

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi)
Ana Bilim Dalı

ANDRAGOJİK TEMELLERE DAYALI
KOLAYLAŞTIRILMIŞ OKUMA-YAZMA EĞİTİMİ (KOYE)

Cenk AKAY

DOKTORA TEZİ

Mersin, 2010

TC.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi)
Ana Bilim Dalı

ANDRAGOJİK TEMELLERE DAYALI
KOLAYLAŞTIRILMIŞ OKUMA-YAZMA EĞİTİMİ (KOYE)

Cenk AKAY

Danışman: Prof. Dr. Emel ÜLTANIR

DOKTORA TEZİ

Mersin, 2010

İMZA VE ONAY

Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Cenk AKAY tarafından hazırlanan "Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi (KOYE)" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı	Başarısız	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Başkan Prof. Dr. Y. Gürçan ÜLTANIR (Başkan)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye Prof. Dr. Emel ÜLTANIR (Danışman)
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye Prof. Dr. Ünsal YETİM
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

30.09/2010



ÖNSÖZ

Yetişkin eğitimi, günümüzün hızla gelişen dünyasına ayak uydurabilmek ve yeniliklere uyum sağlayabilmek için oldukça önemli bir anahtardır. Ancak gelişmekte olan ülkelerde yetişkin eğitiminin, daha çok okuma-yazma becerisi ile gelir getirici mesleki beceri kazandırmaya yönelik etkinliklerde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye 4.600.000'e yakın okumaz-yazmaz nüfusu ile 177 ülke içinde 101. sırada yer almaktadır. Bu nedenle Türkiye'de yetişkin eğitiminin en yaygın olarak uygulandığı alanlardan bir tanesi de okuma-yazma alanıdır.

Okuma-yazma dünyaya açılan bir pencere ve kendini ifade edebilmenin en değerli aracıdır. Türkiye'de okumaz-yazmaz nüfusun % 82'sini kadınlar oluşturmaktadır. Kadınların okuma-yazma becerisini kazanabilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda farklı kurslar düzenlenmektedir. Bunlardan bir tanesi de Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi'dir. Yapılan araştırmada, Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi (KOYE) süreci detaylıca incelenmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, başta tez danışmanım olan Prof. Dr. Emel ÜLTANIR'a, tez izleme komitesinde yer alarak görüşleri ile çalışmaya katkıda bulunan Prof. Dr. Yusuf Gürcan ÜLTANIR ve Prof. Dr. Ünsal YETİM'e teşekkürlerimi bir borç bilirim. Araştırmanın her aşamasında, desteğini benden hiç esirgemeyen Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN'e, titiz değerlendirmeleri için Doç. Dr. Çetin SEMERCİ'ye ve Esra CESUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Türkiye genelinde farklı illerde görev yapan KOYE eğitimcilerine, KOYE'nin Türkiye'de uygulanmasında çok önemli katkıları olan Prof. Dr. Esat YILGÖR, Ömer GÜLBAY ve Eser TUNCAY'a çok teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, andragojik temellere dayalı Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi (KOYE) kursuna katılan kadın kursiyerlerin kurs sonunda sosyo-kültürel entegrasyonlarında meydana gelen değişiklikleri analiz etmek ve KOYE sürecine yönelik KOYE eğiticilerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmada tarama modelli betimsel yöntem kullanılmıştır. Veriler nicel ve nitel olmak üzere iki yoldan toplanmıştır. Nicel veriler anket, nitel veriler ise görüşme yolu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, anketin her bir maddesi için tanımlayıcı istatistikler verildikten sonra her bir maddenin ön anket ve son anket sonuçlarının frekans, yüzde dağılımına; ön anket ve son anket sonuçları arasındaki farklılığın istatistiksel anlamlılığı için kay kare analizine; ön anket-son anket sonuçları arasındaki uyum kontrolü için Kappa analizine bakılmış ve istatistiksel anlamlılık değeri olarak $p < 0.05$ alınmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmış, verilerin kodlanmasının güvenilirliğine Miles-Huberman formülü ile bakılmıştır. Araştırmanın ana probleminin birinci bölümünün ulaşılabilir örneklem grubunu, 2008-2009 yıllarında Adana Rotary Toplum Merkezi'nde açılmış olan KOYE kurslarına katılmış 50 kadın kursiyer oluştururken, ana problemin ikinci bölümüne yönelik olarak örneklem grubunu ise Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan 80 KOYE eğiticisi oluşturmuştur.

Araştırmanın sonucunda, KOYE sürecinin, kadın kursiyerlerin sosyo-kültürel entegrasyonlarına yönelik, okuma-yazmayı öğrenmeye başlama ile iç göçle gelen bölgenin özelliklerinin tanınması, gelir getirici becerilerin edinilmesi, genel kültür ile sağlık ve beslenme bilgisi konularında kurs öncesi ve sonrasında anlamlı bir değişikliğe neden olduğu görülmüştür. Ayrıca, KOYE eğiticilerine uygulanan görüşme formu ile elde edilen veriler ışığında KOYE sürecinde kazanımların ve içeriğin planlanmasında kursiyerlerle beraber karar verilmesi gerektiği, okuma-yazma becerisinin

kazandırılmasında en çok başvuru alan yöntem olarak çözümlene-bireşim yönteminin tercih edildiği, kursiyer-eğitici ilişkilerinde yetişkinlerle samimi ve dostça ilişkiler kurulması, değerlendirme boyutunda ise KOYE etkinliğinin başarı ile tamamlanmasına yönelik görüşler ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Andragoji, Yetişkin Eğitimi, Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Öğretimi (KOYE)

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the differences in the socio-cultural integration of the women trainees attending andragogy-based Facilitated Reading Writing Education (FLE) and the opinions of FLE educators. A survey-based descriptive method was used in the research. The data were collected in mixed type as quantitative and qualitative. Questionnaires and interviews were used as data collection tools. Frequency-percentage range, Chi-square and Kappa analysis were used for the quantitative data. In the analysis of qualitative data, content analysis was used and Miles-Huberman reliability formula was calculated to check the reliability of the data codings. While 50 women trainees attending the FLE courses forming the sample group of the first part of the research problem, 80 FLE educators formed the sample group of the second part of the problem.

As a result, FLE could not be effective totally on the socio-cultural integration of the trainees but in some fields it caused a change as being familiar with the features of the migrated region, acquiring professional skills, health and nutrition. Furthermore, FLE educators expressed that the content and attainments should be planned and organized by trainees, a friendly and trustful medium has to be constructed. The parsing-synthesis method in literacy was the most implied statement. When it comes to the evaluation part most of the educators pointed out the quality of the product formed as a result of the activity.

Key words: Andragogy, Adult Education, Facilitated Reading Writing Education (FLE)

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
TABLolar LİSTESİ	x
RESİMLER LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
I.1. Pedagoji ve Andragoji.....	10
I.2. Yetişkin Eğitimi.....	14
I.3. Yetişkin Eğiticilerinin Eğitimi.....	23
I.4. Yetişkin Eğitiminde Konstruktivizm.....	26
I.5. Yetişkin Eğitiminde Doğrudan Öğretim.....	34
I.6. Yetişkin Eğitiminde Dünya Panaroması.....	35
I.7. Yetişkin Eğitiminde Türkiye Panaroması.....	39
I.7.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem Yetişkin Eğitimi Çalışmaları.....	39
I.7.2. Cumhuriyet Dönemi Yetişkin Eğitimi Çalışmaları.....	40
I.8. Yetişkin Eğitimi Alanları.....	43
I.9. Yetişkinler İçin Okuma –Yazma Eğitimi ve Sosyo-Kültürel Entegrasyon.....	46
I.10. Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi (KOYE).....	52
I.10.1.KOYE Basamakları.....	53
I.10.2. KOYE 1. Basamak: Eğiticinin Planlanan Aktiviteyi Göstermesi.....	54

I.10.3. KOYE 2. Basamak: Öğrencilerin Aktiviteyi Tekrarlaması.....	56
I.10.4. KOYE 3. Basamak: Sınıf Metninin Oluşturulması.....	58
I.10.5. KOYE 4. Basamak: Grup Kitapçığının Oluşturulması.....	61
I.10.6. KOYE 5. Basamak: Oyunlarla Birlikte Okuma-Yazma Eğitiminin Yapılması.....	62
I.11. Yetişkinler İçin Okuma-Yazma Eğitimi İle İlgili Araştırmalar.....	65
I.11.1. Dünya Geneline Yetişkinler İçin Okuma-Yazma Eğitimi İle İlgili Araştırmalar.....	65
I.11.2. Türkiye’de Yetişkinler İçin Okuma-Yazma Eğitimi İle İlgili Araştırmalar.....	68
II. BÖLÜM: YÖNTEM.....	69
II.1. Araştırmanın Modeli.....	69
II.2. Evren ve Örneklem.....	69
II.3. Veri Toplama Araçları.....	72
II.3.1. Sosyo-kültürel Entegrasyon Anketi.....	72
II.3.2. KOYE Sürecine Yönelik Eğiticilerin Görüşlerini Alabilmek İçin Geliştirilen Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu.....	73
II.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	75
II.4. İşlem Yolu.....	76
II.5. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	76
II.5.1. Sosyo-Kültürel Entegrasyon Anketi İle Elde Edilen Verilerin Analizi.....	76
II.5.2. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu İle Elde Edilen Verilerin Analizi.....	76

III. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	79
III.1. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Sosyo-Kültürel	
Entegrasyonlarına İlişkin Problemin Değerlendirilmesi.....	79
III.1.1. Kadın Kursiyerlerin Andragojik Temellere Dayalı KOYE Sürecine Yönelik	
Duyuşsal Entegrasyonlarına İlişkin Alt Problemlerin Değerlendirilmesi...	79
III.1.1.1. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Duyuşsal	
Entegrasyonlarında “Para Sayarken Hangi Dilde Saydıklarına”	
İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	80
III.1.1.2. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Duyuşsal	
Entegrasyonlarında “Hangi Dilde Rüya Gördüklerine”	
İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	82
III.1.1.3. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Duyuşsal	
Entegrasyonlarında “Akraba Evliliğine” İlişkin Bulgular	
Ve Yorumlar.....	83
III.1.2. Kadın Kursiyerlerin Andragojik Temellere Dayalı KOYE Sürecine Yönelik	
Bilişsel Entegrasyonlarına İlişkin Alt Problemlerin Değerlendirilmesi.....	85
III.1.2.1. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Bilişsel	
Entegrasyonlarında “Doğum Olayının Gerçekleşme Yerine”	
İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	85
III.1.2.2. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Bilişsel	
Entegrasyonlarında “Doktora Gitme Sıklığına” İlişkin	
Bulgular ve Yorumlar.....	86
III.1.2.3. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Bilişsel	
Entegrasyonlarında “Ne Tür Yemekler Pişirdiklerine”	

İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	88
III.2. Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi Sürecine	
Yönelik Eğitici Görüşlerini İçeren Alt Problemlerin Değerlendirilmesi.....	90
III.2.1. KOYE Kursu Sonucunda Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Kursiyerlerin	
Edinmesi Beklenen Kazanımlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	91
III.2.2. KOYE Eğitimcilerinin Görüşlerine Göre Kurs İçeriğinin	
Oluşturulmasına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	94
III.2.3. KOYE Eğitimcilerinin Görüşlerine Göre Kurslarda Hangi Yöntem-	
Tekniklerin Kullanılması Gerektiğine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	96
III.2.4. KOYE Eğitimcilerinin Görüşlerine Göre Sınıf-içi Kursiyer-Eğitici	
İlişkisine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	100
III.2.5. KOYE Eğitimcilerinin Görüşlerine Göre Kursiyerlerin Değerlendirilmesine	
İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	102
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	105
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

KOYE : Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi

FLE : Facilitated Literacy Education

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TUİK : Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

OECD : Organisation For Economic Co-operation and Development

CIA : Central Intelligence Agency

ABEGPMB : Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı

HEM : Halk Eğitim Merkezi

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Pedagoji ile Andragoji'nin Varsayımları ve Tasarım Elemanları.....	12
Tablo 2. Yetişkinin Yaşa Bağlı Gelişimsel Ödevleri.....	15
Tablo 3. Eğitimde Davranışçılık ve Konstruktivizm.....	30
Tablo 4. Okuma Yazma Durumu ve Cinsiyete Göre Nüfus (15 +Yaş) -2009.....	48
Tablo 5. Örneklem Grupta Bulunan Kadın Kursiyerlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	71
Tablo 6. 5 Temaya İlişkin MH Güvenirlilik Formülü Değerleri.....	77
Tablo 7. Kursiyerlerin Hangi Dilde Para Saydıkları Sorusuna Yönelik Ön-Anket ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare ve Kappa Analizi Değerleri.....	80
Tablo 8. Kursiyerlerin Hangi Dilde Rüya Gördükleri Sorusuna Yönelik Ön-Anket Ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare Ve Kappa Analizi Değerleri.....	82
Tablo 9. Kursiyerlerin, "Sizce Çocuklarınızın Akraba Evliliği Yaparak Evlenmesi Uygun Mudur?" Sorusuna Yönelik Ön-Anket ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare ve Kappa Analizi Değerleri.....	84
Tablo 10. Kursiyerlerin Doğum Olayının Gerçekleşmesi Gereken Yer Neresidir Sorusuna Yönelik Ön-Anket ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare ve Kappa Analizi Değerleri.....	85
Tablo 11. Kursiyerlerin, "Sizce Doktora Ne Sıklıkla Gidilmelidir?" Sorusuna Yönelik Ön-Anket ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare ve Kappa Analizi Değerleri.....	87

Tablo 12. Kursiyerlerin En Çok Hangi Tür Yemekleri Pişirirsiniz Sorusuna Yönelik Ön-Anket ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare ve Kappa Analizi Değerleri.....	88
Tablo 13. KOYE Eğiticilerinin KOYE Kursunda Edinilmesi Beklenen Kazanımlara Yönelik Görüşleri (N:80).....	91
Tablo 14. KOYE Eğiticilerinin KOYE Kursunun İçeriğinin Nasıl Oluşturulması Gerektiğine Yönelik Görüşleri (N:80).....	94
Tablo 15. KOYE Eğiticilerinin KOYE Kurslarında Hangi Öğretim Yöntemi/Yöntemleri İle Tekniği/Tekniklerin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri (N:80).....	96
Tablo 16. KOYE Eğiticilerinin KOYE Kurslarında Etkin Bir Öğretim Etkinliği İçin, Sınıf-içi Kursiyer-Eğitici İlişkisi Nasıl Olmalıdır Sorusuna Yönelik Görüşleri...	100
Tablo 17. KOYE Eğiticilerinin KOYE Kurslarında Kursiyerler Nasıl Değerlendirilmelidir Sorusuna Yönelik Görüşleri (N:80).....	102

