



A Summative Evaluation of the Second Level Adult Education Programme in the Context of Adult Basic Education¹

Fevziye SAYILAN² Ahmet YILDIZ³ Nevzat Samet BAYKAL⁴

(Received August 29, 2016 – Approved September 22, 2017)

ABSTRACT. Adult illiteracy is one of the major problems of adult education field in Turkey. MoNE organizes courses under the name “Adult Literacy Teaching and Basic Education Programme” for those who lack compulsory initial education totally or partially in Turkey. “Adult Literacy Teaching and Basic Education Programme” consists of two sub-programmes. One of these two sub-programmes is the First Level Adult Literacy and Basic Education Programme aims acquisition of literacy and basic life skills. The Second Level Adult Education Programme (YİKEP), which is a follow up of the first sub-programme, is organized in order to bring to the adults, who gained literacy skills, knowledge, skills and attitudes which are equal to primary education diplomas. In the content of this study The Second Level Adult Education Programme (YİKEP) which is one of the sub-programmes of “Adult Literacy Teaching and Basic Education Programme” is handled. In this context, The Second Level Adult Education Programme (YİKEP) has been evaluated holistically, problems have been stated and suggestions to the problems have been developed in the context of adult basic education. In the content of

¹ This study has been prepared based on the findings of a research project supported by TÜBİTAK with the same title (1002).

² Fevziye Sayılan, Assoc. Prof. Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education. Email: fevziyesayilan@yahoo.com

³ Ahmet Yıldız, Assoc. Prof. Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education. Email: ahmety72@yahoo.com

⁴ Nevzat Samet Baykal, Res. Asst. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education. Email: samet.baykal@gmail.com

Orcid Number: 0000-0001-6913-032X *Orcid Number:* 0000-0002-0158-6168

Orcid Number: 0000-0001-7682-0054

this study, it has seen that YİKEP which is an important component of adult basic education has an important potential in providing adults' lack of basic education, but at the same time it has been found that YİKEP's current structure and function has some serious obstacles in mobilizing this potential. Also in the content of the study, it has been seen that YİKEP courses comprises mostly women, and since schooling of current population has increased illiteracy concentrates on elder ages. Another important point found in the content of the study is that the course teachers are employed without getting any instruction about the specific aspects of adult education.

Keywords: Literacy, adult literacy, adult basic education

SUMMARY

Purpose and Significance: In this study in order to clear up the problems in the context of adult basic education, it is aimed to find out the profile patterns of the adults participating in YİKEP courses, to determine the participation patterns of adults in these courses and to determine the emerging problems within YİKEP.

Method: This study is a summative evaluation research. It is aimed to evaluate YİKEP in the context of participators' profile, problems faced in practice and participation patterns. These kinds of research generally aim to fix a specific educational practice and to enlighten the practice (Patton, 1990). For this, evaluative sample case method is preferred. Sample case method enables to relate different information about the situation through selected samples and to associate the data studied. By this way, it enables most of the details which the other research methods fail to notice to be analyzed intensively. This approach is supposititious that the sample case studied is a typical sample of a certain event and it is possible to make generalizations which can be applied to the same kind of other events by means of such an intensive analysis (Punch, 2005; Flyvbjerg, 2006). At the same time, it strengthens the possibility to generalize since it enables to study atypical situations and samples beside the typical sample.

Results: Some inferences have been reached from the data of the survey. Some of these inferences are: 1) YİKEP which is an important component of adult basic education has an important potential in providing adults' lack of basic education. At the same time, however, it has been found that YİKEP's current structure and function has some serious obstacles in mobilizing this potential, 2) Since schooling of current population has increased, illiteracy concentrates on elder ages, 3) YİKEP courses mainly comprises women, 4) It has been seen that the course teachers are employed without getting any instruction about the specific aspects of adult education.

Discussion and Conclusion: Some suggestions are made according to the data gathered within the scope of this research. These suggestions are: 1) It will be better to maintain the courses with some precautions which enable women to reach and continue to the courses such as providing child care services and financial support and to extend the content so that they can contribute to empower the women, 2) It is required to expand the adult reading and writing courses so as to reach the population living in rural areas, 3) Beside enabling the trainees to access the courses, providing transportation and different financial supports will help them to continue the courses regularly, 4) Using mass media in organizing the content of the

courses as a public service and in declaring them to the public will be useful, 5) Teachers assigned in the courses must be given pre-service and in-service training about adult education and certificate programmes should be opened for the teachers who wants to work in this field, 6) In order to encourage the trainees to learn better reading and writing in Turkish and to make the daily life more easier in addition to course books some readers, comics, handbooks and brochures in which the trainees can find practical knowledge they need in their daily lives should be prepared and the given course programme should be supported by additional written and visual materials.



Yetişkinlerin Temel Eğitimi Bağlamında Yetişkinler İkinci Kademe Eğitimi Programının Bütünsel Bir Değerlendirmesi¹

Fevziye SAYILAN² Ahmet YILDIZ³ Nevzat Samet BAYKAL⁴

(Başvuru tarihi Ağustos 29, 2016 – Kabul tarihi Eylül 22, 2017)

ÖZ. Yetişkinlerin zorunlu temel eğitimden tamamen ya da kısmen mahrum kalmaları Türkiye’deki yetişkin eğitiminin önemli sorun alanlarından biridir. Türkiye’de zorunlu temel eğitimden kısmen ya da tamamen mahrum kalanlar için Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) “Yetişkin Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı” adı altında kurslar düzenlenmektedir. “Yetişkin Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı” ise iki alt programdan oluşmaktadır. Bu iki alt programdan biri olan Yetişkinler I. Kademe Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, okuma yazma ve temel yaşam becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu alt programın devamı olan ikinci alt program Yetişkinler İkinci Kademe Eğitimi Programı (YİKEP) kursları ise okuma yazma becerisi kazanmış yetişkinlere ilkökul diplomasına denk bilgi, beceri ve tutum kazandırmak amacıyla düzenlenmektedir. Bu çalışma kapsamında ‘Yetişkin Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı’nın alt programlarından biri olan Yetişkinler İkinci Kademe Eğitimi Programı (YİKEP) ele alınmıştır. Bu bağlamda yetişkinlerin temel

¹ Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen ve aynı başlığı taşıyan araştırma projesinin (1002) bulgularına dayalı olarak hazırlanmıştır.

² Fevziye Sayılan, Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta: fevziyesayilan@yahoo.com

³ Ahmet Yıldız, Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta: ahmety72@yahoo.com

⁴ Nevzat Samet Baykal: Arş. Gör. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta: samet.baykal@gmail.com

eğitimi bağlamında Yetişkinler İkinci Kademe Eğitimi Programı (YİKEP) bütünsel bir değerlendirmeye tabi tutulmuş, sorun alanları belirlenmiş ve sorun alanlarına ilişkin olarak öneriler getirilmiştir. Bu araştırma kapsamında yetişkinler için temel eğitimin önemli bileşenlerinden olan YİKEP'in ülkede yetişkinlerin temel eğitim eksikliğini giderme konusunda önemli bir potansiyeli olduğu görülmüş; ama aynı zamanda YİKEP'in mevcut yapı ve işleyişinin bu potansiyeli harekete geçirme açısından ciddi engelleri de barındırdığı tespit edilmiştir. Yine araştırma kapsamında YİKEP kurslarının ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğu; yıllar itibarıyla çağ nüfusunun okullaşma oranının artmaması nedeniyle okumaz yazmazlığın ileri yaşlarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Kurs öğretmenlerinin yetişkin öğrenmesinin özellikleriyle ilgili yönlendirmeden geçirilmeden istihdam edilmesi durumu araştırma kapsamında tespit edilen bir diğer önemli noktadır.

Anahtar Sözcükler: Okuryazarlık, yetişkin okuryazarlığı, yetişkinlerin temel eğitimi

GİRİŞ

Türkiye’de zorunlu temel eğitimden tamamen ya da kısmen mahrum kalan yetişkinlere Milli Eğitim Bakanlığı’nca (MEB) “Yetişkin Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı” adı altında kurslar düzenlenmektedir. Türkiye, Avrupa Birliği’ne (AB) uyum sürecinde 2005 yılında temel eğitim reformu çerçevesinde müfredat reformu yapmıştır. Yetişkinlerin okuma-yazma ve temel eğitim programı da bu çerçevede yenilenmiş ve yeni ders kitapları 2007 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2005a). MEB’in yetişkinlerin okuma-yazma ve temel eğitimi programı, zorunlu eğitim basamağı olan ilköğretim programının bir parçası olan Türkçenin öğretimine paralel biçimde yapılandırılmıştır ve iki alt programdan oluşmaktadır:

- Yetişkinler Birinci Kademe Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı
- Yetişkinler İkinci Kademe Eğitimi Programı (YİKEP).

Yetişkinler I. Kademe Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, okuma yazma ve temel yaşam becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. YİKEP kursları ise, okuma yazma becerisi kazanmış yetişkinlere ilköğretim diplomasına denk bilgi, beceri ve tutum kazandırmak amacıyla düzenlenmektedir. Bu programı başarı ile bitiren yetişkinlere II. Kademe Eğitimi Başarı Belgesi verilmektedir.

