



Öğrenme Kültürünü Entelektüel Bir Meslek Alanında Aramak*

Searching the Learning Culture in an Intellectual Profession

Dr. Perihan TUTAR ¹

Öz

Öğrenme kültürü, son yılların popüler kavramlarından biri olarak çoğunlukla enformel öğrenme bağlamında sıkça ele alınmaktadır. Enformel öğrenme, kendiliğindenliği ve çekiciliği dolayısıyla yaşam boyu öğrenme için oldukça geniş öğrenme fırsatları içermektedir. Kültürel katılım ise, enformel öğrenmenin bir çok formunu kapsayan bir kavram olarak yaşam boyu öğrenme için zengin bir kaynaktır. Entelektüel bir meslek alanının icracıları olan öğretmenlerin kültürel sermaye dağılımındaki konumları, kültürel yeniden üretim ve aktarımda kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının kültürel katılımlarını yaşam boyu öğrenme kültürü bağlamında değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma evrenini, Ankara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 538 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının kültürel katılımına ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Kültürel Katılım Anketi" ile toplanmıştır. Veriler, frekans ve yüzde dağılımları üzerinden analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun enformel öğrenme kaynaklarını etkin kullanmadıkları ve kültürel katılımlarının sınırlı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Enformel öğrenme, kültürel katılım, yaşam boyu öğrenme, öğretmen adayları, öğrenme kültürü

Makale Türü: Araştırma

Abstract

Learning culture, as one of the popular concepts of recent years, is frequently discussed in the context of informal learning. Informal learning, due to its spontaneity and attractiveness, contains a wide range of learning opportunities for lifelong learning. On the other hand, cultural participation is a rich resource for lifelong learning as a concept that covers many forms of informal learning. The positions of teachers, who are the performers of an intellectual profession play a critical role in cultural reproduction and transfer. This study was conducted to evaluate the cultural participation of teacher candidates in the context of lifelong learning culture. The study employed the survey model as a quantitative research method. The universe of the study consists of 538 teacher candidates from Ankara University. The Cultural Participation Survey, developed by the author, was employed to collect data on the cultural participation patterns of teacher candidates. The data were analyzed in terms of frequency and percentage distributions. As a result of the research, it is seen that most of the teacher candidates do not use informal learning resources effectively and their cultural participation is limited.

Keywords: Informal learning, cultural participation, lifelong learning, teacher candidates, learning culture

Paper Type: Research

Giriş

Yaşam boyu öğrenme, Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü'nde (Titmus, Buttedahl, Ironside ve Lengrand, 1985) bireylerin hem amaçlı hem de rastgele öğrenme yaşantılarını

*Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalında Doç. Dr. N. Fevziye Sayılan danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, peri.tutar@gmail.com

Atf için (to cite): Tutar, P. (2022). Öğrenme kültürünü entelektüel bir meslek alanında aramak. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 426-444.

kapsayan bir kavram olarak tanımlanmıştır. Smith (2002, s. 49), yaşam boyu öğrenmeyi bilgi, beceri ve yeterliliklerin gelişimini amaçlayan bütün öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamaktadır.

Yetişkin eğitimi alanının kavram ve yaklaşımlarının oluşmaya başladığı 20. yüzyılda eğitimin içeriği örgün biçimlerinin ötesinde, yaşam boyunca sürecek ve insanların tüm yönleriyle gelişimlerini sağlayacak, yaşamdaki tüm öğrenme kaynaklarından her tür öğrenme deneyimi olarak oldukça geniş bir anlamda ele alınmıştır. Yeaxle'ye (1929, s. 49) göre, yetişkin eğitiminin amacı geleneksel akademik tartışma ve standartlardan ziyade insan yaşamını anlamlandırmak, zenginleştirmek ve yönlendirmektir. Yeaxle, yetişkin eğitiminin otantik olan ve günümüzde arkaik denebilecek anlamını şöyle açıklar:

(...)Yetişkin eğitiminin özellikle ilk ve enformel biçimlerine önem verilmelidir. Bunların sıradan insanlar için bir cazibesi vardır. Eğitim kişiyi olduğu yerde bulur, ondan bir yolculuk yapmasını, zorlu ve doğal olmayan bir çaba göstermesini istemez. Enformel eğitim kulüplerde, ibadethanelerde, sinemada, tiyatrodaki konser salonlarında, sendikalarda, siyasal topluluklarda; insanların evlerinde kitap, gazete, müzik, radyo, atölye ve arkadaş grupları aracılığıyla varlığını sürdürür... (Yeaxle, 1929, s. 155).

Yeaxle, yaşam boyu eğitimi enformel bilgi kaynaklarına da işaret ederek daha geniş bir çerçevede ele almıştır. Yetişkin eğitiminin özünde hümanist olduğunu, teknik ve mesleki anlama çekilip daraltılmasının hümanist yanını bozduğunu savunur. Knowles (1950), Enformel Yetişkin Eğitimi kitabında yetişkinler için en iyi öğrenmenin enformel yollardan gerçekleştiği üzerinde durmaktadır. Sosyal yapı içerisinde çeşitli öğrenme fırsatları sunan yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri, kültür-sanat kuruluşları, kütüphaneler vb. bir çok ortam yaşam boyu öğrenmenin enformel alanlarıdır. Somtrakoll (2002, s. 35), enformel öğrenme alanlarını dörde ayırmıştır:

- Kurumsal Öğrenme Merkezleri: Kütüphaneler, müzeler, bilim ve teknoloji merkezleri, köy okuma odaları, köy tarım ve sağlık merkezleri, vb.
- Kültürel Öğrenme Kaynakları: İbadethaneler, yerel bilgiler, yerel medya, vb.
- Kitlesel Medya: Radyo, televizyon, gazete, kitap, vb.
- Sosyal Aktiviteler: Aile, arkadaşlar ve toplum.

Yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla sürekli olarak yapılan tüm amaçlı öğrenme faaliyetleri olarak tanımlandığında enformel öğrenmeyi, örgün ve yaygın eğitimi yani eğitim ve öğrenmenin bütün biçimlerini içerir. Bu açıdan eğitime daha bütünsel bir bakış açısı getirir ve birçok farklı çevrede öğrenmeyi tanımlar. Dolayısıyla tüm politika alanları yaşam boyu öğrenmeden etkilenmekle beraber yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme için ortak bir sorumluluğa sahiptir (IFLA, 2004). Nitekim öğrenme kültürünün yaratılması böyle bir perspektifi öncelemektedir. Öğrenme kültürü, dönemin hızla değişen sosyal ve ekonomik gerekliliklerini karşılayabilmek için bireylerde yeni bilgi ve beceriler edinme konusunda bir duyarlılık yaratma olarak ele alınabilir. Bu tanım, bir yandan istihdam edilebilirlik için sürekli mesleki gelişimi içerirken diğer yandan kişisel gelişimi önceleyen her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır. Öğrenme kültürü Millî Eğitim Bakanlığı, yaşam boyu öğrenme strateji belgeleri ve eylem planlarında öğrenme kültürü yaratma ve katılımı artırmada öncelikler içinde tanımlanmıştır. Öğrenme kültürü, kültürel alanın önemli bir yönünü oluşturmaktadır; pek çok enformel öğrenme için zengin ve geniş bir bağlam sunmaktadır. Enformel öğrenme bağlamında ele alınabilecek öğrenme biçimlerinin çoğunu kültürel katılım kavramıyla da açıklamak mümkündür. Bu çalışma bağlamında, enformel öğrenmeye daha belirgin bir sınır belirleyebilmek amacıyla kültürel katılım kavramı işe koşulmuştur.

UNESCO'ya göre (2012, s. 51), kültürel katılım bireylerin bilgi ve kültür kapasitelerini ve sermayelerini arttırmaya, kimliklerini tanımlamaya yardımcı olan ve / veya kişisel ifadeye izin veren herhangi bir faaliyete katılım olarak tanımlanmıştır. Bu tür faaliyetler, formel ya da

enformel yolla, aktif ya da pasif bir çok biçimde olabilir. Sanatsal bir uğraşı, kültürel bir organizasyon için gönüllü olmak, film izlemek, kitap okumak, bir müzeyi, miras alanını veya kütüphaneyi ziyaret etmek, bir konsere, tiyatroya veya dans performansına katılmak ve hatta televizyonda kültürel bir programı izlemek, insanların kültürel katılım yollarından sadece bazılarıdır. Kültürel ürün ve süreçlerin üretiminde ve kullanımında bireylerin ve grupların faaliyetlerini ifade etmek için bir şemsiye terim olarak tanımlanan kültürel katılımın, sosyal ve kültürel değişimin bir sonucu olarak içerdiği faaliyetlerin tanımı da giderek genişlemiştir (Murray, 2005). Aktif veya pasif katılım biçimleri özellikle son zamanda kültürel blogları okumak, kültürel ürünler satın almak, kültürel etkinlikler veya ürünler hakkında bilgi edinmek, müzik dinlemek gibi amaçlarla çevrimiçi kanallar aracılığıyla da gerçekleşebilir (Avrupa Konseyi, 2016). Kültürel katılım bilgi ve kültür kapasite ve sermayesini artırmak olarak tanımlandığında birçok öğrenme biçimini kapsar. Bu bakımdan kültürel katılım; yazın, müzik, tiyatro, opera, bale, sinema gibi sahne ve gösteri sanatları ile basın, yayın, kitle iletişim araçları yoluyla bilgi ve kültürün üretimi ve tüketimine katılım olarak ele alınmaktadır.