RESİM LİSTESİ

Resim 1- Kursiyerlerle Tanışma.....	54
Resim 2- Eğiticinin Planlanan Aktivitenin Nasıl Yapıldığını Kursiyerlere Göstermesi.....	56
Resim 3- Kursiyerlerin Aktiviteyi Yapmaları.....	57
Resim 4- Eğiticinin Sınıf Metnini Oluşturması.....	58
Resim 5- Kursiyerlerin Sınıf Metni Üzerinde Resim Çizmeleri.....	60
Resim 6- Tamamlanmış Bir Sınıf Metni.....	60
Resim 7- Kursiyerlerin Grup Kitapçığını Oluşturmaları.....	61
Resim 8- Kursiyerlerin Bireysel Çalışmaların Oluşturmaları.....	62
Resim 9- Metni Düzenle Oyunu.....	63
Resim 10- Cümleyi Düzenle Oyunu.....	64
Resim 11- Sözcüğü Düzenle Oyunu.....	64

GİRİŞ

“Rogers’a göre, yaklaşık 20000 yıl hayatta kalmayı başarmış Avustralya’da yaşayan Aborjinler için belki de yaşamın sırrı öğretmekti. Her nesil bir sonraki nesle su kaynaklarının yerini, nasıl kanguru avlayacaklarını, çölde nasıl ilerleyeceklerini öğretmekteydi. İşte burada öğretmek çok önemli bir kavram olmuştu çünkü, Aborjinlerin içinde buldukları çevre değişmemekteydi. Bu yüzden yıllarca öğretmek kelimesi hiç sorgulanmadı. Her seferinde öğretilenler işe yaradığından yani 10000 yıl öncesine kıyasla toplumsal özellikler aynı kaldığından ve çevre değişim göstermediğinden her seferinde öğretilenler işe yaramaktaydı.

Bu örnekten hareket edilerek bugünün modern hayatındaki durumun nasıl olduğuna bakılırsa:

Toplumsal çevre bugün neredeyse her gün değişiyor. Öğrenenlerin, öğrendikleri bilgileri uygulamaya koymasına fırsat kalmadan bilgiler güncelliğini yitiriyor. Eğitim bu alanda çok büyük sorunla karşı karşıyadır. Hayatta kalmak istiyorsak sadece öğrenmeyi kolaylaştırmak değil değişimlere adapte olabilmeyi de kolaylaştırmak zorundayız, kısaca öğrenmeyi öğretebilmeliyiz. Artık eğitimli insan adapte olabilen ve değişebilen, yeni bilgiler peşinde koşan ve öğrenmeyi öğrenebilmiş olan insandır (Harrison ve diğ., 2002: 25-26)”.

Rogers’ın yaşanan değişimlere uyum sağlamada, yetişkin eğitiminin üstlenmesi gereken görevlere yönelik bu düşünceleri, yetişkinlerin eğitimine yönelik farklı bir perspektiften bakılmasına kaynaklık etmektedir. Bu nedenle dünya nüfusunun % 75’e yakınının yetişkin olduğu düşünülürse, yetişkin eğitimi için ne kadar çok pay ayrılması ve üzerinde odaklanılması gerektiği de gün yüzüne çıkmaktadır. Aslında yetişkin eğitimi alanında çalışan bilim insanlarının çalışmaları incelendiğinde, yetişkinlerin yaşadıkları eğitsel sorunlar kitap başlıklarında yer almaktadır. Freire bir kitabına “Ezilenlerin Pedagojisi” adını vermişken, yetişkin eğitiminin öncülerinden olan Knowles da yazdığı kitabına “Yetişkin Öğrenenler-Göz Ardı Edilen Bir Kesim” adını vermiştir. Her iki başlığın, yetişkin eğitiminin dünya üzerindeki yerini anlamamıza ışık tutabileceği düşünülebilir. Oysa ki, yetişkinler gerek niceliksel gerekse niteliksel olarak toplumlara yön veren ve ülkelerin gelişimine ön ayak olan bireylerdir. Yetişkinler, ezilecek ya da göz ardı edilecek kadar önemsiz bir topluluk değillerdir. Onların gelişen ve değişen dünyaya

oryantasyonlarını sağlamak ve böylece toplumların da yaşanan gelişmelere adaptasyonlarına yardımcı olmak her eğitimci için öncelikli bir konudur.

21. yüzyılda teknolojiye, kültürde ve ekonomide yaşanan hızlı gelişmeler, erkeklerin ve kadınların hayatlarını bu sürece adapte etmelerini gerektirmektedir. Üretim toplumundan bilgi toplumuna geçişin yaşandığı bu çağda yaratıcılık, yönetim, küreselleşme, yaygınlaştırma ve inovasyon bilgi üretiminin baş aktörleridir. Küreselleşme, bireylerin ve ailelerin ulusal sınırları aşması ve bilgi alışverişinde bulunmalarıdır. Bu nedenle yetişkinler daha çok bilgi kazanmalı ve kendilerini, değerlerini, bilgilerini tekrar gözden geçirmelidirler (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2010).

Yetişkin eğitimi, yetişkinlerin günü yakalayabilmelerini ve temel bilgilerden başlayıp mesleki bilgiye kadar uzanan geniş bir yelpazede kazanımlar edinebilmelerini hedeflemiş olmasına rağmen dünya çapında hak ettiği öneme kavuşamamıştır. 1600'lü yıllardan itibaren ortaya çıkmasına rağmen, devletlerin eğitim politikalarında ve sistemlerinde yetişkin eğitime yönelik çalışmalara rastlamak çokta mümkün değildir. Ancak örgün eğitim sistemi içinde edinilen bilgilerin çok kısa bir sürede güncelliğini yitirmeye başlaması, yetişkinin değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmasını zorlaştırmaya başlamıştır. Bu nedenle teknolojik gelişmelerin en hızlı yaşandığı 1900'lü yıllar sonrasında yetişkin eğitimi neredeyse tüm devletlerin eğitim politikalarında yer alan önemli bir unsur olmayı başarmıştır. Günümüzde çok fazla çeşitliliğe sahip olan yetişkin eğitimi, özellikle gelişmekte olan toplumlarda en temelde okuma-yazma kursları ile başlamakta; mesleki alanda, sosyalleşme sürecinde, göçle gelenlerin toplumsal uyumlarında ve birçok alanda uygulanmaktadır.

Dünyada yetişkin eğitiminde iki büyük sorun yaşanmaktadır. Bunlardan birincisi örgün eğitim sisteminde öğrencilere yönelik yapılan eğitsel etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetişkin eğitime transfer edilmeye çalışılmasıdır. İkinci yaşanan sorun ise, yetişkin eğitimcilerinin eğitimi sorunudur. Yetişkin eğitimi alanında çalışan eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu örgün eğitim sisteminde görev yapan öğretmenler veya sertifikalı gönüllü çalışanlardır. Yaşanan bu sorunlar yetişkin eğitiminin gelişimine her ne kadar olumsuz etkide bulursa da bazı ülkeler bu sorunların çözümü için farklı yöntemler kullanmaktadırlar. Özellikle AB ülkelerinde yürütülen yetişkin eğitimi faaliyetleri incelendiğinde, yetişkin eğitimcilerinin eğitiminde ulaşılması hedeflenen standartları ortaya koyan ve geliştiren ve bu standartları yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik uyumlandıran organizasyonlar kurulmuştur. Bunlardan bazıları İngiltere’de kurulu olan Birleşik Krallık Yaşam-Boyu Öğrenme Organizasyonu (Life-Long Learning United Kingdom) ve Estonya’da faaliyet gösteren Estonya Yetişkin Eğitimcileri Derneği’dir (The Association of Estonian Adult Educators) (Ültanır ve Ültanır, 2005). Ayrıca yetişkin eğitimcilerinin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında hizmet-içi eğitimler devreye girmekte ve çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. Üretilmeye çalışan çözümler ve yeni sistemler ışığında yetişkin eğitimi farklı alanlarda eğitim imkanları sunmaktadır. Ülkelerin yetişkin eğitimi ihtiyacı da farklılık göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde yetişkin eğitimi daha çok, yetişkinlerin teknolojik gelişmelere uyumlarını, kişisel gelişimlerini teşvik etmeyi, mesleki eğitimde yaşanan gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan işgücü ihtiyacının kapatılmasını hedeflerken, gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkelerde ise en çok temel becerilerin kazandırılması ile meslek edindirmeye yönelik kurslar üzerine odaklanmaktadır. Bu temel beceriler okuma-yazma ile aritmetik bilgisidir.

Okuma ve yazma dünya üzerinde yaşayan nüfusun büyük bir çoğunluğu için hayatın erken yıllarında kazanılan iki beceridir. Okuma ve yazma salt beceriler olmamakla beraber insanların kariyer basamaklarını çıkarken attıkları ilk adımlardır. Hayata ve sosyal çevreye açılan bir penceredir. Ancak her birey bu konuda diğerleriyle aynı şansa sahip değildir. Amerikan Merkezi Haber Alma Örgütü'nün (American Central Intelligence Agency [CIA], 2010) 2005 verilerine dayanarak 2010 yılı için öngördüğü okumaz-yazmaz nüfus yaklaşık 7 milyar olan dünya nüfusunun % 18'idir. Bu oranda 1 milyarın üstünde okumaz-yazmaz nüfus anlamına gelmektedir. Dünya okumaz-yazmaz nüfusunun büyük bir çoğunluğu Çin, Mısır, Etiyopya, Bangladeş, Hindistan, Nijerya, Endonezya ve Pakistan'da yaşayan okumaz-yazmaz bireylerden oluşmakta ve bu nüfusun üçte ikisi de kadınları kapsamaktadır. Ne yazık ki, Türkiye'de de büyük bir oranda okumaz-yazmaz nüfus vardır. Ancak Türkiye'yi diğer ülkelerden ayıran en önemli özellik 4.614.000 olan okumaz-yazmaz nüfusun % 82'sinin kadın olmasıdır (Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK], 2009). Bu nedenle Türkiye'de yetişkinlere yönelik olarak açılan çoğu okuma-yazma kursları, öncelikle kadınları hedeflemektedir. Türkiye'de okumaz-yazmaz kadın nüfusunun bu denli yüksek olmasının en önemli nedenleri; ekonomik sorunlar, erken evlilik çağı, ailelerde çocuk sayısının fazlalığı nedeniyle eğitim fırsatının erkek çocuklar lehine kullanılması ve çocuk işçiliğidir.

Dünyanın değişik bölgelerinde ve Türkiye'de çok sayıda farklı kurumun desteklediği okuma-yazma kursları vardır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün halk eğitim merkezlerinde açmış olduğu kurslar dışında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın Kadın Destek ve Okuma Yazma Eğitimleri, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin

öncülüğünü yaptığı okuma-yazma kursları ile Rotary Kulübün destek verdiği Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi (KOYE) kursları açılmaktadır.

Sonuç olarak, dünyada ilgili literatür tarandığında, yetişkin eğitimi ve yetişkinlere yönelik okuma-yazma eğitimi ile ilgili araştırmalara rastlamak mümkündür. Ancak özellikle kadınların KOYE kapsamında okuma-yazma öğrenmesi ve eğitim sonrasında sosyo-kültürel entegrasyonlarında meydana gelen değişiklikler ile eğiticilerin KOYE sürecine yönelik görüşlerini aynı araştırmada sentezleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle Türkiye için çok büyük önem taşıyan bu konu kapsamında, kadınların okuma-yazma öğrenirken sosyo-kültürel entegrasyonlarında bir değişiklik meydana gelip gelmediğinin araştırılmasının ve KOYE eğiticilerinin bu sürece yönelik olan görüşlerinin değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşüncesinden hareketle bu araştırma planlanmıştır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi “Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma yazma eğitim süreci, kadın kursiyerlerin sosyo-kültürel entegrasyonunu değiştirmekte midir ve KOYE sürecine yönelik kursiyer eğiticilerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Alt Problemler

Araştırmada ifade edilen problem cümlesinin daha ayrıntılı incelenmesi için araştırmanın ana probleminin birinci bölümü olan “Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma yazma eğitim süreci, kadın kursiyerlerin sosyo-kültürel entegrasyonunu değiştirmekte midir?” sorusu kendi içinde iki alt probleme ayrılmıştır.

1.a. Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma yazma eğitim süreci, kursiyerlerin duyuşsal entegrasyonunu değiştirmekte midir?

1.b. Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma yazma eğitim süreci, kursiyerlerin bilişsel entegrasyonunu değiştirmekte midir?

Araştırmanın ana probleminin ikinci bölümü olan “Andragojik temellere dayalı KOYE sürecine yönelik kursiyer eğiticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusu kendi içinde beş alt probleme ayrılmıştır.

2.a. Yetişkinlerin KOYE kursu sonucunda edinmesi beklenen kazanımlar neler olmalıdır?

2.b. KOYE eğiticisi, kurs içeriğini nasıl oluşturmalıdır?

2.c. KOYE kurslarında hangi öğretim yöntem/yöntemleri ile teknik/teknikleri uygulanmalıdır?

2.d. KOYE kurslarında etkin bir öğretim etkinliği için, sınıf içinde kursiyer-eğitici arası ilişki nasıl olmalıdır?

2.e. KOYE kurslarında, kursiyerler nasıl değerlendirilmelidir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye, Ulu Önder Atatürk'ün 29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyeti ilanı ile, tüm alanlarda büyük devrimlerin atıldığı bir ülke olmuştur. Özellikle 1 Kasım 1928 tarihinde ilan edilen Harf Devrimi, halk arasında 10'da 1 olan okuma-yazma oranının artırılmasına katkı sağlamıştır. Arapça'nın öğrenilmesinin çok uzun süre alması ve öğretim esnasında karşılaşılan güçlükler, okuma-yazma oranının düşük olmasına neden olmuştur. Latin harflerine geçişle Türkiye'de, Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün çabaları ve okuma-yazma seferberliği sayesinde yaklaşık 10 yıl gibi kısa bir sürede dünyada eşi benzeri görülmemiş bir hızla okuma yazma oranı 4'te 1 oranına çıkarılmıştır.

