

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI**

**TÜRKİYE'DE YETİŞKİN EĞİTİMİ KURUMU OLARAK
HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİ**

DOKTORA TEZİ

GÜLÇİN YILMAZ

**ANKARA
HAZİRAN, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI**

**TÜRKİYE'DE YETİŞKİN EĞİTİMİ KURUMU OLARAK
HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİ**

DOKTORA TEZİ

GÜLÇİN YILMAZ

DANIŞMAN: PROF. DR. AHMET YILDIZ

**ANKARA
HAZİRAN, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gülçin YILMAZ adlı öğrencinin hazırladığı “Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Halk Eğitimi Merkezleri” başlıklı bu çalışma Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı / Yetişkin Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Meral UYSAL	
Üye	Prof. Dr. Ahmet YILDIZ	
Üye	Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN	
Üye	Doç. Dr. Gülden AKIN	
Üye	Doç. Dr. Şükrü Erhan BAĞCI	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 14/06/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Gülçin YILMAZ

ÖZET

TÜRKİYE’DE YETİŞKİN EĞİTİMİ KURUMU OLARAK HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİ

YILMAZ, Gülçin

Doktora Tezi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet YILDIZ

Haziran, 2023, xvii + 206 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de kamu tarafından sürdürülen ve en yaygın yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin yapısının, olanaklarının ve sorunlarının belirlenmesi ve analiz edilmesidir.

Halk eğitimi merkezlerinin; gerek programları ve kursiyerleri, gerekse ders süreleri vb. açılardan örgün eğitim kurumlarından farklı, yetişkinlere hizmet veren andragojik temelli kurumlar olmaları, araştırmanın amacının ortaya çıkarılmasında derinlemesine inceleme gerektirmektedir. Bu sebeple nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, halk eğitimi merkezlerinin fiziki, finansal, personel ve etkinlik boyutlarında mevcut durumlarının belirlenmesi amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve söz konusu dört boyutu barındıran “Mevcut Durumu Belirleme Formu” esas alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise; halk eğitimi merkezlerinde çalışan yöneticilerin, fiziki, finansal, personel ve etkinlik boyutlarında kurumlarında yaşadıkları sorunların, yetişkin eğitimi bağlamında ele alınarak ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yöneticilerle yapılan “görüşme” yöntemi ile toplanan veriler betimsel analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Ayrıca doküman analizi yöntemiyle toplanan verilerle nicel veriler desteklenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun evrenini; Türkiye genelindeki 995 halk eğitimi merkezi oluşturmuş olup; “Mevcut Durumu Belirleme Formu” 81 ildeki tüm halk eğitimi merkezlerine gönderilmiş ve toplamda 368 halk eğitimi merkezi verisi araştırma kapsamına alınmıştır. Nitel boyutunun çalışma grubunu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen Türkiye genelinde farklı bölgelerde görev yapan 20 halk eğitimi merkezi yöneticisi oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizi, betimleyici istatistiğin yüzde ve frekans tekniği kullanılarak yapılmış olup nitel verilerle birlikte araştırma amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda; halk eğitimi merkezlerinin; 368'inden 223'ünün kendine ait bir binasının olmadığı diğer bir ifadeyle bireysel ve toplumsal kalkınmanın sağlanmasında oldukça önemli olan halk/yetişkin eğitiminin yapılabilmesi adına en temel koşul olan müstakil bir binasının bulunmadığı görülmüştür. Binası olan 145 halk eğitimi merkezinin ise yeterli dersliklerinin olmadığı, farklı kurumlarda kurs açtıkları ve aynı örgün eğitim kurumlarında olduğu gibi bahçe dışında kursiyerlerin sosyalleşebilecekleri alanların olmadığı görülmüştür. Finansal boyut açısından bakıldığında; halk eğitimi merkezlerinin en önemli gelir kalemlerinin genel bütçeden ayrılan pay olmasına rağmen bu payın, giderlerini karşılamada yetersiz kaldığı ve merkezlere dağıtımında bir kıstas olmadığı sonucuna varılmıştır. Maddi imkânların yetersiz olması sebebiyle açılan kurslarda ihtiyaç duyulan malzemelerin maddi yükünün çoğu zaman kursiyerlere bırakıldığı, bu durumun ise ücretsiz olması gereken kursların ve eğitimde eşitsizlikleri gidermesi beklenen halk/yetişkin eğitimi maddi gücü olanların erişebildiği yapılara dönüştürdüğü tespit edilmiştir. Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin ise döner sermaye, okul aile birliği gelirleri veya proje/protokollerle kurumlarına ek gelir sağlamaya çalıştıkları ancak bu oranın da oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Personel yapısı açısından bakıldığında; halk eğitimi merkezlerinin müdür yardımcısı ve eğitici norm sorunu yaşadıkları, norm sayılarının merkezlerin bulunduğu bölge ve kursiyer sayılarına göre yeniden güncellenmesi gerektiği, yöneticilerin ve eğiticilerin yetişkin eğitimi kurumunda çalışmalarına rağmen çoğunlukla pedagojik formasyonlu olduğu ve eğiticilerin ise yüzde doksanından fazlasının görevlendirilen usta öğreticilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bununla beraber, yöneticiler tarafından; kurs açmada problem yaşanmadığı ancak tüm kurs programlarının yetişkin öğrenme özelliklerine göre yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca destekleme ve yetiştirme kurslarının yetişkin eğitimi kurumları olan halk eğitimi merkezlerini amacından uzaklaştırdığı, halk eğitimi merkezlerinin örgün eğitimin bir uzantısı ya da destekçisi olarak görülmesine sebep olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Halk eğitimi merkezi, yetişkin eğitimi, eğitim programı, yaygın eğitim.

ABSTRACT

PUBLIC EDUCATION CENTERS AS AN ADULT EDUCATION INSTITUTION IN TURKEY

YILMAZ, Gulcin

Dissertation, Department of Lifelong Learning and Adult Education

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet YILDIZ

June 2023, xvii + 206 Pages

The purpose of this research is to determine and analyze the structure, opportunities and problems of public education centers, which are the most widespread adult education institution in Turkey.

Public education centers being andragogic-based institutions providing service for adults, different from formal education institutions in terms of both their programs and trainees, and their course durations, requires an in-depth examination to reveal the purpose of the research. For this reason, the mixed method, in which quantitative and qualitative research methods are used together, was preferred. In the quantitative dimension of the research, a descriptive survey model was used to determine the current status of public education centers in terms of physical, financial, personnel and effectiveness. As the data collection tool, the "Current Situation Determination Form" developed by the researcher and containing the mentioned four dimensions was used. In the qualitative dimension of the research, the "Semi-Structured Interview Form" developed by the researcher was used in order to reveal the physical, financial, personnel and activity dimensions of the managers working in public education centers in the context of adult education. The data collected by the "interview" method with the managers were analyzed by the content analysis method. The population of the quantitative dimension of the research was composed of 995 public education centers throughout Turkey, and the "Current Situation Determination Form" was sent to all public education centers in 81 provinces and a total of 368 public education center data were included in the research. The study group of the qualitative dimension consists of 20 public education center managers working in different regions throughout Turkey, selected by the maximum diversity sampling method, which is one of the purposive sampling methods.

The analysis of the quantitative data obtained within the scope of the research was made by using the percentage and frequency technique of descriptive statistics and interpreted in line with the research purposes together with the qualitative data.

As a result of the research, it has been seen that 223 out of 368 public education centers do not have a building of their own, in other words, they do not have a detached building, which is the most basic condition for public/adult education, which is very important in ensuring individual and social development. It has been observed that 145 public education centers with buildings do not have sufficient classrooms, they open courses in different institutions, and there are no areas where the trainees can socialize, just like in formal education institutions. In terms of financial dimension, it has been concluded that although the most important income items of public education centers are the share allocated from the general budget, this share is insufficient to meet their expenses and there is no criterion for their distribution to the centers. It has been determined that the financial burden of the materials needed in the courses opened due to the insufficient financial opportunities is mostly left to the trainees, and this situation transforms the courses that should be free of charge and the public/adult education, which is expected to eliminate inequalities in education, into structures that can be accessed by those with financial means. It has been observed that public education center administrators try to provide additional income to their institutions with revolving funds, parent-teacher association incomes or projects/protocols, but this rate is also quite low.

In terms of personnel structure, it has been determined that public education centers have problems with deputy directors and educators, that the number of norms should be updated according to the region where the centers are located and the number of trainees, that the administrators and trainers mostly have pedagogical formations although they work in the adult education institution, and more than ninety percent of the trainers are appointed master trainers. However, it was stated by the administrators that there was no problem in opening a course, but that all course programs should be revised according to adult learning characteristics. In addition, it has been determined that support and training courses distract public education centers, which are adult education institutions, from their purpose, and cause public education centers to be seen as an extension or supporter of formal education.

Keywords: Public education center, adult education, education program, non-formal education.

ÖNSÖZ

Halk eğitimi merkezleri, sahip oldukları çeşitli programları ve ulaştığı hedef kitlesi açısından Türkiye'nin en önemli ve yaygın yetişkin eğitimi kurumlarıdır. Bu araştırma ile halk eğitimi merkezlerinin yetişkin eğitimi kurumları olmaları bağlamında fiziksel, finansal ve personel yapısı ile etkinlik yönetimine dair sorunları saptanmaya çalışılmıştır. Böylece halk eğitimi merkezlerinin güçlü potansiyellerinin anlaşılmasına ve örgün eğitimden bağımsız özgün değerini kazanmasına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle sürecin tüm aşamalarında çalışmamı büyük bir sabır ve titizlikle takip ettiği, destekleyen tavrı ve rehberliği ile süreci kolaylaştırdığı için tez danışmanım Prof. Dr. Ahmet YILDIZ'a çok teşekkür ederim. Hoşgörüsü ve deneyimiyle sürecin tamamlanmasında emeği büyüktür.

Tez konusunun belirlenmesinde, olgunlaşmasında ve ihtiyaç duyduğum her aşamada görüş ve önerileriyle yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Meral UYSAL ve Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bununla beraber doktora öğrenimim sürecinde desteklerinden ve yol gösterici tavırlarından ötürü tüm hocalarıma özellikle Prof. Dr. Hayat BOZ, Doç. Dr. Fevziye SAYILAN ile Dr. Niyazi ALTUNYA'ya çok teşekkür ederim.

Tez çalışması sırasında her zaman yanımda olan, öneri ve katkılarıyla destekleyen Şengül ERDEN, Cennet Gamze ÜLKÜ, Süleyman ÜLKÜ ve daha ismini sayamadığım tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak, bana her zaman inanan, güvenen ve tüm süreç boyunca destekleriyle yanımda olan aileme, özellikle kız kardeşim Duygu YILMAZ'a çok teşekkür ederim. Tüm o stresli dönemlerde yanımda olduğunuz ve varlığınızı hissettirdiğiniz için minnettarım.



Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR/SİMGELER	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	5
Önem.....	5
Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2.....	9
Halk Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Amaçları	9
Halk Eğitimi Gerektiren Nedenler.....	13
Halk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	15
Dünyada Yetişkin/Halk Eğitiminin Gelişimi	15
Türkiye’de Yetişkin/Halk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	19
Cumhuriyet Öncesi Halk Eğitimi Faaliyetleri.....	20
Ahilik	21
Loncalar	21
Medreseler	21
Ordu/Kışla.....	21
Kıraathaneler ve Gönüllü Kuruluşlar.....	22
Cumhuriyet Dönemi Halk Eğitimi Faaliyetleri	24
Kalkınma Planlarında ve MEB Şuralarında Yetişkin Eğitimi Konusu	29
Kalkınma Planları	29
MEB Şuraları	31
Yasal Altyapı	34
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve Yapısı.....	35
Halk Eğitimi Merkezleri	39
Yetişkinlerin Öğrenmeye İlişkin Özellikleri.....	43
Adragoji.....	46
Öz Yönelimli Öğrenme	48
Dönüştürücü Öğrenme	50
İlgili Araştırmalar	52
Katılımla İlgili Araştırmalar.....	53

Halk Eğitimi Merkezi Etkinlikleri ve Sorunlarıyla İlgili Araştırmalar	54
Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimiyle İlgili Araştırmalar	58
YÖNTEM	61
Araştırmanın Modeli	61
Araştırmanın Nicel Boyutu	62
Araştırmanın Nitel Boyutu	62
Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu	63
Araştırmanın Evreni	63
Çalışma Grubu	65
Verilerin Toplanması	67
Mevcut Durumu Belirleme Formu	67
Görüşme Formu	68
Verilerin Çözümlemesi	69
BÖLÜM 3	71
BULGULAR VE YORUMLAR	71
Halk Eğitimi Merkezlerinin Fiziki Olanaklarına İlişkin Bulgular	71
Bina Durumu ve Özellikleri	71
Eğitsel Ortam, Sınıflar ve İdari Bölümler	77
Sosyal, Kültürel ve Sağlık Olanakları	83
Halk Eğitimi Merkezlerinin Finansal Yapısıyla İlgili Bulgular	87
Halk Eğitimi Merkezlerinin Genel Bütçeden Ayrılan Paylarına Yönelik Bulgular	87
Halk Eğitimi Merkezlerinin Döner Sermaye Gelirlerine Yönelik Bulgular	94
Halk Eğitimi Merkezlerinin Okul Aile Birliği Gelirlerine Yönelik Bulgular	96
Halk Eğitimi Merkezlerinin Diğer Gelir Kaynaklarına Yönelik Bulgular	101
Halk Eğitimi Merkezlerinin Personel Yapısıyla İlgili Bulgular	103
Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerine Yönelik Bulgular	103
Halk Eğitimi Merkezi Yönetici Sayıları	103
Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Eğitim Durumu	106
Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Mesleki Deneyimi	109
Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Yetişkin Eğitimi Açısından Yetiştirim Durumları	111
Halk Eğitimi Merkezi Eğiticilerine Yönelik Bilgiler	114
Halk Eğitimi Merkezinde Bulunan Diğer Personele Yönelik Bilgiler	117
Halk Eğitimi Merkezlerindeki Etkinliklerin Yönetimiyle İlgili Bulgular	119
1. Kurslara Yönelik Bulgular	120
a) Genel ve Mesleki-Teknik Kurs Türünde Kurs Sayısına Yönelik Bulgular	120
b) En Çok ve En Az Tercih Edilen Kurs Programlarına Yönelik Bulgular ...	126
c) Kurum Binası Dışında Açılan Kurslara Yönelik Bulgular	133
d) Protokoller Kapsamında Açılan Kurslara Yönelik Bulgular	136
2. Kursiyerlere Yönelik Bulgular	138
a) Yıllara ve Kurs Türüne Göre Kursiyer Sayısına Yönelik Bulgular	138
b) Cinsiyete, Yaşa ve Eğitim Durumuna Göre Kursiyer Sayısına Yönelik Bulgular	142

Kursiyerlerin Cinsiyet Durumuna Göre Dağılımları	142
Kursiyerlerin Yaş Durumuna Göre Dağılımları.	147
Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.	149
c) Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kurslara Dair Bulgular	152
BÖLÜM 4.....	159
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	159
Sonuçlar	159
Halk Eğitimi Merkezlerinin Fiziki Olanaklarına İlişkin Sonuçlar	160
Bina Durumu ve Özelliklerine Yönelik Sonuçlar	160
Eğitsel Ortam, Sınıflar ve İdari Bölümlerine Yönelik Sonuçlar	161
Sosyal, Kültürel ve Sağlık Olanaklarına Yönelik Sonuçlar	162
Halk Eğitimi Merkezlerinin Finansal Yapısıyla İlgili Sonuçlar	163
Halk Eğitimi Merkezlerinin Genel Bütçeden Ayrılan Paylarına Yönelik Sonuçlar.....	163
Halk Eğitimi Merkezlerinin Döner Sermaye Gelirlerine Yönelik Sonuçlar ..	165
Halk Eğitimi Merkezlerinin Okul Aile Birliği Gelirlerine Yönelik Sonuçlar	166
Halk Eğitimi Merkezlerinin Diğer Gelir Kaynaklarına Yönelik Sonuçlar.....	167
Halk Eğitimi Merkezlerinin Personel Yapısıyla İlgili Sonuçlar	167
Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerine Yönelik Sonuçlar	168
Yönetici Sayısı.....	168
Eğitim Durumu	168
Mesleki Deneyim.....	169
Yetişkin Eğitimi Açısından Yetiştirim Durumları.....	170
Halk Eğitimi Merkezinde Bulunan Eğiticilere Yönelik Sonuçlar	170
Halk Eğitimi Merkezinde Bulunan Diğer Personele Yönelik Sonuçlar.....	171
Halk Eğitimi Merkezlerindeki Etkinliklerin Yönetimiyle İlgili Sonuçlar.....	172
Kurslara Yönelik Sonuçlar	172
Genel ve Mesleki-Teknik Kurs Türünde Kurs Sayısına Yönelik Sonuçlar	172
En Çok ve En Az Tercih Edilen Kurs Programlarına Yönelik Sonuçlar...	172
Kurum Binası Dışında Açılan Kurslara Yönelik Sonuçlar	173
Protokoller Kapsamında Açılan Kurslara Yönelik Sonuçlar.....	174
Kursiyerlere Yönelik Sonuçlar	175
Yıllara ve Kurs Türüne Göre Kursiyer Sayısına Yönelik Sonuçlar	175
Cinsiyete, Yaşa ve Eğitim Durumuna Göre Kursiyer Sayısına Yönelik Sonuçlar	176
Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kurslara Dair Sonuçlar.....	177
Öneriler	177
Uygulamaya Yönelik Öneriler	178
Araştırma Önerileri	179

KAYNAKLAR.....	181
EKLER	195
EK 1. Etik Kurul Onayı	196
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	197
EK 3. Halk Eğitimi Merkezleri Mevcut Durum Belirleme Formu	198
EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	203
BENZERLİK BİLDİRİMİ	205
ÖZGEÇMİŞ.....	206



TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. İllere Göre Örneklemede Yer Alan Halk Eğitimi Merkezi Sayısı	63
Tablo 2. Nitel Çalışma Grubuna Yönelik Bilgiler.....	66
Tablo 3. Halk Eğitimi Merkezlerinin Bina Durumu	72
Tablo 4. Halk Eğitimi Merkezlerinin Bina Özellikleri.....	76
Tablo 5. Halk Eğitimi Merkezlerinin Eğitsel Ortam ve Sınıflarına Yönelik Bilgiler	77
Tablo 6. Atölyelerin Branşlara Göre Dağılımı	80
Tablo 7. Halk Eğitimi Merkezlerinin İdari Bölümlerine Yönelik Bilgiler.....	82
Tablo 8. Halk Eğitimi Merkezlerinin Sosyal ve Kültürel Olanaklarına Yönelik Bilgiler.....	84
Tablo 9. Engellilere Yönelik Fiziki İmkânlar.....	86
Tablo 10. Türkiye’de MEB Bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı (2011- 2021).....	87
Tablo 11. MEB Bütçesinden HBÖGM’ye Ayrılan Bütçe Oranları (2011- 2021).....	88
Tablo 12. Halk Eğitimi Merkezlerinin Genel Bütçeden Ayrılan Paylarına Yönelik Bulgular.....	89
Tablo 13. Okul Aile Birliği Gelir Kalemleri	98
Tablo 14. Müdür ve Müdür Yardımcıları Sayısına Göre HEM Sayıları	104
Tablo 15. Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Eğitim Durumu	106
Tablo 16. Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Yüksek Lisans Alanlarının Dağılımı	108
Tablo 17. Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Doktora Alanlarının Dağılımı	108
Tablo 18. Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Mesleki Deneyimi.....	109
Tablo 19. Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Yetişkin Eğitimi Belgesine Sahip Olma Durumu	112
Tablo 20. Eğitici Bilgileri.....	114
Tablo 21. Diğer Personel Bilgileri.....	117
Tablo 22. Yıllara ve Kurs Türüne Göre Kurs Sayıları	121
Tablo 23. Bölgelere ve Yıllara Göre Açılan Kurs Sayıları.....	122
Tablo 24. Farklı Kurs Programı Arasında Yıllara Göre En çok ve En Az Tercih Edilen Kurs Programları.....	126
Tablo 25. Kuran-ı Kerim Kurslarının Yıllara Göre En Çok Açıldığı İller	129
Tablo 26. Kurum Binası Dışında Açılan Kursların Yıllara Göre Sayıları.....	134
Tablo 27. Protokol Kapsamında Açılan Kursların Yıllara Göre Sayıları.....	136
Tablo 28. Kurs Türüne Göre Açılan Kurslara Katılan Kursiyer Sayıları.....	139

Tablo 29. Kursiyerlerin Cinsiyete ve Yıllara Göre Dağılımı	143
Tablo 30. Kadınların En Çok Tercih Ettikleri Kurs Alanları	144
Tablo 31. Erkeklerin En Çok Tercih Ettikleri Kurs Alanları	146
Tablo 32. Açılan Kurslara Katılan Kursiyerlerin Yıllara ve Yaşa Göre Dağılımı	147
Tablo 33. Açılan Kurslara Katılan Kursiyerlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı ...	150
Tablo 34. Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kurs/Kursiyer Sayısının Yıllara Göre Dağılımı	154



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Döner Sermayesi Bulunan Halk Eğitimi Merkezlerinin Dağılımı	94
Şekil 2. Halk Eğitimi Merkezlerinin Yıllara Göre Döner Sermaye Ortalamaları	95
Şekil 3. Okul Aile Birliği Bulunan Halk Eğitimi Merkezlerinin Dağılımı	97
Şekil 4. Halk Eğitimi Merkezlerinin Yıllara Göre Okul Aile Birliği Geliri Ortalamaları.....	98
Şekil 5. Diğer Gelir Kaynağı Bulunan Halk Eğitimi Merkezlerinin Dağılımı.....	101
Şekil 6. Yıllara Göre Açılan Kurs Sayıları (2017-2021).....	124
Şekil 7. Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kursların Yıllara Göre Dağılımı.....	155
Şekil 8. Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kurslara Katılan Kursiyerlerin Yıllara Göre Dağılımı.....	156

KISALTMALAR/SİMGELER

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
DYK	Destekleme ve Yetiştirme Kursu
EC	European Comission- Avrupa Komisyonu
EURYDICE	Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HEM	Halk Eğitimi Merkezi
İŞKUR	İş Bulma Kurumu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development İktisadi İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı
PIACC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies Yetişkinlerin Becerilerinin Uluslararası Olarak Ölçülmesi Programı
PDR	Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmeni
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, bu probleme dayalı olarak belirlenen amacı, önemi ve araştırma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

Problem

Halk eğitimi ya da diğer ismiyle yetişkin/toplum eğitimi, geçmişten günümüze hayatımızda olmakla beraber teknolojik, ekonomik ve toplumsal gelişmelerle birlikte önemi giderek artmaktadır. Her ne kadar değişen koşullarla günümüzde daha da önemli bir alan haline gelse de, halk eğitimi ihtiyacı ve fikri eskiye dayanmakta ve çeşitli etkinliklerde kendini göstermektedir. Hatta eski çağlarda insanların avlanabilmek ya da kendilerini koruyabilmek için edindikleri bilgilerin sonraki nesillere aktarılması, öğretilmesi birer yetişkin eğitimi faaliyeti olarak sayılabilmektedir. Daha yakın dönemlere gelindiğinde ise, özellikle matbaanın icadıyla birlikte, bilginin tüm insanlara ulaşması ve böylece ait olduğu sosyo-ekonomik sınıf fark etmeksizin öğrenmelerin gerçekleşmesi yine önemli yetişkin/halk eğitimi etkinlikleri arasında yerini almaktadır. Sonraki yıllarda ise dinsel amaçlı etkinlikler ve sanayinin gelişmesiyle birlikte de mesleki becerilerin artırılması yönündeki etkinliklerle halk/yetişkin eğitimi devam etmiştir.

Halk/yetişkin eğitimi etkinlikleri önceleri hayırseverlik duygularıyla yapılan ve örgün eğitimden uzak kalanların eğitilmesi görevini üstlenen bir eğitim iken, sonraları kamusal yönü daha ağır basan bir çalışma niteliği kazanmıştır (Geray, 2002). Ayrıca, başlarda sadece yetişkinlerin bireysel yeteneklerini geliştirmeye odaklanan yetişkin eğitimi, günümüzde ise çoğalan nüfus, küreselleşme, değişen hayat şartları sebebiyle artan bilgi ve becerileri yenileme ihtiyacı, insan ömrünün uzaması gibi nedenler sebebiyle bireyin ve dolayısıyla toplumun kalkınması görevini de üstlenmiştir (Duman, 2000).

Bugün Türkiye’de yetişkin/halk eğitimi faaliyetlerinin büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı olarak halk eğitimi merkezlerinde (HEM’lerde) yapılmaktadır. 1960 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’nda Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün kurulması ile düzenli bir yapıya kavuşturulan halk eğitimi etkinlikleri

(Uysal ve Yıldız, 2006), 1977 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün örgütsel yapısında yapılan değişiklik nedeniyle Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretim Müsteşarlığına bağlı Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında tekrar düzenlemiş, 1983 yılında ise iki genel müdürlüğün birleşmesi ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adını almıştır. Ancak 14/09/2011 tarihinde ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2021).

“Çıraklık ve Yaygın Eğitimden” “Hayat Boyu Öğrenmeye” geçiş, elbette ki sadece bir isim değişikliği ile sınırlı değildir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim anlayışının “yaşam boyu öğrenme” dinamikleri doğrultusunda yön bulmaya başladığının habercisidir (Uysal, 2018). Son yıllarda uygulanan neo-liberal eğitim politikaları sonucunda eğitime ayrılan kamusal fonların azalması ile eğitimde piyasanın talep ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen politikaların ağırlık kazanması da bu değişim süreçlerinden biridir (Uysal ve Yıldız, 2006). Bunların sonucunda ise halk eğitiminin amacı ve işlevine yönelik anlayışta değişimler meydana gelerek, örgün eğitimden daha az kamusal fonlardan yararlanan yetişkin eğitimi uygulamaları “kişisel gelişim” ya da “işgücünün yetiştirilmesine” indirgenmiştir (Sayılan, 2001). Diğer bir ifadeyle yetişkin eğitimi, devletin sorumluluğundan bireysel sorumluluğa geçmiştir (Yıldız, 2012). Bu gelişmelere paralel olarak ismi değişmiş; halk eğitimi kavramı yerini “yetişkin eğitimi” ya da “yaşam boyu öğrenme” kavramlarına bırakmıştır.

Bugün gelinen noktada ise; birer yetişkin eğitimi kurumu olduğu unutulmuş halk eğitimi merkezleri, örgün eğitim kurumları gibi kurularak, donatılarak, pedagojik formasyonlu yönetici ve eğiticilerin elinde, bir nevi örgün eğitimin devamı/uzantısı olarak eğitimlerine devam etmektedir. Ancak Yıldız'ın (2012) da belirttiği gibi; özellikle gelişmekte olan ülkelerde yetişkin eğitiminin örgün eğitimden bağımsız bir alan olarak görülmemesi, yetişkin eğitiminin doğasından uzaklaşılmasına sebep olmakta hatta çeşitli sebeplerle temel eğitim hakkından yararlanamayan bireylerin yaşadıkları ekonomik, toplumsal ve kültürel eşitsizliklerin giderilmesinde etkisiz kalmaktadır. Bu sebeple halk eğitimi merkezlerinin örgün eğitiminin devamı ya da uzantısı olarak değil kendine has programları, öğretim yöntemleri olan ayrı, bağımsız yetişkin eğitimi kurumları olarak görülmeleri nitelikli bir halk/yetişkin eğitiminin sunulmasında oldukça önemlidir (Tekin, 1991).

Halk eğitimi merkezleri kurulduklarından bu yana; gerek bireysel gerekse toplumsal kalkınmayı sağlamak amacıyla tüm bireylere yaş, cinsiyet, eğitim ve ekonomik

durumları ne olursa olsun eğitim vermeye devam etmektedir (MEB, 2020). 2021 yılı itibarıyla 81 ilde ve her ilçede bulunan toplam 995 halk eğitimi merkezi ile yaygın eğitim programları kapsamında genel, mesleki ve teknik olmak üzere toplam 3.780 kurs programı ile Bahçecilikten, Bilişim Teknolojilerine, Çocuk Gelişimi ve Eğitiminden, Güvenlik Hizmetlerine, Havacılıktan, Okuma-Yazma kurslarına kadar birçok alanda kurslar düzenlenmekte ve düzenlenen bu kurslar ile her yıl yaklaşık olarak üç buçuk milyon kişi bu kurumlarda eğitim almaktadır (MEB, 2021). Türkiye genelindeki yaygınlığı, yetişkinlere yönelik programları ve ulaştığı kitlenin büyüklüğü açısından Türkiye'nin en önemli yetişkin eğitimi kurumları olan halk eğitimi merkezlerinde her 12 kişinin talebi doğrultusunda kurslar açılabilmekte, insanlar ihtiyaç duydukları alanda hiçbir ücret ödemediği eğitim alabilmektedir. Diğer bir ifadeyle halk eğitimi merkezleri, örgün eğitim kurumlarından farklı olan kendine has özellikleriyle ve yetişkin eğitiminin tamamlayıcı/telafi edici işlevi doğrultusunda, demografik yapının işaret ettiği eğitim eksikliklerini gidermeye yönelik çalışmalarını Türkiye genelinde her il ve ilçede sürdürmektedir (Yıldız, 2012).

Halk/yetişkin/yaygın eğitime yıllar içinde farklı anlamlar yüklense de her zaman ülkenin gündeminde olmuş, bireylerin ve toplumun kalkınması açısından önemi fark edilmiştir. Tüm bu olanaklara ve ulaştığı kitlenin büyüklüğüne rağmen, halk eğitimi merkezlerinin, yetişkinlere hizmet veren ve bu bağlamda kendine has özellikleri olması gereken bağımsız birer yetişkin eğitimi kurumları olarak benimsenmeleri gerekirken hala örgün eğitim kurumlarının bir nevi tamamlayıcısı olarak görülmelerinin ve merkezlerde hala pedagojik temelli eğitici, yönetici ve programlarla eğitim yapılmasının sonuçları PIACC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies/Yetişkinlerin Becerilerinin Uluslararası Olarak Ölçülmesi Programı) programı verilerine de yansımaktadır. Nitekim OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development/İktisadi İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından 24 ülkede gerçekleştirilen yetişkin yeterliklerini uluslararası düzeyde karşılaştırmaya olanak sağlayan PIAAC programı verilerinde, Türkiye'nin OECD ortalamasının oldukça altında kaldığı görülmektedir (Yıldız vd., 2018). PIAAC programının bir çıktısı olan "Yetişkin Becerileri Araştırmasına" bakıldığında; 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamda problem çözme becerileri olmak üzere 3 temel alanda yeterliliklerine dair verilere bakıldığında; Türkiye'deki yetişkinlerin, araştırmaya katılan diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında her üç alanda da ortalamanın altında kaldığı; yaklaşık yarısının yazılı sözcükleri tanıyamadığı, kısa bir metni anlayamadığı, her beş

yetişkinden birinin basit matematiksel işlemleri yapacak düzeyde sayısal beceriye sahip olmadığı, %35,6'sının daha önce hiç bilgisayar kullanmadığı, %2,4'ünün temel bilgisayar becerilerine ilişkin testi tamamlayamadığı ve %17,7'sinin ise bilgisayar ortamında test almadığı görülmektedir (TEDMEM, 2016).

Sonuç olarak bu veriler, hem örgün hem de yaygın eğitime yönelik uygulamaların gözden geçirilmesi ve özellikle geline çağda en az örgün eğitim kadar önemli olan yetişkin eğitimi faaliyetlerinin gerek finansal açıdan desteklenerek gerekse andragojik temelde tasarlanarak düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir (Okçabol, 2018). Diğer bir ifadeyle bir yanda 81 ilde, 995 halk eğitimi merkezi ve 3.780 kurs programı ile her yıl yaklaşık üç buçuk milyon kişiye eğitim veren halk eğitimi merkezlerine, bir yanda ise PIAAC sonuçlarına bakıldığında gerek nitelik gerekse beklenen fayda açısından sorun yaşandığı aşikârdır. Nitekim Yıldız'ın 2011 yılında Türkiye'de yetişkinlere yönelik okuma-yazma kurslarıyla ilgili yaptığı araştırmasında da kurslarda ciddi nitelik sorunları yaşandığı, katılanların yarısından fazlasının istenilen okuma-yazma düzeyine ulaşamadığı ve kursları terk oranlarının yüksek olduğu görülmüştür (Yıldız, 2011). Bu örnekten de yola çıkarsak yetişkin eğitiminde niteliğe değil niceliğe önem verilmesinin, eğitim programlarının bireysel gelişimden ziyade küresel yaklaşımların da etkisiyle piyasanın ihtiyaç duyduğu gereksinimlere yönetilmesinin ve hatta yetişkin eğitimi kurumu olduğu unutulmuş halk eğitimi merkezlerine birer örgün eğitim kurumu gibi yaklaşılmasının bir takım sorunlara sebep olduğu aşikârdır. Nitekim halk eğitim merkezlerinin gün geçtikçe genişleyen hedef kitlesi ve faaliyet alanları düşünüldüğünde bu sorunların da aynı hızda büyümesi muhtemeldir. Bu sebeple özellikle Uysal ve Yıldız'ın da (2006) belirttiği gibi Türkiye gibi eğitim eşitsizliklerinin yoğun olarak yaşandığı bir ülkede, tüm grupların eğitim haklarının güvence altına alınması açısından örgün eğitim sisteminin yanında sağlam temellere oturtulmuş bir halk eğitim sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir.

Tüm bunlarla beraber yapılan araştırmalarda da halkın, halk eğitimi merkezlerinden çok fazla bilgi sahibi olmadığı, halk eğitiminin sadece okuma-yazma, dikiş, nakış, aritmetik ve temel yurttaşlık bilgisinden ibaret olduğunun düşünüldüğü, halk eğitimi merkezi yöneticilerinin de kursları açmaktan, donanım yetersizliğine kadar birçok sorunla uğraştıkları görülmektedir (Sert, 2021, Nazlı ve Özer, 2021). Bu noktada halk eğitimi merkezlerinin amacına uygun yani diğer bir ifadeyle birer yetişkin eğitimi kurumu gibi hizmet verebilmesi, yetişkinlerin gelişim özelliklerine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yürütebilmesi için bu ve benzeri sorunların tespit edilmesi

gerekmektedir. Bu durumda en önemli görev halk eğitimi merkezlerinin yöneticilerine düşmektedir. Yönetici kurumunu ne kadar iyi tanır ve tanıtırsa alınan verim de o kadar yüksek olur. Bu sebeple yetişkin eğitiminde nicelik kadar niteliğin de yükselmesi adına Türkiye’deki en önemli ve en yaygın yetişkin eğitimi kurumları olan halk eğitimi merkezlerinin genel durumlarının ortaya çıkarılması, bu merkezlerde görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunların analiz edilmesi, bu merkezlerin etkililiği ve başarısı açısından oldukça önemlidir. Bu sorunların aşılması için alınacak önlemler hayat boyu öğrenme sürecinde ülkemizin ilerlemesi açısından oldukça önemli bir güç olacaktır.

Bu bağlamda bu çalışma ile Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında önemli bir yere sahip olan halk eğitimi merkezlerinin yapısı ve olanakları açısından mevcut durumlarının belirlenmesi ve sorunlarının analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

Amaç

Türkiye’de kamu tarafından sürdürülen ve en yaygın yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin yapısının, olanaklarının, sorunlarının belirlenmesini ve analiz edilmesini amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Halk eğitimi merkezlerinin fiziki olanakları nasıldır? HEM’lerde görev yapan yöneticilerin bu bağlamda yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Halk eğitimi merkezlerinin finansal yapısı nasıldır? HEM’lerde görev yapan yöneticilerin bu bağlamda yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Halk eğitimi merkezlerinin eğitici, yönetici ve diğer personeline ilişkin bilgiler nedir? HEM’lerde görev yapan yöneticilerin bu bağlamda yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4. Halk eğitimi merkezlerindeki etkinliklerin yönetimi nasıldır? HEM’lerde görev yapan yöneticilerin bu bağlamda yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Önem

Halk/yetişkin eğitimi gelişmiş ve gelişmekte olan her toplum için en az örgün eğitim kadar önemli ve gerekli bir eğitim sistemidir. Özellikle eğitim eşitsizliklerinin yoğun olarak yaşandığı Türkiye gibi bir ülkede, eşitsizliklerin giderilebilmesi ve tüm

grupların eğitim sisteminden yararlanabilmesi için halk eğitim sisteminin yetişkinlerin öğrenme özellikleri temelinde geliştirilmesi gerekmektedir (Uysal ve Yıldız, 2006).

Türkiye’de farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yetişkin eğitimi hizmeti sunulmakla beraber sahip olduğu kurs programlarının çeşitliliği ve ulaştığı kitle açısından en yaygın ve en önemli yetişkin eğitimi kurumu halk eğitimi merkezleridir. 81 ilde ve tüm ilçelerde kurumsallaşma sağlanmış olmasına rağmen nicelikle beraber niteliğin de gelişmesi için halk eğitimi merkezlerinin yetişkin eğitimi kurumları oldukları unutulmamalı ve yapılan tüm plan, program ve faaliyetlerde yetişkinlerin öğrenme özellikleri dikkate alınmalıdır.

Bu araştırma; halk eğitimi merkezlerinin birer yetişkin eğitimi kurumu olması bağlamında fiziksel, finansal ve personel durumun ortaya çıkarılması ile etkinliklerin yönetiminde yaşanan sorunların yöneticilerin gözünden betimlenmesi açısından oldukça önemlidir. Nitekim yaşanan sorunların aşılması için alınacak önlemler ile örgün eğitimden farklı olarak yetişkin eğitiminin doğasına uygun olarak düzenlenmiş eğitim ortamları ve programlarıyla, yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının desteklenmesi ve dolayısıyla uzun vadede toplumsal kalkınmanın sağlanması açısından oldukça önemli bir güç olacaktır.

Bu araştırmanın daha önce yapılan araştırmalardan farkı ise Türkiye geneli tüm halk eğitimi merkezlerinin yetişkin eğitimi kurumu olması bağlamında fiziksel, finansal, personel verileri ile etkinlik durumları açısından mevcut durumlarını ortaya koymasındır. Ayrıca HEM’lerin mevcut durumlarına yönelik yöneticilerin görüş ve paylaşımlarına da yer verilmektedir. Bu nedenle bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin mevcut durumları ile yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak sorunlarının betimlendiği bu çalışma ile halk/yetişkin eğitimi bağlamında alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma kapsamında uygulanan “Mevcut Durumu Belirleme Formu” doğrultusunda elde edilen veriler 2021-2022 dönemine aittir.

2. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 81 ildeki HEM’lerde çalışan 20 yöneticiyle sınırlıdır.

Tanımlar

Yetişkin; (öğrenme açısından) kendi yaşamından sorumlu, öz-yönetimli olan ve kendine özgü bir benlik kavramına erişen bireydir (Duman, 2000).

Yetişkin Eğitimi; içeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun, yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına veya bu yetenek, bilgi ve yeterliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını kişisel, toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından geliştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade eder (UNESCO, 1985).

Yetişkin öğrenen (Kursiyer); herhangi bir eğitim-öğretim etkinliğine kısa veya uzun süreli olarak katılan kimsedir.

Andragoji; Yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi olarak tanımlanan kavramdır (Knowles, 2009).

Eğitim/öğrenme etkinliği; yetişkinin içinde bulunduğu yaşam boyu öğrenme etkinlikleri içinde, çeşitli nedenlerle katıldığı plânlı ve sürekli eğitsel etkinliklerdir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde halk eğitiminin tanımı, önemi, Dünya’da ve Türkiye’de halk eğitiminin tarihsel gelişimi, halk eğitimi merkezlerinin yapısı ve yetişkin öğrenmesinin özellikleri ile bu alanda gerçekleştirilmiş araştırmalar yer almaktadır.

Halk Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Amaçları

Bilim ve teknolojinin hızla değiştiği ve geliştiği günümüzde insanların bu gelişmelere uyum sağlayabilmesi yeni bilgi ve beceriler edinmesi yoluyla mümkün olmaktadır. Nitekim günümüzde insanların yaşam sürelerinin uzaması, yeni mesleklerin ortaya çıkması ya da dünyada meydana gelen salgınlar gibi gelişmeler neticesinde eğitimin önemi giderek artmakta, insanların örgün eğitimde öğrendikleri bilgiler yeterli gelmemekte bunu yeni ve çağa uygun bilgi ve becerilerle desteklemeleri gerekmektedir. Ancak bu durum sadece yaşanan dijital ve toplumsal gelişmeler neticesinde değil insanlık var olduğundan bu yana meydana gelen her değişim ve dönüşümün sonucunda ortaya çıkan bir nevi zorunluluktur. Nitekim İngiliz matematikçi ve filozof Alfred North Whitehead de, 1931 yılında bu durumu “insanların gençliklerinde öğrendikleri şeyleri yaşamları boyunca kullanmaları imkansızdır” şeklinde ifade etmiştir (Knowles, 1996). Dolayısıyla insanların kendilerini ve yaşadıkları toplumu geliştirip dönüştürebilmeleri için halk/yetişkin eğitimi giderek daha da önemli hale gelmektedir.

Halk eğitimi, “yetişkin eğitimi”, “yaygın eğitim”, “toplum eğitimi” gibi adlarla da gerçekleştirilen, yetişkinlere ve örgün eğitim dışındakilere odaklı düzenli ve programlı bir eğitim olarak ifade edilmekle birlikte ülkemizde en çok “yaygın/halk/yetişkin” eğitimi terimlerinin kullanıldığı görülmektedir (Geray, 2002).

Yetişkin/halk eğitimi kavramının birçok kurum ve kişi tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Duman (2000), yetişkinlere yönelik olarak düzenlenen ve mesleki olamayan etkinlik şeklinde tanımlarken, Kılıç (1981) toplumun ve bireylerin ihtiyaç ve isteklerine göre programlar halinde sunulan, bireylerin ekonomik, toplumsal

ve kültürel gelişimleri için onlara gerekli bilgi, beceri ve anlayışı kazandıran amaçlı, sistemli, planlı ve sürekli okul dışı eğitim etkinliği olarak ifade etmektedir.

Uluslararası literatüre baktığımızda ise halk eğitimi yerine daha çok yetişkin eğitimi, sürekli eğitim ve özellikle 1990'lı yıllardan itibaren ise yaşam boyu öğrenme kavramlarının kullanıldığı görülmektedir ki kullanılan kavramlar değiştikçe anlamlarında da farklılaşmalar olduğu dikkati çekmektedir (Kaya, 2015).

UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) “Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğünde” oldukça kapsamlı bir tanım yapmaktadır;

Yetişkin eğitimi içeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun, ister okullarda, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünölsün veya o eğitimin yerini tuttuğı varsayölsün, yetişkin olarak düşünölen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade eder.

OECD ise, yetişkin eğitimi şöyle tanımlamaktadır;

Yetişkin eğitimi, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, yaşamlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme gereksinimi ve ilgisini karşılamak üzere bu amaçla düzenlenen etkinlikleri ve programları kapsar.

Yukarıdaki tanımlarından da göröleceğı üzerine zaman içerisinde küresel eğitim politikalarının da etkisiyle yetişkin eğitiminden beklenti değişmekte, eğitimden öğrenmeye doğru bir geçiş yaşanmakta, kişisel gelişimden çok mesleki yeterlilik ön plana çıkmakta ve ekonomik gelişim sosyo-kültürel gelişimin önüne geçmektedir (Kaya, 2015). Genel olarak baktığımızda ise, yetişkin eğitimi, yetişkinlerin bilgilerini artırmalarına, becerilerini, teknik veya mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine, tutum ve davranışlarını gerek kişisel gelişim açısından gerekse dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişime katılım bakımından değiştirmelerine olanak veren eğitim süreçlerinin tümünü ifade etmektedir (Titmus, Buttedahl, Ironside ve Lengrand, 1985).

Bununla beraber yetişkin/halk eğitimi herhangi bir nedenle örgün eğitim almamış ya da eğitimini yarıda bırakmış bireylerle birlikte zorunlu eğitime yönelik yaygın eğitim ve informal öğrenme faaliyetlerini de kapsayan bir eğitim yaklaşımını da ifade etmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Dünyada olduğu gibi ölkemizde de bu eğitim faaliyetleri

“eğitim kurumlarının yaygın eğitim faaliyetleri” ya da “kamu ve özel sektör çalışanları için hizmet içi eğitim faaliyetleri” şeklinde gerçekleşmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Bu noktada önemli olan ise, bu eğitim etkinliklerinin yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun, planlı, programlı ve sürekli olması gerektiğidir. Ayrıca etkinlikleri düzenleyenlerin de, bu etkinliklere katılanların da istekli ve bilinçli olmaları gerekmektedir (Duman, 2000).

Halk/yetişkin eğitiminin temel amacı bireysel ve dolayısıyla toplumsal kalkınmanın sağlanması olsa da alanyazın incelendiğinde bu konuda farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Sayılan (2013), örgün eğitime destek olarak ya da örgün eğitim dışında temel öğrenme ihtiyaçlarının (okuma yazma, yurttaşlık gibi) karşılanmasına, temel öğrenme yeterliklerinin yaygınlaşmasına ve toplum sorunlarının (işsizlik, kırsal kalkınma, çevre, kentleşme vb.) çözülmesine yardımcı olmak olarak ifade ederken, Geray (2002), bireylerin kişisel sorunlarına ve eğitim gereksinimlerine fayda sağlamasının yanında, toplum içindeki rolüne ve sorumluluklarına da yardımcı olması olarak belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle halk eğitimi, birey ve toplum ihtiyaçlarının bütünü şekillendirmektedir. Dolayısıyla, Grundtvig’in de belirttiği gibi bu durum yetişkin eğitimi, ulusal kalkınmada ve toplumda sınıflar arası uçurumun azaltılmasında önemli bir araç haline getirmektedir (Bilir, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nin (2010) 4. Maddesine göre ise; yaygın eğitim faaliyetlerinin amacı;

Anayasa, Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri ile Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun ve bir bütünlük içinde yerine getirilmesi için planlı kalkınma hedefleri kapsamında toplumun özellikleri ve ihtiyaçlarına göre;

- a) Bireylerin millî bütünleşme ve bireysel gelişimini güçlendirici, yurttaşlık hak ve ödevlerini bilinçli olarak yapmalarını sağlayıcı, demokrasi kültürünü, düşünce, kişilik ve yeteneklerini geliştirici biçimde eğitim çalışmaları yapmak,
- b) Bilmeyenlere okuma-yazma öğretmek, bilenlere eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
- c) Türkçenin doğru, güzel, etkili ve kurallarına uygun olarak öğretilmesi, kullanılması ve yaygınlaştırılması yönünde yurt içi ve ikili anlaşmalar çerçevesinde yurt dışı için öğretim programları hazırlamak ve uygulanmasını sağlamak,
- d) Millî kültür değerlerinin korunmasına, dünya kültürüne açık olarak geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak,
- e) Yöresel özellik ve ihtiyaçlara göre eğitim, öğretim, üretim, istihdam ve pazarlamaya yönelik çalışmalar ile nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde meslekî ve teknik içerikli eğitim çalışmaları yaptırmak,

- f) Göç edenlerin yeni ortamlarına uyum sağlamalarına yönelik eğitim çalışmaları yaptırmak,
- g) Sağlık kuruluşları ve alan uzmanları ile iş birliği yapılarak halk sağlığının korunması, aile planlaması, sağlıklı beslenme ve barınma, iyi bir üretici ve bilinçli bir tüketici olma niteliğini kazandırıcı çalışmalar yaptırmak,
- h) Hayat boyu öğrenme anlayışıyla bireylerin; bilimsel, girişimci, teknolojik, iktisadi, sosyal, kültürel gelişmelerini ve serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak, yeteneklerini geliştirme imkânını sağlamak,
- i) Özel eğitim gerektiren bireylere, gelişim özelliklerine göre, bireysel yeterlilikleri doğrultusunda okuma-yazma öğretmek, bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak,
- j) Aile eğitimi programları ile Türk aile yapısını güçlendirerek toplumsal yapının korunmasını sağlamak ve bu amaçla sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
- k) Toplumda sevgi, hoşgörü, diyalog, iş birliği, farklılıklara saygı, yardımlaşma ve birikimleri paylaşma kültürünün gelişmesini sağlamak,
- l) Yaşlı bireylerin sosyal ve ekonomik hayata etkin olarak katılımları için eğitim çalışmaları yapmak amacıyla düzenlenir.

şeklinde belirtilirken OECD yayınladığı raporda halk eğitiminin amaçlarını ulusal ve yerel olarak iki bölümde incelemiştir (Celep, 2003):

- Ulusal amaçlar; bireylerin toplumda yaşanan değişmelere uyum sağlaması için, yeni bilgi ve becerilerle donatarak, mesleki bilgi ve beceri kazandırmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, okur-yazar oranını artırmak ve sorunlarını çözmelerinde gerekli ortamı sağlamaktır.
- Yerel amaçlar; bireylerin ve toplulukların, sorunlarını çözmelerine olanak sağlamak ve yaşamlarını sürdürmelerini kolaylaştırmak olarak ifade edilmiştir.

Duman (2000) ise yetişkin eğitiminin üç temel amacından söz etmektedir. Bunlar;

1. Toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, görgü ve yeterlik düzeyine sahip bir yetişkinler toplumu meydana getirmek;
2. Yetişkinlerin yaşadıkları toplumun gelişmesini engelleyen sorunları çözmeleriyle ilgili anlayış bir anlayış kazanmalarını sağlamak;
3. Yetişkinlere kendi bilgi, anlayış, tutum ve niteliklerini geliştirmede fırsat ve olanaklar sağlayarak kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak.

Yukarıda da görüldüğü üzere yetişkin eğitimi hareketlerinin amacı ulusal ve uluslararası tanımlarda benzer olmakla beraber her ulusun başladığı nokta ve çalışma şekilleri birbirinden farklıdır (Bilir, 2013). Ulusların içinde bulundukları durum ve gereksinimleri ile ulusun yapısına göre alınan tedbirler ve yapılan faaliyetler

değişmektedir (Bilir, 2013). Nitekim dünyada yürütülen yetişkin eğitimi faaliyetlerine bakıldığında da, geçmişte yaşanan Sanayi Devrimi, I. ve II. Dünya Savaşları gibi ülkeleri derinden etkileyen olayların, yetişkin eğitimi faaliyetlerinin amaçlarını etkilediği, toplumların bu tarz büyük bunalımlara sürükleyen olaylardan kurtulabilmek için yetişkin eğitime ağırlık verdikleri görülmektedir (Okçabol, 2006).

Halk Eğitimi Gerektiren Nedenler

Geçmişten günümüze halk eğitimi çalışmalarına bakıldığında halk eğitimine yüklenen anlamların da süreç içinde farklılaştığı görülmektedir. Nitekim Yıldız'ın (2021) da belirttiği gibi Osmanlı devleti zamanında yenileşme hareketleriyle halkı eğitmek dolayısıyla devletin gelişmesi ön planda iken, günümüzde halk eğitimi insanların gelişen dünyaya uyum sağlaması adına bireysel yeteneklerini geliştirmesine, sadece örgün eğitimden yoksun kalanların değil örgün eğitimden yararlanmış olanların da hayat boyu eğitilmesine olanak sağlamaktadır. Ya da önceleri sadece ayrıcalıklı olanların eğitim alması söz konusu iken günümüzde toplumun tüm bireyleri halk eğitiminden faydalanabilmektedir. Hızlı nüfus artışları, iklim değişiklikleri, küreselleşme, değişen teknolojik gelişmelere uyum sağlama, yaşam sürelerinin uzaması ve değişen meslek grupları vb. sebepler bu değişime sebep olarak sıralanabilir. Ayrıca sadece dünyadaki gelişmeler değil Türkiye'de yaşanan toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmeler de halk eğitimin gerekliliği açısından önemlidir. Nitekim tek başına örgün eğitimin bu gelişmelere uygun olarak insanların eğitim gereksinimlerini karşılaması mümkün değildir (Kurt, 2000).

Bu bağlamda halk eğitimini gerektiren nedenler incelendiğinde, sosyo-ekonomik durumdan bireysel değişkenlere kadar birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde konu her bir araştırmacı tarafından birbirine yakın ama farklı başlıklar altında ele alınmaktadır. Örneğin; Celep (2003) konuyu halk eğitimini gerektiren ekonomik ve toplumsal nedenler açısından ele alırken, Okçabol (2006) ve Duman (2000), örgün eğitimle ilgili nedenler, ekonomik ve teknolojik nedenler, toplumsal nedenler olarak üç başlık altında incelemişlerdir. Ural (2007) ise halk eğitimi gereksinimlerini, hızlı gelişen teknoloji, insan ömrünün uzaması, örgün eğitime katılma süresinin artması ve iş yaşamındaki değişimler olarak sıralamıştır Ayrıca bunlardan başka

bireysel, kurumsal ve toplumsal gereksinimler olarak da ele alındığı görülmektedir (Ünlühisarcıklı, 2013).

Bununla beraber; Hal Beder (1989) yetişkin eğitimini gerektiren nedenleri; dinamik bir toplumda değişimi kolaylaştırmak, sağlıklı bir sosyal düzeni desteklemek ve sürdürmek, üretimi arttırmak ve kişisel gelişimi sağlamak olarak sıralarken, Balatti ve Falk (2001) yetişkin eğitimini gerektiren nedenleri sosyo-ekonomik açıdan ele almakta ve sağlık, bilgi ve beceri geliştirme, mesleki yaşam kalitesi, boş zamanları kaliteli değerlendirme, tüketici haklarını bilen ve iyi idare eden, çevre konusunda bilinçli bireyler olmak, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve kişisel güvenlik olarak sıralamıştır (Ünlühisarcıklı, 2013).

Genel olarak baktığımızda; yetişkinleri eğitim programlarına katılmaya götüren ihtiyaçlar, toplumlara, bölgelere, gruplara, bireylere, zamana ve koşullara göre farklılaşabilmektedir (Dodurgalı, 2006). Kimi toplumlarda okuma yazma ihtiyaçları ağır basarken kimi toplumlarda iş/meslek değişimleri yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının nedeni olabilmektedir ki bu sebeple eğitime katılım nedenlerini; örgün eğitimle ilgili nedenler, ekonomik ve teknolojik nedenler ve toplumsal nedenler olmak üzere üç ana grupta incelemek yerinde olacaktır (Okçabol,2006).

Örgün eğitimle ilgili nedenlere bakıldığında en önemli sebeplerin; erken okul terkleri, kız çocuklarının okula gönderilmemesi ve devamsızlık gibi nedenlerle eğitimin tüm nüfusa yaygınlaştırılamaması olarak görülmektedir (Duman, 2000). Bunun yanında eğitimdeki nitelik düşüklüğü, örgün eğitimde kazandırılan bilgi, beceri ve davranışların 10-15 yıl sonra işe yaramaması, örgün eğitimin ulusal kalkınmanın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme konusunda yetersiz kalması ve çocuklara yardımcı olacak ana-babaların eğitimlerinin yetersizliği sayılabilmektedir (Ünlühisarcıklı, 2013).

Ekonomik ve teknolojik nedenler ise; insanların doğal kaynaklardan daha iyi yararlanabilmeleri için gerekli olan bilgileri vermek, bireylerin kendi ekonomilerini doğru yönetmelerini sağlamak, bireylerin ekonomik gelişimlerine yönelik ihtiyaç duydukları teknolojik ve teknik araçları tanıtmak, benimsetmek ve kalkınmanın gerektirdiği nitelikli insan gücünü yetiştirmek sayılabilir (Geray, 2002). Ayrıca, köyden kente göçlerin olması, kırsal bölgelerdeki bireylerin yeni bilgi, beceri, davranış ve tutumlara gereksinim duyması, kent yaşamına uyum, işsizlik sorunuyla birlikte tüm bu ekonomik ve teknolojik değişimlere bireylerin uyum sağlamasına ve onların üstesinden gelmesine tek başına örgün eğitim yetişemeyeceği için yetişkin eğitimi oldukça önemlidir (Duman, 2000).

Yetişkin eğitimini gerektiren toplumsal nedenleri Duman (2000); hızlı nüfus artışı, ömrün uzaması sonucunda nüfusun yaş yapısında meydana gelen değişimler, okumaz-yazmazlık sorunun yarattığı problemler, kente göç, aile ve toplum içerisindeki rollerin değişimi ve kadın-erkek arasındaki eşitsizliklerin artması olarak sıralamıştır. Bunların yanında; Celep (2003), toplumsal açıdan yetişkin eğitiminin en önemli görevinin toplumsal bütünleşmeyi sağlamak olduğunu ifade ederken Dodurgalı (2006) da aynı şekilde eğitimin, herkesi belli bir eğitim seviyesine getirmek, eğitim almamış olanlara eğitim imkanı vermek yoluyla toplumsal bütünleşmeye katkı sağlaması gerektiğini savunmaktadır.

Bunların yanında yetişkin eğitimini gerekli kılan bir takım gereksinimlerden de söz edilmektedir. Duman (2000)'e göre bireysel, kurumsal ve toplumsal olarak ele alınabilecek gereksinimlerden; bireysel gereksinimler; bilgilerin yenilenmesi, öğrenme, olgunlaşma ve gelişim ödevlerini yerine getirme gereksinimi olarak açıklanmaktadır. Kurumsal gereksinimler ise; kurumun amaçları doğrultusunda çalışanların gelişimleri için sağladıkları hizmet içi eğitimleri içermektedir. Toplumsal gereksinimlere bakıldığında ise, her toplumun yetişkin eğitimi etkinliklerini, o toplumun devamı ve gelişimi için ihtiyaç duyulan yönde düzenledikleri görülmektedir. Toplumların yaşanan değişim ve gelişimlere bireylerin uyum sağlamaları, olumsuz açıdan etkilenmemeleri ve olası toplumsal sorunlarla karşılaşmamaları için yetişkin eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Duman, 2000, Ünlühisarcıklı, 2013).

Halk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Bu başlık altında Dünyada ve Türkiye’de yürütülen halk eğitimi faaliyetleri ele alınmıştır.

Dünyada Yetişkin/Halk Eğitiminin Gelişimi

İnsanlık var olduğundan bu yana az ya da çok öğrenme faaliyeti gerçekleştirmiş olmasıyla beraber gerçek anlamda yetişkin eğitiminin başlangıcı dinsel amaçlı etkinlikler ile olmuştur (Duman, 2000). Hatta 17. yüzyıldan itibaren matbaanın icadı ve İncil’in öğretilmesi gibi gelişmeler yetişkin eğitiminin ilk biçimlenmeleri olarak görülebilmektedir (Bowl, 2017). Daha sonraları 18. ve 19. yüzyıl itibariyle artan

değişimlerle beraber yaşanan Sanayi Devrimi, I. ve II. Dünya Savaşları gibi büyük olaylar sebebiyle bireylerin toplum yaşantısında meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmesi için yetişkin eğitime başvurulmasıyla, yetişkin eğitimi toplumda yerini sağlamlaştırmaya başlamıştır (Okçabol, 2006). Özellikle teknolojide yaşanan gelişmeler ve endüstriyel üretimin artması sebebiyle oluşan vasıflı işgücü ihtiyacı yetişkin eğitimi talebini artırmıştır. Bu sebeple 1823 yılında İngiltere’de işçilerin eğitimi için Mekanik Enstitüsü kurulmuş ve 1854 yılında da kurulan İşçi Kolejleri ile çalışan erkeklere teknik konularda eğitimler verilmiştir ki bu eğitimler yetişkin eğitiminin öncülerindendir (Duman, 2000). Bununla beraber din eğitimi vermek üzere açılan Pazar Okulları, Kilise Okulları ve akşam dersleri ile yetişkinlere yönelik verilen eğitimler artarak devam etmiştir.

Yine aynı yıllarda Danimarka’da Halk Okulu, Sovyetlerde Pazar Okulu, İsveç’te Halk Lisesi ve Avusturya’da Köylü Üniversiteleri ile yetişkin eğitimi hareketleri başlamış ve halkın eğitilmesi, toplum kalkınması önem kazanmıştır (Şirin, 2008). Özellikle Danimarka’da kurulan “Halk Okulları” kültürel ve sosyal eşitsizliklerin üstesinden gelme amacıyla olan, 18 yaşın üzerindeki herkesin eğitim alabileceği normal okul sistemi dışındaki okullar olup diğer İskandinav ülkelerine de örnek olmuştur (Davis, 1971). Amerika’da da yetişkinlere yönelik eğitim merkezinin kurulması, üniversitede halk için fen kurslarının gerçekleştirilmesi, sürekli eğitim programlarının açılması ve şehir kitaplıklarının kurulması 18. yüzyıl sonu ve 19. yüzyılın başını bulmaktadır. Yetişkin eğitimi Avrupa’da sosyoloji temelli bir gelişim gösterirken Amerika’da psikoloji temelli olmuştur. Bu bağlamda yetişkin eğitiminin gelişimi ülkeden ülkeye değişmekle birlikte genel olarak bakıldığında o ülkede var olan egemen ideolojinin etrafında şekillenmektedir. Örneğin; Avrupa’da toplumsal sorunların çözümü ve sosyal politikanın bir parçası olarak ele alınan yetişkin eğitimi, Japonya’da halkın demokratik yaşamı öğrenmesi için bir araç olarak kullanılmış olup az gelişmiş ülkelerde ise genellikle okuma-yazma ile ilişkilendirilmiştir (Duman, 2000). Tam da bu sebeple Duman’ın da (2000) belirttiği gibi özellikle az gelişmiş ülkelerde yetişkin eğitimi örgün eğitimden yararlanamayanlar için tamamlayıcı eğitim olarak görülürken gelişmiş ülkelerde örgün eğitimden yararlanmış bireylere yeni ilgi ve beceriler kazandırmak olarak görülmüştür.

20. yüzyılın başlarından itibaren yetişkin eğitimi faaliyetlerinde önemli bir artış yaşanmıştır. 1919 yılında İngiltere’de Yetişkin Eğitimi Komisyon Raporu hazırlanmış olup bu raporla yetişkin eğitiminin yaşam boyu süren ulusal bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır (Duman, 2000). 1921 yılında, İngiliz Ulusal Yetişkin Eğitimi Enstitüsü

kurulmuş ve yetişkin eğitimi hızla kurumsallaşmaya devam etmiştir. Yine aynı dönem Avusturya’da yetişkinler için kolejler, Avustralya’da ise halk konferansları başlamıştır (MEB EARGED, 2009). 1926 yılında ise “Amerika Yetişkin Eğitimciler Derneği” kurulup, yetişkinlerin öğrenmesine yönelik çalışmalar yapması yetişkin eğitiminin gelişmesinde oldukça etkili olmuştur. Ancak genel olarak yetişkin eğitiminin akademik olarak ele alınması, üniversite düzeyinde ders düzenlenmesi, yetişkin eğitimi konusunda ilk derginin yayına başlaması ve ilk ders kitabının Lyman Bryson tarafından Yetişkin Eğitimi (Adult Education) adıyla yazılması gibi önemli gelişmeler 1920’lerin sonlarında olmuştur (Şirin, 2008).

İkinci Dünya Savaşı’yla birlikte yetişkin eğitime yüklenen anlam değişmiş ve bireylerin eğitim hakkını önemseyen bir yapıya kavuşmuştur. Hatta bu dönemde Bowl’un da (2017) belirttiği gibi, devlet yetişkin eğitiminin sorumluluğunu alarak, bireysel gelişim ve toplum temelli eğitim faaliyetleri öne çıkmıştır. 1945 yılında ise Dünya Yetişkin Eğitimi Konferanslarına ve Bölgesel Yetişkin Eğitimi toplantılarına ev sahipliği yapan UNESCO kurulmuş olup yetişkin eğitiminin gelişimine büyük katkılar sağlamıştır (Bilir, 2013). Bu konferanslar yetişkin eğitimi deneyimlerinin paylaşılması, alanın sorunlarının tartışılması ve çözüm önerileri üretilmesi diğer bir ifadeyle yetişkin eğitimi alanının gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Yaklaşık her on yılda bir düzenlenen ve yapıldığı kentin adıyla anılan konferansların ilki 1949 yılı Danimarka/Elsinore, ikincisi 1960 yılı Kanada/Montreal, üçüncüsü 1972 yılı Japonya/Tokyo, dördüncüsü 1985 yılı Fransa/Paris, beşincisi 1997 yılı Almanya/Hamburg, altıncısı 2009 yılı Brezilya ve yedincisi ise 2022 yılı Fas Konferansıdır. Her bir konferansın gündemi ve konusu farklı olsa da yetişkin eğitimi alanının gelişiminin anlaşılması açısından oldukça önemlidir (Duman, 2000). Elsinore Konferansında; ağırlıklı olarak yetişkin eğitimi ve demokrasi üzerinde durulmuş olup yaşam koşullarının iyileştirilmesi ve yetişkin eğitiminin örgütlenmesi üzerinde tartışılmıştır (UNESCO, 1949). Montreal Konferansı; tüm gruplar arasında eşitsizliklerin kaldırılmasında yetişkin eğitime önemli işlevler yüklenmiş ve “yaşam boyu eğitim” ilkesini benimsemiştir (UNESCO, 1963). Tokyo Konferansında ise ele alınan başlıca konu eğitimden yoksun gruplar olmuştur. Ayrıca yetişkin eğitiminin yaşam boyu sürmesi ve yetişkin eğitiminin yeni yöntemleri tartışılmış ve hiçbir kimsenin, yetişkin eğitimi olanağından yoksun bırakılmaması gerektiğinin altı çizilmiştir. Yetişkin eğitime, toplumu yeniden yapılandırma görev ve sorumluluğu yüklenmiştir (UNESCO, 1972). Paris Konferansı: yetişkin eğitimcinin yetiştirilmesi üzerine görüşülen, andragojik formasyonun önemi ve gerekliliği tartışılan bir konferanstır. Ayrıca bu konferansta,

herkes için eğitimin tanımı yapılmış ve yetişkin eğitimi kurumları tarafından verilen belgelerin tanınması, böylece örgün eğitimle yetişkin eğitimi arasında geçişlerin olanaklı hale getirilmesi önerilmiştir (UNESCO, 1985). Hamburg Konferansının konusu yetişkin öğrenmesi olmuştur. Konferansta yetişkin öğrenmesi ve dünyadaki sorunlar; yetişkin öğrenmesi koşulları ve niteliğinin geliştirilmesi; okuma-yazma ve temel eğitimin evrensel bir hak olarak görülmesinin sağlanması; yetişkin öğrenmesi yolu ile kadının güçlendirilmesi konuları ana başlıklar olarak ele alınmıştır (UNESCO, 1997). Brezilya Konferansında ise yetişkinlerde öğrenme konusu hayat boyu öğrenmenin önemli bir boyutu olarak öne çıkarılırken (UNESCO, 2017) 2022 yılında Fas'ta gerçekleşen konferansta ise yetişkin öğrenmesi ve yetişkin eğitimi politikaları hayat boyu öğrenme perspektifinde ele alınmıştır (UNESCO, 2022).

1970'lerin sonlarından itibaren yetişkin eğitimi faaliyetlerinin neoliberal politikalar çerçevesinde şekillendiği görülmektedir (Hake, 2010). Neo-liberal politikaların eğitimde uygulanmaya başlamasıyla, eğitime ayrılan fonlar azalmış, eğitim piyasanın talepleri doğrultusunda insan gücü yetiştiren bir yaklaşım kazanmaya başlamıştır (Sayılan, 2005). Özellikle UNESCO'nun düzenlediği Yetişkin Eğitimi Konferanslarıyla da gündeme gelen hayat boyu öğrenme konusu temelinde, eğitim/öğrenme politikaları giderek kamusal bir yükümlülük olmaktan çıkarılıp, bireysel sorumluluğa dönüştürülmeye başlamıştır (Kaya, 2014). Bu kavramsal değişiklik gelişmiş ülkeler için yeni bilgi ve beceriler edinerek "aktif yurttaşlık" lığı hedeflerken, dünyanın geri kalanında temel eğitim sorunlarını ortadan kaldırmayı ifade etmektedir (Sayılan, 2005). Ancak, bireyin sorumluluğuna verilen ve gittikçe piyasalaşan öğrenme süreçleri insanlar arasındaki eğitim eşitsizliklerini artırmakta, kapitalizm yüzünden giderek yoksullaşan kesimin eğitime ulaşmaları olanaksız hale gelmektedir (Kaya, 2014). Dolayısıyla eğitime en çok ihtiyacı olanlar, bir başka ifadeyle dezavantajlılar, yaşam boyu öğrenme programlarına katılamamakta ve özellikle AB'nin yaşam boyu öğrenme belge ve raporlarında sıklıkla dile getirdiği fırsat ve olanak eşitliği, sosyal içerme gibi kavramlar, dezavantajlılar için hiçbir anlam ifade etmemektedir (Miser, 2002). Oysa yaşam boyu öğrenme, yaşamı bir öğrenme süreci olarak görmekte ve eğitim etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır (Sayılan, 2005). Aynı zamanda sosyo-ekonomik gelişmeyi başarmak için bilgi temelli toplumu geliştirmede bir araç olarak görülmektedir (Özdemir ve Akbaş, 2002).

