

**PAULO FREIRE’NİN PEDAGOJİSİ TEMELİNDE YETİŞKİN ENGELLİ
BİREYLERİN EĞİTİMİ :BAĞCILAR BELEDİYESİ ENGELLİLER SARAYI
ÖRNEĐİ¹**

Doç. Dr. H. Eylem KAYA²

Berkan ALTAN³

ÖZET

Yetişkin eğitimi sosyolojisi, yetişkin bireylerin gündelik yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri karŐılamada; yaŐantılarına uygulamada; motivasyon ve mutluluğu arttırmada; karşı karşıya kaldıkları problemlere farklı bakış açılılarıyla çözüm üretmede ve toplumsal yaşama etkin katılımda oldukça önemli bir yere sahiptir. Engellilik sosyolojisi ise, bireylerin bedensel ya da mental dezavantajlı konumlarının yanı sıra, toplum tarafından engelliliğe atfedilen kültürel anlamlar ve etiketlenmeler ile ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla yetişkin engelli bireyler sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamlarında bir kez daha dezavantajlı konuma itilmekte ve toplumsal yaşama katılımda toplum tarafından inşa edilen birçk engelle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu çalışmada nitel araştırma deseni içerisinde genelde eleştirel kuram, özelde ise Freire’nin pedagojisi temel alınarak, yetişkin engelli bireylere yönelik mesleki eğitim veren bir kurumda yetişkin engelli bireyler için yetişkin eğitimci-öğrenici ilişkisinin nasıl olması gerektiğini; yetişkin engelli bireylerin öğrenmeye ve özgürleşmeye attetikleri anlamları ve kurumda verilen eğitime katılma nedenlerini anlamak hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin Eğitimi, Engellilik, Eleştirel Pedagoji, Freire, Geleneksel Yetişkin Eğitimi Modeli

GİRİŐ

Engelliliğe yönelik her zaman ve her yerde geçerli ölçülerle bir tanımlama yapmak mümkün değildir. Bundan dolayı engellilikle ilgili odaklanılan noktaya göre literatürde birbirinden farklı tanımlar yapılmaktadır. BirleŐmiŐ Milletler Sakat Hakları Bildirgesi’nde engellilik; “KiŐisel ya da sosyal yaŐantısında kendi kendisine yapması gereken iŐleri (bedensel ya da sonradan olma) herhangi bir noksanlık sonucu yapamayanlar” olarak tanımlanmaktadır (ztrk, 2011: 17). Konuyla ilgili Türkiye’deki tanımlamalara bakıldığında; 13.08.1998 tarih ve 23432 sayılı Resm Gazetede yayımlanıp yürürlüğe giren yönetmelikte engelli tanımı; “Doğuştan ya da kaza etkisi ile altı aydan fazla süren sağlık bozukluğu sonucunda meydana gelen bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerin %40 ve üstünde bir oranda kaybeden bireydir” (Uluocak ve Aslan, 2012).

¹ Bu Makale 27-29 Nisan 2019 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen ASEAD 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu’nda sunulan bildiriden geliŐtirilmiŐtir.

² Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, eyka76@yahoo.com

³ Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans ğrencisi, berkanaltan.60@gmail.com

01.07.2005 tarihinde kabul edilen 5378 sayılı Özürlü ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'un ilgili maddesinde ise engelli birey kavramı “*Doğuştan ve ya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybedilmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlüğü olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi*”⁴ şeklinde tanımlanmıştır.

Engellilik sosyolojisi bağlamında literatüre bakıldığında ise “engellilik” ya da “engelli birey” konusunda tıbbi model ve sosyal model olmak üzere iki bakış açısıyla karşılaşılmaktadır. Tıbbi bakış açısıyla “engellilik”, “sağlıklı olma” tanımı karşısında ya da “engeli olan birey”, “engeli olmayan birey” karşısında dezavantajlı konumda kabul edilmektedir (Uluocak ve Aslan, 2012: 18-19). Bunun sebebi; engeli olan bireyin, sağlıklı birey gibi bağımsızca hareket edemeyen, bedensel özelliklerini tam performanslı kullanamayan birey olarak algılanmaktadır ve bu bağlamda rehabilite edilmelidir. Sosyal model temelinde ise engeli olan birey, sosyal yaşamı içinde engellenmiş haline getirildiği için dezavantajlı konumdadır. Burada önemle vurgulanan nokta, bireyin asıl engelinin kendi bedeninden ya da zihinsel süreçlerinden kaynaklanmaması; aksine, toplum tarafından engellilik üzerinde yoğunlaşan etiketlenmeler ve olumsuz kültürel tanımlamalardan kaynaklanmasıdır (Burcu, 2015: 11-13).

Sosyal modele göre, engelli bireylerin sosyal ve kültürel sorunlarının kaynağını bulmak için engelliliğin, o toplumda kültürel olarak nasıl resmedildiğini anlamak gerekmektedir. Engelli bireylerin kendilerine olan duygularından ziyade genellikle engelli olmayan bireylerin engelliliğe yönelik tepkileri ve duyguları, engelliliğin kültürel resmini ya da kültürel betimlemesini ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda ortaya çıkan kültürel resim ya da betimlemelerde engelli bireyler; sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamlarını yerine getirebilmek için toplum tarafından inşa edilen birçok bariyerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Burcu, 2015: 33).

Çalışmanın temellerinin yetişkin engelli bireyler üzerine atılmasındaki amaç ise toplum tarafından inşa edilen bariyerlerin, yetişkin engelli bireylerin yetişkin eğitimi süreçlerine nasıl yansıdığını ve söz konusu bireyler tarafından nasıl değerlendirildiğini anlamaktır. Bu doğrultuda, yetişkin engelli bireylere eğitim veren bir kamu kurumunda, yetişkin engelli bireyler için yetişkin eğitimci-öğrenici ilişkisinin nasıl olması gerektiğini; yetişkin engelli bireylerin öğrenmeye ve özgürleşmeye atfettikleri anlamları ve bu kurumda verilen eğitime katılma nedenlerini anlamak hedeflenmektedir. Bu bağlamda, yeni liberal ekonomi politikalarına göre şekillenen geleneksel yetişkin eğitimi modelinin karşısına eleştirel pedagoji ve Freire'nin yetişkin eğitimi görüşleri koyulmaktadır.

⁴ <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm> (ET: 10.01.2019).

1. GELENEKSEL YETİŞKİN EĞİTİMİ MODELİ

Geleneksel eğitim anlayışında eğitimin tanımı ve uygulaması daha çok davranışçı yaklaşıma göre yapılmaktadır. Bu yaklaşıma göre pedagojik temele dayanan eğitim; davranış istenilen şekilde değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin “biçimlendirilmesi” anlayışına yaslanan bu türden bir yaklaşım, uzun zamandır birçok açıdan eleştirilmekte ve tartışma konusu olmaktadır. Örneğin, eğitimin tanımında yer alan davranış değişikliklerinin, öğrencileri eleştirel düşünme gücünden ve sorgulamadan uzaklaştıran değişiklikler olduğu yönünde bazı görüşler vardır (Demirtaş ve Özer, 2015: 209). Bu görüşlere örnek olarak; geleneksel eğitim, eleştirel pedagojinin önemli isimlerinden olan Gramsci tarafından “kuluçka makinası” (Mayo, 2011: 54), Freire tarafından ise “bankacı eğitim modeli” olarak eleştirilmiştir (Freire, 2013: 57).

Geleneksel eğitiminde eğitimciler; görevleri yalnızca kendi bilgilerini öğrencilere aktarmak olan eğitim alanında tek otorite olarak görünmektedir. Geleneksel eğitim anlayışında, sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci arasında sosyal bir bağ olduğundan söz etmek çok da mümkün görünmemektedir ve öğrenciler daha çok pasif alıcılar olarak düşünülmektedir (Büyükgöze ve Yılmaz Fındık, 2018: 1338-1339). Bu sistemde öğrenciler, nesne konumuna indirgenerek, hali hazırda egemen ideolojinin varlığını sürdürmede etkin olan bilgilerle doldurulmaktadır. Geleneksel eğitim modeli baskıcı, otoriter bir yapıya sahiptir ve egemen grubun tahakkümünü sürdürmesinde büyük rol oynamaktadır. (Yılmaz, 2016: 299).

Genellikle öğrencilerin yaşları, toplumsal rolleri, yaşam deneyimleri ve benzeri özellikleri dikkate alınmaksızın yetişkin olsun ya da olmasın, herhangi bir eğitim süreci planlanırken pedagojik ilke ve yöntemler üzerine oturtulmaktadır (Akın, 2014: 283). Ancak, eğitim süreçleri, bireylerin yetişkin ya da çocuk olması bağlamında pedandragojik (pedagojik ve andragojik) açıdan farklı ele alınmasını gerektirmektedir. Bu durum ise eğitim sürecinin uygulanmasında farklılaşmanın olduğuna işaret etmektedir (Kaya, 2016: 12). Bu doğrultuda yetişkin bireyler için hazırlanan bir eğitim sürecinde “andragoji” kavramı ön plana çıkmaktadır. Yetişkin eğitiminde oldukça önemli olan andragoji, Malcolm Knowles’ın çalışmalarıyla önem kazanmakta ve yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatı; yetişkin eğitimi kuramı ve süreçleri olarak tanımlamaktadır (Malkoç, 1989; Duman, 2007). Knowles’a göre, andragojik temellere dayalı yetişkin eğitimi belirli süreçleri içermektedir. Bu süreçler;

- 1.Yetişkin öğrenciler, bir şeyi öğrenmeye girişmeden önce onu neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeye ihtiyaç duymaktadırlar.
- 2.Yetişkin öğrenciler, kendi yaşamlarında aldıkları kararlardan sorumlu olma gibi bir benlik algısına sahip olduklarından dolayı, başkalarının isteklerine ve dayatmalarına direnebilmektedirler.
- 3.Yetişkin öğrenciler, bir eğitsel etkinliğe çocuklardan daha çok ve daha farklı nitelikte bir yaşantı birikimiyle katılmaktadırlar. Bu nedenle, deneyimlerini anlatma ve tartışma eğiliminde olmaktadır.

