğinin göstergesi kabul edilir. Buna göre alt sınıflardan eğitime katılan birey başarılı olursa eğitim sürecinin sonunda eski sosyo-ekonomik pozisyonundan daha ileri bir duruma geçebilir. Böylece toplumda var olan eşitsizliklerin giderilmesi için herkese olanak tanınmış olur. Ancak Şengönül'e göre (2008) araştırma sonuçları, eğitim olanaklarının var olmasının dikey sosyal hareketliliğe yol açacağına ilişkin liberal senaryoyu destekleyecek neredeyse hiçbir veri sunmamaktadır. Tam aksine sosyal sınıf ve eğitim arasındaki karşılıklı ilişkilerin pek çok toplumda uzun dönemlerde fazlaca değişmediğini gösteren bulguların yaygın olduğunu belirten yazar, eğitimde fırsat eşitliğini başarmak için reformlar yapan ileri endüstri toplumlarında bile sosyal hareketliliğin çok düşük düzeylerde görüldüğünü belirtmektedir.

Amerika'da eşitlik söylemine dayanan eğitim reformlarının eleştirel analizini yaptıkları önemli çalışmalarında Bowles ve Gintis (1976) de aynı durumun altını çizmektedir. Amerikan rüyası söyleminin ciddi bir bölümünü oluşturan eşitlikçi eğitim iddialarına dayanan reformların olumsuz sonuçlarına ilişkin ampirik veriler sunan yazarlar, eğitime katılmanın ve başarılı olmanın güçlü biçimde çocuğun ailesinin sosyal kökeniyle ilişkili olduğunu ve eğitim fırsatlarını eşitlemenin toplumda gelir seviyelerinde eşitliği sağlamadığını açık

sayısal verilerle ortaya koyduktan sonra eşitlikçi söylemlere dayanan liberal eğitim reformlarının başarısızlığının asıl nedenlerini tartışmaktadır. Yazarlara göre toplumdaki eşitsizliklerin kaynağı eğitimdeki eşitsizlikler değildir. Toplumdaki tüm eşitsizliklerin eğitim alanında etkileri ve sonuçları olduğunun altını çizen yazarlar kapitalist ekonomik ilişkilerden kaynaklanan eşitsizliklerin eğitim tarafından çözülebileceğini düşünmenin, eğitim reformlarının sonuçsuz kalmasının nedeni olduğunu belirtmektedir.

Tan (1990) eğitime yüklenen eşitlikçi anlamları "işlevci" paradigmanın bir sonucu olarak tanımlamaktadır. Bu paradigmaya göre toplumun ahengini sürdürmek için gerekli olan kuşaklararası bilgi ve kültür aktarımı işlevini gören eğitim, toplumun sürdürülebilmesi için gerekli olan seçme ve yerleştirme işlevini de yerine getirmektedir. Yazar, 1960'lı yıllara kadar eğitim sosyolojisinin tek yönlü olarak ve zayıf gelişmiş olmasının nedenini işlevci paradigmanın bu alanda varlık gösteren tek kuramsal pozisyon olmasına bağlamakta ve bu yıllardan itibaren işlevci yaklaşımın karşısında konumlanan eleştirel bakışı "çatışmacı" paradigma olarak tanımlamaktadır. Marxist ve Weberci yorumları olan çatışma kuramında, eğitimde fırsat eşitliği, seçkinlerin avantajlı konumlarını gizlemek için kullandıkları bir maske olarak görülmektedir.

Eğitimin eşitlik sağladığına ilişkin modern mit, yetişkin eğitimi alanına özelleştirildiğinde daha da güçlenmektedir; çünkü yukarıda da belirtildiği gibi yetişkin eğitimi söylemi en baştan bu yana eşitlikçi bir kavram dünyası içinde kurulmuştur. Ancak, ileride daha ayrıntılı tartışılacağı üzere, yetişkin eğitimi ve eşitlik arasında kurulan dolaysız bağlantı sorunlu görünmektedir. Nesbit'e göre (2005) her ne kadar yetişkin eğitiminin amacı genel olarak toplumdaki dezavantajları ortadan kaldırmaksa da tam aksine bu dezavantajları daha da alevlendirdiği söylenebilir.

Politikacılar, akademisyenler, uygulamacılar ve ilgili olan hemen herkes yetişkin eğitimine eşitlikçi misyonlar yüklerken eşitlik neden gerçekleşmemektedir? Çünkü eğer tüm iddialar doğruysa yetişkin eğitimi olanaklarının yaygınlaştırılması daha fazla eşitlik sağlamalıdır ancak yukarıda bahsi geçen yazarların da belirttiği gibi, ne araştırmalar ne de genel görünüm bu iddiayı doğrular niteliktedir. Bu durumda yetişkin eğitimi ve eşitlik

arasındaki ilişkinin daha gerçekçi ve güçlü bir zeminde tarif edilmesi gerekmektedir. Bu tarifin merkezine “yeniden üretim” kavramı yerleştirilebilir.

Yeniden Üretim

Yurttaşlığın gelişimiyle gösterdiği paralellik ve işlevci bakış açısının yüklediği anlamlar nedeniyle her dönemde eşitlikçi olduğu varsayılan kitlesel kamu eğitimine, eşitlikçilik zemininde en köklü eleştiri olan yeniden üretim kuramının referans çerçevesi eğitim sosyolojisindeki çatışmacı paradigma içinde yer alan Marxizme dayanmaktadır.

Eleştirel eğitim analizlerinin merkez kavramı olan yeniden üretim, basit anlamda verili toplumsal durumun eğitim pratikleri aracılığıyla devamının sağlandığını ifade eder. Eğitim ve toplum arasındaki ilişkinin Marxist bakış açısından yorumlanmasının yeniden üretim kavramını doğurduğu söylenebilir. Marx’ın kendi çalışmalarında eğitime yönelik özel bir ilgi olmamasına rağmen Marxizmin eğitime ilişkin bakış açısı Marx’ın toplumsal süreçlerin ve ilişkilerin nasıl şekillendiğine ilişkin yorumlarından anlaşılabilir. Marx (1993), “ulaşmış olduğum formül” dediği çerçeveyi şöyle açıklar:

> … Varlıklarının toplumsal üretiminde, insanlar, aralarında, zorunlu, kendi iradelerine bağlı olmayan belirli ilişkiler kurarlar; bu üretim ilişkileri, onların maddi üretici güçlerinin belirli bir gelişme derecesiyle örtüşür. Bu üretim ilişkilerinin tümü, toplumun iktisadi yapısını, belirli toplumsal bilinç biçimleriyle örtüşen bir hukuki ve siyasal üstyapının üzerinde yükseldiği somut temeli oluşturur. Maddi yaşamın üretim tarzı, genel olarak toplumsal, siyasal ve entelektüel yaşam sürecini koşullandırır. İnsanların varlığını belirleyen şey, bilinçleri değildir; tam tersine, onların bilincini belirleyen, toplumsal varlıklarıdır…

Yukarıdaki alıntıdan da görülebileceği gibi Marx, insan bilincinin toplumsal yapı ve kurumlar çerçevesinde şekillendiğini, toplumsal yapıların da üretim ilişkilerine bağlı olarak hayat bulduğunu söylemektedir.

Kapitalist toplumda burjuva ideolojisi hâkim düşünme biçimidir ve bu düşünme biçimi çok sayıda toplumsal yapı ve kurum aracılığıyla topluma

aktarılır. Bu durum çalışan sınıfların kendi çıkarlarının farkına varmasını engeller (Marx ve Engels, 2004):

> … Egemen sınıfın düşünceleri, bütün çağlarda, egemen düşüncelerdir, başka bir deyişle, toplumun egemen *maddi* gücü olan sınıf, aynı zamanda, egemen *zihinsel* güçtür. Maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf, aynı zamanda, zihinsel üretim araçlarını da emrinde bulundurur… Egemen düşünceler, egemen maddi ilişkilerin fikirsel ifadesinden başka bir şey değildir… başka bir deyişle bu düşünceler, onun egemenliğinin fikirleridir…

Toplumda var olan egemen düşüncelerin, egemen sınıfın düşünceleri olduğunun altını çizmekle beraber Marx, bu hâkimiyetin nasıl kurulduğu sorunuyla derinliğine ilgilenmemiştir. Bu sorun, Rusya'da devrim gerçekleştikten sonra, işçi sınıfının hem nicel hem de nitel anlamda daha çok olduğu Avrupa'da beklenen devrimlerin gerçekleşmemesinin nedenlerini araştıran Marxistlerin daha büyük bir ilgi odağı haline gelmiştir. Gramsci'nin *"hegemonya"* kavramı ya da Althusser'in *"devletin ideolojik aygıtları"* tanımlamaları, bu soruna ilişkin önermeler olarak ileri sürülmüştür. Kendisi ağırlıkla kapitalizmin daha genel işleyiş kuralları ve toplumları incelemede kullanılacak yöntem üzerine çalışmış olan Marx'ın ardılları, 20.yy'ın ikinci yarısının başlarında, Marxizmin ilgi alanlarının çeşitlendiği dönemlerde kapitalist toplumlarda eğitim ile ilgili Marxist bir bakış açısı geliştirmişlerdir. 1960'lı yıllarda başlayan bu ilgi temel olarak eğitimin daha geniş toplumsal yapıdan bağımsız olarak ele alınamayacağı, toplumsal bir kurum olarak eğitimin de toplumda varolan güç ve sınıf ilişkileri içinde şekillendiği ve eğitimle ilgili analizlerin bu geniş bağlam içinde yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Eğitimin ekonomi politiğine Marxist bir çerçeve kazandıran bu bakış açısı 70'lerle birlikte Marxizm içindeki tartışmaların da işe karışmasıyla zenginleşerek ilerlemiştir (Blackledge ve Hunt, 1991).

Blackledge ve Hunt (1991), eğitime ilişkin Marxist yaklaşımların iki ana kategoride incelenmesi gerektiğini belirtir. Yazarlar bu iki kategoriden ilkine yeniden üretim kuramları, ikincisine ise direniş, göreli özerklik ve iradecilik (volontarizm) demektedir. Marxizm içindeki farklı düzeylerdeki tartışmaların sonucu olan eğitime ilişkin farklı yaklaşımlar, ekonomik yeniden

üretim kavramından, buna ek olarak gelişen kültürel yeniden üretim kavramına doğru bir gelişim seyrini de ifade eder.

Eğitimin ekonomi politiği ile ilgili ilk açılımlar okullaşmanın toplumdaki hâkim sınıflara hizmet ettiğini ve ülkeler arasındaki eşitsiz ilişkilerin devam ettirilmesine yaradığının altını çizmekteydi. Okul ve eğitim süreçlerinin doğasını kapitalist toplumun yapısının belirlediğinin vurgulanmasının ardından, bu yaklaşımın indirgemeci olduğu ve eğitimin bir çeşit özerkliği olduğu fikri güç kazanmaya başladı (Blackledge ve Hunt, 1991). Bu analizin ayrıt edici noktası eğitime yeniden üretimin bir aracı olarak bakmakla birlikte onu aynı zamanda çelişkilerin de var olduğu bir mücadele alanı olarak tanımlamasıdır.

Eğitimi toplumdaki farklı sınıfların mücadele alanı olarak tanımlayan bakış açısı geliştikten sonra ekonomik yeniden üretim kadar kültürel yeniden üretim kavramı ön plana çıkmaya başladı. Kültürel yeniden üretim kavramı vasıtasıyla okul içinde gerçekleşen müfredat, ders kitapları, sosyal ilişkiler, öğretmenin pozisyonu ve buna benzer süreçler ve ilişki biçimleri de eleştirel bir analize dâhil edilme olanağı buldu. Bu kavramlarla toplumdaki eşitsizliklerin eğitim içinde hangi mekanizmalarla yeniden üretildiği ve bu yeniden üretime karşı eğitim içine girenlerin hangi yollarla direnç gösterdiklerine bakma imkânı doğdu (Youngman, 2000).

Kapitalist toplumlarda eğitime ilişkin bakış açıları ele alınırken genel kabul gören ilk uğraklardan biri Bowles ve Gintis'in 1976 yılında yayımladıkları "Kapitalist Amerika'da Okullaşma" (Schooling In Capitalist America) adlı kitaplarıdır. Bu kitapta Marxist bir bakış açısından kapitalist toplumlarda eğitimin yeri ele alınmış ve yeniden üretim kavramı bu yaklaşımda merkezi bir yere oturtulmuştur. Buna göre eğitim, parçası olduğu toplumdan bağımsız olarak ele alınamaz. Kapitalist toplumlarda eğitim, kapitalist sistemin yeniden üretimine yarar. Mülkiyet sahiplerinin kapitalist toplumlardaki imtiyazlı pozisyonları, işçi sınıfının sürekli potansiyel tehdidi altındadır. Ekonomik hayattaki güç ve sınıf ilişkileri de sürekli yeniden üretilmelidir. Yeniden üretim görevini üstlenmiş olan eğitimin bu işlevi, kapitalist sistem tarafından iki yolla gerçekleştirilir: Meşrulaştırma ve toplumsallaştırma. Eğitim, bir taraftan teknokratik-meritokratik ideolojiyi

yayarak işbölümünü meşrulaştırırken, diğer taraftan da gençleri toplumsallaştırarak onları sınıf temelli işbölümünün ve yabancılaşmanın hâkim olduğu çalışma yaşamına hazırlar. Bu görevleri yerine getirebilmesi için eğitim, çalışma hayatına göre örgütlenir. Eğitim içindeki sistem, hiyerarşi, çalışma düzeni ve diğer ilişki biçimleri çalışma hayatı ile bir çeşit mütekabiliyet (correspondence) taşır. Eğitim yapısı ve iş yapısı arasındaki mütekabiliyet, sermaye birikiminin değişik aşamalarında, toplumsal mücadelelere göre farklı biçimler alır. Sonuç olarak eğitim sistemi ekonomik eşitsizliklerin yeniden üretilmesine ve kişisel gelişimin çarpıtılmasına hizmet eder (Bowles ve Gintis, 1976; Blackledge ve Hunt, 1991).

Bowles ve Gintis tarafından kullanılan altyapı/üstyapı ilişkisi modeline ekonomik determinizm eleştirileri yöneltilmiştir. Bu eleştiriler daha sonradan eğitime göreli özerklik tanıyan başka Marxist yaklaşımların çıkış noktasıdır.

Ralph Miliband modern Batı toplumlarının, çıkarları rekabet içinde olan gruplardan oluştuğu, bunların hiçbirinin diğerleri üzerinde bir hâkimiyetinin olmadığı, her grubun kendi çıkarları için devlete baskı uyguladığı, tarafsız olan devletin görevinin de bu alanda denge oluşturmak olduğu fikrine dayanan “çoğulcu demokrasi toplumu” söylemlerini eleştirmiştir. Toplumda bir hâkim sınıf vardır ve devlet de tarafsız bir hakem değil, o hâkim sınıfın çıkarlarını koruyan bir araçtır. Ona göre sosyal devletin, toplam artı değerdeki işçi sınıfı payını artırmış olması, onun sınıfsal niteliğiyle ilgili gerçeği değiştirmez. Yazara göre modern kapitalizmin, sanayi öncesi toplumlardan farkı, hâkim ekonomik sınıfın toplumun yönetiminde doğrudan yer almadığıdır. Artık yönetici sınıf, hâkim sınıf adına toplumu yönetmektedir ve zaman zaman yönetici elitler tarafından alınan hâkim sınıfın aleyhine gibi görünen kararlar, gerçekte sermaye sınıfının uzun dönemli çıkarları doğrultusunda alınmaktadır. Yönetici elit, toplumun dar bir kesiminin içinden çıkar ve eğitim sistemi, daha çok üst orta sınıfın üyesi olan bu elitin, kapitalist sistemin devamından yana bir ideolojik tutum içinde yetişmesini sağlar (Akt: Blackledge ve Hunt, 1991).

Poulantzas’a göre ise yapı, içindeki bireylerin eylemlerini şekillendirir. Bunun anlamı şudur ki bireysel amacı, beklentileri ya da

yaklaşımı ne olursa olsun öğretmenin eylemi kapitalist üretim ilişkilerinin yeniden üretimi ve meşrulaştırılması ile sınırlıdır (Akt: Blackledge ve Hunt, 1991).

Geniş kitlelerin çıkarlarına aykırı bir toplumsal yapı olarak kapitalizmin, aynı geniş kitleler tarafından nasıl kabul gördüğü, tüm işçilerin, kendi çıkarlarına olan yeni bir toplumsal yapı için neden mücadele etmedikleri sorusu 20.yy Marxistlerinin temel sorularından biri olmuştur. Bu soruya Althusser'in verdiği yanıt da yeniden üretim çerçevesi içindedir. Althusser, devletin, ideolojik aygıtları aracılığıyla toplumsal yapının sürekliliğini sağladığını, baskı aygıtlarının ise ideolojik aygıtların işe yaramadığı noktada devreye girdiğini söylemektedir. Devletin ideolojik aygıtlarının baskı, baskı aygıtlarının da aynı zamanda ideolojik işlevleri vardır. Devletin ideolojik aygıtlarının önemi, dönemin özelliklerine göre değişir. Daha önceki dönemlerde kilise (din) en etkin ideolojik aygıtken, 20.yy'da eğitim en önemli ideolojik aygıt konumuna gelmiştir (Althusser, 2003).

Buraya kadar anılan yazarlardan farklı olarak kültürü analizlerinin merkezine doğru çeken Bourdieu ise eğitimin toplumsallaştırıcı ve meşrulaştırıcı etkisinin nasıl işlediği ile ilgilenir. Çocuklar arasında başarı farkları olmasının kaynağında çocuğun ailesinden getirdiği kültürel sermayesi olduğunu ileri sürer. Eğitimin kültürü hâkim sınıfın kültürüdür ve hâkim sınıfın çocukları, okula geldiklerinde eğitimde başarılı olmalarını sağlayacak kültürel sermayeye sahiptir (Akt: Blackledge ve Hunt, 1991). Böylece dezavantajlı gruplardan eğitime katılanlar ile avantajlı olanlar arasındaki fark eğitim sürecinde belirginleşir ve eşitsizlikler yeniden üretilir.

Daha önce de belirtildiği gibi eğitimi kapitalist üretim ilişkilerinin ve toplumsal yapının yeniden üretilmesi olarak gören yaklaşımlar, daha sonrasında eğitimin içinde gerçekleşen süreçlerle ilgilenmeye başlamışlar ve özerklik ve direniş kavramları Marxist eğitim analizlerine girmişlerdir. Freire, Apple, Giroux, McLaren gibi yazarlar eğitimin ana fonksiyonunun yeniden üretim olduğunu görmekle birlikte, eğitim süreci içinde hayat bulan tüm karmaşıklığın bu kavramla yeterince açıklanamadığını söylemektedirler. Eğitimde bir gizli müfredat vardır ancak bu, çocuklar tarafından doğrudan

içselleştirilmez; öğrencilerin kendi toplumsal arkaplanlarını oluşturan kültürleri aracılığıyla edinilir. Eğitim içinde bulunan aktörlerde çeşitli karşı koyuş biçimleri ortaya çıkar ancak bunların varlığı muhakkak başarılı olacakları anlamına gelmez. Okullar, toplumda mücadele halinde bulunan tarafların yani sınıf kavgasının sonucu oldukları gibi aynı zamanda bu mücadelelerin alanıdır da (Giroux & McLaren, 1989; Freire, 1991; Apple, 2006; McLaren, 2011).

Hegemonya ve Teknokratik-Meritokratik İdeoloji

Marx ve Engels tarafından *Alman İdeolojisi*'nde ileri sürülen çağın hâkim düşüncelerinin hâkim sınıfın düşünceleri olduğu önermesi, yeniden üretim kavramının teorik zeminini oluşturmakla birlikte, modern toplumlarda bahsi geçen yeniden üretimin nasıl gerçekleştiğini açıklamaz. Marx ve Engels'e göre (2004), hâkim olan sınıf kendi çıkarlarını tüm toplumun çıkarları olarak sunar; doğal olarak da kendi düşüncelerini tek evrensel, rasyonel ve geçerli düşünce türü haline getirir. Toplumun büyük çoğunluğunun, kendi çıkarlarının aksindeki düşünüş biçimlerine sahip olmasını sağlayan mekanizmayı açıklamak ise 20.yy. Marxistlerine kalmıştır.

Gramsci, ilk bakışta garipsenebilecek bu durumu açıklamak için *"hegemonya"* kavramını kullanır. Sosyal gerçekliğin tüm görünümlerinin, tüm algılama, düşünme ve ifade etme biçimlerinin hâkim sınıf tarafından yönetildiğine işaret eden hegemonya kavramında temel vurgu, yönetimin zora dayalı değil rızaya dayalı olmasınadır (Gramsci'den aktaran Forgacs, 2010). Hegemonya eğitim ve din gibi çeşitli toplumsal kurumlar aracılığıyla kurulur ve toplumun yönetilen geniş kesimleri, yönetici azınlığın düşünce yapısını, bakış açısını, ifade biçimlerini bu hegemonya içinde içselleştirir; yani toplumsal hiyerarşi, hâkim olanların yönettiği kurumlar aracılığıyla kurulan hegemonya içinde yeniden üretilir (Coben, 1998; Mayo, 1999; 2002; 2010).

Hegemonya ilişkisi aslen eğitsel bir ilişkidir (Mayo, 1999; 2002; 2010). İnsanlar, hegemonya içinde ve onun elverdiği ölçüde toplumsal duruma ve o durum içinde kendi pozisyonlarına ilişkin fikirlerini edinirler. Aynı şekilde insanlar, kurum olarak eğitime ilişkin fikirlerini de bu hegemonya

içinde öğrenirler. Eğitime ilişkin genel yargılar, genel beklentiler ve anlamlar hegemonya içinde kazanılır.

Mayo (1999), Gramsci'de hegemonya kavramı ve eğitim arasındaki ilişkiyi "tartışmalı alan" olarak tanımlar. Gramsci, Batılı kapitalist toplumları analiz ederken hegemonyanın kurulmasında eğitimin üstlendiği önemli rolü tanımlamak için "öğrenme" süreçlerine atıfta bulunur. Çünkü öznelerin rızasını kazanmak için yapının onlara bunu öğretmesi gereklidir. Bunun zora dayalı olmayan biçimi, iktidarın kültürel temelini oluşturan sivil toplumun içindeki kurumlar tarafından hayata geçirilir. Hukuk, kitle iletişimi, eğitim, din ve benzeri kurumlar bu işlevi üstlenirler. Bu anlamda hegemonya, kesinlikle bir öğrenme sürecidir.

Bowles ve Gintis de (1976), modern eğitimi, Amerika'nın kuruluşundaki "altına hücum" mitosunun ikamesi olarak tanımlarken benzer bir işleve vurgu yaparlar. Amerika'nın kuruluşunda bir gün altın bularak zengin olma umudu nasıl geniş kitleleri yeni kurulan sisteme bağladıysa, modern toplumlarda da eğitim, bir gün iyi bir meslek sahibi olarak iyi yaşam standartlarına kavuşma umudunu ayakta tutarak aynı işlevi görmektedir.

Üst basamaklarda olanların hegemonyası içinde alt basamaklarda olanların bu toplumsal hiyerarşiye onay vermelerini açıklayan kavram ise teknokratik-meritokratik ideolojidir.

Swingewood (1998), işlevselci sosyal tabakalaşma yaklaşımını aktarırken meritokrasi kavramına açık göndermeler yapar. Buna göre bilinen hiçbir toplum sınıfsız değildir ve tüm insan toplumlarını birbirinden ayırt eden şey evrensel ve değişken özellikleriyle eşitsiz yapılarıdır. Tüm toplumsal sistemler bireyleri özgül mesleki konumlara dağıtmanın bir aracını bulmalıdır çünkü bu konumların bazıları diğerlerine göre işlevsel olarak daha önemlidir. Toplumlar varlıklarını idame ettirmek istiyorlarsa, yetenekli kişileri uygun mesleklere dağıtmanın işlevsel araçlarına ihtiyaç duyarlar. Yazarın aktardığına göre sosyal tabakalaşma, toplumların, en önemli görevlerin en yetenekli kişiler tarafından yerine getirilmesini sağlayan bir mekanizmadır. Bu mekanizma işlevsel bakımdan önemli olan mesleklerin fiili varlığına ve en

yetenekli kişileri, en iyi meslekler için eğitim almaya motive edecek bir ödül sistemine dayanır (Swingewood, 1998, s. 293-296).

Meritokrasi, toplumsal hiyerarşide ancak liyakata (merit) sahip olanların yükselecekleri "açık toplum"un yolunu açan "ideal" bir sistem olarak görülmektedir. Bu düşünce, gücünü, "hak edenin kazandığı", "başarılı olanın" ve "daha iyi olanın" daha yüksek toplumsal konumlara ilerlediği yönünde yarattığı umuttan almaktadır (Torun, 2009).

Meritokrasi terimi demokrasi, bürokrasi, teknokrasi, aristokrasi gibi terimleri hatırlatmaktadır. Yunanca "kratos", yani güç, etki, iktidar kökenine dayanan bu terimlerden biri olan meritokrasi, toplumda seçkinlerin etkili olmasını bir görüş olarak tanımlanabilir (Karayalçın, 1973, s.2).

Meritokrasi kavramı, toplumsal işbölümünde yerleştirme mekanizmalarının herkesi yeteneğine göre bir yere koyduğunu ifade eder. Meritokrasi, *Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğü'nde, "*kişilerin yetenek ve bireysel üstünlüğüne dayanan yönetim biçimi" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2012). *Longman Dictionary of Contemporary English* adlı sözlükte, birinci anlamı en yetenekli olanlara en yüksek pozisyonları veren bir sosyal sistem, ikinci anlamı da bu tip bir sistemi yönetenler olarak verilmektedir (Longman, 1986; s. 680). *Yeni Oxford Resimli Ansiklopedik Sözlük,* sözcüğü mevkiinin akademik yetenek ile belirlendiği sistem ve bu sistemin seçkin kişileri olarak tanımlamaktadır (Oxford, 1985; s. 1074). *Merriam-Webster Online*'da kavram iki anlama sahiptir. Birincisi, yetenekli olanların seçildiği ve başarıları temelinde ilerlediği bir sistem; ikincisi, entelektüel kriterler temelinde seçilmiş liderlik olarak tanımlanmaktadır (Merriam-Webster, 2012). Son olarak *Encyclopedia Britannica*, kavramın içeriğini her iş için en iyi birey, giriş için rekabete dayalı sınavlar ve liyakat temelinde seçim ve ödüllendirme olarak tarif etmektedir (Encyclopedia Britannica, 2012).

Young (1994), "Meritokrasinin Doğuşu" (The Rise of the Meritocracy) adlı çalışmasında sanayi toplumlarına özgü bir biçim olduğunu söylediği meritokrasinin başlangıçta toplumsal yapı için ne kadar eşitlikçi ve adaletli bir sistem olduğundan ancak zaman içinde nasıl eşitsizliğin yeni bir kaynağına

dönüştüğünden bahseder. Yazar, çalışmasında IQ + çaba = liyakat (IQ + effort = merit) formülünü geliştirir ki bu formül meritokratik söylemin kısa ifadesi olarak da okunabilir.

Meritokrasi kavramı eğitim ve eşitlik tartışmalarında önemli bir yere sahiptir. Bunun nedeni kavramın hâkim liberal eğitim yaklaşımlarının eşitlik söylemine kaynaklık ediyor olmasıdır. Olssen'e göre (2004) 18. ve 19. yy'ların tamamına ve 20.yy.'ın da önemli bir bölümünde etkin olan ve hatta bugün de etkilerini güçlü biçimde devam ettiren geleneksel liberal anlayış, okul becerilerindeki farklılıkları kavramsal ve epistemolojik olarak psikoloji çerçevesinden açıklıyordu. Geleneksel olarak okul başarısının biyolojik kaynaklı olduğunu iddia eden bu yaklaşıma daha geniş sosyal bilimler alanından getirilen eleştirilerle birlikte 20.yy.'da çevre ve kalıtımın etki oranları tartışılmaya başlandı. Bu tartışma boyunca başarısızlığın sadece çocuğun doğuştan getirdiği kendi kapasitesine bağlı olmadığı, çevrenin de okul başarısında çok önemli bir etken olduğu fikri gelişme gösterdi. Ancak bu tartışmada okul devre dışı bırakılmıştı ve eksende doğuştan getirilen özellikler ve sonradan kazanılan özellikler arasındaki denge bulunmaktaydı. Çevre vs. kalıtım tartışmasının iki tarafında da okulun toplumda çatışma halinde bulunan değerler bakımından tarafsız bir kurum olduğu varsayımı etkindi. Farklı toplumsal sınıflardan, etnik ve kültürel kökenlerden çocuklar tarafsız olduğu düşünülen kurumlarda eğitim görüyor ve aralarındaki başarı farklılıkları çocukların, doğuştan getirilen ya da sonradan edinilen rekabet yeteneklerine bağlanıyordu. Olssen'in eleştiriye tabi tuttuğu geleneksel anlayışlara göre toplumun göreli harmonik bir sosyal organizma olarak işlemesinin dayanağı olan meritokrasi etosunda okulun çocuğu mahrumiyetten aydınlığa çıkardığı varsayılır. Eğitim sisteminin çocukların yetiştirildiği, türlere ayrıldığı ve seçildiği, gelecekteki sosyal hedeflere hazırlandığı ve tüm bunların, çocukların içsel kapasiteleri temelinde gerçekleştirildiği bir yapı olduğu varsayımı içinde meritokratik yapı çocukları zekâ ve çabalarına göre toplumsal düzen içindeki uygun rollere dağıtma iddiasındadır. Mevcut eşitsiz rollerinden okula gelen çocuklar, tarafsız bir seçme ve eleme kurumu olan okuldan eşit fırsatlarla yüzleşerek çıkarlar. İyiler iyi rollere, kötüler kötü rollere yönelir. Fırsat eşitliği kurumsallaşır ve

herkes kendisinin hak ettiği pozisyona yerleştirildiğinden adalet de sağlanmış olur (Olssen, 2004).

Dolayısıyla meritokrasi söyleminin içerdiği referans çerçevesi gerçekte eşitsizlikleri veri kabul eder, eleştirilmez ve değiştirilmez kılar. Çünkü söylemin, tarihsel ve toplumsal koşullarla ilişkisi ile birlikte düşünüldüğünde, en temel ön kabulünün toplumda farklı pozisyonların eşitsiz bir hiyerarşide var olması olduğu gerçeği çıkar. Toplumdaki bu hiyerarşik pozisyonlara kendi yeteneklerine ve çabalarına göre yerleşen bireyler hak ettikleri yerdedir. Çünkü diğerleriyle birlikte kendilerine eşit fırsatlar sunan tarafsız okula gitmişler, ancak kapasitelerinin yettiği kadar bir pozisyona yerleştirilmişlerdir.

Oysaki okul tarafsız değildir ve herkese aynı davranmaz (Apple, 2006. s.51-77): Katılımcıların hepsi okula dışarıda sahip oldukları kadar çeşitli değerleri, eğilimleri, tutum ve davranış kalıplarını getirirler. Tüm bu sosyal ve kültürel özellikler, toplumsal hiyerarşide nasıl aynı pozisyona sahip değillerse okulda da değildirler. Toplumsal hayatta sosyal ve kültürel değerler dünyasında her ne varsa okulda da o vardır; aynı çelişkiler, çatışmalar, mücadeleler, uzlaşmalar vb. kendine özgü biçimlerde de olsa okulda görülür. Bu durumda toplumsal yapı dışarıda herkese ne kadar fırsat eşitliği sunuyorsa okulda da o kadar fırsat eşitliği var olabilir. Okulda herkesin başarmak için eşit şansı olduğu gerçek dışı bir inançtır çünkü okulun sosyal gerçekliğinde dışarıda dışlananlar içeride de dışlanırlar. Şengönül (2008) endüstrileşme sürecinin toplumda eğitim olanaklarını yaygınlaştırdığını ve fırsat eşitliğine bağlı dikey sosyal hareketlilik oranlarının yükseldiğini iddia eden liberal savı eleştirirken sosyal sınıf kökeninin bireylerin eğitim olanaklarından yararlanma durumlarını ve başarılarını etkilediğini açıkça belirtmektedir.

Bu durumda meritokratik söylemin işlevinin de eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi şarttır. Eğitim sistemi, bireyleri eşitsiz ekonomik pozisyonlara yerleştirirken görünürde açık ve nesnel bir meritokratik mekanizma kullandığı için ekonomik eşitsizlikleri meşrulaştırır. Ekonomik başarının yalnızca teknik ve bilişsel becerilere sahip olmaya dayandığı yanılsaması, bu becerilerin eşitlikçi, tarafsız, etkin meritokratik ilkeler temelinde edinildiği yanılsaması ile

birleştiğinde eşitsiz pozisyonların hak edildiği düşüncesi doğar. Bowles ve Gintis'e göre (1976; s.103) eğitim süresinin uzunluğu, yani eğitime devam etme ve ekonomik başarı arasındaki ilişki, yalnızca öğrencinin bilişsel düzeyiyle açıklanamaz. Eğitimsel meritokrasinin denektaşı olan sınav sonuçları, ilginç şekilde bireysel ekonomik başarıya çok az katkı sağlamaktadır. Yazarlar eğitimsel meritokrasinin ağırlıkla sembolik olduğunun altını çizer ve kitlelerin zihinlerinde eşitsizliğin meşrulaştırılmasına hizmet ettiğini vurgular (Bowles ve Gintis, 1976).

Özetle, teknokratik-meritokratik söylem, modern toplumlarda herkese eşit eğitim imkânı sunulduğunu, uygun eğitim alanların hak ettikleri toplumsal pozisyona yerleştiklerini, haldeki durumda herkes kendi yetenek ve zekâsına uygun toplumsal pozisyondaysa eşitsizliklerin de "hakedilmiş" olduğunu ve buna rıza gösterilmesi gerektiğini söyler. Buna göre kişi toplumsal hiyerarşide aşağıdaki basamaklardaysa bunun sorumlusu kendisidir. Ona sunulan eğitim imkânlarından yetenek, zekâ ve kapasitesi nedeniyle ancak bu kadar yararlanabildiği kişiye değişmez bir gerçeklik olarak sunulur. Kişi, bu hegemonik söylem aracılığıyla kendi toplumsal pozisyonunu içselleştirir ve itiraz etmez. Mevcut toplumsal hiyerarşi ve onun içindeki bireysel pozisyona gösterilen bu rıza, yeniden üretim mekanizmasının esasını teşkil eder. Toplumsal süreçlerin neredeyse tamamından (sınıfsal, cinsel, etnik, kültürel olarak) dışlanmış olanlar bile eğitime aşırı anlamlar yükleyerek, onu neredeyse kutsallaştırarak aslında toplumsal eşitsizliklerin sorumluluğunu bu haliyle "üstlenirler".

Yetişkin Eğitimi ve Yeniden Üretim

Çocukluk ve gençlik çağını kapsayan okul pratikleriyle gerçekleşen öğrenmeler, öğrenmenin tek türü değildir ve bu nedenle yeniden üretim tartışmasının kapsamı yetişkin eğitimini içerecek biçimde genişletilmelidir.

UNESCO'nun "Yetişkin Eğitimi Terimleri" sözlüğünde (1985, ss.52-53; ss.65; s.26) öğrenmenin hangi temelde gerçekleştiği ile ilgili şu üç bağlamdan söz edilmektedir:

> **örgün eğitim:** 1. İlk ve orta dereceli okullarda, üniversitelerde, tam-zamanlı teknik eğitim ile yükseköğretimin uzmanlık dallarına göre düzenlenen kurslarında yapılan eğitim. Terim, bu eğitimi sağlayan kurumlar topluluğunu belirtmek için de kullanılır… İng. formal education… 2. Resmi olarak planlanan ve ardışık biçimde düzenlenen, öğretmen ve öğrencinin üzerine düşen görevlerin açıkça tanımlandığı, öğretmenin eğitim amacıyla öğrenciyi yönetmeye çalıştığı ve sorumluluk aldığı eğitim… 3. Öğrenci yazılma veya alınmasıyla ilgili işlemlerin yerine getirilmesini gerektiren eğitim programları…
>
> **yaygın eğitim:** 1. Bkz. okul-dışı eğitim… İng. non-formal education… 2. Öğrencilerin yazılması veya alınması gibi işlemleri gerektirmeyen veya bu gibi işlemleri istemeyen eğitim programları…
>
> **algın eğitim:** Her bireye hayat boyunca gündelik yaşantılardan, eğitimsel etkilerden ve çevre kaynaklarından – aileden ve komşulardan, işten ve oyundan, pazardan, kitaptan ve kitle iletişim araçlarından – tutumlar, değerler, beceri ve bilgiler kazandıran süreç … İng. informal education…

Burada ele alınan üç tür öğrenme *(bundan sonra farklı kullanım içeren alıntılar dışında sırasıyla formal, nonformal ve informal olarak kullanılacaktır)*, son dönemde Türkiye'nin eğitim politikalarıyla ilgili temel ekseni oluşturan Avrupa Birliği'nin metinlerinde de tanımlanmaktadır. 2000 yılında yayımlanan ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme siyasetinin köşe taşlarını yerleştirerek hedeflerini ortaya koyan Yaşamboyu Öğrenme Memorandumu (European Commision, 2000) raporunda, öğrenme etkinliğinin üç temel kategorisi olarak formal, nonformal ve informal öğrenmeden bahsedilmektedir. Komisyon raporuna göre formal öğrenme, eğitim kurumlarında gerçekleşir; diploma ve yeterlik belgeleri hedeflenir. Nonformal öğrenme, ana akım eğitim ve yetiştirme sistemlerinin dışında gerçekleşir ve genel geçer resmi sertifikalar vermeyi hedeflemez. Bu tür öğrenme iş yerinde ve sivil toplum kuruluşlarının ve gruplarının etkinlikleri içinde sağlanabilir (gençlik kuruluşları, sendikalar ve siyasi partiler gibi). Aynı zamanda formal sistemleri tamamlamak için yapılan organizasyonlar ve hizmetlerde de (sanat, müzik ve spor sınıfları ya da sınavlara özel öğretmenlerle hazırlanmak gibi) sağlanabilir. İnformal öğrenme ise günlük hayatın bir parçasıdır. Formal ve nonformal öğrenmelerin aksine informal öğrenme kasıtlı olmayabilir ve hatta bireylerin, kendi bilgi ve becerilerine ne katkı sağlandığını fark etmeleri bile gerekmez. Rapor, bugüne kadar eğitim politikalarının yüksek oranda formal eğitim ile ilgilendiğinin ancak artık yaşam boyu öğrenme fikri ile birlikte nonformal ve informal öğrenmelerin gündeme ağırlığını koyduğunun altını çizmektedir.

Her ne kadar güncel popüler metinlerde yaşam boyu öğrenme yaklaşımı üç öğrenme türünü de kapsıyor görünse de, yetişkin eğitiminin cari ilgi alanı esas itibarıyla bu üç öğrenme türünden ikisi üzerinde toplanmaktadır. Nonformal ve informal öğrenme süreçleri, yetişkin eğitimi kuram ve uygulamalarının araştırma çerçevesinin ağırlıklı zeminini oluşturmaktadır. Bu nedenle yetişkin eğitiminde yeniden üretim denildiğinde asıl olarak nonformal ve informal öğrenme süreçleri anlaşılmalıdır.

Yeniden üretimin hem *eğitim içinde* hem de *eğitim aracılığıyla* gerçekleştiğini söylemenin önemi tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. *'Eğitim içinde'* gerçekleşen yeniden üretim eğitim programlarının düzenlenişi ve uygulanışı ile ilişkilidir. Müfredattan ders kitaplarına, sınıf kurallarından başarı kriterlerine kadar kurum içinde gerçekleşen her etkinlik, eğitim içinde yeniden üretimin birer unsurudur. Konu yetişkin eğitimi olduğunda bu husus en yaygın biçimde 'nonformal eğitim'e tekabül eder.

Ancak *'eğitim aracılığıyla'* yeniden üretim, sadece okuldaki derslerde ya da diğer etkinliklerde değil eğitimin tüm etkileşim alanında gerçekleşir. Bu alan eğitimin içerdiği tüm sosyal ilişkiler, eğitimin kurumsal ve simgesel varlığı, içinde yer alan bireyleri şekillendirme kapasitesi ve yer aldığı tüm etkileşim süreçleri ile birlikte düşünülmelidir. *'Eğitim aracılığıyla'* yeniden üretim denildiğinde sadece öğrencilerin müfredat, okul kuralları ve öğretmenle etkileşimleri aracılığıyla hâkim kültürle yüzleştiği ve verili durumu kabul ettiği bir etkileşim biçimi değil, bununla birlikte bir kurum olarak eğitimin o toplumsal yapı içinde var olmasının içerdiği sembolik mesajlar, her bir eğitim kurumunun bulunduğu çevre ile girdiği etkileşimlerin o çevrenin zihin dünyasında yarattığı anlamlar, kurum personelinin (yöneticiler, öğretmenler ve destek hizmet personeli dâhil) kültürel yeniden üretim sürecindeki görevlerini yerine getirmek için takındıkları tutumların toplumsal niteliği de bu etkileşim alanının bir parçası olarak görülmelidir. Eğitimin kültürel yeniden üretim işlevi sadece sınıf içinde değil tüm bu kültürel etkileşim alanı içinde gerçekleşmektedir ki bu alan 'informal öğrenme' alanıdır.

Bu durumda öğrenmenin gerçekleştiği her alan bir kültürel etkileşim alanı olduğuna ve her kültürel etkileşim alanı da aynı zamanda bir kültürel yeniden üretim alanı olduğuna göre, okul araştırmaları kültürel yeniden

üretimin nasıl gerçekleştiğini tam olarak kavrayabilmek için yeterli veri sunmaktan uzaktır. Bu nedenle öğrenmenin tüm zaman, mekân ve biçimlerini içeren yetişkin eğitiminin bakış açısının, kültürel yeniden üretimin daha kapsamlı şekilde anlaşılabilmesinde okul araştırmalarına göre daha elverişli bir analiz çerçevesine sahip olduğu söylenebilir.

Bu noktada bireylerin ya da toplulukların değer, inanç, davranış ve tutumlarını şekillendiren her türlü öğrenmenin içinde gerçekleştiği toplumsal bağlam olarak 'kültür' ve öğrenmenin ilişkisi önem kazanır. Bireylerin ve toplulukların anlam dünyaları, bilişsel yapıları, referans çerçeveleri içinde bulundukları kültürel bağlam içinde ve toplumsallaşma sürecinde şekillenir. Dolayısıyla okul programları içinde gerçekleşen öğrenmeler, kültürel yeniden üretimin sadece bir yüzünü gösterir. Sonuçta, kültür sadece okulda değil tüm toplumsal yapı, kurum ve ilişkiler içinde öğreniliyor ve aktarılıyorsa, hâkim kültürün yeniden üretiminin sadece okulda gerçekleştiğini söylemek de imkânsızdır. Bu noktada yetişkin eğitiminin altını çizdiği diğer öğrenme türleri de yeniden üretimin alanı haline gelir.

Yetişkin eğitimi alanında kültürel yeniden üretim kavramının kaynağını, daha önceden de belirtildiği gibi Gramsci'de arayan çok sayıda yazar mevcuttur (Coben, 1998; Mayo, 1999). Gerçekten de kuramsal kökleri Gramsci'de bulunabilen yetişkin eğitiminde kültürel yeniden üretim yaklaşımı, bu alanda en tanınmış ve yetkin eserleri vermiş olan Freire'nin de ilgi odağındadır. Yazara göre kültür, iktidar dinamikleri ile doğrudan ilişkilidir ve bireylerin ve grupların kendi amaçlarını tanımlamalarında ve gerçekleştirmelerinde asimetrik bir durum yaratır (Freire, 1985). Freire'nin çalışmalarının özü, mevcut sistemi yeniden üreten hâkim eğitim anlayışlarına karşı radikal bir alternatif olarak özgürleştirici bir eğitim paradigması önermektir.

Eşitlik ve Yetişkin Eğitimi: Göstergeler

Herhangi bir düzey ya da ölçekteki yetişkin eğitimi uygulamasının eşitlikçi olup olmadığının anlaşılabilmesi için somut göstergelere ihtiyaç vardır; zira somut göstergeler olmaksızın yetişkin eğitimi ve eşitlik tartışması

temelsiz kalacaktır. Eğitimde toplumsal eşitsizlikleri konu edinen ve yeniden üretim kavramı etrafında konumlanan eleştirel bakışların, ağırlıkla okul eğitimine odaklandığı ve yetişkin eğitimi alanında somut verilere dayanan araştırmaların nispeten daha az olduğu söylenebilir. Bu kısımda, alan yazınına dayanılarak, yetişkin eğitimi alanında bir uygulamanın eşitlikçi olup olmadığını anlayabilmek için göstergeler geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Yetişkin eğitiminde öngörülen eşitlik göstergeleri beş başlık altında toplanmaktadır: Yetişkin eğitimine yüklenen anlam ve beklentiler; materyaller; bütçe; katılma/katılmama; mekân ve zaman. Bu göstergeler yetişkin eğitiminin eşitlik ölçütleri olarak da okunabilir. Aynı şekilde bu göstergeleri, yetişkin eğitiminde toplumsal eşitsizliklerin hangi somut alanlarda yeniden üretildiğinin ifadesi olarak da görmek mümkündür.

Anlam ve Beklentiler

Toplumda yetişkin eğitimine yüklenen anlam ve beklentiler, yetişkin eğitimi ve eşitlik arasında kurulan neredeyse dolaysız bağlantının bilişsel zeminini oluşturmaktadır. Yetişkin eğitiminin toplumsal eşitliği sağlamaya katkı yaptığına dair bütün iddia ve söylemlerin karşılık bulduğu yer tam burasıdır: İnsanlar, yetişkin eğitimine eşitlik sağlayıcı anlamlar yüklemekte ve ondan eşitleştirici sonuçlar beklemektedir.

TÜİK'in 2007 Yetişkin Eğitimi Araştırması, Türkiye'de yükseköğretim mezunlarının %39'unun, genel lise mezunlarının %28,8'inin, mesleki veya teknik lise mezunlarının %27,7'sinin yaygın eğitime katıldığını göstermektedir. Aynı oran ilköğretim ve ortaokul, ilkokul ve okul bitirmeyenler için sırasıyla %13,8, %6,4, %2,1'dir (TÜİK, 2010a, s.1). Aynı araştırmada yaygın eğitime katılma nedenleri arasında ilk dört sırayı işini daha iyi yapmak (%60,8), günlük hayatta gerekli bilgi ve becerileri kazanmak (%28,9), sertifika almak (%28,3) ve bir iş bulma ihtimalinin artması (%26,1) almaktadır (TÜİK, 2010a, s.42). Bu bulgular, toplumda yetişkin eğitimine yüklenen anlam ve beklentilerin özeti niteliğindedir: Okul eğitimi olanaklarından nispeten daha fazla yararlanmış olanlar, iş ve gelirle ilgili nedenlerle yetişkin eğitimine yönelmektedir. Genel anlamda eğitimin ve özelde de yetişkin eğitiminin iş

bulmak ve daha iyi yaşam koşullarına kavuşmak için bir umut kapısı olarak görüldüğü ancak geçmiş eğitim sürelerinin yetişkin eğitimine katılmayı doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır.

Bu durum aslında genel anlamda eğitim için de benzerdir. Eğitime yönelik toplumsal talebin sürekli arttığı, öğrencilerin bir üst eğitim düzeyine geçmek için birbirleriyle sürekli yarıştığı ve ailelerin de onları sürekli teşvik ettiği sıklıkla vurgulanan olgulardır. Bunun sonucunda özellikle gelişmekte olan ülkelerde üniversite dereceleri ve diplomaları neredeyse antik veya feodal toplumlardaki imtiyazlı sıfatların yerini alabilecek konuma gelmektedir. Aslında rekabete dayalı iş piyasasında herkese istediği gibi bir yer yoktur ve bunu herkes bilir ancak yine de aileler çocukların eğitimine büyük yatırımlar yapar. Bu motivasyonun altında, iş piyasasının arz ve talep yasalarıyla doğrudan bağlantılı olmayan, kendine özgü bir sosyolojik mantıkla işleyen bir mekanizma yatmaktadır. Aileler, ekonomik büyümenin gelecekte hız kazanacağı, istihdam olanaklarının katlanarak artacağı, iş piyasasında talep edilen becerilerin yükseleceği ve kendisi olmasa bile çocuğunun bir gün bu duruma uygun eğitim sahibi olursa bundan fayda göreceği beklentisi içindedirler. Sonuçta hiçbir aile, istihdam olanaklarının herkes için yeterli olmadığını bilse bile, kendi çocuğunun dışarıda kalacağına inanmaz (Faure vd, 1972; s.25-26).

Buna karşılık eğitim bakımından yoksunluk içinde bulunanlar, çocuklarının eğitiminden büyük beklentiler içinde oldukları halde, eğitimin kendilerine hiçbir şey kazandırmayacağına inanmışlardır (Lowe, 1985; s.82). Bu durumda yetişkinin, eğitimde yaşadığı başarısızlığın kaynağında kendisini gördüğü, bir kurum olarak eğitimi ve onun toplumsal pozisyonunu sorgulamadığı söylenebilir. Çünkü eğitime yüklediği olumlu anlam, kendisinin içinde bulunduğu olumsuz koşulların nedeni olarak kendisini görmesine ve o koşulları sorgulama ihtiyacı hissetmemesine neden olmaktadır (Olssen, 2004; s.2-8). Zira hegemonik eğitim söylemleri, herkese eşit eğitim imkânı tanındığını, ancak kapasitesi yeterli olanların başarılı olabildiğini vurgulamaktadır. Bu hegemonya içinde, okulda başarısız olanlar, kendilerinin yetersiz olduğunu kabul ederek, eğitim vasıtasıyla edinilmiş toplumsal pozisyonları meşru görmektedir (Blackledge ve Hunt, 1991; s.138). Yukarı

sosyal hareketliliğin mümkün olduğunu gösteren az sayıda örnek bu meşruiyetin kaynağı olur ve pekiştirir. Meşrulaştırma, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi demektir.

Eğitim sistemi, bireyleri eşitsiz ekonomik pozisyonlara yerleştirmek için açık, nesnel ve görünür bir meritokratik mekanizma sağlayarak ekonomik eşitsizlikleri meşrulaştırır. “Meşrulaştırma”, mevcut toplumsal koşulların dönüştürülebileceğine ilişkin eleştirel kavrayışların gelişmesini engelleyen genel bir bilinç durumunu ifade eder: Kaçınılmazlık duygusuna veya herkesin hak ettiğini aldığı gibi manevi gerekçelere dayanabilir. Konu toplumsal adalet olduğunda, belli oranlarda “âdetler” ve “tevekkül” olgularının katkısıyla hem kaçınılmazlık duygusu hem de manevi gerekçeler geçerli olur (Bowles & Gintis, 1976, s.103-104). Meşrulaştırma ve yeniden üretim teknokratik-meritokratik inançlar aracılığıyla gerçekleşir; geniş kesimlerin mevcut pozisyonlarına rıza göstermeleri sağlanmış olur ve hegemonya içselleştirilir.

Aslen eğitsel bir ilişki olan hegemonyanın nasıl içselleştirildiği sorununa ilişkin kapsamlı bir kavrayış için, öğrenmenin kişinin sosyalleşme süreçleri ile ilişkisini açıklayan bir öğrenme kuramına ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Mezirow’un dönüştürücü öğrenme kuramı, bu sorun için elverişli bir kavram seti sunmaktadır.

Mezirow’a göre (1994, s.222) öğrenme, kişinin deneyimlerinin anlamına ilişkin yorumlarını çözümlediği ve uyumlu hale getirdiği sosyal bir süreçtir; kişinin öğrenmeleri dünyaya bakışını şekillendirir ve eylemlerine yol gösterir. Gramsci’nin hegemonya kavramı ile birlikte düşünüldüğünde hegemonya içinde öğrenen kişi, yine o hegemonyanın anlam dünyası içinde hareket eder.

Mezirow’un dönüştürücü öğrenme kuramında (1991, s.33-34) dünyayı kavrarken kullanılan anlam yapılarının (referans çerçevesi) çoğu çocukluk yıllarında bilinçsiz olarak toplumsallaşma ile öğrenilir. Kültürel olarak belirlenen bu yapıların, yetişkinlikte genel olarak bilinçdışında kaldığı ancak deneyimlerin nasıl yorumlandığında çok önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir. Dünyaya ilişkin kavrayışı şekillendiren anlam yapıları kasıtlı ya da kasıtsız olabilir ancak nesneler, olaylar ve durumlar toplumsallaşma

sürecinde içselleştirilmiş sembolik modeller aracılığıyla algılanır. Öğrenme süreci, insanların referans çerçeveleri ile odaklanır, şekillenir ve sınırlandırılır (Mezirow, 1994, s.223):

> … Bu anlam yapıları iki boyutludur. Birincisi *anlam perspektifleridir*, beklentilerimizin ufuklarını belirleyen psikokültürel varsayımlardan doğan geniş eğilim setleridir… İkincisi, referans çerçevemizin daha spesifik boyutu olan *anlam şeması*dır, belli bir yorumu şekillendiren kavram, inanç, yargı ve duygu kümesidir… Anlam şemaları, anlam perspektiflerimizin özel göstergeleridir.

Anlam perspektifleri, yönelimlerin ve kişisel paradigmaların kural sistemleri olarak tanımlanabilir; anlam şemaları ise deneyimler üzerine belli yorumların ortaya çıkmasına yol açan bilgi, inanç, değer yargıları ve duyguları ifade eder. Anlam perspektifleri, anlam şemalarını üretir. Geçmiş deneyimler yeni olanları anlam perspektiflerinin epistemik, kültürel ve ruhsal varsayımları içinde asimile eder ve dönüştürür (Mezirow, 1991, s.61-62).

Nihayetinde anlam, kişilerin deneyimlerini yorumlaması ile ortaya çıkar ve bu yorumları şekillendiren ve sınırlarını belirleyen varsayımlar toplumsallaşma sürecinde edinilir (Mezirow, 1991, s.33; Tusting ve Barton, 2011, s.69). Toplumsallaşma sürecinde edinilen değerler ve inançlar, yetişkinin deneyimlerini yorumlarken sınırlarını çizen ve içeriği şekillendiren bir çeşit süzgeç görevi görmektedir.

Tezcan (1985) toplumsallaşma ile öğrenme arasındaki dolaysız ilişkiyi “Toplumsallaşma, çocuğun eğitimi demektir” önermesiyle açıklar. Çocuk ilk önce aile, ardından oyun grubu, arkadaşlar, sonrasında ise yerel ve ulusal topluluklar ile girdiği etkileşim aracılığıyla toplumsallaşır. Tezcan, yerel topluluklar olarak okul, dinsel kuruluşlar, kulüpler, dernekler gibi kurumları ifade ederken, ulusal topluluklar olarak da kitle iletişim araçlarını ve dışarıdan gelen kültürel etkileri belirtir.

Yazar, toplumsallaşmanın tanımını şöyle yapmaktadır (Tezcan, 1985):

> Bir kimsenin içinde bir takım işlevleri olabileceği belirli bir toplum ya da toplumsal grubun tarzlarını öğrenmesi sürecidir. Uygun örnekler, değerler ve duyguların kişiselleştirilmesini ve öğrenilmesini içerir. Başka bir tanımla, bir

> kişi ile diğer kişi ya da kişiler arasında cereyan eden ve sonunda toplumsal davranış örneklerinin kabulünü ve uygulanmasını sağlayan bir karşılıklı etkileşim sürecidir.

Buna göre birey, toplumsallaşma sürecinde toplumsal kuralları, değerleri, duygu, düşünce ve davranış kalıplarını öğrenir. Karşılıklı bir etkileşim süreci olarak yaşansa da asıl olarak toplumsallaşma ile toplum bireye ne düşünmesi, ne hissetmesi, nasıl davranması, nasıl tepki göstermesi gerektiğini öğretir.

O halde kişinin toplumsallaşma sürecinde, toplumla kurduğu karşılıklı etkileşim içinde şekil alan anlam yapılarının, o sosyal sistemin kurduğu hegemonyanın bilişsel sonucu olduğu söylenebilir. Kişi, aynı zamanda eğitsel bir ilişki olan hegemonya içinde toplumsallaşırken, hâkim değerlere, normlara ve inançlara ilişkin anlam yapılarını kazanır. İşlevselci bakışa göre bir kuşaktan diğer kuşağa aktarım, Marxist bakışa göre yeniden üretim böyle gerçekleşir. İnsan, eğitsel deneyimlerini teknokratik-meritokratik hegemonya içinde şekillenmiş anlam şemaları aracılığıyla anlamlandırır.

Genelde eğitime ve özelde yetişkin eğitimine yüklenen anlam ve beklentiler, yetişkin eğitimi ve eşitlik ilişkisinin bilişsel zeminini oluşturmaktadır. Bireylerin, bizatihi eğitsel bir ilişki olan hegemonya içinde toplumsallaşırken edindikleri anlam yapıları, toplumda yetişkin eğitimi ile ilgili anlam ve beklentilerin birer yansıması niteliğindedir: Yetişkin eğitimine ilişkin hâkim değerler, normlar ve inançlar teknokratik-meritokratik hegemonya içinde edinilir ve onun aracılığıyla ifade edilir.

Genel okul sistemi için geçerli olan bu duruma yetişkin eğitiminin disipliner söyleminin eleştirel bir yerden baktığı düşünülebilir. İkinci şans iddiası, okul eğitimindeki başarısızlığın tek nedeninin bireyin kendisi olmayabileceğinin ön kabulüne dayanır: Kişi, okul eğitiminde gerekli yeteneğe sahip olmuş olabilir ama çeşitli nedenlerle yeterli çabayı gösterecek durumda olmamış olabilir. Bu durumda ikinci bir şansı hak etmektedir: Eğer toplumun ona yetişkin eğitimi aracılığıyla sunduğu ikinci şansı değerlendirebilirse, daha iyi bir pozisyona ilerleyebilir. Ancak bu bakış açısı da eleştirel duruşuna rağmen meritokratik söylemin yetişkin eğitimine de sirayet etmesi anlamına gelir. Çünkü burada da şansı değerlendirecek olan

yine yetişkinin kendisidir ve değerlendirmiyor veya deneyip de yeniden başarısız oluyorsa sorumluluk kendisine aittir. Kendisine verilen ikinci şansı değerlendirmesini engelleyen eşitsizliklerin var olduğu toplumsal yapı bir eleştiri konusu olmamaktadır.

Yetişkin eğitimine yüklenen anlam ve beklentilerin, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi sürecine etkisini kavrayabilmek için ele alınması gereken diğer bir boyut da yetişkin eğitimcilerinin ve yöneticilerin tutumlarıdır. Çünkü yetişkinlerin eğitime ilişkin yukarıda konu edilen anlam yapılarının oluşmasında yetişkin eğitimcilerinin de rol oynadığı düşünülebilir. Eğitimciler, toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten hegemonik söylemlerin taşıyıcısı konumundadır (Apple, 1989). Okulun, toplumsal sınıflar arasındaki hiyerarşiyi meşrulaştıran ve yeniden üreten işlevi eğitimcilerin ve yöneticilerin, öğrencilere yaşam, öğrenme, bilgi, zekâ, yetenek ve kapasiteleri hakkında aktardıkları belirli sosyal değerlere aracılık etmesini içerir, hatta bu süreç buna dayanır (Jonsson & Beach, 2010, s.3). Bu noktadan bakarak eğitimcilerin, yetişkin eğitimine yükledikleri anlam ve beklentilerin, yetişkin eğitimi ve eşitlik arasındaki hegemonik ilişkinin kurulmasında ve sürdürülmesinde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Yukarıda özetlenen haliyle meritokratik söylem, toplumsal eşitsizliklerin kaynağında hiyerarşinin alt basamaklarında yer alanların yetersizlikleri olduğunu dile getirerek, eşitsizliklerin asıl kaynağı olan toplumsal yapıyı gizler; eleştirilmesini ve değiştirilmesini engeller. Sorumluluğun sunulan imkânları kullanamayan kişileri kendisinde olduğunu söyleyerek, eşitsiz toplumsal yapıyı meşrulaştırır ve eşitsizliklerin yeniden üretiminin zeminini oluşturur. Toplumsal eşitsizliklerin mağduru olan yetişkin, bu durumun sorumlusu olarak kendisini gördüğünden, çocukları için eğitim aracılığıyla daha iyi bir yaşam kurabileceğini varsaymaya devam ederek, eğitime ilişkin eşitlikçi retoriği yeniden üretir ve böylelikle teknokratik-meritokratik ideolojik döngünün devamını sağlar. Eğitimciler ve yöneticiler ise bu sürece eğitsel başarı hakkında hüküm veren birer aracı rolünde katılırlar (Jonsson & Beach, 2010, s.3).

Materyaller

Yetişkin eğitiminde yazılı materyaller ve ders kitapları okul eğitimi kadar yaygın olmamakla birlikte yine de kullanılmaktadır. Özellikle okuma yazma kurslarında kullanılan kitapların içeriği, eşitlik tartışmaları bakımından öteden beri tartışma konusu olagelmiştir (Sayılan, 2009).

Eğitim etkinliklerinde kullanılan materyallerle ilgili temel mesele öncelikli olarak neyin öğretileceğine ilişkin tercihtir. Belli bir içeriğin seçilmesinde kullanılan tercih, eğitim sisteminin de içinde yer aldığı daha geniş toplumsal güç ilişkilerine göre şekillenir. Toplumda hâkim durumda bulunan sınıfların ve grupların "kültürel sermaye"leri meşru bilgi olarak kabul edilir. Ders kitapları ve materyaller bu 'meşru' bilginin eğitim ortamlarında ulaşılabilir olmasını sağlar (Apple, 1989, s.81-85). Bu nedenle ders kitaplarının politik bir niteliği vardır. Bu politik niteliği gereği hem belirli grupların meşru saydığı bilgileri aktarır hem de geçmişten devralınan kültürel öğeleri yeni kuşaklara aktarma görevi üstlenir. Ders kitapları, uyum ve dengeyi sağlayıcı eğitsel düzeneklerden biri olarak ortaya çıkar. Ancak bu düzeneğin görevi, var olan siyasal ve toplumsal güçlerin değer yargısı ve norm sistemi doğrultusunda gerçekleşir. Ders kitapları, her zaman resmi bir tarih, toplum ve ekonomi politikası görüşünü yansıtır (İnal, 2008, s.116-117).