Özellikle 1990'lardan itibaren Avrupa Birliği için önem kazanmaya başlayan yaşam boyu öğrenme kavramıyla birlikte 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı"

ilan edilmiş olup 2000 yılında Lisbon’da yapılan Konsey toplantısında, yaşam boyu öğrenmenin özü olarak, “Avrupa’yı dünyadaki en dinamik ve rekabetçi bilgi temelli toplum yapmak” stratejisi benimsenmiş; bu strateji ile yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmeye katılım oranlarının artırılması hedeflenmiştir (Avrupa Konseyi, 2000). Hedefler doğrultusunda birey, yaşam boyu temelinde oluşturulan bir öğrenme modeli içerisinde esnek istihdam olanaklarına kavuşabilmek için kendini sürekli yenileyecektir. (Kıvrak, 2007). Bunun sonucu olarak 2000 yılında yaşam boyu öğrenmeyi uygulamaya dönüştürmeyi amaçlayan Memorandum on Lifelong Learning (Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi) sunulmuş olup içeriğinde tüm Avrupa’da yaşam boyu öğrenme siyasalarının gelişimi için altı mesaj yer almıştır. Bu mesajlar sırasıyla, “herkes için yeni temel beceriler”, insan kaynaklarına daha çok yatırım”, “öğrenmeyi eve yaklaştırmak”, “öğrenmeyi değerlendirmek”, “rehberlik ve danışmayı yeniden düşünmek” ve “öğretim ve öğrenmede yenilikler” şeklindedir (Mahiroğlu, 2005).

Komisyon bütünleştirilmiş bir programla bu amacı gerçekleştirmeyi hedeflemiş olup okulda eğitimle ilgili Comenius, yükseköğretimle ilgili Erasmus, mesleki eğitimle ilgili Leonardo Da Vinci ve yetişkin eğitimiyle ilgili Grundtvig programlarını kapsamaktadır. Sonradan alınan kararlarla, 2007 yılında süresi dolan bu programlar, yaşam boyu öğrenme kapsamına dâhil edilmiştir. Böylece yaşam boyu öğrenme kavramı, AB’nin eğitim ve öğretim politikasının odağına yerleşmiştir (Beycioğlu ve Konan, 2008). Son yirmi yıllık değişim süreci içinde, yaşamı bir öğrenme süreci olarak gören yaşam boyu eğitim, temel eğitim, yetişkin eğitimi ve öğrenme ortamları arasındaki ilişki ve sürekliliği vurgulaması gerekirken kamu desteğinin azaldığı, öğrenmenin bireyselleştiği ve eğitim eşitsizliklerini artıran bir düzene dönüşmüştür (Sayılan, 2013). Başlı başına bir disiplin alanı olan yetişkin eğitimi ise yetişkin öğrenmesine dönüştürülerek, yaşam boyu öğrenmenin bir aracı haline getirilmeye çalışıldığı dolayısıyla da yetişkin eğitiminin hedef ve ilkelerinden giderek uzaklaşıldığı görülmektedir (Kaya,2014).

Türkiye’de Yetişkin/Halk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Bu başlık altında Türkiye’de yürütülen halk eğitimi faaliyetleri, Cumhuriyet öncesi dönem ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır.

Cumhuriyet Öncesi Halk Eğitimi Faaliyetleri. Cumhuriyet öncesi Osmanlı döneminde, halk eğitiminin yerinin ve durumunun ayrıntılı olarak ortaya çıkarılamadığı görülmektedir (Yıldız, 2021). Yıldız (2021), bunun nedenini, halk eğitiminin sınırlarının belirlenmesindeki problemlere, modern ve geleneksel halk eğitimi arasındaki ayrımın yeterince yapılamamasına ve Osmanlı’da halk eğitiminin tarihsel gelişiminin dönemleştirilmesine bağlamaktadır. Benzer şekilde Bilir de (2013) Cumhuriyet öncesi dönemdeki örgün eğitim dışındaki öğrenmelerin rastlantısal gözlem ve deneyime dayanmakla birlikte geleneklere bağlılığın da oldukça yoğun olduğunu bu sebeple toplumsal değişimin yavaş olduğunu belirtmektedir.

Toplumlarda eğitim faaliyetleri o toplumun yıllar içindeki sosyo ekonomik ve kültürel değişimleriyle paralel olarak ilerlemektedir. Bu bağlamda ülkemizdeki halk eğitimi faaliyetleri de toplumda yaşanan değişimlerle birlikte değişmiş ve gelişmiştir. Her ne kadar şimdiki gibi örgütlü bir halk eğitimi fikri olmasa da Türkiye’de halk eğitiminin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Orhun Yazıtları, Dede Korkut Hikâyeleri, doğumlarda, ölümlerde veya düğünlerde yapılan törenler, av eğlenceleri gibi etkinlikler “halk eğitimi” adıyla anılmasa da birer halk eğitimi hareketi olarak kabul edilebilmektedir (Kılıç, 1968).

Bu noktada önemli olan bir etkinliğin halk eğitimi sayılması için hangi özellikleri taşıdığına bakmaktır. Geray’a (2002) göre halk eğitiminin aşağıdaki özellikleri taşıması gerekmektedir;

1. İş okula gitmek olmayan, fakat toplumda sorumluluk yüklenmiş ya da yüklenmeye elverişli durumda olan yetişkinlere ya da zorunlu okul çağındakilere okul dışında yönelmiş olması;
2. Yeteneklerini, hareketlerini, davranışlarını geliştirmek amacıyla bir öğrenci-öğretici, daha doğrusu katılımcı-eğitici ilişkisinin kurulması;
3. Bu ilişkinin rastlantıya bırakılmaması, düzenli ve planlı bir biçimde olması gerekir.

Bu özellikler halk eğitimini örgün eğitimden ayırmakta ve aslında yazılı ya da örgütlü olarak olmasa da halk eğitimi etkinliklerinin tarihinin çok eskilere dayandığını göstermektedir.

Modern anlamda halk eğitiminin ortaya çıkması Tanzimat’la birlikte olmuştur. Yıldız’ın da (2021) belirttiği gibi, Osmanlı devletinde yenileşme hareketlerinin başlamasıyla birlikte halkı aydınlatma gereksinimi oluşmuş ve özellikle Tanzimat’la birlikte halkı eğitime söylemi belirginleşmiştir. Fakat bu noktada dikkati çeken nokta halk eğitiminden ziyade halkın eğitiminin ön planda olmasıdır. 19.yüzyıl başlarında, örgün ve yaygın eğitim ayrımı henüz tam yapılmadığı için halkın eğitimi için örgün eğitime

odaklanılmıştır. Okul dışında kalan kesim için ise eğitimden ziyade gazete, kitap, mecmua gibi enformel öğrenme ortamları gibi kendini halk eğitimi veya yaygın eğitim olarak adlandırmayan çeşitli uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu anlamda Cumhuriyet öncesi dönem halk eğitimi uygulamalarına baktığımızda; Ahilik, Loncalar, Medreseler ve Ordu/Kışla, kıraathaneler ve gönüllü kuruluşlar gibi benzeri yerler bu uygulamalar arasında sıralanabilir (Karpat, 2014).

Ahilik. 13. yy da Ahi Evran tarafından kurulmuş olup 18. yy a kadar etkili olmuş önemli bir halk eğitimi kurumu olan ahilik örgütü, Anadolu esnafı arasında dayanışmayı, birliği, kardeşliği geliştirmede önemli bir rol üstlenmiştir (Türkoğlu ve Uça, 2011). Ahilikte, muallim ahi ya da pir denilen öğreticiler tarafından iş dışında veya iş sırasında eğitim verilmiş, üyelere dinin esasları, ocağın düzeni, okuma-yazma, temizlik, insanlık terbiyesi ve geleneği, ilahiler, şiirler, kıssalar ve sözlerle öğretilmiştir (Akyüz, 2014).

Loncalar. 18. yy'dan itibaren Ahilik örgütünün yerini alan loncalar, usta, kalfa ve çırakları içine alan mesleki bir oluşum olup esnaf arasında birlik ve dayanışmayı sağlama işlevlerinin yanında, ticaret ahlakını koruyan, çırak, kalfa, usta yetiştiren, onlara işyeri açan bir eğitim kuruluşu kimliği de kazanmıştır (Celep, 2003).

Medreseler. Medreseler, dine dayalı eğitim veren, toplumun gereksinimi olan öğretmen, kadı, imam, tıp doktoru, matematikçi ve din bilgini (ulema) yetiştiren kurumların başındadır (Türkoğlu ve Uça, 2011). Selçuklu ve Osmanlı döneminde medreselere bağlı olan kitaplıklar, hastaneler ve bakımevleri aracılığıyla halka yönelmiş birer eğitim ve yardım kurumu işlevini görmüştür (Bilir, 2013).

Ordu/Kışla. Selçuklulardan günümüze kadar erkekler için bir yetişkin eğitim merkezi olmuştur. Osmanlı döneminde Yeniçeri Ocağı ile Acemi Oğlanlar Ocağı, günümüzde ise Ordu savunma sanatlarının yanında okuma-yazma, yurttaşlık, sıhhiye gibi eğitimlerin verildiği yerlerdir. Askerlikte öğrendiği meslekle sivil hayatta geçimini sağlayan birçok kişi bulunmaktadır (Bilir, 2013).

Kıraathaneler ve Gönüllü Kuruluşlar. Kıraathaneler aydınların, şairlerin ve halktan kişilerin toplanıp, döneme ait konuları konuştukları, tartıştıkları, şiir okudukları, kitapların okunup, paylaşıldığı kısacası bir nevi eğitim, paylaşım yerleri olmuştur (Akyüz, 2014).

Ayrıca camiler ikindi namazından sonra ikindi derslerinin yapıldığı, sahaflar bilim adamlarının ve öğretmenlerin toplandığı, Enderun okulları ise yönetici ve devlet adamı yetiştirilen yerler olarak yaygın eğitim çalışmalarının yürütüldüğü kurumlardır (Yıldırım, 2009).

Tanzimat Fermanı'nın ilanıyla birlikte Osmanlı'da Cumhuriyete kadar sürecek Batılılaşma dönemi başlamıştır ki bu dönemde doğrudan halkı eğitmek amacıyla yeni kurumlar ve kuruluşların ortaya çıktığı görülmektedir (Yıldız, 2021). Bu doğrudan halkı eğitmeyi amaçlamış olan gönüllü kuruluşların sayesinde okur-yazar nüfusu artmış, yazılı basın gelişmiştir. Darülfünun, Osmanlı Bilim Derneği, Beşiktaş Bilim Derneği, İslam Eğitim Derneği bunlar arasında sayılmaktadır (Bilir, 2013).

1863 tarihinde açılan Darülfünun'da, fizik, kimya, tabii bilimler gibi konularda halka açık bir dizi konferans ve seminer verilmiştir. Darülfünun bünyesinde sürdürülen halka açık bu dersler, halk eğitimi alanındaki ilk resmi girişimler olarak değerlendirildiğinden oldukça önemlidir (Yıldız, 2021). Ancak kısa bir süre sonra Darülfünun'da verilen dersler, medreselilerin eleştirisiyle karşılaşır ve eğitimin rağbetten düşerek kapatılmasına sebep olur. 1870 yılında tekrar açılrsa da medreselilerden tekrar gelen itirazlar sebebiyle iki yılını doldurmadan yeniden kapatılır (Ergin, 1977 akt. Yıldız, 2021).

Osmanlı Bilim Derneği ve Beşiktaş Bilim Derneği de Darülfünun gibi aydınların halkı eğitmek amacıyla kurdukları, edebiyat felsefe, şiir ve fenlerle ilgili alanlarda sohbetlerin yapıldığı, eğitimlerin verildiği gönüllü kuruluşlardandır (Bilir, 2013; Yıldız, 2021). Beşiktaş Bilim Derneği'nde okuma-yazmanın yaygınlaşması amaçlansa da, yapılan etkinlikler dar bir alanda sınırlı kalmış ve üst düzey bürokratlar ile yönetim aristokrasisi içerisinde bulunanlara, onların çocuklarına ulaşabilmişlerdir (Karaçavuş, 2006). Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye yani Osmanlı Bilim Derneği ile halka hukuk, iktisat, İngilizce, Fransızca gibi derler verilmiş, Mecmua-i Funun dergisi çıkarılmış ve kıraathane açılarak halk eğitime katkıda bulunulmuştur (Akyüz, 1990). 1861 yılında ise Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye Nizamnamesi ile halk eğitimi faaliyetleri resmileştirilmiş, halkın bilinçlendirilmesi, eğitilmesi ve dini ve siyasi istismarın önlenmesi amaçlanmıştır (Kılıç, 1981).

Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye (İslam Eğitim Derneği) ise 1865 yılında İstanbul'da, bir halk eğitimi girişimi olan “çırak okulunu” açmış ve bu okul ile halka okuma-yazma, hesap ve din dersleri verilmiştir (Ergin, 2017). Başlangıçta Kapalıçarşı önündeki esnaf çıraklarını eğitmek için kurulan okulların kısa zamanda gösterdiği başarılar Müslüman ve Hristiyan çıraklarla memurlar ve kâtipler arasında da büyük ilgi görmüştür (Gümüşsoy, 2007). Katılanların iş saatlerine göre ayarlanan dersler ile halka dünyevi ve dini gerekli olabilecek tüm bilgiler verilmiştir (Oğuzkan, 1956; Ergin, 2017). Esnaf çırakları için kurulan okul, daha sonra fakir Müslüman çocuklarını okutmak gibi daha geniş bir misyon üstlenerek bugünkü adıyla Dâr-ül Şafaka olan okula dönüşmüştür (Yıldız, 2021).

Bu dönemde ayrıca basın-yayın faaliyetlerinin geliştiği, birçok gazete, dergi, kitap yayımlandığı görülmektedir; Takvim-i Vekayi Gazetesi (1831), Ceride-i Havadis (1840) ve Tercüman-ı Ahval (1860) gibi çıkarılan gazete ve dergilerle halkın eğitilmesi üzerinde durulmuştur (Bilir, 2013; Yazıcı, 1983; Canip, 1928).

Tanzimat dönemiyle gelişen halk eğitimi faaliyetleri; Meşrutiyetin ilanı ve özellikle II. Meşrutiyetle birlikte gece dersleri, konferanslar ve kurslar şeklinde devam etmiş (Akyüz, 2014); halka savaş dönemi ve sonrası için yararlı mesleki bilgiler (hesap, nakış, ziraat, hastabakıcılık vb.) öğretilmeye çalışılmıştır (Ergün, 1996). Kadınlara yönelik eğitimlerden, kırsal/tarımsal eğitime, çıraklık eğitimlerine kadar modern halk eğitiminin temel boyutlarının bu dönemde ortaya çıktığı görülmektedir (Yıldız, 2021).

Özellikle 1912 yılında kurulan Türk Ocakları ile halkı bilinçlendirmek ve eğitmek için çok sayıda konferans ve gece kursları düzenlenmiş olup; halk eğitimi çalışmalarının dönemin şartlarından ötürü daha çok halkı milli dava yolunda aydınlatmak ve birleştirmek üzerine kurulu olduğu görülmektedir (Akyüz, 2014).

Halk eğitimi açısından bu dönemde yaşanan önemli bir gelişme de, kanunlarda halk eğitimiyle ilgili konulara ilk defa yer verilmesidir. 1913 yılında çıkarılan, Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu-i Muvakkat'ı (İlköğretim Geçici Yasası) bunların arasında en önemlisidir (Altunya, 2020). Bu kanun ile ilköğretim çağını aşmış olanlara genel bilgi, tarım ve el becerileri derslerinin verilmesi ile sanat okullarının açılması kararlaştırılmıştır (Yıldız, 2021).

Görüldüğü üzere, halk eğitimi etkinliklerinin başlaması çok eskilere dayansa da kavramının günümüzdeki anlamını kazanması, bilinçli bir faaliyet ve müstakil bir alan olarak kabul edilmesi II. Meşrutiyet dönemi ile olmakla birlikte genel olarak bakıldığında o dönemdeki halk eğitimi etkinliklerinin bilimi önemseyen, laik ve aydınlanmacı olduğu;

o dönemde Osmanlı'nın fikir hayatında görülen Fransız etkisi sebebiyle ise ağırlıklı olarak halk terbiyesi (terbiye-i avam) kavramının kullanıldığı görülmektedir (Yıldız, 2021).

Cumhuriyet Dönemi Halk Eğitimi Faaliyetleri. Cumhuriyet'in ilanından sonraki dönemde, devletin ve toplumun hızla kalkınması için eğitim faaliyetlerine büyük önem verilmiştir. 23 Nisan 1920 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasıyla birlikte çağdaşlaşma ve halkın aydınlatılması yönünde önemli adımlar atılmaya başlanmış; Atatürk, TBMM açılış konuşmasında, Cumhuriyet eğitiminin yeni bir toplum yaratma amacına hizmet etmesi gerektiğini, eğitimi, ondan en fazla yoksun kalmış kişilerden başlamak üzere yaygınlaştırılmasını ve her kademe ve türden eğitim fırsatlarının genişletilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Bilir, 2013). Atatürk iki büyük kesimin eğitim gereksinimi üzerinde durmuştur; ilki ülke nüfusunun büyük bir çoğunluğunu oluşturan köylü halk, ikincisi ise kadınlardır (Bilir, 2013).

25 Kasım 1922 tarihinde, Cumhuriyet Hükümeti'nin ilk Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa Bey, ilk yetişkin eğitimi genelgesini valilere göndererek, eğitimin her yaştaki ve sınıftaki halka verilmesi, öğretmenlerle ortak kurullar oluşturarak çalışmaların takip edilmesi ve yerel yayınlara önem verilmesi istenmiştir (Ergün, 1982). Bu dönemde “İrşad Heyetleri” (aydınlatma toplulukları) adı ile öğretmenler, köylere giderek halkı bilinçlendirmeye ve eğitmeye çalışmışlardır (Akyüz, 2014). Ayrıca 105 farklı bölgede “Halk Mektepleri” ve “Gece Dersleri” açılarak 8000'e yakın kişinin okuma-yazma kurslarından faydalanması sağlanmıştır (Okçabol, 2006).

1923 yılında İzmir'de toplanan İktisat Kongresi'nde sanayinin gereksinim duyacağı nitelikli işgücünün kısa sürede yetiştirilmesi için çıraklık okulu açılması önerilmiş, 1926 yılında ise, Mustafa Necati'nin Maarif Vekili olduğu dönemde 789 sayılı Maarif Teşkilatı Yasası'nın Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilmesiyle merkez örgütü içinde “Halk Terbiyesi Şubesi” adıyla ilk defa yetişkin/halk eğitiminden sorumlu bir birim kurulmuştur (Bilir, 2013). Ardından 1927 yılında Halk Derslikleri ve Halk Konferansları Yönetmeliği çıkarılmış ve bu yönetmelik ile okuyamamış ya da istediği eğitim derecesine gelememiş bireylerin yurttaşlık bilgisiyle donatılması ve ulusal kültür ve bilincin yükseltilmesi amaçlanmıştır (Türkoğlu ve Uça, 2011).

Ancak tüm bu gelişmelere rağmen okuryazarlık oranının düşük olması nedeniyle Atatürk, dünyaca tanınmış bilim adamlarını ve eğitimecilerini ülkeye davet etmiştir.

Bunlardan biri de halk eğitimiyle ilgili bilgilerinden faydalanılan Colombia Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. John Dewey'dir (Şentürk, 2013). Dewey'in hazırladığı rapor neticesinde, 1923 yılında dönemin İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak kurulan Halk Eğitim Büroları ve 1927-28 yılları arasında açılan Halk Dershaneleri ile halk eğitimi çalışmaları yürütülmeye çalışılmış; ancak kullanılan Arap Harflerinin zorluğu nedeniyle çok fazla yol alınamamıştır (Taşdemirci, 1996). Bunun üzerine 26 Haziran 1928'de Türkçeye Latin harflerini uyarlamak için bir Dil Encümeni oluşturulmuş ve Başbakan İsmet İnönü ile birlikte yeni "Türk Alfabesi" hazırlanmıştır. (Albayrak, 1994; Nayir, 2014). Türk diline ve yazım kurallarına uygun, öğrenilmesi kolay olduğu düşünülen Latin kökenli yeni harfler, 1 Kasım 1928'de 1353 sayılı "Yeni Türkçe Harflerinin Kabulü ve Uygulanması Hakkında Kanun" Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde onaylanmış ve uygulamaya geçmiştir (Okan, 1971). Eski harfle öğretim ve kitap basımı yasaklanmış ve 1 Haziran 1929'dan itibaren tüm resmi yazışmalar yeni harflerle yapılmaya başlamıştır (Öz, 2002).

Yeni Türk Alfabesinin kabulüyle birlikte halka yeni harflerle okuma-yazma öğretmek amacıyla yurdun dört bir yanında "Millet Mektepleri" açılmış ve kısa zamanda büyük başarılar kazanmıştır (Bilir, 2013). Millet Mektepleri; 16-45 yaş arası kadın ve erkeklerin katıldığı, çoğunlukla akşamları yapılan sabit ve gezici kurslardır. A ve B olmak üzere iki şekilde düzenlenmiştir. A sınıfında öncelikle okuma-yazma üzerinde durulurken; B sınıfında tahrir, kıraat, hesap ve sağlık bilgisi gibi konular anlatılmıştır (Duman, 2000). Böylece Halk Mektepleri, Halk Dershaneleri ve Gece Kursları Millet Mekteplerine dönüştürülerek ülkedeki en büyük okuma-yazma seferberliği başlamıştır (Albayrak, 1994; Öz, 2002).

Okuma yazmanın öğretilmesinin ardından halkın geçimini sağlayacak beceriler edinmesi için 1928 yılında "Akşam Kadın ve Erkek Sanat Okulları" ve köy halkını ekonomik yönden canlandırmak, sağlıklı yaşam koşullarına kavuşturmak amacıyla ise 1936-1937 de "Köy Eğitim Kursları", 1938 yılında "Gezici Köy Kadın Kursları" (biçki-dikiş, giyim, el sanatları, çocuk bakımı vb.) 1939 yılında ise "Gezici Köy Erkek Kursları" (demircilik, marangozluk, yapıcılık vb.) açılmaya başlanmıştır (Bilir, 2013).

1932 yılında Cumhuriyet devrimlerini yaymak ve halkın kültürel yaşayışını zenginleştirmek, Cumhuriyet kadrolarının gereksinim duyacağı önderler yetiştirmek amacıyla Atatürk'ün önderliğinde ve Cumhuriyet Halk Fırkasının desteğinde "halkevleri" açılmıştır (Bilir, 2013). Çoğunlukla öğretmenlerin görev aldığı halkevlerinde; Dil, Edebiyat ve Tarih, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım, Halk

Dershaneleri ve Kursları, Kitaplık ve Yayın, Müze ve Sergi, Köycülük Kolu gibi dokuz alanda yapılan etkinliklere yer verilmiştir (Tunalı, 2013). Halkevleri kaynaşmanın sağlanacağı merkezler olarak tasarlandıkları için kurulacakları zaman yetişkin eğitimi ile ilgili dünyadaki örnekler incelenmiş ve bunlardan yararlanılmıştır (Özdemir ve Aktaş, 2011). Halkevlerinin 1932-1940 döneminde 23750 konferans, 13350 temsil ve 9050 dinleti düzenlediği, gönüllülüğe dayalı üye sayısının hızla çoğaldığı, üye olmayanların da halkevi etkinliklerinden yararlandığı görülmüştür. Ayrıca aynı dönemde halkevi kitaplıklarından yararlananların sayısının 25.000.000'a, kurslara katılanların sayısının da 48.000'e çıktığı görülmektedir (Bilir, 2013). Ancak ilerleyen yıllarda halkevleri bazı kesimler tarafından, halka yeterince inemediği, aydın ile halk arasındaki boşluğu iyice artırdığı, köylere giden ziyaretçilerin onlar gibi olamadıkları, CHP'nin bir organı gibi işledikleri... gibi konularda eleştirilere maruz kalmışlardır. Bunun sonucu olarak da çok partili hayata geçince halkevlerine olan maddi yardımlar önemli oranda kesilmiş ve 1951 tarihinde halkevleri kapatılmıştır (Özdemir ve Aktaş, 2011).

Bununla beraber 1942 yılında kurulmuş olan "Köy Enstitüleri" köyü, köy kökenli önderlerin öncülüğünde kalkındırmayı hedeflemiş ve halk eğitimi alanında da oldukça etkili olmuşlar, öğretmenler, köylerin ortaklaşa tarım araçları edinmelerine ve kooperatif kurup işletmelerine önderlik etmişler, köylerde halk eğitimi ve toplum kalkınması alanında önemli çalışmalarda bulunmuşlardır (Türkoğlu ve Uça, 2011).

1949 yılında, gerek Elsinore Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansında gerekse IV. Millî Eğitim Şurasında halkın eğitilmesi üzerinde durulmuş ve bakanlıkta yetişkin eğitimi konusunda bir birim oluşturulması önerisi yer almıştır (Bilir, 2013). Buna rağmen 1950 yılından itibaren yetişkin eğitimi programlarına gereken önemin verilmediği belirtilmekte, sadece 1953 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından halk sınıflarının açıldığı ve bu sınıflarda okuma-yazma, aritmetik, basit yurttaşlık bilgisi öğretmenin amaçlandığı görülmektedir (Kaya, 2010).

1951 yılında kapatılan Halkevleri ve Halkodalarının oluşturdukları boşluğu doldurmak üzere ülkeye Amerika Birleşik Devletleri'nden uzmanlar getirilmiş ve araştırmalar yapmaları istenmiştir. Yetişkin eğitimi konusunda en kapsamlı araştırmayı yapan Watson Dickerman, araştırmasının sonucunda "Türkiye'de Halk Eğitimi Hakkında Rapor" adlı raporunu Bakanlığa sunmuş ve raporda yetişkin eğitiminin tanımı, yetişkin eğitimi yapan kurum ve kuruluşlar ile buralarda çalışanlar, sorunları ve çözüm önerileri yer almaktadır (Bilir, 2013). Ayrıca Dickerman (1956) raporunda halk eğitimine engel olan personel yetersizliği, halk eğitiminin kendine özel bir yapısının ve planının

olmaması, maddi yetersizlik, yetişkinlerle çalışma yöntemlerinin bilinmemesi, merkezi ya da mahalli bir işbirliğinin olmaması gibi bazı sorunlardan da bahsetmiş olup genel olarak tüm sorunlar halk eğitimi alanında yeterli kurumsallaşmanın olmaması ile ilişkilendirilmiştir (Dickerman, 1956). Halk eğitimi geliştirmek için ise; halk eğitimi araştırmalarının artırılmasını, halk eğitimciler için el kitabı hazırlanmasını, halk eğitimiyle ilgili yabancı yayınların en kısa sürede Türkçeye çevrilerek tüm halk eğitimcilerin faydalanmasını, hatta kendini geliştirmek isteyen halk eğitimcilerin yabancı ülkelere gönderilmesini, üniversitelerde halk eğitimi derslerinin konulmasını ve Halk Eğitimi Derneği'nin kurulmasını önermiştir (Dickerman, 1956).

Rapordan sonra valiliklerden illerdeki halk eğitimi çalışmalarına ilişkin görüşler istenmiş ve illerin bir halk eğitimi örgütünün kurulması konusunda görüş birliği içinde oldukları görülmüştür (Bilir, 2013). 1957 yılında toplanan VI. Millî Eğitim Şurasında ise yetişkin eğitimi konusu üzerinde durulmuş, toplumun kalkınması, okuma-yazma oranının yükseltilmesi hususunda halk eğitimi faaliyetleri için eleman yetiştirilmesi ve merkez içerisinde teşkilatlanmasına yönelik teklifte bulunulmuş, teklif kabul edilmiştir (Bilir, 2013). Böylece 1960 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün kurulması ile halk eğitimi etkinlikleri düzenli bir yapıya kavuşturulmuştur (Uysal ve Yıldız, 2006). Ancak daha sonra 1964 yılında bu müdürlük Köy İşleri Bakanlığı'na bağlanmış, 1967 yılında ise yeniden Millî Eğitim Bakanlığı'na iade edilerek Kültür Müsteşarlığına bağlanmıştır. Kültür Bakanlığı kurulunca Kültür Müsteşarlığının bu bakanlığa devredilmesi sonucunda 1971 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Baş Müsteşarlığına bağlanmıştır (Celep, 2003). 1977 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün örgütsel yapısında meydana gelen değişiklik sebebiyle Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretim Müsteşarlığına bağlı olarak “Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü” adında yeniden düzenlemiştir. 1983 yılında ise son olarak iki genel müdürlüğün birleşmesi ile “Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü” olarak faaliyet göstermeye başlamıştır (MEB, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2020).

Ancak 14/09/2011 tarihinde çıkan 652 sayılı KHK ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün ismi “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilmiş ve kurum yeniden yapılandırılmıştır (MEB, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2020). Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü iken isminin “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilmesi elbette ki sadece bir isim değişikliği ile sınırlı değildir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim anlayışının halk eğitiminden yaşam boyu öğrenme dinamikleri doğrultusunda yön bulmaya başladığının habercisidir.

Söz konusu eğitim anlayışının Türk Eğitim Sistemine yeni bir kavram olarak girmesi 14 Aralık 1960 tarihinde toplanan içinde Türkiye'nin de bulunduğu OECD ülkelerinin aldığı kararların altına atılan imzalara kadar uzanmakla birlikte hayata geçirilmesi, devlet politikalarında yer bulması ve toplum tarafından benimsenmesi oldukça yeni bir yaklaşımdır.

Nitekim yukarıda “Dünyada Yetişkin/Halk Eğitiminin Gelişimi” bölümünde de bahsedildiği üzere 1990’lardan itibaren küresel eğitim politikalarının etkisiyle eğitimden öğrenmeye doğru bir kayma yaşanmakta, kişisel gelişim mesleki yeterlilik olarak değerlendirilirken, sosyo-kültürel gelişim de daha çok ekonomi bağlantılı bir yön izlemektedir. Öğrenmenin maddi yükü bireyin sorumluluğuna bırakılırken maddi olanakları olanlar için öğrenme bir avantaja, olmayanlar içinse dezavantaja dönüşebilmektedir diğer bir ifadeyle yetişkin eğitimi, sunulan eğitim hizmetini satın alabilenlerden oluşurken, eğitim hakkı ulaşabilenler için bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Ne yazık ki bu durum mevcut eşitsizliklere yenilerini ekleyerek yetişkin eğitiminin eşitlik ilkesini göz ardı etmektedir (Kaya, 2015). Benzer şekilde Lowe’un (1985) da vurgulamış olduğu toplumdaki tüm kesimlerin gereksinimlerinin dikkate alınması bağlamı giderek ihmal edilmektedir. Bu haliyle, 1990’larda Avrupa Birliği tarafından, gündeme getirilen yaşam boyu öğrenme, hümanist bir bakış açısıyla şekillenen yaşam boyu eğitimden çok uzağa düşmekte, piyasalaşan eğitimde, yetişkin eğitiminin amaçları içerisinde yer alan ‘geniş bir dünya görüşüne sahip kılabilme’; ‘ulusal, kültürel ve insani değerleri benimsetme’; ‘demokratik katılımı, sosyal adaleti ve eşitliği sağlama’ konuların gerçekleşmesi giderek zorlaşmaktadır (Kaya, 2014).

Bu bağlamda 2000 yılında Avrupa Konseyi Hükümet Başkanları tarafından hazırlanan Lizbon Stratejisi Belgesi ile yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmeye katılım oranlarının artırılması hedeflenmiş ve bu hedefler doğrultusunda bireyin, yaşam boyu temelinde oluşturulan bir öğrenme modeli içerisinde esnek istihdam olanaklarına kavuşabilmek için kendini sürekli yenilemesi vurgulanmıştır (Mahiroğlu, 2005). Böylece Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 2011 yılında değişen isim ve vizyonu ile birlikte “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” olarak görevine devam etmektedir. Bu yapılanma sonrası Genel Müdürlük içindeki Daire Başkanlıklarının görev alanları da 11/11/2011 tarihli ve 847 sayılı makam oluruyla belirlenmiştir. O dönemde Genel Müdürlük, merkezde 6 daire başkanlığı ile merkeze bağlı taşra teşkilatı kurumları olan halk eğitimi merkezleri, olgunlaşma enstitüleri, mesleki eğitim merkezleri ve turizm eğitim merkezlerinden oluşmaktadır (MEB, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2017).

Ancak 25/01/2017 tarihinde yeniden bir yapılanmayla mesleki eğitim merkezleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne, turizm eğitim merkezleri ise başta Millî Eğitim Bakanlığı kurumlarına ve yerel idarelere devredilmiş olup Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, halk eğitimi merkezleri ve olgunlaşma enstitüleri ile yetişkin eğitimi faaliyetlerini sürdürmektedir (MEB, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2020).

Kalkınma Planlarında ve MEB Şûralarında Yetişkin Eğitimi Konusu.

Türkiye’de halk/yetişkin eğitimi, Kalkınma Planlarında ve Millî Eğitim Şûralarında ele alınmıştır.

Kalkınma Planları. 1963-2023 yıllarını kapsayan beş yıllık kalkınma planlarında hayat boyu öğrenme/halk eğitimi/yetişkin eğitimi doğrudan ya da dolaylı olarak ele alınmıştır. 1963-1967 yıllarını kapsayan I. Beş Yıllık Kalkınma Planında, toplum kalkınmasında halk eğitimin önemine değinilmiş ve halk eğitimi konusu “Toplum Kalkınması (Köy Kalkınması)” başlığı altında ele alınmıştır (DPT, 1963). II. Beş Yıllık Kalkınma Planında (1968-1972) ise halk eğitimine dair plan, politika ve hedefler “Eğitim/Yaygın Eğitim” başlığı altında ele alınmış, kapsam ve özellikleri belirlenmiştir. Özellikle kadınların okuma-yazma oranlarını yükseltmek, sanayide verimliliği artırmak, köylerden şehirlere gelenlerin yeni çevre ve çalışma şartlarına uyumlarını sağlamak amacı ile yaygın eğitim çalışmalarına ve yetiştirme programlarına öncelik verileceği belirtilmiştir. Ayrıca Halk Eğitimi Genel Müdürlüğünün, Milli Eğitim Bakanlığına bağlanacağı yine bu Kalkınma Planında gündeme gelmiştir (DPT, 1968).

1973-1977 yıllarını kapsayan III. Beş Yıllık Kalkınma planında, halk eğitimi/yaygın eğitimi örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak görülmüş, insangücü ihtiyacının karşılanması amacıyla yaygın eğitime ağırlık verilmesi gerektiği gündeme gelmiştir. Ayrıca farklı birimlerce yürütülen yaygın eğitim uygulamalarına son vermek için, yaygın eğitim faaliyetlerinin tek bir elden yönetilmesi ve bu bağlamda tüm yaygın eğitim faaliyetlerinin Halk Eğitimi Genel Müdürlüğünce yönlendirilmesi uygun bulunmuştur. Böylece İnsangücü Eğitimi ve Mektupla Öğretim Genel Müdürlüklerinin, Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü ile birleşmesi ve tek bir Genel Müdürlük olarak yaygın eğitim çalışmalarının yürütülmesine karar verilmiştir (DPT, 1973). IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda ise, örgün eğitim ile yaygın eğitimin birbirinin tamamlayıcısı olması gerektiği konusuna değinilmiş ve bu bağlamda düzenlemelere gidilmesi gerektiği

belirtilmiştir (DPT, 1979). V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, eğitim, “beşikten mezara kadar” şeklinde tanımlanmış olup, örgün eğitimden kopup hayata atılan gençler için yaygın eğitim programları ile meslek edindirme uygulamasının önemine değinilmiş; bu bağlamda yaygın eğitim kurumlarının hayat boyu eğitim merkezleri olarak tanımlanmasının gerekliliğinden söz edilmiştir. Ayrıca, örgün ve yaygın eğitim kurumları arasında geçişin gözden geçirilmesi ve bir esasa bağlanması kararlaştırılmıştır (DPT, 1985).

1990-1994 yıllarını kapsayan VI. Beş Yıllık Kalkınma Planında, bilim ve teknolojiye gelişmelerin artması, mesleklerin yapısındaki değişimler, işgücü piyasasının gereksinimleri gibi sebeplerle yaygın eğitimin daha önemli hale gelmesiyle, yaygın eğitime ayrılan kaynakların artırılmasına, yaygın eğitimin kamu ve özel sektör işbirliği içinde sürdürülmesine karar verilmiştir (DPT, 1990). VII. Beş Yıllık Kalkınma Planında ise eğitimin öncelikli sektörler arasında olacağı, eğitimin kalitesinin artırılması, bu anlamda örgün ve yaygın eğitimin nitelik ve niceliğinin geliştirilmesi gerektiği ayrıca V. Planda da olduğu gibi örgün ve yaygın eğitim programları arasında yatay ve dikey geçişlere imkân verecek bir yapı oluşturulması üzerinde durulmuştur (DPT, 1996). 2001-2005 yıllarını kapsayan VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında ise “hayat boyu öğrenme” konusu, “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi” bölümündeki “Eğitim” başlığı altında yer almış, üretime dönük, fırsat eşitliğini gözetken, eğitimin her basamağında yatay ve dikey geçişe imkân veren “herkes için hayat boyu öğrenme” yaklaşımı benimsenmiş ve bu amaç doğrultusunda yapılacak olan politikalardan bahsedilmiştir (DPT, 2001). Planda yer alan maddeler de özellikle ve öncelikle eğitime yapılacak harcamaların artırılması, yetişkin eğitimi konusunda diğer Avrupa ülkelerini de dikkate alarak çalışmalara başlanması üzerine hazırlanmıştır. Ayrıca küreselleşmenin neden olduğu sorunların ortadan kaldırılması ve nitelikli eleman talebinin sağlanması için tüm bireylere yaşamları boyunca kendilerini sürekli olarak geliştirebilecekleri her türlü eğitim fırsatının eşit olarak sağlanması konularına da değinilmiştir (Ersoy, 2009). IX. Beş Yıllık Kalkınma Planında (2007-2013) ise, “Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması” başlığı altındaki 570. ve 571. maddeleri ile “Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi” başlığı altındaki 583. ve 594. maddelerde hayat boyu öğrenme ve yaygın eğitim kavramlarına değinilmiştir. İşgücü piyasasının gereksinimleri doğrultusunda istihdam becerilerini artırmaya yönelik hayat boyu öğrenim stratejileri geliştirilmesi, bu anlamda e-öğrenme de dâhil olmak üzere örgün ve yaygın eğitim imkânlarının geliştirilmesi ve yine diğer planlarda da olduğu gibi eğitim türleri arasında yatay ve dikey geçişin sağlanması üzerinde durulmuştur (DPT,

2007). IX. Kalkınma Planı, yaşam boyu eğitimi mesleki eğitimle neredeyse eş tutar bir yaklaşım sergilemektedir. Bu durum kendini, gerek yukarıdaki maddelerde gerekse plan metninin bütününde ifadesini bulan insan kaynakları yaklaşımı ile göstermektedir. Aynı yaklaşımı yine Devlet Planlama Teşkilatı'nın 2007-2009 yılları için yayımladığı Orta Vadeli Program'da da görebilmek mümkündür (DPT, 2007). Hatta bu metinde yaşam boyu eğitimin mesleki eğitimle eş tutulması o derece açıktır ki, kavram 'İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve İstihdam Edilebilirliğin Artırılması' bölümünde gündeme girerken, 'Eğitim' bölümünde yer almamaktadır (Bağcı, 2007).

2014-2018 yıllarını kapsayan X. Beş Yıllık Kalkınma Planında ise, hayat boyu öğrenme/yaygın eğitim konuları, "Planın Hedefleri ve Politikaları" bölümünde "Eğitim" başlığı altında, 144. 157. ve 158. maddelerde yer almaktadır. Bu kapsamda, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde eğitim sistemi ile işgücü piyasasının uyumlu hale getirilmesi, fırsat eşitliğine ve kaliteye odaklanan eğitim anlayışının geliştirilmesi, yaygın eğitim kurumlarının bilgi ve teknolojik alt yapısının güçlendirilerek, bireylerin gelişen teknolojiye uyum sağlama kabiliyetlerinin artırılması, halk eğitim merkezleri ile yerel yönetimlerin meslek edindirme merkezlerinin hayat boyu öğrenme merkezi olarak yeniden yapılandırılması ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin teşvik edilmesinden bahsedilmektedir (DPT, 2014). En son hazırlanan ve 2019-2023 yıllarını kapsayan XI. Beş Yıllık Kalkınma Planında ise hayat boyu öğrenme anlayışının tüm toplumda benimsenmesi ve buna göre tedbirlerin alınması üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, hayat boyu öğrenme programlarının çeşitliliği ve niteliğinin artırılması, kazanımların belgelendirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca ulusal hayat boyu öğrenme ve izleme sistemi kurulması yine bu kalkınma planında gündeme gelmiştir. Hayat boyu öğrenmeye katılım oranının 2023 yılına kadar %8'e çıkarılması da Planın hedefleri arasındadır (DPT, 2019).

MEB Şuraları. Halk/yetişkin eğitimi konusu, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren toplanan Millî Eğitim Şuralarında da bazen yetişkin eğitimi, bazen de halk eğitimi olarak yer almıştır. 6. Millî Eğitim Şurası'na kadar net olarak halk eğitimi kavramından bahsedilmemekle birlikte 6. Şura'da "Halk Eğitimi" başlığında; halk eğitiminin amaçları, okuma - yazma oranının yükseltilmesi, toplum kalkınması, halk eğitimi için eleman yetiştirilmesi ve halk eğitimi faaliyetleri için gerekli teşkilatın kurulması ile ilgili yasa tasarısı görüşülmüştür (MEB, 1957). 7. Millî Eğitim Şurası'nda halk eğitiminin tanımı ve amaçları, konuları, halk eğitimi merkezleri, odaları, yayınları, halk eğitiminde tesis ve

araçlar, kanun ve yönetmelikler üzerinde durulmuş ve çalışmaların Halk Eğitimi Genel Müdürlüğünce yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1962).

9. Şura'da ise süreklilik ve her yerde eğitim ilkeleri tartışılmış, bireylerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyu devam etmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 1974). 10. Millî Eğitim Şurası'nda, halk eğitiminden örgün eğitimin tamamlayıcısı şeklinde bahsedilmiş ve yürütülen tüm yaygın eğitim faaliyetlerinin koordinasyon sorununun çözümlenmesi üzerinde durulmuştur (MEB, 1981). 11. Şura'da, halk eğitimi merkezlerinde görev alacak eğitimcilerin ve diğer personelin sayıları, özellikleri ve branşları üzerinde durulmuştur (MEB, 1982). 12. Millî Eğitim Şurası'nda, yaygın eğitimle örgün eğitimin bağdaştırılması, yaygın eğitim kurumlarının; gece, hafta sonu ve yaz tatillerinde her türlü imkânları ile eğitim ve öğretim hizmetlerine açık tutulması ve yaygın eğitimin ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni programların açılması konuları kararlaştırılmıştır (MEB, 1988).

13. Millî Eğitim Şurası, teması "Yaygın Eğitim" olan en önemli şuralardan biridir. Şurada birçok karar alınmıştır. Halk eğitimiyle ilgili sorunlar tartışılmış ve ülkenin ihtiyaçlarına yönelik bir halk eğitimi sisteminin kurulmasına temel oluşturacak kararlar alınmıştır. Alınan kararlara bakıldığında (MEB, 1990);

- "Millî Eğitim Terimleri Sözlüğü" hazırlanmalı ve bu sözlükte, yaygın eğitim bölümü yer almalı.
- Halkın yaygın eğitime katılması konusunda motivasyonu sağlanmalı.
- Yaygın eğitim ile örgün eğitim arasında yatay ve dikey geçişler sağlanmalı.
- Halk Eğitimi Merkezleri sadece kurs açılan bir yer değil, yetişkinlerin bulunduğu, çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerin yapıldığı toplum merkezleri hâline dönüştürülmeli ve bu konuda yerel yönetimlerin de desteği sağlanmalı.
- Meslek okulları ve öğretmen yetiştiren kurumların programlarında halk eğitimi konularına yer verilmeli.
- Yaygın eğitimi gerçekleştiren kurumlar arasında organizasyon ve iş birliğinin sağlanabilmesi için bir yasa çıkarılmalı.
- Halk Eğitimi Başkanları ile Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmeli ve yönetmelik hükümlerine bağlanmalı.
- Yaygın eğitime ayrılan finansal kaynakların etkili dağıtımını sağlayacak bir organizasyon kurulmalı.
- Millî Eğitim Bakanlığının bütçesinden yaygın eğitime ayrılan pay artırılmalı
- Yerel yönetim bütçelerinden yaygın eğitim faaliyetlerine pay ayrılmalı
- Örgün eğitimin fiziki imkânları ile öğretim kadrolarının yaygın mesleki eğitimde kullanılmalarını kolaylaştırılmalı
- Eğitimle ilgili personel politikaları siyasi hesapların dışında tutulmalı

- Yaygın eğitimdeki tüm personelin kadro, unvan ve çalışma şartları iyileştirilmeli
- Yaygın eğitim kurumlarında çalışan tüm personelin, bu kurumlardaki çalışma şartları da dikkate alınarak ve hizmeti cazip hâle getirecek yeni bir ücret sistemi belirlenmeli
- Yaygın eğitim hizmetlerinin etkinliğini artırmak amacıyla mahalli ve mülkî yöneticiler için seminerler düzenlenmeli.
- İstihdam edilemeyen mesleki ve teknik öğretmen adaylarına, yaygın eğitim formasyonu kazandırılarak yaygın eğitimde istihdamları sağlanmalı.
- Halk eğitimi başkanlıklarına atanacak olanlarda hizmet alanının gerektirdiği ek nitelikler aranmalı ve mevcut halk eğitim başkanları hizmet içi eğitimine tabi tutulmalı.
- Halk eğitimi alanında lisans ve lisansüstü seviyede eğitim görmüş olanların istihdamına öncelik verilmeli
- Kadrolu usta öğreticilere haftada en az 12 saat ek ders ücreti ödenmeli
- Kadrosuz usta öğreticiler 657 sayılı Devlet Memurları Kanunun 4/C. maddesine göre "geçici personel" statüsünde çalıştırılması sağlanmalı ve görevlendirilmeleri bir sisteme bağlanmalı, sicil tutulmalı
- Bütün kurum ve kuruluşlar, yaygın eğitim hizmetlerindeki personelde, mesleki yeterlilik yetişkin eğitimi alanında formasyon (Andragojik formasyon) aramalı

14. Millî Eğitim Şurası'nda ise, örgün eğitim ve yaygın eğitim arasındaki yatay ve dikey geçişlerden, mesleki ve teknik eğitime ağırlık verileceğinden ve yaygın eğitimde radyo ve televizyon kullanımının belli esaslara bağlanılacağından bahsedilmiştir (MEB, 1993). 13-17 Mayıs 1996 tarihinde toplanan "Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması" başlıklı 15. Millî Eğitim Şurasında ise, eğitim ve öğrenmenin bireylerin tüm hayatını kapsadığı ve bu sebeple okul dışı eğitimin de üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken konulardan biri olduğu sonucuna varılmıştır (MEB, 1996). 16. Şurada ise hayat boyu öğrenme kavramı kapsamına alınabilecek, çağın gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmede önemli bir yeri olan mesleki teknik eğitim konusu işlenmiştir (MEB, 1999; Ersoy, 2009).

Hayat boyu eğitim yaklaşımı, 17. Millî Eğitim Şurası'nda ilk defa ayrı bir başlık olarak yer almıştır (MEB, 2006). Hayat boyu eğitim kavramı etrafında bir ulusal politika geliştirilmesi ihtiyacına dikkat çekerek başlayan belge, hayat boyu eğitimle ilgili tüm eğitim etkinliklerinin ve bu etkinliklerle ilgili verilerin, belgelendirme yöntemlerinin standartlaştırılması gerekliliğinden bahsetmektedir (Bağcı, 2007). 18. Millî Eğitim Şurasında ise hayat boyu eğitim, yetişkin eğitimi kavramlarının Şuranın sonuç metninde, başka konu başlıkları altında yapılan dolaylı göndermelere indirgendiği, kavramlara verilen önemin azaldığı görülmektedir (MEB, 2010). "Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü

ve Okul Liderliği” başlığında eğitim ortamlarının tüm dünyada ve Türkiye’de kabul gören hayat boyu öğrenme stratejisine uygun olarak tasarlanması gerektiği ile “Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi” başlığında ise bu eğitim alanlarında özellikle halk eğitimi merkezlerinde hayat boyu öğrenme kapsamında daha fazla kurs açılması gerektiği belirtilmektedir (Bağcı, 2011). Aynı durum 2014 yılında yapılan 19. şurada da görülmektedir. Hayat boyu öğrenme kavramı, sadece “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi (Hizmet içi Eğitim) ve Kariyer Sistemi Yapılandırılması” başlığı altında, öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını artırmak ve mesleki gelişimin devamı anlamında kullanılmıştır (MEB, 2014). Son olarak 1 Aralık 2021 tarihinde toplanan 20. Milli Eğitim Şurasında ise 128 maddelik tavsiye kararları alınmıştır. Ancak alınan kararlar daha çok mesleki eğitimin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklenmesi ile ilgili olup, birebir hayat boyu öğrenme ya da yetişkin eğitimi ile ilgili bir karar alınmamıştır (MEB, 2021).

Yasal Altyapı. Halk eğitimi/yetişkin eğitimi/hayat boyu öğrenme konusu Kalkınma Planları ve MEB Şura kararlarına ek olarak 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 30388 sayılı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde de söz edilmiştir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre; eğitim sistemi iki ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar örgün ve yaygın eğitimidir. Bu iki bölüm birbirinin tamamlayıcısı olarak görülmekte ve örgün eğitimle paralel veya örgün eğitimin yanında ya da dışında yürütülen tüm eğitim etkinlikleri ise yaygın eğitim kapsamında yer almaktadır (MEB, 1973). 1973 yılında yürürlüğe giren bu kanunda eğitimin yaş ve süre ile sınırlanamayacağı, hayat boyu süren bir süreç olduğu belirtilmektedir (Bağcı, 2007). 2018 yılında yayımlanan 30388 sayılı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği ile de halk eğitim kurumlarının kuruluşu, işleyişi, görevleri ve yönetimine ilişkin usul ve esaslar belirtilmiştir (MEB, 2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde ise halk eğitimi/hayat boyu öğrenme ayrı bir hedef olarak ele alınmış ve “hayat boyu öğrenme programlarının nitelik ve erişimin artırılmasına” yönelik tedbirlerden bahsedilmiştir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim teknolojilerinden faydalanılması, hayat boyu öğrenme süreçlerine yönelik toplumda farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması ve “Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sisteminin” kurulması hedeflenmiştir (MEB, 2018).

Sonuç olarak görüldüğü üzere genel olarak ülkemizde hal/yetişkin/yaygın eğitime önem verilmekte, ancak zaman içerisinde yüklenen anlam ve değer değişmektedir. Genel olarak yukarıda sözü geçen planlara, şuralara ve kanunlara bakıldığında bağımsız ve sağlam temelleri olan bir halk eğitim yerine daha ziyade örgün eğitimin bir uzantısı ya da yardımcısı olarak söz edildiği görülmektedir. Ancak eğitimin öğrenmeye ve yetişkin eğitiminin de yaşam boyu öğrenmenin bir aracı olarak yetişkin öğrenmesine dönüştürülmeye çalışıldığı bir ortamda, yetişkin eğitiminin hedef ve ilkelerinden giderek uzaklaşılması kaçınılmaz olacaktır (Kaya, 2014). Bu sebeple Türkiye gibi eğitim eşitsizliklerinin yoğun olarak yaşandığı bir ülkede yetişkin/halk eğitiminin okul sistemi ile bir tutulmaması, örgün eğitim sisteminin yanında sağlam temellere oturmuş bir halk eğitimi sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir (Uysal ve Yıldız, 2006). Bununla beraber bugün ülkemizde birçok kurum ve kuruluş (bakanlıklar, mahalli idareler, üniversiteler vb.) tarafından yetişkin/halk eğitimi faaliyetleri düzenlenmektedir. Ancak tüm bu kurum ve kuruluşların verdikleri yetişkin eğitimi etkinlikleri incelendiğinde ulaştığı kitle, sürekliliği ve program çeşitliliği açısından ilk sırayı Millî Eğitim Bakanlığı'nın aldığı görülmektedir (Şirin, 2008).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve Yapısı

Türkiye'de halk/yetişkin eğitimi etkinliklerinin uzun bir geçmişi olmakla birlikte devlet içinde kurumsallaşması, 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kurulmasıyla olmuştur ve böylece halk eğitimi etkinlikleri düzenli bir yapıya kavuşturulmuştur (Uysal ve Yıldız, 2006). Daha sonra ise yukarıdaki bölümde de bahsedildiği gibi, Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nden Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne oradan ise son olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne giden bir yol izlenmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 14.09.2011 tarih ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılanmasıyla kurulmuş ve böylece yetişkin eğitimi veren kurumlar tek çatı altında toplanmıştır. 10/07/2018 tarihinde ve 30474 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Genel Müdürlüğün görev ve yetkileri aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir (MEB, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2020);

- Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla çalışmalar yapmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek,
- Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek,
- Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya mesleki ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek,
- Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kurulu'na sunmak,
- Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

2017 yılına kadar Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü merkez teşkilatı; 6 daire başkanlığı ile Halk Eğitimi Merkezi, Olgunlaşma Enstitüsü, Mesleki Eğitim Merkezi ve Turizm Eğitim Merkezi olmak üzere dört taşra teşkilatı kurumundan oluşmakla birlikte bakanlık bünyesindeki yapılanma çalışmaları ile 25/01/2017 tarihinde Mesleki Eğitim Merkezleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne, Turizm Eğitim Merkezleri ise başta Millî Eğitim Bakanlığı kurumlarına ve yerel idarelere devredilmiştir (MEB, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2017). 2021 yılında yayımlanan son İzleme ve Değerlendirme Raporuna göre ise Genel Müdürlük merkez ve taşra teşkilatı şeklinde örgütlenmiş olup; merkez teşkilatında sekiz daire başkanlığı ve bir özel büro ile taşra teşkilatında 995 halk eğitimi merkezi, 24 olgunlaşma enstitüsü ve beş açık öğretim okulu ile çalışmalarını sürdürmektedir. Genel Müdürlük Merkez Hizmet Birimleri (MEB, 2021);

1. **Özel Büro:** Genel Müdürlük makamının sekretarya hizmetlerini yürüten, basında çıkan yayınlara dair Genel Müdürü bilgilendiren, Genel Müdür tarafından istenilen bilgi ve belge ile Genel Müdürün katılacağı faaliyetlerle ilgili bilgi notu, dosya ve konuşma metinlerini ilgili daire başkanlığı ile hazırlayan vb. görevleri yürüten birimdir.
2. **Açık Öğretim Daire Başkanlığı:** Açık öğretim sistemi ile ilgili uygulamaları yürüten, açık öğretim okullarının öğretim programlarını ve eğitim materyallerini hazırlayan, açık öğretim sisteminin niteliğini arttıracak araştırma, planlama, tanıtım çalışmalar yapan, yurt dışında açık öğretim hizmetlerine erişimi sağlamak amacıyla kamu kurum, kuruluşları ve üniversitelerle iş birliği yapan birimdir. Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim Ortaokulu, Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi, Mesleki Açık Öğretim Lisesi ve Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu ile eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmektedir.

3. **Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı:** Hayat boyu öğrenme faaliyetlerine yönelik araştırma, geliştirme ve planlama çalışmaları yapan, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak projeler hazırlayan, uygulayan ve yürüten, hayat boyu öğrenme alanında yapılmış araştırma ve projelerin bulgu ve sonuçlarını izleyip değerlendiren birimdir.
4. **Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı:** Hayat boyu öğrenme ile ilgili kalkınma planları, hükümet programları, stratejik planlar ve eylem planları ile diğer üst politika belgelerini hazırlayıp geliştiren, mevzuat iş ve işlemlerini yürüten, yurt içi ve yurt dışında hayat boyu öğrenme ile ilgili düzenlenen mevzuat, politika ve strateji faaliyetlerine katılan, hayat boyu öğrenme kurumlarında çalışanların mesleki çalışmaları ile ilgili iş ve işlemleri yapan, Genel Müdürlüğün iş birliği çalışmaları ile ilgili iş ve işlemleri yürüten birimdir.
5. **Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı:** Bakanlığa bağlı kurumlarda göç ve acil durumlarda yürütülen eğitim faaliyetlerinin ilgili birimler ile yürüten, afet ve acil durumlarda oluşan eğitim-öğretim faaliyetlerinin ihtiyaçları ile geçici olarak oluşturulan eğitim merkezlerinde yürütülen faaliyetlerle ilgili çalışmaları yürüten, Bakanlığın göç ve acil durumlarda ilgili ulusal ve uluslararası kamu kurum ve kuruluşları ile yürüttüğü eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sekretaryasını yapan birimdir.
6. **İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı:** Genel Müdürlüğün idari ve mali işlerini yürüten, inceleme, soruşturma ve dava işlerinin koordinasyonunu sağlayan, Genel Müdürlük personelinin özlük, atama, mali ve diğer işlemlerini yürüten, program, bütçe ve yatırım tekliflerine ilişkin işleri yürüten, Genel Müdürlüğün ısınma, güvenlik, çevre düzeni ve aydınlatma gibi ortak kullanım alanlarının düzen ve tertiplerini sağlayan, taşınır ve taşınmaz malların kaydı, muhafazası ve kullanımı ile ilgili işleri yapan, Genel Müdürlüğe bağlı kurumların açılış, kapanış, ad değişikliği iş ve işlemlerini yürüten birimdir.
7. **İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı:** Genel Müdürlük faaliyetlerinin izlenmesine ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaları yürüten, ulusal ve uluslararası hayat boyu öğrenme faaliyetlerine yönelik göstergeler ile yaygın eğitim verilerini izleyen ve değerlendiren, Genel Müdürlük faaliyet raporunu hazırlayan, araştırma izinleri ile Genel Müdürlüğün web sayfası ile ilgili işleri yürüten birimdir.

8. **Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı:** Yaygın eğitim programlarını hazırlayan, programlara dair denklik işlerini yürüten, yaygın eğitim programlarının, yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemlerine uygun, eğitim materyallerini hazırlayan birimdir.

9. **Sosyal ve Kültürel Etkinlikler Daire Başkanlığı:** Hayat boyu öğrenme kültürünün geliştirilmesi, tanıtılması ve yaygınlaştırılması ile ilgili faaliyetleri yürüten, sosyal ve kültürel etkinlikleri planlayan ve uygulayan, Millî kültürün araştırılmasına ve yaşatılmasına yönelik çalışmalar yapan, Hayat boyu öğrenme kurumlarının norm kadro ile ilgili iş ve işlemlerini yürüten birimdir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bu çalışmalarını toplam 4 farklı binada sürdürmektedir;

- **Ana hizmet binası:** Genel Müdür, Özel Büro, Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı, İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı, Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı ile Sosyal ve Kültürel Etkinlikler Daire Başkanlığı yer almaktadır.
- **1. ek hizmet binası:** Açık Öğretim Daire Başkanlığının bulunmaktadır.
- **2. ek hizmet binası:** Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı, Açık Öğretim Daire Başkanlığı ve Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı bulunmaktadır.
- **Ak Plaza:** PİKTES Projesi çalışma ekibi yer almaktadır.

Genel Müdürlük çalışma ekibine bakıldığında ise toplam 505 personel; genel müdür, daire başkanı, şube müdürü, milli eğitim uzmanı, milli eğitim uzman yardımcısı, eğitim uzmanı, öğretmen, APK uzmanı, şef, memur, VHKİ, bilgisayar işletmeni, işçi ve sözleşmeli kadrolarından oluşan 22 farklı unvan grubunda kadrolu veya görevlendirme olarak hizmet vermektedir. Olgunlaşma enstitüleri ve halk eğitimi merkezlerinde ise toplam 8.963 kadrolu öğretmen ile 73.347 görevlendirme usta öğretici kurslarda görev almaktadır (MEB, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2021).

Bununla beraber 2021 yılı MEB, İzleme ve Değerlendirme Raporu'na göre Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda genel, mesleki ve teknik olmak üzere 73 alanda 3.754 adet yaygın eğitim kurs programı kullanılmaktadır. Yetişkin eğitimi faaliyetleri bu kurs programlarıyla Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak "halk eğitimi merkezlerinde" ve "olgunlaşma enstitülerinde" yapılmaktadır.

Olgunlaşma Enstitüleri, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde faaliyet gösteren Kız Sanayi Mektepleri'nin devamı olarak kurulmuş olup kadınların el sanatlarını geliştirmelerine ve meslek edinmelerine katkı sağlayan önemli kurumlarından biridir. 1945'te Beyoğlu'nda bağış yoluyla kullanıma sunulan eski bir Rum evinde dikiş öğretmeni Refia Övüç'ün öncülüğünde “Olgunlaşma Enstitüsü” adıyla ilk enstitü kurulmuştur (MEB, 2021). Olgunlaşma Enstitülerinin en önemli misyonunun “gelenek aktarımı” diğer bir ifadeyle üretilen ürünlerin geleneğe yaslanması olduğu söylenebilir (Gürçayır Teke, 2017). Günümüzde İstanbul'da iki tane olmak üzere 23 ilde toplam 24 tane olgunlaşma enstitü bulunmaktadır.

Halk Eğitimi Merkezleri

Türkiye'nin en önemli ve en yaygın kamusal yetişkin eğitimi faaliyetlerini yapan halk eğitimi merkezleri; Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nin (2018) 3. Maddesinde, “hayat boyu öğrenme kapsamında kurslar ile eğitici faaliyetlerin düzenlendiği kurumlar” olarak tanımlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı olarak il ve ilçelerde yetişkin/halk eğitimi faaliyetlerini yürüten taşra teşkilatı birimleridir.

1953 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü Halk Terbiyesi Şubesine bağlı olarak kurulan halk eğitimi merkezleri; Edirne, İzmir, Kastamonu, Ordu ve Trabzon başta olmak üzere illerde Halk Eğitimi Başkanlıklarının kurulmasıyla yurt geneline hızla yayılmış olup günümüzde 81 ilde ve her ilçede olmak üzere toplam 995 adet halk eğitimi merkezi ile ceza ve ıslahevlerinde, hastanelerde, kamu ve özel kurumlara ait iş yerlerinde, örgün eğitim kurumlarına ait binalarda ve bunların dışında ihtiyaç duyulan tüm yerlerde faaliyetlerini yürütmektedir. Bu bağlamda ülkemizde yetişkin/halk eğitimi faaliyetlerinin en yaygın olarak yürütüldüğü kurumlar olup yılda yaklaşık 3 ile 5 milyon arası kişi bu kurumlardan eğitim almakta ve binlerce öğretmen de bu kurumlarda eğitim vermektedir (MEB, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde de (2010) belirtildiği gibi halk eğitimi merkezleri, hafta içi, hafta sonu, gündüz ve akşam saatleri de dâhil olmak üzere tam gün tam yıl esasına göre yıl boyunca hizmet vermekte olup aynı Yönetmeliğin 7. Maddesinde görevleri sıralanmıştır:

1. Millî kültür, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum, yurttaşlık eğitimi, aile eğitimi, güzel sanatlar, sportif, sosyal ve kültürel etkinlikler ile benzeri konuları içeren eğitim çalışmaları yapmak.
2. Bilmeyenlere okuma-yazma öğretimi, bilenlere eksik eğitimlerinin tamamlanması için destek sağlayıcı sürekli eğitim vermek, şartlar ve ihtiyaçlara göre ilgili eğitim kurumları ile iş birliği yapılarak programlar hazırlamak ve uygulamak.
3. Meslek öncesi eğitim ve yeni bir meslek edinme, çok yönlü iş eğitimi, endüstri içinde eğitim ve hayat boyu öğrenme konularını kapsayan yaygın eğitim veya kısa süreli ve kademeli mesleki ve teknik eğitim programları uygulamak; yerel düzeyde iş gücü piyasası ile ilgili araştırmalar yaparak istihdama yönelik meslek alanlarında kurslar düzenlemek ve nitelikli insan gücü yetiştirilmesine katkı sağlamak.
4. Eğitim ihtiyacı olan alanlarda okuma-yazma, sosyal ve kültürel, mesleki ve teknik kurslar ile sosyal etkinlikler çerçevesinde toplantı, gezi, kampanya, kurs, seminer, konferans, yarışma, açık oturum, sergi, panel, sempozyum ve benzeri etkinlikler düzenlemek; gerekli şartların oluşturulması kaydıyla yöresel, ulusal ve uluslar arası düzeyde etkinlikler gerçekleştirmek; ihtiyaç duyulan kulüpleri oluşturarak çalıştırmak.
5. İmkanlar ölçüsünde kitaplıklar oluşturmak, belli aralıklarla yayınlar yapmak, çevrenin tarihî ve kültürel değerlerini derlemek ve yayın yoluyla tanıtmak.
6. Millî bayramlar, mahallî kurtuluş günleri, belirli gün ve haftalar, çevreye ait gelenek ve görenekler ile millî kültür değerlerinin tanıtılması, korunup yaşatılması yönünde çalışmalar yapmak.
7. Etkinliklerle ilgili hazırlanmış yazılı, görsel ve işitsel araçlardan belli bir program çerçevesinde kursiyerlerin yararlanmasını sağlayıcı çalışmalar yapmak.
8. Hayat boyu öğrenmeyi destekleyen ulusal ve uluslararası bilgi ağı oluşturmak, e-öğrenme uygulamalarında erişime açık bilgi kaynaklarının artırılmasını sağlamak.
9. Bakanlığa bağlı olmayan kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak özel eğitim gerektiren bireyler, koruma altındaki bireyler, sokakta çalışan veya yaşayan çocuklar, değişik sektörlerde çalışan çocuklar, tedavi altındaki madde bağımlıları, tutuklu ve hükümlüler, rehabilitasyon merkezleri ile hastanede yatan kişilere kurs ve etkinlikler düzenlemek.
10. Emekliliğe uyum ve yaşlılara yönelik etkinlikler gerçekleştirmek.
11. Aileyi geliştirmeye yönelik olarak çocuk psikolojisi, bakımı, gelişimi; ergenlik ve gençlik psikolojisi; ev yönetimi, aile iletişimi ve benzeri konularda eğitim etkinlikleri düzenlemek; anne-babalara çocuk eğitimiyle ilgili uygulamalı kurslar düzenlemek ve bu kursiyer çocuklarının yararlanabileceği çocuk bakım ve oyun odaları oluşturmak.
12. Uzaktan eğitimle ilgili her türlü gelişmeyi takip ederek, bu tür eğitim faaliyetlerinden yararlanmak için gerekli önlemleri almak.

Geray (2002) ise halk eğitiminin görevlerini; halk ile seçkinler arasındaki kopukluğun giderilmesi, demokrasi eğitimi, değişime uyum sağlama, boş zamanların değerlendirilmesi ve bireysel gelişim olarak sıralamaktadır. Diğer bir ifadeyle, toplumsal bütünleşmeyi sağlamak, bireyleri meslek sahibi yapmak, bireyin toplumda yer edinmesini

sağlamak, siyasal gücün kullanılmasına katılımını sağlamak, çağdaş teknoloji ile halkı tanıştırmak ve nitelikli işgücü yetiştirmek halk eğitimi aracılığıyla sağlanabilmektedir. Dolayısıyla halk eğitimi gerek iktisadi gerekse sosyal yönden önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Geray, 2002).

Bu bağlamda yetişkin eğitiminde alanında oldukça önemli bir yere sahip olan halk eğitimi merkezlerinde Yaygın Eğitim Programları kapsamında genel, mesleki ve teknik olmak üzere 73 alanda toplam 3.754 kurs programı kapsamında, her yaş ve eğitim düzeyindeki bireye dikiş-nakış kurslarından, okuma yazma kurslarına, örgün eğitime devam etmemiş bireylerin eğitimin ihtiyacının karşılanmasına ya da kişisel gelişim, mesleki ve sanat kurslarından, mezun öğrencilerin üniversiteye hazırlık kurslarına kadar farklı alanlarda kurslar düzenlenmektedir (MEB, 2021).

Genel Kurslar: bireysel gelişim sağlanması ve toplumun bilgi ve kültür seviyesinin yükseltilmesi için alınan talepler doğrultusunda; sosyal, kültürel ve sportif bilgi ve beceriler kazandıracak, millî kültür ve değerleri koruyacak kurslardır. Okuma-yazma kursları da genel kurs kategorisinde değerlendirilmekte olup zorunlu ilköğretim çağı dışında kalmış, okuma-yazma bilmeyen veya okuma-yazma bilmesine rağmen ilköğretimini tamamlayamamış vatandaşların okuma-yazma öğrenmesi, diplomasını alması amacıyla düzenlenen kurslardır.

