

## **Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezleri**

**H. Eylem KAYA**

Assist. Prof. Dr., Suleyman Demirel University, Faculty of Science and Literature, Department of Sociology,  
Isparta, TURKEY, **Email:** [eyka76@yahoo.com](mailto:eyka76@yahoo.com).

### **Özet**

Halk eğitimi, yaygın eğitim, sürekli, eğitim gibi birbirini bütünleyen kavramlar ile ifade edilen yetişkin eğitimi kavramı, dünyada ve Türkiye’de önemini ve gerekliliğini iyiden iyiye daha yoğun hissettiren bir disiplin alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç dünyada daha hızlı şekillenmiş olsa da, Türkiye için kavram artık sadece biçki-dikiş kurslarını çağrıştırmamaktadır. Ulusların yaşam boyu öğrenmeye hızlı entegrasyonu bağlamında, yetişkinlerin bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenme faaliyetlerinin çeşitliliği artmakta, ancak öğrenmenin tüm sorumluluğu bireyin omuzlarına yüklenmektedir. Ülkemizde kamusal yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme uygulamalarını en yaygın şekilde yerine getiren kurumlar olarak ise Halk Eğitimi Merkezleri dikkati çekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezlerinin kamusal yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme uygulamalarının genel bir değerlendirilmesinin yapılması hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yetişkin eğitimi, Yaşam boyu öğrenme, Halk eğitimi merkezleri

## Public Education Centers in Turkey<sup>1</sup>

### Abstract

The concept of adult education expressed in concepts complementing each other, such as public education, non-formal education and continuous education confronts us as a discipline area, which makes its necessity and importance perceive better and denser. Although this process has been shaped faster in the world, the concept does no longer evoke the sew-seam courses for Turkey. Within the framework of rapid integration of the nations with lifelong learning, it is tried to ensure that adults update their knowledge and skills continuously. In this context, the variety of learning activities increases, however the whole responsibility of learning is loaded on shoulders of the individual. In our country, Public Education Centers are remarkable as the institutions fulfilling adult education and lifelong learning praxis in the most widespread way. Therefore, in this study, a general assessment of adult education and lifelong learning praxis through Public Education Centers in Turkey is aimed.

**Keywords:** Adult education, Lifelong learning, Public education centers

---

<sup>1</sup> This acknowledgement is made use of in order to convey appreciation and indebtedness to The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)

## Giriş

İnsanın yaşamında vazgeçilemez bir değere sahip olan eğitimin en önemli dizgelerinden olan yetişkin eğitimi; halk eğitimi, kitle eğitimi, yaygın eğitim, temel eğitim, toplum eğitimi, sosyal eğitim, sürekli eğitim, popüler eğitim gibi farklı kavramlar üzerinden tanımlanmaya çalışılmıştır. Söz konusu kavramlar, eş anlamlı ya da yakın anlamlı olarak birbirlerinin yerine kullanılsa da, özellikle ülkemizde yetişkin eğitimi kavramı yerine halk eğitimi ve yaygın eğitim kavramlarının daha yoğun kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, ulusal literatürde tanımsal çerçevenin önceleri “halk eğitimi” kavramı üzerinden şekillendiği görülmektedir. Örneğin Kılıç’ a göre; halk eğitimi, topluma ve bireylere gereksinme ve isteğe bağlı programlar halinde sunulan, kişileri insancıl ve ulusal değerlerle donatan, onlara ekonomik, toplumsal ve kültürel ilerlemeleri için gerekli bilgi, beceri ve anlayışı kazandıran amaçlı, sistemli, planlı, sürekli ve örgütlü okul dışı bir eğitim etkinliği olarak ifade edilmektedir (Kılıç, 1981: 6). Tekin ise (1991: 36) halk eğitimini, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyaçlarını veya ilgiyi tatmin etmek üzere özellikle düzenlenen faaliyet ya da programları kapsayan eğitim alanı olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda bakıldığında kavramın toplumu ve bireyleri insani ve milli değerlerle donatarak ekonomik ve sosyal yönden dinamik duruma getirmek amacıyla onlara belli programlar halinde sunulan bir eğitim faaliyeti olarak ele alındığı görülmektedir (Kurt, 2000: 2). Geray ise (2002) halk eğitimini, bireylerin bilinçli olarak bilgi, anlayış ya da beceri, değer yargısı ve tutumları açısından değişmesini sağlamak amacıyla ardışık, düzenli etkinliklere girişimlerine olanak sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Ancak günümüzde yetişkin eğitimi kavramı, diğer tüm kavramları da içine alan bir şemsiye kavram olması ve daha yaygın olarak kullanılması nedeniyle önem arz etmektedir.