4.Yetişkin öğrenciler, yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmek için gereksinim duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olmaktadırlar.

5.Yetişkinlerin öğrenme yönelimlerinin merkezlerinde yaşantıları bulunmaktadır.

6.Yetişkin öğrenciler için dışarıdan gelen güdüleyiciler (daha iyi iş, yüksek kazanç vb.) önemlidir; fakat onlar için daha önemli olan iç güdüleyiciler ve baskılardır (iş doyumu, kendine güven, yaşam kalitesi vb.) (Duman, 2007: 168; Akın, 2014: 286).

Görülebileceği gibi yetişkin eğitiminde önemli olan noktalar; yetişkin öğrencilerin yaşantıları, karşılaşılan problemlere çözüm üretme isteği, bilginin neden öğrenildiğinin bilinmesine yönelik istek, deneyimlerinden söz etme isteği ve öz deneyimdir. Dolayısıyla, yetişkin öğrenenleri geleceğe hazırlamak yerine, onların mevcut ihtiyaçlarını karşılayan ve bireysel özelliklerini temel alan eğitim programları ön plana çıkmaktadır (Kaya, 2016: 24). Ancak, geleneksel eğitim modelinin birçok yetişkin eğitimi sürecinde andragoji yerine kullanılması vurgulanan hedeflere ulaşmada zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır (Akın, 2014: 289). Bundan dolayı geleneksel eğitim modeliyle yetişkin eğitimi modelinin kontrolsüz olarak iç içe geçmiş olan örnekleriyle karşılaşmak mümkün olabilmektedir. Bu konuda Yayla (2009) tarafından yapılan *Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi* adlı çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri; Türkiye’de yürütülen yetişkin eğitiminin, yeterli düzeyde geleneksel eğitim modelinden daha farklı ve bağımsız bir eğitim yaklaşımıyla yürütülemediği olmuştur.

Öte yandan, küreselleşmenin yeni liberal ekonomik boyutunun eğitim sistemi üzerindeki etkisine bakıldığında, eğitim sisteminin serbest piyasanın kodlarına uyumlu hale getirilerek kurumlarının birer ticari işletme, şirket mantığı çerçevesinde yapılandırılmasında ve yönetilmesinde belirginleştiği görülmektedir (Kaya, 2014: 94). Geline nokta, geleneksel eğitim modeliyle gerçekleştirilmeye çalışılan yetişkin eğitimi de kapitalizm ve yeni liberal ekonomi politikalarının etkisi altında kalmaktadır ve bunlara göre şekillenmektedir. Dolayısıyla, yeni liberal ekonomi politikalarla yetişkin eğitimi bir kamu hizmeti olmaktan çıkarılmakta, piyasa temelli olmakta; eğitim, yöntem ve içeriğinin belirlenmesinde de aktif yetişkin birey göz ardı edilerek piyasanın ihtiyaçları esas alınmaktadır (Aytemur Sağıroğlu, 2008; Kaya, 2016). Bu bağlamda, eleştirel pedagoji düşünürleri ise kapitalizm ve yeni liberal ekonomi politikalarının eğitime yansımaları üzerinde durmaktadır (Demirtaş ve Özer, 2015: 210).

2. ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Eleştirel pedagojinin kuramsal dayanağı Marksist kuramı temel almakta ve eleştirel kuramdan beslenmektedir (Kesik, 2014; Demirtaş ve Özer, 2015; Yılmaz, 2016). Marx ve Engels tarafından *Alman İdeolojisi*’nde öne sürülen çağın hakim düşüncesinin, hakim sınıfın düşüncesi olduğu önermesi yeniden üretim kavramının teorik zeminini oluşturmakla birlikte, modern toplumlarda bahsi geçen yeniden üretimin nasıl gerçekleştiğini açıklamada yetersiz kalmıştır. Onlara göre, egemen olan sınıf kendi çıkarlarını tüm toplumun çıkarları olarak sunmaktadır. Bu noktada, egemen sınıf kendi düşüncelerini tek, evrensel, rasyonel ve geçerli düşünce türü haline getirmektedir.

Toplumun büyük çoğunluğunun kendi çıkarlarının aksindeki düşünüş biçimlerine sahip olmasını sağlayan mekanizmayı açıklamak ise 20. yüzyıl Marksistlerine kalmıştır. Bu noktada önemli bir isim olan Gramsci ise bu durumu “hegemonya” kavramı ile açıklamaktadır (Bağcı, 2014: 84).

Gramsci, hegemonyayı “içinde tüm toplumsal gerçekliklerin tek bir sınıf tarafından ya da onun desteğiyle dayatıldığı bir toplumsal koşul” olarak tanımlamaktadır. Ona göre toplumsal yaşam insanlar arasında oluşmakta ve insanlar tarafından rızanın kazanılması ve etki uyandırmasıyla kabul edilebilir hale gelmekte ve beraberinde bir öğrenme süreci gerektirmektedir. Burada ise hegemonya ilişkisinin aslında bir eğitim ilişkisi olduğunu söylemektedir (Mayo, 2011: 52-53). Bu bağlamda Gramsci, ideolojik unsurların sürekli yeniden üretildiği eğitim sistemini statükoyu sürdüren, ideolojik hegemonyanın bir parçası olarak görmektedir (Yıldırım, 2011: 80). Başka bir deyişle eğitim, var olan hegemonyayı korumaktadır. Bireyler, kurum olarak eğitime ilişkin fikirlerini de bu hegemonya içinde öğrenmektedirler. Eğitime ilişkin genel yargılar, genel beklentiler ve anlamlar hegemonya içinde kazanılmaktadır (Bağcı, 2014: 85).

Gramsci’ye göre bu eğitim süreciyle ilgili kurumlar iktidarın kültürel temel taşlarını kuran, sivil toplumu oluşturan kurumlardır. Bu bağlamda, toplumsal dönüşümün mücadelesini verecek olanlar proletaryadır. Burada onun yetişkin eğitime yönelik fikirleri ve eylemleri (örneğin; Fabrika Konseyi Hareketi) önemlidir. Toplumsal dönüşüm, işçi sınıfının bilinçlenmesiyle gerçekleşecektir. Onun yetişkin eğitimi modeli ideoloji temellidir. Proletaryanın bir pozisyon savaşına angaje olarak, ortak bir proletarya kültürünün oluşturulması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Yetişkin eğitimciler ise proletaryanın bu dönüşümü için önemli bir konumdadır ve yetişkin eğitimcilerden “organik entelektüeller” olarak söz etmektedir. Hegemonya karşıtı kültürel eyleme angaje olan yetişkin eğitimciler, iktidarı ele geçirmek isteyen alt gruplarla bağlantılı entelektüeller olarak anlaşılmaktadır. Böyle bir eğitim süreci ise geleneksel yetişkin eğitim modelindeki özne-nesne konumunun aksine yetişkin öğrencinin de özne\eyleyen olduğu, yetişkin eğitimci-öğrenci arasında etkileşimin ve karşılıklı paylaşımların gerçekleştiği bir yetişkin eğitimi süreci olarak betimlenmektedir (Mayo, 2011).

Eleştirel kurama bakıldığında ise tarihsel uzamının, Almanya’da kurulan bir araştırma enstitüsü olan Frankfurt Okulu ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Tezcan, 2013). Frankfurt Okulu'nun tarihsel temelleri; Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü adı altında 1923 yılında sosyalist araştırmalar yürüten bir merkez kurularak atılmıştır. Bu okulun en önemli temsilcileri Hitler'in iktidara gelmesiyle birlikte Amerika'ya göç etmiş olan T. Adorno, M. Horkheimer, J. Habermas ve F. Marcuse'dur (Marshall, 1999: 179). Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü adıyla ortaya çıkan eleştirel kuram, 1960’lı yıllardan itibaren sosyal kuram üzerinde yapılan tartışmalarda merkezi bir konuma sahip olmakla beraber, sosyal çözümlemelerde alternatif bir paradigma olarak önerilmeye başlanmıştır (Kesik, 2014: 105). Örneğin; Adorno, Marcuse ve Habermas gibi eleştirel kuramcılar yabancılaşma, kültür endüstrisi vb. kavramlar üzerinde odaklaşarak eğitim ve kültürde öznelliklerin ideolojik yeniden üretimine önem vermişler ve eleştirel pedagojinin biçimlenmesinde önemli bir rol oynamışlardır (İnal, 2010: 17).