YİKEP de dahil olmak üzere Türkiye’de yetişkinlere yönelik temel eğitim politikası ve uygulamaları, bu alandaki küresel eğilimlerden etkilenmektedir. Küreselleşme adı altında toplanan neoliberal etkiler, özellikle eğitime aktarılan kamusal kaynakların azaltılması ve kesilmesi yönündeki vurgularla gündeme gelmiştir. Bu alanda devletin desteği sürmesine rağmen, sosyal ortaklara ve sivil toplum örgütlerine (STÖ) sorumluluk dağıtan yaklaşımlar Jomtien’den beri gündemdedir (Müller, 2000; Korsgaard, 1997; Sayılan, 2005, 2009a, 2009b). Çünkü okuma yazma bilmeyenler ve düşük düzeyde okuyazarlar, dünyanın hemen her yerinde yoksul kesimler içinde yoğunlaşmakta, dolayısıyla bu alanın doğrudan piyasaya açılmasının koşulları da bulunmamaktadır. Neoliberal küreselleşmenin diğer önemli bir yönü ise, eğitim hizmetlerinin yaşamboyu öğrenme bağlamı içinde bireyselleştirilmesi ile ilgilidir. Buna bağlı olarak okuma yazma ve temel yaşam becerilerinin kazanılması da giderek bireysel öğrenme tercihleri düzeyinde gündeme gelmektedir. Küreselleşme bağlamında yaşamboyu öğrenme politikaları, gelişmiş ülkeler için yeni bilgi, beceri ve değerlerle donanmış aktif yurttaşlığı hedeflerken; gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkeler için ise yüksek okumaz yazmazlık, düşük okullaşma

oranı gibi temel eğitim sorunlarını çözmeye yönelmektedir. Nitekim Türkiye’de de yetişkinlerin okuma yazma eğitimi de dahil olmak üzere yaygın eğitim faaliyetleri ‘hayatboyu öğrenme’ stratejisi bağlamında yeniden düzenlenmiştir. MEB’in yaşamboyu öğrenme politikasının merkezinde de temel eğitim açıklarına yönelik önlemler bulunmaktadır. Okuma yazma eğitimi strateji belgesinde belirlenen 16 öncelik alanından birini oluşturmaktadır (MEB, 2014).

Türkiye’de yetişkinlere yönelik olarak sunulan temel eğitim hizmetlerinin kapsama alanındaki nüfusun yüksek olduğu bilinmektedir. Bu nüfusun yüksek olmasına ilköğretimdeki tam okullaşamama sorunu ve okul terkleri neden olmuştur. 2015 yılı eğitim istatistiklerine göre (TÜİK, 2015), Türkiye’de 6 yaş ve üzeri okuma yazma bilmeyenlerin oranı yüzde 3,78’dir. Erkeklerde okuma yazma bilmeyenlerin oranı yüzde 1,29 iken, kadınlarda bu oran yüzde 6,28’e yükselmektedir. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) 2015 yılı sonuçlarına göre 2.664.144 kişi okuma yazma bilmemekte; bunların 2.191.867’sini kadınlar oluşturmaktadır. Okuma yazma bilmeyen kadınların % 78,4’ü (1.717.989 kişi) 50 ve üzeri yaş grubundadır. 6-24 yaş grubunda ise okuma yazma bilmeyen 76.615 kadın bulunmaktadır. Okuma yazma bilmeyenler için düzenlenen okuma yazma kurslarına ilişkin 2013 yılı verilerine göre, 48.459 I. Kademe okuma yazma kursu açılmış ve 62.137 kadın ile 19.353 erkek olmak üzere toplam 81.490 kursiyere okuma yazma belgesi verilmiştir. Yine aynı yıl açılan 2558 II. Kademe okuma yazma kursuna devam eden 18.021 kadın ve 10.576 erkek olmak üzere 28.597 kursiyere belge verilmiştir. I. ve II. Kademe kurslarından belge alan toplam kursiyer sayısı 110.087 kişidir. MEB verilerine göre 2014 yılında 6000’in üzerinde II. Kademe kurs ve seviye tespit sınavları düzenlenerek 60.000’den fazla kişiye belge verilmiştir (MEB, 2017). Bu istatistikler Türkiye’de yetişkin nüfusun önemli bir kesiminin yaşamboyu öğrenme sistemlerine erişimde eşik oluşturan önemli temel eğitim sorunlarının bulunduğunu göstermektedir. Bu araştırmada yetişkinlerin temel eğitim bağlamındaki sorunlarına ışık tutmak amacıyla YİKEP’e devam eden yetişkinlerin genel özelliklerini ortaya çıkarmak, kurslara katılan yetişkinlerin katılım (devam ve terk) örüntülerini saptamak ve YİKEP dahilinde uygulamada ortaya çıkan sorunların saptanması hedeflenmiştir.

ALANYAZIN

Okuryazarlıkla ilgili ilk dönem araştırmaları, eğitimin ve okuryazarlığın yaygınlaştırılmasına dönük politika ve yaklaşımlara paralel biçimde okuma yazma bilmeyen nüfusun saptanması, izlenmesi ve yönlendirilmesiyle ilgili olmuştur. Özellikle kalkınmacı yaklaşımların ve işlevsel okuma yazma

yaklaşımının rağbet gördüğü 1960'lı ve 1970'li yıllarda okuma yazma ile kalkınma süreçleri arasında ilişki kuran çalışmalar, daha çok öğretim çıktılarına odaklanmış; okuma yazma öğrenmenin bireysel ve toplumsal sonuçlarının kalkınma süreçlerindeki rolü ve okuryazarlık ile istihdam, sağlık, gelir, toplumsal cinsiyet eşitliği göstergeleri arasındaki ilişkiler ve okuma yazma öğrenmenin yetişkinlerin yaşam kalitesini nasıl etkilediği; öğrenmenin, ekonomik, kişisel ve sosyal kazanımları gibi konular ele alınmıştır (Comings ve Soricone, 2007; Tyler, 2005; Geibler, 1996). Okuryazarlığı yaygınlaştırmayı hedefleyen bu pratik amaç yönelimli araştırmalar, aynı zamanda yetişkinlerin katılma ve terk davranışlarına yön veren kişisel ve sosyo-demografik özelliklerini betimlemeye, toplumsal ve kültürel engelleri anlamaya da katkı sağlamıştır (UNESCO, 1976: 178; Rogers ve Street, 2012).

Öğretim yöntemleri ve materyal geliştirmeye dönük uygulamalı araştırmalar ise daha sonra gündeme gelmiştir. Bu çerçevede çocuklarla yetişkinleri karşılaştıran araştırmalar, yetişkinlerin okuma yazmayı öğrenme stilleri üzerine ve okuma yazmayı nasıl öğrendiklerine ilişkin veri toplamaya ve uygun öğretim yöntemleri geliştirmeye dönük araştırmalar yapılmıştır (Ellias ve Merriam, 2004). Elias ve Merriam (2004)'ın da belirttiği gibi bu alandaki çalışmalar, yetişkin öğrenmesini kuramsallaştırmaya dönük çabalara önemli bir zemin de hazırlamıştır. Öğretim yöntemleri ve materyal geliştirmeye dönük uygulamalı araştırmalar, hangi öğretim yöntemiyle daha etkili öğrenmenin mümkün olduğunu bulmayı, yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun yöntem ve teknikleri geliştirmeyi, ses, hece ve cümle tekniklerinin okuma yazma öğretiminde kullanımını değerlendirmeyi ve yetişkinlerin öğrenme düzeyine uygun materyal geliştirmeyi hedeflemiştir. Okuma yazmanın ve dili öğrenmenin yöntemi üzerine odaklanan bu araştırmalar, giderek öğrenmenin kültürel bağlamını anlamaya dönük araştırmalara doğru evrilmiştir (Curtis, 2006; Rogers, 2001; Rogers ve Street, 2012). Nitekim özellikle 1980'lerden sonra bu alandaki araştırmaların daha bağlam odaklı ve yerel özellikleri dikkate alan etnografik özellikler gösterdiği görülmektedir.

Günümüzde ise, OECD ve UNESCO gibi küresel aktörler tarafından yapılan temel okuryazarlık becerilerini ortaklaştırmaya ve standartlaştırmayı sağlamaya dönük veri sağlayan geniş ölçekli taramalar öne çıkmaktadır. Yetişkinlerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik ilk çalışma OECD tarafından 1994-1998'de uygulanan Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırması (International Adult Literacy Survey-ALS) ile başlamış, 2003-2007 döneminde Yetişkin Okuryazarlığı ve Yaşam Becerileri Araştırması (Adult Literacy and Life Skills Survey- ALL) ile devam etmiş;

uluslararası düzeyde beş ölçüt üzerinden beş düzeyde karşılaştırmalı veri toplanmıştır. Sözcükleri ve aritmetik sembolleri okuma standartları, metin/düz yazı okuma ve yazma becerileri, belgeleri okuma ve yazma becerileri, bilgi okuryazarlığı becerileri ile ilgili iki düzeyde saptanan ölçütlere göre veri toplanmıştır. (Kirsch,2001; Barton ve Hamilton, 2000). 2008'den itibaren ise, OECD tarafından, bu araştırmalardan edinilen bilgi birikimi ile geliştirilen ve okuryazarlığın tanımını "bilgi çağı"nın gereklerine uygun biçimde genişleten bir yaklaşımla 40 ülkede okuryazarlık ve temel becerileri standartlaştırma eğilimine koşut biçimde okuma yazma ve temel becerileri ölçmeye dönük standart bir ölçek kullanılmaktadır. Uluslararası Yetişkin Yeterliliklerini Değerlendirme Programı (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies-PIAAC) adı altında uygulanan Yetişkin Becerileri Anketi (Survey of Adults Skills) ile yetişkinlerin okuma yazma, aritmetik ve teknoloji açısından zengin ortamlarda problem çözme gibi bilgiyi işleme yeterliklerini ölçmek ve yetişkinlerin evde, işyerinde ve toplumda bu becerilerini nasıl kullandıklarına ilişkin bilgi ve veri toplamak hedeflenmektedir (OECD, 2017).

Türkiye'de yetişkinlerin temel eğitimi sorunu eğitim bilimleri alanında pek az ilgi görmüş, bu nedenle sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Alandaki ilk araştırmalar okuma yazma çalışmalarının etkisini değerlendirmeye dönük olmuştur (Bülbül ve diğerleri, 1999). Daha sonra yetişkinlerin temel öğrenme ihtiyaçlarını saptamaya dönük kimi araştırmalar (Güneş, 1992; Özağar, 1995; Gölbaşı, 1998) yapılmıştır. Birinci kademe okuma yazma eğitiminin bütünsel bir değerlendirmesini yapan Nohl ve Sayılan (2004)'ın araştırması, Yetişkinlerin Okuma Yazma ve Temel Eğitimi Programı'nın yenilenmesine yön vermiştir. Alandaki ilk uygulamalı araştırma ise doktora tezi olarak Yıldız (2006) tarafından yapılmıştır. Böylece uygulanan yaklaşımın, okuryazarlığı nasıl yalnızca 'teknik bir beceri' olarak sınırladığını ve bireyin içinde yer aldığı sosyo-kültürel bağlamı göz ardı eden bu yaklaşımın, bireyin yaşam deneyimlerini de bir öğrenme kaynağı olarak kullanmadığını göstermiştir.