Uluslararası literatüre bakıldığında ise, halk eğitimi kavramının yerine, sıklıkla yetişkin eğitimi (adult education), sürekli eğitim (continuing education), yaşam boyu eğitim (lifelong education) ve 1990’lardan itibaren de yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) kavramlarının kullanıldığı dikkati çekmektedir. Ancak, kavramların adlandırılmasındaki farklılaşma, içerikte de bir farklılaşmanın olduğunu gözler önüne sermektedir. Küresel eğitim politikalarının yaygın etkisiyle artık eğitimden öğrenmeye doğru bir kayma yaşanmakta, kişisel gelişim mesleki yeterlilik olarak değerlendirilmekte, sosyo-kültürel gelişim de daha çok ekonomi dolaylımlı bir yön izlemektedir. Eğitim ve kültür faaliyetlerinde dünya genelinde önemli yere sahip uluslararası aktörlerin yetişkin eğitimi tanımlarına bakıldığında örneğin UNESCO; yetişkin eğitimi örgün eğitimin dışında kalan bireylerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenen öğrenme faaliyetleri olarak tanımlarken (UNESCO, 1975: 3), bir diğer uluslararası aktör OECD ise yetişkin eğitimi, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme gereksinimini veya ilgiyi tatmin etmek üzere düzenlenen faaliyetler ya da programlar olarak tanımlamaktadır (OECD, 1977: 24). Dolayısıyla, mesleki öğrenme boyutunda ele alınan yetişkin eğitiminin ilkelerden biri olan katılımda gönüllülük esası, istihdam edilebilme kaygıları taşıyan bireyler için bir sorumluluğa dönüşmektedir. Öte yandan, söz konusu öğrenmenin maddi yükü de bireyin omuzlarına bırakılmakta, bu yükü taşıyabilenler için öğrenme bir avantaja, taşıyamayanlar içinse bir dezavantaja dönüşebilmektedir. Bu durumda yine yetişkin eğitiminin ilkelerinden olan eşitsizliği giderici olma ilkesi de göz ardı edilmekte, mevcut eşitsizliklere yenileri eklenmektedir.

## Kavram ve Uygulamada Farklılaşma

Gerek kavramsal olarak gerekse uygulama aşamasında Lowe'un (1985) yetişkin eğitiminin kapsamı konusunda özellikle vurgulamış olduğu toplumdaki bütün insanların gereksinimlerinin dikkate alınması bağlamı giderek ihmal edilmektedir. Eğitime katılım konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, bireyin eğitim düzeyi ve mesleki statüsü ne kadar düşükse, eğitimden yararlanmayı istemesi ve/veya yararlanabilmesi de o derece düşük bir olasılık olarak karşımıza çıkmaktadır (Miser, 2002; Kaya, 2013). Bu durumdan bireyin gelir düzeyi de etkileneceğinden, giderek piyasalaşan eğitim dizgesinin dışında kalma olasılığı da artacaktır. Dolayısıyla, söz konusu yetişkin eğitimi faaliyetlerinin kapsamı oluşturulurken toplumdaki tüm insanların gereksinimleri değil, sunulan öğrenme ve sertifikasyon hizmetinin bedelini ödeyebilenlerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Değişen bu kapsam doğrultusunda, artık küresel sermayenin en karlı sektörlerinden biri olarak görülen eğitim alanının önemli bir disiplini olan yetişkin eğitimi de yaşam boyu öğrenme uygulamalarıyla yetişkin öğrenmesine (adult learning) dönüştürülmektedir.