Türkiye'deki kültürel katılım araştırmaları, [Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2015; Habitat Derneği 2016; Habitat Derneği, 2018; İPSOS, 2018; KONDA, 2013; KONDA, 2017; Konrad-Adenauer-Stiftung, 2017; Memur-Sen, 2013; Serhat Kalkınma Ajansı -SERKA), 2018; Yaşama Dair Vakfı (YADA), 2008] bu alandaki katılım pratiklerinin düşüklüğünü göstermektedir. Araştırmalarda, Türkiye'de kültürel ürünlere talebin çok düşük olduğu ve ülkenin bu konuda yeteri kadar gelişmemiş olduğu görülmektedir (Enlil ve diğerleri, 2010).

Kültürel aktarımda ve kültürel sermayenin hacimlenmesinde okul önemli bir rol oynamaktadır. Bourdieu, "kültürel etkinliklere katılma konusunda kalıcı ve azimli bir yatkınlığın oluşması için uzun süreli ve azimli bir katılımın olmasını şart koşan kültürel gereksinim döngüsünü ancak pedagojik bir otoritenin kırabileceğinin" altını çizer (Bourdieu ve Darbel, 2017, s. 136). Okul diğer konularda olduğu gibi, kültürel katılımın ardındaki sınıfsal kökene bağlı eşitsizlikleri gidermede başrolde olabilir. Bu bağlamda, kültürün aktarıcısı olan öğretmenlerin kültürel sermayeleri dönüştürücü bir potansiyel olarak önemli rol oynamaktadır.

Eğitimin ve okulların daha eşitlikçi, aydınlanmacı ve özgür bir toplum inşa etmede ne denli önemli rolü olduğu tartışmasız bir gerçektir. Eğitim sisteminin bu dönüştürücü gücünün merkezinde ise öğretmenler vardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin kültürel sermayesi öğrenme kültürünün yaratılması ve yeniden üretiminde kilit bir öğedir. Öğretmenler ile kültürel sermayenin yeniden üretimi arasındaki bu ilişki, genç yetişkinler olan öğretmen adaylarının, kültürel katılım kalıplarına odaklanmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, kültürel katılımlarına odaklanan bir saha çalışması, kültürel sermayenin yeniden üretimi ve öğrenme kültürü ilişkisini anlamak ve açıklamak için önemli bir potansiyele sahiptir. Toplumların gelişimiyle bireyin gelişimi ve dönüşümü arasındaki sıkı bağ, öğrenme ve enformasyon kaynakları giderek çeşitlense de, öğretmenlerin bu süreçteki kritik rolünü ve önemini azaltmamaktadır. Bu açıdan çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme kültürlerine ilişkin önemli göstergelerden olan kültürel katılım alışkanları irdelenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel araştırma bir durum, problem, olgu, sonuç, hizmet, program veya bir grup insan ya da topluluğu sistematik bir biçimde betimlemeye veya o konuyla ilgili bilgi sunmaya ya da bir meseleye dönük tutumları betimlemeye çalışır (Kumar, 1999, s. 9-11). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kültürel katılımlarının belirlenmesinde, ihtiyaç duyulan verilerin belirlenen bir aralıkta toplanmasını içeren kesitsel tarama tasarımı kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Çalışma için Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 04/02/2019 tarih ve 43 sayılı etik kurul izniyle gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Evreni

Çalışma evrenini, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma evreni, hakkında görüş bildirilecek veya genellemelerde bulunulabilecek evrendir (Ural ve Kılıç, 2005, s. 27). Anketler tam sayım yöntemiyle tüm bölümlere uygulanmıştır. 2019 bahar döneminde, 295'i (%54.8) 1. sınıf ve 243'ü (%45.2) 4. sınıf olmak üzere toplam 538 katılımcıya ulaşılmıştır. Ankara Türkiye'nin kültür sanat imkânları konusunda en zengin kentlerinden biridir. Ankara Üniversitesi ise, Türkiye'nin en köklü eğitim bilimleri fakültelerindedir. Kültürel olanaklara erişim konusundaki çevresel engelleri dışarıda bırakmak için çalışma Ankara Üniversitesinde yapılmıştır. Ayrıca araştırmacının Ankara Üniversitesinde lisansüstü öğrenim görmesinin veri toplamada sağlayacağı kolaylık da çalışma evreninin seçiminde etkili olmuştur.

Tablo 1'de belirtilen demografik özellikler öğretmen adaylarının sınıfsal kökenleri ile kültürel katılımları arasındaki ilişkiyi yordamada önemli göstergeler olarak okunabilir.

Tablo 1. Demografik veriler

Öğrenim Düzeyi	Anne		Baba	
	(f)	%	(f)	%
Okuryazar Değil	38	7.2	7	1.4
Sadece Okuryazar (Diplomasız)	13	2.5	7	1.4
İlkokul Mezunu	224	42.6	136	26.6
Ortaokul Mezunu	92	17.5	89	17.4
Lise ve Dengi Mezunu	116	22.1	142	27.7
Ön Lisans Mezunu	9	1.7	32	6.3
Lisans Mezunu	29	5.5	84	16.4
Yüksek Lisans Mezunu	5	1.0	13	2.5
Doktora	-	-	2	.4
Toplam	526	100	512	100
Çalışma Durumu	(f)	%	(f)	%
Çalışmıyor, işsiz	372	70.3	21	4.0
İşçi emeklisi	19	3.6	91	17.5
Memur emeklisi	14	2.6	51	9.8
Kamu sektöründe sürekli statüde çalışıyor	35	6.6	118	22.7
Kamu sektöründe geçici statüde çalışıyor	7	1.3	9	1.7
Özel sektörde sürekli statüde çalışıyor	29	5.5	64	12.3
Özel sektörde geçici statüde çalışıyor	17	3.2	23	4.4
Kendi işinde çalışıyor	24	4.5	118	22.7
Sürekli bir işi yok iş buldukça çalışıyor	12	2.3	24	4.6
Toplam	529	100	519	100
Ailenin Aylık Toplam Geliri		Toplam Gelir		
		(f)	%	
0-1.000 TL		24	4.6	
1.001-2.000 TL		97	18.5	
2.001-3.000 TL		146	27.9	
3.001-4.000 TL		125	23.9	
4.001 TL ve üzeri		132	25.2	
Toplam		524	100	

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%42.6) annesi ilkökul mezunudur. Babaların eğitim durumları ise, ilkökul mezunu ile lisans mezunu arasına yığılmaktadır. Lisans ve üzerinde bir eğitim kademesinden mezun olan annelerin oranı %6.5, babaların oranı %19.3 olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının %70.3'ünün annesinin çalışmadığı yani işsiz olduğu görülmektedir. Ailelerin yaklaşık dörtte birinin geliri 4.000 TL ve üzerindedir. Türkiye İstatistik Kurumunun 2018 verilerine göre, Türkiye'de 4 kişilik bir ailenin açlık sınırı 1.812 TL,

yoksulluk sınırı ise 5.904 TL'dir. Buna göre, öğretmen adaylarının ailelerin yaklaşık %23'ü açlık sınırında iken %75'i yoksulluk sınırındadır.