Son dönemde ise, okuma yazma programlarının çıktılarını değerlendirmeye yönelik bazı araştırmalar yapılmıştır. Yıldız (2011) tarafından yapılan araştırmada birinci kademe okuma yazma programlarına katılan yetişkinlerin kurs sonunda kazandıkları okuma yazma beceri düzeyi saptanmıştır. Yazlık (2008) tarafından yapılan çalışma ile halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslarda okuma yazma öğrenen kadınların yaşamını okuryazar olmanın nasıl etkilediği incelenmiştir. İnce (2008) tarafından yapılan değerlendirme araştırması ise, okuma yazma kurslarının uygulama

süreçlerini yetişkin öğretim ilke ve yöntemleri açısından değerlendirmiştir. Öğretmenlerin gözünden Yetişkinler Okuma-yazma Öğretimi ve Temel Eğitim kurslarını değerlendiren Gürgeç (2010), pratikte karşılaşılan güçlüklerin çözümüne yönelik önemli bilgi sağlamıştır. Yetişkinlerin okuma-yazma ve temel eğitim program ve öğretim materyallerini söylem analizi yoluyla inceleyen Sayılan (2009a; 2012) ise, programın yaklaşımının, içeriğinin ve kurs materyallerinin eleştirel bir analizini yapmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma bütünsel bir değerlendirme araştırması olarak tasarlanmıştır. YİKEP'i amaç, içerik, katılımcıların özellikleri, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve katılım örüntüleri boyutlarıyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bütünsel değerlendirme araştırmaları belirli bir zaman kesitinde, belirli bir eğitsel uygulamayı bütün öğeleriyle değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu tür araştırmalar genellikle belirli bir eğitimsel uygulamayı düzeltmeyi ve uygulamaya ışık tutmayı amaçlamaktadır (Patton, 1990). Bunun için değerlendirici örnek olay yöntemi tercih edilmiştir. Örnek olay yöntemi, seçilmiş örnekler üzerinden durumla ilgili farklı bilgileri birbiriyle ilişkilendirerek üzerinde çalışılan verileri birleştirme olanağı verir. Bu yolla, diğer yöntemlerin gözden kaçırdığı birçok ayrıntının da yoğun bir biçimde analiz edilmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım, üzerinde çalışılan örnek olayın belli bir olay türünün tipik örneği olduğu ve böyle derinlemesine bir analiz sayesinde aynı türden diğer olaylar için de geçerli sayılabilecek genellemeler yapmanın mümkün olduğu varsayımına dayanır (Punch, 2005; Flyvbjerg, 2006). Aynı zamanda tipik örneğin yanında, atipik özellikler gösteren durumlar ve örnekleri de çalışma olanağı vermesi nedeniyle genelleme yapma olasılığını güçlendirir.

Yetişkinlerin ikinci kademe programı merkezi olarak hazırlanmakta ve tüm Türkiye'de merkezden belirlenen yönergeler doğrultusunda standart kurslar biçiminde sürdürülmektedir. Dolayısıyla örnek olay yaklaşımının programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, öğretmen özellikleri, kursiyerlerin katılım ve terk örüntüleri gibi öğelerin, kursların açıldığı yerel koşullardan nasıl etkilendiği sorusuna yanıt oluşturacak veriyi sağlayacağı öngörülmüştür.

Araştırmanın Çalışma Grubu: Örnek Olay/Durumların Seçimi

Örnek olay çalışmalarında temsili bir örneklem aranmayıp genellikle diğer nitel araştırma yöntemleri gibi amaçlı küçük örnekleme ile çalışılacak örneklere ya da durumlara ulaşılmaya çalışılır. Örnek olay çalışmaları için örneklerin ya da durumların seçimi konusunda üç yöntem önerilmektedir:

Tipik/anahtar durum, aykırı/atipik durum, yerel bilgi (Merriam, 1988; Köklü, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2000; Flyvbjerg, 2006). Bu çalışmada YİKEP uygulamaları ile ilgili bütünsel bir değerlendirme hedeflendiği için, ortak ve genel örüntülerin yanında, atipik durumlar da göz önüne alınmıştır. Bu çerçevede tipik ve atipik özellikleri bir arada barındıran bilgi zenginliği sunan ve en fazla kurs açılan üç büyükşehir, Ankara, İzmir, İstanbul tipik örnek olarak; Diyarbakır ise belirgin atipik örnek olarak seçilmiştir.

Bu dört ilin ilçeleri yerleşik nüfusun ağırlıklı olduğu merkez ilçeler ile göç alan çevre ilçeler olmak üzere iki alt gruba ayrılmıştır. Saha çalışmasına giriş sürecinde Halk Eğitim Merkezi (HEM) yöneticileri ile yapılan görüşmelerde belirtilen kayıtlı kursiyer sayısı ile kursa düzenli devam eden kursiyer sayısının birbirini tutmadığı görülmüş ancak kayıt olup devam etmeyen kursiyerlerin tam sayısı konusunda yeterli bilgi elde edilememiştir. Yine benzer biçimde ilân edilen kurs ile açılan ve sürdürülen kurs ve kursiyer sayıları arasında belirgin bir fark olduğu görülmüştür. Bu nedenle açılan kurs ve kursiyer sayısı örneklerin seçiminde belirleyici olmuş ve veri toplamayı garanti altına almak için en fazla kurs açılan ilçeler seçilmiştir. Böylece bu dört ilde en fazla kurs açılan bir merkez ilçe ile bir çevre ilçe örnek olarak seçilmiştir. Açılan kurs ve kursiyer sayısı yetersiz olduğu için İzmir’de üç ilçe seçilmiştir. Seçilen ilçelerde saha çalışması Ocak-Haziran 2014 döneminde yürütülmüş ve Tablo 1’de de görüleceği üzere toplam 93 kursa devam eden 788 kursiyerin tamamına anket uygulanmıştır. Çalışma grubuna 4 ildeki 9 halk eğitim merkezinin 14 yöneticisi ile çalışma grubuna dahil olmak isteyen 45 gönüllü kurs öğretmeni de alınmıştır.

Tablo 1. Seçilen kurs ve ulaşılan kursiyer sayısının illere göre dağılımı

İl	Açılan Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı
Ankara (Toplam)	21	195
- Çankaya	13	123
- Mamak	8	72
Diyarbakır (Toplam)	24	202
- Bağlar	18	134
- Yenişehir	6	68
İstanbul (Toplam)	29	226
- Kartal	18	142
- Üsküdar	11	84
İzmir (Toplam)	19	165
- Konak	7	55
- Buca	6	49
- Karşıyaka	6	61
Genel toplam	93	788

Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Örnek olay çalışmaları çoklu veri toplamayı gerektirir. Genellikle saha çalışması biçiminde sürdürülen örnek olay incelemesi sürecinde görüşme, gözlem ve arşiv taraması gibi çoklu veri toplama araçları kullanılır (Merriam, 1988; Köklü, 1994). Bu çerçevede veri toplamak amacıyla; a) Anket, b) görüşme, c) katılımcı gözlem teknikleri kullanılmıştır. Anketin yanı sıra çok sayıda kursiyerle sohbet tarzı yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Ayrıca kurs öğretmenleri ve HEM yöneticileri ile yarı yapılandırılmış ve enformel görüşmeler yapılmıştır. Ders ve öğrenme ortamlarında ise katılımcı gözlem yapılmıştır.

Anket: Yetişkin öğrenmesine ilişkin alanyazın ile söz konusu programın gerekçesi ve amaçlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Dört ilde toplam 93 kursa kayıtlı kursiyerlerin tamamına, toplam 788 yetişkine anket uygulanmıştır. Anket yoluyla programa kayıtlı yetişkinlerle ilgili olarak iki düzeyde verinin toplanması öngörülmüştür: 1- YİKEP'e kayıt olan yetişkinlerin sosyo-demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, yaşadığı yer, medeni durum, eğitim geçmişi) ile kurslara katılım örüntüleri konusunda bilgiler toplanmış; 2- Kursiyerlerin kurs süresince karşılaştıkları sorunlar ve uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır.

Görüşme: Uygulamada karşılaşılan sorunlar ve beklentiler düzeyinde veri toplamak için kursta görevli öğretmen ve yöneticiler yarı-yapılandırılmış görüşme formu sorularına yanıt vermişlerdir. Odak grup görüşmeleri ise, HEM'lerde odak grup görüşme teklifini kabul eden gönüllü öğretmenlerle yapılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi, görüşmeler saha çalışması yürütülen 4 ilde 9 HEM'in 14 yöneticisi ve her bir ilde çalışma grubuna dahil olmak isteyen 45 gönüllü kurs öğretmenleriyle yürütülmüştür. Bu süreçte, YİKEP'in çok farklı kaynaklardan sağlanan çeşitlenmiş bir öğretmen profili (bazen emekli bir sınıf öğretmeni, bazen vali yardımcısı, bazen okul yöneticisi gibi) ile kursları sürdürdüğü sahada bir kez daha görülmüştür. Bu çerçevede odak gruplar her ilde araştırma grubuna dahil olan ve araştırma grubu dışındaki gönüllü kurs öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Görüşme formu ile birinci kademe kurslardan ikinci kademeye geçiş konusunda yerel koşulların etkisi, kurs örgütlenmesini ve sürdürülmesini sağlayan koşullar ve engeller; kursların yetişkin eğitimi etkinliği olarak ne denli sürdürülebildiği; programın kursiyerlerin öğrenme gereksinimlerine amaç, içerik ve yöntem bakımından uygunluğu ve uygulamada karşılaşılan zorluklar gibi konularda veri toplanmıştır.