Ders kitaplarıyla öğrencilere gerçekliğin yalnızca tek bir çeşidi sunulur. Genel olarak ders kitaplarında altı tür yanlılık görülür (İnal, 2008, s.119): 1) *Ötekileri görünmez kılma (invisibility)*: Bu kavram, bazı alt kültürlerin (microcultures) ders kitaplarında düşük düzeyde temsil edilmesini ifade eder ve düşük düzeyli temsil aracılığıyla sınırlı bir değer atfeder, 2) *Kalıp yargılama (stereotyping)*: Bu kavram, bir gruba geleneksel, yanlı ve katı roller atfedilmesini ifade eder. Bu yanlılık türü, bireylerin çeşitliliğini, karmaşıklığını ve farklılığını yadsır. Özellikle mesleki alanda kalıp yargılar kullanma eğilimi yaygındır. Kadınlara ve erkeklere uygun meslekler olduğunu öne sürmek bir çeşit kalıp yargıdır. 3) *Seçmecilik ve dengesizlik*: Bu yanlılık türü, ders kitaplarında konuların belli bir (çoğunluğun) görüş açısından ele alındığına işaret eder. 4) *Gerçekçi olmayış (unreality)*: Ders kitaplarında tarihsel ve çağdaş birçok olay, gerçekçi olmayan, abartılı bir biçimde anlatılır. 5) *Parçalama ve yalıtma (fragmentation and isolation)*: Bazı konuların ders

kitabının sonuna atılması, ana konular dışında ayrı bir bölüm olarak alınması, bazı konuların/olguların da tarihsel ve çağdaş gelişmelerin bütünsel bir parçası olarak görülmemesi, parçalama ve yalıtma örnekleridir. 6) *Dil:* Erkeksi (masculine) dilin kullanılması ve farklı ırktan/renkten insan adlarına yer verilmemesi, dil açısından yapılan bir ayrımcılıktır.

Ders kitapları üzerinde yapılan bazı incelemeler göstermektedir ki bu kitaplarda işletme teknikleri ya da kâr ve işçi verimliliğini artırma yolları toplumsal açıdan meşru olarak görülürken, işçi sınıfının bu etkinliklere karşı olan tepkisi politik ve ideolojik olarak olumsuzlanmaktadır (İnal, 2008, s.124).

Pingel (2004, s.21) bir eğitim metninin iki genel bakış açısından analiz edilebileceğini ifade etmektedir: Didaktik analiz, konuya metodoloji bakımından yaklaşarak metnin ardında yatan pedagojiyi irdeler; buna karşılık içerik analizi bizzat metni inceler ve metnin ne anlattığına bakar.

Ders kitaplarının incelenmesinde kullanılan nicel yöntemler (örneğin sıklık ve yer analizi) metnin içinde hangi konu ya da kavramın ne sıklıkta geçtiğini ortaya çıkarırken hangi konulara ağırlık verildiği hakkında bilgi sağlar ancak konulara verilen değer ve yorumlar hakkında bilgi vermez. Nitel yöntemler ise (örneğin yorum analizi) sayısal olarak ifade edilmesi mümkün olmayan temel varsayımları açığa çıkarır. Bir metin ne anlatıyor, ne tür mesajlar iletiyor konularında veri sunar (Pingel, 2004, s.49).

Herhangi bir eğitim uygulamasında olduğu gibi yetişkin eğitiminde de materyallerin niteliği, programın niteliğinin belirlenmesinde önemli yer tutar. Yetişkin eğitiminde kullanılan materyallerde toplumsal eşitsizliklerin görünmez veya değiştirilemez olarak sunulması, dezavantajlı konumların sorumlusunun o konumlarda bulunanlar olduğunun gizli ya da açık biçimlerde ifade edilmesi, eşitsizlikleri meşrulaştıran sosyal ve politik yargılara yer verilmesi, toplumsal hiyerarşide alt basamaklarda olanları dışlayan ve yok sayan bir dil kullanılması, o uygulamanın eşitlikçi olmasını imkânsız kılar. Tam tersinden söylemek gerekirse, eşitlikçi bir yetişkin eğitimi uygulamasında kullanılan materyallerin toplumsal yapıdan kaynaklanan eşitsizliklere duyarlı olması ve bunları pekiştirmemesi beklenir.

Bütçe

Eğitim faaliyetlerinin varlığını, yaygınlığını, işlevselliğini ve yönelimlerini sınırlandıran etkenlerin başında bütçe imkânları gelmektedir. Gerçekleşen ya da gerçekleşmeyen eğitim etkinlikleri büyük ölçüde finansman ile ilgilidir (Karakütük, 1990, s.204). Eğitim bütçesi ya da eğitime ilişkin para yönetimi, çeşitli öğretim tür ve düzeylerinin sunumu için gerekli gerçek kaynaklara karşılık gelen parasal kaynakların farklı bölgeler, iller, öğretim tür ve düzeyleri, farklı toplumsal ve ekonomik kökenden gelen bireyler ve kümeler arasında dağıtılmasıdır (Tural, 2002). Sınırlı olan kaynakların hangi önceliklere göre ve hangi esaslarda dağıtılacağı sorunu, eğitim bütçelerinin ruhunu oluşturan ana unsurdur. Toplumda çok sayıda eğitim ihtiyacı bulunduğuna ve parasal kaynaklar da sınırlı olduğuna göre, önceliklerin hangi kriterlere göre saptanması gerektiği sorunu ortada durmaktadır (Lowe, 1985). Bu noktada devreye değerler girmektedir. Yetişkin eğitimi politikaları hakkında söz sahibi olanlar, öncelikleri saptarken yetişkin eğitimine ilişkin değerlerine göre karar vereceklerdir. Eğer eşitlik, karar alanların öncelikli değerleri arasındaysa parasal kaynakların eşitlik sorunlarını gözeterek dağıtılması gerektiği aşikârdır. Bu anlamda eşitlikçi bir yetişkin eğitimi politikasının varlığı, eşitlikçi bir bütçe yönetimi ile doğrudan bağlantılıdır. Lowe (1985) yoksunluk içinde bulunanların eğitiminin geleneksel yetişkin eğitiminden çok daha pahalı olduğunu çünkü katılmanın önündeki engellerin kaldırılmasının ek maliyetleri olduğunu söylemektedir.

Lowe'a göre (1985) eğitim olanaklarının yaygınlığı, eşitlikçi bir yetişkin eğitimi politikasının başlangıç noktasıdır. Eğitime en çok ihtiyaç duyan bölgelerin, eğitim olanaklarının en az ulaştırıldığı bölgeler olmasına dikkati çeken yazar, yeteri kadar eğitim görmemiş kimselerin eğitime ilişkin taleplerini dile getirmekte de güçlükler yaşadığını ve bu nedenle de kendilerine yardım edilemeyen bu bölgelerin durumlarının daha da kötüye gittiğini belirtmektedir. Ayrıca yazara göre eğitim bakımından yoksunluk içinde olanların eğitim ihtiyaçları, onların eğitim kurumlarına gelmelerini beklemekle karşılanamaz. Tamamlayıcı iki yaklaşım mümkündür: Birincisi, eğitim faaliyetlerini onların ayaklarına, köylere, fabrikalara, bürolara, dükkânlara ve diğer işyerlerine götürmektir. İkincisi, onlara eğitim adı altında

programlar sunmak yerine daha çekici dürtüler sunmaktır. Yoksun kimseler eğitimin değerini, genellikle, onun gözle görünür faydalarına ve kendi yaşayışları ile yakın ilgisine bakarak ölçerler. Bedenen çalışanların mesleki becerilerinin artırılması, işsiz bir kimseye iş bulmasına yardımcı olacak beceriler kazandırma veya bir ev kadınına çocuklarının da faydalanacağı bir oyun grubuna dâhil olma imkânı sunulması ile başlatılabilecek ilgi, ardından daha geniş eğitim ufuklarına doğru açılmak için iyi bir başlangıç noktası olabilir.

Lowe (1985; s.82) yoksunluk içinde bulunanların yetişkin eğitimine katılmaktan çekindiklerini belirtmektedir. Yazara göre bu kişilerin çevrelerinde "ilerlemeye kalkışmış bir kimseyi" aşağı görme duygusu hâkimdir. Buna ek olarak ev ortamları, fazla çalışmanın verdiği yorgunluk ve kötü beslenme gibi etkenler de eğitim bakımından yoksunluk içinde bulunanların yetişkin eğitimine katılmalarını engellemektedir. Özellikle yoksunluk içinde bulunanlar için, katılmanın önünde engel olan ancak doğrudan eğitim faaliyetiyle ilgili olmayan çeşitli ekonomik ve sosyal ihtiyaçların da karşılanması gereklidir. Lowe (1985) bu duruma örnek olarak düşük gelirli ve çocuk sahibi bir annenin çocuk bakımı, beslenme vb. ihtiyaçlarının giderilmesini vermektedir. Bu annenin çocuk bakımı ve beslenme maliyeti de eşitlikçi bir yetişkin eğitimi bütçesinin göz ardı etmemesi gereken bir kalemdir. Literatürde kabul gören katılmama nedenlerinin neredeyse tamamının, ek bütçelerle ortadan kaldırılabilecek engeller olduğu söylenebilir.

Yoksunluk içinde bulunanların katılma karşısındaki olumsuz tutumlarını aşmanın kaçınılmaz olarak maliyetleri artırması nedeniyle, yetişkin eğitiminin eşitlikçi olma iddiasının gerçekte pahalı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte kısıtlı bütçeler ve hedef kitlenin büyüklüğü düşünüldüğünde, eğitime katılması gerektiği düşünülen insan topluluğunu öğrenmeye eğilimli olanlar ve olmayanlar olarak ikiye ayırmak ve bütçelere ilişkin planlamalara bu azaltma ile başlamanın faydaları vardır. Lowe (1985) bu ayrıştırma için üç başlık önermektedir: Birincisi, öğrenmeye karşı ilgili olup da kurslara katılma eğiliminde olanlar; ikincisi, öğrenmeye karşı ilgili olduğu halde kurslara katılmaya hazır olmayanlar; üçüncüsü, yeni herhangi bir şey öğrenmeye karşı ilgi duymayanlar.

Birinci başlıktaki kitle için sadece uygun kurslar açmak yeterli olabilecekken, ikinci ve üçüncü başlıktakilerin katılmaları için ek tedbirler alınması gerektiği açıktır. Bütçelerdeki sınırlılıklar düşünüldüğünde ise önceliğin ikinci başlıkta olanlara verilmesi gerektiği ortadadır. O halde öğrenmeye karşı ilgili olup da katılmaya hazır olmayanların durumları iyi analiz edilmeli, katılmama nedenleri açığa çıkarılmalı ve düzenleyiciler katılmanın önündeki engelleri kaldırmak için harekete geçmelidir.

Öğrenme isteği olmayanlar bir tarafa ayrılacak olursa, öğrenme isteği olup da katılmayanlar Lowe tarafından dört kategoriye ayrılmaktadır (1985):

> 1) Sadece maddi olanakları ve zamanları elvermediği için eğitim fırsatlarından yararlanamayanlar; 2) Mevcut olanaklardan haberdar olmayanlar; 3) İşverenlerinin ya da yakınlarının olumsuz tepkilerinden çekinenler; 4) Sadece kendi kendine çalışmakla yetinmeyip bir gruba katılarak öğrenmek isteyenler.

Yukarıdaki kategoriler esas alınacak olunursa kursların her türlü maliyetini düzenleyici kurumun karşılaması, geç saatlere kadar çalışanlar için bile uygun zamanlarda kurslar düzenlenmesi, yaygın tanıtım ve ikna faaliyetleri ile hedef kitleyi haberdar etmek, toplumda yetişkin eğitimi ile ilgili önyargıları ortadan kaldıracak etkinlikler yapmak, kurs mekânlarını katılımcıların yaşam alanlarına doğru götürmek, kurs zamanlarında ulaşım, yemek vb. ihtiyaçları karşılayacak ödenekler ayırmak, çocuklu ev kadınlarına ücretsiz kreş olanakları sunmak, yetişkin eğitimine uygun formasyon sahibi öğreticiler yetiştirmek, çalışanlar için sorun olan izin düzenlemelerini eğitime katılma lehinde değiştirecek imkanlar yaratmak vb. tedbirlerin eğitim bakımından yoksun durumda olan, katılmak isteyen ancak imkansızlıklardan dolayı katılamayan kişilerin katılmalarına yol açacağı düşünülebilir. Bu ve benzeri katılım artırıcı tedbir maddelerinin her birinin maliyeti vardır ve eşitlikçi bir yetişkin eğitimi politikası bu ihtiyaçları gören bir yerden bütçe yapmak durumundadır.

Yetişkin eğitiminde bütçe sorunu bu nedenlerle gündemdeki önemini yitirmeyen bir niteliğe sahiptir. Kamu bütçeleri içinde yetişkin eğitiminin payının düşük olduğu ve formal okul eğitimi ile aynı olması gerektiği

önermesi, henüz gerçekleştirilmemiş bir talep olarak konumunu korumakta ve hatta diğer gündemler arasından sıyrılarak öncelik kazanmaya başlamaktadır (UNESCO, 1972, s.18; UNESCO, 1997, s.415; UNESCO, 2010, s.15-16).

"İkinci şans" söylemi, okul eğitiminin yeterli eşitlik imkânı sunmadığı ön kabulüne dayanır. Okul eğitiminde sağlanamayan eşitliğin yarattığı farkları telafi etme iddiası, artan oranlarda bütçe paylarını ve daha fazla yatırımı gerektirir. Bu anlamda yetişkin eğitimi bütçelerine pozitif ayrımcılık yapılması üstünden atlanamayacak bir tartışma konusudur. Ancak Türkiye'de yetişkin eğitimine ayrılan kamu kaynaklarının yetersiz olduğu; bu paylar içinde de yatırım harcamalarının çok düşük düzeyde kaldığı bilinmektedir (Karakütük, 1990). Yeterli bütçe kaynağına sahip olmayan ve yatırımlara gerektiği kadar pay ayırmayan bir harcama politikasının eşitlikçi olması mümkün değildir.

Türkiye'de yetişkin eğitimi alanındaki kamu bütçelerinin yeterliliği konusunda eleştiriler vardır ancak genel eğilim eğitim finansmanı tartışmalarını çocukların ve gençlerin eğitimi ile sınırlamak yönündedir.

Türkiye'de yetişkin eğitimi alanındaki kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yapılan harcamalar için dört türlü kaynak bulunmaktadır: Merkezi bütçeden ayrılan ödenekler, projeler, döner sermaye ve okul aile birliği gelirleri. Ödenekler, merkezi bütçeden Milli Eğitim Bakanlığı için ayrılan pay içinde yetişkin eğitimine ayrılan bölümü ifade etmektedir. Projeler, 1980'li yıllardan itibaren gündeme gelen uluslararası kuruluşların hibe fonları ile yürütülen bütünsel uygulamalar anlamına gelmektedir. Döner sermaye, kurum bünyesinde kurulan bir işletme aracılığıyla yapılan üretimin satılmasıyla gelir getiren bir sistemdir. Okul aile birlikleri ise, genel eğitim sistemi içinde olduğu gibi yetişkin eğitiminde de kurum adına bağış alan ve bu bağışları kurum adına harcayan birliklerdir.

Yukarıda tanımlanan gelir kaynaklarının göreli büyüklükleri, karar vericilerin politik tercihleri ile şekillenmekte ve bu tercihler yetişkin eğitimi sisteminin finansmanı dolayısıyla yapısını da belirlemektedir. Bunun anlamı, Türkiye'de yetişkin eğitimi uygulamalarının eşitlikçi olup olmadığının anlaşılması için bu gelir kaynaklarının durumlarının incelenmesi gerektiğidir.

Katılma

Katılma, yetişkin eğitimi alanının kadim sorunlarından biridir. Yetişkin eğitimi ve eşitlik meselesini ele alırken incelenmesi gereken ilk gösterge de katılımdır. Sunulan yetişkin eğitimi hizmetlerinin eşitlikçi sonuçlar doğurup doğurmadığına ilişkin belki de en açık veriler bu alandan toplanabilir. Hedef kitle olarak eğitim bakımından yoksun olanları seçen, yani dezavantajlı toplumsal kesimleri hedef alan ve onlara ikinci bir şans verdiğini iddia eden yetişkin eğitiminin, iddiasını yerine getirebilmesi için öncelikle gerçekten bu kesimlerin katılımını sağlaması beklenir.

Yetişkin eğitiminin uluslararası gündeminde katılma/katılmama her zaman yer almaktadır. Tokyo Konferansı'nda katılımın artırılması için erişimin önündeki engellerin kaldırılması ve yetişkinlerin eğitim motivasyonlarının artırılması için çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmakta; çoğu yetişkinin zaman ve kaynak yokluğunun eğitime katılmalarının önünde engel olduğu için yasal önlemler alınması önerilmektedir (UNESCO, 1972, s.17).

UNESCO'nun 2009 yılı yetişkin eğitimi raporunda ise katılma sorunu eşitlik sorunu ile birlikte ele alınmaktadır. Raporun "Yetişkin Eğitiminde Katılma ve Eşitlik" başlıklı bölümünde ülkeler ve bölgeler arasındaki katılım farklarının eşitsizlikleri artıran bir faktör olarak ele alındığı görülmekte ve katılımı artırmanın önünde kurumsal, durumsal ve psikolojik engeller olduğu belirtilmektedir. Bu engellerin kaldırılması için özenli politikalara ihtiyaç duyulduğunu belirten raporda öncelikli olarak her toplumdaki dezavantajlı özel grupların belirlenmesi ve yetişkin eğitimi hizmetlerinin bu kesimlere yönelmesi önerilmektedir (UNESCO, 2009, s.59-77).

Katılma söz konusu olduğunda yetişkin eğitiminde en önemli sorun yetişkinlerin geçmiş eğitim deneyimleri ile katılma davranışları arasındaki ilişkidir. Bir yetişkin ne kadar uzun bir eğitim geçmişine sahipse daha fazla eğitim görme isteği o derece fazla olmaktadır. Tam aksi durumda da çocukluk ve gençlik dönemlerindeki eğitim deneyimlerinin kısa ve olumsuz olması, yetişkinlerin katılma motivasyonlarının o derece düşük olmasına yol açmaktadır (Lowe, 1985, s.44-45). Bu eğilim, yetişkin eğitimi hizmet sunucularının gözden kaçırmaması gereken bir durum yaratmaktadır. Öyle ki,

*“eğitim bakımından yoksun olanlar”*ı hedefleyen yetişkin eğitimine, hedef kitlesi uzak durmakta; toplumdaki eğitim olanaklarından daha önce de yararlanmış olanlar yetişkin eğitimine yöneldiklerinden de iki kesim arasındaki fark daha da artmaktadır.

Hedef kitle ve katılımcılar arasındaki fark yetişkin eğitiminin en yakıcı sorunlarından biri olduğundan, katılma araştırmaları da alanın her zaman gündeminde olmuştur. Katılanların özelliklerini ortaya çıkarmak ve katılmayanların özellikleriyle karşılaştırarak katılımın artırılmasına yönelen araştırmalar katılma genişliği, katılımcı profilleri, katılma ve katılmama nedenleri ile ilgili geniş veriler sunmaktadır (Ayhan, 1990). Genellikle katılımın nicel boyutu ile ilgilenen araştırmalar yaygındır ancak daha özellikle katılma/katılmama nedenleri ile ilgili daha derinlemesine bilgi sunan nitel araştırmalar da bulunmaktadır (Rochill, 1988, çev: Ayhan).

Yetişkin eğitiminde katılma araştırmalarının odaklandığı sorunun, hedef kitle ve gerçekleşen katılım arasındaki farklılıkların anlaşılması ve giderilmesi olduğu görülmektedir. Bu sorun etrafında çalışan nicel araştırmaların sorunun tespitine, nitel araştırmaların ise sorunun kavranmasına olanak sağladığı söylenebilir. Bu bakımdan yetişkin eğitiminde katılma sorunu ile ilgilenen araştırmacıların nicel ve nitel yaklaşımları iç içe geçiren karma desenlere yönelmesi gerektiği belirtilebilir.

Katılmanın başlıca belirleyicileri sosyo-ekonomik statü, yaş ve eğitim düzeyidir (Lowe, 1985, s.44). Katılımın artırılması, hedeflenen kitlenin katılımının sağlanması, katılmama nedenlerinin araştırılması yetişkin eğitiminin sürekli ilgi konusudur. Çünkü eğitim bakımından yoksunluk içinde olanlara ulaşması için tasarlanan yetişkin eğitiminin hedef kitlesi için katılma gönüllüdür ve önünde çok sayıda engel bulunmaktadır. Sadece ihtiyaçların tespiti ve bu ihtiyaçlara yönelik kurslar açılması çoğu zaman katılmayı sağlamaya yetmez. *‘Katılma engelleri’* ve bunları aşma yolları, yetişkin eğitiminde etkinliklerin hedef kitleye ulaşması için ilk aşamadan itibaren hesaba katılması gereken unsurlardır. Bunlar alan yazınında ev yaşamı ile ilgili engeller, dış engeller ve kişisel engeller olarak üçe ayrılmaktadır. Ev yaşamı ile ilgili engeller ev işlerinden fırsat bulamama, aile üyelerinin birinin ya da hepsinin karşı çıkması, evdeki koşulların ders çalışma için uygun

olmaması; dış engeller vardiyalı çalışma, günün yorgunluğu, ulaşım zorluğu, kursun uzun zaman sürmesi; kişisel engeller de bilinmeyenden korkma, gülünç duruma düşme korkusu, kendine güvensizlik, okuldan hoşlanmama, öğrenmeye karşı olumsuz tutum, parasızlık, eğitimin sağlayacağı yarardan emin olmama ve zihinsel ve fiziksel eksiklikler olabilir (Miser, 1999, s.30-32).

Toplumda süregelen eşitsizlikler, yetişkin eğitimine katılmada sosyal ve ekonomik risklere neden olmaktadır. Yetişkin eğitiminde yüksek katılım oranlarının görüldüğü ülkelerde yetişkinlerin eğitimini bir hak olarak gören yasal düzenlemelerin var olduğu, yerel toplulukların ve sendikaların sürece dâhil edildiği, hedef yaş grubundaki yetişkinlere ücretsiz hizmet verildiği, yetişkin eğitimine değer verilen bir iklimin hüküm sürdüğü, isteyen herkese bu alanda rehberlik hizmetinin ulaştırıldığı, kursların uygun zamanlarda düzenlendiği, işyerleri ve yerel yaşam alanları da dâhil her yerin bir öğrenme çevresi olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Sosyal ve ekonomik olarak dışlanmış olanların kendilerini ifade edebilecekleri ve eğitim ihtiyaçlarını giderebilecekleri eğitim yaklaşımları, yetişkin eğitiminde niteliğin ve katılımın artırılmasına katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2010, s.14).

Yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılma potansiyeli, olanakların kolayca erişilebilir olmasına ve bu olanakların her türlü tanıtma yönteminden faydalanılarak halka tanıtılmasına bağlı bulunmaktadır (Lowe, 1985, s.47). Ayrıca yetişkin eğitiminde katılma gönüllü olduğundan hizmet sunucular önlemler almalı ve katılmayı artırmak için çaba sarf etmelidir (Miser, 1999, s.30). Çünkü katılım artırıcı önlemler alınmazsa hedef kitle, yani eğitim bakımından yoksun olanlar olanakların dışında kalır ve bu hizmetin eşitlikçi olması mümkün değildir. Bu bakımdan yetişkin eğitimine katılanların sosyo-ekonomik statüleri, eğitim ve yaş özelliklerini bilmek, onun eşitlikçi olup olmadığını kavramak açısından önemli bir gösterge sayılmalıdır.

Mekân ve Zaman

Yetişkin eğitimi programlarının, farklı toplumsal kesimlerin aralarında bulunan eşitsizlikleri artırdığı alanlardan biri de mekân ve zaman seçimidir. Bir yönüyle yetişkin eğitimi hizmetlerine erişim sorunu olarak

tanımlanabilecek bu alan, kursların örgütlenmesinde, hizmet sunucunun yaptığı mekân ve zaman tercihleriyle, hangi toplumsal kesimlerin hangi tip kurslara ulaşabileceğini sınırlandırarak işlev görür.

Kentlerin yoksunluk içinde bulunan mekânları yoksullar, etnik ve kültürel azınlıklar, göçle gelmiş ve kentin imkânlarından yeterince faydalanamamış olanlar, işsizler, bakıma muhtaç olduğu halde olanağı olmayan hasta ve yaşlılar ve benzeri özellikler gösteren alt sınıflar tarafından kullanılmaktadır. Buralarda genel olarak topluluk ruhu zayıflamış ve hatta yok olmuştur; kent olanaklarından uzakta ve katılma motivasyonu düşük kesimler bulunur. Yoksunluk mekânlarındaki bu durum içinde kötü yaşama koşullarını iyileştirmek üzere tabandan gelen bir hareket yok gibidir. Bu çevrenin dayattığı olumsuz koşulları değiştirme yeteneği ve iradesinin yokluğu, umutsuzluğu adeta kuşaktan kuşağa taşır. Yoksunluk içinde yaşayanlar eğitim bakımından da yoksun olduklarından, yetişkin eğitimine katılma konusunda isteksizdirler. Katılma için gerekli beceriden yoksun olmak, çevreden kaynaklanan engellerle birleştiğinde yetişkin eğitimi için büyük bir engel halini alır (Lowe, 1985, s.73, 82).

Eğitim bakımından yoksunluk içinde bulunanların yetişkin eğitimine katılmaları her şeyden önce bir erişim sorunudur. Hâlihazırda bir eğitim programına katılmasının önünde çeşitli engeller bulunan bir yetişkinin katılımını sağlamak, öncelikle hizmetin onun erişebileceği bir mekân ve zamanda verilmesini gerektirir. Aksi takdirde yetişkin eğitimi, ona her nerde ve ne zamanda olursa olsun erişme imkânı olanlara yönelik bir hizmet olacaktır ve bu da okul aracılığıyla derinleşmiş olan eşitsizliklerin yeniden üretimi anlamını taşır. ‘İkinci şans’ vererek eşitsizlikleri giderme iddiasına sahip olan yetişkin eğitimi, bu anlamda hangi programın, nerede ve ne zaman sürdürüleceğine ilişkin bir tercih yapmak durumundadır.

Sadece yetişkin eğitiminde değil, tüm toplumsal alanlarda mekân ve zaman tanımları yeniden üretim süreçleriyle doğrudan ilişkilidir çünkü toplumsal alanda işleyen tüm hiyerarşiler belli bir mekân ve zaman organizasyonunu gerektirir. Harvey’e göre (1990, s.418-422) mekân ve zaman, toplumsal yapılardır; farklı tarihsel ve toplumsal koşulların mekân ve zaman tanımları ve onlara yükledikleri anlamlar farklı olur. Bu tanım ve

anlamlar birey ve kurumların içinde yer aldıkları güç ilişkileri içinde ortaya çıkar. Merkez kapitalist ülkelerde mekân ve zaman hem bireyleşmenin hem de sosyal farklılaşmanın birincil araçlarıdır. Toplum içinde mekânların bölünmesi (yerlerin dağılımı); ayırt edici rolleri, eylem kapasitelerini ve sosyal düzen içinde güce erişimi belirler. Çocuklar azarlanırken söylenen “Her şeyin yeri ve zamanı vardır” sözü bunun ifadesidir. Herkesin bulunduğu toplumsal pozisyon için uygun görülen bir mekân vardır ve herkes de zamanını buna göre ayarlamalıdır. Her toplumsal formasyon, kendi yeniden üretim ihtiyaçlarına ve amaçlarına dayanan mekân ve zaman kavramları inşa eder ve günlük hayatın maddi pratikleri bu kavramlara uygun olarak düzenlenir.

Kentsel mekânı, kapitalist toplumsal ilişkilerin bir yansıması olarak değil, bu ilişkilerin kurucu öğesi olarak görmek gerektiğini, kapitalist üretim biçiminde fabrika üretimin kaynağı ise, kentsel mekânın da emeğin yeniden üretiminin kaynağı olduğunu söyleyen yaklaşımlar mevcuttur (Keleş’ten aktaran Güler, 2011, s.55). Harvey ise (1990, s.420) bir adım ileri giderek, kentsel yapılanmanın birikim rejimine uygun olarak gerçekleştiğini ifade eder. Yazara göre sosyal devlette farklı toplumsal kesimler arasındaki dengenin önemsenmesi sonucunda kentlerin çevresinde yerleşmiş olan yoksullara yönelik merkezden çevreye kaynak aktarımı söz konusudur. Ancak Keynes sonrası neoliberal dönemde artık dezavantajlı toplum kesimlerine hiçbir şey için ihtiyaç duymayan zenginler kentlerin dışında bağımsız alanlara yönelmektedir.

Kentsel mekânlarda yoksulların ve zenginlerin yerleştikleri alanlar, çeşitli toplumsal dengeler içinde belirlendiğine göre diğer tüm toplumsal etkileşim alanları gibi yetişkin eğitiminin tercih ettiği mekân ve zamanlar da basit birer seçimden ibaret değildir. Önceliklere ve tercihlere bağlı olarak, yetişkin eğitimi için seçilen mekân ve zamanlar, dezavantajlı kesimlerin kentsel bir olanak olan yetişkin eğitimine katılmalarına ilişkin kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı olabilir.

Gelir düzeyi, kültür, etnik yapı ve benzeri ayırt edici özellikler insanların ev ve bölge seçiminde etkili olmaktadır. Bu etki aynı zamanda kent içindeki bölgelerin sosyal, ekonomik ve kültürel olarak ayrışması sonucunu doğurur. Yetişkin eğitimi programları da bu ayrışmadan etkilenir. Daha varlıklı

toplulukların bulundukları bölgelerde, programların çok farklı alanlarda, çok farklı hizmet sunucular tarafından verilen ve çok yönlü entelektüel ve kişisel gelişimi hedefleyen özellikleri olduğu; düşük gelirli, eğitim için gerekli ön şartları taşımayan, ulaşım, çocuk bakımı ve benzeri engellere sahip insanların yaşadığı yoksun bölgelerde ise yetişkin eğitimi programlarının daha çok tamamlayıcı eğitimlere yöneldiği; hedef kitlenin ihtiyaçlarından dolayı da ağırlıkla işsizlik sorununu çözmeye yönelen tamamlayıcı programların gündemde olduğu görülmektedir. Tamamlayıcı programlar, aynı zamanda finansman sıkıntısı yaşadıkları için destek olarak devlet, yerel yönetim, gönüllü kuruluşlar gibi üçüncü şahıslara ihtiyaç duymaktadır (Martin, 2004, s.4).

Tüm bu nedenlerle yetişkin eğitiminde mekân ve zaman seçiminin, karar alanların ona yükledikleri anlamlar ve öncelikler ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilir. Eşitlikçi bir yetişkin eğitimi politikasının, eğitim bakımından yoksunluk içinde oldukları için dezavantajlı konumda olanlara yeni imkânlar tanıyacak programların, onların ulaşabilecekleri mekânlarda ve onlara uygun saatlerde yürütülmesini gerektirdiği varsayılabilir. Kapitalizm, kentleri toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği mekânlara ayırmaktadır (Şengül, 2000, s.27-58). Dezavantajlı kesimler zaten kentin bütün olanaklarından uzakta yaşamaktadır. Eşitlikçi olma iddiası, yetişkin eğitiminin, eşitliği hedefleyen bir içerikle, eşitliği öngören zaman ve mekân tercihleriyle dezavantajlı olanların ayağına götürülmesini şart koşar. Aksi durumda yeterli paraları ve vakitleri olmayan yetişkinler eğitime katılamazlar. Katılabilenler zaten avantajlı olanlar olduğunda, eşitsizlikler yeniden üretilmiş olur.

Yetişkin eğitiminde mekân ve zaman, basit bir teknik tercihten ibaret değilse, uygulamanın eşitlikçi niteliğinin kavranabilmesi bakımından hangi tür programların nerelerde ve hangi zamanlarda uygulandığı önemlidir.

Yetişkin Eğitimi ve Toplumsal Eşitsizliklerin Yeniden Üretimi

Eşitlik, insanlığın değişmez beklentisi ve temel değerlerindendir; bu nedenle de toplumsal eşitsizlikler sosyal bilimlerin kadim sorun alanlarından biri olagelmiştir. Çünkü zaman ve mekâna bağlı olmaksızın insanlığın

gündemindeki yerini koruyan eşitlik arzusu, beklentinin büyüklüğüne, yakıcılığına ve önemine rağmen gerçekleştirilebilmiş değildir. Toplumsal eşitsizlikler, modern yaşamın neredeyse tanımlayıcı bir özelliği olarak varlıklarını korumaktadır.

Yaygın kanaate göre yetişkin eğitimi çok sayıda sosyal soruna yönelik bir tedbir niteliği taşımaktadır. Yetişkin eğitiminin hedeflerini gerçekleştirmesi durumunda sosyal yardımlar için harcanan paralardan tasarruf sağlanacağı, herkes daha yüksek kapasiteli çalışacağı için vergi gelirlerinin artacağı, işsizlik, suç ve şiddetin azalacağı, siyasi istikrarın daha kolay sağlanacağı iddia edilmektedir (Lowe, 1985, s.64). Bunların yanı sıra yetişkin eğitimi metinlerinde eşitlik vurgusu çok yaygındır ve eşitlik tartışılmaz temel değerlerden biri olarak kabul edilir.

Yetişkin eğitiminde eşitlik söylemi, bir açıdan örgün eğitim eleştirisi olarak da görülebilir: Örgün eğitim eşitlik ile ilgili vaatlerini yerine getiremediğinden, eşitlik sağlama sorunu yetişkin eğitiminin sırtına yüklenmektedir ve bu nedenle de yetişkin eğitimi, bütün diğer anlamlarının ötesinde ikinci şans olarak sunulur.

Kuşkusuz yetişkin eğitimi alanında üretilmiş metinlerde son derece yaygın görülen eşitlik vurgusu, yazarların iyi niyetlerinden kaynaklanan bir tutum değildir. Eşitlik ve eğitim ilişkisi tarihsel bir ilişkidir ve modern kitlesel eğitim sistemlerinin ortaya çıkışıyla paralel bir gelişim seyri vardır. Son dönem düşünüldüğünde eğitim ve eşitlik ile ilgili göndermeler genel olarak sosyal devlet ekseninde yapılmaktadır. Eğitim ve eşitlik ilişkisi özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasına özgü sosyal devlet uygulamaları ile birlikte geniş bir içerik kazanmıştır (Şengönül, 2008) ancak eğitim ve eşitlik arasında kurulan dolaysız bağlantının daha eski bir tarihi vardır. Modern kitlesel hak taleplerinin değişmez bir parçası olan eğitim hakkı talebinin tarihi, toplumların sosyal devletle tanışmalarından çok daha öncelere dayanır. İlk işçi hareketlerinden daha genel yurttaşlık hareketlerine kadar tüm modern sosyal/siyasal hareketlerin eşitlik taleplerini eğitim hakkıyla ilişkilendirdikleri söylenebilir (Abendroth, 1992; Cubberley, 2004; Marx ve Engels, 2006; Aytaç, 2009). Bu nedenle, eğitim ve eşitlik arasında kurulan ilişkide kritik başlangıç noktası sosyal devlet değil yurttaşlıktır: Daha önceki dönemlere

özgü sosyal ve siyasal statülere göre bir eşitleşme biçimi olan yurttaşlık ve eğitim arasındaki ilişki, eğitim ve eşitlik arasındaki tarihsel ilişkiye de kaynaklık etmektedir.

Eşitlik ve yetişkin eğitimi arasında kurulan ilişkinin tarihselliği, onun var olduğu toplumun sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel özelliklerinden etkilenmesi anlamını taşır. Genel anlamda eğitim ve özelde de yetişkin eğitimi dünyanın her yerinde eşitlikle bir şekilde ilişkilendirilmektedir ancak bu ilişkinin her toplumun kendine özgü niteliklerine eklemlendiğini de göz ardı etmemek gerekir. Türkiye'de de yetişkin eğitimi ve eşitlik arasında özgün bir ilişki olduğu söylenebilir ve bunun kaynağı da yurttaşlığın ve sosyal devletin kendine özgü gelişimidir. Cumhuriyetin kuruluşunda toplumun, devlet tarafından sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir kitle olarak tanımlanması sınıfsal ve kültürel farklılıkları dikkate almayan bir yasal/siyasal atmosfer oluşmasına neden olmuş ve eşitlik algıları da bunun içinde şekillenmiştir. Yurttaşlığın Batılı versiyonları, çeşitli toplumsal kesimlerin aşağıdan yukarıya gelişen hak taleplerine dayandığından bu farklılıkların yok sayılamadığı bir formasyon ortaya çıkmış ancak Türkiye'deki tersinden gelişme içinde yurttaşlık haklardan çok sorumluluklara dayalı olarak tanımlanmıştır. Ancak diğer taraftan cumhuriyetin modernleşme hedefi yaygın bir modern eğitim sisteminin hayata geçirilmesini gerektirdiğinden ve fakat çok az sayıda okuryazarı bulunan bir toplumda bu hedefi gerçekleştirmek imkânsız olduğundan, etkin bir kamusal eğitim anlayışı da gelişmiştir. Bu ikili gelişme içinde Türkiye'de yukarı sosyal hareketliliğe görece daha açık bir sosyal-ekonomik yapı gelişmiş ve eğitim ve eşitlik arasındaki ilişki de bu bağlamda kurulmuştur. Devletin 1980 sonrası, eğitimi kamunun görev alanları dışına doğru kaydırmaya başlamasına kadar devam eden bu durum, toplumda izleri bugün bile halen devam eden güçlü bir meritokratik algı yaratmıştır.

Bahsi geçen meritokratik algının 1980'de başlayan ve 90'larda krizlerle devam eden ve 2000'lerde hegemonik hale gelen yeni sağ fikirlerle keskin bir dönüşüm yaşadığı varsayılabilir. IMF ve Dünya Bankası'nın yapısal uyum programları ile gündeme gelen neoliberal dönüşüm toplumun tüm siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel kodlarını değiştirdiği düşünüldüğünde sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir kitle olarak tanımlanan toplumdan, artık

sermaye tercihlerinin açıktan tek meşru seçenek olarak sunulduğu, bunun dışında kalanların da çeşitli mekanizmalarla dışlandığı bir topluma geçildiği düşüncesi ağırlık kazanır. Bu yeni toplumda eşitlik değer kaybettiğinden, eşitlikçi eğitim yaklaşımlarının da yıprandığı ve buna dayalı olarak da eğitimin toplumsal ayrışmanın açık bir alanı halini aldığı iddia edilebilir.

Ancak yine de eğitim ve eşitlik arasındaki tarihsel ilişkinin yok olmaya karşı direndiği söylenebilir. Eğitim ve eşitlik algısındaki bu geriletici gelişmelere rağmen Türkiye'de halen, özellikle dezavantajlı toplumsal kesimler nezdinde, eğitime eşitlikçi anlamlar yüklendiği görülebilmektedir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2010).

Yetişkin eğitiminin eşitlikçi niteliği özelinde gündeme gelen ikinci şans söylemi aslında meritokratik iddialarda bir sapma olduğu önkabulüne dayanır. Buna göre örgün eğitim fırsatlarından, kapasitesi yeterli olsa bile yararlanamamış bireyler olabilir ve bu bireylere ikinci bir şans tanınarak eğitim aracılığıyla eşitlik elde etme fırsatı tekrar sunulur. Ancak söylemin içerimleri, asıl sorumluluğun bireyin kendisinde olduğunun altını çizmektedir: Çocukken kullanamadığı olanağı şimdi kullanabileceği söylenen yetişkin birey, bundan yararlanmak istiyorsa yararlanır.

Kapitalizmde eğitimin, meritokratik seçme/eleme mekanizmaları aracılığıyla adalet dağıtma iddiası bir tarafa bırakılırsa üç kilit işlevi vardır. Birincisi, mevcut kültürel mirası muhafaza etmek ve aktarmaktır; bu işlev kültürel yeniden üretim olarak adlandırılır. İkincisi, mevcut güç dengelerini, sınıf ilişkilerini pekiştirmektir; bu işleve sınıf ilişkilerinin yeniden üretimi denilir. Üçüncüsü, meşrulaştırmadır; en geniş kesimlerin kendi aleyhlerinde işleyen toplumsal mekanizmalara itiraz etmemelerini sağlamak olarak da düşünülebilir (Swartz, 2011, s. 265).

Hal böyle olunca örgün eğitim sistemlerinin esasen dezavantajlı toplumsal grupları eleme mekanizması olarak çalıştığını söylemek mümkün olabilir. Yetişkin eğitimi de bu gerçeklik üzerine inşa edilmektedir çünkü geçmiş eğitim deneyimleri, yetişkinlikte eğitime katılmanın en temel belirleyicisi konumundadır. Böylelikle, bireyin, örgün eğitim sistemindeyken başarı olasılıklarının sınırlarını belirleyen kültürel sermayesi, yetişkin

eğitimine katılmasında da etkide bulunur. Yani gerçekte, yetişkin eğitimine katılım da, yetişkinin toplumsal hiyerarşi içindeki pozisyonuyla ilişkilidir. Bu ilişki kabul edildiğinde, yetişkin eğitiminin ikinci bir eşitlik şansı olduğunu ima eden söylemlerin gerçek işlevinin eşitsizliklerin yeniden üretimi olduğu sonucu çıkarılabilir.

Aslen, liberal/işlevselci yaklaşımın eğitimin eşitlik sağladığını söylemekten başka seçeneği de yoktur. Çünkü diğer bütün toplumsal işlevlerinin yanı sıra geleneksel eğitim, Bowles ve Gintis'in belirttiği anlamda bir umut kapısı olarak işlev görür. Bu anlamda liberal/işlevselci eğitim fikirlerinin yoksul çocukların eğitim yoluyla toplumsal yapı içinde yer edinmeleri ve bu yolla yoksulluğu yenme önermesi, kapitalizm açısından bir zorunluluktur. Hiç kimse, bir gün kendisinin ya da çocuğunun daha iyi yaşayacağını düşünmeden hâlihazırda içinde bulunduğu eşitsizliğe rıza göstermez.

Türkiye'de, kamunun eğitim finansmanından giderek el çekmesi resmi söylemlerin aksine, yetişkin eğitiminin hedeflerinden uzaklaşmasına neden olmaktadır (Bağcı, 2007; s.20-23). Yetişkin eğitimine katılma konusunda hukuki planda var olan fırsat eşitliği, katılmanın önündeki maddi engeller kaldırılarak fiili bir eşitliğe dönüştürülmezse, sonuç eşitsizliklerin gizlenmesi ve bu anlamda yeniden üretilmesinden başka bir şey olamaz. Yetişkinlerin ulaşabilecekleri mekânların uzağında yerlerde yürütülen, gerekli finansmandan yoksun bırakılmış, materyallerinde eşitsizliklerin meşrulaştırıldığı politik ve sosyal önyargılar bulunan, sosyal hareketliliğe olanak tanımayan yetişkin eğitimi programlarının eşitlikçi olduğunu söylemek oldukça güç görünmektedir.

Yetişkin eğitimi alanındaki uygulamaların eşitlikçi olup olmadığının anlaşılması için somut göstergeler bulmak olanaklıdır. Birincisi, toplumda yetişkin eğitimine yüklenen anlamlar ve beklentilerdir; bu anlam ve beklentiler, eğitim aracılığıyla toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminin düşünsel zemini olarak görülebilir. İkincisi yetişkin eğitiminde kullanılan yazılı materyallerdir; bu materyaller eşitsizliklerin aktarıldığı gizli veya açık göndermelerden arındırılmış olması gerektiği düşünülebilir. Üçüncüsü, kamunun yetişkin eğitimine ayırdığı bütçedir; eşitlikçi bir yetişkin eğitimi

uygulaması için bu uygulamanın bütçesinin de eşitliğe duyarlı olması gerektiği iddia edilebilir. Dördüncüsü, yetişkin eğitimine kimlerin katıldığı, tersinden düşünülecek olursa kimlerin katılmadığıdır; uygulamaların gerçekten eğitim bakımından yoksun olanlara ulaşıp ulaşmadığının bilinmesinin, eşitlikçi iddiaların gerçekliğinin belirlenmesi için veri sunacağı varsayılabilir. Beşincisi ise yetişkin eğitimi için seçilen zaman ve mekânlardır; kursların zaman ve mekânları, yetişkin eğitimi uygulamalarının kimlerin erişimine açık olduğunun önemli bir belirleyicisi olarak görülebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin hangi araçlarla toplandığı ve nasıl analiz edildiği yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Yetişkin eğitimi ve eşitlik söylemi bağlamında Türkiye'deki uygulamaların durumunu ele alan bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma bir modele sahiptir.

Araştırmanın nicel boyutu, var olan durumu betimlemeyi amaçlayan "tarama modeli" ile yürütülmüştür. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama araştırmalarında nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisi incelenebileceği gibi önceden tutulmuş kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları vb.), eski kalıntılara ve alandaki kaynak kişilere başvurarak elde edilen veriler bir sistem içinde bütünleştirilerek yorumlanır (Karasar, 1994, s.77).

Bu araştırmada, yetişkin eğitimi alanındaki kamu harcamalarına ilişkin değerlendirme, 1995-2011 yılları arasındaki Milli Eğitim Bakanlığı kesin hesap raporları; yetişkin eğitimi alanındaki katılma durumu, 1967-2010 yılları arasındaki HEM katılma verileri taranarak yapılmıştır. Ayrıca her iki alandaki veriler Türkiye'nin bu yıllar içindeki nüfus ve eğitim istatistikleri ile karşılaştırılmıştır. Bunların yanı sıra mekân ve zaman ile ilgili değerlendirmede Mamak, Başkent, Çubuk ve Kızılcahamam Halk Eğitimi Merkezleri'ndeki kurs kayıtları incelenmiştir.

Araştırmanın yetişkin eğitimine yüklenen anlam ve beklentilerle ve bu alanda kullanılan kitaplarla ilgili kısımlarındaki verilerin tamamında; bütçe ve mekân ve zamanla ilgili kısımların ise belli yerlerinde nitel yöntemler kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür. Nitel araştırmaların en önemli avantajı, araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2004, ss.35-36).

Evren ve Çalışma Grubu

Evren

Araştırmanın nicel boyutunda bütçe ve katılma ile ilgili veriler evrenin tamamından toplanmıştır. Bütçeye ilişkin veriler 1995-2011 yılları arasını, katılma ile ilgili veriler 1967-2010 yılları arasında faaliyet gösteren Halk Eğitimi Merkezlerinin tamamını kapsamaktadır. Evrenin tamamına ilişkin verilere ulaşıldığından ayrıca bir örneklem alınmamıştır.

Çalışma Grubu

Halk Eğitimi Merkezlerindeki kursların mekân ve zaman düzenlemelerine ilişkin nicel veriler Ankara'da toplanmıştır. Bu dönemde Türkiye'de toplam 969 Halk Eğitimi Merkezi bulunmaktadır. Ankara'da, Çankaya ve Mamak'ta ikişer adet olmak üzere toplam 27 HEM vardır. Araştırmanın bu bölümünde genelleme kaygısı bulunmaması ve veri toplama kolaylığı nedeniyle kurumlar içinde sınırlandırmaya gidilmiştir. Başkent ve Mamak HEM'ler, hizmet yoğunluğunun bir göstergesi olacağı varsayılarak, ikişer kurum bulunan ilçelerdeki HEM'ler olması nedeniyle seçilmiştir. Çubuk ve Kızılcahamam HEM'ler ise çevre ilçelerdeki durumun anlaşılabilmesi için tercih edilmiştir. 2012 yılında Ankara'daki 25 ilçeye ait nüfus büyüklüğü verilerine göre Çankaya 2'inci, Mamak 4'üncü, Çubuk 11'inci ve Kızılcahamam 17'inci sırada bulunmaktadır (TÜİK, 2012a). İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması'na göre Çankaya ve Mamak

gelişmiş merkezler (Dinçer ve Özaslan, 2004, s.51) olarak kabul edilirken Çubuk 2. gelişmişlik grubunda, Kızılcahamam 3. gelişmişlik grubunda yer almaktadır (Dinçer ve Özaslan, 2004, s.108).

Her araştırma tekniğinde olduğu gibi bu başlık altında kullanılan nitel tekniklerde de örnek seçimi önemli bir basamaktır. Niteliksel araştırmalarda küçük gruplarla derinlemesine yürütülecek bir çalışma söz konusu olduğundan rastlantısal olmayan örnek seçimi uygun olmaktadır. Bu teknikle yürütülen araştırmalarda ele alınan sosyal gerçeklik genellemelere varılmak amacıyla incelenmediğinden temsil edici örneklerden çok veri derlenebilecek örneklerle çalışma yapılır. Araştırmacının yapması gereken, kişilerin algı ve deneyimlerinin en iyi derlendiği grubu oluşturmaktır (Kümbetoğlu, 2008; ss.96-98). Bunun için kullanılan yöntemlere 'amaçlı örnekleme yöntemleri' denmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004; s.82-89).

Örnek seçiminde araştırmacı nerede, ne zaman, kimi ve neyi inceleyeceğine karar verir (Burgess, 1982; s. 76). Araştırmanın yetişkinler ve yetişkin eğitimcilerinin eğitime yükledikleri anlam ve beklentilerin tamamı ile bütçe ve mekân ve zaman ile ilgili kısmında 'maksimum çeşitlilik örneklemesi'nin uygun olacağı düşünülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2004; s.83-84) bu örnekleme tercihinin amacının göreli olarak küçük bir grup oluşturmak ve probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak olduğunu belirtmektedir.

Yetişkin eğitimi alanında kullanılan materyaller ile ilgili çalışmada seçilen kitaplar bu alanda en yaygın kullanılan kitaplar olmaları nedeniyle seçilmiştir. "Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı"nın, Türkiye'nin her yerinde yürütülen okuma yazma kurslarında kullanılan kitap olması nedeniyle yetişkin eğitimi alanında en yaygın kullanılan materyal olduğu düşünülebilir. MEGEP kitapları içinden seçilen "Aile Olmak", "Bebek Beslenmesi", "Aile Kaynakları", "İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı", "Görgü Kuralları 1", "Görgü Kuralları 2" ve "İş Hayatında İletişim" kitapları da bu alanda kullanımı giderek yaygınlaşan materyallerdir. Söz konusu kitaplar, MEGEP kitapları içinde değerlere ve sosyal yargılara en açık başlıklara sahip olmaları nedeniyle seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler anlam ve beklentiler, materyaller, bütçe, katılma, zaman ve mekân olmak üzere beş başlık altında ve her bir başlıktaki konuya uygun olan teknik ve araçlarla toplanmıştır.

Anlam ve beklentiler ile ilgili görüşme formlarının geliştirilmesi ve verilerin toplanması. – Yetişkinlerin eğitime yükledikleri anlam ve beklentilerle ilgili veriler iki adet yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme Formu 1, Halk Eğitimi Merkezinde görev yapan yöneticiler için hazırlanmıştır (EK 1). Görüşme Formu 2 ise genel olarak yetişkinlere yönelik olarak düşünülmüştür (EK 2).

Görüşme Formu 1, ilk olarak, araştırmanın kuramsal çerçevesine dayanan 21 soru ile oluşturulmuştur. Bu sorulardan ikisi kapalı uçlu, diğerleri açık uçludur. İki ön uygulama yapılmış ve görüşülen kişilerin verdikleri cevaplarda gereksiz tekrarlara yol açtığı, anlaşılmasının güç olduğu ve amaca uygun olmadığı düşünülen 2 kapalı uçlu ve 2 açık uçlu çıkartılmış, 3 soru yeniden yazılmış ve bir açıklama notu eklenmiştir. EK 1'de verilen Görüşme Formu 1'in son halinde görüşülen kişinin yaş, cinsiyet, medeni durum ve çocuk sayısı ve görevi kayıt altına alınmakta, 17 açık uçlu soru ve 1 açıklayıcı bilgi notu bulunmaktadır.

Görüşme Formu 2 de, ilk olarak, araştırmanın kuramsal çerçevesine dayanan 28 soru ile oluşturulmuştur. Bu sorulardan ikisi kapalı uçlu, diğerleri açık uçludur. Dört ön uygulama yapılmış ve görüşülen kişilerin verdikleri cevaplarda gereksiz tekrarlara yol açtığı, anlaşılmasının güç olduğu ve amaca uygun olmadığı düşünülen 10 açık uçlu soru çıkarılmış, 2 soru yeniden yazılmıştır. EK 2'de verilen Görüşme Formu 2'nin son halinde görüşülen kişinin yaş, cinsiyet, medeni durum ve çocuk bilgileri kayıt altına alınmakta, 2'si kapalı uçlu olmak üzere toplam 18 soru bulunmaktadır.

Formların geçerliği ve güvenirliği ile ilgili yüz-görünüş geçerliği aranmıştır. Yüz-görünüş geçerliğinde uzmanlar bir ölçme aracının ölçmek istediğini ne derece ölçebildiğine karar verirler (Balcı, 2001, s.118). Görüşme Formu 1 ve Görüşme Formu 2, Tez İzleme Komitesi üyelerine sunulmuş ve görüşleri alınarak son halleri verilmiştir.

Ayrıca her iki soru formunun geçerliğinin ve güvenirliğinin artırılması amacıyla benzer yöntemlerin kullanıldığı bir araştırma yürüten başka bir doktora öğrencisinden görüşme çözümlerini kodlaması istenmiştir. Bu kodlamalar, araştırmadaki çözümlemelerde kullanılan kodlamalarla büyük oranda örtüşmektedir.

Soru Formu 1 ile Mamak, Başkent, Çubuk ve Kızılcahamam Halk Eğitimi Merkezleri'nden ikişer yönetici (1 kadın, 7 erkek) ile Ocak 2013 ve Mayıs 2013 tarihleri arasında görüşmeler yapılmıştır. Söz konusu 4 halk eğitimi merkezi, erişim kolaylığı sağlaması bakımından Ankara'dan seçilmiştir. Ayrıca merkez ve taşrada, yetişkin eğitimi hizmetlerinin uygulanması açısından anlamlı farklılıklar olabileceği düşünülerek ikisi merkezden (Mamak ve Başkent), ikisi de çevre ilçelerden (Çubuk ve Kızılcahamam) belirlenmiştir.

Soru Formu 2 ise eğitim alanındaki anlam ve beklentileri temsil edebilecek çeşitlilikte olduğu varsayılan 10 erkek, 11 kadın olmak üzere 21 yetişkine uygulanmıştır. Görüşmeler Ocak 2013 ve Mayıs 2013 tarihleri arasında, görüşülen kişilerin bulundukları ev veya işyerlerinde yapılmıştır. Veri doygunluğuna ulaşılıncaya kadar uygulanan form aracılığıyla görüşme yapılan kişiler seçilirken cinsiyet, yaş, örgün eğitime ve yetişkin eğitime katılma durumu, çalışma durumu ve gelir düzeyi boyutlarında çeşitliliğe özen gösterilmiştir. Görüşülen kişilerin özellikleri EK 3'te verilmiştir.

Görüşülen kişilerin onayı alınarak görüşmelerin ses kaydı yapılmıştır. Yalnızca üç HEM yöneticisi ses kaydı istemediğini belirttiğinden onlarla yapılan görüşmeler not alınarak kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Materyaller ile ilgili inceleme formunun geliştirilmesi ve verilerin toplanması. – Yetişkin eğitiminde kullanılan kitaplarla ilgili veriler doküman incelemesi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi için EK 4'te verilen "Materyal İnceleme Formu" kullanılmıştır. Söz konusu form, kuramsal çerçeveden ve materyallerin incelenmesinden sonra oluşturulan 3 temadan oluşmaktadır. "Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri", "sınıfsal eşitsizlikler" ve "meritokratik söylem" olarak belirlenen temalar altındaki bulgular

“meşrulaştırma”, “etiketleme” ve “görünmez kılma” niteliklerine göre kodlanarak değerlendirilmiştir.

Öncelikle yetişkin okuma yazma kurslarında kullanılan “Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı” değerlendirilmiştir. 2009 yılı MEB yayını olan bu kitap 168 sayfadan oluşmakta ve Türkiye’nin her yerindeki yetişkin okuma yazma kurslarında kullanılmaktadır.

Ardından MEGEP (Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi) kitaplarından seçilen “Aile Olmak”, “Bebek Beslenmesi”, “Aile Kaynakları”, “İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı”, “Görgü Kuralları 1”, “Görgü Kuralları 2” ve “İş Hayatında İletişim” kitapları ele alınmıştır. Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında kademeli olarak yaygınlaştırılan çerçeve öğretim programlarında amaçlanan yeterlikleri kazandırmak amacıyla hazırlanmış bu kitaplar internet erişimine açıktır ve basılı halleri, eğitim kurumlarında öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Çalışmalar henüz tamamlanmadığından programdaki tüm dallarda materyaller hazırlanmış değildir. Modüler yaygın eğitim kapsamındaki bahsi geçen yazılı materyaller içinden, konuları itibarıyla sosyal içerikleri daha fazla ve bu nedenle de değer yüklü olma potansiyeli diğerlerine göre daha yüksek olan başlıklar seçilmiştir.

Söz konusu iki tür kitap, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda en yaygın kullanılan yetişkin eğitimi materyalleri olması nedeniyle seçilmiştir ve bu kurumda yetişkin eğitimine ilişkin anlam dünyasını yansıtması bakımından yeterli veri sunmaktadır.

Bütçe ile ilgili verilerin toplanması. – Bütçe ile ilgili veriler 1995-2011 yılları arasındaki Milli Eğitim Bakanlığı kesin hesap raporları taranarak elde edilmiştir; söz konusu yıllar içinde Bakanlığın ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün (HBÖGM) harcamalarının tamamını içermektedir. Burada bütçe raporlarının değil kesin hesapların kullanılmasının nedeni kesin hesapların niyetleri değil reel durumu ifade etmesinden kaynaklanmaktadır. Değerlendirmede kullanılan diğer veriler TÜİK’in yayınladığı nüfus ve yaygın eğitim istatistiklerinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı’na ait merkezi bütçe verilerinin pratik işleyişteki durumunun kavranabilmesi için bu bölümdeki bulgular, Soru Formu 1

aracılığıyla görüşme yapılan HEM yöneticilerine de sorulmuş ve merkezi bütçe kararlarının yerel faaliyetlere nasıl yansıdığı kavranmaya çalışılmıştır.

Katılma ile ilgili verilerin toplanması. – Yetişkin eğitimine katılımla ilgili veriler TÜİK'in yayınladığı halk eğitimi merkezi kurs katılımcıları ile ilgili verilerden, yetişkin eğitimi araştırmalarından ve nüfus istatistiklerinden yararlanarak derlenmiştir. Söz konusu alanlardaki veriler Türkiye evreninin tamamını kapsamaktadır.

Zaman ve mekân ile ilgili verilerin toplanması. – Yetişkin eğitimi kurslarının mekânları ve zamanları ile ilgili veriler Mamak, Çubuk, Başkent ve Kızılcahamam Halk Eğitimi Merkezleri kayıtlarından toplanmıştır. Ayrıca Soru Formu 1 aracılığıyla HEM yöneticilerinden de bu başlıkla ilgili bilgi alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada beş alt başlıkta toplanan veriler yine aynı başlıklar altında analiz edilmiştir.

Anlam ve beklentiler ile ilgili verilerin çözümlenmesi. – Toplanan veriler temalara göre tasnif edilmiş ve betimsel bir analize tabi tutulmuştur. Temalar yetişkin eğitimi ve yeniden üretim kavramlarının kuramsal altyapısına ve araştırma süresince ortaya çıkması olası başka sorun alanlarına göre şekillenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler, görüşme yapılan yetişkinler ve HEM yöneticileri ile yapılan görüşmeler olarak iki kısımda analiz edilmiştir.

İlk kısımda yapılan görüşmelerden toplanan veriler "yetişkinlerin eğitime yükledikleri anlamlar", "yetişkinlerin çocuklarının eğitimlerine yükledikleri anlam ve beklentiler" ve "yetişkinlerin kendi okul deneyimlerine ilişkin görüşleri" temaları altında incelenmiştir.

"Yetişkinlerin eğitime yükledikleri anlamlar" temasında, görüşülen kişilerin ifadeleri, "hayatta başarılı olmanın yolu", "eğitimin hayatta başarılı olmaktaki rolü" ve "eğitimin anlamı ve önemi" alt temaları etrafında betimlenmiştir.

“Yetişkinlerin çocuklarının eğitimlerine yükledikleri anlam ve beklentiler” temasında, görüşülen kişilerin ifadeleri, “yetişkinlerin çocuklarının eğitimine verdikleri önem ve bu konuda yaptıkları” ve “yetişkinlerin çocuklarının eğitim başarılarına ilişkin görüşleri” alt temaları etrafında betimlenmiştir.

“Yetişkinlerin kendi okul deneyimlerine ilişkin görüşleri” temasında, görüşülen kişilerin ifadeleri, “yetişkinlerin okul deneyimlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri”, “yetişkinlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri”, “yetişkinlerin okul dışı eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri” alt temaları etrafında betimlenmiştir.