Bu noktada Giroux (2001: 64), Frankfurt Okulu düşüncesinin önemli bir meydan okuma olduğuna ve pozitivist bir akılcılıktan beslenen varsayımlarla temellenmiş işlevselci paradigmalara bağlı eğitim kurumuna eleştirel yaklaşan eğitim kuramcıları için bir çıkış noktası sağlandığına inanmaktadır.

Bu kuramların etkilerinin büyük olduğu eleştirel pedagojinin entelektüel köklerine bakıldığında ise A. Gramsci, P. Freire, P. McLaren, H. Giroux, I. Illich, M. Apple gibi isimlerle karşılaşmaktadır. Eleştirel pedagoji, bilgi ve iktidar arasındaki ilişki, genelde geleneksel eğitimin özelde ise yetişkin eğitiminin sosyal kurumlarla olan ilişkisi ve bu kurumların eğitime olan etkileri üzerine odaklanmaktadır. Yukarıdan dayatılan geleneksel yetişkin eğitimi anlayışının aksine tabandan kurulacak bir eğitimden yanadır. Eleştirel pedagoji, geleneksel yetişkin eğitiminin itaati içselleştirerek, yetişkin bireyin özgürlüğünü ve yaratıcı gücünü geliştirmesinde bir bariyer olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda eleştirel pedagoji, yetişkin bireyin özgürleşmesine ve yaratıcı gücüne engel olan otoriter tavrı ortadan kaldıracak bir yetişkin eğitimi anlayışı geliştirmeyi amaçlamaktadır (Yılmaz, 2016).

Eleştirel pedagoji, bir yandan yürürlükteki geleneksel eğitim anlayışının dayanaklarını eleştiri süzgecinden geçirerek eğitime ilişkin yıkıcı bir tavır sergilerken, diğer yandan mevcut yetişkin eğitiminin yerini alacak eğitimin nasıl olması gerektiği üzerinde yapıcı bir tavır sergilemektedir. Bu bağlamda “eleştiri dili”nin yanında bir de “imkan dili” geliştirdiğini söylemek mümkün olacaktır (Yılmaz, 2016: 300). Gelinek noktada, hedeflenen özgürleştirici yetişkin eğitiminin iki boyutu olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki; yetişkin öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyanın “verili” olduğu düşünce kalıplarına karşı çıkmalarını ve “baskıcı” inanç kalıplarını ve pratikleri sorgulamasını sağlayan “eleştirel bilinç”in gelişmesini sağlamaktır. Diğer ise uygun beceri ve yeteneklerin gelişmesi yoluyla “yaratıcı” ve “özgürleştirici” toplumsal eylemin gerçekleştirilebilmesine teşvik edilmesidir (Aytemur Sağıroğlu, 2008: 55).

Eleştirel pedagojiye göre eğitim, yetişkin öğrencilere yaşamları boyunca kullanabilecekleri eleştirel bakış açısı sunmakta ve bu donanımla yetişkin öğrencileri güçlendirmelidir. Eleştirel pedagoji, yetişkin öğrencilere eleştirel düşünme yöntemleri sunmanın ötesinde; derinlemesine sorgulama kapasitelerini artıracak gerekli bilgi ve beceriyi de sağlamaktadır (Büyükgöze ve Yılmaz Fındık, 2018: 1340). Bu bağlamda, öncelikle eğitim öznelerinin zihinsel dönüşümleri üzerinde odaklanmaktadır. Bu anlayışın temel yapı taşı ise edilgen olan yetişkin öğrencinin etkin yapısını gün yüzüne çıkararak eleştirel bilinç ve farkındalık yaratmaktır (İnal, 2010: 19).

3. PRAKSİS: PROBLEM TANIMLAYICI EĞİTİM MODELİ

Paulo Freire, toplumsal dönüşüm, toplumsal adalet ve toplumsal farklılıklarla ilgili sorunlarla ilgilenen ve özel bir pedagoji anlayışı olan eleştirel pedagoji içinde önde gelen bir kişi olarak ele alınmaktadır (Mayo, 2011: 80). Freire'nin pedagoji anlayışında, azınlığı oluşturan ezenlerin karşısında çoğunluğu oluşturan ezilenler önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda ona göre ezilenlerin görevleri, kendileriyle gerçek bir dayanışma gösterenlerle birlikte, özgürleşmek için mücadele etmek ve bu mücadeleyi “praksis” aracılığıyla gerçekleştirerek ezildiği gerçeğini eleştirel olarak kavramaktır (Freire, 2013: 25-54).

Freire, yazılarının büyük bir kısmında toplumsal dönüşümün olasılıkları ve baskı biçimleriyle ilgili tartışmalara odaklanmaktadır. Ona göre, eğitimin siyasal yanının üzerinde durmamak olanaksızdır. Onun yazıları bu nedenle geleneksel eğitim yöntemlerinin eleştirisi üzerine temellenmektedir (Mayo, 2011: 80-81). Geleneksel eğitimin işleyişini eleştiri konusu yaparak “bankacı eğitim modeli” kavramı ortaya koymuştur. Bu modelin, ona göre analogik bir tanımı vardır. Banka kurumunda yapılan işlemlerin eğitim uygulamalarına benzetildiği bu model otoriter bir karaktere sahiptir (Yıldırım, 2011: 122).

Freire’nin bankacı eğitim modeli olarak gördüğü geleneksel eğitim modeli, anlatı üzerine temellenen bir eğitim olmaktadır. Bu ilişki, anlatan bir özne olan öğretmen ve sabırla dinleyen öğrencilerden oluşmaktadır. Anlatılan şeyler; gerek değerler olsun gerekse gerçeklerin ampirik boyutları olsun anlatma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedir. Bu noktada ise yetişkin eğitimi, anlatı hastalığından muzdariptir. Bankacı eğitim modelindeki yetişkin eğitimci, öğrencileri anlam kazandırabilecek bütünlükle bağlantısı koparılmış içeriklerle doldurmaktadır (Freire, 2013).

Bu geleneksel yetişkin eğitim modeli sonucunda nesne konumundaki öğrenciler otoriteye boyun eğme, bilgiyi sorgulamadan edinme ve Freire’nin kültürel sessizlik olarak adlandırdığı durum ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, yukarıdan egemen kültürle ilgili dayatılan ve kültürel emperyalizmin bir parçası olarak yayılan fikirler yoluyla savunmasız hale gelmektedirler (Mayo, 2011: 81-82). Böylelikle eğitim ona göre “tasarruf yatırımı” haline gelmektedir. Bu sistemde ise öğrenciler “yatırım nesnelere”, öğretmenler ise “yatırımcı” olmaktadır. Öğretmenler, sürekli olarak öğrencilere bir şeyler ezberleterek, bu ezberleri tekrarlatarak yatırımlar yapmaktadır. Bu da öğrencilerin hareket alanının, onlara yatırılanlarla sınırlandırıldığı bankacı eğitim modeli olmaktadır. Bu noktada ezilenler, egemen azınlık tarafından kendilerine belirlenen amaçlara ne kadar uyarsa, ezenlerin yeni kurallar koymasına da o kadar kolaylaşacaktır. Bankacı eğitim modeli bu amaca etkili bir şekilde hizmet etmektedir. Dolayısıyla, özgürleşmeye gerçekten bağlanan yetişkin öğrenen bireyler, bankacı eğitim modelini her yanıyla reddetmelidir (Freire, 2013).

Freire, bankacı eğitim modelinin karşısına “praksis” temelli “problem tanımlayıcı eğitim modeli”ni koymaktadır. Dünya ve bilinç arasındaki diyalektik ilişkiyi ele almak için Freire tarafından benimsenen ve onun pedagojisinin merkezi kavramı olan praksis, dünyayı eylemde bulunarak dönüştürmektir. Praksise dayalı genelde eğitim özelde ise yetişkin eğitimi, insanın çevresini saran materyaller üzerinde eylemde bulunmasına ve onları dönüştürmek için düşünmesine izin veren bir eğitim modelidir (Mayo, 2012: 96-97). Problem tanımlayıcı eğitim modeli, egemenliğe boyun eğmek zorunda olan ezilenlerin, kurtuluşları için mücadele etmek zorunda oldukları temel tezinden hareket etmektedir (Kesik, 2014: 111-112). Söz konusu eğitimi modeli; insanların dünyayı eleştirel bir bakışla değerlendirip değiştirmek için eylemde bulunmalarını sağlayacak bir yapıya sahiptir. Yanı sıra yetişkin eğitimcinin görevi, bilgiyi depolama yoluyla değil, yetişkin öğrencinin eleştirel yeteneklerine odaklanarak öğrenmesini sağlamaktır. Bu da problem kurma/çözme sürecini beraberinde getirmektedir (Yılmaz, 2016: 306). Yaşamındaki sorunlu konulara işaret eden bu süreç; yetişkin öğrencinin gerçeklerle yüzleşmesini, bilinçlenmesini ve eleştirel bakış açısıyla gerçekliği yorumlamasını sağlamaktadır.