Tablo 2. Yapılan görüşmelerin dağılımı

İl	Görüşme Yapılan Öğretmen Sayısı	Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğretmen Sayısı	Görüşme Yapılan Yönetici Sayısı
Ankara	10	8	3
İstanbul	12	11	4
Diyarbakır	12	17	4
İzmir	11	9	3
Toplam	45	45	14

Katılımcı gözlem: Kurs sürecinin işleyişini, derslerdeki eğitim-öğretim sürecinin yapılandırılmasına yön veren yaklaşımları ve derslik içi örüntüleri değerlendirmek amacıyla her örnekten seçilen belirli derslerde katılımcı gözlem ve kursiyerlerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Kurslar HEM'e bağlı olarak faaliyet yürütse de kursların büyük çoğunluğu HEM binaları dışında çeşitli kurum ve kuruluşların mekânlarında (Belediyelere bağlı hanımlar lokali, toplum merkezleri gibi kuruluşlarda, muhtarlık ya da çeşitli derneklerin binalarında, camilerde, okullarda, Kur'an kursları binalarında) sürdürülmektedir. Bu nedenle katılımcı gözlem, erişim ve ulaşım kolaylığı açısından HEM'lerde açılan kurslarda yapılmıştır. Her bir ilde bir kurs seçilmiş ve programdaki dört derste katılımcı gözlem yapılmıştır ve katılımcı gözlemin gerçekleştirildiği bu kurslar Tablo 3'te listelenmiştir. Araştırmacılar ders içi etkinliklerde herhangi bir rol almamış, sadece öğrenme ortamına gözlemci olarak katılmışlardır. Gözlem notlarını düzenlemek için gözlem formu kullanılmış, bu yolla öğrenme ortamları ve derslik düzeni betimlenmiştir. Gözlemi destekleyecek görüntülü ve sesli kayıt cihazı ile kamera gibi görsel kayıt araçları derslik düzenini bozabileceği endişesiyle kullanılmamıştır. Gözlem sırasında alınan betimsel saha notları kursiyerlerle ders arası ve sonrasında yapılan enformel görüşmelere yön vermiştir. Bu görüşme kayıtları saha notları biçiminde gözlem formuna kaydedilmiştir.

Tablo 3. Gözlem yapılan kurs ve dersler

Diyarbakır/Bağlar: 4 ders (Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler)
Ankara/Mamak: 4 ders (Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler)
İstanbul/Kartal: 4 ders (Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler)
İzmir/Buca: 4 ders (Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler)

Yetişkinlerin II. Kademe okuma-yazma kursları 180 saat, yaklaşık 3 ay sürmektedir. Bu nedenle saha çalışması, kursiyerlerin ve kurs öğretmenlerinin belirli bir deneyime sahip olduğu, kursa devam edenlerin sayısal olarak sabitlendiği, rutin kurs etkinliklerinin sürdüğü kursların son evresinde, yaklaşık bir ayda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Kursiyerlerden anket yoluyla toplanan veriler analiz edilmiştir. Yanıtlar, araştırmada kullanılan anket soruları çerçevesinde oluşturulan değişkenler temelinde sınıflandırılarak kodlanmış ve kursiyerlerin kurs süresi, zamanlaması, ikinci kademe müfredatı, ders kitaplarına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlükler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Öğretmenler ve yöneticiler ile yapılan görüşmelerden sağlanan saha verileri ile derslerde yapılan gözlem yoluyla sağlanan nitel veri ise, müfredat ve ders kitapları, öğretim ve öğrenme ortamı; kurslarda karşılaşılan güçlükler başlıkları altında nicel verilerle birlikte betimsel olarak analiz edilmiştir. Bunun için görüşme kayıtları ve saha notları içerik analizine tabi tutulmuş ve araştırma soruları çerçevesinde veriler kodlanmıştır. Uygulamada karşılaşılan sorunlar hem kursiyerlerin hem de öğretmen ve yöneticilerin gözünden değerlendirilmiş, kurs örgütlenmesinin farklı yönleri (kurs öğretmeni, öğretim ve öğrenme ortamları, değerlendirme) ele alınmıştır. Bu yolla Yetişkinlerin II. Kademe kurslarının uygulanmasını kuşatan koşulların ve yetişkin öğrenenlerin katılım örüntülerinin bütünsel bir analizine ulaşmak hedeflenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve yorum başlığı altında kursiyelere ilişkin bazı özelliklerin betimsel istatistikleri, kursiyerlerin katılım örüntüleri, YİKEP kurslarının içeriği, örgütlenmesi ve bu kurslarında karşılaşılan sorunlar ele alınacaktır.

Kursiyerlere İlişkin Bazı Özelliklerin Betimsel İstatistikleri

YİKEP'e devam eden toplam 788 yetişkin kursiyerin % 90,2'sini (711) kadınlar, % 9,8'ini (77) erkekler oluşturmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi bu durum okumaz yazmazlığın kadınlaşması olgusunun bir tezahürüdür. Bu grup ağırlıklı olarak kırsal kökenlidir. Mezrada ve köyde doğup büyüyenlerin oranı % 61.5'i bulmaktadır. Kırsal doğup büyümenin dezavantajını yaşayan bu grup aynı zamanda okumaz yazmaz bir çevrede sosyalleşmiştir.

Kursiyerlerin annelerinin % 80.8'i okuma yazma bilmemektedir. Aynı zamanda kendisi öğrenenlerle, kursta öğrenenlerle ve ilkokul terkleriyle birlikte, annelerinin temel eğitim sorunu % 89.0'a yükselmektedir. Babalarının ise % 37.1'inin okumaz yazmaz olduğu, kursta/askerde öğrenenlerle ve ilkokul terkleriyle birlikte temel eğitim sorunu olan babaların oranının 65.4'e çıktığı saptanmıştır. Kırsal köken ve okumaz yazmaz aile ve toplumsal çevre dezavantajına üçüncü bir dezavantaj olarak yoksulluk da eşlik etmektedir. Kursiyerlerin ağırlıklı bir kesimi (% 78,0) kırsal yoksul ailelerden gelmektedir. Kadın kursiyerlerin %50'si aileleri izin vermediği için, % 20.0'si maddi yetersizlik, % 3.7'si toplumsal baskı, %1.5'i de erken evlilik gibi nedenlerle okula devam edememiştir. Böylesi bir sosyal çevre içinde kadınların % 5.7'sinin de düşük motivasyon nedeniyle okula devam edemediği saptanmıştır.

Okumaz yazmazlık ile yoksulluk ve düşük gelir arasında açık bir ilişki bulunmaktadır (Tomul, 2007).Yoksulluk, kadınlar açısından ise sadece maddi yetersizlik anlamına gelmemekte, buna eşlik eden yoksulluk kültürü ve ataerkil aile ile birlikte kadınların eğitime erişimini engelleyerek bugünkü sosyo-ekonomik düzeylerini yapılandıran bir rol oynamaktadır (Candaş ve diğerleri, 2010). Nitekim kadın kursiyerlerin bugünkü sosyo- ekonomik düzeylerine bu yoksulluk sarmalı ve kızların okullaşmasına yönelik ataerkil kalıp yargılar yön vermiştir. Bu nedenle bugün kursiyerlerin % 48.6'sı asgari ücret ve altı gelir düzeyine sahiptir. Aynı zamanda kursiyerler ağırlıklı (% 73.7) ev kadınlarından oluşmaktadır. Ev kadını kursiyerlerin % 11.0'i çocuk bakımı, ev işleri, temizlik, parça başına iş gibi ek iş yapmaktadır. Toplam 788 kursiyerden sadece 5'i memur, % 3.6'sı işçi ve % 5.4'ü kapıcılık, çocuk bakımı, temizlik gibi işlerde çalışmaktadır. Kursiyerlerin % 87,0'si sosyal güvenlik kapsamında ve % 16,0'sı yeşil kart sahibidir. Medeni durum açısından kursiyerlerin ağırlıklı kısmı, % 72.2'si, evlidir; % 21.1'i bekâr, % 6.7'si ise duldur. Kursiyerlerin ilkokula/temel eğitime erişimde karşılaştıkları tüm engeller birlikte değerlendirildiğinde, okumaz yazmazlığın toplumsal cinsiyetle ve yoksullukla ilişkisi açık bir biçimde görülmektedir.

Kursiyerlerin genel özellikleri itibarıyla bu dört ilde farklılaşmaktan çok, benzer özellikleri paylaştıkları saptanmıştır. Bu tablonun gerisinde tüm Türkiye'de kızların okullulaşamamasında rol oynayan ataerkil aile, yoksulluk, toplumsal baskı gibi ana etmenler bulunmaktadır. Genel itibarıyla Türkiye'nin doğusunda kızların okullaşma sorununun ve kadın okumaz yazmazlığının arttığı bilinmektedir (UNICEF, 2003; Nohl ve Sayılan, 2004; KSGM, 2008). Bu durum kursiyerlerin yaş profilinde daha açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Bölgeler arasındaki farklılık açısından bakıldığında

kursiyerlerin dört örnekte de yaş özellikleri itibariyle 15 ile 76 yaş arasında geniş bir yelpazeye dağıldığı, hemen her yaş grubundan kursiyer bulunduğu saptanmıştır. Öte yandan bazı yaş gruplarının bazı illerde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Özellikle daha genç yaş grubundan (15-25 yaş ve 26-35 yaş) gelen kursiyerler Diyarbakır ilinde, daha ileri yaştaki kursiyerler ise Ankara ve İzmir illerinde yoğunlaşmıştır. İstanbul'da ise hem göç alan hem de yerleşik nüfus açısından daha dengeli bir dağılım göze çarpmaktadır.

Katılım Örüntüleri

YİKEP kursları, kursiyerlere ilkökul diplomasına denk bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı hedeflemektedir. YİKEP kursları daha önce I. Kademe Okuma-Yazma kurslarını tamamlayan ya da kendisi öğrenerek bunu belgeleyen yetişkinlere verilmektedir. İkinci kademe kurslarının ana kaynağını Tablo 4'te görüldüğü üzere birinci kademe kurslar oluşturmaktadır. Kursiyerlerin ağırlıklı kısmı (% 82.3) birinci kademe kurslarını tamamlayarak ikinci kademeye geçmiştir. Okuma yazmayı kendisi öğrenenler ve ilkokulu terk edenlerin toplamı ise % 17.7'dir.