Bunlara ek olarak TÜİK’in yayınladığı yetişkin eğitimi araştırmalarında yer alan katılma verileri tablo halinde sunularak görüşme sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

İkinci kısımda, Soru Formu 1 aracılığıyla HEM yöneticileri ile yapılan görüşmeler yer almaktadır. Bu görüşmelerden toplanan veriler “HEM yöneticilerinin eğitim ve sorunlarına bakışı”, “HEM yöneticilerine göre yetişkin eğitiminin birey ve toplum açısından anlamı”, “HEM yöneticilerine göre yetişkin eğitiminin hedef kitlesi” ve “HEM yöneticilerine göre yetişkin eğitiminden sağlanan fayda” kategorilerine göre tasnif edilmiştir.

Materyaller ile ilgili verilerin çözümlenmesi. – Yetişkin eğitimi alanında kullanılan kitaplardan toplanan veriler EK 4’te verilen “Materyal İnceleme Formu”na göre betimsel analize tabi tutulmuştur. Materyal İnceleme Formu, taranan metinleri “toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri”, “sınıfsal eşitsizlikler” ve “meritokratik söylem” olmak üzere 3 tema altında incelemek üzere tasarlanmıştır. Bu temalar altında tasnif edilen metin ve resimlerdeki mesajlar “meşrulaştırma”, “etiketleme” ve “görünmez kılma” niteliklerine göre kodlanarak değerlendirilmiştir.

Bütçe ile ilgili verilerin çözümlenmesi. – Eğitim alanında yapılan harcamaların yıllar içindeki değişimi incelenmek istendiğinde büyüklüklerin değişmez paralarla ifade edilmesi gereklidir. Bunun için fiyat endekslerinden yararlanılmaktadır (Karakütük, 2012, s.381). Cari harcamaları, cari fiyatlardan sabit fiyatlara dönüştürürken TÜİK’in tüketici fiyatları endeksi (TÜFE); yatırım

harcamaları, cari fiyatlardan sabit fiyatlara dönüştürülürken İTO'nun İstanbul toptan eşya fiyatları yapım malzemesi endeksi yaygın olarak kullanılmaktadır (Karakütük, 2012, s.389).

Araştırmada bütçe başlığı altındaki cari harcamalar "TÜFE", yatırım harcamaları da "İstanbul toptan eşya fiyatları inşaat malzemesi endeksi" kullanılarak 2011 yılı sabit fiyatlarına dönüştürülmüştür. Toplam harcama kalemleri ise bu iki büyüklük toplanarak elde edilmiştir. Endeksler ve dönüşüm tabloları ektedir (EK 5). Milli Eğitim Bakanlığı ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kesin hesaplarından 2011 yılı sabit fiyatlarına dönüştürülen harcamalar, cari ve yatırım harcamaları olarak ayrılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu veriler, nüfus istatistikleri ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü verileri ile birlikte basit tablolarda sunulmuş, frekans, yüzdeler ve Pearson Moment Korelasyonu kullanılarak analiz edilmiştir.

Katılma ile ilgili verilerin çözümlenmesi. – Halk eğitimi merkezleri kurslarına katılımla ilgili istatistikler yıllara göre cinsiyet, eğitim durumu, kurs türleri, nüfus oranları ve yaş gibi değişkenlere göre tablolaştırılmış ve bu tablolar yüzdeler ve frekanslar aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Tabloların bir kısmında, aktarılan verilerin aralarındaki ilişkinin yönü ve düzeyini hesaplamak için değişken dizilerinin Pearson Moment Korelasyon katsayıları alınmıştır.

Zaman ve mekân ile ilgili verilerin çözümlenmesi. – Mamak, Başkent, Kızılcahamam ve Çubuk Halk Eğitimi Merkezlerindeki kursların mekânları ve zamanlarına ilişkin kurum kayıtlarından alınan veriler basit tablolar aracılığıyla karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Kurslarının mekân ve zaman dağılımları ele alınan kurumlar arası karşılaştırma yapabilmek için kurslar 7 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler tesisatçılık kursları, giyim kursları, süsleme kursları, bilgisayar kursları, ziraat kursları, kuaförlük kursları ve genel kurslardır. Her bir kurumda hangi kursların hangi kategoriler altında toplandığı EK 6'da verilmiştir. Ayrıca Soru Formu 1'de bu başlıkla ilgili olarak yer alan soruya verilen yönetici yanıtları da değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırma raporunun bu bölümünde yetişkin eğitimine yüklenen anlam ve beklentiler, materyaller, bütçe, katılma/katılmama, zaman ve mekân başlıkları altında toplanan verilerden ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Eğitime Yüklenen Anlam ve Beklentilere İlişkin Bulgular

Bu kısımdaki bulgular dört boyutta ele alınmaktadır. Birincisi, genel anlamda yetişkinlerin eğitime yükledikleri anlam ve beklentiler; ikincisi yetişkinlerin çocuklarının eğitimlerine ilişkin beklentileri; üçüncüsü, yetişkinlerin kendi okul deneyimlerine ilişkin görüşleri ve dördüncüsü de toplumda eğitime yüklenen anlam ve beklentilerin kurucu bir öğesi olarak yetişkin eğitimi yöneticilerinin görüşleri.

Yetişkinlerin Eğitime Yükledikleri Anlam ve Beklentiler

Yetişkinlerin eğitim ve başarıya ilişkin görüşleri. - Yetişkinlerin eğitime yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak amacıyla kendilerine üç soru yöneltilmiştir.

Sorulardan ilki "*Size göre hayatta başarılı olmanın yolu nedir?*" sorusudur. Bu soruya verilen yanıtlar hayatta başarılı olmanın yolunun bireye bağlı olan ve olmayan nedenlerle ve eğitimle açıklandığını göstermektedir. Görüşülen 21 yetişkinden 14'ü hayatta başarılı olmanın yolunu bireye bağlı nedenlerle açıklarken, 2'si dışsal nedenlerden söz etmiş, 4'ü başarıyı eğitimle açıklamış ve 1 kişi de soruya yanıt vermemiştir.

Bireye bağlı olan nedenler azim, çalışma, doğruluk, dürüstlük, sadakat, bilgi, güven, sağlık, özgüven ve disiplin olarak tanımlanırken, bireye bağlı olmayan nedenler torpil ve şans olarak ifade edilmiştir. Ancak yetişkinlerin hayat başarısını genel olarak bireye, bir başka deyişle kendilerine bağlı nedenlerle açıkladıkları anlaşılmaktadır. Yetişkinler, hayat başarısını bireyin kendisine bağlı nedenlerle açıklarken aşağıdakilere benzer ifadeler kullanmaktadır:

> Azim ve çalışmak (E1).
>
> Hayatta başarılı olmanın yolu, birincisi doğruluktur. İkincisi insanlıktır. Üçüncüsü de kendi işine sadık olmaktır (E3).

Görüldüğü üzere hayatta başarılı olmanın yolunu bireye bağlı nedenlerle ifade eden yetişkinler bunu yaparken kendi başarısızlıklarının nedenlerini de üstlenmektedirler. Bu yetişkinler için başarının yolu azim ve çalışmak olunca, başarısız olanların azmetmemiş ve çalışmamış olanlar olarak nitelenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Dolayısıyla hayatta başarılı olmanın yolunu bireye bağlı nedenlerle açıklayan yetişkinler meritokratik söylemin içinden konuşmakta ve kendilerini sınırlandıran toplumsal koşulları görmezden gelmektedir.

Yukarıdaki ifadelerin yanı sıra hayatta başarılı olmanın yolunu kendisi dışındaki koşullarla açıklayan yetişkinler, bu görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

> … Hayatta başarılı olmanın yolu torpilden geçiyor. Olmadan bir yere ilerleyemiyorsun. Bir arpa boyu bile yol gidemiyorsun (E2).
>
> … Şans olduğunu düşünüyorum biraz. Çünkü ben bu zamana kadar elimden gelen her şeyi yaptım ama hala istediğim yere ulaşamadıysam bunun kendimden kaynaklı olduğunu düşünmüyorum. Bir şanssızlık var diyorum. Bu da günün zamanının getirdiği şanssızlık.
>
> - Günün zamanı derken?
>
> Koşullar, yani ben bundan 10 sene önce bir üniversite bitirmiş olsaydım her şey daha farklı olur diye düşünüyorum (K7).

Görüldüğü üzere hayatta başarılı olmanın yolunu birey dışındaki nedenlere bağlayan ifadeler, toplumsal yapıya yönelik bir eleştiri geliştirmek

için imkân sağlamaktadır. Başarının yolunu torpil olarak ifade edenler, torpil sahibi olanla olmayan arasındaki eşitsizliğe işaret ederlerken değiştirilmesi gereken bir toplumsal durumun farkında olduklarını da dile getirmektedirler. Örneğin K7, elinden gelen her şeyi yaptığını ancak hala başarılı olmamış olmasına kendine bağlı olmayan etkenlerin neden olduğunu söylemektedir. Bu iki görüşmecinin ifadeleri başarı ve başarısızlık arasındaki farkta tek sorumlunun kişinin kendisi olmadığının altını çizmekte ve dolayısıyla meritokratik söyleme mesafeli durmaktadır.

Görüşülen yetişkinlerden hayatta başarılı olmanın yolunu eğitim olarak gören 4 kişi de kadındır ve görüşlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

> … Okuyup kendi hayatını kazanması bence (K1).
>
> … Hayatta başarılı olmak yine eğitimden, çalışmaktan geçer (K2).
>
> … Okumak (K3).
>
> … Eğitimdir. Kesinlikle, her konuda (K6).

Hayatta başarılı olmanın yolu sorulduğunda az sayıda kişi eğitim cevabını verirken eğitim ve başarı arasındaki ilişki ile ilgili "*Sizce eğitimin hayatta başarılı olmakta ne kadar payı var?"* sorusu doğrudan sorulduğunda ise herkes hayatta başarılı olmakta eğitimin çok önemli olduğunu söylemektedir. Bu görüş şu sözlerle ifade edilmektedir:

> … Eğitimin çok payı vardır. Eğitimli insan konuya nasıl gireceğini işe bir başladı mı arkası sıra gelir zaten. Onları düşündükten sonra geriye bir şey kalmaz (E3).
>
> … Yüzde yüz. Eğitim çok önemli. Mutlaka tabi yeteneğe de ihtiyaç var ama eğitim çok önemli (E4).
>
> … Çok payı var. Çünkü her şeyden bilgilenmek önemlidir (K3).
>
> … Başarılı olmaktaki payı çok. Yani eğitimsiz, kişi önce kendi alanında bilgi sahibi olacak, eğitilecek ki ondan sonra başarıya ulaşsın (K7).

Görüldüğü üzere görüşme yapılan yetişkinler, başarılı olmakla eğitim arasındaki ilişki doğrudan sorulmadığı durumda, eğitime çok az önem yüklerken başarı ve eğitim arasındaki ilişki doğrudan sorulduğunda herkes olumlu yanıt vermektedir. Bunun nedeni toplumda eğitime yüklenen olumlu

anlamın, neredeyse sorgulanamaz görülen niteliği olabilir: Eğitim toplumsal yapıda avantajlı bir konum elde etmenin en kabul gören yolu olarak görülmektedir. Bu algının meritokratik ideolojinin temel yapıtaşlarından biri olduğu düşünülebilir.

Başka bir araştırma hayatta başarılı olmayı sağlayan fırsatların Türkiye'de genel olarak "hırslı olmak", "doğru kişileri tanımak", "iyi eğitim görmüş anne babaya sahip olmak", "iyi bir eğitim almış olmak" ve "çok çalışmak" olarak görüldüğünü saptamıştır (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2010). Bu araştırmada da benzer şekilde, kişilerin başarılı olmanın yolunu genel olarak kendilerine ve kısmen de eğitime bağladıkları görülmektedir. Bireylerin başarının nedenleri hakkındaki görüşleri, yaşam stratejilerini belirlemekte etkili olduğu için önemlidir. Herkes, başarının nedeni olarak gördüğü şeyi elde etmek için hareket etmekte ve çeşitli düzeylerdeki yaşamsal kararlar bu çerçevede alınmaktadır.

Yetişkinlerin eğitimin anlamına ilişkin görüşleri. - Yetişkinlerin eğitime yükledikleri anlamları öğrenmek için yöneltilen sorulardan biri de "*Sizce eğitimin anlamı nedir? Size göre eğitimin hayattaki önemi nedir?"* sorusudur. Bu soruya verilen yanıtlar, Türkiye'de toplum nezdinde eğitimin anlam çeşitliliğini göstermektedir. Görüşülen yetişkinlerin tümü eğitimi toplumda daha iyi bir konumda olmanın yolu olarak görmekte fakat bunu aşağıdaki gibi farklı biçimlerde ifade etmektedirler:

> … İlk önce kültür. İyi kültüre sahip oluyorsun. Ben şimdi, tamam iş kötümsenmez ama, ben şimdi elimde süpürgeylen geziyom, okusaydım bilgisayar başında olacaktım, daha başka bir yerde olacaktım (E1).
>
> … İşte kendini geliştirmek, okumak. Yani şu devirde zaten okumak. En büyük anlamı okumak. Okumayan insan için, yani bizden sonrakiler için daha zor. Biz yine iyi kötü bir meslek sahibi olduk. Ama bu saatten sonra meslek sahibi de olunmaz. Çünkü her şey hazıra bindi artık. O fırsat yok artık çocuklar için (E9).

Görüldüğü üzere eğitim öncelikle daha iyi bir iş sahibi olmanın yolu olarak görülmektedir. Görüşmecilerin ifadelerinden eğitimin daha rahat ve prestijli koşullarda para kazanılan mesleklere ulaşmak için bir yol olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Örneğin E1'in süpürgeyle gezmeyip bilgisayar

başında olmaktan kastettiği şey daha prestijli ve daha az yorucu bir işte çalışmaktır çünkü daha fazla eğitim alanın daha yüksek pozisyonda olacağı kabul edilmektedir. Meslek sahibi olmanın yolunun eskisine göre daha fazla eğitimden geçtiğini söyleyen E9 ise toplumda eğitim olanaklarının yaygınlaşması ve buna bağlı olarak meslek alanlarındaki standartlaşmanın artık eğitimi neredeyse vazgeçilmez kılmış olmasından bahsetmektedir. Bu ifadelerde dikkat çeken bir başka husus da okulun, meslek edinmenin zor bir yolu olarak anlamlandırılmasıdır. Eğitimin, meslek ediniminde bugünkü kadar önemli olmadığı eski günlere öykünerek *"… çünkü her şey hazıra bindi artık…"* derken, çok bilinen "alaylı" ve "mektepli" tartışmasına gönderme yapılmaktadır. Alaylıların eskiden bugünkü koşullara göre daha kolay meslek edinme şansı bulduğunu, ancak bugün artık her mesleğin eğitim gerektirmesi nedeniyle çocuklarının okumadan meslek edinmelerinin çok zor olduğunu ifade etmektedir.

Aynı soruya verilen başka yanıtlardan eğitimin aynı zamanda günlük davranışların düzenlenmesinde ve kişilerarası iletişimde önemli bir geliştirici etken olduğunun düşünüldüğü anlaşılmaktadır:

> … Şimdi bir eğitim almış insan tâbii ki daha iyi olur. Çünkü eğitim almamış insan cahil olur. Nerde nasıl davranacağını da bilemez eğitim almamış insan. Bence herkesin eğitim alması gerektiğine inanıyorum ben (E2).
>
> … Eğitim çok önemli bir şeydir. İnsanların karşısındaki insanlarla iletişimini sağlamak, kendini daha medeni görmek, herkese medeni şekilde davranmak (E3).
>
> … İnsanın birebir kendini geliştirmesi, kültürlü olması yani. Hayatı öğrenebilmesi yani. Yaşam tarzını her şeyi birebir etkiler. Yani hiç okumamış bir insan, şurada biri kalp krizi geçirse ne gibi bir müdahale edebilir. Ama okumuş bir insan her şekilde sağlık şeylerinde görmüştür değil mi? Ayni bakar, masaj yapar, onu kurtarmanın şekline bakar yani. Ama hiç bilemeyen cahil bir insan ne yapar. Öyle bakar. Sağa sola koşturur. Başka bir şey yapamaz. Yapabilir mi? Çünkü bir şey bilmiyor. Üzerine çıkar, sağa sola çekmeye çalışır yani. Sonuçta bilgisiz bir insan yani (E8).
>
> … Kültürdür bence. Başka ne diyebiliriz hocam. Yani eğitimin amacı çok farklı. Güzel bişey bence. Eğitim herkes görmeli. Kız erkek ayırdımı olmamalı. Bence bu (K1).

Görüldüğü üzere eğitim, kişisel gelişimin, toplumsal yaşamın kurallar dâhilinde sürdürülmesinin ve kişilerarası iletişimin geliştirilmesinin önemli bir aracı olarak düşünülmektedir. Eğitim alan insanlarla almamış olan insanlar

arasında, günlük davranışlarda görülen farklılıklar bir sorun kaynağı olarak tarif edilmektedir.

Ayrıca eğitim, günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde yol gösterici olan bilginin kaynağı olarak da görülmekte, eğitimin yaşam boyu süren ve gelecekte de fayda sağlayacak olan bir etkinlik olduğu şu ifadelerle dile getirilmektedir:

> … Hayatla mücadele etmenin yolunu öğrenmek. Her konuda. Başlangıçtan sona kadar olan her şey. Her konuda; iş, hayat, çocuklar, insan yetiştirmek..Hepsinde eğitim (E4).
>
> … İyi bir eğitim insana gelecek kazandırır… Çoğu insan faydalanamıyor. Çünkü okuyup da okuyamayan çok insan var. Yani o nedenle… İnsanın 'adamı' oldu mu zenginliğe doğru yol alır. 'Adamı' olmayan insan fakir kalır (K3).

Görüldüğü üzere eğitime yetişkinlerin karşılaştıkları çeşitli sorunları aşmalarında ve hayatlarını daha iyi koşullarda devam ettirmelerinde sürekli fayda sağlayacak bir çeşit altyapı olarak anlam verilmektedir.

Yetişkinlerin eğitim ve başarı arasındaki ilişki ve eğitimin anlamı üzerine görüşleri toplu olarak değerlendirildiğinde görüşülen kişilerin genelde hayatta başarılı olmanın yolunu öncelikle eğitimle ilişkilendirmedikleri, ancak doğrudan sorulduğunda eğitimin başarılı olmakta çok büyük payı olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Yanıtlardan eğitimin, meslek edinmenin kabul edilmiş fakat zor bir yolu olarak görüldüğü sonucu çıkmaktadır. Bunun dışında görüşülen kişiler eğitimin daha prestijli ve az yorularak para kazanılan bir iş sahibi olmaya yaradığını, günlük davranışlarda ve kişilerarası iletişimde niteliği yükselttiğini ve hayatla mücadelede gerekli donanımı sağladığını belirtmektedirler. Eğitim, eğer kişi ona hak ettiği kadar değer verirse kişinin ilerlemesine yol açan bir umut kapısı olarak düşünülmekte; eğitimin, kişiler ona yeterli önemi verirlerse herkesi daha iyi bir konuma getireceği koşulsuz kabul edilmektedir. Bu durumda kişinin bulunduğu konum dezavantajlı ise, sorumlu eğitime dayalı eşitsizlikler değil ancak kendisi olabilir. Görüşülen yetişkinlerin ifadelerinden genel anlamda eğitime yüklenen olumlu anlamlar nedeniyle kişilerin bulundukları olumsuz pozisyonların nedeni olarak kendilerini gördükleri ve bu nedenle de eğitim, toplum ve

başarı arasındaki eşitsizlikleri yeniden üreten ilişkinin sorgulanmadığı sonucu çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitime yüklenen bu olumlu anlamlar, eğitim aracılığıyla toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine yarayan meritokratik ideolojinin köşe taşları olarak değerlendirilebilir.

Yetişkinlerin Çocuklarının Eğitimlerine İlişkin Beklentileri

Yetişkinlerin eğitime yükledikleri anlam ve beklentilerin en açık biçimde görülebileceği alanlardan biri de çocuklarının eğitimlerine ilişkin değerlendirmeleridir. Yetişkinlerin çocuklarının eğitimlerine ilişkin beklentilerini ortaya çıkarmak amacıyla kendilerine iki soru yöneltilmiştir.

Sorulardan ilki "*Çocuklarınızın hayatında eğitimin ne kadar önemi olduğunu düşünüyorsunuz? Çocuklarınızın eğitimi ile ilgili neler yapıyorsunuz?*" sorusudur.

Verilen yanıtlarda görüşülen yetişkinlerin hepsinin çocuklarının gelecekleri için eğitimin çok önemli olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Yetişkinler bu soruya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

> … Ben olmadım, benim çocuklarım daha yüksek okusun. Daha yüksek yerlere gelsin. Daha fazla eğitim alsın. Bunun için çaba gösteriyorum. Mesela şimdi okutmaya çalışıyorum, gerekirse dershaneye gönderiyorum (E1).
>
> … Bana göre çok önemli. Ben çok istiyorum okuyup bir yerlere gelmelerini. En azından bir üniversite bitirmelerini… Elimden geleni yapıyorum. Şu anda yardımcı olmaya çalışıyorum. Dershaneye falan gönderiyoruz. Elimizden geleni yapıyoruz (K2).
>
> … Okul ile ilgili, yani eğitimleri ile ilgili… Bizler gibi olmasını istemiyorum işin açıkçası. Aldığı eğitimle hayatını kazanan insanlar olmalarını istiyorum. Yani sevdikleri işi yaparak… Bununla ilgili olarak da mücadele ediyorum, her türlü desteği veriyorum, maddi manevi..
>
> - Bizler gibi derken?
>
> Bizim kuşakla ilgili olarak, birçok insan okuduğu mesleği yapma fırsatı bulamadı ya da yapmak istediği işlerle ilgili okul okumadı. Çünkü işte bu sınavlar vs. herkesi belli bir yöne itti.
>
> - Kendi çocuklarınız ile ilgili böyle mi düşünüyorsunuz?
>
> En azından onların sevdikleri işle yarın öbür gün para kazanmaları için elimden geleni yapıyorum (E4).

Görüldüğü üzere yetişkinler çocuklarının eğitimlerine çok önem vermektedirler. Görüşülen yetişkinlerden çocuğu olanların tamamı çocuklarının eğitim başarıları ne düzeyde olursa olsun onlar için ellerinden gelen imkânı sunduklarını ifade etmektedir. Ebeveynler sınıf, statü, eğitim durumları ne olursa olsun çocuklarına yönelik sorumluluklarının başında onlara iyi eğitim imkânları sunmayı görmektedirler. Örneğin E1, ekonomik durumunu iyi görmeyen ve ortaokulu dışarıdan bitirmiş bir yetişkin olarak; K2, ekonomik durumunu ortada gören lise mezunu bir yetişkin olarak; E4 ise ekonomik durumunu ortanın üstünde gören üniversite mezunu bir yetişkin olarak çocuklarının eğitimlerine yatırım yapmaya öncelikli olarak önem vermektedir.

Sosyal hareketlilik bakımından her toplumsal konumun kendine özgü bir eğitim stratejisi olduğu düşünülebilir. Aşağıdakiler eğitim aracılığıyla yukarı doğru hareket etmek isterken, yukarıdakiler de avantajlı konumlarını korumak ve aşağıdakileri orada tutmak için eylemde bulunurlar. Farklı toplumsal konumlar arasındaki eğitim mücadeleleri, sınıf mücadelesinin sıcak bir alanıdır (Holland, 2011). Bu anlamda kendi ekonomik durumunu olumsuz niteleyen E1 ve ortada niteleyen K2 için eğitim, çocuklarının daha yukarı bir statü edinmelerinin aracı olarak görülürken, ekonomik durumundan memnun olan E4 için eğitim, çocuklarının “sevdikleri işle para kazanmaları”nın bir yolu olarak görülmektedir. Dolayısıyla tüm yetişkinlerin çocuklarının eğitimlerine önem verdiği, fakat verilen bu önemin yetişkinlerin sınıfsal konumuna göre anlam değiştirdiği söylenebilir. Yine de ebeveynler kendi eğitim deneyimleri ne düzeyde olursa olsun, çocuklarının eğitimlerine yatırım yapmaktan geri durmamaktadır.

Öte yandan toplumdaki sosyal, ekonomik ve kültürel temelli farklılıkların öğrencilerin eğitimde ilerlemelerini belirleyen temel faktörlerden biri olduğu; anne ve babanın eğitim düzeylerinin, mesleki saygınlıklarının ve gelir düzeylerinin, öğrencilerin üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarındaki başarılarını belirlediği; üst öğretim kurumuna geçiş aşamasında gerçekleştirilen merkezi sınavların, alt sınıf ve gruplardan gelen çocukların nitelikli ortaöğretim ve ardından da yükseköğretim kurumlarından dışlanmasının zeminini oluşturarak ekonomik ve kültürel sermayenin

toplumsal sınıflar ve gruplar arasında eşitsiz dağılımını yeniden ürettiği bilinmektedir (Köse, 2007, ss. 46-77). Buna rağmen dezavantajlı konumda olanlar, bu durumu aşmak için yollar aramakta, bulamadıklarında ise kalıcı hayal kırıklıkları yaşamaktadırlar. Görüşülen yetişkinler bu durumu şu ifadelerle dile getirmektedir:

> … Onların hayatında eğitim yok. Oğlumu okutamadım. İstemedi. Ne kadar çabaladıysam okutamadım. Kızım da aynı. Bu sene zorluyom. Seneye kız meslek liselerine yazdırmayı düşünüyom. Geçen yıl mezun oldu kızım.
>
> - Yani uğraşıyorsun okusun diye.
>
> Evet, uğraşıyom. Oğlum okumadı, askerde.
>
> - Kızın okuması için çabalıyorsun
>
> Evet çabalıyorum
>
> - Kendisi istemiyor mu?
>
> Geçen yıl istemedi. Bu sene biraz olumlu bakıyor.
>
> - Okumasının onun için daha iyi olacağını düşünüyorsun.
>
> Tabi ki (K1).
>
> … Çocuklarımda eğitim çok fazla yer tutuyor ama maalesef onlar da kaldı lisede. Lise mezunular. Ama oğlum şeye kaydoldu bu sene imtihanlara gircek.
>
> - Nereye?
>
> Üniversite sınavına
>
> - Size göre başarılar mı eğitim hayatlarında çocuklarınız?
>
> Tam başarılı diyemeyiz yani. İstediğimiz gibi olmadı (E5).

Görüldüğü üzere eğitim başarısı ile toplumsal koşullar arasındaki ilişki görünmez olduğunda, ebeveynler başarısızlığın kaynağında kendilerini görmekte ve sonuçta büyük hayal kırıklıkları yaşamaktadır. Görüşme yapılan yetişkinler eğitime dayalı eşitsizlik deneyimlerinin nedeni olarak ağırlıkla kendilerini görüyor olsalar da yine de eğitimde olanak eşitsizliğine yol açan toplumsal koşullara ilişkin vurgular da görülebilmektedir. Bu vurgular şu şekilde ifade edilmektedir:

> … Çocuklar için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Valla şu anda ilköğretime gidiyorlar. Elimizdeki imkânlar kadar destek olmaya çalışıyoruz… Valla ben bu imkânlarla pek başaracaklarını zannetmiyorum.
>
> - İmkânlar derken, okulun imkânları mı sizin imkânlarınız mı?
>
> Kendi imkânlarımız (E6).

> … ama benim gittiğim okul çok kaliteli bir okuldu. Şimdi hiç okula devam etmesem dahi, oradan kalanlarla şu anda bu okulu kıyaslıyorum, bizim okulumuz çok süper bir okuldu. Benim okulum Namık Kemal İlköğretim Okulu, Anıttepe Lisesi… Aldığım eğitim hayatımı çok etkiledi. Çok çalışkan biri olsaydım, şu anda yüksek bir yerde olacaktım. Arkadaşlarımın hepsi milletvekili. Milletvekili çocukları şimdi milletvekili oldu. Biliyorsun babadan oğla geçer gibi yapıyorlar bunlar. Ben de aynı şekilde okumadığım için. Babam kapıcıydı ben de kapıcılık yapmak zorunda kaldım (E3).

Görüldüğü üzere görüşülen kişilerin bazıları, çocuklarının eğitimleri için elindeki tüm imkânları kullandığını belirtmekle beraber, içinde bulunduğu dezavantajlı konumun çocuklarının eğitsel başarılarını nasıl sınırladığının da farkındadır. Bazıları ise bir taraftan gittiği okulların ne kadar iyi olduğunu ancak kendisinin çalışmaması nedeniyle başarısız olduğunu belirtirken, diğer taraftan da eğitim başarısının ve statü ediniminin kuşaklararasında aile koşullarından nasıl etkilendiğini ifade etmektedir: Kendisiyle aynı kaliteli okula devam eden milletvekili çocuklarının milletvekili olduklarını, kendisinin ise kapıcı çocuğu olduğu için kapıcılık yapmak zorunda kaldığını söylemektedir. Yetişkinlerin ifadelerinde farklı toplumsal konumların eğitim başarısı üzerindeki etkileri fark edilmekle birlikte yine de başarısızlığın nihai nedeni olarak çalışmayan kişi, yani yetişkinin kendisi işaret edilmektedir.

Yetişkinlerin çocuklarının eğitimlerine yükledikleri olumlu anlamlara karşılık, çocukların eğitim başarılarının ailelerinin olanakları ile sınırlı kaldığını dile getiren araştırmalar bulunmaktadır. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'nın (TEPAV) 2013 Ocak ayında yayımladığı "Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik" araştırması bu konuda çarpıcı veriler sunmaktadır. OECD ülkelerine ilişkin sosyal hareketlilik verilerine dayandırılan araştırmanın sonuçları, Türkiye'de, genç yetişkinlerin ve ailelerinin eğitim düzeylerine bakıldığında kuşaklararası hareketliliğin düşük olduğunu göstermektedir. Türkiye'de gençlerin %66'sının eğitim düzeyi bir önceki kuşakla aynıdır ve bu oran ankete katılan ülkeler arasında yukarıdan ikinci sıradadır. Raporun sunduğu bir diğer önemli bulgu da Türkiye'de eğitim düzeyi bir kuşaktan diğerine değişmeyen ailelerin %91 oranında ilköğretim ve altı eğitim düzeyinden olmalarıdır (Aslankurt, 2013). Yani kuşaklararası eğitim düzeyleri aynı kalan kesim büyük oranda alt eğitim düzeyindendir. Bunun anlamı, Türkiye'de eğitim sisteminin, gençlere, sosyal hareketlilik

bakımından genelde az olanak tanıdığı ve bu sınırlı olanaktan alt sınıf ve grupların neredeyse hiç yararlanamadığıdır. Türkiye'de eğitim sistemi, üsttekilerin sınırlı hareket imkânlarına sahip olduğu, alttakilerin ise neredeyse hiç hareket edemedikleri bir çeşit kast sistemi görüntüsü arz etmektedir. Buna karşılık görüşülen ebeveynler, çocuklarının yukarı sosyal hareketliliği için büyük yatırımlar yapmaya devam etmektedirler. Bunun nedeninin eğitsel başarısızlıkların nedeni olarak kişilerin kendilerinin görülmesi, toplumsal yapının eleştiriden uzak tutulması olduğu düşünülebilir. Böylelikle eğitim bir umut kapısı olmaya devam etmektedir.

Yetişkinlerin çocuklarının eğitimlerine ilişkin değerlendirmelerini anlamak için onlara çocuklarının eğitim durumlarını nasıl gördükleri "*Sizce çocuklarınız eğitim hayatlarında başarılılar mı? Neden?"* sorusuyla sorulmuştur. Görüşülen yetişkinlerin verdikleri yanıtlardan, genel olarak beklentiler ve gerçekleşen durum arasında fark gördükleri anlaşılmaktadır. Görüşülen yetişkinler bu durumu şöyle ifade etmektedirler:

> … Çocuklarımda eğitim çok fazla yer tutuyor ama maalesef onlar da kaldı lisede… Tam başarılı diyemeyiz yani. İstediğimiz gibi olmadı (E5).
>
> … Şu anda istediğim performansa ulaşmak üzereler başarı konusunda (E7).
>
> … Başarılı aslında ama okumayı böyle çok sevmediği için mi diyelim, yeteri kadar olsun fazlası lazım değil anlamında yaptığı için o kadar okudu (K10).

Görüldüğü üzere görüşülen yetişkinler, genel olarak çocuklarının eğitimlerine yaptıkları maddi ve manevi yatırımların yeterince sonuç vermediğini düşünmektedir. Bunun nedeni ya görüşülen yetişkinlerin çocuklarının eğitimlerine yönelik beklentilerinin çok yüksek olması ya da çocuklarının eğitim başarılarının gerçekten düşük olması olabilir. E5'in çocukları lise mezunu, E7'nin çocukları ilköğretim öğrencisi ve K10'un çocuğu üniversite mezunudur. Görüşülen yetişkinlerin çocuklarının eğitim düzeyleri ve başarıları ne olursa olsun, ebeveynlerinin verdikleri yanıtlar beklentilerinin karşılanmadığını gösterdiğine göre birinci seçeneğin ağırlık kazandığı söylenebilir: Yetişkinlerin çocuklarının eğitimlerinden beklentileri o derece yüksektir ki çocukların başarı durumları her ne olursa olsun ebeveynler yetersiz olduklarını dile getirebilmektedirler. Ancak yine de

ailelerin koşulları çerçevesinde gerçekleşen eğitsel başarının düşük olması, ailelerin diğer çocukları için beklentilerinin düşmesine yol açmamaktadır ve bu durum şöyle ifade edilmektedir:

> … Şimdi benim büyük oğlanın okuması için çok uğraştık. Yalnız okutamadık. Liseden sonra üniversiteye gitmedi. Şimdi ikinci oğlum da lise ikiye gidiyor. Onu nereye kadar okuturuz bilemiyorum. Kazanır mı kazanamaz mı? Durumu kazanır gibi gözüküyor. Kazanırsa ben okuması için destek olacağım. Büyük oğluma çok çabaladık okuması için ama okumadı yani (E2).

Görüldüğü üzere bir çocuğun başarısız olmuş olması ailenin diğer çocuklarından beklentisini kesmesine neden olmamaktadır. Birden fazla çocuklu ailelerde çocukların eğitim başarıları arasında fark olması mümkündür. Ancak burada önemli olan ailenin çocuklarına yüklediği eğitim beklentilerinin, başarı düzeyleri ne olursa olsun çocuklar arasında değişmemesidir. Ailelerin eğitim konusunda çocuklarından beklentileri, koşullar her ne olursa olsun değişmemekte ve yüksek kalmaktadır. Yani yetişkinler, çocuklarının eğitimlerine yatırım yapmaktan vazgeçmemektedir.

Yoksunluk içinde bulunanlar, çocuklarının eğitiminden büyük beklentiler içinde oldukları halde, eğitimin kendilerine hiçbir şey kazandırmayacağına inanmışlardır (Lowe, 1985; s.82). Olumsuz eğitim deneyimine sahip yetişkinler, kendileri için eğitimi bir umut kapısı olarak görme eğiliminde değildir. Ancak yine de toplumda, iş bulma, statü edinme ve daha iyi yaşam koşullarına sahip olma bakımından eğitime yüklenen olumlu anlamların etkisiyle çocuklarının eğitimlerine yatırım yapmaktan vazgeçememektedirler. Yetişkinlerin kendi deneyimleri, onlara eğitsel başarının önündeki sosyal-ekonomik-kültürel engelleri göstermiş olsa da, bu durum onların eğitimden beklentilerini kendileri için düşürmelerine neden olmakta ancak çocuklarına ilişkin beklentilerinde bir değişiklik yaratmamaktadır.

Yetişkinlerin, çocuklarının eğitimlerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde ebeveynlerin çocuklarının eğitimleri için koşullarının sınırları içinde en büyük yatırımları yaptıkları görülmektedir. Ebeveynlerin, kendi eğitim deneyimleri ne düzeyde olursa olsun

çocuklarından beklentileri yüksek olmakta ve hatta bu beklentinin yüksekliği nedeniyle ebeveynlerin çocuklarının eğitim durumlarından sürekli memnuniyetsiz oldukları gözlenebilmektedir. Yine bu beklentinin yüksekliği nedeniyle kalıcı ve büyük hayal kırıklıkları yaşanmakta ancak bir çocuk başarısız olduğunda dahi beklenti diğer çocuklar üzerinden sürdürülmektedir. Ebeveynler, genel olarak, eğitsel başarısızlığın nedenini kendileri veya çocukları olarak ifade etmektedir fakat yine de eşitsiz toplumsal koşulların yol açtığı eğitsel eşitsizliklerin etkisi de dile getirilmektedir. Toplumsal koşulların eğitsel başarı üzerindeki etkisi zaman zaman görünür olsa da, bu alanda kesin olarak umut ve beklenti hâkimdir. Çünkü eğitime, toplumsal işlevi, eğitsel fırsatların dezavantajlı dağılımı ve eğitsel başarının sosyal-kültürel-ekonomik nedenleri sorgulanmaksızın olumlu anlamlar atfedilmekte, olumsuzluklar kişilere yüklenmektedir. Yetişkinlerin, kendi olumsuz deneyimlerine rağmen çocuklarının eğitimlerine bu derece büyük önem vermeleri, kendi eğitim süreçlerindeki başarısızlıkların nedeni olarak kendi hatalarını görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu bakış açısı, eğitim aracılığıyla eşitsizliklerin yeniden üretimine dayanak oluşturmaktadır. Sonuçta eşitsizlikleri yaratan toplumsal koşullar eleştiri dışı bırakılırken, başarısızlığın kaynağına “yetersiz” birey oturtulmakta, bu da eşitsizlikleri meşrulaştırmaktadır.

Yetişkinlerin Kendi Okul Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Yetişkinlerin kendi okul deneyimleri hakkındaki görüşlerini almak üzere onlara “*Aldığınız bu eğitimin hayatınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Size göre aldığınız eğitim yeterli mi? Neden okumaya devam etmediniz? Sizce okusaydınız daha mı iyi olurdu?*” soruları yöneltilmiştir.

Yetişkinlerin okul deneyimlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri. - Görüşülen yetişkinlerin tamamının eğitim deneyimlerini yetersiz bulduğu görülmektedir. Yetişkinler bu durumu şu ifadelerle dile getirmektedir:

> … Doğru dürüst bir eğitim almadığımız için pek bir etkisi olmadı… Yeterli bulmuyoruz tabi. Ekonomik şartlardan, bizim zamanımızda okuyamadık tabi biz… Belki daha çok okusaydık daha iyi olurdu. Okumadığımız için bir şey diyemiyoruz (E6).
>
> … Çok kötü. Bence şu andaki konumum, yani tekrar dünyaya gelsem yine aynı yerde kesinlikle olmak istemezdim. Hayatım boyunca hep eğitimli olmak istemişimdir. Fakat pişmanlıklarımız da var ama pişmanlıklarımızın hepsi hep eğitimle alakalı.
>
> - Yani daha fazla okusaydınız daha iyi mi olurdu?
>
> Kesinlikle.
>
> - Neden devem etmediniz okumaya?
>
> O zamanlar aklımızda ticaret vardı. Liseden sonra ticaret için aklıma yatan işler olmuştu. Denedik. Ama kaybettiğimiz zaman geriye dönüp baktığımızda her şeyin çok geç olduğunu gördük (K6).

Görüldüğü üzere yetişkinler, mevcut durumlarından memnuniyetsiz olduklarını ve bunun nedeninin de eğitim deneyimlerinin yetersizliği olduğunu belirtmektedir. Yetişkinlerin söz konusu yetersizlik vurgularının eğitime yüklenen olumlu anlamlardan kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim, ne kadar çok olursa insanların yaşamlarını o derece iyileştirecek bir süreç olarak görülmekte, bu süreçteki başarısızlıklar tamamen kişilere yüklenmektedir. Başarısızlıkları kişiselleştirmek ve sorumluluğu üstlenmek görüşülen yetişkinlerde genel bir ortak tutum olarak görülmektedir. Toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştıran eğitim söylemleri bu biçimde gerçekleşmekte ve dezavantajlı konumların sorumlusunun bireyin kendisi olduğu kabul edilmektedir.

Yetişkinlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri. - Görüşülen yetişkinlerin bir taraftan formal eğitime daha iyi bir meslek edinimi için olumlu anlam yüklerken, diğer taraftan da geleneksel olarak informal biçimde öğrenilen kendi mesleklerinin okulda edinilmesini doğru bulmadıkları görülmektedir:

> … Aslında benim mesleğim aşçılıktı. Ben aşçılığı belli bir süreden sonra bıraktım. Çekirdekten yetişme bu işteyim yani. Garsonluk yapıyorum. Garsonluğu da şöyle, çekirdekten yetişme. O da nasıl oldu? Komilikten başladım. Hatta ilk en başını söyliyim ben bulaşık yıkamaktan başladım. İki yıl bulaşık yıkadım. Ondan sonra komilik yapmaya başladım. Eskiden şöyle bir sistem vardı... Bu işte başarılı olan, yani kademe kademe hak ederek gelirdi. Ama şimdi öyle bir sistem var ki nedir biliyor musun hocam, adam ordan turizm okulundan okumuş. Yani kitaptan biliyor. Bana der ki kokteyl hazırla der, şu kokteyl der. Ben direk ezberlerim. Ama o kitabı açar sayfa sayfa bakar. Öyle

> yapabilir. Eskiden bu sektör böyleydi… Şimdi öyle bir şey kalmadı artık. Şimdi ne var biliyor musun? Avrupa, Avrupa olayı var yani. Sadece Avrupa'ya ayak uydurma olayı var yani.
>
> - Nasıl yani? Biraz açıklar mısın?
>
> … Eskiden insanlar bu işten hakkıyla para alıyordu... eskiden mesleğin bir şeyi vardı, saygısı vardı. Şef vardı, garson vardı, yardımcısı vardı. Bunlar çok toleranslıydı. Biz garsonlarımızın yanına oturup bir bardak çay içemezdik. Böyle bir saygı şeyi vardı. Şimdi artık o eskisi gibi yetişme olayı da yok yani. Hemen direk giriyor çocuk. Turizm okuyo, geliyo işte.
>
> - Orada bu işleri öğretmiyorlar mı? Saygıyı, görgüyü falan öğretmiyorlar mı?
>
> En son geldiğim yer, Başbakanlık'tan önce çalıştığım yer Konya Yolu'nda Çırağan... Oraya gelen stajyer çocuklara bakıyorum. Yetişme tarzlarına bakıyorum. Öğrenme isteklerine bakıyorum. Okul süremiz dolsun, bize verilen zamanı dolduralım. Belgemizi alalım bitsin gitsin. Bir şeyler öğrenelim diye bir şey yok yani. Yardımcı olmaya çalıştığın zaman. Yani bize yapılan gibi muamele biz yapmıyoruz. Daha düzgün şekilde yapmamıza rağmen kabul etmiyorlar. Bizim istediğimiz gibi olsun diyorlar yani. Sanayide de öyle. Artık adamlar tamirciye çırak bulamıyorlar ya (E8).

Görüldüğü üzere formal eğitim meslek edinmenin en çok kabul gören yolu olarak ifade edilirken, geleneksel olarak informal biçimde öğrenilen mesleklerin böyle öğrenilmeye devam etmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu tutumu, dezavantajlı konumda olanların toplumsal eşitsizliklerin sonuçlarıyla baş etme stratejisi olarak yorumlamak mümkündür: Bu yetişkinlerin mevcut durumlarına ve mesleklerine değer atfetme ihtiyacı duydukları ve informal yoldan edindikleri mesleki becerilerinin bu nedenle formal mesleki eğitime göre daha değerli olduğunu ileri sürdükleri düşünülebilir. Diğer taraftan bu tutum, gelmekte olan yeni koşullara karşı bir direnme eğilimine de işaret etmektedir; bir başka deyişle çalışma hayatında formal eğitime dayalı standartların giderek daha fazla hâkimiyet kazanıyor olması, yani mekteplilerin daha fazla yer tutuyor olması, aynı imkânlara sahip olmayanların direnciyle karşılaşmaktadır.

Yetişkinlerin okul dışı eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri. - Yetişkinlerin okul eğitimi sonrasındaki eğitim deneyimlerini ve bu deneyimlere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için onlara "*Okulların dışında da eğitim imkânları var; kurslar, Halk Eğitimi Merkezleri gibi. Bunlara benzer eğitim bir faaliyetine katıldınız mı? Hangi konularda eğitim faaliyetlerine katıldınız? Neden bu kurslara katılma ihtiyacı hissettiniz? Katıldığınız kurstan memnun kaldınız mı? Yakın çevrenizdekilere bu tür kurslara katılmalarını tavsiye*

ettiniz mi? Herhangi bir eğitim faaliyetine katılamamanızın nedeni nedir?" soruları yöneltilmiştir.

Görüşme yapılan 21 yetişkinden 6'sı okul sonrası herhangi bir eğitim faaliyetine katılmamış, diğerleri çeşitli konularda yetişkin eğitimi kurslarına katılmışlardır. Kurslara katılan yetişkinlerin genelde işe girmek veya çalıştıkları işteki gelirlerini artırmak ve pozisyonlarını yükseltmek için, başka bir deyişle meslek eğitimi için bu kurslara katıldıkları görülmektedir. Yetişkinler katıldıkları kursları ve nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır:

> … Sadece kalorifer ateşleyiciliği kursuna girdim… Okulda kaloriferci kimse olmadığından dolayı mecburiyetten gittim… (Kurstan) memnun kaldım… Çünkü bir şeyler öğrendim… (Çevremdekilere tavsiyede) bulundum. Siz de katılın diye, elinizde bir meslek olur gibisinden (E1).
>
> … Katıldım… 4. akşam sanat okulunda katıldım. Kalfalığı, ustalığı oradan aldım zaten. Aşçılığı oradan aldım. Başka da bir şeye katılmadım… İşimi ilerletmek için (katıldım)… Memnun kaldım tabi ki… Tabi ki arkadaşlarıma tavsiye ettim (E7).
>
> … Katıldım. Çocuk gelişimi kurslarına katıldım. Sertifika almak istedim. 0-3 ve 3-6 yaş grubuna… Çalıştığım bölümde o kurslardan sertifika almam gerekiyordu. İş amacıyla yani… Evet (memnun kaldım)… Evet (arkadaşlarıma tavsiye) ettim. Farklı bölümlerden arkadaşlarım o kurslara katıldı. Sertifika aldılar (K5).

Görüldüğü üzere görüşülen yetişkinler içinde örgün eğitim sonrası eğitim deneyimi olanlar genel olarak işle ilgili faaliyetlere katılmışlardır. Nitekim TÜİK'in 2007 yılında yaptığı araştırma da yetişkin eğitimine katılma ile çalışma durumu arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tablo 1'de 2007 yılında 18+ yaş grubu nüfusun çalışma durumuna ve cinsiyetlerine göre yetişkin eğitimine katılma durumu verilmektedir.

Tablo1- Çalışma Durumuna ve Cinsiyetlerine Göre Yetişkin Eğitimine Katılanların Dağılımı (18+, 2007)

	Kadın (%)	**Erkek (%)**	**Toplam (%)**
Bir işte çalışan	20,6	19,7	**19,9**
İş arayan	43,9	23,3	**27,6**
Faal olmayan	7,0	7,5	**7,1**
Toplam	**10,8**	**17,2**	**13,9**

Kaynak: TÜİK, 2010a

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Türkiye'de 2007 yılında 18+ yaş grubunda bir işte çalışanların toplam %19,9'u, iş arayanların %27,6'sı, çalışma yaşamında faal olmayanların ise %7,1'i yetişkin eğitimine katılmıştır. Bulgular, yetişkin eğitimi ve çalışma durumu arasındaki bağlantının yüksek olduğunu göstermektedir; yetişkinler büyük oranda iş bulmak için eğitime yönelmektedir. Oranlar cinsiyet dağılımları açısından da benzer bir dizilişe sahiptir: Bir işte çalışan kadınların %20,6'sı, erkeklerin %19,7'si; iş arayan kadınların %43,9'u ve erkeklerin %23,3'ü yetişkin eğitimine katılmaktadır. Yetişkin eğitimine en yüksek katılımın, kadınlar arasında da erkekler arasında da iş arayanlardan geldiği görülmektedir. Bulgular ayrıca, yetişkin eğitimine katılma ve iş bulma beklentisi arasındaki ilişkinin kadınlarda belirgin oranda yüksek olduğuna da işaret etmektedir (%43,9). Tablo 1'den, yetişkin eğitimine katılmakta en güçlü etkenin iş bulma beklentisi olduğu ve bu beklentinin de erkeklere göre kadınlarda belirgin oranda daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1'deki bulgular, görüşme yapılan yetişkinlerin verdikleri yanıtlarla paralellik göstermektedir. Yetişkinlerin eğitime katılmaları konusunda en önemli motivasyon kaynağı iş bulmak veya çalışılan işte pozisyon yükselterek gelir artırmaktır. Bu durumda yetişkinlerin okul dışı eğitime büyük oranda mesleki anlamlar yüklediği söylenebilir.

Görüşülen yetişkinler içinde kurslardan iş ve gelirle ilgili amaçlarına ulaşamayanların memnun kalmadıkları görülmektedir. Yetişkinler bu durumu şu ifadelerle açıklamaktadır:

> … Halk eğitim kurslarına katıldım. Ama iş amaçlı genelde. Kendi adıma bir iş yapmak için kantincilik kursuna gittim. Sertifikasını aldım. Onun dışında hastalara bakmayı çok severdim, yaşlılar ve çocuklar benim hep ilgi alanıma girmiştir. Ona gittim, yaşlı bakıcılığı kursuna. Sonra onlarla ilgili şeylere gittim. Alzheimer hastalarıyla görüşüp onlara eğitim vermeye çalıştık. Huzurevlerine gittim… Öyle değil ama yaptım yani. Sertifika aldım… Bir de gönüllü olarak huzurevlerinde çalıştım. Ama daha sonra bana uygun olmadığını düşünerek devam etmedim… Yok hayır (kimseye tavsiye etmedim)… Hayır aslında pek verim alamadım. Hayata dair bazı şeyleri öğrendim ama işte eğitimle alakalı pek yeterli olmadı (K6).
>
> … Kurs olarak mı? Milli Eğitim'in yaptığı kurslara katıldım. Montaj, kamera, ses. Bunların eğitimini aldım. Yine milli eğitimin dış ticaret uzmanlığı kurslarına

> gittim… Tamamen iş arayışı için o zamanlar. Yani belki montajda işim dışında gelip çalışabilirim diye. Dış ticaretle uğraşırım diye. Kesinlikle iş imkânları için… Ettim. Hatta birkaç tane arkadaşımı da benim gibi yönlendirdim. Bu kurslara katıldılar… Amacıma ulaşamadım. O konular hakkında yeteri kadar bilgiye sahibim ama çalışmıyorum… Aynen öyle… Kurs olarak memnun kaldım ama sonrası için memnun kaldım denilemez. Yani bu alanlarda çalışmadım. Sadece elimde belgelerim var (K7).

Görüldüğü üzere yetişkinler kurslara mesleki gerekçelerle katılmakta ve bu hedeflerini gerçekleştiremediklerinde memnun kalmadıklarını ifade etmektedirler. Yetişkinler, eğitime karşı karşıya kalınan sorunlarla baş edebilme gücünü geliştirmek için yönelirler; bu anlamda sorun merkezli bir yaklaşıma sahiptirler (Miser, 1999, s.25). Buradan hareketle yetişkinlerin eğitimden memnuniyetlerinin, başlangıçta hedefledikleri sorunların çözülme derecesine göre belirlendiği söylenebilir.

Yetişkinler, kurslardan memnuniyet derecelerini katılma amaçlarına erişmelerine göre açıklarken, katılmayanların katılmama nedenlerini yaşam şartlarına bağladığı görülmektedir. Görüşülen yetişkinler bu durumu aşağıdaki ifadelerle dile getirmektedir:

> … Katılmadım… İmkânsızlıklar diyelim. Çalışma şartlarından dolayı (E6).
>
> … Fırsatım olmadı desem doğrudur yani. Ama şunu bir an düşündüm. Keman kursuna falan yazılıyim dedim. Ama olmadı… Vakit yoktu. Çalışıyordum (E8).
>
> … Katılmadım. Çalışmaktan ona fırsatımız olmuyor bizim (E9).
>
> … Hayır (katılmadım)… Katılmak isterdim de ev kadınıydım. Eşim de biraz sorumsuz biriydi. Üstümde evin işleri vardı, ev işiyle, vaktimi çocukların işiyle geçirdim. Vakit yoktu. Ama katılmak isterdim (K1).

Görüldüğü üzere yetişkinlerin yaşam koşulları, “eğitim bakımından yoksun” durumda olmalarına rağmen katılmalarının önünde engel olmaktadır. Çalışma sürelerinin uzunluğu ve ev kadınlarının önündeki katılma engelleri, yetişkin eğitiminin hedef kitlesine ulaşmasına olanak tanımamaktadır.

Tüm bunların yanı sıra görüşülen kişilerin mesleki eğitime ilişkin görüşlerinde görülen “alaylı” ve “mektepli” tartışmasının yetişkin eğitimi alanına da yansımaları olduğu gözlenmektedir. Görüşülen kişiler bu tartışmayı şu şekilde ifade etmektedirler:

> … Ehliyet aldım. Kantincilik için ustalık ve kalfalık belgeleri almam gerekiyordu. Onun için o belgeleri almam gerekiyordu. Yıllarca bakkal çalıştırdım. Bakkalcılık üzerine mastır gibi şeyler yaptım… Yok. Hepsi göstermelik. Ben şu anda yirmi gün kursa gittim ama önemli olan 20 gün sonunda 20 günü bitirmek. Aldığım bir şey yok… Kantin ve bakkalcılık. Şarküteri grubu içinde geçerli. 20 günde ne öğrenebilirsin ki… Tavsiye ettim ama çok komik bu kurslar açık açık tavsiye etmedim. Şimdi git orayı bir gör, 20 günde ne öğrenebilirsin ki? Ben yılları vermişim adam 20 gün görüyor, benle aynı seviyeye geliyor (E3).

Görüldüğü üzere örgün mesleki eğitim ile ilgili görülen bu tartışma yetişkin eğitimi için de benzer bir şekilde devam etmektedir. Görüşülen kişinin "ben yıllarımı vermişim adam 20 gün görüyor, benle aynı seviyeye geliyor" derken işaret ettiği olgu, yetişkinlerin mesleki bilgi ve beceri edinme ile örgün eğitim sonrası eğitim faaliyetlerine katılma arasındaki ilişkiye nasıl bir anlam yüklediklerini göstermektedir. Yetişkin eğitimi, mesleki beceri edinmenin kolay ve hak edilmemiş bir yolu olarak görülmekte ve küçümsenmektedir.

Yetişkinlerin, sorunlarını hangi yollarla çözebileceklerine ilişkin algılarını ve eğitimi yaşamsal sorunlarında bir çözüm olarak görüp görmediklerini anlamaya yönelik olarak "*Hayatınızda sizi üzen veya sıkıntıya sokan sorunlarınızı çözmek, bunlardan kurtulmak için neye ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?"* sorusu yöneltilmiştir.

Görüşülen 21 yetişkin içinden 18'i bu soruya eğitim ve ilişkili kavramlarla ilgisi olmayan cevaplar vermiştir. Söz konusu ifadeler şu şekilde dile getirilmiştir:

> … Zamana. Zaman çünkü her şeyin ilacıdır (E2).
>
> … Maddi olarak daha iyi olunsa, gelir seviyemiz daha iyi olsa daha iyi olur (E5).
>
> … Manevi destekten başka ne olabilir (E6).
>
> … Onunla mücadele edecek, onu çözecek bilgiye, güce; maddi manevi sahip olmak isterim. Yani bildikten sonra ve güce sahip olduktan sonra, çözerim (E4).
>
> … Huzur, mutluluk, para. Budur (E9).

Görüldüğü üzere sorunların çözüm yollarının bir kısmı maddi bir kısmı ise manevi olgularla ifade edilmektedir. Yetişkinlerin tamamına

yakınının eğitimi bir sorun çözme aracı olarak görmüyor olmaları dikkat çekicidir.

Görüşülen 21 yetişkin içinde sorunlarının çözümünü eğitimle ilişkilendirenler ise görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> … Bu saatten sonra ihtiyacım olduğunu düşündüğüm şeyler gerçekleşemez ama daha önceden okumak isterdim. Sonra pişman olup binlerce kitap okudum ama işe yaramadı. Yararı kişilik geliştirmem oldu ama onun dışında pek bir işe yaramadı. Bir yerlere gelemedim (K6).
>
> … Sıkıntıya göre değişir tabi ama günümüzde en büyük sıkıntının kaynağı paradır diye düşünüyorum. İkincisi eğitimdir diye düşünüyorum. Şöyle bir şey eğitimle de nasıl çözebiliriz; aslında çok eğitimli insanlar da sıkıntıyla karşı karşıya geliyor, çok eğitimsiz cahil insanlar da karşılaşabiliyor. Bu durumda tabi maddi açıdan çözülecek şeyler vardır, bir de eğitim açısından çözülecek şeyler vardır (E8).

Görüldüğü üzere görüşülenler içinde az sayıda yetişkinin hayatlarındaki sorunların çözümünde eğitimi bir araç olarak gördüğü, bunların da eğitime ya kaçırılmış bir fırsat olarak anlam verdikleri ya da sınırlı bir işlev yükledikleri anlaşılmaktadır.

Yetişkinlerin kendileri ile eğitim arasında kurdukları ilişkiye ilişkin bulgulardan, toplumda eğitime yüklenen olumlu anlamlar nedeniyle yetişkinlerin genel olarak kendi eğitim durumlarını yetersiz gördükleri; kendilerinden daha az eğitim almış olanlara göre kendilerini avantajlı saydıkları; eğitimi meslek edinmenin en kabul gören yolu olarak gördükleri ancak çalışma hayatında edinilen okul dışı becerileri de önemsedikleri; iş bulmak veya mevcut işlerindeki pozisyonlarını geliştirmek için eğitime katıldıkları; kendi hayatlarında yaşadıkları sıkıntıları aşmak için genel olarak eğitime rol atfetmedikleri; bu sıkıntıların aşılmasında eğitime rol verenlerin ise bu rolü ya sınırlı gördükleri ya da kaçırılmış bir fırsat olarak geçmişte bıraktıkları anlaşılmaktadır.

Görüşülen yetişkinler içinde eğitime olumsuz bir anlam yükleyen olmamıştır; eğitim, her ne kadar ve ne düzeyde olursa olsun bir kazanım olarak düşünülmektedir. Eğitime yüklenen bu olumlu anlamın meritokratik söylemin zeminini oluşturduğu varsayılabilir: Hiç kimse eğitimi ayrıştırıcı bir eleme mekanizması olarak görmemektedir. Yetişkinler, yaşam deneyimleri,

herkesin eğitim sürecinden eşit düzeyde yararlanamadığını, eğitim aracılığıyla iyi bir iş bulamadığını ve daha iyi yaşam koşullarına kavuşamadığını gösterse de, çocuklarının eğitimine umut bağlamaktan vazgeçmemektedirler. Eğitim, bu derece umut verici iken, eğitim aracılığıyla başarıya ulaşamayanlar, sorumlu olarak kendilerini görmekte, sosyal, ekonomik ve kültürel koşulları sorgulamak yoluna gitmemektedir. Sorumluluğu kişiselleştiren bu ideolojik zeminin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine kaynaklık ettiği söylenebilir.

HEM Yöneticilerinin Görüşleri

HEM yöneticilerinin eğitime ve sorunlarına bakışı. - HEM yöneticilerine eğitimle ilgili bakış açılarını öğrenmek ve toplumsal eşitsizlikleri eğitimle ilgili bir sorun olarak görüp görmediklerini anlamaya yönelik olarak *"Sizce Türkiye'de eğitimin temel sorunları nelerdir? Bu sorunların giderilmesi için neler yapılmalı?"* soruları yöneltilmiştir.

Görüşülen HEM yöneticileri eğitim sisteminin sorunlarıyla ilgili şu ifadeleri dile getirmişlerdir:

> … Valla temel sorunlardan birisi öğretmen yetersizliği. Bir de altyapının hazır olmaması tabi… Bir de ücretli öğretmenlerin çalıştırılması. Ellerini taşın altına sokmuyorlar (Y1).
>
> … 4+4+4 eğitim sistemiyle beraber okullardaki ders saatleri ciddi anlamda arttı. Çocukların okulda geçirdikleri zaman dilimi oldukça uzadı. Ama çocuklara çok fazla ders veriyor olmak onlara çok fazla bilgi kazandırdığımız anlamına da gelmiyor (Y2).
>
> … Gereksiz kaynak israfı, öğretmen yetiştirmede yanlışlıklar, sık değişen müfredat ve sistemler, kişiye özel eğitim anlayışlarının genele mal edilmesi, yurt dışındaki iyi örneklerin sanki birebir uyuyormuş gibi getirilip eğitim sistemine monte edilmesi, öğretmen ve idarecilerin eğitim ve öğretim için katkı sağlayacak kendi görüş ve deneyimlerini yansıtacağı bir mekanizmanın olmamasından dolayı bu deneyimlerin genele yansımaması, atama, yer değişikliği yapılırken liyakata önem verilmemesi (Y4).
>
> … En önemli sorun bence eğitim politikalarından kaynaklanan sosyo-kültürel yapımıza uygun olmayan, gerçek eğitim amacı gütmeyen eğitim anlayışı. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmeyen, uygulama imkânı vermeyen, kalıplaşmış, hatta zaman zaman yanlışlığı ispatlanmış bilgilerle yetiştiren eğitim sisteminin yanlış olduğunu düşünüyorum. Nüfusun planlanması gerektiğini ve kalabalık olmayan sınıflarda nitelikli insan yetiştirilmesi için uygun donanımların sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Toplum yapısına uygun olmayan eğitim politikaları ve bunun sürekli değiştirilmesi de olumsuzluklar arasındadır. Mevcut sistemin çıktısı olarak yeniden sisteme

> giren öğretmenlerin de niteliksel olarak yetersiz oluşu (çoğunlukla) eğitim kalitesini düşüren sebeplerden sayılabilir (Y7).