Yetişkin eğitiminin hedef kitesinde de sapma gerçekleşmekte, yoksunluk içinde olan okumaz yazmazlar, kadınlar, işsizler, düşük gelirli işlerde çalışanlar öncelikli hedef kitlesi olmaktan çıkarılmaktadır. Yeni hedef kitle, sunulan öğrenme hizmetini satın alabilenlerden oluşmakta, eğitim temel hakkı ise söz konusu hedef kitlenin ulaşabildiği bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Bu haliyle, 1990'larda Avrupa Birliği tarafından, yaşanan küresel krizde yaşanan kıtanın istihdam sorununa bir çözüm olarak gündeme getirilen yaşam boyu öğrenme, hümanist bir bakış açısıyla şekillenen yaşam boyu eğitimden çok uzağa düşmektedir. Öte yandan 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' amaçlarının yerine getirebilmesi ise giderek zorlaşmaktadır. OECD, UNESCO ve AB gibi uluslararası aktörlerin yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme strateji belge, rapor ve eylem planlarında da aynı amaçlara değinilmekte, ancak uygulamada dezavantajlıların, dezavantajlarının hala sürdüğü gözlenmektedir (Kaya, 2014). Aynı doğrultuda, yetişkin eğitiminde, ayrımcılığı ve eşitsizliği giderilmesi adına oldukça önemli olan 'katılım' ilkesinin de göz ardı edildiği gerçeğiyle karşı karşıya kalınmaktadır. Yetişkin eğitiminin kapsamına daha sistematik olarak bakıldığında, 'genel kültür', 'demokrasi eğitimi', 'toplum kalkınması' ve 'öz doyum' a ilişkin eğitim çalışmalarının bir kenara bırakılıp ağırlığın, 'temel eğitim', 'akademik yetişkin eğitimi' ile 'mesleki ve teknik eğitim'e kaydırıldığı görülmektedir.

Yetişkin eğitimi uygulamalarının koordinasyon aşamasında ise kurumlar arası işbirliğin sağlanması önemli olup, program içerikleri ortak görüşmeler sonucunda ve bir bütünlük içerisinde hazırlanmalıdır (Güneş, 1996; Kurt: 2000). Genel olarak program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2004). Söz konusu programın amacının ne olduğuna ve kim/ler için, kim/ler tarafından, nerede ve ne zaman gerçekleştirileceğine ilişkin sorular yanıt bulmalıdır. Programın hazırlanmasında ve uygulanması aşamalarına yönelik olarak gereksinim belirleme analizi yapılmadan bir planlamanın yapılması uygun değildir. Bu nedenle, hazırlanması planlanan bir eğitim programı, yetişkinin özelliklerinin dikkate alınarak, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik amaçlar doğrultusunda tasarlanmalıdır (Knowles, 1996). Yetişkin eğitiminde amaçlar, öğrenme yaşantılarının seçimi ile hazırlanan program sonucunda oluşacak davranışların değişikliğini ölçecek araçların geliştirilmesine hizmet etmektedir (Okçabol, 1996).

Yanı sıra, programların içeriği yetişkinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, onu öğrenmeye özendiren ve deneyimlerini dikkate alan şekilde planlanmalıdır. Hazırlanan programların özellikle ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri düşük olan kesimlere ulaşabilir olması gerekmektedir. Bir yetişkin eğitimi programı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken aşamalar; öncelikle gereksinim ve amaç belirleme, programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirme aşamalarıdır. Yetişkin eğitimi uygulamalarında, program çeşitlerine bakıldığında farklı gruplandırmaların yer aldığı görülmektedir. Bunlar; tamamlayıcı programlar (okuma-yazma ve temel eğitim); mesleki ve teknik yeterlilik programları (mesleki ilgi, bilgi ve becerilerin artırılmasına yönelik); aile ve sağlık programları ve öz doyum programları şeklinde gruplandırılabilir (Lowe, 1985).