Tablo 4. Kursiyerlerin eğitim geçmişi

Eğitim Geçmişi	f	%
Okuma yazmayı kendi öğrenenler	58	7.4
Birinci Kademe Kursu mezunu	649	82.3
İlkokul terk	81	10.3
Toplam	788	100,0

Kursiyerlerin katılma ve kursu tamamlama davranışını ise, yakın ve uzak toplumsal çevrelerinden gördükleri destek belirlemektedir. Kursiyerlerin ağırlıklı kısmı (% 84.6) aileleri tarafından desteklendiklerini belirtirken, % 15,0 gibi önemli bir grup ailelerinin desteğini almadan ya da yetersiz aile desteğiyle kursa devam etmeye çalıştığını belirtmiştir. Bu kursiyerlerin % 7.9'unun ailelerinin açık olumsuz tutumuna rağmen kursa devam ettiği görülmüştür. Toplam kursiyerlerin % 5.5'i ise içinde buldukları sosyal çevre, akrabalar ve işverenler de dâhil toplumsal çevrelerinden gördükleri olumsuz tutuma rağmen kursa devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu alanda yapılan diğer araştırmaların da gösterdiği gibi yetişkin kursiyerlerin okuma yazma öğrenmesi, içinde yaşadıkları toplumsal çevrede önemli bir olay olarak değerlendirilmekte ve çevrenin olumlu ya da olumsuz dikkatini çekmektedir. Özellikle kadınların eğitime erişimini, aile ve yakın çevre gibi güçler daha açık biçimde kontrol etmektedir (Sayılan, Balta ve Şahin, 2002). Düzenli devam eden kursiyerlerin en önemli desteği

ailelerinden aldıkları (% 70,0) ve yine arkadaş ve sosyal çevre desteğinin de (% 11,0) önemli olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kursiyerlere verilen aile desteğinin kursların başarılı biçimde tamamlanmasının en önemli belirleyicisi olduğu görülmektedir. Kursiyerlerin kursa katılma, devam ve terk davranışlarına, içinde buldukları toplumsal koşullar da yön vermektedir. Toplumsal çevrenin kursiyerleri devam konusunda cesaretsizleştiren tutumunun, kadın kursiyerlerin ev işi ve çocuk bakımı gibi aile sorumluluklarını paylaşacak kurumların yetersizliğinin, toplumsal desteğin azlığının ve maddi yetersizliklerin kursiyerlerin kursa katılma, devam ve terk davranışlarında etkili olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibi, kursiyerlerin katılma davranışlarına ilişkin kurs öğretmenlerinin görüşleri de kursiyerin özgüven sorunları yaşamasının, kadın kursiyerler üzerindeki eş ve aile baskısının, kadın kursiyerlerin çocuk bakımı konusunda yaşadıkları sorunların, toplumsal çevrenin yargılayıcı ve alaycı tutumunun kurslara katılım ve terk davranışlarına yön verdiği çıkarımını desteklemektedir:

(...)kendilerine güvenmiyorlar bir de çevreleri de onlara güvenmiyor (Ankara-kadın öğretmen1).

Kursa geldikleri zaman sadece bir şeyler öğrenmiyorlar, psikolojik olarak da gelişiyorlar, ...eskiye oranla değiştikleri için eşleri de bunu fark edip birkaç öğrencimi eşleri aldı kurstan, hani bu yüzden dilin uzadı sen bir şeyler öğrenmeye başlayınca o yüzden kadınların gözleri açılınca eşlerinin hoşuna gitmiyor, bu yüzden benim birkaç kursiyerimi eşleri kurstan aldı(Ankara-kadın öğretmen2.)

Gençlerle aynı yerde olmak alay konusu gibi geliyor onlara. Etraftan alay konusu gibi görülüyor. Bu yaştan sonra okuyup da ne yapacaksın diye düşünülüyor. Özellikle 45 yaşın üzerindeki yetişkinlerde (Diyarbakır-kadın öğretmen).

Devam sorunu şöyle var. Çocuklu olan çocuğunu bırakacak bir yer bulduğu zaman kursa geliyor (İstanbul-kadın yönetici).

Üç sene önce açtığım bir kursta bir öğrencimin eşi geldi kursu bastı. Benim hanım nereye gidiyor dedi çocuklara iyi bakılıyor mu dedi (İzmir-kadın öğretmen).

Aynı zamanda kursiyerin daha önce içinde yaşadığı toplumsal çevrede okumaz yazmaz olduğunu gizlemiş olması da düzenli katılmasına ve kursu tamamlamasına engel olmaktadır.

Benim bir öğrencim vardı, burada komşusuyla karşılaştı diye (kursu) bıraktı. Komşusu bilecek okuma yazmaya geliyorum diye beni tembihledi “Aman hocam, gelip de sorarsa, bir şey sormaya geldi de gitti dersiniz.” Komşusu var diye bıraktı, devam etmedi. (Ankara-kadın öğretmen2)

Tüm bu etmenler kurslara devam sorununu büyütmektedir. Bu nedenle kursa kayıt olanlarla devam ederek tamamlayanlar arasında belirgin bir sayısal fark göze çarpmaktadır.

Kursiyerlerin kursa katılma nedenlerinin sıralandığı Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların yarısından çoğunun (% 56.2) kursa katılma nedeni olarak kendini geliştirmek kategorisini seçtiği; bu kategorinin alt açılımı olan okuryazar olmanın gündelik yaşamlarında sağlayacağı avantajlara ulaşmak için bu seçenekte odaklandıkları saptanmıştır.

Tablo 5. Kursa katılım nedenleri

	Ankara		Diyarbakır		İstanbul		İzmir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Belge/diploma almak	25	3,2	88	11,2	84	10,7	33	4,2	230	29,3
Boş zamanı değerlendirme	13	1,7	2	0,2	4	0,5	0	0,0	19	2,4
Yeni insanlarla tanışmak	5	0,6	0	0,0	2	0,3	18	2,3	25	3,2
İşle ilgili sebepler	2	0,3	7	0,8	2	0,3	3	0,4	14	1,8
Çocukların derslerine yardım	5	0,6	9	1,2	8	1,0	12	1,5	34	4,3
Kendini geliştirmek	137	17,3	92	11,6	120	15,1	97	12,2	442	56,2
Ehliyet almak	0	0,0	0	0,0	6	0,7	0	0,0	6	0,7
Türkçe öğrenmek	0	0,0	18	2,1	0	0,0	0	0,0	18	2,1
Toplam	187	23,7	216	27,1	226	28,6	163	20,6	788	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi her iki cinsiyet de ağırlıklı olarak bu kategoriye seçmiştir. Kursa devam eden 711 kadın kursiyerin 407’sinin, kursa devam 77 erkek kursiyerin ise 35’inin kendini geliştirmek kategorisi altında sunulan okuryazar olmanın gündelik hayatta sağlayacağı avantajları kazanmak için geldikleri görülmektedir. Her iki cins için ikinci ağırlıklı katılma nedeni belge/diploma almak kategorisinde toplanmıştır. Toplam 711 kadın kursiyerin 197’si ile toplam 77 erkek kursiyerin 33’ü bu kategoride

toplanmıştır. Dikkate değer diğer bir nokta, çocuklarının derslerine yardımcı olmak ve yeni insanlarla tanışma seçeneğini işaretleyenlerin tamamının kadın olmasıyla ilgilidir. İşe girmek ve ehliyet almak için gelenlerin oranı ise oldukça düşüktür. Ehliyet almak için kurslara katılanların sayısının geçmişte daha fazla olduğu öğretmenler tarafından sıklıkla belirtilmiştir. Günümüzde ise, bu durumdaki kursiyerlerin daha çok kursa devam etmeden dışarıdan sınavla belge aldıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 6. *Kursa Katılma Nedenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Belge/diploma almak	197	25,0	33	4,3	230	29,3
Boş zamanı değerlendirme	15	1,9	4	0,5	19	2,4
Yeni insanlarla tanışmak	25	3,2	0	0,0	25	3,2
İşle ilgili sebepler	9	1,1	5	0,6	14	1,8
Çocukların derslerine yardım	34	4,3	0	0,0	34	4,3
Kendini geliştirmek	407	51,6	35	4,4	442	56,2
Ehliyet almak	6	0,8	0	0,0	6	0,7
Türkçe öğrenmek	18	2,3	0	0,0	18	2,1
Toplam	711	90,2	77	9,8	788	100,0

Katılım sorununun erişim, devam ve tamamlama olmak üzere üç boyutu var. Bu çerçevede kursiyerlerinin kurslara erişimine ilişkin anket verileri, kurs öğretmenlerinin görüşleri ile birlikte değerlendirildiğinde, erkek kursiyerlerin ehliyet almak için, genç kadın kursiyerlerin de genellikle çocuklarının eğitime yardımcı olma güdüsüyle hareket ettiği; Diyarbakır ilindeki 18 kursiyerin ise Türkçe öğrenmek amacıyla kurslara devam ettiği görülmektedir. Öte yandan HEM yöneticileri ile öğretmen görüşmelerinde az sayıdaki kursiyerin daha ileri eğitime devam güdüsüne sahip olduğu; aynı zamanda Diyarbakır dışında Ankara ve İstanbul illerinde de Türkçe öğrenmek amacıyla kurslara katılım olduğu vurgulanmıştır. Ancak bu kursiyerler Diyarbakır ilinden farklı olarak Türkiye’de yaşayan/çalışan yabancı ülke vatandaşlarıdır. Küreselleşme olarak adlandırılan sürece koşut olarak artan uluslararası coğrafi akışkanlık ile bu türden bir nüfus grubunun artacağı düşünülebilir.

Kursların Örgütlenmesi, İçeriği ve Karşılaşılan Sorunlar

Bu başlık altında Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Programının amacı, içeriği ve karşılaşılan sorunlar tartışılacaktır.

Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Programının Amacı ve İçeriği

Yetişkinlerin II. Kademe Eğitimi Programı 2005 yılında kabul edilen Yetişkinlerin Okuma- Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Programının bir bileşeni olarak düzenlenmiştir (MEB, 2007). Söz konusu programda genel ilkeler ve yaklaşım I. ve II. Kademe için 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları altında ortak biçimde düzenlenmiştir. Programın küresel değişimlere uyum sağlayacak bir yetişkin temel eğitimi vizyonunu şöyle betimlemektedir:

“Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı”, yetişkinlerin, işlevsel okuma yazma becerisi kazanmalarını; bu becerilerini öğrenmeye, kişisel ve toplumsal gelişimlerine yönelik kullanabilmelerini; çevresi ile uyumlu, kendisi ile barışık, yerel, ulusal ve küresel insani değerlere sahip olmaları vizyonu” ile hazırlanmıştır (MEB, 2007: 9).