Meslekî ve Teknik Kurslar: Bir meslek sahibi olup mesleğinde ilerlemek isteyenler ile meslek değiştirmek isteyenlere ilgi, istek ve yeteneklerine uygun meslek edindirmek amacıyla düzenlenen kurslardır (MEB, 2010). Bu kurslar; dikiş, giyim, nakış gibi evlerde kullanılabilecek beceriler kazandıran kurslar olabileceği gibi elektrikçilik, tornacılık ve kaynakçılık gibi sanayi kesiminde iş bulmaya yarayacak beceriler kazandıran kurslar da olabilmektedir (Okcabol, 2006).

HEM’lerde bu kadar farklı alanlarda ve çeşitlikte kurs programı olmasının yanında programların içeriğinin de yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun, sürece aktif katılımını sağlayan ve deneyimlerini önemseyen şekilde planlanması ve hatta Geray’ın da (2002) belirttiği gibi pozitif ayrımcılık ilkesi doğrultusunda hazırlanması diğer bir ifadeyle kadınlara, göçmenlere, yoksullara, kırsal bölgede yaşayanlara, okuma yazma bilmeyenlere vb. öncelik verilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda yetişkin eğitimi programı hazırlanırken; gereksinim ve amaçların belirlenmesi, programın buna uygun tasarlanması, uygulanması ve değerlendirmesi dikkat edilmesi gereken aşamalardır (Kaya, 2015). Lowe (1985) yetişkin eğitimi uygulamalarında, farklı program gruplandırmalarının yer aldığını belirtmektedir. Bunlar; okuma-yazma ve temel eğitim

gibi tamamlayıcı programlar, mesleki bilgi ve becerilerin artırılmasına yönelik mesleki ve teknik yeterlilik programları, aile ve sağlık programları ile öz doyum programlarıdır. Ancak küresel politikalar sonucunda mesleki ve teknik yeterliliğe ağırlık verildiği, sosyo-kültürel kursların daha ikincil planda kaldığı diğer bir ifadeyle yetişkin eğitimi programlarının nitelikli insangücü yetiştirme kurslarına dönüştüğü katılım, demokrasi kültürünü geliştirme, yurttaşlık bilinci oluşturma ve toplum kalkınması gibi amaçların ötelendiği görülmektedir (Demiralp ve Kuzu,2017; Bilir, 2004). Ancak halk eğitiminin dolayısıyla halk eğitimi merkezlerinin toplumsal değişme ve gelişmedeki rolü düşünüldüğünde bireysel gelişim de en az mesleki gelişim kadar önemsenmesi, kimi mesleki yeterliliğini artırmak, kimi daha iyi bir ebeveyn olabilmek, el becerisini geliştirmek ya da yeni bir dil öğrenebilmek için çeşitli kurslara katılabilmeli, istenirse bu kurslar sayesinde iş istihdamı sağlanabilmelidir (Taş, 2011).

Genel, mesleki ve teknik kurslar; HEM binalarında düzenlenebileceği gibi ceza infaz kurumları ve tutukevlerinde, il, ilçe, belde, köy ve mahallelerde eğitim için sağlanan yerlerde, rehabilitasyon merkezlerinde, kamu veya özel kuruluşlara ait binalarda ve mobil eğitim araçlarında da düzenlenebilmektedir. Kurslara kayıt, T.C. kimlik numarası ile yapıldığından Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkes kurslara kayıt yaptırabilmektedir (MEB, 2010). Bununla beraber MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2010) 33. Maddesinde de belirtildiği üzere en az 12 kursiyerin katılmasıyla kurslar düzenlenebilmektedir ancak yine aynı Yönetmelik Maddesinde vurgulandığı gibi“...okuma yazma, özel eğitim gerektiren bireylere, koruma altındaki bireylere, sokakta çalışan veya yaşayan çocuklara, rehabilitasyon merkezlerinde ve hastanelerde yatan kişilere, tutuklu ve hükümlülere, belirli Kanunu kapsamında düzenlenen kurslar ile geleneksel el sanatlarının yaşatılmasına yönelik düzenlenecek kurslarda...” kursiyer sayısına bakılmaksızın kurs açılabilir.

Halk eğitim merkezlerinde müdür ve müdür yardımcının yanında üç farklı kategoride eğitici bulunmaktadır bunlar; kadrosu HEM’de olan öğretmenler, kadrosu başka bir örgün eğitim kurumunda olup HEM’de görevlendirilen kadrolu usta öğreticiler ile herhangi bir kurumda kadrosu bulunmayan kadrosuz usta öğreticiler (MEB, 2018). Diğer bir ifadeyle, kadrolu öğretmenler, devlet tarafından ataması yapılmış daimi öğretmenlerken, kadrosuz usta öğreticiler ise, merkezlerde ihtiyaca yönelik kadrolu eğiticinin bulunmaması durumunda kurslara öğretmen olarak görevlendirilen lisans veya yüksek lisans öğrenim düzeylerindeki öğretici grubudur. Bununla beraber merkezlerde atölye veya laboratuvar şefi, rehber öğretmen, uzman, , sosyolog, psikolog, teknisyen,

memur, kütüphane memuru, ambar memuru, veri hazırlama ve kontrol işletmeni, ayniyat mutemedi, şoför, aşçı, kaloriferci, bahçıvan, hizmetli ve bekçi gibi personel de kadro durumuna göre bulunabilmektedir (MEB, 2010).

Kurs programları, kursiyer sayıları, personeli ve eğiticileri açısından bakıldığında halk eğitimi merkezleriyle ülke genelinde yetişkin eğitime yönelik kurumsallaşmanın yeterli derecede sağlanmış olduğu görülmektedir. Ancak nicelik ve nitelik birlikte başarılmasının anlamlı olması açısından yetişkin eğitiminin, mesleki öğrenme ve sertifikasyon sürecine indirgenmeden bireysel ve dolayısıyla toplumsal gelişmeyi odaklayan bir yapıda olması gerekmektedir (Kaya, 2015). Bu sebeple Uysal ve Yıldız'ın da (2006) belirttiği gibi, Türkiye gibi eğitim eşitsizliklerinin yoğun olarak yaşandığı bir ülkede yetişkin/halk eğitiminin okul sistemi ile bir tutulmaması, örgün eğitim sisteminin yanında sağlam temellere oturmuş bir halk eğitimi sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak merkezlerde gerçekleştirilen uygulamalara bakıldığında pedagojik bağlamlı programların örgün eğitim deneyimi olan yönetici ve eğiticiler ile yürütülmekte olduğu, kullanılan materyalden, sınıf düzenlerine kadar pek çok şeyin örgün eğitimin izlerini taşıdığı ve ne yazık ki yetişkinlerin çocuklar gibi öğrenebileceği öngörüldüğü için yetişkin eğitimi uzman personeline ihtiyaç duyulmamaktadır (Kaya, 2015). Oysaki HEM'lerin sahip oldukları içerik ve hedef kitle açısından güçlü potansiyelleri olduğu unutulmadan, personel seçiminden kullanılan programa ve materyale kadar yetişkin eğitiminin doğasına uygun olarak tasarlanmaları gerekmektedir. Bununla beraber eğitim fakülteleri içinde halk eğitimi bölümlerinin örgütlenmesi ve böylece alanın mesleklaşmasıyla halk eğitimi merkezlerine yetişkin eğitiminde uzman kişilerin atanması da temeli sağlam bir halk eğitimi sisteminin geliştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir (Uysal ve Yıldız, 2006).

Yetişkinlerin Öğrenmeye İlişkin Özellikleri

Yetişkinlerin öğrenmeleri üzerine yapılan ilk dönem araştırmaların büyük çoğunluğu yetişkinlerin öğrenip öğrenemeyeceği üzerine başlamış ve 1920'lerde Lindeman ve Yeaxlee ile 1930'larda Thorndike ve Sorenson'un yaptıkları çalışmalar sonucunda yetişkinlerin öğrenebileceği ancak yetişkinlerin öğrenmesinin çocuklardan farklı olduğu sonucuna varılmıştır (Knowles, 1996). Özellikle 20. yüzyılla birlikte eğitimin ve öğrenmenin okul ile başlayıp bitmediği, öğrenmenin hayat boyu devam eden

bir süreç olup yetişkinlikte de devam ettiği savı yetişkin eğitiminin akademik bir disiplin olarak ortaya çıkmasının başlangıcı olmuştur (Tezcan ve Deveci, 2018).

Yetişkin öğrenimini açıklamak için yapılan ilk araştırmalarda psikoloji ve eğitim psikolojisi araştırmalarından faydalanılmış, ancak yetişkinler çocuklarla aynı koşullarda incelendiği için sonuçların yanıltıcı olabildiği görülmüştür. Bu sebeple 20. yüzyılla birlikte araştırmalar yetişkin öğrenmesinin çocukluktaki öğrenmeden ayırt edilip edilemeyeceği üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır (Keskin, 2021). Edward Lee Thorndike'in 1926 yılında yetişkinlerde öğrenmeyi etkileyen unsurlar üzerine yaptığı araştırmasında; yetişkinlerin sağlık durumlarının, zekâlarının, enerji düzeylerinin, öğrenmeye karşı ilgilerinin, kişiliklerinin, deneyimlerinin, eğitim geçmişlerinin, sosyal durumlarının ve sahip oldukları öğrenme fırsatlarının öğrenmelerini etkilediği sonucuna ulaşılmış olup eğitim etkinliklerinin planlanmasında ve eğitim metotları geliştirilmesinde bu unsurlara dikkat edilmesinin öğrenmenin sağlanması ve devamı açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Tezcan ve Deveci, 2018).

Yetişkinliğin ilk yetişkinlik, orta yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere üç dönemden oluştuğu düşünüldüğünde her dönemde bireyden beklenen roller, görevler ve sorumlulukların değişmesi ve bu değişimlerin yeni öğrenmeleri gerekli kılması sebebiyle yetişkinler sürekli olarak öğrenme ile meşgul olmak durumunda kalmaktadır (Duman, 2000). Bu süreçte ise Lindeman'ın da (1969) belirttiği gibi geçmişten gelen deneyimler yeni öğrenmeler için en zengin kaynaktır ki bu kaynağın yetişkinlerin öğrenmesinde kullanılması oldukça önemlidir. Diğer yandan yetişkinlerin doğası, öğrenme kaynakları, nasıl öğrendikleri ve hangi amaçla öğrenme etkinliklerine katıldıkları gibi konuların da bilinmesi de yetişkin eğitimlerinin planlaması açısından önem arz etmektedir. Kimi yetişkin amaç yönelimli olarak eğitim etkinliklerine katılırken, kimileri öğrenme yönelimli, kimileri ise etkinlik yönelimli olabilmektedir. Amaç yönelimli yetişkinler, belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik eğitim alırken, etkinlik yönelimli yetişkinler için önemli olan toplumsal ilişkidir. Öğrenme yönelimli yetişkinler ise öğrenme dürtüsüyle bilginin peşinden giderler (Duman, 2000; Houle, 1961). Ancak Houle (1961), bu sınıflandırmanın keskin sınırlarının olmadığını, her birinin iç içe geçmiş daireler biçiminde olabileceğini ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle her yetişkin tek bir güdüsel yönelime sahip olmayabileceği, bir yetişkinin hem amaç hem de etkinlik yönelimine sahip olabileceği belirtilmiştir. Bu noktada önemli olan yetişkinlerin ilgilerinin deneyimleri doğrultusunda yönlendirildiğinde öğrenmelerinin yaşam boyu devam edebileceğidir.

Yetişkinlerin öğrenmesiyle ilgili alanyazında pek çok kuram bulunmakta ve bu kuramlarda yetişkinlerin öğrenme ilkelerine yer verilmektedir. Öğrenme kuramları; davranışçı, bütünlükçü, bilişsel ve insancıl görüşler olmak üzere ele alınıp incelenmiştir (Duman, 2000). Yetişkin öğrenmesi ve yetişkin gereksinimlerine en çok dikkati çeken kuramlar ise bilişsel ve insancıl kuramlardır. Bilişsel görüşe göre, beklentiler ile toplumsal değerler çatıştığında öğrenme gereksinimi ortaya çıkmakta ve güdülenme oluşmakta, güdülenmeyle beraber öğrenme süreci başlamaktadır. İnsancıl kuramlar ise, yetişkini bir birey olarak görmekte ve yetişkin öğrenmesini açıklayan görüşleri içermektedir (Okçabol, 2006). İnsancıl kuramlardan biri de andragoji kuramı olup kuramda Knowles (1996) pedagoji kuramına karşılık andragojiyi savunmaktadır.

Yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin belirlenmesi özellikle yetişkin eğitimi programlarının tasarlanması ve düzenlenmesi aşamasında önemli görülmektedir. Okçabol (2006) yetişkin eğitimi programlarını “yetişkinlerin gereksinimlerini gidermeye yönelik ve okul ortamı dışında düzenlenen eğitsel etkinlikler” olarak tanımlarken, Yıldız (2008) bu etkinliklere katılan yetişkinlerin öğrenme ortamlarına belirli bir deneyim ile katıldığını bu sebeple programların yetişkinlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması ve öğrenme özelliklerine göre de yapılandırılmasını gerektiğini belirtmektedir. Nitekim yetişkinlerin öz-yönetimli öğrenenler oldukları ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almak istedikleri düşünüldüğünde programların geliştirilmesinden öğrenme ortamının düzenlenmesine kadar yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin bilinmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Lindeman, yetişkin öğrenmesiyle ilgili olarak aşağıdaki varsayımları geliştirmiştir (Akt. Duman, 2000);

- Yetişkinler öğrenme sürecinde ihtiyaç ve ilgilerini tatmin ediyorlarsa öğrenmeye güdülenirler.
- Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi zaman odaklı olduğundan öğrenme etkinlikleri düzenlenirken konular yerine yaşantıları ön planda olmalıdır.
- Öğrenenlerin yaşantıları en önemli kaynaktır.
- Yetişkinler kendi sorumluluklarının farkında olan öz-yönelimli kişilerdir. Bu yüzden yetişkinler kendi öğrenmeleri ile ilgili araştırma sürecine dâhil edilmelidir.
- Yetişkinlerde yaşla doğru orantılı bireysel farklılıklar söz konusudur. Bu yüzden yetişkin eğitiminde biçim, zaman, yer ve öğrenme farklılıklarına göre programlar düzenlenmelidir.

Yetişkin eğitimcilerin, yetişkin öğrenmesinin çocuk öğrenmesinden farklı olduğunu göstermek amacıyla yetişkinlere yönelik modern yetişkin öğrenme ilke ve

kuramları geliştirdikleri, bunlardan en önemli olanların ise andragoji, öz-yönelimli öğrenme ve dönüştürücü öğrenme kuramı olduğu görülmektedir.

Andragoji

Yetişkin öğrenmesi üzerine varsayımlar sunan andragoji, 1970’lerde Malcolm Knowles tarafından geliştirilmiş ve yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatı olarak tanımlamıştır (Knowles, 1996). Andragojiye geçmeden önce pedagojiyi açıklamak iki kuramın da anlaşılması ve karşılaştırılması açısından daha doğru olacaktır.

Pedagoji, Yunanca çocuk anlamına gelen “paid” ve yol gösterici/rehber anlamına gelen “agogus” sözcüklerinden türetilmiş olup; “çocuklara öğretme bilim ve sanatı” anlamına gelmektedir. Pedagojik eğitim modeli, 7.-12. yüzyıllarda Avrupa’da manastır ve katedral okullarındaki öğrenme ve öğretme deneyimlerinden çıkan varsayımlara dayanmış ve 19. yüzyılda okulların kurumsallaşmasından sonra da kullanılmaya devam edilmiştir (Knowles, 1996). Hatta modern okul sistemi pedagojik model üzerine inşa edilmiştir. Pedagojik modelde neyin nasıl öğrenileceğinin sorumluluğu öğretmene verilmekte bu sebeple öğretmen merkezli bir model olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ortamı ise, süreci yöneten öğretmen ve öğretmenin yönlendirmelerini izleyen öğrencilerden oluşmaktadır (Tezcan ve Deveci, 2018).

Andragoji ise, Yunanca “andros (adam)” ve “agein (eğitim)” sözcüklerinden türemiş olup; “adam/yetişkin eğitimi” anlamına gelmektedir (Duman, 2000). Knowles tarafından geliştirilen andragoji kuramında, pedagoji ile kıyaslanarak yetişkinler için andragojik ilkeler belirlenmiştir (Knowles, 1996). Bu ilkelere göre (Duman, 2000):

- Yetişkinler öğrenebilir.
- Öğrenme içsel bir süreçtir.
- Her zaman daha iyi öğrenme koşulları ve ilkeleri vardır.
- Katılımcı bir gereksinim tanılama ve program düzenleme mekanizması oluşturulabilir.
- Program süreçlerinin ve sonuçlarının öğrenen ve kolaylaştırıcı tarafından karşılıklı değerlendirilmesi gerekir.

Bu ilkelere de görüldüğü üzere andragoji, yetişkinlerin öğrenebildiğine sadece öğrenme koşullarının, programlarının ve ortamlarının yetişkinlerin özelliklerine uygun düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Nitekim araştırmanın konusu olan halk eğitimi merkezleri özelinde baktığımızda da Türkiye’de yetişkin eğitimi veren en yaygın

ve en önemli kurum olması ile 18 yaş üstü tüm yetişkinlere hitap etmesi açısından verilen eğitimlerde andragojik ilkelere uyulması gerekmektedir.

Bununla beraber andragoji, yetişkin öğrenenlerin tipik özelliklerine de değinmekte ve onlarla ilgili beş temel varsayıma dayanmaktadır (Merriam, 2013).

Yetişkin öğrenenler;

1. Bağımsız bir benlik algısına sahiptir ve kendi öğrenmesini yönlendirebilir
2. Öğrenmesi için kaynak oluşturacak yaşam deneyimlerine sahiptir
3. Değişen sosyal rollere ilişkin öğrenme gereksinimleri vardır
4. Problem merkezlidir ve bilginin uygulanmasıyla ilgilenir
5. İçsel etmenler tarafından güdülenmiştir

Andragojik varsayımlar, yetişkinlerin eğitim ortamlarına çocuklardan farklı olarak yaşam deneyimleri ve öz-yönetimli bağımsız bir benlik algısıyla geldiklerine dikkati çekmektedir. Bu durum ise yetişkin öğrenenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme gibi eğitimin tüm aşamalarına dâhil olmayı ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almak istemelerini vurgulanmaktadır (Knowles vd., 2015). Bu sebeple andragoji öğrenme ortamında bir öğretmenden yetişkinlerin öğrenmesine rehberlik eden, öğrenmelerini kolaylaştıran bir kolaylaştırıcıyı, rehberi gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla pedagojik anlayıştaki öğretmen ve öğrenci denklemi yerini yetişkin eğitiminde öğrenen/rehber denklemine bırakmaktadır. Diğer bir ifadeyle pedagojideki öğretmen yerini, yetişkin eğitiminde öğrenmeye istekli olanların öğrenmesini kolaylaştıran, öğrenme deneyimlerine rehberlik eden bir anlayışa bırakmaktadır (Freire, 2015). Bu nedenle yetişkin eğitimi alanında çalışan eğitimcilerden, yetişkinlerin öğrenme özelliklerini bilmeleri ve öğrenenlerin öğretim yöntemleri ve değerlendirme stratejilerini seçebilecek yeterliğe sahip olmaları beklenmektedir (Merriam, 2013).

Bununla beraber pedagoji ve andragojiyi birbirinden keskin çizgilerle ayırmak pek mümkün olmadığı gibi doğru da değildir (Knowles, 1996). Nitekim Knowles (1980), her iki yaklaşımın birbirinin zıttı değil bir sürecin iki ayrı kutbu olduğunu ve her ikisinin de duruma bağlı olarak yetişkinler ve çocuklar için bir değerinin olduğunu kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Hanson'da (2010) yetişkinlerin ve çocukların öğrenme yönelimlerinin birbirinden tamamen farklı olduğuna dair net bir kanıt olmadığını bu sebeple eğitimcilerin, her bir öğrenenin özelliklerini, içerik, öğrenme ortamı ile öğretmen ve öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkilerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Devci'nin 2007 yılında yapmış olduğu İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkin öğrenenlerin andragojik ve pedagojik eğilimlerini incelediği çalışmada, yetişkinlerin %83,3'ünün andragojik, %11,7'sinin de pedagojik eğilimli olduğu sonucuna

ulaşılmış olup eğitim programlarının düzenlenmesinde her iki yaklaşımın da dikkate alınması, öğrenenlerin eğitim gereksinimlerine göre öğrenme yaşantısının düzenlenmesi gerektiği ileri sürülmüştür.

Tüm bunların yanında alanyazında andragoji kuramıyla ilgili çeşitli tartışmalar ve eleştiriler de yer almaktadır. Andragojinin yetişkin öğrenmesinin sosyal, kültürel ve politik bağlamını ihmal ettiği, çocuk ve yetişkin öğrenenler arasındaki farkın belirsiz olması ve varsayımların sadece yetişkinlere özgü olup olmaması yapılan başlıca eleştirilerden bazılarıdır (Merriam, 2013; Tezcan ve Deveci, 2018). Nitekim bazı yetişkinlerin planlama ve rehberlik konusunda öğretmene aşırı bağlı olması, yetişkinlerin de çocukların da hem içsel hem dışsal güdülenebilmeleri ve hatta en temel fark olan yetişkinlerin sahip oldukları yaşam deneyimlerinin öğrenme durumuna aktarılamaması gelen eleştirileri güçlendirmektedir (Merriam, 2013).

Her ne kadar çeşitli eleştiriler almış olsa da andragoji, yetişkinlerin öğrenen bireyler olarak ele alınmasında, yetişkin öğrenmesinin akademik bir disiplin olarak gelişmesinde ve hatırı sayılır bir yetişkin eğitimci topluluğunun oluşmasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Merriam, 2013; Tezcan ve Deveci, 2018). Ayrıca andragojinin yetişkinlerin öğrenme özelliklerine yönelik yapmış olduğu varsayımlar, özellikle HEM'ler gibi planlı yetişkin eğitimi etkinliklerinde, yetişkinlerin daha etkin ve kalıcı öğrenme deneyimi yaşamalarına hizmet etmesi açısından önemlidir. Bu sebeple bu araştırma bağlamında bakarsak HEM etkinliklerinde andragojinin sunduğu ilke ve olanaklardan kurumun ve eğitmenlerin faydalanması programın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Buna göre kurs programlarının planlanmasından hangi araç ve yöntemlerin kullanılacağına ve nasıl değerlendirileceğine kadar kursiyerler ve program yürütücüler arasında işbirliğinin yapılması gerekmektedir (Tezcan ve Deveci, 2018).

Öz Yönelimli Öğrenme

Andragojinin temel varsayımlarından biri yetişkinlerin bağımsız bir benlik algısına sahip oldukları ve yaşları ilerledikçe daha da öz yönelimli olduklarıdır. Bu sebeple yetişkinlerin, öz-yönelimli öğrenme yaşantılarıyla ilgili ilk çalışmalar Though ve Knowles tarafından yapılmış ve bir yetişkinin öz yönelimli öğrenme deneyimleri yoluyla nasıl öğrendiği birçok modelin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu modellere göre öğrenenler önce kendi öğrenme gereksinimlerini tespit ederler, daha sonra öğrenme

kaynaklarını ve öğrenme yöntemlerini belirlerler, sonrasında kendi planlarını uygulayıp sonucu değerlendirirler (Merriam, 2013).

İlerleyen yıllarda ise araştırmalar bu öğrenme türünden beklenen amaçlara yoğunlaşmıştır. Tough ve Knowles, “kişisel büyüme ve gelişme” gibi amaçları savunurken, bir kısım araştırmacı amacın insanların düşüncelerinde dönüşüme yol açan öğrenme olması gerektiğini, Mezirow ise “kendini tanımanın” bu öğrenmede ön koşul olduğu görüşünü savunmaktadır (Penirci, 2014).

Öz yönelimli öğrenmeyle ilgili alanyazında birçok tanım bulunmasıyla beraber genel olarak kişilerin kendi öğrenmelerinin kontrolünü kendilerinin yaptığı bir süreç olarak tanımlamaktadır (Turner, 2007). Tobin ise bu öğrenme modelinde, yetişkinlerin kendi sorumluluğunu alarak neyi ne zaman ve nasıl öğreneceğine kendi karar vermesinin en önemli nokta olduğunu ifade etmektedir (Akt. Penirci, 2014).

Knowles (1984), öz-yönelimli öğrenme için üç sebep belirtmiştir. Bunlardan ilki öğrenmede aktif olan kişilerin daha amaçlı ve motivasyonlu öğrenme sürecine girdikleri için pasif olarak öğrenmeyi bekleyen, eğiticiye bağımlı kişilerden daha iyi öğrendikleridir. İkincisi öz-yönelimli öğrenmenin kişilerde, kendi yaşamları için sorumluluk alma yeteneğini geliştirmesi ve giderek daha öz-yönelimli olmalarıdır. Üçüncüsü ise öğrenme alanındaki gelişmelere bakıldığında çoğunun, kişilere kendi öğrenmelerinde sorumluluk yüklediği için bu tarz programlara, öz-yönelimli sorgulama becerilerini öğrenmeden giren öğrenenler ve öğreticilerin kaygı, hayal kırıklığı ve başarısızlık yaşayacağını düşünülmesidir. Kısaca yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri, yani öz yönelimli öğrenmeye sahip olmaları beklenmektedir (Knowles vd., 2015). Buradan bakıldığında halk eğitimi merkezi kurslarını tercih eden yetişkinlerin kendi öğrenmelerini yönlendirdikleri, kendi ilgi duydukları ve önemli buldukları içeriği öğrenmek için çabalarının olduğu ve öğrenme yeteneklerine güvendikleri söylenebilir.

Öz-yönelimli öğrenmeyle kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluk alarak proaktif olması, özgürleştirici öğrenme ve sosyal hareketin teşvik edilmesi ve dönüştürücü öğrenmeyi desteklenmesi hedeflenmektedir (Keskin, 2021).

Dönüştürücü Öğrenme

“Dönüşümsel Öğrenme”, “Dönüşümcü Öğrenme” ve “Dönüştürmecî Öğrenme” gibi isimlerle de anılan Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, Mezirow tarafından 1978 yılında, anne olan bir grup Amerikalı ev hanımı üzerinde yaptığı araştırmayla şekillenmiştir. Bu çalışmasında Mezirow, kadınların feminist hareketin etkisiyle yükseköğrenime geri dönmelerine bağlı olarak daha önceden sahiplendikleri annelik-eş rollerini sorgulamalarını ve bu sorgulamalar sonucunda bakış açılarında meydana gelen değişmelerle yaşamlarının kontrollerini kendi ellerine almalarını incelemiştir (Mezirow, 1978). Kadınların yaşadıkları bu deneyimden yola çıkan Mezirow (1978) dönüştürücü öğrenmeyi, “yetişkinlerin yaşamlarını çevreleyen sorunlu etkenleri değiştirmelerini sağlayan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, yetişkinlerin, yaşamlarının ve onu şekillendiren çerçevelerin farkına vararak, yaşamlarına yeni anlamlar oluşturmaları, yeni roller belirlemesidir. Yetişkin eğitiminin ise bu süreçte etkin bir rol üstlenmesi, eğitimcilerin yetişkinlerin karşı karşıya kaldıkları ikilemler ve zorlukları ile nasıl başa çıkacakları konusunda destek sağlanmaları gerekmektedir (Deveci, 2021).

Mezirow teorisini geliştirme sürecinde, Freire’nin insan doğası, bilgi ve bilince yönelik yapılandırmacı yaklaşımından ve özgürleştirici eğitime ilişkin düşüncelerinden etkilendiğini belirtmiş olup (Sayılan, 2008), dönüşümün on aşamalı bir süreçle gerçekleştiğini belirlemiştir. Bunlar (Jarvis, 1983):

1. Zihni kurcalayan bir ikilem,
2. Kendini inceleme,
3. Eleştirel değerlendirme ve yabancılaşma duygusu,
4. Diğerlerinin deneyimlerine karşı hoşnutsuzluğu dile getirme,
5. Yeni davranış şekilleri için seçenekler keşfetmek,
6. Yeni davranış şekillerine yönelik güven oluşturma,
7. Eylem planlama,
8. Planları uygulamak için bilgi edinme,
9. Yeni rolleri deneme,
10. Toplumla yeniden bütünleşme.

Mezirow, bireylerin bu aşamalardan geçişlerinin doğrusal olmadığını, bazen herhangi bir aşamada süreci tamamlamadan terk edebildikleri gibi bazen de bir aşamayı deneyimlemeden diğer aşamalara geçebileceklerini belirtmiştir (Mezirow, 1978). Ancak, bazı dönüştürücü öğrenmelerinin olumsuz olabileceğine de dikkat çeken Taylor (1998), bütün öğrenenlerin dönüştürücü öğrenmeye yatkın olmadığını, öğrenenlerin değişim ve dönüşüm için hazır bulunuş düzeyleri, geçmişteki deneyim ve hedeflerine göre farklılıklar gösterebileceğini ifade etmiştir.

Dönüştürücü öğrenmeyi başlatan, bireylerde ikilem yaratan deneyimlerdir. Bu ikilemler, bireylerde baskı ve endişe yaratarak yaşamlarını sorgulamalarına yol açabilmektedir. Ancak dönüşüme neden olanlar, bireylerde rahatsızlık yaratan ve yaşadıkları deneyimi açıklamakta zorlandıkları ikilemlerdir. Bu sebeple bireylerin yaşamını önemli derecede etkileyen ölüm, boşanma, göç, hastalıklar, işini kaybetme, emeklilik ya da iş değiştirme gibi durumlar dönüştürücü öğrenmenin ortaya çıkma olasılığı diğer deneyimlerine göre daha fazla olanlardır (Mezirow, 1978).

Dönüştürücü öğrenme kuramının temel kavramları; perspektif dönüşümü, referans çerçevesi, deneyim, eleştirel düşünüm ve rasyonel söylemdir (Mezirow, 1978). Perspektif dönüşümü; bireylere kendileri ve çevreleri ile olan ilişkilerini değerlendirmeleri konusunda yardımcı olan bireylerin özgürleşmelerini sağlayan süreç olarak tanımlanmakta ve ortaya çıktığında bireylerin yeni perspektiflere doğru ilerlediği, geçmiş perspektiflerine bir daha dönemedikleri kuramda vurgulamaktadır. Mezirow (2000), referans çerçevesini, bilişsel, duygusal ve kavramsal boyutları olan, bireylerin niyetlerini ve beklentilerini şekillendirerek algılarını ve duygularını belirlemeye yarayan kültürel yapılar olarak tanımlamaktadır. Bireyler referans çerçevelerine göre dünyayı algılamakta, karşılaştıkları deneyimleri yorumlamakta ve kimlik duygusu kazanmaktadırlar. Deneyim ise, insanların yaşamları boyunca yaptıklarından, harcadıkları çabalardan, tepkilerinden, inançlarından ve görüşlerinden oluşmakla beraber dönüşümün temel aracının önceki deneyimler olduğu belirtilmektedir (Sayılan, 2013). Mezirow'a (1978) göre eleştirel düşünüm, çoğunlukla yetişkinlerin düşünceleri ile eylemleri arasında bir çelişki olduğunu anladıkları zaman ortaya çıkmakta ve özellikle değerler, ahlaki konular ve duygular söz konusu olduğunda varsayımların eleştirel bir şekilde düşünülmesi gerekmektedir. Son olarak rasyonel söylem ise, bireylerin bir deneyimi daha iyi anlayabilmek için başkalarıyla diyalog içinde olduğu süreçtir (Mezirow, 2000). Özellikle bu süreçte eğitimcinin bireylerin anlam yapılarını yeniden yapılandırabilmeleri için diyaloga dayalı bir rasyonel söylem içinde onları cesaretlendirmeleri gerekmektedir (Sayılan, 2013). Böylece bu süreç bireylerin farklı seçenekleri görmesine ve kendisine yen planlar yapmasına fırsat tanımaktadır.

Süreç içerisinde bireysel dönüşüme odaklandığı, öğrenmenin kültürel ve ideolojik bağlamını anlamada yetersiz kaldığı gibi çeşitli eleştiriler olsa da dönüştürücü öğrenme kuramı, farklı kuramlardan etkilenecek yetişkin öğrenmesinde ayırteci bir yaklaşım geliştirme iddiasında bulunmuş, yetişkinlerin yaşamları içerisinde yeni bir evreye geçişleriyle birlikte oluşan anlam perspektiflerindeki yeniden yapılanmayı dönüşüm

olarak adlandırmıştır (Sayılan, 2013). Ayrıca günümüzde toplumsal değişme hedefli yetişkin eğitimi etkinliklerinde ortaya çıkan dönüştürücü deneyimlerin sınıflandırılması ve anlaşılması açısından da oldukça önemlidir. Nitekim HEM’lerde yapılan okuma-yazma kurslarında bu durum çok net görülmekte ve yetişkin eğitiminin bireysel ve toplumsal değişmedeki rolü düşünüldüğünde HEM’lerde bu tarz öğrenmelerin yapılmasına yönelik ışık tutmaktadır.

Sonuç olarak tüm bu öğrenme kuramlarına baktığımızda; yetişkinlerin öğrenebildiğini ancak yetişkinlerin özelliklerine uygun program ve yöntemin seçilmesi, öğrenmeyi güdüleyecek ortamın oluşturulması ve yetişkinlerle iletişimi, yetişkin öğrenme özelliklerini bilen ve uygulayan andragojik temelli yönetici ve eğitimcilerin kurumlara atanması/görevlendirilmesi ile bu yetişkin öğrenmelerinin beklenen nicelik ve nitelikte olabileceği görülmektedir. Bu bağlamda yetişkin eğitime yönelik ilginin ve ihtiyacın gün geçtikçe arttığı günümüzde, araştırmanın konusu olan halk eğitimi merkezlerinin, güçlü potansiyelleri ve yetişkinlere eğitim veren kurumlar oldukları unutulmadan yetişkin öğrenme özelliklerine uygun tasarımları gerekmektedir. Ancak bireylerin yeteneklerini geliştirerek kendini ve yaşadığı toplumu daha iyi anlamasına yardımcı olması gereken halk eğitimi faaliyetlerinin, bireylere ve özellikle gençlere istihdam edilebilmek ve işgücü piyasasına girebilmek için gerekli mesleki nitelikleri kazandırması gibi bir amaç yüklenmesi yetişkin eğitiminin hedeflerine çok da uygun görünmemektedir (Duman, 2000).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Dünyada ve ülkemizde gün geçtikçe halk/yetişkin eğitime olan ilginin artması, konunun çeşitli yönlerden ele alınıp araştırılmasına vesile olmuş ve yapılan araştırmalar erken tarihlerden itibaren akademik alanyazında yerini almaya başlamıştır. Bu bölümde ise halk eğitimi merkezlerinin örgün eğitim kurumlarından bağımsız, birer yetişkin eğitimi kurumu olması bağlamında yaşadığı sorunları ele alan araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalar “katılımla ilgili araştırmalar”, “HEM etkinlikleri ve sorunlarıyla ilgili araştırmalar” ile “yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimiyle ilgili araştırmalar” başlıkları altında ve tarih sırasına göre verilmiştir.

Katılımla İlgili Araştırmalar

Yetişkin/halk eğitimini örgün eğitimden ayıran en önemli unsurlardan biri de yetişkinlerin eğitime katılımları ve bunları etkileyen etmenlerdir. Bu sebeple halk/yetişkin eğitimiyle ilgili araştırmalar daha çok katılmayla ilgili olup bunlardan en önemlisi Houle'un 1961 yılında yaptığı yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimlerinin sınıflandırıldığı çalışmadır. Bu çalışmada güdüsel yönelimler üç tür olarak sınıflandırılmıştır. Bunlar; amaç yönelimli yetişkinler, etkinlik yönelimli yetişkinler ve öğrenme yönelimli yetişkinlerdir. Houle'a göre yetişkinler sahip oldukları yönelime göre katılacakları programları seçmektedirler. Bu sebeple güdüsel yönelimlerinin bilinmesi programların hazırlanması açısından önemlidir. Bu bulgulara dayanılarak geliştirilecek programlar yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olacağı için katılımı artırıp terk oranlarını da düşürebilecektir.

Tekin'in (1988) Ankara'da yapmış olduğu ve yetişkinleri örgün yetişkin eğitimi programlarına katılmaya güdüleyen etmenler ve yetişkinlerin katılmada karşılaştıkları güçlüklerle ilgili çalışmasında 438 kişi ile görüşülmüş ve yetişkinlerin; genel kültürü arttırmak, eğitime devam etmek, çalıştıkları işlerde daha iyi görev elde etmek ve kademe ilerlemesi sağlamak, ev ya da iş yaşamının sıkıcılığından uzaklaşmak gibi nedenlerle programlara katılım sağladıkları görülmüştür.

Chislom, Larson ve Mossoux tarafından 2004 yılında Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim programları kapsamında kurslara katılım nedenleri incelenmiş; kadınların ağırlıklı olarak yeni insanlarla tanışma, bireysel tatmin ve genel kültür kazanma beklentileri olduğu görülürken, erkeklerin, mesleki alanda daha etkin olma beklentisi içinde oldukları bulgulanmıştır.

Şahoğlu'nun (2010), "Halk Eğitim Merkezlerinde Düzenlenen Kurslara Katılan Yetişkinlerin Katılım Amaçları ve Kurslara İlişkin Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinde araştırmaya katılan yetişkinlerin çoğunluğunun kurslara, belge alarak meslek edinmek, küçük bir grubun ise yeni bilgiler edinip kendini geliştirmek amacıyla katıldığı görülmüştür. Kurslara katılan yetişkinlerin birçoğu farklı kurslara katılmayı da düşünürken, az bir kısım ise zaman yetersizliğinden dolayı farklı bir kursa katılmayı düşünmemektedir.

Karabacak Aşır tarafından 2011 de yapmış olduğu "halk eğitimi merkezlerindeki programlara katılan ve programlardan ayrılan kadınların katılma ve terk nedenlerinin toplumsal cinsiyet dinamikleri bağlamında saptanmasının amaçlandığı" doktora tezine

bakıldığında; kadınların büyük çoğunluğunun kurslara kendi istekleri ile katıldıkları, kurslara katılma nedenlerinin; boş zamanları değerlendirme, belge alma, kursta verilen ücret, yeni şeyler öğrenme isteği, öğrendiklerini gelire çevirme, meslek kazanma ve sosyal ilişkileri geliştirme olduğu, kurslardan ayrılma nedenlerinin ise; kursiyerlerle anlaşılamama, kurs yöneticisinin tutumu, maddi imkânsızlık, ücret alamama, sağlık nedenleri, eşin izin vermemesi, çocuklarla ilgili sorunlar, aile büyüklerinin izin vermemesi, evlenme, kurs hocasının tutumu ya da ailevi sorunlardan kaynaklandığı görülmüştür.

Tezcan'ın (2012) “halk eğitimi merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri” adlı doktora tezinde, Muğla Halk Eğitimi Merkezi'nde düzenlenen kurslara katılan yetişkin öğrenenlerin, katılma nedenleri ve güdüsel yönelimlerinin Houle'un yetişkin öğrenenler sınıflandırmasına dayalı olarak saptanması amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; yetişkin öğrenenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme yönelimli ve amaç yönelimli olduğu, öğrenmeyi yaşama uygulamak olarak tanımladıkları, amaç ve öğrenme yönelimli yetişkinlerin interneti öğrenme kaynağı olarak kullandıkları, amaç yönelimli yetişkinlerin sertifika almak ve mesleki nedenlerle, etkinlik yönelimli yetişkinlerin yeni insanlarla tanışmak ve rutinden kaçmak, öğrenme yönelimli yetişkinlerin ise sadece öğrenmek için kursa katıldıkları bulgulanmıştır.

Sonuç olarak katılımı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, halk eğitimi merkezlerinin her açıdan (program, öğretim yöntemi vb.) örgün eğitim kurumlarından farklı olması katılımcılarının da farklı motivasyonlarla kurslara geldiklerini, diğer bir ifadeyle yetişkinlerin örgün eğitimdeki öğrencilerden farklı olarak kendi ihtiyaç ve taleplerine göre ya kurslara katıldıklarını ya da kurslardan ayrıldıklarını göstermiştir. Yetişkinlerden kiminin hobi edinmek, kiminin meslek edinmek, evden uzaklaşmak ya da sosyalleşmek vb. nedenlerle kurslara katılım sağladığı görülürken; kursiyerlerle anlaşılamama, kurs yöneticisi ya da eğiticisinin tutumu, ailevi nedenler veya iş durumları gibi nedenlerle de kursları bırakmak durumunda kaldıkları dikkati çekmektedir.

Halk Eğitimi Merkezi Etkinlikleri ve Sorunlarıyla İlgili Araştırmalar

Halk eğitimi merkezlerinin birer yetişkin eğitimi kurumu olmaları sebebiyle, bu kurumlarda düzenlenen kursların, yapılan faaliyetlerin yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun olarak tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda 1991 yılında Tekin

tarafından yapılan “Halk Eğitimi Merkezleri Etkinliklerinin Yönetimi” başlıklı araştırmasında; halk eğitimi merkezi yöneticilerinin, etkinliklerin düzenlenmesi ve yürütülmesinde yaşadıkları sorunlar incelenerek, bu kurumların geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; kurslara katılanların; kadınlar, eğitim düzeyi düşük olanlar, yaşça daha genç olanlar arasında yoğunlaştığı, köylerde yaşayanların eğitim giderlerini karşılayamadığı, halkın daha çok iş ve istihdama yönelik kursların açılması yönünde istekte bulunduğu, merkezlerin sunduğu hizmetlerin daha çok kurslarla sınırlı olduğu ve halktan gelen kurs taleplerinin karşılanamama nedenlerinden birinin de ders ücretlerinin düşüklüğü nedeniyle ücretli öğretmen sağlayamama olduğu görülmektedir. Bunlara yönelik kurs giderlerinin devlet tarafından karşılanması, iş ve istihdama yönelik kursların mevcut kurslar içindeki ağırlığının artırılması, merkezlerde iletişim birimleri (rehberlik, danışma, halkla ilişkiler gibi) kurularak bu birimlerde göreve uygun nitelikte personelin istihdam edilmesi ve bu kurumların, toplumun çeşitli etkinliklerinin yer aldığı bir kültür merkezi olarak geliştirilmeleri gerektiği önerilen çözümlerdendir.

Bununla beraber Şahin’in (1993), “Türkiye’de Halk Eğitimi Etkinliklerinin Düzenlenmesi” adlı yüksek lisans tezi, Milli Eğitim Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı ve Sanayi ve Ticaret Bakanlıklarının halk eğitim ile ilgili birimlerinde yapılmış ve uygulamalarda karşılaşılan en büyük sorunun araç gereç, donanım ve personel yetersizliği olduğu belirtilmiştir.

Yalçın’ın (2002) “Öğrenen ve Öğreten Arasındaki İletişimin Yetişkin Eğitimi Süreci Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında ise kursiyerlerin aldıkları yetişkin eğitiminde iletişime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; derslerde kursiyerlere eşit zaman ayrıldığını, eşit söz hakkı tanındığını ve yetişkinlerin derslerde aktif olmasına değer verildiğini düşünen kadın kursiyerlerin oranlarının erkek kursiyerlere göre fazla olduğu görülmüştür.

Elüstü (2007), “Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimleri ve Halk Eğitimi İle İlgili Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Bu araştırmada ile yetişkinlerin gereksinim duydukları eğitim alanları ve halk eğitimi ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış olup İstanbul/Kadıköy ilçesinde yaşayan 200 yetişkine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bireylerin yaş, medeni hal, meslek ve eğitim düzeylerine göre farklı eğitimlere gereksinim duydukları saptanmıştır. Ayrıca halk eğitimi kavramının ve halk eğitim merkezlerinin halka

tanıtılmasının ve halkta farkındalık düzeyini arttıracak çalışmaların yapılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Bununla beraber Yayla'nın 2009 yılında yapmış olduğu “Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, Türkiye genelinde halk eğitim merkezlerinde çalışan yönetici ve eğiticiler mevcut yetişkin eğitimi çalışmalarını yetişkin eğitimi ilkeleri açısından değerlendirmiş ve halk eğitim merkezindeki çalışanları yetişkin eğitimi ilke ve yöntemleri açısından çok yeterli bulmadıkları görülmüştür.

Türkiye’de halk eğitiminin tarihsel gelişimi ve halk eğitiminde karşılaşılan sorunların araştırıldığı Türkoğlu ve Uça'nın (2011) çalışmasında ise, halk eğitimi merkezlerinde yer alan okuma-yazma, meslek ve sosyo-kültürel kursların yetişkinlerin eğitiminde ve kalkınmanın sağlanmasındaki rolü belirtilmiş olup ekonomik ve kültürel açıdan büyümenin sağlanması ve Türkiye’nin gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmesi için halk eğitimine gereken önemin verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Coşkun (2012) “Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kurslara Katılan Yetişkinlerin Beklentilerinin ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde kursiyerlerin katıldıkları kurslardan memnun oldukları, derslere giren öğretmenlerin yeterli olduğunu, yönetici ve eğiticilerin yeterince çalıştığını, halk eğitim merkezlerinin toplumun kültürel ve toplumsal gereksinimlerini, açılan kursların ise beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir.

Diğer bir çalışmada ise Penirci (2014), halk eğitimi merkezlerindeki kursların yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre verilip verilmediği incelemiştir. İstanbul Halk Eğitim Merkezlerindeki mesleki ve teknik kurslara (İngilizce, Bilgisayar, Giyim-Konfeksiyon) katılan 380 kursiyere “Yetişkin Eğitime Uygunluk Ölçeği” uygulanmış olup; kursların her iki cinsiyetin de benzer düzeyde faydalanacağı şekilde olanaklar sunmuş olduğu, evli olan yetişkinlerin bekârlara göre daha çok sosyal ilişkiler kurma ve öğrenme amacıyla kurslara katıldıklarından dolayı eğiticinin davranışlarına daha fazla dikkat ettikleri, eğitim düzeyi daha yüksek olan kursiyerlerin kursların yetişkin öğrenme ilkelerine uygunluğunu daha derinlemesine inceledikleri ve eğiticinin olumsuz niteliklerini daha çok fark ettikleri görülmüştür.

Dolanbay ise 2014 yılında, “Hayat Boyu Öğrenme Sürecinde Halk Eğitimi Merkezlerinin Yaşadığı Yönetsel Sorunlar” başlıklı yüksek lisans tez çalışması yapmış ve hayat boyu öğrenme oranlarını yakalama sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel problemleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, halk eğitim merkezlerinde; idareci eksikliğinin yaşandığı, idarecilerin çalışma şartları ve özlük

hakları konusunda memnuniyetsiz oldukları, rehber öğretmenin hemen hemen hiçbir merkezde bulunmadığı, kurs denetimlerinin personel eksikliği ve iş yükü nedeniyle yapılamadığı belirtilmiştir.

Benzer bir çalışma 2017 yılında Denizli ilinde Selçuk tarafından yapılmıştır. Araştırmada halk eğitimi merkezlerinin, kursların açılmasında ve kurs sürecinde yaşanan sorunları bütçe, fiziki şartlar, personel eksikliği ve modüller bağlamında incelenmiştir. Araştırma kapsamında yöneticilerle görüşülmüş olup okuma yazma kurslarında yetişkinlerin başaramama korkusu yaşadıkları, kursların açılacağı kırsal yerlerde uygun derslik bulunamadığı, kurs sürelerinin uzun olduğu ve halk eğitim merkezlerine ayrılan bütçenin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Diğer bir araştırma ise Karadede tarafından 2019 yılında “Halk Eğitim Merkezleri Etkinliklerinin İncelenmesi” üzerine yapılmıştır. Denizli’deki halk eğitim merkezleri yöneticilerine, öğretmenlerine ve kursiyerlerine anket uygulayarak görüşlerine göre halk eğitim merkezlerinin etkinlikleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; kursiyerler, halk eğitim merkezlerinin fiziki yapılarının yetersiz olduğunu, tanıtımlarının yeterince yapılmadığını, kurslardaki araç-gereçlerin yetersiz olduğunu, bazı halk eğitim merkezlerine ulaşım sorununun bulunduğunu ve kurs sonunda iş bulma olanaklarının sınırlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler ise, binaların, personel sayısının, kurslar için araç-gereçlerin yetersiz olduğunu ve kursların tanıtımının yeterince yapılmadığını ifade ederken yöneticiler, bütçenin, binaların fiziksel yapısının ve personel sayısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Son olarak ise Nazlı ve Özer’in 2021 yılında yaptığı araştırmasında yöneticilerin gözünden halk eğitimi merkezlerinde karşılaşılan sorunlar incelenmiş ve yöneticilerle yapılan görüşmeler sonucunda; halk eğitimi merkezi yöneticilerinin halk eğitimi faaliyetlerini yürütürken kurs yeri, eğitimlerin planlanması, öğreticiler, kursiyerler ve kursların denetimiyle ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiş, yöneticilerin nerdeyse tamamının halk eğitimi merkezlerinin fiziki koşullarının iyi olmadığını ve donanım bakımından eksikliklerinin olduğunu belirtilmiştir. Bununla beraber eğitimcilerin eğitim düzeylerinin ve niteliklerinin yetişkin eğitimi kurumu için yeterli olmadığı, eğitici görevlendirme ölçütlerine ilişkin mevzuatın muğlak olduğu ifade edilmiştir. Denetim açısından yaşanan en önemli sorunların ise ulaşım, kursların fazlalığı ve zaman yetersizliği sorunu olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak; halk eğitimi merkezlerinin etkinliklerinin değerlendirildiği ve sorunlarının araştırıldığı, bölgesel bazda yapılan bu çalışmalara bakıldığında, HEM

kurslarının yetişkin eğitiminde ve toplum kalkınmasında oldukça önemli olduğu görülmekte, kurs açmada ve kurs sürecinde yaşanan bir takım sorunların çözülmesiyle de eğitimlerin niteliğinin artacağı düşünülmektedir.

Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimiyle İlgili Araştırmalar

Küreselleşme ve neo-liberal politikalarla beraber yetişkin/halk eğitimine yüklenen anlam farklılaşmış olup, yetişkin eğitimi, Yıldız'ın (2012) da belirttiği gibi piyasanın talepleri doğrultusunda düzenlenen yaşam boyu öğrenme sürecine dönüşmüştür. Dolayısıyla bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin incelendiği bu araştırmada yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimiyle ilgili yapılmış çalışmalara bakmak yerinde olacaktır.

Torres'in 2002 yılında yapmış olduğu "Yaşam Boyu Öğrenme" adlı çalışması, yaşam boyu öğrenme kapsamında yer alan yetişkin eğitimi ele almıştır. Söz konusu araştırma Sida (İsveç Uluslararası Kalkınma Ajansı) tarafından Afrika, Asya, Latin Amerika ve Karayipler'deki yetişkin eğitime yönelik durum ve mevcut eğilimler hakkında yapılan çalışmayı kapsamaktadır. Çalışmada ilgili belgelerin gözden geçirilmesi, bir anket, kişisel görüşmeler ve birkaç saha ziyareti ile veriler toplanmış olup elde edilen sonuçlara bakıldığında; yetişkin eğitimi alanında kavramsal bir karmaşa olduğu, belgelenmesinde sorunlar yaşandığı, alanın genel olarak pek yaygın olmadığı, yetişkin eğitiminde bölgesel farklılıklar yaşandığı, İngilizce'den başka dillerde yazılmış olan yetişkin eğitimi ile ilgili araştırmaların görmezden gelindiği ve söylem ile uygulama arasında büyük boşluklar olduğu belirtilmiştir.

Miser'in (2002) küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi ele aldığı çalışmasında ise, eğitimin yaşam boyu sürmesinin halk eğitimi ile mümkün olabileceği belirtilerek halk eğitimi merkezlerine dikkat çekilmiştir. Çalışmada eğitim düzeyi ve mesleki statüsü düşük olanların yetişkinlik hayatında eğitimden yararlanma isteğinin de düşük olabileceği belirtilerek bu açığı kapatma görevinin de yetişkin eğitiminde olduğunun altı çizilmiştir.

Diğer bir araştırmada Uysal ve Yıldız (2006), Türkiye'de halk eğitiminin gelişimini incelenmiş ve alanın yaşadığı sorunlardan söz etmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında halk eğitimi alanında; akademik örgütlenme/mesleki yetiştirme eksikliği, araştırma sorunları ve kavramsal kargaşayla ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Bunların yanında eşgüdüm ve finansman yetersizliği gibi sorunlardan da bahsedilmiş olup

Türkiye’de halk eğitiminin akademik yerini alması, uygulamada görevlerin bu alanın bilimsel bilgisine sahip bireyler tarafından yerine getirilmesi, kuram-uygulama bağının kurulması ve yapılan araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılması halk eğitiminde kurumlaşmanın bir gereği olarak belirtilmiştir.

Bağcı’nın 2007 yılında yapmış olduğu “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları” konulu tez çalışmasında ise; Türkiye’nin, Almanya ve Danimarka’ya kıyasla daha genç nüfusa sahip olduğu, bu sebeple yaşam boyu öğrenmenin işgücündeki nitelik açığının kapatılması yönünde ilerlediği ve Türkiye’nin yaşam boyu öğrenmenin eğitimsel hedefleri ile birliğin uygulamalarının uyummadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber, Türkiye’nin diğer iki ülkeye oranla yetişkin eğitime daha az yatırım yaptığı da yapılan araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Kıran (2008) tarafından yapılan “Yaşam Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi Örneği” adlı yüksek lisans tezinde; halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslarda yaşam boyu eğitime yönelik sorunlar ele alınmıştır. Sonuçlara bakıldığında; kursa katılım ve kurs tercihlerinin cinsiyete, eğitim durumuna ve gelir durumuna göre farklılık gösterdiği, kursiyerlerin genel olarak merkezlerin fiziksel imkânlarının iyi olduğunu düşündükleri ve yaş farkının eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilemediği görülmüştür.

Yıldız’ın 2012 yılında yaptığı “Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Dönüşümü: Halk Eğitiminden Yaşam Boyu Öğrenmeye” başlıklı çalışmada; Türkiye’de yetişkin eğitiminin kısa tarihi, yetişkin eğitiminin işgücü piyasasına indirgenmesi ve sivil toplum kuruluşlarının rolü ile yetişkin okuryazarlığı ve yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi etkinlikleri incelenmiş olup yetişkin eğitimi çizgisinin kırıldığını ve yetişkin eğitimi içeriklerinin iktisadi ve dini olmak üzere iki alana indirgendiği belirtilmiştir. Ayrıca küresel eğilimlerin etkisiyle piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda bir yetişkin eğitimi yaklaşımının başat hale gelmesinin yetişkin eğitiminin eşitsizlikleri giderme ilkesiyle çatıştığı ifade edilmiştir.

Bu konudaki bir başka araştırma Kaya’nın 2015 yılında yaptığı araştırmadır. Türkiye’de halk eğitimi merkezlerinin, kamusal yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme uygulamaları açısından genel bir değerlendirilmesinin yapıldığı araştırmada; yetişkin eğitimi uygulamalarının, kurs ve kursiyer sayılarının artışının başarı olarak algılandığı bir kısır döngü içerisinde devam ettiği belirtilmiştir. Yapılan çalışmada halk eğitimi merkezleri ile yetişkin eğitime yönelik kurumsallaşmanın sağlanmış olmasına rağmen, yetişkin eğitiminin, mesleki öğrenme ve sertifikasyon sürecine indirgendiği tespit

edilmiştir. Ayrıca halk eğitimi merkezlerinde kursların halen örgün eğitim deneyimi olan yönetici ve çalışanlar ile pedagojik bağlamlı olarak devam ettiği, kullanılan materyalden, programların içeriğine kadar örgün eğitimin izlerini taşıdığı, yetişkinlerin çocuklar gibi öğrenebileceği öngörüldüğünden yetişkin eğitimi uzman personeline ihtiyaç duyulmadığı ifade edilmiştir.

Tezcan ve Deveci'nin 2018 yılında yaptığı “Andragoji ve Yaşamboyu Öğrenme Bağlamında Yetişkinlerin Öğrenmesi” adlı çalışmasında ise yaşamboyu öğrenme kavramı, bu kavramın ortaya çıkışı ve kullanımı incelenmiş, yetişkinlerin öğrenmesi, öğrenme özellikleri ve andragoji kavramına yer verilmiştir. Yetişkinlerin yaşamboyu öğrenmesinde ve etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasına andragojik ilkelerin dikkate alınmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Yaşam boyu öğrenme politikaları ve halk eğitimi merkezi etkinliklerinin değerlendirildiği bu araştırmalara bakıldığında genel olarak yaşam boyu öğrenme politikalarının, halk eğitimi içeriklerini değiştirdiği, süreci daha çok mesleki öğrenmenin öne çıktığı ve sertifikaların önemsendiği bir işe dönüştürdüğü belirtilmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Halk eğitimi merkezlerinin, örgün eğitim kurumlarından bağımsız birer yetişkin eğitimi kurumu olarak yapısının ve olanaklarının belirlenmesini ve yönetici görüşlerine dayalı olarak sorunlarının analiz edilmesini amaçlayan bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntemin yaklaşım ve kavramlarını birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003).

Karma araştırma yönteminin amacı araştırma problemini en iyi şekilde anlamak için aynı konu üzerinde eş zamanlı olarak farklı ama birbirini tamamlayıcı (nitel ve nicel) veriler toplamak ve toplanan verileri birbirleriyle bütünleştirerek sonuçlar çıkarmaktır (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Karma yöntem tasarımlarından hangisinin kullanılacağı ise araştırma amacına göre belirlenmektedir. Nitekim bu araştırmada da yetişkin eğitimi kurumları olarak halk eğitimi merkezlerinin sorunlarını derinlemesine anlayabilmek için hem nicel hem nitel verilerden yararlanılmış; önce nicel soru formu ile halk eğitimi merkezlerinin mevcut durumları ortaya konurken ardından nitel yaklaşım (görüşme formu ve doküman analizi) ile de hem halk eğitimi merkezlerinin iş ve işleyişiyle ilgili yazılı materyaller incelenmiş hem de halk eğitimi merkezi yöneticilerinin uygulamada yaşadıkları sorunlara ve deneyimlere yer verilerek iki yaklaşım (nicel ve nitel) beraber analiz edilmiştir (Merriam, 2013). Diğer bir ifadeyle, bu araştırmada önceliğin nicel verilerde olduğu, nitel verilerin ise nicel bulguları detaylandırmak için kullanıldığı karma yöntem tasarımlarından “açıklayıcı sıralı tasarım” (explanatory sequential design) modeli kullanılmıştır (Barnes, 2019).

Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda, yetişkin eğitimi kurumu olması bağlamında halk eğitimi merkezlerinin, fiziki, finansal, personel ve etkinlik boyutlarında mevcut durumlarının belirlenmesi amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar’a (2000) göre, tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Aynı zamanda, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği ve diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın nicel boyutuna ait veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Halk Eğitimi Merkezleri Mevcut Durumu Belirleme Formu” (Ek-3) kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmalarda nitel yöntem; veri çeşitliliğini sağlamak, nicel bulguları daha anlamlı kılmak ve araştırma konusuna yönelik derinlemesine bilgi edinmek amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2018) de nitel yaklaşımı; bireylerin ya da grupların amaçlarını, problemlere yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaya yönelik oluşturulan soruların çalışılması şeklinde ifade etmiştir. Nitel araştırmalara dair farklı tanımlamalar yapılsa da genel olarak; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi çeşitli nitel veri oluşturma yöntemlerini içeren algı, olay ve bakış açılarını esnek, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde doğal bir ortamda ortaya koyan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buradan yola çıkıldığında bu araştırmada nitel yaklaşımın kullanılmasının nedeni; HEM’lerin yetişkin eğitimi kurumları olmaları bağlamında mevcut durumlarını derinlemesine ortaya koyabilmek için nicel verilerin nitel veriler ile desteklenmek istenmesidir. Bu sebeple HEM’lerin iş ve işleyişiyle ilgili bilgi toplamak adına “doküman analizi” ve uygulamada yaşanan sorunların ortaya çıkarılması için sahip oldukları deneyimler, görev ve sorumluklar açısından HEM’lerdeki en önemli aktörlerden biri olan yöneticilerin görüşlerinin alınması adına da “görüşme yöntemi” kullanılmıştır. Böylece nitel yöntem, yöneticilerin fiziki, finansal, personel ve etkinlik boyutlarında yaşadıkları sorunların derinlemesine analiz edilerek değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Yöneticilerle yapılan görüşmede ise veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Ek-4)

kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, kendileriyle görüşülen kişilerin tümüne soruların aynı sırayla sorulduğu ve görüşülen yöneticilerin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına olanak tanındığı bir görüşme şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan evren ve nitel boyutunda kullanılan çalışma grubu bilgileri aşağıdaki alt başlıklarda verilmiştir.

Araştırmanın Evreni

MEB İzleme ve Değerlendirme Raporuna (2020) göre; Türkiye genelinde 81 ilde 995 halk eğitimi merkezi bulunmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunun evrenini bu 995 halk eğitimi merkezi oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Mevcut Durumu Belirleme Formu” 81 ildeki tüm HEM’lere gönderilmiş ancak yapılan aramalar ve gönderilen mesajlara rağmen 425 HEM’den veri toplanabilmiştir. Gelen formlar incelendiğinde; 81 ilden veri geldiği, bu verilerden 57 kurumun bilgilerinin eksik veya hatalı olarak tespit edildiği ve sonuç olarak eksik/hatalı verili formlar araştırma kapsamından çıkarıldıktan sonra toplamda 81 ilden 368 HEM verisinin araştırma kapsamına alındığı aşağıdaki Tablo 1’de görülmektedir. Verilerin 81 ilden alınması ve Türkiye’deki HEM’lerin yarıya yakınına ulaşılmış olması sebebiyle araştırmanın Türkiye’deki durumu yansıtacağı düşünülmüştür. Araştırmada yer alan 368 halk eğitimi merkezinin illere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

İllere Göre Örneklemede Yer Alan Halk Eğitimi Merkezi Sayısı

İl Adı	Kurum Sayısı	İl Adı	Kurum Sayısı
Adana	5	Kahramanmaraş	8
Adıyaman	6	Karabük	1
Afyonkarahisar	2	Karaman	1
Ağrı	3	Kars	1
Aksaray	1	Kastamonu	16
Amasya	3	Kayseri	8

(Devam Ediyor)

Tablo 1 (Devam)

İllere Göre Örneklemede Yer Alan Halk Eğitimi Merkezi Sayısı

İl Adı	Kurum Sayısı	İl Adı	Kurum Sayısı
Ankara	4	Kırıkkale	4
Antalya	9	Kırklareli	1
Ardahan	1	Kırşehir	5
Artvin	8	Kilis	2
Aydın	6	Kocaeli	6
Balıkesir	7	Konya	11
Bartın	3	Kütahya	4
Batman	1	Malatya	3
Bayburt	2	Manisa	5
Bilecik	3	Mardin	4
Bingöl	2	Mersin	2
Bitlis	1	Muğla	2
Bolu	9	Muş	1
Burdur	9	Nevşehir	6
Bursa	12	Niğde	2
Çanakkale	4	Ordu	3
Çankırı	3	Osmaniye	2
Çorum	1	Rize	5
Denizli	8	Sakarya	6
Diyarbakır	3	Samsun	6
Düzce	3	Siirt	7
Edirne	3	Sinop	3
Elazığ	4	Sivas	5
Erzincan	8	Şanlıurfa	4
Erzurum	10	Şırnak	1
Eskişehir	7	Tekirdağ	5
Gaziantep	10	Tokat	2
Giresun	2	Trabzon	8
Gümüşhane	1	Tunceli	7
Hakkâri	1	Uşak	1
Hatay	4	Van	5
Iğdır	1	Yalova	3
Isparta	5	Yozgat	2
İstanbul	15	Zonguldak	2
İzmir	8	Toplam	368

Tablo 1 incelendiğinde 81 ilden en az bir halk eğitimi merkezine ulaşıldığı görülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, Türkiye genelinde farklı bölgelerde görev yapan 20 HEM yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem Merriam'ın da (2013) belirttiği gibi, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyi öğrenilebileceği bir örneklemin problemle ilgili olarak farklı durumlardan seçiminin varsayımına dayanmaktadır. Böyle bir araştırma sonucunda elde edilecek bulgular ve sonuçlar farklı bir örnekleme yöntemi ile elde edilen sonuçlara göre çok daha zengin olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çeşitlilik sağlanırken örneklemin fazlalığından ziyade daha fazla bilgi alınabilecek bireyler seçilerek kolay erişebilirlik ve gönüllülük esas alınmalıdır (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu noktadan yola çıkılarak, 81 ilden alınan nicel verileri desteklemek ve derinleştirmek amacı ile pandemi/salgın şartları da göz önünde bulundurularak kolay erişebilirlik ve gönüllülük kriterlerinin yanında cinsiyet, yaş, branş, bulunduğu bölge/il/ilçe, mesleki kıdem ve eğitim durumları dikkate alınarak maksimum çeşitlilik sağlanmak istenmiştir. Çalışma grubunda bulunacak kişilerin sayısı belirlenirken ise veri doygunluğuna dikkat edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşme sürecinde ise yeni veri ortaya çıkmadığı görüldüğünde veri toplama süreci sona erdirilmiştir. Çalışma grubuna yönelik demografik veriler aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Nitel Çalışma Grubuna Yönelik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Yönetici Kıdem	HEM Yönetici Kıdem	Mezun Olunan Lisans Programı	Eğitim Durumu	Görevi
K1	Erkek	31-40	10-15	6-8	0-5	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yard
K2	Erkek	31-40	10-15	6-8	0-5	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yard
K3	Erkek	41-50	16-20	9-11	0-5	Sınıf Öğretmenliği	Y.Lisans	Müdür
K4	Kadın	31-40	10-15	9-11	0-5	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür
K5	Kadın	41-50	26-30	3-5	0-5	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Y.Lisans	Müdür Yard
K6	Erkek	51+	31+	16+	6-10	Elektrik-Elektronik	Lisans	Müdür Yard
K7	Erkek	51+	31+	16+	16-20	Sınıf Öğretmenliği	Y.Lisans	Müdür
K8	Kadın	31-40	10-15	6-8	0-5	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür
K9	Erkek	51+	31+	16+	6-10	Sınıf Öğretmenliği	Y.Lisans	Müdür
K10	Erkek	31-40	10-15	6-8	0-5	Sınıf Öğretmenliği	Y.Lisans	Müdür Yard
K11	Kadın	41-50	16-20	6-8	0-5	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yard
K12	Kadın	51+	31+	13-15	6-10	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yard
K13	Kadın	41-50	16-20	9-11	0-5	Okul Öncesi Öğretmenliği	Y.Lisans	Müdür Yard
K14	Erkek	31-40	10-15	3-5	0-5	Bilişim Teknolojileri	Y.Lisans	Müdür Yard
K15	Erkek	51+	31+	16+	6-10	Sınıf Öğretmenliği	Y.Lisans	Müdür Yard
K16	Erkek	31-40	10-15	6-8	0-5	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür
K17	Erkek	31-40	10-15	9-11	0-5	Matematik Öğretmenliği	Lisans	Müdür
K18	Kadın	51+	31+	16+	16-20	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yard
K19	Erkek	41-50	16-20	13-15	6-10	Türkçe Öğretmenliği	Y.Lisans	Müdür Yard
K20	Kadın	41-50	26-30	3-5	0-5	Okul Öncesi Öğretmenliği	Lisans	Müdür Yard

Yukarıdaki Tablo 2’de de görüldüğü üzere, araştırma kapsamında 8’i kadın 12’si erkek olmak üzere 20 HEM yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin 13’ü Sınıf Öğretmenliği mezunu iken diğerleri Okul Öncesi, Fen Bilgisi, Matematik, Türkçe, Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği ve Elektrik-Elektronik mezunudur. Yöneticilerin 9’u yüksek lisans mezunu iken 11’i lisans mezunudur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada derinlemesine bilgi edinmek amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. HEM’lerin fiziki, finansal, personel ve etkinlik boyutlarında mevcut durumlarını ortaya çıkarmak için “Mevcut Durumu Belirleme Formu”, HEM’lerin sorunlarını yönetici görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmak için ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Ayrıca HEM’lerin işleyişi ile kurs ve kursiyerlerine yönelik bilgi toplamak için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü internet sayfasında yer alan İzleme ve Değerlendirme Raporları ile yönetmeliklerden faydalanılmıştır.