Bir yetişkin eğitimi programının tasarlanmasında konu merkezlik, sorun merkezlik ve öğrenen merkezlik olmak üzere üç temel kriter söz konusudur. Ancak, yetişkin eğitiminin amaç, kapsam ve ilkeleri dikkate alındığında, programın öğrenen merkezli olarak tasarlanması çok daha uygun görülmektedir (Demirel, 2004). Programların hazırlanmasında pozitif ayrımcılık ilkesi önem arz etmektedir. Geray'a göre (Geray, 2002: 62) göçmenlere, yoksullara, az gelişmiş kırsal bölgede yaşayanlara, kalkınmada öncelikli yörelere ve gecekondu bölgelerine, okuma yazma bilmeyenlere, niteliksiz işsizlere, kadınlara, özürülere öncelik verilmelidir. Ayrıca, düzenlenen yetişkin eğitimi uygulamalarına ilişkin niteliksel problemler ile de karşılaşmaktadır. Özellikle, sosyo-kültürel kursların daha ikincil planda bırakılarak, mesleki ve teknik yeterliliğe ağırlık verildiği, dolayısıyla katılım ve demokrasi kültürünü geliştirme, yurttaşlık bilinci oluşturma, toplum kalkınması gibi amaçların ötelendiği görülmektedir (Bilir, 2004).

### Halk Eğitimi Merkezleri

Halk eğitimi, Cumhuriyetimizin kurulduğu ilk yıllardan itibaren "halk mektepleri", "halk dershaneleri" "halk evleri", "millet mektepleri" gibi oluşumlarla yoğun bir şekilde yürütülmüştür. Gerek Milli Eğitim Şuralarında<sup>2</sup>, gerekse Kalkınma planlarında<sup>3</sup> üzerinde önemle durulmuş, 1951 yılında temelleri atılan Halk Eğitimi Merkezlerinin (HEM) kurumsal olarak ilk oluşumu da 1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde açılan Halk Eğitimi Büroları ile gerçekleştirilmiş, takiben 1953 yılında da köy ve kasabalarda Halk Eğitimi Odaları açılmıştır (Kurt, 2000; Kılıç, 1981). 1956 yılında, Bakanlık tarafından UNESCO'dan bir uzman çağrılarak konuya ilişkin bir rapor hazırlanması talep edilmiştir. Hazırlanan raporda, MEB'e bağlı bir halk eğitimi teşkilatının kurulması ve bu teşkilat aracılığı ile ülke genelinde halk eğitimi hizmetlerinin sunulması gereği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda aynı yıl, 1932 yılında kurulan ancak 1951 yılında kapatılan Halkevlerine ait binalarda Halk Eğitimi Merkezleri oluşturulmuştur (Okçabol, 1996).

<sup>2</sup> I. MEB Şurası (1939), IV. MEB Şurası (1949), VI. MEB Şurası (1957), VII. MEB Şurası (1962), X. MEB Şurası (1981), XI MEB Şurası (1982), XII. MEB Şurası (1988), XII. (MEB Şurası (1990), XV. MEB Şurası (1996), XVI. MEB Şurası (1999), XVII. MEB Şurası (2006).

<sup>3</sup> I. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1968); II. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972); III. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977); IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983); V. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989); VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994); VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2001); VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2006);IX. Kalkınma Planı (2007-2013).