Toplumsal konumlanmada anne babanın çalışma durumu ve gelir düzeyi belirleyici etmenler olarak ele alındığında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun alt sosyoekonomik gruptan olduğu görülmektedir. Anne ve babaların öğrenim düzeyleri yani diplomaları, ailenin kültürel sermayesinin ve öğretmen adaylarının miras aldığı kültürel sermayenin önemli bir göstergesidir. Yukarıdaki verilere dayalı olarak, öğretmen adaylarının ailelerinin kültürel sermayesinin düşük olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kültürel Katılım Anketi ile, öğretmen adaylarının kültürel katılım örüntüleri ile ilgili veriler toplanmıştır. Kültürel Katılım Anketi hazırlanırken kültürel sermaye ve kültürel katılım ile ilgili geniş literatür taraması ile veri toplama aracının bölümleri ve bu bölümlere ait taslak sorular oluşturulmuştur. Anket geliştirilirken, yurt içi ve yurt dışında kültürel sermaye ölçümü ve kültürel katılım üzerine geliştirilmiş olan ölçme araçları incelenmiş ve bunlardan faydalanılmıştır (Avcı, 2015; DiMaggio, 1982; Erbaş, 1993; Habitat Derneği, 2018; İKSV, 2017; İnce, 2014; İPSOS, 2012; Jeager, 2010; Katsillis ve Rubinson, 1990; Robson, 2003; SEKAM, 2013; Seyfi, 2017; Sullivan, 2001; Ülker Demirel, 2014). İlk aşamada ilgili literatüre dayanarak 76 sorudan oluşan taslak anket formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Veri toplama aracıyla ilgili, yetişkin eğitimi alanından iki, bilimsel araştırma yöntemleri alanından üç, eğitim bilimleri alanından iki olmak üzere toplam yedi öğretim üyesinden yapı geçerliliğine ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinden gelen öneriler doğrultusunda kapsam dışında olduğu ya da tekrarlandığı düşünülen sorular çıkarılarak yapılan düzenlemeler sonucunda "Kişisel Bilgi Formu" ve "Kültürel Etkinlik Boyutu" olmak üzere iki bölüm ve farklı soru tiplerini içeren 63 sorudan oluşan araç son şeklini almıştır. Geliştirilen araç yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet, vb. olgusal sorulardan; kültürel katılım alışkanlıkları, boş zaman etkinlikleri, vb. davranış sorularından ve kültür-sanata bakış açısı gibi tutum sorularından oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı ve sınırları bağlamında ilgili soruların yanıtları kapsama alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Anketle toplanan veriler, SPSS (The Statistical Package for the Social Sciences) 25 for Windows Anket Programı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların her bir soruya verdiği cevaplar, nitel ve nicel değişkenler için frekans ve yüzde dağılımı ile incelenmiştir.

2. Bulgular

Öğretmen adaylarının kültürel katılım alışkanlıklarına ilişkin veri sunacak çeşitli soruların cevapları bu bölümde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının uğraştıkları kültür sanat etkinlikleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Uğraşılan kültür sanat etkinliği

Kültür Sanat Etkinliği	(f)	%
Hiçbiri	246	45.7
Resim yapmak	95	17.7
Enstrüman çalmak	85	15.8
Fotoğrafçılık	73	13.6
Dans kursu	59	11
Diğer	30	5.6
Tiyatro oyunculuğu	26	4.8
Ses sanatçılığı	15	2.8
Koro faaliyetleri	13	2.4
Heykel kursuna gitmek	2	0.4

*Katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemiştir.

Öğretmen adaylarının %45.7'sinin bir kültür sanat etkinliğiyle uğraşmadığı görülmektedir. En fazla katılımcının uğraş alanı %17.7 ile resim yapmak olurken bunu %15.8 ile enstrüman çalmak izlemektedir. Bu veriler, öğretmen adaylarının icracı olarak kültür sanat alanıyla ilişkisinin oldukça cılız olduğunu göstermektedir. Kültür sanat etkinliklerine katılım konusunda maliyet (%58.4), yeterli zaman olmaması (%55.8), ulaşım zorluğu (%33.6), eşlik edecek birinin olmaması (%28.1), haberdar olmamak (%19.5) ve ilgisizlik (%16.5) belirtilen engellerdir.

Maddi ve çevresel engeller söz konusu olunca, ekonomik imkânlarla daha az ilişkili olan etkinlikler insanların yaşamlarına yerleşmektedir. Bunların başında da televizyon gelmektedir. İPSOS (2018)'in, "Türkiye'yi Anlama Klavuzu" araştırmasında her gün televizyon izleyenlerin oranı %83 olarak görülmektedir. TÜİK (2018)'in hanehalkı kültür harcamalarının dağılımında da, kültür harcamalarından en büyük payı %40 ile televizyona almaktadır. Bu verilerden, Türkiye'de televizyonun başat "kültür enstrümanı" olduğu söylenebilir. Tablo 3'te öğretmen adaylarının günlük televizyon izleme süreleri görülmektedir.

Tablo 3. Günlük televizyon izleme süreleri

Günlük Televizyon İzleme Süresi	(f)	%
Hiç	255	47.7
1-2 saat	234	43.7
3-4 saat	42	7.9
5 ve üzeri	4	.7
Toplam	535	100

*Bu soruya üç katılımcı yanıt vermemiştir.

Katılımcıların %47.7'si hiç televizyon izlemediğini belirtmektedir. Televizyon izleyenlerin büyük çoğunluğu (%43.7) ise, günde bir 1-2 saat izlediğini belirtmektedir. TÜİK 2016 verilerine göre, Türkiye günlük televizyon izleme süresi ortalama 6 saattir. Öğretmen adaylarının televizyonla ilişkileri bu oranlarla kıyaslanınca daha zayıf görünmektedir. Serhat Kalkınma Ajansı'nın (SERKA) (2018) araştırmasına göre, gençlerin % 43,1'i bir saatten az , %32,7'si ise 3 saatten daha az süre televizyon seyretmektedir. Bu veri, gençlerde televizyon izleme süresinin düştüğü bulgusunu doğrulamaktadır. Ancak bu durum, son dönemde televizyonun yerini alan internet ve sosyal medyanın kullanım yaygınlığı ve oranlarıyla ilişkili olabilir.

Konrad-Adenauer-Stiftung'nun (2017) araştırmasında, gençler arasında sosyal medya kullanımının oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Gençlerin sosyal medya kullanım oranlarında, Facebook %89, Instagram %70, Youtube, %49 ve Twitter %39 olarak görülmektedir. Sosyal medya kullanımı, öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçları arasında ön sıralarda yer almasının yanında Tablo 5'te görüleceği üzere boş zamanlarında en fazla yaptıkları etkinliktir. Katılımcıların sosyal ağları kullanım sıklıkları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Sosyal ağları kullanma sıklığı

Sosyal Ağlar	Hiç		Çok Seyrek		Haftada Bir Kez		Günde Bir saat		Günde 2-3 saat		Günde 4 saat ve üzeri		Toplam	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
İnternet Siteleri	9	1.8	51	10.1	86	17.1	213	42.3	105	20.8	40	7.9	504	100
Facebook	279	54.8	119	23.4	51	10	44	8.6	12	2.4	4	0.8	509	100
Whatsapp	3	0.6	18	3.4	10	1.9	162	31	185	35.4	145	27.7	523	100
Youtube	3	0.6	30	5.7	62	11.8	191	36.3	163	31	77	14.6	526	100
İnstagram	72	13.8	25	4.8	11	2.1	144	27.5	179	34.2	92	17.6	523	100
Twitter	257	50.8	57	11.3	32	6.3	90	17.8	44	8.7	26	5.1	506	100
Snapcat	412	81.6	62	12.3	13	2.6	15	3	2	0.4	1	0.2	505	100
Foursquare/Swarm	475	94.2	21	4.2	1	0.2	6	1.2	1	0.2	-	-	504	100
Linkedin	459	91.6	28	5.6	9	1.8	3	0.6	2	0.4	-	-	501	100

Öğretmen adaylarının en sık kullandıkları sosyal ağ bir haberleşme platformu olan Whatsapp olarak görülmektedir. Whatsapp'ı öğretmen adaylarının %31'i günde bir saat, %35.4'ü günde 2-3 saat ve %27.7'si günde 4 saat ve üzerinde kullanmaktadır. Aynı zamanda 4 saat ve üzerinde en yüksek kullanım oranına sahip sosyal ağ Whatsapp'tır. Benzer olarak Instagram ve Youtube'u, öğretmen adaylarının yaklaşık %80'i günlük bir saat ve üzerinde kullanılmaktadır. Katılımcıların en yoğun kullandıkları bir diğer ağ internet siteleridir. Öğretmen adaylarının en düşük kullanım oranları ise; LinkedIn, Foursquare/Swarm ve Snapcat'te görülmektedir. Tabloya genel olarak bakıldığında, öğretmen adaylarının sosyal ağlara ayırdığı sürelerin azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Oysa yukarıda bahsedildiği gibi, öğretmen adaylarının %55.8'i zaman yetersizliğini kültürel etkinliklere katılımın önünde bir engel olarak gördüğünü belirtmektedir. Bu da öğretmen adaylarının boş zamanı kullanım tercihlerinde kültür sanat etkinliklerinin yerini göstermektedir.