Gerçekleşen bilinçlenme, aynı zamanda yetişkin öğrencinin yaşamıyla ilgili gerekli önlemleri almasına imkân sağlamaktadır (Büyüköze ve Yılmaz Fındık, 2018: 1339). Bu da diyalog temelli bir süreci gerektirmektedir. Freire'nin pedagojisinde diyalog, yaratıcılığa dayanmaktadır ve bir insanın başka bir insan üzerindeki egemenliğini kullanmasında bir araç olmamaktadır. Bankacı eğitim modelinin özelliği olan diyalog karşıtı ve iletişimsizleşme tarzının aksine, diyaloga dayalı eğitim, problem tanımlayıcıdır. Yetişkin öğrenciler aktif bir şekilde üretken oldukları alanlarla dünyayla ilişki kurmakta ve örgütlenmektedirler. Diyalog aracılığıyla, bankacı eğitim modeline ait olan öğretmenin öğrencisi ve öğrencinin öğretmeni kavramları ortadan kalkarak yeni ikili bir terim doğmaktadır; eğitimci-öğrenci ve öğrenci-eğitimci. Bunun önemi, eğitimcinin yalnızca öğreten konumunda olmamasıdır. Aynı şekilde öğrenci de yalnızca öğrenen konumunda değildir. Öğrenci ve eğitimci arasındaki dikey ilişki bu noktada ortadan kalkmaktadır (Freire, 2013: 65-67).

4. YÖNTEM

Yetişkin engelli bireylere yönelik mesleki eğitim veren bir kurumda, yetişkin engelli bireyler için yetişkin eğitimci-öğrenci ilişkisinin nasıl olması gerektiğini; yetişkin engelli bireylerin öğrenmeye ve özgürleşmeye atfettikleri anlamları ve kurumda verilen eğitime katılma nedenlerini anlamayı hedefleyen bu çalışmada, nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Nitel araştırma yöntemleri; toplumsal-tarihsel bağlamda konumlandırılan (Neuman, 2014: 22), olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir araştırma yöntemidir (Akman, 2014: 14). Saha araştırması, İstanbul'da yetişkin engelli bireylere yönelik bir mesleki eğitim kurumu olan Bağcılar Belediyesi Engelliler Sarayı'nda eğitim alan 8 ortopedik yetişkin engelli bireyle gerçekleştirilmiştir.

Görüşülen 8 ortopedik yetişkin engelli bireye ulaşmak için ise amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniği; belirlenen araştırma problemini en iyi şekilde açıklayabilecek kişilerin araştırmaya dâhil edilmesidir. Bu konuda anahtar konumunda bilgi vericiler örnekleme dâhil edilip görüşmeler yapılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 291). Bu bağlamda araştırma problemini yansıtan yetişkin engelli bireyler, kurumda çalışan yetişkin eğitimcilerle görüşme sonucu belirlenmiş ve bireylerin gönüllülükleri esas alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yapılan saha çalışmasında, nitel araştırmada en çok kullanılan veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı gözlem tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; görüşme sırasında sorulacak soruların veya değinilecek konuların görüşme öncesi belirlenmesidir. Ancak teknikte önemli olan nokta, soruların yerleri değiştirilebilir ve görüşmenin akışına göre yeni sorular eklenebileceği gibi işlevsiz sorular da çıkarılabileceğidir (Bal, 2016: 163). Bunun önemi ise önceden hazırlanan sorulara görüşme esnasında yeni sorular eklemek veya işlevsiz soruları çıkarmak, görüşmenin gidişatına göre ulaşılan verileri daha geniş perspektiften görebilmektir. Katılımcı gözlem ise; araştırmacının ele aldığı konuya/olaya sahada doğrudan katılarak ve de belirli bir gözlem aracına (gözlem çizelgesi) bağlı olmadan yapılan gözlem türü olarak tanımlanmaktadır (Sencer ve Sencer, 1978: 115).

Araştırmacılar, yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluştururken üç ana nokta üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki; kurumda yetişkin eğitimci-öğrenici ilişkisinin nasıl olduğu ve görüşmecilere göre yetişkin eğitimci-öğrenici ilişkisinin nasıl olması gerektiği, ikincisi öğrenme ve özgürleşme arasında ilişkinin var olup olmadığı ve var ise bu ilişkinin nasıl kurulup değerlendirildiği, son olarak ise yetişkin engelli bireylerin bu kurumda eğitim almalarının amaçlarını anlamaktır.

Verilerin analizinde ise Kategorik İçerik Analizi Perspektifi kullanılmıştır. Kategorik İçerik Analizi Perspektifinde ilk olarak çalışılan alandaki ana temalar belirlenmektedir. Daha sonra metin kategorilere ayrıştırılmakta, sınıflandırma ve gruplandırma yapılmaktadır. Bunun yapılabilmesi için ilk olarak alt metinlerin oluşturulması gerekmektedir. İkinci olarak ise içerik kategorilerinin tanımı yapılmaktadır. Birimlerin büyüklükleri farklı olsa da, cümle, cümleler öbeği veya kelimeler vb. sınıflandırılarak birer kategori olarak dönüştürülmeye hazırlanmaktadır. Kategoriler, önce bir teoriden çıkarsama yapılır ve araştırmacının üzerinde durduğu konuyla ilgili olarak seçilir ve/veya yaratılır. Bir başka kategori oluşturma yolu ise uygun kategori bulana kadar metinlerin tekrar tekrar okunmasıdır. Araştırmacı, çalışmada uygun gördüğü kadar alt kategori oluşturabilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken; metnin derinliğini ve zenginliğini yeterince yansıtabilmesi, kullanım kolaylığı sağlaması, metni sadeleştirmek adına basitleştirmeyecek kadar az sayıda kategori oluşturulmasıdır. Üçüncü aşama elde edilen metnin kategorilere göre sıralanmasıdır. Dördüncü aşama ise sonuçların dökümünün karşılaştırılması ve yorumlanmanın yapılmasıdır (Yılmaz, 2010; Altunbaş, 2018).

Kurumda eğitim alan yetişkin engelli bireylerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile eğitim süreçlerinde yetişkin eğitimci-öğrenici ilişkisi ve nasıl olması gerektiği, söz konusu bireylerin öğrenme ve özgürleşme arasında nasıl bir ilişki kurdukları ve bu kurumda verilen eğitime katılma amaçları temel alınarak veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular Kategorik İçerik Analizi Perspektifine göre değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeye göre belirli kategoriler ve metaforlar oluşturulmuştur.

5. BULGULARIN SUNULMASI

Yetişkin engelli bireylere eğitim veren söz konusu kurumunda, yetişkin engelli bireyler için yetişkin eğitimci-öğrenici ilişkisinin nasıl olması gerektiğini; yetişkin engelli bireylerin öğrenmeye ve özgürleşmeye atfettikleri anlamları ve bu kurumda verilen eğitime katılma nedenlerini anlamak amacıyla yapılan saha araştırmasında görüşmecilerin sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Görüşmecilerin Sosyo-Demografik ve Sosyo-Ekonomik Özellikleri

Görüşme Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu	Gidilen Kurs	Engel Türü	Kullandığı Alet	Aylık Gelir
G1	Kadın	25	Lise	Sporcu	Tekerlekli Sandalye Atletizmi	Ortopedi-Doğuştan	Tekerlekli Sandalye	1800 TL üzeri
G2	Kadın	23	Lise	Sporcu	Tekerlekli Sandalye Atletizmi	Ortopedi-Doğuştan	Tekerlekli Sandalye	1800 TL üzeri
G3	Kadın	18	Lise	Sporcu	Tekerlekli Sandalye Atletizmi	Ortopedi-Doğuştan	Akülü Araba	1800 TL üzeri
G4	Erkek	23	Ortaokul	Çalışıyor	Okçuluk	Ortopedi-Doğuştan	Protez	1500-1800 TL
G5	Kadın	37	Ortaokul	Çalışmıyor	Bilgisayar-Tekstil	Ortopedi-Sonradan	Koltuk Değneği	Mevsimlik Değişmekte
G6	Kadın	18	Lise	Çalışmıyor	Bilgisayar-Tekstil	Ortopedi-Sonradan	Koltuk Değneği	1500-1800 TL
G7	Erkek	45	Üniversite	Çalışıyor	Basketbol	Ortopedi-Doğuştan	Koltuk Değneği	1800 TL üzeri
G8	Erkek	28	Lise	Sporcu	Okçuluk	Ortopedi-Doğuştan	Akülü Araba	1800 TL üzeri

Yetişkin engelli görüşmeciden 5'i kadın, 3'ü ise erkek görüşmeciden oluşmaktadır. 6 görüşmecinin yaşı 18-28 iken 2 görüşmecinin yaş aralığı ise 35 üstüdür. Çalışma kapsamında; 2 görüşmeci ortaokul mezunu, 5 görüşmeci lise mezunu ve 1 görüşmeci ise üniversite mezunudur. 4 yetişkin engelli görüşmeci, Bağcılar Belediyesi'nin milli sporcusudur. Yanı sıra, 4 görüşmeciden 2'si çalışırken diğer 2'si çalışmamaktadır. Görüşmeciler kuruma geldikleri süre içerisinde farklı kurslara katılmışlardır. Ancak Tablo 1'de yer verilen kurslar yetişkin engelli görüşmecilerin 2018 güz döneminde aktif olarak katıldıkları kurslardır. Kurumun bağlı olduğu belediyenin sporcuları olan G1, G2, G3 tekerlekli sandalye atletizmi kursuna, G8 ise okçuluk kursuna katılmaktadır. G6 ve G7 bilgisayar kurslarının yanı sıra bir de tekstil kursuna katılmaktadır. Bilgisayar kursuna katılma amaçları sertifika almakken, tekstil kursuna katılmada ilk amaçları bedeninin ince ve kaba motor gelişimi için bu kursların gerekli görülmesidir. G4 okçuluk kursuna, G8 ise basketbol kursuna katılmaktadır. Görüşmecilerin hepsi ortopedik yetişkin engellidir. Bu doğrultuda 6 görüşmeci doğuştan engelliyken diğer 2 görüşmeci sonradan engelli olmuştur. Kullandıkları aletlere bakıldığında; G1 ve G2'nin tekerlekli sandalye, G3 ve G8'in akülü araba, G5, G6 ve G7'nin koltuk değneği ve G4'ün ise protez kullandığı görülmektedir.