1960'da halk eğitimi hizmetlerinin etki alanını genişletmek, dağınık etkinlikleri ülke genelinde teşkilatlanacak bir kuruluşla yürütmek üzere Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak "Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (Lokmanoglu ve diğ., 1999:542). 1964 yılında Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı'na bağlanan HEM'ler, 1967'de tekrar Milli Eğitim Bakanlığı'na aktarılmıştır. MEB'in 1977 yılında "Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü" olarak yeniden yapılandığı "Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü", 1983 yılında "Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü" adını almıştır. Söz konusu Müdürlüğe bağlı olarak, il ve ilçe teşkilatları aracılığıyla halk eğitimi faaliyetleri yürütülürken, 2011 yılından itibaren ise Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kapsamında HEM'lerin çalışmaları devam etmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından hazırlanan Yaygın Eğitim İstatistiklerine bakıldığında, ülke genelinde toplam sayıları 970'e ulaşan Halk Eğitimi Merkezinin faaliyet gösterdiği görülmektedir. Eğitim ve öğrenme uygulamaları düzenlenirken Merkezlere ulaşan talep ve bölgenin sosyo-kültürel ve ekonomik niteliği dikkate alınmıyor olsa da, HEM'lerin ağırlıklı olarak MEB HBÖGM merkez teşkilatı üzerinden bir yarıya tabi olduğu bilinmekte, bu noktada, yerel yönetimlerle ilişkilerini daha fazla güçlendirmelerinin gerekliliği gündeme gelmektedir. Bu çerçevede; genel, mesleki ve teknik ve okuma-yazma olmak üzere üç temel kategoride açılan kurslardan, genel kursların toplam sayısı en yüksek olup, bu kursları bitiren toplam kursiyer sayısı 1 181 859'u kadın ve 949 654'ü erkek kursiyer olmak üzere 2 131 513'dir. Ancak, özellikle genel kurslar kategorisinde sadece yetişkinlere değil aynı zamanda çocuklara yönelik de kursların açıldığı düşünüldüğünde, yetişkin kadın kursiyer sayısında görece bir azalma olabileceği de akılda tutulması gereken bir bağlamı oluşturmaktadır.

Mesleki ve teknik kurslar grubuna bakıldığında toplam kurs sayısı 73 933, bu kurslara bitiren kursiyer sayısının toplamı ise 945 931'i kadın ve 428 936'ı erkek olmak üzere 1 374 867 rakamına ulaşmaktadır. 3. grupta yer alan okuma-yazma kursları içinse I. ve II. Kademe olmak üzere toplam kurs sayısı 25 861, bu kurslara katılan ve okur-yazarlık belgesi alan kadın kursiyer sayısı 230 361, erkek kursiyer sayısı 47 735 olup, toplam kursiyer sayısı 278 096 rakamına ulaşmaktadır. HEM'lerde kurs açma yeter sayısı için temel eğitim bağlamında yer alan okuma-yazma kurslarına ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında ise, engellilere yönelik veya unutulmaya yüz tutmuş el sanatlarına yönelik kurslarda olduğu gibi I. Kademe okuma yazma kurslarında da 12 başvuru sayısı aranmayıp doğrudan ihtiyaç ekseni bir uygulama modelinin gerçekleştirilmesi kurumsal işleyiş açısından önem arz etmektedir. Genel tabloya bakıldığında, tüm kurs türleri için toplam 198 311 kursun bulunduğu, bu kurslara katılan ve bir belge alan kursiyerlerin toplam sayısının ise 3 977 650 olduğu görülmektedir. Söz konusu sayıyı cinsiyetlere göre ele aldığımızda, tüm kurslarda kadın kursiyerlerin sayısının erkeklerden yine fazla olduğu ülkemizde HEM'lerin eğitim ve öğrenme hizmetlerinden yararlanıcılarının ağırlıklı kadın kursiyerlerden oluştuğu tesbiti yapılabilmektedir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Halk Eğitimi Merkezleri Kurs ve Kursiyer Sayıları Genel Tablosu

Kurs Türleri	Türlerine Göre Kurs Sayısı	Cinsiyete Göre Kursiyer Sayısı		
		Kadın	Erkek	Toplam
Genel Kurslar	98 517	1 181 859	949 654	2 131 513
Mesleki ve Teknik Kurslar	73 933	945 931	428 936	1 374 867
Okuma-Yazma Kursları	25 861	230 361	47 735	278 096
<b>Toplam</b>	<b>198 311</b>	<b>2 358 151</b>	<b>1 619 499</b>	<b>3 977 650</b>