Görüldüğü üzere görüşülen HEM yöneticileri Türkiye eğitim sisteminde sorun olarak şunları görmektedir: Personel politikaları, ders süreleri, kaynak israfı, sistem değişikliklerinin çok sık ve yeterince hazırlık olmadan yapılması, sınıfların kalabalıklığı, altyapı eksiklikleri. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini hiçbirinin bir sorun olarak dile getirmediği görülmektedir. Görüşülen yöneticiler daha çok eğitim sisteminin kendi içindeki sorunlarını sıralamakta, eğitimin içinde bulunduğu toplumla ilişkisine dair görüş belirtmemektedir.

HEM yöneticilerine göre yetişkin eğitiminin işlevinin birey ve toplum açısından anlamı. - HEM yöneticilerinin yetişkin eğitiminin işlevine ilişkin görüşlerini almak için onlara "*Sizce yetişkin eğitimi insana ne kazandırmalı?"* sorusu yöneltilmiştir.

HEM yöneticileri yetişkin eğitiminin katılımcılara kazandırabilecekleri konusundaki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

> … Yani insanlar şey istiyor, iş. Halk eğitimden. Karşılığında iş imkânı var mı yok mu? Ona bakıyor (Y1).
>
> … Yetişkin eğitimi genellikle meslek edindirme olabilir, hobi kursları olabilir. Kişilerin vakitlerini daha verimli değerlendirmeleri anlamında. Hem içsel dünyalarını rahatlatmak hem de dış dünyada ihtiyaç hissettikleri gereksinimlerini karşılayabilmek için Halk Eğitimlere çokça başvuru oluyor. Özellikle meslek edindirme noktasında son zamanlarda AB uyum yasaları çerçevesinde sertifika zorunluluğu geldi. Özellikle hastanelerde, bir takım büyük şirketlerde, temizlik şirketlerinin personeline kadar eğitimler verilmeye, sertifikalar aranmaya başlandı. Bu noktada yetişkinler daha çok HEM'lerin bu imkânlarından yararlanma yoluna gidiyorlar (Y2).
>
> … Yetişkinler iş garantisi peşinde. Hâlbuki öğrenmenin yaşı yok (Y3).
>
> … Yetişkin eğitimi var olan eğitimi değiştirmeli, yani meslek kazandırmalı. Toplumsal farkındalık artırıcı olmalı (Y4).
>
> … Kişinin sahip olduğu bilgi ve becerileri geliştirmesinin yanı sıra onlara yeni donanımlar kazandırarak hem yaşam kalitesini yükseltmeli, hem de bakış açısını geliştirmeli (Y7).
>
> … Birincisi, iş ve iş bulmaya, yani meslek edinmeye yönelik yetişkin eğitimi; ikincisi, işte bu hobi kursları adını verdiğimiz yetişkin eğitimi… Eğer birinin gerçekten meslek eğitimine ihtiyacı varsa, kişinin herhangi bir mesleği yoksa, bu alanda kendisine yeni bir imkan sağlamak, yeni bir yol çizmek, yeni bir iş imkanı sağlamak için açılan kurslar kesinlikle ve kesinlikle fayda sağlıyor… Bunun dışında, yine yetişkin eğitiminin ikinci dalı, işte sosyal kültürel kurslar dediğimiz. Kişi ev hanımı. Maddi yönden herhangi bir doygunluğa erişmiş

> durumda. Onun da vakit geçirecek, kendisine eğlence yaratacak kurslar alması lazım. İşte resim kursu, müzik kursu, koro kursu, işte halk oyunları kursu, el sanatları kursu, giyim kursu, hatta ve hatta İngilizce kursu (Y9).

Görüldüğü üzere HEM yöneticileri, yetişkin eğitiminin işlevini öncelikli olarak mesleki eğitim olarak görmekte, bunun yanı sıra kişisel gelişim açısından da yetişkin eğitiminin işlevsel olduğunu ifade etmektedir.

HEM yöneticilerine ayrıca yetişkin eğitiminin toplumsal işlevi ve geniş ölçekli toplumsal sorunların çözümündeki rolü konusundaki görüşlerini almak için "*Sizce işsizlik ve yoksulluğun çözümünde yetişkin eğitimi ne kadar işe yarar?"* sorusu yöneltilmiştir. HEM yöneticileri yetişkin eğitiminin toplumsal sorunların çözümündeki rolüne ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

> … Mesela bilgisayar, katı yakıt, doğalgaz, bu gibi kurslarda işe yarıyor. Mesela aile eğitimi. 0-6, 7-18 yaş grupları, bunlardan sertifika alanlar iş bulabiliyor. Bir de halkoyunları. Bizden birinci kademe aldığı için, mezuniyetine bakılmaksızın, bu şeyi öğrendiğinde antrenörlük belgesi alabiliyor federasyondan. Kurs açabiliyor kendisi. Kendisi de usta öğretici olarak çalışabiliyor (Y1).
>
> … Bizim yetişkinlere yönelik olarak açtığımız kursların bir kısmı da kişilere gelir getirici kurslar… Örneğin mantar yetiştiriciliği kursu... Bu bölgede yaşayan ev hanımlarına mantar yetiştiriciliğinden geçirerek aile ekonomilerine katkı sağlamalarını teşvik etmiş olduk… Arıcılık kurslarımız var, keçi yetiştiriciliği kurslarımız var, projelerimiz var. Bu kurslar tabi ki yoksul ailelere az da olsa katkı sağlıyor (Y2).
>
> - Peki, eğitimler sonucunda bunların gelir getirici işlere dönüşmesine de yol gösteriyor musunuz? Mesela mantarı yetiştirdi. Bunun pazarlanmasına, satılmasına destek olmak gibi.
>
> Bunlarla ilgili girişimcilik kursları veriyoruz kursiyerlere. Meslek edindirme kurslarının akabinde. Girişimcilik eğitimi de vererek vatandaşların hangi yolu izlemeleri gerektiğini, bu kurslarda kendilerine anlatıyoruz. Aynı zamanda zaman zaman buralarda kurstan ziyade seminerler de veriyoruz. Bu seminerlerde de aynı zamanda vatandaşların izlemeleri gereken yol ve yöntemleri kendilerine aktarıyoruz.
>
> … Devlet kaynakları eğer verimli kullanılırsa işi yapacak olan kişilere yapılacak eğitim ve parasal kaynak bir nebze olsun çözüm üretir (Y4).
>
> … Çok işe yarayacağını düşünmüyorum. İşsizlik ve yoksulluk daha çok devlet politikaları ile ilgili çözüm gerektiren bir konu. Yani oransal olarak çok işe yarar bir çözüm değil (Y7).
>
> … Bence kesinlikle işe yarayacağını düşünüyorum… Genelde işsiz olan kesime baktığınız zaman ya elinde net bir becerisi yok, yani iş becerisi yok; veya o zamana kadar herhangi bir şey öğrenmemiş, yaş gereği de artık belli bir yaşa ulaşmış, bu saatten sonra da eğitim olarak, artık bir üniversite bitirmesini bekleyemiyorsunuz. Çünkü ilkokul mezunu veya olmayanlar da var. Şimdi bu insanların bu şekilde eğitilmesi neticede bir artı sağlayacak, iş bulmalarını kolaylaştıracak, istihdamlarını kolaylaştıracak (Y9).

Görüldüğü üzere görüşme yapılan HEM yöneticileri işsizlik ve yoksulluk gibi toplumsal sorunların çözümünde yetişkin eğitiminin işlevsel özellikleri olduğunu düşünmektedir. Görüşülen 8 HEM yöneticisinden 7'si işsizlik ve yoksulluğun çözümünde yetişkin eğitiminin önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Buna göre açılan yetişkin eğitimi kursları katılımcıların iş yeterliliklerini artırdığından iş bulma olanaklarını da yükseltmektedir. Eğitim aracılığıyla meslek edinme ve işsizliğin çözümü arasında dolaysız bir bağlantı kurulduğu anlaşılmaktadır. Görüşülen yöneticilerden sadece birinin işsizlik ve yoksulluğun yetişkin eğitimi ile çözülemeyeceğini belirttiği görülmektedir.

Oysaki toplumda daha fazla kişinin mesleki eğitim alıyor olmasının tek başına işsizliğin çözümünde doğrudan bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Çünkü bir toplumdaki istihdam alanı genişlemeden, yani iş sayısı artmadan sorunu sadece eğitimle çözmeye çalışmak, yalnızca eğitim almış olanların almamış olanların yerine geçmesini sağlayabilir. Bu da işsizliğin bir sorun olarak kalması, ancak işsiz insanların yer değiştirmesi anlamına gelir.

Yetişkinlerin mesleki eğitimi "ikinci şans" söylemine zemin oluşturmaktadır. Buna göre yetişkin eğitimi, kişilere örgün eğitim dönemlerinde alamadıkları mesleki eğitimi alma ve bunun sonunda da iş bulma imkânı sunmaktadır. Bu imkân varken bir yetişkin halen işsizse veya yoksulsa, sorumlu ancak kendisi olabilir. Çünkü toplum, ona yetişkin eğitimi ile ikinci bir şans vermiştir ancak o bu şanstan da yararlanamadığından bulunduğu dezavantajlı konumu hak etmektedir.

Yetişkin eğitiminin işsizlik ve yoksulluğun çözümünde önemli bir araç olduğunun belirtilmesi aynı zamanda iş bulma ve yoksulluk arasındaki ilişkiyi de doğallaştırmaktadır. Oysaki eğitim almak ve iş bulmak, iş bulmak ve yoksulluktan kurtulmak arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Eğitim alanlar iş bulamayabilmekte, iş bulanlar yine de yoksul olarak kalabilmektedir (Bora ve Erdoğan, 2011; s.13-45). Bu durumda yetişkin eğitiminin işsizlik ve yoksulluğun çözümünde tek başına önemli olduğunun söylenmesi, bir yeniden üretim mekanizması işlevi görmesine temel olabilmektedir.

HEM yöneticilerine göre yetişkin eğitiminin hedef kitlesine ulaşma durumu.- HEM yöneticilerinin Türkiye'deki yetişkin eğitimi hizmetlerinden herkesin yararlanıp yararlanmadığına ilişkin görüşlerini öğrenmek için onlara *"Size göre Türkiye'de herkes yetişkin eğitimi imkânlarından yeterince faydalanabiliyor mu? Neden?"* sorusu yöneltilmiştir.

Görüşme yapılan HEM yöneticilerinin ifadeleri, Türkiye'de yetişkin eğitimi hizmetlerinden hedef kitlenin faydalanmasında yaşanan kimi sınırlandırıcı sorunları işaret etmektedir:

> … Yani faydalanmıyor. Neden faydalanmıyor dersen merkezdeki şeyler faydalanıyor. Köyde, kırsal kesimlerde bu biraz daha zayıf. Adam hayvancılıkla uğraşıyor, çiftçilikle uğraşıyor. Yaz günleri falan olası hiç mümkün değil. Normal saatlerde kış günlerinde açılıyor, belli bir şeyler oluyor. Bu çeyiz işleri falan. Kalkıp buraya gelmesi falan mümkün olmuyor. Oraya da açılan kurslara, Halk Eğitimin oraya açtığı kurslara da kış gününe talep oluyor. 12 kişi olması lazım. 12 ve üstü öğrenci. Bu sefer de onu köyde bulamazsa, olmuyo. Öğretmenin oraya gidip gelme sorunu oluyor. Bunlar oluyor. Onun için biraz daha zayıf kalıyor (Y1).
>
> … Yetişkin eğitimi imkânlarından haberi olanlar yararlanabiliyor diyelim. Ben 6 senedir Halk Eğitimi Merkezi'nde idarecilik yapıyorum, en büyük sıkıntı, yararlanılamamasının tek sebebi bilinmemesi, tanınmaması olabilir. Bilenler, duyanlar yeteri miktarda yararlanabiliyorlar (Y2).
>
> … Hayır faydalanamıyor. Çünkü insanlar HEM'leri tanımıyorlar. HEM kurslarından yararlananların aldıkları belgelerin ne işe yaradığının farkında değil. Bazı kurslar hariç. HEM'lerin merkez dışında MEB ve okullarla (eğer uygun olurlarsa) işbirliği halinde kurslar açabiliyorlar. Ancak kurs yerlerinde kurslara uygun araç gereç bulunmuyor. Bu sebepten kurslardan yeterince faydalanamıyor (Y4).

Görüldüğü üzere görüşülen HEM yöneticileri yetişkin eğitimi hizmetlerinden herkesin yeterince faydalanamadığını düşünmektedir. Örneğin bu konuda merkez ve taşra arasında bir fark olduğunu söyleyen Y1'in ifadelerinden bu durumun, HEM'lerin kursları, hedef kitlenin yaşam ve çalışma koşullarına uygun olarak değil, kurumun koşullarına uygun olarak açmasından kaynaklandığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Ayrıca HEM yöneticilerinin hizmetin hedef kitlesine ulaşımında tanıtımı önemli bir sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Onlara göre yeterince duyuru yapılırsa yetişkinler kurslara katılacaklardır. Yetişkinlerin eğitime katılmalarında tanıtım faaliyetlerinin önemli bir yer tuttuğu doğrudur

fakat bu tek etken değildir; kendilerinden bakış açıları ve yaşam koşullarından, yaşadıkları çevreden ve geçmiş eğitim deneyimlerinden kaynaklanan başka engeller de vardır (Miser, 1999).

HEM yöneticilerine yetişkin eğitimi hizmetlerinin hedef kitlesine ulaşıp ulaşmadığı konusundaki görüşlerini almak üzere "*Sizin tecrübelerinize göre yetişkin eğitimi kursları gerçekten hedef kitlesine ulaşabiliyor mu? Değilse neden?"* sorusu da yöneltilmiştir.

Görüşme yapılan HEM yöneticileri hedef kitlenin niteliği konusundaki fikirlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> … Asıl hedeflenen kitleye ulaşılamıyor. Örgün eğitimle beraber iç içe girmiş durumda şu anda. Yani sadece yetişkin eğitimi, daha doğrusu HEM olarak değerlendirdiğimiz zaman yetişkinlerin yanında çocuklarımız da var. 36 aylık çocuklardan ilkokuldaki çocuklara kadar, ortaokul, lise, üniversitedeki çocuklarımız. Emekli olanlarımı, hâlihazırda çalışan olanlarımız. Tüm yaş dilimlerinde kursiyer bulmak mümkün (Y2).
>
> … Ulaşmıyor. İş-Kur'un yevmiyesi için oraya gidiyorlar… Her taraf açık. Çok imkân var. Ama kimse gelmiyor. Devlet açmış kursları ama adam diyor ki bu yaştan sonra ne yapacağım. Zorluyorsun ama aile eğitimine katılmıyor. Kurs açılınca iş garantisi var mı, diye soruyor. Bir de yani şimdi bizim burada merkezdeki gibi değil. Öğretmen bulamıyorsun. Bir kurs açmak istesen onu anlatacak öğretmen yok. Merkezden getirsen, ders ücreti yol parasını karşılamaz (Y3).
>
> … %80'i ulaşıyor, evet. Yani %20 belki sıkıntı olabiliyor. O da şundan, küçük yerlerde belki bunu gözlemlemek daha kolay. Ama büyük yerlerde, 2000-2500 kurs olduğunu düşünün. Hedef kitlesine bakıyorsunuz. Bunların içinde hedefine ulaşanlar çoğunlukta, %80 gibi ama belki arada 3 tane 5 tane çok ilgili alakalı olmayanları da görüyorsunuz. Zaten bu kursların ikincisinde talep gelmiyor. Birinci kursu açıyorsunuz ama ikincisinde kesinlikle talep gelmiyor. Zaten HEM'ler tamamen kursiyer talebine dayalıdır. Yani halk ne talep ederse HEM bunu karşılamak zorunda (Y9).

Görüldüğü üzere görüşülen HEM yöneticilerinin bu soruya verdiği yanıtlar genel olarak olumsuzdur. Örneğin Y2, HEM'lerin yetişkinlerden daha çok çocuk ve gençlere hizmet verdiğini söylemektedir. Bu ifade, araştırmanın "Katılma" başlığındaki bulgularla örtüşmektedir. 2009-2010 döneminde HEM'lerdeki kursiyerlerin %40'ı 15 yaş altındadır ki bunlar asıl olarak zorunlu eğitim çağı çocuklarıdır. Y2, bu duruma işaret ederken, HEM'lerin yetişkinleri hedef kitle olarak seçmesi gerektiğini belirtmektedir.

Literatürde yetişkin eğitiminin hedef kitlesi “eğitim bakımından yoksun olanlar” olarak ifade edilmektedir (Lowe, 1985). Bu ifade, yetişkin eğitimi ve eşitlik arasında kurulan doğal ilişkiye kaynaklık etmektedir. Buna göre yetişkin eğitimi eğitim bakımından yoksun olanlara ikinci bir şans vererek daha yukarı bir toplumsal pozisyona ilerleme imkânı sunmaktadır. Ancak yetişkin eğitiminin gerçek hedef kitlesine hizmet edip etmediği önemli bir tartışma konusudur ve bu tartışma eşitlik sorununda da önemli bir yer tutmaktadır. HEM yöneticileri, Türkiye’de yetişkin eğitimi hizmetlerinin hedef kitlesine yeterince ulaşamadığını, bu konuda merkezle taşra arasında farklılıklar olduğunu, ayrıca tanıtımın yeterli olmamasının bunda etkili olduğunu düşünmektedir.

HEM yöneticilerine göre yetişkin eğitiminden sağlanan fayda. - HEM yöneticilerine Türkiye’de yetişkin eğitiminin hedef kitlesi bakımından eşitlikçi amaçlarına ulaşıp ulaşmadığı konusundaki görüşlerini almak üzere “*Sizin tecrübelerinize göre Türkiye’de yetişkin eğitimi sistemi yetişkinler için gerçekten “ikinci şans” olabiliyor mu; Sizce kurslar katılımcılara yeterli fayda sağlıyor mu; Kursların katılımcılara ne tür yararlar sağladığını düşünüyorsunuz?”* soruları yöneltilmiştir.

Görüşme yapılan HEM yöneticilerinin aşağıdaki ifadeleri, Türkiye’de yetişkin eğitimi hizmetlerinin sağladığı fayda konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir:

> … Tabi tabi yarıyor. Mesela ortaokuldan ayrılmış, dışarıdan onlar en azından bir diploma sahibi olabiliyor. Belge sahibi oluyorlar. Kurslardan da yararlanabiliyorlar… Yani en azından bir giyim kursu varsa kendi ihtiyacını karşılayabiliyor. Giydiği elbiseyi dikebiliyor. Eğer erkek şeyine gelse eşine, kocasına gömlek dikmeyi burada öğreniyor. Yani aile eğitiminde mesela çocuklarına nasıl davranacağını, nasıl yetiştireceğini öğrenebiliyor. Yani kursun konusuna göre öğreniyor. Mesela aile yaşam merkezine biz denetlemeye gittiğimizde falan soruyoruz. Daha önceden çocukları böyle yetiştireceğimi bilmiyordum diyor. Davranış şeklini falan onları öğrenebiliyor yani (Y1).
>
> … Bu tabi ki alınan eğitime göre değişiklik gösteriyor. Her alınan eğitimde bu şansı bulamıyor maalesef kursiyerlerimiz. Ama bazı alanlarda bunu ben bizzat gözlemliyorum. Örneğin çocuk gelişimi. Çocuk gelişimi biliyorsunuz kız meslek liselerinde örgün eğitim programı olarak verilen bir eğitim. Bizim HEM’e gelen vatandaşlar örgün eğitimde çocuk gelişimi okuyamamış… Bu kursları tamamlayarak belge alıp daha sonra kreşlerde, anaokullarında iş imkânı elde eden kursiyerlerimiz, vatandaşlarımız var… Alternatif eğitim, ikinci bir şans olarak bunu görebiliyoruz. Ama tabi bunu her alanda görebilmek maalesef çok mümkün olmuyor (Y2).

> … Hem evet hem hayır. Eğer yetişkin eğitimi yapılırken insanlara aynı zamanda o iş için gerekli kolaylıklar sağlanırsa alınan eğitim işe yarıyor. Eğer desteklenmiyorsa işe yaramıyor… Yetişkin eğitimi olduğu için yeterli faydayı kendi çalışması belirliyor (Y4).
>
> … Bunun gerçekten bilincinde olarak kendi gelişimini başka yönlerden destekleyen insanlar için olabilir… Kurslar kursiyerlere tabi ki pek çok yönden fayda sağlıyor. Daha fazla sağlaması da olası… Bilgi, becerilerini geliştiriyor. Birçoğuna sosyal, psikolojik destek oluyor (Y7).
>
> … Yani altmış yaşına gelmiş ve okuma yazma öğreniyor. Yani öğrenmenin yaşı yoktur sözünün doğruluğu bir kez daha ispatlanmış oluyor. Ve öğrenebiliyorlar mı? Evet öğrenebiliyorlar. Hayatlarına bir artı katıyor mu? Kesinlikle katıyor (Y9).

Görüldüğü üzere görüşme yapılan HEM yöneticileri yetişkin eğitiminin katılımcıları için fayda sağladığını ve onların hayatlarında önemli bir yer tuttuğunu düşünmektedir. Yöneticilere göre yetişkinler kurslara katılırlarsa ve kursların gereklerini yerine getirirlerse ikinci bir şans yakalamış olacaklardır. Kursiyerler, katıldıkları kursun konusuna göre fayda sağlamaktadırlar. Bu sorulara yöneticilerin verdikleri yanıtlarda meritokratik ideolojinin izlerini görmek mümkündür. Çünkü görüşülen kişilere göre, yetişkinler isterlerse katılabilecekleri kurslar vardır; bu kurslara katıldıklarında yeterince çalışırlarsa sonucunda fayda sağlamak da ellerindedir. O halde katılmayanlar, kendilerine sunulan şansı değerlendirmedikleri için mevcut toplumsal konumlarını hak etmektedirler.

HEM yöneticilerinin yetişkinlerin eğitimden sağladıkları fayda bakımından aralarında farklılıklar olup olmadığına ilişkin görüşlerini öğrenmek üzere "*Size göre kursiyerlerin hepsi kurslardan aynı derecede fayda sağlayabiliyor mu; Size göre hangi özelliklere sahip kursiyerler daha başarılı oluyor?"* soruları yöneltilmiştir.

Görüşme yapılan HEM yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

> … Yok ya hiç fark yok. Hepsi eşit. Katılan fayda sağlıyor yani. O konuda hiç şey yok, herkes eşit (Y1).
>
> … İstekli ve devam eden kursiyerler başarılı oluyor (Y5).
>
> … Hayır. İlgi meselesi… Gerçekten isteyenler daha başarılı oluyor (Y6).
>
> … Kendilerine zaten fayda sağlamadığını gördüklerinde kursu bırakıyorlar. 12 sayısı bizim için net sayı. En düşük 12 sayısıyla kursu açıyoruz. Kursiyer sayısı 8'in altına düştüğünde tekrar ikinci bir onayla, gelen kursiyerleri de mağdur

> etmemek için bu kursa devam ediyoruz. Ama gerçekten eğer kursiyerler fayda sağlamadığın gördükleri anda kursu bırakıyorlar (Y9).

Görüldüğü üzere görüşme yapılan HEM yöneticileri kurslardan sağlanan fayda konusunda kursiyerlerin tutumlarının belirleyici olduğunu düşünmektedir. Örneğin Y1, kurslara katılan herkesin fayda sağlamak konusunda eşit olduğunu; Y5 ve Y6, istekli olan, devam eden ve kursu ciddiye alanların başarı sağladığını; Y9 da kursiyerlerin beklentilerinin sağlanan faydada etkili olduğunu, katılımcıların fayda görmedikleri kurslara zaten devam etmediklerini belirtmektedir. Yöneticilerin, eğitimden sağlanan fayda ile katılımcının sosyal, ekonomik, kültürel durumu arasında herhangi bir ilişki görmedikleri anlaşılmaktadır. Bu bakış açısı, yetişkin eğitimi aracılığıyla toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde kritik bir yer tutmaktadır. Çünkü yetişkinin ekonomik durumu, çalışma saatleri, cinsiyeti, geçmiş eğitim deneyimleri, yaşadığı çevre gibi özelliklerinin eğitimden sağladığı faydaya etkisini göz ardı etmek, eğitim faaliyetlerinin bu farklılıkları gözetmeden düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla toplumda mevcut bulunan hiyerarşileri görmeden düzenlenen eğitim faaliyetleri, avantajlı olanlara daha fazla avantaj sağlamakta, diğerlerini ise dezavantajlı konumlarına terk etmektedir. Yöneticiler, eğitimden sağlanan fayda ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlarla bu bakış açısını yeniden üretmektedir.

HEM yöneticileri ile yapılan görüşmelerin sunduğu bulgular yöneticilerin eğitim sisteminin sorunlarını toplumsal yapı ile ilişkisi bağlamında değerlendirmediklerini ve dolaysıyla da eğitim ve toplumsal eşitsizlikler arasında bir ilişki kurmadıklarını; eğitimin yetişkinlere meslek kazandırdığını, ayrıca boş vakitlerini değerlendirme fırsatı sunduğunu düşündüklerini; yetişkin eğitiminin geniş ölçekli toplumsal sorunların çözümünde önemli bir rolü olduğuna inandıklarını; yetişkin eğitimi hizmetlerinden herkesin yeterince faydalanamadığını belirttiklerini; hizmetlerin hedef kitlesine yeterince ulaşamadığını dile getirdiklerini; kurslara katılanların sağladıkları faydanın da kendi çabaları ile belirlendiğini iddia ettiklerini göstermektedir.

Yetişkin eğitimi ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde eğitimcilerin, hegemonik söylem ve değerlerin taşıyıcısı olduğu

düşünüldüğünde (Apple,1989; Jonsson & Beach, 2010) görüşülen HEM yöneticilerinin ifadelerinin, toplumda yetişkin eğitimine yüklenen anlam ve beklentilerin oluşumundaki rollerini daha iyi kavramak mümkündür. Bulgular, eğitimcilerin, yetişkin eğitimi ve eşitlik arasındaki hegemonik ilişkinin yeniden üretiminde önemli bir yer tuttuğu tezini doğrulamaktadır. Yetişkin eğitimcileri, kendi alanlarına özgü teknokratik meritokratik ideolojinin taşıyıcıları olarak toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde rol almaktadırlar.

Materyallere İlişkin Bulgular

Türkiye'de yetişkin eğitimi alanında kullanılan en yaygın yazılı materyallerden biri okuma yazma kurslarında kullanılan "Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı"dır. Türkiye'nin her yerinde yetişkin okuma yazma kurslarında kullanılan bu kitap, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında basılmıştır, resimlidir ve toplam 168 sayfadan oluşmaktadır. Bu kitabının yanında kursiyerlere bir de çalışma kitabı verilmektedir.

Türkiye'de kamusal yetişkin eğitimi alanında yukarıda bahsedilen kitap dışında, MEB'in yürütmekte olduğu Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında hazırlanmış mesleki ve teknik eğitim materyalleri bulunmaktadır. Hem örgün hem yaygın mesleki ve teknik eğitim veren kurumlarda kademeli olarak yaygınlaştırılan çerçeve öğretim programlarında amaçlanan yeterlikleri kazandırmak amacıyla hazırlanmış bu kitaplar, internet erişimine açıktır ve basılı halleri, eğitim kurumlarında öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Çalışmalar henüz tamamlanmadığından programdaki tüm dallarda materyaller hazırlanmış değildir.

Bu araştırmada eşitlikçi olma iddiası bakımından değerlendirilmek üzere yetişkin okuma yazma kurslarında kullanılan "Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı" ve MEGEP kitaplarından "Aile Olmak", "Bebek Beslenmesi", "Aile Kaynakları", "İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı", "Görgü Kuralları 1", "Görgü Kuralları 2" ve "İş Hayatında İletişim" kitapları ele alınmıştır. MEGEP kitapları içinden, konuları itibarıyla sosyal içerikleri daha fazla ve bu nedenle de değer yüklü olma potansiyeli diğerlerine göre daha

yüksek olan başlıklar seçilmiştir. Söz konusu materyallerin analizi üç alt başlıkta yapılmaktadır: Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, sınıfsal eşitsizlikler ve meritokratik söylem.

Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlikleri

"Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı"nda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretilmesi ile ilişkilendirilebilecek ifadelere rastlanmaktadır. Bu ifade örneklerinden bazıları şunlardır:

> Metin aleti atma. Meltem ip atla (s.35).
>
> Mine kente gel. Mine etek al. Mine kalemi atma. Kalemi Kemal'e ilet (s.40).
>
> Lale ile Ela kente gitti. Ela, kentten etek al. Lale, kentten ekmek al. Talat aleti al. Talat aleti Metin'e ilet (s.47).
>
> Yetkin kente gitti. Kentten Yaren'e takı aldı (s.62).
>
> Ülker tülleri yıkamalı (s.78).
>
> Pınar, pırasa yapmayı kararlaştırdı (s.97).

Görüldüğü üzere yukarıdaki ifadeler erkeklerin alet kullandığı ve iş yaptığı, kadınların ise ev işlerinden sorumlu olduğu, kılık-kıyafetleriyle ilgilendiği bir yaşamı dile getirmektedir. Kitap boyunca anlatılan hikâyelerde kadınların ve erkeklerin rollerinin geleneksel işbölümüne uygun olarak aktarıldığı görülmektedir. Bu tip ifadelerde ortaya çıkan yaklaşımdan kitabın toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretimine hizmet ettiği düşünülebilir.

Kitapta kadınların ev dışında çalıştıklarını ifade eden durumlara da rastlanmaktadır:

> … İş yerinde en çok bayan arkadaşları zorlukla karşılaşmaktadır. Onlar, bir yandan işin gerektirdiği çalışmaları yaparken bir yandan da ev işlerini yapmaktadırlar. Bazıları şanslı sayılır çünkü eşleri onlara yardımcı olmaktadır (s.115).

Görüldüğü üzere bu metinde kadınlar üretim süreci içinde yer alsalar bile ev işlerinin onların sorumluluklarında kaldığı, şanslı olanların erkeklerin

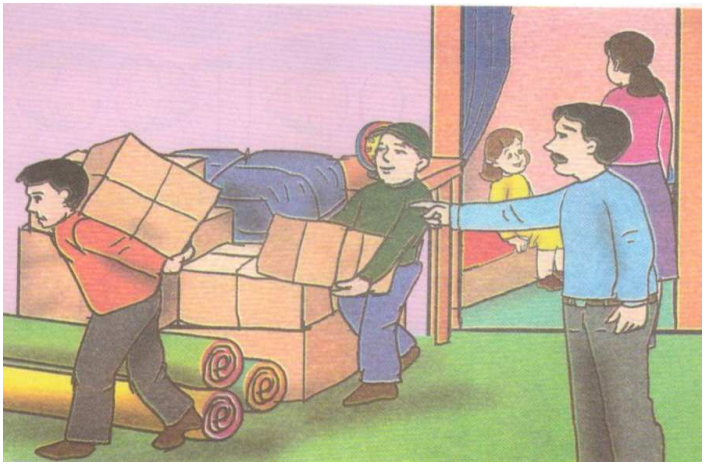
desteklerini aldıkları ifade edilmektedir. Bir başka deyişle ev işlerinin çalışsalar da kadınların işi olduğu kaba bir gerçekçilikle pekiştirilmektedir.

Kitapta bulunan “Hak ve Sorumluluk” adlı hikâyede de aile içindeki cinsiyetçi işbölümü ile ilişkilendirilebilecek ifadelere rastlanmaktadır. Bu hikâyedeki aile evlerini taşımaktadır. Baba, kamyonu getirmek için dışarıya gitmiştir. Anne de son eşyaları çocuklarla birlikte toparlamak görevini yerine getirmektedir. Taşınma nedenleri babanın işindeki değişikliktir. Annenin çalıştığı konusunda herhangi bir ipucu yoktur. Anne, çocuklara sürekli eşyalarını toplamalarını, vaktin azaldığını söylemektedir ancak çocuklar onu dinlemezler. Baba eve gelip de eşyaları toplanmamış gördüğünde anneye çocuklara neden evi toplatmadığını sorar. Anne durumu anlatınca baba, çocukların harçlıklarından keserek cezalandıracağını söyler:

> … Hamdi Bey, kamyonla geldiğinde, saat 10’u çeyrek geçiyordu. Eşyaların bir kısmı hala toplanmamış duruyordu. Emine Hanım’a çıkışmak istedi. Karısının yorgun halini görünce vazgeçti. “Emine ne oldu?... Çocukların eşyaları ortada duruyor. Çocuklar sana yardım etmediler mi?” diye sordu. Karısını dinledikten sonra çocuklara dönerek “Bu günden itibaren oyun hakkınızı ve harçlıklarınızı kısıtlıyorum.” dedi (s.155).

Hikâyenin bu kısmında anne devreye girer ve çocuklara hemen eşyalarını toplarlarsa cezadan kurtulabileceklerini belirtir. Çocuklar çalışmaya başlar.

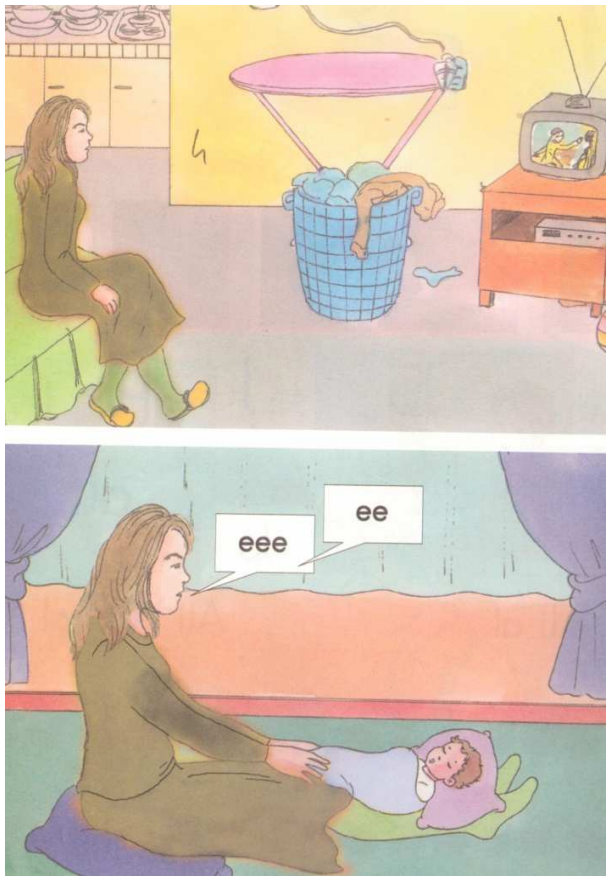
Görüldüğü üzere buradaki hikâyede aile içi ilişkilerde sorumlulukları dağıtan pozisyonda erkek bulunmakta, kadın ise bu sorumlulukları takip eden ve yerine getirilmediğinde erkeğe hesap veren bir konumda sunulmaktadır. Ayrıca kadının sorunu çözemediğini gören erkek duruma müdahale etmekte ve çözüm getirmektedir. Resim 1, söz konusu hikâyeye aittir:



Resim 1- (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.155)

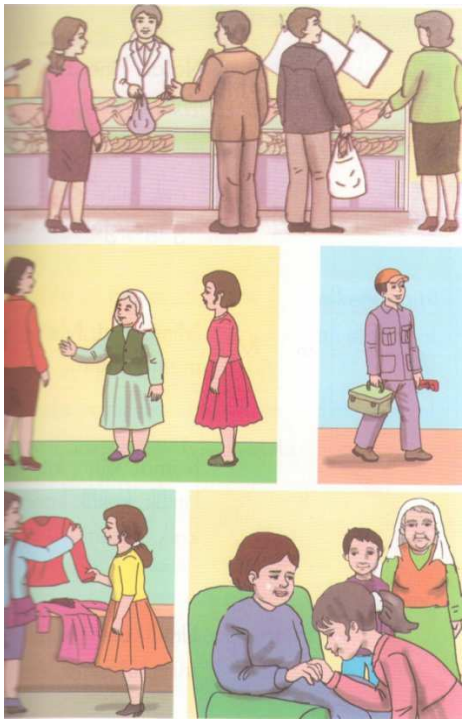
Hikâyede çalışan, çocuklara harçlık veren, kamyon getirmek gibi ev dışındaki sorumlulukları yerine getiren baba rolü ve ev içindeki işlerle ilgilenen, çocuklarla asıl iletişimi kuran, babanın hane halkına verdiği işlerin yapılmasını takip eden anne rolü dikkat çekmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri, kadını ev içinde, erkeği ise ev dışında aktif olarak biçimlendirmektedir. Ayrıca hak ve sorumluluk kavramları tamamen ev içindeki hayatla sınırlandırılmıştır ve bu alandaki kuralları baba çizer; anne ise sadece hangi koşullarda kuralların esnetilebileceğine karar verebilmektedir. Hikâyenin kurgusu aile içindeki cinsiyetçi işbölümüne dayanan açık göndermeler üzerine kuruludur. Çalışan baba ve ev içindeki işlerle ilgilenen anne rolleri meşrulaştırılmaktadır. Babanın nihai kararları alma konusunda sahip olduğu pozisyon da aile içindeki hiyerarşinin aktarılmasına yaramaktadır.

Resim 2, 3, 4 ve 5'te *"Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı"*nda kadınların toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl resmedildiği gözlenebilmektedir:



Resim 2- (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.14)

Görüldüğü üzere Resim 2'nin üstteki kısmında kadın ev işleri beklerken televizyon izlemeye dalmış ve alt kısmında ise çocuğunu uyuturken görünmektedir. Bu resimler, kitabın anlam dünyasında kadına yüklenen "çocuk bakıcısı" ve "ev işlerini takip eden kişi" rolünün en yalın ifadelerindendir. Kitap boyunca çocuk bakan kadınlara ilişkin metinler ve resimler bulmak mümkünken, erkeklerin çocuk bakma yükümlülüklerine ilişkin hiçbir gönderme bulunmaması dikkat çekicidir. Dolayısıyla kitaptaki pek çok metnin ve resmin, kadınların bu ve benzeri toplumsal cinsiyet rollerini meşrulaştıran kalıp yargılar taşıdığı ve ilettiği söylenebilir.



Resim 3- (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.45)

Resim 3 de kadınlara atfedilen toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgilidir. Alışveriş sahnesinde hem kadınların hem de erkeklerin alışveriş yaptığı ancak işyerinde çalışan kişinin erkek olduğu gözükmektedir. Bir alttaki kısımda yer alan iki resim bölümünde de kadınlar kendi aralarında konuşmakta; bilgi ve beceri gerektiren gelir getirici iş ise erkek tarafından yapılmaktadır. En alttaki resimlerde ise kadınlar yine kendi aralarında iletişim kurarak giysi almakta ve sadece kadınların ve çocukların katıldığı bir çeşit ev içi kutlama ritüeli gerçekleştirmektedirler. Görüldüğü üzere Resim 3, kadınların toplumsallaşma pratiklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin kalıp yargılar barındırmaktadır. Kadınlar, asıl olarak ev içinde ve kadınlar arasında ilişkiler kurmakta, ev dışındaki günlük pratikleri ise ancak evin ihtiyaçlarının giderilmesi için tasarlanmaktadır. Kadınların erkeklerle temas ettikleri ev dışı açık alanlar evin ihtiyaçlarını gidermek için kullanılan alışveriş mekânlarıdır. Ayrıca gelir getirici işlerin erkekler tarafından yürütüldüğü, kadınların üretim sürecinin dışında ve kendi aralarında toplumsallaştıkları bir ilişki düzeneğini görmek de mümkündür.

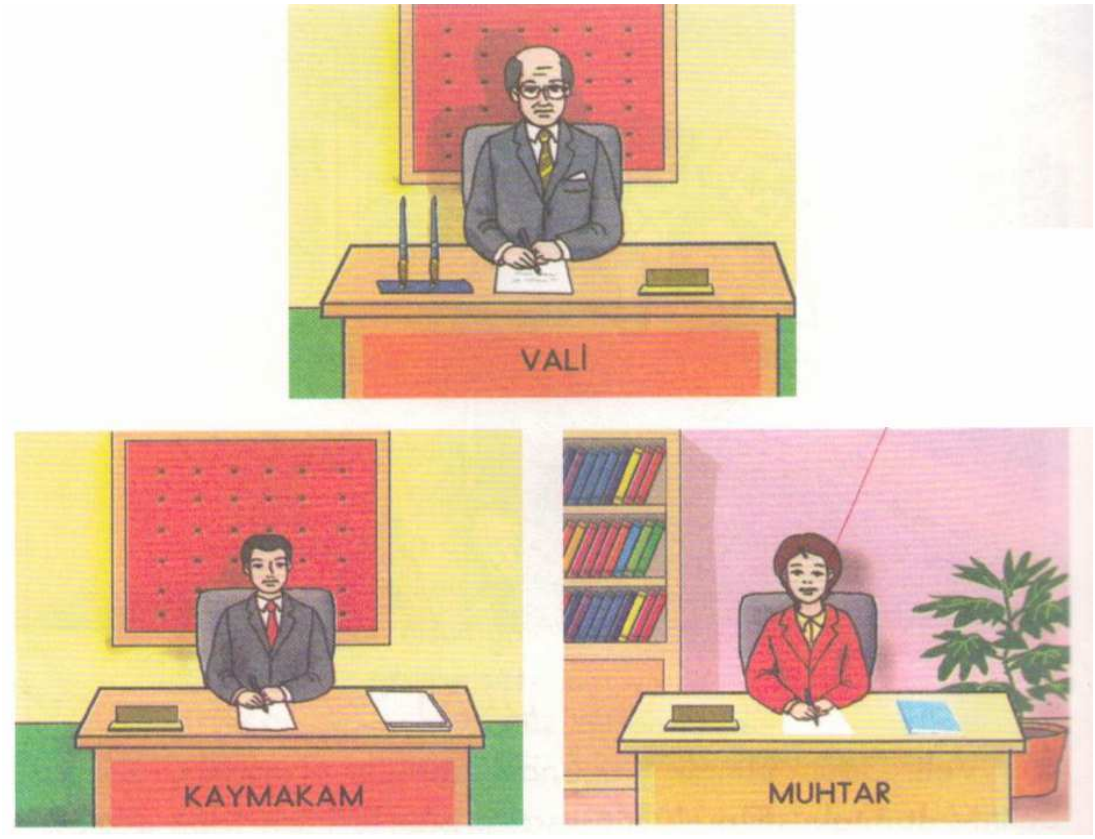
Kitaptaki “Bilinçli Tüketici” adlı hikâyenin de cinsiyetçi işbölümüne dayanan bir kurguya sahip olduğunu düşündürtecek bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Resim 4, bu hikâyeye aittir:



Resim 4- (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.129)

Resim 4’te, kadınların ev işleriyle sınırlandırılan konumları vurgulanmaktadır. “Bilinçli Tüketici” adlı bir okuma parçasında kullanılan bu resmin hikâyesinde, Naciye Hanım, eve aldığı çamaşır makinesini Nefise Hanım’a gösterir. Nefise Hanım bu makinenin çok elektrik ve su harcadığını söyleyerek onu değiştirmesini önerir. Ancak Naciye Hanım makineyi değiştirebileceğini bilmemektedir; Nefise Hanım ona tüketici olarak haklarından bahseder. Naciye Hanım, makineyi aldığı dükkân sahibi, değiştirme talebini reddedince üretici firmayı arayarak değişimi gerçekleştirir. Hikâyede özetle, evde kullanılacak bir eşya ile ilgili kadınların bilinçli olmasının faydaları aktarılmaktadır. Evde kullanılacak eşyalar hakkındaki bilinçli tercihler ve tasarruf yapma sorumluluğunu kadınlar üzerinden vurgulamanın kadının toplumsal konumunu ona ve erkeklere bir kez daha anımsatıcı nitelikte olduğu düşünülebilir.

Çeşitli düzeylerdeki kamu yöneticilerinin gösterildiği Resim 5 de toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilişkili görünmektedir:



Resim 5- (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.152)

Görüldüğü üzere resimde kamu yönetiminin en üst makamları erkekler, en alttaki makam ise kadınlar tarafından tutulmuştur; kamu idaresinin, asıl olarak erkeklerin işi olduğu izlenimi doğmaktadır. Dolayısıyla bu resimden, kitap tarafından kadınların, ev dışında sorumluluk aldıklarında dahi hiyerarşik olarak erkeklerin altında konumlandırıldığı sonucu çıkarılabilir.

Bulgular, “Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı”nda kadınların konumunun ev içindeki işlerle sınırlandırıldığını ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretimine hizmet eden ifade ve resimlerin bulunduğunu ortaya koymaktadır: Kadınlar çocuk bakmakta, ev içindeki sorumluluklarını yerine getirmekte, giyecek ve yiyecek alışverişi yapmakta ve günlük ilişkilerini genel olarak kendi aralarında sürdürmektedir. Erkekler ise gelir getirici işler yapmakta, evle ilgiliyse, taşınmak gibi dışarıyla

bağlantılı sorunlarla ilgilenmekte, ev içindeki sorumlulukları dağıtmakta ve denetlemektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında değerlendirmeye alınan bir diğer yetişkin eğitimi kitabı “Aile Olmak”tır. Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında, Aile ve Tüketici Bilimleri alanında mesleki ve teknik eğitim kurumlarında kullanılmak üzere hazırlanmış olan kitap 65 sayfadan oluşmaktadır.

Kitapta toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini meşrulaştırdığı ve yeniden ürettiği değerlendirilen ifadeler bulunmaktadır. Kitabın *“Evliliği Geciktiren Kişilik Özellikleri”* başlığının altındaki *“Yüksek Eğitim ve Ekonomik Düzeyde Olanakları Olanlar”* kısmında, “Gerek sosyoekonomik, gerekse eğitim ve meslek yönünden yüksek düzeydeki kadınlar bu gruba girerler” ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2009b; s.24). Bu ifade ile erkeklerin üst sosyoekonomik düzeye üye olmaları evlilik önünde bir engel olarak görülmezken, kadınların benzer bir pozisyonda olmalarının bir evlilik engeli olduğu belirtilmektedir. Bu altı çizilmesi gereken bir hususdur çünkü kadınların iyi eğitimli ve iyi statüde olmalarının toplumsal hayatta bir sorun olabileceği izlenimi yaratılmaktadır.

Aynı kitabın 43. sayfasında, evlilik birlikteliğinin sağlıklı sürdürülmesi için gerekli olan dayanışmayı engelleyen faktörler sıralanmaktadır. Bu faktörlerden biri evlilikle birlikte kadınların sorumluluklarının artması olarak ifade edilmektedir: “Evlilik birlikteliğine çocukların katılması ile eşlerin, özellikle kadının sorumluluklarının artması…” (MEB, 2009b; s.43). Bu ifade aracılığıyla çocuk bakımının kadınların doğal işleri olduğu anlayışı yansıtılmaktadır; evliliğin sağlıklı sürdürülmesi için erkeğin kadının çocuk bakımı gibi sorumluluklarında ona yardımcı olması gerektiği belirtilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin değerlendirilmesi bağlamında burada vurgulanması gereken durum çocuk bakımında asıl sorumluluğun kadının üzerinde olarak sunulmasıdır. Oysaki çocuk bakımı konusunda, emzirme gibi biyolojik bir zorunluluk dışındaki tüm eylemlerin erkekler tarafından da yapılabileceği düşünülebilir. Kitaptaki bu ifadeler, toplumsal cinsiyet rollerine dayanan eşitsiz işbölümünün yeniden üretimine hizmet etmektedir.

Yetişkinlerin eğitiminde kullanılan MEGEP kitaplarından biri de “Bebek Beslenmesi” kitabıdır. Bu kitapta bebeğin beslenmesi tamamen annenin görevi olarak anlatılmaktadır. Bebeğin beslenmesi için yapılması gereken her şeyi annenin görevi olarak tarif eden kitapta “baba” ve “erkek” kelimelerine hiç rastlanmamaktadır (2008a).

MEGEP kapsamında yayımlanan bir diğer materyal de “Aile Kaynakları” kitabıdır. Bu kitapta da toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretildiği şu tip ifadeler gözlenmektedir (MEB, 2008b):

> … Örneğin baba ev dışında mesleğinin gerektirdiği bir işte çalışmanın yanı sıra evde basit onarımlar yaparak, anne ev dışında mesleğinin gerektirdiği bir işte çalışmanın yanı sıra evin dikişini dikerek, çocuklarına kazak örerek, çocuklar ise bireysel araç, gereç ve malzemelerini yıpratmadan, ekonomik kullanarak aile gelirine katkıda bulabilirler (s.20).

Görüldüğü üzere metinde, kadının da erkek gibi ev dışında çalıştığı ifade edilmekte ancak metnin yazarı, ev içine gelindiğinde kadının ve erkeğin rolünü geleneksel rollere geri döndürmektedir: Kadın dikiş dikip çocuklara kazak örmekte, erkek tamirat işlerine bakmaktadır.

MEGEP kapsamında yer alan yetişkin eğitimi kitapları bütün olarak değerlendirildiğinde, okuma yazma kitaplarına benzer şekilde, kadınların ev içindeki geleneksel rollerinin sorgulanmadığı ve hatta olağanlaştırılarak meşrulaştırıldığı görülmektedir. Çocuk bakımı başta olmak üzere ev işleri kadınların rolü olarak tanımlanırken, kadınların üst eğitim düzeyinden gelmeleri ve yüksek gelir sahibi olmaları yaşamın tüm alanlarında, özellikle evlilikte bir sorun nedeni olarak tarif edilmektedir.

“Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı”na ilişkin toplumsal cinsiyet temelli eleştirel analizler daha önceden de yapılmıştır. Sayılan (2009, s. 39-68) bahsi geçen kitabın ataerkil aile yapısını doğallaştırdığını ifade etmektedir. Okuma yazma kitabı, MEGEP kapsamındaki kitaplarla birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de kamusal yetişkin eğitimi alanında kullanılan kitapların kadınların geleneksel rollerine dayanan cinsiyetçi işbölümünü meşrulaştıran, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üreten bir anlam dünyasının ürünü olduğu söylenebilir.

Bu alanda kullanılan kitaplar, toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından, yetişkin eğitiminin eşitlikçi iddialarını desteklememekte, tam aksine toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet etmektedir.

Sınıfsal Eşitsizlikler

"Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı"nda toplumdaki sınıf temelli eşitsizliklerle ilişkilendirilebilecek nitelikte ifadeler bulunmaktadır. Örneğin:

> … Ferhat bir tekstil işletmesinde çalışmaktadır. İş yerinde, farklı eğitim düzeyinden ve mesleklerden kişiler bulunmaktadır… Ferhat'ın diğerlerinden öğrenecek pek çok şey vardır. Çalışma kurallarını ve iş yapma becerisini, birlikte çalıştığı insanlardan öğrenmiştir. Her geçen gün, öğrendikleriyle kendisini geliştirmektedir. İşverenleri ise düzenli kontroller yapmakta, eksikler için uyarmakta; verimli işler için çalışanları takdir etmektedir … Ferhat, çalıştığı yerden ve arkadaşlarından çok memnun. Uyumlu çalışma ortamı, verimli ve istenen kalitede ürünün çıkarılmasını sağlamaktadır. Herkes böyle bir yerde çalışmaktan mutludur (s.114-115).

Görüldüğü üzere sayfa 114-115'te aktarılan hikâye üretim süreci içindeki farklı statüler ve sınıfsal pozisyonlar arasındaki hiyerarşiyi meşrulaştırmaktadır. Bu hikâyede üretim süreci, eşitsizliklerden kaynaklanan sorunların var olmadığı bir biçimde aktarılmakta; eşitsiz konumlara rağmen hikâyedeki herkesin halinden memnun olduğu izlenimi yaratılmaktadır. İşçinin iş hakkındaki bilgisinin değerinden söz edilmezken bilgi sahibi figürler işçi dışındakiler olarak tarif edilmektedir. İşçinin, işyerindeki konumuna uyum gösterirse mutlu olabileceği ifade edilmektedir. Hikâyenin yarattığı algıya göre patronlar uyumlu çalışan işçilerin hakkını veren iyi niyetli ve hakkaniyetli kişiler iken üretimde oluşan hatalar işçinin eksikliği ile açıklanmaktadır. İşyerlerinde insanların mutlu olabilmesinin işverenlerin düzenli kontrolüne ve uyarılarına, işçilerin uyumuna ve işverenlerin verimli çalışmayı takdir etmelerine bağlı olduğu ifade edilmektedir. Ücret adaletsizlikleri, düşük ücretler ve kötü yaşam koşulları arasındaki ilişkilerden; işyerlerindeki hiyerarşiye bağlı olarak yaşanan psikolojik baskılardan; çalışanların hakları gibi kavramlardan; dernek, sendika gibi üretim süreci içindeki modern

örgütlenmelerden hiç söz edilmemektedir. Kitapta, üretim ilişkileri içindeki eşitsiz pozisyonların olağanlaştırılarak meşrulaştırıldığı ve böylece de yeniden üretildiği görülmektedir. Okuma-yazma kurslarına katılanların genel olarak alt sınıflardan ve toplumun en dezavantajlı gruplarından geldiği düşünüldüğünde, kitabın içerdiği örtük mesajların, kursiyerlerin veya yakın çevrelerindeki insanların üretim sürecinde var olan eşitsizlikleri sorgulatmayan ve dolayısıyla rıza göstermelerini kolaylaştıran bir anlam yapısı kurduğu söylenebilir.

Üretim sürecindeki farklı roller aynı hikâyeye bağlı olarak Resim 6'da gösterilmektedir:



Resim 6- (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.114)

Görüldüğü üzere iki işçi üretilen malın düzgünce kutuya koyulması için çalışmakta, kıyafeti ve görünüşü farklı olan amirleri ise işçilerin çalışmalarını kontrol etmektedir. İşçiler işlerini düzenli bir şekilde sürdürmektedir. Diğer kişi muhtemelen daha iyi eğitim almış bir amir veya daha çok parası olan bir patron izlenimi vermektedir. İlgili hikâyeyle birlikte değerlendirildiğinde çalışma yaşamında mutluluğun işçilerin işlerini düzgün yapmasıyla ve üstlerince denetlenmeleriyle elde edilebileceği izlenimi doğmaktadır. Böylece sınıfsal eşitsizliklere dayalı ücret, sosyal haklar, çalışma süreleri vb. çatışma konuları, bu çatışmaların ürünü olan sendika gibi örgütler çalışma hayatından yalıtılmaktadır.

Kitapta sınıfsal eşitsizliklerle ilişkilendirilebilecek bir ifade de şudur:

> İnsanlar beslenmelerine dikkat etmeliler. Yaşamın temeli beslenmedir… İyi beslenmemek, bedensel sorunlara neden olur. Et, süt, yumurta ile baklagiller insanı büyütür… Ayrı türde gıdalar almaya dikkat edilmelidir. Sürekli aynı tür besinler yemekten sakınılmalıdır (s.85).

Görüldüğü üzere metinde, dengeli ve sağlıklı beslenmenin önemi anlatılırken yetersiz beslenmenin zararları vurgulanmaktadır. Metnin dilinde yetersiz beslenme bir tercihmiş gibi yansıtılmaktadır. "Et, süt, yumurta ile baklagiller insanı büyütür… Sürekli aynı tür besinler yemekten sakınılmalıdır" ifadeleri, yetersiz beslenenlerin bilgisizlikten dolayı böyle yaptıklarını, bilgilendirildikleri takdirde dengeli ve sağlıklı besleneceklerini ima etmektedir. Oysaki toplumda beslenmeye dayalı sorunların gelir eşitsizliklerinden kaynaklandığı bilinen bir gerçektir (Wilkinson ve Pickett, 2010); insanlar yetersiz beslenmeyi tercih etmemekte, maddi koşulları nedeniyle yetersiz beslenmeye maruz kalmaktadır. Bu metin, bu toplumsal gerçeği gizlemekte, okuma yazma öğrenenlere yetersiz beslenmeyi yetersiz bilgiden kaynaklanan bir sorun olarak sunmaktadır.

Kitabın sınıfsal eşitsizlikleri yok sayan örtük mesajların ötesine geçerek, toplumsal sınıfları ve dolayısıyla bunlara dayalı eşitsizlikleri görmezden gelen açık "resmi" söylemlere yer verdiği de görülmektedir. "Türkiye Cumhuriyeti halkını ayrı ayrı sınıflardan oluşmuş değil, fakat kişisel ve sosyal hayat için işbölümü itibariyle çeşitli mesleklere ayrılmış bir toplum olarak görmek esas prensiplerimizdendir" (s.146) ifadesi "Atatürk'ün Kendi Sözleriyle İlkeleri" başlığı altında halkçılık ilkesi anlatılırken kullanılmaktadır. Türkiye'de halkın sınıflardan oluşmadığı fakat doğal işbölümü sonucu mesleklere ayrılmış olduğu söylenerek, sosyal sınıflar arası çatışmalar görmezden gelinmektedir. Gerçekten de Cumhuriyet kuruluşunun temel söylemlerinden biri Türkiye'de halkın sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir kitle olduğudur (Kaplan, 1999). Kitapta, bu yeniden üretim dilinin, doğrudan aktarıldığı görülmektedir. Sınıfsal çatışmaların görmezden gelinmesi ve buna dayalı söylemler toplumsal eşitsizliklerin görünmez kılınarak yeniden üretilmesine hizmet etmektedir.

MEGEP kitaplarından “İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı”nda da sınıfsal eşitsizliklerle ilişkilendirilebilecek ifadelere rastlanmaktadır. Kitap, iş kazalarının önlenmesi ile ilgili öneriler kısmında işçilerin yapması ve yapmaması gerekenleri sıralamaktadır (MEB, 2006b, s.3-19). Resim 7, kitabın iş kazaları konusundaki bakış açısını yansıtmaktadır:



Resim 1.1: Sol üstteki resimde olan malzemelerin aynıları sağ üstteki resimde de var.

(Fark temizlik ve düzende)

Resim 7- (İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı Kitabı, s.5)

Görüldüğü üzere Resim 7’de işçilerin düzenli ve temiz çalıştıklarında ortaya çıkan fark gösterilmektedir. İki resim arasındaki farktan, okuyucunun iş kazalarının nedenini çıkarması beklenmektedir. Kitaba göre iş kazalarının nedeni işçilerin dağınıklığıdır.

Kitapta, iş güvenliği konusunda yapılmaması gerekenler şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2006b):

> Atölyeler içinde asla konuşulmamalıdır.
>
> Yetkili kişilerden izin alınmadan malzeme ve makinelere dokunulmamalıdır.
>
> Tezgâh çalışırken başından uzaklaşılmamalıdır.
>
> Basınçlı hava doğrudan ne kendimize ne de başkasına tutulmamalıdır. Basınçlı hava tehlikelidir ve öldürücü olabilir.
>
> Kullanılmadığı zamanlar vinç çengelleri, tezgâh ve çevresi üzerine bırakılmamalıdır (s.7).

İfadelerden anlaşılacağı üzere kitap iş kazalarının nedeni olarak yalnızca işçilerin davranışlarını görmektedir. Kitapta iş güvenliği ve işçi sağlığı ile ilgili işverenlerin almaları gereken önlemlere ve işçilerin haklarına değinilmemektedir. İşçiler, çalışma sırasında bilinçsizce hareket edebilecek ve başlarındaki sorumlu kişilere sormadan hareket ettiklerinde kazalara sebep olabilecek kişiler olarak tarif edilmektedir. Oysaki iş kazalarının önlenmesi konusunda öncelikli sorumluluk işverene aittir ve bu konu sendikalar ve işverenler arasında sürekli bir tartışma konusudur (Petrol-İş, 2012). Ancak kitapta işverenlerin iş kazalarının önlenmesindeki sorumluluklarından bahsedilmemektedir.

"İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı" kitabının üretim sürecinde üretici güçler arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini de betimlediği görülmektedir:

> … Takım çalışması, grup dinamiği, ekip ruhu, kurumdaşlık... Adı her ne olursa olsun, hepsinin bir tek amacı ve işlevi vardır: Tüm işletmenin bir bütün olarak çalışması, bütünlüğün oluşması için etkileşim paylaşım (s.24).

Görüldüğü üzere bu ifade ile işçinin işyerinde tek bir amacının olabileceği, onun da işletmenin bir bütün olarak çalışması olduğu belirtilmektedir. İşyerinde sorun yaratmayan, ekip ruhunu bozmayan bir anlayışın işletmenin amacı olduğu vurgulanmaktadır. Oysa işletmenin amaçları, işverenin amaçlarıdır. Bu metindeki örtük mesaj, işçinin, işverenin çıkarlarından farklı bir çıkarı olamayacağı, bu nedenle de uyum göstermesi gerektiğidir. Bu mesaj, üretim sürecindeki tüm çıkarları işletmenin, dolayısıyla işverenin çıkarına indirgeyen, işçinin çıkarlarını yok sayan içeriği ile sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet etmektedir.