Yapılan görüşmeler kapsamında aylık gelire bakıldığında ise G5'in geliri tarıma bağlı olduğu için mevsimsel farklılık göstermektedir. G4 ve G6 1500-1800 TL ve diğer 5 görüşmecinin aylık geliri 1800 TL üzeri olduğu görülmektedir.

Verileri çözümlenmede kullanılan Kategorik İçerik Analizi Perspektifi aşamaları takip edilerek dört ana kategori ve beş metafor; kuramsal çerçeve ve görüşme metinleri temel alınarak oluşturulmuştur. Bu kategorilere bakıldığında; “Kurumdaki Yetişkin Eğitimci-Öğrenici İlişkisi” kategorisi, “Etken Yetişkin Eğitimci ve Edilgen Öğrenici” metaforuyla açıklanmıştır. “Olması Gereken Yetişkin Eğitimci-Öğrenici İlişkisi” kategorisi, “Geleneksel Yetişkin Eğitimci Karşısında Özgürleştiren Yetişkin Eğitimci” ve “Sorgulayan Yetişkin Öğrenici” metaforlarıyla açıklanmıştır. “Öğrenme İnsanı Özgürleştirir” kategorisi, “Kimseye Muhtaç Olmama” metaforuyla açıklanmışken, “Sertifikalı Eğitim Programı Aracılığıyla İstihdam Olanığı Umudu” kategorisi ise “Benim de Yapabileceğim İşler Var!” metaforuyla açıklanmıştır. Belirlenen kategoriler ve metaforlar aşağıda tablolar yardımıyla açıklanmıştır.

1. Kurumdaki Yetişkin Eğitimci-Öğrenici İlişkisi

“Kurumdaki Yetişkin Eğitimci-Öğrenici İlişkisi” olarak oluşturulan kategoriye açıklamak amacıyla oluşturulan “Aktif Yetişkin Eğitimci-Edilgen Öğrenici” metaforu aracılığıyla, yetişkin engelli bireylere yönelik mesleki eğitim veren söz konusu kamu kurumundaki yetişkin eğitimci ve yetişkin engelli öğrenici ilişkisinin anlaşılması hedeflenmektedir. Söz konusu kategori ve metafor Tablo 2 aracılığıyla açıklanmaktadır.

Tablo 2: Kurumdaki Yetişkin Eğitimci-Öğrenici İlişkisi

Görüşmeciler	Etken Yetişkin Eğitimci-Edilgen Öğrenici	Yorum/Açıklama
	Cümle/Cümleler	
G1	<i>Buradaki hocalar çok iyi. Engellilere karşı gerçekten çok bilgililer. Sanki seçilmişler. Nasıl davranılması gerektiğini biliyorlar. Gerçekten güzel bir ilişki var aile gibiler... Hoca-öğrenci ilişkisi gayet güzel, olması gerektiği gibi. Hocalarımız bize sabırla anlatıyor. Burada zihinsel engelli çok. Mesela onlar anlamakta zorlanıyor. Ama hocalar tekrar tekrar anlatıyor.</i>	Kurumdaki yetişkin eğitimci-öğrenici ilişkisine bakıldığında, yetişkin eğitimcinin aktaran ve özne konumunda olduğu görülmektedir. Bu noktada, yetişkin eğitimci; geleneksel yetişkin eğitimi modelinde olduğu gibi daima öğreten, eyleyen, soru soran ve anlatan konumundadır.
G4	<i>Buradaki hocalar özenle seçilmiş gibi. Hepsini engellilere karşı çok bilgili, mesafeyi çok iyi koruyan çok iyi anlatabilen kabiliyetleri var. Ne çok sert ne çok yumuşak. Mesela anlamadığımda rahatlıkla soru sorabiliyorum.</i>	
G5	<i>Mesele tekstil dersinde hoca gösteriyor biz yapıyoruz. Makinaları nasıl kullanacağımızı öğretiyor. Bize kalıplar çıkarıyor. Bizde çizip, kesip, dikeyiyoruz. Bazen de hoca bizim bir şeyler yapmamızı istiyor. Bizde elimizden geldiği kadar yapmaya çalışıyoruz. Sonra kontrol ediyor yanlışlarımızı düzeltiyoruz.</i>	
G6	<i>Burada ki ilişki diğer katıldığım kurslara göre daha iyi. Hocalara her şeyi sorabiliyorsun. Samimi bir ilişki var.</i>	
G8	<i>Hocamız bir derdimiz olduğu zaman saat hiç önemli değil her zaman yanımızda. Her zaman sorularımızı sorabiliyoruz. Derdimizi paylaşabiliyoruz. Mesela gece kafama takılan bir şey oldu hocama yazdım. Atışımıla ilgili neyi yanlış yapıyorum, nasıl güzelleştireceğim? Bunları sordum ve konuştuk.</i>	

Görüşmecilerden elde edilen veriler, geleneksel yetişkin eğitim modelinin bu kurumda hakimiyetini sürdürdüğünü göstermektedir. Söz konusu kurumda eğitim alan yetişkin engelli öğrencilerin cümlelerine bakıldığında; “dinleme” eylemi yetişkin engelli öğrenciler tarafından gerçekleştirilirken, “anlatma/aktarma” eylemi ise yetişkin eğitimciler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu noktada, Freire’nin anlatı üzerine temellenen geleneksel yetişkin eğitimi eleştirisi görülmektedir. Dolayısıyla, yetişkin eğitimci etken/eyleyen iken, yetişkin engelli öğrenci edilgen/pasif/alıcı konumdadır. Bilgiyi aktaran yetişkin eğitimciyken, bilgiyi depolayan ise yetişkin engelli öğrencidir. Bu nitelikler ise Freire’nin adlandırdığı bankacı eğitim modelinin içerisinde yer edinmektedir. Bu bağlamda Büyükgöze ve Yılmaz Fındık (2018), geleneksel yetişkin eğitimindeki yetişkin eğitimcileri; yalnızca kendi bilgilerini öğrenciye aktarmak olan eğitim alanındaki tek otorite olarak tanımlamaktadırlar. Geleneksel yetişkin eğitimi anlayışı, alan içerisinde yetişkin eğitimci ve öğrenci arasında sosyal bir bağ olduğundan söz etmek çok da mümkün görünmemektedir ve yetişkin engelli öğrenciler daha çok pasif alıcılar olarak eğitim sürecinde yer almaktadır. Ancak planlı, düzenli ve bir program çerçevesinde öğrenme deneyimlerini kazandırmayı amaçlayan yetişkin eğitiminde önemle vurgulana nokta, yetişkinlerin öğrenme, ilgi ve yeteneklerinin çocuklarınkinden farklı olması ve yetişkin öğrenenin de öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasıdır (Kaya, 2016: 21).

2. Olması Gereken Yetişkin Eğitimci ve Yetişkin Öğrenci İlişkisi

Çalışmada; “*Olması Gereken Yetişkin Eğitimci-Yetişkin Öğrenci İlişkisi*” olarak belirlenen kategori “Geleneksel Yetişkin Eğitimci Karşısında Özgürleştiren Yetişkin Eğitimci” ve “Sorgulayan Yetişkin Öğrenci” metaforlarıyla açıklanarak görüşmecilerin yetişkin eğitimci ve yetişkin engelli öğrenci ilişkisi tasarılarının anlaşılması hedeflenmiştir. Belirlenen bu metaforla ilgili görüşmecilerin cümleleri Tablo 3’te belirtilmektedir.