Çelenk (1999)'e göre, modern toplumsal hayatın gelişmesiyle ortaya çıkan çağdaş gelişmenin ölçüsü okur-yazarlık oranları ile paralellik göstermektedir. Okuma ve yazma, bireyin toplumsal, ekonomik, yurttaşlık görev ve sorumluluklarına hazırlanmasının

bir yolu olarak görülmektedir. Ayrıca, bireyin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesinin anahtarı da okuma-yazma becerisine sahip olmasıdır.

Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde bulunan Türkiye'nin, özellikle 4 milyona varan ve 3 milyonu kadın olan okumaz-yazmaz sorununun çözülebilmesi için Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi (KOYE) uygulanmakta olan programlardan sadece bir tanesidir. KOYE diğer programlardan farklı olarak okuma-yazma eğitimi sürecinde, kursiyerlere gelir getirecek veya mesleki beceri kazandıracak etkinliklerin planlandığı ve sosyo-kültürel entegrasyonun gerçekleştirilmesine katkı sağlamak amacıyla iç göçle gelen bölgenin özelliklerini tanıma, girişimcilik, sağlık, mutfak, çevre vb. konularda bilgilendirmelerin yapıldığı bir programdır. Böylece okuma-yazma becerilerini kazanan her bir yetişkinin hatta özellikle annelerin, sadece kendisine değil çocuklarına, ailesine ve çevresindeki kişilere de fayda sağlaması düşünülmektedir.

KOYE, yetişkinlere sağlayacağı temel okur-yazarlık eğitiminden sonra fonksiyonel okur-yazarlığa ve ardından bilgisayar okur-yazarlığına geçişin temellerini de atmaya çalışmaktadır. Bu nedenle yapılacak olan çalışma; okumaz-yazmaz olan iç göç ile gelmiş vatandaşların, okuma-yazma becerisini, mesleki veya gelir getirici etkinlikler ve geldikleri bölgeyi ve özelliklerini tanıma süreci ile bütünleştirildiğinden önemli bir çalışmadır.

Bu çalışmanın amacı; Türkiye'de yetişkinlere yönelik yürütülen okuma-yazma çalışmalarının verimliliğinin artırılmasına, yetişkinlerin edindikleri okuma-yazma becerilerini en kısa sürede hayata geçirebilmeleri için gerekli ortamların oluşturulmasına, okumaz-yazmaz kadınların gelir getirici bir etkinlik çerçevesinde okuma-yazma becerisi

kazanmalarına ve sosyo-kültürel entegrasyonlarının güçlendirilmesine katkı sağlamaktır. Bu nedenle yapılacak olan doktora çalışmasının, KOYE sürecinin geliştirilmesine katkı sağlaması düşünülmektedir.

Sayıtlılar

1. Kursiyerlerin, anket sorularını içtenlikle ve objektif olarak cevaplandıkları varsayılmaktadır.
2. Eğiticilerin, görüşme formunda bulunan açık-uçlu sorulara içtenlikle ve objektif olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Adana Rotary Eğitim Merkezi'nde 2008-2009 eğitim öğretim yılında M.E.B. 1.Kademe Okuma Yazma Kursu kapsamında açılan Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimine (KOYE) katılan 50 kadın kursiyer ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan, M.E.B. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün açtığı KOYE hizmet-içi eğitimini başarıyla tamamlamış 80 eğitici ile sınırlıdır.

Tanımlar

Andragoji: Eski Yunanda “adam” kavramına karşılık gelen “andras” kökünden gelmekte ve diğer bir deyişle yetişkin bilimi anlamını taşımaktadır. Bu terimi dünya çapında tanınır hale getiren Knowles (1970)'a göre andragoji, yetişkin öğrenmesini kolaylaştırmanın sanatı ve bilimidir (aktaran Reischmann, 2004). Anderson ve Lindeman (1927)'a göre ise, “Yetişkinin kendini gerçekleştirebilmesi için yetişkin öğrenmesine yönelik en gerçekçi yöntemdir.” (aktaran Brookfield, 1986:34).

Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi (KOYE): Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2000 yılında Türkiye Rotary Kulüpleri ile imzalamış olduğu protokol

gereğince, M.E.B. tarafından geliştirilmiş ve yetişkilere yönelik uygulanmakta olan bir okuma-yazma eğitimi programıdır.

Sosyo-kültürel Entegrasyon: Sosyo-kültürel entegrasyon, bireylerin iç veya dış göç ile gelmiş oldukları bölgenin sosyal ve kültürel özellikleri ile kucaklaşmasıdır. Bu araştırmada, sosyo-kültürel entegrasyon; okuma-yazma becerisinin kazanılmasıyla iç göçle gelinen bölgenin ve yaşanılan çevrenin özelliklerinin tanınması, mesleki veya gelir getirici etkinlikler ile iş kültürü ve girişimcilik, sağlık, genel kültür ve mutfak kültürü temalarını kapsamaktadır.

I. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi çerçevesinde tanımı, pedagoji ve andragoji kavramlarının yetişkin eğitimindeki yeri, yetişkin eğitimcilerinin eğitimi, yetişkin eğitiminde konstruktivizm ve doğrudan öğretim (direct instruction) modeli, dünyada ve Türkiye’de yetişkin eğitiminin dünü ve bugünü, yetişkin eğitimi alanları, yetişkinlere yönelik okuma-yazma kursları, KOYE ve yetişkinlere yönelik yapılan okuma-yazma eğitimi ile ilgili yurt dışı ve yurt içi çalışmalar ele alınmıştır.

I.1. Pedagoji ve Andragoji

Yıllarca yetişkin eğitimi üzerine yapılan çalışmalar pedagojik temellere oturtulmaya çalışılmıştır.

“Pedagoji”, Yunancada “çocuk” anlamına gelen paid (“pediatri’nin de geldiği aynı kök) ve “.....nın yol göstericisi” anlamına gelen agogos sözcüklerinden türetilmiştir. Böylece, pedagoji harfi harfine çocuklara öğretmenin bilimi ve sanatı anlamı taşır. Pedagojik eğitim modeli, yedinci ve on ikinci yüzyıllar arasında Avrupa’nın manastır ve katedral okullarında genç erkek çocuklarına temel becerileri öğretmedeki deneyimlerden çıkarılarak gelişen öğretme ve öğrenme ile ilgili varsayımlar üzerine dayandırılmış bir inançlar setidir – aslında, birçok geleneksel öğretmen tarafından görüldüğü biçimiyle, bir ideolojidir. İzleyen yüzyıllarda laik (secular) okullar ve on dokuzuncu yüzyılda kamu okulları örgütlenmeye başladığı sırada, var olan tek model buydu.Yetişkin eğitimi A.B.D. de I.Dünya Savaşı sonrasında sistemli olarak örgütlenmeye başladığı zaman da, yetişkinlerin öğretmenlerinin sürdürmek zorunda oldukları tek model yine oydu.Bunun bir sonucu, oldukça yakın zamanlara kadar yetişkinlere çoğunlukla onlar sanki çocukmuşlar gibi öğretiliyordu.

Pedagojik model, neyin öğrenileceği konusundaki bütün kararları vermenin, onun nasıl öğrenileceğinin, ne zaman öğrenileceğinin ve öğrenilmiş olup olmadığının tam sorumluluğunu öğretmene vermektedir. Bu model, öğrenene yalnızca, bir öğretmenin yönergelerini izlemenin itaatkar rolünü bırakan, öğretmen-yönetimli eğitimidir (Knowles, 2000:52-53).”

Yetişkin eğitiminde karşımıza çıkan temel kavram ise andragojidir. Andragoji ise, eski Yunanda “adam” kavramına karşılık gelen “andras” kökünden gelmektedir diğer

bir deyişle yetişkin bilimidir. Yetişkin eğitimi profesörü olan Malcolm Knowles tarafından daha da popüler bir hale getirilen “andragoji” kavramı, yetişkin eğitime girmiştir. Anderson ve Lindeman (1927)’a göre andragoji, “Yetişkinin kendini gerçekleştirebilmesi için yetişkin öğrenmesine yönelik en gerçekçi yöntemdir.” (aktaran Brookfield, 1986:34).

Andragojik model, pedagojik modelden farklı olan çeşitli varsayımlara dayanmaktadır (Knowles, 1996:56):

1. Bilme Gereksinimi: Yetişkinler bir şeyi öğrenmeye girişmeden önce onu niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmeye gereksinim duyarlar.

2. Öğrenenlerin Benlik Algısı: Yetişkinler kendi kararları için, kendi yaşamları için sorumlu olma biçiminde bir benlik-algısına sahiptirler. Başkalarının kendi isteklerini onların üzerine dayattıklarını hissettikleri durumlara içerler ve direnç gösterirler.

3. Öğrenenlerin Yaşantılarının Rolü: Yetişkinler bir eğitsel etkinliğe, gençlerden daha büyük hem de daha farklı nitelikteki bir yaşantı birikimi ile gelirler.

4. Öğrenmeye Hazır Olma: Yetişkinler kendi gerçek-yaşam durumları ile etkili olarak başa çıkabilmek için bilmeye ve yapabilmeye gereksinim duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olurlar. Öğrenmeye hazır olmanın özellikle zengin bir kaynağı, bir gelişim döneminden bir sonrakine geçiş ile birlikte ortaya çıkan gelişim ödevleridir. Bu varsayımın kritik doğurgusu, bu gelişim ödevleriyle aynı zamana rastlayacak öğrenme yaşantılarını zamanlamanın önemidir.

5. Öğrenmeye Yönelim: Çocukların ve gençlerin öğrenmeye konu-merkezli yöneliminin tersine; yetişkinlerin öğrenme yönelimleri, yaşam-merkezli, görev-merkezli ya da sorun merkezlidir. Yetişkinler bir şeyi öğrenmenin görevlerini yerine getirmede ya da kendi yaşam durumlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada kendilerine yardımcı olacağını algıladıkları ölçüde enerjilerini onu öğrenmeye vermek üzere güdülenirler.

6. Güdülenme: Yetişkinler bazı dışsal gdleyicilere yanıt verici olmakla birlikte, gizilgücü en yüksek güdüleyiciler işsel baskılardır. (Yetişkinlerin güdülenmesinde dıştan zorlamadan daha çok kendisinin özümsemesi ve isteği etkin rol oynamaktadır.)

Knowles (1996:117)'in pedagoji ile andragojinin tasarım elemanları ve varsayımları Tablo 1'de karşılaştırılmaktadır:

Tablo 1. Pedagoji ile Andragoji'nin Varsayımları ve Tasarım Elemanları

Varsayımlar		
	Pedagoji	Andragoji
Benlik Algısı	Bağımlılık	Artan z-ynetimlilik
Yaşantı	çok az değerli	öğrenilenler öğrenme için zengin bir kaynaktır.
Hazır-olma	Biyolojik gelişme, toplumsal baskı	Toplumsal rollere ilişkin gelişme devleri
Zaman Perspektifi	Ertelenmiş uygulama	Uygulamada ivedilik
ğrenmeye Yönelim	Konu merkezli	Sorun merkezli
Tasarım Elemanları		
	Pedagoji	Andragoji
İklim	Yetke(otorite)-yönelimli Biçimsel Yarışmacı	Karşılıklılık Saygılı İşbirlikçi Biçimsel olmayan
Planlama	ğretmen tarafından	Karşılıklı planlama mekanizması
Gereksinimlerin Tanımlanması	ğretmen tarafından	Karşılıklı z-tanılama
Amaçların Formülasyonu	ğretmen tarafından	Karşılıklı görüşmeler
Tasarım	öğrenilecek konunun mantığı İçerik niteleri	Hazır oluşa göre sıralanma Sorun niteleri
Etkinlikler	Aktarmacı teknikler	Deneyimsel teknikler(araştırma)
Değerlendirme	ğretmen tarafından	Gereksinimlerin karşılıklı yeniden tanılaması

Tablo 1'de görüldüğü gibi, andragoji pedagojinin aksine, yetişkinin sahip olduğu deneyimlerin, öz kararlarının ve yaşadığı sorunların merkezine odaklanan bir eğitim sürecini desteklemektedir. Ayrıca andragoji, bu süreçte gerçekleşecek eğitim etkinliklerinin yapılandırılmasında eğitici ile karşılıklı diyalogun önemine de vurgu yapmaktadır.

Hurt (2007)'e göre, yetişkin eğitiminde, yetişkinin günümüz dünyasında eğitsel, mesleki, toplumsal ve diğer alanlarda duyduğu ihtiyaçların giderilmesinde andragojinin etkililiği gün yüzüne çıkmıştır. Pedagojik ilkeler ışığında yapılandırılmaya çalışan yetişkin eğitimi, öğretenin otoritesinde, yetişkinin geçmiş yaşantısının öğrenme için taşıdığı zenginliğin farkında olmadan yetişkine hazır içerik ve yöntemle servis edilmektedir. Oysa ki, yetişkin dıştan zorlamalı bir motivasyonla değil, karşılaştığı sorunları çözebilmek adına içten gelen bir motivasyonla öğrenmeyi arzulamaktadır.

Yetişkinin gerek kelime olarak tanımında gerekse yetişkin eğitimi ilkelerinde yer bulan ifadeler incelendiğinde andragoji kavramının yetişkin eğitimi ilkeleri ile örtüştüğü görülmektedir. Pedagojik bakış açısı, yetişkini bilgi ile doldurulmaya hazır bir birey olarak gören, konu-merkezli yapılanan, öğrenenin öğretene karşı bağımlılığını savunan ve yaşantıların çok az değer taşıdığına inanılan bir model olarak görülmektedir. Oysa ki, andragojik model; sorun ve yaşam-merkezli yapılanan eğitsel iklimde, yetişkinin kendi kendini yönlendirmesi ile bağımlılığı ortadan kaldıran, geçmiş yaşantıların yeni bilgilerin transferinde ne denli önemli olduğunun farkına varılan ve eğiticilerin öğrenmeyi kolaylaştırmak için ortamlar oluşturmaya çalıştıkları bir modeldir.