Yeni programın okuma yazma öğretimine yaklaşımı yapılandırıcılık olarak formüle edilmiştir. “Öğrenen merkezli, bireysel farklılığa duyarlı ve yetişkinlerin aktif katılımını” hedefleyen yaklaşımla (MEB, 2005: 4-5), ilköğretim 4. ve 5. sınıf müfredatına paralel biçimde, bu kademedeki kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar dört temel ders kapsamında yapılandırılmıştır: 1) Türkçe, 2) Sosyal Bilgiler, 3) Fen ve Teknoloji, 4) Matematik. Derslerin programdaki ağırlıkları ise şöyle saptanmıştır: Türkçe dersinin (% 41.50) programda ağırlıklı olarak yer aldığı, daha sonra Matematik (% 25,0) ve Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin (% 16.75) geldiği görülmektedir (MEB, 2007).

Programda, yetişkinlerin daha önce edinmiş oldukları bilgi, beceri ve tutumlar temel alınarak yeni bilgi ve beceri kazanmaları ve tutum geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bunun için program ilkelerinin yetişkinlerin öğrenme özellikleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Bireysel farklılığın tanınması, yetişkinlerin deneyimlerinin öğrenme kaynağı olarak kullanılması ve kişisel gelişmeyi hedefleyen ilkelerin yanı sıra toplumsal duyarlılığın artırılması gibi ilkeler de belirlenmiştir. Ancak öğrenmeye katılımın nasıl sağlanacağı öngörülmediği gibi, programın içeriğinin yetişkinlerin yaşam

bağlamına uyarlanmasına yol gösteren ilkeler de öngörülmemiştir. Bu konuda yalnızca “*millî kimliği merkeze alma*” ve “*yetişkinlerin kendi örf ve adetlerine*” atıfta bulunmaktadır (MEB, 2007: 14). Oysaki son dönemde yetişkin öğrenmesine ilişkin uluslararası alanyazında (Tusting ve Barton, 2011; Merriam ve Caffarella, 1998; Rogers, 2002) öğrenme etkinliklerinin yaşam bağlamına uyarlanması ve katılımın da bu çerçevede düzenlenmesi yaklaşımı öne çıkmaktadır. Bu nedenle kimi olumlu özelliklerine rağmen programın yetişkinlerin aktif katılımını düzenleyen ve yetişkinlerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilme becerisi kazanmalarına yol gösteren yaklaşımı zayıf kalmıştır.

Programın öğretim yöntem ve teknikleri bölümünde söz konusu dört dersin nasıl öğretileceğine ilişkin çeşitli öneri ve yönlendirmeler sunulmuştur. Programın yaklaşımı yetişkinlerin öğrenme özelliklerine belirgin bir vurgu yapmakla birlikte, bunun her bir derste nasıl uygulanacağı belirlenmemiştir. Bu noktada Türkçe dersinin nasıl yapılandırılacağı ayrıntılı biçimde sunulmuş, diğer dersler için sadece bazı etkinlik örnekleri verilmiştir. Programda yetişkinlerin kendi deneyimlerini öğrenme kaynağı olarak kullanabilmeleri için katılımcı öğrenme teknikleri gerekmektedir. Programda gruplarda öğrenme teknikleri ve bireysel öğretim tekniklerinin kullanımı önerilmişse de dört dersle ilgili öğretim yöntem ve teknikleri arasında katılımcı ve grupla çalışmaya olanak veren teknikler nadiren görülmektedir. Tüm konular anlatım, soru-cevap ve gözlem tekniklerinin kullanımı üzerine yapılandırılmıştır.

Müfredat ve ders kitaplarıyla ilgili önemli sorunlardan biri de toplumsal cinsiyet boyutunun göz ardı edilmesidir. MEB’in resmi eğitim politikası her iki cinse eşit fırsat ve olanak sunumunu hedeflemektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bu nötr yaklaşım ne yazık ki kadın kursiyerlerin öğrenme ihtiyaçlarının göz ardı edilmesini getirmektedir (Tan, 2000; Sayılan, 2009, 2012). Müfredatta kadınların eğitim yoluyla güçlendirilmesini hedefleyen bir içerik öngörülmemiştir. Oysaki bu alanda dünyadaki mevcut eğilim okuma yazma eğitiminin içeriğinin kadınların toplumsal cinsiyet ihtiyaçlarıyla bütünleştirilmesi ve kadınların güçlendirilmesini hedef alan uygulamalara yönelmektedir. Bunun için ders materyalleri ve öğrenme süreçleri cinsiyetçilikten arındırılmakta, kadınların somut ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmekte ve eşitlik perspektifiyle güçlendirici bir içerikte sunulmaktadır (Stromquist, 1998; Ballara, 1996; Medel-Anonuevo, 1995).

Diğer önemli bir nokta programın içeriğinin ve kurs kitaplarının yetişkinlerin yaşam bağlamına uyarlanması konusudur. İlgili alanyazında da vurgulandığı üzere (Tusting ve Barton, 2011; Merriam ve Caffarella, 1998),

bu konu günümüzde giderek yetişkin eğitiminin egemen yaklaşımı haline gelmiştir. Program bu yönde bir açılıma sahip olmakla birlikte, hâlâ derslerin içeriği yetişkin kursiyerlerin yaşam bağlamına tam uyarlanabilme esnekliğine sahip değildir. Kurs öğretmenlerinin programın ve ders kitaplarının içeriğine yönelik eleştiri ve görüşleri de bu durumu desteklemektedir. Eleştiriler içeriğin kursiyerlerin yaşam koşullarına daha hitap etmesine, basitleştirilmesine, daha sade bir dil kullanılmasına; kitaplardaki görsellerin yetişkinleri çocuklaştırmayan biçimlerde sunulması gereğine odaklanmaktadır.

Ders kitaplarının içeriğine yönelik eleştirilerin diğer bir boyutu ise içeriğin kursiyerlerin öğrenme düzeyine uygun olmadığına, kitaplardaki metinlerin fazla uzun olduğuna yöneliktir:

Türkçede parçalar çok uzun. 3-4 sayfalık metinler var. Metni okuyup anlamakta sıkıntı yaşıyorlar. Metinler biraz daha kısaltılabilir (Diyarbakır-kadın öğretmen).

Türkçenin doğru dürüst okuma parçası yok. Mesela bir şey koymuş 3-4 sayfa sanki lise öğrencisiymiş gibi düşünmüşler. Bilmiyorum ama kısa parçalar olması lazım (İstanbul- kadın öğretmen).

Özellikle Matematik ve Fen Bilgisi derslerini programın öngördüğü biçimde sürdürmenin hem kurs öğretmenleri hem de öğrenenler açısından en sorunlu alan olduğu saptanmıştır.

İkinci kademede Fen dersinde vermediğimiz birçok şey var...hani maddenin yapısı gibi çok ayrıntı ve gereksiz konu var (Ankara-kadın öğretmen).

Matematikte çok zorlanıyorlar... bu nedenle basite indirgeyerek anlatıyoruz(Ankara -kadın öğretmen).

Matematikte konular var kesirler var. II. Kademede bunlar biraz çok yabancı geliyor yetişkinlere hani genç olanlarda bir şekilde bu oluyor da yetişkin daha ileri yaşlarda biraz zorlanıyorlar (Ankara-erkek öğretmen).

II. Kademeye geçtiğinde birden konular ağırlaşıyor, eksik giden matematik açığını kapatmak mümkün olmuyor, ...dolayısıyla da matematikte hedefine ulaşmıyor amaçlar... eğer süre olsa ama öyle olmuyor biz hep süreyi okuma yazmaya kullandığımız için açıklar ve boşluk kalıyor... (Ankara-kadın öğretmen).

Kurs Süresi

İlköğretim öğrencilerinin iki öğretim yılında tamamladıkları içeriğe denk bir içerik üç aylık kurslarla tamamlanmaya çalışılmaktadır. Nitekim

kursların en önemli sorunlarından biri sürenin yetersizliğinde odaklanmaktadır. Öğretmenlerin tamamı kurs süresinin yetersizliğine dikkat çekmektedir.

Kursun 220 saat falan olması gerekir (Ankara-erkek öğretmen).

Süre kesinlikle yetmiyor, süremiz çok az, kesinlikle yetmiyor, özellikle I. Kademe daha önceden bir okula gitmişliği varsa deneyimi varsa onlar için yetiyor, ama sıfırdan başlamışsa yetmiyor yetmediği içinde bu okuma yazmayı II. Kademe taşıyoruz o zamanda II. Kademenin konuları yetişmiyor (İzmir-kadın öğretmen).

Kurs süresinin yetersizliğine yapılan vurgular, kursiyerlerin verili okuma yazma düzeyleri ile de ilişkilendirilmiştir. Nitekim kurs öğretmenlerinin kurslarda karşılaştığı en önemli sorunun kursiyerlerin okuryazarlık düzeyleri ile ilgili olduğu görülmüştür. Genellikle kursiyerlerin birinci kademede yeterli düzeyde okuma yazmayı öğrenememiş olması ya da birinci kademedeki ikinci kademeye geçişte uzun süre ara verenlerin unutulması nedeniyle ortaya çıkan yetersiz okuma yazma düzeyi, ikinci kademe kurslarında öğrenci devamını, katılımını ve başarısını doğrudan belirlemektedir.

Başarı

YİKEP kurslarının bitiminde kursun başarısını değerlendirmek amacıyla öğretmenler sınav yapmaktadırlar. Öğretmenlerin kendilerinin hazırladıkları bu sınavlarda öğrenenler, “başarılı” ya da “başarısız” olarak ikili bir ölçekle değerlendirilmektedir.

Öğretmenler, öncelikle okuma yazmayı iyi öğrenmiş olanların ya da ilkokulu belirli sınıflarda terk edenlerin, motivasyonu yüksek olanların ve gençlerin daha başarılı olduklarını; diğer yandan okuma yazma bilmeyenlerin, anadili Türkçe olmayanların, araçsal bir yaklaşımla (para vb. teşviklerden yararlanma gibi) katılanların ise görece olarak daha başarısız olduğunu belirtmişlerdir.