Mevcut Durumu Belirleme Formu

Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Halk Eğitimi Merkezleri Mevcut Durumu Belirleme Formu” (Ek-3) ile toplanmıştır. Form oluşturma sürecinde ilgili alanyazın taramaları yapılmış, taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak form; kapsam ve içerik olarak değerlendirilmek üzere üç öğretim üyesinin görüşüne sunulurken gerekli düzeltmeler yapılmış ve beş HEM yöneticisi üzerinde ön denemesi yapılarak son halini almıştır.

Form (Ek-3) dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde kurumların fiziki olanaklarına, ikinci bölümde finansal durumuna, üçüncü bölümde personel yapısına ve dördüncü bölümde ise etkinlik durumuna yönelik maddeler yer almaktadır. Maddeler; var-yok, evet-hayır ya da metin girişi şeklinde düzenlenmiştir. Form, çevrim içi ortamda oluşturulmuş olup; soruların katılımcı tarafından kolay anlaşılabilir ve doldurulabilir şekilde olmasına dikkat edilmiştir.

Etik kurul onayı (Ek-1) ve uygulama izni alındıktan (Ek-2) sonra 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında, Türkiye’de 81 ildeki tüm HEM’lere (995 HEM) çevrim içi olarak gönderilmiş ve kurum müdürleri veya müdür yardımcıları tarafından doldurulması talep edilmiştir. Yapılan aramalar ve gönderilen mesajlara rağmen 425 HEM’den geri dönüş sağlanmıştır. Gelen formlar incelendiğinde; 81 ilden veri geldiği tespit edilmiş olup; bu verilerden 57 kurumun bilgilerinin eksik veya hatalı olması sebebiyle araştırma kapsamından çıkarılmasıyla da toplamda 81 ilden 368 HEM verisi toplanmıştır.

Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Ek-4) ile toplanmıştır. Form oluşturma sürecinde anket formunda da olduğu gibi ilgili alanyazın taramaları yapılmış, taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form; kapsam ve içerik olarak değerlendirilmek üzere uzman görüşü alınarak yeniden gözden geçirilmiş ve son halini almıştır. Formda toplam 14 soru bulunmakta olup bunlardan 9 tanesi demografik bilgilerden 5 tanesi ise araştırma amacına yönelik görüşme sorularından oluşmaktadır. Demografik bilgi formunda bireylerin cinsiyet, yaş, eğitim, branş, görev, kıdem gibi bilgileri içeren sorulara yer verilirken, yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin sorunlarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak ise fiziki, finansal ve personel durumlarıyla, yönetsel süreçler ve etkinliklerin yönetimi ile ilgili sorular yer almaktadır. Form oluşturulurken soruların kolay anlaşılabilirlik şeklinde olmasına özen gösterilmiş ve beş yönetici ile görüşme formunun ön denemesi yapılmış, anlaşılabilirliği ile işlerliği sınanmıştır.

Gerekli etik kurul onayı (Ek-1) ve uygulama izni (Ek-2) alındıktan ve nicel verilerin toplanması bittikten sonra 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında, erişilebilirlik ve gönüllülük esasına dayalı olarak 20 HEM yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve kişilerin izni alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Araştırmacı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Araştırma, Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığında çalışmaktadır. Katılımcılara ulaşmak için çalıştığı projelerin HEM yöneticileri ile yaptıkları toplantılardan yararlanmıştır. Toplantı sonlarında çalışmanın kriterlerine uyan ve gönüllü olan yöneticiler ile yüz yüze görüşmeler

yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ortamın sessiz olmasına, etrafta katılımcının dikkatini dağıtabilecek başka kimse olmamasına edilmiştir. Her bir görüşmeden önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, araştırmada isimlerinin kullanılmayacağı ve görüşme sırasında izinleri olursa ses kayıt cihazı kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler genel olarak 45-60 dk arası sürmüş ve hiçbir katılımcı kayıt konusunda olumsuz yanıt vermediği için süreç sesli kayıt altına alınmıştır.

Doküman Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin bir kısmı ise doküman inceleme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda uygun dokümanların bulunması ve ulaşılan dokümanların özgünlüğünün ve doğruluğunun araştırılması yapılan araştırma açısından oldukça önemlidir (Merriam, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman incelemesinin; dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama ve veriyi analiz etme olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Dokümanlara ulaşma, araştırmanın amacına uygun dokümanların neler olduğunun tespit edilmesi ve nereden elde edilebileceklerinin belirlenmesidir. Özgünlüğü kontrol etme, ulaşılan dokümanların orijinal metinler olduğundan emin olma aşamasıdır. Dokümanları anlama aşaması, belirli bir sistem içerisinde ve karşılaştırmalı olarak dokümanların incelenmesidir. Veriyi analiz etme ise doküman analizine konu olan verilerin içeriklerinin incelenmesidir.

Araştırmada öncelikle araştırma amacına uygun dokümanların neler olacağına ve nereden elde edileceğine karar verilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarında yer alan her bir soru için MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve kurumun internet sayfasında yer alan “İzleme ve Değerlendirme Raporları (2017-2021)” ile yönetmelikler kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizi betimleyici istatistiğin yüzde ve frekans tekniği kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılmış ve araştırma amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden

belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmelerin yapılması ve analiz süreci bir arada yürütülmüştür. Görüşmeler ses kaydına alınmış, ses kaydı verileri bilgisayarda Word'e aktarılmış ve yöneticiler K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra metinler, görüşme formunda yer alan soruların ortaya koyduğu temalar (fiziki, finansal, personel ve etkinlik) doğrultusunda yorumlanmıştır. Betimsel analiz yapılırken elde edilen bulguların daha anlamlı hale gelebilmesi için yönetici görüşlerinden alıntılara sıkça yer verilmiştir. Bununla beraber araştırma alt amaçlarıyla ilgili olarak MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve kurumun internet sayfasında yer alan "İzleme ve Değerlendirme Raporları (2017-2021)" ile yönetmeliklere de ulaşılmıştır. Ulaşılan raporlar ve yönetmelikler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda incelenmiş, fiziki, finansal, personel ve etkinlik boyutlarında sınıflandırılarak araştırma amaçları çerçevesinde yorumlanmıştır.

Araştırmada iç geçerliğin sağlayabilmek için detaylı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanması sırasında uzman desteği alınmış ve ön görüşmeler yapılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde ise katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, izinleri alınmış, kişisel bilgilerinin açıklanmayacağı belirtilmiştir. Böylece katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağlanmıştır. Araştırmanın raporlanmasında da katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

Araştırmanın dış geçerliğin sağlanması için araştırmanın modeli, veri toplama araçları, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi yöntem kısmında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken ise örneklem çeşitliliğinin sağlanması için amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliği için araştırmanın her aşamasında uzman görüşü alınmış ve yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Verilerin raporlanmasında ise katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Son olarak araştırmada dış güvenilirliği sağlamak için araştırmanın tüm süreçleri detaylı bir şekilde verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik, mesleki ve akademik bilgileri açık bir şekilde tanımlanmış ve elde edilen veriler ayrıntılı olarak yazılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; bir yetişkin eğitimi kurumu olarak halk eğitimi merkezlerinin fiziki, finansal, personel ve eğitsel boyutlarında mevcut durumlarının belirlenmesi için uygulanan “Mevcut Durumu Belirleme Formu”u sonuçları ile aynı boyutlarda halk eğitimi merkezi yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel analiz sonuçlarına ve yorumlara yer verilmiştir.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Fiziki Olanaklarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında Türkiye’deki halk eğitimi merkezlerinin birer yetişkin eğitimi kurumu olmaları bağlamında fiziki olanaklarını ortaya çıkarmak için halk eğitimi merkezi yöneticilerinin “Mevcut Durumu Belirleme Formu”na verdikleri cevaplar ile fiziki olanaklarla ilgili olarak yöneticilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler birlikte ele alınmıştır. Toplanan veriler; “Bina Durumu ve Özellikleri”, “Eğitsel Ortam, Sınıflar ve İdari Bölümler” ile “Sosyal, Kültürel ve Sağlık Olanakları” kategorilerine ayrılarak incelenmiştir.

“Bina Durumu ve Özellikleri” kategorisinde; HEM’lerin müstakil, kendilerine ait binalarının olup olmaması ile havalandırma, ısınma, aydınlatma, mutfak, tuvalet ve yangın merdiveni gibi fiziki olanakları, “Eğitsel Ortam, Sınıflar ve İdari Bölümler” kategorisinde; atölye, müzik, resim, çocuk oyun odası, anasınıfı, dersliklerin durumu, yönetici odaları, toplantı salonları, depo, arşiv ve rehberlik servisi gibi idari alanlar; Sosyal, Kültürel ve Sağlık Olanakları kategorisinde ise kantin, bahçe, bekleme salonu, konferans ve spor salonu, kütüphane, revir ve doktor odası ile engellilere yönelik imkânları yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygunluğu açısından incelenmiştir.

Bina Durumu ve Özellikleri

Halk eğitimi merkezlerinin fiziki olanaklarıyla ilgili bilgileri elde etmek amacıyla uygulanan formu dolduran 368 halk eğitimi merkezi yöneticisinin, halk eğitimi

merkezlerinin bina durumu ile ilgili maddeye verdiği yanıtların frekans analizi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Halk Eğitimi Merkezlerinin Bina Durumu

Fiziki Alan	Var		Yok		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bina Durumu	223	%61	145	%39	368	%100

Tablo 3'te de görüldüğü üzere 368 halk eğitimi merkezinden 223 (%61)'ünün kendisine ait bir binası bulunurken 145 (%39)'inin ise kendisine ait bir binası bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle örgün eğitim kurumlarından bağımsız yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin azımsanmayacak bir oranının kendisine ait müstakil bir binası bulunmadığı görülmektedir.

Elbette ki bir kurumun eğitim faaliyetlerini düzenleyebilmesi, eğitimcilerinin kurs planlamalarını yapabilmesi ve kursiyerlerini kurslara yönlendirebilmesi açısından öncelikle kendine ait bir binasının olması gerekmektedir. Başka kurumlara bağlı olarak bir faaliyet gerçekleştirmek ya da kurs açmak; derslik bulmaktan, kursiyerin ulaşımına, donanım ihtiyacından, eğitici-kurs zaman planına kadar birçok soruna sebep olabilmektedir. Bu sebeple özellikle ulaştığı kitle açısından Türkiye'nin en büyük yaygın eğitim kurumu olan HEM'lerin yetişkin eğitime en uygun şekilde devam edebilmesinin öncelikli koşulu kendisine ait bir binasının olmasıdır. Yapılan görüşmelerde binası olmayan HEM'lerin yöneticilerine binalarının olmamasının sebebi sorulduğunda çeşitli nedenlerle durumu açıklamışlardır;

...kendi binamız o kadar eski ki harabeye döndüğü için onu kullanamıyoruz (K9).

...binamız yok maalesef. Ben de sizin gibi sorduğumda bütçe olmadığı, kurslar her yerde açılabilirdi için bina sorununu çözene kadar idare etmemiz istendi (K2).

...binamız depremde zarar gördü. Onun için boşaltmak zorunda kaldık (K1).

Yönetici ifadelerinden de görüldüğü üzere HEM'lerin müstakil bir binasının olmamasının nedeni genel olarak; HEM binalarının bir kısmının doğal afetlerden ya da bakımsızlıktan kullanılamaz durumda olması iken diğer bir kısmının ise bütçe olmamasından ya da en başından itibaren halk eğitimi için ayrılmış bir bina olmasından

kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum ise akıllara yaygın eğitimin örgün eğitim kadar dikkate alınmadığını getirmektedir.

Yöneticiler, yaşadıkları bina sorununu, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin yönlendirmeleriyle idari işler için İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri içinde bir odayı kullanarak, kurs açmak için ise okulların kullanılmayan sınıflarından faydalanarak çözmektedirler. Ancak bu tarz çözümler de bir takım sorunlara yol açmaktadır. Yönetici K8 bu durumu "...her yerde kurs açılabilir deniyor da kurs açmak için önce bina lazım bina sorunu var. Malzeme sorunu var. Bütçe yok, materyal eksik, kursiyer gelmek ister mi?" şeklinde dile getirmiştir.

Okullarda kurs açmanın getirdiği bir diğer önemli sorun da yetişkinlerle çocukların aynı ortamda olmasıdır. Bu durumu Yönetici K9 "...çocuklarla aynı ortamda olduğumuz için İlkokulun yöneticileri rahatsız oluyor." şeklinde dile getirirken, K7 "...okullarda açılan kurslara kursiyerler gelmek istemiyorlar, biz çocuk muyuz diyorlar, ayrı bina ayrı ortam istiyorlar aslında sosyalleşmek istiyor tabi kendi yaşlılarıyla." şeklinde ifade etmiştir.

Özellikle bahsedilen ikinci sorun yetişkin eğitiminde sıklıkla vurgulanan bir hususla ilgilidir. Houle'un da (1961) belirttiği gibi, yetişkinlerin kurslara katılımını motive eden bir unsur da akranlarıyla olmak ve sosyalleşmektir, diğer bir ifadeyle etkinlik yönelimli katılımda bulunurlar. Ancak verilen örneklerde de görüldüğü üzere çocuklarla aynı ortamda olmak yetişkinlerin kendilerini çocuk gibi hissetmelerine neden olmakta ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir.

Bununla beraber farklı okul ya da kurumda kurs açmanın başka sorunlara da neden olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan diğer kurumların yöneticileriyle yaşanan sorunlara yönelik yönetici görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır;

...kendi binamız olmadığı için bize bir ilkokul binasının atıl, kullanılmayan bir bölümünü tahsis ettiler. Okulun müdürünün zaten bir yığın işi var. Bizim de eklenmemizle sorunlar (temizlik, güvenlik vb.) büyüyor. Bu yüzden istemiyorlar, biz sanki çok mu istiyoruz. Mecburiyet... (K9).

...sıkıntı büyük. Neden çünkü binamız yok. Kurs açmak istesek, talep de var ama okullara mı gidelim belediyeye mi? Okullarda idareciler dersi zor yapıyor imkânları yetersiz. Bir de başlarına biz çıkınca çok gönülsüzler, elektrik, temizlik her şey aramızda sorun oluyor (K1).

Yönetici görüşlerinden de görüldüğü gibi gerek iş yüklerinin çok olmasından gerekse temizlik ve güvenlik gibi sorunlardan ötürü diğer kurumların yöneticileriyle sorunlar yaşanmaktadır. Bununla beraber kurs açma sırasında ve kursiyerlerle de bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Aşağıda buna dair katılımcı görüşleri yer almaktadır.

...bizim binamız var ama yalnızca idari personel için. Kursları başka kurumlarda özellikle belediyenin verdiği salonlarda açıyoruz tabii o da boşsa ve uygunsa. Yoksa kurs açmak işkence oluyor. Uygun mekân bulmak, öğretmen bulmak, kursiyer bulmak hepsi binamız yok diye sorun oluyor (K6).

...şehrin gözbebeği ve merkezi konumunda olmamıza rağmen, maalesef binamız yetersiz... Farklı yerlerde kurs açıyoruz ama kursiyerler ana binaya gelmek orda olmak istiyor başka okulda ya da belediyenin salonunda ders almak istemiyor (K7).

...binamız yok evet ama kurs açmak istiyoruz. Kursiyer buluyoruz bazen kursiyer kendi gelip kurs istiyor ama diyorum ki şu okulda açabiliriz kursu o zaman yok diyor gelmiyor. Biz de şaşıktık kaldık valla (K3).

Yönetici görüşlerinden de görüldüğü gibi özellikle kursiyerlerin kurum dışında açılan kurslara gelmek de imtina etmesi kursların açılmasında sorunlara neden olmaktadır. Yöneticiler ayrıca binaların durumu ve bütçeyle ilgili sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir;

...müstakil bir binanın olmamasından dolayı hâlihazırda eski bir bina tahsis edildiğinden fiziki alt yapı sorunları (boya, elektrik, kapı, pencere) yaşamaktayız ve bu durum bize büyük tamiratlara ve masraflara neden oluyor. Binada yalıtım olmadığı için kışın soğuktan yazın da sıcaktan kursiyerler ve öğretmenler muzdarip (K18).

Yukarıda verilen örneklerde de görüldüğü üzere ülkemizde halk eğitimi merkezlerinin büyük bir oranı kendilerine ait binalarının olmaması sebebiyle diğer okulların veya kurumların kendilerine sağlanan ve genel olarak yetişkin eğitime pek de uygun olmayan yerlerinde kendilerinin deyimi ile “sığıntı” gibi hizmet vermeye çalışmaktadır ki bu durum HEM yöneticilerini olumsuz etkilediği kadar kursiyerleri ve hatta kurs açılan okulları/kurumları da olumsuz etkilemektedir.

Kursiyer açısından bakıldığında ise yetişkinlerin halk eğitimi etkinliklerine katılmasına motive olması açısından eğitimin yapıldığı yer, fiziksel ortam, donanım oldukça önemlidir. Hatta bazı kursiyerler, halk eğitimi merkezlerini evlerine yakın ya da tanıdık/bildik kurum olması sebebiyle seçerken kursların başka kurumlarda açılması onları olumsuz motive etmekte, aşağıda yönetici K7 ve K18’in de belirttiği gibi kursa katılmak istememektedirler.

...farklı yerlerde kurs açıyoruz ama kursiyerler ana binaya gelmek orda olmak istiyor okulda açılan kurslara gelmek istemiyorlar (K7).

...bizim binamız yok, kurs açtığımız binada yalıtım olmadığı için kışın soğuktan yazın da sıcaktan kursiyerler ve öğretmenler muzdarip. Kursiyer gelmek istemiyor” (K18).

Ayrıca binası olmayan halk eğitimi merkezlerinin kullandıkları diğer kurumların sınıflarının yetişkinlere ne kadar uygun olduğu da tartışmalı bir konudur. Yukarıdaki yönetici K9'un da belirttiği gibi diğer kamu kuruluşları ya da okullar kullanmadıkları yerleri halk eğitimi merkezlerine sınıf olarak tahsis ettiklerinden, bu tarz sınıfların bakımlı ve yetişkine uygun olmadığı, bu sınıflarda eğitim yapılmasının yetişkinleri katılımdan vazgeçirdiği belirtilmiştir. Yetişkin eğitimi literatürüne baktığımızda da özellikle katılma konusunda bu konunun üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu durum Lewis-Fitzgerald'ın (2013) yapmış olduğu sınıflandırmada da göze çarpmaktadır. Lewis-Fitzgerald (2013) yetişkinlerin eğitime katılımını engelleyen faktörleri üçe ayırmıştır; 1-Davranışsal-Tutumsal Engeller: öğrenmeye karşı önyargılar, özgüven ve motivasyon eksikliği, 2-Fiziksel-Donanım Engelleri: eğitim maliyetleri (kurs ücretleri, kitap-kırtasiye ve ulaşım masrafları,...vb), zaman yetersizliği, etkinliklerle ilgili ilan ve duyurulardan haberdar olamama, coğrafi ulaşım güçlükleri, 3-Yapısal Engeller: yaşanan çevrede, gerekli eğitim ve yetiştirme fırsatlarının/olanaklarının bulunmaması, eğitimle ilgili hizmetlerin kısıtlı düzeyde/yetersiz olması, öğreticinin ve öğrenme ortamının yetersizlikleri ve uygunsuzlukları gibi. Nitekim yukarıda yöneticilerin de belirttiği gibi kursiyerlerin yaşadıkları sorunların, bu sınıflandırmaya göre "yapısal engellerden" kaynaklandığı görülmektedir.

Günümüzde değişen ve gelişen dünyayla beraber yetişkin eğitime önem arttıkça ve kurs programları çeşitlendikçe bunu karşılayacak bina ve donanımın da olması gerekmektedir. Bu da iyi bir bütçe ve planlamayla mümkündür. Yapılan görüşmelerde yaşanan bu tarz sorunlara yöneticilerin; binaların yetişkin eğitime uygun olarak yapılması/düzenlenmesi, HEM'lerin ilçelerde yerlerinin herkesin ulaşabileceği konumda olması ve ilçenin nüfus yoğunluğuna göre HEM binalarının büyüklüğünün planlanması gerektiği gibi önerilerde bulundukları görülmektedir:

...halk eğitim merkezleri binalarının yetişkin eğitime uygun yapılması gerekmektedir. Mahallenin çok kenarında, halka uzak olmamalı (K3).

...binalar planlanırken konumu çok önemli. Bir ilçede bir tane HEM olduğu düşünülürse öyle bir yerde olmalı ki gelip geçerken insanlar onu görmeli, ulaşımı kolay olmalı. Yoksa uzaklardan isteseler de gelemiyorlar. Ama en önemlisi artan talebi karşılayacak şekilde planlanmalı yoksa yetişemiyoruz (K8).

Genel olarak; HEM'lerin birer yetişkin eğitimi kurumu oldukları unutulmadan yöneticilerden gelen öneriler incelendiğinde uzun vadeli olarak atölye ve laboratuvarların yetişkinlere uygun olarak planlanması/düzenlenmesi gerektiği ve yetişkin eğitime uygun olarak yeni, yeterli, hatta kampüs şeklinde binaların yapılması gerektiği; kısa vadeli

olarak ise öncelikle halk eğitimi merkezlerine gerekli bütçelerin sağlanması ve kurumların engelli ya da çocuklulara uygun hale getirilmesi gerektiği ile başka kurumlarda ders almak istemeyen kursiyerleri kaybetmemek adına ise kurum bahçelerine koyulabilecek konteynerlerle sürecin değerlendirilmesi önerileri getirilmiştir.

Buraya kadar binası olmayan HEM'lerin durumları ve sorunları incelenmiştir; fakat konu sadece HEM'lerin binasının olup olması değil, binalarının da örgün eğitim kurumlarından farklı olarak yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun, teknik açıdan ise bir yetişkinin kursa gelmesine ya da kursa devam etmesine olanak sağlayacak özelliklere sahip olması gerektiğidir. Aşağıdaki Tablo 4'te binası olan 223 halk eğitimi merkezi yöneticisinin, kurumlarının fiziksel özellikleriyle ilgili maddelere verdikleri yanıtların frekans analizi sunulmuştur.

Tablo 4

Halk Eğitimi Merkezlerinin Bina Özellikleri

Fiziki Alan	Var		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Havalandırma tesisatı	52	%23	171	%77	223	%100
Isınma problemi	28	%13	195	%87	223	%100
Aydınlatma problemi	13	%6	210	%94	223	%100
Banyo	31	%14	192	%86	223	%100
Tuvalet	223	%100	0	%0	223	%100
Yatakhane	0	%0	223	%100	223	%100
Mutfak	107	%48	116	%52	223	%100
Yangın Merdiveni	75	%34	148	%76	223	%100

Açılan kursun süresine bağlı olarak yetişkinlerin günlerinin yarısını HEM'lerde ve dersliklerde geçirdiği düşünüldüğünde, binaların havalandırma tesisatı, ısınma ve aydınlatma durumları sağlık ve konfor koşullarının sağlanmasının yanında kursun daha verimli geçmesi açısından oldukça önemlidir. Ancak Tablo 4 incelendiğinde binası olan 223 HEM'den %77'sinde havalandırma tesisatının, %86'sında banyonun, %52'sinde mutfak ve %76'sında ise yangın merdiveninin olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalardan da görülmektedir ki özellikle havalandırma tesisatının olmaması, iç ortamdaki hava kalitesinin gittikçe düşmesi, kış-yaz pencerelerin açılıp kapanmasıyla havalandırmanın sağlanmaya çalışılması insan sağlığını ve verimliliğini olumsuz etkilemektedir (Bulut Karaca, 2022).

Bununla beraber HEM'lerin %87'sinde ısınma, %94'ünde ise aydınlatma sorunu yaşanmadığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çok büyük oranda HEM'lerin

sorunsuz işlediği görülmekle beraber görüşme yapılan bazı HEM yöneticileri, binalarının eski olmasından ya da yalıtımının iyi olmamasından kaynaklı ısınma sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Diğer bulgulara bakıldığında ise HEM’lerde yatakhane ya da pansiyon bulunmadığı görülmektedir. Bu durum akıllara HEM binalarının tasarımında klasik okul binaları gibi düşünüldüğünü, oysa toplumsal dönüşümün bir taşı olarak görülen ve koca bir ilçenin bütün merkez ve köylerine hizmet veren HEM’lerin her durum düşünülerek tasarlanması gerektiğini getirmektedir.

Eğitsel Ortam, Sınıflar ve İdari Bölümler

Türkiye’nin en önemli yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin; halkın eğitim ihtiyacını karşılayabilmesi bir başka ifadeyle halkın taleplerine uygun kurs açabilmesi fiziki olanaklarıyla mümkündür. Halk eğitimi merkezlerinin eğitsel ortam ve sınıfların durumuyla ilgili maddelere verdikleri yanıtların frekans analizi Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Halk Eğitimi Merkezlerinin Eğitsel Ortam ve Sınıflarına Yönelik Bilgiler

Fiziki Alan	Var		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Laboratuvar	127	%35	241	%65	368	%100
Atölye	244	%66	124	%34	368	%100
Müzik Odası	80	%22	288	%78	368	%100
Resim Odası	87	%24	281	%76	368	%100
Çocuk Oyun Odası	66	%18	302	%82	368	%100
Gözlem Odası	15	%4	353	%96	368	%100
Ana Sınıfı	34	%9	334	%91	368	%100
Özel Eğitim Hizmetleri Odası	6	%2	362	%98	368	%100
Derslik Olmayıp Derslik Olarak Kullanılan Alanlar	152	%41	216	%59	368	%100
Kullanılmayan Derslik/Atölye	29	%8	339	%92	368	%100

Yukarıdaki Tablo 5’te de görüldüğü üzere bazı bulgular dikkat çekmektedir. Bunlardan en önemlisi; 368 halk eğitimi merkezinden yarıya yakınında (%41) derslik olmadığı halde derslik olarak kullanılan sınıflar bulunurken bazı HEM’lerde (%8) kullanılmayan/atıl derslik veya atölye bulunmasıdır. Bu durum halk eğitimi merkezlerinin

bulundukları bölgenin nüfus yoğunluğu gözetilmeksizin kurulduğu, kurslara yönelik yeterli duyuru yapılmadığı ya da bulundukları çevrenin eğitim ihtiyaçlarını saptamada yetersiz kalındığı gibi sorunları düşündürmektedir ki bazı HEM'ler kurs açmak için derslik olmayan alanları bile kullanırken bazı HEM'lerin derslikleri ya da atölyeleri kullanılmadan atıl durmaktadır.

Yapılan görüşmelerde de yöneticilerin %50 si HEM'lerde derslik/atölye sorunu yaşadıklarını ve bu durumun sebebinin genel olarak bulundukları bölgelerde nüfusun giderek artması, halkın eskiye oranla HEM'lere ve kurslara daha çok ilgi duyması ancak mevcut binaların eskiden yapıldığı için yetersiz derslik ve atölyesiyle artan talebe karşılık verememesi olarak belirtmektedirler. Buna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

...halk eğitimi merkezlerine kurslar için oldukça rağbet var. Kendi binamızda bazen yeni bir kurs açmak istediğimizde yer bulamıyoruz (K12).

...halk eğitimi merkezlerinde kurs çeşitliliği çok fazla... Bulunduğumuz bölgede özellikle artan göçlerle nüfus iyice arttı. Ama binamız eskisiyle aynı. Derslikler yetmiyor. Yeni kurslara göre atölyelerimiz yok (K4).

Yukarıda da söz edildiği gibi yeterli derslik ve atölyesi bulunmayan HEM'lerde yöneticiler kurslarını başka kurumlarda açmakta fakat bu durum yöneticilerin zaman zaman diğer kurumların yöneticileriyle ve kursiyerlerle sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu duruma yönelik yönetici ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır;

...okulları kurs yeri olarak kullanmak için okul yönetimi ile görüşünce bize temizliği, güvenliği bahane edip açmak istemiyor. Çoğu okul müdürüne rica minnet okul açtırıyoruz...(K8).

...özellikle Okullar Hayat Olsun Projesi ile birlikte bir sürü okul yönetimi bizimle iletişime geçip okullarda kurs açmak istediklerini söyledi ama sonradan kurs açmaya çok yaklaşmadılar. O yüzden okulların yetişkin eğitiminde kullanılması amacıyla gerekli mevzuat çalışması yapılmalı ve kurum yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmamalıdır. (K13)

...aslında Bakanlığımızın derslik sorununa çözüm olarak zamanında Okullar Hayat Olsun Projesini hayat geçirdi. Projenin ilk zamanlarında bu sorun çözülmüş gibi de olsa zamanla unutuldu. Son durumda okulları kurs yeri kullanmak için okul idareleri ile sorun yaşıyoruz (K5).

...halk eğitimi merkezlerine kurslar için oldukça rağbet var...derslik sayımız yetersiz olduğu için DYK (üniversite hazırlık kursları) kurslarımızı başka bir kurum bünyesinde açıyoruz. Bu durumda da bazı kursiyerler açılan kurslara gelmek istemiyor (K12)

... halk eğitimi merkezlerinde kurs çeşitliliği çok fazla. Bu yüzden başka okulda ya da belediyenin verdiği yerlerde kurs açmak zorunda kalıyoruz. Ama kursiyerler oralara gelmek istemiyor. Kötü kokuyor, pis, küçük, evime uzak gibi şeyler söyleyerek gelmek istemiyorlar (K11).

...yeterli derslik atölye olmadığı için kursları farklı yerlerde açıyoruz ama kursiyerler ana binaya gelmek orda olmak istiyor başka okulda ya da belediyenin salonunda ders almak istemiyor (K4).

Özellikle başka kurumların salonlarında ya da okulların dersliklerinde kurs açmak ve diğer kurumların yöneticileriyle de aralarını bozmamak için kendilerinin ifadesiyle “rica, minnet” iş yaptırmak da HEM yöneticilerini olumsuz etkilemekte, motivasyonlarını düşürmektedir. Bu tarz sorunlara yönelik yönetici önerileri ise aşağıda yer almaktadır;

...bizim kurumumuzda derslik sıkıntı yaşamaktaydık. ... Projesinden kurumumuz bahçesine 4 adet konteyner kurulumu ile sorunu kısmen çözdük (K14).

...nüfus ve bölge yapısı göz önünde bulundurularak içinde konferans salonu, tiyatro salonu, spor salonları, mesleki atölyeler ve fazla sayıda derslik bulunan yeni tip bina inşaatlarının yapılması gerekiyor acilen (K15).

...diğer kurumlarda kurs açacaksak madem onlar yukarıdan uyarılmalı ve minnetle iş yapılmamalı, kötü yerler kurslar için ayrılmamalı (K3).

Yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere HEM’lerin binasının olması da sorunların çözümünde yeterli olmamaktadır. Yıllar önce tipik bir örgün eğitim kurumu gibi inşa edilen, yetişkin eğitimi kurumu olduğu göz ardı edilen ve değişen topluma uyum sağlayamayan binalar eksik derslik ve atölyeleriyle halkın eğitim ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple görüşme yapılan yöneticiler; artan nüfus, çeşitlenen kurs programları ve en önemlisi yetişkinlerin öğrenme özellikleri doğrultusunda hem binalarının yenilenmesi ya da bulundukları bölgeye ve gelişen teknolojiye uygun laboratuvar, atölye, müzik odası, resim odası, çocuk oyun odası ve yeni salonların olduğu yeni binalar inşa edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda yönetici K15 görüşlerini, “hizmet verdiğimiz bölge nüfusu yaklaşık 700.000 olup bina eski tip proje yapısına göre inşa edilmiştir. Günümüzde insanların hayat boyu öğrenmeye olan ilgisi nedeniyle talepler karşılanamamaktadır.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5’te görülen bir diğer ilginç bulgu ise 368 halk eğitimi merkezinin büyük bir kısmında (%82) çocuk oyun odası ve anasınıfı (%91) olmamasıdır. Yöneticilerle yapılan görüşmelerde bu sorunun en önemli nedenlerinin; bütçe ve HEM’de oyun odası/anasınıfı için yerlerinin olmaması olduğu görülmektedir. Aşağıdaki ifadelerde de görülmektedir ki; HEM’lerin kendilerine ait binaları olsa bile artan talep sebebiyle kurs açmakta dahi zorlandıklarından oyun odası/anasınıfı açacak yer bulamamaktadırlar. Bu durumun yarattığı sorunlar ise aşağıdaki ifadelerde yer almaktadır;

...çocuğu olan kursiyer gelemiyor mesela. Çocuğu bırakacak yeri yok. Bizim de çocuk oyun odası ya da anasınıfı açacak dersliğimiz yok (K12).
...binalarda ekstra hiçbir şeye yer yok mesela bizim kursiyerlerimiz genelde ev hanımları, anneler. Kursa gelmek istiyorlar ama çocuğu ne yapsın? Nereye bıraksın? Çocuk oyun odamız yok. Genel Müdürlük bazı projelerden bazı halk eğitimlere çocuk oyun odaları yaptı ama biz o projede değildik aslında tüm HEM'lerde olmalı (K20).

Yetişkin eğitimiyle ilgili alanyazında da belirtildiği gibi, yetişkinler, zorunlu eğitimden sonra eğitime katılımlarını/devamlarını engelleyen ya da etkileyen iç ve dış birçok etkenle mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu noktada özellikle halk eğitimi merkezlerinin kurslarına daha çok kadınların katıldığı (MEB, 2020) ve özellikle çocuklu kadınların da eğitimlerini gerçekleştirebilmek için aile bireylerinin veya yakınlarının desteklemesine ihtiyaç duydukları düşünüldüğünde, yakını tarafından desteklenen kadınların eğitime katılırken tersi durumdakilerin terke meyilli oldukları yapılan çalışmalarda görülmektedir (Keintz, 2003). Aynı sonuç Tekin'in (1989) yaptığı araştırmada da ifade edilmiştir. Yetişkinlerin bakmakla yükümlü olduğu kişiler kursa başlamasını ya da devamını etkileyen etkenler arasında yer almaktadır. Tam da bu bağlamda çevresinden çocuğu için yardım görmeyen kadınların eğitimi, HEM'lere kurulacak olan çocuk oyun odası ve anasınıfı ile desteklenebilmelidir. Nitekim yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere halk eğitimi merkezlerinde çocuk oyun odası/anasınıfı olması yetişkinlerin kurslara katılımını olumlu anlamda etkilemektedir.

Tablo 5'te göze çarpan diğer bir bulgu da 368 halk eğitimi merkezinin 244'ünde yani yarıdan fazlasında atölyenin bulunmasıdır. Bu durum her ne kadar derslik ya da anasınıfı bulgularına göre daha olumlu olsa da istenilen, özellikle ulaştığı kitlenin büyüklüğü açısından yetişkin eğitiminde en önemli kurum olan HEM'lerin hepsinde ihtiyacı karşılayacak atölyelerin olmasıdır.

Atölyelerin branşlara göre dağılımı aşağıdaki Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Atölyelerin Branşlara Göre Dağılımı

Atölye	Var	
	<i>f</i>	%
El Sanatları Teknolojisi	198	%54
Giyim Üretim Teknolojisi	170	%46
Sanat ve Tasarım	89	%24
Müzik ve Gösteri Sanatları	81	%22

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Atölyelerin Branşlara Göre Dağılımı

Atölye	Var	
	<i>f</i>	%
Bilişim Teknolojileri	55	%15
Yiyecek ve İçecek Hizmetleri	34	%9
Seramik ve Cam Teknolojisi	34	%9
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	31	%8
Ahşap Teknolojisi	26	%7
Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	11	%3
Tekstil Teknolojisi	10	%3
Kuyumculuk Teknolojisi	9	%3

Tablo 6'ya göre 368 halk eğitimi merkezinin 198(%54)'inde el sanatları teknolojisi, 170(%46)'inde giyim üretim teknolojisi, 89(%24)'unda sanat ve tasarım, 81(%22)'inde müzik ve gösteri sanatları, 55(%15)'inde bilişim teknolojileri, 34(%9)'ünde yiyecek ve içecek hizmetleri, 34(%9)'ünde seramik ve cam teknolojisi, 31(%8)'inde güzellik ve saç bakım hizmetleri, 26 (%7)'sında ahşap teknolojisi, 11(%3)'inde ayakkabı ve saraciye teknolojisi, 10(%3)'unda tekstil teknolojisi ve 9(%3)'unda kuyumculuk teknolojisi atölyeleri bulunmaktadır.

Bu noktada göze çarpan HEM'lerde çoğunlukla el sanatları teknolojisi ve giyim üretim teknolojisi atölyelerinin olmasıdır. Diğer atölyelerin bulunma oranları %3-%24 arasında değişmektedir. Bu durum halk eğitim kurslarına daha çok kadınların katılmasının (MEB, 2020) ve kadınların da toplumsal cinsiyet rolleri ile de örtüşen kurslara daha fazla ilgi göstermesinin bir sonucu olarak görülebilmektedir. Yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılımını inceleyen Houle (1961), “amaç, öğrenme ve etkinlik” yönelimli olmak üzere üçlü bir sınıflandırma yapmıştır. Buna göre; amaç yönelimli yetişkinler eğitim etkinliklerine mesleki ilerleme, yasal bir zorunluluk ya da herhangi bir ihtiyacı karşılamak için katılırken; öğrenme yönelimli yetişkinler öğrenme isteğini tatmin etmek için katılmaktadırlar. Etkinlik yönelimli yetişkinler ise, eğitimin sosyal ortamı için katılım sağlamaktadır. Nitekim bu durum gerek kadın katılımcıların fazla olması gerekse açılan kursların el sanatları ve giyim üretimde yoğunlaşması sebebiyle halk eğitimi kurslarının daha çok hobi ya da iletişim/etkinlik amaçlı görüldüğünü düşündürmektedir (Türkoğlu ve Uça, 2011; Kaya, 2015). Aynı sonuç Komşu'nun (2013) makalesinde de belirtilmektedir. Kadınlar arasında, beceri gelişimi ve sosyalleşme amaçlarıyla eğitime katılımın yaygın olduğu, erkeklerin büyük bir bölümünün ise mesleki

gelişim ve yasal zorunluluklar nedeniyle bir kursa (sürücü belgesi, ustalık-kalfalık belgesi,...vb.) katıldığı görülmektedir.

Türkiye genelinde bir yılda yaklaşık 9 milyon kursiyere ulaşan halk eğitimi merkezlerinin atölye ve derslik sorunu göz önüne alındığında mevcut HEM'lerin gelişen ve değişen çevrenin ihtiyaçlarına göre yenilenmeye ihtiyacı olduğu gibi; büyüklüğüne ve yoğunluğuna göre ilçelerin daha çok sayıda HEM'e ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Genel olarak yönetici görüşleri incelendiğinde de aynı sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Yetişkin eğitimde teorik eğitimlerin yanı sıra uygulamalı eğitimlerin de yoğunluğu göz önüne alınırsa yeni yapılan binaların planlanmasında, bölge ve çevrenin özelliklerine göre uygun atölye ve laboratuvarları da barındıran ve yeterli sayıda dersliklerin olduğu binalar inşa edilmesi konusunda ortak görüş bildirilmiştir. Ayrıca andragojik açıdan çok uygun olmasa da ihtiyaç duyulması halinde okulların halk eğitimi merkezleri tarafından kullanılması için geniş kapsamlı bir çalışma yapılması ve mevzuat-altyapı anlamında HEM'lerin okullar tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

Eğitsel alanların yanında halk eğitimi merkezlerinde işlerin yürütülmesi açısından diğer önemli fiziki alanlar ise idari bölümlerdir. Halk eğitimi merkezlerinin idari bölümleriyle ilgili maddelere verilen yanıtların frekans analizi Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Halk Eğitimi Merkezlerinin İdari Bölümlerine Yönelik Bilgiler

Fiziki Alan	Var		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Müdür Odası	361	%98	7	%2	368	%100
Müdür Yardımcısı Odası	341	%93	27	%7	368	%100
İdari İşler Odası	214	%58	154	%42	368	%100
Öğretmenler Odası	192	%52	176	%48	368	%100
Toplantı Salonu	151	%41	217	%59	368	%100
Rehberlik Servisi Odası	49	%13	319	%87	368	%100
Danışma Alanı	115	%31	253	%69	368	%100
Depo	277	%75	91	%25	368	%100
Arşiv Odası	307	%83	61	%17	368	%100
Eğitim Araçları Odası	55	%15	313	%85	368	%100
İnternet Sitesi	0	%0	368	%100	368	%100

Tablo 7'den de görüldüğü üzere; HEM'lerin 368(%100)'inde müdür odası, 341(%93)'inde müdür yardımcısı odası, 214(%58)'ünde idari işler odası, 277(%75)'sinde depo, 307(%83)'sinde arşiv odası ve 192(%52)'sinde öğretmenler odası bulunurken

155(%41)'inde toplantı salonu, 49(%13)'unda rehberlik servisi, 115(%31)'inde danışma alanı ve 55(%15)'inde eğitim araçları odası bulunmaktadır.

Ortaya çıkan bulgular göstermektedir ki HEM'lerde derslik ya da atölye sorunu yaşansa da yarıdan fazlasında idari bölümlerle ilgili sorun yaşanmamaktadır. Nitekim yöneticilerle yapılan görüşmelerde de idari bölümlerin olup olmamasına ilişkin herhangi bir sorun belirtilmemiştir. Yukarıda “Bina Durumu ve Özellikleri” kısmında ve aşağıda yönetici görüşmelerinde de belirtildiği gibi HEM'lerin binaları olsa da olmasa da kursların yönetimi ve denetimi açısından bulundukları kuruma (İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü) idari bölümler kurulmaktadır.

...bizim binamız var ama yalnızca idari personel için. Sadece idari işler yapılıyor (K6).

...kendi binamız olmadığı için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü içinde bir odayı idari işlerimiz için kullanıyoruz (K2).

Ancak yapılan görüşmelerde görülmüştür ki sorun; idari bölümlerin olup olmamasından ziyade idari bölümlerle açılan kursların yerlerinin farklı olmasıdır. Yöneticiler bu durumun işleri ve denetimi zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

...kendi binamız olmadığı için bize bir ilkokul binasının atıl, kullanılmayan bir bölümünü tahsis ettiler. ...donanım yetersiz. İdari işlerimizi yapamıyoruz (K9).

...hadi kurs açtık diyelim ama her biri bir yerde nasıl denetleyelim, onları denetlemek için çıksak idari işleri yapmaya vakit yok (K19).

Bununla beraber Tablo 7'de görüldüğü üzere; kursiyerler açısından önemli alanlardan olan “Rehberlik Servisi Odası” (%13) ve “Danışma Alanı” (%31) idari bölümlere oranla çok daha az HEM'de bulunmaktadır. Yöneticiler bu durumun en önemli nedenini “bu alanlar için yerlerinin olmaması” olarak ifade ederken özellikle “Danışma Alanı”nın HEM'lerin tanıtılması ve halkın bilgilendirilmesi açısından oldukça önemli olduğunu ancak yerleri olmadığı için bu görevi o an için hangi idareci ya da memur uygunsa onun yaptığını belirtmişlerdir.

...danışma alanımız yok. Olsa iyi olurdu tabi. Ama derslik için zor yer bulurken danışma alanı ya da rehberlik servisi biraz lüks bizim için. Kursiyerler bir şey sormak istediklerinde bizim yanımıza geliyorlar (K5).

Sosyal, Kültürel ve Sağlık Olanakları

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılımında bireysel gelişim veya mesleki ilerleme kadar eğitimlerin sosyal ortamı da

oldukça önemlidir (Houle, 1961). Milli Eğitim Bakanlığı İzleme ve Değerlendirme Raporu'nda (2020) HEM'lerde açılan kurslara katılanların %60,17'sinin kadın olduğu ve yine aynı raporda kadınların daha çok el sanatları, kişisel gelişim, çocuk bakımı, giyim-üretim teknolojisi ve ahşap boyama gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgular kadınların sertifika alarak istihdam edilmenin yanında daha çok sosyal olarak vakit geçirmek ve hobi edinmeye yönelik programlara katıldıklarını göstermektedir. Boshier, Morstain ve Smart'ın 6 faktörlü analizinde de benzer bulgular görülmektedir. Yetişkinlerin öğrenmeye katılımında mesleki gelişim ve öğrenme zevki kadar toplumsal ilişkiler kurmak da (arkadaşlık,...vb.) oldukça önemli rol oynamaktadır (Chao, 2009). Dolayısıyla, ülkemizde halk eğitimi merkezlerinin önemli bir rolünün de sosyal ve kültürel olanaklarının olduğu görülmektedir.

Halk eğitimi merkezlerinin sosyal ve kültürel olanaklarıyla ilgili maddelere verdikleri yanıtların frekans analizi Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Halk Eğitimi Merkezlerinin Sosyal ve Kültürel Olanaklarına Yönelik Bilgiler

Fiziki Alan	Var		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kantin	42	%11	326	%89	368	%100
Bahçe	236	%64	132	%36	368	%100
Çalışma Odası	102	%28	266	%72	368	%100
Bekleme Salonu	112	%30	256	%70	368	%100
Çok Amaçlı Salon	110	%30	258	%70	368	%100
Konferans Salonu	113	%31	255	%69	368	%100
Spor Salonu	24	%6	344	%94	368	%100
Kütüphane	137	%37	231	%63	368	%100
Revir	5	%1	363	%99	368	%100
Doktor Odası	0	%0	368	%100	368	%100
Engellilere Yönelik Fiziki İmkân	231	%63	137	%37	368	%100

Tablo 8 incelendiğinde, 368 halk eğitimi merkezinin 42(%11)'sinde kantin, 236(%64)'sinde bahçe, 102(%28)'sinde çalışma odası, 112(%30)'sinde bekleme salonu, 110(%30)'unda çok amaçlı salon, 113(%31)'ünde konferans salonu, 24(%6)'ünde spor salonu, 137(%37)'sinde kütüphane ve 5(%1)'inde revir bulunmaktadır. Doktor odasının ise halk eğitimi merkezlerinin hiçbirinde bulunmadığı görülmektedir. Bulgulardan da görüleceği üzere, genel olarak HEM'ler örgün eğitim kurumları gibi tasarlanmış olup; bahçe dışında, halkın sosyalleşebileceği, akranlarıyla vakit geçirebileceği sosyal ve kültürel alanların oranı oldukça düşük, sağlık imkânları ise yok denecek kadar azdır.

Yetişkin eğitimi alanyazını incelendiğinde yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılma nedenlerinin pek çok araştırmaya konu olduğu ve özellikle kadınların katılımında sosyalleşmenin ve yeni arkadaşlıklar kurmanın katılımı oldukça etkilediği görülmektedir (Aşır, 2011, Komşu, 2013, Kaya, 2015). Bu noktada HEM'lerin klasik bir okul binası gibi değil yetişkinlerin hem eğitim alabilecekleri dersliklerin olduğu hem de sosyalleşebilecekleri, çaylarını, kahvelerini içebilecekleri kantin, bahçe, cafe vb. alanlara sahip binalar olarak tasarlanması gerekmektedir. Ancak Tablo 8'de de görüldüğü üzere HEM binaları bir yetişkin eğitimi kurumu gibi değil klasik bir okul binası gibi düşünülmekte ve bahçe dışında sosyal alanlara sahip olmamaktadır.

HEM yöneticileriyle yapılan görüşmelerde de yöneticiler, kurumlarında yeterli fiziksel alanları ve en önemlisi bütçeleri olmadığı için sosyal ve kültürel alanlarının olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, bu olanakların sınırlı olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını; bazıları, kursiyerlerin kurs zamanını bekleyecekleri yerlerinin olmadığını, dolayısıyla koridorlarda beklediklerini, bazıları kursiyerlerin eserlerini sergileyecekleri yer bulmadıklarını, bazıları ise spor salonları olmadığı için kurs açmadıklarını ya da kursiyerlerin birbirleriyle tanışacağı etkinlikleri düzenlemek için konferans salonlarının olmadığını ifade etmişlerdir:

...özellikle spor kurslarımızda kullanacağımız bir spor salonu ya da çok amaçlı bir salonumuz olsa daha farklı kurslar açabilir daha fazla vatandaşımıza ulaşabiliriz (K16).

...kursiyerlerimizle büyük etkinlikler yapacağımız veya onların çalışmalarını sergileyebileceğimiz konferans salonu gibi bir salonun varlığı sosyal ve kültürel etkinliklerimizi artıracaktır (K10).

...bekleme salonumuz ya da kurum girişinde bir alanımız veya kantinimiz yok maalesef. Dersten önce ya da ders arasında hep koridorda bekliyorlar (K4).

Bulgulardan da görülmektedir ki yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezleri genel olarak, sosyal ve kültürel olanaklar açısından gerek uygun/müsait yerlerinin olmamasından gerek bütçelerinin olmamasından istenilen/beklenen durumda değildir. Özellikle konferans salonu, kütüphane, bekleme odası, kantin ve çalışma odası gibi kursiyerlerin vakit geçirebileceği, birlikte etkinlik düzenleyecekleri ya da çalışmalarını sergileyecekleri alanlar ne yazık ki halk eğitimi merkezlerinin yaklaşık üçte ikisinde bulunmamaktadır. Yapılan görüşmelerde yöneticiler öneri olarak ya HEM binaları yapılırken büyük, bahçeli ve sosyal ve kültürel olanakları barındıran kurumlar olarak tasarlanması gerektiğini ya da sonrasında yeterli bütçe verilerek bina içindeki düzenlemelerin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sosyal ve kültürel olanaklar içindeki “engellilere yönelik fiziki imkânlar” ise 368 halk eğitimi merkezinden 231(%63)’inde bulunmaktadır. Diğerlerine göre nispeten daha iyi bir durumda olmasına rağmen, dezavantajlı grupların eğitime erişimi açısından oldukça önemli olması sebebiyle, istenilen/beklenen tüm HEM’lerin engellilere yönelik fiziki imkânlarının olmasıdır.

Engellilere yönelik fiziki imkânların dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Engellilere Yönelik Fiziki İmkânlar

Fiziki İmkân	Var	
	<i>f</i>	%
Engelli Rampası	151	%41
Asansör	50	%14
Tuvalet	32	%8

Tablo 9’dan da görüldüğü üzere, 231 halk eğitimi merkezinin 151(%41)’inde engelli rampası, 50(%14)’sinde asansör ve 32(%8)’sinde engelli bireyler için tuvalet bulunmaktadır.

Sonuç olarak; halk eğitimi merkezleri, programları ve ulaştığı hedef kitlesi açısından Türkiye’de yetişkin eğitimi veren diğer kurumlardan ayrılmaktadır. Bu önemi nedeniyle fiziksel olanaklarından eğitim etkinliklerinin planlanmasına kadar her aşamada hedef grubu olan yetişkinlerin fizyolojik ve sosyal özelliklerini tanıması ve ona göre yapılması gerekmektedir. Bu bölümdeki halk eğitimi merkezlerinin fiziki olanaklarına ilişkin elde edilen bulgulara baktığımızda ise; 368 HEM’den 223’ünün kendine ait müstakıl bir binasının olmadığı, başka kurumlarda kurs açıldığı, genel olarak binası olan HEM’lerin de yeterli dersliklerinin olmadığı ve bahçe dışında kursiyerlerin sosyalleşebilecekleri alanlara sahip olmadıkları görülmektedir. Bununla beraber HEM’lerin büyük oranda ısınma ve aydınlatma sorunu yaşamadıkları, 368 HEM’den 244’ünde atölye bulunduğu ve 231’inde de engellilere yönelik fiziki imkânlarının bulunduğu dikkati çekmektedir. Sonuç olarak, fiziki olanaklar açısından, HEM’lerin klasik bir örgün eğitim kurumu gibi tasarlanıp donatıldığı, bu bağlamda yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin dikkate alınmadığı görülmektedir.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Finansal Yapısıyla İlgili Bulgular

Bu başlık altında Türkiye’deki en önemli yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin finansal yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla HEM’lerin MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme Raporlarında (2016, 2017, 2018, 2019, 2020) yer alan, genel bütçeden ayrılan payları ve araştırmaya katılan 368 HEM’in, “Döner Sermaye, Okul Aile Birliği ve Diğer Gelirlerine” yönelik nicel veriler ile HEM yöneticileriyle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen nitel veriler birlikte incelenmiştir. Toplanan veriler; “Halk Eğitimi Merkezlerinin Genel Bütçeden Ayrılan Payları”, “Halk Eğitimi Merkezlerinin Döner Sermaye Gelirleri”, “Halk Eğitimi Merkezlerinin Okul Aile Birliği Gelirleri” ile “Halk Eğitimi Merkezlerinin Diğer Gelirleri” kategorilerine ayrılarak ele alınmıştır.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Genel Bütçeden Ayrılan Paylarına Yönelik Bulgular

Bir ülkede genel bütçeden eğitime ayrılan pay eğitim hizmetinin istenilen ve etkin bir düzeyde sunulabilmesi ve eğitimin kalitesinin artırılması açısından oldukça önemlidir (Özer, 2010). Bu bakımdan yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin bütçelerine geçmeden önce genel resme bakmak dolayısıyla öncelikle Merkezi Bütçeden MEB’e ayrılan miktarı incelemek yerinde olacaktır.

Aşağıdaki Tablo 10’da 2011-2021 yılları arasında Merkezi Bütçeden MEB’e ayrılan miktarlar görülmektedir.

Tablo 10

Türkiye’de MEB Bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı (2011- 2021)

Yıllar	Merkezi Yönetim Bütçesi	MEB Bütçesi	Bütçe Oranı (%)
2011	312.572.607.330	34.112.163.000	10,91
2012	350.898.317.817	39.169.379.190	11,16
2013	404.045.669.000	47.496.378.650	11,76
2014	434.995.765.000	55.704.817.610	12,81
2015	472.943.000.000	62.000.248.000	13,11
2016	570.507.000.000	76.354.306.000	13,38
2017	645.124.000.000	85.048.584.000	13,18
2018	762.753.000.000	92.528.652.000	12,13
2019	960.976.000.000	113.813.013.000	11,84
2020	1.095.461.000.000	125.396.862.000	11,45
2021	1.346.139.000.000	146.920.234.000	10,91

Kaynak. <http://sgb.meb.gov.tr/> Milli Eğitim İstatistikleri, 2021-22: 248.

Tablo 10 incelendiğinde, merkezi bütçeden eğitime ayrılan pay, her ne kadar yıllar içerisinde artmış gibi görünse de ne yazık ki beklenen düzeyde değildir. Bunun bir nedeninin de dünyadaki yaklaşımın aksine ülkemizde, eğitim getirilerinin uzun süreçlerde görünür olmasından kaynaklı, hükümetlerin eğitim bütçesine büyük paylar ayırmak yerine kısa süreli ve getirileri daha görünür olan yatırımları tercih etmeleri olduğu söylenebilir (Başaran, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bütçesine ayrılan paylar ise aşağıdaki Tablo 11’de yıllara göre sunulmuştur.

Tablo 11

MEB Bütçesinden HBÖGM’ye Ayrılan Bütçe Oranları (2011- 2021)

Yıllar	MEB Bütçesi	HBÖGM Bütçesi	Bütçe Oranı (%)
2011	34.112.163.000	935.957.107	2,74
2012	39.169.379.190	1.080.587.271	2,76
2013	47.496.378.650	1.193.319.720	2,51
2014	55.704.817.610	1.303.288.211	2,34
2015	62.000.248.000	1.510.431.170	2,44
2016	76.354.306.000	1.727.055.852	2,26
2017	85.048.584.000	1.725.532.376	2,03
2018	92.528.652.000	1.952.706.329	2,11
2019	113.813.013.000	2.574.135.975	2,26
2020	125.396.862.000	1.967.072.549	1,57
2021	146.920.234.000	2.625.109.980	1,79

Kaynak. <http://sgb.meb.gov.tr/> İdare Faaliyet Raporları

MEB’e ayrılan bütçeden Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne yani halk/yetişkin eğitime ayrılan miktarın 2020 yılı (salgın dönemi) hariç yaklaşık %2 civarında olduğu görülmektedir. Ancak ulaştığı kitlenin büyüklüğü ve dolayısıyla bireyin, toplumun kalkınması açısından bakıldığında, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne ayrılan bütçenin artırılması gerekmektedir.

Halk eğitimi merkezlerinin genel bütçelerinden ayrılan paylarını incelemek amacıyla ise halk eğitimi merkezlerinin bağlı bulunduğu Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün son beş yıllık (2016, 2017, 2018, 2019, 2020) “İzleme ve Değerlendirme Raporları” incelenmiştir. Bu raporlarda merkez ve taşra teşkilatının “Personel Gideri, SGK Gideri, Mal ve Hizmet Alımları ile Sermaye Giderleri” kalemlerine yönelik harcama miktarlarına yer verilmiştir. Raporlarda bu kalemlerin açıklaması şu şekilde yer almaktadır;

Personel Gideri: Kamu personeli ile kamu personeli olmamakla birlikte mevzuatı gereğince ilgililere bordroya dayalı olarak yapılan ödemeleri kapsamaktadır. Bu kalem altında halk eğitimi merkezlerinde bulunan tüm personellerin maaş ödemeleri gerçekleştirilmektedir.

SGK Gideri: Devletin işveren sıfatıyla Sosyal Güvenlik Kurumuna ödeyeceği sigorta primlerini kapsamaktadır. Bu kalem altında halk eğitim merkezinde çalışan tüm personelin SGK giderleri bulunmaktadır.

Mal ve Hizmet Alımları: Bu kısımdaki giderler, mal ve hizmet karşılığında yapılan faturalı ödemeleri kapsamaktadır. Bu kalem altında halk eğitimi merkezlerinin telefon, su, doğalgaz gibi faturaları, kırtasiye bina ve makine onarımı ve bakımı, yolluk ve mahkeme ödemeleri gerçekleştirilmektedir.

Sermaye Giderleri: Normal ömrü bir yıldan fazla olan mal ve hizmet alımları ile sabit sermaye edinimleri ve gayri maddi aktiflerin edinimi için yapılan, bütçe hazırlama rehberi ve bütçe kanunları ile belirlenmiş asgari değeri aşan ödemelerdir. Bu kalem altında halk eğitimi merkezlerinin inşaatları yapılmakta ve donatım ihtiyaçları karşılanmaktadır.

Aşağıdaki Tablo 12’de ise Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün genel bütçesinden HEM’lere ayrılan payların yıllar içerisindeki dağılımı verilmiştir. Yukarıdaki MEB bütçesinden HBÖGM ayrılan payda olduğu gibi burada da 2020 yılında yaşanan salgın dönemi dışında, ödeneklerin yıllar içinde arttığı görülmektedir.

Tablo 12

Halk Eğitimi Merkezlerinin Genel Bütçeden Ayrılan Paylarına Yönelik Bulgular

Bütçe Kalem	2016	2017	2018	2019	2020
Personel Gideri	1.315.943.663	1.309.076.788	1.535.647.783	1.925.698.271	1.596.319.767
SGK Gideri	268.196.500	227.945.732	251.925.388	324.455.344	274.617.698
Mal ve Hizmet Alımları	60.620.153	70.701.276	54.148.351	50.046.091	57.128.044
Sermaye Giderleri	82.295.536	108.808.577	110.984.805	77.036.267	39.007.039
Toplam	1.727.055.852	1.725.532.376	1.952.706.329	2.574.135.975	1.967.072.549

Tablo 12 incelendiğinde; kurumların bütçelerinin en büyük kalemini “Personel Giderleri”nin oluşturduğu görülmektedir. Yukarıdaki açıklamalarda da belirtildiği gibi SGK giderlerinin de personel giderleri ile ilgili olduğu düşünüldüğünde 2016-2020 yılları arasında SGK ve personel giderleri kuruma ayrılan bütçenin %87-95’ini oluşturmaktadır. Bu durumda halk eğitimi merkezi müdürlerinin görüşmelerde eksikliğini en çok dile getirdiği mal ve hizmet alımları ile donatım malzemesi ve inşaat yatırımları payının %5-13’te kaldığını görülmektedir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

...halk eğitimi merkezlerinde gider çok fazladır. Temrinlik malzemeler, kırtasiye, donanım ve bakım onarım masrafları çok fazladır. Ödenek talep ediyoruz ama yeteri kadar ödenek alamıyoruz, ödeneklerin çoğu personel maaşına gidiyor (K17).

...herhangi bir finansal kaynağımız yok. Kuruma malzeme almak istesek para yetmiyor. Genel Müdürlük halk eğitimlere daha fazla ödenek ayırabilir (K18).

Yönetici görüşlerinden ve Tablo 12’den de görüldüğü üzere bütçenin büyük payı “Personel ve SGK Giderlerine” harcandığından sorun daha çok “Mal ve Hizmet Alımları” ile “Sermaye Giderleri” kalemlerinde yaşanmaktadır. Genel bütçe incelendiğinde mal ve hizmet alımları için bir yılda en fazla 70.000.000 TL ödenek ayrıldığı görülmektedir. Tüm bütçe halk eğitimi merkezlerine ayrılrsa dahi 995 halk eğitimi merkezi olduğu dikkate alınırsa kurum başına yıllık yaklaşık 70.000 TL gibi bir ödenek düşmektedir. Kurumların elektrik, su ve yakıt giderlerinin de bu kalemden karşılandığı düşünüldüğünde kırtasiye gibi diğer tüketim malzemeleri, binaların bakım ve onarımları ile mal ve hizmet alımları için oldukça küçük bir pay kalmaktadır. Bu pay ise HEM yöneticilerinin talepleri doğrultusunda kurumlara dağıtılmaktadır. Diğer bir ifadeyle kurumlar elektrik, su ve yakıt giderleri ile diğer ihtiyaçlarını “Ödenek Modülüne” girerek genel müdürlükten bu ihtiyaçları için bütçe talep etmektedirler. Bu talep doğrultusunda ise mevcut bütçeden HEM’lere ödenek gönderimi sağlanmaktadır. Ancak aşağıdaki yönetici görüşlerinden de görülmektedir ki genel bütçeden “Mal ve Hizmet Alımları” konusunda ayrılan pay halk eğitimi merkezlerinin giderlerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Konu ile ilgili olarak yönetici K10’nun görüşleri aşağıda yer almaktadır:

...biz genel müdürlüğümüzden mal ve hizmet alımları için bütçe talep ettiğimizde ödenek gönderiliyor. Ancak tüm taleplerimiz karşılanmıyor. Zaten çok sayıda derslik ve atölye olduğu için elektrik, su ve doğalgaz faturalarımız yüksek. Bunun yanında kırtasiye giderlerimiz çok fazla. Atölyelerde bulunan makinelerin bakımı, perde, fotokopi makinelerinin bakımı bizi hep zorlayan şeyler....

Diğer bir sorun ise sermaye giderleri altında yer alan “donatım malzemeleri” konusudur. Buna ilişkin yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır.

...kurumlarımızda maddi anlamda yaşadığımız bir diğer sorun ise donatım konusunda olmaktadır. Gelen ödeneklerle donatım yapmak imkânsız. İdari bölümlerin ihtiyaçları bir yana dersliklerin ihtiyacı bitmiyor ki bugün alınan bir bilgisayar beş yıl sonra çöp oluyor. Büyük salonlar için klima gerekiyor, alamıyoruz. Nitelikli kurslar için nitelikli donanımlar olması gerekir. On dakikada açılan bir bilgisayar ile nasıl eğitim verilir ki (K11).

...halk eğitim olarak tüm ilde yapılan toplantı ve organizasyonlarda biz görev alıyoruz. Giderleri kurumumuzdan karşılanıyor zaten sınırlı olan mal ve hizmet alımı ödeneğinde sorun yaşıyoruz...(K4).

... maddi sorun olarak en çok tüketim malzemelerinde sorun çekiyoruz gerçekten kurumun ihtiyaçları bitmiyor ve ödenek sıkıntısından dolayı bunları karşılayamıyoruz... (K14).

Yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere halk eğitimi merkezlerinin yetiştikine uygun, nitelikli eğitimler sunabilmesi için gerekli donatım desteği sağlanması ile mal ve hizmet alımlarında genel bütçeden daha yüksek paylar ayrılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bununla beraber yapılan görüşmelerde kurumların genel giderlerinin yanında kurs esnasında ihtiyaç duyulan temrinlik malzemelerinin (giyim-üretim kurslarında kumaş ve iplik gibi veya aşçılık kurslarında yemek malzemeleri gibi tükenen malzemeler) temini noktasında maddi sorunlar yaşandığı, bazı kursların ise malzeme ihtiyacının karşılanamaması nedeniyle hiç açılmadığı saptanmıştır. Buna ilişkin yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır.

...yani bizim kurumumuzda en çok el sanatları, giyim, dikiş-nakış gibi kurslar açılmaktadır. Bu kurslarda ihtiyaç olan temrinlik malzemeyi almayı bir yana bırakın makinelerin sürekliliğini sağlamak baktırmak ya da yenisini almak çok zor... (K12)

...kursiyerlerimize temrinlik malzemeleri karşılamakta zorlanıyoruz. Çözüm önerisi olarak bazı kurslarda belediye gibi kurumlarla işbirliği içinde kurslar planlayarak temrinlik malzemeyi onlara aldırabiliyoruz fakat bu da her kurs için gerçekleştirilemiyor (K15).

Temrinlik malzeme ihtiyacına yönelik olarak yönetici K16, “...kursiyerler kurslara gelmek istiyorlar fakat kullanılan malzemeler pahalı olunca kursa başlasalar bile bir süre sonra kursu bırakmak zorunda kalıyorlar. Kursiyerlerimizin temrinlik malzemelerini karşılamakta zorlanıyoruz...” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bir diğer yönetici K17 ise “Kurs giderleri okul aile birliği ya da bağışlar yoluyla karşılanıyor. Bu da her zaman olmayınca kurslara katılım oranı düşüyor kursiyer masrafı karşılayamıyor

çünkü. Bu yüzden de bazı kursların (takı kursları, yiyecek içecek kursları, kaynakçılık vb...) açılmadığı oluyor” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Hem nicel hem de nitel bulgular incelendiğinde, özellikle temrinlik malzeme giderleri de dâhil olmak üzere “mal ve hizmet alımları” ile “sermaye giderleri” konusunda ödenek sorununun bulunduğu ve birçok halk eğitimi merkezinin ihtiyaçlarını karşılamakta sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç 2014 yılında Dolanbay’ın yaptığı araştırmada da görülmektedir. Yapılan araştırmada halk eğitimi merkezi yöneticileri, %74’ü Genel Müdürlük tarafından gönderilen ödeneklerin yetersiz olduğunu, meslek kursları için gerekli malzemelerin temini açısından yaygın eğitimin neredeyse pahalı bir eğitim haline dönüştüğünü belirtmiştir. Benzer bir bulgu 2014 yılında Kaygın vd.’nin yaptığı araştırmada da görülmüş, Türkiye’de ise eğitimlerin pahalı olmasının katılımı etkilediği tespit edilmiştir. Nitekim Yıldız’ın da (2012) belirttiği gibi, kamusal bir sorumluluk temelinde, eğitim ve gelir düzeyi ne olursa olsun herkesin yararlanabileceği şekilde yapılması gereken yetişkin/halk eğitimi, sorumluluğu bireye bırakılan ve gittikçe ticarileşen eşitsiz bir yapıya dönüşmektedir. Konu ile ilgili olarak Yönetici K20 aşağıdaki şekilde düşüncelerini belirtmiştir.

...halk eğitimi merkezlerimize merkezden gelen ödenekler yetersiz. Biz de nereye para ayıracağımızı şaşırdık, yetiştiremiyoruz. Özellikle temrinlik malzeme ihtiyacı sürekli var. Bu yüzden bütçemiz artırılmalıdır. Ancak bu şekilde kurumların çektiği maddi sıkıntılar giderilebilir ve istenilen nitelikte yetişkin eğitimi sunulabilir...(K20)

Ödeneklerin yetersiz olmasının yanında bir diğer sorun ise ödeneklerin HEM’lere görüşme yapılan yöneticilerin deyimiyle “adil” dağıtılmamasıdır. Diğer bir ifadeyle; HEM yöneticileri Ödenek Modülü’nden ihtiyaçlarını talep etmediğinde, elektrik, su ve yakıt gibi giderlerin dışında HEM’lere ödenek gönderilmemektedir. Bu sebeple, görüşme yapılan HEM yöneticilerinin de bahsettiği gibi, bazı HEM yöneticileri ikili ilişkilerini kullanarak, bazı HEM yöneticileri ise ihtiyaçlarını modül yoluyla belirterek ödenek almaktadır. İhtiyaç belirtmeyen HEM’ler ise ödenek almamaktadır. Konuyla ilgili olarak Yönetici K5, “ ...baktığın zaman eğer ilişkileri iyiye/güçlüyse daha çok ödeneği kapıyorlar. Bu diğerlerine haksızlık. Kriterler olsun, açtığı kurs olur, malzeme ihtiyacı olur, kursiyer sayısı olur, belirlensin buna göre dağıtılsın.” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Yönetici K10 ise “adil” dağılım isteğini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

....ödenek talep ediyoruz, yazıyoruz, geliyor ama yetmiyor. Biz merkezdeyiz bizimle daha ücra yerdeki bir HEM aynı değil. Biz kurslara yetişemiyoruz.