**Kaynak:** TÜİK (2011). Yaygın Eğitim İstatistikleri Raporu

Her iki cinsiyet için de genel kurslara katılım daha yüksek oranlarda gerçekleşmekte (1 181 859 Kadın Kursiyer/949 654 Erkek Kursiyer); kursları tamamlayarak bir belge alan kadın kursiyer sayısının erkek kursiyer sayısından daha fazla olması mesleki ve teknik kurslara katılımda da değişmemekte ve kadın kursiyer sayısının (945 931) erkek kursiyerlere kıyasla (428 936) yine yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 1). Ancak, kadın katılım oranının her iki grupta da daha fazla olduğundan hareketle, her bir grupta yer alan kurs çeşitlerine bakıldığında, genel kurslar grubu için katılımın aerobik, fitnes, aile çocuk eğitimi, çeyiz ürünleri hazırlama gibi toplumsal cinsiyet rolleri ile de örtüşen kurs programlarında yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Mesleki ve teknik kurslar grubunda ise kadın kursiyerler çoğunlukla çocuk bakımı, ahşap boyama, batık, cilt bakımı ve genel makyaj gibi alanlarda yoğunlaşmakta, yine toplumsal cinsiyet rol beklentilerinin dışına çıkılmadığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, özellikle Türkiye’de kadın istihdam oranlarının erkek istihdam oranlarına kıyasla daha az olduğu gerçeğinden de hareketle<sup>4</sup>, HEM’lerde kurs programlarını bitirerek bir belge almaya hak kazanan erkek kursiyer sayısından kadın kursiyer sayısının yüksek olması, kadınların bir meslek ve istihdam edinmeye yönelik kurslar yerine boş zaman değerlendirme ve hobi edinmeye yönelik kurs programlarına katıldıkları gerçeğini gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla, ülkemizde halk eğitimi hizmetinin, daha çok boş zaman değerlendirme ile hobi ağırlıklı ve cinsiyetçi eğitim uygulamalarına doğru bir eksende ilerlediği dikkati çekmektedir.

Okuma yazma kurslarında ise kadın kursiyerlerin hem I. Kademe hem de II. Kademe için sayılarının yine erkek kursiyerlerden oldukça yüksek olduğu dikkati çekmektedir (Tablo 1). Ancak bu tablo, okur-yazarlık ile ilgili literatür çalışmalarını destekler nitelikte olup (Sayılan, 2009) ülkemiz genelinde kadınlarımızın okur-yazarlık oranlarının erkeklerden düşük olduğunu, okumak için ailelerin cinsiyet tercihinde yine ikinci planda yer aldıklarını ortaya koymaktadır. Yani sıra, I. ve II. Kademe kursları tamamlayan kursiyer sayılarına bakıldığında, kadınların I. Kademeyi tamamladıktan sonra II. Kademe için aynı oranda katılım gerçekleştiremedikleri görülmektedir (TÜİK, 2011). I. kademe okuma-yazma kurslarını bitirdikten sonra, II. kademe okuma-yazma kursuna devam edip, “Yetişkinler Eğitimi İkinci Kademe Başarı Belgesi” ne sahip olabilen kadın sayısının ilk kademe ile kıyaslandığında düşük kalması önem ifade etmekte, tam anlamıyla okur-yazar olabilme ve açıköğretim sistemi üzerinden de olsa eğitimlerine devam edebilme bağlamında kadınlarımız

<sup>4</sup> TÜİK 2014 yılı Kasım dönemi işsizlik oranı %10,7’dir. Bu oranın yaklaşık 3 milyon 96 bin kişiye karşılık geldiği düşünülürse sorunun boyutu daha iyi anlaşılabilir. Detaylı bilgi için bkz. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18634> (E.T. 23.1.2015).

için dezavantajlılığın devam ettiğinin bir göstergesini oluşturmaktadır. Söz konusu durum, istihdamda kadın çalışanların yükselmek istediklerinde cam tavan olgusuyla karşılaşmalarına benzer, en temel ve anayasal hakları olan eğitimden nasıl mahrum olduklarının açık bir göstergesini oluşturmaktadır.