YİKEP Kurs Öğretmenleri

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yetişkinlere yönelik yaygın eğitim hizmetlerini ulusal ölçekte örgütleyerek sürdürmesine rağmen, bu alanda meslekleşme sorunları varlığını korumaktadır. Yaygın eğitim alanında yetişkin eğitimi ve öğrenmesi konusunda bir yetiştirme öngörülmektedir. Bir iki istisna dışında Bakanlık bu alandaki öğretim faaliyetleri için gönüllülük temelinde sınıf öğretmenliği kadrolarını görevlendirmektedir.

Yetişkinlerin Okuma-Yazma ve Temel Öğretimi Programı da bu gerçekliğe uygun biçimde ilköğretim öğretmenlerinin yetişkin öğrenmesini etkili biçimde sürdürmesi için gerekli altyapıyı sunmamaktadır. Bu nedenle YİKEP kurslarında yetişkinlere kurs veren öğretmenlerin genellikle rastlantısal biçimde, işsizlik nedeniyle ya da emeklilik sonrası bir arayış sonucu bu işi sürdürmekte oldukları görülmüştür. Sadece bir öğretmen kurs öncesi HEM’de açılan yetişkin eğitimi kursuna katılmıştır. Bu nedenle kurs öğretmenleri, yetişkin eğitimcisi olarak bir ön yetiştirmeden geçmemiş olmanın dezavantajını uygulamada yaşamaktadırlar.

Kursların Örgütlenmesi ve Sürdürülmesi

YİKEP kursları Anayasal (madde 42) eğitim hakkı kapsamında ücretsiz kamu hizmeti olarak sürdürülmektedir. Ancak eğitim hakkının kullanılmasını sağlamak, bu hizmetten yararlanacak olan nüfus grubuna erişim kolaylığı da sağlamakla mümkündür. Bunun eşiği de kursların ihtiyacı olanlara duyurulmasından başlamaktadır. Bu bağlamda kursların duyurusunun etkin yapılması bu hakkın kullanılmasını sağlamak açısından önemlidir. Çünkü kurslara katılım sorununun üç boyutu bulunmaktadır: Erişim, Katılma ve Tamamlama. Bu çerçevede erişimi sağlama düzeyinde YİKEP’in öğrenme ihtiyacı duyan yetişkinlere hâlâ tam olarak ulaşamadığı, kursların daha geniş toplumsal çevreye ulaşması konusunda sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Halen devam eden kursiyerlerin yarısından çoğu (% 58.5) ikinci kademe kursu ile ilgili bilgileri, devam ettikleri birinci kademe kursundan ve HEM’lerde öğrendikleri yanıtını vermişlerdir. % 36.6’sı ise aile ve arkadaş çevresinden duymuştur. Medyadan öğrenenlerin oranı ise sadece % 1.5’tir.

Kurs yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kursların tanıtımı ve duyurulması konusunda kendilerinin etkin bir rolü olmadığına yönelik bir tutum içinde oldukları saptanmıştır. Ayrıca bu konuda yapılanları yetersiz bulmaktadırlar:

Kursiyer bulmada aslında en etkili yöntem kursiyerlerin birbirlerini çevredeki diğer okuma yazma bilmeyenleri çağırarak yani kursiyer kursiyeri bulup getiriyor okul başladıktan sonra kursun kursiyer sayısı artıyor ama biz kayıt edemiyoruz yani öyle bir şey başladı (Ankara-Kadın öğretmen).

Her yıl eylül ayında bir tanıtım-duyuru çalışması yapıyoruz. Ama yeterli olduğunu sanmıyorum (Ankara- Yönetici).

Bu bölgede evlere giderek tarama çalışmaları yapıyor. Fakat çok başarılı olduğumuz söylenemez (İstanbul-Yönetici).

Kurslarda yapılan gözlemler sonucu kursların yetişkin öğrenenlere sağladığı öğrenme ortamı ve öğretim sürecinin de yetişkinlerin öğrenme özellikleriyle pek de uyumlu olmadığı saptanmıştır. Asıl olarak pedagojik formasyona sahip ilköğretim öğretmenleri tarafından verilen kurslar, yetişkin öğrenmesi için gerekli koşulları taşımamaktadır. Öğretmenler düz anlatım yöntemiyle derslerini işlemekte, öğrenenler sadece soru sorma yoluyla derslere katılabilmektedir. Öğretmenler katı bir otoriter tutum almaktan kaçınmakta ve görel olarak demokratik bir sınıf ortamı oluşmasını desteklemekle birlikte, tipik bir ilköğretim dersliğinde davrandıkları gibi kursiyerlerin öğrenmesini teşvik edici/yönlendirici geribildirimler vermekte, genellikle de kursiyerleri çocuklaştıran bir öğrenme atmosferi içinde öğretim yapmaktadırlar. Ancak öğretmenin kursiyerleri cesaretlendirici tutumu öğrenme iklimini canlı kılmaktadır.

Diğer önemli bir sorun öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarıyla ilgilidir. YİKEP kursları çoğunlukla yetişkin öğrenenler için elverişsiz fiziksel koşullarda ve mekânlarda sürdürülmektedir. Kurslar HEM'e bağlı olarak örgütlenip faaliyet yürütse de HEM binaları dışında çeşitli kurum ve kuruluşların mekânlarında; belediyelere bağlı hanımlar lokali, toplum merkezleri gibi kuruluşlarda, muhtarlık ya da çeşitli derneklerin binalarında, camilerde, okullarda, kuran kursları binalarında sürdürüldüğü saptanmıştır. Özellikle HEM binaları dışındaki kurslar uygun olmayan ya çok küçük ya da çok büyük mekânlarda ısınma, sıra yetersizliği, havalandırma eksikliği, temizlik gibi konularda ciddi sorunların yaşandığı ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Bu durum kursiyerlerin öğrenme motivasyonunu etkilemektedir; en azından yetişkin öğrenenler açısından çekici mekânlar olmadığı saptanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yetişkinlerin temel eğitimi konusunda ülke çapında faaliyet yürüten 978 Halk Eğitimi Merkezi'nin varlığı ve bunlara son dönemde kimi sivil toplum örgütlerinin çalışmalarının eklenmesi, yetişkinlerin temel eğitimi açısından ciddi bir örgütsel potansiyelin varlığını göstermektedir. Yetişkinlerin temel eğitimi açıklarının odağında, örgün temel eğitimin tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılmasında karşılaşılan sorunlar bulunmaktadır. Bu nedenle bir yandan tüm çağ nüfusunu okullandırmak, diğer yandan gereksinim duyan tüm yetişkinlere temel eğitim ve okuma yazma kursları sunmak hâlâ önemini korumaktadır.

Yetişkinler için temel eğitimin önemli bileşenlerinden olan YİKEP, ülkede yetişkinlerin temel eğitim eksikliğini giderme konusunda önemli bir potansiyel taşımaktadır. Ancak YİKEP'in mevcut yapı ve işleyişinin bu potansiyeli harekete geçirme açısından ciddi engelleri barındırdığı bu araştırma ile saptanmıştır. Kurslara erişimden, kurs öğretmenlerinin ve kurs mekânlarının niteliğine, programın içeriğinin ve kurs süresinin kursiyerlerin öğrenme ihtiyacını karşılamadaki eksikliklerinden, kursiyerlerin katılma engellerine yönelik önlemlerin yetersizliğine değin bir dizi sorun, kursların etkililiğini doğrudan belirlemektedir. Ayrıca son dönemde (2008-2012) düzenlenen “Ana Kız Okuldayız” okuma yazma kampanyasının daha çok birinci kademeye odaklanması ve Bakanlığın asıl olarak okumaz yazmaz nüfusu sayısal olarak azaltmayı hedeflemesi nedeniyle ikinci kademeye devam eden kursiyerlerin sayısında belirgin bir düşüş yaşandığı görülmektedir.

Yıllar itibarıyla çağ nüfusu okullaşmasının artması nedeniyle, okumaz yazmazlık ileri yaşlarda yoğunlaşmaktadır. Nitekim Ankara ve İzmir illerindeki durum bunu doğrulamaktadır. Ancak Diyarbakır ve kısmen İstanbul'da bunun tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Bu durum, söz konusu illerdeki yaşa göre farklılaşmanın “göç” olgusu ile birlikte ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Türkiye'nin yakın dönem iç göç hareketleri içinde İstanbul ve Diyarbakır'ın yoğun göç aldığı görülmektedir (Bülbül ve Köse, 2010). Bu illerden Diyarbakır hem yakın çevresinden göç almakta hem de göç vermektedir. İstanbul ise Diyarbakır'ın da içinde yer aldığı bölgeden göç almaktadır. Söz konusu illerin özellikle göç aldığı Güney Doğu Anadolu'nun kırsal kesiminin tüm çağ nüfusunun okullaşmasında hâlâ ciddi sorunların yaşandığı yerler olması (MEB, 2015-2016) ve bu illerdeki genç yaş grubunun göç süreciyle birlikte kentlere taşınması sonucunda, bu illerdeki genç kursiyer sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

YİKEP kursları ağırlıklı olarak kadınlardan oluşmaktadır. Bu durum okumaz-yazmazlık ve temel eğitim sorununun daha çok bir kadın sorunu olduğuna ilişkin tespitlerle örtüşmektedir. Kadın kursiyerlerin % 49.3'ünün geçmişte ailesi izin vermediği için ilköğretime devam edemediği görülmektedir. Bu manzara Türkiye genelinde kızların okullaşmasının engelleriyle koşutluk göstermektedir. Kurslarda yaşanan en temel sorunlardan biri terk ve devamsızlık olgusudur. Kursiyerler en önemli kursa katılma engelinin ev işleri ve çocuk bakımı olduğunu ve daha sonrasında ise maddi yetersizliğin geldiğini belirtmişlerdir. Nitekim alan gözlemlerinde ve öğretmen görüşmelerinde açıkça görülen bu durumun yanı sıra, kursiyerlerin özgüven sorunları yaşaması, yakın çevresinden yetersiz destek alması,

toplumsal çevrenin yargılayıcı ve alaycı tutumu gibi etmenler de kurs terklerini belirlemektedir. Bu nedenle kursların, kadınların kurslara erişimini ve devamlarını sağlayacak çocuk bakım olanakları ve maddi destekler sunmak gibi önlemlerle sürdürülmesi ve içeriğinin kadınların güçlendirilmesine katkı sağlayacak biçimde genişletilmesi uygun olacaktır.