Bazıları kurs açmıyor. Ama yine de bütçe talep ediyor ona da para gidiyor bana da. Ben elimdeki parayı yetiştiremiyorum, diğeri rahat rahat kullanıyor. Ödeneklerimizin aynı olmaması gerekir. Bu konuda adil bir dağıtım şekline ihtiyacımız var.”

Ödeneklerin artırılması ve çeşitli kriterler (HEM büyüklüğü, açılan kurs sayısı, kursiyer sayısı gibi) doğrultusunda dağıtılmasının dışında yöneticiler; belediyelerin reklam ve tanıtım alanlarının ücretsiz kullanılması, üretilen ürünlerin satışı amacıyla bir satış ortamının oluşturulması, diğer kurumlarla ve STK ile işbirliği yapılarak HEM'lere destek sağlanması, kursiyerlerden belirli miktarda ücret alınması ve yeni yapılacak projelerle kurumlara destek olunması gibi önerilerde bulunmuşlardır;

...çoğu kişi halk eğitimi merkezlerinden haberdar değil. Reklamımız yapılmıyor. Reklam, tanıtım, sergi vb. faaliyetler için yerel yönetimlerin reklam panoları ve billboardlarının ücretsiz kullanılması için genel müdürlük bir çalışma yapabilir (K1).

...bazı giderlerimizi projelerden karşılıyorduk. Yetişkin eğitime yönelik ulusal ve uluslararası fonlar kullanılarak böyle projelerin artırılması bizlere çok destek olur ya da merkezi bütçe imkânları artırılmalı (K15).

...halk eğitim merkezlerinde üretilen sanat eserlerimizin satışını yaygınlaştırabileceğimiz bu ürünlerin dünya piyasasında ihracatını yapabileceğimiz imkânlar ve dijital uygulamaların desteğiyle merkezlerimize ek bütçe sağlanabilir (K13).

... bazı kurslarda belediye gibi kurumlarla iş birliği içinde kurslar planlayarak temrinlik malzemeyi onlara aldırabiliyoruz fakat bu da her kurs için gerçekleşmiyor. Bu şekilde yapılacak iş birlikleri ile çeşitli STK ve kurumların desteği alınabilir (K9).

...kurslar ücretli olsa hem kuruma gelir olur hem de temrinlik malzeme ve kurum eksiklerini gidermekte sorun yaşamayız. Az da olsa kurslar ücretli olmalıdır başka çözümü yok her şey devletten bekleyemeyiz (K6).

Yetişkin eğitimi konusunda ülkemizin temel taşlarından olan halk eğitimi merkezlerinin genel olarak bütçe anlamında ciddi sorunlar yaşadığı görülmektedir. Özellikle temrinlik malzeme giderleri de dâhil olmak üzere mal ve hizmet alımları ile sermaye giderleri konusunda ödeneklerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Ancak halk eğitimi merkezlerinin yetişkinlere nitelikli bir eğitim sunabilmesi için kurumların merkezi ve yerel anlamda desteklenmesi gerekmektedir. Ne yazık ki yapılan araştırmalarda da görülmektedir ki yaygın eğitim örgün eğitim kadar mali anlamda desteklenmemekte, halk/yetişkin eğitime ayrılan ödenekler sembolik düzeyde kalmaktadır (Tekin, 1991). Yetişkin nüfus artarken, kamudan ayrılan payın aynı oranda

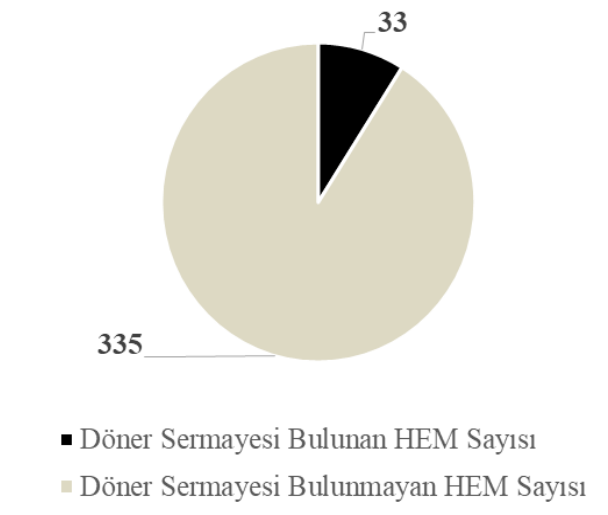
artmadığı hatta yatırım harcamalarının azaldığı, bu durumun ise yetişkin eğitiminde niteliği düşürdüğü dikkati çekmektedir (Bağcı, 2014).

Halk Eğitimi Merkezlerinin Döner Sermaye Gelirlerine Yönelik Bulgular

Yukarıda da belirtildiği gibi Genel Müdürlük bütçesinden halk eğitimi merkezlerine ayrılan pay yeterli düzeyde değildir. Bununla beraber kurumlar gerek kurslarda kullanılan temrinlik malzemeler gerekse bakım onarım işleri için sürekli maddi desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve dolayısıyla nitelikli yetişkin eğitimi sunabilmek adına kurumlarına döner sermaye işletmesi kurabilen halk eğitim merkezleri ek gelir sağlayarak bütçelerini artırmaya yönelmektedir.

Döner sermaye, kamu kurum ve kuruluşlarının ihtiyaç duydukları mal ve hizmetleri alabilmesi, beklenen kalitede hizmet sunabilmesi amacıyla kanunla izin verilen kurum içi ticari etkinliklere verilen isimdir. Bazı halk eğitimi merkezlerinde de kursların niteliğini artırmak ve kuruma ek gelir sağlamak amacıyla döner sermaye işletmesi kurulmuştur. Döner sermayesi olan halk eğitimi merkezleri kurslardan üretilen ürünlerin satışını yapabilmekte ve kuruma, kursiyere gelir sağlamaktadır. Böylece kurslar için gerekli temrinlik malzemeleri kurum bütçesinden sağlayabilmektedir.

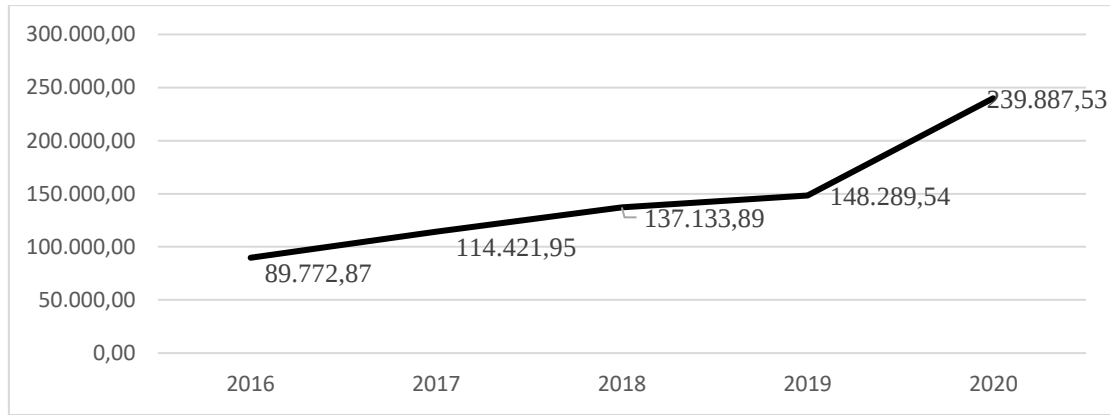
Aşağıdaki Şekil 1’de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinden 33’ünde döner sermaye geliri bulunmaktadır.



Şekil 1. Döner Sermayesi Bulunan Halk Eğitimi Merkezlerinin Dağılımı

Türkiye genelinde toplam 995 halk eğitimi merkezi olduğu düşünüldüğünde döner sermaye geliri olan HEM oranının ne kadar az olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi yöneticilere sorulduğunda Yönetici K5, “...döner sermayenin iş yükü çok hocam. Para işleri zor. Kayıt tutması var, denetimi var. Her yönetici mecbur kalmadıkça yapmak istemez.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Döner sermaye geliri bulunan 33 HEM’in gelirlerinin yıllara göre ortalamaları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Halk Eğitimi Merkezlerinin Yıllara Göre Döner Sermaye Ortalamaları

Şekil 2 incelendiğinde 368 halk eğitimi merkezinden döner sermayesi bulunan 33 halk eğitimi merkezinin ortalama geliri 2016 yılında 89.772,87 TL, 2017 yılında 114.421,95 TL, 2018 yılında 137.133,89 TL, 2019 yılında 148.289,54 TL ve 2020 yılında 239.887,53 TL olduğu görülmektedir. Yıllara göre halk eğitimi merkezlerinin döner sermaye gelir ortalamalarının düzenli bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu konu hakkında yöneticilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

...döner sermaye bizin için iyi bir fırsat ve kurumumuza gelir sağlamak, kurumu canlandırmak ve kursiyerlerimizi mesleki ve ticari anlamda geliştirmek anlamında bize imkân sağlıyor (K13).

...döner sermaye halk eğitimi merkezine iyi bir kaynak oluşturuyor. Hem kurum, hem kursiyer ve öğretici, hem de Bakanlığımıza gelir sağlamaktayız. Ayrıca kursiyerlerimiz de mesleğin gelir getirdiğini görünce kursa daha istekli oluyor...(K16).

Halk eğitimi merkezleri yöneticileri ile yapılan görüşmelerde yöneticiler, döner sermaye gelirlerinin kurumlara ciddi bir kaynak oluştursa da yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bu durumu Yönetici K20 “Bakanlıktan gelen ödenekler zaten kurum ihtiyacın karşılamıyor, döner sermaye gelirleri ile birçok ihtiyacımızı karşılıyoruz ama

yeterli mi hayır. Bu kapsamda açılan kursları artırmak lazım belki o zaman ciddi bir kaynak oluşabilir.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Mevzuattan kaynaklı döner sermaye gelirlerinin azaldığını vurgulayan bir diğer yönetici K11 ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...döner sermaye önceden kurumumuza iyi bir gelir sağlıyordu ancak yönetmelikte yapılan son değişikliklerle en az yedi kursiyer ile kurs açabiliyoruz. Önceden bir kursiyer olsa bile kurs açıyorduk döner sermaye kursumuz çok oluyordu. Ancak şimdi kurs sayımız azaldı kursiyer bulamayınca, dolayısıyla gelirlerimiz de azaldı... (K11).

Genel olarak halk eğitimi merkezleri yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, döner sermaye gelirlerinin büyük ölçüde ödenek sorunu olan merkezlere alternatif gelir kaynağı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle döner sermaye gelirlerinin kurumların ihtiyaçlarının giderilmesi açısından önemli bir kaynak olduğu görülmektedir. Ancak araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinin sadece 33 ünde döner sermaye işletmesinin olması kurumların kaynak arayışını devam ettirmektedir. Bu durumda döner sermayesi olan kurum sayısının artırılması ile maddi kaynak sorunu yaşayan halk eğitimi merkezlerinin ihtiyaçları belirli bir oranda karşılanabilecektir. Bununla beraber yapılan yönetici görüşmelerinden ve araştırmacının gözlemlerinden çıkan sonuçlar doğrultusunda görülmektedir ki, yöneticilerin bir kısmı gerek para işiyle gerek denetimle uğraşmamak adına, bir kısmı ekstra iş yükü olması sebebiyle bir kısmı ise nasıl yapacaklarını bilmediklerinden döner sermaye işletmesi kurmamışlardır. Bu bağlamda, döner sermaye gelirlerin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesinin ve iyi uygulama örnekleri gibi kurumlar arası deneyim paylaşımı yapılabilecek bir sistemin geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Okul Aile Birliği Gelirlerine Yönelik Bulgular

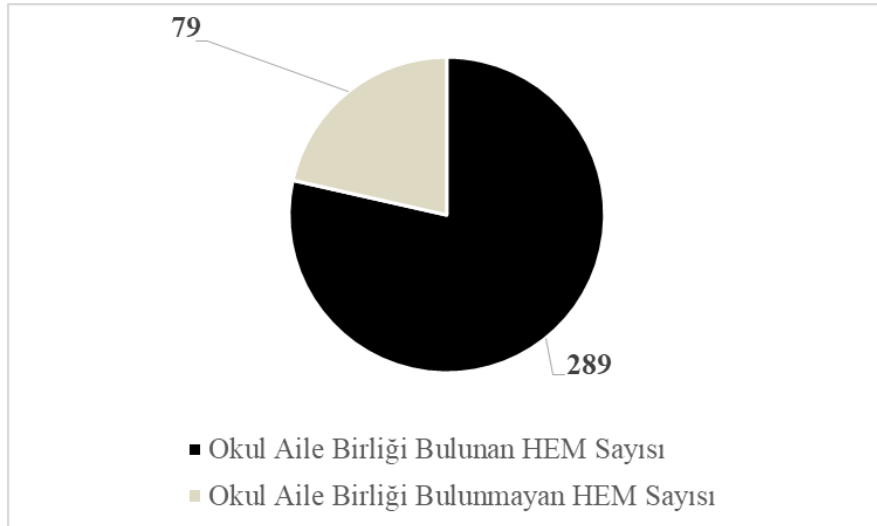
Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nin 88. Maddesinde, “Kurum ile kursiyerler arasında bütünleşmeyi ve iş birliğini sağlamak amacıyla “Okul Aile Birliği” oluşturulur ve Okul Aile Birliği çalışmalarını Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği hükümlerine göre yürütür” hükmü yer almaktadır. Halk eğitimi merkezlerinde de bu yönetmelik maddesi doğrultusunda Okul-Aile Birliği oluşturulmaktadır. Buraya kadar her şey uygun olsa da oluşturulan sistemin adının “Okul-Aile Birliği” olmasının, yetişkinlere eğitim veren bir kurum açısından ne kadar doğru

olup olmadığı kısmı ise tartışmalıdır. Bu durum bir bakımdan halk/yetişkin eğitiminin hala örgün eğitim gibi düşünülüp, kurgulandığının kanıtıdır. Bununla beraber yine aynı Yönetmelik'in 55. Maddesinde;

“Talep edilen kurslar, eğitim ihtiyaçlarını belirleme çalışmalarından sonra açılır. Gerekli olan araç, gereç, teçhizat, bina, bütçe, personel ihtiyaçları kurumca karşılanır. Kursa katılanlardan durumu uygun olanlar, kendi istekleriyle etkinlik giderleri için okul aile birliğine katkıda bulunabilir. Kurslarda, uygulama yapılması hâlinde uygulamada ortaya çıkacak eğitim giderleri okul aile birliği tarafından karşılanır.”

hükmü yer almaktadır. Kursiyerler bu yönetmelik maddesine istinaden okul-aile birliği gelirlerine katkıda bulunabilmekte ve böylece kurslarda ortaya çıkabilecek eğitim giderleri okul aile birliği hesabında toplanan paradan karşılanabilmektedir. Kursiyer bağışlarının yanı sıra okul aile birliğinin diğer gelir kaynakları “kantin, spor tesisleri ve çok amaçlı salon gibi tesislerin işletilmesinde elde edilen gelirler ile sosyal, kültürel, sportif, kurs, proje, sınav, toplantı, kampanya ve benzeri gelir getirici etkinliklerinden sağlanan gelirlerden” oluşmaktadır. Bu gelirler okul aile birliği hesabına gelir olarak kaydedilmekte ve kurumların ihtiyacını karşılamakta kullanılabilmektedir.

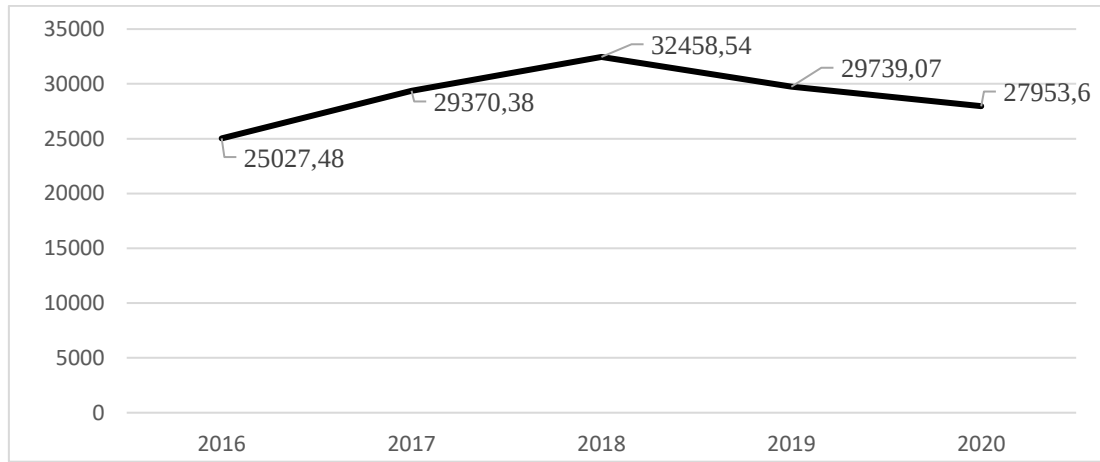
Aşağıdaki Şekil 3’te de görüldüğü üzere, araştırmaya kapsamında bulunan 368 halk eğitimi merkezinden 289’unda okul aile birliği geliri bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan HEM’lerin %80 ine yakınında okul aile birliği geliri olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Okul Aile Birliği Bulunan Halk Eğitimi Merkezlerinin Dağılımı

Okul aile birliği geliri oranının, döner sermaye gelir oranı ile kıyaslandığında oldukça yüksek olduğu görölmektedir. Bunun bir nedenin de okul aile birliğinin en önemli gelir kaynaklarının açık öğretim kayıt ücretleri ve bağışlar olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Bununla beraber, 289 kurumunun 40'ı okul aile birliği geliri olduğunu belirtmesine rağmen ne kadar geliri olduğunu belirtmemiştir. Geriye kalan 249 kurumun okul aile birliği gelirlerinin yıllara göre ortalamaları Şekil 4'de sunulmuştur.



Şekil 4. Halk Eğitimi Merkezlerinin Yıllara Göre Okul Aile Birliği Geliri Ortalamaları

Şekil 4 incelendiğinde, 368 halk eğitimi merkezinden okul aile birliği bulunan ve gelirini belirten 289 halk eğitimi merkezinin ortalama gelirlerinin; 2016 yılında 25.027,48 TL, 2017 yılında 29.370,38 TL, 2018 yılında 32.458,54 TL, 2019 yılında 29,739,07 TL ve 2020 yılında 27.953,60 TL olduğu görölmektedir. Yıllara göre okul aile birliği gelir ortalamalarının genel olarak sabit bir şekilde seyrettiği ve ortalama gelirlerin 30.000 TL civarında olduğu görölmektedir.

Ayrıca görüşme yapılan kurum yöneticilerine, okul aile birliği gelir kalemleri sorulmuş ve elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13

Okul Aile Birliği Gelir Kalemleri

	<i>f</i>	%
Açık Öğretim Kayıt Ücretleri	52	%18
Bağış	61	%21
Hijyen Eğitimi Ücretleri	7	%2
Kantin, Atık Kâğıt, Etkinlik	4	%1
Kalem Belirtmeyen	197	%68

Tablo 13 incelendiğinde, okul aile birliği geliri bulunan 289 kurumun; 52(%18)'si açık öğretim kayıt ücretleri, 61(%21)'i bağış, 7(%2)'si hijyen eğitimi ücretleri, 4(%1)'ü katin, atık kağıt ve etkinlik gelirlerinin okul aile birliği gelir kaynakları olduğunu belirtmiştir. 197(%68) kurum ise herhangi bir gelir kalemi belirtmemiştir. Genel olarak gelir kalemi belirten halk eğitimi merkezlerinin büyük çoğunluğu okul aile birliği gelirlerinin, açık öğretim kayıt ücretleri veya bağış yoluyla sağlandığını belirtmiştir. Bu durumu yönetici K18 şu şekilde özetlemiştir;

...eğitim ihtiyaçları belirlendikten sonra kursları açıyoruz. Kursu katılanlar da kendi istekleriyle eğer durumları da uygunsa etkinlik giderleri için okul aile birliğine katkıda bulunabilirler. Ancak tahmin edersiniz ki yeteri miktarda bağış toplanamıyor. Vatandaşlar bağış yapma noktasında imtina etmektedirler. Bu da finansal açıdan ciddi sorunlara yol açıyor malumunuz. Kurumumuzun gelirlerini genel bütçeden gelen gelir dışında açık lise kayıtlarından ve hijyen eğitimi kurslarından alınan gelirle sağlamaya çalışıyoruz (K18).

Tablo 13'te de görüldüğü gibi, okul aile birliği ortalama gelirleri 30.000 TL civarındadır. Kurslarda kullanılan temrinlik malzeme giderleri, kurumun ihtiyaçları ve diğer giderleri düşünüldüğünde elde edilen gelirlerin oldukça düşük kaldığı görülmektedir. Bu durumu yönetici K5 şu şekilde dile getirmiştir:

...açılan kurslarda malzeme ihtiyaçları çoğunlukla okul aile birliğinden karşılanmaktadır. Örneğin mutfak atölyemizde doğalgaz olmadığı için sürekli mutfak tüpü ihtiyacı olmaktadır. Ancak okul aile birliğinin de bütçesi belli hiçbir şeye yetmiyor. Tüpü alırken bile çoğu zaman kendi cebimizden karşılıyoruz.

Ayrıca bazı halk eğitim merkezlerinin konumlarına ve büyüklüklerine göre okul aile birliği gelirleri de değişebilmektedir. Bazı halk eğitimi merkezlerinin okul aile birliği gelirleri oldukça yüksek iken bazı halk eğitimi merkezlerinin geliri oldukça düşüktür. Örneğin geliri yüksek olan yönetici K14 durumunu şu şekilde dile getirmiştir:

...bizim kurumumuzda ödenek sıkıntısı bulunmamaktadır. Genel olarak kursiyerlerimizin durumu iyi, onların katkısı olsun, kuruma hayırseverlerden yapılan bağışlar olsun kantin ve spor tesislerinin kiralanmasından elde edilen gelirler ile okul aile birliği hesabımız yıllık ortalama 250.000 TL civarında olmaktadır. Bu gelirler sayesinde birçok ihtiyacımızı karşılıyoruz...

Öte yandan Yönetici K11 ise kendi kurumunun durumunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

...okul aile birliğimiz bulunuyor ancak kursiyerlerimiz çok bağış yapmıyorlar, sadece açık öğretim kayıtlarından elde edilen gelirler var. Onlar 5-10 TL yıllık hesabımızda 1000 TL ancak birikiyor. Onu da hangi ihtiyacımızda kullanabilirim ki...

İki yöneticinin görüşleri incelendiğinde okul aile birliğinden elde edilen gelirlerin halk eğitimi merkezleri için ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Okul aile birliği geliri yüksek olan kurumun maddi anlamda zorlanmadığı ve tüm ihtiyaçlarını karşılayabildiği belirlenirken geliri düşük kurumun maddi anlamda zorlandığı belirlenmiştir.

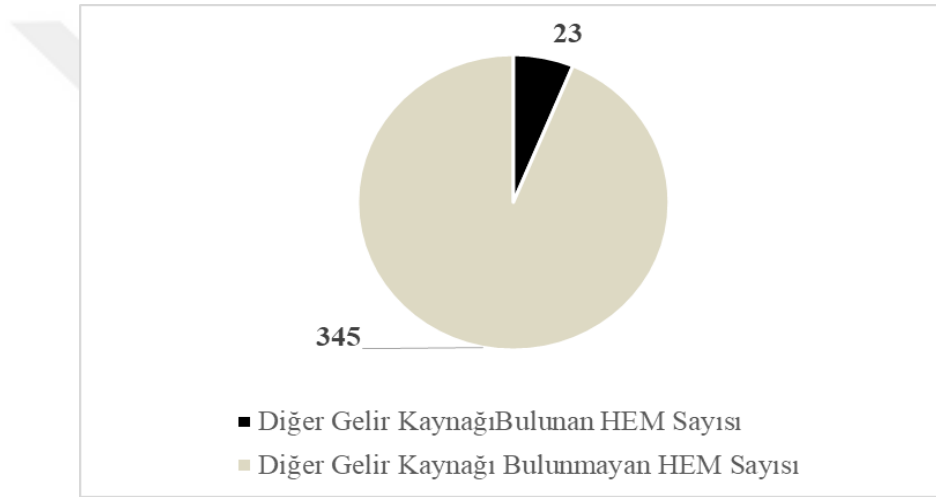
Yönetici görüşünden de görüldüğü üzere kursiyerlerden bağış noktasında elde edilmesi muhtemel gelirler kendi isteklerine tabi olduğundan genel olarak halk eğitimi merkezleri gelirlerini sabit ücret olarak belirlenen açık öğretim okulları kayıt ücretlerinden ve hijyen eğitimi kurs ücretlerinden sağlamaktadır. Ancak açılan kurslar için kursiyerlerden ücret alınması durumunun hem kursta verilen eğitimin materyal olarak niteliğini artıracak hem de kuruma ek gelir sağlayacağını düşünen yönetici K12, "...kurslarımızın ücretsiz olması hem kaliteyi düşürmekte hem de katılan kursiyerlerin ciddiyetini düşürmektedir. Kurslar ücretli olsa hem kuruma gelir olur hem de temrinlik malzeme ve kurum eksiklerini gidermekte sorun yaşamayız. Az da olsa kurslar ücretli olmalıdır..." şeklinde ifade etmiştir.

Genel olarak nicel ve nitel veriler incelendiğinde okul aile birliği gelirlerinin kurumun maddi anlamda ihtiyaçlarını gidermesinde önemli bir kaynak olduğu görülmektedir. Ancak yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere kursların ücretsiz olması ve kursiyerlerin bağış yapmaktan imtina etmesi okul aile birliği gelirlerini düşürmektedir. Bu durumda ise yöneticiler açık öğretim okulları kayıt ücretlerinden ve hijyen eğitimi kurs ücretlerinden ek gelir sağlamaktadırlar ki bu gelirler kursların temrinlik malzeme ihtiyaçlarını ya da kurum eksiklerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu kapsamda okul aile birliği gelirlerinin artırılması amacıyla yöneticiler; kursiyerlerin, dezavantajlı ve gelir durumu uygun olmayan kursiyerler hariç olmak üzere, kurslara başlarken az da olsa bir miktar katkı payı vermeleri, halk eğitimi merkezlerinde atık kâğıtların değerlendirilmesinin yaygınlaştırılması, sergi, kermes gibi maddi kazanç sağlayan etkinliklerin yapılmasına ağırlık verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Diğer Gelir Kaynaklarına Yönelik Bulgular

Halk eğitimi merkezleri; genel bütçeden ayrılan payları, döner sermaye gelirleri ve okul aile birliği gelirlerinin dışında, ulusal veya yerel düzeyde düzenlenen projeler ile çeşitli kurum ve kuruluşlarla imzalanan protokoller yoluyla elde edilen gelirlerle aynı veya nakdi desteklenmektedir.

Aşağıdaki Şekil 5'te de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinin 23(%7)'ünün proje ve protokol kapsamında gelir kaynakları bulunmaktadır. Ancak bu tarz proje veya protokol ile gelir kaynağı sağlayan halk eğitimi merkezlerinin oranı, döner sermaye ve okul aile birliği gelirlerine göre oldukça düşüktür.



Şekil 5. Diğer Gelir Kaynağı Bulunan Halk Eğitimi Merkezlerinin Dağılımı

Yapılan görüşmelerde de görülmektedir ki, genel olarak göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı illerdeki halk eğitimi merkezlerine, göçmen nüfus sebebiyle yapılan projelerle ve protokollerle aynı veya nakdi destek sağlanmaktadır. Ayrıca bazı halk eğitimi merkezleri; sivil toplum kuruluşları ve belediyeler ile yaptıkları işbirlikleri ile de hem kurs giderlerini karşılamakta hem de eğitici ücretlerini ödemektedir:

...ilimiz yoğun göçmen barındırdığı için uluslararası kuruluş ve sivil toplum kuruluşları tarafından çeşitli projeler yapılmaktadır. Atölyelerin donatım ihtiyaçlarının giderilmesi, kurslarda oluşan malzeme ihtiyacının giderilmesi veya küçük büyük bazı onarımların yapılmasını bu şekilde sağlıyoruz (K17).

...geçen yıl yer aldığımız proje sayesinde kurumumuza 2 tane yeni atölye kurulmasını sağladık. Ayrıca aynı proje ile bu atölyelerde düzenlenen kurslarda ortaya çıkan temrinlik malzeme ihtiyacını karşıladık. Bu tarz projelerin sayısı artırılmalı ve halk eğitimler dâhil edilmeli...(K4).

...kurslarımızı düzenlerken belediye ile düzenlenen protokol kapsamında sürekli işbirliği içinde çalışıyoruz. Belediye bize hem yer konusunda hem de kurs

giderleri konusunda maddi destek sağlamaktadır. Bence her belediyede yetişkin eğitimi konusunda ödenek kalemi oluşturulmalıdır (K3).

...bakanlığımız ile çeşitli sivil toplum kuruluşları arasında protokoller imzalanmaktadır. Bu kuruluşlar ile düzenlediğimiz kurslarda hem kursta ortaya çıkan ihtiyaçları karşılıyor hem de öğretici ücretinin ödenmesi sağlıyoruz. Baktığınızda bunların hepsi bize ek gelir oluyor (K7).

Ancak her HEM'in, bulunduğu bölge, kurs/kursiyer sayısı vb. sebeplerle proje ya da protokol yapmadığı düşünüldüğünde bu kalemden gelir sağlayan HEM'lerin sayısının neden az olduğu ve bu tarz projelerde yer alamayan HEM Yöneticilerinin neden şikâyetçi olduğu anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili olarak Yönetici K9 görüşü aşağıda yer almaktadır.

...başka HEM yönetici arkadaşlarımızdan duyuyoruz, yapılan projelerle kurumlarına atölye kuruyorlar, temrinlik malzeme alıyorlar. Bizde yok... Göçmen kursiyer sayımız yok denecek kadar az bu iyi mi kötü mü bilemedim şimdi. Bir yanıyla iyi ama bir yanıyla da AB projelerine dâhil olamadık. Bizim gibi kurumlar için de projeler yapılmalı, ödenek sağlanmalı, isteyen her HEM dâhil edilmeli...

Genel olarak yönetici görüşleri incelendiğinde maddi anlamda gelir sağlaması, kurumların donatım ve tadilat konularında eksiklerin giderilmesi veya eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi gibi hususlarda proje ve protokollerin kurumlara destek sağladığı görülmektedir. Diğer gelir kaynaklarına yönelik olarak yöneticilerden, yetişkin eğitimi kapsamında halk eğitimi merkezlerinin dâhil edildiği projelerin artırılması, farklı içeriklerle projeler hazırlanarak farklı alanlarda oluşan ihtiyaçların giderilmesi, belediye ve sivil toplum kuruluşlarıyla yapılan protokollerin artırılarak kurumlara maddi anlamda destek sağlanması şeklinde öneriler getirilmiştir. Ancak halk eğitimi merkezlerinin kamu tarafından yürütülen yetişkin eğitimi kurumları olduğu düşünüldüğünde, kurumların maddi anlamda devlet tarafından desteklenmesi, yöneticilerin ise kaynak arayışı yerine HEM'lerin ve eğitimlerin niteliklerinin artırılması yönünde çalışmaları yetişkin eğitiminin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Ancak genel olarak baktığımızda; eğitim sistemimizin içinde bulunduğu kaynak sıkıntısı, yöneticileri olumsuz anlamda etkilemekte, onları kaynak arayışına itmekte, bağış gibi yollarla kaynak sağlamaya çalışmak ise yönetici-kursiyer ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Adem, 1993, 206). Bu çalışmada da görülmektedir ki halk eğitimi merkezlerinin en önemli gelir kalemini genel bütçeden ayrılan pay oluşturmaktadır. Ancak yöneticilerle yapılan görüşmeler neticesinde bu payın da yeterli olmadığı hatta halk eğitimi merkezlerine dağıtımında adaletli davranılmadığı sonucuna varılmıştır. Kurslarda kullanılan malzemeler de eklendiğinde en az örgün eğitim kadar bir bütçeye

ihtiyaç duyulan halk eğitiminde maddi imkânların yetersiz olması kurumların açtıkları kursların sayısını ve kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bu durumdan en çok etkilenenler ise ne yazık ki kursiyerler olmaktadır. Açılan kurslarda ihtiyaç duyulan malzemelerin maddi yükü HEM'lerin yeterli bütçelerinin olmaması sebebiyle kursiyerlere bırakılmakta, ücretsiz olması gereken kurs maddi gücü olanlar için bir avantaja olmayanlar içinse dezavantaja dönüşebilmektedir. Bu sebeple halk eğitimi merkezi yöneticileri döner sermaye, okul aile birliği gelirleri ve proje/protokollerle kurumlarına ek gelir sağlamaya çalışmaktadırlar. Ancak yukarıdaki verilerde de görüldüğü üzere bu oran da oldukça düşüktür. Sonuç olarak görülmektedir ki; Türkiye'nin en önemli yetişkin eğitim kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin herkese adil ve nitelikli eğitim sunabilmesi ödeneklerinin artırılması ile doğru orantılıdır.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Personel Yapısıyla İlgili Bulgular

Bu başlık altında; araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinde bulunan yönetici, eğitici ve diğer personele yönelik nicel veriler ile halk eğitim merkezi yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen nitel veriler birlikte ele alınarak elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bulgular “Yöneticilere Yönelik Bulgular”, “Eğiticilere Yönelik Bulgular” ve “Diğer Personele Yönelik Bulgular” şeklinde üç başlık altında incelenmiştir.

Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında; HEM yöneticilerinin sayıları, eğitim durumları, mesleki deneyimleri ve yetişkin eğitimi açısından yetiştirim durumlarına yönelik nicel ve nitel veriler toplanmış olup; elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Halk Eğitimi Merkezi Yönetici Sayıları. Araştırma kapsamındaki 368 halk eğitim merkezinde bulunan yöneticilerin sayısının (müdür ve müdür yardımcısı) kurumlara göre dağılımı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Müdür ve Müdür Yardımcıları Sayısına Göre HEM Sayıları

	Kurum Sayısı	Kurum Yüzde	Toplam
<i>Müdür Normu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Müdür Sayısı</i>
1	368	%100	368
<i>Müdür Yardımcısı Normu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Müdür Yardımcısı Sayısı</i>
1	174	%47	174
2	112	%30	224
3	50	%14	150
4	26	%7	104
5	6	%2	30
Toplam	368	%100	682
Toplam Yönetici Sayısı			1.050

Tablo 14'ten de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinin tamamında 368 (%100) 1 müdür bulunurken, 174 (%47)'ünde 1 müdür yardımcısı, 112 (%30)'sinde 2 müdür yardımcısı, 50 (%14)'sinde 3 müdür yardımcısı, 26 (%7)'sinde 4 müdür yardımcısı ve 6 (%2)'sında 5 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 682 müdür yardımcısı bulunmaktadır. Buna göre halk eğitimi merkezlerinin tamamında 1 müdür ve yarıya yakınında en az 1 müdür yardımcısı bulunduğu görülmektedir. Bununla beraber bir halk eğitimi merkezinde en fazla 5 müdür yardımcısı olduğu, bu şekilde olan HEM sayısının ise 6 olduğu Tablo 14'den görülmektedir.

Halk eğitimi merkezlerinin yönetici sayıları 21.05.2019 tarihli ve 9928519 sayılı Makam Oluru ile belirlenmiştir. Bu kapsamda yönetici norm kadrosu;

- a) Her kurum için müdür norm kadrosu verilmesi,
 - b) Kurumun bulunduğu yerleşim yerinin (il veya ilçenin) nüfusu;
 - 25.001'e kadar 1,
 - 25.001 - 100.001'e kadar 2,
 - 100.001 - 250.001'e kadar 3,
 - 250.001 - 500.001'e kadar 4,
 - 500.001 ve daha yukarısı için 5 müdür yardımcısı norm kadrosu verilmesi
- şeklinde belirlenmektedir.

İlgili mevzuatta da görüldüğü üzere, yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin yönetici normları tıpkı örgün eğitim kurumlarının ki gibi tek bir ölçüte göre belirlenmektedir. Nitekim bu ölçüt örgün eğitim kurumlarında öğrenci sayısı iken halk eğitimi merkezlerinde yerleşim yerinin nüfusedir. Bu durum ise yaygın eğitimin örgün eğitimin devamı ya da yancısı olarak (Duman, 2000) görüldüğünün diğer bir ifadeyle halk eğitimi merkezlerinin tasarlanmasında ve devam eden süreçte tipik bir örgün eğitim

kurumu gibi hareket edildiğini, yetişkin eğitimi kurumlarının kendine özgü bir yapısı, ölçütleri olması gerektiğinin göz ardı edildiğini göstermektedir. Yapılan görüşmelerde yöneticiler, yukarıda belirtilen tek ölçüte göre müdür yardımcısı normu belirlemenin bir takım sorunlara neden olduğunu ifade etmişlerdir:

...bizim ilçe nüfusu 900.000 üzerinde bir ilçe. Norm genelgesine göre 500.001 olan ilçe ile benim müdür yardımcısı sayısı aynı. İki kat nüfusa sahip olmama rağmen aynı sayıda müdür yardımcısı ile gelen taleplere zor yetişiyoruz ve farklı kurumlarda düzenlenen kursları denetlemekte zorlanıyoruz...(K16).

...kurumların müdür yardımcısı sayıları belirlenirken sadece yerleşim yeri nüfusuna bakılması doğru değil bence. Kurumların düzenlendiği kurslardan kursiyer sayılarına kadar her şeyleri farklıyken aynı sayıda yardımcı yanlış. Bir bakılmalı kaç kursiyeri var, açık öğretim öğrencileri kaç kişi. Bunlar da dikkate alınmalı. Ancak bu durumda yönetim sürecini daha sağlıklı şekilde yürütebiliriz diye düşünüyorum ben...(K8).

...kurumuzda memur, mutemet gibi kadro olmadığı için tüm evrak işleri, kursiyer işleri yönetim kadrosuna kalmaktadır. Böyle olunca evrak işleri ile mi uğraşalım, kurs denetimi ile mi uğraşalım, yoksa kurumu geliştirmeye kurslarımızı tanıtmaya mı çalışalım. Resmi evrak yükü ya da e-yaygın işlemleri hep bize kalınca yetiştirmek çok zor. M. yardımcısı kadro sayıları iş yüküne bakılarak artırılmalı (K4).

Yönetici ifadelerinde de görüldüğü üzere, yerleşim yeri nüfusu ölçütünün HEM'lerin amacına uygun işleyebilmesi açısından yeterli olmadığı, yöneticilerin iş yükü, kurs çeşidi ve yetişkin eğitimi kurumu olması sebebiyle ilgilenilmesi gereken farklı konular (kursiyerle etkin iletişim, HEM ve kurs tanıtımı gibi) olması sebebiyle müdür yardımcısı norm kadrosunun belirleme ölçütlerinin güncellenmesi gerektiği dile getirilmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda da halk eğitimi merkezi yöneticileri iş yüklerinin fazla olması sebebiyle sorunlar yaşadıklarını belirterek, Mevzuat çerçevesinde daha fazla idareci ve memur görevlendirmeleri yapılması gerektiğini belirtmişlerdir (Bkz. Nazlı ve Özer, 2021, Selçuk, 2017, Dolanbay, 2014). Yapılan araştırmalardan ve yukarıdaki yönetici görüşlerinden de anlaşıldığı üzere; yöneticiler kurumlara müdür yardımcısı norm sayısı belirlenirken tek ölçütün (yerleşim yerinin nüfusu) dikkate alınmasının uygun olmadığını, bu ölçütün yanına;

- kurumun kurs ve kursiyer sayılarının,
- açık öğretim okulları öğrenci sayılarının
- kurum dışında açılan kurs sayılarının (denetimin ayrı bir iş yükü oluşturması açısından)

gibi ölçütlerin de norm belirlenmesinde dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak ek olarak bazı halk eğitimi merkezi yöneticileri eğer tek ölçüt ile devam edilecekse yerleşim yeri nüfusuna göre norm sayılarının artırılması önemini vurgulamıştır.

Yetişkinler doğası gereği muhatap alınmayı, saygı duyulmayı diğer bir ifadeyle yöneticilerin/eğiticilerin onlara vakit ayırmasını beklerler. Bu sebeple özellikle halk eğitimi merkezleri gibi yetişkinlere eğitim veren kurumlarda, yöneticilerin kursiyerlerle olan iletişimi; HEM'lerin ve kursların tanıtımı, daha çok kişiye ulaşma gibi sebeplerle oldukça önemlidir. Ancak Yönetici K4'ün de belirttiği gibi iş yükleri ve yeterli norm kadronun olmaması sebebiyle yöneticiler kursiyerlerle, kurumla ya da kurslarla gerektiği gibi ilgilenememektedirler. Bu durum ise kurumun/kursiyerin başarısını etkileyebilmektedir. Sonuç olarak; yetişkin eğitimi veren kurumların dinamiklerinin örgün eğitim veren kurumlardan farklı olduğu bilinerek yöneticilerin norm kadro belirlemelerinin buna göre yapılması gerekmektedir.

Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Eğitim Durumu. Halk eğitimi merkezlerinin etkin ve verimli çalışmasını sağlayan bir diğer gösterge yöneticilerin eğitim durumlarıdır. Araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinde 368 müdür ve 682 müdür yardımcısı olmak üzere 1.050 yönetici bulunmaktadır. 1.050 halk eğitimi merkezi yöneticisinin eğitim durumlarına yönelik bulgular Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15

Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	<i>f</i>	%
Lisans	799	%76
Yüksek Lisans	244	%23
Doktora	7	%1
Toplam	1.050	%100

Tablo 15'e göre araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinde bulunan 1.050 yöneticinin 799(%76)'u lisans, 244(%23)'ü yüksek lisans ve 7(%1)'si doktora mezunudur.

Nicel veriler incelendiğinde halk eğitimi merkezlerinin yöneticilerinin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu sadece dörde birinin lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Oysaki yetişkinlere yönelik hizmet veren ve hayat boyu öğrenme

felsefisini bireylere, topluma ulaştırma amacı güden bu kurumlarda yöneticilerin de hayat boyu öğrenme süreci içinde bulunmalarını ve kendilerini sürekli geliştirmelerini beklemek oldukça doğaldır. Ancak bu durumun aksine, yapılan görüşmelerde bazı yöneticilerin HEM'leri, "rahat etmek" ve "az çalışmak" için tercih ettiklerini ifade edilmiştir. Konu ile ilgili olarak Yönetici K11 "maalesef birçok halk eğitimi yöneticisi; öğrencilerle çalışmak zordu, biraz da dinleneyim şeklinde düşünerek halk eğitimi tercih etmektedir" şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Ancak bununla beraber yapılan görüşmelerde bu görüşün aksini düşünen ve yöneticilerin eğitim yönetimi veya hayat boyu öğrenme alanında lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim ve çeşitli kurs ve seminerle desteklenmesinin ve bu kurumlara atanırken eğitim durumuna yönelik farklı ölçütlerin getirilmesi gerekliliğinin, halk eğitimi merkezlerinin niteliğini artırmada etkili olacağını ifade eden yöneticiler de bulunmaktadır. Nitekim halk eğitimi merkezi yöneticilerinin sadece dörde birinin lisansüstü mezunu olduğu dikkate alınırsa hem HEM'lerin amacına, vizyonuna uygun işlemesi hem de yöneticilerin bireysel gelişimleri açısından hayat boyu öğrenme anlayışı içerisinde lisansüstü eğitim alanında desteklenmeleri gerektiği aşıkârdır. Konu ile ilgili olarak Yönetici K3, "...halk eğitimi merkezi yöneticileri olarak her yaştan insanla uğraşıyoruz ve birçok alanda eğitim veriyoruz.. Bu yüzden bizler de kendimizi geliştirmeliyiz. Gerek hizmet içi eğitimlerle gerek lisansüstüyle..." şeklinde ifade etmiştir.

Aşağıda buna dair yönetici görüşleri paylaşımları yer almaktadır.

...aslında en çok iş biz kurum yöneticilerine düşmektedir. Eğiticilere ve kursiyerlere örnek olmak ayrıca onlara daha etkili hizmet vermek için önce kendimizi geliştirmeli, yüksek lisans, hatta doktora yapmalı ya da en azından çeşitli kurs ve eğitimlere katılmalıyız. Bu durumda biz merkezimizde etkili ve örnek yöneticiler olarak daha iyi hizmet sunarız...(K7).

...yöneticiler atanırken ya da atandıktan sonra özellikle eğitim yönetimi veya hayat boyu öğrenme alanında lisansüstü almaları desteklenmeli ya da ölçüt olarak getirilmeli kanaatimce. Türkiye'de 1000 tane halk eğitimi merkezi ve birçok üniversite var. Üniversitelerin bu talebi karşılayabileceğini düşünüyorum, hatta Bakanlığımız yapacağı işbirliği ile bu talebimizi desteklemeli...(K19).

Bir diğeri bulgu ise yöneticilerin lisansüstü eğitim alanlarıdır. Yüksek lisansı olan halk eğitimi merkezi yöneticilerinin alanlara göre dağılımı Tablo 16'da, doktora alanlarına göre dağılımı ise Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 16

Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Yüksek Lisans Alanlarının Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	110	%45
Eğitim Bilimleri	19	%8
İşletme ve Kamu Yönetimi	14	%6
Hayat Boyu Öğrenme	2	%1
Yönetim ve Organizasyon	6	%2
Kendi Branşında	23	%10
Alan Belirtmemiş	70	%28
Toplam	244	%100

Yukarıda da belirtildiği gibi araştırmaya katılan 1.050 halk eğitimi merkezi yöneticisinin; 244(%23)'ünün yüksek lisansı bulunmaktadır. 244 halk eğitimi merkezi yöneticisinin 110(%45)'u eğitim yönetimi ve denetimi, 19(%8)'u eğitim bilimlerinin herhangi bir alanında, 14(%6)'ü işletme ve kamu yönetimi, 2(%1)'si hayat boyu öğrenme, 6(%2)'si yönetim ve organizasyon ve 23(%10)'ü kendi branşında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Yüksek lisansını tamamlayan 70(%28) yönetici ise alanını belirtmemiştir. Tablo 16'da dikkat çeken konu ise yöneticilerin yarıya yakınının (%45) Eğitim Yönetimi ve Denetimi seçerken, sadece 6(%2)'sinin Hayat Boyu Öğrenme alanını tercih etmiş olmasıdır. Yetişkinlere eğitim veren, hayat boyu öğrenmeyi destekleyen halk eğitimi merkezlerinin yöneticilerinin sadece 6(%2)'sinin Hayat Boyu Öğrenme alanını tercih etmesi düşündürücüdür.

Tablo 17

Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Doktora Alanlarının Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	2	%29
Hayat Boyu Öğrenme	1	%14
Görsel Sanatlar	1	%14
Bilişim Teknolojisi	1	%14
Alan belirtmemiş	2	%29
Toplam	7	%100

Araştırmaya katılan 1.050 halk eğitimi merkezi yöneticisinin 7(%1)'sinin doktora eğitimi aldığı ve bu kişilerden 2(%29)'sinin Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 1(%14)'inin Hayat Boyu Öğrenme, 1(%14)'inin Görsel Sanatlar ve 1(%14)'inin ise Bilişim

Teknolojileri alanında doktora eğitimini tamamladığı görülmektedir. Doktora eğitimini tamamlayan 2(%29) yönetici ise alanını belirtmemiştir.

Yüksek lisans ve doktora bulguları paralellik göstermektedir. Oran olarak doktora yapan yönetici sayısı çok daha az olmasına rağmen kendi içinde bakıldığında yüksek lisans durumundaki bulgularla oldukça benzerdir. Yöneticilerin doktora eğitiminde de yine daha çok “Eğitim Yönetimi ve Denetimi” alanına yöneldikleri görülmektedir. Bu alanın örgün eğitim veren kurumlara yönelik olması ve yöneticilerin yetişkin eğitimi veren kuruma geçişlerinde bu eğitime devam etmeleri ya da başlamaları sorgulanmalıdır.

Sonuç olarak; Tablo 15’ten de görüldüğü üzere yöneticilerin çoğunluğu lisans mezunu olup; yüksek lisans ve doktora yetişkin eğitime dair eğitim almış olan yönetici sayısı 1050 kişi arasından 3 kişidir. Dolayısıyla büyük çoğunluğu örgün eğitimi, oradaki çocuk ve genç davranışlarını bilmektedir. Yetişkin eğitiminin doğasına yönelik bilgi ve becerileri sınırlıdır. Oysaki halk eğitimi merkezine geçen yöneticilerin her an yetişkinlerle (eğitici-kursiyer) iç içe olması, hayat boyu öğrenme/yetişkin eğitimi konusunda kendilerini geliştirmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda nitelikli bir yetişkin eğitimi sunulabilmesi adına halk eğitimi merkezi yöneticilerinin üniversiteler ve MEB aracılığıyla hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitim becerileri konusunda lisansüstü eğitim ya da kurslarla desteklenme ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Mesleki Deneyimi. Araştırmaya katılan 1.050 halk eğitimi merkezi yöneticisinin (müdür ve müdür yardımcısı) mesleki deneyimi, halk eğitimi merkezi yöneticilik deneyimi ve aynı halk eğitimi merkezindeki yöneticilik deneyimi ile ilgili bilgiler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Mesleki Deneyimi

Yıl	Mesleki Deneyim		HEM Deneyim		Aynı HEM Deneyim	
	f	%	f	%	f	%
0-5	114	%11	718	%68	774	%74
6-10	131	%12	264	%26	251	%23
11-15	166	%16	42	%4	20	%2
15 üzeri	639	%61	26	%2	5	%1
Toplam	1.050	%100	1.050	%100	1.050	%100

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan 1.050 halk eğitimi merkezi yöneticisinin yarıdan fazlasının (%61) mesleki deneyimlerinin 15 yıl üzeri olduğu görülmektedir. Buna rağmen HEM ve aynı HEM deneyimlerine bakıldığında ise yine yarıdan fazlasının mesleki deneyimlerinin 0-5 yıl arasında olduğu görülmektedir. Çok az bir kesimin (%2) HEM deneyimi 15 yıl üzerindedir. Tablo 18'deki verilerden yola çıkarsak halk eğitimi merkezi yönetici profilinin genel olarak mesleki deneyimi fazla ancak halk eğitimi merkezi deneyimi az olan bireylerden oluştuğu, dolayısıyla da örgün eğitim deneyimleriyle yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinde çalıştıkları söylenebilir.

Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlanmıştır. Dolanbay'ın 2014 yılında HEM yöneticileri ile yaptığı araştırmada, yöneticilerden mesleki deneyim yılı fazla olan yöneticilerin daha az iş ve rahat bir ortam bulma umuduyla HEM'leri tercih ettikleri; fakat iş yükünün fazlalığını görünce başarısızlık yaşadıkları ve uyum sağlamak zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda en önemli sorun halk eğitimi merkezlerinin ve iş tanımının tam olarak bilinmemesi ve örgün eğitimle aynı kriterlere sahip yöneticilerin atanmasıdır. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (2021) incelendiğinde yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel şartların belirlendiği ve "Eğitim Yönetimi Sertifikası" istenildiği görülmektedir. Ancak imam hatip liseleri, özel eğitim kurumları, fen ve sosyal bilimler ile güzel sanatlar ve spor liseleri için ayrı kriterlerin istenildiği yönetmelikte örgün eğitimden farklı olan ve yetişkinlere eğitim veren halk eğitimi merkezleri için ayrı kriterlerin olmadığı görülmektedir. Bu durum ise örgün eğitimden halk eğitimine atanan bir yönetici için zaman zaman sorunlara neden olmaktadır. Aşağıda buna dair yönetici görüşleri yer almaktadır.

...kuruma atana yöneticiler hep örgün öğretimden ve belli yaş üzerinde geliyor. Halk eğitimi merkezinde yetişkinlere alışık olduğu çocuklar gibi davranıyorlar. Bu da açıkçası kurumdaki ortamı kötü etkiliyor, başarıyı düşüyor... (K17).
...yetişkin eğitimi farklı bir alan olduğu için yaygın eğitim alanında tecrübeli olan, bu kurumları tanıyan yöneticiler daha başarılı oluyor benim gördüğüm. Ben müdür yardımcısı olarak iki farklı müdür ile çalıştım ve söylediğim şekilde bu alanı bilen kişilerin yöneticiliği ile kurumumuz daha farklıydı, daha başarılıydı (K19).

Yönetici görüşlerinden de görüleceği üzere kurumlara atanan yöneticiler için yetişkin eğitimi alanına yönelik farklı kriterler getirildiğinde, halk eğitimi merkezlerine genç ve alanında uzman yöneticilerin atanacağı ve bu durumun da halk eğitimi

merkezlerinin başarısını artıracakı düşünölmektedir. Aşğıda buna ilişkin yönetici görüşleri yer almaktadır.

...halk eğitime atanan yöneticiler hep yaşlı, böyle olunca kuruma yenilik getirmiyor mevcut düzeni korumaya çalışıyorlar sadece. Oysa yöneticiler genç ve istekli olmalı (K16).

...bence halk eğitimi merkezinde yer alan yöneticilerin atama şartları örgünden ayrılmalı. İki kurumun özellikleri gerçekten çok farklı. Buraya özellikle genç yöneticilerin atanması için farklı kriterler belirlenmeli. Yetişkin eğitiminde, hayat boyu öğrenme alanında eğitim almış genç dinamik bir öğretmen bu kurumlara yönetici olarak atanmalı...(K8).

...kurumlara atanan yöneticilerin mesleki deneyiminin fazla olması oldukça önemlidir. Ama bence bu deneyim halk eğitimde olsa daha iyi olur. Örgün ve yaygın eğitim yönetici atamaları ayrılmalı farklı yapılmalı. Böylece bu alana yönelik yönetici kriterleri farklı olur. Yetişkin eğitimi alanında uzman kişiler yönetici olabilir böylece...(K14).

Yukarıdaki görüşlerden de göröldüğü üzere; genel olarak halk eğitimi merkezi yöneticileri, yetişkinlere eğitim veren halk eğitimi merkezlerine atanma şartlarının örgün eğitimden farklı ölçötlere dayanması gerektiğini vurgularken, mesleki deneyimin yanında yöneticilerin yetişkin eğitimi alanında uzman, genç ve dinamik kişiler olması gerektiğini, böylece kurumların daha başarılı olacağını belirtmektedir. Bu konuda ise MEB'in ve üniversitelerin gerek işbirliği içinde gerekse ayrı olarak yöneticileri desteklemeleri, eğitimleri için alan ve zaman tanımaları gerekmektedir.

Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Yetişkin Eğitimi Açısından Yetiştirim Durumları. Yetişkinlere eğitim veren halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yöneticilerin, kurumun ve kursiyerlerin başarısı açısından hedef kitlenin özelliklerini iyi tanması gerekmektedir. Ancak mevcut halk eğitimi yöneticileri, örgün eğitimden yaygın eğitime geçmiş ve çoğunlukla pedagojik formasyona sahip yöneticiler olmaları sebebiyle yetişkinlere nasıl davranması gerektiğini deneyim yoluyla öğrenmeye çalışmaktadır (Karabacak, 2018). Oysaki nitelikli bir yetişkin eğitimi için yetişkinlerin özellikleri ve öğrenme gereksinimleri dikkate alınarak süreç planlanmalıdır ki bu noktada en büyük sorumluluk ise kurumun yöneticilerine düşmektedir. Diğer bir ifadeyle halk eğitimi merkezlerinin nitelikli yetişkin eğitimi sunabilmesinin temel koşullarından biri de yöneticilerinin yetişkin eğitimi alanındaki niteliklerinin artırılmasıdır.

Bu durum 13.-15. ve 17. MEB Şuralarına da konu edilmiş; yetişkin eğitim veren kurumlarda başarının artırılması için çalışan personelin andragojik formasyon alması gerektiğine karar verilmiştir. Fakat ne yazık ki sonrasında somut bir adım atılmamıştır.

Üniversitelerdeki duruma bakıldığında ise; 1997 yılına kadar lisans ve lisansüstü düzeyde halk/yetişkin eğitimi verilmesine rağmen 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) kararı ile lisans düzeyinde halk/yetişkin eğitimi bölümleri kapanmış olup; eğitimler yüksek lisans ve doktora düzeyinde devam etmektedir. Bununla beraber çeşitli resmi ve özel kurumlar tarafından da yetişkin eğitime yönelik belgeler verilmektedir.

Bu bağlamda araştırma kapsamındaki yöneticilere yetişkin eğitimi alanında bir belgeye sahip olma durumları sorulmuş ve veriler aşağıdaki Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

<i>Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Yetişkin Eğitimi Belgesine Sahip Olma Durumu</i>		
Yetişkin eğitimi belgesi	<i>f</i>	%
Var	235	%22
Yok	815	%78
Toplam	1.050	%100

Tablo 19'dan da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 1.050 halk eğitimi merkezi yöneticisinin 235(%22)'inin yetişkin eğitimi belgesi bulunurken; 815 (%78)'inin diğer bir ifadeyle yarısından fazlasının yetişkin eğitime dair herhangi bir belgesi bulunmamaktadır.

Yetişkin eğitimi alanında eğitim almış olup bunun faydasını gördüğünü belirten yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir:

...ben uzun yıllar okullarda yöneticilik yaptım. Halk eğitime geçince buranın çok farklı bir alan olduğunu anladım. Kuruma ve kursiyerlere daha faydalı olmak için bir üniversite tarafından düzenlenen yetişkin eğitime yönelik eğitime katıldım. Eğitim o kadar etkili oldu ki bakış açım değişti ve kurumumda da yapabileceğim ölçüde yenilikler yaptım ...(K8).

...yetişkin eğitimi alanında genel müdürlüğümüzün düzenlemiş olduğu eğitimlere katılıyorum. Bu alanda üç tane belgem var her eğitimin bize dolayısıyla kuruma katkısı çok oluyor. Yönetici atama için böyle belgeler zorunlu hale getirilmeli... (K13).

...daha önce böyle bir eğitime katıldım ve belge aldım. Eğitimin çok faydasını gördüm. Alandaki gelişmeler, yetişkin eğitiminin doğası, yurtdışındaki gelişmeler, iyi örnekler paylaşımı gibi konuların bana çok faydası oldu, kurumumda da neler yapmam gerektiğini bizzat görmüş oldum ve uyguladım öğrendiklerimi... (K20).

Yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere; örgün eğitimden yaygın eğitime geçen yöneticiler yetişkin eğitiminin örgün eğitimden farkını gördüklerini, bu alandaki gelişmelerin takibinin, temel ilkelerin bilinmesinin ve iyi örneklerin paylaşılmasının

kurumlarına ve dolayısıyla kursiyerlere oldukça katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar 2021 yılında Sert'in yaptığı araştırmada da görülmektedir. Araştırmada yöneticilerin örgün eğitim ile halk/yetişkin eğitimi arasında farklılıklara ilişkin görüşleri sorgulanmış olup; yöneticilerin büyük çoğunluğu halk/yetişkin eğitiminin örgün eğitimden amaçlar, gönüllülük ve öğrenme isteği, müfredatın uygulanması, yetişkinlerin deneyimi ve benlik algısı gibi birçok yönden farklılaştığını belirtmiştir. Bu bakımdan HEM'de çalışmaya başlayan yöneticiler için andragojik formasyon eğitiminin ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Yöneticilerden bazıları ise yetişkin eğitimi belgelerinin atama şartlarından biri olmasının kurumlarının ve kursiyerlerinin başarısı açısından önemli olduğunu ifade etmiştir:

...yetişkin eğitimi alanında benim belgem var ama her yöneticinin yok. Yetişkin eğitimi veren bir kurum burası bu yüzden tabiki görüşüm yönetici atama için böyle belgeler zorunlu hale getirilmesinden yana... (K10)

...bu alanda bir belgem yok ama bize böyle eğitimler düzenlense elbette katkısı olur bu konudaki talebimi ilettim. Hatta üniversiteler yüksek lisansa öncelikle bizim gibi bu alanda çalışanları almalı. Atamalarda bu eğitim şart olmalı yoksa kimse almıyor maalesef (K15).

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen verilerden de görüldüğü üzere, yetişkinlere eğitim veren halk eğitimi merkezlerinde çalışan yöneticilerin büyük çoğunluğu yetişkin eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Bu durum; yöneticilerin halk eğitimi merkezlerinde örgün eğitim kurumlarındaki yöneticilik tecrübeleriyle çalıştıklarını ve yetişkin eğitiminin kendine has yapısını bilmediklerini düşündürmektedir. Ancak Knowles'ın (1983) da vurguladığı üzere, yetişkin öğrenenler bağımsız bir benlik algısına sahip ve öz yönetimlidirler. Kendilerine çocuk gibi davranılmasından ziyade özerk bireyler olarak saygılı olunmasını ve biricik olarak görülmeyi isterler. Bu duruma uygun düşmeyen koşullar altında ise öğrenmeyi istemezler. Nitekim 2011 yılında Karabacak tarafından yetişkinlerin eğitim etkinliklerini terkiyle ilgili yapılan araştırmada da; yetişkinlerin eğitim etkinliklerini terk etmelerinin nedenlerinden birinin de, yönetici ve eğiticilerin yetişkinlere karşı saygılarını zedeleyici davranışları olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, kurumların ve kursiyerlerin başarısı ve halk eğitimi merkezlerinde adına yakışır şekilde eğitim ortamı oluşturulabilmesinin yolu en başta kurum yöneticisinin yetiskine nasıl davranması gerektiğini, yetişkin öğrenme ortamının nasıl olması gerektiğini bilmesi yani “yetişkin eğitimi” alanında öğrenim görmesi ile mümkündür. Nitekim yukarıdaki yönetici ifadelerinden de görüldüğü üzere; kendileri de yetişkin

eğitimi alanındaki yeterliklerinin geliştirilmesinin hatta atamaların bu belgelere bakılarak yapılmasının daha yerinde olacağını belirtmektedirler.

Halk Eğitimi Merkezi Eğiticilerine Yönelik Bilgiler

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'ne (2018) göre; halk eğitimi merkezlerinde; kadrolu eğiticiler ile ders ücreti karşılığı görevlendirilen usta öğreticiler bulunmaktadır. Ders ücreti karşılığı görevlendirilen usta öğreticiler;

- ilgili programın eğitici niteliklerine göre öğretmenler,
- Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyesi ile öğretim görevlileri,
- resmî kurumlarda çalışan ve ihtiyaç duyulan alandan lisan mezunu kişiler,
- ilan yoluyla bulunan kişiler

arasından seçilmektedir.

Araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinde bulunan eğiticilere yönelik bilgiler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Eğitici Bilgileri

	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadrolu Eğitici	1.886	%8
Görevlendirilen (Usta Öğretici) Eğitici	22.645	%92
Toplam	24.531	%100

Araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinde 1.886(%8) kadrolu eğitici ve 22.645(%92) görevlendirilen (usta öğretici) eğitici bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle halk eğitimi merkezlerinde bulunan eğiticilerin yüzde doksandan fazlası görevlendirilen usta öğreticilerden oluşmaktadır.

Halk eğitimi merkezleri öğretmen sayıları 21.05.2019 tarihli ve 9928519 sayılı Makam Oluru ile belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen norm kadrosu; kurumun bulunduğu yerleşim yerinin (il veya ilçenin) toplam nüfusu;

- 5.001'e kadar 2,
- 5.001-10.001'e kadar 3,
- 10.001-25.001'e kadar 4,
- 25.001-50.001'e kadar 5,
- 50.001-100.001'e kadar 7,
- 100.001-250.001'e kadar 9,

- 250.001-500.001'e kadar 12,
- 500.001 ve daha yukarısı için 15, birden fazla halk eğitimi merkezi müdürlüğü bulunan yerleşim yerlerinde ise mevcut nüfus sayısı halk eğitimi merkezi sayısına bölünerek oluşacak yeni nüfus sayısına göre öğretmen norm kadrosunun belirlenmesi şeklinde belirlenmektedir.

İlgili mevzuatta da görüldüğü üzere halk eğitimi merkezlerinin öğretmen sayıları tıpkı yönetici sayılarında olduğu gibi yerleşim yerinin nüfusu şeklinde tek bir ölçüt üzerine belirlenmektedir. Bu ölçüt tek başına yeterli olmadığı ve halk eğitimi merkezlerine ihtiyacı kadar kadrolu eğitici atanamadığı için merkezlerde kadrolu eğiticiden çok görevlendirme usta öğretici çalışmaktadır. Ancak ilgili alanyazına bakıldığında bu durumun sadece ülkemize has olmadığı, benzer sorunların dünya genelinde de yaşandığı, yetişkin eğitimi ihtiyacının kadrolu eğiticilerden ziyade gönüllü ya da ücretli çalışanlarla karşılandığı görülmektedir. Her ne kadar yetişkin eğitimi etkinliklerinin yürütülmesinde kadrolu eğiticilerin önemi vurgulansa da çoğu ülkede kadrolu eğitici sayının yeterli olmaması usta öğreticilerin çalışmasına neden olmaktadır (UNESCO, 1972).

Ancak kadrolu eğitici olmaması sebebiyle görevlendirme usta öğretici çalıştırılması bir takım sorunlara yol açmaktadır. Aşağıda buna dair yönetici görüşleri yer almaktadır.

...halk eğitimi merkezlerinde daha çok kadrolu öğretmen bulunmalıdır. Görevlendirilen usta öğreticiler kurumları sahiplenmiyor dolayısıyla eğitimin kalitesi düşüyor. Usta öğreticilerle bu eğitimler yürümez...(K11).
 ...kadrolu eğiticiler daha nitelikli ve ilgili alanda daha uzman kişiler. Halk eğitimi merkezlerine daha çok norm verilmeli ve daha çok öğretmen ataması yapılmalıdır... (K12).
 ...kadrolu öğretmenlerimiz kurumu sahiplendikleri için daha çok çalışıyorlar. Hep buradalar. Halk eğitimi merkezimizde ne ihtiyaç olsa onlar koşuyor ve hallediyor. Usta öğretici bugün bu kurumda yarın yok. Bence kadrolu öğretmen sayısı artırılmalıdır...(K16).

Yönetici ifadelerinden de görüldüğü gibi kadrolu eğiticiler; bulundukları kuruma aidiyet hissetmeleri ve kurumu sahiplenmeleri sebebiyle daha çok tercih edilmektedir. Usta öğreticiler ise açılacak kurs temelinde görevlendirildikleri için birçok kurumda birden çalışabilmekte, bu sebeple de kurumu sahiplenmeleri, aidiyet duymaları kadrolu eğiticilere göre daha güç olmaktadır. Bununla beraber bazı halk eğitimi merkezi yöneticileri ise bu durumun aksini düşünmekte; usta öğreticilerle çalışmanın daha kolay ve verimli olduğunu ifade etmektedir. Konu ile ilgili olarak yöneticilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

...usta üreticiler bizim kurumun her şeyidir. Kadrolu iticiler ne itim için ne kursiyer bulmak için uğraşmıyor. Nasılsa aydan aya maaşını alıyor. Ama usta üreticiler hem kendileri hem de kursiyerler için daha istekli... (K5).

...biz usta üreticilerden daha çok verim alıyoruz, kadrolu retmenlerle çalışmak zor. Hocam kurs a desek kursiyer mi var der, hocam kuruma şunu yapın desek görevim değil der... Usta üreticiler daha istekli alışıyor (K14).

...kadrolu retmen olayı HEM'ler için çok uygun değil. Bizim kurslarımız sürekli değişıyor. Diyelim yiyecek içecek hizmetleri retmeni var kadrolu, kursiyer yoksa o retmen ne yapacak boş boş oturur. Ama usta üreticiler ihtiyaca göre alınır (K9).

Yukarıdaki görüşlerin yanında yöneticiler, usta üreticilerin çalışma şartlarının ve maaşlarının yetersizliğini belirtmiş olup usta üretici bulmakta zorlandıklarını belirtmektedirler. Konu ile ilgili olarak yönetici görüşleri aşığıda yer almaktadır.

...halk itimi merkezlerinin olmazsa olmazı usta üreticilerdir bunu kabul edelim. Ama onların da maaşları iyileştirilmelidir. 40 saat ders veren usta üretici asgari üretin altında kalıyor. Niye bizle çalışsın ki. Usta üreticilerin ek ders reti daha fazla olmalıdır ki usta üretici bizle çalışmaya devam etsin yoksa gider tekstilde çalışır daha çok kazanır... (K7).

...halk itimi merkezi yapısı, farklı farklı kurs çeşidi nedeniyle usta üreticilerle daha iyi çalışır ama onların da şartları iyileştirilmeli... Aldıkları ders retleri çok az bu yüzden bulmakta zorlanıyoruz (K14).

...bizim kadrolu retmen sayımız yeterli olmadığı için usta üreticilerle daha çok çalışıyoruz. Ama onu da bulmakta zorluk çekiyoruz bazen kursiyer talep ediyor ama ilgili alan iticisini bulmak çok zor. Adam paraya bakıyor buradaki ret yeterli gelmiyor (K13).