Boş zaman, yaşamdaki zorunlu uğraşların dışında kalan zamanı dinlenmek, eğlenmek ve kişisel gelişime katkı sunmak için kullanmaya en elverişli zaman dilimidir. Bu zaman dilimi, olanaklar dâhilinde insanların çeşitli hobiler, sanatsal etkinlikler, spor, geziler vb. yoluyla yaşamlarını daha nitelikli hale getirmelerini sağlayabilir. Kültürel katılımı yakın ilişkisi bakımından öğretmen adaylarının boş zaman değerlendirme ve hobi faaliyetleri de çalışma kapsamına alınmıştır. Tablo 5'te öğretmen adaylarının boş vakitlerine ilişkin yanıtlar görülmektedir.

Tablo 5. Günlük ortalama boş vakit

Günlük Ortalama Boş Vakit*	(f)	%
Boş vaktim yok	29	5.6
1-2 saat	161	30.8
3-5 saat	239	45.8
6 saat ve üstü	93	17.8
Toplam	522	100
Boş Zamanlarda En Çok Zaman Ayrılan Etkinlikler**	(f)	%
Sosyal medya	381	70.8
Arkadaşlarımla vakit geçirmek	368	68.4
Müzik dinlemek	365	67.8
Okumak	344	63.9
Gezmek	334	62.1
Ailemle vakit geçirmek	217	40.3
Sinemaya gitmek	157	29.2
Spor yapmak	131	24.3
Televizyon izlemek	110	20.4
Bilgisayar oyunu oynamak	69	12.8
Radyo dinlemek	61	11.3
Diğer	15	2.8

*Bu soruya on altı katılımcı yanıt vermemiştir.

**Katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemiştir ve yüzdeler 538 katılımcı üzerinden alınmıştır.

Öğretmen adaylarının %30.8'i günde 1-2 saat, %45.8'i 3-5 saat ve %17.8'nin 6 saat ve üzerinde boş zamanları olduğunu belirtmiştir. Yani grubun büyük çoğunluğunun boş zaman bakımından bir yetersizliğinin olmadığı görülmektedir. Boş zamanı olmadığını belirten öğretmen adayları ise, grubun %5.6'sını oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu boş zamanlarında sosyal medyaya zaman ayırmaktadırlar. Bu bulgu, Gür'ün (2014) araştırmasında ulaşılan öğretmen adaylarının boş zamanlarında ilk sırada internetin yer alması sonucuyla benzerlik göstermektedir. Memur-Sen'in (2013) "Türkiye Gençlik Profili Araştırması"na göre, gençler boş vakitlerini çoğunlukla bilgisayar / internet kullanarak (%21,1) geçirmektedir. Konrad-Adenauer-Stiftung'nun (2017) "Gençlik Araştırması Raporu"na göre; en fazla yapılan boş zaman aktiviteleri gündüz vaktinde kafelere gitmek (%71), televizyon izlemek (%67) ve internette, sosyal medyada zaman geçirmek (%66) olarak belirtilmiştir. Sosyal medya kullanımı gezmek, spor yapmak, sosyalleşmek gibi aktif boş zaman etkinlikleriyle uğraşanlardan daha yüksek orana sahiptir. Bu veri Özkul (2013)'ün, sanal dünyanın insanların eğlenme ve boş vakit geçirme konusunda yeni bir kültür yaratacağı görüşünü desteklemektedir. Boş zamanlarda sosyal medyadan sonra en fazla yapılan aktivite arkadaşlarla vakit geçirmek ve müzik dinlemektir. Tüm bunlar öğretmen adaylarının boş zamanlarını, daha çok dinlenme ağırlıklı geçirdiklerini göstermektedir. Yine öğretmen adaylarının yaklaşık dörtte biri boş zamanlarında spor yapmaktadır. En az yapılan boş zaman etkinlikleri ise, televizyon izlemek, bilgisayar oyunu oynamak ve radyo dinlemektir. Genel olarak boş zaman etkinliklerinde, pasif zaman geçiren öğretmen adaylarının oranının düşük olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının %63'ü boş zamanlarında okumaya zaman ayırdığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve davranışları da kültürün edinilmesinde ve aktarılmasında önemli bir gösterge olarak ele alınabilir. Tablo 6'da okumaya ilişkin veriler görülmektedir.

Tablo 6. Okumaya ilişkin veriler

Okumayı Sevme*	(f)	%
Evet	438	81.6
Kısmen	91	16.9
Hayır	8	1.5
Toplam	537	100
Düzenli Kitap Okuma*	(f)	%
Evet	268	49.9
Kısmen	223	41.5
Hayır	46	8.6
Toplam	537	100
Evde Kitaplık Var mı?*	(f)	%
Evet	455	84.7
Hayır	82	15.3
Toplam	537	100
Evdeki Kitap Sayısı*	(f)	%
0-10	32	6.0
11-25	100	18.8
26-100	225	42.2
101-200	101	18.9
201-500	54	10.1
501 +	21	3.9
Toplam	533	100
Bir Yılda Okunan Ortalama Kitap Sayısı*	(f)	%
Hiç okumam	9	1.7
1-5 kitap okurum	189	35.5
6-11 kitap okurum	181	34
12 ve üzeri kitap okurum	153	28.8
Toplam	532	100

Tablo 6 (devamı). Okumaya ilişkin veriler

Okumaya Ayrılan Günlük Süre*	(f)	%
Hiç	54	10.1
1 saat	359	67.1
2-3 saat	106	19.8
3 saat ve üzeri	16	3.0
Toplam	535	100
Okunan Kitap Türleri**	(f)	%
Edebi	388	72.1
Psikoloji	294	54.6
Tarihi	240	44.6
Bilimkurgu	218	40.5
Kişisel Gelişim	211	39.2
Fantastik	185	34.4
Siyasi	129	24
Anı	113	21
Dini	86	16
Gezi	46	8.6
Cinsellik	25	4.6
Edebiyatla İlgilenme	(f)	%
Evet	277	51.5
Kısmen	213	39.6
Hayır	48	8.9
Toplam	538	100

*Sorulara belirtilen sayıda katılımcı cevap vermiştir.

** Katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemiştir.

Katılımcıların %81.6'sı okumayı sevdiğini belirtmiştir. Okumayı kısmen sevdiğini belirtenlerin oranı ise %16.9 olarak görülmektedir. Bu grubun kitapla sıkı bir ilişkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Okumayı sevmediğini söyleyen öğretmen adaylarını ise, %1.5'lik bir oranda dahi olsa görmek düşündürücüdür. Öğretmen adaylarının okumayı sevmeye ilişkin görüşleri, Yalman, Özkan ve Kutluca (2013)'ün araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğinin, entelektüel bir mesleki alan olduğu düşünüldüğünde düzenli kitap okumayan diğer kesimin kültürel sermaye edinme kaynaklarına ilişkin olumsuz bir tablo ile karşılaşmaktadır.

Öğretmen adaylarının %84.7'si evde kitaplığı olduğunu belirtmiştir. Kitaplık oluşturmak kitap okumaya ilişkin önemli bir gösterge olarak okunabilir. Bourdieu, kitapları da nesneleşmiş kültürel sermaye olarak görür (Bourdieu, 2015). Evdeki kitap sayısı bakımından yoğunluğun %42.2 oranıyla 26-100 kitap aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık dörtte birinin 25'in altında kitabı olduğu ve yaklaşık üçte birinin de 100'ün üzerinde kitabı olduğu görülmektedir. Bu da, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kitap sahipliğinin düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%67.1) okumaya günlük bir saat ayırdığını belirtmiştir. Günlük bir saat okuma süresi olumlu bir tablo yaratmaktadır. Bu bulgu, Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015)'in araştırmasında da görülmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının yaklaşık %90'nı okumaya günlük en az bir saat ayırdığını belirtmiştir. Günlük okuma süresi bir saat olan bir okurun ise, bir yılda on iki kitaptan daha az kitap okuması beklenemez. Ancak öğretmen adaylarının sadece %28.8'i bir yılda on iki ve üzeri kitap okuduğunu belirtmiştir. Bu da iyi bir okur olan katılımcı oranının düşüklüğüne işaret etmektedir. Ayrıca verilere göre; öğretmen adaylarının yaklaşık %10.1'i hiç kitap okumamaktadır. Bu bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun kitap okuma alışkanlığının oldukça zayıf olduğunu göstermektedir.