Tablo 3: Olması Gereken Yetişkin Eğitimci ve Yetişkin Öğrenci İlişkisi

Görüşmeciler	Geleneksel Yetişkin Eğitimci Karşısında Özgürleştiren Yetişkin Eğitimci	Yorum/Açıklama
	Cümle/Cümleler	
G2	<i>İkisi arasında öncelikle bir samimiyet olmalı, sosyal bir etkileşim olmalı. Öğrenci çekinmemeli öğretmen öyle hissettirmemeli. Öğretmen katıysa ve iletişimi iyi değilse öğrenci almıyor. Ben bunu yaşadım. Öğrenciye sorumluluk sahibi olmayı öğretmeli öğretmen. Mesele ilkokulda başkanlık sorumluluğu gibi.</i>	Görüşmecilerin yetişkin eğitimci-öğrenci ilişkisi tasarımlarının yaşamlarından etkilendiği görülmektedir. Geleneksel eğitim modeli içinde yetişen yetişkin engelli bireylerin küçük yaşlarda maruz kaldıkları eğitimci-öğrenci ilişkisini sorgulamadan ve farkında olmadan benimsediklerini söylemek mümkündür.
G3	<i>Engelli dilinden anlamalı. “Anlamayınca anlamıyor” deyip geçmemeli tekrar tekrar anlatmalı öğretmeli.</i>	
G5	<i>Hoca öğrenciye karşı sıcakkanlı olmalı. Öğrenci anlamadığında sabırla ona göstermeli. Öğrencide aynı şekilde bilmediği şeyleri hocasına çekinmeden sorup öğrenmeli.</i>	
G6	<i>Hoca ne çok samimi ne de çok resmi olmalı. Öğrencinin ‘bunu anlamadım’ diyebilmesi için hocanın biraz samimi olması ama resmiyeti de kurması gerekir. Bakışlarıyla öğrenciye nasıl davranması gerektiğini anlatması gerekir. Mesela benim lisede bir hocam vardı. Dersi kaynatıp kaynatamayacağımızı hocanın bakışlarından anladık. Ona göre davranırdık.</i>	
G8	<i>“Ben hocayım” egosuna girmemeli. Öğretmen sabırla öğretmeli. “Sen bunu anlamıyorsun” diye kestirip atmaya bıkmadan göstermeli. Öğrencide istekli olmalı soru sormaktan korkmamalı. Mesela ben matematik dersini çok severdim lisedeyken. Ama bir hocamız vardı. Çok ürkünçtü. Korkuyordum ondan, soru soramıyordum. Hatta matematiği sevmemeye başlamıştım. İşte hoca böyle olmamalı.</i>	
G1	<i>Öğretmen öğrenciye karşı samimi olmalı. Hani öğrencinin dilinden anlamalı. Öğrenciyi çalışmaya isteklendirmeli. Öğrenci de çabalamalı.</i>	

Söz konusu metaforun belirlenmesinde G2; “*İkisi arasında öncelikle bir samimiyet olmalı*”, G3; “*...tekrar tekrar anlatmalı öğretmeli*”, G5; “*Hoca öğrenciye karşı sıcakkanlı olmalı*”, G8; “*Abi kardeş gibi olmalı*” dönütleri etkili olmuştur. Bu noktada yetişkin engelli öğrencilerin cümleleri birbirine oldukça benzemektedir. Ancak bu konuda G7’nin görüşleri farklılık göstermektedir. Tablo 3’de; G1, G2, G3, G5, G6 ve G8’in görüşlerine yer verilmekteyken, G7’nin görüşleri ise Tablo 4 aracılığıyla açıklanmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, tasarlanan yetişkin eğitimci ve yetişkin engelli öğrenci ilişkisinde, yetişkin eğitimci yine özne/eyleyen konumundadır. Yetişkin eğitimci aktif, anlatan, bilgileri aktarandır. Yetişkin engelli öğrenciler ise nesne konumunda birer alıcıdır. Yetişkin öğrenci dinleyen, yetişkin eğitimci anlatandır ve öğrenci soru sorduğunda ise aktarandır. Yetişkin eğitimci görev ve sorumluluk veren, öğrenci ise itaat edendir. Bu konuda G2’nin tasarısı; “*Öğrenciye sorumluluk sahibi olmayı öğretmeli öğretmen. Mesela ilkokulda başkanlık sorumluluğu gibi.*” şeklindedir. Bu bağlamda genelde eğitim kurumunda sorumluluk denildiğinde ilk akla gelen öge, sınıf başkanlığı olmaktadır.

Yanı sıra görüşmecilerin yetişkin eğitimci ve yetişkin öğrenci ilişkisine dair tasarıları, yaşam öykülerinden etkilenmiş durumdadır. Dolayısıyla, G2; “*Öğretmen katıysa ve iletişimi iyi değilse öğrenci almıyor. Ben bunu yaşadım*”, G6; “*Bakışlarıyla öğrenciye nasıl davranması gerektiğini anlatması gerekir. Mesela benim lisede bir hocam vardı... Dersi kaynatıp kaynatamayacağımızı hocanın bakışlarından anlardık.*” ve G8; “*...soru sormaktan korkmamalı. Mesela ben matematik dersini çok severdim lisedeyken. Ama bir hocamız vardı. Çok ürkünçtü...*” görüşmecilerinin görüşler bu tezi destekler niteliktedir.

Geleneksel yetişkin eğitimi modelinin etkileri baskın bir şekilde görülmektedir. Özgürleştiren bir yetişkin eğitiminin çıktısı olan “sorgulama”, “bilinçlenme” ve “eleştirel bakma” gibi kavramların hiç görülmemesinin yanı sıra, geleneksel yetişkin eğitimi doğrultusunda, yetişkin eğitimci-öğrenci rolleri de değişiklik göstermemektedir. Bu bağlamda, geleneksel yetişkin eğitimi modeli içerisinde yetişen engelli bireylerin maruz kaldıkları öğretmen-öğrenci ilişkisini sorgulamadan ve farkında olmadan benimsediklerini ve bu kalıplaşmış yargıların dışına çıkamadıklarını söylemek mümkün olacaktır. Dolayısıyla yetişkin eğitimi, bağlamından uzak bir yetişkin öğrenmesi olarak dar bir çerçevede sunulmaktadır (Kaya, 2014: 103). Ancak görüşmecilerden G7'nin görüşleri bu konuda farklılık göstermektedir. Söz konusu görüşmecinin konuyla ilgili cümlelerine Tablo 4'te yer verilmektedir.

Tablo 4: Olması Gereken Yetişkin Eğitimci ve Yetişkin Öğrenci İlişkisi (2)

Görüşmeci	Sorgulayan Yetişkin Öğrenci	Yorum/Açıklama
	Cümle/Cümleler	
G7	<p>...Bizi dar kalıplara sokuyorlar, çok fazla şey düşünmemizi istemiyorlar, bu kadar düşün, bu kadar öğren diyorlar. Bizde onlara uyuyoruz... Bir şeyi öğrenmek için önce yaşamak gerekir. Teori tamam ama onun pratiğini yapmak gerekiyor. Öğretmen ne yapıyor? Kitap ne derse onu ezberletiyor. Bunu yapmamalı. Bir öğretmen bunu öğrencisine çok kolay aktarabilir, onu o yöne doğru kanalize edebilir. Bana göre öğrenen her şeyin pratiğini yapmak zorunda. Öğrenciyse kitaplara bağlı kalmamalı. O anda ne öğreniyorsa yaşaması etkiyi ve tepkiyi görmesi lazım. Onu bir kere hissetmesi lazım. Bizim eğitimimizdeki en büyük sıkıntı bir kere bu. Yani öğretiliyor anlatılıyor ama özgür değil. Kitaplar bile özgür değil. Kısıtlamaları hele hiç kabul etmiyorum. Bunu okuyamazsın bunu yapamazsın. İnsanın beynini biraz açmak lazım. Aykırığı da okutmak lazım ki o kıyaslamayı kişi kendisi yapsın. Çünkü neyin doğru neyin yanlış olduğuna ben karar verebilirim. Bana bunu bırakıyorsun, sonra diyorsun ki doğru budur. Ama bu senin doğrun benim değil ki.</p>	<p>Sorgulama ve eleştirel perspektiften bakabilme sürecinde deneyim ve bilginin gündelik yaşantıya dökülmesi gerekli görülmektedir. Ancak mevcut yetişkin eğitimi, bu dualden uzak bir eğitim sürecini içermektedir.</p>

Söz konusu görüşmecinin, mevcut yetişkin eğitimi sistemine eleştirel perspektiften baktığı ve yetişkin eğitimci-öğrenci ilişkisi tasarılarını bu doğrultuda aktardığı görülmektedir. Görüşmeci, mevcut eğitimci-öğrenci ilişkisini belirli kalıplar içerisinde, sorgulamadan, eleştirel bakış açısından uzak ve bireylerin hayatlarına dokunmayan bilgilerin ezbere dayalı, uygulamadan yoksun bir şekilde öğrencilere yüklediği görüşündedir. Bu bağlamda, geleneksel yetişkin eğitimi modelinin karşısına özgürleştiren yetişkin eğitimi koymak mümkündür.

Gramsci ise ideolojik unsurların sürekli yeniden üretildiği eğitim sistemini, statükoyu sürdüren, ideolojik hegemonyanın bir parçası olarak görmektedir (Yıldırım, 2011: 80). Bu noktada; “...Bizi dar kalıplara sokuyorlar, çok fazla şey düşünmemizi istemiyorlar, bu kadar düşün, bu kadar öğren diyorlar... öğretiliyor anlatılıyor ama özgür değil... Aykırıyı da okutmak lazım ki o kıyaslamayı kişi kendisi yapsın. Çünkü neyin doğru neyin yanlış olduğuna ben karar verebilirim. Bana bunu bırakmıyorsun sonra diyorsun ki doğru budur. Ama bu senin doğrun benim değil ki...” olarak alıntılanan G7’nin cümleleri, Gramsci’nin eğitimin var olan hegemonyanın korunmasına hizmet ettiği görüşünü (Bağcı, 2014: 85) örnekler niteliktedir. Dolayısıyla G7’nin yetişkin eğitimci ve yetişkin öğrenci ilişkisi tasarısının Freire bakış açısı temelinde özgürleştirici bir yetişkin eğitimi bakış açısı olduğu görülmektedir.