...usta üretici neden bizle çalışsın buna bakmak lazım. Bizim iticilerin yüzde sekseni usta üretici ama insanlar çaresizlikten alışıyor. Bu kapsamda geniş kapsamlı bir çalışma yapılmalı. Mesela retim yesi üretti farklı olmalı ki biz de ders versin. retmen farklı olmalı. retmen DYK (Destekleme ve Yetiştirme Kursu) açar iki kat alır neden bizim kursumuzu açsın. Bizim de iki kat olmalı ki gelsin kurs açsın... (K20).

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde; yöneticiler asıl sorunun kurumu sahiplenecek, kuruma karşı aidiyet hissiyle çalışacak itici eksikliği olduğunu belirtmektedir. Bununla beraber kadrolu ya da ücretli itici açısından bakıldığında ise halk itimi faaliyetlerinin yetişkinlerin ihtiyaçlarına göre planlanması ve yürütülmesi için yetişkin itimi almış, branşında uzman kişilerin halk itimi merkezlerine itici olarak atanmasının oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Bunun için de öncelikli olarak yetişkin itimi kurumu olması sebebiyle halk itimi merkezlerinin itici normlarının bölgenin ve HEM'in ihtiyacına göre güncellenmesi, retmen atamalarının ise örgün itim kurumlarından farklı ltlere göre yapılması gerekmektedir.

Bununla beraber halk eğitimi merkezlerinde görev yapan usta öğreticilerin ders ücretlerinde iyileştirmelerin yapılması, görevlendirme ölçütlerine yetişkin eğitimi formasyonunun eklenmesi yöneticiler tarafından gereklilik olarak belirtilmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda da halk eğitimi merkezlerinde çalışan usta öğreticilerin ücret konusunun iyileştirilmesi, hatta mahallelerde açılan kurslarda öğreticilerin yol masraflarının karşılanması gerektiği belirtilmiştir (Bkz. Zencirci, 1992, Selçuk, 2017, Sert, 2021).

Halk eğitimi merkezleri, yetişkinlerin dolayısıyla toplumun eğitim ihtiyacının büyük çoğunluğunun karşılandığı kurumlar olarak, kurumda görevli yönetici, eğitici ve usta öğreticilerin kuruma ilişkin tutumları kurumun daha etkin ve saygın hale gelmesi, verilen eğitimin niteliğinin artması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda gerek kadrolu gerekse usta öğretici ihtiyaçlarının giderilip, eğitimlerin aksaklık olmadan devam ettirilmesi bireyin gelişimi ve toplum kalkınması açısından önem arz etmektedir.

Halk Eğitimi Merkezinde Bulunan Diğer Personele Yönelik Bilgiler

Halk eğitimi merkezlerinde yönetici ve eğitici dışında rehber öğretmen ve memur ile temizlik ve güvenlik personeli görev almaktadır. Araştırma kapsamında bulunan 368 halk eğitim merkezinde bulunan diğer personelin bilgileri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Diğer Personel Bilgileri

	<i>f</i>
Temizlik Personeli	510
Güvenlik Personeli	11
Danışmada Görevli Personel	64
Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmeni	56
Diğer Personel	157

Tablo 21’deki verilerden görülmektedir ki, araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinin hemen hemen hepsinde en az 1 temizlik personeli bulunmasına rağmen, 11 güvenlik personeli, 64 danışmada görevli personel, 56 psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni ve bunların dışında 157 diğer personel bulunmaktadır. Yöneticiler tarafından belirtilen 157 diğer personel ise memur, proje kapsamında çalışan personel ile İş-kur veya

okul aile birliği tarafından görevlendirilen temizlik ve güvenlik personelinin oluşmaktadırdır.

Yapılan görüşmelerde yöneticiler; yıl boyunca haftanın 7 günü gece gündüz kurs açılan halk eğitimi merkezlerinde güvenlik görevlisinin olmamasının soruna neden olduğunu belirtmiş olup; konu ile ilgili olarak görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

...kurumumda güvenlik personeli sıkıntısı bulunmaktadır. Bizim kurslar 7/24 düzenlenmektedir. Mesaisi biten kurumdan ayrılıyor. Akşam kurslarında daha çok sorun yaşıyoruz bize güvenlik personeli verilmelidir...(K12).

...yetişkinlere yönelik hizmet verdiğimiz için bazen farklı sorunlar oluyor o yüzden mutlaka güvenlik personeli bulunması lazım. Yoksa biz yönetici olarak her şey ile baş edemiyoruz... (K5).

...kurumumuzda yardımcı hizmetler anlamında sıkıntı çekiyoruz. Yönetici olarak bazen temizlikçi oluyoruz bazen güvenlik memuru. Halk eğitimler kenara atılmamalı ve bu konuda destek çıkılmalıdır. (K18).

Aynı şekilde yetişkinlere hizmet veren bir kurumda yetişkinlere rehberlik edecek, onlara yol gösterecek bir PDR öğretmeninin olması gerektiği yöneticiler tarafından belirtilmiş olup; konu ile ilgili olarak yönetici K16'nın görüşleri aşağıda yer almaktadır:

...psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin halk eğitimi merkezlerinde mutlaka bulunması gerekmektedir. Bizim kursiyerlerin çoğu kendini rahatlamak için buraya geliyor o yüzden gerektiğinde psikolojik desteği de kurumumuzda almalılar. Bunu sağlarsak kursiyer sayımız iki kat artar insanlar psikoloğa ne kadar para döküyorlar (K16)

Yönetici görüşlerine göre halk eğitimi merkezlerinde özellikle güvenlik personeli, psikolojik danışman ve rehber öğretmen ile memur noktasında ihtiyaç yaşanmaktadır. Benzer bir sonuç Selçuk'un 2017 yılında Denizli ilinde yaptığı araştırmada da görülmektedir. Araştırmada yöneticilerle görüşülmüş olup; yöneticiler özellikle personel sorunundan bahsederek memur ve hizmetli ihtiyacının karşılanması gerektiğini belirtmiştir.

Ancak en önemli görevlerinden birinin de yetişkinlere rehberlik etmesi olan halk eğitimi merkezlerine atanan ya da görevlendirilen PDR uzmanlarının çoğunun pedagoji eğitimi almış olması da dikkat edilmesi gereken bir konudur. Oysaki kişinin yetişkinlere yönelik bir çalışma ya da yönlendirme yapabilmesi için bu konuda eğitim alması gerektiğinin bilinmesi ve atamaların yapılırken bu tarz eğitimlere ya da belgelere dikkat edilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak; programları ve ulaştığı hedef kitlesi açısından Türkiye'de yetişkin eğitimi veren kurumlardan en önemlisi ve en yaygın olan halk eğitimi merkezlerinin,

müdür yardımcısı ve eğitici norm sorunu yaşadığı, norm sayılarının HEM'lerin bulunduğu bölge ve kursiyer sayılarına göre yeniden güncellenmesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca HEM yöneticilerinin ve eğiticilerinin yetişkin eğitimi kurumunda çalışmalarına rağmen çoğunluğunun pedagojik formasyonlu olduğu ve yetişkin eğitime yönelik herhangi bir eğitim alan yönetici ya da eğitici sayısının bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar az olduğu araştırmada ortaya çıkan bulgular arasındadır. Bununla beraber halk eğitimi merkezi yönetici profilinin genel olarak mesleki deneyimi fazla ancak halk eğitimi merkezi deneyimi az olan bireylerden oluştuğu, eğiticilerin yüzde doksandan fazlasının ise görevlendirilen usta öğreticilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca halk eğitimi merkezlerinde özellikle güvenlik personeli, andragojik formasyonlu psikolojik danışman ve rehber öğretmen ile memur noktasında ihtiyaç yaşandığı da araştırma sonucunda görülmüştür. Kısacası yetişkinlere eğitim veren bir kurumda yetişkin öğrenme özelliklerini bilen ve buna göre eğitimi ya da yönetimi planlayan bir kadronun olmadığı, yönetici/eğitici ataması veya kurs açma gibi yapılan tüm planlamaların örgün eğitimi kurumu gibi yapıldığı görülmektedir.

Halk Eğitimi Merkezlerindeki Etkinliklerin Yönetimiyle İlgili Bulgular

Halk eğitimi merkezlerinde, okuma-yazma kurs programlarından, meslek kursu programlarına, kişisel gelişim kurs programlarından, sosyal-kültürel kurs programlarına kadar 75 farklı alanda ve 3681 farklı kurs programında oldukça geniş bir kitleye eğitim hizmeti verilmektedir.

Bu bölümde; Türkiye genelindeki 995 halk eğitimi merkezinde açılan kurs ve kursiyer verileri sunulmuştur. Nicel veriler, halk eğitim merkezi yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerle birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir.

Bulgular “Kurslara Yönelik Bulgular” ve “Kursiyerlere Yönelik Bulgular” olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir:

1. Kurslara Yönelik Bulgular;

- a) Genel ve Mesleki-Teknik Kurs Türünde Kurs Sayısına Yönelik Bulgular
- b) En Çok ve En Az Tercih Edilen Kurs Alanlarına Yönelik Bulgular
- c) Kurum Binası Dışında Açılan Kurslara Yönelik Bulgular
- d) Protokoller Kapsamında Açılan Kurslara Yönelik Bulgular

2. Kursiyerlere Yönelik Bulgular;

- a) Yıllara ve Kurs Türüne Göre Kursiyer Sayısına Yönelik Bulgular
- b) Cinsiyete, Yaşa ve Eğitim Durumuna Göre Kursiyer Sayısına Yönelik Bulgular
- c) Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kurslara Dair Bulgular

1. Kurslara Yönelik Bulgular

a) Genel ve Mesleki-Teknik Kurs Türünde Kurs Sayısına Yönelik Bulgular.

Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'ne göre; halk eğitimi merkezlerinde yaygın eğitim kurs programları genel, mesleki ve teknik kurslar olmak üzere iki tür olarak yapılmakta ve okuma yazma kursları genel kurs türünde değerlendirilmektedir (MEB, 2018). Mesleki ve teknik kurslar; Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği hükümlerine göre düzenlenen, kişileri mesleğe hazırlamak, bir işyerinde çalışabilecek veya kendi işlerini kurabilecek bilgi ve beceriye kavuşturmak amacıyla düzenlenen kurslar iken; genel kurslar, toplumun kültür düzeyini yükseltmek, kişilerin gelişimlerine destek olmak, bilgi, beceri kazandırmak, üst öğretime hazırlamak, kültürel değerlerimizi korumak ve yaygınlaştırmak amacıyla düzenlenen kurslardır (MEB, 2010).

Mesleki kurslar belgeye götürecek şekilde, ulusal ve uluslararası meslek ve eğitim standartlarına uygun olarak yapılandırılmaktadır. Ayrıca mesleki ve teknik kurslarla ilgili işlemler, Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinin meslek kurslarının düzenlenme ve yürütülme esasları doğrultusunda yürütülmekte olup; kurslara katılanlar, işletmelerde beceri eğitimine devam ettikleri sürece “Mesleki Eğitim Kanunu” çerçevesinde çırak öğrencilere tanınan iş kazaları ve meslek hastalıkları ile hastalık sigortaları hükümlerinden faydalanabilmektedir. Mesleki ve teknik kurslarda denklik işlemleri Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği hükümlerine göre yapılmakta ve eğitim süreleri dikkate alınarak, eğitim programlarını tamamlayanlara verilen belgeler, bireylerin müracaat etmeleri hâlinde çıraklık eğitime geçişte değerlendirilmektedir (MEB, 2010). Bununla beraber mesleki ve teknik eğitim kurs programlarında örgün ve yaygın eğitimdeki referans seviyeleri birbiriyle ilişkilendirilirken, genel kurslarda seviyelendirme aranmamaktadır (MEB, 2010). Genel ve Mesleki-Teknik kurslara örnek olarak; Adab-ı Muaşeret, Afet Bilinci Eğitimi, Aile Hayatı, Diksiyon, Etkili ve Hızlı Okuma, Görgü Kuralları, Okul Çağı Çocuğunda Beslenme vb. Genel Kurslar kapsamında yer alırken; Afyon Halı Deseni Çizimi, Ağaç Baston Yapımı, Ahşap Doğrama CNC

Operatörü, Boncuk Çiçek Yapımı, Cam Altı Boyama, Fön Çekimi, Kadın Elbise Dikimi vb. Mesleki ve Teknik Kurslardandır.

Program sayılarına bakıldığında ise halk eğitimi merkezlerinde; 75 farklı alanda, 1103'ü genel ve 2578'i mesleki ve teknik kurs olmak üzere toplam 3681 farklı kurs programı bulunmakta ve en az 12 kişilik kursiyer sınıfı oluştuğunda kurslar açılabilmektedir. Yalnızca okuma-yazma kurslarında kişi sayısına bakılmaksızın isteyen herkes bu kurstan faydalanabilmektedir (MEB, 2021).

Bu bağlamda araştırma kapsamında genel ve mesleki-teknik kurs türlerine göre açılan kurs sayısını belirlemek ve kursların açılmasında yaşanan sorunlara ışık tutmak amacıyla, toplanan nicel ve nitel veriler birlikte ele alınarak yorumlanmıştır.

Aşağıdaki Tablo 22'de Türkiye'deki 995 halk eğitimi merkezinde son 5 yılda açılan genel, mesleki-teknik ve toplam kurs sayıları sunulmuştur.

Tablo 22

<i>Yıllara ve Kurs Türüne Göre Kurs Sayıları</i>	2017	2018	2019	2020	2021
Genel Kurs	81.296	282.564	277.760	114.134	179.693
Mesleki-Teknik Kurs	63.346	150.313	152.819	82.602	121.303
Toplam Kurs	144.462	432.875	430.579	196.736	300.996

Tablo 22'den de görüldüğü üzere, açılan kurs sayıları, salgın dönemi hariç yıllar içinde artmaktadır. Bu durum yetişkin eğitime karşı bir ilgi artışı olduğunu göstermektedir. Özellikle son dönemlerde yaşanan dış göçlerin ve göçmenler için yapılan yetişkin eğitimiyle ilgili projelerin bu artışta bir etkisi olduğu açıktır. Tam da bu noktada halk eğitimi merkezleri; ulaştıkları kitle ve farklı kurs programları ile yetişkin eğitiminde en önemli kurumlardan biridir. Ancak tüm bu olanaklara ve açılan kurs sayılarındaki artışa rağmen, ne yazık ki tam olarak istenilen seviyelere ulaşamamıştır. OECD tarafından 24 ülkede gerçekleştirilen ve yetişkin yeterliklerini uluslararası düzeyde karşılaştırmaya olanak sağlayan PIAAC programı verilerinde Türkiye'nin, OECD ortalamasının oldukça altında kaldığı görülmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2018). Diğer bir ifadeyle, yıllar içinde kurs ve kursiyer sayılarının artmış olması yeterli olmamakta, nicelik ve niteliğin birlikte başarıldığı bir düzen oluşturulması gerekmektedir. Bu noktada halk eğitimi merkezleri ile yetişkin eğitime yönelik kurumsallaşma ülke genelinde sağlanmış olsa da yetişkin eğitiminin, sadece mesleki öğrenme ve sertifikasyon sürecine

indirgenmemesi; öncelikli gruplar belirlenerek, demografik analizler yapılarak ve yetişkin nüfusun ihtiyaçları temelinde faaliyetlerin düzenlenmesi yetişkin eğitimin nitelikli bir şekilde sunulabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bununla beraber açılan kurs sayısını daha iyi açıklamak amacıyla bölgelere, yıllara ve kurs türüne göre Tablo 23 oluşturulmuştur.

Tablo 23

Bölgelere ve Yıllara Göre Açılan Kurs Sayıları

2017 Yılı Verileri			
Bölgeler	Genel	Mesleki ve Teknik	Toplam
Marmara	58.073	30.564	88.637
Ege	27.448	20.554	48.002
Akdeniz	24.397	17.686	42.083
İç Anadolu	27.006	20.582	47.588
Karadeniz	26.558	17.782	44.340
Doğu Anadolu	12.051	10.876	22.927
Güney Doğu Anadolu	28.887	10.200	39.087
2018 Yılı Verileri			
Bölgeler	Genel	Mesleki ve Teknik	Toplam
Marmara	63.084	43.249	106.333
Ege	35.196	19.450	54.646
Akdeniz	32.240	18.975	51.215
İç Anadolu	34.231	21.549	55.780
Karadeniz	38.038	20.064	58.102
Doğu Anadolu	25.679	11.045	36.724
Güney Doğu Anadolu	54.096	15.979	70.075
2019 Yılı Verileri			
Bölgeler	Genel	Mesleki ve Teknik	Toplam
Marmara	64.141	40.787	104.928
Ege	35.664	19.860	55.524
Akdeniz	34.217	20.142	54.359
İç Anadolu	34.842	21.810	56.652
Karadeniz	36.456	21.241	57.697
Doğu Anadolu	23.056	11.667	34.723
Güney Doğu Anadolu	49.384	17.312	66.696
2020 Yılı Verileri			
Bölgeler	Genel	Mesleki ve Teknik	Toplam
Marmara	24.748	21.120	45.868
Ege	15.180	10.899	26.079
Akdeniz	15.146	12.261	27.407
İç Anadolu	12.451	10.450	22.901
Karadeniz	13.106	11.153	24.259
Doğu Anadolu	11.333	6.430	17.763
Güney Doğu Anadolu	22.170	10.289	32.459
2021 Yılı Verileri			
Bölgeler	Genel	Mesleki ve Teknik	Toplam
Marmara	37.651	28.482	66.133
Ege	24.456	15.124	39.580
Akdeniz	22.397	18.290	40.687
İç Anadolu	20.258	15.857	36.115
Karadeniz	20.787	15.337	36.124
Doğu Anadolu	15.587	11.599	27.186
Güney Doğu Anadolu	38.557	16.614	55.171

Yukarıda da belirtildiği ve Tablo 23'ten de görüldüğü üzere açılan kurs sayıları yıllara göre artmakla birlikte dikkat çeken diğer bir nokta da genel kursların mesleki kurslara göre daha fazla açılması diğer bir ifadeyle genel kursların mesleki kurslara göre daha fazla talep edilmesidir. İzleme ve Değerlendirme Raporu (2021) verilerine bakıldığında 1103 genel kurs programı bulunurken, 2578 mesleki ve teknik kurs programı olduğu görülmektedir. Mesleki-teknik kurs programlarının, genel kurs programlarının yaklaşık 1,5 katı olmasına rağmen açılan kurs sayıları incelendiğinde genel kursların mesleki kurslardan fazla olması dikkat çeken bir unsurdur. Konu ile ilgili olarak yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır.

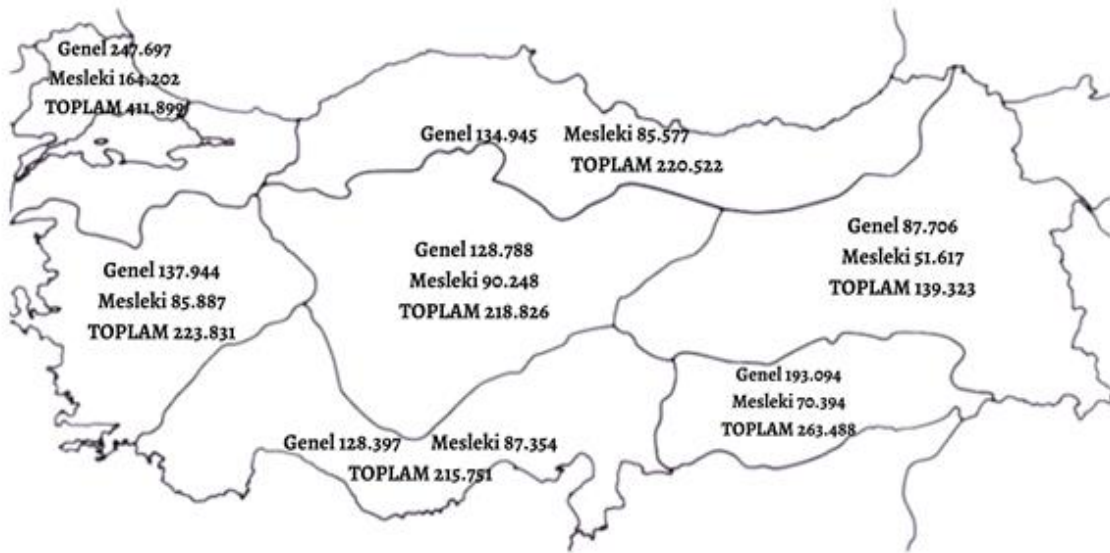
...3. ve 4. seviye mesleki kurs programlarının saati çok fazla. Bunlar kalfalık ve ustalık programlarına karşılık geliyor yetişkinler kurslara bu kadar zaman ayırmıyor (K6).

...bazı kursların saatleri çok fazla. Mesela ahşap ile ilgili bir kurs mesleki kurs mantığı ile hazırlanmış, 600 saat. Kursiyer saati duyunca gelmiyor. Oysa bu kurs mesleki mantıkla değil hobi gibi genel kurs mantığı ile de hazırlanabilir. Böylece saati kısılır ve daha çok kursiyere ulaşıyoruz...(K8).

...dart, geleneksel ebru kursu gibi kursların saatleri gereğinden çok uzun olduğu için saatlerinin güncellenmesi gerek. Yoksa o kadar uzun saatlere kursiyer bulunmaz bulunmuyor da...(K11).

...mesleki kurslar sahada çok karşılığını bulmuyor, kursların niteliği artırılmalı ve alınan belgelerin kalitesi belli olmalıdır (K13).

Yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere, çoğu mesleki ve teknik kurs programı saatlerinin uzunluğu nedeniyle tercih edilmemektedir. Benzer bir bulgu 2017 yılında Selçuk'un, Denizli ilinde, halk eğitimi merkezlerinin karşılaştığı sorunlar üzerine yaptığı araştırmada da görülmektedir. Yöneticilerle yapılan görüşmelerde, yöneticiler, kurs sürelerinin kısaltılması ve esnek olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sorun olarak belirtilen kurs sürelerinin uzunluğu ise akıllara yetişkinler için yapılan kurs programlarının, yetişkinlerin yapısına ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı sorusunu getirmektedir ki, programlar, amacının ne olduğuna, kim/ler için, kim/ler tarafından, nerede ve ne zaman gerçekleştirileceğine dikkat edilerek hazırlanmalıdır. Bu sebeple, yetişkinler için eğitim programı, Knowles'ın (1996) da belirttiği gibi, yetişkinin özelliklerinin dikkate alınarak, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik amaçlar doğrultusunda tasarlanmalıdır. Ayrıca, programların içeriği ve süresi yetişkinlerin öğrenme sürecine katılımlarını destekleyecek ve onları öğrenmeye özendirecek şekilde planlanmalıdır (Kaya, 2015).



Şekil 6. Yıllara Göre Açılan Kurs Sayıları (2017-2021)

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde, açılan kursların genel ve mesleki olmasının il/ilçe şartlarına göre farklılık gösterdiği, bölgenin coğrafi ve demografik özellikleri, halkın tarım ya da hayvancılıkla uğraşması, sanayi ve tekstil kuruluşlarına yakınlık derecesi ve Genel Müdürlüğün yürüttüğü proje/protokoller sebebiyle açılması zorunlu olan kurslar gibi faktörlerin de kurs seçiminde rol oynadığı belirtilmektedir. Şekil 6'dan da görüldüğü üzere 2017-2021 yılları arasında genel ve mesleki-teknik kurs programı olarak toplamda en çok kurs açılan bölgeler Marmara ile Güney Doğu Anadolu bölgeleridir. Sanayinin büyük çoğunluğunun ve İstanbul gibi nüfusu en yoğun olan ilin Marmara bölgesinde olması, bu bölgede açılan kurs sayılarını artırmaktadır. Güney Doğu Anadolu bölgesi ise; ülkemizdeki geçici koruma altında bulunan yabancı sayısının büyük çoğunluğunun bu bölgedeki illerde olması ve özellikle gelen yabancıların eğitim hakkından yararlanmaları amacıyla yapılan proje/protokoller ile açılan kurslar sebebiyle en çok kurs açılan ikinci bölgedir. Ancak Marmara bölgesi dışında bölgeler arasında açılan kurs sayıları bakımından çok fazla fark olmasa da, dikkat çeken bulgu diğer altı bölgeye nazaran en az kurs açılan bölgenin Doğu Anadolu bölgesi olmasıdır. Bu bağlamda Tekin'in (1991) de belirttiği gibi; halk eğitimi merkezlerinde genel ya da mesleki kurs açılırken, çevrenin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda program seçeneklerinin sunulması gerekmektedir ki; halk eğitimi merkezlerinin başarısı bir noktada çevre ile doğru etkileşim kurmaktan geçmektedir. Kursların bölgelere, illere ve hatta ilçelere göre farklılaşmasıyla ilgili olarak yöneticiler görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

...kurs programlarının bazıları bizim ilçede hiç talep görmüyor. Bu kursları hiç açmıyoruz. Bana sorarsanız kursların sürekli güncellenmesi ve çağımızın ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir...(K2).

...bizim ilçede genel kurslar daha yoğun açılıyor ama her ilçede böyle değil. Bizim ilin birçok ilçesinde takı kursları çok isteniyor mesela...(K20).

...mesleki kurs programları uzun ama yine de adam ne yapsın işi için ihtiyacı bir yerde. Bu yüzden biz daha çok meslek kursu açıyoruz ama başka HEM e sor genel kurs açıyordur. Her ilçede durum farklı. Genel kursların ise açılması daha kolay, tabi talep de ona göre (K5).

...genel kursları daha çok açıyoruz çünkü zorunlu kurslar var mesela hijyen gibi (K18).

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde elde edilen bir diğer bulgu ise kurs açma sürecinde yaşadıkları bürokratik süreçler ve e-yaygın sistemiyle ilgili sorunlardır. Aşağıda buna dair yönetici görüşleri yer almaktadır.

...e-yaygın sistemi üzerinden kurslarımızı açıyoruz. Bazen sistemde yaşanan sorunlar, onay mekanizmaları, yaş şartları gibi sorunlar yüzünden kursları zamanında açamıyoruz. Bu durum da kurs açarken sorunlara neden oluyor (K11).

...kurs başvurularının takibinde çevrimiçi başvuru ekranında evrak yükleme bölümü olmadığı için kursiyerlerin kurs için gerekli olan ön koşulları sağlayıp sağlamadığı belirlenemiyor. Bu da zaman kaybına ve kursun istenilen zamanda açılmamasına ve bazen de kursiyer kayıplarına neden oluyor. Sistemin bu yönde düzenlenmesi gerekiyor (K13).

...yönetmelik gereğince kursların açılmasında ilçe MEM yetkililerinin de dâhil edilerek 4 lü imzanın şart olması, iş akışını yavaşlatıyor, kursların ertelenmesine hatta zamanında imzalanamadığı için sistemden düşmesine bile sebep oluyor. Kurum içi onay yeterli olmalı...(K14).

Yapılan görüşmelerde görüldüğü üzere bürokratik sürecin uzun olması ya da e-yaygın sistemindeki bir takım eksiklikler nedeniyle kurs açma sürecinde aksaklıklar yaşanmaktadır. Benzer bir sonuç 2021 yılında Nazlı ve Öner'in yürüttüğü yöneticilerin gözünden “Halk eğitimi merkezlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri” adlı araştırmada da görülmektedir. Araştırmada görüşülen yöneticiler tarafından; eğitim faaliyetlerinin planlanmasında kurs açmaya ilişkin mevzuat ile ilgili sorunlar olduğu belirtilmiştir.

Halk eğitimi merkezleri yetişkinlere ve özellikle dezavantajlı bireylere ulaşmada, eğitim açığını kapatmakta ve eğitim eşitsizliklerini gidermekte dolayısıyla toplum kalkınmasında oldukça önemli yetişkin eğitimi kurumlarıdır. Bu sebeple yukarıda bahsedilen sorunların çözülüp, ihtiyacı olan her kursiyere zamanında ulaşılması gerekmektedir. Uysal'ın (2013) da belirttiği gibi, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenen yetişkin eğitimi programları, planlama süreçlerinin doğru işletilmesiyle amacına ulaşabilmektedir. Bu bağlamda yerel toplumun ihtiyaçları

belirlenerek hazırlanacak olan programların sorunsuz bir şekilde kursiyerlere sunulması ile süreç sağlıklı işleyecektir.

b) En Çok ve En Az Tercih Edilen Kurs Programlarına Yönelik Bulgular.

Yukarıdaki bölümde de bahsedildiği gibi, halk eğitimi merkezlerinde 75 alanda 1.103'ü genel ve 2578'i mesleki-teknik kurs üzere toplamda 3.681 farklı kurs programı bulunmaktadır. Ancak açıktır ki kurs programlarının sayısı kadar niteliği de diğer bir ifadeyle halkın ilgi ve ihtiyaçlarına ne kadar hizmet ettiği de oldukça önemlidir. Bu sebeple Knowles'ın (1996) da belirttiği gibi yetişkin eğitim programlarının, yetişkinlerin özelliklerini dikkate alarak, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik amaçlar doğrultusunda tasarlanmaları gerekmektedir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezinde 3.681 farklı kurs programı arasından yıllara göre en çok ve en az tercih edilen kurs programları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Farklı Kurs Programı Arasında Yıllara Göre En çok ve En Az Tercih Edilen Kurs Programları

Yıl	En Çok Tercih Edilen Kurs Programları	En Az Tercih Edilen Kurs Programları
2017	1. Okullar Hayat Olsun Etkinlikleri	1. Tehlikeli ve Çok Tehlikeli İşlerde Hava Aracı Gövde Yapısal ve Kaporta Bakım ve Onarımcısı
	2. Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi	2. Biyomedikal Teknik Servis Destek Elemanı
	3. Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi	3. Mekatronikçi
	4. Kuran-ı Kerim (Elifba) Okuma	4. Dış Protez
	5. Okuma Okuma-Yazma I. Kademe	5. Gemi İnşaatında Metal Yüzeyleri Taşlama

(Devam ediyor)

Tablo 24 (Devam)

Farklı Kurs Programı Arasında Yıllara Göre En çok ve En Az Tercih Edilen Kurs Programları

Yıl	En Çok Tercih Edilen Kurs Programları	En Az Tercih Edilen Kurs Programları
2018	1. Okuma-Yazma I. Kademe 2. Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi 3. Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi 4. Sosyal Uyum ve Yaşam 5. Kuran-ı Kerim (Elifba) Okuma	1. Biyomedikal Teknik Servis Destek Elemanı 2. Mekatronikçi 3. Gemi İnşaatında Metal Yüzeyleri Taşlama 4. Hata Türleri ve Etkileri Analizi 5. Mızraplı Sanat Müziği Enstrümanları Yapımcısı
2019	1. Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi 2. Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi 3. Kuran-ı Kerim Tecvidli Okuma 4. Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü) 5. Okuma-Yazma I. Kademe	1. Biyomedikal Teknik Servis Destek Elemanı 2. Gemi İnşaatında Metal Yüzeyleri Taşlama 3. Mesnevi Okumaları 4. Hata Türleri ve Etkileri Analizi 5. Mekatronikçi
2020	1. Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi 2. Kur'an-ı Kerim (Elifba) Okuma 3. Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi 4. Sosyal Uyum ve Yaşam 5. Okuma-Yazma I. Kademe	1. Biyomedikal Teknik Servis Destek Elemanı 2. Gemi İnşaatında Metal Yüzeyleri Taşlama 3. Mekatronikçi 4. Bilgisayar Destekli Harita Çizimi 5. Hata Türleri ve Etkileri Analizi
2021	1. Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi 2. Sosyal Uyum ve Yaşam 3. Kur'an-ı Kerim (Elifba) Okuma 4. Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü) 5. İngilizce A1 Seviyesi	1. Biyomedikal Teknik Servis Destek Elemanı 2. Mızraplı Sanat Müziği Enstrümanları Yapımcısı 3. Mekatronikçi 4. Bilgisayar Destekli Harita Çizimi 5. Hata Türleri ve Etkileri Analizi

Tablo 24 incelendiğinde, yıllara göre en çok açılan kurs programlarının genel olarak aynı olduğu ve ilk üçünün zorunlu katılım gerektiren veya proje kapsamında açılan kurslar olduğu görülmektedir.

En çok tercih edilen kurs programlarından “Okullar Hayat Olsun Etkinlikleri” Milli Eğitim Bakanlığı, Tarım ve Orman Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Türkiye Belediyeler Birliği arasında 13 Aralık 2011 tarihinde imzalanan protokolle yürürlüğe giren “Okullar Hayat Olsun Projesi” kapsamında verilen eğitimlerdir. 2021 yılının Mart ayına kadar devam eden Proje ile örgün eğitim dışı zamanlarda okulların

fizikî mekânlarının (derslikler, kütüphaneler, bilgi teknolojileri sınıfları, çok amaçlı salonlar, konferans salonları, okul bahçeleri vb.) mahalle sakinlerine açılması; okulların birer “hayat boyu öğrenme merkezi”, yani eğlenme, dinlenme ve sportif faaliyetlere imkân veren “yaşayan güvenli alanlar” hâline dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Özellikle kişisel gelişim ve eğitim, spor, çocuk gelişimi ve eğitimi gibi alanlarda kurslar açılmış, bu kurslarda 1.060.072 kişi eğitim almış, ayrıca düzenlenen kampanyayla 9.552 okulda, 1.226.906 fidan dikimi gerçekleştirilerek okulların yeşillendirilmesi sağlanmıştır (MEB, 2020).

“Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi” ise 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Yeşilay Cemiyeti arasında yapılan protokolle yürürlüğe giren proje ile verilen eğitimlerdir. Bu eğitim içerikleri Yeşilay tarafından yaş grubu özelliklerine uygun olarak örgün ve yaygın eğitim kurumlarında uygulanmak üzere geliştirilmiş olup, teknoloji, tütün, alkol ve madde bağımlılıkları ile sağlıklı yaşam modüllerinden oluşan bilgilendirme ve önleme odaklı eğitim programlarıdır. Proje ve dolayısıyla eğitimler hala devam etmekle beraber, 03.01.2014-28.12.2020 tarihleri arasında toplam 117.521 kurs açılmış ve 4.224.994 kişiye eğitim verilmiştir.

Bir diğer en çok açılan kurs ise “Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi” kurs programıdır. 05 Temmuz 2013 tarihli ve 28698 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanmış olan "Hijyen Eğitimi Yönetmeliği" ile gıda ve su sektöründe (gıda üretim ve perakende iş yerleri, gıda ile temas eden madde ve malzeme üreten işyerleri, insani tüketim amaçlı sular ile doğal mineralli suları üreten iş yerleri) çalışanların ya da bu işlerin yapıldığı iş yeri sahipleri ile bu iş yerlerini işletenlerin söz konusu eğitimi almaları ve belirtilen eğitimleri almış kişileri çalıştırmaları zorunluluğu getirilmiştir. Toplamda 8 saat süren eğitimde, halk sağlığını tehlikeye sokan, risk oluşturan etkenlere karşı temel kavramların açıklanması, gıda ve su sektöründe bulaşıcı hastalıklara karşı korunma ve hijyen eğitimi ile ilgili kazanımlar verilmektedir.

Bununla beraber, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan ve eşi Emine Erdoğan'ın önderliğinde başlatılan “Okuryazarlık Seferberliği” nedeniyle 2018 yılı en çok açılan kurs programının “Okuma-Yazma I. Kademe” olduğu yine Tablo 24'te görülmektedir. Bu kurslardan sonra ise en çok tercih edilen kurs programları; Kuran-ı Kerim (Elifba) Okuma, Kuran-ı Kerim Tecvidli Okuma, Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü), Sosyal Uyum ve Yaşam ile İngilizce A1 Seviyesi kurs programlarıdır.

Bunlardan Kuran-ı Kerim kursları, son beş yıl içinde en çok tercih edilen kurs programları arasında yer almaktadır. Bu noktada “eğitim”in tanımının ve işlevinin

yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Eğitim, toplumların gelişmesi ve değişmesi açısından en önemli araçlardan biridir. Bu nedenle eğitimin toplumdaki işlevi düşünüldüğünde, devletler sahip oldukları ve devam etmesini istedikleri ideolojilerini eğitim yoluyla toplumun bireylerine aktarmakta ve kendi düzenlerinin devamını sağlamaktadırlar (Althusser, 2002, Akın ve Arslan, 2014). Aynı şekilde Freire’de siyasal olarak yansız bir eğitim düşünülemediğini, eğitimin toplumda var olan dengelerin sürdürülmesi veya yeniden üretilebilmesi için toplumun egemen güçleri tarafından kullanılan bir araç olduğunu belirtmektedir (Ayhan, 1995). Özetle eğitim, ilk çağlardan itibaren devletler tarafından yurttaşlarını istekleri gibi yetiştirebilmek adına kullandıkları bir araç haline gelmiştir (Gutek, 2011). Bu açıdan bakıldığında ise artan Kuran-ı Kerim kursları dikkat çekmektedir. Bu durum ise akıllara Yıldız’ın (2012) da makalesinde belirttiği gibi, yetişkin eğitimi içeriklerinin iktisadi ve dini olmak üzere iki alana indirgenmesi konusunu getirmektedir. Diğer bir ifadeyle yetişkin eğitimi, sorumluluğu kamuda olan, demografik yapının işaret ettiği eksiklik ve ihtiyaçlara yönelen eşitlikçi uygulamalar olması gerekirken, mevcut durum, yetişkin eğitiminin; neo-liberal politikalarla piyasanın ihtiyaçlarını dikkate alan ve dini değerlerin benimsenmesini önemseyen yani dini değerlerle küreselleşme sürecini birlikte yürüten bir mekanizmaya dönüştürülmeye çalışıldığını düşündürmektedir (Yıldız, 2012). Aşağıdaki Tablo...da görülen kurs ve kursiyer sayılarındaki artış ise bu durumu destekler niteliktedir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre Türkiye genelinde Kuran-ı Kerim kurslarının en çok açıldığı iller aşağıdaki Tablo 25’te görülmektedir.

Tablo 25

Kuran-ı Kerim Kurslarının Yıllara Göre En Çok Açıldığı İller

Yıl	Kurs Açılan İl	Açılan Kurs Sayısı	Toplam Kursiyer Sayısı
2017	Diyarbakır	573	7.276
	İstanbul	351	6.670
	Konya	203	4.321
	Gaziantep	108	1.949
	Tokat	53	884
2018	Konya	243	4.473
	Gaziantep	231	3.675
	Van	138	1.958
	Kocaeli	131	1.847
	Manisa	78	1.231

(Devam ediyor)

Tablo 25 (Devam)

Kuran-ı Kerim Kurslarının Yıllara Göre En Çok Açıldığı İller

Yıl	Kurs Açılan İl	Açılan Kurs Sayısı	Toplam Kursiyer Sayısı
2019	Van	652	8.102
	Gaziantep	458	6.533
	Konya	183	3.655
	Manisa	48	719
	Tokat	23	401
2020	Van	809	9.996
	Gaziantep	441	5.740
	Konya	57	1.020
	Diyarbakır	62	749
	Kocaeli	21	293
2021	İstanbul	1801	23.457
	Şanlıurfa	723	9321
	Adana	730	8972
	Diyarbakır	652	7871
	Gaziantep	626	7817
Toplam		9395	128.930

Tablo 25 incelendiğinde, kurs ve kursiyer sayılarının 2020 Yılı pandemi/salgın dönemi hariç yıllar içinde bir artış gösterdiği görülmektedir. Söz konusu kursun açıldığı illere bakıldığında; 2017-2021 yılları arası ilk beş ilin benzer ya da aynı olduğu; bunlar arasından ise Gaziantep, Konya, Diyarbakır, Van ve İstanbul’un ise kurs ve kursiyer sayısı açısından öne çıktığı dikkati çekmektedir.

Kuran-ı Kerim kursları, halk eğitimi merkezleri tarafından gelen talepler doğrultusunda doğrudan açılabilirdiği gibi diğer kamu kurum/kuruluş ve STK’lar ile işbirliğinde de açılabilmektedir. Ancak özellikle vakıflarla yapılan protokoller ülke gündemini hayli meşgul etmiş ve ciddi tartışmalara sebep olmuş olsa da İzleme ve Değerlendirme Raporlarından ya da Bakanlığın resmi internet sitesinden yapılan işbirliklerinin isimlerine ya da içeriklerine dair bir bilgi bulunamamıştır.

Yıllar içinde en çok tercih edilen bir diğer kurs programı ise “Sosyal Uyum ve Yaşam” kurs programıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Göç İdaresi Başkanlığı arasındaki iş birliği protokolü kapsamında halk eğitimi merkezlerinde verilen eğitim ile geçici koruma altındaki Suriyeliler başta olmak üzere tüm mültecilerin sosyal, ekonomik ve kültürel hayata uyumlarının kolaylaştırılması; ev sahibi topluluk ve mülteci topluluk arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2020). Mültecilere, Türkiye’nin Kültürel Yapısı, Gelenek ve Görenekler, Hak ve Yükümlülükler, Sosyal Hayata İlişkin Bilgilendirme, Eğitim ve Sağlık Olanakları, Medeni Kanun, Hukuki Konular, Geçim

Kaynaklarına Erişim, Faydalı Bilgiler başlıkları altında sekiz saatlik eğitim ve sonunda da katılım belgesi verilmektedir. Son beş yılda gelen mültecilerin artan sayısı ve yapılan projeler düşünüldüğünde bu kurs programının en çok tercih edilenler arasında olması şaşırtıcı değildir.

Tablo 24’te belirtilen kurslar; belirtildiği yıl içerisinde en çok tercih edilen ve katılım sağlanan kurslardır. Ancak İzleme ve Değerlendirme Raporu’nda da (2018) belirtildiği gibi kursu tamamlayarak sertifika alan sayısına göre bir sıralama yapıldığında meslek edindirme ve iş olanağı sağlayan kurslar daha çok talep edilmektedir. Benzer bir sonuç Yıldız’ın 2011 yılında Türkiye’de yetişkinlere yönelik okuma-yazma kurslarıyla ilgili yaptığı araştırmasında da görülmektedir. Araştırmada, bu kurslara katılım oranları kadar kursları terk oranlarının da yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle yukarıda belirtilen kurslar en çok açılan ve katılım sağlanan kurslar olmasına rağmen kursu tamamlama ve sonunda sertifika alma oranlarına bakıldığında meslek kurslarının daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu durum ise akıllara yetişkinlerin kurslara katılım nedenlerini getirmektedir. Katılım nedenlerine bakıldığında bölgeden bölgeye, bireyden bireye değişiklik göstermesine rağmen genel olarak kursların, yetişkinlerin ekonomik, toplumsal veya kültürel ihtiyaçlarına cevap vermesi beklenmektedir (Geray, 2002). Yapılan araştırmalarda da görülmektedir ki kimi yetişkin hobi edinmek, sosyalleşmek ya da kişisel gelişim vb. nedenlerle kurslara gelirken kimi yetişkin meslek edinmek ya da iş için belgeye ihtiyaç duyması sebebiyle kursa katılım sağlamaktadır (Peker ve diğerleri, 2021). Bu sebeple veriler, sadece kursa katılım ya da belirtilen alanda ne kadar kurs açıldığı açısından incelendiğinde yukarıdaki Tablo 24’te ki sonuçlara ulaşıldığı; kursa devam, sertifika alma gibi detaylar incelendiğinde ise meslek kurslarının ilk sıralarda olduğu görülmektedir. Aşağıda bu konuyla ilgili olarak yöneticinin görüşü yer almaktadır:

...benim gördüğüm şu, kursiyerlerimizden hobi için gelenler var mesela. Evde sıkılıyor, kursa geliyor. Ev ya da iş durumuna göre bazen devam etmiyor, bazen yarıda bırakıyor çünkü amacı sosyalleşmek çoğu zaman. Ama işe girmek isteyen o sertifikaya ihtiyacı var. Yani meslek kursuna başlayan bırakmıyor sertifikasını alıyor. Hobi kurslarında değişiyor durum (K12).

Bununla beraber Tablo 24’te görülen bir diğer konu ise yıllara göre en az tercih edilen kurs programlarıdır. En çok tercih edilen programlarda olduğu gibi en az tercih edilen kurs programlarının da birbirine benzer olduğu görülmektedir. Halk eğitimi programları ilkelerinden “ihtiyaca uygunluk” ilkesine göre yetişkin eğitimi

programlarının, yetişkinlerin gereksinimlerini karşılaması ve katılımını öne çıkarabilmesi gerekmektedir (MEB, 2018). Diğer bir ifadeyle, bir yandan değişen bilgi ve teknolojiadaki gelişmelerle birlikte değişen hayat koşulları ile uyumlu olması, yetişkinlerin mesleki bilgi ve yeteneklerini geliştirmesine yardım etmesi ve kişisel gelişimine yardımcı olması, bir yandan ise toplumsal kalkınmayı destekleyici nitelikte olması gerekmektedir (Kurt, 2000). Ancak bu şekilde yetişkinlerin programları tercih etmesi ve katılım sağlaması mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda en az tercih edilen programlarının, kursiyerlerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmediği gibi katılım ilkesiyle de pek uyuşmadığı görülmektedir.

Bazı kursların sürekli açılırken bazılarının hiç açılmaması ya da çok az açılmasıyla ilgili olarak yönetici görüşleri şu şekildedir:

...bazı kurslar bizim burada hiç açılmıyor. Bizim memlekete uygun değil mesela. Başka yerde kullanılıyorsa bilemem (K7).

...açılmayan kurslar var. Bu kurslar yerine insanların daha çok tercih edeceği kurslar hazırlanmalı ve açılmayan kurslar neden açılmıyor araştırılmalı ve ihtiyaca göre güncellenmelidir... (K5).

...bazı kurslarımız çok açılıyor. Ama onun yanında hiç açılmayan kurs programları da var bunlar çok fazla talep görmüyor. Kursların güncelliğini korumak lazım. Demek ki artık halka hitap etmiyor. İncelenmeli...(K16).

...bizim halk eğitiminde görüyorum bazı kurslar var çok talep alıyor, yetişemiyoruz. Bazıları da var mesela gemicilikle ilgili yıllardır hiç açılmaz. Belki de halk bilmiyor ondan talep etmiyor. Bilemiyorum. Yine de kursların tanıtımını iyi yapmak, talep edilmemesini araştırmak ve istenmiyorsa da güncellemek lazım diye düşünüyorum (K14).

...çok fazla kurs programı var. Hepsini açmak mümkün değil. Bizim halk eğitimi merkezinde de çok açılan var hiç açılmayan var elbet. Bazı kurslar ise uygun eğitici bulunamadığı için açılmıyor. Kim bilir hangi tarihte yapılmış program ama eğitici yok...(K20).

...bizde de şöyle bir durum oluyor... Bazı kurslarımıza vatandaşlarımız farklı zamanlarda yeniden katılmak istiyor ama mevzuat gereği aynı kursa iki seferden fazla katılamaz. Bence bu durumun özellikle genel kurslarda değişmesi gerekiyor... Talep ettiğine istediği kadar katılsın bence. Ama talep görmeyenler de var, onlar da güncellenebilir (K9).

Yönetici görüşlerinden de anlaşıldığı üzere bazı kurslar çok talep edilmesine rağmen bazıları gerek güncelliğini yitirdiği, gerek uygulandığı bölgeye uygun olmadığı gerekse tanıtımı yeterince yapılamadığı veya uygun eğitici bulunamadığı için tercih edilmemektedir. Benzer bulgular Selçuk'un 2017 yılında yaptığı "Halk Eğitimi Merkezlerinin Karşılaştığı Sorunlar" adlı araştırmasında da görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler, kurs içeriklerinin bölgenin şartları düşünülmeden hazırlandığını ve uygun eğitici bulmakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

Bu sorunlara ek olarak yapılan görüşmelerde yöneticilerden alınan taleplere göre; kurslara en fazla iki defa katılma şartının kaldırılması, kursların günümüz ihtiyaçlarına göre güncellenmesi veya yeni oluşan ihtiyaçlara göre yeni kursların hazırlanması, eğiticinin bulunmadığı kurslar için eğitici niteliklerinin revize edilmesi ihtiyacı oluşmaktadır. Sürekli bir gelişim ve değişim döngüsü içinde olan dünyada bu değişimlere belki de en çok uyum sağlaması gerekenlerin yetişkinler olduğu düşünüldüğünde, güncelliğini yitirmiş programların ya da eğitici niteliklerinin en kısa sürede gözden geçirilip revize edilmesi yetişkin eğitiminin sağlıklı ve nitelikli bir şekilde ilerleyebilmesi dolayısıyla birey ve toplum kalkınması açısından oldukça önemlidir.

c) Kurum Binası Dışında Açılan Kurslara Yönelik Bulgular. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018) 56. Maddesine göre halk eğitimi merkezi kurslarının düzenleneceği yerler belirlenmiştir. Söz konusu Yönetmeliğe göre;

- Öncelikle kurum binalarında,
- İl, ilçe, belde, köy ve mahallelerde eğitim için sağlanan yerlerde,
- Bakanlıklar ile kamu kurum ve kuruluşlarına ait binalarda,
- Eğitim kurumlarına ait binalarda,
- Gezici mobil eğitim araçlarında,

kurslar açılabilir. Kurs açılacak yerlerle ilgili olarak ise aynı Yönetmelikte; “Gerçek kişiler ile özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarına ait bina ve tesislerin fiziki şartlar, güvenlik, sağlık ve benzeri konular bakımından hizmete uygunluğu, kurum müdürünün başkanlığında, bir müdür yardımcısı ve öğretmenlerden, yoksa usta öğreticiden oluşan bir komisyon tarafından belirlenir. Bu husus rapora bağlanır ve millî eğitim müdürünün onayıyla kurs açılır” hükmü yer almaktadır. Bu hüküm doğrultusunda ise alınan talebe göre yukarıda belirtilen yerlerde kurs açılabilir.

Bu bağlamda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezinin kurum binası dışında açılan kurslarının yıllara göre sayıları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Kurum Binası Dışında Açılan Kursların Yıllara Göre Sayıları

Yıl	Kurs Sayısı	Bina Dışında Açılan Kurs Sayısı	Yüzde
2017	339.645	220.262	%65
2018	432.875	297.083	%69
2019	430.579	290.800	%68
2020	196.736	116.612	%59
2021	300.996	176.333	%59

Tablo 26 incelendiğinde, yıllar içinde sayılar değişse de halk eğitimi merkezlerinin kurslarının yarısından fazlasının kurum binası dışında açıldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; halk eğitimi merkezlerinde açılan kursların büyük çoğunluğu mahalle, okul, belediye, firma, köy, yükseköğretim kurumu, sivil toplum kuruluşu vb. yerlerde açılmaktadır (MEB, 2021). Bu durum eğitimin herkese her yere ulaştırılması yani herkesin eğitimden yararlanabilmesinin sağlanması adına olumlu boyutlar taşısa da bir takım sorunları da beraberinde getirebilmektedir.

Tezin “Bina Durumu ve Özellikleri” bölümünde de belirtildiği gibi halk eğitimi merkezlerinin azımsanmayacak bir oranının kendine ait müstakil bir binası bulunmamaktadır. Bu durum sebebiyle HEM’ler yukarıdaki Tablo 26’da da görüldüğü gibi diğer okulların veya kurumların kendilerine sağlanan yerlerinde kurs açmak durumunda kalmaktadır. Ancak yine “Bina Durumu ve Özellikleri” bölümünde de bahsedildiği üzere başka kurum ve kuruluşlarda kurs açmak ne yöneticinin ne de eğiticinin pek tercih ettiği bir durum olmamaktadır. Selçuk’un 2017 yılında yaptığı “Halk Eğitimi Merkezlerinin Karşılaştığı Sorunlar” adlı araştırmasında da benzer bir bulgu görülmektedir. Yöneticilerle yapılan görüşmeler sonucunda yöneticiler tarafından, genel olarak yeterli eğitim/etkinlik alanları olan binalarının olmadığını ve okulların ya da diğer kamu kuruluşlarının kullanmadıkları yerlerin eğitim için kendilerine tahsis edildiği; fakat bu yerlerin yetişkin eğitime pek de uygun olmaması sebebiyle eğitim alacak yetişkinleri ürküttüğü ve hatta yapılacak eğitimden vazgeçirdiği belirtilmiştir. Bu durumu Yönetici K7 “...okullarda açılan kurslara kursiyerler gelmek istemiyorlar, biz çocuk muyuz diyorlar, ayrı bina ayrı ortam istiyorlar aslında kendi yaşlılarıyla olmak, sosyalleşmek istiyor tabi.” şeklinde ifade etmiştir.

Halk eğitimi merkezlerinin başka kurum ve kuruluşlarda kurs açmasının yarattığı bir diğer sorun ise yönetici ve eğiticiler arasında yeterli ve nitelikli bir iletişimin sağlanamıyor olmasıdır. Bu durumu Yönetici K4 “...binamızda yeterli derslik olmadığı

için belediyenin bize tahsis ettiği bir mekânda kurs açmak zorunda kalıyoruz. Ancak orası bizim HEM’e uzak. Gidip gelmek, kursu denetlemek, eğiticiyle görüşmek çok zor oluyor maalesef...” şeklinde ifade etmiştir. Benzer bulgu Dolanbay’ın 2014 yılında yaptığı çalışmada da görülmektedir. “Hayat Boyu Öğrenme Sürecinde Halk Eğitimi Merkezlerinin Yaşadığı Yönetsel Sorunlar” adlı çalışmasında yöneticilerle yapılan görüşmelerde, yöneticiler, halk eğitimi merkezlerinde açılan kursların büyük bir çoğunluğunun kurum binası dışında verildiğini ve kursların birbirine uzak mahalle ve köylerde açılması sebebiyle yöneticiler ile öğretmenler arasında etkili bir iletişim kurulmadığını belirtmiştir. Yine aynı çalışmada, aynı HEM’e bağlı fakat birbirinden uzak mekânlarda kurs açan eğiticilerin ya da usta öğreticilerin birbirlerini geniş katılımlı bir toplantı düzenlenmedikçe görmedikleri ve dolayısıyla birbirlerinden ve yaptıkları işlerden haberdar olamadıkları, bu durumun ise işlerine ve iletişimlerine olumsuz olarak yansıdığı belirtilmiştir.

Bunların yanında yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere kurum binası dışında açılan kurslar, denetim, eğitici, donanım malzemesi ve fiziki ortam yetersizliği gibi birçok soruna sebep olabilmektedir ki bunlar tezin yukarıda yer alan “Fiziki Olanaklarla İlgili Bulgular” ve “Personel Yapısıyla İlgili Bulgular” kısımlarında belirtilmiştir.

Ancak yetişkin eğitiminin hedef kitlesi düşünüldüğünde (işçi, köylü, öğrenci, emekli, kentli, işveren, ev hanımı, çiftçi, esnaf vb.); yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, öğrenme isteği ve farklı gereksinimleri ile heterojen bir özellik gösterdiği ve oldukça geniş bir alanı kapsadığı görülmektedir. Bu bağlamda MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne (2010) göre, halk eğitimi ilkeleri doğrultusunda herkese, her yerde ve ihtiyaca uygun eğitim sunmak halk eğitimi merkezlerinin görevi olduğundan tüm yetişkinlere ulaşabilmek adına başka kurumlarda kurs açmak ve dolayısıyla oluşabilecek sorunları alınabilecek bir risk olarak görmek ve çözümleri üzerinde çalışmak oldukça önemlidir. Bu sebeple kursların, vatandaşların katılımını kolaylaştırmak ve artırmak adına kurum binası dışında, evlerine yakın okullarda, belediye binalarında ya da köylerde açılması hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde değerlendirildiğinde uygun bir politika olarak değerlendirilebilir. Ancak bu eğitim ortamlarının şartlarının yetişkin eğitime uygun olarak iyileştirilmesi, bu kursların denetimi için gerekli yönetici kadrosunun oluşturulması yönetici görüşlerine göre de önem arz etmektedir.

d) Protokoller Kapsamında Açılan Kurslara Yönelik Bulgular. Millî Eğitim Bakanlığı, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2010) 26. Madde doğrultusunda halk eğitimi merkezlerinde kursların bazıları kamu kurumu, sivil toplum kuruluşu, belediye, özel sektör vb. kurum ile yapılan iş birliği protokolleri kapsamında açılabilir. Özel ya da resmî kurum ve kuruluşlar ile yapılan iş birliğiyle; kaynakların birleştirilmesi, istihdam kolaylığı, eğitimde kaliteyi yükseltmek veya katılımcılara sosyal yararlar sağlamak amaçlanmaktadır. Bu tarz protokol ile açılacak kurslarda tarafların görev sorumlulukları açıkça belirtilmekle birlikte kurslarda izleme, rehberlik ve kurs bitirme belgesinin düzenlenmesi merkezlerce yapılmaktadır. Yine aynı Yönetmeliğe göre; il genelinde düzenlenecek kurslar için İl Millî Eğitim Müdürlüğünce; Bakanlık ve ilgili kurum veya kuruluşlar arasındaki uygulamalar için ise Bakanlık tarafından protokol düzenlenmektedir.

Bu bağlamda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezi tarafından Protokol kapsamında açılan kursların yıllara göre sayıları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Protokol Kapsamında Açılan Kursların Yıllara Göre Sayıları

Yıl	Kurs Sayısı	Protokol Kapsamında Açılan Kurs Sayısı	Yüzde
2017	339.645	56.054	%17
2018	432.875	24.636	% 6
2019	430.579	66.116	%15
2020	196.736	30.211	%15
2021	300.996	105.982	%35

Tablo 27 incelendiğinde, halk eğitimi merkezlerinde açılan kursların yaklaşık %15’i kamu kurumu, sivil toplum kuruluşu, belediye, özel sektör vb. kurum/kuruluş ile yapılan genel ve yerel iş birliği protokolleri kapsamında açılmaktadır. Bununla beraber en az işbirliği 2018 yılında yapılmış olmakla beraber en fazla işbirliği 2021 yılında yapılmıştır. Protokol kapsamında açılan kurs sayılarına bakıldığında her ne kadar (ortalama %15) toplam kurs sayısı içinde büyük bir oran gibi görünmese de, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yapılan bu protokollerle hedef kitlesini protokol yapılan kuruma açması sebebiyle yapılan eğitimlerle ulaşılan kitle düşünüldüğünde %15’in çok da küçük bir oran olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan, eğitimin ve hedef kitlenin kötüye kullanılmaması

açısından protokol yapılacak kurumun iyice araştırılması, amacı ve işlevinin öğrenilmesi oldukça önemlidir.

Tablo 27’de protokol kapsamında açılan kurs sayıları verilmekle beraber Genel Müdürlüğün resmi sayfasında ya da her yıl hazırlanan İzleme ve Değerlendirme raporlarında protokol yapılan kurumlar yer almamaktadır. Buna rağmen özellikle vakıflarla, STK’larla yapılan protokoller ülke gündemini meşgul etmekte ve basında ciddi tartışmalara sebep olmaktadır. Bu bağlamda yukarıda “En Çok ve En Az Açılan Kurs Alanları” bölümünde de bahsedildiği gibi eğitim, sahip olduğu dinamikler açısından toplumlara, insanlara yön vermektedir. Bu sebeple eğitimin kimler tarafından ve ne için kullanıldığı oldukça önemlidir. Bu kadar önemli olan eğitim sisteminde devlet kurumunun diğer kurum/kuruluş ve STK’lar ile yaptığı işbirlikleri de haliyle dikkati çekmekte ve bu işbirliklerin kime, ne için hizmet ettiği sorusunu gündeme getirmektedir.

Yapılan protokollerin, kiminle ve ne için yapıldığı gibi dikkat edilmesi gereken taraflarının yanında olumlu tarafları da bulunmaktadır. Halk eğitimi merkezleri, programları ve ulaştığı kitlesi açısından Türkiye’deki en önemli yetişkin eğitimi kurumlarıdır. Ancak Tekin’in (1991) “Dünyada ve Türkiye’de Halk Eğitimi Alanının Temel Sorunları” adlı makalesinde de belirttiği gibi; merkezlerdeki mevcut fiziki, finansal ve eğitici kaynağı, artan nüfus ve çeşitlenen eğitim ihtiyacına yetişememektedir. Bu noktada diğer özel, kamu kurum ve kuruluşları ile yapılan “Protokoller” ülkedeki kaynakların kullanımı açısından faydalı olsa da hangi kurum/kuruluşla ve hangi çerçevede protokol yapıldığına dikkat edilerek, kaynakların tasarruflu ve yerinde kullanılmasının sağlanması gerekmektedir.

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde ise yöneticilerin genel olarak yapılan Protokollerin kurum ve kursiyer açısından faydalı buldukları görülmektedir. Aşağıda buna dair yönetici görüşleri yer almaktadır.

...bazı kurslarımızı protokol kapsamında açıyoruz. Merkezi protokoller de oluyor yerel protokoller de. Yerel protokoller oldukça işimizi kolaylaştırıyor. Mesela belediyeyle olan protokol kapsamında onların binalarını kullanıyoruz. Eğitimcilerin ücretleri belediye tarafından karşılanıyor. Protokol kapsamında karşı kurum donatım ihtiyaçlarımızı sağlıyor, bence protokoller oldukça başarılı ve halk eğitiminde olmazsa olmazdır (K7).

...merkezimizde protokol kapsamında çok kurs açıyoruz. Bu bazen kamu kurumu oluyor bazen sivil toplum kuruluşu bazen de özel sektör oluyor. Mesela geçen yıl özel sektör ile imzaladığımız protokol kapsamında kurumumuzda birçok atölye yaptık, bazı atölyelere donatım sağladık... (K11).

...özellikle üniversiteler ve belediyelerle yapılan protokollerin kurumumuza çok faydası oluyor. Böylece yeni kurs alanları elde etmiş oluyoruz. Bunun yanı sıra

belediyelerin bize desteği çok. Birçok maddi ihtiyacımızı gideriyor kurumuza destek oluyor...(K20).

Yukarıda bahsedildiği ve yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere HEM'lerin fiziksel ve finansal olarak desteklenmesi anlamında protokoller oldukça önemlidir. Bununla beraber Tekin'in (1991) de belirttiğı gibi hizmette ikilemelere gitmemek, kaynak israfına neden olmamak ya da eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında sorun yaşanmaması adına kursların denetimlerinin zamanında ve düzenli yapılması gerekmektedir. Aşağıda bu konu ile ilgili yönetici görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

...protokoller ile kurslar açıyoruz. Ama kursların denetimi iyi yapılmalıdır. Denetimi iyi yapılmazsa suistimaller olabilir. Bu kapsamda her kurumla da protokol imzalanmamalıdır. Eğitim alanında tecrübesi olan kurumlar seçilmelidir...(K19).

...protokoller kursiyer sayısının artırılması açısından iyi oluyor. Ayrıca eğitici ücreti de devlete yük olmuyor. Eğitim alanında çalışmak isteyen birçok vakıf, dernek, STK oluyor. Bize fiziki alan da sağlıyorlar bazen. Bu kapsamda önemli olan açılan kursların doğru bir şekilde denetiminin yapılması. O sağlandıktan sonra sorun olmayacağı kanaatindeyim...(K16).

Nitel ve nicel veriler göstermektedir ki halk eğitimi merkezlerinin büyük bir oranı, merkezi ve yerel düzeyde yapılan protokoller kapsamında kurs açmakta ve açılan kurslar yoluyla da kurs ihtiyaçlarını, eğitici ücretlerini ve donatım malzemelerini sağlamaktadır. Ancak yukarıda yönetici görüşlerinde de belirtildiğı gibi önemli olan protokol yapılacak kurumların dikkatli seçilmesi, yöneticinin deyimıyla "suistimallere" karşı kursların denetlenmesidir. Protokol yapılacak kurumun yetişkin eğitimini, programını ve süreci iyi bilmesi, kaynakların yerinde kullanılması açısından da eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle herhangi özel ya da kamu kurum/kuruluşu ile sadece protokol yapmak için yapılmamalı, nitelik ve nicelik birlikte dikkate alınmalıdır.

2. Kursiyerlere Yönelik Bulgular

a) Yıllara ve Kurs Türüne Göre Kursiyer Sayısına Yönelik Bulgular. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğı (2018), 45. Maddesinde kursların açılma ve kapanmasıyla ilgili şartlar ile kursa katılacakların sayısı belirlenmiştir. Buna göre; genel ve mesleki-teknik, her türdeki kurs programının açılabilmesi için en az 12 kişilik grubun oluşması gerekmektedir. Kursiyer sayısının yedinin altına düşmesi durumunda ise, kursiyerlerin talepleri doğrultusunda kendi kurumlarındaki veya başka bir kurumdaki aynı programa nakledilebilecekleri

Yönetmelikte belirtilmiştir. Bazı kurslarda ise kursiyer sayısına bakılmaksızın kurslar açılabilmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018), 45. Maddesine göre bu kurslar aşağıda verilmiştir;

- Okuma yazma kursları.
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik düzenlenecek kurslar.
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve özel ihtiyaçları doğrultusunda ailelerine yönelik geliştirilmiş kurslar.
- Koruma altındakiler ile sokakta çalışan veya yaşayan çocuklara düzenlenecek kurslar.
- Hastanelerde yatan kişilere, kadın konuk evinde barındırılan kadınlara, tedavi altındaki madde bağımlılarına yönelik düzenlenecek kurslar.
- Tutuklu ve hükümlülere, 3/7/2005 tarihli ve 5402 sayılı Denetimli Serbestlik Hizmetleri Kanunu kapsamında düzenlenen kurslar.
- Unutulmaya yüz tutmuş geleneksel sanatlar kapsamında düzenlenecek kurslar.

Bu bağlamda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezi tarafından yıllara göre açılan genel ve mesleki-teknik kurslarına katılan kursiyer sayıları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Kurs Türüne Göre Açılan Kurslara Katılan Kursiyer Sayıları

	2017	2018	2019	2020	2021
Genel Kurs	1.619.040	4.902.451	5.040.533	1.895.958	2.679.486
Mesleki-Teknik Kurs	1.487.852	3.452.819	3.324.130	1.679.760	2.172.431
Toplam Kursiyer	3.106.892	8.355.270	8.364.663	3.575.718	4.851.917

Yıllara ve kurs türüne göre açılan kurslara katılan kursiyer sayıları incelendiğinde diğer tüm verilerde olduğu gibi burada da 2020 yılı salgın dönemi hariç kursiyer sayılarında düzenli bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca her yıl için genel kurslara katılan kursiyer sayısının, mesleki-teknik kurslarına katılan kursiyer sayısına göre daha fazla olduğu dikkati çekmektedir.

Kursiyer sayılarındaki artışlar her ne kadar yetişkin eğitime olan ilginin yıllar içinde arttığını gösterse de bu sayılar yetişkin eğitime katılanların sayısını diğer bir ifadeyle yetişkin eğitimi havuzunun ne kadar genişlediğini tam olarak göstermemektedir. Şöyle ki; Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018), 43. Maddesinde kişilerin kurslara katılım durumları, “...kişiler başarı değerlendirmesi yapılmayan kurslara bir defa katılabilirler. Ancak başarı değerlendirmesi yapılan kurslarda başarısız olanlar aynı kursa

en fazla bir defa daha katılabilirler” ve “...kişiler farklı kurslara ders saatleri çakışmayacak şekilde kayıt yaptırabilirler” şeklinde ifade edilmiştir. Bu maddeden de anlaşılacağı üzere yukarıdaki Tablo 28’de verilen verilerde aynı kişinin ismi farklı kurslarda tekrar verilmiş olabileceği gibi aynı kurs için iki defa verilmiş de olabilmektedir. Bu sebeple kursiyer sayısının artmış olması sevindirici olsa da Tablo 28’de yer alan sayıların bu açıdan değerlendirilmesi gerekmektedir. Aşağıda bu duruma yönelik yönetici görüşleri yer almaktadır:

...kursiyer sayılarında istatistiğe çok takılmamak lazım. Burada bakıyorsun aynı kişi hem hobi kursuna geliyor hem İngilizce öğreniyor. Ama biz her kursun sayısını ayrı verdiğimiz için kişi iki defa sayılıyor. Dolayısıyla bence rakamlara değil verimliliğe bakalım. Kişi burada mutlu mu ona bakalım. Yoksa çok fazla kurs açılıyor (K5).

...önemli olan kaç kurs açtığınız mı öyleyse çok kursumuz var bizim maşallah. Kursiyerimiz de çok. Ama kursa başlayıp bırakan da ya da aynı kursa tekrar gelen de var. Bunları ayırmazsak rakamlar çok. Biz burada her yıl nerdeyse 25.000 kursiyere ulaşıyoruz ama bir kısmı yarıda bırakıp gidiyor, bir kısmı kurs sınavında başarılı olup belge alamıyor. Şimdi soru şu kalite mi, sayı mı? (K15).

Yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere halk eğitiminde katılımı yalnızca sayısal verilerle ölçmek katılıma etki eden faktörleri göz ardı edebileceği için çok doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Nitekim bu yaklaşımın bir sorun alanı olarak görülmesi yapılan diğer çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; Sert’in 2021 yılında yaptığı araştırmasında da yönetici ve öğretmenlerin görüşü kurslara katılanların sayısına değil kursların verimliliğine bakılması yönündedir. Lowe’un (1985) da belirttiği gibi katılımda önemli olan sayısal veriden ziyade yetişkinlerin gerçekleştirdikleri öğrenme dereceleridir. Nitekim yukarıda yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere kişiler kurslara katıldıktan sonra terk ya da devamsızlık sorunları yaşanabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu durumun birçok sebebi bulunmaktadır. Örneğin; yurt dışında, yetişkinlerin terk nedenleri, yaş gruplarına, cinsiyetlerine ve iş başında eğitim alma durumlarına göre araştırılırken Türkiye’deki durum da bunlardan çok farklı değildir. Yetişkinlerin yaş, medeni durum, yaptıkları meslek, bakmakla yükümlü oldukları kişiler, eğitim düzeyleri, katıldıkları kursun süresi ve konusu kursa devamlarını etkilemektedir (Tekin, 1989). Bu sebeple terklerin önlenmesi ve katılımın artırılması için katılım amaçlarının ve katılımcı/öğrenen profilinin bilinmesi ve izlenmesi önem taşımaktadır (Komşu ve Uysal, 2021).

Kursiyer sayısını etkileyen bir diğer faktör de dış göçlerdir. Son dönemde ülkemize dış göçlerin artması ve gelenler için yapılan projeler vasıtasıyla açılan kurslarda

da ilgili Yönetmeliğin 45. Maddesinde yer alan “öğretici giderleri, fiziki ortamlar, araç gereç vb. tüm giderlerin iş birliği yapılan kurum/kuruluşlar tarafından karşılandığı kurslar ile istihdam garantili projeler kapsamında düzenlenecek kurslarda, ilgili kurum ve kuruluşun talebi doğrultusunda millî eğitim müdürlüğünün onayı ile grup oluşturma zorunluluğu aranmaz” ifadesi kursiyer sayılarının artmasında etkili olmaktadır (MEB, 2018). Aşağıda buna ilişkin yönetici görüşleri yer almaktadır:

...bizim merkezin olduğu ilçe Suriye’den çok göç aldı. Bu yüzden kursiyer sayımız bir anda fırladı. Eskiden de az değildi ama yapılan projeler ile kursiyerler de para aldığı için hepsi geliyor kurslara... (K12)

...projelerle açılan kurslarda kursiyerlere para veriliyor, yol yardımı yapılıyor yani bir nevi iş gibi. Tabii göçmenlerin olduğu yerler için bizim gibi olan yerler için geçerli bu. Bizim buralarda kursiyer sayılarımız bir anda iki katına çıktı (K17).

Bununla beraber “Kurs Sayısına Yönelik Bulgular” bölümünde de bahsedildiği gibi açılan kurs ve katılan kursiyer sayılarındaki artışa rağmen, yetişkin eğitimi verileri ne yazık ki istenilen seviyeye ulaşamamaktadır. Yetişkin yeterliklerinin uluslararası düzeyde karşılaştıran PIAAC programı verilerinde Türkiye’nin OECD ortalamasının oldukça altında kaldığı görülmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2018). Araştırma sonuçları, günlük ve iş yaşantımızı çağın gerektirdiği nitelikleri kullanarak şekillendirilmekte yayıf kaldığımızı ve temel beceriler alanında etkin yetişkin eğitimi politikaları oluşturulması gerektiğine işaret etmektedir (Karabacak ve Kaygın, 2018). Diğer bir ifadeyle, yetişkin eğitiminde katılımın sadece sayısal verilerle ölçülmemesi, niteliğin de en az sayısal veriler kadar önemsenmesi gerekmektedir. Bu da ancak ihtiyaç analizleri yapılarak, demografik veriler incelenerek, yetişkinlerin kurslara katılma ve katılmama nedenleri araştırılarak mümkündür.

Yapılan görüşmelerde ve incelenen alanyazında görüldüğü üzere kursiyer sayısını etkileyen bir diğer etken ise HEM’lere ve açılan kurslara yönelik farkındalık ve tanıtım faaliyetlerinin yapılmasıdır. Bu duruma yönelik yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

...kursiyer sayımızı artırmak amacıyla tanıtım ve farkındalık faaliyetleri düzenliyoruz ama bunlar yeterli olmuyor. Bizim verdiğimiz kursları dışarıda parayla veriyorlar, ama halkın bizim ücretsiz verdiğimizden çoğu zaman haberi olmuyor. Tanıtım için başta valilik olmak üzere tüm kurumların desteği alınmalıdır. Ne kadar çok tanıtım o kadar çok kursiyer demektir... (K1).

...sorsan herkes fen lisesini, imam-hatip lisesini bilir ama HEM’leri yeterince bilmiyorlar. Biz kendi internet sitemizde tanıtımımızı yapıyoruz ama yeterli mi hayır. Bakanlık olsun başka kurumlar olsun bize destek olmalı bu anlamda... (K6).

...bana göre reklamın en iyisi iyi yöneticilikle mümkün. Makamında otursan bütün gün ne tanıtımın olur, ne kimse seni, kurumu bilir. Biz müdür

yardımcılarımla gece gündüz vatandaşlarımıza ulaşıyor kurslarımıza teşvik ediyoruz. Bu bizi de etkiliyor. İnanın böyle böyle kursiyerimizi üç kat arttı bu iş gönül işi parayla olmaz (K14).

Yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere, yetişkin eğitiminin toplumda yaygınlaşması, katılımın artırılması için HEM'lerin, dolayısıyla yetişkin eğitiminin ve açılan kurs programlarının daha profesyonel olarak ve birçok koldan tanıtımının yapılması gerekmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. HEM'lerin yetişkin eğitimindeki işlevi ve önemine dair örgün eğitim kurumlarıyla ve diğer kurumlarla iş birliğinin yapılması, HBÖGM' nin belirlediği video, afiş, broşür vb. tanıtıcı faaliyetlerle, sosyal medya ve ulusal ve yerel basın kaynakları tarafından aynı anda tanıtıcı faaliyetlerin beraber yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir (Bkz. Yapar ve Şentürk, 2022, Çevikkol, 2022, Sert, 2021, Karadede, 2019, Aşır, 2011).

Sonuç olarak halk eğitimi merkezlerinin Türkiye'deki en önemli yetişkin eğitimi kurumları olduğu ve toplum kalkınmasındaki önemi düşünüldüğünde HEM'lerdeki kurs ve kursiyer verilerinin sadece sayısal anlamında artması değil kursların nitelik olarak da yetişkin eğitime uygun bir şekilde düzenlenmesi oldukça önemlidir. Nitekim yukarıdaki nicel ve nitel verilerin de gösterdiği gibi kursiyer sayılarının artması yetişkin eğitime karşı ilginin arttığını göstermekte ve bu gelecek için umut vadetmektedir. Ancak sayıların net katılan kişi sayısının olmadığı kurs bazında bildirilen sayılar olduğunun unutulmaması ve buna rağmen artan talebe yönelik niteliği artırıcı, yetişkin eğitiminin doğasına yönelik önlemler alınması gerekmektedir.

b) Cinsiyete, Yaşa ve Eğitim Durumuna Göre Kursiyer Sayısına Yönelik Bulgular. Halk eğitimi merkezleri, kadın, erkek, yaşlı, genç, meslek sahibi, işsiz vb. tüm bireylere cinsiyeti, yaşı ve eğitim durumu ne olursa olsun ihtiyaçları olan eğitimi ücretsiz sunmakla yükümlü kurumlardır. Sahip olduğu bu eğitsel ve fiziksel imkânlar sebebiyle, bireysel ve toplumsal kalkınma için merkezlerin, ihtiyacı olan herkese özellikle de dezavantajlı kesimlere ulaşabilmesi oldukça önemlidir.

Bu bağlamda, sahip olduğu bu imkânlar neticesinde kimlere ne kadar ulaşıldığını görmek açısından, açılan kurslara katılan kursiyerlerin cinsiyete, yaşa ve eğitim durumuna göre dağılımlarına bakmak yerinde olacaktır.

Kursiyerlerin Cinsiyet Durumuna Göre Dağılımları. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre, Türkiye genelinde,

995 halk eğitimi merkezinde yıllara göre açılan kurslara katılan kursiyerlerin cinsiyet durumuna göre dağılımı Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Kursiyerlerin Cinsiyete ve Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2017	1.731.734	56	1.375.158	44	3.106.892	100
2018	5.068.816	61	3.286.454	39	8.355.270	100
2019	5.118.039	61	3.246.624	39	8.364.663	100
2020	2.151.633	60	1.424.085	40	3.575.718	100
2021	3.061.470	63	1.790.447	37	4.851.917	100

Tablo 29 incelendiğinde, 2020 yılındaki pandemi/salgın dönemi hariç hem kadın hem de erkek kursiyer sayılarının arttığı ve her yıl için kadın kursiyer sayısının erkek kursiyer sayısından fazla olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, halk eğitimi merkezlerindeki toplam kursiyer sayısının yarısından fazlasını kadın kursiyerler oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçların çıktığı, HEM’lerdeki kurslara katılan kursiyerlerin büyük çoğunluğunu kadınların oluşturduğu görülmektedir (Bkz. Çevikkol, 2022, Karadede, 2019, Yıldız, 2012, Coşkun, 2012, Aşır, 2011, Kaya, 2015). Bu duruma yönelik yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

...kurslarımıza çoğunlukla kadın kursiyerler geliyor. Çoğu ev hanımı olduğu için vakitleri bol ve bunu kurslara katılarak değerlendirmek istiyorlar. Erkeklerin ise çoğu çalıştığı için kurslara çok rağbet göstermiyor (K7).

...kurslarımızda genellikle kadınlar var bence kadınlar eğitime daha açık. Mesela aile eğitimi kursları var. Kadınlar daha çok geliyor. Oysa aile eğitimi deyince akla anne baba gelir ama babalar eğitime çok açık değil... (K17).

...kurslarımız genellikle el sanatları ve giyim olduğu için kadınlar daha çok geliyor. Kursiyerlerimizden çoğu ev hanımı. Sosyalleşmek istiyor ve bir şeyler de öğrenmiş oluyor. Ama erkekler zaten çalıştığı için ihtiyaç duymuyorlar. Erkeklerin de kursları tercih etmesi için daha fazla tanıtım çalışmaları yapılmalı (K10).

...bence kadınlar hayat boyu öğrenme alanında daha aktif. Bir sürü kurs açıyoruz, elbette kadınlara yönelik kurslarımız fazla ama erkeklerin de katılacağı kurslarımızı açtığımızda yine de kadın kursiyer oranı yüksek oluyor (K13).

Yönetici görüşleri de incelendiğinde, yukarıda da belirtildiği gibi kadın kursiyer sayısının erkek kursiyer sayısına göre fazla olduğu görülmektedir. Nitekim gerek istihdam boyutu gerekse sosyal yaşam boyutu açısından düşünüldüğünde kadınların eğitime daha çok katılmaları kadının güçlenmesi, dolayısıyla toplumun kalkınması

açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda kadınların kurslara gelmesi, eğitim alması yalnızca bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak değil sosyal bir politika olarak görülmelidir. Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından dezavantajlı durumun devam ettiği Türkiye’de kadınların yetişkin eğitimi uygulamalarından daha çok faydalanmaları bir başarı olarak görülse de nicelik ve niteliğin birlikte ele alınması (Kaya, 2015), bu doğrultuda da kursların kadınlara istihdam sağlayan, kamusal-toplumsal alanda güçlenmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Yıldız, 2012). Ancak yapılan araştırmalar da göstermiştir ki özellikle erkek istihdam oranlarının kadınlara oranlara daha yüksek olması sebebiyle kadınlar bir meslek öğrenmeye veya istihdam edinmeye yönelik kurslar yerine boş zaman değerlendirme ve hobi edinmeye yönelik kurslara yönelmektedir (Kaya, 2015). Bu durum ise Yıldız’ın da (2012) ifade ettiği gibi, halk eğitimi kurslarının, özellikle kadınlar açısından, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini üreten ve pekiştiren, hobi ağırlıklı eğitim uygulamalarına doğru ilerlediğine dikkati çekmektedir.

Bu bağlamda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezinde 75 farklı kurs alanı arasından yıllara göre kadın kursiyerlerin en çok tercih ettiği kurs alanları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Kadınların En Çok Tercih Ettikleri Kurs Alanları

Yıl	Genel Kurs Alanı	Mesleki Teknik Kurs Alanı
2017	Kişisel Gelişim ve Eğitim	El Sanatları Teknolojisi
	Sağlık	Giyim Üretim Teknolojisi
	Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık	
2018	Kişisel Gelişim ve Eğitim	El Sanatları Teknolojisi
	Okuma Yazma	
	Sağlık	
2019	Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık	
	Kişisel Gelişim ve Eğitim	El Sanatları Teknolojisi
	Spor	Giyim Üretim Teknolojisi
2020	Sağlık	El Sanatları Teknolojisi
	Kişisel Gelişim ve Eğitim	Giyim Üretim Teknolojisi
	Yabancı Diller	
2021	Kişisel Gelişim ve Eğitim	El Sanatları Teknolojisi
	Sağlık	Giyim Üretim Teknolojisi
	Din Eğitimi	

Tablo 30 incelendiğinde, 2017-2021 yılları arasında, kadınlar tarafından en çok tercih edilen kurs alanlarının benzer olduğu görülmektedir. “En Çok ve En Az Tercih Edilen Kurs Programları” bölümünde de bahsedildiği gibi, genel kurs alanları daha çok katılımı zorunlu olan veya proje kapsamında açılan kurslar olmakla birlikte mesleki-teknik kurs bölümündeki El Sanatları Teknolojisi ve Giyim Üretim Teknolojisi en çok katılım sağlanan kurs alanları olmuştur. Her bir kurs alanında yer alan kurs çeşitlerine bakıldığında ise, genel kurslarda katılımın Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi (Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık), Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi (Sağlık) ve okuma-yazma gibi katılımı zorunlu kurslar ile İngilizce, Kuran-ı Kerim Okuma ve aerobik, fitness vb. kurslarda yoğunlaştığı görülürken; mesleki ve teknik kurslarında çoğunlukla moda tasarımı ve giysi kalıbı hazırlama vb. programlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; toplumsal cinsiyet rol beklentilerinin dışına çıkılamadığı, özellikle Türkiye’de kadınların, istihdam oranlarının düşük olması, işe girmek gibi bir beklentilerinin olmaması ya da bakacak çocuğu olması gibi sebeplerle bir meslek öğrenme veya istihdam edinmeye yönelik kurslar yerine boş zaman değerlendirme ve hobi edinmeye yönelik kurs programlarını tercih ettikleri dikkati çekmektedir (Aşır, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalarda bu tarz mesleki-teknik kurslarda istihdam edilmeseler bile bir ürün ortaya çıkarmanın mutluluğuyla kendilerine olan güvenlerinin ve inançlarının arttığı görülmektedir (Bedir, 2019).

Bununla beraber konuyu daha net açıklamak adına erkekler tarafından en çok tercih edilen kurs alanlarının da belirtilmesi yerinde olacaktır. Bu bağlamda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezinde 75 farklı kurs alanı arasından yıllara göre erkek kursiyerlerin en çok tercih ettiği kurs alanları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Erkeklerin En Çok Tercih Ettikleri Kurs Alanları

Yıllar	Genel	Mesleki Teknik
2017	Kişisel Gelişim ve Eğitim Sağlık Spor Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık	Müzik ve Gösteri Sanatları
2018	Sağlık Kuşisel Gelişim ve Eğitim Spor Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık	Müzik ve Gösteri Sanatları
2019	Kişisel Gelişim ve Eğitim Spor Sağlık Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık	Müzik ve Gösteri Sanatları
2020	Sağlık Kuşisel Gelişim ve Eğitim Yabancı Diller	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme Müzik ve Gösteri Sanatları
2021	Spor Sağlık Kuşisel Gelişim ve Eğitim Din Eğitimi	Müzik ve Gösteri Sanatları

Tablo 31 incelendiğinde; erkekler tarafından en çok tercih edilen genel kurs alanlarının kadınların tercihleriyle benzer, mesleki-teknik kurs alanlarının ise farklı olduğu görülmektedir. Yukarıda da bahsedildiği gibi kadınlar istihdamdan ziyade hobi edinmeye yönelik mesleki-teknik kurs alanlarını tercih ederken erkeklerin istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik kurs alanlarını tercih ettikleri görülmektedir. Farklı illerde ve farklı zamanlarda yapılan diğer araştırmalara da bakıldığında benzer sonuçlar çıktığı, erkek kursiyerlerin kurs tercihlerinin ekonomik sebepli, meslek edinmek ve iş bulmak amaçlı olduğu görülmektedir (Bkz; Acun, 2015, Acar 2014, Yancar, 2014, Elüstü, 2007, Yalçın, 2002). Bu durum, erkeklere toplum tarafından biçilen rol doğrultusunda, evini geçindirmek adına kurs tercihlerini yaptığını ve ne yazık ki genç nüfusa sahip bir ülke olmamıza rağmen işsizlik sorununun yıllardır devam ettiğini göstermektedir. Elbette Türkiye'deki en yaygın yetişkin eğitimi kurumu olması sebebiyle halk eğitimi merkezlerinden beklenen nitelikli bir hayat için bireysel gelişimi ve toplumsal kalkınmayı desteklemesi iken örgün eğitim kurumlarından daha az fonlanan halk eğitimi merkezlerinin maliyeti bireye yüklenmiş işgücü yetiştirim merkezlerine dönüşmeye başladığı görülmektedir (Sayılan, 2001).

Kursiyerlerin Yaş Durumuna Göre Dağılımları. Halk eğitimi faaliyetleri felsefesi gereği her yerde, her zaman yapılabilen ve 7 den 70 e tüm bireylere hitap eden eğitimlerdir. Nitekim bu durum Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018) 43. Maddesinde belirtilmiş olup; kurslara kayıt olacaklardan; mesleki ve teknik kurslarda, 13 yaşını doldurmuş olma, genel kurslarda ise programın özelliğine göre yaş durumu belgesi ile 18 yaşından küçük olanlardan ise velinin yazılı izni arandığı ifade edilmiştir. Ayrıca 12. Maddesinde de “...kursiyerlerin 3-6 yaş arası çocukları için esnek eğitim saat ve zamanlı, toplum temelli çocuk bakım ve oyun odası oluşturulabilir” şeklinde belirtilmektedir. Bu açıdan yukarıda cinsiyet bağlamında incelenmiş olan kurs ve kursiyer verilerinin yaş bağlamında da ele alınması gerekmektedir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan kursiyerlerin yaş durumuna göre dağılımları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

<i>Açılan Kurslara Katılan Kursiyerlerin Yıllara ve Yaşa Göre Dağılımı</i>										
Yıllar	2017		2018		2019		2020		2021	
Yaş Dağılımı	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3-6 yaş	88.716	2	117.726	1	147.153	2	59.285	2	64.180	2
6-22 yaş	3.157.261	45	3.524.693	42	3.920.563	47	1.365.494	38	2.029.305	42
23-44 yaş	2.770.162	39	3.165.938	38	2.986.079	36	1.499.400	42	1.956.721	40
45-64 yaş	947.590	13	1.366.254	16	1.194.263	14	601.357	17	746.169	15
65+ yaş	70.423	1	180.659	3	116.585	1	50.182	1	55.542	1
Toplam	7.034.152	100	8.355.270	100	8.364.643	100	3.575.718	100	4.851.917	100

Tablo 32’den de görüldüğü üzere halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin yaş dağılımları 3’ten başlayıp 65 yaş ve üstüne kadar devam etmektedir. Ancak dikkat çeken nokta kursiyerlerin yarıya yakınının 6-22 yaş aralığında yoğunlaşmış olmasıdır. Bu durum akıllara HEM’lerde verilen “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını” getirmektedir. 24/10/2020 tarihinde güncellenen Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi’nde, amaç; “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören istekli öğrenciler ile örgün ve açık ortaöğretim kurumlarından mezun olanlara verilecek destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili usul ve esasları düzenlemektir.” şeklinde ifade edilmektedir. Yine aynı Yönetmelikte, örgün ve açık ortaöğretim kurumlarından mezun olanların kurslarının halk eğitimi merkezlerince açılması gerektiği belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu

Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde ise örgün eğitimden mezun olmuş bireylerin üniversite sınavlarına hazırlanması amacıyla halk eğitimi merkezlerinde Destekleme ve Yetiştirme Kursları düzenleneceği ifade edilmektedir. Kısacası her yönetmelikte kursların altı tekrar tekrar çizilmiştir. Ancak ne yazık ki yönetmeliklerde yer alan bu ifadeler HEM'lerin bir yetişkin eğitimi kurumu olması ve bu hedef doğrultusunda hizmet vermesi gerektiğinden ziyade, örgün eğitim kurumu gibi algılandığını ve örgün eğitimin devamı olarak hizmet verdiğinin düşünüldüğünü akıllara getirmektedir. İstatistiklere bakıldığında ise sadece 2021 yılında "Destekleme ve Yetiştirme Kursu" kapsamında 6.460 kurs açıldığı ve 27.950 kişiyi bir nevi dersane gibi üniversiteye hazırladığı görülmektedir (MEB, 2021).

Ayrıca, HEM'lerden örgün eğitimin bir uzantısı, bir dersane gibi hizmet beklenmesi, "HEM'lerin Fiziki Olanaklarına İlişkin Bulgular" bölümünde de bahsedildiği üzere bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin doğasına uygun olmadığı gibi yetişkinler açısından da uygun değildir. Houle'un da (1961) belirttiği gibi, yetişkinlerin kurslara katılımını motive eden en önemli etkenlerden biri de akranlarıyla olmaktır. Ancak Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına gelen öğrencilerle aynı ortamda olmak yetişkinlerin kendilerini rahat hissetmelerini engellemekte ve kurslara karşı motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple her kurum kendi misyonu ölçüsünde ve kendi hedef kitlesine eğitim sunmalıdır.

Bununla beraber Tablo 32'de, kurslara 6-22 yaş grubundan sonra en çok katılan grubun 23-44 yaş aralığında olduğu görülmektedir. En az katılım gösterenler ise 65 yaş ve üstü grubu olmuştur. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Genel olarak HEM'lerdeki kurslara katılan kursiyerlerin yaş aralıklarının 35-45 yaş arası olduğu görülmektedir (Bkz. Yapar ve Şentürk, 2022, Çevikkol, 2022, Özengi ve Şahan, 2017, Acun, 2015, Kaya, 2015). Kaya'nın (2015) da makalesinde bahsettiği gibi, kursiyer sayısının 23-44 yaş aralığında yoğunlaşması; işsizlik, istihdama katılma veya yeni iş arayışı içerisinde olma gibi faktörlerin genç yetişkin nüfus üzerinde yoğunlaştığını, diğer bir ifadeyle artan genç işsizlik durumunu gösterebildiği gibi yukarıda cinsiyet bölümünde de bahsedildiği üzere kadın kursiyer sayısının fazla olması sebebiyle kadınların eğitimlerine devam edebilme dezavantajlılığının 21. yüzyılda hala devam ettiğini de göstermektedir.

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde de kursiyerlerinin yaş aralıklarının 25-45 yaş arasında olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili olarak yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

...bizim her yaştan kursiyerimiz var ama yaşları 55'i geçmez. Ama genel çoğunluğa bakarsak 30-40 yaşları arasında kadın kursiyerimiz daha çok var hobi kurslarına gelen (K3).

...bize gelen kursiyerlere bakıyorum da gençler genel kurslara, daha orta yaşlılar meslek kurslarına geliyor. Mesela bakıyorsun bir İngilizce kursunda hep gençler varken dikiş-nakışta daha yaşlılar var (K11).

...her yaştan kursiyerimiz var, çocuk var, yaşlı var, genç var... Ama en çok dersin yine orta yaş diyebilirim yani 30-45 yaş arası daha çok geliyor. Evli, işi olmayan ya da bekâr ama iş bulamamış ve kadın kursiyerlerimiz (K19).

Yönetici görüşlerinden de görüldüğü gibi, kursiyerler çoğunlukla 30-45 yaş aralığında yoğunlaşmaktadır. Kimi yönetici bu durumu genel ve mesleki-teknik olmak üzere kurs türüne bağlasa da kimi evli ya da bekâr olmasına ya da cinsiyet boyutuna bağlamaktadır. Dikkati çeken nokta ise bu yaş aralığının (23-44 yaş) oldukça genç ve istihdam edilebilecek aralıkta olmasıdır. Bu bağlamda kursların, insanların kendilerini hem bireysel hem de mesleki olarak geliştirebilecekleri şekilde düzenlenmesi ve kişilerin de ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilmesi gerekmektedir.

Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları. Halk eğitimi merkezlerindeki kurslara katılan kursiyerler eğitim durumlarına göre de incelenmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan kursiyerlerin yıllara ve eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Açılan Kurslara Katılan Kursiyerlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	2017		2018		2019		2020		2021	
Eğitim Durumu	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Okumaz	88.322	48.253	612.220	127.360	106.325	195.223	73.631	49.129	95.126	68.265
Okur	290.673	245.455	398.151	242.811	258.527	414.682	189.902	112.271	245.495	151.724
İlkokul	909.586	671.635	1.120.131	842.174	851.194	1.268.404	505.654	291.395	684.634	342.340
Ortaokul	710.388	708.048	851.424	821.766	756.489	788.963	369.689	321.706	534.824	390.182
Lise	1.64.847	754.157	1.271.209	845.130	838.419	1.397.433	606.859	425.628	912.915	541.858
Ön Lisans	238.240	116.239	249.545	118.946	127.617	294.256	131.733	66.237	203.444	91.928
Lisans	456.234	235.480	520.265	264.003	285.791	597.083	259.692	147.391	365.484	191.167
Yüksek Lisans	21.269	12.506	24.973	15.028	16.881	29.686	12.399	8.674	17.192	10.986
Doktora	1.388	975	1.767	1.180	1.251	884	902	645	1.133	820
Yok	360.457		27.187		135.535		1.172	1.009	1.223	1.177

Tablo 33'te de görüldüğü üzere, halk eğitimi merkezlerindeki kursiyerler eğitim durumları açısından heterojen bir yapıya sahiptir. Yıllar içinde bakıldığında kursiyerler arasında en çok lise mezunlarının en az ise doktora mezunlarının olduğu görülmektedir. Oysa alanyazında katılma ile ilgili yapılan araştırmalarda; katılımın örgün öğrenim düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğu diğer bir ifadeyle eğitimin daha fazla eğitim isteğini ortaya çıkardığı görülmektedir (Lowe, 1985, Tezcan, 2012). Ancak yapılan çalışmalarda da açılan kurs programlarındaki kursiyer kriterlerinde, eğitim düzeyi yükseldikçe kurslara katılımın azaldığı (Özengi ve Şahan, 2017) ve katılma nedenlerinin iş-meslek sahibi olmaktan ziyade kendini geliştirme, hobi edinme gibi daha kişisel nedenlere kaydığı görülmektedir (Peker ve diğerleri, 2021).

Bununla beraber, halk eğitimi merkezi kurslarında, aynı kurs içinde kursun özelliklerine göre lise mezunu, lisans mezunu ya da ilkokul mezunu bir arada bulunabilmektedir. Nitekim bu durum yaygın eğitimi örgün eğitimden ayıran önemli unsurlardan biridir. Bu konuyla ilgili yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

...merkezlerimizde ve hatta aynı kursta mezuniyeti farklı birçok kursiyerimiz var. İlkokul mezunu olan, yüksek lisans yapan, okuma yazma bilen ya da bilmeyen, ön lisans mezunu gibi farklı profillerden insanlar var. Yani örgün eğitim gibi aynı eğitimi almış, aynı düzeyde değil hepsi (K3).
...eğitim düzeyi çok farklı insanlara temas ediyorsunuz. Bu aslında bir yönüyle zor olsa da bir yönüyle de çok kıymetli. Farklı geçmişler ama aynı döngüde işler. Bu anlamda halk eğitimin yapısı çok zengin (K15).
...kursiyerlerimize bakıyorum hepsinin aldıkları eğitim, deneyimleri ya da amaçları farklı, ama aynı binanın içinde bazen aynı kurslarda, aynı sınıfta bulunuyorlar. Paylaşımları var, bu çok zenginleştirici bir durum (K18).

Yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere, halk eğitimini örgün eğitimden ayıran en önemli farklarından biri de yetişkinlerin yaşları ya da eğitim düzeyleri ne olursa aynı ortamda beraber eğitim alabilmeleri ve dolayısıyla eğitim ortamına taşıdıkları zengin deneyimleridir. Ancak bu durumu olumlu olarak gören yöneticilerin yanında yetişkinlerin farklı eğitim düzeyine sahip olmalarını eğitimi etkinliklerinin düzenlenmesinde bir sorun olarak gören yöneticiler de bulunmaktadır. Aşağıda buna ilişkin yönetici görüşleri yer almaktadır.

...sorunlardan biri de seviye farklılığı. Kimi ilkokul mezunu, kimi yüksek lisans yapıyor. Bir kurs açacağız mesela, çok iyi olan da var, ama bunun yanında yaşlı amcam da teyzem de var konuyu hiç bilmeyen. Dolayısıyla sınıf oluştururken çok zorlanıyoruz (K20).
...zor oluyor farklıları görüp de sınıf oluşturmaya çalışmak tabii. Özellikle bilgisayar ya da İngilizce kurslarında çok yaşıyoruz bu durumu. Sınıfta 20 yaşında üniversite öğrencisi genç biri de oluyor, 60 yaşında ortaokuldan mezun olmuş biri

de oluyor. Biri hemen kavıyor, birine daha dikkatli olmak gerekiyor. Öğretmen de zorlanıyor (K13).

...ilkokul mezunu var, lise mezunu var, okuma-yazma bilen bilmeyeni var. Eğitim seviyeleri çok farklı. Seviyeleri aynı olan bir grup oluşturmak çok zor. Yine de homojen gruplar oluşturmaya çalışıyoruz, ya da bilenlerle hiç bilmeyenleri ayırmaya çalışıyoruz ama öyle keskin çizgilerle ayırmak zor oluyor tabii (K1).

Yönetici görüşlerinden görüldüğü üzere, yetişkin eğitiminde bireyleri örgün eğitimdeki gibi aynı seviye gruplarına ayırmak zor olmaktadır ki nitekim yaygın eğitimin örgün eğitimden de farkı budur. Yaygın/halk eğitimin hedef kitlesi, gerek eğitim durumu olsun gerek yaş grubu ya da ihtiyaçları olsun birbirinden farklı olan yetişkinlerden oluşmaktadır. Bu durum bir zenginlik olarak görülebileceği ve farklı deneyimlerden kurslarda faydalanılabileceği gibi bir sorun alanı olarak da görülebilmektedir. Ancak tüm görüş farklılıklarına rağmen yaşları, eğitim durumları ne olursa olsun önemli olan ilk olarak yetişkinlerin ilgi, ihtiyaç ve yeterliklerinin belirlenerek bunlara uygun programlar oluşturulması ve süreçlerin etkin bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Lowe, 1985).

c) Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kurslara Dair Bulgular.

Halk/yetişkin eğitimi en genel anlamda, asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış bireylerin hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyaçlarını veya ilgiyi tatmin etmek üzere düzenlenen faaliyetler olarak tanımlamaktadır (Tekin, 1991). En temel amaçlarından biri de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktır (Celep, 2003). Diğer bir ifadeyle sadece sınıfta ya da okulda değil, hastanede, evde, hapisanede, işte, kısaca her yerde tüm bireylere ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sağlanan eğitim etkinlikleridir. Özellikle toplumda dezavantajlı konumda bulunan bireylerin (yaşlı, hasta, kadın, engelli, işsiz, madde bağımlıları, denetimli serbestlikten yararlananlar, tutuklu ve hükümlüler, sokakta yaşayan çocuklar vb.) gelişimi ve topluma uyumları açısından halk eğitimi faaliyetlerinin kendilerine ulaştırılması oldukça önemlidir. Bu sebeple Poyraz ve Titrek'e (2013) göre, yaygın eğitim planlaması yapılırken bireysel farklılıklar ve bölgesel ihtiyaçlar belirlenmeli, her türlü faktör dikkate alınmalı ve etkililik adına yerel yönetimlerin de planlama aşamasına katılımı sağlanmalıdır.

Türkiye'nin en önemli yaygın eğitim kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin dezavantajlı bireylere yönelik açtıkları kurslar aşağıda yer almaktadır (MEB, 2021);

- Denetimli serbestlik ve yardım merkezleri ile koruma kurulları kanunu kapsamındaki kurslar
- Hastanelerde yatan kişilere yönelik açılan kurslar
- Koruma altındaki bireylere yönelik açılan kurslar
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik kurslar
- Sokakta çalışan veya yaşayan çocuklara açılan kurslar
- Tedavi altındaki madde bağımlılarına yönelik düzenlenen kurslar
- Tutuklu ve hükümlülere yönelik açılan kurslar
- Engellilere yönelik açılan kurslar

Dezavantajlı bireyler kendilerine yönelik hazırlanmış bu kurslara katılabildikleri gibi özel durumlarına bağlı olarak diğer kurslardan da faydalanabilmektedirler.

Bu bağlamda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme ve Değerlendirme Raporları verilerine göre Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezinde dezavantajlı bireylere yönelik açılan kursların ve kurslara katılan kursiyerlerin yıllara göre dağılımı Tablo 34’de sunulmuştur.

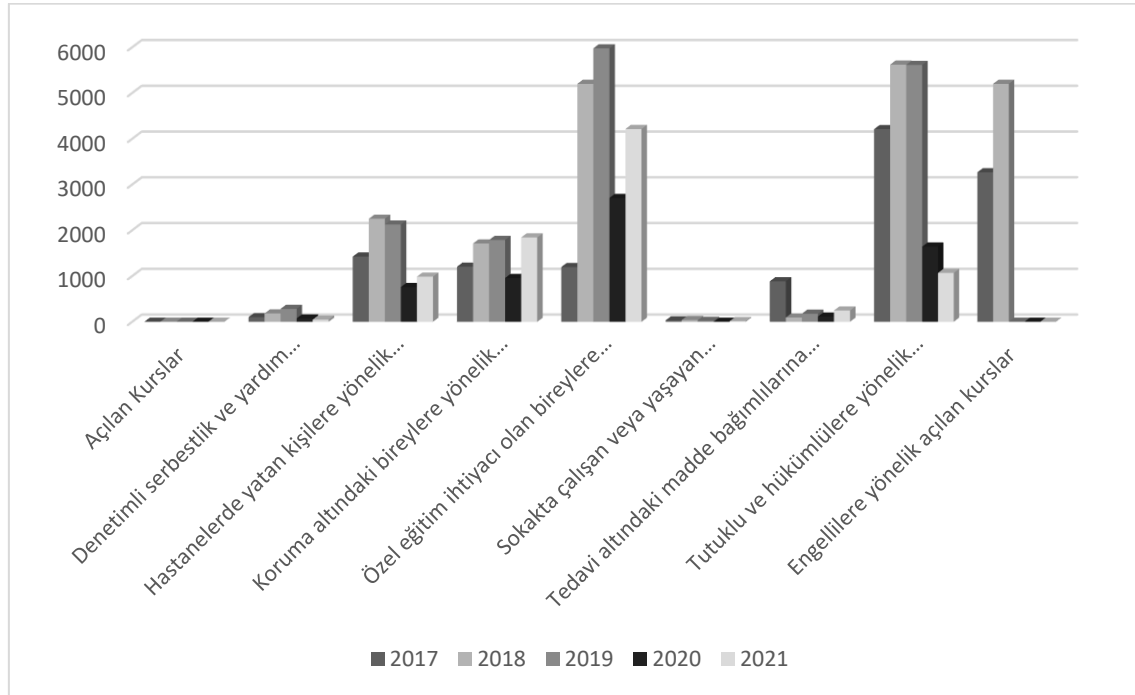
Tablo 34

Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kurs/Kursiyer Sayısının Yıllara Göre Dağılımı

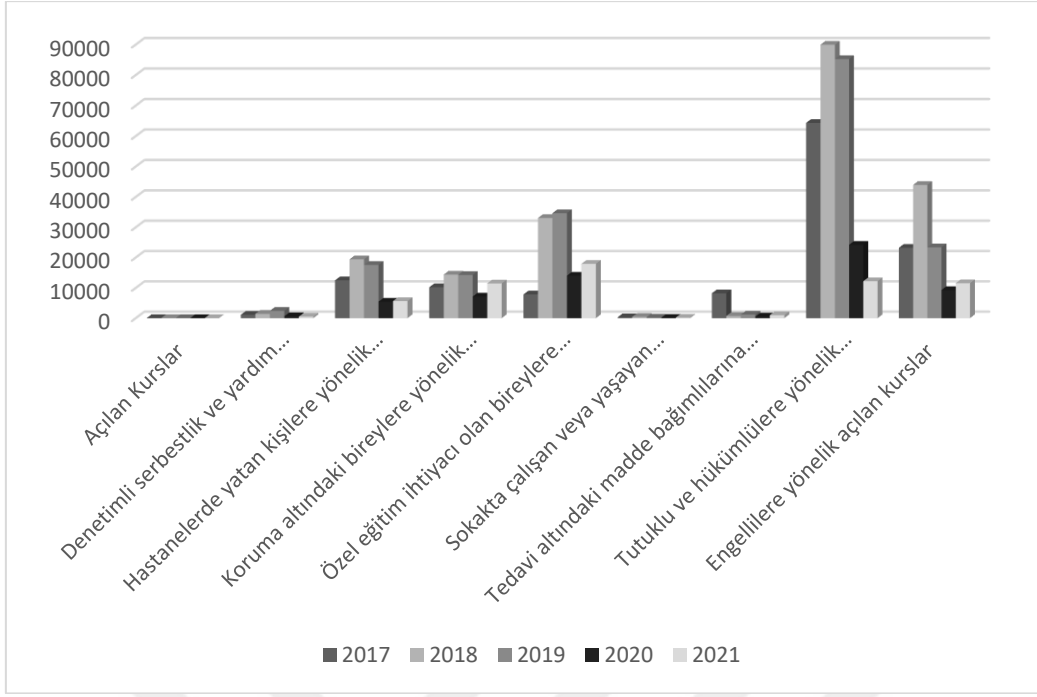
	2017		2018		2019		2020		2021	
Açılan Kurslar	Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı	Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı	Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı	Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı	Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı
Denetimli serbestlik ve yardım merkezleri ile koruma kurulları kanunu kapsamındaki kurslar	101	1.133	183	1.421	282	2.406	72	630	48	504
Hastanelerde yatan kişilere yönelik açılan kurslar	1.426	12.509	2.252	19.421	2.126	17.572	761	5.445	986	5.645
Koruma altındaki bireylere yönelik açılan kurslar	1.204	10.217	1711	14372	1.788	14.249	957	7.139	1.844	11.444
Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik kurslar	1.197	7.842	5.200	33.062	5.976	34.639	2.705	14.004	4.213	17.925
Sokakta çalışan veya yaşayan çocuklara açılan kurslar	30	284	38	419	20	156	2	108	15	146
Tedavi altındaki madde bağımlılarına yönelik düzenlenen kurslar	886	8.200	94	711	176	1.166	114	524	246	972
Tutuklu ve hükümlülere yönelik açılan kurslar	4.211	64.309	5.620	89.951	5.614	85.237	1.644	24.211	1.069	12.194
Engellilere yönelik açılan kurslar	3.267	23.222	5.200	43.966	-	23.355	-	9.277	-	11.532
TOPLAM	12.322	127.716	20.298	203.323	15.982	178.780	6.255	61.338	8.421	60.362

Tablo 34 incelendiğinde dezavantajlı bireylere yönelik açılan kurs ve katılan kursiyer sayılarının pandemi/salgın dönemi hariç yıllar içinde artış gösterdiği görülmektedir. Gerek ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik farkındalığın artması gerekse yıllar içinde özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylere yönelik hazırlanan özel programların sayısının ve çeşidinin artması nedeniyle kurslara katılımın arttığı söylenebilir.

Dezavantajlı bireylere yönelik açılan kurs ve bu kurslara katılan kursiyer sayılarının yıllara göre dağılımını daha iyi açıklamak amacıyla Şekil 7 oluşturulmuştur.



Şekil 7. Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kursların Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 8. Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kurslara Katılan Kursiyerlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 7-8 ve Tablo 34 incelendiğinde, en çok “özel eğitim ihtiyacı olan bireyler” ile “engellilere” yönelik kurs açılmakla birlikte en fazla kursiyerin “tutuklu ve hükümlüler” için açılan kurslarda olduğu görülmektedir. Söz konusu kurslar Türkiye’de kendi grubu içinde en fazla açılan kurslardan olsa da ne yazık ki EUROSTAT (2021) verilerine göre, Türkiye’de engellilerin ve kadınların istihdam oranı Avrupa Birliği ve OECD ortalamasının altında yer almaktadır.

Dezavantajlılara yönelik kurslar bireyin kendi talebi doğrultusunda ve kursiyer sayısı dikkate alınmadan açılabilirdiği gibi diğer kurum/kuruluşlarla yapılan işbirlikleri ile de açılabilir (MEB, 2017). Örneğin; madde bağımlıları için düzenlenecek kurslar Türkiye Yeşilay Cemiyeti, Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü ya da Emniyet Genel Müdürlüğü Narkotik Daire Başkanlığı vb. kurum/kuruluşlarla işbirliğinde açılabilir. Aynı zamanda yapılan Erasmus+, AB ve ulusal projelerle de dezavantajlı bireylerin eğitimleri desteklenmektedir.

Yapılan görüşmelerdeki, dezavantajlı bireylere yönelik açılan kurslara dair yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

...bizim kurumda birçok kurs var ama bence en önemlisi engelli bireylere yönelik düzenlediğimiz kurslar. Onların hem eğitim içerisinde olması hem de burada olmaktan çok mutlu olması bizim için çok önemli. Keşke bu şekilde daha çok kişiye ulaşsak... (K16).

...kurumumuzda özel eğitimli bireylere yönelik kurslar düzenliyoruz ve daha fazla da düzenlemek istiyoruz ancak kurumumuzun şartları elverişli olmadığı için bazen sorun oluyor. Mesela bizde engelli rampası yok kursiyer tekerlekli sandalye ile giremiyor...(K5).

...özel eğitimli bireylere yönelik özel kurslarımız var ama bence bunlar yerine aynı örgün eğitimdeki gibi onların da diğer bireyler gibi kurslarda yer almasını sağlamamız lazım. Bu daha önemli bence, böylece onlar da kendini farklı hissetmez...(K18).

...dezavantajlı bireyler için kurslar açıyoruz. Mesela en son bir proje ile yaşlılara eğitim verdik. Huzurevi ziyareti gerçekleştirdik, çok anlamlıydı (K11).

...özel eğitime ihtiyaç duyanlara kurs açıyoruz ama şartları zorlayarak. Bu kurslara daha çok katılması için öncelikle kurumun ona göre düzenlenmesi lazım. Bizim kendi kursiyerimiz kurum merdivenlerinden zor çıkıyor, düşünün (K19).

Yönetici görüşlerinden görüldüğü üzere, kurumlarda ihtiyaca yönelik gerek engelliler için gerekse yaşlılar için kısacası dezavantajlı gruplara yönelik kurslar açılmaktadır. Ancak kurum yöneticilerine göre özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, özellikle fiziki durum açısından kurslara katılım noktasında sorunlar yaşamaktadır. Bu açıdan öncelikli olarak halk eğitimi merkezlerinin ve kurslarının dezavantajlı bireylerin ihtiyacına göre yeniden tasarlanması ve bireylerin ailelerine ulaşılarak farkındalığın artırılması gerekmektedir. Böylece yapılan beceri kazandırma veya geliştirme eğitimleri ile dezavantajlı grupların iş gücüne ve sosyal hayata katılımı sağlanabilmektedir ki dezavantajlı bireyler açısından sosyal dışlanma da en az istihdam boyutu kadar önemli ve önceliklidir. Eğer müdahale edilmezse bireyin toplumla bütünleşmesini sağlayan hak ve özgürlüklere yeterince ulaşmasını engellemektedir (Ünlü, 2019). Bu açıdan devletin bu tür gruplara karşı koruyucu politikalar geliştirmesi oldukça önemlidir (Çankaya, 2020).

Sonuç olarak, bu bölümde yer alan bulgulardan da görüldüğü üzere halk eğitimi merkezleri, ulaştığı hedef kitlesi ve kurs programları açısından Türkiye'deki en önemli yetişkin eğitimi kurumlarından biridir ve sahip olduğu bu potansiyeli ile toplumsal ve bireysel kalkınmaya yardımcı olabilmektedir. Bu sebeple açılan kursların, planlanan yetişkin eğitimi etkinliklerinin bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bölümde halk eğitimi merkezlerinin etkinliklerinin yönetimiyle ilgili elde edilen bulgulara baktığımızda ise; açılan kurslara ve kurs programlarına bakıldığında nicel anlamda ihtiyaca hizmet etse de niteliğin de önemsenmesi gerektiği, protokoller kapsamında açılan kurslara özellikle çok dikkat edilmesi ve suistimallere karşı kursiyerlerin korunması gerektiği, destekleme ve yetiştirme kurslarının halk eğitimi merkezlerini amacından uzaklaştırdığı ve özellikle dezavantajlı bireylere yönelik açılan

kurslarda gerek fiziksel gerekse eğitsel açıdan düzenlemelerin yapılması gerektiği görülmektedir.



BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularına dayalı olarak oluşturulan sonuç ve öneriler aşağıda yer almaktadır.

Sonuçlar

Türkiye'nin en önemli yaygın eğitim kurumu olan halk eğitimi merkezleri gerek programları gerek hedef kitlesi açısından oldukça güçlü bir potansiyele sahiptir. Araştırma kapsamında ise bu potansiyelin ortaya çıkmasına vesile olan halk eğitimi merkezlerinin dört önemli boyutu; fiziksel, finansal ve personel boyutları ile etkinlik yönetimi boyutu incelenmiştir. Ancak bulgulardan da görüldüğü üzere halk eğitimi merkezlerinin en temel sorunun bir örgün eğitim kurumu gibi algılanarak yönetilmeye çalışılmasının olduğu söylenebilir ki araştırmada bu durum her boyutta kendini göstermektedir. Zira araştırmada ele alınan HEM'lerde pedagojik formasyonlu yönetici ve eğiticilerin çalıştırıldığı, kullanılan programlardan, eğitim yöntemlerine ve materyallerine kadar örgün eğitiminin izleri görüldüğü, yetişkinlerin kendilerine has öğrenme ihtiyaçları olduğu ve buna uygun uzman personel atanması gerektiğinin göz ardı edildiği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple halk eğitimi merkezlerinin birer yetişkin eğitimi kurumu olduğu gerçeğinden yola çıkılarak, yöneticiden eğiticiye zihniyet dönüşümü bu gerçek bağlamında gerçekleştirmelidir. Personel ya da yönetici atamasından, fiziki olanakların oluşturulmasına, finansal kaynakların ayarlanmasından programların düzenlenmesine kadar yapılması gereken tüm faaliyetler veya alınması gereken önlemler yetişkin eğitiminin doğasına uygun olarak tasarlanmalıdır.

Bu bağlamda dönüşümün öncelikle zihniyette başlaması ve halk eğitimi merkezlerinin örgün eğitimin tamamlayıcısı olmaktan ziyade bireysel ve toplumsal kalkınmayı sağlayan yetişkin eğitimi kurumları olarak görülmesi gerekmektedir.

Aşağıda araştırmanın bulgularından ortaya çıkan sonuçlar; fiziki olanaklar, finansal yapı, personel yapısı ve etkinliklerin yönetimi olmak üzere 4 ana boyutta verilmiştir.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Fiziki Olanaklarına İlişkin Sonuçlar

Halk eğitimi merkezlerinin fiziki olanaklarına ilişkin sonuçlar üç başlık altında incelenmiştir. “Bina Durumu ve Özellikleri” başlığında, HEM’lerin kendilerine ait binalarının olup olmamasından, havalandırma, ısınma, aydınlatma, mutfak, tuvalet ve yangın merdiveni gibi fiziki özelliklerine yönelik sonuçlar, “Eğitsel Ortam, Sınıflar ve İdari Bölümler” başlığında; atölye, müzik, resim, çocuk oyun odası, anasınıfı, dersliklerin durumu, yönetici odaları, toplantı salonları, depo, arşiv ve rehberlik servisi gibi idari alanlara yönelik sonuçlar ile “Sosyal, Kültürel ve Sağlık Olanakları” başlığı altında ise kantin, bahçe, bekleme salonu, konferans ve spor salonu, kütüphane, revir ve doktor odası ile engellilere yönelik fiziki olanaklarla ilgili sonuçlar verilmiştir.

Bina Durumu ve Özelliklerine Yönelik Sonuçlar. Araştırma kapsamında toplanan nicel veriler ışığında halk eğitimi merkezlerinin %39’unun kendisine ait bir binası bulunmamaktadır. Bir kurumun eğitim faaliyetlerini düzenleyebilmesi ve eğitimcilerinin kurs planlamalarını yapabilmesi açısından öncelikle kendine ait bir binasının olması gerekmektedir. Başka kurumlara bağlı kurs açmak; derslik bulmaktan, kursiyerlerin ulaşımına, fiziki mekân ile ilgili sorunlardan diğer kurum yöneticileriyle yaşanan sorunlara kadar birçok soruna sebep olabilmektedir.

Bina durumu ve özelliklerine ilişkin yönetici görüşlerine göre halk eğitimi merkezlerinde yeri olmayan yöneticiler genellikle idari işler için ilçe milli eğitim müdürlüklerini, kurs açmak için ise okulları kullanmaktadır. Okullarda açılan kurslarda ise yöneticilerin isteksizliği, yetişkinlerle öğrencilerin aynı binada eğitim almasının yarattığı sorunlar, binaların yetişkinlerin eğitimine uygun olup olmaması, temizlik ve güvenlik sorunu, kurs açılan okulun konumunun uzak olması gibi zorluklar yaşadıklarına yönelik yöneticiler tarafından görüşler belirtilmiştir.

Okullarda açılan kurslar dışında halk eğitimi merkezleri köyler, belediye hizmet binaları veya farklı kurumlarda da kurslar açmaktadır. Diğer kurumlarda düzenlenen kurslarda da benzer sorunların yaşandığı buna ilave olarak buralarda düzenlenen kursların denetlenmesi hususunda yöneticilerin zorluk yaşadığı belirtilmektedir. Ayrıca kurum binası olmayan veya farklı kurumlarda kurs açan yöneticiler; yetişkin eğitimi açısından eğitim ortamlarının düzenlenmesinin ve donatım sağlanmasının karşılaştıkları diğer sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Bununla beraber müstakil binası olan halk eğitimi merkezlerinin, binalarında yaşanan sorunlar da “bina özellikleri” kapsamında incelenmiş olup kurumlarda genellikle ısınma ve aydınlatma sorunu yaşanmazken dörtte üçünün havalandırma tesisatını bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan halk eğitimi merkezlerinin yarısında mutfak, yaklaşık üçte birinde ise yangın merdiveni bulunmaktadır. Nicel verileri destekleyecek şekilde yöneticilerden gelen görüşlere göre ise halk eğitimi merkezlerinde ısınma ve aydınlatma sorunu yaşamadıklarını ancak çoğunluğunun havalandırma tesisatının olmamasından kaynaklanan sorun yaşadıkları dile getirilmiştir.

Ayrıca HEM binalarının hiçbirinde yatakhane veya pansiyon bulunmadığı, binaların klasik okul binaları gibi tasarlandığı, yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin ve eğitime katılma güdülerinin hesaba katılmadığı yöneticiler tarafından belirtilmiştir.

Eğitsel Ortam, Sınıflar ve İdari Bölümlerine Yönelik Sonuçlar. Kurumların büyük bir kısmında atölye bulunduğu, bunların ise çoğunlukla el sanatları teknolojisi ve giyim üretim teknolojisi atölyeleri olduğu, diğer atölyelerin ise HEM’lerde bulunma oranlarının %3-%24 arasında değiştiği nicel verilerden görülmüştür. Ancak halk eğitim merkezleri kurslarının büyük bir kısmının atölyelerde açılması sebebiyle bu oranın artırılması ve atölyelerin çeşitlendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Laboratuvar, müzik odası ve resim odası ise kurumların dörde birinde yoktur. Ayrıca neredeyse tüm halk eğitimi merkezlerinin çocuk oyun odası, gözlem odası, ana sınıfı ve özel eğitim hizmetleri odasına sahip olmadığı görülmektedir. Bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinin hedef kitesinin büyük çoğunluğunu kadınların oluşturduğu düşünüldüğünde, çocuk oyun odası veya ana sınıfı olmaması özellikle çocuklu kadınların eğitime katılımını olumsuz etkilemektedir. Birçok yönetici çocuğundan dolayı kurslara katılamayan ebeveynler için çocuk oyun odalarının önemini ve ihtiyacını dile getirmiştir.

Bir diğer dikkat çeken sonuç ise 368 halk eğitimi merkezinden yarıya yakınında (%41) derslik olmadığı halde derslik olarak kullanılan sınıflar bulunurken bazı HEM’lerde (%8) kullanılmayan/atıl derslik veya atölye bulunmasıdır. Bu durum halk eğitimi merkezlerinin binalarının planlanmasında bölgenin yetişkin eğitimi ihtiyaçlarının yeterince gözden geçirilmediğini ve kurumların tam kapasite çalışmadığını göstermektedir.

Eğitsel ortam ve sınıflara yönelik yönetici görüşlerine bakıldığında ise; yöneticilerin yarısı HEM’lerde derslik/atölye sorunu yaşadıklarını ve bu durumun

sebebinin genel olarak bulundukları bölgelerde nüfusun giderek artması, insanların kurslara daha çok ilgi duyması ancak mevcut binaların yetersiz derslik ve atölyesiyle artan talebe karşılık verememesi olarak belirtmektedirler. Kurum binasında yeterli kurs yeri bulunmadığı için farklı okul ve kurumlarda kurs açan yöneticiler de; bu kurumların yöneticilerinin isteksizliği, eğitim ortamlarının yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun olmaması ve kursların denetimi noktasında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

İdari bölümlere yönelik nicel verilere göre halk eğitimi merkezlerinin büyük bir kısmının müdür, müdür yardımcısı, idari işler ve öğretmenler odası ile depo ve arşiv gibi alanlar bulunurken eğitim araçları odası bulunmamaktadır. Ancak kursiyerler açısından önemli alanlar olan Rehberlik Servisi Odası (%13) ve Danışma Alanı (%31) idari bölümlere oranla daha az kurumda bulunmaktadır. Ancak halk eğitimi merkezlerinin birer yetişkin eğitimi kurumları olduğu dikkate alındığında ve gelen yetişkinlerin yönlendirilmeye/danışmaya ihtiyaç duyduğu düşünüldüğünde rehberlik servisi odalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerle yapılan görüşmelerde de yöneticiler halk eğitimi merkezlerinde danışma alanı ve rehberlik servisi odası olmasının en az derslik kadar önemli olduğu yönünde görüşlerini dile getirmiştir.

Kendi kurum binası bulunmayan yöneticiler ise idari bölümlerle ilgili olarak; kursların farklı yerlerde düzenlenmesi sebebiyle kurs iş ve işlemlerinin yürütülmesi ve denetlenmesi gibi konularda sorunlar yaşadıklarından söz etmektedirler.

Sosyal, Kültürel ve Sağlık Olanaklarına Yönelik Sonuçlar. Halk eğitimi merkezlerinin sosyal ve kültürel olanakları kapsamında, yetişkinlerin eğitime katılımları açısından bir takım eksiklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda nicel bulgular incelendiğinde halk eğitimi merkezlerinin çoğunda kantin, çalışma odası, bekleme salonu, çok amaçlı salon, konferans salonu, spor salonu, kütüphane bulunmamaktadır. Revir ve doktor odası neredeyse hiçbir halk eğitimi merkezinde yoktur. Genel olarak halk eğitimi merkezlerinde aynı örgün eğitimi kurumları gibi bahçe dışında, yetişkinlerin sosyalleşebileceği, akranlarıyla vakit geçirebileceği sosyal ve kültürel alanların oranı oldukça düşüktür. Merkezler klasik bir devlet okulu gibi tasarlandıkları ve kendine has özellikleri olması gereken yetişkin eğitimi kurumları oldukları dikkate alınmadığı için yetişkinlerin sosyalleşebileceği, vakit geçirebileceği kafe, kantin, bahçe vb. alanlar bulunmamaktadır. Sağlık imkânları ise yok denecek kadar azdır. Engellilere yönelik fiziki imkânlar ise sadece yarıya yakınında bulunmaktadır.

Yönetici görüşlerinden ise, halk eğitimi merkezlerinde özellikle yetişkinlere yönelik düzenlenecek etkinlikler için çok amaçlı salon veya konferans salonu, açılacak spor kursları için spor salonu, kursiyerlerin yararlanabileceği kütüphane ve çalışma odası eksikliği yaşandığı ortaya çıkmaktadır.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Finansal Yapısıyla İlgili Sonuçlar

Halk eğitimi merkezlerinin finansal yapısıyla ilgili sonuçlar “Halk Eğitimi Merkezlerinin Genel Bütçeden Ayrılan Paylarına Yönelik Sonuçlar”, “Halk Eğitimi Merkezlerinin Döner Sermaye Gelirlerine Yönelik Sonuçlar”, “Halk Eğitimi Merkezlerinin Okul Aile Birliği Gelirlerine Yönelik Sonuçlar” ve “Halk Eğitimi Merkezlerinin Diğer Gelir Kaynaklarına Yönelik Sonuçlar” şeklinde dört başlık altında verilmiştir.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Genel Bütçeden Ayrılan Paylarına Yönelik Sonuçlar. Halk eğitimi merkezlerine genel bütçeden ayrılan pay tündengelim şeklinde incelenmiş ve öncelikle merkezi yönetim bütçesinden MEB bütçesine ayrılan paylar ele alınmıştır. 2011-2021 yılları arasında sürece bakıldığında; merkezi yönetim bütçesinden MEB bütçesine ayrılan payın 2016 yılına kadar düzenli bir artış sergilediği, 2017 yılından itibaren ise 2021 yılına kadar düşüş yaşandığı görülmüştür.

MEB’e ayrılan bütçeden Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne yani halk/yetişkin eğitime ayrılan miktar ise yaklaşık %2 civarındadır. Diğer öğretim kademelerine ayrılan paylarla kıyaslandığında bu oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Gerek yaygın eğitime ayrılan bütçe oranının düşüklüğü gerekse 2016 yılından itibaren merkezi yönetim bütçesinden MEB’e ayrılan bütçe oranında yaşanan düşüş, eğitime, yetişkin eğitime verilen değeri göstermektedir. İnsanların ve dolayısıyla toplum kalkınmasının en önemli ayağı olan eğitim sistemi, uygulanan neoliberal politikalar sebebiyle kamu harcamalarının kısıtlanmasıyla çökme noktasına gelmektedir (Yıldız, 2012). Bir hizmeti yerine getirebilmenin bir maliyeti olduğu ve o hizmete ayrılan bütçenin hizmetin başından sonuna tüm boyutlarını etkilediği düşünüldüğünde eğitime ayrılan bütçenin de eğitim sisteminin tüm sorunlarıyla ne kadar iç içe olduğu görülmektedir. Halk eğitime ayrılan payın %2 civarında olması ise yetişkin eğitiminin nitelikli bir şekilde ve ihtiyacı olan herkese ulaştırılmasında yaşanan sorunların temel

kaynaklarından biridir. Çünkü devletten tüm vatandaşlarına yetenekleri ve talepleri ölçüsünde eğitim hizmeti sunması, buna uygun finansal politikalar geliştirmesi beklenmektedir (Acar ve Bilir, 2013). Ancak genel olarak bakıldığında devletler kamu politikaları ve eğitimden beklentileri ölçüsünde eğitim sistemine yatırım yapmaktadırlar. Bu bağlamda bütçeden ayrılan pay doğrultusunda bakıldığında örgün ve yaygın eğitim arasındaki uçurum devletin verdiği önemi göstermekle beraber gelişmişlik düzeyi hakkında da bilgi vermektedir. Çağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirebilmek ve dolayısıyla toplum kalkınmasını sağlayabilmek sadece örgün eğitimle mümkün olamayacağından devlet kaynaklarının dağılımını düzenlemeli ve toplumun tüm kesimlerinin eğitim imkânlarından istekleri ve ihtiyaçları ölçüsünde yararlanmalarını sağlamalıdır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne ayrılan bütçenin ilgili bütçe kalemlerine göre dağılımına bakıldığında ise kurumların bütçelerinin en büyük kalemini “Personel Giderleri” oluşturmaktadır. SGK giderlerinin de personel giderleri ile ilgili olduğu düşünüldüğünde 2016-2020 yılları arasında personel ve SGK giderleri kuruma ayrılan bütçenin %87-95’ini oluşturmaktadır. Ancak halk eğitimi merkezlerinin donatım, kırtasiye malzemeleri, bakım-onarım gibi ihtiyaçlarının genellikle genel bütçeden gelen para ile karşılandığı ve genel bütçeden ayrılan oranın büyük bir kısmının personel ve SGK giderine aktarılması sebebiyle, “mal ve hizmet alımları” ile “donatım malzemesi ve inşaat yatırımları” payının %5-13’te kaldığını görülmektedir. Bu durumda halk eğitimi merkezi müdürlerinin görüşmelerde eksikliğini dile getirdiği yetişkinlere uygun eğitim hizmeti sunabilmek adına yapılması gereken mal ve hizmet alımlarında ne yazık ki maddi sorunlar yaşanmaktadır. Diğer yandan yönetici görüşlerine göre, mal ve hizmet alımı için HBÖGM’ye ayrılan ve yeterli olmayan ödenek miktarının da kurumlara adil bir şekilde dağıtılmadığı, kurum yöneticilerinin kişisel ilişkilerini kullanarak daha çok ödeneği aldığı belirtilmiş olup; bu ödeneklerin ihtiyaç analizleri yapılarak dağıtılması gerektiği ifade edilmiştir.

Bununla beraber yöneticiler; genel bütçeden kurslarda ihtiyaç duyulan temrinlik malzemenin alımı için herhangi bir bütçe kalemi ayrılmadığını ve bu konuda ödenek ihtiyacı olduğunu dile getirmiştir. Halk eğitimi merkezlerinin gönüllülüğe dayalı birer yetişkin eğitimi kurumları olduğu düşünüldüğünde, kurslar da kullanılacak malzemelerin bütçe olmaması sebebiyle kursiyerlerden talep edilmesi imkânı olmayan kursiyerlerin kurslara katılımını olumsuz etkilemektedir. Nitekim yöneticiler de yapılan görüşmelerde,

kurslar için gereken malzemeleri alamadıklarından talep edilen bazı kursları açamadıklarını belirtmiştir.

Hem nicel hem de nitel sonuçlara göre özellikle temrinlik malzeme giderleri de dâhil olmak üzere mal ve hizmet alımları ile sermaye giderleri konusunda ödenek sorununun bulunduğu ve birçok halk eğitimi merkezinin ihtiyaçlarını karşılamakta sorun yaşadığı görülmektedir.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Döner Sermaye Gelirlerine Yönelik Sonuçlar.

Halk eğitimi merkezlerinde kursların niteliğini artırmak ve kuruma ek gelir sağlamak amacıyla döner sermaye işletmesi kurulmakta ve kurslardan üretilen ürünlerin satışı yapılarak kuruma ve kursiyere gelir sağlanmaktadır. Böylece yukarıda da bahsedilen ve ayrı bütçesi olmayan temrinlik malzemeler kurum bütçesinden sağlanabilmektedir. Kursların malzeme ücreti dışında parasız yapılması, herhangi bir bağış kaleminin olmaması nedeniyle kurumlarına döner sermaye kurabilen halk eğitim merkezleri kurumlarına ek gelir sağlayabilmektedir.

Araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinden 33'ünde döner sermaye geliri bulunmaktadır. Türkiye genelinde toplam 995 halk eğitimi merkezi olduğu düşünüldüğünde döner sermaye geliri olan HEM oranının ne kadar az olduğu görülmektedir. 368 halk eğitimi merkezinden döner sermayesi bulunan 33 halk eğitimi merkezinin ortalama gelirinin 2016 yılında 89.772,87 TL iken 2020 yılında 239.887,53 TL olduğu görülmektedir. Yıllara göre halk eğitimi merkezlerinin döner sermaye gelir ortalamalarının düzenli bir artış gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yönetici görüşlerine göre ise, genel bütçeye ilave olarak döner sermaye gelirlerinin kuruma katkı sağladığı ve özellikle temrinlik malzeme ihtiyacının giderilmesi noktasında kuruma destek sağladığı belirtilmektedir. Genel olarak halk eğitimi merkezleri yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde döner sermaye gelirlerinin büyük ölçüde ödenek sorunu olan merkezlere alternatif gelir kaynağı oluşturduğu görülmüştür. Ancak araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinin sadece 33 ünde döner sermaye işletmesinin olması kurumların kaynak arayışını devam ettirmektedir. Bununla beraber yapılan yönetici görüşmelerinden ve araştırmacının gözlemlerinden çıkan sonuçlar doğrultusunda; yöneticilerin bir kısmının gerek para işiyle gerek denetimle uğraşmamak için, bir kısmının döner sermayeyle ilgili iş ve işlemlerin ekstra iş yükü oluşturması

sebebiyle bir kısmının ise nasıl yapacaklarını bilmediklerinden döner sermaye işletmesi kurmadıkları görülmüştür.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Okul Aile Birliği Gelirlerine Yönelik Sonuçlar.

Halk eğitimi merkezleri; kursiyer bağışları, kantin, spor tesisleri ve çok amaçlı salon gibi tesislerin işletilmesinden elde edilen gelirleri ile sosyal, kültürel, sportif, kurs, proje, sınav, toplantı, kampanya ve benzeri gelir getirici etkinliklerinden sağlanan gelirlerin değerlendirilmesini okul-aile birliği hesaplarından yapmakta ve kuruma ek bütçe sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinden 289’unda okul aile birliği geliri bulunmaktadır. Döner sermaye gelirleri ile kıyaslandığında oranın oldukça yüksek olduğu, bunun bir nedenin de okul aile birliğinin en önemli gelir kaynakları olan açık öğretim kayıt ücretleri ve bağışlardan kaynaklandığı görülmektedir. İsmi bile örgün eğitim kurumlarını çağrıştıran bu gelir kaleminin en önemli gelir kaynağının bağışlar olması dikkat çekicidir. Bireylerin tamamen kişisel istekleri ve ihtiyaçları ölçüsünde eğitim alabildikleri yetişkin eğitimi kurumları olan halk eğitimi merkezlerinin örgün eğitim kurumlarındaki gibi gelir elde etmek amacıyla bağış toplamak durumunda kalmaları, kamu tarafından desteklenmeleri gerekirken ne yazık ki bireylerin sorumluluğuna bırakıldıklarının bir göstergesi durumundadır.

Bununla beraber okul aile birliği geliri bulunana 289 kurumdan 40’ı ne kadar geliri olduğunu belirtmemiş olup; gelirini belirten 249 halk eğitimi merkezinin ortalama gelirlerinin 2016 yılında 25.027,48 TL iken 2020 yılında 27.953,60 TL olduğu görülmektedir. Yıllara göre okul aile birliği gelir ortalamalarının genel olarak sabit bir şekilde seyrettiği ve ortalama gelirlerin 30.000 TL civarında olduğu görülmektedir.

Yönetici görüşlerine göre okul aile birliği gelirlerinin döner sermaye geliri benzer olarak kuruma ek bütçe sağlaması açısından önemli görüldüğü ve yine yönetici görüşlerine göre okul aile birliği geliri yüksek olan kurumun maddi anlamda zorlanmadığı ve tüm ihtiyaçlarını karşılayabildiği, geliri düşük kurumların ise maddi anlamda zorlandığı sonucuna varılmıştır.

Genel olarak nicel ve nitel bulguların sonuçlarına göre okul aile birliği gelirlerinin kurumun maddi anlamda ihtiyaçlarını gidermesinde önemli bir kaynak oluşturduğu görülmektedir. Ancak yönetici görüşlerine göre kursların ücretsiz olması ve kursiyerlerin bağış yapmaktan imtina etmesi okul aile birliği gelirlerini düşürmektedir. Bu durumda ise

yöneticiler, açık öğretim okulları kayıt ücretlerinden ve bazı kurs ücretlerinden ek gelir sağlamaktadırlar ki bu gelirler kursların temrinlik malzeme ihtiyaçlarını ya da kurum eksiklerini karşılama noktasında yetersiz kalmaktadır.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Diğer Gelir Kaynaklarına Yönelik Sonuçlar.