Her iki cinsiyet için yaş aralıklarına göre de katılım oranlarında kurs türlerine göre de bir farklılaşma görülmektedir. Örneğin; genel kurslar grubunda 6-14 yaş aralığında 1 162 009 kişi katılırken, mesleki ve teknik kurslar grubuna bakıldığında en çok katılımın 743 056 sayısı ile 23-44 yaş aralığında gerçekleştiği, ardından 344 457'lik bir katılım ile 15-22 yaş aralığının geldiği görülmekte, okuma-yazma kursları için ise yoğunluğun en fazla 45+ yaş aralığında olduğu gözlenmektedir (Tablo 2). Genel kurslar için, katılımın 6-14 yaş aralığında diğerlerinden daha yüksek olması, ülkemizde HEM'lerin bir yetişkin eğitimi kurumu olmaktan çok, örgün eğitime hizmet eden yan kuruma dönüştürülmesini de akıllara getirmektedir.

**Tablo 2.** Kurs Türüne Göre Kursiyerlerin Yaş Aralığı

Kurs Türü	Yaş Aralığı				Cinsiyet		Toplam
	6-14	15-22	23 - 44	45 +	Kadın	Erkek	
Genel Kurslar	1 162 009	452 437	413 795	103 272	1 181 859	949 654	2 131 513
Mesleki ve Teknik Kurslar	32 806	344 457	743 056	254 548	945 931	428 936	1 374 867
Okuma-Yazma Kursları (I. ve II. Kademe)	1468	28169	106389	142 070	230 361	47 735	278 096
<b>Genel Toplam</b>	<b>1 196 283</b>	<b>825063</b>	<b>1 263 240</b>	<b>499 890</b>	<b>2 358151</b>	<b>1 426325</b>	<b>3 784 476</b>

**Kaynak:** TÜİK (2011). Yaygın Eğitim İstatistikleri Raporu

Mesleki ve teknik kurslar için katılımın 15-22 ve 23-44 yaş aralığında yoğunlaşması ise işsizlik, istihdama katılma ve yeni iş arayışı içerisinde olma gibi faktörlerin genç yetişkin nüfus üzerinde yoğunlaştığını göstermekte (TÜİK, 2011), bu durum ülkede artan genç işsizlikle de örtüşmektedir. Okuma-yazma kurslarında ise yoğunluğun I. Kademe ve 45+ yaş aralığında fazla olması, ülkemizde özellikle zorunlu eğitim yılının yükseltilmesi ile bağlantılı olarak daha alt yaş aralıklarında kurslara katılımın düşük olmasının memnun ediciliğini de açıklar niteliktedir. Ancak, yaş aralıkları açısından, I. kademe için diğer tüm yaş aralıklarına kıyasla 45 + yaş aralığında daha fazla sayıda kursiyerin bulunması, bu durumun II. kademe için 23-44 yaş aralığında yoğunlaşma yönünde (TÜİK, 2011) farklılaşmayı beraberinde getirmesi kadınların yine ileri düzey okur-yazar olma ve eğitimlerine devam edebilme dezavantajlılığının 21. Yüzyılda hala devam ettiğinin bir kanıtını da oluşturmaktadır. Öte yandan, söz konusu durum 45 + yaş aralığında yer alan yetişkinler için istihdam ve ileri eğitim olanaklarına ilişkin beklentilerinin düşük olabileceğini de akıllara getirebilmektedir. Bu bağlamda, 12 yıllık zorunlu eğitim sonrası okuma yazma kursları için geçmişe kıyasla genel olarak okumaz-yazmaz oranımızda sayısal bir azalma olumlu olarak karşılanırsa da, kadınların erkeklere kıyasla okuma yazma olanağından uzak kılınması sorgulanması gereken bir gerçek olarak önemini korumaktadır.