Türkiye’de andragoji kavramı resmi olarak ilk kez dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL başkanlığında, 15-19 Ocak 1990 tarihleri arasında “Yaygın Eğitimde Kavram, Kapsam ve Eğilimler, Yaygın Eğitimde Organizasyon ve İş birliği, Yaygın Eğitimde Yatırım ve Finansman, Yaygın Eğitimde Personel” gündem konuları ile toplanan, XIII. Milli Eğitim Şurasında kullanılmıştır. Kullanıldığı madde şu şekildedir. “Bütün kurum ve kuruluşlar, yaygın eğitim hizmetlerindeki personelde, mesleki yeterlilik yetişkin eğitimi alanında formasyon (Andragojik formasyon) aramalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB-TTKB], 2010).”

Gerek Türkiye’de gerekse tüm dünyada yetişkin eğitiminde pedagojiden andragojik ilkelere yönelik bir eğilim olduğu gözlenebilir. Türkiye’de yüksek öğretim kurumlarında bu alana yönelik çalışmalara 1980 öncesinde rastlamak mümkündür. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı olarak açılan Halk Eğitimi Bölümü, 1983 yılına kadar faaliyetlerini sürdürmüş, kısa bir aradan sonra 1990 yılında tekrar hizmet vermeye başlamıştır. Ankara Üniversitesi’nde, günümüzde lisans programı hariç yüksek lisans ve doktora programlarında çalışmalar devam etmektedir (Koç, 1995). Yetişkinlerin öğrenmesini kolaylaştırmanın yolunu açmaya çalışan andragojinin, yetişkinin kim ve özelliklerinin ne olduğu sorularına aradığı cevaplardan yola çıkarak, yetişkin eğitimi koşullarının düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

I.2. Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitimi kavramı ilk kez Amerikalı Thomas Pole’un 1814 yılında yazdığı ‘Yetişkin Okullarının Tarihi ve Kökleri’ adlı kitabında kullanılmıştır. Ancak yetişkin eğitiminin bir çalışma alanı olarak ilk kez ortaya çıkışı 1920 yılında İngiltere’nin Nottingham Üniversitesi’nde bir bölümün kurulmasına denk gelmektedir (Duman, 2000:35).

Yetişkin eğitiminin detaylarına inmeden önce; “Yetişkin kimdir?” sorusuna cevap vermek gereklidir. Yetişkin, dört ayrı boyutta tanımlanmıştır (Knowles, 1996:55):

- a) Biyolojik Tanım: Biyolojik olarak üretilebilen yaşa erişilen, ilk ergenlik döneminde birey yetişkin olur.
- b) Yasal Tanım: Yasalar tarafından bireylerin oy kullanabileceği, sürücü belgesi alabileceği, rıza almaksızın evlenebileceği ve benzeri şeyleri yapacak yaşa eriştiği zaman birey yasal olarak yetişkin olur.

- c) Toplumsal Tanım: Toplumsal olarak bireyler, tam zamanlı çalışan, eş, anne/baba, oy kullanan yurttaş ve benzeri roller gibi yetişkin rollerini yerine getirmeye başladığı zaman yetişkin olur.
- d) Psikolojik Tanım: Psikolojik olarak bireyler, kendi yaşantılarından sorumlu olma, öz yönetimli olmaya ilişkin bir benlik kavramına eriştiği zaman yetişkin olur; şeklindedir.

Yetişkin eğitiminde yetişkinin kendisini tanımak kadar yetişkinin ödevlerini de göz önünde bulundurmak gereklidir. Yetişkinin gelişimsel aşamaları dönemler olarak 8 aşamada belirlenmiştir (Neugarten, Golud, Levinson, Sheey, Bernard, aktaran Bolduc, 2004; aktaran Ültanır ve Ültanır 2005:5). Tablo 3’de yetişkinin gelişimsel ödevleri yaşa bağlı olarak tablolatırılmıştır.

Tablo 2. Yetişkinin Yaşa Bağlı Gelişimsel Ödevleri

Yetişkinin Gelişimsel Ödevleri - Dönemler (yaş olarak)		
1.Yuvayı terk etmek - (18-22)		
<i>Önemli Olaylar</i>	<i>Psikolojik Ödevler</i>	<i>Kişisel Pozisyon</i>
Yeni örgütlenmeler yaratmak, gruplara dahil olmak, tam zamanlı bir iş yerine sahip olmak	Kendisini ebeveyn ailesinden bağımsız hale getirmek. Kendi kimliğini tanımlamak. Yeni yaşamı için yeni destekler bulmak	Ebeveyn ailesiyle bir arada olma ve eskiden olduğu gibi aileye dahil olma bocalamasını terk etmek
2.Yetişkinler dünyasına giriş – (23-28)		
<i>Önemli Olaylar</i>	<i>Psikolojik Ödevler</i>	<i>Kişisel Pozisyon</i>
Evlenmek. Partnerinin yanında olma isteği. Kendisinin kurduğu ailenin bireyi / üyesi olmak. Sorumlu olmaktan uzaklaştırılmak veya işyerini terk ediş	Kendisini yetişkin olarak görmek. Yakın arkadaş olma kapasitesini geliştirmek. Bir yaşam projesi, bir imge/plan oluşturmak Bir eğitici / psikolojik danışman bulmak	Yapmak zorunda olanı “yapmak” Yaşamak için ve gelecek için yapmak. Kendini yetişkin olarak yönetmek
3. İstikrar (kararlılık) arayışı – (29-34)		
<i>Önemli Olaylar</i>	<i>Psikolojik Ödevler</i>	<i>Kişisel Pozisyon</i>
Çocukları okula göndermek. Kariyer/değişimde kazanç aramak. Eşten uzaklaşma, Boşanma. Yeniden evleniş Yüksek öğretime / okula olası bir dönüş	İlişkilerini yeniden değerlendirmek. Yaşam sorumluluklarının yeniden sınanması, güven ve kontrol araştırmalarının yapılması. Kişisel değerlerini yeniden test etme. Yaşam boyu hedefler koyma. Çocuklarının büyüyor olduğunu kabul etme	“Sürdürdüğüm yaşam, gerçekleştirmek zorunda olduğum yaşam mı?” “Verilen emirleri mi, benimle uyumlu olan isteklerimi mi gerçekleştireceğim?” Kendisi için yaşam boyu hedefler koymak ve bunlara erişmeye çalışmak

4.Kendini gerçekleştirmek – (35-42)		
<i>Önemli Olaylar</i>	<i>Psikolojik Ödevler</i>	<i>Kişisel Pozisyon</i>
Danışman ile uzaklaşmanın oluşması. Üçüncü neslin sorumluluğunu duymak: aile ve aile üyelerinin geleceğine endişelenme.	Gerçekle ve ölümle yüzleşme, ölümün etkisini hissetme. İşverenle ve eşi ile olan ilişkilerindeki hatalı yönlerini düzenleme. Eşini yeni değerlerle kendine özgü bir biçimde yeniden değerlendirmek	Erkeklerde, zenginlik pozisyonunun kadında ise, olumluluk pozisyonunun gelişimi. “Yaptıklarım iyi şeyler mi?” “Zaman değiştirilebilir mi?”
5.Yerleşmek, kendini yönetmek – (43-55)		
<i>Önemli Olaylar</i>	<i>Psikolojik Ödevler</i>	<i>Kişisel Pozisyon</i>
Kararlılık. Kariyerde (meslekte zirveye erişme) Başkaları için öğretmen / yol gösterici olabilmek. Çocukların evden ayrılmaları. Yeni ilgilere sahip olma. Fiziksel sınırlarla karşılaşma. Topluma aktif katılma	Gelişen bir vicdan duygusuna ve yetkiye erişme. Aile ilişkilerini yeniden oluşturma. Kendi özgün seçimini ve yaşam üslubunu tatma. Yaşam ve organizasyon arasındaki bağlantıları yeniden sınama	Belki artık çok geç ancak, yaşamımın ikinci kısmını düzenleyebilir.
6. Ağırlaşma (yavaşlama) – (56-64)		
<i>Önemli Olaylar</i>	<i>Psikolojik Ödevler</i>	<i>Kişisel Pozisyon</i>
Eşin olası ölümü, Sağlık sorunları, Emekliliğe hazırlanma	Yaşanılacak süre içerisinde geri kalan hedefleri gerçekleştirme isteği. Kendisinin yaşlılık dönemine geçtiğini kabullenme	Duygularda ve ilişkilerde yumuşama Önemli bir evlilik partneri olma. Onunla iyi geçinmek
7.Üretimsel aktivitelerden el çekiş – (65 yaş ve üstü)		
<i>Önemli Olaylar</i>	<i>Psikolojik Ödevler</i>	<i>Kişisel Pozisyon</i>
Emeklilik. Fiziksel olarak çökme. Gelir ve aktivitelerinde önemli değişim. Arkadaşlarının, hatta eşinin ölümüyle yüzleşme. Yaşamla yeni sözleşmeler yapma	Uyum yapma (adaptasyon) araştırmaları. Kendi ölümüne ve eşinin ölümüne hazırlanma	Ölüm yakındadır, vasiyeti gerçekleştirmek gerekir. Aile önemlidir. Coşkularını ve acılarını yakınlarıyla paylaşır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yetişkininin gelişimsel ödevleri yaş dönemlerine göre farklılık göstermektedir. Bu dönemlere göre; (18-22) yaş aralığı yuvayı terk etme, (23-28) yaşlar arası yetişkinler dünyasına giriş, (29-34) istikrar ve kararlılık arayışı, (35-42) kendini gerçekleştirme, (43-55) yerleşme ve kendini yönetme, (56-64) ağırlaşma ve en son olarak 65 yaş ve üstü de üretimsel aktivitelerden el çekiş şeklinde verilmektedir. Her bir dönemde yaşanan önemli olaylar, psikolojik ödevler ve kişisel pozisyonların özellikleri

belirtilmiştir. Gerek yetişkinin tanımı gerekse yetişkinin ödevleri, yetişkin eğitiminin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda ipuçları vermektedir.

Yetişkin eğitiminin, üzerinde fikir birliğine varılmış tek bir tanımına rastlamak mümkün değildir. Ülkelerin eğitim politikaları dahilinde, hangi yaş üstü kişilerin yetişkin olarak kabul edileceği konusu da çok farklılık göstermektedir. Yaşanan bu kadar çeşitliliğe rağmen, yapılan tüm tanımların birbirleriyle örtüşen birçok noktası bulunmaktadır. Bu tanımlar ışığında yetişkin eğitimi ile ilgili şu tanıma ulaşmak mümkün olabilir:

Yetişkin eğitimi, yaşa, sosyal role ve öz algılamalarına göre yetişkin olarak anılan kişiler için baskıcı olmayan, kendi ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ekonomik ve sosyal hayata uyum sağlamalarını kolaylaştıracak bilgi ve becerileri sürekli geliştirmeyi amaçlayan andragoji-temelli, sistematik, amaçlı ve öğrenen-merkezli bir eğitimidir (Rubenson ve Desjardins, 2009:188; Merriam ve Brockett, 1997:8; Knowles, 1996:51; Kurt, 2000:7).

Yetişkin eğitimi kavramı tam olarak son 30-40 yılda bir uzmanlık alanına dönüşmüş ve farklı isimlerle (tekrarlayan eğitim, sürekli eğitim, yaygın eğitim, devamlı eğitim ve en son olarak Amerika'da hayat boyu öğrenme) anılmaya başlanmıştır (Hiemstra, 2007). Hiemstra, yetişkin eğitiminin uygulanma amaçlarını şu şekilde ifade etmektedir:

- 3. Dünya ülkelerinde yürütülmekte olan yetişkin eğitimi daha çok okuma-yazma, aritmetik, mesleki yeterlilik ve toplumsal kalkınma amacıyla yapılmaktadır;
- Sosyalist ve komünist toplumlarda ise, yetişkin eğitimi sadece okuma-yazma ve ulusal gelişme için değil, politik beyin yıkama aracı olarak kullanılmaktadır;
- Batı dünyasında ise, kişisel gelişimi teşvik ve hızla gelişen sosyal değişimlerle baş edebilmek için uygulanmaktadır;

- Hiemstra'nın yukarıda belirttikleri dışında yetişkin eğitimi ön plana çıkaran unsurlardan biri de, iş dünyasında oluşan yeni gereksinimlerdir.

Hiemstra'nın ortaya koyduğu yetişkin eğitimi gerekli kılan nedenlerin dışında çok sayıdaki farklı gelişme bu eğitimi zorunlu kılmaktadır. Hızla gelişen dünya ve çevre, teknolojik ve inovatif yapılanma, bilgi iletişim teknolojilerinin tüm hayata girmiş olması, ülkelerin yaşadıkları sosyo-politik ve ekonomik sorunlar neticesinde iç veya dış göç eden yetişkinlerin sosyo-kültürel uyum sorunları ve küreselleşme gibi konular yetişkin eğitime yönelik farkındalığı arttırmaktadır.

Yetişkin eğitimi gerekli kılan unsurlar şu şekilde sıralanmıştır (Duman, 2000:38-42):

a. Örgün eğitimle ilgili nedenler: Örgün eğitimin ülkedeki örgün eğitim nüfusuna yeteri kadar yaygınlaştırılmaması ve örgün eğitim ile kazanılan bilgilerin kısa sürede güncelliğini yitiriyor olması.

b. Ekonomik ve teknolojik gelişmeyle ilgili nedenler: Kırsaldan kente göç ile ortaya çıkan işsizlik sorunu, farklı meslek gruplarında çalışan kişilerin meslekler arası transferleri, teknolojide çok hızlı bir şekilde meydana gelen değişiklikler.

c. Toplumsal nedenler: Yetişkinlerin toplumda kendilerini daha iyi bir yerde görme istekleri, yaşla değişen yetişkin ödevleri ve Maslow'un gereksinimler piramidi içinde olan öğrenme gereksiniminin doyurulma arzusu.