Yetişkin eğitimi kitaplarında sınıfsal eşitsizliklerin nasıl bir yer tuttuğu konusunda MEGEP kitapları içinde ikisi önemli bir yer tutmaktadır: "Görgü Kuralları 1" ve "Görgü Kuralları 2". Görgü kuralları konusu, MEGEP kitaplarının içinde başka başlıklar altında da geçmektedir ancak bu iki kitap konunun en açık biçimde aktarıldığı metinler olarak görülebilir. Günlük hayatın akışı içindeki enformel ilişki kurallarını anlatan görgü kuralları, belli bir sınıf üyeliğinin önemli sembollerinden sayılır. Şöyle ki, genel davranışları

itibarıyla bir kişinin belli bir konumda kabul görmesini sağlamayı hedefleyen görgü kuralları belirli davranış kalıplarını içerir ve açık bir sosyal kabul şartıdır; kişilerarası ilişkilerde aynı zamanda bir sınırlandırma mekanizması olarak da işlev gören bu kurallar, tüm topluma ait kurallar olarak sunulsa da aslen hâkim sınıflara ait örüntülerdir (Goffman, 1951, s.300). Beğeniler ve görgü kuralları, bir kişinin toplumsal mekânda nereyi işgal ettiğinin göstergeleridir; aslen nesnel ve tarihsel çatışmaların tüm biçimlerini içerse de bunlar topluma tarafsız olarak sunulur ancak asıl olarak hâkim sınıfın davranış ve beğenilerini ifade ederler (Bourdieu, 2010, s.468-471). Bu anlamda görgü kuralları bizatihi sınıfsal eşitsizliklerin sonucu ve yeniden üretim alanıdır. MEGEP kapsamındaki kitaplar, kullanım alanları itibarıyla işçi sınıfı kitapları olarak nitelendirilebilir (Aksoy, 2011). Bu durumda bu kitaplar içinde görgü kurallarının önemli bir yer tutuyor olmasının nedeninin orta ve üst sınıfların alt sınıflara değer dayatması olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla "Görgü Kuralları 1" kitabının giriş metninde okuyucunun toplumda uyulması gereken kuralları öğrenerek yaşama biçimi haline getirmesi beklendiği ifade edilirken (MEB, 2008c, s.1) burada tarif edilen değer dayatmasının dile getirildiği söylenebilir. Kitap, okuyucusu olan işçi sınıfı üyelerine, orta ve üst sınıfların değerlerini kabul ettirmeyi ve bu değerleri tüm topluma yaygınlaştırmayı hedeflemektedir. Bu durumda MEGEP kitaplarındaki tüm görgü kuralları vurgularının, toplumda bu alanda var olan değerler hiyerarşisini pekiştirerek yeniden ürettiği belirtilebilir.

Sınıflararası hiyerarşinin sonucu olarak tüm topluma kural olarak aktarılan görgülü davranışlar, kendi içinde de toplumdaki çeşitli hiyerarşileri yansıtır niteliktedir. Tanışma ve tanıştırmada uyulması gereken kurallar, kitapta şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2008c):

> Astlar üstlerine…
>
> Evlenmemiş veya dul bayanlar, evli bayana tanıştırılır. Yalnız bayanların sosyal durumunu dikkate almak gerekir.
>
> Bir erkek, sosyal durumu birbirinden farklı iki bayanı birbiriyle tanıştırırken, durumu yüksek olana tanıştırır.
>
> Sosyal ve resmi durumları eşit olan bayanları tanıştırırken herhangi birinin adını ilk önce söylemenin sakıncası yoktur.
>
> Tanıştırmada küçüğün adı her zaman önce söylenir (s.8-9).

Yukarıdaki ifadeler, görgü kurallarının toplumda var olan hiyerarşileri nasıl içerdiğini göstermesi bakımından anlamlıdır. Kendisi hiyerarşilerin bir sonucu olan görgü kuralları, aynı zamanda hiyerarşileri içerik olarak da yeniden üretmektedir. Kitabın anlam dünyasında evli kadınlar evlenmemiş veya dul olanlardan, daha iyi eğitimli ve daha yüksek gelir sahibi kadınlar daha az eğitim almış ve düşük gelirli kadınlardan, daha yaşlı kadınlar daha genç kadınlardan daha yüksek statüye sahiptir. Bu nedenle de tanıştırma işleminin onlara doğru yapılması gerektiği ifade edilmektedir.

"Görgü Kuralları 2" kitabında yer alan davet çeşitlerine ilişkin açıklamada bu kuralların hangi sınıfsal pozisyonlara ait olduğu konusunda daha açık göstergeler bulunmaktadır (MEB, 2008d):

> **2.2.1. Çay Davetleri**
>
> … Çay davetlerinde estetiğe önem verilmeli, masalara güzel örtüler serilmeli; kaliteli porselen tabak ve fincanlar, çatal bıçaklar, ince ya da kristal bardaklar tercih edilmelidir. Bütün yiyeceklerin konuklar gelmeden masalara yerleştirilmesi ve içecek servisinin servis elemanları tarafından yapılması servis kolaylığı sağlar…
>
> **2.2.2. Kokteyl Davetleri**
>
> … Kokteyl içecekleri kadehlerde tepsiyle ve servis elemanları tarafından sunulurlar. Soğuk ve sıcak kokteyl yiyecekleri olan, çeşitli kanepeler, kuru yemişler, cipsler, köfteler, börek vb. yiyecekler bir lokmalık hazırlanır ve servis görevlileri tarafından konuklara tepsilerde sunulur…
>
> **2.2.3. Resmi Kabuller**
>
> Resmi davetler genellikle; kokteyl, yemek, brunch ve suppe olarak düzenlenir… Kıyafet genelde koyu renk elbisedir. Resepsiyona ya da yemeğe davetli olanların davetiyede yazılı olan yerde ve tam saatinde ve belirtilen kıyafetle bulunmaları gerekir…
>
> **2.2.4. Gece Toplantıları**
>
> … Gala (resmi bir törenden sonra yapılan büyük ve gösterişli şölen), balo (akşam yemeğinden sonra geniş salonlarda yapılan danslı toplantı) ve suppe adı altında yapılan toplantılar gece toplantılarıdır (s.23-27).

Görüldüğü üzere kitapta açıklanan davet türlerinin alt sınıflara ait olmadığı açıktır. Bu davet türleri daha çok orta ve hatta üst orta sınıfın katıldığı türlerdir ve kitabın aktardığı davet kuralları hedef kitle olan işçi sınıfı üyelerine genel kabul gören kurallar olarak aktarılmaktadır. Kitabın ilgili

bölümünde yer alan resimler de bu durumu yansıtır niteliktedir. Resim 8, kitabın okurlarına tanımladığı davet türlerinden birini göstermektedir:



Resim 8- (Görgü Kuralları-2 Kitabı, s.25)

Görüldüğü üzere Resim 8'deki görüntü, toplumun tümünün uyması gereken kuralları göstermek için kullanılmakta ancak içeriği en geniş kesimi oluşturan alt sınıfların yaşam alışkanlıklarına benzememektedir.

Görgü kuralları ile ilgili MEGEP kitaplarındaki tüm vurguların toplumda var olan sınıfsal eşitsizlikleri yok sayarak yeniden ürettiği söylenebilir. Orta ve üst sınıfların davranış alışkanlıkları ve değerleri alt sınıflara genel doğrular olarak sunulmakta ve dolayısıyla da toplumdaki değerler hiyerarşisi yeniden üretilmektedir.

Yetişkinler için hazırlanmış okuma yazma kitabı ve MEGEP kapsamında hazırlanmış kitaplar birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'de kamusal yetişkin eğitimi alanında kullanılan bu kitapların, toplumda mevcut bulunan sınıfsal eşitsizlikleri doğallaştırarak, bazen yok sayarak, bazen de avantajlı konumda olanları diğerlerine rol modeli olarak göstererek yeniden ürettiğini söylemek mümkündür. Öyleyse bu kitaplar, yetişkin eğitiminin

eşitlikçi iddialarını desteklememekte, aksine sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üretmektedir.

Meritokratik Söylem

Gerek "Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi" kitabında, gerekse de MEGEP kitaplarında, kuramsal çerçevede geniş biçimde ele alınan meritokrasi kavramı ile ilişkilendirilebilecek ifadelere rastlanmaktadır. Örneğin okuma yazma kitabında, "… Çayır hemen karşılık vermiş: "Sen kendi kendine mi konuşuyorsun? Ne ektin de ne biçmek istiyorsun?.. Hiç bir gün toprağımı suladın mı?" ifadeleri yer almaktadır. Görüldüğü üzere bu ifade, meritokratik söylemin temel önermelerinden biri olan "ne ekersen onu biçersin" mesajını içermektedir. Bu önerme, bireylerin işgal ettikleri toplumsal pozisyonlardan sorumlu olduklarını, buna bağlı olarak da eşitsizliklerin kaynağında kendi yetersizlikleri olduğunu belirtmenin en yalın halidir. Buna göre, her birey ne kadar çalışmışsa ve ne kadar yeterli ise o kadar yüksek bir statüye kavuşacaktır; burada toplumsal yapının sorgulanması için hiçbir neden yoktur çünkü birey kendi kapasitesi ve çabası ile hak ettiği yerdedir. Meritokratik dil, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinin merkezinde durmaktadır.

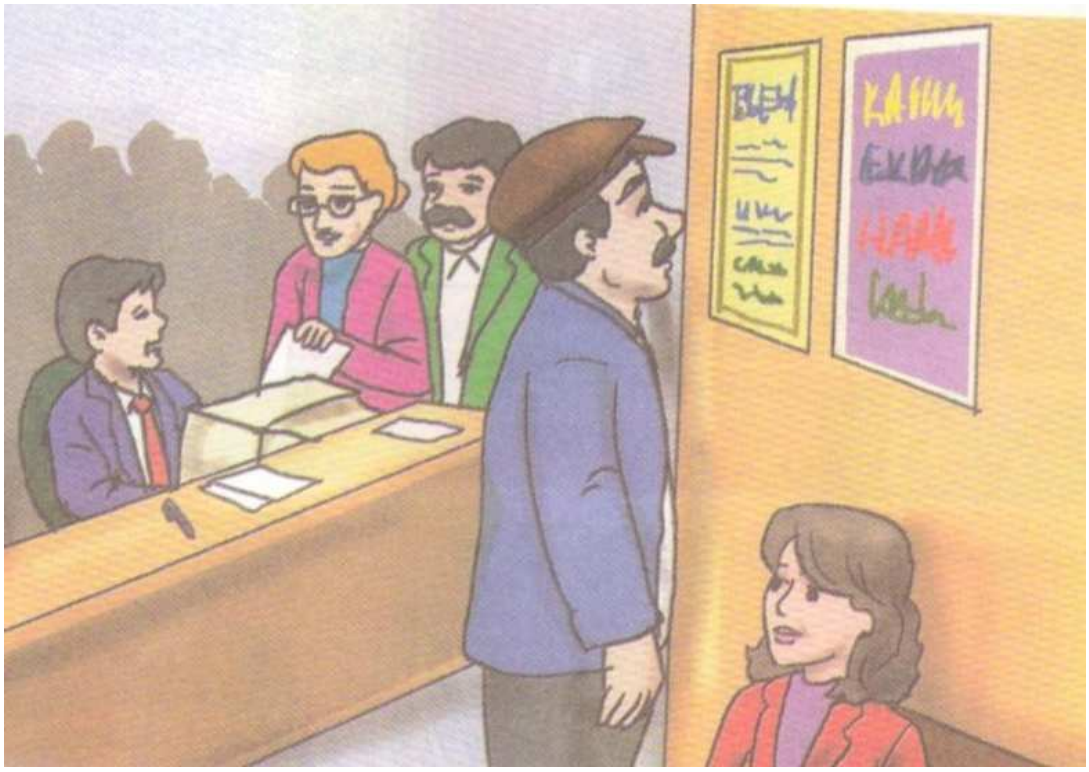
Yetişkin okuma yazma kurslarında kullanılan kitapta meritokratik söylemin başka bir örneği de şudur:

> … Zeki, okuma yazma kursunu bitirdi. Bir meslek edinmek istiyordu… Zeki de bilgisayar kursuna gitmek istedi… Zeki kursa düzenli olarak gitti. Bilgisayar üzerinde çok çalıştı… Bilgisayar konusunda kendisini geliştirdi. Zeki, şimdi bir şirkette çalışmak istiyor. Çalışmak için birkaç şirketle görüştü (s.91).

Görüldüğü üzere öykünün sonunda kahraman, çalışmak için birkaç şirketle görüşmüş olduğuna göre hangi işte çalışacağını da seçme hakkına sahip olmuştur. Metinde "Zeki yapabilmişse sen de yapabilirsin" mesajı verilirken aynı zamanda "Zeki yaptığına göre sen yapamıyorsan sorun sendedir" mesajı da verilmektedir ama Zeki'nin baş etmek zorunda olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel zorluklar yokmuş gibi bir öykü kurulmaktadır. Dolayısıyla toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminin en temel dayanak noktalarından biri olan meritokratik dil bu metin yoluyla kitapta açık ifadesini bulmaktadır. Kitapta, başarının tek kaynağının çalışmak olduğu ifade edildiği,

eğitim ve iş başarısının ardındaki sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerin yok sayıldığı görülmekte; ayrıca metinde, eğitim almak ve iş bulmak arasında dolaysız bir bağlantı kurularak işsizlik, diplomalı işsizlik gibi sorunlar görünmez kılınmaktadır. Bütün bu sorunlar yok sayıldığında, toplumsal eşitsizlikler de yalnızca bireyin yeterince çabalamaması sonucunda başarısız olmasının bir ürünü olarak sorgulanamaz bir niteliğe bürünmektedir.

Toplumda herkesin hak ettiği yerde bulunduğu iddiası, toplumsal eşitsizliklerin önemli dayanak noktalarından biri olan pasif yurttaşlığı da meşrulaştırmaya hizmet eder. Pasif yurttaş konumuna bir örnek okuma yazma kitabındaki Veli Dayı hikâyesidir. Hikâyeye ait resim ve bir bölüm aşağıdaki gibidir:



Resim 9- (Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı, s.151)

> … Veli Dayı, Elmalı Köyü'nde yaşıyor… Alım-satım işlemleri için tapu dairesine gitmesi gerekmektedir… Hükümet Konağında, pek çok bölüm bulunmaktadır… Veli Dayı, "Burada ne kadar çok bölüm varmış." der… Tapu memurundan, merkezi yönetimi, illerde vali, ilçelerde kaymakamın temsil ettiğini öğrenir. Veli Dayı, hangi dairelerin, hangi bakanlıklara bağlı olduğunu merak eder, memura sorar… Veli Dayı, merkezi yönetimin büyüklüğünü düşünür. Aklı karışır, köyüne döner (s.151).

Öyküde ve resimde görüldüğü üzere köyünde yaşayan Veli Dayı resmi makamlarla ilgili işlerini yapmak için şehre gider ancak oradaki idari mekanizmanın karmaşıklığı karşısında kafası karışarak köyüne geri döner. Bu öyküde Veli Dayı'nın konumu yönetim işlerine karışmak için gerekli yeterliliklere sahip olmadığından köyüne geri dönen pasif yurttaş konumudur. Örnekteki öyküde ve resimde, okuma yazma etkinliklerini kursiyerlerin yaşamlarıyla ilişkilendirerek, onlara okuma yazmanın yanı sıra ek kazanımlar sağlanmasına çalışıldığı; bu bağlamda kaymakamlık biriminin tanıtımının yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak Veli Dayı'nın kaymakamlığı ve merkezi yönetimle ilişkisini anlamamasının ve aklının karışarak köyüne döndüğünün vurgulanması, adeta kursiyerlere yönetim işlerine karışmamaları gerektiği mesajını verir gibidir. Bu durumda kitabın kursiyerlere edilgen bir yurttaşlık konumunu salık verdiği düşünülebilir. Oysaki yurttaşlık, eşitliğin temel siyasal zeminidir. Ancak modern yurttaşlığın daha eşitlikçi biçimi olan aktif yurttaşlık ile pasif yurttaşlık arasında ikincisi yönünde vurgulara sahip olması kitabın eşitlik sorunlarına duyarlı olmadığını göstermektedir. Aktif yurttaşlık, nasıl ki daha eşitlikçi toplumsal ilişkilerin önemli bir siyasal dinamiği varsayılabilir ise pasif yurttaşlığın da bizatihi eşitsizliklerin önemli bir dayanağı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla söz konusu öykü ve resmin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet ettiği söylenebilir.

MEGEP kitaplarından "İş Hayatında İletişim" (2007a) de, meritokratik söylem örnekleri içermektedir:

> … Bir gün, odama giren bir memur bana:
>
> -Efendim, siz birlikte çalıştığım arkadaşların birini bir derece terfi ettirdiniz. Yaş ve kademe bakımından aramızda bir fark yoktur. Öğrenimimiz de aynı. O benden daha yakışıklı da değil. Böyle olduğu halde beni terfi ettirmiyorsunuz, dedi.
>
> İşe dalmış şekilde mırıldandım:
>
> -Sokakta gürültüler var, duyuyor musunuz, nedir acaba?
>
> Memur can sıkıntısı ile cevap verdi:
>
> -Gidip sorayım efendim.
>
> Biraz sonra döndü,
>
> -Bir arabaymış efendim,
>
> -Yükü neymiş?
>
> -Gidip bakayım efendim.

> Döndüğünde:
>
> -Arabanın yükü bir sürü çuval efendim.
>
> -Çuvallarda ne varmış?
>
> -Gidip bakayım efendim.
>
> Biraz sonra döndüğünde:
>
> -Çuvallarda çimento varmış efendim.
>
> -Bu araba nereye gidiyormuş?
>
> -Gidip bakayım efendim.
>
> Biraz sonra dönüp cevap verdi.
>
> - X ve Y inşaat şirketinin merkez şantiyesine gidiyormuş efendim.
>
> - Çok güzel. Şimdi bana terfi eden arkadaşını çağırır mısınız? Hani şu haksız yere terfi eden arkadaşınız.
>
> Diğeri geldi. Ben mırıldandım:
>
> - Sokakta bir takım gürültüler oluyor. Nedir acaba?
>
> - Gidip bakayım efendim.
>
> Döndüğü zaman şöyle cevap verdi.
>
> - Kırk çuval portland çimentosu yüklü bir araba. Çimentoların menşei NewOrleans. X ve Y inşaat şirketinin merkez şantiyesine gidiyormuş. Uluslararası ulaşıma ait kamyon, çuvalları istasyondan almış, çuvallardan biri yolda patladığı için şimdi bunun yerini değiştirmeye çalışıyorlarmış (s.20-21).

Görüldüğü üzere aslında liyakatin önemine ilişkin olan bu öykü, bağlamı itibarıyla herkesin hak ettiği konumda olduğunu ileri sürerek meritokratik bir söylem kurmaktadır. Meritokratik söylem bireylerin ekonomik, sosyal ve kültürel koşullarını göz ardı etmekte, başarının tek nedenini zekâ ve çaba ile açıklamaktadır. Oysa daha önceden de ifade edildiği üzere eşitsizliklerle tanımlanan bir toplumda avantajlı olanlar ve dezavantajlı olanlar vardır ve insanların başarı şansları da bu koşullardan etkilenir. MEGEP kitaplarından “Aile Olmak”ta (2009b) bu durum şöyle ifade edilmektedir: “Her birey içinde doğup büyüdüğü, geliştiği sosyal ve ekonomik koşulların bir ürünüdür. Farklı sosyoekonomik gruplar, para ve kültürel konularda farklı görüşlere sahip olurlar” (s.18). Ancak, her bireyin farklı ekonomik, sosyal ve kültürel koşullarda yetiştiğini söylemenin, yani aslında meritokratik söylemin eleştirisini yapmanın, eşitlikçi yorumlar doğurması beklenirken, kitap, mevcut eşitsizlikleri meşrulaştıran şu yorumu yapmaktadır: “Evlilik kararı alan çiftlerin sosyoekonomik düzeyleri birbirine ne kadar yakın olursa sorunların çözümü de kolay olmaktadır” (s.18).

Görüldüğü üzere kitapta, kişilerin ve ailelerinin sosyal, ekonomik ve eğitsel durumlarına dayalı mevcut hiyerarşilerin olağan kabul edildiği, evlilik ilişkisinin bu hiyerarşinin olanak verdiği çerçevede kurulmasının tavsiye edildiği görülmektedir.

MEGEP kitaplarından "Aile Kaynakları"nda da (2008b) yine meritokratik söylemle ilişkilendirilebilecek şu ifadeler yer almaktadır: "… Ailenin mutluluğu kazanılan paranın miktarı ile değil, paranın uygun kullanılmasıyla ilgilidir" (s.25). Görüldüğü üzere kitap, ailenin gelir düzeyi ne olursa olsun mutlu olabileceğini, bunun ön koşulunun parayı uygun kullanmak olduğunu dile getirmektedir. Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine hizmet eden meritokratik söylem, bu işlevini, eşitsiz pozisyonların varlık nedenini kişiler olarak göstererek gerçekleştirir. Böylece sorumlu, toplumsal yapı değil dezavantajlı konumda olan bireyler olur. Kitaptaki ifadeye göre düşük gelirli aileler de mutlu olabilirler; eğer değillerse paralarını iyi kullanamadıkları içindir. Meritokratik söylemin yalın bir ifadesi olan bu metinde, mutsuzluğun kaynağı, kimi aileleri daha düşük gelirli olmaya iten toplumsal yapı değil, az da olsa var olan paralarını iyi yönetemeyen ailelerdir. Yani düşük gelirleri nedeniyle mutsuzlarsa başka sorumlu aramalarına gerek yoktur; sorumlu kendileridir.

Bulgular, Türkiye'de kamusal yetişkin eğitimi alanında kullanılan kitapların meritokratik bir dile sahip olduğunu; mevcut eşitsizliklerin sorumlusu olarak dezavantajlı konumda bulunanları gösterdiğini; toplumdaki mevcut hiyerarşileri meşrulaştırdığını göstermektedir.

Genel bir değerlendirmede, kitapların toplumdaki eşitsizlikleri yok sayarak görünmez kıldığı da anlaşılmaktadır. Yoksulluk ve zenginlik, toplumsal yaşamın bir unsuru olarak görünmemektedir. Kitaplar, içerikleri ve konu seçimleri bakımından alt sınıflara hitap etmekle birlikte, bu konumların dezavantajları görünmez kılınmaktadır. Aynı şekilde toplumdaki avantajlı pozisyonların varlığı da görmezden gelinmektedir. Çalışma hayatında, sınıfsal eşitsizliklere bağlı çatışmalar da yok sayılmakta, buna bağlı olarak bu ilişkiler içinde var olan sendika, dernek gibi örgütler kitaplarda yer almamaktadır.

Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, sınıfsal eşitsizlikler ve meritokratik söylem bakımından değerlendirmeye alınan sekiz kitapta, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine hizmet eden çok sayıda metin ve resim bulunduğu söylenebilir. Bütün olarak da bu kitapların toplumsal eşitsizlikleri gidermek üzere kurgulanmış eşitlikçi bir anlam dünyasına sahip olmadıkları ifade edilebilir. Oysaki eşitlikçi iddialara sahip eğitim metinlerinin anlam dünyalarında eşitsizliklerin kaynaklarına işaret edilmesi ve dezavantajlı olanların, kendilerini kısıtlayan koşulları değiştirmek için harekete geçmesi hedeflenmelidir (Freire, 1991). Okuma yazma kitapları her durumda yetişkinlerin hayatlarıyla ilişkili göndermelere sahiptir. Ancak bu göndermeler mevcut toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine de yarayabilir, bunların aşılmasına da hizmet edebilir. Bulgular, Türkiye'de kamusal yetişkin eğitimi alanında kullanılan kitapların toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla kamusal yetişkin eğitimi alanında kullanılan bu kitaplar, eşitlikçi iddiaları desteklememektedir. Bu kitapları üreten anlam dünyasında, eşitlik temel bir değer olarak yer tutmamakta, tam aksine eşitsizlikleri yeniden üreten mesajlar bulunmaktadır.

Bütçeye İlişkin Bulgular

Eskiden çocukların ve gençlerin eğitimlerine yatırım yapmanın yetişkinlerin eğitimine yatırım yapmaktan daha önemli olduğu düşünülür ve dile getirilirken, değişen koşulların yetişkin eğitiminin önemini artırdığı ve artık bu alanda da daha fazla yatırıma ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (UNESCO, 1997, s.415). Yetişkin eğitiminin genel eğitim bütçelerinden örgün eğitime göre daha düşük pay aldığı altı çizilen bir sorundur (Lowe, 1985, s.199; Tekin, 1991, s.4-5). Yaygın kanaate göre, yetişkin eğitiminin, kendisine yüklenen anlamları gerçekleştirmesi için formal okul sistemleriyle eşit seviyede bütçe payı alması gerekmektedir (UNESCO, 1972, s.18). Çünkü düşük yatırımlar, doğrudan katılım oranlarını etkilemekte ve katılım, yatırım oranlarına koşut olarak düşmektedir (UNESCO, 2010, s.15).

Karakütük (1990), 1975-1988 yılları arasında Türkiye'de kamunun yetişkin eğitimi harcamalarını ele aldığı çalışmasında söz konusu yıllar içinde yaygın eğitim harcamalarının düştüğünü, yaygın eğitimde toplam harcamalar içinde en büyük oranın cari harcamalar kaleminde olduğunu, yaygın eğitime

ayrılan bütçelerin büyük oranda personel giderleri için harcandığını ve yatırımların daha düşük oranlarda gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

Türkiye'de yetişkin eğitimi alanında bütçe değerlendirmesi yapılırken ele alınması gereken ilk kalem ödeneklerdir. Ödenekler, merkezi bütçeden Milli Eğitim Bakanlığı için ayrılan pay içinde yetişkin eğitimine ayrılan bölümü ifade etmektedir. Kaynağı merkezi ödenek olan harcamaların değerlendirilmesi, yetişkin eğitimi alanındaki politikaların önceliklerinin belirlenmesinde önem arz etmektedir. Bu değerlendirme için Milli Eğitim Bakanlığı harcamaları ve bunun içinde yaygın eğitim harcamalarının durumunun incelenmesi gerekmektedir (Karakütük, 1990; s. 205).

Tablo 2'de 1995-2011 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kesinleşmiş harcamalarının 2011 yılı sabit fiyatlarıyla cari harcamalar (CH), yatırım harcamaları (YH) ve toplam harcamalar (TH) olarak dağılımı, bu yıllar içinde yatırım harcamalarının toplam harcamalara oranları ve harcamaların yıllar içindeki artış oranları verilmektedir. Artış oranları, ele alınan dönemin başlangıcı olan 1995 yılına göre hesaplanmıştır.

Tablo 2- MEB'in Kesinleşen Toplam, Cari ve Yatırım Harcamalarının Yıllara Göre Dağılımı ve Artış Oranları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla)

Yıl	Toplam Harcamalar (TH)	TH Artış Oranı (%)	Cari Harcamalar (CH)	CH Artış Oranı (%)	Yatırım Harcamaları (YH)	YH Artış Oranı (%)	YH / TH Oranı (%)
'95	11.863.800.165	0	10.604.107.031	0	1.259.693.134	0	11
'96	13.463.282.583	13	11.856.866.079	12	1.606.416.504	28	12
'97	13.138.423.350	11	13.703.708.702	29	2.434.714.648	93	19
'98	18.915.342.437	59	15.343.327.536	45	3.572.014.901	184	19
'99	21.009.220.500	77	16.888.805.569	59	4.120.414.931	227	20
'00	21.111.916.915	78	17.628.490.435	66	3.483.426.480	177	16
'01	18.297.142.880	54	15.568.515.471	47	2.728.627.409	117	15
'02	19.363.667.181	63	16.501.615.535	56	2.862.051.710	127	15
'03	20.417.084.064	72	17.527.586.743	65	2.889.497.321	129	14
'04	22.894.488.063	93	21.056.165.557	99	1.838.322.506	46	8
'05	22.229.171.133	87	20.107.090.803	90	2.122.080.330	68	10
'06	25.477.372.209	148	23.672.173.573	123	1.805.198.636	43	7
'07	28.101.848.187	137	26.265.558.384	148	1.836.289.803	46	7
'08	28.886.225.758	143	26.781.707.171	153	2.104.518.587	67	7
'09	31.617.040.274	167	29.509.097.566	178	2.107.942.708	67	7
'10	31.713.574.418	167	29.318.396.638	176	2.395.177.780	90	8
'11	31.112.163.000*	162	32.098.538.000*	203	2.013.625.000*	60	6

* Bütçe başlangıç ödeneği

Kaynak: MEB, 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006c; 2007b; 2008e; 2009c; 2010; 2011b; 2012b

Tablo 2'de görüldüğü üzere 1995-2011 yılları arasında MEB toplam harcamaları 1997, 2001, 2005 ve 2011 yıllarında ihmal edilebilir oranlarda düşmüş; bu yıllar dışında kalan dönemlerde sürekli olarak artmıştır.

Toplam harcamalara koşut olarak aynı yıllar içinde MEB cari harcamalarının 2001, 2005 ve 2010 yıllarında yine düşük oranlarda azaldığı, diğer yıllarda sürekli arttığı görülmektedir. Cari harcamalar büyük oranda personel giderlerini ve kullanım süresi bir yılla sınırlı kalemler için yapılan diğer masrafları kapsamaktadır. Tablodaki yıllar içinde MEB bütçesinden yapılan harcamaların en büyük kısmının cari harcamalar kaleminde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu yıllarda, genel bir eğilim olarak toplam harcamalar ve cari harcamalar arasında doğrusal ve tama yakın bir korelasyon bulunduğu görülmektedir (r = 0,97).

Buna karşılık cari harcamalar ve yatırım harcamalarının artış oranları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r = -0,21). Başka bir deyişle cari harcamaların artması yatırım harcamalarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilememektedir. Tablo 2, MEB yatırım harcamalarının toplam harcamaları içindeki payının 1995-1999 yılları arasındaki dört yıl boyunca yükseldiğini, ardından 2005 yılındaki istisnai durum dışında bugüne kadar sürekli düştüğünü göstermektedir. 1995 yılı ile 2011 yılı karşılaştırıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yatırım harcamalarının toplam harcamalarına oranının %11'den %6'ya gerilediği, yani neredeyse yarı yarıya azaldığı anlaşılmaktadır. Eşitlikçi bir eğitim politikasının yatırımlara artan oranlarda pay ayırması gerektiği düşünüldüğünde bu oranların eşitlikçi bir harcama politikasını yansıtmadığı söylenebilir.

Bilindiği üzere, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yetişkin eğitiminden sorumlu olan Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün adı, 28054 sayı ve 14.09.2011 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan 652 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) olarak değiştirilmiştir (MEB, 2011a). Tablo 3'te 1995-2011 yılları arasında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü harcamalarının 2011 yılı sabit fiyatlarıyla cari harcamalar (CH), yatırım harcamaları (YH) ve toplam harcamalar (TH) olarak dağılımı, bu yıllar içinde yatırım harcamalarının toplam harcamalara oranları ve

harcamaların yıllar içindeki artış oranları verilmektedir. Artış oranları, ele alınan dönemin başlangıcı olan 1995 yılına göre hesaplanmıştır.

Tablo 3- HBÖGM'nin Kesinleşen Toplam, Cari ve Yatırım Harcamalarının Yıllara Göre Dağılımı ve Artış Oranları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla)

Yıl	Toplam Harcamalar (TH)	TH Artış Oranı (%)	Cari Harcamalar (CH)	CH Artış Oranı (%)	Yatırım Harcamaları (YH)	YH Artış Oranı (%)	YH / TH (%)
'95	402.250.731	0	355.001.328	0	47.249.403	0	12
'96	461.515.289	15	390.632.159	10	70.833.130	50	15
'97	469.103.023	17	370.867.163	4	98.235.860	108	21
'98	446.553.676	11	403.303.149	14	43.250.527	-8	10
'99	481.364.741	20	434.865.786	22	46.498.955	-2	10
'00	458.877.416	14	409.826.026	15	49.051.390	4	11
'01	428.588.767	7	393.915.937	11	34.672.830	-27	8
'02	480.445.040	19	435.588.570	23	44.856.470	-5	9
'03	498.503.583	24	444.997.267	25	53.506.316	13	11
'04	557.327.077	39	502.665.664	42	54.661.413	16	10
'05	520.857.627	29	461.884.302	30	58.973.325	25	11
'06	604.065.920	50	556.826.463	57	47.239.457	-2	8
'07	659.563.608	64	623.874.678	76	35.688.930	-24	5
'08	655.400.145	63	617.559.453	74	37.840.692	-20	6
'09	726.276.842	81	690.019.321	94	36.257.521	-23	5
'10	773.510.686	90	762.810.030	115	46.700.656	-1	6
'11	861.882.400*	114	822.382.400*	132	39.500.000*	-16	5

* Bütçe başlangıç ödeneği
Kaynak: MEB, 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006c; 2007b; 2008e; 2009c; 2010; 2011b; 2012b

Tablo 3'te görüldüğü üzere 1995-2011 yılları arasında HBÖGM'nin yatırım harcamalarının toplam harcamalar içindeki payı, Tablo 2'de verilen Milli Eğitim Bakanlığı oranlarına göre daha değişken bir seyir izlemektedir. Oranların bu yıllar içinde sekiz kere arttığı, dokuz kere azaldığı görülmektedir. Bir başka deyişle yatırım harcamalarının toplam harcamalar içindeki oranının yıllara göre dalgalı bir seyir izlediği söylenebilir. Azalan yılların artan yıllara göre daha fazla olmasının yanı sıra, azalma görülen yıllardaki farkların da daha yüksek olması nedeniyle, bu yıllar içinde yatırım harcamalarının toplam harcamalara oranının genel olarak azalma eğiliminde olduğu söylenebilir. 1995-2011 yılları arasında HBÖGM toplam harcamaları ve yatırım harcamalarının artış oranları arasında anlamlı bir korelasyon bulunmamaktadır (r = -0,36). Veriler, HBÖGM'nin 1995-2011 yılları

arasındaki harcamalarında yatırımların payının giderek azaldığını, harcamalarının giderek artan oranda cari harcamalar kaleminde gerçekleştiğini göstermektedir. Nitekim 2011 yılı yatırım harcamalarının toplam harcamalara oranının (%5), 1995 yılı oranının (%12) yarısından az olması da bunu doğrulamaktadır.

Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte değerlendirildiğinde 1995-2011 yılları arasında MEB ve HBÖGM yatırım harcamalarının toplam harcamalar içindeki oranlarının yakın oranlarda azaldığı ve bunlar arasında olumlu yönde anlamlı bir korelasyon bulunduğu görülmektedir (r = 0,62). Bir başka deyişle MEB'in yatırım harcamalarının oranları azaldığında HBÖGM'nin yatırım harcamalarının oranları da azalmaktadır. MEB ve buna paralel olarak HBÖGM 1995-2011 yılları arasında yatırımlarını azaltmış, harcamalarını giderek artan oranda cari harcamalar kaleminde gerçekleştirmiştir. Cari harcamalar, ağırlıkla personele ödenen maaş, ücret ve yolluklardan oluşmaktadır.

1995-2011 yılları arasında MEB ve HBÖGM toplam ve cari harcamalarının artış oranları arasında pozitif ve çok güçlü bir ilişki varken (r = 0,89; r = 0,97), MEB ve HBÖGM yatırım harcamalarının artış oranları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r = -0,08). Buradan Türkiye'de yetişkin eğitiminde tutarlı ve istikrarlı bir yatırım politikasının olmadığı sonucu çıkarılabilir. Yetişkin eğitimi, toplumdaki dezavantajlı gruplara ve kişilere ulaşmayı hedeflediğinden bu alandaki bütçeleme süreçlerinin eşitliğe duyarlı olması ve mevcut durumdaki yetersizliğin giderilmesi için önlem alınması gereklidir (UNESCO, 2010, s.16). Bu bakımdan yetişkin eğitiminde eşitlikçi bir bütçe anlayışının ilk koşulunun tutarlı ve istikrarlı artış gösteren bir yatırım politikası olduğu ifade edilebilir.

Okul eğitiminde sağlanamayan eşitliği, "ikinci şans" olarak sağlama iddiasında olan yetişkin eğitiminde, yatırım harcamalarının yüksek olması beklenir. Çünkü yetişkin eğitimine ilişkin eşitlikçi söylemlerin gerçeğe dönüşmesi, bu alandaki yatırım harcamalarının giderek artırılmasını, hatta genel eğitim harcamalarında yatırım oranları düştüğünde, olası eşitsizlikleri giderebilmek için yetişkin eğitimine daha fazla yatırım yapılmasını gerektirir. Nitekim yaygın eğitim gündemiyle 1990 yılında toplanan XIII. Milli Eğitim

Şurası'nda finansman sorunu konu edilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bütçeden ayrılan ödenekleri içinde yaygın eğitimin payının artırılması gerektiği ifade edildikten sonra ödeneklerdeki yatırım giderlerinin etkin biçimde karşılanması gerektiğinin altı özellikle çizilmiştir (MEB, 1990).

Yetişkin eğitiminin, kendisine yüklenen eşitlikçi görevi yerine getirmesi bekleniyorsa, kamu kaynaklarından daha fazla pay alması gereklidir. Ancak Tablo 2 ve Tablo 3'te yer alan veriler gösteriyor ki 1995-2011 yılı arasında yetişkin eğitimi alanında yapılan kamu harcamaları, eşitlikçi iddialarla uyum göstermemektedir. Bu göstergeden de anılan yıllar arasında HBÖGM'de para yönetiminin eşitliğe duyarlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4'te 1995-2011 yılları arasında ve 2011 yılı sabit fiyatlarıyla HBÖGM toplam harcamalarının MEB toplam harcamalarına oranları verilmektedir.

Tablo 4- HBÖGM'nin Toplam Harcamalarının MEB Toplam Harcamalarına Oranı (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla)

Yıl	Milli Eğitim Bakanlığı	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	HBÖGM / MEB
1995	11.863.800.165	402.250.731	0,03
1996	13.463.282.583	461.515.289	0,03
1997	13.138.423.350	469.103.023	0,04
1998	18.915.342.437	446.553.676	0,02
1999	21.009.220.500	481.364.741	0,02
2000	21.111.916.915	458.877.416	0,02
2001	18.297.142.880	428.588.767	0,02
2002	19.363.667.181	480.445.040	0,02
2003	20.417.084.064	498.503.583	0,02
2004	22.894.488.063	557.327.077	0,02
2005	22.229.171.133	520.857.627	0,02
2006	25.477.372.209	604.065.920	0,02
2007	28.101.848.187	659.563.608	0,02
2008	28.886.225.758	655.400.145	0,02
2009	31.617.040.274	726.276.842	0,02
2010	31.713.574.418	773.510.686	0,02
2011	31.112.163.000*	861.882.400*	0,03

* Bütçe başlangıç ödeneği r = 0,91

Kaynak: MEB, 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006c; 2007b; 2008e; 2009c; 2010; 2011b; 2012b

Tablo 4'te görüldüğü üzere HBÖGM toplam harcamalarının MEB toplam harcamalarına oranı, 1995-2011 yılları arasında genellikle %2 - %3 düzeyindedir. Sadece 1997 yılında %4 olan oran, geri kalan yıllarda aynı seyretmiştir. Nitekim 1995-2011 yılları arasında MEB toplam harcamaları ile HBÖGM toplam harcamaları arasındaki ilişkinin pozitif ve güçlü olması da (r = 0,91) oranların yıllar içinde ihmal edilebilir düzeyde değiştiğini ifade eder. Bu bulgu, söz konusu yıllar içinde MEB'in ayırdığı ödenekler içinde yetişkin eğitimine özgü ayırt edici bir tutumun olmadığını göstermektedir. Oysaki yetişkin eğitimine yönelik talebin aynı yıllar içinde giderek arttığı bilinmektedir (TÜİK, 2013).

Tablo 5'te ise 1995-2011 yılları arasında ve 2011 yılı sabit fiyatlarıyla HBÖGM cari harcamalarının MEB cari harcamalarına oranları verilmektedir.

Tablo 5- HBÖGM'nin Cari Harcamalarının MEB Cari Harcamalarına Oranı (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla)

Yıl	MEB	HBÖGM	HBÖGM / MEB
1995	10.604.107.031	355.001.328	0,03
1996	11.856.866.079	390.632.159	0,03
1997	13.703.708.702	370.867.163	0,03
1998	15.343.327.536	403.303.149	0,03
1999	16.888.805.569	434.865.786	0,03
2000	17.628.490.435	409.826.026	0,02
2001	15.568.515.471	393.915.937	0,03
2002	16.501.615.535	435.588.570	0,03
2003	17.527.586.743	444.997.267	0,03
2004	21.056.165.557	502.665.664	0,02
2005	20.107.090.803	461.884.302	0,02
2006	23.672.173.573	556.826.463	0,02
2007	26.265.558.384	623.874.678	0,02
2008	26.781.707.171	617.559.453	0,02
2009	29.509.097.566	690.019.321	0,02
2010	29.318.396.638	762.810.030	0,03
2011	32.098.538.000*	822.382.400*	0,03

* Bütçe başlangıç ödeneği r = 0.97

Kaynak: MEB, 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006c; 2007b; 2008e; 2009c; 2010; 2011b; 2012b

Tablo 5'te görüldüğü üzere HBÖGM cari harcamalarının MEB cari harcamalarına oranı 1995-2011 yılları arasında çoğunlukla %2 - %3 düzeyindedir. Bu yıllar içinde MEB ve HBÖGM cari harcamalarının değişimi arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır (r = 0,97).

Tablo 4 ve Tablo 5'te verilen oranların neredeyse sabit olması, daha önceki dönemlerde var olan durumun devam etmesi anlamı taşımaktadır. Bu durumda yetişkin eğitiminin önceki yıllarda ne kadar eşitlik sağlıyorsa, bu yıllar içinde de o kadar eşitlik sağladığı ifade edilebilir.

Tablo 6'da, 1995-2011 yılları arasında ve 2011 yılı sabit fiyatlarıyla HBÖGM yatırım harcamalarının MEB yatırım harcamalarına oranları verilmektedir.

Tablo 6- HBÖGM'nin Yatırım Harcamalarının MEB Yatırım Harcamalarına Oranı (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla)

Yıl	MEB	HBÖGM	HBÖGM / MEB
1995	1.259.693.134	47.249.403	0,04
1996	1.606.416.504	70.833.130	0,04
1997	2.434.714.648	98.235.860	0,04
1998	3.572.014.901	43.250.527	0,01
1999	4.120.414.931	46.498.955	0,01
2000	3.483.426.480	49.051.390	0,01
2001	2.728.627.409	34.672.830	0,01
2002	2.862.051.710	44.856.470	0,02
2003	2.889.497.321	53.506.316	0,02
2004	1.838.322.506	54.661.413	0,03
2005	2.122.080.330	58.973.325	0,03
2006	1.805.198.636	47.239.457	0,03
2007	1.836.289.803	35.688.930	0,02
2008	2.104.518.587	37.840.692	0,02
2009	2.107.942.708	36.257.521	0,02
2010	2.395.177.780	46.700.656	0,02
2011	2.013.625.000*	39.500.000*	0,02

* Bütçe başlangıç ödeneği r = -0,08

Kaynak: MEB, 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006c; 2007b; 2008e; 2009c; 2010; 2011b; 2012b

Tablo 6'da görüldüğü üzere HBÖGM'nin MEB yatırım harcamalarından aldığı pay 1995-2011 yılları arasında giderek düşmektedir. 1995 yılında %4 olan oran 2011 yılına gelindiğinde %2'ye gerilemiştir. Bunun nedeni MEB yatırım harcamalarının az da olsa artması, ancak buna karşılık HBÖGM yatırım harcamalarının azalmasıdır.

HBÖGM'nin harcamaları içinde yatırım harcamalarının daha önceki dönemlerde de düşük olduğu bilinmektedir (Karakütük, 1990; s. 207-208). Yatırımlara yeterli önem verilmediği Tablo 6'dan da açıkça

gözlenebilmektedir. Türkiye'de eşitlikçi bir yetişkin eğitimi politikasının hayat bulabilmesi için, geçmiş dönemlerde düşük düzeylerde seyreden HBÖGM yatırım harcamalarının, genel eğitim harcamaları içindeki payının giderek artması beklenir. Ancak tablodaki verilerden, beklenen bu artışın tam tersi bir gelişme olduğu ve HBÖGM yatırım harcamalarının giderek azaldığı anlaşılmaktadır. Tablo 3 ve Tablo 6'daki veriler birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'de, yetişkin eğitiminin eşitlikçi iddiaları ile kamunun bu alandaki yatırım harcamalarının örtüşmediği, harcama kararlarının eşitliğe duyarlı olmadığı açıkça görülmektedir.

Tablo 7'de ise 1995-2011 yılları arasında HBÖGM yatırım harcamaları, 15+ yaş grubu nüfusun yıllara göre dağılımı ve artış oranları verilmektedir. Her ne kadar yetişkin eğitimi, örgün eğitim dışında kalan her yaş grubundan insana hitap etse de, ağırlıklı hedef kitlenin zorunlu eğitim yaşı sonrası grup olduğu varsayılarak 15+ yaş grubu üzerinden hesaplama yapılmıştır. 15+ yaş grubu, yetişkin eğitimi alanında planlama yapılırken potansiyel katılımcı olarak düşünülebilir. Ayrıca 1995 yılında nüfus sayımı yapılmadığından, bu yıldaki 15+ yaş grubu nüfusu 1990 (36.727.684 kişi) ve 2000 (47.583.832 kişi) yılları ortalaması alınarak tahmin edilmiştir. Artış oranları, ele alınan dönemin başlangıcı olan 1995 yılına göre hesaplanmıştır.

Tablo 7- 1995-2011 Yılları Arasında HBÖGM'nin Yatırım Harcamaları, 15+ Yaş Grubu Nüfusun Yıllara Göre Dağılımı ve Artış Oranları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla)

Yıl	Yatırım Harcamaları (YH)	YH Artış Oranı (%)	15+ Yaş Nüfusu (N)	N Artış Oranı (%)	Kişi Başına Yatırım (TL)
1995	47.249.403	0	42.155.758	0	1.12
2000	49.051.390	4	47.583.832	13	1.03
2007	35.688.930	-24	51.943.865	23	0.69
2008	37.840.692	-20	52.728.513	25	0.72
2009	36.257.521	-23	53.701.978	27	0.68
2010	46.700.656	-1	54.844.406	30	0.85
2011	39.500.000*	-16	55.837.694	32	0.71

* Bütçe başlangıç ödeneği
Kaynak: MEB, 1996; 2001; 2008e; 2009c; 2010; 2011b; 2012b; TÜİK, 2012a; 2012c

Tablo 7'de görüldüğü üzere, 15+ yaş grubu nüfusu 1995 ve 2011 yılları arasında sürekli olarak artmakta ancak HBÖGM yatırım harcamaları bir yıl artarken bir yıl düşmektedir. Verilere göre, 1995 yılı temel alındığında HBÖGM yatırım harcamaları sadece 2000 yılında %4 oranında artmış, diğer yıllarda belirgin oranlarda azalmıştır. Yatırım harcamaları ve 15+ yaş grubu nüfusu arasındaki oranlar da bu düşüşü doğrulamaktadır. Başlangıçta yetişkin nüfusta kişi başına 1,12 TL'lik yatırım düşerken, ilerleyen yıllar içinde bu miktarın sürekli gerilediği görülmektedir. Nüfus sürekli artarken yatırım harcamalarında düşüş olması potansiyel yetişkin eğitimi katılımcısı başına düşen harcamanın belirgin oranda düşmesine neden olmuştur. Bu nedenle yatırım harcamaları ve ilgili nüfusun değişimleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır (r = -0.56). Bir başka deyişle yetişkin eğitiminde yatırım harcamaları, hedeflediği nüfusun artışına koşut olarak artmamakta, aksine nüfus artışının gerisinde kalmaya devam etmektedir.

Yetişkin eğitiminin hitap ettiği düşünülen nüfus arttıkça, artan ihtiyaçlar oranında yatırım harcamalarının da yükselmesi beklenir. Nitekim halk eğitimi merkezlerindeki katılımcıların durumunu analiz eden veriler de, nüfus oranlarının bu kurslara katılımla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkiye'de 1995-2011 yılları arasında zorunlu eğitim çağı sonrası yaş nüfusu artmasına rağmen, HBÖGM yatırım harcamalarının azalması, harcamalar üzerinde yetki sahibi olan kamu otoritelerinin, hedef kitlenin büyüdüğünü hesaba katmadığını ortaya koymaktadır. Eşitlikçi bir yetişkin eğitimi bütçe politikası, öncelikle hedef kitlenin ihtiyaçlarına yönelmelidir. Tablo 7'deki veriler eşitlikçi söylemlerin harcama kararları ile desteklenmediğini göstermektedir.

Tablo 8'de HBÖGM kapsamında 1995-2009 yılları arasında yapılan toplam harcamalar ve aynı yıllardaki kursiyer sayıları (bitiren), öğretmen sayıları, açılan kurs sayıları ve kurum sayıları verilmektedir.

Tablo 8- 1995-2009 Yılları Arasında HBÖGM'nin Toplam Harcamaları ile Kursiyer, Öğretmen, Kurs ve Kurum Sayıları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla)

Yıl	Toplam Harcama	Kursiyer Sayısı	Öğretmen Sayısı	Kurs	Kurum
1995	402.250.731	855.896	8.904	32.920	1223
1996	461.515.289	932.679	8.808	36.762	1249
1997	469.103.023	909.865	8.646	30.563	1247
1998	446.553.676	924.942	8.594	29.462	1244
1999	481.364.741	968.700	8.985	37.614	1273
2000	458.877.416	1.078.584	8.876	35.032	1283
2001	428.588.767	963.468	10.420	18.625	1284
2002	480.445.040	1.275.272	10.162	15.881	1228
2003	498.503.583	1.459.358	9.634	18.135	1281
2004	557.327.077	1.432.194	9.234	20.571	1275
2005	520.857.627	1.982.102	9.171	68.031	1279
2006	604.065.920	2.189.008	8.744	91.023	1297
2007	659.563.608	2.575.913	9.508	127.462	1326
2008	655.400.145	3.348.364	9.320	147.167	1361
2009	726.276.842	3.987.266	10.727	154.889	1271

Kaynak: MEB Kesin Hesap Kitapçığı, 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006c; 2007b; 2008e; 2009c; 2010; TÜİK, 2011b

Tablo 8'de görüldüğü üzere 1995-2009 yılları arasında HBÖGM'de toplam harcamalar 1998, 2000, 2001, 2005 ve 2008 yıllarındaki azalmalar dışında genel bir eğilim olarak artmaktadır. Aynı yıllar içinde bitiren kursiyer sayıları yalnızca 1997, 2001 ve 2004 yıllarındaki çok düşük oranlarda azalmış ve diğer yıllarda hızla artmıştır. Bu yıllarda öğretmen sayılarının ise tam tersine sadece 4 yılda (1999, 2001, 2007, 2009) arttığı, diğer 11 yılda ise azaldığı görülmektedir. Ancak yine de 1995 yılında 8.904 olan kadrolu öğretmen sayısı 2009 yılında 10.727'ye yükselmiştir. 1995-2009 yılları arasında HBÖGM bünyesinde açılan kurs sayıları dalgalı bir seyir izlemiş ancak genel değerlendirmede başlangıç ve bitiş yılları arasında kurs sayıları yaklaşık 5 kat oranında artmıştır. Tablo 8'de gösterilen yıllar içinde HBÖGM bünyesindeki kurum sayılarının yine dalgalı bir seyir izlemiş olmasına rağmen benzer bir sayıda kaldığı görülmektedir.

Tablo 9'da HBÖGM bünyesindeki kurum (Halk Eğitimi Merkezi [HEM] + Mesleki Eğitim Merkezi [MEM]) başına düşen toplam harcamanın 1995-2009 yılları arasındaki dağılımı ve artış oranları verilmektedir. Artış oranları, ele alınan dönemin başlangıcı olan 1995 yılına göre hesaplanmıştır.

Tablo 9- 1995-2009 Yılları Arasında HBÖGM'de Kurum (HEM+MEM) Başına Düşen Toplam Harcamaların Dağılımı ve Artış Oranları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla)

Yıl	Toplam Harcama	TH Artış Oranı (%)	Kurum Sayısı (KS)	KS Artış Oranı (%)	Kurum Başına Düşen Harcama (KH)	KH Artış Oranı (%)
1995	402.250.731	0	1223	0	328.905	0
1996	461.515.289	15	1249	2	369.508	12
1997	469.103.023	17	1247	2	376.185	14
1998	446.553.676	11	1244	2	358.966	9
1999	481.364.741	20	1273	4	378.134	15
2000	458.877.416	14	1283	5	357.660	9
2001	428.588.767	7	1284	5	333.792	1
2002	480.445.040	19	1228	0,4	391.242	19
2003	498.503.583	24	1281	5	389.152	18
2004	557.327.077	39	1275	4	437.119	33
2005	520.857.627	29	1279	5	407.238	24
2006	604.065.920	50	1297	6	465.741	42
2007	659.563.608	64	1326	8	497.408	51
2008	655.400.145	63	1361	11	481.558	46
2009	726.276.842	81	1271	4	571.422	74

Kaynak: MEB Kesin Hesap Kitapçığı, 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006c; 2007b; 2008e; 2009c; 2010; TÜİK, 2011b

Tablo 9'da görüldüğü üzere 1995-2009 yılları arasında HBÖGM bünyesindeki kurum sayıları çok az artmıştır. 1995-2009 yılları arasında dalgalı bir seyir izleyen HBÖGM kurum sayılarının, araştırmanın başlangıç yılı olan 1995'te 1223 iken 2009 yılında 1271 olduğu görülmektedir. Buna göre bu yıllar arasında kurum sayılarının genel değerlendirmede belirgin oranda artmadığı söylenebilir. Buna karşılık toplam harcamalar bu yıllar içinde arttığından kurum başına düşen harcamanın da arttığı görülmektedir. 1995 yılı ve 2009 yılı karşılaştırıldığında HBÖGM bünyesinde kurum başına düşen harcamanın %74 oranında arttığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10'da 2011 yılı sabit fiyatlarıyla 1995-2009 yılları arasında HBÖGM'de kursiyer başına düşen toplam harcamaların dağılımı ve artış oranları verilmektedir. Kursiyer başına düşen harcama, HBÖGM'nin bu yıllar içindeki toplam harcamaları 2011 yılı sabit fiyatlarına dönüştürüldükten sonra çıkan sonucun genel müdürlük bünyesindeki kurumlarda (HEM + MEM) açılan kursların katılımcılarının sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır.

Tablo 10- 1995-2009 Yılları Arasında HBÖGM'de Kursiyer Başına Düşen Toplam Harcamaların Dağılımı ve Artış Oranları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla)

Yıl	Toplam Harcama	TH Artış Oranı (%)	Kursiyer Sayısı (KSS)	KSS Artış Oranı (%)	Kursiyer Başına Düşen Harcama (KSH)	KSH Artış Oranı (%)
1995	402.250.731	0	855.896	0	470	0
1996	461.515.289	15	932.679	9	495	5
1997	469.103.023	17	909.865	6	516	10
1998	446.553.676	11	924.942	8	483	3
1999	481.364.741	20	968.700	13	497	6
2000	458.877.416	14	1.078.584	26	425	-10
2001	428.588.767	7	963.468	13	445	-5
2002	480.445.040	19	1.275.272	49	377	-20
2003	498.503.583	24	1.459.358	71	342	-27
2004	557.327.077	39	1.432.194	67	389	-17
2005	520.857.627	29	1.982.102	132	263	-44
2006	604.065.920	50	2.189.008	156	276	-41
2007	659.563.608	64	2.575.913	201	256	-46
2008	655.400.145	63	3.348.364	291	196	-58
2009	726.276.842	81	3.987.266	369	182	-61

Kaynak: MEB Kesin Hesap Kitapçığı, 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006c; 2007b; 2008e; 2009c; 2010; TÜİK, 2011b

Tablo 10'da görüldüğü üzere 1995-2009 yılları arasında HBÖGM bünyesinde açılan kurslardaki kursiyer sayılarının genel bir eğilim olarak arttığı ancak harcamaların aynı oranda artmaması nedeniyle kursiyer başına düşen harcamanın çarpıcı biçimde azaldığı görülmektedir. 1995 yılında 855.896 olan kursiyer sayısı, 2009 yılında 3.987.266'ya çıkmış; başlangıç yılı olan 1995'ten sonra 2009 yılına kadar kursiyer sayısı genel olarak artmıştır. Bu veriler ışığında, 1995-1999 yılları arasındaki artış dışarıda tutulursa, HBÖGM bünyesinde kursiyer başına düşen harcamanın yıllar içinde büyük oranda azaldığı görülmektedir; öyleki bu azalma 2000'li yılların ikinci yarısında %50'lere kadar ulaşmaktadır.

Eşitlikçi bir yetişkin eğitimi sistemi için önkoşullardan ilki finansman yeterliliğidir. Tablo 10'daki verilere göre HBÖGM'nün harcamalarının yeterliliği giderek düşmektedir. Tabloda gösterilen yıllar içinde bahsi geçen kurslara katılanların sayısı düzenli olarak artmış ancak genel müdürlüğün toplam harcamaları kursiyer sayısındaki artışa paralel olarak artmamış; kursiyer başına düşen yıllık harcama giderek düşmüştür. Genel müdürlüğün, kursiyer başına yaptığı harcama göz önüne alındığında eşitlikçi bir yetişkin eğitimi sistemi kurulabilmesi için yeterliliğinin giderek azaldığı söylenebilir. Çünkü yetişkin eğitiminin önemi ve yetişkin eğitimine duyulan ihtiyaç sürekli

arttığından (UNESCO, 1997, s.415), eşitlikçi yetişkin eğitimi uygulamaları için gerek duyulan harcamalar da aynı oranda artmak durumundadır.

Yıllar içinde yetişkin eğitimine yönelik talebin artmış, ancak kursiyer başına düşen ödeneklerin azalmış olmasının, Türkiye'de yetişkin eğitimi alanındaki finans politikalarının bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır. Hızla artan talep karşısında ödenekler yeterince artmayınca hizmetlerin yürütülmesinde ortaya çıkan mali açık projeler, döner sermaye ve okul aile birliği gelirleri ile kapatılmaya çalışılmaktadır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan HEM yöneticileri de ödenek yetersizliğini dile getirmektedir:

> … Ödenekleri ben açıkçası çok fazla yeterli bulmuyorum. Çok büyük imkânlar var HEM'lerin elinde. Öğretmen çalıştırabiliyor olma yetkisi HEM'lerin en önemli kozu, silahı. İstediğiniz kadar öğretmen, usta öğretici diye nitelendiriyoruz, istihdam edebiliyoruz. Ama yok. Onun dışında sosyal donatı alanları oluşturma noktasında çok ciddi sıkıntılar yaşıyoruz… Bir spor kulübümüz var. Spor kulübümüzün nereden bakarsanız binin üzerinde sporcusu var... Binin üzerinde lisanslı sporcusu olan bir spor kulübü olarak bizim bir spor salonumuz yok. Bu çok büyük bir çelişki (Y2).
>
> … (Ödenek yetersizliği nedeniyle isteyip de yapamadığımız işler) var. Mesela kurs isteklerine uygun araç gereç alınamıyor (Y4).
>
> … Yeterli değil. Eğitim ciddi harcamalar isteyen bir sektör. Evet, ödenek yetersizliği nedeniyle yapılamayan pek çok şey var (Y7).

HEM yöneticileri, merkezi bütçeden kurumlarına gelen ödeneklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Yöneticiler, daha çok öğretmen çalıştırarak daha fazla kurs açmak, kurslar için gerekli malzemeleri temin etmek, hizmet bölgesindeki sosyal, kültürel, sportif faaliyetleri çoğaltmak gibi pek çok konunun ödenek yetersizliği nedeniyle yapılamadığını belirtmektedir.

HEM'lerin bulundukları hizmet çevresinin niteliği, verdikleri hizmetin niteliği üzerinde de etkili olmaktadır. Bu konuda en önemli ayrım merkez ve taşrada bulunan kurumlar arasında görülmektedir:

> … Yani şimdi bizim burada merkezdeki gibi değil. Öğretmen bulamıyorsun. Bir kurs açmak istesen onu anlatacak öğretmen yok. Merkezden getirsen, ders ücreti yol parasını karşılamaz (Y3).
>
> … Ama yine merkezle taşrayı ayırmak lazım burada. Çünkü taşra bizim kadar şanslı değil. Merkezde çok fazla ödenek sıkıntımız olmuyor. Ama bunun yanında yapmak isteyip de yapamadığımız şeyler oluyor. Mesela burada bir özel eğitim sınıfı oluşturduk. Bunun bütün giderlerini sponsorlar vasıtasıyla karşıladık. Sağ olsunlar işte, özellikle özel eğitim olduğu için firmalar devreye

> girdiler. Devletimizden, kendi gelen bütçemizden bir kuruş harcamadan o sınıfı faaliyete geçirdik. Yani bu tip şeylerle aşmaya çalışıyoruz ama çok fazla bir ödenek sıkıntımız olduğu söylenemez.
>
> Yani merkezi bütçeden gelen ödenek dışında buralarda ekstra imkânlar var. Bunlardan faydalanıyorsunuz.
>
> Branşına göre tabi. Mesela özel eğitime çok rahat bulabiliyorsunuz. Spor kulübümüz var aynı zamanda bizim. Dünya çapında dereceler alan sporcularımız var… Bunlarda da sponsor bulmak çok zor olmuyor. Ama yeni başlayan alanlarda bir eşofman yaptırmaya bile sıkıntı yaşıyoruz. Bunları da bir şekilde çevrenin desteğini alarak aşmaya çalışıyoruz (Y9).

Görüldüğü üzere, HEM yöneticilerinin ifadelerinden ödenek yetersizliklerinin, kurumların faaliyet alanlarının hizmet bölgelerinin olanaklarıyla sınırlı kalmasına yol açtığı; merkezdeki kurumlar yürüttükleri çalışmalara sponsorlar bularak ödenek açıklarını kapatma imkânına sahipken, taşrada kurs açmak için yeterli personel bile bulunamadığı ve dışarıdan personel getirmenin maliyetinin karşılanamadığı anlaşılmaktadır.