Araştırmada dikkat çekici hususlardan biri de kursiyerlerin yarısından çoğunun köy (% 59,0) ve mezra(% 3.4) doğumlu olmasıdır. Kırsal-kent ayrımı dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye’de de genel olarak eğitime ve okula erişimi etkileyen önemli bir etmendir. Kırsalda yaşıyor olmak, aynı zamanda eğitime erişimde dezavantajlı olmak anlamına gelmektedir. Türkiye’de kırsalda okuma yazma bilmeyenlerin oranının daha yüksek olduğu bilinmektedir (TÜİK, 2015). Bu nedenle yetişkin okuma yazma kurslarının kırsal alandaki nüfusa ulaşabilecek düzeyde yaygınlaştırılmasının önemi bir kez daha vurgulanmalıdır.

Araştırmaya katılan kursiyerin, kendilerinin ya da yakınlarının daha çok marjinal işlerde çalışıyor olması ya da işsiz olmaları temel eğitim ile yoksulluk ilişkisine işaret etmektedir. Kursiyerlerin ailelerinin sosyo-ekonomik statüsüne bakıldığında eğitim yoluyla doğdukları sosyal tabakadan koparak yükselme şansı edinemeyen bu grubun, düşük sosyo-ekonomik düzeyde bir yaşam sürmek zorunda kaldığı görülmektedir. Nitekim kursiyerlerin yarısının aylık geliri asgari ücretten daha azdır. Bu nedenle kursiyerlerin kurslara erişiminin sağlanmasının yanında, düzenli devamlarının sağlanması için yol ve çeşitli maddi desteklerin sunulması önemli bir katkı sağlayacaktır.

Eğitim hakkını kullanma ve eğitime erişim açısından kursların duyurusu ve örgütlenmesi önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bu bağlamda YİKEP’in öğrenme ihtiyacı duyan yetişkinlere hâlâ tam ulaşamadığı, kursların daha geniş toplumsal çevreye ulaşmasında sorunlar olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle kursların duyurusunun ve içeriğinin kamu hizmeti olarak örgütlenmesinde kitle iletişim araçlarının kullanılmasının önemi açığa çıkmaktadır.

Aynı zamanda öğretmenlerin yetişkin öğrenmesinin özellikleriyle ilgili yönlendirmeden geçirilmeden istihdam edilmesi, bu sorunu daha da belirgin duruma getirmektedir. Kurs öğretmenlerinin belirgin bir yetişkin öğrenmesi ve öğretim yöntemleri konusunda öğrenme ihtiyacı içinde oldukları saptanmıştır. Bu kurslarda görev alan öğretmenler mutlaka yetişkin eğitimi konusunda hizmet öncesi, hizmet içi eğitimden geçirilmeli ve bu alanda çalışmak isteyen öğretmenler için sertifika programı açılmalıdır.

Kursiyerlerin daha iyi ve güzel biçimde Türkçe okuma ve yazma öğrenmelerini teşvik etmek ve gündelik yaşamlarını kolaylaştırmak için ders kitaplarına ek okuma kitapları, resimli romanlar, gündelik hayatta ihtiyaç duydukları pratik bilgileri bulabilecekleri el kitapları, broşürler hazırlanmalı, verili ders programı ek yazılı ve görsel materyalle desteklenmelidir. Ayrıca bu kursları tamamlayan yetişkinlerin merkez ile ilişkilerinin kesilmemesini sağlayıcı çeşitli önlemler alınmalıdır. Kurs bitiminde onların becerilerini geliştirmeye dönük, okuma odaları, ödünç kitap servisleri ya da rehberlik hizmeti sunacak birimler gibi destekleyici araç ve ortamlar sunulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ballara, M. (1996). Gender Approach Adult Literacy and Basic Education. *Paper presented at the World Conference on Literacy*. İnternette temmuz 2015, tarihinde www.litearcyonline.org adresinden alınmıştır.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D.Barton, M.Hamilton, & R.Ivanic (Eds). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, (ss. 7-15)
- Bülbül, S., Kavak, Y. ve Gülbay, Ö. (1999). Yetişkinlere Yönelik Okuma-yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması. Ankara: MEB/UNİCEF Türkiye Temsilciliği.
- Bülbül, S. ve Köse, A. (2010) Türkiye’de Bölgelerarası İç Göç Hareketlerinin Çok Boyutlu Ölçekleme Yöntemi ile İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 75-94.
- Candaş, A., Buğra A, Yılmaz V., Günseli, S. ve Yakut Çakar, Y. (2010). Türkiye’de Eşitsizlikler: Kalıcı Eşitsizliklere Genel bir Bakış. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. İnternette 15.12.2012 tarihinde http://www.spf.boun.edu.tr/docs/Turkiyede-Esitsizlikler_SPF.pdf adresinden alınmıştır.
- Comings, J., Soricone, L. (2007). Adult Literacy Research: Opportunities and Challenges. Washington: National Institute for Literacy.(Online) http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_opps_challenges.pdf
- Curtis, M. E. (2006). The Role of Vocabulary Instruction in Adult Basic Education. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of Adult Learning and Literacy*, Vol. 6 (pp. 43–69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elias, J. L. & Merriam, S. B. (2004). *Philosophical foundations of adult education* (3rd ed.). Malabar, FL: Kreiger
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245.
- Geibler, K.A. (1996). Adult education in modern times: development and quality. *Adult Education and Development*, (47), 31-54.

- Gölbaşı, S. (1998). *Gecekondu Bölgelerinde Yaşayan Kadınların Eğitim İhtiyaçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (1993). Gizli Okumaz-Yazmazlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 245-249.
- Gürgeç, O. (2010). *Halk Eğitimi Merkezlerince Yürütülen Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programının Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, G. (2008). *Yetişkin Okuryazarlık Programlarının Nitelik Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured, Educational Testing Service*. NJ: Princeton
- Korsgaard, O. (1997). Internationalisation and Globalization. *Adult Education and Development*, (49), 9-28.
- Köklü, N. (1994). Örnek Olay Çalışma Metotları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 771-781.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM) (2008). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008-2013
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2007). Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018). http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_07/18111929_hbo_strateji_belgesi_2014_2018.
- MEB (2015-2016). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim(2015/16).
- MEB (2016). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim. 2015/16.
- MEB (2017). <http://okuma-yazma.meb.gov.tr/www/2013-2014-hem-yetiskin-okuma-yazma-faaliyetleri-istatistikleri/icerik/166>, İnternette 25 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Medel-Anonuevo, C. (1995). "Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy." *Report of the International Seminar held at UIE, Hamburg, 27 January - 2 February 1993*. İnternette 1 Kasım 2014 tarihinde http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Buss Pub.

- Merriam, S., Caffarella, R.S. (1998). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (2nd edition). Jossey- Bass Pub.
- Müller, J. (2000). From Jomtien to Dakar Meeting Basic Learning Needs – of Whom? *Adult Education and Development*, (55).
- Nohl, A.M.; Sayılan, F. (2004). Teaching Adult Literacy in Turkey. Technical Report to the Support to Basic Education Program (MoNE/EC). İnternette <https://www.hsu-hh.de/download-1.5.1.php>? adresinden erişilmiştir.
- OECD, (2017). Survey of Adult Skills (PIAAC). İnternette 10 Temmuz 2017 tarihinde <http://www.oecd.org/skills/piaac/> adresinden erişilmiştir.
- Özağar Arslan, H. (1995). *Okumaz Yazmazlığın Kadınlar Üzerindeki Etkileri: Ankara İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Designing Qualitative Studies.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rogers, A. (2001). Some Contemporary Trends in Adult Literacy from an International Perspective. *Adult Education and Development*, (56). İnternette Haziran 2015 tarihinde http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=471&clang=1 adresinden erişilmiştir.
- Rogers, A. (2002). *Teaching Adults (3rd ed.)*. Open University Press: London
- Rogers, A (2005). Training Adult Literacy Educators in Developing Countries. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. UNESCO, İnternette Temmuz 2015 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146107e.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Rogers, A. & Street, B. (2012). *Adult Literacy and Development: Stories from the Field*. Leicester: NIACE.
- Sayılan, F. (2005). Herkes İçin Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Türkiye’de Temel Eğitim Sorunları, Fevziye Sayılan ve Ahmet Yıldız (Ed.) *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve PEGEMA Yayınları. 106-116.
- Sayılan, F. (2009a). Yetişkin Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı ve Ders Kitapları: Eleştirel Söylem Analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (26), 39-68.
- Sayılan, F. (2009b). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi, Ahmet Yıldız ve Meral Uysal (Ed.) *Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Kalkedon Yayınları. 255-272.

- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim: Olanaklar ve Sınırlar*. Ankara: Dipnot.
- Sayılan, F., Balta, E. ve Şahin Ö. (2002). Ankara'nın Gecekondu Mahallelerinde Yaşayan Okumaz Yazmaz ve İşsiz Kadınların Tespiti Araştırması. Ankara: UNDP-KSSGM-KASAUM. (Yayınlanmamış Araştırma Raporu)
- Stromquist, N. P. (1998). *Increasing Girls' and Women's Participation in Basic Education*. Paris: UNESCO.
- Tan, M., 2000. Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş. TÜSİAD. İstanbul: 21-116.
- Tomul, E. (2007).Türkiye'de Eğitime Katılım Üzerinde Gelirin Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 122-131.
- Tusting, K., Barton, D. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme* (Çev. Ahmet Yıldız, Aylin Demirli). Ankara: Dipnot.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2015). *Haber Bülteni*. Sayı 18526. 28 Ağustos 2015
- Tyler, J. H. (2005). The General Educational Development (GED) credential: History, current research, and directions for policy and practice. In J. Comings, B. Garner & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy*, Vol. 5(pp. 45-84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO (1976). *The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2003). *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi*. (Gender and Education in Turkey) Türkiye.
- Yazlık, Ö. (2008). *The Effect of People Education Centers' Literacy Courses on Women's Lives*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, A. (2006). *Türkiye'de Yetişkin Okuryazarlığı: Yetişkin Okuma-Yazma Eğitimine Eleştirel Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, A. (2011). Okuma-yazma Kurslarında Okuma-yazma Öğreniliyor mu? *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 11(1), 403-421.