Yetişkin, ortaya çıkan bu öğrenme gereksiniminin doyurulma arzusunu bastırmak için farklı eğitimlere kendini yönlendirerek katılır. Yetişkinin çocuktan en büyük farkı da burada ortaya çıkmaktadır. Yetişkin kendi kendini yönlendirerek eğitsel ihtiyaçlarına cevap arar. Aslında bu kavram yetişkin eğitiminin önemli bir parçasıdır. İlgili literatürde kendi kendini yönlendirerek öğrenme (self-directed learning) diye geçen bu

kavram Carl Rogers (1987), Knowles (1997), Tough (1971) tarafından popüler hale getirilmiştir. Rogers, özellikle öz (self) kavramının, bireyin kendini gerçekleştirme (self-actualization), ihtiyaçlarını giderebilmesi, değer kazanması ve öz-saygısını elde etmesi sonucunda anlam bulduğunu söylemiştir (Boeree, 2006).

Kendi kendini yönlendirerek öğrenme, yetişkin eğitiminin temel dayanakları ile örtüşen bir öğrenme modelidir. Bu yüzden yetişkin eğitimi alanında çalışan çok sayıda bilim insanı tarafından üzerinde çalışılmış ve tanımlanmıştır. Knowles (1975), kendi kendini yönlendirerek öğrenmeyi, bireylerin öğrenme deneyimleri tasarımında inisiyatif aldıkları, kendi ihtiyaçlarını tespit ettikleri, içeriği ve öğrenme kaynaklarını belirledikleri ve öğrenmeyi değerlendirdikleri bir süreç olarak ele alırken; Tough (1966) öğrenme sürecinin yönetilmesi ve planlanması sorumluluğunu yetişkinlerin üzerine aldığı bir model olarak tanımlamıştır (Brookfield, 1986). Anlaşıldığı üzere, kendi kendini yönlendirerek öğrenme yetişkin eğitiminde öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi konusunda yetişkin eğitimcilerine ışık tutmaktadır. Otoriter ve baskıcı yetişkin eğitimi, yetişkinin kendi isteğiyle eğitimlere katılımını baltalayan süreçler, yetişkin eğitiminde istenilen hedeflere ulaşmada engel teşkil edebilirler.

Yetişkin eğitiminde son yıllarda çokça adı geçen bir diğer kavram da hayat boyu öğrenme (life-long learning) kavramıdır. Aslında bu kavram Türkiye’de, beşikten mezara kadar eğitim gibi farklı kavramlarla da bilinmektedir. Hayat boyu öğrenme, bireyin doğduğu andan itibaren öğrenme etkinliklerini içeren, öğrenen merkezli olan, bireye tüm hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı bilgileri kazandırmayı hedefleyen tüm öğretim etkinlikleridir. Bu etkinlikler kurumsal boyutta olabileceği gibi kurum dışında işte, aile içinde, yolda kısaca her yerde gerçekleşebilir. Kurumsal boyutun dışında elde edilen bu

kazanımlar için artık yeni bir kavram literatüre girmiş ve yaşam genişliğinde öğrenme (life-wide learning) kavramı ortaya çıkmıştır (Kiley ve Cannon, 2000).

Avrupa Birliği tarafından fonlanan Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezinin 2007 yılında başlamış ve 2013 yılında son bulacak eğitim projelerinin üst programına ismini veren de hayat-boyu öğrenme kavramının kendisidir. 27 AB üyesi ülkede ve tek aday ülke Türkiye’de bu program Hayat Boyu Öğrenme Programı olarak anılmaktadır. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi’nin Hayat Boyu Öğrenme Programı’nı yasalaştıran 15 Kasım 2006 ve 1720/2006/EC sayılı kararı ile Hayat Boyu Öğrenme Programı’nın genel amacı, “Hayat boyu öğrenme yoluyla topluluğu ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok ve daha iyi iş imkanı yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek; çevrenin gelecek kuşaklar için daha iyi korunmasını sağlamak; özellikle de dünyada bir kalite referansına dönüşmelerini temin etmek amacıyla Topluluk içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir.” şeklinde ifade edilmiştir (Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı [ABEGPMB], 2010).

Anlaşıldığı üzere Avrupa Birliği ve Amerika Birleşik Devletleri’nde artık eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olarak eğitimin her alanına girmiş bu kavramın önemi Türkiye’de de yavaş yavaş özümsemeye başlanmıştır. Türkiye’de hayat boyu öğrenme alanında, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 17. Şurasında (2006) 26 adet karar alınmış ve hayat boyu öğrenme altyapısının güçlendirilerek kaliteli öğrenmeye erişimin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi (Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı [MEB-PKMB], 2009:7) hazırlanmıştır. Belgede çarpıcı olan ifadeler sunulmaktadır:

“Bilim ve teknolojiadaki hızlı ve kapsamlı gelişmeler her alanda sürekli değişim yaratmakta ve yeni talepler ortaya çıkarmaktadır. Bu gelişim ve değişime uyum sağlama, sadece okul dönemlerinde öğrenilen bilgilerle mümkün olmadığından, kişinin kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi ancak hayat boyu öğrenme ile mümkün olabilmektedir. Bu açıdan, eğitim sistemi geleneksel eğitim anlayışı sınırlarının ötesine geçerek, toplumun gereksinimlerini hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla ele alacaktır. Bu sistemin uygulamaya geçirilmesi ile eğitim sistemi ekonomi piyasasının beklentilerini sağlayacak kalifiye işgücü yetiştirecektir ve istihdam eğitim ilişkisini güçlendirecektir. Hayat boyu öğrenme bugünkü anlamıyla, önceden sadece gelişmiş ülkelerin konusu olarak algılanırken son yıllarda bu kavram gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerin de gündemine girmiştir. Bu bağlamda, hızla sanayileşme sürecini tamamlama yolunda ilerleyen Türkiye gibi ülkeler için hayat boyu öğrenme, ekonomik ve sosyal gelişme yanında bilgi toplumuna dönüşümü de içeren daha geniş bir anlam kazanmıştır. Aynı zamanda bu kavramın anlamı sosyal ve insani gelişmeden iş hayatı için gerekli becerilerin kazanılmasına kadar genişletilmiştir. Sanayi toplumunun değerlerine göre oluşan eğitime ilişkin kavram, değer ve ilkeler hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile küreselleşmenin etkisindeki bilgi toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden tanımlanmayı gerekli kılmaktadır.”

Gerek kendi kendini yönlendirerek öğrenme gerekse hayat boyu öğrenme kavramlarının, yetişkin eğitiminde yetişkin nasıl öğrenmelidir sorusuna cevap vermek için farklı bakış açıları sundukları söylenebilir. Ancak yetişkin eğitimi kendine özgü yapısı ve ilkeleri ile üzerinde oldukça fazlasıyla çalışılan bir alandır. Yetişkini tanımak kadar yetişkin eğitimi ilkelerini de bilmek yetişkin eğitiminin kalitesinin artırılması yolunda atılacak önemli adımlardan bir tanesidir. Yetişkin eğitiminin ilkeleri farklı bilim insanlarınınca tanımlanmaya çalışılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Lindeman (aktaran Knowles, 1996:29)’a göre:

- Yetişkinler, ihtiyaçlarının giderildiğini his ettikleri müddetçe öğrenmeye motive olurlar.
- Yetişkinlerin öğrenme yönelimleri yaşam-merkezlidir. Bu nedenle yapılacak öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde konular değil yaşam durumları belirleyicidir.
- Yetişkinlerin geçmiş yaşantıları öğrenmeleri için en zengin kaynaktır.

- Yetişkinler derin bir öz-yönetimli olma gereksinimine sahip olduklarından, otoriter ve baskıcı tutumlardan kaçınılmalıdır.

- Yetişkinlerde var olan bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak eğitim ikliminin düzenlenmesi gereklidir.

Ültanır ve Ültanır'a göre, (2005:2):

- Yetişkin, kendi yaşamında daha önceden kazandığı deneyimlere sahipse yaşamına bağlı unsurları daha iyi öğrenir.

- Yetişkin, bilinçli öğrenen kişi olarak kabul edilir.

- Yetişkin konuya odaklanmada düşünüş yaşamaz, uyarıcılara karşı verdiği tepkilerin süresi yaşıyla doğru orantılı artış gösterir.

- Kendisine güvenildiği ve katılımı tercih edildiği an yetişkin öğretimi giderek kolaylaşır.

- Yetişkinlerde başarısızlıktan korku yoktur.

- Yetişkin, eğitim içerisinde geçen ve geride kalan zaman ve yılları kayıp olarak görmez.

- Yetişkin salt öğrenmek yerine şu anki problemin çözümünü öğrenir.

Yetişkin eğitiminin yukarıda verilen ilkeleri dikkate alındığında yetişkin eğitiminde, yetişkinin kendi ihtiyaçlarının ve ilgilerinin göz önüne alınması, kazanımların hayata çok hızlı bir şekilde transfer edilebilecek şekilde düzenlenmesi, yetişkinin deneyimlerini ve sahip olduğu becerileri kullanabileceği eğitim iklimlerinin oluşturulması, yaşam-merkezli etkinliklerin planlanması ve zorlamalı değil, tam aksine gönüllülük üzerine bir katılımın sergilenmesi gerekliliği gün ışığına çıkan önemli ilkelerdir.

I.3. Yetişkin Eğiticilerinin Eğitimi

Dünyanın ilk yetişkin eğitimcileri aslında ilk insanların ta kendisidir. Çünkü ilk insanlar avlanma, iz takip etme ve doğayı keşfetmek için birbirlerini eğitmişlerdir. 18. yy. sonlarına kadar, yetişkin eğitimcileri arasında en yaygın olarak din görevlileri ve kurum olarak da kilise karşımıza çıkmaktadır.

Imel (1999) yetişkin eğitimcisinin kim olduğunu açıklarken, sergilemesi gereken rolleri de şu şekilde belirtmiştir. Yetişkin eğitimcisi bir öğretmen, eğitici, yardımcı, kolaylaştırıcı, danışman, aracı ve yol göstericidir. Bu kavramlar, Carl Rogers'ın popüler hale getirdiği kolaylaştırıcı (facilitator) ile kendi-kendine öğrenme (self-learning) kavramlarıyla bütünleşmektedir. Yetişkin eğitimcisi, yetişkinin kendi kendine öğrenebilmesine ve böylece hayat boyu öğrenme sürecine girmesine de yardımcı olmalıdır.

Özdemir (2003)'e göre, yetişkin eğitimi, bu alanda yetiştirilmiş eğiticilere, özel öğretim yöntemlerine ve özel bir felsefi anlayışa gereksinim duymaktadır. Pedagojideki eğitim-öğretim anlayışını yetişkinlerin eğitimine transfer etmenin uygun olmadığı; yetişkin eğitimiyle ilgili eğitimcilerin, kursiyerler ile işbirliği yapan kişiler olması gerektiği fikri gün yüzüne çıkmıştır. Ancak bu sorunlara çözüm üretebilmek için bazı ülkelerde yetişkin eğitime yönelik belli standartları yakalayabilmek ve eğiticilerin eğitimleri ile ilgili gerekli yapılanmayı gerçekleştirebilmek amacıyla farklı organizasyonlar kurmuşlardır. Bu ülkeler içinde yetişkin eğitiminde ülke çapında standartları oluşturabilmek adına en önemli çalışmaların yapılmakta olduğu ülke Birleşik Krallık'tır. Birleşik Krallık'ta İleri Eğitim Ulusal Yetiştirme Merkezi (The Further Education National Training Organisation-FENTO) kurulmuştur. Bu ana merkeze bağlı olmak üzere ülke genelinde 70 adet merkez vardır. Bu merkezler Birleşik Krallık'ta ileri eğitim sektörünün standartlarını belirlemek, tüm ileri eğitim sağlayan kurumlarda kullanılan eğitsel materyallerin geliştirilmesine

katkıda bulunmak ve ileri eğitim eğitimcilerine alanla ilgili nitelik kazandırmak için gerekli çalışmaları yapmaktadırlar (European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP], 2010)

Yetişkinlerin eğitiminde görev alan eğitimcilerin sahip olması gereken özelliklerin bilinmesi yetişkin eğitimcilerinin eğitiminde yol gösterici olmaktadır. Rogers'a göre bir öğrenme kolaylaştırıcısı aşağıda belirtilen özelliklere sahip olmalıdır (Knowles, 1996:76-77).

- Kolaylaştırıcının, grup ya da sınıf yaşantısının ilk havasını ya da iklimini kurmak için yapacağı çok şey vardır.
- Kolaylaştırıcı, grubun daha genel amaçları ile birlikte sınıf içindeki bireylerin amaçlarını ortaya çıkarmaya ve açıklık getirmeye yardımcı olur.
- Kolaylaştırıcı, anlamlı öğrenmenin arkasındaki güdüleyici güç olarak her öğrencinin kendisi için anlam taşıyan amaçları gerçekleştirmek arzusu olduğuna inanır.
- Kolaylaştırıcı, öğrenme kaynaklarının olanaklı olan en geniş kesimini kolayca erişilebilir kılmak ve örgütlemek için çaba gösterir.
- Kendisini, grup tarafından yararlanılacak esnek bir kaynak olarak görür.
- Derslikteki grubun ifadelerine yanıt verirken, hem entelektüel içeriği hem de duygusallaşan tutumları kabul eder ve bunların her yönüne, birey ve grup içinde taşıdığı yaklaşık önem derecesinde önem vermeye çalışır.
- Kolaylaştırıcı, kendi görüşlerini yalnızca bir bireyin görüşleri olarak ifade eden, bir katılımcı öğrenen ve grubun bir üyesi olma yeteneğini kazanır.
- Kendi duygularını ve düşüncelerini paylaşmada girişim üstlenir ve bunu talep eden ya da empoze eden biçimlerde değil de sadece, öğrencilerin alabileceği ya da terk edebileceği kişisel paylaşım sunan biçimlerde yapar.

- Derslik yaşantısı boyunca, derin ya da güçlü duyguların işareti olan ifadelere uyanık kalır.

Kurt'a (2000:66-67) göre, yetişkin eğitimcisi;

- Yetişkin özellikleri, gelişimi ve eğitimi konularında edindiği teorik bilgileri uygulamaya geçirmelidir.

- Yetişkinlerin en kolay öğrenme yollarından birinin yaparak-yaşayarak öğrenme olduğunu göz önünde tutarak, bu tür uygulamalara ağırlık vermelidir.