3. Öğrenme İnsanı Özgürleştirir

Çalışmanın bir başka kategorisi olan “Öğrenme İnsanı Özgürleştirir”, “Kimseye Muhtaç Olmama” metaforuyla açıklanmaktadır. Bu metaforun seçilme amacı; yetişkin engelli bireylerin öğrenme ve özgürleşme kavramı arasındaki ilişkiyi G5; “...o bilgiyle ayağının üzerinde durabiliyorsan özgürleştirir”, G6; “Ben burada aldığım sertifikayla işe girebilirim”, G3; “Bildikçe kendi ayakların üzerinde durursun. Kimseye minnetin kalmaz” ve G3; “Hiç kimseye muhtaç olmadan paramı kazanabilirim” olarak nitelendirmeleri kategoriyi temsil etmesidir.

Tablo 5: Öğrenme İnsanı Özgürleştirir

Görüşmeciler	Kimseye Muhtaç Olmama	Yorum/Açıklama
	Cümle/Cümleler	
G5	<i>Bence öğrendiğin şey sana gurur veriyorsa, o bilgiyle ayağının üzerinde durabiliyorsan özgürleştirir. Mesela bilgisayar öğrenerek kendi geçimimi sağlayabilirim gibi diyeyim.</i>	Görüşmecilerin öğrenme ve özgürleşme arasında ilişki kurduğu görülmektedir. Ancak bu ilişki daha çok yetişkin engelli bireylerin kimseye muhtaç olmadan kendi ihtiyaçlarını karşılama ve bir işte çalışıp para kazanma noktasında kurulmaktadır.
G6	<i>Bence özgürleştirir. Çünkü insan bir şeyleri öğrendikçe daha geniş çerçevede hayata bakabiliyor. Mesela ben öğrendikçe aslında engelimin bir engel olmadığını farkına varıyorum. Normal insanmışım gibi hissediyorum. Ben engelimle de bir şeyler yapabilirim diyorum. Ben burada aldığım sertifikayla işe girebilirim, üniversiteyi kazanabilirim bunları yapınca normal bir insandan farkım olmayacak mesela bunun gibi.</i>	
G8	<i>Kesinlikler özgürleştirir. Mesela okçuluk öncesinde basketbol oynadım 7 yıl kadar. O işi öğrendim. Şuan istediğim zaman istediğim bir kulüpte oynayabilirim. Mesela şuan okçulukla uğraşıyorum. Bununla ilgili bütün kavramları öğrendim. Şuan hocam olmasa da tek başıma o sporu yapabilirim. Hiç kimseye muhtaç olmadan paramı kazanabilirim.</i>	
G3	<i>Özgürleştirir tabi ki de. Bildikçe kendi ayakların üzerinde durursun. Kimseye minnetin kalmaz.</i>	
G4	<i>Bir dereceye kadar özgürleştirir ama tamamen değil. Daha çok bilgiye sahip olduğunuz zaman örneğin yurt dışına çıktığınız zaman daha az sorunla karşılaşıyorsunuz. Örneğin, bir seyahat ettiğiniz zaman biraz daha tecrübeli ve bilgili oluyorsunuz ama tam anlamıyla özgür olmuyorsunuz.</i>	

Tablo 5’te yer verilen yetişkin engelli bireylerin öğrenme ve özgürleşme arasında kurdukları ilişki, yetişkin engelli bireylerin ihtiyaçlarını kimseye bağlı olmadan karşılayabilme bağlamındadır. Bu doğrultuda, engelli bireyler toplumda kültürel olarak “muhtaç”, “acız” gibi olumsuz tanımlamalarla karşı karşıya kalarak etiketlenmektedir. Sosyal modele göre, engelli bireyler sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamlarını yerine getirebilmek için toplum tarafından inşa edilen birçok bariyerle karşı karşıya kalmaktadır (Burcu, 2015: 33). Bariyerleri aşmada, öğrenme ve özgürleşme arasında kurulan ilişkinin “kimseye muhtaç olmama” bağlamında olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda öğrenme, özgürleşme ve istihdam arasında da bir ilişki kurulduğu görülmektedir. Böyle bir ilişkinin kurulma sebebi ise engelli bireylerin istihdam olanaklarının oldukça kısıtlı olması ve bu kısıtlılık içerisinde bir de diploma ve sertifika gibi faktörlerinin ön planda tutulması olabilir. Yetişkin engelli bireylerin, aldıkları eğitimleri ise iki kez dezavantajlı konuma itilmelerinin kurtuluşu, bir başka deyişle istihdam olanağı için gerekli gördükleri söylenebilmektedir. Bu bağlamda, yetişkin engelli bireyler tarafından istihdam edilme ise özgürleştirici bir faktör olarak değerlendirilebilmektedir. Ancak var olan eğitim sistemi aynı zamanda somut verileri temel almakta ve bireyleri yarıştırmaktadır. Bu yarışta ise engelli bireyler bir kez daha dezavantajlı konuma itilmektedir. Geline nokta, yeni liberal ekonomi politikalarının bir çıktısı olan yarışçıl bir eğitim anlayışının ötesinde, bireylerin kendi yaşam alanlarında öğrenmeyi etkin hale getirecek, öğrenme merakını her koşulda geliştirecek, eleştirel düşüncenin ön planda yer aldığı, özgürleştirici ve dönüştürücü öğrenme yaklaşımlarıyla katılımcı, sorgulayan, etkin ve bilinçli bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır (Kaya, 2014: 95).

Eğitim sistemini şekillendiren söz konusu politikalar aracılığıyla Freire (2013)’ye göre, ezenler; iktidar kanalıyla insanları sömürmekte, gasp etmekte ve insanlar içerisindeki adaletsizliği meşrulaştırmaktadır. Bu bağlamda, G7 ise; *“Aslında özgürleştirir ama bu sistemde hayır. Öğrenme kabiliyeti bence kişinin kendi karakterini, kişiliğini geliştirmesi için kendini tamamlayabilmesi için şart olan bir şey. Ama öğrenmenin de önünde bir engel var. Bizi dar kalıplara sokuyorlar, çok fazla şey düşünmemizi istemiyorlar, bu kadar düşün, bu kadar öğren diyorlar. Bizde onlara uyuyoruz. Bir kere bunun özgürleşmesi lazım. Mesela ortaokul liseyi geçtim. Üniversite bile özgür değil ki. Özgürce fikrini söyleyemiyorsun, özgürce hareket edemiyorsun”* görüşündedir.

4. Sertifikalı Eğitim Programı Aracılığıyla İstihdam Olanağı Umudu

Çalışmada, *“Sertifikalı Eğitim Programı Aracılığıyla İstihdam Olanağı Umudu”* olarak belirlenen kategori, *“Benimde Yapabileceğim İşler Var!”* metaforu aracılığıyla, yetişkin engelli bireylerin kurumdan eğitim alma amaçlarını anlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu metaforun seçilme amacı ise yetişkin engelli bireylerin, bedensel engel durumlarından dolayı yerine getirebilecekleri mesleklerin sınırlı olduğu söylemidir. Bu söylemlere; G4’ün ; *“Bana uygun olan bir iş masa başı olmalıydı”*, G8’in; *“Çünkü ben masa başından başka bir iş yapamazdım”* ve G6’nın; *“Bilgisayarı öğrenirsem iş konusunda bana faydası olur dedim”* görüşleri örnek verilebilir.

Tablo 6: Sertifikalı Eğitim Programı Aracılığıyla İstihdam Olanağı Umudu

	“Benimde Yapabileceğim İşler Var!”	
Görüşmeciler	Cümle/Cümleler	Yorum/Açıklama
G4	<i>Buraya ilk zamanlarda gelme amacım çalışmak istememdi. Eğitimimden dolayı iş bulamıyordum. Hep eğitimde takılıyordum. Bana uygun olan bir iş masa başı olmalıydı ama kimse işe almıyordu... Buradan aldığım sertifikayla işe girdim. 3 yıldır masa başı çalışıyorum.</i>	Yetişkin engelli bireylerin kurumda verilen kurslara katılmasında, kurs bitiminde verilen sertifikaların büyük etkisi vardır.
G5	<i>Burada kendimi geliştiriyorum. Artık evde oturmak istemiyorum. Burada aldığım eğitimlerle bir işe girmek istiyorum. Bir şeyleri yaptım, başardım! Demen önemli. Bir süre sonra senden bekleniyor bu zaten. Bir şekilde para kazanman gerekiyor. Yani öğreniyorum kendime faydam oluyor. Birde çalışırsam tam olacak.</i>	Yetişkin engelli bireylerin kurumdan alınan sertifikalarla bir işe girmeyi hedefledikleri görülmektedir.
G8	<i>Çok fazla kursa katıldım ev sertifika dolu... Mesela güzel konuşma ve bilgisayar eğitimi aldım. Çünkü ben masa başından başka bir iş yapamazdım. Bu tarz işlerde de güzel konuşmak önemli ve artık her şeyde sertifika soruyorlar. Sertifikalarım var diye bana iş teklifi geliyor ama ben çalışmak istemiyorum. Çünkü amacım sporda ilerleyip şampiyonluğu görmek.</i>	İstihdam edilebilme olanağı umudu bu sertifikalarla artmaktadır. Bu noktada yeni liberal ekonomi politikaların eğitim kurumundaki etkisi kendini göstermektedir.
G2	<i>Burada bilgisayar öğrendim, İngilizce, danışmanlık, çağrı merkezi kurslarına geldim. Bu kurslara kendimi geliştirmek için, hani derler ya altın bilezik onun için katıldım. Sertifikalarım var. Bir işe girersem lazım olur diye. Daha sonra spora başladım şuan sadece spor yapıyorum. Belediyenin tekerlekli sandalye atletizmi takımındayım yoğun olarak bununla ilgileniyorum.</i>	
G6	<i>Çünkü artık nereye gidersen bilgisayar biliyor musun diye soruyorlar. Bilgisayarı öğrenirsem iş konusunda bana faydası olur dedim.</i>	