Kitap okumaya ilişkin yapılan analizde, okumaya ayrılan süre ve okunan kitap sayısı kadar tercih edilen kitap türleri de önemlidir. Okunan kitap türleri öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerinde izledikleri rotayı işaret etmektedir. Öğretmen adayları en fazla okunan kitap türünün edebi kitaplar olduğu görülmektedir. Bunu mesleki gelişimle de ilişkili olabileceği düşünülen psikoloji ve tarihi kitap türleri takip etmektedir. En az okunan kitap türleri ise, dini, gezi ve cinselliğe ilişkin kitaplardır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun edebi kitapları okuduğu bulgusunu, edebiyatla ilgilenme sorusunun yanıtları da doğrulamaktadır. “Edebiyatla ilgilenir misiniz?” sorusuna öğretmen adaylarının %51.5’i evet, %39.6’sı kısmen yanıtını vermiştir. Edebiyatla ilgilenmediğini belirten katılımcıların oranı ise %8.9’dur.

Okumaya ilişkin veri sağlayabilecek diğer göstergeler, öğretmen adaylarının düzenli olarak bir yayın takip edip etmediği, düzenli olarak takip edilen yayının türü ve günlük gazete okuma alışkanlığı olarak ele alınabilir (Tablo 7). Bu göstergeler de, öğretmen adaylarının okumayla ilişkilerinin zayıf olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Düzenli olarak takip edilen yayın

Düzenli Olarak Takip Edilen Yayın*	(f)	%
Evet	158	29.5
Hayır	378	70.5
Toplam	536	100
Düzenli Olarak Takip Edilen Yayın Türleri**	(f)	%
Edebiyat dergisi	83	15.4
Bilim dergisi	44	8.2
Gazete	41	7.6
Karikatür dergisi	37	6.9
Diğer	17	3.2
Magazin dergisi	4	0.7
Günlük Gazete Okuma*	(f)	%
Evet	95	17.7
Hayır	441	82.3
Toplam	536	100

*Bu sorulara iki katılımcı yanıt vermemiştir.

** Katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemiştir ve yüzdeler 538 katılımcı üzerinden alınmıştır.

Öğretmen adaylarının yalnızca %29.5’inin düzenli olarak takip ettiği bir yayın vardır. Düzenli olarak takip edilen yayın türlerinde ise, yine edebiyatın ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların %15.4’ü bir edebiyat dergisini ve %8.2’si de bir bilim dergisini takip etmektedir. Düzenli takip edilen yayınların bir alana ilişkin sistematik bilgi edinmede önemli bir kaynak olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu alanın dışında kaldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının %82.3’ünün özellikle gündeme ilişkin bilgi edinmede temel kaynaklardan olan günlük gazeteleri okumadığını belirtmesi de okuma alışkanlıklarının zayıflığını destekleyen bir veridir. Bu bulguya benzer olarak, “Türkiye Gençlik Halleri” araştırmasına göre gençlerin % 36,1’i her gün gazete okumaktadır (YADA, 2008). Konrad-Adenauer-Stiftung’nun (2017) araştırmasında ise, bu oran %36 olarak görülmektedir.

Günlük gazete takibi, aynı zamanda siyasi gündemi takip etmeye ilişkin bir veri olarak da okunabilir. Bu bağlamda etkin yurttaşlıkla da ilişkisini kurmak mümkündür. Zira okuryazar olmayan bir grubun siyasal anlamda etkin ve bilinçli bir yurttaş olması da beklenemez. Ayrıca öğretmenlik mesleği, vizyonu bakımından toplumsal olguları analiz edebilecek ve öğrencileri geleceğe bu öngörüyle hazırlayacak bir birikimi talep etmektedir. Bu birikimi karşılamanın kanallarından biri de, siyasi gündemi takip etmektir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun siyasi gündemi kısmen takip ettiği görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 8: Siyasi gündemi takip etme

Ulusal Siyasi Gündemi Takip Etme*	(f)	%
Evet	191	35.6
Kısmen	298	55.6
Hayır	47	8.8
Toplam	536	100
Uluslararası Siyasi Gündemi Takip Etme*	(f)	%
Evet	125	23.3
Kısmen	310	57.7
Hayır	102	19
Toplam	537	100

*Sorulara belirtilen sayıda katılımcı cevap vermiştir.

Ulusal siyasi gündemi takip eden öğretmen adaylarının oranı %35.6 iken bu oran uluslararası siyasi gündemi takip etmede %23.3'e düşmüştür. Bilgi edinme kanallarındaki zenginliğe rağmen bu oranın düşüklüğü öğretmen adaylarının siyasal ilgilerinin düşük olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Konrad-Adenauer-Stiftung'nun (2017) Türkiye'deki 15-27 yaş arasındaki gençlerin sosyal ve politik tutum ve eğilimlerini anlamak, değerlendirmek ve analiz etmek üzere 2 bin 606 kişiyle gerçekleştirdiği "Gençlik Araştırması Raporu"na göre; gençlerin %26'sı sosyal ve politik gelişmeleri hiç takip etmemekte ve yalnızca %7'si ülkede olup bitenleri düzenli olarak takip etmektedir.

Gençler için kültür sanat etkinliklerine katılım kadar sivil toplumda etkin olmak da kültürel ve sosyal yönden güçlenmelerini sağlayacak katılım türleridir. Bahse konu STK'lar kültür sanata ilişkin olabileceği kadar topluma faydalı olabilecek gönüllülük esaslı kuruluşları da içermektedir. Bunun yanında siyasal katılımın bir boyutu olan siyasi parti üyeliği de toplumsal yaşamda aktif olmanın bir göstergesi olarak ele alınabilir. Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu'nun (2015), "Türkiye'de ve Dünya'da Vatandaşlık" raporuna göre; Türkiye insanların %88'i spor kulübü, boş zaman değerlendirme ya da kültür grubu veya derneğine hiç üye olmamıştır. Türkiye'de bu üyelik oranı %6 iken, Norveç'te %58, İsveç'te %61, ABD'de %62, Batı Almanya'da %64, Avusturya'da %72, Danimarka'da %85 ve dünya ortalaması ise %39'dur. Bu verilere dayanarak, Türkiye'de vatandaşların çeşitli sivil toplum kuruluşlarıyla ilişkisinin zayıf olduğu ve STK üyeliklerin oldukça düşük olduğu söylenebilir. Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmen adayları bu konuda Türkiye'nin genel profiline uyumlu bir tablo çizmektedir.

Tablo 9. Sivil katılım

Dernek, Vakıf, Siyasi Parti vb. Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik*	(f)	%
Evet	102	19.1
Hayır	431	80.9
Toplam	533	100
Topluma Faydalı Olabilecek Gönüllü Bir İşte Çalışma*	(f)	%
Evet	317	59.7
Hayır	214	40.3
Toplam	531	100

*Sorulara belirtilen sayıda katılımcı cevap vermiştir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık %81'i herhangi bir dernek, vakıf, siyasi parti vb. sivil toplum kuruluşuna üye değildir. Kılınç ve Dere'nin (2014) araştırmasında da STK üyeliği olan öğretmen adayları benzer olarak %14.9 olarak görülmüştür. KONDA'nın (2013) 18-24 yaş aralığında olan 2.508 gençle görüşerek yapmış olduğu, "Türkiye'de Gençlerin Katılımı" başlıklı araştırmaya göre, gençlerin %76,5'i hiçbir siyasi partiye üye değildir ve olmak istememektedir. Siyasi bir partiye üye olanların oranı ise, %9'dur. Gençlerin %72'si hiçbir STK'ya üye değilken %12'si öğrenci kulübü / topluluğu; %5,7'si dernek; %2,2'si vakıf; %1,7'si

sendika; %0,7'si ise platform / inisiyatif üyesidir. Habitat Derneği'nin (2016) gerçekleştirdiği "Türkiye'de Gençlerin İyi Olma Hali" araştırmasına göre, herhangi bir derneğe, spor kulübüne ya da siyasi partiye üye olan gençlerin oranı sadece %7'dir. Konrad-Adenauer-Stiftung'nun (2017), araştırması ise bu oran %14 olarak görülmektedir. Bu veriler, Türkiye'de gençlerin siyasal ve sivil inisiyatifler içerisinde yer almaktan uzak olduklarını göstermektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının tutumları, genel gençlik profiliyle uyumlu görünmektedir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık %60'ı topluma faydalı olabilecek gönüllü bir işte çalıştığını belirtmektedir. Bu oran, STK üyeliği olan öğretmen adaylarının yaklaşık üç katıdır. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının toplumsal alandaki faaliyetlerinde bir STK ile organik bir ilişki kurmadan daha bağımsız hareket etmeyi tercih ettikleri çıkarılabilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme kültürüne ilişkin bir diğer veriyi kişisel ve mesleki gelişimleri için kurslara katılma durumları sağlamaktadır (Tablo 10).