- Diğer meslektaşlarının görüş ve uygulamalarından faydalanmalıdır.

- Sağlıklı iletişim ve ilişkiler kurmalıdır.

- Sadece program uygulamaları içinde değil, gerektiğinde program sonrasında da iletişimini sürdürmelidir.

- Yeni tekniklerin yanı sıra, eğitim teknolojilerine de açık olmalıdır.

Dünya üzerindeki yetişkin eğitimcilerinin büyük bir çoğunluğunun, yukarıda belirtilen özellikleri sunabilecek formasyona sahip olmadıkları bilinmektedir. Yetişkin eğitimi, çoğu yetişkin eğitimcisinin kendisinin seçtiği bir kariyer değildir ve birçoğu da bu alanda geçici olarak çalışmaktadırlar. Yetişkin eğitiminin; gönüllülüğe dayandırılmaya, eğitimcilere yönelik zayıf maaşların ödenmesine ve kapsamlı fayda sunamamasına mahkum olması, eğitimcilerin bu alana yönelik yapacakları katkıları ve çalışmalarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Houp, 2009).

“Yetişkin eğitiminde nitelikli personel problemi, Türk Milli Eğitim Sisteminin de önemli bir sorundur. Oysa Türkiye’de yetişkin eğitiminde en çok söz sahibi olan halk eğitim merkezlerinde çalışan eğitimciler, ya öğretmenlerden ya da meslek erbaplarından seçilmektedir (Kurt, 2000:271).”

Halk Eğitim Merkezleri'nde çalışan eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu yetişkin eğitiminin temel ilkeleri alanında formasyona sahip değildir. Türkiye'de bu merkezlerde görev yapanlar öğretmenler ile usta öğreticilerdir. Ancak andragojik ilkelere dayalı olması gereken yetişkin eğitiminde, eğitimciler; aldıkları pedagojik eğitimi bu sürece uyumlandırmaya çalışmaktadırlar.

I.4. Yetişkin Eğitiminde Konstruktivism

Yetişkin eğitiminin sahip olması gereken özellikler göz önüne alındığında konstruktivist düşünce ile örtüştüğü anlaşılmaktadır. Konstruktivism, kökeni Kant'a ve gelişimi de John Dewey, Bruner, Piaget, Von Glasersfeld ve Vygotsky gibi bilişsel ve sosyal psikolojinin güçlü isimlerine uzanan bir yaklaşımdır. Bu araştırmada konstruktivism sözcüğünün Türkçe karşılığının kullanılmamasının sebebi, yazımdaki karşılıklarının "oluşturmacı" veya "yapılandırıcı" olarak kullanıldığında struktur sözcüğü ile semantik bakımdan benzerlik, hatta çakışma sağlamasıdır çünkü struktur ve struktur kavramları, yapı çizim tasarımlarında farklılık gösterebilmektedir (Ültanır, 2008).

"Ortak etkiye yönelik konstruktivism, gerçeğin yeniden yapılanması (rekonstruktivism) / yapılanmanın yok edilmesi (dekonstruktivism) süreçlerinde kültür ve yaşam dünyasının önemini gözlemleyen ve analiz eden bir hamledir (Ültanır, 2003:193)." Konstruktivism, batının geleneksel bilgi teorilerine yönelik olarak ortaya çıkan memnuniyetsizlikten doğmuştur. Konstruktivisme göre bilgi, aklımız dışında bir yerde keşfedilmeyi bekleyen bir şey değil bireysel deneyimlerimiz sonucunda yapılandırılanlardır (Kottalil, 2009).

Konstruktivistlere göre, öğrenme bilgiyi aramaktır. Bilgi tüm çıplaklığıyla kazanılmayı bekleyen bir unsur değil, öğrenen tarafından oluşturulan bir şeydir

(Baumgartner, 2003). Konstruktivism, bireylerin bilişsel öğrenmelerini ve bu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önbilgilerin önemini ön planda tutan, yaparak yaşayarak öğrenmeden türetilmiş, etkileşerek sosyal bir grup içinde öğrenmenin bilgi kuramı olarak gün yüzüne çıkmaktadır. Öğrenenlerin grup içi çalışmalarındaki etkilikleri, sahip oldukları bilişsel beceriler ile bağlantılıdır (Sigler ve Saam, 2007).

Eğitim literatüründe 18 farklı formu olan Konstruktivizm daha çok 3 ana başlık altında kategorize edilmektedir. Bunlar (Kottalil, 2009):

Psikolojik Konstruktivizm: Bu perspektif, bireysel öğrenenlerin, fenomenler etrafındaki anlamları yapılandırırken kişiye özgü (idiosyncratic) bir şekilde geçmiş bilgilerine dayanarak yapılandırması üzerinedir.

Radikal Konstruktivizm: Bu yaklaşıma göre birey dış gerçekliği bilemeyebilir ama günlük incelemelerinden bilgiyi yapılandırabilir. Ernst Von Glasersfeld (1999) tarafından sunulan bu yaklaşımda, bilmek kaçınılmaz olarak inceleyen kişiyi yansıtmaktadır.

Sosyal Konstruktivizm: Bu bakış insanların kendi dünyalarını ve formal bilgiyi oluşturmada gücün, ekonominin, politik ve sosyal faktörlerin etkisi üzerine odaklanmaktadır. Sosyal konstruktivismde grup etkileşimi öğrenme için anahtardır (McCray, 2009).

Konstruktivist yaklaşım kapsamında yetişkinlere verilecek olan eğitim, tamamen onların isteği ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmeli ve “bireye rağmen, birey için” düşüncesinden sıyrılarak, “bireyin özelliklerine göre birey için-bireyin özümsemesi” fikriyle yola çıkmalıdır. Her bireyin kendine özgü bir yapılanması (konstruktü) vardır. Bu yapı öylesine bir yapıdır ki, öğrenme bu bilgiler üzerine deneyimlerin zenginleştirilmesiyle gerçekleşir.

Beverstock ve diğerklerine (2009) göre, yetişkin eğitiminde birey ilgi, beklenti, önkoşulları doğrultusunda ihtiyaç duyduğu alanı kendisi seçeceğinden, kazanımlarını da kendisi ortaya koymaktadır. Ayrıca yetişkin öğrenenlerin, gerek aile-toplum ve gerekse iş hayatlarında daha etkili ve bilgili olabilmeleri için boşa geçirecek hiç zamanları yoktur çünkü yetişkinler eğitimlere, diğerk tüm sorumluluklarını geride bırakarak gelmektedirler. Bu nedenlerden ötürü yetişkin, başkalarının ortaya koyduğu kazanımlara değil, kendi ihtiyaçlarına cevap verecek, zamanını boşa harcamadan en kısa sürede gerçek hayata uygulayabileceği kazanımlara yönelmektedir. Yetişkin eğitiminde tıpkı kazanımlarda olduğu gibi, öğretim süresince hazır bir içerik veya yöntem de yoktur. İçeriği bireyin ihtiyaçları ve öğrenme beklentileri belirler, yöntem de grup dinamiğine göre değişkenlik gösterir. Değerlendirme boyutunda ise sonuç-odaklı değerlendirmenin yanı sıra süreç odaklı değerlendirme de önemli bir yer tutmaktadır. Portfolyo tarzı tamamlayıcı değerlendirme, bu kapsamda başvurulabilecek alternatif yöntemlerden bir tanesidir.

Yetişkinin sahip olduğu önkoşullar bireyden bireye farklılık göstereceği için öğrenme, konstruktivizm'in "Herkes kendi gerçeklik anlayışını kendisi oluşturur." ilkesiyle bütünleşmektedir. Konstruktivizm'e göre, öğrenme dıştan gelen ya da zorlamalı bir motifle değil, bireyin iç motivasyonu ile gerçekleşir. Kendi kendini yönlendirerek öğrenme (self-directed learning) oldukça önemlidir. Eğitim almak isteyen yetişkin bu tür eğitimlere zorlamalı olarak değil, kendi isteğiyle katılmaktadır. Özellikle bu süreç, konstruktivizmin yetişkin eğitimi ilkeleri ile ne denli örtüştüğünün de bir kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Konstruktivist öğrenmenin temel ilkeleri, genel ilkeleri ve Konstruktivizmin eğitim dünyasındaki yeri aşağıda verilmiştir:

Temel İlkeler

- Öğrenme aktif bir süreçtir.
- Öğrenme bir uyum etkinliğidir.
- Bilgi doğuştan gelen, pasif olan veya icat edilen bir şey değil öğrenen

tarafından yapılandırılmaktadır.

- Tüm bilgi kişiseldir (idiosyncratic).
- Tüm bilgi sosyal bir şekilde yapılandırılır.
- Öğrenme önemli bir ölçüde dünyayı anlamlandırma sürecidir.
- Deneyim ve ön bilgiler öğrenmede rol oynarlar.
- Sosyal etkileşim öğrenmede önemlidir.
- Etkili öğrenme, öğrenenlerin çözmesi için düşündürücü, zorlayıcı, anlamlı ve

açık uçlu problemler gerektirir (Boethel, Dimock ve Fox, aktaran Kottalil, 2009:9).

Genel İlkeler

• Öğrenme gelişimin sonucu değil, gelişimin kendisidir. Öğrenenler öz-organizasyonları ve yaratıcılıklarını kullanırlar. Öğrenenler kendi sorularını ortaya koyar, hipotezlerini ve modellerini geliştirir ve denerler.

• Zıtlıklar (Disequilibrium) öğrenmeyi kolaylaştırır. Düşündürücü, zorlayıcı ve açık- uçlu araştırmalar öğrenenlerin zıtlıkları aydınlatmaları için yol gösterirler.

• Yansıtıcı soyutlama (reflective abstraction) öğrenmenin itici gücüdür. Bilgiyi yapılandıran insanoğlu deneyimlerini organize ederek ve yeni formlara genelleyerek yansıtırlar.

• Topluluk içi diyalog ileri düşünmeyi tetikler. Sınıf bir söylem topluluğu, etkinlik, yansıma ve iletişim merkezidir. Öğrenenler, sınıf karşısında fikirlerini savunma,

ispat etme, haklılığını ortaya koyma sorumluluğunu taşırlar. Fikirler, sadece topluluklar için bir anlam kazandığında doğru olarak kabul edilirler.

- Öğrenme yapısal (struktür) gelişimin devamıdır (Fosnot, aktaran Kottalil, 2009).

Konstruktivizmin eğitim dünyasındaki yeri özetle Tablo 3’de gösterilmektedir (Ültanır, 2003:198) .

Tablo 3. Eğitimde Davranışçılık ve Konstruktivizm

Gündemden düşen	Gündeme Giren
Davranışçılık (açıklık)	Konstruktivizm
Okul=direktifler kurumu	Okul=Öğrenme atelyesi
İsole edilmişlik	Bağımsızlık
Gerçek olaylar bilgisi (fact)	Bilgiyi benimseme
Language teaching (dili öğretme)	Language learning (dili öğrenme)
Teacher=Instructor (Öğretmen=Belletmen)	Teacher=facilitator (Öğretmen=Öğrenmeye istek uyandıran)
Input (one-directional information- dissemination) Tek yönlü bilgi aktarımı	Intake (multi-directional information- processing) Çok yönlü bilgi işleme
Doğrusal /tek medya	Çok medyalı bilgi edinimi (hypermedial)
Bilgi iletimi	

Tablo 3 incelendiğinde, davranışçılıkta eğiticinin bilgiyi aktarma yolu ile bireye vermeye çalıştığı, bireyin bağımsızlığını göz ardı ettiği ve okulun öğrenmeye yönelik kuralların önceden belirlendiği bir yer olduğu görülmektedir. Ancak konstruktivizme bakıldığında bireyin bağımsızlığı, eğiticinin bilgiyi aktaran kişi olmaktan çok öğrenmeyi kolaylaştıran ortamları hazırlayan rolde olması, farklı öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması göze çarpan önemli unsurlardır.

Aşağıda bu kurama yönelik çalışma yürüten bilim insanlarının konstruktivizme ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Jean Piaget (1896-1980)

Piaget, Konstruktivizm’de bireyin önceden karşılaşılan sorunlardan elde edilen kazanımlarının, ileride yaşanacak öğrenme ortamlarına transfer edilerek öğrenmenin

gerçekleştiği fikrini sunmaktadır. Piaget konstruktivizm hakkındaki görüşlerine biyoloji alanında yaptığı çalışmalardan yola çıkarak varmıştır.

Ültanır (2003:108-109) Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarına ait dört dönemi aşağıdaki şekilde aktarmıştır.

- "Duyusal Devinim" (Sensoriomotor): 0-2 yaş

Bireyler duylardan motor eylemlere kadar şemalar geliştirir.

- "İşlem Öncesi" (Preoperational): 2-7 yaş

Bu aşama sırasında bireyler sembolik imajları, şekilleri geliştirir. Fakat kendi görüşünden farklı olan başkasının görüşünü algılama konusundaki yeteneği az gelişmiştir.

- "Somut İşlemsel" (Concrete Operational): 6-12 yaş

Bu aşama, uyarıcılar yoluyla farklılıkları anlamanın başlangıç evresidir.

Çocuklar sadece somut yaşantılardan genelleyerek problem çözerler.

- "Biçimsel İşlemsel" (Formal Operational): Ergenlik

Bu aşamada tümenden gelişimsel düşünme, problemin çözümüne basit cevaplar sunma yerine pek çok çözümler sağlar. Bireysel soyutlamalarla uğraşır ve zihinsel manipülasyonla meşgul olurlar. Her bir evrenin kendine özgü bir yapısı vardır ve konstruktivizm bilginin oluşturulmasında bu evrelerin özelliklerini göz önünde bulundurur. Huitt ve Hummel (2003)'a göre, bireyin öğrenmesi üzerindeki biyolojik etkileri araştıran Piaget aynı zamanda bir genetik epistemolojisttir. Bireyin öğrenmesindeki biyolojik etkileri incelemiş ve bilişsellik ile davranışın ana kaynağı olarak sosyal etkileşimi öne sürmüştür. Yaptığı çalışmalar konstruktivist öğrenme teorisinin temellerinin atılmasına katkı sağlamıştır.