Ödenekler yetersiz geldiğinde kurum yöneticilerinin izledikleri yollar da bulundukları hizmet çevresine göre şekillenmektedir:

> … Ödeneğin olmadığı durumlarda daha çok sponsor arayışları içine giriyoruz. Biz biliyorsunuz, pek çok sivil toplum örgütüyle, şirketlerle protokoller yaparak işbirliğine gidiyoruz. Beraber eğitimler yapıyoruz. Bu noktada tabi ki firmaların HEM'lere zaman zaman destekleri oluyor. Örneğin en son açmış olduğumuz özel eğitim sınıfının dizaynını da yine bir sivil toplum örgütümüz üstlendi. Onların katkılarıyla bir özel eğitim sınıfı dizayn ettik. Bu manada zaman zaman sponsor bulma yoluna gidiyoruz (Y2).
>
> … Okul aile birliği(ne başvuruyoruz) (Y4).
>
> … Yerel imkanlar, okul aile birliği, sponsor (Y6).
>
> … Bağışlarla sorunları çözmeye çalışıyoruz (Y7).

Görüldüğü üzere HEM yöneticileri, ödenek sıkıntısı yaşadıklarında kurumun hizmet çevresine göre olanaklar yaratma yolunu seçmektedirler. Kurumun faaliyetleri arasında hizmet çevresinden sponsor bulabilecek niteliğe sahip olanlar varsa ve hizmet çevresinde sponsor bulma imkanı varsa, belli bazı faaliyetleri sponsorlar aracılığıyla yürütmek mümkün

olmaktadır. Sponsor bulma olanakları bakımından merkez ve taşrada bulunan kurumlar arasındaki farklılıklar olduğu düşünülebilir.

Türkiye'de kamusal yetişkin eğitimi hizmetlerindeki bütçe yetersizliklerini yansıdığı diğer bir alan personel istihdamıdır. Tablo 11'de 1995-2009 yılları arasında HBÖGM'deki kursiyer ve öğretmen sayıları, öğretmen başına düşen kursiyer sayısının dağılımı ve bunların artış oranları verilmektedir. Öğretmen sayılarında kadrolu statüde çalışan öğretmenler esas alınmıştır.

Tablo 11- 1995-2009 Yılları Arasında HBÖGM Kursiyer ve Öğretmen Sayılarının, Öğretmen Başına Düşen Kursiyer Sayısının Dağılımı ve Artış Oranları

Yıl	Kursiyer		Öğretmen		Öğretmen Başına Düşen Kursiyer	
	Sayı (K)	Artış Oranı (%)	Sayı (Ö)	Artış Oranı (%)	K / Ö	Artış Oranı (%)
1995	855.896	0	8.904	0	96	0
1996	932.679	9	8.808	-1	106	10
1997	909.865	-2	8.646	-2	105	-0,1
1998	924.942	2	8.594	-0,6	108	3
1999	968.700	5	8.985	5	108	0
2000	1.078.584	11	8.876	-1	122	13
2001	963.468	-11	10.420	17	92	-25
2002	1.275.272	32	10.162	-2	125	36
2003	1.459.358	14	9.634	-5	151	21
2004	1.432.194	-2	9.234	-4	155	3
2005	1.982.102	38	9.171	-0,7	216	39
2006	2.189.008	10	8.744	-5	250	16
2007	2.575.913	18	9.508	9	271	8
2008	3.348.364	30	9.320	-2	359	32
2009	3.987.266	19	10.727	15	372	4

Kaynak: TÜİK, 2011b

Tablo 11'de görüldüğü üzere 1995-2009 yılları arasında HBÖGM bünyesinde faaliyet gösteren kurumların açtıkları kurslardaki kursiyer sayıları hızla artmakta ancak bu kurumlardaki kadrolu öğretmen sayıları aynı oranda artmamaktadır. Bu farklılık neticesinde bu yıllar arasında kadrolu öğretmen başına düşen kursiyer sayısının hızla arttığı gözlenmektedir. 1995 ve 2009 yılları karşılaştırıldığında kadrolu öğretmen başına düşen kursiyer sayısının yaklaşık dört kat artmış olması dikkat çekicidir; 1995 yılında bir kadrolu öğretmen başına 96 öğrenci düşerken, 2009 yılında 372 öğrenci düşmektedir.

Herhangi bir eğitim alanında yeterli personel istihdam edilmeden, eşitlik de dâhil olmak üzere hiçbir hedefe ulaşmak mümkün değildir (Lowe, 1985, s.153-158). Personel istihdamı büyük oranda bir bütçe sorunudur. Yetişkin eğitimi aracılığıyla eşitlik sağlama iddiası, faaliyetin sürdürülmesi için yeterli öğretmen olmasını gerektirir. Tablo 11'den 1995-2009 yılları arasında HBÖGM'nin bünyesinde istihdam edilen kadrolu öğretmen sayısı bakımından belirgin bir düşüş yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu durum eşitlikçi yetişkin eğitimi söylemlerini desteklememektedir.

1995-2009 yılları arasında HBÖGM bünyesindeki kursların katılımcılarının sayılarının hızla arttığı ancak bu birimdeki toplam harcamaların ve buna bağlı olarak da kadrolu öğretmen sayılarının aynı oranda artmadığı gözlenmektedir. Bu yıllar arasında yetişkin eğitimine yönelik ihtiyacın ve talebin hızlı artmış olmasına karşılık harcamaların ve buna bağlı kadrolu öğretmen kapasitesinin aynı oranda artmamış olması, daha önceki duruma göre bir gelişme sağlanmadığını, hatta gerileme olduğunu düşündürmektedir. Bu veriler yetişkin eğitiminde kamu bütçe politikasının artan gereksinim ve isteme uygun olmadığını göstermektedir. İhtiyaç ve talepten bağımsız bir bütçe yaklaşımının eşitlikçi olmadığı söylenebilir.

Türkiye'de yetişkin eğitimi alanındaki kamu hizmetlerinin finansmanında bir başka kaynak uluslararası projelerdir. Bu projelerin 1980'li yıllardan başlamak üzere bugüne kadar artan oranlarda eğitim finansmanında yer aldığı gözlenmektedir. İlki 1982 yılında başlamış olan uluslararası kaynaklı projelerin bugüne kadar 12'si tamamlanmış, 7'si ise devam etmektedir; 7 proje ise başlama aşamasındadır. Bu projelerin finansman kaynakları Dünya Bankası Kredi Fonları, Avrupa Birliği Hibe Fonları, Avrupa Yatırım Bankası Kredi Fonları, TÜBİTAK ve 7. Çerçeve Programı Hibe Fonları ve Japon Uluslararası İşbirliği Ajansı Hibe Fonları'dır (MEB, 2013).

Söz konusu 26 proje içinde yetişkin eğitimi ile ilişkisi olmayanlar olduğu gibi dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek olanlar da bulunmaktadır. 3 projenin konusunun ise doğrudan yetişkin eğitimi olduğu gözlenmektedir. Bunlar Yaygın Mesleki Eğitim Projesi (1987-1995; Dünya Bankası; 72 Milyon

Avro), Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Operasyonu I (2009-2011; Avrupa Birliği; 15 Milyon Avro) ve Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Operasyonu II'dir (2011; Avrupa Birliği; 15 Milyon Avro). Bakanlığın kendi ifadesiyle, projelerden gelen kaynaklar öncelikli ve önemli ihtiyaçların giderilmesi amacıyla kullanılmaktadır (MEB, 2013). Bu projelerin Türkiye'de yetişkin eğitimini mesleki eğitime indirgeyen ve ihtiyaçları piyasanın ihtiyaçlarına ile sınırlandıran bir dönüşüme hizmet ettiğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Bağcı, 2007).

Yetişkin eğitimi kurumlarında kullanılan bir diğer gelir kalemi de döner sermayedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan döner sermaye işletmeleri "Döner Sermaye İşletmeleri Çalışma Yönergesi"ne göre çalışmaktadır (MEB, 2012a). Tablo 12'de, 2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün toplam harcamaları, döner sermaye işletmeleri ciroları ve kârları verilmektedir.

Tablo 12- MEB ve HBÖGM Toplam Harcamaları, Döner Sermaye Ciroları ve Kârları (2009)

	Toplam Harcama	Döner Sermaye		
		İşletme Sayısı	Ciro	Kâr
MEB	27.973.065.000	893	529.889.163	108.339.793
HBÖGM	643.091.503	124	26.763.324	3.788.646

Kaynak: MEB, 2010; 2012d

Tablo 12'de görüldüğü üzere 2009 yılında HBÖGM bünyesindeki döner sermaye işletmelerinin sayısı, bakanlığın toplam işletme sayısının %14'üdür. HBÖGM döner sermaye kârı MEB döner sermaye kârının %3'ü kadardır. HBÖGM toplam harcamaları ise MEB toplam harcamalarının %2'si kadardır. Bulgular HBÖGM bünyesindeki işletmelerin kâr oranlarının bakanlık bünyesindeki diğer işletmelere göre düşük olduğunu göstermektedir.

Yine Tablo 12'ye göre MEB'e bağlı 893 döner sermaye işletmesinin kârı bakanlığın toplam harcamalarının %0,4'ü kadardır. Bu oran HBÖGM'e bağlı 124 işletmede %0,6'ya yükselmektedir. Buradan, HBÖGM'ne bağlı kurumların ihtiyaçlarının giderilmesinde döner sermaye işletmelerinin gelirlerinin MEB geneline göre daha fazla yer tuttuğu sonucu çıkarılabilir.

HBÖGM'nin toplam harcamaları içinde bünyesindeki döner sermaye işletmelerinin gelirlerinin MEB geneline göre daha fazla yer tutuyor olması, yıllar içinde kursiyer başına düşen harcamanın azalmasının ortaya çıkardığı açığın, döner sermaye işletmelerinin gelirleriyle kapatılmaya çalışıldığını düşündürmektedir.

HBÖGM'ne bağlı HEM'lerdeki döner sermaye gelirlerinin, açılacak kurslarda gerekli olan malzemelerin ve kurumun ihtiyaçlarının giderilmesinde kullanıldığı, araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır:

> … (döner sermaye gelirlerinin) belli bir yüzdesi merkez teşkilatına gidiyor. Belli bir kısmı döner sermayede çalışanlar arasında pay ediliyor. Bir kısmı da herhalde okul harcamalarında kullanılıyor.
>
> Bu harcama kararları alınırken neye öncelik veriliyor?
>
> E tabi eğitim ihtiyaçları öncelikli. Yapılacak eğitimin olmazsa olmazları oluyor. Örneğin arıcılık kursunu başlatmışsınız kovanınız yok (Y2).

HBÖGM'ye bağlı HEM'lerin döner sermaye gelirlerine ilişkin bulgular, bu kalemdeki gelirlerin HEM'lerde açılacak kursların ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli olduğunu göstermektedir.

HBÖGM'ne bağlı kurumların bir diğer gelir kalemi de okul aile birliği bağışlarıdır. Okul aile birlikleri, özellikler 1980 sonrası dönemde, eğitimde nitelikli kamu hizmeti anlayışının terk edilmesiyle birlikte devletin eğitim harcamalarını kısıtlamaya başlamasıyla öne çıkan önemli bir finansman kaynağı durumundadır (Keskin ve Demirci, 2003).

HBÖGM bünyesinde çalışan HEM'lerin yaşadıkları parasal sorunların çözümünde okul aile birliklerinin en çok kullanılan yöntemlerden biri olduğu gözlenmektedir. Okul aile birlikleri topladıkları bağışlar aracılığıyla kurumun ihtiyaçlarının karşılanmasına çalışmaktadır ve bağışlar ağırlıkla kursiyerlerden toplanmaktadır. HEM'lerin hedef kitlesi olan eğitim bakımından yoksun olan kesimlerin verecekleri bağışlara dayanan bir finansman yönteminin eşitlikçi olamayacağı kesindir.

MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ne (MEB, 2013b) göre çalışan bu birimler aracılığıyla Halk Eğitimi Merkezleri'nde kursiyerlerden kurs ücreti

alındığı görülmektedir. HEM'lerde kurslar ücretsiz olmasına rağmen, merkezi ödeneğin giderek azalmasından kaynaklanan finansman açıklarını karşılamak için kimi kurumlarda idarecilerin okul aile birliğine bağış alarak kurslara kayıt yaptıkları anlaşılmaktadır. Bunun anlamı HEM kurslarının fiilen paralı olmasıdır ve eşitlikçi olma iddialarına aykırı bir durum oluşturduğu ortadadır. Okul aile birliğinin kursiyerlerden bağış toplamasına ilişkin yönetici yorumları da dikkat çekicidir:

> … Yok, alınmaz kurslardan para. Bir tek okul aile birliğine bağış falan alıyoruz. O da 20 TL falan (Y1).
>
> … İstekliler isterlerse bağış yapıyor (Y4).
>
> … Katılım ücreti değil ama gönüllü kursiyerlerden okul aile birliğine bir defaya mahsus 50 TL bağış alınıyor (Y7).
>
> … Bağış olarak talep edebiliyor okul aile birliği. Fakat kursiyerin ödeme zorunluluğu yok (Y8).
>
> … Katılım ücreti olarak herhangi bir ücret yok. Ama bağış olarak eğer kursiyer istiyorsa kendisi bağış yapıyor. Okul aile birliğine bağış yapıyor. Makbuz karşılığı bağış yapıyor (Y9).

Okul aile birliğinin topladığı bağışların "zorunlu" niteliği bilinmektedir (Keskin ve Demirci, 2003). Resmi mevzuatta gönüllü olduğu belirtilen bu tip bağışlar, çoğu zaman kayıt aşamasında fiili bir zorunluluğa dönüşmektedir. Bu durumda HEM kurslarının fiilen ücretli olduğu düşünülebilir. Kursların ücretli olması iki açıdan eşitsizlik kaynağıdır: Birincisi, eğitim bakımından yoksun olanlar için kurs ücreti açık bir katılma engelidir. Fiili kurs ücretlerinin, yetişkin eğitiminin hedef kitlesini katılmadan alıkoyacağı açıktır. İkincisi, kurumun işleyişinin bu bağışlar aracılığıyla sürdürülüyor olması, kurumun hizmetlerinin çevresinin olanakları ile sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Kurumun hizmet çevresi yeterince bağış yapamayacak kesimlerden oluşuyorsa hizmetler sınırlı kalacak, daha çok bağış yapan çevrelerin daha çok eğitim alma şansı olacaktır. Bu da eğitim bakımından zaten yoksun olanlarla avantajlılar arasındaki farkın artmasına yol açacaktır.

Sonuç olarak, Türkiye'de kamu alanındaki yetişkin eğitimi otoritesi olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün, artan talebi karşılamaktan uzak kalan ödenek artışları nedeniyle ortaya çıkan finansman açığını uluslararası projeler, döner sermaye gelirleri ve okul aile birliği bağışlarıyla

gidermeye çalıştığı; buna rağmen eşitlikçi bir yetişkin eğitimi sistemi için yeterli harcama oranlarına sahip olmadığı ve hatta bu durumun da yıllar içinde olumsuz yönde değiştiği söylenebilir. Eşitlikçi olma yükümlülüğündeki kamu otoritelerinin yetişkin eğitimine giderek daha az ödenek ayırması, yetişkin eğitimi kurumlarını okul aile birliği aracılığıyla bağış toplamak, sponsor bulmak gibi yollara sevk etmekte; bu seçenekler de kursların ücretli hale gelmesi ve sponsorların ihtiyaçlarına göre şekillenmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu durumda yetişkin eğitimi hizmetlerinin, eğitim bakımından yoksun olanların ihtiyaçlarına göre düzenlenme ve onların katılımlarına açık olma özelliklerinden uzaklaştığı düşünülebilir. Türkiye'de yetişkin eğitimine ilişkin eşitlikçi söylemler, kamunun bütçe politikalarıyla desteklenmemektedir.

Katılmaya İlişkin Bulgular

Yetişkin eğitimi uygulamalarındaki eşitlikçi yaklaşımların gözlenebileceği bir alan da katılım durumudur. Yetişkin eğitimine katılanların ve katılmayanların niteliği, uygulamaların eşitlikçi hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği konusunda en temel verileri sunar. Zira yetişkin eğitimine, eşitlikçi iddiaların söylediği gibi dezavantajlı toplumsal kesimler değil de avantajlı olanlar katılıyorsa, uygulamalar iki kesim arasındaki farkı kapatmak bir yana daha fazla açıyor demektir.

Araştırma kapsamında katılma ile ilgili veriler halk eğitimi merkezlerinden (HEM) toplanmıştır. HEM'ler, Türkiye'nin en yaygın ve en çok sayıda insana hizmet sunan yetişkin eğitimi kurumları olma özelliğine sahiptir. TÜİK'in 2009 yılında yürüttüğü Yaygın Eğitim Faaliyetleri Araştırması bu durumu gözler önüne sermektedir. TÜİK'in araştırması, MEB ve Diyanet İşleri Bakanlığı dışında kalan bakanlık ve bağlı kurum/kuruluşları, üniversiteleri, belediyeleri, konfederasyon veya sendikaları içermektedir. Tüm bu kuruluşlarda 2009 yılında toplam 19.817 kurs açılmış; bu kurslara 1.206.406 kişi kayıt yaptırmış ve 810.279 kişi kursları tamamlamıştır (TÜİK, 2010b). Buna karşılık aynı yıl HEM'lerde 154.889 kurs açılmış ve 3.096.828 kişi bu kursları tamamlamıştır (TÜİK, 2011b). Bu bulgular, HEM'lerin,

Türkiye'de yetişkin eğitimi alanında en yaygın ve geniş katılımı sağlayan kurum olduğunu açıklıkla ortaya koymaktadır.

Yetişkin eğitiminde katılmanın başlıca belirleyicileri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve sosyal-ekonomik-kültürel statüdür (Lowe, 1985, s.44). Bu nitelikler yetişkinlerin katılma veya katılmama davranışı göstermesinde doğrudan etkileyici olmaktadır.

Tablo 13'te, 1975-2009 yılları arasında nüfus sayımlarına denk gelen yıllarda HEM kursiyerlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 13- Nüfus Sayımı Yıllarında Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımı (1975-2009)

Yıl	Toplam Katılımcı	Cinsiyet			
		E	%	K	%
'75	64.785	16.409	25	48.376	75
'80	135.335	35.582	26	99.753	74
'85	594.782	114.308	19	480.474	81
'90	926.279	128.472	14	797.807	86
'00	572.770	196.765	34	376.005	66
'09	3.096.828	1.242.927	40	1.853.901	60

Kaynak: DİE, 1978; 1982; 1988b; 1994; 2005a; TÜİK, 2011b

Tablo 13'te görüldüğü üzere 1975-2009 arası nüfus sayımı yıllarında HEM'lerde düzenlenen kurslara katılanlar hızlı biçimde artmaktadır. 1975 yılında 64.785 olan toplam katılımcı sayısı, 2009 yılında yaklaşık 48 kat artarak 3.096.828'e yükselmiştir. Bu durum HEM'lerin çoğalmasının ve toplumdaki yetişkin eğitimi isteminin artmasının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Tablo 13'te verilen cinsiyet dağılımlarına bakıldığında ise aynı şekilde kadın katılım oranlarının, değerlendirmenin yapıldığı her bir yılda erkek katılım oranlarından daha yüksek olduğu fakat kadın ve erkek katılım oranları arasındaki farkın yıllar içinde azaldığı görülmektedir. 1975 yılında %25-%75 olan oran farkı, 1990 yılında tepe noktasına vararak %14-%86'ya kadar ulaşmaktadır. Buna karşılık 2000 yılından itibaren HEM kursiyerlerinin cinsiyet dağılımı oranlarının birbirlerine yaklaşarak dengeye doğru hareket

ettiği de izlenebilmektedir. Nitekim 2009 yılında oranlar %40-%60 olarak gerçekleşmiştir. Değerlendirmenin ilk yılı olan 1975'te kadın kursiyer sayısı erkek kursiyer sayısının neredeyse 3 katı iken 2009 yılında kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerin ancak 1,5 katı olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 14'te 2009-2010 eğitim öğretim yılında HEM'lerde açılan kursların katılımcılarının kurs türlerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 14- HEM Kurslarındaki Katılımcıların Kurs Türlerine ve Cinsiyete Göre Dağılımları (2009-2010)

Cinsiyet	Genel Kurslar	Mesleki ve Teknik Kurslar	Toplam
Kadın Kursiyer	1.493.112	360.789	1.853.901
Erkek Kursiyer	907.359	335.568	1.242.927
Toplam	2.400.471	696.357	3.096.828

Kaynak: TÜİK, 2011b

Tablo 14'te görüldüğü üzere, 2009-2010 eğitim öğretim yılında hem genel kurslara hem de mesleki ve teknik kurslara katılan kadın kursiyerlerin sayısı erkeklerinkinden fazladır. Ancak iki kurs türündeki kadın kursiyer oranları karşılaştırıldığında HEM'lerde genel kurslar adı altında yürütülen kurslardaki kadın katılımcı oranının (%62), mesleki ve teknik kurslardaki kadın katılımcı oranından yüksek olduğu (%52) görülmektedir. Toplam kadın kursiyerlerin katıldıkları kurs türlerine göre dağılımlarına bakıldığında ise mesleki ve teknik kurslardaki kadın katılımcı oranının %19'da kaldığı anlaşılmaktadır. Yani HEM'lerdeki kurslara katılan kadınların sadece %19'u istihdamla ilişkilendirilebilecek olan mesleki ve teknik kurslara katılmaktadır. Başka bir deyişle, bu dönemde HEM'lerde düzenlenen genel kurslardaki kadın kursiyer sayısı, mesleki ve teknik kurslardaki kadın sayısının 4 katından fazladır.

Tablo 15'te 2009-2010 eğitim döneminde HEM'lerde açılan ve en çok katılım alan 5 mesleki ve teknik kursun katılımcılarının cinsiyete göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 15- HEM'lerde En Çok Katılım Alan 5 Mesleki ve Teknik Kursun Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımları (2009-2010)

Cinsiyet	Bilgisayar Kullanımı		Giyim		Kalorifercilik		Arıcılık		Ahşap Boyama	
	Katılım	%	Katılım	%	Katılım	%	Katılım	%	Katılım	%
Kadın	134.072	57	113.446	98	2.491	3	1.235	3	15.209	91
Erkek	100.723	43	1.821	2	76.130	97	37.204	97	1.453	9
Toplam	234.795	100	115.267	100	78.621	100	38.439	100	16.662	100

Kaynak: TÜİK, 2011b

Tablo 15'te görüldüğü üzere, 2009-2010 döneminde HEM'lerde en çok katılım alan 5 mesleki ve teknik kursun katılımcılarının cinsiyete göre dağılımları, kursun konusuna göre değişmektedir. Bu dönemde en yüksek katılımı alan "bilgisayar kullanımı" kursunda erkek ve kadın katılımcıların oranları birbirine yakınken (%57-%43), diğer kurslarda aradaki fark çok açıktır. "Kalorifercilik" ve "arıcılık" kurslarında erkek katılımı; "giyim" ve "ahşap boyama" kurslarında ise kadın katılımı %100'e yaklaşmaktadır. Bulgular, mesleklere atfedilen toplumsal cinsiyet özelliklerini yansıtır niteliktedir: Kalorifercilik daha çok kamu kurumlarında çalışan hizmetli statüsündeki erkeklerin gerçekleştirdiği bir iş iken, arıcılık ise ağırlıkla kırsal kesimde ama yine erkeklerin sürdürdüğü bir iş olarak düşünülebilir. Giyim ve ahşap boyama, kadınların evde ve küçük atölyelerde yaptığı bir iştir ve bu nedenle de HEM'lerdeki bu kurslardaki katılımın neredeyse tamamı kadınlardan oluşmaktadır. Bilgisayar kullanımı kursu ise çok sayıda meslekte kullanılan bir beceri eğitimidir. Bu kursun belirgin bir toplumsal cinsiyet özelliği göstermemesinin nedeninin bu genel niteliği olduğu düşünülebilir.

Tablo 16'da, 2009-2010 döneminde HEM'lerde kadınların en çok katıldığı 5 mesleki ve teknik kurs ve katılım oranları verilmektedir.

Tablo 16- HEM'lerde En Çok Kadın Katılımı Alan 5 Mesleki ve Teknik Kurs ve Katılımcılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları (2009-2010)

Cinsiyet	Bilgisayar Kullanımı		Giyim		Ahşap Boyama		Cenaze İşleri		Yağlı Boya Resim	
	Katılım	%	Katılım	%	Katılım	%	Katılım	%	Katılım	%
Kadın	134.072	57	113.446	98	15.209	91	7.855	87	7.101	82
Erkek	100.723	43	1.821	2	1.453	9	1.169	13	1.611	18
Toplam	234.795	100	115.267	100	16.662	100	9.024	100	8.712	100

Kaynak: TÜİK, 2011b

Tablo 16'da görüldüğü üzere, 2009-2010 döneminde HEM'lerde kadınların en çok katıldığı mesleki ve teknik kursların başında, katılım açısından belirgin bir toplumsal cinsiyet özelliği göstermeyen "bilgisayar kullanımı" kursu gelmektedir. "Giyim" (%98), "ahşap boyama" (%91) ve "yağlı boya resim" (%82) kursları ise ağırlıkla kadınların evlerde ve küçük atölyelerde yaptığı işlere yönelik olmasından dolayı çok büyük oranlarda kadın katılımı almaktadır. "Cenaze işleri" konusundaki kurslara kadın katılımının yüksek olmasının nedeni ise Türkiye'de cenaze yıkama işlemlerinin din görevlileri tarafından yapılıyor olması ve resmi kadın din görevlisi bulunmadığından kadınların cenaze yıkama işlemlerini yürütecek personel açığı bulunması olabilir. 2009-2010 eğitim döneminde MEB'e bağlı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullarda okuyan kız öğrencilerin oranı %53'tür (MEB, 2012c). Bu durumda, cenaze işlerini yürütecek kadın personelin İmam Hatip Liseleri'nde değil de HEM'lerde yetiştiriliyor olması kayda değer bir durumdur.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, HEM'lerdeki kurslara katılanların yoğunlukla kadınlar olduğu; yıllar içinde erkek kursiyer oranlarının yükseldiği ancak halen kadın katılımının daha fazla olduğu; HEM kurslarına katılan kadınların ise istihdamla ilişkilendirilebilecek olan mesleki ve teknik kurslardan çok genel kurslara katıldığı; mesleki ve teknik kursların konularına göre genellikle belirgin toplumsal cinsiyet özellikleri gösterdiği ve kadınların daha çok evlerde ve küçük atölyelerde yapılan işlere yönelik mesleki ve teknik kurslara yöneldiği söylenebilir. Nitekim istihdam verileri de bu durumla

paralellik göstermektedir; 2009 yılında bütün sektörlerde toplam çalışan nüfusun sadece yaklaşık %28'i kadınlardır (TÜİK, 2012b).

Kadınlar, yetişkin eğitiminin öncelikli hedef kitlesi içindedir ancak bu alanda kime öncelik verildiği kadar hangi konulara öncelik verildiği de önemlidir. HEM'lerdeki kurslarda kadın katılımının daha yüksek olduğunu ancak kadınlara yönelik kurslardaki program çeşitliliğinin sınırlı kaldığını, mevcut programların ise kadınların ev içindeki rollerini pekiştirmeye yarayan nitelikte olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Miser, 1997, s.101-113). HEM kurslarına kadın katılımının fazla olması kursların içeriğinden, potansiyel katılımcı kitlenin HEM kurslarına ilişkin algısından, verili toplumsal işbölümünde ağırlıkla erkeklerin çalışmasına bağlı olan zaman sorunlarından kaynaklanıyor olabilir. Kadınlar, HEM kurslarına erkeklerden daha çok katılmakta ancak bu davranışları mevcut toplumsal pozisyonlarını değiştirecek bir eğilimi içermemektedir.

Youngman de, eşitlik tartışmalarında, yetişkin eğitimi kurslarının salt düzenleniyor olmasına değil, hangi tür kurslara kimlerin katıldığına bakmak gerektiğini söylemektedir (2000; s.154-161). Tablo 13 tek başına değerlendirildiğinde, HEM kurslarına kadın katılımının çok olması nedeniyle, bu kursların toplumsal cinsiyet eşitliğine hizmet ettiği düşünülebilir. Ancak Tablo 14, bu bilginin sorgulanmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından kadınların HEM kurslarına katılıyor olmalarının olumsuz bir sonuç doğurduğu söylenemez, ancak tek başına, kadın katılımcı sayısının yüksek olması eşitlikçi bir sonuç doğurmaya yetmez. Tablo 15 ve Tablo 16'daki bulgular, HEM'lerdeki mesleki ve teknik kurslara katılan kadınların ağırlıkla evdeki rollerini pekiştiren ve toplumsal pozisyonlarını değiştirmeye elverişli olmayan kurslara katıldığını göstermektedir. Bu durumda HEM kurslarında gerçekleşmiş kadın katılımının, yetişkin eğitiminin eşitlikçi iddialarını desteklemediği; bu kursların, katılımcı kadınların toplumsal hiyerarşideki yerlerini değiştirebilecek eşitlikçi nitelikler göstermediği söylenebilir.

Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin katılım bakımından eşitlikçi olup olmadığının gözlenebileceği bir diğer faktör katılımcıların eğitim durumlarıdır.

Tablo 17'de, 1975-2009 yılları arasında HEM'lerde düzenlenen kurslardaki katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 17- Nüfus Sayımı Yıllarında Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılanların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı (1975-2009)

Yıl	Eğitim Durumu									
	İlkokul ve altı		Ort / ilköğ		Lise		YÖ		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
'75	45.197	70	9.550	15	8.414	13	1.624	2	64.785	100
'80	78.948	58	28.644	21	26.916	20	827	1	135.335	100
'85	405.489	68	72.100	12	113.165	19	4.028	1	594.782	100
'90	705.855	76	96.109	10	116.676	12	7.639	2	926.279	100
'00	210.870	37	142.102	25	172.997	30	46.799	8	572.770	100
'09	1.159.535	37	903.827	29	751.622	25	281.844	9	3.096.828	100

Kaynak: DİE, 1978; 1982; 1988b; 1994; 2005a; TÜİK, 2011b

Tablo 17'de görüldüğü üzere, 1975-2009 yılları arasında HEM'lerdeki kurslara katılımlarının eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında, kurslara en çok katılanların ilkokul ve altı eğitim düzeyinden olduğu, eğitim düzeyi arttıkça katılımcıların sayısal büyüklüğünün azaldığı genel bir eğilim olarak görülmektedir. Bu durum Türkiye'de her bir eğitim düzeyindeki nüfusun aşağıdan yukarıya doğru azalıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Verili yıllar içinde sayısal büyüklük bakımından en büyük grup ilkokul ve altı eğitim düzeyinden nüfus grubu iken, ardından büyükten küçüğe sırasıyla ortaokul/ilköğretim, lise ve yükseköğretim gelmektedir. Toplumdaki en büyük kesim ilkokul ve altı eğitim düzeyinden oluştuğundan HEM kursiyerleri de çoğunlukla bu kesimden oluşmaktadır.

Ancak HEM kurslarına katılanların eğitim düzeylerinin yıllar içinde değiştiği de görülebilmektedir. 1975 ve 1990 arası yıllarda ilkokul ve altı eğitim düzeyinde olanlar sayısal ve oransal olarak tüm katılımcıların yarısından fazlasını oluştururken, bu durumun 2000 yılından itibaren üst eğitim seviyeleri lehine değiştiği gözlenmektedir. 1975 yılında ilkokul ve altı eğitim düzeyindeki kurs katılımcılarının oranı %70 iken bu oran 2009 yılında

%37'ye gerilemiştir. Aynı şekilde 1975'te %2 olan yükseköğretim mezunu kursiyer oranı 2009 yılında %9'a yükselmiştir. Tablo 17'deki verilere bakıldığına HEM'lerdeki kursiyerlerin eğitim düzeylerinin yıllar içinde, özellikle 1990-2000 yılları arasında yükseldiği ve böyle devam ettiği söylenebilir. Sonuçta nüfusun eğitim düzeyi arttıkça, doğal olarak HEM kursiyerlerinin de eğitim düzeyi artmaktadır.

Tablo 18'de, 1975-2009 yılları arasında HEM kursiyerlerinin eğitim düzeyleri ve toplam nüfusun eğitim düzeylerinin karşılaştırması verilmektedir.

Tablo 18- Nüfus Sayımı Yıllarında HEM Kursiyerlerinin ve Nüfusun Eğitim Durumuna Göre Dağılımları (1975-2009)

Yıl	İlkokul ve altı (%)		Ort / İlk (%)		Lise (%)		YÖ (%)	
	Nüfus	HEM	Nüfus	HEM	Nüfus	HEM	Nüfus	HEM
'75	91	70	3	15	4	13	2	2
'80	87	58	4	21	5	20	4	1
'85	84	68	5	12	7	19	4	1
'90	81	76	6	10	8	12	5	2
'00	71	37	8	25	13	30	8	8
'09	58	37	17	29	17	25	8	9
r	0,81		0,72		0,72		0,90	

Kaynak: DİE, 1978; 1982; 1988b; 1994; 2005a; TÜİK, 2012a; 2011b; 2012c

Tablo 18'de görüldüğü üzere, Türkiye'de toplam nüfusun eğitim seviyesi yıllar içinde artmaktadır. 1975 yılında nüfusun %91'i ilkokul ve altı düzeyinde eğitime sahipken bu oran 2009 yılında %58'e gerilemiştir. Yine 1975 yılında nüfusun %2'si yükseköğretim mezunu iken 2009 yılında bu oranın %8'e yükseldiği görülmektedir. Ayrıca nüfusun eğitim düzeylerine göre dağılımının kendi içindeki sıralamasının da yıllar içinde genel olarak değişmediği anlaşılmaktadır. İstisnai iki durum dışında 1975-2009 yılları arasında nüfusun eğitim düzeyleri büyükten küçüğe ilkokul ve altı, lise ve dengi okul, ilköğretim/ortaokul ve yükseköğretim olarak sıralanmaktadır.

Yine Tablo 18'de görüldüğü üzere, 1975 yılında ilkokul ve altı eğitim düzeyinin nüfus içindeki payı %91 iken HEM kursiyerlerinin oranı %70'tir; aynı oran 2009 yılına gelindiğinde genel nüfus için sırasıyla %58 ve %37 olarak görülmektedir. Bu yıllar içinde ilkokul ve altı eğitim düzeyinin nüfus ve HEM kursiyerleri içindeki oranı büyük ölçüde azalmıştır. Aynı şekilde 1975 yılında genel nüfus içinde yükseköğretim düzeyinin oranı %2 ve HEM kursiyerlerinin oranı da %2 iken, bu oran 2009 yılına gelindiğinde sırasıyla %8 ve %9 olmuştur. Bunun anlamı bahsi geçen yıllar içinde genel nüfus ve HEM kursiyerleri içinde yükseköğretim düzeyi oranının 4 kat kadar arttığıdır. Diğer eğitim düzeylerine ilişkin veriler de göz önüne alındığında, 1975-2009 yılları arasında genel nüfustaki toplam eğitim düzeyi yükseldikçe HEM kursiyerleri içindeki eğitim düzeyinin de yükseldiği söylenebilir. Nitekim genel nüfus içindeki eğitim düzeyi oranlarıyla HEM kursiyerleri içindeki eğitim düzeyi oranları arasındaki korelasyonun pozitif ve çok güçlü olması da bu durumun bir göstergesidir. Herhangi bir eğitim düzeyi grubunun toplumdaki oranı değiştiğinde aynı değişim HEM kursiyerlerinde de gerçekleşmektedir. Bu bilgi, HEM'lere ilişkin planlama yapılırken nüfusun ne kadar göz önüne alınması gerektiğinin altını çizmektedir.

Tablo 18'de ayrıca, ilkokul ve altı eğitime sahip HEM kursiyerlerinin oranlarının bu yıllar içindeki genel nüfusun eğitim düzeyi içindeki oranlarından hep daha düşük olduğu; aynı ilişkinin ortaokul/ilköğretim ve lise düzeyinde tam tersi olduğu; yükseköğretim düzeyinde ise 1975 yılı haricinde 2000 yılına gelene kadar kursiyer oranının nüfus oranından düşük olduğu ancak bundan sonraki yıllarda oranların aynı veya çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum genel bir eğilimi ifade ettiğinden, HEM kurslarına ilişkin beklentilerin ortaokul/ilköğretim ve lise mezunu nüfus içinde diğer eğitim düzeyi gruplarına göre daha yüksek olması ile açıklanabilir.

Tablo 19'de, 1975-2009 yılları arasında her bir eğitim düzeyinden HEM kursiyerlerinin, o eğitim düzeyindeki nüfusa oranı verilmektedir.

Tablo 19- Nüfus Sayımı Yıllarında Her Eğitim Düzeyinden HEM Kursiyerlerinin Nüfusa Oranı (%)

Yıl	İlkokul ve altı	Ort / İlk	Lise	YÖ
	HEM / Nüfus	HEM / Nüfus	HEM / Nüfus	HEM / Nüfus
'75	0,1	0,8	0,5	0,2
'80	0,2	2	1	0,05
'85	1	3	3	0,2
'90	2	3	3	0,3
'00	0,4	3	2	0,9
'09	3	7	6	5

Kaynak: DİE, 1978; 1982; 1988b; 1994; 2005a; TÜİK, 2012a; 2011b; 2012c

Tablo 19'da görüldüğü üzere, 1975-2009 yılları arasında her eğitim düzeyindeki nüfusun HEM kurslarına katılım oranları genel olarak artma eğilimindedir. 1975 yılında ilkokul ve altı eğitim düzeyindeki nüfusun %0,1'i HEM kurslarına katılırken, 2009 yılına gelindiğinde bu oranın %3 olduğu görülmektedir. Bu yıllar içinde ortaokul / ilköğretim düzeyinde %0,8'den %7'ye, lise düzeyinde %0,5'ten %6'ya ve yükseköğretim düzeyinde %0,2'den %5'e yükselmiştir. Bu durum genel eğitim düzeyi ile HEM kurslarına katılma oranlarındaki artışın birbirlerine koşut olarak gerçekleştiğini göstermektedir.

TÜİK'in 2007 yılında gerçekleştirdiği Yetişkin Eğitimi Araştırması'na göre yükseköğretim mezunlarının %39'u, genel lise mezunlarının %28,8'i, mesleki ve teknik lise mezunlarının %27,7'si, ortaokul/ilköğretim mezunlarının %13,8'i, ilkokul ve altı eğitim düzeylerinin sırasıyla %6,4 ve % 2,1'i yetişkin eğitimine katılmaktadır (TÜİK, 2010a, s.2). Tablo 19'daki verilerle TÜİK'in 2007 araştırması arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farkın nedeni Tablo 19'un sadece HEM katılımcıları ile sınırlı olması ancak TÜİK'in araştırmasının tüm yaygın eğitim hizmetlerini kapsamasıdır. Yine de TÜİK araştırmasındaki sıralama, yetişkinlerin eğitime katılma eğilimleri ile geçmiş eğitim düzeyleri arasında bir koşutluk bulunduğunu bir daha göstermektedir; önceki eğitim süreleri uzadıkça yetişkinlerin eğitime katılımları da artmaktadır.

Literatürde de eğitim düzeyi yükseldikçe yetişkin eğitimine katılım oranlarının da yükseldiği çok yaygın olarak ifade edilmektedir (Lowe, 1985.

s.66; Ayhan, 1990. s.307-332; Miser, 1999. s.30-33; Geray, 2002. s.31). Tablo 19 da, 2007 araştırması da bu önermeyi genel anlamda doğrulamaktadır; 2007 araştırmasında en yüksek katılım oranı lise düzeyinde iken (genel lise + mesleki veya teknik lise), ardından sırasıyla yükseköğretim, ortaokul / ilköğretim ve ilkokul ve altı eğitim düzeylerinden katılımlar gelmektedir; bu araştırmanın sunduğu veriler eğitim bakımından en yoksun bulunan kesimlerin yetişkin eğitimine daha az katıldığını açıkça göstermektedir. Tablo 19'daki veriler ise yine eğitim bakımından en yoksun kitlenin yetişkin eğitimine en az katıldığını ifade ederken, yıllar içinde toplumun genel eğitim düzeyi yükseldikçe üst eğitim düzeylerinin yetişkin eğitimine katılımlarının daha hızlı arttığına da işaret etmektedir. Toplumun genel eğitim düzeyi yükseldikçe, yetişkin eğitimine katılma profili, literatürdeki önermeye daha uygun hale gelmekte; ancak eşitlikçi iddialardan uzaklaşmaktadır. Eğitim bakımından zaten avantajlı olanların yetişkin eğitimine daha çok katılmaları, örgün eğitimden eşitlikçi bir pozisyon elde edememiş olanlara yetişkin eğitimi ile ikinci şans verildiğine ilişkin eşitlikçi söylemlerin tam aksi bir sonuç doğurmaktadır. Toplumda zaten var olan ve örgün eğitim sistemleriyle derinleşen eşitsizliklerin, mevcut yetişkin eğitimi yaklaşımı ve uygulamaları ile giderilmediğini, tam tersine yeniden üretildiğini söylemek mümkündür.

Tablo 20'de, 2009-2010 eğitim öğretim yılında HEM'lerdeki kurs sayıları, kursiyerlerin eğitim durumları ve kurs türü tercihleri verilmektedir.

Tablo 20- HEM Kurs ve Kursiyer Sayıları, Kursiyerlerin Eğitim Durumları ve Kurs Türü Tercihlerinin Dağılımı (2009-2010)

	Kurs	**Kursiyer**	**İlkokul ve altı**	**Ort / İlk**	**Lise**	**YÖ**
Genel Kurslar	119.949 *(%77)*	2.400.471 *(%78)*	1.002.487 *(%86)*	740.260 *(%82)*	477.024 *(%63)*	180.700 *(%64)*
Mesleki ve Teknik Kurslar	34.940 *(%23)*	696.357 *(%22)*	157.048 *(%14)*	163.567 *(%18)*	274.598 *(%37)*	101.144*(%36)*
Toplam	154.889 *(%100)*	3.096.828 *(%100)*	1.159.535 *(%100)*	903.827 *(%100)*	751.622 *(%100)*	281.844 *(%100)*

Kaynak: TÜİK, 2011b

Tablo 20'de görüldüğü üzere, 2009-2010 eğitim yılı verileri, yetişkinlerin eğitim düzeyi yükseldikçe mesleki ve teknik kurslara katılma eğilimlerinin arttığını göstermektedir. Şöyleki, bu dönemde istihdama yönelik olduğu düşünülen mesleki ve teknik kursların toplam kurslara oranı %23'tür; kursiyer oranları da bu orana yakındır (%22). İlkokul ve altı grubunda mesleki ve teknik kurslara katılma oranı en düşükken (%14), ortaokul / ilköğretim grubunda da bu oran, toplam mesleki ve teknik kurs katılımcı oranının altındadır (%18 < %23). Lise ve yükseköğretim düzeyinde ise mesleki ve teknik kurslara katılım oranı genel oranın oldukça üzerindedir (sırasıyla %37 ve %36). Buradaki verilerden, alt eğitim düzeyinden gelen kesimin HEM kurslarından istihdam beklentisinin üst eğitim düzeyinden gelenlere göre daha düşük olduğu sonucu çıkarılabilir. Alt eğitim düzeyinden gelenler nezdinde HEM kurslarının istihdamla ilişkisinin daha zayıf olduğunu söylemek mümkün olabilir. Mesleki ve teknik kurslara katılımın, katılımcıların istihdam beklentileriyle ilişkisi düşünüldüğünde, buradaki bulgular, eğitim bakımından yoksun olanların, yani yetişkin eğitimi ile ikinci şans elde edeceği varsayılan kesimlerin yetişkin eğitiminden istihdam beklentilerinin düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 21'de, 2009-2010 döneminde HEM'lerde en çok katılım alan 5 mesleki ve teknik kursun katılımcılarının eğitim durumlarına göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 21- HEM'lerde En Çok Katılım Alan 5 Mesleki ve Teknik Kursun Katılımcılarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı (2009-2010)

		Bilgisayar Kullanımı		Giyim		Kalorifercilik		Arıcılık		Ahşap Boyama	
		Katılım	%	Katılım	%	Katılım	%	Katılım	%	Katılım	%
Alt Eğitim Düzeyi	İlkokul ve altı	26.524	11	50.207	44	24.237	31	15.938	41	4.221	25
	Ort/ilk	47.761	20	34.924	30	25.797	33	7.644	20	3.454	21
Üst Eğitim Düzeyi	Lise	116.191	50	24.735	21	24.872	32	9.725	25	6.322	38
	YÖ	44.319	19	5.401	5	3.715	4	5.132	14	2.665	16
Toplam		234.795	100	115.267	100	78.621	100	38.439	100	16.662	100

Kaynak: TÜİK, 2011b

Tablo 21'de görüldüğü üzere, HEM kursiyerlerinin katıldıkları kurslar eğitim düzeylerine göre değişmektedir. Bilgisayar kullanımı kursunun katılımcılarının çok düşük bir kesimi ilkokul ve altı eğitim düzeyinden gelirken (%11) katılımcıların yarısının lise mezunu olması dikkat çekicidir. 2009-2010 döneminde en çok katılım alan ikinci mesleki ve teknik kurs olan giyim kursunda yükseköğretim mezunu çok azken (%5), en yüksek katılımın ilkokul ve altı düzeyinden olduğu (%44) ve ardından da ortaokul/ilköğretim mezunlarının geldiği (%30) görülmektedir. Kalorifer ateşçiliği kursunda da yükseköğretim mezunu kursiyer çok azken (%4) diğer eğitim düzeylerinden katılımcılar yaklaşık eşit oranlarda dağılmaktadır. Arıcılık kursu en yüksek katılımı ilkokul ve altı eğitim düzeyinden almakta (%41) iken bu kursta en düşük katılımın yükseköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir (%14). Ahşap boyama kursu en yüksek katılımı lise düzeyinden alırken (%38), en düşük katılım yine yükseköğretim düzeyinden gerçekleşmektedir (%16).

Tablo 21'de alt eğitim düzeyinden kursiyerlerin (ilkokul ve altı + ortaokul/ilköğretim) en yüksek oranda katıldıkları kurs giyim kursudur (%74). Üst eğitim düzeyinden (lise + yükseköğretim) kursiyerlerin en yüksek oranda katıldıkları kurs ise bilgisayar kullanımı kursudur (%69). HEM kursiyerlerinin dağılımları, HEM kursiyerlerinin eğitim düzeylerine göre kurs tercihlerinde belirgin farklılıklar olduğunu da göstermektedir. İstisnai bir durum olan ahşap boyama kursunda, alt eğitim düzeyinden ve üst eğitim düzeyinden kursiyerlerin oranları birbirine yakındır (%46 - %54) ancak bunun dışında kalan kurslarda alt ve üst eğitim düzeyleri arasında belirgin farklılıklar görülmektedir. Bilgisayar kullanımı kursunda oranlar %31 - %69 üst eğitim düzeyi lehine iken giyim, kalorifer ateşçiliği ve arıcılık kurslarında alt eğitim düzeyinden katılımcı oranları çok daha fazladır (sırasıyla %74 - %24, %64 - %36, %61 - %39). Bu veriler de kurs tercihlerinde eğitim geçmişlerinin ne derece belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Alt eğitim düzeyinden katılımcıların yöneldiği kursları üst eğitim düzeyinden kursiyerler büyük oranda tercih etmemekte, üst eğitim düzeyinden yüksek katılım alan kurslarda ise alt eğitim düzeyinden katılımcılar düşük oranda kalmaktadır.

Bulgular, HEM'lerde en çok katılım alan 5 mesleki ve teknik eğitim kursunun, genel bir eğilim olarak alt eğitim düzeylerinden katılım aldığını, üst

eğitim düzeyinden katılımcıların ise ağırlıkla hizmet sektöründe geçerli olan bilgisayar kullanımı gibi transfer edilebilir becerilere yöneldiğini göstermektedir. Tablo 21'de alt eğitim düzeyinden yüksek katılım alan ancak üst eğitim düzeyinden yüksek katılım almayan giyim, kalorifer ateşçiliği, arıcılık gibi kursların, genel olarak gelir getirici ancak katılımcılarının toplumsal pozisyonlarını değiştirme potansiyeli düşük kurslar olduğu da dikkat çekmektedir. Eğitim düzeyi ile sosyal-ekonomik-kültürel statü arasındaki güçlü ilişki düşünüldüğünde HEM kursları arasında, katılımcılarının dağılımı bakımından açık bir sınıf farkı olduğu söylenebilir.

Yetişkin eğitimi faaliyetlerinin katılım bakımından eşitlikçi olup olmadığını gösterecek bir diğer faktör katılımcının sosyal-ekonomik-kültürel durumudur ancak bu alt başlıkta HEM'lerle ilgili veri bulunmamaktadır. Tablo 22'de, TÜİK'in 2007 yılında gerçekleştirdiği Yetişkin Eğitimi Araştırması'na göre farklı meslek gruplarının yetişkin eğitimine katılma oranları verilmektedir. Bu tablodaki meslek grupları USMS-88'e (Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması) göre düzenlenmiştir.

Tablo 22- Meslek Gruplarına Göre Yetişkin Eğitimine Katılım (2007)

		Yetişkin eğitimine katılım oranı (%)
Beyaz Yakalı	**Yüksek nitelik gerektiren ve el becerisine dayalı olmayan işlerde çalışanlar**	32,8
	Düşük nitelik gerektiren ve el becerisine dayalı olmayan işlerde çalışanlar	24,8
Mavi Yakalı	**Yüksek nitelik gerektiren el becerisine dayalı işlerde çalışanlar**	11,5
	Düşük nitelik gerektiren el becerisine dayalı işlerde çalışanlar	12,7

Kaynak: TÜİK, 2010a, s.4

Tablo 22'de görüldüğü üzere yetişkin eğitimine katılma ile çalışılan işin niteliği arasında bir koşutluk bulunmaktadır: Yetişkinler çalıştıkları işte sundukları hizmet türüne göre bir katılma davranışı geliştirmektedir. Yüksek nitelik gerektiren işlerden el becerisine dayalı olmayanlarda çalışanların %32,8'i yetişkin eğitimine katılırken, yüksek nitelik gerektiren el becerisine dayalı işlerde çalışanların %11,5'i katılmaktadır. Başka bir deyişle yüksek

nitelik gerektiren işlerde çalışanlar arasında beyaz yakalılar, yetişkin eğitimine mavi yakalılardan belirgin oranda daha çok katılmaktadır. Düşük nitelik gerektiren işlerden el becerisine dayalı olmayan işlerde çalışanların %24,8'i yetişkin eğitimine katılırken, el becerisine dayalı işlerde çalışanların katılım oranı %12,7'dir. Yani düşük nitelik gerektiren işlerde çalışan beyaz yakalıların yetişkin eğitimine katılım oranı, mavi yakalıların yaklaşık iki katıdır. Tablo 22'den el becerisine dayanan işlerde çalışanların (mavi yakalılar) yetişkin eğitimine daha az katıldığı açıkça görülebilmektedir. Özellikle yüksek nitelik gerektiren ve el becerisi gerektirmeyen işlerin daha uzun eğitim süreleri gerektirdiği, bu nedenle de bu tip işlerde çalışanların örgün eğitim deneyimlerinin diğerlerine göre daha çok ve olumlu olmasının bu sonuca yol açtığı düşünülebilir. El becerisi gerektiren işlerde çalışan mavi yakalıların ise örgün eğitim deneyimlerinin daha kısa ve olumsuz olduğu; bu durumda ikinci şans söyleminin ağırlıkla mavi yakalılara yönelik olduğu varsayılabilir. Bulgular ise yetişkin eğitiminden, eğitim bakımından yoksun olan mavi yakalıların değil, zaten örgün eğitimden avantaj sağlamış bulunan beyaz yakalıların faydalandığını göstermektedir ve bu durumda yetişkin eğitiminin iki kesim arasındaki eşitsizlikleri yeniden ürettiğini söylemek mümkündür.

Tablo 23'de 2007 yılında yetişkin eğitimine katılanların eğitim durumuna ve ayrıntılı katılma nedenlerine göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 23- Eğitim Durumu ve Ayrıntılı Nedenlere Göre Yetişkin Eğitimine Katılım (2007, %)

	Toplam	İlkokul altı	İlkokul	Ort / İlk	Genel Lise	Mesleki / Teknik Lise	YÖ
İşini daha iyi yapmak	50,5	19,8	42,8	47,7	35	54,4	73,1
İşini kaybetme ihtimalinin azalması	8,5	1,5	9,7	13,1	5,3	10,7	8,2
Bir iş bulma ihtimalinin artması	25	5,8	14,8	25,4	43	26,9	15,9
Kendi işini kurmak	5,7	1,4	5,4	7,6	7,7	6,2	3,2
Katılmaya mecbur olmak	20,7	7,5	16,5	17,5	13,4	28,1	29,4

Günlük hayatta gerekli bilgi ve becerileri kazanmak	35,1	51,1	39,4	35,5	35,8	34,2	30
İlgisini çeken bir konuda bilgi edinmek	27,3	50,7	35	25,1	23,2	23,1	26,3
Sertifika almak	27,6	14,1	30,2	35,5	25	29,5	25,5
Yeni insanlarla tanışmak	12,1	10,5	11,6	12,3	12,8	9,4	13,3
Gelir elde etmek / ek iş	10	7,2	8,2	12	13,4	9,3	8,1
Diğer	11,2	5,2	4,4	4,9	28,5	7,7	4,3

Kaynak: TÜİK, 2010a, s.44-45

Tablo 23'te görüldüğü üzere, 2007 yılında Türkiye'de yetişkin eğitimine katılanların %50,5'i katılma nedenini 'işini daha iyi yapmak' olarak açıklamaktadır. Verilerden, katılma nedenleri arasında ikinci büyük oranın 'günlük hayatta gerekli bilgi ve becerileri kazanmak' olduğu anlaşılmaktadır (%35,1). İlk iki nedenden sonra sırasıyla 'sertifika almak', 'ilgisini çeken bir konuda bilgi edinmek' ve 'bir iş bulma ihtimalinin artması' gelmektedir (%27,6 - %27,3 - %25). Yetişkin eğitimine katılma nedenlerinden en az tercih edilen seçeneklerin ise %5,7 ile 'kendi işini kurmak', %8,5 ile 'işini kaybetme ihtimalinin azalması' ve %10 ile 'gelir elde etmek / ek iş' olduğu görülmektedir. En çok ifade edilen katılma sebebi olan 'işini daha iyi yapmak' seçeneğinde, eğitim durumuna göre dağılımda en yüksek oranın %73 ile yükseköğretimde ve ardından da %54,4 ile mesleki ve teknik liselerde olması, en yüksek katılımın hizmet içi eğitime yönelik olduğunu düşündürmektedir. Muhtemelen bu seçeneği işaretleyenler yükseköğretim veya mesleki teknik lisede aldıkları eğitime dayanan bir işte çalışmakta ve fakat mesleki bilgi ve becerilerini güncelleme ihtiyacı hissetmektedir.

Tablo 22 ve Tablo 23'ten, üst eğitim seviyelerinden gelen yetişkinlerin mesleki bilgi ve becerilerini daha çok güncellemeleri gereken işlerde çalıştıkları ve bu nedenle de yetişkin eğitimine katıldıkları sonucu çıkarılabilir. Bu durumda yetişkin eğitiminin, katılımcının önceki sosyo-ekonomik pozisyonunu değiştirmeyen ancak korumasına yardımcı olan bir işlevi olduğu söylenebilir. Nitekim Tablo 23'te en düşük oranlı katılma

nedeninin ‘kendi işini kurmak’ olması da bunun bir göstergesi sayılabilir. Yetişkinler, eğitim aracılığıyla mevcut sosyo-ekonomik pozisyonlarını değiştirmemekte ancak korumaya çalışmaktadır.

HEM kursiyerlerinin yaş dağılımları da Türkiye’de yetişkin eğitiminin eşitlik bakımından değerlendirilmesi için veri sunmaktadır. Tablo 24’te, HEM kursiyerlerinin ve nüfusun yaş dağılımları ve oranları verilmektedir.

Tablo 24- HEM Kursiyerlerinin ve Nüfusun Yaş Dağılımı (2009-2010)

	HEM Kursiyerleri		Nüfus	
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**
6-14	1.253.023	40	10.242.223	16
15-22	702.800	23	997.9455	15
23-44	899.746	29	26.284.363	40
45+	241.259	8	18.543.052	29
Toplam	3.096.828	100	65.049.093	100

Kaynak: TÜİK, 2011b; 2012a r = -0,26

Tablo 24’te görüldüğü üzere 2009-2010 eğitim döneminde toplam nüfusun yaklaşık %5’i HEM kurslarına katılmaktadır. HEM kursiyerlerinin yaş dağılımı ve toplam nüfusun yaş dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r = -0,26). HEM kursiyerlerinin %40’ı 15 yaş altındadır. Oysa bu yaştakilerin genel nüfus içindeki oranının %16 olduğu görülmektedir. Yetişkin eğitiminde ikinci şans söylemi, örgün eğitimden yeterince yararlanamamış nüfusa yönelik olduğundan, bu yıllarda hedef kitlenin zorunlu eğitim çağı sonrası nüfus olan 15+ yaş nüfusu olduğu düşünülebilir. Bahsi geçen hedef kitle 2009-2010 eğitim yılında nüfusun %84’ünü oluşturmaktadır. Ancak HEM kurslarına bu yıllarda %40 oranında, ikinci şans söyleminin dışında kalan 15 yaş altı nüfusun katılıyor olması, HEM’lerin gerçek işlevlerinin bu söylem ile ilişkisinin zayıf olduğunu göstermektedir.

Tablo 25’te HEM kursiyerlerinin yaş dağılımları ve katıldıkları kurs türleri verilmektedir.

Tablo 25- HEM Kursiyerlerinin Kurs Türü ve Yaş Dağılımı (2009-2010)

	Genel Kurslar		Mesleki ve Teknik Kurslar		Toplam	
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**
6-14	1.212.522	97	40.501	3	1.253.023	100
15-22	466.243	66	236.557	34	702.800	100
23-44	560.969	62	338.777	38	899.746	100
45+	160.737	67	80.522	33	241.259	100

Kaynak: TÜİK, 2011b

Tablo 25'te görüldüğü üzere, 2009-2010 eğitim döneminde HEM'lerdeki genel kursların her bir yaş aralığından katılımcıları, mesleki ve teknik kursların katılımcılarından fazladır. 6-14 yaş aralığındaki kursiyerlerin %97'si genel kurslara katılırken, diğer yaş aralıklarında genel kurslara katılım oranı %62-67 arasında değişmektedir. Genel kurslarda en yüksek katılımcı sayısı 6-14 yaş aralığında iken mesleki ve teknik kurslarda en yüksek katılımcı sayısı 23-44 yaş aralığındadır. 6-14 yaş aralığında en düşük olan mesleki ve teknik kurslara katılım sayısının bu noktadan sonra giderek arttığı ancak 45+ yaş grubunda yeniden ve hızla düştüğü görülmektedir. 45+ yaş grubunda genel kurslarda katılımcı sayısı da düşük düzeydedir. Bulgular, 2009-2010 eğitim döneminde HEM'lerde en yüksek katılımın genel kurslara olduğunu ve bu kurslara da en çok 6-14 yaş aralığında bulunanların katıldığını göstermektedir.

Tablo 26'da 2009-2010 eğitim döneminde HEM'lerdeki genel kurslardaki 6-14 yaş grubu katılımcılarının kurs konularına göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 26- HEM'lerdeki Genel Kursların 6-14 Yaş Grubu Katılımcılarının Kurs Konularına Göre Dağılımı ve Oranları (2009-2010)

6-14 Yaş Grubu Katılımcı	Destek Eğitimi	Sanat	Spor	Diğer	Toplam
Sayı	870.797	188.448	101.164	52.113	1.212.522
Oran (%)	72	16	8	4	100

Kaynak: TÜİK, 2011b

Tablo 26'da görüldüğü üzere, 2009-2010 eğitim döneminde genel kurslara katılan 6-14 yaş grubunun büyük çoğunluğu, hâlihazırda devam ettikleri örgün eğitime destek kurslarına yönelmiştir (%72). Bu yüksek katılım oranının ardından tiyatro, halkoyunları, müzik kursları gibi alt başlıkları içeren sanat kursları gelmektedir (%16). Spor kursları %8 katılım alırken geri kalan kurslara %4 oranında katılan olmuştur.

Miser, Ural ve Ünlühisarcıklı (2010, s.23), HEM'lerin sosyal-kültürel eğitim programlarından yararlananların yarısını sınavlara hazırlık ve ders destek programlarına katılanların oluşturduğunu belirtmektedir. Bulgular, bu tespiti doğrular niteliktedir. Tablo 24, Tablo 25 ve Tablo 26 birlikte değerlendirildiğinde HEM kurslarına en yüksek katılımın 6-14 yaş aralığından gerçekleştiği, bu yaş aralığındaki kursiyerlerin de büyük oranda genel kurslar kategorisindeki destek eğitimi kurslarına yöneldiği anlaşılmaktadır. Bu yaş aralığının, bahsi geçen yıllarda zorunlu eğitim çağı yaş grubunda olduğu hesaba katıldığında HEM'lerin büyük oranda dershane niteliği taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Bunun anlamı Türkiye'nin en büyük ve yaygın yetişkin eğitim kurumunun, yetişkinlere ikinci şans eğitimi vermekten çok zorunlu eğitim çağındaki öğrencilere destek eğitimi vermekte olduğudur. HEM'lerin bu işlevinin de eşitlikçi bir boyutu olduğu varsayılabilir: Dershanelere gitmek için yeterli ekonomik imkânı bulunmayan ailelerin çocuklarına HEM'lerde destek eğitimi verilmektedir. Ancak bu eşitlikçi boyut, HEM'lere ve yetişkin eğitimine yüklenen eşitlikçi anlamlardan biraz daha farklıdır. Yetişkin eğitimine yüklenen eşitlikçi anlamlar, onun ikinci şans olarak adlandırılan örgün eğitim sonrası işlevleri ile ilgilidir. Mevcut haliyle Türkiye'nin en yaygın yetişkin eğitimi kurumu olan HEM'lerin yetişkinlere ikinci şans eğitimi vermekten çok büyük oranda zorunlu eğitim çağındaki çocukların okul eğitimlerine destek hizmeti yürüttüğü anlaşılmaktadır.