Tablo 10. Kurslara katılım

Okul Hayatı Dışında Katılım Sağlanan Kurs / Eğitim*	(f)	%
Spor	177	32.9
Kültür sanat veya hobi kursu (el san., dans, vb.)	164	30.5
Kişisel gelişim kursu (diksiyon kursu, iletişim vb.)	124	23
Hiçbiri	122	22.7
Dil kursu	118	21.9
Öğretim kursları (Öğretmenlikle ilgili)	88	16.4
Bilgisayar kursu	60	11.2
Diğer	12	2.2
Halk Eğitim Merkezinde Kursa Katılma Durumu**	(f)	%
Hiç	313	59.6
Bir kez	120	22.9
Birkaç kez	75	14.3
Birçok kez	17	3.2
Toplam	525	100
Üniversitelerin Yaşam Boyu Öğrenme Merkezinde / Sürekli Eğitim Merkezlerinde Kursa Katılma Durumu**	(f)	%
Hiç	453	86.5
Bir kez	45	8.6
Birkaç kez	24	4.6
Birçok kez	2	.4
Toplam	524	100
Dernek, Vakıf, vb. Sivil Toplum Kuruluşlarında Kursa Katılma Durumu**	(f)	%
Hiç	387	73.9
Bir kez	54	10.3
Birkaç kez	57	10.9
Birçok kez	26	5
Toplam	524	100

*Katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemiştir ve yüzdelere 538 katılımcı üzerinden alınmıştır.

**Sorularda belirtilen sayıda katılımcı cevap vermiştir.

Öğretmen adaylarının %77.3'ü okul hayatı dışında herhangi bir kursa / eğitime katıldığını belirtmektedir. Okul hayatı dışında hiçbir kursa katılmayan öğretmen adaylarının oranı %22.7 olarak görülmektedir. Öğretmen adayları en fazla katılım sağlanan kurslar spor, kültür sanat ve hobi kursları olarak öne çıkmaktadır. Bu veri, YADA'nın (2008) yılında Türkiye'nin 16-24 yaş arası genç nüfusunu temsil eden, 12 ilde 3 bin 322 genci kapsayan "Türkiye Gençlik Halleri" araştırmasının bulgularını desteklemektedir. Araştırmaya göre, gençlerin kurslara katılımları oldukça düşüktür. En fazla rağbet gösterilen kurslar, spor kursları

olmasına rağmen katılım oranı %8,6 olarak görülmektedir. Müzik kursuna katılanlar %4,8, tiyatro kursuna katılanlar %3,3; dans kursuna katılanlar %2,7; resim kursuna katılanlar %2,7; fotoğraf kursuna katılanlar %2,1 oranındadır.

Türkiye’de yaygın eğitimin kurumsal çatılarından olan Halk Eğitimi Merkezlerinde (HEM) öğretmen adaylarının yaklaşık %60’ı hiç kursa katılmamıştır. Öğretmen adaylarının %22.9’u bir kez, %14.3’ü ise birkaç kez HEM’de kursa katıldığını belirtmiştir. Bu da ülke genelindeki yaygınlığına rağmen HEM’lerin kurs ve eğitimlerine öğretmen adaylarının uzak olduğunu göstermektedir. Aynı durum, üniversitelerin Yaşam Boyu Öğrenme ya da Sürekli Eğitim Merkezlerinde de görülmektedir. Öğretmen adaylarının %86.5’nin üniversitelerin Yaşam Boyu Öğrenme Merkezinde / Sürekli Eğitim Merkezlerinde kursa katılmadığı görülmektedir. Üniversitelerin öğrenme merkezlerinin, üniversitenin bizzat mensubu olan öğrencilerinden bu denli az oranda faydalanıcısının olması üniversitelerin sunduğu öğrenme olanaklarına dikkatleri çekmektedir. Bu olumsuz sonucu, kursların ücretli olmasının doğurabileceği düşündürmektedir. Dernek, vakıf, vb. sivil toplum kuruluşlarındaki kurslara katılma oranları da benzer olarak oldukça düşüktür. Öğretmen adaylarının %73.9’u STK’larda herhangi bir kursa katılmamıştır.

Üniversite öğrencileri için, bir diğer katılım olanağı da üniversitede yapılan aktivitelerdir. Bu aktivitelerin önemli bir kısmına da öğrenci kulüpleri aracılık etmektedir. Öğretmen adaylarının üniversitedeki katılım durumları Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. Üniversitede kültürel katılım

Üniversitede Yapılan Aktivitelere Katılma*	(f)	%
Evet	80	15.2
Ara sıra	336	64
Hayır	109	20.8
Toplam	525	100
Üniversitede Bir Kulübe Üyelik*	(f)	%
Evet	142	27
Hayır	383	73
Toplam	525	100

*Bu sorulara on üç katılımcı yanıt vermemiştir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık beşte birinin üniversitede yapılan aktivitelere katılmadığı görülmektedir. Bu aktivitelere ara sıra katılanlar çoğunlukta olup, katılımcıların %64’ünü oluşturmaktadır. Üniversitedeki aktivitelerin bir kısmının öğrenci kulüpleri aracılığıyla gerçekleştiği düşünüldüğünde, kulüp üyeliği sosyal ve kültürel olarak aktif olmaya ilişkin bir veri olarak okunabilir. Bu kulüplerde yapılan etkinlikler öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için önemli fırsatlar içermektedir. Ancak öğretmen adaylarının yalnızca %27’sinin bir kulübe üye olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kendileri için diğer kültürel ortamlara göre daha erişilebilir olan öğrenci topluluklarındaki sosyo-kültürel gelişim fırsatlarını kullanmadıkları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yaşam boyu öğrenme örgün, yaygın ve enformel öğrenmeleri içeren beşikte başlayıp mezarda son bulan eğitim ve öğrenmeleri kapsamaktadır. Bu eğitim ve öğrenme ortamı mesleki ve ekonomik yanı kadar sosyal, kültürel alanları da kapsar ve bu yolla bireylerin ve toplumun her yönüyle gelişimini sağlayabilir. Bu anlamıyla ele alındığında, kültür sanat alanındaki tüm öğrenme fırsatları ve toplumdaki tüm bireylerin kültürel yetkinlik kazanması, toplumsal eşitliği sağlama ve bireylerin varoluşsal gelişimini tüm yönleriyle desteklemek gibi amaçların yaşam boyu öğrenmenin kapsamı içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan kültürel etkinliklere katılım enformel öğrenmenin en üretken biçimlerinden biri olarak ele alınabilir. Araştırma sorusu, enformel öğrenme bağlamında kültürel katılımın öğrenme kültürünün önemli bir göstergesi ya da ögesi olarak nasıl okunabileceği sorusundan doğmuştur.

Tüm boyutlarıyla ele alındığı zaman, öğretmen adaylarının kültürel katılımlarının düşük olduğu ve bunun geldikleri sosyo-kültürel çevre ve ait oldukları sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ailelerinin büyük çoğunluğunun alt sosyo-ekonomik düzeyde olması ailenin kültürel sermaye hacimlerine işaret etmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının ailede kültürel sermaye zengin habitusu ve yatkınları edinme imkânından yoksun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Avcı'nın (2015), öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerini incelediği çalışması bu bulguyu doğrulamaktadır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailenin aylık geliri, okul öncesi eğitim alma durumu, yükseköğretim öncesi hayatının büyük kısmını geçirdiği yer, ailede yükseköğretim düzeyinde eğitim alan kişi sayısı vb. değişkenlere göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerinde anlamlı farklar görülmüştür. Benzer bir bulgu, Özgan ve Karataşoğlu'nun (2016) çalışmalarında da görülmektedir. Aile eğitim seviyesi yüksek olan ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kültürel sermaye birikimlerinin olumlu yönde etkilendiği; çok kardeşli, az gelişmiş coğrafi bölgelerde yaşayan ve ailenin ilk çocuğu olan öğretmenlerin ise yetiştikleri aile ortamının özelliklerinden dolayı kültürel sermayelerinin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının kültürel katılım alışkanları genel hatlarıyla ele alındığında, öğrenme kültürü bakımından önemli bir mecra olan bu alanda çok görünür olduklarını söylemek güçtür. Öğretmen adaylarının %54.3'ünün hiçbir kültür sanat etkinliğiyle uğraşmadığı görülmektedir. Bu veri, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kültür sanat alanıyla arasındaki mesafeye işaret etmektedir. En fazla uğraşılan kültür sanat etkinliklerine bakıldığında; öğretmen adaylarının yaklaşık %18'nin resim yapmakla, %16'sının enstrüman çalmakla, %14'ünün fotoğrafçılıkla ve %11'nin dans ile ilgilendiği görülmektedir. Bu oranlar, bir kültür sanat alanıyla doğrudan ve/veya üretken biçimde ilişkisini olan katılımcıların oldukça az olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının Türkiye'nin başat kültür enstrümanı olan televizyonla ilişkisi oldukça zayıftır. Katılımcıların %47.7'si hiç televizyon izlemediğini, izleyenlerin yaklaşık %44'ü ise, günde bir 1-2 saat izlediğini belirtmektedir. Ancak bu durumun, günümüzde internet ve sosyal medyanın kullanım yaygınlığıyla ilgili olduğunu öne sürmek yanlış olmayacaktır. Nitekim katılımcılar, boş zamanlarında en fazla sosyal medyayla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan, boş zamanlarını arkadaşlarla vakit geçirmek ve müzik dinlemek gibi pasif oldukları etkinliklerle geçirenlerin oranı oldukça yüksektir.