Piaget'e göre, bireyler dışsal olayları özümseyen zihinsel yapıya sahiptirler ve bu zihinsel yapı kendisini yeni, sıra dışı ve sürekli değişen çevresel durumlara

uyumlandırmaktadır. Bireyin entelektüel büyümesi ve biyolojik gelişmesini iki ana ilke yönlendirmektedir. Bunlar uyum ve organizasyon ilkeleridir. Bireylerin bir çevrede hayatlarını sürdürebilmeleri için hem fiziksel hem de zihinsel uyarıcılara adapte olmaları gerekmektedir. Bu adaptasyon süreci özümseme, uyum, denge ve şema olmak üzere dört bölümde yapılanmaktadır (Bhattacharya ve Han, 2001).

Lev Vygotsky (1896-1934)

Vygotsky'e göre, birey öğrenme sürecinde çevresinde bulunan kişilerle olan ilişkilerinden diğer bir deyişle sosyal etkileşim sürecinden faydalanarak öğrenir. Galloway (2001)'a göre, Vygotsky iki önemli ilkenin yaratıcısıdır. Bunlardan birisi Daha Fazla Bilgili Kişi (More Knowledgeable Other), diğeri de Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)'dır. Daha Fazla Bilgili Kişi ilkesine göre belirtilen kişi, bireyin sosyal çevresi içinde bulunan ve öğrenilmeye çalışılan konu, kavram veya süreç hakkında daha çok bilgi sahibi olan kişiyi işaret etmektedir. Bu kişinin öğretmen veya yetişkin olması şart olmadığı gibi çocuğun akranı bir bireyde olabilir veya elektronik performans destek sistemleri de olabilir. İkinci ilkesi olan Yakınsal Gelişim Alanı ise öğrencinin daha önceden belirlenmiş bir konuda çalışma yaparken uygun bir şekilde desteklenmesi ve belli bir süre geçtikten sonra verilen desteğin geri çekilmesi ile öğrencinin başarıyı tek başına elde ettiği bir alandır.

Vygotsky'nin konstruktivizme yönelik önemli görüşleri aşağıda verilmiştir (Kim, 2001):

- Bilişselliğin gelişmesinde sosyal etkileşim önemlidir.
- Sosyal öğrenme gelişimi desteklemektedir.
- Sosyal etkileşim kalıcı bilginin arttırılmasına destek olmaktadır.

Carl Rogers (1902-1987)

Konstruktivist yaklaşıma katkı sağlayan bilim insanlarından birisi de Carl Rogers'dır. Rogers özellikle hümanistik psikoloji, danışmanlık, kişilik teorisi ve psikoterapi temelde olmak üzere eğitim alanında çalışmalar yapmıştır. Rogers'ın ortaya koyduğu deneyimlere dayalı öğrenme (experiential learning) konstruktivist öğrenme ortamlarının yapılandırılmasında etkin rol oynamaktadır. Deneyimlere dayalı öğrenme bireyin gelişimi ve değişimine denk bir süreçtir ve bu süreçte eğiticinin rolü bireylerin öğrenmesini kolaylaştırmaktır (Kearsley, 2007). Ayrıca, Rogers 1970'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimle ilgili yaşanan sorunları ele alan ve alana önemli bir katkı sağlayan "80'ler İçin Öğrenmede Özgürlük" (Freedom To Learn For 80's) adlı kitabın da yazarıdır. Rogers (1969) kitabında, 1970'lerde Amerikan Eğitim Sisteminin toplumun gerçek ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kaldığını ve sistem içinde bulunan okulların geleneksel, tutucu ve bürokratik yapıda olmakla beraber değişikliklere karşı direnen bir tutum sergilediklerini ifade etmiş ve konstruktivist anlayışı destekleyen şu önerilerde bulunmuştur.

- Öğrencilerin daha çok kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Konuşan sınıflarda bireyler daha gerçekçi olmakta ve diğerlerinin duygularını önemser hale gelmektedirler.
- Sınıfta öğrenciler bir kaşif gibi bağımsız çalışmalıdırlar. Öğrenci daha çok bilmek için daha çok keşfetmesi gerektiğini de öğrenmelidir.
- Öğrencinin aktif olması öğrenmenin etkililiği için önemli bir unsurdur.
- Öğrencinin kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda kendisinde öğrenmeye yönelik merak uyandırılmalıdır.
- Öğretim ortamları sorulara ve keşfetmeye açılmalıdır.

- Öğrencilere her şeyin bir değişim süreci içinde olduğu hatırlatılmalıdır.
- Öz-değerlendirme (self-evaluation) sorumlu bir öğrenme modelidir. Bu nedenle bireyin öğretim sürecinde öz-değerlendirme yapabilmesi sağlanmalıdır.

Rogers'ın gerek yazdığı kitabında verdiği öneriler, gerekse deneyime dayalı öğrenme modeliyle ifade ettikleri yetişkin eğitiminin ilkeleriyle bütünleşmektedir. Özellikle bireyin geçmiş yaşantılarının yeni kazanımların edinilmesindeki önemi, bireyin aktifliği, öz etkinlikler ile eğiticilerin bilginin birey tarafından oluşturulmasındaki kolaylaştırıcı rolü konstruktivist yaklaşımı destekleyen unsurlardır.

I.5. Yetişkin Eğitiminde Doğrudan Öğretim

Doğrudan öğretim modeli, kökü Skinner'ın çalışmalarına dayanan ve 1960'lar da Amerika Oregon Üniversitesi'nin resmi olarak DISTAR (Direct Instruction System for Teaching and Remediation) adıyla tanıttığı, sonrasında DÖ (DI) olarak kısaltılan bir modeldir. Doğrudan öğretim modeli, eğiticinin zaman çizelgesine sadık kaldığı, sınıftan toplu ve birbirine yakın cevaplar beklediği, sınıf içi çalışmaları yönettiği ve yönlendirmeli uygulamaları ön plana çıkarttığı bir sistemdir. Öğretmenin hakim rolde olduğu, öğrencinin de o konuyla ilgili bir şey bilmeyen olarak kabul edilip, alıcı bir rolde olduğu bir modeldir. Bilgi öğretmen tarafından öğrencilere yüklenmektedir (Wrobel, 1996).

Doğrudan öğretim modeli yetişkin eğitiminde görev alan eğiticilerin başvurdukları uygulamalardan birisidir. Ancak doğrudan öğretim modeli aslında ne konstruktivist ne de davranışçıdır. Doğrudan öğretim, sınıf içi etkinliklerin uygulanması olup, konstruktivisme karşı değildir, bireyin öğrenme ihtiyacının ortaya çıktığı yerde konstruktivizmin hemen altında yer alan bir yapıdır (Ültanır, 2008). Yapılan araştırmalar incelendiğinde yetişkin eğiticilerinin her iki yaklaşımı beraber kullandıkları sonucuna

varılan araştırmalara rastlanmıştır. Ültanır ve Akay (2010) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir hizmet-içi eğitim enstitüsünde yaptıkları araştırma sonucunda, yürütölen hizmet-içi eğitimlerde görev alan yetişkin eğiticilerinin eğitim uygulamalarını, hem doğrudan öğretim yaklaşımına hem de konstruktivist yaklaşıma göre oluşturduklarına dair sonuçlara ulaşmışlardır.

Bazı uzmanlar, “Doğrudan öğretim modeli ancak otoriter, bürokratik ve baskıcı sistemlerde uygulanabilir (Wrobel, 1996)” şeklinde görüş bildirirken, bazı uzmanlarda doğrudan öğretim modelini, eğiticinin sürekli kontrolü elinde bulundurduğu ve geri dönütler verdiği, öğrenenlerin gelişimini sıklıkla ölçtüğu bir sistem olarak, ifade etmektedirler.

I.6. Yetişkin Eğitiminde Dünya Panaroması

Gerçek anlamda yetişkin eğitiminin doğmasında genel olarak dinsel amaçlı etkinlikler bir başlangıç olmuştur. Daha sonraları ise sanayi devrimi ile beraber bu etkinlikler, işçilerin eğitimi ve mesleki becerilerinin artırılması olarak kendini göstermeye başlamıştır. Örneğin; İngiltere’de Pazar Okulları, İncil’in halka öğretilmesi amacıyla 1600’lü yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Aynı şekilde Norveç’te dinsel amaçlı okumayazmanın öğretilmesi gerekliliği geniş bir kabul görmüş; 1739 yılında çıkarılan bir yasa ile zorunlu hale getirilmiştir. Sanayi devrimi ile İngiltere’de işçilerin eğitimi için 1823 yılında Londra’da Mekanik Enstitüsü kurulmuş, 1854 yılında ise İşçi Koleğleri açılmaya başlanmıştır (Duman, 2000:131-132). Dünyanın kurumsal boyutta ilk yetişkin eğitimi veren kurumlarından biri olarak 1776 yılında İngiltere’de oluşturulan Denizciler Birliği, kısa bir süre sonra Amerika Kıtası’ndan göçle gelen denizcilere gemicilikle ilgili eğitsel

hizmetler vermeye başlamıştır. 1798 yılında ise, İngiltere'de Nottingham Yetişkin Okulu açılmıştır (Yazan, 2006).

Yetişkin eğitime yön vermiş çok sayıda bilim insanı vardır. Özellikle Malcolm Shepherd Knowles, Eduard Christian Lindeman, Paulo Freire, Benjamin Franklin ve Nikolai Frederik Severin Grundtvig alana çok önemli katkılar sağlamışlardır. Günümüzde yetişkin eğitime yönelik olarak atılan adımlar bu bilim insanlarının araştırmalarından elde ettikleri sonuçlar ile çalışmalarını temel almakta ve gelişim göstermektedir.

Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997)

Şüphesiz ki, yetişkin eğitime en büyük katkıyı sağlayan ve andragoji kavramının dünya çapında duyulmasını sağlayan ve kullanılmasını yaygınlaştıran kişi Knowles'dır. Knowles 20.yüzyılın ikinci yarısında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülmekte olan yetişkin eğitimi çalışmalarının ana ilkelerini ortaya koymuştur. Yetişkin eğitiminin farklı kavramsal temelleri olduğunu ve andragojik ilkelerle yetişkin öğrenmesinin gerçekleşmesi gerektiğini tartışmış ve bu ilkeleri kullanıma sunmuştur. Knowles, yetişkin eğitimi merkezlerinde dostça ve resmi olmayan bir eğitim ikliminin oluşturulmasının, programların esnekliğe izin verecek bir yapıda düzenlenmesinin, yetişkinin sahip olduğu deneyimlerin değerinin farkına varılmasının ve eğitici dahil eğitim ortamında bulunan her bir bireyin istekli ve katılımcı olmasının yetişkin eğitiminde oldukça önemli unsurlar olduğunu vurgulamıştır.

Andragojiyi yetişkinlerin öğrenmesine yardım etmenin sanatı ve bilimi olarak adlandıran Knowles, yetişkinlerin çocuklardan farklı öğrendiklerini öne sürmüş ve yetişkin eğitiminde beş andragojik ilkenin popüler hale gelmesini sağlamıştır. Bu ilkeler; öz-benlik

(self-concept), deneyim, öğrenmeye hazır oluş, öğrenmeye uyum ve öğrenme motivasyonudur (Smith, 2002).

Eduard Christian Lindeman (1885-1953)

Knowles'a eğiticilik de yapan Lindeman, yetişkin eğitiminin yapı taşlarından biri olan Yetişkin Eğitiminin Anlamı (The Meaning of Adult Education) (1926) adlı kitabın yazarı olan Amerikalı bir yetişkin eğitimcisidir. Lindeman'ın çalışmalarındaki felsefi temeller John Dewey, Danimarka Halk Okullarının kurucusu Nikolai Frederik Severin Grundtvig ve Ralph Waldo Emerson'un çalışmalarına dayanmaktadır (Stewart, aktaran Smith, 2002).

Lindeman yetişkin eğitiminin toplumda sosyal etkileşimin güçlendirilmesinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Lindeman'a göre yetişkin eğitimi; hayat-boyu süren, bütünüyle mesleki amaçla yapılmayan, konudan ziyade olaylara ve sorunlara odaklanan ve yetişkinin deneyimlerini önemseyen bu dört ana ilke üzerine yapılandırılmıştır. Lindeman yetişkin eğitiminde tartışma ortamlarının, grup çalışmalarının çok önemli unsurlar olduğunu ve programların içerikten çok yöntemler üzerine odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Yetişkinler nasıl öğreneceğini öğrenmelidir. Kurulan çalışma grupları, yetişkinlerin kendi tarihleri, çevreleri ve kültürleri hakkında bir farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamalıdır. Lindeman'ın yetişkin eğitime katkı sağladığı bir başka alan ise yetişkin okuma-yazmasında çok kültürlülüğün ele alınması gerektiğidir. Ayrıca yetişkin eğiticilerinin yetişkinlerin öğrenmelerini kolaylaştıracak ortamları geliştirmeleri ve bilginin eğiticiden öğrenene doğru akan bir süreç olduğu fikrinden uzaklaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Lindeman'ın yetişkin eğitime kazandırdığı tüm bu yenilikler A.B.D.'de yetişkin eğitimi alanında halen kullanılmaktadır (Nixon, 1995).

Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872)

Danimarka'da yetişkin eğitimi alanında en kapsamlı çalışmaları yürütmüş olan bilim insanı Nikolai Frederik Severin Grundtvig'tir. Günümüzde ise Danimarkalı bu bilim insanının adı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları bünyesinde yürütülen yetişkinlere yönelik olan programa verilmiştir. Grundtvig Programı, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca, bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkanlar sunarak istihdam olanaklarını artırmak ve toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarını amaçlayan bir programdır (ABEGPMB, 2010).

Paulo Freire (1921-1997)

Dünya çapında yetişkin eğitime katkı sağlamış bir başka eğitimci de Brezilyalı Paulo Freire'dir. Freire'ye (2003:48-49) göre, yetişkin eğitiminde öğretene ve öğrenenin ilişkisi dikkatlice analiz edilirse bu ilişkinin temelinde anlatının yattığı ortaya çıkmaktadır. Bu ilişki, anlatan bir özne ve sabırla dinleyen nesnelere ilişkisidir. Anlatı öğrenenlerin anlatılan şeyleri ezberlemelerine neden olur. Öğretene, öğrenenleri şekillendirilmesi ve doldurulması gereken boş kaplar olarak görür. Böylelikle eğitim bir tasarruf yatırımı şeklini alır. Öğrenciler yatırım nesnelere, öğretmen ise yatırımcıdır. Bu model bankacı eğitim modeli olarak adlandırılmaktadır. Oysa ki, yetişkin eğitiminde olması gereken her iki tarafın da aynı anda öğretene ve öğrenene olabileceği ortamların geliştirilmesidir.