## Sonuç

Avrupa Birliği genelinde ulaşılan 12.5 olan yaşam boyu öğrenme oranı, Birliğe aday bir ülke olarak Türkiye’de 2.9’lara kadar gerilemekte; Birliğe uyum sürecinde bu oranın arttırılması önemli bir amaç olarak ele alınmasına karşın, bugün hala istenilen düzeye ulaşılmadığı görölmektedir. Bu doğrultuda özellikle, 22-64 yaş aralığı için yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım oranının yukarılara taşınması hedeflenmektedir. Yetişkin eğitimi alanı ise yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak görölmekte ve yetişkin öğrenmesine (adult learning) dönüştürölmeye çalışılmaktadır. Öte yandan, öğrenmenin tüm sorumluluğu öğrenenlerin omuzlarına bırakılmakta, gerek ekonomik gerekse sosyo-költürel açıdan koşulları uygun olamayan bireyler öğrenme ortamından dışlanmaktadır. Yanı sıra, AB’nin, eğitim ve költür politikalarına ilişkin hazırladığı tüm resmi belgelerine bakıldığında dezavantajlı koşullar içerisinde olan bireylerin dezavantajlılıklarının sona erdirilmesinin hedeflendiği, ancak sadece belgeler üzerinde hedefler koymanın sorunu çözmediği ve dezavantajlıların yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarının olumsuz etkilendiği açıkça görölmektedir.

Özellikle, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından dezavantajlılığın devam ettiği Türkiye’de ise kadın okur-yazarlığı oranımız hala istenilen düzeyde olmayıp, yetişkin eğitimi uygulamaları da bir tür kısır döngü içerisinde tekrarlanmakta, kurs ve kursiyer sayılarının artmış olması başarı olarak algılanmaktadır. Oysaki; nicelik ve nitelik birlikte başarılmalıdır. Gerçekte, yetişkin eğitimine yönelik kurumsallaşma ülke genelinde yeterli derecede sağlanmış olmasına rağmen, uygulamada yaygın-örgün (YAYÖR) bir model çerçevesinde gerçekleştirmeye çalışılan yetişkin eğitiminin, mesleki öğrenme ve sertifikasyon sürecine indirgenmiş olması ayrıca düşündürücüdür. Yanı sıra, merkezlerde gerçekleştirilen uygulamalar halen örgün eğitim deneyimi olan yönetici ve çalışanlar ile pedagojik bağlamlı olarak yürütölmekte, kullanılan materyalden, programların içeriğine kadar pek çok şey örgün eğitimin izlerini taşımakta, yetişkin eğitimi uzman personeline nedense ihtiyaç duyulmamakta ve yetişkinlerin çocuklar gibi öğrenebileceği öngörölmektedir. Dolayısıyla, ulusal bağlamda mevcut sorunları gidermek ve ileriye dönük politikalar oluşturmak amacına yönelik olarak etkili bir eylem planı uygulamaya konulmadığı sürece de söz konusu durumun böyle devam edeceği de açıkça görölmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Bilir M (2004). Çağdaş yetişkin eğitimi liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) yaşamı, eğitim görüşü ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37 (2): 15-25, Ankara.
- Demirel Ö (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Geray C (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Güneş F (1996). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Kaya, H E (2013). Lifelong learning as for living or a living. *European Journal of Research on Education (EJRE)*,2: 62-66.
- Kaya, H E (2014). A critical look at lifelong learning. *Educational Research and Reviews*, 9 (21): 1185-1189.
- Kılıç E (1981). *Halk eğitiminde kuram ve uygulama*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Knowles M (1996). *Yetişkin öğrenenler göz ardı edilen bir kesim*. Çev: Serap Ayhan, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kurt İ (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lokmanoğlu P, Gener N (1999). *Yaygın eğitimin önemi, tarihi gelişimi ve uygulama alanları*, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bildirileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Lowe J (1985). *Dünya’da yetişkin eğitime toplu bakış*. Çev. Turhan Oğuzkan, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Miser R (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35 (1): 55-60.
- OECD (1977). *Learning Opportunities for Adults*. Paris: General Report.
- Okçabol R (1996). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. İstanbul: Der Yayınları.
- Sayılan F (2009). Yetişkin okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programı ve ders kitapları: Eleştirel söylem analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 7 (26) : 39-68.
- Tekin M (1991). Dünya’da ve Türkiye’de halk eğitimi alanının temel sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 1-13.
- TÜİK (2011). *Milli eğitim istatistikleri yaygın eğitim 2009/’10*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- UNESCO (1975). *Manual for the collection of adult education statistics*. Paris: Unesco Yayını.