Okumaya ilişkin tutum sorusunda, okumayı sevenlerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Okumayı sevdiklerini belirtmelerine rağmen, düzenli kitap okuyanların oranı ise %49.9'dur ve yılda okunan ortalama kitap sayısı grubun yaklaşık dörtte üçü için 12 kitabın altında kalmaktadır. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu gösteren bir diğer veri düzenli bir yayın takibi ve günlük gazete okumadır. Öğretmen adaylarının %70.5'i düzenli bir yayın takip etmemekte ve %82.3'ü günlük gazete okumamaktadır. Benzer olarak, ulusal siyasi gündem takip edenlerin oranı %35.6 iken uluslararası siyasi gündemi takip etmede bu oran %23.3'e düşmektedir. Gündemi takip etme konusunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ilgisiz olması etkin yurttaşlık bağlamında düşündürücüdür. Nitekim öğretmen adaylarının yaklaşık %81'i herhangi bir dernek, vakıf, siyasi parti vb. sivil toplum kuruluşuna üye değildir.

Kişisel ve mesleki gelişim için çeşitli kurslara katılma öğrenme kültürüne ilişkin önemli bir gösterge olarak okunabilir. Öğretmen adaylarının %77.3'ü okul hayatı dışında herhangi bir kursa / eğitime katıldığını belirtmektedir. Öğretmen adayların yaklaşık %33 spor, % 31 kültür sanat ve hobi, %23'ü kişisel gelişim ve %21'i dil kurslarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmen adaylarının yaklaşık %60'ı Halk Eğitimi Merkezlerinde, %86.'sı üniversitelerin Yaşam Boyu Öğrenme / Sürekli Eğitim Merkezlerinde, %74'ü STK'larda herhangi bir kursa katılmamıştır. Yine öğretmen adaylarının yaklaşık beşte birinin üniversitede yapılan aktivitelere katılmadığı ve %73'ü herhangi bir kulübe üye olmadığı

görülmektedir. Tüm bu veriler ışığında, öğretmen adaylarının kültür sanat alanında etkin birer özne olamadıkları ve katılım düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmaktadır.

Kültür sanata katılım konusunda belirttikleri en büyük engel ise, maliyettir. Kültür sanat etkinlikleri için yeterli bütçesi olduğunu belirten öğretmen adaylarının oranı yalnızca %15.8'dir. Öğretmen adayları kültürel katılımın maddi imkânına sahip olmadığı gibi çevresel olanakları da yetersiz bulmaktadır. Öğretmen adaylarının %48.6'sı yaşadığı şehirdeki ve %87.2'si üniversitedeki kültür sanat olanaklarının yeterli olmadığını düşünmektedir. Diğer yandan zaman yetersizliği, ulaşım zorluğu, sosyal destek eksikliği, haberdar olmamak ve ilgisizlik katılımın önündeki engeller olarak belirtilmiştir.

Kültür sanat etkinliklerinin toplumun her kesiminin erişimine fırsat verecek şekilde düzenlenmesi için, devletin bu alanda eşitlikçi kültür politikaları gereği asıl aktör olması gerekmektedir. Kültür hakkının, toplumun tüm kesimlerinin erişimine açık olarak planlanması ve yürütülmesi kültür politikalarının en önemli yükümlülüklerindedir. Ancak özellikle 1980'li yıllardan sonra egemen olan neoliberal politikalarla kültür sanat alanında da özelleştirmeler hâkim olmaya başlamıştır (Pektaş, 2013). Özelleştirmeler neticesinde ise, kültür sanat etkinliklerine katılım, artan katılım ücretlerini karşılayabilecek maddi olanağa sahip orta ve üst gelirli kesime hitap etmektedir. Yani alt sınıflar, ekonomik ve kültürel sermayelerinin yetersizliği dolayısıyla bu alanın dışında kalmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının kültürel katılımlarının bu denli düşük olması, öğretmen yetiştirme politikası üzerine de düşündürmektedir. Türkiye'nin çeşitli dönemlerindeki sosyal, siyasi ve ekonomik dönüşümler, öğretmenlik mesleğinin de dönemlerin özgül amaçları ekseninde yeniden yapılandırılmasını doğurmuştur. Neoliberalizmin eğitim alanındaki düzenlemeleri öğretmen eğitimini de derinden etkilemiştir. Ekonomi odaklı bakış açısı eğitime yüklenen anlamda sosyal ve kültürel getirilere kıyasla daha baskın olmaya başlamıştır. Türkiye'de de Batı'da geliştirilen neoliberal reformlar aracılığıyla öğretmen yetiştirme sistemi yeniden yapılandırılmaya başlanmıştır. 1997 yılından sonra öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlere düşünsel ve sosyokültürel gelişimlerini önceleyecek bilimsel bakış açısı kazandırmak yerine uzmanlık alanına hapsolmuş ve yalnızca ders veren öğretmenlik kültürünü yerleştirmiştir. Öğretmenin rolü, öğretim boyutunda bilgiyi aktarmakla sınırlandırılmaya başlamıştır (Güven, 2014; Yıldız, 2014). Böylece, kültür aktarımında önemli bir alan olan eğitim, belirli sınırlarla çevrili bir müfredattaki bilgileri öğretmeye indirgenildiğinde öğretmenler de kendi türsel varlıklarına yabancılaşmaktadırlar (Harvie, 2014, s. 195). Oysa öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri yalnızca uzmanlık alanlarıyla ilgili değildir. Öğretmenler yaşamın her alanına ilişkin bilgi ve becerileri, genel kültürleri, yaşamı algılayışı ve yorumlayışlarıyla öğrencilerini etkilerler (Özcan, 2011). Eğitim, öğrencileri teknik, bilimsel ve profesyonel gelişmeler kadar düşler ve ütopyalarla da donatmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, yalnızca belirli içeriklerin aktarıcısı değil; bilgi, karar verme ve yaratıcılık yetileriyle dönüştürücü öznelerdir. Öğretmenler, toplum ve kültür anlayışları aracılığıyla öğrencilerin kendilerini ve yaşamlarını biçimlendirmelerinde etkin rol oynar. Başka bir deyişle, öğretmenler içinde buldukları kültürün bir parçası olarak öğrencilerin öğrenme sürecinde dönüştürücü aydınlar olarak yer alırlar (Freire, 1998; Freire, 2014).

Öğretmenlerin kültüre ve sanata verdikleri önem, bu yöndeki bilgi, beceri ve birikimleri öğrencilerin kültürel etkinliklere ve sanata ilgilerini yönlendirmede belirleyici olmaktadır. Nitekim MEB öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç alanda sınıflandırmaktadır. Tutum ve değerler yeterlik alanındaki kişisel ve mesleki göstergelerden biri kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmadır (MEB, 2017). Benzer olarak, Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında "Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Beceriler" başlığı altında belirlenen ve öğretmen yetiştirme programlarında da ele alınması öngörülen sekiz anahtar beceriden biri de kültürel farkındalık ve ifade becerisidir. Kültürel farkındalık ve ifade becerileri müzik, sahne sanatları, edebiyat, görsel sanatlar, kitle iletişim araçları vb. yollarla görüş, deneyim ve duyguları yaratıcı bir şekilde ifade etme

becerilerini kapsamaktadır (Güneş, 2016). Dolayısıyla öğretmen adaylarının kültür sanat alanıyla ilişkileri öğrencilerine yansıtacakları bu birikimin kaynağıdır. Ancak kültür sanat alanı bir yaşam boyu öğrenme mecrası olarak ele alındığında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu alanda görünür olamadıkları görülmektedir.