Yeni liberal ekonomi politikalarla birlikte piyasa mantığı içerisinde tanımlanan ve yöntem ve içeriğinin belirlenmesinde piyasanın ihtiyaçlarının temel alınması gerekliliğini vurgulayan eğitim, bireylerin kendilerini özgürleştirme, geliştirme, gerçekleştirme ve insani zenginleşmeye katkıda bulunması amacından epeyce uzaklaşmıştır. Söz konusu politikalarla birlikte yetişkin eğitimi, temelde istihdam sorunu ve mesleki eğitimle ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Bireylerin ekonomik, sosyal ve teknolojik değişim ve gelişmelere, bilgi toplumuna ayak uydurabilmesini sağlayacak bilgi ve becerileri kazanması gerekliliğine işaret edilmekte ve öğrenmede sorumluluk daha çok yetişkin bireylerin omuzlarına yüklenmektedir (Aytemur Sağıroğlu, 2008; Kaya: 2014). Bu doğrultuda, yetişkin engelli bireylerin istihdam olanakları için bilgisayar kullanabilme, etkili iletişim kurabilme gibi yetilerini geliştirmesi gerektiği görülmektedir. Gelineen noktada, yeni liberal ekonomi politikalarının hakimiyeti altında kalan yetişkin eğitimi, praxis temelinde, diyaloga dayalı olması ve yetişkin engelli öğrencileri özneleştirme söz konusu olamaz. Dolayısıyla, Freire'nin öngördüğü problem tanımlayıcı eğitim modelinde ise kurulan bu hegemonyanın varlığını sürdürmesi olanaksızdır.

Apple'a göre (2009'dan Demirtaş ve Özer, 2015: 210) söz konusu politikalar, eşitsizlik temelinde dayanmaktadır ve egemenler devlet okulları aracılığıyla “uyuşmuş beyinler” yaratarak kendi geleceklerini sürdürme gayreti içindedirler. Yeni liberal düzende okullaşma sürecindeki dengesizlikler ve eşitsizlikler daha çok pekişerek, öğrencilerin toplum içindeki sınıfsal konumları sabitlenmektedir. Bu bağlamda ise yeni liberal sistemde yetişkin eğitimi, alınıp satılan bir meta haline getirilmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dezavantajlı bir grup olan yetişkin engelli bireylerin, yetişkin eğitimi sürecinde yetişkin eğitimci ve yetişkin engelli öğrenci ilişkisinin, Freire'nin pedagojisinden oldukça uzak olduğunu söylemek mümkündür. Geleneksel yetişkin eğitimi modelinin hakimiyeti altında; yetişkin eğitimcinin etken/eyleyen/anlatan/aktaran/öğreten konumunda olduğu ve yetişkin engelli öğrencinin edilgen/pasif/dinleyen konumunda olduğu görülmektedir. Freire'nin anlatı temelli eğitim olarak eleştirdiği bu ilişkinin; tepeden inmece, dikey bir ilişkiyi içinde barındıran, belirlenmiş ve öğretilmesi gereken bilgilerin aktarılmasında etken rol oynayan yetişkin eğitimcilerden ve pasif bir şekilde sürecin içerisinde yer alarak verilen bilgileri ezberleyen yetişkin engelli öğrencilerden oluştuğu söylenebilir.

Görüşmecilerin, yetişkin eğitimci ve yetişkin engelli öğrenci ilişkisi tasarısında da bu nitelik kendini tekrar göstermektedir. Yetişkin engelli bireylerin tasarladığı yetişkin eğitimci; yetişkin engelli öğrenciye karşı samimi olmalıdır ve sabırla tekrar tekrar anlatmalıdır. Yetişkin engelli öğrenci ise bu noktada yine edilgen/dinleyici konumundadır. Yetişkin engelli bireylerin, Freire'nin “bankacı eğitim modeli” olarak eleştirdiği geleneksel eğitim modeli etkisi altında kaldıkları ve sorgulamadan uzak, farkına varmaksızın bu kurulu gerçekliği benimsediklerini söylemek mümkündür. Ancak geleneksel yetişkin eğitimi modelinin karşısına koyulan praksise dayalı problem tanımlayıcı eğitim modeli, bu kurulu gerçekliği yıkarak yetişkin öğrencilere; eleştirel bakış açısı çerçevesinde sorgulamayı ve öğrenme sürecinde aktif/eyleyen/etken konumunda deneyimleyerek özgürleştiren bir eğitim sürecini ortaya koymaktadır.

Yanı sıra, yetişkin engelli bireylerin, öğrenme ve özgürleşme arasında ilişki kurdukları görülmektedir. Bu ilişkinin, eleştirel pedagoji ve Freire'nin görüşlerinde etkili olan praksis temelli bir özgürleşme olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda yetişkin engelli öğrenciler; eleştirel perspektiften bakarak, sorgulayarak ve dünyayı okuyarak özgürleşmemektedirler. Aksine söz konusu bireyler, verili kalıplar içerisindeki nitelikleri yerine getirerek ve istihdam olanaklarına sahip olabilmekle umuduyla özgürleştikleri sanısına kapılmaktadır. Geline bu noktada, yeni liberal ekonomi politikalarının etkisi altında kalan ve piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen geleneksel yetişkin eğitimi, dezavantajlı bir konumda olan yetişkin engelli bireyler için sadece bir istihdam umudu olarak görülmektedir. Bu bağlamda yetişkin engelli bireyler, eğitim kurumu aracılığıyla aldıkları sertifikalarla istihdam olanağına sahip olabileceklerini düşünmektedir. Dolayısıyla, öğrenme; sertifikayı alma süreci, özgürleşme ise istihdam edilebilme umudu olarak değerlendirilebilir. Bir başka deyişle yetişkin engelli bireyler, öğrenme ve özgürleşme arasındaki ilişkiyi sadece “kimseye muhtaç olmadan yaşamlarını devam ettirme” olarak değerlendirmektedirler.

KAYNAKÇA

- Akın, G. (2014). Andragoji Kavramı ve Andragoji ile Pedagoji Arasındaki Fark. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 283-300.
- Akman, G. N. (2014). Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi, <https://www.academia.edu/15658650/N%C4%B0CEL-VE-N%C4%B0TELARA%C5%9ETIRMA-Y%C3%96NTEMLER%C4%B0-pdf> (ET: 15.01.2019).
- Altuntaş, H. (2018). *Isparta Gül Üretiminde Kadın Emegi: Üretici Gül Kadınları Derneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Aytemur Sağıroğlu, N. (2008). Özgürleştirici Bir Eğitim Anlayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(24), 50-61.
- Bağcı, Ş.E. (2014). *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik*. İstanbul: Kalkedon.
- Bal, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri (Uygulamalı-Örnekle)*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Burcu, E. (2015). *Engellilik Sosyolojisi*, Ankara: Anı.
- Büyükgöze, H. ve Yılmaz Fındık, L. (2018). Eleştirel Pedagojinin Eğitim Sistemindeki Görünümü: Öğretmenler Üzerine Bir Çalışma. *Elementary Education Online*, 17(3), 1336-1352.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel Kuram Açısından Eğitim ve Eğitim Yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin Pedagojisi*. çev. Hattatoğlu, D. ve Özbek, E. İstanbul: Ayrıntı.
- Giroux, H.A. (2001). *Eğitimde Kuram ve Direniş*. çev. Demiralp, S. Ankara: Dost.
- İnal, K. (2010). Eleştirel Pedagoji: Eğitim(d)e Modern Özgürleştirici Bir Yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, (1), 14-23.
- Kaya, H.E. (2014). Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.
- Kaya, H.E. (2016). *Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kesik, F. (2014). Eğitim Yönetiminde Çoklu Bir Ses: Eleştirel Kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133.
- Malkoç, G. (1989). Andragoji. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 88-95.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. çev. Akınhay, O. ve Kömürcü, D. Ankara: Bilim ve Sanat.

Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi*. çev. Duman, A. Ankara: Ütopya.

Mayo, P. (2012). *Özgürleştirilen Praksis*. çev. Aksoy, H.H. ve Aksoy, N. Ankara: Dipnot.

Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. çev. Sedef, Ö. Ankara: Yayın Odası.

Öztürk, M. (2011). *Türkiye’de Engelli Gerçeği*. İstanbul: MÜSİAD Cep Kitapları:30.

Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara: Doğan Basımevi.

Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı.

Uluocak, Ş. ve Aslan, C. (2012). *Toplum ve Engelliler*, Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı.

Yayla, D. (2009). Türk Yetişkin Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı*: Ankara.

Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich’in Eğitim Anlayışı Üzerine*. Ankara: Anı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, C. (2010). *Risk Kapıyı Kırınca Kentlerde Yoksulluk, Dayanışma, Güven ve Güvenlik*. İstanbul: Libra Kitapçılık ve Yayıncılık.

Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire’nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 299-313.