Halk eğitimi merkezleri; ulusal/uluslararası veya yerel düzeyde düzenlenen projeler ile çeşitli kurum ve kuruluşlarla imzalanan protokoller yoluyla elde edilen gelirlerle aynı veya nakdi desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinin %7'sinin çeşitli projeler ve sivil toplum kuruluşları ve belediyeler ile yaptıkları işbirliği protokolleri ile kurs giderlerinin karşılanması, eğitici ücretlerinin ödenmesi ve bazı donatım ihtiyaçlarının karşılanması noktasında kurumlarına destek sağladıkları belirlenmiştir. Nitekim Yıldız'ın (2012) belirttiği gibi; uygulanan neoliberal politikalarla, kamu harcamaları kısıldığından ve eğitim sistemi çökme noktasına geldiğinden Dünya Bankası, Avrupa Birliği vb. kurumlardan alınan krediler yoluyla yapılan projelerle eşitsizlik azaltılmaya çalışılmaktadır.

Yöneticilerle yapılan görüşmelerden de nicel sonuçlara benzer sonuçlar elde edilmiştir; maddi anlamda gelir sağlaması, kurumların donatım ve tadilat konularında eksiklerin giderilmesi, eğitici ücretlerinin karşılanması veya eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi gibi hususlarda proje ve protokollerin kurumlara destek sağladığı görülmektedir. Kamu desteğinin yetersiz olması sebebiyle geline bu noktada proje yapılan kurum, kuruluş veya STK'ların iyi denetlenmesi, amaçlarının, çalışma yöntemlerinin ve yapılan proje sonuçlarının değerlendirilmelerinin önemle yapılması gerektiği sonucu çıkmaktadır.

Halk Eğitimi Merkezlerinin Personel Yapısıyla İlgili Sonuçlar

Halk eğitimi merkezlerinin personel yapısıyla ilgili sonuçlar “Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerine Yönelik Sonuçlar”, “Halk Eğitimi Merkezi Eğiticilerine Yönelik Sonuçlar” ve “Halk Eğitimi Merkezinde Bulunan Diğer Personele Yönelik Sonuçlar” şeklinde üç başlık altında verilmiştir.

Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerine Yönelik Sonuçlar

Yönetici Sayısı. Araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinin tamamında 1 müdür ve en az 1 müdür yardımcısı bulunmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmada en fazla 5 müdür yardımcısı bulunan 6 halk eğitim merkezi bulunduğu da görülmektedir.

İlgili mevzuat hükümlerine göre halk eğitimi merkezlerinin müdür yardımcısı sayıları, “yerleşim yerinin nüfusu” şeklinde tek bir ölçüt üzerine belirlenmektedir. Halk eğitimi merkezlerinin yetişkin eğitimi veren kurumlar olduğu unutulup, yönetici sayıları örgün eğitim kurumlarındakine benzer yöntemle belirlenmeye çalışılmaktadır. Oysaki bu tek ölçüt sebebiyle bazı halk eğitimi merkezleri yoğun iş ve işlemleri olmasına karşın yetersiz sayıda idareciyle çalışmak durumunda kalmaktadırlar ki bu da kurs denetimlerinden, kursiyer kayıtlarına kadar birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Halk eğitimi merkezleri yetişkinlere eğitim veren kurumlar olmaları sebebiyle tek işleri kurs açmak olmamalıdır. Nitekim Knowles’ın (1996) da belirttiği gibi yetişkinler kendilerine çocuk gibi davranılmasından hoşlanmadıkları için yöneticilerin kursiyerlerle iletişime girmesi, sohbet etmesi ve eğitim ihtiyaçlarını belirlenmesi gerekmektedir ki bu da fazladan zaman demektir. Bu sebeple yöneticilerle yapılan görüşmelerde; açık öğretim iş ve işlemleri, kursiyer sayıları ve farklı kurumlarda düzenlenen kurslar gibi ölçütlerin de müdür yardımcısı norm kadrosu ölçütlerine eklenmesi gerektiği sonucu çıkmaktadır.

Eğitim Durumu. Araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinde bulunan 1.050 yöneticinin 799(%76)’u lisans, 243(%23)’ü yüksek lisans ve 7(%1)’si doktora mezunudur. Yönetici görüşleri incelendiğinde yöneticilerin eğitim yönetimi veya hayat boyu öğrenme alanında lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim ve çeşitli kurs ve seminerle desteklenmesi ve bu kurumlara atanırken eğitim durumuna yönelik farklı ölçütlerin getirilmesi gerektiği halk eğitimi merkezlerinin niteliğini artırmada etkili olacağı şeklinde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezleri yöneticilerinin sadece dörde birinin lisansüstü mezunu olduğu dikkate alınırsa, yöneticilerin hayat boyu öğrenme anlayışı içerisinde lisansüstü eğitim alanında desteklemesi gerekmektedir.

Yüksek lisans eğitimi alan 243 halk eğitimi merkezi yöneticisinin %45’i eğitim yönetimi ve denetimi, %1’i ise hayat boyu öğrenme alanında yüksek lisansını tamamlamış olup bu sayı da yöneticilerin yaklaşık yarısına karşılık gelmektedir. Ayrıca

araştırmaya katılan 1.050 halk eğitimi merkezi yöneticisinin sadece %1'inin doktora sahip bulunmaktadır. Bu noktada asıl önemli olanı da kaçırmamak gerekmektedir ki bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerinde çalışan yöneticilerin ne yazık ki sadece %1'i hayat boyu öğrenme alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Halk eğitimi merkezlerinin bağlı olduğu Genel Müdürlük de dâhil olmak üzere halk eğitimi alanında çalışan, üreten diğer bir ifadeyle görevi sebebiyle alanın bilimsel bilgisine sahip olması gereken yöneticilerin çoğunluğunun örgün eğitim anlayışı içinde yetişmiş bireyler olduğu görülmektedir. Oysaki yetişkin eğitiminde sadece eğitim değil yönetim süreçleri içinde olanların da alanın gerektirdiği yeterlilik ve yaklaşımlara sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda yönetici görüşleri de incelendiğinde yöneticilerin özellikle hayat boyu öğrenme veya yönetim becerilerini destekleyen bir alanda lisansüstü eğitimle desteklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Mesleki Deneyim. Araştırmaya katılan halk eğitimi merkezi yöneticilerinin mesleki deneyimlerinin genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda genel itibarıyla yöneticilerin yaşlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Halk eğitimi merkezi deneyimleri incelendiğinde; yöneticilerin %68'inin 0-5 yıl arasında olduğu, aynı halk eğitimi merkezi deneyimi incelendiğinde ise bu oranın daha da yükseldiği %74 olduğu görülmektedir. Yani halk eğitimi merkezi yönetici profili genel olarak mesleki deneyimi fazla dolayısıyla ileri yaşta ve halk eğitimi merkezi deneyimi az olarak betimlenebilir.

Mesleki deneyim ve HEM deneyimine yönelik yönetici görüşlerinde de benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Bazı halk eğitimi merkezi yöneticileri mesleki deneyimin önemini vurgularken bazı yöneticiler halk eğitimi merkezleri yöneticilerinin genç ve dinamik olması gerektiğini belirtmiştir. Yönetici görüşlerine göre kurumlara atanan yöneticiler için mesleki deneyim ve halk eğitimi merkezi deneyimi gibi yetişkin eğitimi alanına yönelik farklı kriterler getirildiğinde halk eğitimi merkezlerine genç ve alanında uzman yöneticilerin atanacağı ve bu durumun halk eğitimi merkezlerinin başarılarını artıracığı ifade edilmiştir. Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin genel olarak mesleki deneyimi fazla fakat halk eğitimi merkezi deneyiminin az olması ise yöneticiler tarafından olumsuz olarak görülmektedir.

Yetişkin Eğitimi Açısından Yetiştirim Durumları. Halk eğitimi merkezlerinde çalışan yöneticilerin büyük çoğunluğu yetişkin eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Yetişkin eğitime yönelik belgeye sahip olan yönetici oranı yaklaşık %22 olarak belirlenmiştir. Ancak nitel veriler incelendiğinde; yetişkin eğitime yönelik belgeye sahip olan yöneticiler yetişkin eğitimi alandaki gelişmelerin, temel ilkelerin bilinmesinin ve iyi örnekler paylaşımının mesleki açıdan oldukça katkısını gördüklerini belirtmiştir. Yönetici görüşlerine göre halk eğitimi merkezi yöneticilerinin yetişkin eğitimi alanında eğitim alma ihtiyacının olduğu belirtilmektedir.

Yetişkin eğitiminde örgütlenme ve öğretim süreçleri, örgün eğitim süreçlerinden uzmanlık bilgisi açısından farklılaşmaktadır. Bu sebeple alanın gerektirdiği yeterlilik ve yaklaşımlara sahip olmak gerekmektedir. Ancak eğitim yalnızca okul sistemi ile bir tutulduğunda, eğitim eşitsizliklerinin yoğun olarak yaşandığı ülkelerde toplumdaki bireylerin eğitim hakkını güvence altına almak mümkün değildir. Bu sebeple örgün eğitimin yanında sağlam temellere oturtulmuş bir halk eğitim sisteminin geliştirilmesi ve bu anlamda eğitim fakülteleri içinde halk eğitimi bölümlerinin açılması, alanın meslekleşmesi sağlanmalıdır (Uysal ve Yıldız, 2006).

Halk Eğitimi Merkezinde Bulunan Eğiticilere Yönelik Sonuçlar. Halk eğitimi merkezlerinde; kadrolu eğiticiler ile ilgili programın eğitici niteliklerine göre öğretmenler, öğretim üyesi ile öğretim görevlileri, resmî kurumlarda çalışanlar ve programın niteliklerine göre diğer eğiticilerden ilan yoluyla görevlendirilen ücretli usta öğreticiler eğitim vermektedir. İlgili mevzuat hükümlerine göre halk eğitimi merkezlerinin eğitici normları aynı yöneticiler gibi, yerleşim yerinin nüfusu şeklinde tek bir ölçüt üzerine belirlenmektedir. Araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinde %8 kadrolu eğitici %92 görevlendirilen (usta öğretici) eğitici bulunmaktadır. Yeterli norm ataması yapılmadığı için halk eğitimi merkezlerinde bulunan eğiticilerin yaklaşık yüzde doksanı usta öğreticilerden oluşmaktadır. Benzer sorunların dünya genelinde de yaşandığı, yetişkin eğitimi ihtiyacının kadrolu eğiticilerden ziyade gönüllü ya da ücretli çalışanlarla karşılandığı görülmektedir (UNESCO, 1972).

Yönetici görüşlerine göre ise bazı halk eğitimi merkezi yöneticileri halk eğitimi merkezlerinde kadrolu eğitici sayısının artırılması şeklinde görüş bildirirken bazıları ise kadrolu eğitici yerine ücretli usta öğreticilerle çalışmanın daha verimli olduğunu belirtmektedirler. Diğer bir ifadeyle kadrolu ya da görevlendirme eğiticiden hangisinin

halk eğitimi merkezlerinde daha etkili olduğuna dair farklı görüşler mevcuttur. Kadrolu eğiticilerin kursiyer talebi olmadığında ve kurs açılmadığında boşta kalacağı ve ihtiyaca göre usta öğreticilerin istihdam edilmesi düşüncesinin ağır bastığı görülmektedir.

Ayrıca yönetici görüşlerine göre usta öğreticilerin de halk eğitimi merkezinde kurs açmasını sağlamak için özlük anlamında iyileştirme yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bununla beraber usta öğreticilerin ders ücretlerinde iyileştirmelerin yapılması ve kadrolu eğitici ya da usta öğreticilerin atanma ya da görevlendirme ölçütlerine yetişkin eğitimi formasyonunun eklenmesi gerektiği de yöneticiler tarafından belirtilmektedir.

Yönetici atama kriterlerinde olduğu gibi eğitici atama kriterlerinde de yetişkin eğitiminde uzmanlık bilgisi aranmalı, bu kurumların örgün eğitim veren kurumlar değil yetişkin eğitimi veren, yetişkinlere hizmet eden kurumlar olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple yönetici görüşlerinden de görüldüğü üzere eğitici atama ya da görevlendirmesi yapılırken yetişkinlerin doğasını ve öğrenme özelliklerini bilen eğiticilerin atanması, hali hazırda eğiticilik yapanların ise andragojik yaklaşımlarla ilgili eğitim alması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Halk Eğitimi Merkezinde Bulunan Diğer Personele Yönelik Sonuçlar.

Araştırmaya katılan 368 halk eğitimi merkezinde; 510 temizlik personeli, 11 güvenlik personeli, 64 danışmada görevli personel, 56 psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni ve 157 diğer personel bulunmaktadır. 157 diğer personel ise; memur, proje kapsamında çalışan personel ile İş-kur veya okul aile birliği tarafından görevlendirilen temizlik ve güvenlik personelinden oluşmaktadır.

Yönetici görüşlerine göre halk eğitimi merkezlerinde özellikle güvenlik personeli ve memur noktasında ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Özellikle yıl boyunca haftanın yedi günü gece gündüz kurs açılan halk eğitimi merkezlerinde güvenlik görevlisinin olmamasının soruna neden olduğu yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Bazı halk eğitimi merkezi müdürleri ise kurumlarında yetişkinlere rehberlik edecek, onlara yol gösterecek psikolojik danışman ve rehber öğretmenin olması gerektiğini ifade etmiş ve atamalar yapılırken kişilerin yetişkin eğitimi alanında eğitim almış olmasına, hali hazırda atanmış olanların ise andragojik formasyon almalarının sağlanmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Halk Eğitimi Merkezlerindeki Etkinliklerin Yönetimiyle İlgili Sonuçlar. Halk eğitimi merkezlerindeki etkinliklerin yönetimiyle ilgili sonuçlar “Kurslara Yönelik Sonuçlar” ve “Kursiyerlere Yönelik Sonuçlar” şeklinde iki ana başlık altında verilmiştir.

Kurslara Yönelik Sonuçlar

Genel ve Mesleki-Teknik Kurs Türünde Kurs Sayısına Yönelik Sonuçlar. Ülke genelinde 995 halk eğitimi merkezinde yıllara ve kurs türüne göre açılan kurs sayıları incelendiğinde genel kurs alanında; 2017 yılında 81.296 kurs açılırken 2021 yılında 179.693 kurs açıldığı; mesleki-teknik kurs alanında ise 2017 yılında 63.346 kurs açılırken 2021 yılında 121.303 kurs açıldığı görülmüştür. Toplam açılan kurs sayısı ise 2017 yılında 144.462 iken 2021 yılında 300.996 olmuştur. 2020 yılında yaşanan salgın dönemi hariç yıllara göre hem genel hem de mesleki-teknik kurs sayıları artmıştır. Halk eğitimi merkezlerinde mesleki-teknik kurs programı genel kurs programlarının yaklaşık 1,5 katı olmasına rağmen genel kursların mesleki-teknik kurslara göre daha fazla açıldığı görülmüştür.

Yönetici görüşlerine göre ise mesleki-teknik kurs programlarının süresinin uzun olması ve bazı kurslara temrinlik malzeme sağlanamadığından uygun eğitim ortamının oluşturulamaması ile kurs programının niteliklerine uygun eğiticinin bulunamaması kurs sayılarını etkileyen sorunlardandır. Ayrıca gelişen dünyaya ve değişen ihtiyaçlara göre kurs programlarının olmaması, e-yaygın sisteminde yaşanan sorunlar, köyler gibi dezavantajlı bölgelerde yeterli fiziki ve eğitici ihtiyacın karşılanamaması sebebiyle kursların açılmaması, kurs açacak eğitim ortamlarının bulunmasında yaşanan sıkıntılar ve ilgili mevzuat gereğince onay mekanizmasında yaşanan sorunlar da ilave olarak yöneticiler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Ortaya çıkan tüm bu sorunlara bakıldığında, sorunların genel olarak halk eğitime ayrılan bütçeyle ilişkili olduğu görülmekte ve örgün eğitim kurumu gibi algılanan yetişkin eğitimi kurumlarının gerek program gerekse donanım açısından güncellenme ve yenilenme ihtiyacının olduğunun bilinmediği dikkati çekmektedir.

En Çok ve En Az Tercih Edilen Kurs Programlarına Yönelik Sonuçlar. Halk eğitimi merkezlerinde 75 alanda 1.103 genel ve 2578 mesleki kurs olmak üzere toplamda

3.681 farklı kurs programı bulunmaktadır. Ülke genelinde yer alan 995 halk eğitimi merkezinde 2017-2021 yılları arasında en çok açılan kurs programları;

- Okullar Hayat Olsun Etkinlikleri,
- Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi,
- Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi,
- Kuran-ı Kerim (Elifba) Okuma,
- Sosyal Uyum ve Yaşam,
- Okuma Okuma-Yazma I. Kademe,
- Kuran-ı Kerim Tecvidli Okuma,
- Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü)
- İngilizce A1 Seviyesi

En az açılan kurs programları ise;

- Tehlikeli ve Çok Tehlikeli İşlerde Hava Aracı Gövde Yapısal ve Kaporta Bakım ve Onarımcısı
- Biyomedikal Teknik Servis Destek Elemanı
- Mekatronikçi
- Diş Protez
- Gemi İnşaatında Metal Yüzeyleri Taşlama
- Hata Türleri ve Etkileri Analizi
- Mızraplı Sanat Müziği Enstrümanları Yapımcısı
- Mesnevi Okumaları
- Bilgisayar Destekli Harita Çizimi

olmuştur. En çok ve en az açılan kurs programları incelendiğinde yıllara göre genellikle alanların çok fazla değişmediği görülmektedir. Ayrıca en çok açılan kurs programlarının ilk üçünün zorunlu katılım gerektiren veya proje kapsamında açılan kurslar olduğu sonucuna varılmıştır.

Bununla beraber yönetici görüşlerine göre de bazı kurslar çok talep edilmesine rağmen bazıları gerek güncelliğini yitirdiği, gerek uygulandığı bölgeye uygun olmadığı gerekse tanıtımının yeterince yapılamadığı veya uygun eğitici bulunamadığı için tercih edilmediği ortaya çıkmıştır.

Kurum Binası Dışında Açılan Kurslara Yönelik Sonuçlar. Türkiye genelinde 995 halk eğitimi merkezinin kurum binası dışında açtığı kurs sayısı oranı 2017 yılında

%65 iken 2021 yılında %59 şeklindedir. Yani halk eğitimi merkezlerinde açılan kursların yarısından fazlası kurum binası dışında mahalle, okul, belediye, firma, köy, yükseköğretim kurumu vb. yerlerde açılmaktadır.

Bu duruma yönelik yönetici görüşleri incelendiğinde halk eğitimi merkezlerinin çoğunun yeterli fiziki alana sahip olmadığı, diğer kamu kurum/kuruluşlarının kendilerine tahsis edilen yerlerinde eğitim yapıldığı; fakat bu yerlerin yetişkin eğitime pek uygun olmadığından eğitim alacak yetişkinleri ürküttüğü ve yapılacak eğitimden vazgeçirdiği belirtilmiş ve kurum binası dışında açılan kursların denetim zorluğu dile getirilmiştir.

Bu zorlukların yanında halk eğitimine ilginin artması ve vatandaşların durumunu kolaylaştırmak adına kursların onların evlerine yakın okullarda, köylerde açılması hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde değerlendirildiğinde uygun bir politika olarak değerlendirilebildiği ancak eğitim ortamlarının şartlarının iyileştirilmesi, kursların denetimi için gerekli yönetici kadrosunun oluşturulması yönetici görüşlerine göre de önem arz etmektedir.

Protokoller Kapsamında Açılan Kurslara Yönelik Sonuçlar. Halk eğitimi merkezlerinin protokol kapsamında açtığı kurs sayısı oranı 2017 yılında %17, iken 2021 yılında %35 şeklindedir. Diğer bir ifadeyle 2017-2021 yılları arasında açılan kursların yaklaşık %15'i kamu kurumu, sivil toplum kuruluşu, belediye, özel sektör vb. kurum ile yapılan iş birliği protokolleri kapsamında açılmaktadır. Halk eğitimi merkezlerinin hedef kitlesinin büyüklüğü düşünüldüğünde bu oranın önemi daha da net anlaşılmaktadır. Bu bağlamda protokol yapılacak kurumların dikkatli seçilmesi ve görüşme yapılan yöneticinin deyimiyle “suistimallere” karşı kursların denetlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yönetici görüşleri incelendiğinde ise protokoller kapsamında açılan kurslardan yöneticilerin genellikle memnun olduğu sadece denetim noktasında zorlandıkları ifade edilmektedir. Bu kapsamda açılan kursların kuruma olan yararları ise eğitici ücretlerinin protokol kapsamında ilgili kamu kurumu, sivil toplum kuruluşu, belediye, özel sektör tarafından karşılanması, kurumun donatım ve onarım ihtiyaçlarının giderilmesi, yeni eğitim ortamlarının sağlanması ve maddi anlamda halk eğitimi merkezlerine destek sağlanması şeklinde yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle herhangi özel ya da kamu kurum/kuruluşu ile sadece protokol yapmak için yapılmamalı, protokol

yapılacak kurum iyice araştırılıp amacı netleştirilmeli, nitelik ve nicelik birlikte dikkate alınmalıdır.

Kursiyerlere Yönelik Sonuçlar

Yıllara ve Kurs Türüne Göre Kursiyer Sayısına Yönelik Sonuçlar. Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezi tarafından yıllara göre açılan genel ve mesleki-teknik kurslarına katılan kursiyer sayıları incelendiğinde genel kurslara; 2017 yılında 1.619.040 kursiyer, 2021 yılında ise 2.679.486 kursiyer katılmıştır. Mesleki-teknik kurslarına katılan kursiyer sayısına baktığımızda ise; 2017 yılında 1.487.852 ve 2021 yılında 2.172.431 olduğu görülmektedir. Açılan kurslara katılan toplam kursiyer sayısı ise 2017 yılında 3.106.892 iken 2021 yılında 4.851.917 olmuştur. Yıllara göre hem genel hem de mesleki-teknik kurslara katılan kursiyer sayıları artmıştır. Ayrıca her yıl için genel kurslara katılan kursiyer sayısının, mesleki-teknik kurslarına katılan kursiyer sayısına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yalnızca 2020 yılında yaşanan salgın nedeniyle kurslara katılan kursiyer sayısında belirgin bir düşüş yaşanmıştır.

Halk eğitimi merkezlerinde asgari 12 kursiyer ile kurs açılmakta olup kurs programına göre kursiyer sayısı değişmektedir. Yönetici görüşlerine göre; halk eğitimi merkezlerinde tanıtım ve farkındalık faaliyetlerinin eksikliği, mesai saatleri dışında açılan kurslarda personelin görev almak istememesi, kursların ücretsiz olması, etkili yöneticilerin olmaması ve eğitici puanlama sisteminden kaynaklanan sorunlar kursiyer sayısını etkileyen faktörler arasında sayılmaktadır.

Halk eğitimi merkezleri örgün eğitimden farklı olarak bireylerinin kendi istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda geldikleri eğitim kurumları olduğu düşünüldüğünde sosyo-ekonomik durumu ne olursa olsun herkesin bu faaliyetlerden yararlanabilmesi için halk eğitimi merkezlerinin etkinliklerinden haberdar olmaları gerekmektedir. Bu durum hem nicelik hem de nitelik açısından kursiyerleri etkileyen en önemli sorunlardan biridir. Ancak tanıtım faaliyetlerinin kurslar özelinde sadece öğretmenler tarafından yapılması kurumun bütçesinin yetersizliğinin bir sonucu olduğu gibi Sert'in 2021 yılında yaptığı araştırmada da görüldüğü gibi öğretmenlerin statüsünü ve mesleki kimliğini de olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde de görüldüğü üzere halk eğitimi merkezlerinin bütçelerinin artırılması ile özellikle tanıtım ve farkındalık

faaliyetlerinin bu bütçe yoluyla HEM yönetimi tarafından yapılmasının kursiyerlerin katılımını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Cinsiyete, Yaşa ve Eğitim Durumuna Göre Kursiyer Sayısına Yönelik Sonuçlar.

Açılan kurslara katılan kursiyerlerin cinsiyete ve yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2020 yılındaki salgın dönemi hariç hem kadın hem de erkek kursiyer sayısının arttığı ve her yıl için kadın kursiyer sayısının erkek kursiyer sayısına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle 2017-2021 yılları arasındaki kursiyerlerin yarısından fazlasını (%60) kadınlar oluşturmaktadır. Bu durum yönetici görüşlerine göre değerlendirildiğinde kadın kursiyerlerin vaktinin daha bol olması, hayat boyu öğrenmeye açık olması veya halk eğitimi kurslarının el sanatları veya giyim-üretim olarak algılanmasından dolayı kadın kursiyer sayısının yüksek olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yöneticilere göre erkek kursiyerler hayat boyu öğrenmeye çok ilgili olmamakla birlikte genellikle mesleki-teknik kurslara katılmayı tercih etmektedirler.

Kadınlar tarafından en çok tercih edilen kurs programlarına bakıldığında; Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi, Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi ve okuma-yazma gibi katılımı zorunlu kurslar ile İngilizce, Kuran-ı Kerim Okuma ve aerobik, fitnes, moda tasarımı, giysi kalıbı hazırlama vb. kurslarda yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle kadınların, işe girmek gibi bir beklentisinin olmaması ya da bakacak çocuğu olması gibi sebeplerle istihdam edilmekten ziyade hobi edinmeye yönelik kurs programlarını tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanında erkeklerin ise istihdam edilmeye yönelik kurs alanlarını tercih ettikleri dikkati çekmektedir.

2017-2021 yılları arasında açılan kurslara katılan kursiyerlerin yaş durumuna göre dağılımlarına bakıldığında; kursiyerlerin yarıya yakınının (%43) 6-22, %39'unun ise 23-44 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. En az katılım gösterenler ise 65 yaş ve üstü grubu olmuştur. Ancak ne yazık ki yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerine katılan kursiyerlerin neredeyse yarısının 6-22 yaş aralığında yoğunlaşması ve bu yaş aralığındaki kursiyerlerin ise daha çok destekleme ve yetiştirme kurslarına katılması yaygın eğitimin, örgün eğitimin uzantısı hatta bir nevi dersane gibi görülmesine sebep olmaktadır. 23-44 yaş aralığına bakıldığında ise; kursiyerlerin bu alanda yoğunlaşmasını yöneticilerin bazıları kurs türüne bağlasa da kimi evli ya da bekâr olmasına ya da cinsiyet boyutuna bağlamaktadır. Önemli olan nokta ise bu yaş aralığının (23-44 yaş) istihdam edilebilecek aralıkta olmasıdır.

Kursiyerler eğitim durumlarına göre de incelenmiş ve heterojen bir yapıya sahip oldukları görülmüştür. 2017-2021 yılları arasında açılan kurslara katılan kursiyerlerin eğitim durumlarına bakıldığında kurslara, en çok lise mezunlarının en az ise doktora mezunlarının katılım sağladığı görülmektedir. Bununla beraber aynı kurs içinde lise mezunu, lisans mezunu ya da ilkokul mezunu bir arada bulunabilmektedir. Bu durumu zenginlik olarak gören yöneticiler olduğu gibi sorun olarak gören yöneticiler de bulunmaktadır.

Dezavantajlı Bireylere Yönelik Açılan Kurslara Dair Sonuçlar. Halk eğitimi merkezlerinde dezavantajlı bireyler, kendilerine yönelik hazırlanmış kurslara katılabildikleri gibi engel durumuna göre diğer kurslara da katılabilmektedir. Türkiye genelinde, 995 halk eğitimi merkezinde dezavantajlı bireylere yönelik açılan kurslara katılan kursiyerlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2017 yılında 127.716, 2018 yılında 203.323, 2019 yılında 178.780, 2020 yılında 61.338 iken 2021 yılında 60.362 kursiyer kurslara katılmıştır. Bu sayılar toplam sekiz farklı dezavantajlı alanda açılan kurslara katılan kursiyerlerin toplam sayılarıdır. Kursiyer sayılarının özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik kurslarda yıllar içinde artış gösterdiği, denetimli serbestlik kapsamındaki ve hastanede yatan bireyler için açılan kurslarda ise düştüğü görülmüştür.

Dezavantajlı bireylere yönelik açılan kurslar incelendiğinde; en çok kursun “özel eğitim ihtiyacı” olan bireyler ile “engellilere” yönelik açıldığı, en fazla kursiyerin ise “tutuklu ve hükümlüler” için açılan kurslarda olduğu görülmektedir. Ancak kurum yöneticilerine göre özellikle fiziki durum açısından özel eğitim ihtiyacı olan bireyler kurslara katılım noktasında sorunlar yaşamaktadır. Halk eğitimi merkezlerinin dezavantajlı bireylerin ihtiyacına göre yeniden tasarlanması ve bireylerin ailelerine ulaşılarak farkındalığın artırılmasının kursiyer sayısını da artıracığı düşünülmektedir. Ayrıca yöneticilerle yapılan görüşmelerde, özel eğitilmiş bireylerin normal kurslara katılımının artırılmasının topluma karışması açısından oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Ulaştığı kitle, sahip olduğu eğitim içerikleri ve yaklaşık 1000 kurumu ile yetişkin eğitiminde kurumsallaşmayı sağlamış olan halk eğitimi merkezlerinin nitelik ve nicelikte

aynı anda ilerleyebilmesi, zihinlerde örgün eğitimin bir uzantısı olarak değil bağımsız bir “yetişkin eğitimi kurumu” olarak dönüşümüyle mümkündür. Bu da ancak bulgulara ve sonuçlarda da belirtildiği gibi fiziki alanlarının düzenlenmesinden yönetici atamasına kadar her alanda yetişkin eğitiminin hedeflerine ve yapısına uygun çalışmalar yapıldığında mümkündür. Bu bağlamda araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgular ve sonuçlardan yola çıkarak bir yetişkin eğitimi kurumu olan halk eğitimi merkezlerine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Bu araştırma sonucunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler ve araştırma önerileri aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Binası olmayan halk eğitimi merkezleri için yetişkin eğitiminin doğasına uygun müstakil bina yaptırılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca kurumların ısınma, aydınlatma havalandırma gibi eksiklikleri giderilmeli ve tüm halk eğitimi merkezleri fiziki açıdan yetişkinlerin eğitim alacağı ve yetişkin öğrenme özellikleri unutulmadan belirli standartlara kavuşturulmalıdır.

2. Halk eğitimi merkezlerinin eğitsel ortam ve idari bölümler açısından donatım ihtiyaçları giderilmeli ve ülkemizde yetişkin eğitimi noktasında en büyük hizmet sağlayıcısı olan halk eğitimi merkezleri, atölye, laboratuvar, çocuk oyun odası, resim ve müzik odaları açısından zenginleştirilmelidir.

3. Halk eğitimi merkezlerinin eğitimin yanında yetişkinlerin sosyalleşme alanları olduğu unutulmamalı ve kantin, çalışma odası, bekleme salonu, çok amaçlı salon, konferans salonu, spor salonu, kütüphane gibi sosyal ve kültürel olanaklarla iyileştirilmeli ve örüğün eğitimden farklı olarak çok çeşitli yaş aralıklarında kursiyeri olduğu dikkati alınarak revir ile doktor odası gibi sağlık olanakları ile buluşturulmalıdır.

4. Merkezi yönetim bütçesinden MEB bütçesine ayrılan pay, MEB’e ayrılan bütçeden HBÖGM’ye yani halk/yetişkin eğitime ayrılan pay kademeli bir şekilde artırılarak halk eğitimi merkezlerinin nitelikli bir yetişkin eğitimi sunmasına olanak tanıyacak ölçüde yapılandırılmalıdır.

5. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarına yönetici/eğitici atama şartlarının farklılaştırılması, yaygın eğitim kurumlarına yönetici ya da eğitici ataması yapılırken

sadece yerleşim yeri nüfusu ölçütü yerine yetişkin eğitimi kurumu ve bölgesel ihtiyaçlara göre güncellenmesi ve halk eğitimi merkezlerinde yaygın eğitim konusunda deneyimli, eğitim durumu açısından yetişkin eğitime yönelik lisansüstü eğitime sahip ve yetişkin eğitimi belgesi olan bireylerin görev alması sağlanmalıdır.

6. Halk eğitimi merkezlerinde hali hazırda çalışan örgün eğitim çıkışlı yönetici ve eğitimcilerin andragojik formasyon eğitimi almaları sağlanmalıdır.

7. Halk eğitimi merkezleri yardımcı personel (memur, temizlik ve güvenlik görevlisi) açısından güçlendirilmelidir. Özellikle andragojik formasyonlu rehberlik ve psikolojik danışman öğretmen sayısı artırılmalı ve rehberlik servisleri kurulmalıdır.

8. Kurs saati süreleri ve programları yetişkinlerin ihtiyaçlarına ve günümüz şartlarına göre güncellenmeli, eğitici ve kursiyere göre esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır.

9. Köy, kasaba gibi dezavantajlı bölgelerde; gerek eğitici ücretleri fazladan ödenerek gerekse talep olursa yatılı HEM'lerle kursların açılması sağlanmalıdır.

10. Halk eğitimi merkezlerinde verilen kursların tanıtımı ve farkındalığı artırılmalı ve mesai saatleri dışında açılan kurslarda personelin görev almasını sağlamak için şartları iyileştirilmelidir.

11. Halk eğitimi merkezlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik fiziki imkânları tamamlanmalı, özel eğitimli bireylerin kurslara katılımını artıracak şekilde kurs programları yapılandırılmalı ve yönetici ile öğretmenlerin özel eğitimli bireylere yönelik eğitimi ve farkındalığı artırılmalıdır.

Araştırma Önerileri

1. Bu araştırmadaki her bir boyut ayrı bir araştırma olarak derinlemesine incelenebilir.

2. Dezavantajlı bireylerin yetişkin eğitime katılmasına yönelik araştırma yapılabilir.

3. Halk eğitimi merkezlerinin en önemli sorunlarından biri olan finansal yapısının güçlendirilmesi amacıyla yetişkin eğitimi kurumlarının finansal modellemesine yönelik çalışma yapılabilir.

4. Yaygın eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik uygulamalı araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, M. ve Bilir, H. (2013). Serbest Piyasa, Bütçe ve Rekabet: Üniversitelerde Piyasa Yönelimli Yeniden Yapılanma İhtiyacı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt:3, No:3, ss. 184–192.
- Acun, H. (2015). *Halk Eğitim Merkezi Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 172.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 155-156. Yaz-Güz. 112-126.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişkisine Farklı Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 1, 81-90.
- Akyüz, Y. (1990). Tanzimat Döneminde İlk Kırcahanenin Açılışı. *Okumak (MEB)*, Sayı:4,2
- Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Albayrak, M. (1994). Millet Mekteplerinin Yapısı ve Çalışmaları (1928-1935). *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Cilt:10
- Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Altunya, N. (2020). *Türkiye’de Eğitimin Son 100 Yılı*. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- Aşır, Karabacak, S. (2011). *Mamak Halk Eğitimi Merkezinde Açılan Kurslara Katılan Kadınların Eğitime Katılma ve Terk Nedenleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, Eğitimi Felsefesi ve Uygulaması Üzerine. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:28/2.
- Ayhan, S. (2013). Andragoji: Yetişkinlerde Öğrenme Konusunda Yeni Bir Teknoloji. F. Sayılan ve A. Yıldız (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu Kitabı* içinde (s.127-144). Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık.
- Bağcı Ş. E. (2014). Evaluation of adult education expenditures in Turkey in the context of equality . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47 (1) , 145-170. Doi: 10.1501/Egifak_0000001321

- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları, Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, Ş. E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:30(2), 139-173.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi
- Barnes, B. R. (2019). Transformative mixed methods research in south africa: contributions to social justice. *Transforming Research Methods in the Social Sciences: Case Studies from South Africa*. S. Laher, A. Fynn and S. Kramer. (Ed.) Wits University Press, Johannesburg, 303–316.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bektaş Bedir, S. (2019). Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 20(2), 673-704.
- Beycioğlu, K. Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:7, Sayı:24, 369-382.
- Bilir, M. (2013). Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. F. Sayılan ve A. Yıldız (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Kitabı* içinde (s.25-83). Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık.
- Bowl, M. (2017). Adult education in neoliberal times policies. *Philosophies and Professionalism*. University of Birmingham. Birmingham, UK. ISBN 978-3-319-50882-5. Doi: 10.1080/02601370.2019.1615211.
- Boz, H. (1988). Ankara İli Halk Eğitimi Merkezi Öğretmenlerinin Yetiştirme, Yönetim ve Çalışma Koşullarına İlişkin Sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, Cilt:12 (70).
- Bulut Karaca, Ü. (2022). İlkokul Dersliklerinde İç Hava Kalitesinin İyileştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, Cilt:33, 60-67.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canip, A. (1928). *Edebiyat*. İstanbul.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chao, Jr.R. (2009). Understanding the adult learner's motivation and barriers to learning. *ESREA E-Book Conference Proceedings*, http://pure.au.dk/portal/files/636/ESREA-ReNAdET_e-book_Proceedings-Final.pdf; s. 905-915.
- Chislom, L. Larson, A. Mossoux, A. (2004). Lifelong learning: citizens. views in close-up, Published by European Centre for the Development of Vocational Training, Luxembourg

- Coşkun, A. (2012). *Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kurslara Katılan Yetişkinlerin Beklentilerinin ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi (Tuzla Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Creswell J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev. M. Bütün, S.B. Demir). (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çankaya, İ. (2020). Üniversitelerin Yaşam Boyu Öğrenme Faaliyetlerinin Dezavantajlı Gruplar Bakımından Değerlendirilmesi. *International Journal of Turkish Academic Studies*. Cilt:1.Sayı.1. S 44-56.
- Çetin, Ş. (1999). Halk Eğitim Merkezlerinde Görevli Öğretmenlerin Birer Yetişkin Eğitimcisi Olarak Eğitim İhtiyaçları. *MEB Dergisi*, Sayı:142.
- Çevikkol, Y. (2022). *Halk Eğitimi Merkezleri Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- ÇSGB, (2016). OECD Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Araştırmasının Kapsamlı Sonuçları: Türkiye Ülke Notu. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf>
- Davis, D. C. (1971). *Model for a humanistic education: The Danish folk highschool*. Merrill Publishing Company.
- Demiralp, D., ve Kuzu, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:18 Sayı:3, 71-85. Doi: 10.17679/inuefd.354234
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deveci, T. (2021). *Yetişkin Eğitimi Teorileri*. Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- DPT (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/Birinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1962-1967.pdf
- DPT (1968). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C4%B0kinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1968-1972%E2%80%8B.pdf>
- DPT (1973). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%B Cnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1973-1977%E2%80%8B.pdf>
- DPT (1979). Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/D%C3%B6rd%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y>

[Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1979-1983%E2%80%8B.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1979-1983%E2%80%8B.pdf)

DPT (1985). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf>

DPT (1990). Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Alt%C4%B1nc%C4%B1-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1990-1994%E2%80%8B.pdf>

DPT (1996). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1996-2000%E2%80%8B.pdf>

DPT. (2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2001-2005.pdf>

DPT (2007). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf>

DPT (2014). Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>

DPT (2019). On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf>

DPT (2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Hayat boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Erişim adresi: http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34._dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf

Dickerman, W. (1956). *Türkiye’de halk eğitimi hakkında rapor (1951)*. Ankara: Maarif Basımevi.

Dodurgalı, A. (2006). Yetişkin Din Eğitimi Modeli. F. Bayraktar (Ed.), *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri içinde* (ss. 365-400). Kahraman Basımevi.

Dolanbay, T. (2014). *Hayat Boyu Öğrenme Sürecinde Halk Eğitimi Merkezlerinin Yaşadığı Yönetsel Sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bartın.

Duman, A. (2000). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.

- Elüstü, A. (2007). *Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimleri ve Halk Eğitimi İle İlgili Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, O. (2017). *Muhtasar Mecelle-İ Umur-I Belediye*. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara: A.Ü. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Ergün, M. (1996). *İ. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.
- European Commission. (2000). Commission staff working paper: *A Memorandum On Lifelong Learning*. Brussels.
- European Council (EC). (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions. Lisbon.
- EUROSTAT (2021). Data. Erişim adresi: <https://ec.europa.eu/eurostat>.
- Freire, P. (2015). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Gutok, G. L. (2011). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gümüşsoy, E . (2007). Tanzimattan Sonra Halk Eğitimi İçin Kurulan İki Cemiyet: Cemiyeti İlmiye-İ Osmaniye ve Cemiyet-İ Tedrisiye-İ İslamiye. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 8 (2) , 173-192 .
- Gürçayır Teke, S. (2017). Seçkinleştirilen El Sanatları ve Geleniğin Sınırları: Olgunlaşma Enstitüleri Örneği. *Milli Folklor*, Cilt: 29(116).
- Hake, B. J. (2010). Rewriting the history of adult education: the search for narrative structures. In P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (Eds.) *International encyclopedia of adult education and training* (3rd edn) Oxford: Elsevier.
- Hanson, A. (2010). The search for a separate theory of adult learning: Does anyone really need andragogy. *Adult learners, education and training*, 1, 99-108.
- Houle, Cyril O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and continuing education: Theory and practice*. New York, NY: Nichols Publishing Company.

- Karabacak, S. (2018). Yetişkinlerle Çalışan Eğitimcilerin Andragojik Bilgi Düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7(2), 537-561.
- Karabacak, S. Kaygın, H. (2018). Uluslararası Yetişkin Becerileri Araştırmasına (PIAAC) Yönelik Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Eğitimcilerin Görüşleri. *Turkish Studies, Educational Sciences*. Volume 13/11, Spring 2018, p. 745-762
- Karaçavuş, A. (2006). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim Cemiyetleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karadede, B. (2019). *Halk Eğitim Merkezleri Etkinliklerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karpat, K. (2014). *Osmanlı'dan Günümüze Elitler Ve Din*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaya, H. E. (2014). Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*. Cilt:9, Sayı: 2.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, Cilt: 3, 268-277. Doi: 10.14486/IJSCS289
- Kaya, Y. K. (2010). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika-Eğitim-Kalkınma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaygın H., Parmaksız R. ve Sıcak A. (2014). *Türkiye, AB Ve ABD’de Yetişkinlerin Eğitime Katılımlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi (Özet)*. I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan bildiri. İstanbul Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: [file:///C:/Users/Gulcin%20YILMAZ/Downloads/Ejer2014hk-rsp-as%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Gulcin%20YILMAZ/Downloads/Ejer2014hk-rsp-as%20(1).pdf)
- Keintz, Brian J. (2003). *Analysis of active adult learners*. (Unpublished Dissertation), University of Wyoming
- Keskin, M. (2021). *Yetişkinlerde Dönüşümsel Öğrenme*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Konya.
- Kılıç, E. (1968). *Türkiye’de Halk Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kılıç, E. (1981). *Halk Eğitiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kıran, İ. (2008). *Yaşam Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği Ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner* (3rd ed.). Houston, TX: Gulf.
- Knowles, M. S. (1996). *Yetişkin öğrenenler göz ardı edilen bir kesim*. (çev. S. Ayhan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Knowles, M. S. (2009). *Andragoji: yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji*.
- Knowles, M. S. , Holton, E. F. ve Swanson, R. A. (2015). Yetişkin eğitimi. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Komşu, U. C. Uysal, M. (2021). Örgün Eğitimde ve Yetişkin Eğitiminde Terk Sorunu. *Eğitim ve Bilim*, Cilt:93.
- Komşu, U.C. (2013). Yetişkin Eğitime Katılım, Eğitim İhtiyaçları, Güçlükler ve Kazanımlar: “Karaduvar Mahallesi Örneği”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 1, Sayı: 1, s. 286-299.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lewis-Fitzgerald, C. (2013). Barriers to participating in learning and in the community, http://www.ala.asn.au/conf/2005_downloads/papers/workshops/CheerylLewis_Barriers_to_learning.pdf.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*. (Çev. T. Ogüzkan,). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:167.
- MEB. (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. 14574 Sayılı ve 24/6/1973 Tarihli Resmi Gazete.
- MEB (1957). Altıncı Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:31/10/2020
- MEB (1962). Yedinci Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:31/10/2020
- MEB (1974). Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:31/10/2020
- MEB (1981). 10. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:31/10/2020
- MEB (1982). 11. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:31/10/2020
- MEB (1988). 12. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:31/10/2020

- MEB (1990). 13. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:31/10/2020
- MEB (1993). 14. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:31/10/2020
- MEB (1996). 15. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:5/11/2020
- MEB (1999). 16. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:5/11/2020
- MEB (2006). 17. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:5/11/2020
- MEB (2010). 18. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:5/11/2020
- MEB (2010). *Yaygın eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü.
- MEB (2014). 19. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12>. Erişim Tarihi:5/11/2020
- MEB. (2017). 2017 İzleme ve Değerlendirme Raporu. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Erişim adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html>
- MEB (2018). 2018 İzleme ve Değerlendirme Raporu. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Erişim adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2018/mobile/index.html>
- MEB (2018). *Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara. Erişim adresi: <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (30/04/2021)
- MEB (2019). 2019 İzleme ve Değerlendirme Raporu. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Erişim adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2019/mobile/index.html>
- MEB (2020). 2020 İzleme ve Değerlendirme Raporu. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Erişim adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/05112450_2020-RAPOR-2020_rp_duzeltme-2.8.2021-yayYnlanan.pdf
- MEB (2021). 20. Milli Eğitim Şurası. Ankara. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf Erişim Tarihi:7/02/2022

- MEB. (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm> Erişim Tarihi: 26/10/2020
- Merriam. B. S. (2013). *Nitel Araştırma*. (Çev. S.Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *adult education quarterly*, XXVIII (2), 100-110.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow and Associates (Ed.) *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 3–33
- Miser, R. (2002). “Küreselleşen” Dünyada Yetişkin Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:35, Sayı:1-2, 55-60.
- Miser, R. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Kavram ve Bağlam. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Nayır, C. (2014). *Harf Devrimi*. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Nazlı, K. Özer, N. (2021). Yöneticilerinin Gözünden Halk Eğitimi Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 22(2), 1421-1451.
- Oğuzkan, T. (1956). *Türkiye Cumhuriyeti’nde Halk Eğitimi*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Okan, K. (1971). *Türkiye’de Alfabetizlikle Savaş Konusunda Bir İnceleme*.
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Okçabol, R. (2018). Öğrenmenin/Öğrenememenin Dayanılmaz Hafifliği. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*. Cilt: 1. Sayfa: 24-43. Erişim adresi: <https://www.yetiskinegitimi.org/attachments/article/12/ogrenmenin-ogrenememenin-dayanilmaz-hafifligi.pdf>
- Oral, B. Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 14 (52), 001-011.
- Öner, A. (2014). *Hayat Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yenişehir Halk Eğitimi Merkezi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Öz, F. (2002). *Türkiye Cumhuriyeti’nde Okuma-Yazma Seferberlikleri ve Yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, Y. Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932’den 1951’e). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*. Cilt: 45, 235-262.

- Özengi, M. ve Şahan, G. (2017). Halk Eğitimi Merkezlerinin Kursiyer Görüşlerine Göre Durum Değerlendirilmesi: Amasra Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/UUSBBD*. Cilt: 10/Özel Sayı 2.
- Özer, N. ve Kır, Ş. (2018). Halk Eğitim Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yetişkin Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, Cilt: 4 (4), 69-86.
- Özer, R. (2010). *Türkiye’de 1990 Sonrası Yapılan Eğitim Harcamalarının Bütçe Politikaları Çerçevesinde İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Özoğul, S. (2003), *Halk Eğitim Merkezlerinde Uygulanan Genel Kültür Programlarında Model Oluşturmaya Yönelik Bir Çalışma: Beşiktaş Halk Eğitim Merkezi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Peker, D. Demirel, B. Yumuşaker, M.C. Küçükbeyazıt, Z. Peker, F. (2021). Halk Eğitimi Merkezlerinde Uygulanan Kurslara Kursiyerlerin Katılma Nedenleri ve Memnuniyet Algısı: Erzin İlçesi Örneği. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi (ASSAM-UHAD)-Assam. International Refereed Journal* Cilt: 8 Sayı: 19.
- Penirci, G. (2014). *Yetişkin Eğitimi Kurslarının Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Öğrenen İlke ve Özelliklerine Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. İstanbul.
- Punch, F. K. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, B. Arslan, Z. Akyüz) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Sayılan, F. (2001). *Paradigma Değişirken: Küreselleşme ve Yaşam Boyu Eğitim*. Cevat Geray’a Armağan. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yayını.
- Sayılan, F. (2005). Herkes İçin Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Türkiye’de Temel Eğitim Sorunu. *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sayılan, F. (2013). Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi* içinde. (ss.161-175). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Sayılan, F. (2013). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi* içinde (ss.255-271). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- SBB (2019). On Birinci Kalkınma Planı, Ankara. Erişim adresi: file:///C:/Users/Gulcin%20YILMAZ/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/BOAC00JK/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf, Erişim Tarihi: 2/10/2020
- Selçuk, M. (2017). *Halk Eğitim Merkezlerinin Karşılaştığı Sorunlar*. (Tezsiz Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.
- Sert, N. (2021). *Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Meslekleşmesi ve Halk Eğitimcileri*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Şahoğlu, B. (2010). *Halk Eğitim Merkezlerinde Düzenlenen Kurslara Devam Eden Yetişkinlerin Katılım Amaçları ve Kurslara İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, A. (2013). Mustafa Necati Bey'in Bir Eğitim Projesi: Maarif Eminliği. *Belgi Dergisi*, Cilt: 6, 743-754.
- Şirin, A. (2008). *Halk Eğitim Merkezlerinin Sanat Eğitimi Bağlamında Yetişkin Eğitimindeki Yeri ve Önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Konya.
- Taş, H. Y. (2011). İŞKUR'un Mesleki Eğitim Faaliyetlerinin İstihdam Üzerine Etkileri: Yalova İŞKUR Örneği. *Sosyal Siyaset Konferansları*, Cilt: 61(2), 153- 176.
- Taşdemirci, E. (1996). Atatürk'ün Halk Eğitimi Hakkında Görüşleri ve Atatürk Döneminde Türkiye'de Halk Eğitimi Faaliyetleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 7, 495-501.
- Taylor, E. W. (1998). The theory and practice of transformative learning: A critical review. *ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education* (Information Series No. 374). Columbus, OH.
- TEDMEM (2016). *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye İle İlgili Sonuçlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin, M. (1988). *Ankara İlinde Yetişkinleri Örgün Yetişkin Eğitimi Programlarına Katılmaya Güdöleyen Etmenler ve Yetişkinlerin Katılmada Karşılaştıkları Güçlükler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Tekin, M. (1989). Yetişkin Eğitiminde Katılma ve İlgili Araştırmalar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, Cilt: 22 (2), 547-564. Doi: 10.1501/Egifak_0000001406
- Tekin, M. (1991). Dünyada ve Türkiye'de Halk Eğitimi Alanının Temel Sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 1, 1 – 12
- Tekin, M. (1991). Halk Eğitimi Merkezleri Etkinlikleri Yönetimi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 15. ISSN 1300-1337. Erişim adresi: <<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6063/2237>>.
- Tezcan, F. (2012). *Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılan Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsel Yönelimleri (Muğla İli Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi Kursları Örneği)*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tezcan, F. ve Deveci, T. (2018). Andragoji ve Yaşamboyu Öğrenme Bağlamında Yetişkinlerin Öğrenmesi. *Researcher: Social Science Studies* 2018, Cilt 6, Sayı 2, s. 123-137.
- Titmus, Colin. Buttedahl, Paz. Ironside, Diana ve Lengrand, Paul (1985), *Yetişkin eğitimi terimleri*. (Çev. F. Oğuzkan). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.

- Torres, R. R. M. (2002). Lifelong learning in the north, education for all in the south.
- Tunalı, S. (2013). Halkevlerinde Yürütülen Sanat Çalışmaları (1932-1950). *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:15 Sayı:2 (59-76).
- Turner, E. J. (2007). Readiness for self-directed learning: comparison of collegeprep and vocational education public high school seniors,
- Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye’de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları Ve Çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 2 (2), 48-62.
- UNESCO (1949). Summary report of the international conference on adult education, Elsinore, Denmark, 19-25 June 1949. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263>
- UNESCO (1963). Second world conference on adult education, Montreal, 22-31 August, 1960. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064542>
- UNESCO (1972). Third international conference on adult education, Tokyo, 25 July-7 August 1972: final report. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761>
- UNESCO (1985). Fourth international conference on adult education, Paris, 19-29 March, 1985. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114>
- UNESCO (1997). Fifth international conference on adult education; Hamburg, Germany; 1997: final report. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364>
- UNESCO (2009). International conference on adult education, 6th, Marrakech, Kingdom of Morocco, 2009. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>
- UNESCO (2022). International conference on adult education, 7th, Belém do Pará, Brazil, 2009. Retrieved from <https://www.uil.unesco.org/en/seventh-international-conference-adult-education>
- Ural, O. (2007), Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceği. M. Altıntaş (Ed.), *İSMEK Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* içinde. İstanbul, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) Yayınları.
- Uysal, M. (2013). Yetişkin Eğitiminde Program Planlama. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.). *Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya* içinde. (199-228). Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Uysal, M. (2018). Türkiye’de Akademide Yetişkin Eğitiminin Kurumsallaşma Sorunları. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*. Cilt:1 Sayfa:9-23. Erişim adresi: <https://www.yetiskinegitimi.org/tr/arsiv/9-yetiskin-egitimi-dergisi-sayi-1/9-turkiye-de-akademide-yetiskin-egitiminin-kurumsallasma-sorunlari>

- Uysal, M. ve Yıldız, A. (2006). Türkiye’de Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi Alanının Kurumsallaşma Sorunları. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- Ültanır, E. ve Ültanır G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, 1-23.
- Ünlü, İ. D. (2019). *Yerel Yönetimlerin Hayat Boyu Öğrenmedeki Yeri ve Dezavantajlı Gruplar Açısından Değerlendirilmesi: İsmek Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. İstanbul, Türkiye.
- Ünlühisarcıklı, . (2013). Yetişkin Eğitimini Gerektiren Nedenler. F. Sayılan ve A. Yıldız (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Kitabı* içinde (ss.85-104). Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegema Yayıncılık.
- Yancar M., (2014). *Halk Eğitimi Merkezlerinde Düzenlenen Mesleki ve Teknik Kurslara Devam Eden Yetişkinlerin Bu Kursları Tercih Etme Nedenleri ve Kurs İlişkin Beklentileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yapar, N. E. ve Şentürk, Ş. (2022). Halk Eğitim Merkezlerinin Kadınlara Yönelik Kurs Faaliyetleri: Amasya İli Örneği. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi*. Cilt: 2(1), 29-50.
- Yayla, D. (2009). *Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi*. Ankara: M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Yazar, T. (2012). Yetişkin Eğitiminde Hedef Kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:7, 21-30.
- Yazıcı, N. (1983). *Takvim-İ Vekayi*. Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yaygın Eğitim ve Halk Eğitimi Merkezleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Yıldız, A, Dindar, H, Ünlü, D, Gökçe, N, Kocakurt, Ö, Özüstün Kıral, A. (2018). Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIAAC)’’ Sonuçları Bağlamında Türkiye’de Temel Eğitim Sorunlarını Yeniden Düşünmek. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*. Cilt:51 (2) , 209-237. Doi: 10.30964/auebfd.438222
- Yıldız, A. (2011). Okuma-Yazma Kurslarında Okuma-Yazma Öğreniliyor Mu? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Cilt: 11(1), 403-421.
- Yıldız, A. (2012). Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Dönüşümü: Halk Eğitiminden Yaşam Boyu Öğrenmeye. *Türkiye’de Eğitimin Neoliberal Dönüşümü* içinde. K. İnal ve G. Akkaymak (Ed.). Palgrave Macmillan

Yıldız, A. (2021). Osmanlı'da Modern Halk Eğitiminin Doğuşu. *Mehmet Bilir'e Armağan Kitabı* içinde (ss. 27-60). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 236

Zencirci, İ. (1992). *Ankara İlinde Usta Öğreticilerin Halk Eğitim İçerisindeki Yeri Ve Önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.





EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 27/09/2021
Toplantı Sayısı : 15
Karar Sayısı : 305

305- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Gülçin Yılmaz**'ın "Halk Eğitimi Merkezlerinin Sorunlarına İlişkin Yönetici Görüşleri ve Önerileri" başlıklı tezi Kurulumuz 05/07/2021 tarihli toplantısında alınan 12/244 sayılı karar ile onaylanmıştır.

Araştırmacı tarafından Kurulumuza verilen 20.09.2021 tarih ve 64283 sayılı dilekçe ile tez başlığının "Halk Eğitimi Merkezlerinin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Sorunlarına İlişkin Yönetici Görüşleri ve Önerileri" şeklinde değiştirilmesi talep edilmiştir.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Gülçin Yılmaz**'ın "Halk Eğitimi Merkezlerinin Sorunlarına İlişkin Yönetici Görüşleri ve Önerileri" başlıklı tezinin "Halk Eğitimi Merkezlerinin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Sorunlarına İlişkin Yönetici Görüşleri ve Önerileri" şeklinde değiştirilmesinin uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Sayı : E-26879895-605.01-35939677
Konu : Araştırma Uygulama İzni Talebi

02.11.2021

Sayın Gülçin YILMAZ
MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
AR-GE Projeler Daire Başkanlığı Yenimahalle/ANKARA

İlgi : Gülçin YILMAZ'ın 19.10.2021 tarihli ve 35021502 sayılı dilekçesi.

İlgi (a) dilekçenizde belittiğiniz "Halk Eğitimi Merkezlerinin Sorunlarına İlişkin Yönetici Görüşleri ve Önerileri" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebinize ilişkin yazı ekleriniz Genel Müdürlüğümüz "Araştırma İzin Komisyonu" tarafından incelenmiştir.

Yapılan incelemede söz konusu araştırmanın uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamıştır. Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Sabahattin DÜLGER
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mh. Boğaziçi Sk. No:23 06500 Teknikokullar/ANKARA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Telefon No : 0 (312) 413 20 24

Bilgi için: Ayşe Saadet BEYHAN

E-Posta: aysesaadet.beyhan@meb.gov.tr

Unvan : Eğitim Uzmanı

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/>

Faks:3122129958

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b3d2-6f57-3b29-b26b-4a5e kodu ile teyit edilebilir.



EK 3. Halk Eğitimi Merkezleri Mevcut Durum Belirleme Formu

(2021-2022)

Genel Bilgiler

İl:	
İlçe:	
HEM Adı:	

A. Halk Eğitimi Merkezinin Fiziki Yapısıyla İlgili Bilgiler;

No	Fiziki Alan	Evet	Hayır	Sayısı	Açıklama
1	Binanız size mi ait?				
3	Havalandırma tesisatınız var mı?				
4	Isınma probleminiz var mı?				
5	Aydınlatma probleminiz var mı?				
6	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait kursiyerlerin kullanabileceği kantin var mı?				
7	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait kursiyerlerin kullanabileceği bahçe var mı?				
8	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Laboratuvar var mı?				
9	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait kursiyerlerin kullanabileceği Atölye var mı? (Hangi Atölyelerin olduğunu açıklama kısmına yazınız.)				
10	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Müzik Odası var mı?				
11	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Resim Odası var mı?				
12	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Çocuk Oyun Odası var mı?				
13	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Gözlem Odası var mı?				
14	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Eğitim Araçları Odası var mı?				
15	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Çalışma Odası var mı?				
16	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Ana Sınıfı var mı?				
17	Derslik Olmayıp Derslik Olarak Kullanılan alanlar var mı?				
18	Kullanılmayan Derslik/Atölye var mı?				
19	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Müdür Odası var mı?				

20	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Müdür Yardımcısı Odası var mı?				
21	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait İdari İşler Odası var mı?				
22	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Öğretmenler Odası var mı?				
23	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Toplantı Salonu var mı?				
24	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Rehberlik Servisi Odası var mı?				
25	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Özel Eğitim Hizmetleri Odası var mı?				
26	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Revir var mı?				
27	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Doktor Odası var mı?				
28	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Danışma var mı?				
29	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Bekleme Salonu var mı?				
30	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Çok Amaçlı Salon var mı?				
31	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Konferans Salonu var mı?				
32	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Spor Salonu var mı?				
33	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Kütüphane var mı?				
34	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Depo var mı?				
35	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Arşiv Odası var mı?				
36	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Banyo var mı?				
37	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait tuvalet var mı?				
38	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Yatakhane var mı?				
39	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Mutfak var mı?				
40	Halk Eğitimi Merkezi'ne ait Yangın Merdiveni var mı?				
41	Kuruma ait internet sitesi var mı?				
42	Engellilerin kurumdaki faydalanmasına ilişkin fiziki imkân mevcut mu?				

B. Halk Eğitimi Merkezinin Finansal Yapısıyla İlgili Bilgiler;

No	Finansal Yapı	Var	Yok	Yıllar ve Tutar
1	Döner sermaye var mı? Var ise yıllara göre tutarlarını ve hangi kalemlerde olduğunu yazınız.			2016: 2017: 2018: 2019: 2020:
2	Okul aile birliği geliri var mı? Var ise yıllara göre tutarlarını ve hangi kalemlerde olduğunu yazınız.			2016: 2017: 2018: 2019: 2020:
3	Diğer gelir kaynaklarınız? ...Proje, protokol vb.			2016: 2017: 2018: 2019: 2020:

C. Halk Eğitimi Merkezinin Eğitici, Yönetici ve Diğer Personeline İlişkin Bilgiler;

No	Personel	Var	Yok	Sayısı	Açıklama
1	Kurum Müdürü;				
a)	Yetişkin Eğitimi Sertifikası/Belgesi				
b)	Yüksek Lisans (Varsa açıklama kısmına alanınızı yazınız.)				
c)	Doktora (Varsa açıklama kısmına alanınızı yazınız.)				
d)	Mesleki Deneyimi	0-5 Yıl: Üzeri	6-10 Yıl:	11-15 Yıl:	15 Yıl ve
e)	Halk eğitimi merkezi deneyimi	0-5 Yıl: Üzeri	6-10 Yıl:	11-15 Yıl:	15 Yıl ve
f)	Aynı halk eğitimi deneyimi	0-5 Yıl: Üzeri	6-10 Yıl:	11-15 Yıl:	15 Yıl ve
2	Müdür Başyardımcısı;				
a)	Yetişkin Eğitimi Sertifikası/Belgesi				
b)	Yüksek Lisans (Varsa açıklama kısmına alanınızı yazınız.)				
c)	Doktora (Varsa açıklama kısmına alanınızı yazınız.)				
d)	Mesleki Deneyimi	0-5 Yıl: Üzeri	6-10 Yıl:	11-15 Yıl:	15 Yıl ve
e)	Halk eğitimi merkezi deneyimi	0-5 Yıl: Üzeri	6-10 Yıl:	11-15 Yıl:	15 Yıl ve
f)	Aynı halk eğitimi deneyimi	0-5 Yıl: Üzeri	6-10 Yıl:	11-15 Yıl:	15 Yıl ve
3	Müdür Yardımcısı;				

a)	Yetişkin Eğitimi Sertifikası/Belgesi				
b)	Yüksek Lisans (Varsa açıklama kısmına alanınızı yazınız.)				
c)	Doktora (Varsa açıklama kısmına alanınızı yazınız.)				
d)	Mesleki Deneyimi	0-5 Yıl: Üzeri	6-10 Yıl:	11-15 Yıl:	15 Yıl ve
e)	Halk eğitimi merkezi deneyimi	0-5 Yıl: Üzeri	6-10 Yıl:	11-15 Yıl:	15 Yıl ve
f)	Aynı halk eğitimi deneyimi	0-5 Yıl: Üzeri	6-10 Yıl:	11-15 Yıl:	15 Yıl ve
4	Kadrolu Eğitici				
5	Görevlendirilen Eğitici (Usta Öğretici)				
6	Temizlik Personeli				
7	Güvenlik Personeli				
8	Danışmada Görevli Personel				
9	Psikolojik Danışman ve Rehberlik Personeli				
10	Diğer Personel				

D. Halk Eğitimi Merkezindeki Etkinliklerin Yönetimi İle İlgili Bilgiler;

No	Kurs ve Kursiyer	Sayısı
1	Açılan Toplam Kurs	2020: 2019: 2018: 2017: 2016:
2	Açılan Genel Kurs	2020: 2019: 2018: 2017: 2016:
3	Açılan Genel Kurslara katılan kursiyer	2020: 2019: 2018: 2017: 2016:
4	Açılan mesleki kurs	2020: 2019: 2018: 2017: 2016:
5	Açılan mesleki kurslara katılan kursiyer	2020: 2019: 2018: 2017: 2016:

6	Cinsiyete Göre Kursiyer	Kadın:...	Erkek:...
7	Engelli kursiyer	2020:	2019:
		2018:	2017:
		2016:	
8	En fazla açılan 5 kurs programı	2020 yılı 1. 2. 3. 4. 5.	2019 yılı 1. 2. 3. 4. 5.
		2018 yılı 1. 2. 3. 4. 5.	2017 yılı 1. 2. 3. 4. 5.
		2016 yılı 1. 2. 3. 4. 5.	
9	En az açılan 5 kurs programı	2020 yılı 1. 2. 3. 4. 5.	2019 yılı 1. 2. 3. 4. 5.
		2018 yılı 1. 2. 3. 4. 5.	2017 yılı 1. 2. 3. 4. 5.
		2016 yılı 1. 2. 3. 4. 5.	
10	Binanız dışında açılan kursların sayısı		
11	Protokoller kapsamında açılan kursların sayısı		

EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Amacı: Halk eğitimi merkezlerinin mevcut durumunun belirlenmesi ve sorunlarına ilişkin yönetici görüşleri ve önerilerinin analiz edilmesidir.

BİRİNCİ BÖLÜM: BİREYSEL ÖZELLİKLER

Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

Yaş : 20-30 () 31-40 () 41- 50 () 51 ve üstü ()

Eğitim Durumu : Ön Lisans Mezunu () Lisans Mezunu () Yüksek Lisans Mezunu ()
Doktora Mezunu ()

Branş :

Görev : Müdür Yardımcısı () Müdür ()

Mesleki Kıdem : 0-5 yıl () 6-10 yıl () 10-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl ()
26-30 yıl () 31 yıl ve üstü ()

HEM Yöneticilik Kıdeminiz: 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 10-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl ()

Yöneticilikteki Toplam Kıdem: 0-2 yıl () 3-5 yıl () 6-8 yıl () 9-11 yıl () 13-15 yıl ()
16 ve üstü yıl ()

Daha önce farklı bir yaygın eğitim kurumunda (olgunlaşma enstitüsü, hem, vb.) yönetici olarak çalışma durumu: Çalıştım () Çalışmadım ()

İKİNCİ BÖLÜM: GÖRÜŞME SORULARI

1. Halk eğitimi merkezinin fiziki yapısıyla ilgili yaşadığınız sorunları ve çözüm önerilerini yazınız. (Halk eğitimi merkezinin fiziki yapısıyla ilgili yaşadığınız örnek bir olayı ve çözümünü yazınız.)

2. Halk eğitimi merkezinin finansal yapısıyla ilgili yaşadığınız sorunları ve çözüm önerilerini yazınız. (Halk eğitimi merkezinin finansal yapısıyla ilgili yaşadığınız örnek bir olayı ve çözümünü yazınız.)
3. Halk eğitimi merkezinin yönetici ve eğitici niteliği ilgili yaşadığınız sorunları ve çözüm önerilerini yazınız. (Halk eğitimi merkezinin yönetici ve eğiticilerinin niteliğiyle ilgili yaşadığınız örnek bir olayı ve çözümünü yazınız.)
4. Halk eğitimi merkezindeki yönetsel süreçler ile ilgili yaşadığınız sorunları ve çözüm önerilerini yazınız. (Halk eğitimi merkezindeki yönetsel süreçler ile ilgili yaşadığınız örnek bir olayı ve çözümünü yazınız.)
5. Halk eğitimi merkezlerindeki etkinliklerin yönetimi ile ilgili yaşadığınız sorunları ve çözüm önerilerini yazınız. (Halk eğitimi merkezlerindeki etkinliklerin yönetimi ile ilgili yaşadığınız örnek bir olayı ve çözümünü yazınız.)

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Türkiye’de Bir Yetişkin Eğitimi Kurumu Olarak Halk Eğitimi Merkezleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 06.07.2023
Gönderim Numarası	: 2127216960
Sayfa Sayısı	: 224
Sözcük Sayısı	: 50914
Karakter Sayısı	: 360924
Benzerlik Oranı	: % 6
Savunma Tarihi	: 14.06.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Gülçin YILMAZ

Tarih: 06.07.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Gülçin YILMAZ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Millî Eğitim Bakanlığı	2002-2015
Öğretmen	Millî Eğitim Bakanlığı/Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	2015-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	1998-2002
Yüksek Lisans	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	Ankara Üniversitesi	2005-2009

Yayınlar:

2013 - Ortaöğretim Kurumları Standartları /Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

2014 - Sürekli Gelişim İçin e-Performans Yönetim Sistemi: Bir Model Önerisi/ Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi

2017 - Sağlık Bilimleri Fakültesi Ve İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları /Kastamonu Sağlık Akademisi Dergisi