Öneriler

Öğretmen yetiştirme politika ve uygulaması, öğretmenlerin kültürel yeniden üretimdeki kritik rolü göz önüne alınarak düzenlenmeli, sosyal ve kültürel yetiştirme öğretmen yetiştirme programlarına içerilmeli ve bunun araçları yaratılmalıdır. Bu araştırma, Türkiye'deki öğretmen adaylarının kültürel katılımlarının yetersizliğine ilişkin bir veri sağlamaktadır. Araştırma öğretmen adaylarından toplanan veriyle sınırlıdır. Benzer araştırmalar diğer eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarıyla ve öğretmenlerle de yapılabilir. İlerleyen araştırmalarda, kültürel katılıma ilişkin nitel yöntemle yapılacak araştırmalarla bu tür çalışmalar derinleştirilebilir. Ayrıca üniversitelerin öğrenme kültürünü yaratacak ve destekleyecek olanakları üzerine etnografik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Avrupa Konseyi (2016). *Cultural participation and inclusive societies: A thematic report based on the indicator framework on culture and democracy*. Council of Europe, Strasbourg.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayrım: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. (D. F. Şannan ve A. G. Berkurt Çev.), Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Darbel, A. (2017). *Sanat sevdası: Avrupa sanat müzeleri ve ziyaretçi kitlesi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2015). *Türkiye'de ve Dünya'da vatandaşlık*. <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2015/12/T%C3%BCrkiyede-ve-Dunyada-Vatandaslik-2014-1.pdf>, adresinden 15.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*. 47(2), 189-201. doi: 10.2307/2094962
- Enlil, Z., Uşakierali, C., Dinçer, İ., Evren, Y., Dervişoğlu Okandan, G., ... Kozaman Som S., (2011). Kültür Endüstrileri. S. Ada (Ed.), *Sivil toplum gözüyle Türkiye kültür politikası raporu* içinde (ss. 87-103). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erbaş, H. (1993). *Sınıf ve kültür: Kırıkkale ve Ankara örnekleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Freire, P. (2014). *Yüreğin pedagojisi*. Ö. Orhangazi (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Freire, P. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. S. Ayhan (Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 17(3), 413-435. <http://kefad2.ahievran.edu.tr> adresinden 16.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Güven, İ. (2014). Türkiye’de öğretmen eğitiminin dönüşümü. A. Yıldız (Ed), *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene öğretmenliğin dönüşümü* içinde (ss. 57-95). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Habitat Derneği (2016). *Türkiye’de gençlerin iyi olma hali*. <http://habitatderneği.org/wp-content/uploads/türkiye-de-gençlerin-iyi-olma-hali-raporu.pdf> adresinden 09.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Habitat Derneği (2018). *Türkiye’de gençlerin iyi olma hali raporu*. <http://habitatderneği.org/tr/dl/türkiye-de-gençlerin-iyi-olma-hali-raporu.pdf> adresinden 09.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Harvie, D. (2014). Derslikte değer üretimi ve mücadele: Sermayenin tarafında, karşısında ve ötesinde öğretmenler (N. Korkmaz, Çev.). A. Yıldız (Ed), *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene öğretmenliğin dönüşümü* içinde (ss.27-55). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- IFLA, (2004). *The role of libraries in lifelong learning, final report of the IFLA project under the Section for Public Libraries*, B. M. Häggström (Ed.), <https://www.ifla.org> adresinden 06.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- İKSV, (2017). *Kültür sanatta katılımcı yaklaşımlar*. İstanbul: İKSV Yayınları.
- İnce, C. (2014). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa’da bir alan araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İPSOS (2012). *Türkiye’yi anlama kılavuzu*. <https://www.ipsos.com/tr> adresinden 01.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- İPSOS (2018). *Türkiye’yi anlama kılavuzu*. <https://www.ipsos.com/tr> adresinden 01.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Jeager, M.M. (2010). Does cultural capital really affect academic achievement?, *Working Paper Series*, No. 0001, Centre for Strategic Research in Education DPU, Aarhus University. doi: 10.1177/0038040711417010
- Katsillis, J. ve Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement and educational reproduction: The case of greece. *American Sociological Review*. Vol. 55, 270-279. doi: 10.2307/2095632
- Kılınç, E. ve Dere, İ. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 40, 209-220. <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 04.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education*, New York: Association Press.
- KONDA (2013). *Türkiye’de gençlerin katılımı*. <https://konda.com.tr> adresinden 05.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- KONDA (2017). *Türkiye 100 kişi olsaydı*. <https://konda.com.tr> adresinden 06.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Konrad-Adenauer-Stiftung. (2017). *Gençlik araştırması raporu*. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=e6ea7dbf-77a4-1a06-35c1-ba8694cfdefb&groupId=252038 adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kumar, R. (1999). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. London: Sage Publications.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <https://meb.gov.tr> adresinden 05.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Memur-Sen (2013). *Türkiye gençlik profili araştırması*. <http://gencmemursen.org.tr> adresinden 02.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Murray, C. (2005). Cultural participation: A fuzzy cultural policy paradigm. C. Andrew, M. Gattinger, M. S. Jeannotte and W. Straw (Eds.). In *Accounting for culture: Thinking through cultural citizenship* (s. 32-52). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü, bir reform önerisi*. Ankara: Önka Kağıt Ürünleri Matbaa Sanayi Ltd.
- Özgan, H. ve Karataşoğlu, D. (2016). Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4 (2), 1-14. <https://dergipark.org.tr/> adresinden 02.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Özkul, O. (2013). *Kültür ve küreselleşme* (2. Baskı). İstanbul: Açılım Kitap.
- Pektaş, N. (2013). “Kültürün özelleştirilmesi” adlı kitabın yayımlanmasının ardından Türkiye’de sanat ve sponsorluk ilişkisi hakkında bir değerlendirme. *Sanat Tasarım Dergisi*, 1(4), 35-38. https://dergipark.org.tr adresinden 03.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Robson, K. (2003). Teenage time use as investment in cultural capital. *Working Papers of the Institute for Social and Economic Research*. (12). Colchester: University of Essex.
- Serhat Kalkınma Ajansı (SERKA) (2018). *TRA2 Bölgesi Gençlik Araştırması*. <http://www.serka.gov.tr> adresinden 04.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Seyfi, M. (2017), Sosyal medyada kültürel sermaye ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 183-194. <https://dergipark.org.tr/> adresinden 04.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Smith, A. (2002). The EU memorandum on lifelong learning. C. M. Anonueva (Ed.) In, *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, Germany: UNESCO Institute for Education.
- Somtrakool, K. (2002). Lifelong learning for a modern learning society. C. M. Anonueva (Ed.), *Integrating lifelong learning perspectives*, Germany: UNESCO Institute for Education.
- Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Araştırmalar Merkezi (SEKAM), (2013). *Türkiye gençlik raporu: Gençliğin özellikleri, sorunları, kimlikleri ve beklentileri*. <http://www.sekam.com.tr> adresinden 01.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893- 912. doi: 10.1017/S0038038501008938
- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D. ve Lengrand, P. (1985), *Yetişkin eğitimi terimleri*. (F.Oğuzkan, Çev.) Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Yayınları.
- UNESCO (2012). *Measuring cultural participation: 2009 framework for cultural statistics handbook no. 2*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Quebec.
- Ural, A. Ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi (SPSS 12.0 for Windows)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ülker Demirel, E. (2014). *Kültürel ekonomi açısından kültür ve sanat ürünleri pazarlaması ile tüketimi arasındaki ilişkinin ampirik olarak analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yalman, M., Özkan E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği, *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305. <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/379> adresinden 12.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Yaşama Dair Vakfı (YADA) (2008). *Türkiye gençlik halleri*. <http://tr.yada.org.tr> adresinden 12.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Yeaxle, B.A. (1929). *Lifelong education, a sketch of the range and significant of the adult education Movement*, London: Cassel and Company Ltd.

Yıldız, A. (2014). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. A. Yıldız (Ed), *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü* içinde (ss.13-26). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Yıldız, D. Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166. doi: 10.12780/uusbd.42426

ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atıf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi’nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir. Yazarlar etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca burada belirtmişlerdir.

Kurul adı: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu

Tarih: 04/02/2019

No: 43

Tez çalışmamı gerçekleştirmemde yol göstericiliğiyle desteğini benden esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. N. Fevziye Sayılan’a teşekkür ederim.