Mekân ve Zamana İlişkin Bulgular

Yetişkin eğitimi uygulamalarının eşitlikçi olma bakımından niteliğini belirleyen bir diğer etken kursların mekân ve zamanlarıdır. Ulaşım zorluğu ve kursların uzun zaman sürmesi veya yetişkinin katılımına uygun olmayan zamanlarda düzenlenmesi, yetişkinlerin eğitime katılmalarının önündeki önemli engellerdendir (Miser, 1999, s.31).

Kursların mekân ve zamanlarının belirlenmesinde, hizmeti veren kurumun koşullarının ve kurum yöneticilerinin önceliklerinin etkili olduğu düşünülebilir. Kurumun koşulları ve yöneticilerin öncelikleri bağlamında belirlenen kursların mekân ve zamanları, sonuç olarak hizmete kimlerin erişeceğini ve dolayısıyla da hizmetten kimlerin yararlanacağını ve yararlanamayacağını da belirlemektedir. Başka bir açıdan düşünülürse, belli bir yetişkin eğitimi uygulaması kapsamında yöneticilerin kurslar için belirledikleri mekân ve zamanlar, o uygulamanın eşitlik konusundaki duyarlılığının göstergelerinden biri sayılabilir.

Ankara'da hizmet veren Mamak, Başkent, Kızılcahamam ve Çubuk Halk Eğitimi Merkezleri'ndeki mesleki ve teknik kurslar, faaliyet alanlarına göre tesisatçılık, giyim, süsleme, bilgisayar, ziraat, kuaförlük ve genel olmak üzere 7 kategoriye ayrılmıştır. Her bir kategoride yer alan kursların hangileri olduğu EK 6'da yer almaktadır. Söz konusu kursların sayıları, mekânları ve zamanlarının dağılımları Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27- Mamak, Başkent, Kızılcahamam ve Çubuk HEM'lerinin Düzenlediği Mesleki ve Teknik Kurslar ile Katılanların Mekân ve Zamana Göre Dağılımları (2012-2013)

	KURS TÜRÜ	KURS SAYISI		MERKEZ DIŞI KURS SAYISI		ZAMAN					
						HAFTAİÇİ				HAFTA SONU	
						09.00-17.00		17.00-22.00			
MAMAK HEM	Tesisatçılık	55 (%5)	%100	7 (%1)	%13	12 (%1)	%22	34 (%29)	%62	9 (%9)	%16
	Giyim	300 (%27)	%100	223 (%35)	%74	277 (%32)	%92	2 (%2)	%1	21 (%22)	%7
	Süsleme	182 (%17)	%100	112 (%17)	%62	169 (%19)	%93	3 (%3)	%2	10 (%11)	%5
	Bilgisayar	145 (%13)	%100	61 (%9)	%42	78 (%9)	%54	35 (%30)	%24	32 (%34)	%22
	Ziraat	51 (%5)	%100	31 (%5)	%61	28 (%3)	%55	18 (%16)	%35	5 (%5)	%10
	Kuaförlük	73 (%7)	%100	54 (%8)	%74	69 (%8)	%95	4 (%3)	%5	- (%0)	%0
	Genel	282 (%26)	%100	158 (%25)	%56	245 (%28)	%87	19 (%17)	%7	18 (%19)	%6
	Toplam	1088 (%100)	%100	646 (%100)	%59	878 (%100)	%81	115 (%100)	%11	95 (%100)	%8
BAŞKENT HEM	Tesisatçılık	36 (%7)	%100	23 (%7)	%64	9 (%2)	%6	21 (%34)	%58	6 (%10)	%36
	Giyim	162 (%32)	%100	117 (%28)	%72	139 (%35)	%86	9 (%14)	%6	14 (%24)	%8
	Süsleme	258 (%50)	%100	235 (%56)	%91	217 (%55)	%84	18 (%29)	%7	23 (%40)	%9
	Bilgisayar	49 (%9)	%100	32 (%8)	%65	21 (%5)	%43	13 (%21)	%27	15 (%26)	%30
	Ziraat	3 (%0,5)	%100	3 (%0,7)	%100	3 (%1)	%100	- (%0)	%0	- (%0)	%0
	Kuaförlük	3 (%0,5)	%100	0 (%0)	%0	3 (%1)	%100	- (%0)	%0	- (%0)	%0
	Genel	5 (%1)	%100	2 (%0,3)	%40	4 (%1)	%80	1 (%2)	%20	- (%0)	%0
	Toplam	516 (%100)	%100	412 (%100)	%80	396 (%100)	%77	62 (%100)	%12	58 (%100)	%11
KIZILCAHAMAM HEM	Tesisatçılık	7 (%10)	%100	1 (%7)	%14	- (%0)	%0	5 (%24)	%71	2 (%33)	%29
	Giyim	14 (%20)	%100	4 (%29)	%29	14 (%33)	%100	- (%0)	%0	- (%0)	%0
	Süsleme	17 (%25)	%100	5 (%36)	%29	16 (%38)	%94	1 (%5)	%6	- (%0)	%0
	Bilgisayar	15 (%22)	%100	3 (%21)	%20	5 (%12)	%33	6 (%29)	%40	4 (%67)	%27
	Ziraat	2 (%3)	%100	0 (%0)	%0	- (%0)	%0	2 (%10)	%100	- (%0)	%0
	Kuaförlük	4 (%6)	%100	0 (%0)	%0	3 (%7)	%75	1 (%5)	%25	- (%0)	%0
	Genel	10 (%14)	%100	1 (%7)	%10	4 (%10)	%40	6 (%29)	%60	- (%0)	%0
	Toplam	69 (%100)	%100	14 (%100)	%20	42 (%100)	%61	21 (%100)	%30	6 (%100)	%9
ÇUBUK HEM	Tesisatçılık	6 (%10)	%100	3 (%9)	%50	5 (%10)	%83	1 (%11)	%17	- (%0)	%0
	Giyim	13 (%21)	%100	5 (%16)	%38	13 (%25)	%100	- (%0)	%0	- (%0)	%0
	Süsleme	9 (%15)	%100	9 (%28)	%100	9 (%17)	%100	- (%0)	%0	- (%0)	%0
	Bilgisayar	7 (%11)	%100	2 (%6)	%29	5 (%10)	%71	2 (%22)	%29	- (%0)	%0
	Ziraat	6 (%10)	%100	2 (%7)	%33	6 (%12)	%100	- (%0)	%	- (%0)	%0
	Kuaförlük	1 (%2)	%100	0 (%0)	%0	1 (%3)	%100	- (%0)	%	- (%0)	%0
	Genel	19 (%31)	%100	11 (%34)	%58	13 (%25)	%68	6 (%67)	%32	- (%0)	%0
	Toplam	61 (%100)	%100	32 (%100)	%52	52 (%100)	%85	9 (%100)	%15	- (%100)	%0
Genel Toplam		1734	%100	1104	%64	1368	%79	207	%12	159	%9

Tablo 27'de görüldüğü üzere, 2012-2013 eğitim yılında değerlendirmeye alınan dört HEM'de toplam 1734 mesleki ve teknik kurs açılmıştır. Bu kursların 1088'i Mamak HEM'de; 516'sı Başkent HEM'de; 69'u Kızılcahamam HEM'de ve 61'i Çubuk HEM'dedir. En çok sayıda açılan kurslar Mamak ve Çubuk'ta genel (%26 - %19) ve giyim (%27 - 21) kategorilerindeki kurslarken, Başkent'te süsleme (%50) ve giyim (%32), Kızılcahamam'da ise süsleme (%25) ve bilgisayardır (%22). Dört HEM'de en az açılan mesleki ve teknik kurs kategorileri ziraatçılık, tesisatçılık ve kuaförlüktür.

Dört HEM'de açılan toplam 1734 mesleki ve teknik kursun çoğu (%64) merkez dışındaki mekânlarda açılmıştır. Mamak, Başkent ve Çubuk HEM'lerinde merkez binası dışında açılan kurs sayılarının, merkezde açılan kurslardan fazla olduğu görülürken, Kızılcahamam'daki durumun tam tersi olduğu anlaşılmaktadır. Mamak'taki mesleki ve teknik kursların %59'u, Başkent'teki kursların %80'i, Çubuk'taki kursların %52'si merkez binası dışında açılırken, Kızılcahamam'da bu oran %20'de kalmaktadır. Söz konusu dört HEM'de düzenlenen mesleki ve teknik kursların sayılarını artıran etkenin merkez dışında kurs açılması olduğu söylenebilir. Kızılcahamam HEM dışındaki diğer kurumlarda en çok açılan kurs kategorileri ile merkez dışında en çok açılan kurs kategorilerinin aynı olması da bu yorumu desteklemektedir.

Yine Tablo 27'de görüldüğü üzere söz konusu dört HEM'deki mesleki ve teknik kurslar daha çok haftaiçi ve mesai saatlerinde açılmaktadır. Bahsi geçen dört HEM'de düzenlenen mesleki ve teknik kursların büyük çoğunluğu (%79) haftaiçi mesai saatinde iken yalnızca %12'sinin haftaiçi mesai saati sonrasında ve %9'unun da haftasonu düzenlendiği görülmektedir. Mamak HEM'de açılan 1088 mesleki ve teknik kursun 878'i (%81); Başkent HEM'de açılan 516 mesleki ve teknik kursun 396'sı (%77); Kızılcahamam HEM'de açılan 69 mesleki ve teknik kursun 42'si (%61) ve Çubuk HEM'de açılan 61 mesleki ve teknik kursun 52'si (%85) haftaiçi ve mesai saatlerinde gerçekleştirilmiştir.

Haftaiçi ve mesai saati sonrasında açılan kurslara bakıldığında ise Mamak HEM'de bilgisayar ve tesisatçılık (%30 - %29), Başkent HEM'de tesisatçılık ve süsleme (%34 - %29), Kızılcahamam HEM'de genel kurslar ve bilgisayar (%29 - %29) ve Çubuk HEM'de genel kurslar ve bilgisayar (%67 - %22) kategorilerindeki kurslarda yoğunlaşma olduğu görülmektedir.

Haftasonu kurslarında Mamak HEM'de ilk iki sırayı bilgisayar (%34) ve giyim (%22), Başkent HEM'de süsleme (%40) ve bilgisayar (%26) kategorileri almaktadır. Kızılcahamam HEM'de haftasonu sadece bilgisayar (%67) ve tesisatçılık (%33) kursları açılırken, Çubuk HEM'de haftasonu kursu açılmamıştır.

Bulgular, değerlendirmeye alınan HEM'lerde mesleki ve teknik kursların Kızılcahamam HEM dışında çoğunlukla merkez binası dışındaki mekânlarda açıldığını; kursların daha çok haftaiçi ve mesai saatleri içinde gerçekleştirildiğini; dört HEM'de açılan mesleki ve teknik kursların sayılarının merkez dışında ve haftaiçi mesai saatleri içinde açıldıkları oranda arttığını göstermektedir.

Kurslara katılım zamanları, 2007 yılında TÜİK'in yürüttüğü Yetişkin Eğitimi Araştırması'nın da konusu olmuştur. Bu araştırmanın yetişkin eğitimine katılımın yerleşim yeri, cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma saatlerine göre dağılımına ilişkin verileri Tablo 28'de verilmektedir.

Tablo 28- Yetişkin Eğitimine Katılımın Yerleşim Yeri, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı (2007)

	Toplam	Çalışma saatleri içinde eğitime katılım	Çalışma saatleri dışında eğitime katılım	Eğitim faaliyeti sırasında çalışmıyordu
Kent	100	32,3	27,1	40,6
Kır	100	29,9	34,2	35,8
Erkek	100	39,4	34,4	26,2
Kadın	100	19,6	20,2	60,2
Alt eğitim düzeyi	100	25,1	30,9	44,0
Üst eğitim düzeyi	100	34,0	26,5	39,5
Toplam	**100**	**31,7**	**28,8**	**39,4**

Kaynak: TÜİK, 2010a

Tablo 28'de görüldüğü üzere, 2007 yılında Türkiye'de yetişkin eğitimine katılanların yaklaşık 1/3'ü çalışma saatleri içinde eğitime katılmışlardır. Üst eğitim düzeyindekiler alt eğitim düzeyindekilerden, erkekler kadınlardan, kentliler kırda yaşayanlardan daha yüksek oranda çalışma saatleri içinde eğitime katılabilmişlerdir. Başka bir deyişle, toplumsal konumları daha "yukarıda" olduğu düşünülen kesimler, çalışma saatleri içinde eğitime katılma bakımından daha şanslı gözükmektedir. Diğer taraftan bakıldığında, çalışma saatleri içinde düzenlenen kursların daha çok üst eğitim seviyesinden gelenlere, erkeklere ve kentlilere hitap ettiği iddia edilebilir.

Tablo 27 ve Tablo 28 birlikte değerlendirildiğinde, Mamak, Başkent, Kızılcahamam ve Çubuk HEM'lerindeki mesleki ve teknik kursların, mekân ve

zaman dağılımlarının daha çok haftaiçi ve mesai saatinde yoğunlaşıyor olması, söz konusu kursların eğitim düzeyi, toplumsal cinsiyet ve yerleşim yerinden kaynaklanan katılma engelleri hesaba katılmadan düzenlendiğini düşündürmektedir. Bu durumda bahsi geçen dört HEM'deki mesleki ve teknik kursların mekân ve zaman düzenlemelerinin eğitim seviyesi, toplumsal cinsiyet ve yerleşim yeri bakımından avantajlı olan gruplarla dezavantajlı olanlar arasındaki eşitsizlikleri yeniden ürettiği söylenebilir.

Kurs Açma Süreci

HEM'lerin çalışma esaslarını belirleyen Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 24. maddesine göre kurslar merkez binalarında; ceza infaz kurumları ve tutukevlerinde; il, ilçe, belde, köy ve mahallelerde eğitim için sağlanan yerlerde; rehabilitasyon merkezlerinde; kamu veya özel kuruluşlara ait yerlerde; örgün eğitim, öğretim kurumlarına ait binalarda; gezici olarak hazırlanan mobil eğitim araçlarında ve merkezce uygun görülen diğer yerlerde düzenlenebilmektedir. Aynı yönetmeliğin 3. maddesinin 1/g bendinde kurs yeri: "Merkezlere bağlı olarak mahalle, köy, belde, ilçe veya il merkezlerinde herhangi bir alan ya da dalda kurs faaliyeti yapılan sabit veya geçici, bina, salon ve benzeri yerler" olarak tanımlanmaktadır. 38. maddeye göre haftada en fazla 40 saat sürebilen bir kursun kaç saat, hangi gün ve saatte yapılacağı, kurs yeri ve kursiyerlerin durumları ve uygulanacak programa göre HEM yönetimi tarafından belirlenmektedir. Yönetmeliğin 39. maddesine göre ise günlük çalışma süresi, mesai saatleri içinde ve dışında, kursiyerlerin durumuna, bölgenin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir ve kurslar gerektiğinde haftasonu tatil günlerinde de devam edebilmektedir. Söz konusu yönetmeliğin 25. ve 26. maddelerine göre HEM'lerin bünyesinde açılan kurslar doğrudan kurumun düzenlediği kurslar ve kurumun başka resmi veya özel kişi ve kurumlarla işbirliği halinde düzenlediği kurslar olarak ikiye ayrılır (MEB, 2013c). Bu yönetmelik maddelerine göre HEM yönetimi haftada 40 saati geçmeyecek şekilde bir kursu herhangi bir yerde ve zamanda, kursiyerlerin ve programın ihtiyaçlarına uygun olmak kaydıyla açmakta veya açılmasını sağlamakta yetkili ve sorumludur.

Görüşme yapılan HEM yöneticilerine, kurs mekânlarının seçimi konusundaki uygulamanın nasıl olduğunun anlaşılabilmesi için "*Kurs mekânlarını seçerken nelere dikkat ediyorsunuz? Kurumunuz açtığı kursların mekânları nereleridir?"* sorusu yöneltilmiştir. Yöneticilerin ifadeleri şu şekildedir:

> … Daha çok talep üzerine çevrede biz kurs açıyoruz. Örnek vereyim, işte Çorum ili bilmem ne köyü derneği bizden Türk sanat müziği kursu açmamızı istiyor. Kursu da kendi yerlerinde vereceklerini bize taahhüt ediyorlar. Biz kurs yerini önce bir denetlemeye gidiyoruz. Uygun mudur diye. Derslik sistemine uygun mudur, lavaboları, tuvaletleri uygun mudur, ya da ferah olması, aydınlık olması, oksijen miktarı vesaire, bütün bunları gözlemleyerek, eğer kurs açılmasına müsait ise bir tutanak halinde bunları belirtip, bunlara istinaden orada kursu başlatıyoruz (Y2).
>
> … Kadın erkek ayrı tuvalet olmasına. Kişilerin rahat eğitim almasına uygun bir yer olmasına. Kursun özelliğine göre araç gereç olmasına (Y4).
>
> … Kurs mekânlarının açılacak kursun niteliğine uygun, ihtiyaçlarına cevap verebilecek, eğitime uygun mekânlar olmasına dikkat etmeye çalışıyoruz. Çeşitli kurumlarda, resmi ve özel kurslarımız var (Y7).

Görüldüğü üzere görüşme yapılan HEM yöneticilerinin ifadelerinden kursların, gelen talep üzerine yapılan mekân denetimi sonrasında açıldığı anlaşılmaktadır. Yöneticiler, kuruma teklif edilen kurs mekânlarına giderek kursun içeriğine ve eğitimin sürdürülmesine uygun olup olmadığını denetledikten sonra onay vermekte veya vermemektedirler.

Yöneticilerle yapılan görüşmeler, HEM'lerin merkez dışında açtıkları kurslar için mekân olarak ağırlıkla okulları seçtiklerini, dolayısıyla da bu kurumlara bağlı ısınma, aydınlanma, temizlik giderleri gibi bazı sorunların kursların sürdürülmesinde zorluklara neden olduğunu göstermektedir:

> … mümkün olduğu kadar okulları seçiyoruz zaten. Çünkü okullar … ne diyelim, bizim arka bahçemiz. Biz onlarla beraber çalışıyoruz çünkü onların da faaliyeti oluyor bizim yaptığımız faaliyet… Okullarda bir sıkıntı yaşıyoruz mesela. Okullarda hizmetli sayısı zaten az. Haftasonu okullar çok fazla bize destek olamıyorlar. Aynı zamanda ısınma giderleri var mesela. Haftasonu okulu açtığında … Ankara'nın biliyorsunuz kışı meşhur. Kış aylarında kaloriferi yakacak kimse yok. Temizlik yapacak kimse yok. Doğalgazları zaten gelmiyor, sıkıntılı. Dolayısıyla daha çok hafta içi, özellikle tekli eğitim yapan okullar saat 3'ten sonra. Veya sabahçı öğlenci olan okullarda boş yerler buluyoruz. Sabahki öğrencilere öğleden sonra, öğlenki öğrencilere sabahtan hitap etmeye çalışıyoruz (Y9).

Görüldüğü üzere merkez dışında kurs açılırken, seçilen mekânın özellikleri kurs zamanlarının belirlenmesinde etkili olmaktadır. Haftaiçi mesai saatleri sonrasında veya hafta sonlarında kurs açılabilmesi, sadece idarecilerin isteğine değil, o mekânın kullanım sınırlılıklarına da bağlı kalmaktadır. Dolayısıyla seçilen mekân resmi bir kurum olduğunda -ki bu mekân çoğunlukla okullar olmaktadır- kurs zamanının belirlenmesinde kursiyerlerin veya programın ihtiyaçları gibi eşitlikçi ilkelerden çok mekân koşullarının öncelikli olduğu söylenebilir.

Kurs açma sürecinde tanıtım ve duyurularının yapılması da katılımın niteliği bakımından önemlidir. Pek çok kimse eğitim imkânlarını nerede bulacağını bilemeyebilir (Miser, 1999, s.33). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 7'inci, 10'uncu, 23'üncü ve 52'nci maddeleri kursların hizmet çevresinde duyurulmasını ve katılımın özendirilmesi için gerekli tedbirlerin alınmasını HEM'lerin sorumluluğuna vermektedir (MEB, 2013c). HEM yöneticileri bu konuda yaptıkları çalışmaları şu şekilde ifade etmektedir:

> … Eylül ayı içerisinde biz alan çalışmalarımızı yoğunlaştırırız. Çünkü eğitim öğretim yılının başlaması nedeniyle bu alan çalışmaları yoğunluk kazanır… Genellikle biz bu alan çalışmalarını resmi kurumlara öncelik vererek başlatırız. Muhtarlıklara gidilir, muhtarlıkların ilan panolarına tanıtıcı afişler asılır. Okullara gidilir, okullara aynı şekilde afişler asılır. Okullarda aynı şekilde veliler ile görüşülür, toplantılara katılınır. Birebir görüşülerek hem faaliyetleri ile ilgili bilgiler verilir. Çocuklarını okullara yazdırmak isteyenler okullara geldiği zaman, idarecilerin odasından HEM broşürlerini alırlar. Bu noktada okulların da bize katkısı çok fazladır. Gene camilere gidilir, Kuran kurslarına gidilir, resmi kurumların ve sivil toplum örgütlerinin tamamına gidilir. Yakın bölgesinde muhtarlık veya resmi kurum olmayan yerlerde kapı kapı gezilir. Sokaktaki hanımlara beylerle birebir sohbet edilir, konuşulur. Birebir bilgilendirme çalışması yapılır (Y2).

Görüldüğü üzere sözü geçen duyuru çalışması için ilgili yönetmelikte herhangi bir zaman aralığı belirtilmemiş olmasına rağmen genel uygulamanın Eylül ayı içinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Eylül ayı içinde yoğunlaşan tanıtım faaliyetlerinin HEM'de var olan eğitim imkânlarının duyurulması şeklinde yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca hizmet bölgesinden gelen kurs talepleri de alınmakta ve kurs açma olanakları araştırılmaktadır.

HEM yöneticilerinin genel görüşü, alan taraması yapılıyor olmasına rağmen yeterince katılımın olmadığı yönündedir. Yöneticiler, alan taraması aracılığıyla katılım sağlama aşamasında bazı sorunlar yaşandığını dile getirmektedir:

> … biz alan taraması yapıyoruz. Bu alan taramasında belirliyoruz mesela, halka soruyoruz. Mahalle mahalle gidiyoruz. Hangi kursları istersiniz diye. Mesela giyim kursu istiyorlar. Kaç kişi ister, avcılık kursu, arıcılık kursu. Mesela bunlara kaçar kişi olduğunu tespit ediyorsunuz, yeterli sayı 12 falan olursa. Yeterli sayıyı, biz bunu tespit ettikten sonra, bir de ayrıyetten HEM'e gelip başvuru yapması lazım. Yani şimdi sen bunu istiyorsun yazdırmışsın ankette de, burada başvuru olmuyor. Yani talep olmuyor… Başvurmayınca kurs açılmıyor. Yeterli olan 12 sayı olmadığı için kurs açılmıyor
>
> - Peki, oralarda kayıt yapılmıyor mu? Neden tekrar gelmelerini istiyorsunuz?
>
> TC kimlik numarasıyla ileride belge düzenleyeceksin ya. Burada otomasyona girilmesi gerekiyor. Kursun açılması için otomasyona öğrenci kaydetmen gerekiyor (Y1).

Görüldüğü üzere HEM yöneticileri, hizmet bölgesindeki eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve kurs imkânlarının duyurusu için yapılan alan taramasının, yetişkinlerin katılım sağlaması için yeterli olmadığının farkındadır ancak burada yöntemin amaç için yeterli olup olmadığı değil katılmayan yetişkinler eleştirilmektedir. Katılımcının kurs kaydı için kuruma gelme zorunluluğu gibi kolaylıkla çözülebilecek teknik sorunlar bile yetişkinin çözmesi gereken sorunlar olarak tanımlanmaktadır.

HEM yöneticilerine yöneltilen "*Sizin tecrübelerinize göre yetişkin eğitimi kursları gerçekten hedef kitlesine ulaşabiliyor mu? Değilse neden?*" sorusuna verilen cevaplar, HEM yöneticilerinin tanıtım faaliyetleri ve katılımın nasıl sağlanacağı konusundaki sorumlulukları hakkındaki görüşlerini ifade etmektedir:

> … Her taraf açık. Çok imkân var. Ama kimse gelmiyor. Devlet açmış kursları ama adam diyor ki bu yaştan sonra ne yapacağım. Zorluyorsun ama aile eğitimine katılmıyor. Kurs açılınca iş garantisi var mı diye soruyor (Y3).

Görüldüğü üzere kurslara, tanıtımlarının yapılarak ve hedef kitle özendirilerek katılım sağlanması konusunda sorumlu olan HEM yöneticileri, hedef kitlenin eğitime katılması konusundaki sorumluluğu sadece yetişkinlere yüklemekte, bu konuda hizmet sunucu olarak kendilerinin payını görmezden gelmektedir. Bu yaklaşıma göre hizmet sunucu olarak HEM'in görevi kursları açmak ve duyurmakla sınırlıdır. Katılmak veya katılmamak, başarılı olmak veya olmamak yetişkinlerin kendilerine kalmıştır. Kursların açılmasını talep etmek ve onlardan fayda sağlamak yetişkinlere ait sorumluluklar olduğuna göre HEM'in kursları duyurması yeterlidir.

Aslında HEM yöneticileri, yetişkinlerin kurslara katılımını artırmak için hizmet sunucunun tedbir aldığı başka durumlar hakkında da bilgi sahibidir. Örneğin görüşme yapılan yöneticilerden biri, İŞKUR'un düzenlediği meslek edindirme kurslarındaki özendirici tedbirler hakkında şunları dile getirmektedir:

> … Yetişkinler iş garantisi peşinde. Hâlbuki öğrenmenin yaşı yok. İŞKUR engelliyor burayı. Orada iş bulacak gibi geliyor. Günlük 20 lira veriyorlar yevmiye. 3 ay da sigortasını yatırıyorlar. Ama oraya sadece bir kez kayıt yaptırabiliyor. Bir daha yaptıramıyor. Ama yine de oraya gidiyorlar (Y3).

Görüldüğü üzere görüşme yapılan yönetici, yetişkinlere eğitim veren başka bir kurum olan İŞKUR'un katılma engellerini azaltmak için gerçekleştirdiği uygulamayı bilmektedir ancak bu uygulamaya eleştirel yaklaşmaktadır. Yetişkinlerin eğitime katılmalarının önündeki eğitsel, ekonomik, sosyal, kültürel engellere dayanan dinamikleri görmezden gelen hâkim bakış açısı nedeniyle, başka kurumların aldıkları katılma tedbirlerine eleştirel yaklaşan HEM yöneticileri katılma ile ilgili tanıtım faaliyetleri dışındaki tüm sorumluluğu yetişkinlere yüklemekte ve dolayısıyla katılmadıkları için de onları eleştirmektedirler. Aslen bu yaklaşımın, eğitim düzeyi yükseldikçe katılımın arttığı bir sonuca yol açması kaçınılmaz görünmektedir çünkü eğitim bakımından yoksun olan yetişkinlerin kurslara katılmaları için sadece onların haberdar olmalarının yeterli olacağı varsayılmaktadır. Söz konusu HEM'lerde eğitim bakımından yoksun olanların katılma engellerini kavrayan ve bu engelleri ortadan kaldırmak için harekete

geçme sorumluluğunu üstlenen bir kurumsal bakış açısı görülmemektedir. Aslında bu sorunun, tek başına HEM yöneticilerinin çözebilecekleri bir sorun olduğu da düşünülmemelidir. Çünkü genel anlamda kamusal yetişkin eğitimi sisteminde eşitlikçi bir bakış açısı hâkim olmadığında, HEM yöneticilerine, katılma engellerini ortadan kaldıracak gerekli imkânların sunulması da olanaklı olmamaktadır. Türkiye'de genel anlamda eğitim sistemi ve özelde de yetişkin eğitimi sistemi ile ilgili fikirleri sorulduğunda, eşitlik sorunlarından hiç söz etmemiş olan görüşme yapılan HEM yöneticilerinin böyle bir bakış açısına sahip olmamaları da normal görülmelidir.

Yetişkin eğitiminin eşitlikçi söyleminin seçtiği hedef kitle eğitim bakımından yoksun olanlardır. Eğitim bakımından yoksun olanlar için sunulduğu iddia edilen yetişkin eğitimi hizmetlerinin, bu kitlenin katılma engellerini göz ardı etmeden düzenlenmesi; kurs mekân ve zamanlarının hedef kitlenin katılımını zorlaştırmayan, hatta kolaylaştıran bir nitelikte belirlenmesi önemlidir.

HEM'lerdeki kurs açma sürecinde yöneticilerin yaklaşımlarında başka konular da etkili olmaktadır. Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 6. maddesinin 2. bendine ve 38. maddesine göre (MEB, 2013c), kurs yerlerinin ve zamanlarının belirlenmesinde kursiyerlerin ve programın ihtiyaçlarına öncelik verilmiş olmasına rağmen, HEM'lerde açılan kursların mekân ve zamanlarının belirlenmesinde personel durumunun da önemli bir sınırlandırıcı olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan HEM yöneticilerinin bu konu hakkındaki ifadeleri şu şekildedir:

> … Bir de yani şimdi bizim burada merkezdeki gibi değil. Öğretmen bulamıyorsun. Bir kurs açmak istesen onu anlatacak öğretmen yok. Merkezden getirsen, ders ücreti yol parasını karşılamaz (Y3).

Görüldüğü üzere personel durumu, HEM yöneticilerinin kurs açmasında önemli bir sınırlandırıcı etkendir. Özellikle taşradaki kurumlarda, kurs açmak için gerekli olan yeterlilikte eğitimcilerin bulunmaması, kurs açma kararı alınırken, hizmet çevresinin eğitim ihtiyaçlarının ne olduğundan daha

önemli bir etken olmaktadır. Kurumun bulunduğu çevredeki eğitim ihtiyaçları ne olursa olsun, bir kurs ancak uygun eğitimci varsa açılabilmektedir.

Buna ek olarak öğretmenler arasındaki statü farklarının da hangi mekânda ve zamanda kurs açılacağına karar verilirken etkili olduğu görülmektedir.

> … Biz kurum binasında kadrolu olan öğretmenlere belli kursları açıyoruz. Tam gün tam yıl olduğu için hep açığız. Hafta sonları da dâhil. Alabildiğine burada açıyoruz kursları (Y10).

Görüldüğü üzere kadrolu öğretmenlere öncelikli olarak merkez binasında kurs açılıyor olması, kuruma özgü bir idari tercih olarak ifade edilmektedir ancak HEM'lerdeki kadrolu öğretmen eksikliğinin, en önemli sorun alanlarından biri olduğu söylenebilir. Tablo 11'de 1995-2009 yılları arasında HBÖGM'ne bağlı kurumlarda kadrolu öğretmen başına düşen kursiyer sayısının hızla arttığı gösterilmişti: 1995 yılında 96 olan kadrolu öğretmen başına düşen kursiyer sayısı, 2009 yılına gelindiğinde 372'ye çıkmıştır. Bu artışın nedeni kursiyer sayısının hızla artması, buna karşılık kadrolu öğretmen sayısının yeterince artmamış olmasıdır.

HBÖGM'ne bağlı kurumlardaki kadrolu öğretmen açığının usta öğreticilerle kapatılmaya çalışıldığı bilinmektedir. Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 3. maddesinin 1/ö bendine göre usta öğretici (MEB, 2013c):

> Ustalık yeterliliğini kazanmış; aday çırak, çırak, kalfa ile mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları öğrencilerinin iş yerindeki eğitimden sorumlu; mesleki eğitim tekniklerini bilen ve uygulayan kişiler ile kadrolu veya ders ücreti karşılığında yaygın eğitim faaliyetlerinde görevlendirilen kişi(dir).

Kadrolu öğretmen sayısının yetersizliği nedeniyle HBÖGM'ne bağlı kurumlardaki kurslar ağırlıkla usta öğreticiler tarafından yürütülmektedir. 2010-2011 eğitim öğretim yılında HBÖGM'nde (o zamanki adıyla Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü) bulunan kadrolu öğretmen sayısı 6.298 iken, usta öğretici sayısı 16.087'dir (TÜİK, 2013).

Kadrolu öğretmen sayısının yetersizliğinin, HEM yöneticileri için kurs mekânlarının ve zamanlarının belirlenmesinde çok önemli bir sınırlandırıcı etken olduğu düşünülebilir çünkü kurs açmak için mekân ve zaman seçiminden önce gelen şart öğretmen bulunmasıdır. Yönetici, yetişkin eğitiminin eşitlikçi iddiaları doğrultusunda, hizmetleri eğitim bakımından yoksun olan hedef kitlenin ayağına kadar götürmek istediğinde, öncelikle kurs açmak için uygun yeterliliğe sahip bir eğitimci bulmak zorundadır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan HEM yöneticileri de bu soruna işaret etmektedir:

> … Valla hemen hemen her yerde HEM var. Ama HEM'lerden yararlanma olarak kesinlikle bir taşra ile merkez arasında farklılık olduğunu düşünüyorum. Çünkü taşrada da daha önce idarecilik yaptığım için… Tabi taşradaki imkânlarla buradaki imkânlar arasında da fark var. Ne gibi farklar var? Şimdi, büyük yerleşim yerlerinde usta öğretici çalıştırma imkânı var HEM'lerde. Ama şimdi küçük bir ilçeyi düşünürseniz, kadrolu öğretmenlerden mümkün olduğu kadar yararlanıyorlar (Y9).

Görüldüğü üzere, merkez ve taşradaki HEM'lerde kurs açmak için gerekli personeli bulma bakımından farklılıklar yaşanmaktadır. Kadrolu öğretmen sayısı genelde yetersiz görülmektedir. Ancak büyük yerleşim yerlerindeki kurumlarda bu sorun usta öğreticilerle çözülebilirken, taşradaki kurumlarda usta öğretici bulmak zor olmaktadır. Görüşme yapılan HEM yöneticilerinin, istenilen konu alanlarında ustalık yeterliliğine sahip personel bulmakta yaşanılan güçlük nedeniyle, kurs açmakta zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır.

HEM yöneticileri, kadrolu personelin niteliği konusunda da olumsuz görüşler dile getirebilmektedir. Örneğin:

> … Milli eğitim camiasında HEM'ler örgün eğitime göre biraz daha arka kısımda kalmış durumda. Özellikle eğitimci yönünden. Çünkü okullarda kadrolar doldurulur, nerde kıyıda köşede öğretmenler kalmış veya böyle soruşturmalık görevden alınmış öğretmen var HEM'lere verilir. Kapanan okullar vardır HEM'lere verirler. Artı ondan sonra bizden derler ki bu seneki hedefin şu. Şu sayıyı yakalayacaksın. Bu kadar kurs açacaksın. Tamam güzel ama bu arada ne yapıyorsun. Bizim mesela şu anda kadrolu öğretmen sayımız 7. Bunların 4 tanesi falan kapanan okullardan falan soruşturmayla gelmiş. Böyle arkadaşlar. Artı bu meslekten de artık yavaş yavaş unutulmaya yüz tutan, şu anda

> geçerliliği olmayan branşlardan öğretmenler. Böyle olunca ne oluyorsunuz. Günümüz şartlarındaki kurslardaki yapacağınız şey, usta öğreticilerle. Genellikle küçük yerde olduğumuz için 4 yıllık da bulmamız zor. Ne oluyor 2 yıllık öğretmenlerle, usta öğreticilerle, o da zaten kursun kalitesini biraz da tahmin edebilirsiniz (Y11).

Görüldüğü üzere Türkiye'de yetişkin eğitimi alanındaki personel politikasına yönelik bu ciddi eleştiri, aynı zamanda yöneticilerin hizmetleri eğitim bakımından yoksun olan hedef kitleye ulaştırmasının önündeki en büyük engellerden birinin de altını çizmektedir. Sistemin en büyük ve yaygın yetişkin eğitimi kurumu olan HEM'lerde kadrolu öğretmen sayıları yetersizdir; mevcut kadrolu öğretmenlerin de eğitim sisteminin başka yerinde istihdam edilemeyen yetersiz personelden oluştuğu iddia edilmektedir. Yetişkin eğitimine artan talep usta öğreticiler aracılığıyla karşılanmaya çalışılmaktadır ancak bu da hizmetin niteliğinin ve çeşitliliğinin hizmet bölgesinin olanakları ile sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu noktada Türkiye'de yetişkin eğitimi uygulamalarında eşitlikçi olma iddiasının yerine getirilmesi bakımından önemli bir kıstas olan mekân ve zaman seçimi konusunda, personel politikalarının sınırlandırıcı bir işlev gördüğü anlaşılmaktadır.

HEM'lerdeki kurs açma süreci değerlendirildiğinde bu konudaki yetki ve sorumluluğun kurum yönetiminde olduğu; merkez dışındaki mekânlarda açılan kursların zamanlarının belirlenmesinde, o mekânların koşullarının etkili olduğu; söz konusu mekânların kendine özgü sorunlarının da bu sürece etkide bulunduğu; yetişkinlerin kurslara katılmalarını sağlamakla yükümlü olan personelin, bu sorumluluğunu duyuru yapmakla sınırlandırdığı; kurumun ve yöneticilerin, yetişkinlerin eğitime katılmalarının önündeki sosyal, eğitsel, ekonomik ve kültürel engelleri aşmalarına destek olmadıkları; kurs kayıtlarının kurum binasında yapılmak zorunda olması gibi bazı teknik engelleri giderecek önlemlerin alınmadığı; eğitim bakımından yoksun olanların katılmalarını teşvik edecek diğer kurum uygulamalarının HEM yöneticileri tarafından eleştirildiği; hangi konudaki kursların açılacağı, bu kursların nerede ve ne zaman yapılacağı ile ilgili kararların alınmasında öğretici personel bulunmasının önemli bir etken olduğu; mevcut kadrolu personelin niteliği konusunda da tartışmaların var olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuçta, Ankara'da hizmet veren dört HEM'in kurs mekânlarının ve zamanlarının dağılımları ve bu HEM'lerin idarecileri ile yapılan görüşmeler, bu konudaki idari kararlarda eşitlikçi ilkelerden çok personel yeterliliği, uygun mekân bulma gibi dışsal koşulların etkili olduğunu göstermektedir. HEM yöneticileri eşitlik sorunlarını Türkiye eğitim sistemi içinde öncelikli görmemektedir. Dolayısıyla kursların mekân ve zamanlarına ilişkin kararları alırken eşitlikçi bir perspektifle hareket etmemektedirler. Eğitim bakımından yoksun olan yetişkinlerin katılma engellerinin ortadan kaldırılması sorumluluğunu yine o yetişkinlere bırakan meritokratik hegemonya içinde hareket eden HEM yöneticileri, kurs mekânlarının ve zamanlarının bu engelleri ortadan kaldırmak üzere düzenlenmesi gerektiğine ilişkin bir yaklaşıma da sahip değildir. Kurs mekânları ve zamanları daha çok hizmet koşullarının sınırları içinde, personel imkânları ve kuruma teklif edilen mekânların olanakları doğrultusunda belirlenmektedir.

HEM yöneticilerinin eşitlikçi bir perspektife sahip olup olmadıklarının ötesinde, hizmet olanaklarını daraltan koşullar nedeniyle eşitlik iddiasının gerçekleştirilebilmesi de mümkün gözükmemektedir. Türkiye'de kamusal yetişkin eğitimi alanındaki hâkim bakış açısı eşitlik sorunlarına öncelik vermediğinden mekân ve zaman düzenlemelerinde de eşitlik temel bir değer olmamaktadır. Bu durumda eşitlikçi bir müdahale olmaksızın, koşulların dayattığı sınırlar içinde gerçekleşen mekân ve zaman düzenlemeleri, yetişkinlerin ekonomik, sosyal, eğitsel, kültürel katılma eğilimleri ile şekillenmekte ve zaten avantajlı olanlar eğitime yöneldiğinden, dezavantajlıların yetişkin eğitiminin eşitlikçi iddialarından faydalanmaları söz konusu olmamaktadır. Sonuçta HEM kurslarının zaman ve mekân düzenlemelerinin yetişkin eğitiminin eşitlik iddialarına uygun olmadığı ve hatta bu düzenlemelerin mevcut eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma raporunun bu bölümünde beş başlık altında toplanan verilerden edinilen bulgulardan çıkan sonuçlar özetlenmekte ve buna bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Özet

Bu araştırma eşitlikçi iddialar bağlamında Türkiye'deki yetişkin eğitimi uygulamalarını değerlendirmektedir. Tarihsel olarak yurttaşlıkla olan ilişkisi ve sosyal devlet döneminde kazandığı konum itibarıyla yetişkin eğitiminin disipliner söylemi, eşitlikçi varsayımlar içermektedir. Türkiye'de ise Cumhuriyet'in kurucu hedefleri doğrultusunda yetişkin eğitiminin yerleştiği görece eşitlikçi konum, Türkiye'nin o dönemden bugüne kadar yaşadığı sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel değişimler aracılığıyla dönüşüme uğramış ve neo-liberal dönemin yeni sağ hegemonyası altında kendine özgü bir biçim kazanmıştır. Yeni sağ hegemonya altında yetişkin eğitimi ve eşitlik ilişkisi söylem düzeyinde halen etkinliğini korumakta ve yetişkin eğitimi politikalarını belirleyen güncel metinlerde ve her düzeyde yürütülen kavramsal tartışmalarda hala vazgeçilmez bir pozisyonda durmaktadır. Ancak mevcut pratiğin bu eşitlikçi söyleme ne derece uyduğu bilinmemektedir.

Araştırma, Türkiye'de kamusal yetişkin eğitimi uygulamalarının eşitlikçi olup olmadığını kavramaya dönük beş başlık altında değerlendirme yapmaktadır. Birinci başlıkta yetişkinlerin eğitime ilişkin anlam ve beklentileri değerlendirilerek yetişkin eğitimi ve eşitlik ilişkisinin bireylerin anlam

dünyalarında nasıl yer ettiği kavranmaya çalışılmıştır. İkinci başlıkta kamusal yetişkin eğitimi alanında kullanılan materyaller incelenerek söz konusu materyallerin okurlarına ilettikleri mesajlarda eşitlik iddialarına uygun olmayan sosyal veya politik kalıp yargılar olup olmadığına bakılmıştır. Üçüncü başlık yetişkin eğitimi alanındaki kamu bütçesinin durumu ile ilgilidir; MEB ve HBÖGM harcamalarında eşitlikçi değerlerin etkili olup olmadığı yani Türkiye'de eğitim bütçelerinin eşitlik sorunlarındaki duyarlılık düzeyi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Dördüncü başlık yetişkin eğitiminde gerçekleşen katılımın eşitlikçi iddialarla olan ilişkisini incelenerek yetişkin eğitiminin, eşitlikçi iddialarında olduğu gibi dezavantajlı toplumsal kesimlere hizmet edip etmediği analiz edilmiştir. Beşinci başlıkta ise yetişkin eğitimi kurslarının yürütüldüğü mekân ve zamanlar ele alınarak kurslar için seçilen mekân ve zamanların eşitlik sağlama konusundaki yeterliliği sorgulanmıştır.

Araştırma nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma bir modele sahiptir. Bulgular, betimsel çözümlemeler aracılığıyla yorumlanmıştır.

Sonuç

Anlam ve beklentiler. Yetişkinlerin eğitime yükledikleri anlam ve beklentiler konusundaki bulgular, kendi eğitim deneyimlerindeki başarısızlıkların sorumluluğunu üstlendiklerini, eğitsel başarı üzerinde önemli etkileri olan sosyal, kültürel, ekonomik koşulları sorgulamaktan kaçındıklarını göstermektedir. Eğitim yetişkinler için, kendileri fayda sağlamış olsun veya olmasın her durumda olumlu anlamlara sahip görünmektedir.

Eğitime sorgulamaksızın yüklenen bu olumlu anlamların da yetişkinlerin çocuklarının eğitimlerine yaptıkları yatırımları şekillendirdiği görülmektedir. Yetişkinler kendi eğitim deneyimlerinden bağımsız olarak çocuklarının eğitimlerine sürekli yatırım yapmaktadır. Ebeveyn olarak yetişkinler sınıf, statü, eğitim durumları ne olursa olsun çocuklarına yönelik sorumluluklarının başında onlara iyi eğitim imkânları sunmayı görmektedirler.

Yetişkinlerin eğitime yükledikleri olumlu anlam ve çocuklarının eğitimlerinden beklentileri o derece yüksektir ki bir çocuğun başarısız olmuş olması bile diğer çocuklardan beklentilerini düşürmemektedir. Yetişkinlerin,

kendi olumsuz deneyimlerine rağmen çocuklarının eğitimlerine bu derece büyük önem vermeleri, kendi eğitim süreçlerindeki başarısızlıkların nedeni olarak kendi hatalarını görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu bakış açısı, eğitim aracılığıyla eşitsizliklerin yeniden üretimine dayanak oluşturmaktadır. Sonuçta eşitsizlikleri yaratan toplumsal koşullar eleştiri dışı bırakılırken, başarısızlığın kaynağına "yetersiz" birey oturtulmakta, bu da eşitsizlikleri meşrulaştırmaktadır.

Yetişkinlere doğrudan sorulduğunda eğitimin hayatta başarılı olmakta çok önemli bir yeri olduğunu söyleseler de doğrudan sorulmadığında çok azının eğitime önem atfetmesi dikkat çekicidir. İkinci durumda yetişkinler daha çok azim, çalışmak gibi kendilerine bağlı nedenleri işaret etmekte veya şans, torpil gibi dışsal nedenleri sıralamaktadır. Ancak eğitim ve hayattaki başarı arasındaki ilişki doğrudan sorulduğunda eğitime ilişkin bütün klişeler dile getirilmektedir.

Eğitim bir taraftan günlük davranışların ve kişilerarası ilişkilerin yürütülmesinde düzenleyici bir etken olarak tanımlanırken diğer taraftan kişinin daha prestijli ve daha az yorularak para kazanabileceği bir iş sahibi olmasının ve hayatla mücadele etmek için gerekli donanımı sağlamanın aracı olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla eğitimin toplumsal yapıda avantajlı bir konum elde etmenin en kabul gören yolu olarak görüldüğü söylenebilir.

Araştırmanın bulguları yetişkinlerin eğitim seviyesi yükseldiğinde eğitime katılma eğilimlerinin arttığını, somut amaçlarla eğitime katıldıklarını; yetişkin eğitiminden edinilen bilgi ve becerilere ilişkin olumlu anlamların eğitim düzeyi yükseldikçe çoğaldığını; edindikleri bilgi ve becerilerin kullanım düzeyinin de kurslardan memnuniyet düzeylerini etkilediğini göstermektedir.

Alt eğitim düzeyinden yetişkinler eğitime daha az katılmakta, katılanlar ise, üst eğitim düzeyinden gelenlere göre, kurslardan edindikleri işlevsel bilgi ve becerilerin daha az olduğunu düşünmektedir. Bu durumda yetişkin eğitiminin hedef kitlesi olan eğitim bakımından yoksun olan yetişkinlerin eğitime daha az katıldıkları; yetişkinlerin eğitim seviyesi yükseldikçe eğitime daha fazla yöneldikleri; kurslara katılanlar içinde ise yine

eğitim seviyesi daha yüksek olanların beklentilerine daha fazla ulaştıklarını düşündükleri söylenebilir.

Bulgular, yetişkin eğitimi ve eşitlik söylemi aracılığıyla kurulan meritokratik hegemonyanın yeniden üretiminde yetişkin eğitimcilerinin önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Yetişkin eğitimcileri, kendi alanlarına özgü teknokratik meritokratik ideolojinin taşıyıcıları olarak, kurslarla ilgili düzenlemelerin yapılmasında ve kursların yürütülmesinde gösterdikleri yaklaşımlarla toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde rol almaktadırlar.

Materyaller. Yetişkin eğitimi materyalleri ile ilgili bulgular, Türkiye'deki kamusal yetişkin eğitimi hizmetlerinde kullanılan kitapların kadınların konumunu ev içindeki işlerle sınırlandırdığını ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretimine hizmet eden ifade ve resimler içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu kitaplardaki kadınlar çocuk bakmakta, ev içindeki sorumluluklarını yerine getirmekte, giyecek ve yiyecek alışverişi yapmakta ve günlük ilişkilerini genel olarak kendi aralarında sürdürmektedir. Erkekler ise gelir getirici işler yapmakta, evle bağlantılı dışarıdaki sorunlarla ilgilenmekte, ev içindeki sorumlulukları dağıtmakta ve denetlemektedir.

Söz konusu kitaplarda ayrıca, kadınların üst eğitim ve sosyoekonomik düzeyde olmalarının toplumsal hayatta sorunlar yaratabileceği ve çocuk bakımının doğal olarak kadınların görevi olduğu izlenimi yaratacak mesajlara da rastlanmaktadır.

İncelenen kitaplarda farklı statüler ve sınıfsal pozisyonlar arasında var olan hiyerarşilerin meşrulaştırıldığı görülmektedir. Üretim süreci, eşitsizliklerden kaynaklanan sorunların var olmadığı bir biçimde aktarılmakta; eşitsiz konumlara rağmen herkesin halinden memnun olabileceği izlenimi yaratılmaktadır.

Bu kitapların verdiği mesajda işçilerin hayatlarından memnun olmalarının yolunun, içinde bulundukları duruma uyum göstermeleri olduğu fikri yansıtılmaktadır. Ayrıca kitaplarda ücret adaletsizlikleri, düşük ücretler ve kötü yaşam koşulları arasındaki ilişkilerden; işyerlerindeki hiyerarşiye bağlı olarak yaşanan psikolojik baskılardan; çalışanların hakları gibi kavramlardan; dernek, sendika gibi üretim süreci içindeki modern örgütlenmelerden hiç söz

edilmemektedir. Kitaplarda, üretim ilişkileri içindeki eşitsiz pozisyonların olağanlaştırılarak meşrulaştırıldığı ve böylece de yeniden üretildiği görülmektedir.

Söz konusu kitaplar alt sınıflara ve dezavantajlı gruplara hitap etmektedir. Kitabın içerdiği örtük mesajların, kursiyerlere veya yakın çevrelerindeki insanlara üretim sürecinde var olan eşitsizlikleri sorgulatmayan ve dolayısıyla rıza göstermelerini kolaylaştıran bir anlam yapısı kurduğu söylenebilir.

Kitaplarda görgü kurallarının önemli bir yer tuttuğu ve görgü kurallarına verilen bu önemin toplumda var olan sınıfsal eşitsizlikleri yok sayarak yeniden ürettiği görülmektedir. Orta ve üst sınıfların davranış alışkanlıkları ve değerleri alt sınıflara genel doğrular olarak sunulmakta ve dolayısıyla da toplumdaki değerler hiyerarşisi yeniden üretilmektedir.

Değerlendirmeye alınan kitapların dilinde meritokratik mesajların var olduğu ve kitapların böyle bir anlam dünyasında üretildiği söylenebilir. Kitaplarda, başarının tek kaynağının çalışmak olarak ifade edildiği, ayrıca eğitim ve iş başarısının ardındaki sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerin yok sayıldığı metinlere rastlanmaktadır. Bu yolla toplumsal eşitsizlikler de yalnızca bireyin yeterince çabalamaması sonucunda başarısız olmasının bir ürünü olarak sorgulanamaz niteliğe bürünmektedir.

Kitaplarda, toplumsal eşitsizliklerin önemli dayanak noktalarından biri olan pasif bir yurttaş portresi çizilmekte ve okurlara bulundukları toplumsal pozisyonda kalmalarının salık verildiğini düşündürtecek mesajlar bulunmaktadır.

Bulgulardan, kitapların toplumdaki eşitsizlikleri yok sayarak görünmez kıldığı da anlaşılmaktadır. Kitaplarda yoksulluk ve zenginlik, toplumsal yaşamın bir unsuru olarak görünmemektedir. Kitaplar, içerikleri ve konu seçimleri bakımından alt sınıflara hitap etmekle birlikte, bu konumların dezavantajları görünmez kılınmakta, toplumdaki avantajlı pozisyonların varlığı da görmezden gelinmektedir. Çalışma hayatında, sınıfsal eşitsizliklere bağlı çatışmalar yok sayılmakta, buna bağlı olarak bu ilişkiler içinde var olan sendika, dernek gibi örgütler kitaplarda yer almamaktadır.

Bütçe. Türkiye'de yetişkin eğitimine ayrılan kamu kaynakları ile ilgili bulgular ise yetişkin eğitiminin bütçeden yeterince pay almadığını göstermektedir. Bu alanda yapılan harcamaların da ağırlıkla cari harcamalar kaleminde gerçekleştiği; yatırım harcamalarının ise düşük düzeylerde kaldığı anlaşılmaktadır.

Türkiye'de eşitlikçi bir yetişkin eğitimi politikasının hayat bulabilmesi için, geçmiş dönemlerde düşük düzeylerde seyreden HBÖGM yatırım harcamalarının, genel eğitim harcamaları içindeki payının giderek artması beklenirken tam tersine azalması, harcama kararlarının eşitliğe duyarlı olmadığını göstermektedir.

Yetişkin eğitimine yönelik talebin yıllar içinde sürekli artıyor olmasına rağmen yapılan harcamaların aynı oranda artmıyor olması kursiyer başına düşen harcamaların dramatik düzeylerde düşmesine neden olmuştur. 1995 yılında kursiyer başına düşen yıllık harcama 2011 yılı sabit fiyatlarıyla 470 TL iken 2009 yılında 182 TL'dir. Bu düşüşün ortaya çıkardığı mali açığın uluslararası projeler, döner sermaye faaliyetleri, sponsorlar ve okula aile birliği gelirleri ile kapatılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Yetersiz bütçe payları, bu alandaki personel politikalarını da olumsuz etkilemektedir. Kadrolu öğretmen sayıları artan talebi karşılamayacak düzeyde kaldığından öğretmen başına düşen kursiyer sayıları da hızla yükselmektedir. 1995 yılında HBÖGM bünyesindeki her bir kadrolu öğretmene 96 öğrenci düşmekte iken bu sayı 2009 yılında 372'ye çıkmıştır.

Katılma. Yetişkin eğitiminin, eşitlikçi iddialarında olduğu gibi dezavantajlı toplumsal kesimlere hizmet edip etmediğine ilişkin bulgular HEM'lerdeki kurslara katılanların yoğunlukla kadınlar olduğunu; yıllar içinde erkek kursiyer oranlarının yükseldiğini ancak halen kadın katılımının daha fazla olduğunu; HEM kurslarına katılan kadınların ise istihdamla ilişkilendirilebilecek olan mesleki ve teknik kurslardan çok genel kurslara katıldığını; mesleki ve teknik kursların konularına göre genellikle belirgin toplumsal cinsiyet özellikleri gösterdiğini ve kadınların daha çok evlerde ve küçük atölyelerde yapılan işlere yönelik mesleki ve teknik kurslara yöneldiğini göstermektedir. Bu durumda HEM kurslarında gerçekleşmiş kadın

katılımının, yetişkin eğitiminin eşitlikçi iddialarını desteklemediği; bu kursların, katılımcı kadınların toplumsal hiyerarşideki yerlerini değiştirebilecek eşitlikçi nitelikler göstermediği söylenebilir.

En çok katılım alan mesleki ve teknik kurs türleri genel bir eğilim olarak alt eğitim düzeylerinden daha çok katılım almakta, üst eğitim düzeyinden katılımcılar ise ağırlıkla hizmet sektöründe geçerli olan bilgisayar kullanımı gibi transfer edilebilir becerilere yönelmektedir. Alt eğitim düzeyinden yüksek katılım alan ancak üst eğitim düzeyinden yüksek katılım almayan kursların, genel olarak gelir getirici ancak katılımcılarının toplumsal pozisyonlarını değiştirme potansiyeli düşük kurslar olduğu da dikkat çekmektedir.

HEM'lerde düzenlenen mesleki ve teknik kurslar içinde alt eğitim düzeyinden gelenlerin yüksek oranda katıldıkları kurslara üst eğitim düzeyinden yetişkinler düşük düzeylerde katılmaktadır. Bu durumun tam tersi de geçerlidir. Dolayısıyla kişilerin eğitim düzeyi ile katıldıkları HEM kursları arasında bir koşutluk olduğu, başka bir deyişle kişilerin katıldıkları HEM kursu türlerinin katılımcıların eğitim düzeyine göre farklılaştığı söylenebilir.

El becerisine dayanan işlerde çalışanlar (mavi yakalılar) yetişkin eğitimine daha az katılmaktadır. Bu sonuca, yüksek nitelik gerektiren ve el becerisi gerektirmeyen işlerde çalışanların (beyaz yakalılar) örgün eğitim deneyimlerinin diğerlerine göre daha çok ve olumlu olması yol açıyor olabilir. Yetişkin eğitiminden, eğitim bakımından yoksun olan mavi yakalıların değil, örgün eğitimden zaten avantaj sağlamış olan beyaz yakalıların daha çok faydalanması nedeniyle yetişkin eğitiminin iki kesim arasındaki eşitsizlikleri yeniden ürettiğini söylemek mümkündür.

HEM kurslarına en yüksek katılım 6-14 yaş aralığında gerçekleşmekte, bu yaş aralığındaki kursiyerler de büyük oranda genel kurslar kategorisindeki destek eğitimi kurslarına yönelmektedir. Bu yaş aralığının, zorunlu eğitim çağı olduğu hesaba katıldığında HEM'lerin büyük oranda dershane niteliği taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'nin en büyük ve yaygın yetişkin eğitim kurumunun, yetişkinlere ikinci şans eğitimi vermekten çok zorunlu eğitim çağındaki öğrencilere destek eğitimi vermekte

olduğu söylenebilir. Dershanelere gitmek için yeterli ekonomik imkânı bulunmayan ailelerin çocuklarına HEM'lerde destek eğitimi verilmesi nedeniyle bu kurumlar eşitlikçi bir işlev görmekle birlikte bu eşitlikçi boyut, HEM'lere ve yetişkin eğitimine yüklenen eşitlikçi anlamlardan biraz daha farklıdır. Yetişkin eğitimine yüklenen eşitlikçi anlamlar, onun ikinci şans olarak adlandırılan örgün eğitim sonrası işlevleri ile ilgilidir. Mevcut haliyle Türkiye'nin en yaygın yetişkin eğitimi kurumu olan HEM'lerin yetişkinlere ikinci şans eğitimi vermekten çok büyük oranda zorunlu eğitim çağındaki çocukların okul eğitimlerine destek hizmeti yürüttüğü anlaşılmaktadır.

Mekân ve zaman. Yetişkin eğitimi kursları için seçilen mekân ve zamanlara ilişkin bulgular, bu düzenlemelerin eşitlikçi bir bakış açısıyla yapılmadığını göstermektedir.

Mekân ve zaman düzenlemelerinde kursun ve kursiyerlerin ihtiyaçlarından daha çok personel imkânları ve merkez dışında bulunan mekânların olanaklarının etkili olduğu anlaşılmaktadır.

HEM'lerdeki kadrolu personel sayısı yetersiz olduğundan kurslar daha çok usta öğreticiler aracılığıyla açılmakta, bu durumda da kurs açmak için eğitimci bulmak eşitlik sağlamaktan önce gelen bir koşul olmaktadır. Eğitimci bulma sorunu taşrada daha da büyümekte, uygun nitelikte usta öğretici bulunamadığı için kurs çeşitliliği sağlanamamaktadır.

Bulgular, yetişkinlerin kurslara katılma zamanlarının yerleşim yerlerine, cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre değişiklikler gösterdiğini ortaya koymakta, kurs zamanlarının da hedeflenen kitlenin özelliklerine göre düzenlenmediği görülmektedir.

Değerlendirmeye alınan HEM'lerde kursların ağırlıkla haftaiçi mesai saatleri içinde ve merkez dışındaki mekânlarda yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Kursların, katılımcıların erişimini kolaylaştıracak yerlerde açılması dezavantajlı olanların lehine bir durum olduğu için, çoğunlukla merkez dışında açılıyor olması, eşitlik tartışması bakımından olumludur. Fakat kursların haftaiçi ve mesai saatleri içinde açılıyor olması durumu değiştirmektedir: Haftaiçi mesai saatlerinde açılan kurslara genel olarak üst eğitim seviyesinden yetişkinler katılmaktadır. Dolayısıyla söz konusu

HEM'lerde düzenlenen mesleki ve teknik kursların mekân ve zaman dağılımları, alt eğitim düzeyinden gelenlerden çok üst eğitim düzeyinden gelen yetişkinlere uygundur. Öyleyse alt eğitim düzeyinden gelenler aleyhine bir düzenlemenin var olduğunu, alt eğitim düzeyinden gelenler ve üst eğitim düzeyinden gelenler arasındaki eşitsizliklerin bu kurslar aracılığıyla yeniden üretildiğini söylemek mümkündür.

HEM yöneticileri, kurs mekânlarının ve zamanlarının dezavantajlıların katılma engellerini ortadan kaldırmak üzere düzenlenmesi gerektiğine ilişkin bir yaklaşıma sahip değildir. Eşitlik sağlanmasını da eğitim sisteminin öncelikli bir sorunu olarak görmemektedirler. Bu durumda eşitlikçi bir müdahale olmaksızın, koşulların dayattığı sınırlar içinde gerçekleşen mekân ve zaman düzenlemeleri, yetişkinlerin doğal katılma eğilimleri ile şekillenmekte ve zaten avantajlı olanlar eğitime yöneldiğinden, dezavantajlıların yetişkin eğitiminin eşitlikçi iddialarından faydalanmaları söz konusu olmamaktadır.

Sonuç olarak, "Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik: Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Uygulamalarının Anlam ve Beklentiler, Materyaller, Bütçe, Katılma, Mekân ve Zaman Bakımından Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmanın bulguları toplumda yetişkin eğitimine yüklenen olumlu anlam ve beklentilerin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminin düşünsel zeminini oluşturduğunu; yetişkin eğitimi alanında kullanılan kitaplarda toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştıran politik ve sosyal yargılar yer aldığını; yetişkin eğitimi bütçelerinin eşitliğe duyarlı olmadığını, yetersiz kaynak ayrıldığını ve harcamaların yıllar içinde olumsuz yönde gelişmekte olduğunu; Türkiye'de yetişkin eğitimi hizmetlerinden eğitim bakımından yoksun olanlar değil, hâlihazırda avantajlı olanların faydalandığını ve eğitim bakımından yoksun olanların katıldıkları programların ise daha çok toplumsal pozisyonlarını etkilemeyecek nitelikte olduğunu; HEM kurslarının mekân ve zaman düzenlemelerinin eğitim bakımından yoksun olanların erişimini kolaylaştıracak nitelikte olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla Türkiye'de yetişkin eğitimi uygulamaları eşitlikçi iddiaları desteklememekte ve hatta toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet etmektedir.

Öneriler

1. Yetişkin eğitimcilerinin, eşitlik sorunlarına karşı farkındalıklarının ve duyarlılıklarının artırılması için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde eşitlikçi değerlere yer verilmeli, çalıştıkları kurumlardaki pratiklerinin eşitlik sorunu bakımından nasıl sonuçlar vereceği konusunda hassasiyetleri artırılmalıdır.

2. Yetişkin eğitimi alanında kullanılan materyaller toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet eden ifade ve yargılardan arındırılmalıdır.

3. Yetişkin eğitimi alanındaki kamu harcamaları artırılmalıdır. Uzun yıllardır bu alandaki harcamaların az olması nedeniyle yaşanan olumsuz durumun giderilmesi için özellikle yatırım harcamalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir.

4. Yetişkin eğitimi alanındaki bütçe uygulamaları, yetişkin eğitimine en çok ihtiyaç duyan dezavantajlı toplumsal grupların nicel ve nitel durumları göz önüne alınarak planlanmalı, eşitliğe duyarlı bir bütçe ve planlama yaklaşımı geliştirilmelidir.

5. Yetişkin eğitiminin hedef kitlesi olan eğitim bakımından yoksun olanların katılımlarının artırılması için olumlu eylem politikaları geliştirilmeli, başka ülkelerdeki örnek uygulamalar incelenerek Türkiye'ye uyarlanmalıdır.

6. Yetişkin eğitimi kursları için seçilen mekânlar ve belirlenen zamanlar eğitim bakımından yoksun olanların erişimine uygun biçimde düzenlenmelidir. Kurumların kendi hizmet bölgelerinde yaptıkları ihtiyaç tespiti, kurs mekân ve zamanlarının bu biçimde düzenlenmesine hizmet edecek içerikte olmalı, alan taramalarında kursların hedef kitlesinin erişimlerini kolaylaştıracak mekân ve zamanlar da tespit edilmelidir.

7. Yetişkin eğitimi alanındaki kadrolu personel ihtiyacının giderilmesi için adımlar atılmalı, bir taraftan kadrolu personel sayısı artırılırken diğer taraftan da personelin niteliğini yükseltecek tedbirler alınmalıdır. Bunun için üniversitelerdeki Halk Eğitimi lisans programları yeniden açılmalı ve Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde adı geçen "yetişkin eğitimi uzmanı" kadrosuna da atama yapılmalıdır.

8. Başta yerel yönetimler olmak üzere, Türkiye'de HBÖGM dışında yetişkin eğitimi hizmeti veren kurumlardaki uygulamaların da eşitlik bakımından değerlendirilmesi önemlidir. Yetişkin eğitimi ve eşitlik tartışmasını bu araştırmanın sınırları dışına taşıyacak ve bu alanda hizmet veren tüm kurumlardaki uygulamaları ele alacak araştırmalar yapılmalıdır.

9. Bu araştırmada tüm eşitsizlik türleri ele alınmamıştır. Yetişkin eğitimi ve toplumsal eşitsizlikler arasındaki ilişki dilsel ve kültürel farklılıklar, yerleşim yeri, çalışma düzeni ve benzeri diğer değişkenler bakımından da değerlendirilmeli, bu değişkenleri ele alan araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Abendroth, W. (1992). **Avrupa İşçi Hareketleri Tarihi**. (Çev: Çakıroğlu, A.). İstanbul: Belge Yayınları

Ahonen, S. (2002). "From an Industrial to Post-industrial Society: changing conceptions of equality in education". **Educational Review, 54: 2, 173-181**

Aksoy, H.H. (2011). "Yoksullar İçin Mesleki Ortaöğretimin Çatışmacı Bir Yorumu". **TES-İŞ Dergisi, Haziran 2011**, s.91-100

Alfred, D. (1987). "Albert Mansbridge". Jarvis, P. (Editor). **Twentieth Century Thinkers in Adult Education**. London & New York: Routledge. s.17-37'deki makale

Althusser, L. (2003). **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**. İthaki Yayınları. İstanbul

Anayasa Mahkemesi (1988). *Karar Metni. E:88/19, K:88/33, KT:26.10.1988, RG:11.12.1988, SY:20016, s.9.* http://www.kararlar.anayasa.gov.tr/kararYeni.php?l=manage_karar&ref=show&action=karar&id=820&content= adresinden 23.03.2014 tarihinde alınmıştır

Apple, M. (1989). **Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education.** London & New York: Routledge

---------- (2006). **Eğitim ve İktidar**. İstanbul: Kalkedon Yayınları

Aslankurt, B. (2013). *Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik – Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede?.* Web: http://www.tepav.org.tr/upload/files/1358423734-2.Egitimde_Kusaklararasi_Hareketlilik___Firsat_Esitliginde_Turkiye_Nerede.pdf adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

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

Aytaç, K. (2009). **Avrupa Eğitim Tarihi – Genel Bir Bakış**. İstanbul: Doğu Batı Yayınları

Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları - Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

---------- (2010). “Neoliberalizm ve Yaşam Boyu Eğitim: Gerçeği Gizleyen Büyülü Sözler”. **Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 30,** s.53-76

Balcı, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma – Yöntem, Teknik ve İlkeler.** Ankara: Pegema Yayıncılık

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

Bauman, Z. (2013). **Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm – Küresel Çağda Sosyal Eşitsizlik.** İstanbul: Say Yayınları

Bilir, M. (2004a). “Kentleşme Sürecinde Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimi: Ankara Mamak İlçesi, Tuzluçayır Semti, Ege Mahallesi Örneği”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 37, Sayı: 1**, s.98-121

---------- (2004b). “Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) – Yaşamı, Eğitim Görüşü ve Hizmetleri”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 37, Sayı: 2**, s.15-25

---------- (2005). “Türkiye’deki Eğitim (Okuma-Yazma) Kampanyalarının Halk Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 38, Sayı: 2**, s.103-125

Blackledge, D., Hunt, B. (1991). **Sociological Interpretations of Education**. London & New York: Routledge

Bora, T. (2013). "Beyaz Yakalıların İsyanının Ardında Ne Var?". (02.07.2013). *Radikal 2, s.8*

Bora, T., Erdoğan, N. (2011). "Cübbenin ve Kalemin Mahcup Yoksulları: Yeni Kapitalizm, Yeni İşsizlik ve Beyaz Yakalılar". Bora, A., Bora, T., Erdoğan, N., Üstün, İ. (Editörler). **Boşuna Mı Okuduk? Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği**. İstanbul: İletişim Yayınları. s.13-45'teki makale

Bourdieu, P. (2010). **Distinction**. London & New York: Routledge

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**. USA: Basic Books.

Brookfield, S. (1987). "Eduard Lindeman". Jarvis, P. (Editor). **Twentieth Century Thinkers in Adult Education**. London & New York: Routledge. s.132-153'deki makale

Bulut, N. (2003). "Küreselleşme: Sosyal Devletin Sonu Mu?". **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt: 52, Sayı: 2**, s.174-197

Bulutay, T. (2006). "İktisat Kuramı, Eğitim ve Gelir Bölüşümü". **İktisat İşletme ve Finans Dergisi, Cilt 21, Sayı: 241**, s.5-69

Burgess, R.G. (1982). **Field Research: A Sourcebook and Field Manual**. London: Unwin Hyman

Coben, D. (1998). **Radical Hereos: Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education.** London: Garland Publishing

Cubberley, E.P. (2004). **Eğitim Tarihi**. (Çev: Noyan, E.). İstanbul: Yeryüzü Yayınevi

Çağlar, K.B. (2013). 10. Yıl Marşı. Web: http://www.istanbul.gov.tr/?pid=395 adresinden 18.10.2013 tarihinde alınmıştır

Çarkoğlu, A., Kalaycıoğlu, E. (2010). *Türkiye'de Toplumsal Eşitsizlik.* Web: http://ipc.sabanciuniv.edu/wp-content/uploads/2013/01/T%C3%BCrkiyede-Sosyal-Esitsizlik-_final_.pdf adresinden 18.12.2012 tarihinde alınmıştır

DİE (1976). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1967-1974**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1978). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1974-1976**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1979). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1976-1977**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1981a). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1977-1978**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1981b). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1978-1979**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1982). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1979-1980**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1984a). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1980-1981**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1984b). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1981-1982**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1985). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1982-1983**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1986). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1983-1984**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1988a). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1974-1985**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1988b). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1985-1986.** Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1989). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1986-1987**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1990). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1987-1988.** Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1992). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1988-1989**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1993). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1989-1990**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1994). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1990-1991**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1996). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1991-1992**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1997a). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1992-1993**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1997b). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1993-1994**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1997c). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1994-1995**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (1999). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1995-1996**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (2001). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1996-1997**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (2002). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1997-1998**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (2003). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1998-1999**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (2004). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1999-2000**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (2005a). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2000-2001**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (2005b). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2001-2002**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

--------- (2005c). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2002-2003**. Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası

Dickerman, W. (1989). **Türkiye'de Halk Eğitimi Hakkında Rapor**. Ankara: MEB Yayınları

Dinçer, B., Özaslan, M. (2004). **İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması 2004.** Ankara: DPT Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü Yayını

Dinçer, M.A. ve Kolaşin, G.U. (2009). "Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri". Eğitim Reformu Girişimi. Web: http://erg.sabanciuniv.edu adresinden 14.01.2013 tarihinde alınmıştır

Eğitim Sen. (2005). **Demokratik Eğitim Kurultayı, Cilt I**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları

Elsey, B. (1987). "R. H. Tawney – Patron Saint of Adult Education". Jarvis, P. (Editor). **Twentieth Century Thinkers in Adult Education**. London & New York: Routledge. s.62-76'daki makale

Encyclopedia Britannica (2012). *Encyclopedia Britannica*, http://www.britannica.com adresinden 18.12.2012 tarihinde alınmıştır

Ersöz, Y.H. (2003). "Doğuşundan Günümüze Sosyal Politika Anlayışı ve Sosyal Politika Kurumlarının Değişen Rolü". **İktisat Fakültesi Mecmuası, Cilt 53, Sayı: 2,** s. 119-144

Eserpek, A. (1976). "Sosyal Mobilite ve Eğitim". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 1**, s.389-401

European Comission. (2000). *A Memorandum On Lifelong Learning.* Web: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., Ward, F.C. (1972). *Learning To Be - The World of Education Today and Tomorrow.* Web: http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

Forgacs, D. (2010). **Gramsci Kitabı - Seçme Yazılar 1916-1935**. Ankara: dipnot yayınları

Freeland, C. (2013). *The Permanent Class Divide.* Web: http://blogs.reuters.com/chrystia-freeland/2013/03/22/the-permanent-class-divide/ adresinden 24.04.2013 tarihinde alınmıştır

Freire, P. (1985). **The Politics of Education – Culture, Power and Liberation**. New York: Bergin & Garvey Publishers

---------- (1991). **Ezilenlerin Pedagojisi**. İstanbul: Ayrıtı Yayınları

Gediklioğlu, Ş. (1991). **Türkiye'de Yaygın Eğitimden Çağdaş Halk Eğitimine.** Ankara: Kadıoğlu matbaası

Geray, C. (2002). **Halk Eğitimi**. Ankara: İmaj Yayınevi

Giroux, H., McLaren, P. (1989). **Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle.** New York: State University Press

Goffman, E. (1951). "Symbols of Class Status". **The British Journal of Sociology, Vol 2, No 4**, s.294-304

Gök, F. (1999). "Önsöz". **75 Yılda Eğitim**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları

Gökşen, F., Cemalcılar, Z., Gürlesel, C.F.(2006). "Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar." Web: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/A%C3%87EV_Okulu%20Terk%20Raporu.pdf adresinden 24.04.2013 tarihinde alınmıştır

Griffin, C. (1987). “Ettore Gelpi”. Jarvis, P. (Editor). **Twentieth Century Thinkers in Adult Education**. London & New York: Routledge. s.280-297’deki makale

Güler, B. A. (2008). *Sosyal Devlet ve Yerelleşme*. Web: http://www.yayed.org/uploads/yuklemeler/msy-2-3.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

Güler, M. (2011). “Kentsel Haklar, Kapitalizm ve Katılım”. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 1**, s.49-71

Hafızoğulları, Z. (2013). “İzmir-İktisat Kongresi Görüşler ve Değerlendirmeler”. **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı: 46.** Web: http://atam.gov.tr/izmir-iktisat-kongresi-gorusler-ve-degerlendirmeler/?s=izmir%20iktisat%20kongresi%20a%C3%A7%C4%B1l%C4%B1%C5%9F%20konu%C5%9Fmas%C4%B1 adresinden 18.10.2013 tarihinde alınmıştır

Harvey, D. (1990). “Between Space and Time: Reflections on the Geographical Imagination”. **Annals of the Association of American Geographers,** 80(3), p.418-434

Hilav, S. (1997). “Düşünce Tarihi 1908-1980”. Akşin, S. (Editör). **Türkiye Tarihi 4 - Çağdaş Türkiye 1908-1980**. Ankara: Cem Yayınevi, s.357-390

Holland, J. (2011). “Real Class War is Working To keep Those Below You Down”. Web: http://www.truth-out.org/opinion/item/3492:real-class-war-is-working-to-keep-those-below-you-down adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

İnal, K. (2008). “Eğitim ve İktidar. Okul ve Ders Kitaplarında Egemen İdeolojilerin Yeniden Üretimi”. İnal, K. (Editör). **Eğitim ve İdeoloji**. s.105-129’daki makale

Jarvis, P. (1985). **The Sociology of Adult & Continuing Education**. New york: Routledge

---------- (1987). **Twentieth Century Thinkers in Adult Education**. London & New York: Routledge

Jonsson, A.C., Beach, D. (2010). “Reproduction of Social Class in Teacher Education: The Influence of Scientific Theories On Teacher’s Implicit Beliefs”. **Journal For Critical Education Policy Studies, Volume 8, Number 2,** December, pp.1-46

Jung, D., Piccoli, W. (2004). **Yol Ayrımında Türkiye**. İstanbul: Kitap Yayınevi

Kadıoğlu, A. (2003). “Milliyetçilik-Liberalizm Ekseninde Vatandaşlık ve Bireysellik”. Bora, T., Gültekingil, M. (Editörler). **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, Cilt 4, Milliyetçilik**. İstanbul: İletişim Yayınları

Kaplan, İ. (1999). **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**. İstanbul: İletişim Yayınları

Karakütük, K. (1990). “Yaygın Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 1**, s.195-211

---------- (2012). **Eğitim Planlaması.** Ankara: Elhan Kitap

Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.** Altıncı basım. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.

Karayalçın, Y. (1973). **Meritokrati / Konferans.** Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları

Keskin, N.E, Demirci, A.G (2003). **Eğitimde Çürüyüş**. Ankara: KİGEM Yayınları

Keskin, Ü., Taydaş, N., Başkaya, S., Yıldırım, K., Aytaç, H., Özen, H. (2009). **Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Kitabı**. Ankara: MEB Yayınları

Köse, R. (2007). “Aile Sosyoekonomik ve Demografik Özellikleri ile Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri”. **Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 5, Sayı 17**, s.46-77

Kümbetoğlu, B. (2008). **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma.** İstanbul: Bağlam Yayıncılık

Lindeman, E.C. (1969). **Halk Eğitiminin Anlamı**. Ankara: MEB Yayınevi

Longman (1986). *Longman Dictionary of Contemporary English.* London: Longman Publications

Lowe, J. (1985). **Dünya’da Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış**. Ankara: UNESCO Yayınları

Maarif Vekâleti (1939). **Amerikan Heyeti Raporundan: Maarif İşleri**. Ankara

---------- (1967). **1940-41 Ders Yılı İhsaiyat Mecmuası**. İstanbul: Maarif Vekâleti İhsaiyat Müdürlüğü Yayınları

Marshall, T.H. (1992). “Citizenship and Social Class”. Marshall, T.H., Bottomore, T. (editors). **Citizenship and Social Class**. London: Pluto Press

Martin, L.G. (2004). “Adult Education In The Urban Context: Serving Low Income Urban”. Web: https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/262 adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

Marx, K. (1993). **Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı**. Ankara: Sol Yayınları

---------- (2006). **1844 El Yazmaları**. Ankara: Sol Yayınları

---------- (2011). **Kapital, 1. Cilt**. Ankara: Sol Yayınları

Marx, K., Engels, F. (2004). **Alman İdeolojisi**. Ankara: Sol Yayınları

Mayo, P. (1999). **Gramsci, Freire and Adult Education – Possibilities For Transformative Action**. Zed Books. London-New York

McLaren, P. (2011). **Okullarda Yaşam – Eleştirel Pedagojiye Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık

MEB (1956). **Halk Eğitimi Semineri Notları**. Ankara: Milli Eğitim Yayınları

---------- (1961). *VII. Milli Eğitim Şurası*. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021707_7_sura.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

---------- (1990). XIII. *Milli Eğitim Şurası*. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021504_13_sura.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

---------- (1996). **Kesin Hesap Kitapçığı 1995**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (1997). **Kesin Hesap Kitapçığı 1996**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (1998). **Kesin Hesap Kitapçığı 1997**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (1999). **Kesin Hesap Kitapçığı 1998**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2000). **Kesin Hesap Kitapçığı 1999**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2001). **Kesin Hesap Kitapçığı 2000**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2002). **Kesin Hesap Kitapçığı 2001**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2003). **Kesin Hesap Kitapçığı 2002**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2004). **Kesin Hesap Kitapçığı 2003**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2005). **Kesin Hesap Kitapçığı 2004**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2006a). *XVII. Milli Eğitim Şurası*. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

---------- (2006b). **İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı**. Web: http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/meslekigelisim/moduller/is_guvenligi_insan_sagligi.pdf adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2006c). *Kesin Hesap Kitapçığı 2005.* Ankara: MEB Yayınları

---------- (2007a). **İş Hayatında İletişim**. Web: http://hbogm.meb.gov.tr/moduler programlar/kursprogramlari/meslekigelisim/moduller/is_hayatinda_iletisim.pdf adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2007b). **Kesin Hesap Kitapçığı 2006**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2008a). **Bebek Beslenmesi**. Web: http://hbogm.meb.gov.tr/moduler programlar/kursprogramlari/aile/moduller/bebek_beslenmesi.pdf adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2008b). **Aile Kaynakları**. Web: http://hbogm.meb.gov.tr/moduler programlar/kursprogramlari/aile/moduller/aile_kaynaklari.pdf adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2008c). **Görgü Kuralları 1**. Web: http://hbogm.meb.gov.tr/moduler programlar/kursprogramlari/aile/moduller/gorgu_kurallari1.pdf adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2008d). **Görgü Kuralları 2**. Web: http://hbogm.meb.gov.tr/moduler programlar/kursprogramlari/aile/moduller/gorgu_kurallari2.pdf adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2008e). **Kesin Hesap Kitapçığı 2007**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2009a). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi.* Web: http://aileegitimi.meb.gov.tr/mevzuat/Hayat%20Boyu%20%C3%96%C4%9Frenme%20Strateji%20Belgesi.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

---------- (2009b). **Aile Olmak**. Web: http://hbogm.meb.gov.tr/moduler programlar/kursprogramlari/aile/moduller/aile_olmak.pdf adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2009c). **Kesin Hesap Kitapçığı 2008**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2010). **Kesin Hesap Kitapçığı 2009**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2011a). *652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.* Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/mebteşkilatvegörev/mebteskilatvegörev1.html adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2011b). **Kesin Hesap Kitapçığı 2010**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2012a). *Milli Eğitim Bakanlığı Döner Sermaye İşletmeleri Çalışma Yönergesi.* Web: http://dhgm.meb.gov.tr/dosyalar/Yonerge/Doner_Sermaye_Isletmeleri_Calisma_Yonergesi.pdf adresinden 23.11.2012 tarihinde alınmıştır

---------- (2012b). **Kesin Hesap Kitapçığı 2011**. Ankara: MEB Yayınları

---------- (2012c). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2009-2010. Web: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020939_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2009_2010.pdf adresinden 23.11.2012 tarihinde alınmıştır

---------- (2012d). *Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Döner Sermaye İsletmelerinin 2009 Yılı Özet Mali Bilgileri* . Web: http://dhgm.meb.gov.tr/istatistik/igb/IL_2009.xls adresinden 23.11.2012 tarihinde alınmıştır

---------- (2013a). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html adresinden 18.04.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2013b). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği.* Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/okulailebirligi/okulaile.html adresinden 23.04.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2013c). *Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği.* Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27587_0.html adresinden 23.04.2013 tarihinde alınmıştır

Merriam-Webster (2012). *Merriam-Webster Online*. Web: http://www.merriam-webster.com/ adresinden 18.12.2012 tarihinde alınmıştır

Mezirow, J. (1991). **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Josey-Bass Publishers

Mezirow, J. (1994). “Understanding Transformation Theory”. **Adult Education Quarterly, Volume 44, N 4,** p.222-244

Miser, R. (1997). “Halk Eğitimi Merkezlerinin Kadınlara Yönelik Kurslarında Program Önceliği”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 30, Sayı: 1**, s.101-113

---------- (1999). **Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması**. Ankara: TTK Basımevi

---------- (2002). “Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 35, Sayı: 1**, s.55-60

Miser, R., Ural, O., Ünlühisarcıklı, Ö. (2010). **Herkesin Nitelikli Temel Eğitime Erişimi Bağlamında Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Durumu**. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayımlanmamış Rapor. Ankara

Nesbit, T. (2005). “Adult Education and Social Class”. **New Directions for Adult and Continuing Education. Special Issue: Class Concerns, Volume 2005, Issue 106**, s.5-14

Okçabol, R. (1999). “Cumhuriyet döneminde yetişkin eğitimi”. Gök, F. (Editör). **"75 Yılda Eğitim".** İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, s.249-262’daki makale

---------- (2007). **Eğitim Hakkı – Gerçekleşmeyen Bir İlke**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi

Olssen, M. (2004). Introduction. Olssen, M. (Editor), **Culture and Learning**. Connecticut: Information Age Publishing, s.1-29’daki makale

Oran, B. (2012). “Gençlere Ulufe Hakkında Bir Vaaz”.(29.07.2012). *Radikal 2, s.4*

Oxford (1985). *Yeni Oxford Resimli Ansiklopedik Sözlük.* İstanbul: Güneş Yayınları

Öngen, T. (2003). ""Yeni Liberal" Dönüşüm Projesi ve Türkiye Deneyimi". Köse, A.H., Şenses, F., Yeldan, E. (Editörler). **Küresel Düzen: Birikim, Devlet ve Sınıflar, İktisat Üzerine Yazılar I**. İstanbul: İletişim Yayınları. s.161-191

Özkazanç, A. (2011). **Neoliberal Tezahürler - Vatandaşlık-Suç-Eğitim**. Ankara: Dipnot Yayınları

Petrol-İş (2012). *İş Güvenli Bir Hizmet Değil Haktır*. Web: http://petrol-is.org.tr/haber/guvenligi-bir-hizmet-degil-haktir-5601 adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

Pingel, F. (2004). **Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi – UNESCO**. (Çev: Elhüseyni, N.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları

Rochill, K. (1988). "Halk Eğitiminde 'Katılmanın' Araştırılması: Nitelikli Yaklaşımın Gizilgücü". (Çev: Ayhan, S.). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 1**, s.449-466

Sayılan, F. (2007). *Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm.* Web: http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf?dergi=HABER%20B%DCLTEN%DD adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

---------- (2009). "Yetişkin Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı ve Ders Kitapları: Eleştirel Söylem Analizi". **Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 7, Sayı 26**, s.39-68

Smith, M. K. (1997, 2004) "Eduard Lindeman and the Meaning of Adult Education". Web: http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

---------- (2000). *Core Values.* Web: http://www.infed.org/foundations/f-value.htm adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

Soydan, T. (2007). "Yeni Sağ Politikalar: Türkiye'de Kamu Reformu ve Kamu Hizmetleri". **Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 17,** s.181-212

Sönmez, S. (2007). "Küresel Kapitalizm ve Keynes: Nasıl Bir Uyum?". **Mülkiye Dergisi, Cilt: XXXI, Sayı: 256**, s.45-64

Spring, J. (1997). **Özgür Eğitim**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Swartz, D. (2011). **Kültür ve İktidar – Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi**. (Çev: Gen, E.). İstanbul: İletişim Yayınları

Swingewood, A. (1998). **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları

Şengönül, T. (2008). *Sosyal Sınıf Kökeni, Eğitimsel Kazanım ve Dikey Sosyal Hareketlilik İlişkisi*. Web: http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/tsengonul.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

Şengül, T. (2000). "Radikal Kent Kuramları Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme: Alternatif Bir Yaklaşıma Doğru". **Amme İdaresi Dergisi, Cilt 33, Sayı 1**, s.27-58

Tan, M. (1987). "Eğitsel Fırsat Eşitliği". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 20, Sayı: 1**, s.245-259

---------- (1990). "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 2**, s.557-571

TDK (2012). *Güncel Türkçe Sözlük*. Web: www.tdk.gov.tr adresinden 18.12.2012 tarihinde alınmıştır

Tekin, M. (1991). "Dünyada ve Türkiye'de Halk Eğitimi Alanının Temel Sorunları". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 24, Sayı: 1**, s.1-12

Temelli, S. (2003). "1990'lardan Günümüze Bütçelerde Eğitim Harcamaları Üzerine Bir Değerlendirme". **Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1,** s.21-29

Tezcan, M. (1985). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları

Topal, A. (2002). "Küreselleşme Sürecindeki Türkiye'yi Anlamaya Yarayan Bir Anahtar: Yeni Sağ". **Praksis Dört Aylık Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 7,** s.63-84

Torun, Y. (2009). "Meritokrasi: Adaletin Terazisi mi Yoksa Bir Adalet İllüzyonu mu?". **Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 7, Sayı 26**, s.89-99

Tunç, S. (1969). **Türkiye'de Eğitim Eşitliği.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

Tural, N.K. (2002). **Eğitim Finansmanı**. Ankara: Anı Yayıncılık

Turner, B.S. (2007). **Eşitlik.** Ankara: Dost Yayınları

TÜİK (2006). **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün ve Yaygın Eğitim 2004-2005**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası

---------- (2008a). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2005-2006**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası

---------- (2008b). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2006-2007**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası

---------- (2009). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2007-2008**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası

---------- (2010a). **Yetişkin Eğitimi Araştırması 2007**. Web: http://www.TÜİK.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=5&KITAP_ID=218 adresinden 18.12.2012 tarihinde alınmıştır

---------- (2010b). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2008-2009**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası

---------- (2011a). **Yaygın Eğitim Faaliyetleri Araştırması 2009**. Web: http://www.TÜİK.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=10693 adresinden 23.02.2013 tarihinde alınmıştır

---------- (2011b). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2009-2010**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası

---------- (2012a). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi*. Web: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059 adresinden 23.11.2012 tarihinde alınmıştır

---------- (2012b). **İşgücü İstatistikleri**. Web: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do? alt_id=1007 adresinden 23.11.2012 tarihinde alınmıştır

---------- (2012c). *Genel Nüfus Sayımları Dinamik Sorgulama.* Web: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1047 adresinden 23.11.2012 tarihinde alınmıştır

---------- (2013). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2010-2011**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası

Türe, F. (2005). "Muhafazakârlık, Yeni Sağ ve AKP". **Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 12,** s.40-58

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu (1985). **Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü**. Ankara: UTMK

UNESCO (1972). *Third International Conference on Adult Education – Final Report.* Web: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo_e.pdf adresinden 08.03.2012 tarihinde alınmıştır

---------- (1990). *Meeting Basic Learning Needs: A Vision For the 1990s. Background Document. World Conference on Education for All. Jomtien.* Web: http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

---------- (1997). *Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg – Final Report.* Web: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepeng.pdf adresinden 08.03.2012 tarihinde alınmıştır

---------- (2000). *Dakar Framework For Action.* Web: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

---------- (2008). *Education For All Goals*. Web: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/ adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

---------- (2009). *Global Report On Adult Learning And Education.* Web: http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE_en.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

---------- (2010). *Sixth International Conference On Adult Education*. Web: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/News/confinteavi_final_report_engl_online.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

Ünal, I., Seçkin, Ö. (1999). "Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği". Gök, F. (Editör). **75 Yılda Eğitim**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. s.39-72'deki makale

Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, A., Aylar, E., Çankaya, D. (2010). **Eğitimde Toplumsal Ayrışma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Üstel, F. (2011). **"Makbul Vatandaş"ın Peşinde**. İstanbul: İletişim Yayınları

Wilkinson, R., Pickett, K. (2010). **The Spirit Level – Why Equality is Better for Everyone.** London: Penguin Books

Worldbank. (2012). *Skills, Not Just Diplomas – Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia*. Web: http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/101411_Full Report.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları

Yıldız, A. (2013). "Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Dönüşümü – Halk Eğitiminden Yaşam Boyu Öğrenmeye". **Eleştirel Pedagoji Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 26**, s.2-14

Yılmaz, H. (2007). *Türkiye'de Orta Sınıfı Tanımlamak: Ekonomik Düzeyler, Siyasal Tutumlar, Hayat Tarzları, Dinsel-Ahlaki Yönelimler.* Web: http://www.aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/muhafazakarlik/05.pdf adresinden 18.08.2010 tarihinde alınmıştır

Young, M. (1994). **The Rise Of The Meritocracy**. London: Transaction Publishers

Youngman, F. (2000). **The Political Economy of Adult Education & Development**. London & New York: Zed

EKLER

EK 1 - SORU FORMU (Yöneticiler)

Yaş: Cinsiyet: Medeni durum / Çocuk: Görevi:

1. Size göre Türkiye'de herkes yetişkin eğitimi imkânlarından yeterince faydalanabiliyor mu? Neden?

2. Sizce yetişkin eğitimi insana ne kazandırmalı?

3. Size göre işsizlik ve yoksulluğun çözümünde yetişkin eğitimi ne kadar işe yarar?

4. Sizce Türkiye'de eğitimin temel sorunları nelerdir? Bu sorunların giderilmesi için neler yapılmalı?

5. Sizin tecrübelerinize göre Türkiye'de yetişkin eğitimi sistemi yetişkinler için gerçekten "ikinci şans" olabiliyor mu? Neden?

6. Sizin tecrübelerinize göre yetişkin eğitimi kursları gerçekten hedef kitlesine ulaşabiliyor mu? Değilse neden?

7. Sizce kurslar katılımcılara yeterli fayda sağlıyor mu? Neden?

8. Kursların katılımcılara ne tür yararlar sağladığını düşünüyorsunuz?

9. Size göre kursiyerlerin hepsi kurslardan aynı derecede fayda sağlayabiliyor mu? Neden?

10. Size göre hangi özelliklere sahip kursiyerler daha başarılı oluyor? Neden?

Yetişkin eğitimine ayrılan kamu kaynaklarına baktığımızda, yıllar içinde kursiyer başına düşen harcamanın hızla azaldığı görülüyor. Kursiyer sayıları hızla artıyor ancak ayrılan kaynaklar aynı hızda artmıyor.

11. Size göre kurumunuza verilen ödenekler yeterli midir? Yapmak istediğiniz ancak ödenek yetersizliği nedeniyle yapamadığınız işler var mı?

12. Kurumunuzun ödeneği kalmadığı durumlarda nasıl çözümler üretiyorsunuz?

13. Kursiyerlerden katılım ücreti alınıyor mu? Hangilerinden ne kadar alınıyor?

14. Döner sermaye gelirlerinizin kullanım yöntemi nedir? Döner sermayenin harcama kararlarını kurum yöneticileri mi veriyor?

15. Harcama kararlarını verirken önceliklerniz nelerdir?

16. Kurumunuzda Okul Aile Birliği aktif olarak çalışıyor mu? Ne tür işler yapıyor? Memnun musunuz?

17. Kurs mekânlarını seçerken nelere dikkat ediyorsunuz? Kurumunuzun açtığı kursların mekânları nerelerdedir?

EK 2 - SORU FORMU (Genel)

Yaş: Cinsiyet: Medeni durum / Çocuk sayısı:

1. Çalışıyor musunuz? Ne iş yapıyorsunuz?…….

2. Size göre ekonomik durumunuz nasıldır?…….

(İstediğim gibi para harcayabiliyorum - İhtiyaçlarımı karşılayabiliyorum - Ancak ihtiyaçlarımı karşılayabiliyorum - İhtiyaçlarımın çoğunu karşılayamıyorum - İhtiyaçlarımın hiçbirini karşılayamıyorum)

3. Eğitim durumunuz ve mezuniyet yılınız nedir?

a) Okumaz yazmaz b) Okuryazar c) İlkokul d) İlköğretim

e)Ortaokul f)Lise g) Yüksekokul/Üniversite

4. Aldığınız bu eğitimin hayatınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?

5. Size göre aldığınız eğitim yeterli mi? Neden?

6. Neden okumaya devam etmediniz? Sizce okusaydınız daha mı iyi olurdu? Neden?

7. Okulların dışında da eğitim imkânları var; kurslar, Halk Eğitimi Merkezleri gibi. Bunlara benzer eğitim bir faaliyetine katıldınız mı? **(*"Hayır"* diyenler için 12. soruya atlanacak)**

8. Hangi konularda eğitim faaliyetlerine katıldınız?

9. Neden bu kurslara katılma ihtiyacı hissettiniz?

10. Katıldığınız kurstan memnun kaldınız mı? Neden?

11. Yakın çevrenizdekilere bu tür kurslara katılmalarını tavsiye ettiniz mi?

12. Herhangi bir eğitim faaliyetine katılamamanızın nedeni nedir?

13. Hayatınızda sizi üzen veya sıkıntıya sokan sorunlarınızı çözmek, bunlardan kurtulmak için neye ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?

14. Size göre hayatta başarılı olmanın yolu nedir?

15. Çocuklarınızın hayatında eğitimin ne kadar önemi olduğunu düşünüyorsunuz? Çocuklarınızın eğitimi ile ilgili neler yapıyorsunuz?

16. Sizce çocuklarınız eğitim hayatlarında başarılılar mı? Neden?

17. Sizce eğitimin anlamı nedir? Size göre eğitimin hayattaki önemi nedir?

18. Sizce eğitimin hayatta başarılı olmakta ne kadar payı var?

EK 3 - GÖRÜŞÜLEN KİŞİLERİN ÖZELLİKLERİ

E1- 43. Evli, 2 çocuk. Okulda hizmetli. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. Ortaokul, 1995, dışarıdan.

E2- 47. Evli, 2 çocuk. Memur. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. Açıköğretim Halkla İlişkiler son sınıf.

E3- 43. Evli, 2 çocuk. Kantinci. Ekonomik durumunu iyi görüyor. Lise terk, 1986.

E4- 41. Evli, 2 çocuk. Serbest ticaret. Ekonomik durumunu ortanın üstünde görüyor. Üniversite, 1994.

E5- 48. Evli, 2 çocuk. Hizmetli. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. Lise, 2004, dışarıdan.

E6- 45. Evli, 2 çocuk. Garson. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. Ortaokul, dışarıdan, 1993

E7- 47. Evli, 2 çocuk. Aşçı. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. Ortaokul, 1981.

E8- 34. Evli, 1 çocuk. Garson. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. İlköğretim, yılı hatırlamıyor.

E9- 37. Evli, 2 çocuk. Aşçı. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. Ortaokul, yılı hatırlamıyor

E10- 38. Bekâr. Özel şirkette çalışıyor. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. Üniversite, 2005

K1- 40. Boşanmış, 2 çocuk. Hizmetli. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. İlkokul.

K2- 41. Evli, 2 çocuk. Kantin işletmecisi. Ekonomik durumunu orta halli görüyor. Lise, 1987.

K3- 37. Evli, 2 çocuk. Temizlikçi. Ekonomik durumunu zayıf görüyor. İlkokul, 1985.

K4- 31. Evli, 2 çocuk. Hizmetli. Ekonomik durumunu zayıf görüyor. Açık ilköğretimde okuyor.

K5- 38. Evli, 2 çocuk. Bakıcı. Ekonomik durumunu zayıf görüyor. Lise, 1987.

K6- 42. Evli, 1. Bakıcı. Ekonomik durumunu zayıf görüyor. Lise, 1987.

K7- 29. Bekâr. Sporcu. Ekonomik durumunu ortada görüyor. Üniversite, 2007

K8- 35. Bekâr. Sosyolog. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. Üniversite, 2006

K9- 36. Boşanmış, 1 çocuk. Sosyolog. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. Yüksek lisans, 2007

K10- 54. Evli, 1 çocuk. Emekli. Ekonomik durumunu yeterli görmüyor. Yüksekokul

K11- 28. Bekâr. Sekreter. Ekonomik durumunu yeterli görüyor. Lise, 2002

EK 4

MATERYAL İNCELEME FORMU - 1

KİTABIN ADI **:** Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Kitabı
YAYINCI **:** MEB
YAYIN TARİHİ/YERİ **:** 2009 / Ankara
SAYFA SAYISI **:** 168
BİLGİ **:** Türkiye'nin her yerinde yetişkin okuma yazma kurslarında kullanılan kitap

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİKLERİ			SINIFSAL EŞİTSİZLİKLER			MERİTOKRATİK SÖYLEM		
Meşrulaştırma	**Etiketleme**	**Görünmez kılma**	**Meşrulaştırma**	**Etiketleme**	**Görünmez kılma**	**Meşrulaştırma**	**Etiketleme**	**Görünmez kılma**
R (s.14)	R (s.14)		M + R (s.114-115)	M + R (s.114-115)	M (s.85)	M (s.91)	M + R (s.151)	M (s.91)
M (s.35)	R (s.152)				M + R (s.114-115)	M + R (s.151)		
M (s.40)								
R (s.45)								
M (s.47)								
M (s.62)								
M (s.78)								
M (s.97)								
M (s.115)								
M + R (s.129)								
R (s.152)								
M + R (s.155)								

M: Metin; R: Resim; s: Sayfa

MATERYAL İNCELEME FORMU - 2

KİTABIN ADI **:** MEGEP Kitapları
YAYINCI **:** MEB
KİTAP İSİMLERİ **:** Aile Olmak, Bebek Beslenmesi, Aile Kaynakları, İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı, Görgü Kuralları 1 ve 2, İş Hayatında İletişim

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİKLERİ			SINIFSAL EŞİTSİZLİKLER			MERİTOKRATİK SÖYLEM		
Meşrulaştırma	**Etiketleme**	**Görünmez kılma**	**Meşrulaştırma**	**Etiketleme**	**Görünmez kılma**	**Meşrulaştırma**	**Etiketleme**	**Görünmez kılma**
Aile Olmak -M (s.43)	Aile Olmak -M (s.24)	Bebek Beslenmesi	İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı -M (s.24)	İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı -R (s.5)	İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı -M (s.7)	İş Hayatında İletişim –M (s.20-21)		Aile Kaynakları -M (s.25)
Bebek Beslenmesi			Görgü Kuralları 1 –M (s.1)	İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı -M (s.7)	İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı -M (s.24)	Aile Olmak –M (s.18)		
Aile Kaynakları -M (s.20)			Görgü Kuralları 1 –M (s.8-9)					
			Görgü Kuralları 2 –M (s.23-27)					
			Görgü Kuralları 2 –R (s.25)					

M: Metin; R: Resim; s: Sayfa

EK 5 – ENDEKSLER VE DÖNÜŞÜM TABLOLARI

Tüketici Fiyatları Endeksi Dönüşüm Tablosu*

YIL	1978-1979 = 100		İŞLEM	2011 = 100
1995	206323	G	(G:T)x100	1,27699
1996	366475	Ğ	(Ğ:T)x100	2,26822
1997	672724	H	(H:T)x100	1,16369
1998	1225733	I	(I:T)x100	7,58643
1999	1943553	İ	(İ:T)x100	12,02924
2000	2960721	J	(J:T)x100	18,3248
2001	4545060	K	(K:T)x100	28,13076
2002	6733431	L	(L:T)x100	41,67525
2003	8506320	M	(M:T)x100	52,6482
2004	9208410	N	(N:T)x100	56,99365
2005	10136773	O	(O:T)x100	62,73957
2006	11234117	Ö	(Ö:T)x100	69,53137
2007	12219072	P	(P:T)x100	75,62755
2008	13495807	R	(R:T)x100	83,52966
2009	14340217	S	(S:T)x100	88,75597
2010	15568922	Ş	(Ş:T)x100	96,3608
2011	16156904	T	(T:T)x100	100

Kaynak: Karakütük, 2012, s.458

* Bu tablo aracılığıyla TÜİK'in 1978-1979 yıllarını taban (100) kabul ederek yayınladığı tüketici fiyatları endeksleri 2011 yılını taban (100) alacak şekilde dönüştürülmektedir.

İstanbul Toptan Eşya Fiyatları İnşaat Malzemesi Endeksi Dönüşüm Tablosu*

YIL	1963 = 100		İŞLEM	2011 = 100
1995	1750657	G	(G:T)x100	1,343789743498341
1996	3202411	Ğ	(Ğ:T)x100	2,458144031792788
1997	5911763	H	(H:T)x100	4,537820078629328
1998	9888491	I	(I:T)x100	7,590323395431347
1999	14218180	İ	(İ:T)x100	10,91375663834392
2000	21831521	J	(J:T)x100	16,7576938285276
2001	36556870	K	(K:T)x100	28,06074917039843
2002	53030225	L	(L:T)x100	40,70555937023033
2003	61076929	M	(M:T)x100	46,88214239258541
2004	71998570	N	(N:T)x100	55,26550312970922
2005	76254400	O	(O:T)x100	58,53224281890736
2006	87879902	Ö	(Ö:T)x100	67,45588140180478
2007	101052106	P	(P:T)x100	77,56675556759958
2008	112841910	R	(R:T)x100	86,61651099830686
2009	110060429	S	(S:T)x100	84,48146933135811
2010	117600287	Ş	(Ş:T)x100	90,26900158229813
2011	130277598	T	(T:T)x100	100

Kaynak: Karakütük, 2012, s.457

* Bu tablo aracılığıyla İTO'nun 1963 yılını taban (100) kabul ederek yayınladığı İstanbul toptan eşya fiyatları inşaat malzemeleri endeksleri 2011 yılını taban (100) alacak şekilde dönüştürülmektedir.

Cari Fiyatlarla Milli Eğitim Bakanlığı'nın Cari Harcamalarının 2011 Yılı Sabit Fiyatlarına Dönüştürülmesi (TL, 2004 ve Öncesi Yıllar Milyon TL)

Yıl	Milli Eğitim Bakanlığı Cari Harcamaları (Cari Fiyatlar)		Tüketici Fiyatları Endeksi (2011=100)		İşlem	Milli Eğitim Bakanlığı Cari Harcamaları (Sabit Fiyatlar)
95	135.732.570	G	1.28	GE	(G:GE) x 100	10.604.107.031
96	269.150.860	Ğ	2.27	ĞE	(Ğ:ĞE) x 100	11.856.866.079
97	570.074.282	H	4.16	HE	(H:HE) x 100	13.703.708.702
98	1.164.558.560	I	7.59	IE	(I:IE) x 100	15.343.327.536
99	2.031.723.310	İ	12.03	İE	(İ:İE) x 100	16.888.805.569
00	2.876.969.639	J	18.32	JE	(J:JE) x 100	17.628.490.435
01	4.379.423.402	K	28.13	KE	(K:KE) x 100	15.568.515.471
02	6.877.873.355	L	41.68	LE	(L:LE) x 100	16.501.615.535
03	9.228.274.420	M	52.65	ME	(M:ME) x 100	17.527.586.743
04	11.999.908.751	N	56.99	NE	(N:NE) x 100	21.056.165.557
05	13.620.543.310	O	67.74	OE	(O:OE) x 100	20.107.090.803
06	16.459.262.285	Ö	69.53	ÖE	(Ö:ÖE) x 100	23.672.173.573
07	19.864.641.806	P	75.63	PE	(P:PE) x 100	26.265.558.384
08	22.370.760.000	R	83.53	RE	(R:RE) x 100	26.781.707.171
09	26.192.275.000	S	88.76	SE	(S:SE) x 100	29.509.097.566
10	28.251.207.000	Ş	96.36	ŞE	(Ş:ŞE) x 100	29.318.396.638
11	32.098.538.000*	T	100	TE	(T:TE) x 100	32.098.538.000*

* Bütçe başlangıç ödeneği

Cari Fiyatlarla Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yatırım Harcamalarının 2011 Yılı Sabit Fiyatlarına Dönüştürülmesi (TL, 2004 ve Öncesi Yıllar Milyon TL)

Yıl	Milli Eğitim Bakanlığı Yatırım Harcamaları (Cari Fiyatlar)		İstanbul Toptan Eşya Fiyatları İnşaat Malzemesi Endeksi (2011=100)		İşlem	Milli Eğitim Bakanlığı Yatırım Harcamaları (Sabit Fiyatlar)
95	16.879.888	G	1.34	GE	(G:GE) x 100	1.259.693.134
96	39.517.846	Ğ	2.46	ĞE	(Ğ:ĞE) x 100	1.606.416.504
97	110.536.045	H	4.54	HE	(H:HE) x 100	2.434.714.648
98	271.115.931	I	7.59	IE	(I:IE) x 100	3.572.014.901
99	449.537.269	İ	10.91	İE	(İ:İE) x 100	4.120.414.931
00	583.822.278	J	16.76	JE	(J:JE) x 100	3.483.426.480
01	765.652.851	K	28.06	KE	(K:KE) x 100	2.728.627.409
02	1.165.141.251	L	40.71	LE	(L:LE) x 100	2.862.051.710
03	1.354.596.344	M	46.88	ME	(M:ME) x 100	2.889.497.321
04	1.016.040.849	N	55.27	NE	(N:NE) x 100	1.838.322.506
05	1.242.053.617	O	58.53	OE	(O:OE) x 100	2.122.080.330
06	1.217.787.000	Ö	67.46	ÖE	(Ö:ÖE) x 100	1.805.198.636
07	1.424.410.000	P	77.57	PE	(P:PE) x 100	1.836.289.803
08	1.822.934.000	R	86.62	RE	(R:RE) x 100	2.104.518.587
09	1.780.790.000	S	84.48	SE	(S:SE) x 100	2.107.942.708
10	2.162.127.000	Ş	90.27	ŞE	(Ş:ŞE) x 100	2.395.177.780
11	2.013.625.000*	T	100	TE	(T:TE) x 100	2.013.625.000*

* Bütçe başlangıç ödeneği

Cari Fiyatlarla Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Cari Harcamalarının 2011 Yılı Sabit Fiyatlarına Dönüştürülmesi (TL, 2004 ve Öncesi Yıllar Milyon TL)

Yıl	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Cari Harcamaları (Cari Fiyatlar)		Tüketici Fiyatları Endeksi (2011=100)		İşlem	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Cari Harcamaları (Sabit Fiyatlar)
95	4.544.017	G	1.28	GE	(G:GE) x 100	355.001.328
96	8.867.350	Ğ	2.27	ĞE	(Ğ:ĞE) x 100	390.632.159
97	15.428.074	H	4.16	HE	(H:HE) x 100	370.867.163
98	30.610.709	I	7.59	IE	(I:IE) x 100	403.303.149
99	52.314.354	İ	12.03	İE	(İ:İE) x 100	434.865.786
00	75.080.128	J	18.32	JE	(J:JE) x 100	409.826.026
01	110.808.553	K	28.13	KE	(K:KE) x 100	393.915.937
02	181.553.316	L	41.68	LE	(L:LE) x 100	435.588.570
03	234.291.061	M	52.65	ME	(M:ME) x 100	444.997.267
04	286.469.162	N	56.99	NE	(N:NE) x 100	502.665.664
05	312.880.426	O	67.74	OE	(O:OE) x 100	461.884.302
06	387.161.440	Ö	69.53	ÖE	(Ö:ÖE) x 100	556.826.463
07	471.836.419	P	75.63	PE	(P:PE) x 100	623.874.678
08	528.198.600	R	83.53	RE	(R:RE) x 100	617.559.453
09	612.461.149	S	88.76	SE	(S:SE) x 100	690.019.321
10	735.043.745	Ş	96.36	ŞE	(Ş:ŞE) x 100	762.810.030
11	822.382.400*	T	100	TE	(T:TE) x 100	822.382.400*

* Bütçe başlangıç ödeneği

Cari Fiyatlarla Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Yatırım Harcamalarının 2011 Yılı Sabit Fiyatlarına Dönüştürülmesi (TL, 2004 ve Öncesi Yıllar Milyon TL)

Yıl	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yatırım Harcamaları (Cari Fiyatlar)		İstanbul Toptan Eşya Fiyatları İnşaat Malzemesi Endeksi (2011=100)		İşlem	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yatırım Harcamaları (Sabit Fiyatlar)
95	633.142	G	1.34	GE	(G:GE) x 100	47.249.403
96	1.742.495	Ğ	2.46	ĞE	(Ğ:ĞE) x 100	70.833.130
97	4.459.908	H	4.54	HE	(H:HE) x 100	98.235.860
98	3.282.715	I	7.59	IE	(I:IE) x 100	43.250.527
99	5.073.036	İ	10.91	İE	(İ:İE) x 100	46.498.955
00	8.221.013	J	16.76	JE	(J:JE) x 100	49.051.390
01	9.729.196	K	28.06	KE	(K:KE) x 100	34.672.830
02	18.261.069	L	40.71	LE	(L:LE) x 100	44.856.470
03	25.083.761	M	46.88	ME	(M:ME) x 100	53.506.316
04	30.211.363	N	55.27	NE	(N:NE) x 100	54.661.413
05	34.517.087	O	58.53	OE	(O:OE) x 100	58.973.325
06	31.867.738	Ö	67.46	ÖE	(Ö:ÖE) x 100	47.239.457
07	27.683.903	P	77.57	PE	(P:PE) x 100	35.688.930
08	32.777.607	R	86.62	RE	(R:RE) x 100	37.840.692
09	30.630.354	S	84.48	SE	(S:SE) x 100	36.257.521
10	42.156.682	Ş	90.27	ŞE	(Ş:ŞE) x 100	46.700.656
11	39.500.000*	T	100	TE	(T:TE) x 100	39.500.000*

* Bütçe başlangıç ödeneği

EK 6 – KURS KATEGORİLERİ

Mamak Halk Eğitimi Merkezi'nde Düzenlenen Kurslar (2012-2013)

Tesisatçılık Katı Sıvı Yakıtlı Kalorifer Ateşçiliği, Doğalgaz Yakıtlı Kalorifer Ateşçiliği, Plastik Sıhhi Tesisat, Sanayi Makineci, Çelik Boru Sıhhi Tesisat, Ağır ve Tehlikeli İşlerde İş Makineleri Bakım ve Onarım, Geçici Ustalık Yetki Belgeli Yapı Yüzey Kaplama Eğitimi

Giyim Oyalar, Kasnak sallayarak yapılan makine nakışları, Makrame örgü yapma, Kadın üst giysileri dikimi, Mobilya minder dikimi, Kadın Giysileri Dikimi, Yatak Odası Tekstili Hazırlama, Ev Tekstili Ürünleri Hazırlama, Şiş Örücülüğü, Halı Dokuma, Hereke Halı Dokuma, Çarpana Dokuma, Düz Kirkitli Dokuma, Bayat Kilim Dokuma, Eşme Kilimi Dokuma, Makine Nakışları, Hazır Gereçlerle Yapılan Nakışlar, İğne Oyası, Ev Mefruşatı - Banyo Takımları Dikimi, Giyim Aksesuarları, Basit Nakış İğne Teknikleri, Mutfak Takımları Hazırlama, Kadın Giysileri Artistik Çizim, Çeyiz Ürünleri Hazırlama, Nevresim Takımları Dikimi, Sanayi Nakışı Desenleri Hazırlama, Şiş Örgü Hırka Örme, Düz Dikiş Makineci, Pul Boncuk Dikişleri, Bebe Giysileri Dikimi, Kadın İş Giysileri Dikimi

Süsleme Tel ve çivi ile takı yapma, Şiş örgü çanta yapma, Ebru, Tahrirci / çinici, Tel kırma, Kırkyama, Takılar, Dekoratif ahşap süsleme, Üç boyutlu şekillendirme, Ahşap hediyelik eşya yapımcısı, Keçe yapımı, Artistik çizim ve drapaj, Elde Türk işi, Taş bebek, Kösele çanta yapımı, Erzincan çelik kalem bakır işlemeciliği, Alüminyum kabartma

Bilgisayar Bilgisayar Destekli Proje Çizimi, Hızlı Klavye Kullanım, Web Tasarımcısı, Bilgisayar İşletmenliği, Bilgisayar Destekli Muhasebe, Bilişim Teknolojileri Donanım, Bilgisayar Sistem Kurulum Onarım ve Arıza Giderme, Temel Bilgisayar Okur Yazarlığı, Nesne Tabanlı Programlama, Sunucu İşletim Yöntemleri, Bilgisayar Destekli Ünite Modülü, Masaüstü Yayıncılık, Ağ Sistemleri ve Yönlendirme

Ziraat Arı Yetiştiriciliği, Keçi yetiştiriciliği, Örtüaltı sebze yetiştiriciliği, Meyve bahçelerinde gübreleme, Kültür Mantarı Yetiştiriciliği, Asma yetiştiriciliği, Süt sığırcılığı, Organik tarım, Tıbbi ve Aromatik Bitki Yetiştiriciliği

Kuaförlük Saça Geçici ve Kalıcı Şekil Ver.Tek, Cilt Bakımı ve Temel Makyaj, Saç Bakımı ve Yapımı, Saç Bakımı ve Kuaförlük, Epilasyon Depilasyon, Epilasyon ve Masaj Teknikleri, Manikür Pedikür Teknikleri, Masör – Masöz, Cilt Bakımı, , El ve Ayak Bakımı

Genel İlkyardım, Danışma görevlisi, Pastacı çırağı, Pasta yapımı ve sunumu, Kumlama resim, Suda can kurtarma, Kat hizmetleri elemanı, Emlak danışmanlığı, Aşçı çırağı, Fotoğrafçılık, İşaret dili, Mis sabun üretimi, Kasiyer, Model uçak yapımı, Hasta kabul işlemleri, Cenaze yıkama eğitimi, Ütücü, Girişimcilik, Ev kurum temizliği, Etkili iletişim ve halkla ilişkiler, Hasta ve yaşlı refakatçisi, Çocuk bakım elemanı, Çocuk bakımı ve oyun odası etkinlikleri

Başkent Halk Eğitimi Merkezi'nde Düzenlenen Kurslar (2012-2013)

Tesisatçılık Ağır ve tehlikeli işlerde ısıtma ve doğal gaz iç tesisat, Doğalgaz yakıtlı kalorifer ateşçisi, Dökümcü-alçı model kalıpçı, Katı ve sıvı yakıtlı kalorifer ateşçisi, İş makineleri hidrolik sistemler bakım ve onarımcısı

Giyim Basit nakış ve iğne teknikleri, Bebe giysileri dikimi, Çarpana dokuma yapma, Çeyiz ürünleri hazırlama, Dantel anglez, Dekoratif örtü ve kılıflar dikimi, Geleneksel el nakışları, İğne oyası, Kadın giysileri artistik çizim, Kadın üst giysileri dikimi, Kılıf ve hurç dikimi, Koltuk örtüsü dikimi, Makrame örgü yapma, Mobilya minder dikimi, Mutfak takımları hazırlama, Nevresim takımları dikimi, Pike dikimi, Şerit örme, Şiş örgü bebek hırkası örme, Şiş örgü hırka örme, Şiş örgü şal örme, Şiş örücülüğü, Tığ örücülüğü, Yatak örtüleri dikimi, Basit nakış iğne teknikleri, Giysi tadilatçısı, Hazır gereçlerle yapılan nakışlar, Şiş örgü şapka örme, Tığ oyası, Üzerlik örme

Süsleme Boyacı-çini işlemeci, Davul derisinden aksesuar yapma, Dekoratif ahşap süsleme, Dekoratif ev aksesuarları hazırlama, Ebru, Elde Maraş işi, Elde Türk işlemeleri, Gümüş takı işlemeciliği, İpek

kozası el ürünleri, Kırkyama, Kitre bebek yapma, Kösele çanta yapma, Kumaş boyama, Makinede geleneksel Türk işlemeleri, Makrame çanta yapma, Örme ve düğümlü takı yapma, Seramik biçimlendiricisi, Şippoyaki, Şiş örgü çanta yapma, Tahrirci-çinici, Takılar, Taş bebek yapma, Tel kırma, Tel ve çivi ile takı yapma, Telkarici, Tezhip, Dolgu-oyuncak bebek yapımı, Elde Antep işi, Elde Çin iğnesi, Elde kurdela işi, Makrame nazarlık yapma, Üç boyutlu şekillendirme

Bilgisayar Bilgisayar kullanımı, Bilgisayar sistem bakım onarıcısı, Grafik animasyon, İki boyutlu çizim – autocad, Internet programcısı, Web tasarımcısı

Ziraat Mantar yetiştiriciliği, Park bahçe ve koruların bakımı

Kuaförlük Cilt bakımı ve temel makyaj, Makyaj yapma teknikleri, Manikür-pedikür teknikleri

Genel Fotoğraf çekim elemanı, Mesleki İngilizce

Kızılcahamam Halk Eğitimi Merkezi'nde Düzenlenen Kurslar (2012-2013)

Tesisatçılık Örtülü elektrot ve ark kaynağı, İş makinesi operatörlüğü, Katı yakıtlı kalorifer ateşçiliği, Kalorifer ateşçiliği, Sıvı yakıt kalorifer ateşçiliği, Doğalgaz ateşçiliği

Giyim İğne oyası, Tığ oyası, Kadın üst giyimleri dikimi, Hasır örme, Damalı bebek giysisi yapımı, Zikzak makine nakışları, Türk bayrağı dikimi

Süsleme Makrame çanta yapımı, Soğanlı bebek yapımı, Ebru, Fantezi yaka çiçeği yapma, Çini işletmeciliği, Dolgu oyuncak bebek yapımı, Kösele kemer yapma, Şiş örgü çanta yapımı, Tel ve çivi ile takı yapma, Kırkyama, Elde kurdele işi, Dekoratif ev aksesuarları hazırlama, Dekoratif eşya süsleme, Tahrirci-çinici

Bilgisayar Animasyon hazırlama, Grafik animasyon, Bilgisayar okuryazarlığı, Bilgisayar kullanımı, Hızlı klavye kullanımı, Robot uygulamaları, Bilişim teknolojileri donanım, Bilgisayar işletmenlik

Ziraat Arıcılık, Fidan üretimi

Kuaförlük Temel makyaj, Kese ve köpük masörü, Cilt bakımı, Saça geçici ve kalıcı şekil verme teknikleri

Genel Açık alan satıcıları, Model uçak yapımı, Hasta ve yaşlı hizmetleri, Aşçı çırağı kursu, Diş protez yardımcı personel eğitimi, Büro yönetimi ve sekreterlik, Emlak danışmanlığı, Çocuk bakımı ve oyun odası etkinlikleri

Çubuk Halk Eğitimi Merkezi'nde Düzenlenen Kurslar (2012-2013)

Tesisatçılık Yetkili kalorifer ateşçiliği, Doğalgaz tesisatçılığı, Elektrikçilik, Kaynakçılık

Giyim Dikiş makinesi kullanımı, Giyim, Halı kilim, Hazır giyim kursu

Süsleme Ahşap boyama, El sanatları, Takı tasarım

Bilgisayar Internet kullanma, Bilgisayar operatörlüğü, Grafik tasarım

Ziraat Arıcılık, Fidan yetiştirme, Tavukçuluk, Hayvancılık

Kuaförlük Kuaförlük

Genel Açık büfe, Çocuk gelişimi, Girişimcilik, Emlakçılık, Kasap yetiştirme, Ev hizmetleri, Fotoğrafçılık, Genel muhasebe, Gözlükçülük, Hasta ve yaşlı bakımı, Uygulamalı çocuk bakımı, Kasiyer yetiştirme kursu, Sigorta eksperliği, Temizlik görevlisi yetiştirme

EK 7 – ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
MAMAK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B08.4.MEM.0.06.58.20-605.99.- 68
Konu : Araştırma İzni
Şükrü Erhan BAĞCI

10./ 01 /2013

İLGİLİ OKUL MÜDÜRLÜKLERİNE

İLGİ : a) MEB. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama,
b) M.E. Md. İstatistik Bölümü Bl. 03 / 01 / 2013 tarih ve 789 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Şükrü Erhan BAĞCI' mn **"Halk Eğitimi Merkezi kursiyer, yönetici ve öğretmenleri ile görüşme, kurs kayıtlarının ve ilgili bilgilerin incelenmesi, kullanılan ders kitaplarının değerlendirilmesi"** konulu tezi kapsamında ek listedeki ilçemiz okullarında uygulama yapılması isteği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (2 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri tarafından gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Mahmut ÖZTURANLI
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:1 Liste

10./ 01 / 2013 VHKİ : M.YILDIRIM
10./ 01 / 2013 ŞEF : F.ŞAHİNER

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü/MAMAK
İstatistik Bölümü
Telefon : 319 18 23 / 122
Faks : 319 42 38
posta : mamak06@meb.gov.tr