Freire'nin bu bakış açısı, yetişkin eğitiminde ortak öğrenen (co-learner) kavramını gündeme taşımaktadır. Yetişkin eğiticisi, her şeyin en doğrusunu bilen, kursiyerlerini tamamen bilgisiz olarak düşleyen kişi olmaktan çıkıp, yetişkinlerle beraber

öğrenen ve onların bilgiyi yapılandırmalarında, bu süreci kolaylaştıran ve hızlandırmaya çalışan bireydir.

I.7. Yetişkin Eğitiminde Türkiye Panaroması

I.7.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem Yetişkin Eğitimi Çalışmaları

Türklerde, yetişkin eğitimi çalışmaları oldukça eskiye dayanmaktadır. “6.yüzyıla kadar uzanan Göktürkler ve Hunlar zamanındaki av partileri, şölenler, Dede Korkut Masalları, Orhun ve Göktürk Anıtları, Kervansaraylar, Medreseler, Loncalar, Halk Aşıkları ve Dervişler yetişkin eğitimi alanında önemli unsurlardır (Duman, 2000:145).” Yetişkin eğitimi çalışmalarında Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde var olan farklı kuruluşların etkin rol oynadığı da bilinmektedir. Bu kuruluşlar şu şekilde sıralanabilir (Kurt, 2000:38-39):

Mescitler ve Camiler: Bu yerlere ibadet etmek için gelen bireyler ibadet etmelerinin yanı sıra birbirleriyle ve din adamları ile yapmış oldukları istişareler ile gündelik hayatlarında yaşadıkları sorunlara çözüm üretmişler ve bilgi alışverişi yapmışlardır.

Medreseler: Medreseler, özellikle Selçuklu ve Osmanlı Dönemlerinde halk arasında okuma-yazmanın yaygınlaştırılması için oldukça önemli kuruluşlardır. Medreselerin yapımında, yanı başlarına bir de kütüphane inşa edilmiştir. İlk örneği Selçuklularda görülen medreselerin yapımına Osmanlı döneminde de devam edilmiş özellikle Edirne, Bursa ve İstanbul gibi büyük merkezlerde yapılan medreseler halkın eğitim ve kültür seviyesinin yükseltilmesi için gerekli girişimlerin yapıldığı yerler olmuşlardır. Dönemin en önemli medresesi Fatih Sultan Mehmet tarafından 1455 yılında kurulan ve dünyanın kamu yönetiminde açılmış ilk okullarından biri sayılan Enderun Mektebidir.

Loncalar: 18. yüzyıldan itibaren dini, iktisadi ve eğitici nitelik taşıyan Loncalar, esnaf ve sanatkarların, iş ve ticaret ahlakını benimsemelerini amaçlamıştır. Ayrıca usta işçilerin yetiştirilmesini amaçlayan Loncalar, yurt genelinde geniş olarak teşkilatlanmış ve nitelikli bir eğitim faaliyeti sürdürmüşlerdir.

Türk Ocakları: 1912-1923 tarihleri arasında faaliyetlerini sürdürmüş olan Türk Ocakları, özellikle halka milli mücadelenin ruhunu aşlamak ve halk içinde milliyetçilik duygusunu güçlendirmek amacıyla eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür.

Ahilik: Ahilik, XIII.Yüzyılda Anadolu'da, Balkanlar'da, Kırım'da Türkler tarafından kurulan esnaf, sanatkâr ve üretici (sanayi) birlikleri ile bu birliklerin uyguladıkları ahlâkî, siyasî, iktisadî, felsefî duygu ve prensipler anlamına gelir. Anadolu'da birliği, refahı, toplum düzenini sağlayan ve halkın maddî, manevî tüm ihtiyaçlarına cevap verecek tarzda teşkilâatlanmış sivil toplum kuruluşudur (Ahi Kültürünü Araştırma ve Eğitim Vakfı, 2010).

I.7.2. Cumhuriyet Dönemi Yetişkin Eğitimi Çalışmaları

Cumhuriyet Dönemi yetişkin eğitimi çalışmaları Cumhuriyet öncesi döneme göre çok daha zorlu koşullarda gerçekleşmiştir. Özellikle Selçuklu ve Osmanlıdan 1920'lere kadar gelen, eğitim ve kültür anlayışını farklı bir alfabeye batıya doğru çevirmek ve bunu çocuklara göre motive edilmeleri ve inandırılmaları çok daha zor olan yetişkinlerle yapmak oldukça kapsamlı ve emek gerektiren bir iş olarak gün yüzüne çıkmıştır. Bu dönemin şüphesiz ki; yetişkin eğitime yön veren ve bugünlere gelmesine ışık tutan kahramanı, Baş Öğretmen Mustafa Kemal Atatürk olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk halk eğitimi birimi, 1926 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, Talim ve Terbiye Dairesi'ne bağlı olarak kurulan "Halk Terbiyesi Şubesi" 'dir. 1927'de ağırlığı okuma-yazma temelli olmak üzere halk derslikleri ve halk

konferansları yönetmelikleri çıkartılmıştır. 1 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı "Yeni Türk harflerinin kabul ve tatbiki hakkında Kanun"un kabul edilmesiyle aynı yıl içinde Millet Mektepleri açılmış ve halka yeni alfabe ile okum-yazma öğretilmesinin en önemli ve büyük adımları atılmıştır (Kurt, 2000:42).

Ardından 1932 yılında kurulan, yönetmeliğinin birinci maddesine göre; “Halkevi, kalplerinde ve dimağlarında memleket sevgisini mukaddes ve ileri yürüten yüksek heyecan duyanlar için toplanma ve çalışma yeridir” şeklinde tanımlanan Halkevleri, 9 farklı alanda etkinliklerini sürdürmüşlerdir (Zeyrek, 2006:18). Bu alanlar (Zeyrek, 2006:45);

- Dil ve Edebiyat
- Güzel Sanatlar
- Temsil
- Spor
- Sosyal Yardım
- Halk Dershaneleri ve Kursları
- Kütüphane ve Yayın
- Köycülük
- Tarih ve Müze'dir.

1950'li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nca halk eğitimine yeni bir yön verilmek istenmiş ve bunun üzerine 1951 yılında yurt dışından Watson Dickerman adlı uzman halk eğitimi alanında çalışmalar yaparak rapor hazırlamıştır. Hazırlanan rapora göre, halk eğitimi çalışmalarının bilimsel ve sistemli bir şekilde ele alınması gerektiğini ve bu çalışmalar için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir teşkilatın kurulmasını önermiştir. Bu önerinin ışığında, 1952 yılında “Halk Eğitimi Bürosu” kurulmuş, 1953'de köy ve

kasabalarda “Halk Okuma Odaları”, 1956 yılında da ilçe ve il merkezlerinde “Halk Eğitim Merkezleri” açılmaya başlanmıştır. Ardından, 29 Ağustos 1960 tarihinde halk eğitimi çalışmalarını ülke genelinde yürütmek üzere “Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmuş ve 13.12.1983 tarihinde “Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü” adını alarak günümüzde faaliyetlerini sürdürmektedir (Kurt, 2000:42).

Türkiye’de yetişkinlere yönelik yaygın eğitim/yetiştirme hizmetlerini yürüten kurumlar aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir (Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü [MEB-ÇYEGM], 2010):

Halk Eğitim Merkezi (HEM): Geçmişten günümüze Türkiye’de yaygın eğitimin ana sağlayıcısı MEB’e bağlı Halk Eğitim Merkezleri (HEM) olmuştur. HEM’ler, illerdeki Halk Eğitimi Başkanlıklarına bağlı olarak faaliyet bulunurlar. Bu kurumlar her türlü yaygın eğitim hizmeti sunmaktadırlar.

Pratik Kız Sanat Okulu: Kadınlara yönelik yaygın eğitim hizmeti sunan kurumdur.

MEB’e bağlı diğer kurumlar: Yukarıdaki iki kuruma ek olarak, MEB’e bağlı olarak sınırlı ölçüde yaygın eğitim hizmeti sunan kurumlar arasında; METEM, olgunlaşma enstitüsü, yetişkinler teknik eğitim merkezi bulunmaktadır.

MEB Uzaktan Eğitim Hizmetleri: Açık Öğretim Lisesi ve Meslekî ve Teknik Açık Öğretim Lisesi.

Özel öğretim kurumları: Özel kurslar.

Yaygın eğitim kurumlarının hedef kitlesi; örgün eğitim hizmetlerinden hiç yararlanmamış ya da örgün eğitim kurumlarını tamamlamış veya öğrenci olarak bulunan gençler ve yetişkinlerdir. Bazı kurumlarla ilgili özel hedef gruplarına örnek olarak, pratik kız sanat okullarının hedef kitlesi; kadınlar, olgunlaşma enstitülerinin hedef kitlesi; kız meslek lisesi veya pratik kız sanat okullarını bitiren kadınlardır. Yaygın eğitim alanında en

fazla hizmet sunan kurum tüm illere ve hemen hemen tüm ilçelere yaygınlaşmış olan Halk Eğitim Merkezleri'dir (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Eurydice Birimi, 2010).

2008-2009 Milli Eğitim Bakanlığı, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü istatistiklerine göre; Türkiye'de 966 adet Halk Eğitim Merkezi olup, bu merkezler 20765 eğitim personeli ile meslek, sosyal-kültürel ve okuma-yazma alanlarında yetişkin eğitimi faaliyetlerini sürdürmektedirler (MEB-ÇYEGM, 2010).

I.8. Yetişkin Eğitimi Alanları

Yetişkin eğitimi, kendini çok farklı alanlarda gösteren bir eğitimidir. İlköğretim veya ortaöğretim gibi dünya çapında genel geçer içerikleri ve özellikleri olmadığı gibi ülkeden ülkeye hatta aynı ülke içinde bölgelere göre farklılık gösterebilmektedir. İlköğretim dendiğinde akla gelen ilk şey okuma-yazma, somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş, iyi bir vatandaş olma gibi unsurlarken, yetişkin eğitiminin direk odaklanabileceği unsurlar yoktur. Böylesine geniş bir konu ve içerik alanı ile var olan yetişkin eğitiminin ortaya çıkış ihtiyaçları ve genel konu alanları aşağıda verilmiştir (Organisation For Economic Co-operation and Development [OECD], 2003).

İşyerinde İhtiyaç Duyulan Mesleki Yetiştirme: Bu alan yetişkin çalışanların daha çok teknolojinin gelişimine ayak uydurabilmesi, iş dünyasındaki yenilikleri takip edebilmesi ve yeni bir iş alanının nasıl yapılması (know-how) gerektiği konusunda kendilerini geliştirmeleri üzerinedir. Bu alanda verilen yetişkin eğitimi daha çok işverenler tarafından sağlanmaktadır.

Temel Eğitim İhtiyaçları (Okuma-yazma, aritmetik): Temel eğitim ihtiyaçlarını giderme bir bakıma eğitim hayatında ikinci bir şans ya da yinelenen eğitim olarak

görülmektedir. Açıkçası, temel eğitim ihtiyaçlarını gidermek bireyin toplumun ona sunduğu fırsatlardan yararlanabilmesi ve uygarlığın bir parçası olma yolunda atılan önemli bir adımdır.

Düşük Maaşlı Çalışanların Eğitim İhtiyaçları: Düşük maaşlı kişiler toplum tarafından hor görüldüklerini düşündüklerinden dolayı kendilerini yetiştirmek ve geliştirmek için eğitimlere katılmaktadırlar.

Göçle Gelen Grupların Eğitim İhtiyaçları: Göçle gelen gruplar yukarıda belirtilen temel eğitim ihtiyaçlarının yanı sıra göçle geldikleri topluma ve kültüre uyum sağlayabilmek amacıyla eğitim almaktadırlar.

Diğer Hedef Grupları: Bazı ülkelerde yaşayan yerli halkların ihtiyaçlarına (Kuzey Avrupa'da yaşayan Lapps'ler, Kanada Yerlileri, Avustralya Aborjinleri gibi...) ülkelerin var olan yetişkin eğitim sistemleri cevap verememektedir.

Duman (2000:38) yetişkin eğitimi çalışmalarının üç temel amaç üzerinde planlandığını aktarmıştır. Bunlar:

- Toplumun gereksinim duyduğu bilgi, görgü, beceri ve yeterlik düzeyine sahip bir yetişkinler toplumu oluşturmak,
- Yetişkinlerde içinde yaşadıkları toplumun gelişmesini ve yaşamasını engelleyen sorunların üstesinden gelmeye ilgili bir anlayış geliştirmek ve yetişkinleri bu sorunların çözümüne hazırlamak,
- Kendini gerçekleştirme amacına yönelik olarak tüm yetişkinlere kendi tutum, bilgi, anlayış ve özelliklerini geliştirme fırsat ve olanakları sağlamak.

Üzerinde odaklanılan tüm yetişkin eğitimi alanları ve ortaya çıkış noktalarının yetişkinlerin kendi ihtiyaçlarını gidermek için, kendi kendilerini yönlendirmeleri sonucunda gün ışığına çıktığı söylenebilir. Yetişkin eğitiminin bu denli çeşitli olması,

yetişkin eğitiminde bireysel farklılıkların ve ihtiyaçların önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Belki de andragoji ile pedagoji arasındaki en belirgin özelliğin bu olduğu söylenebilir. Hazırlanan tüm yetişkin eğitime yönelik etkinlikler yetişkinler için onların yaşam koşullarını bugünden yarına çok hızlı bir şekilde iyileştirmeyi hedeflemektedir.

Yetişkinlere yönelik verilen eğitimler genel başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

Duman'a göre bu alanlar (Duman, 2000:47),

- Okuma-yazma eğitimi
- Mesleki yetiştirme ve bilgi tazeleme,
- Boş zaman eğitimi,
- İnsan ilişkileri becerilerinin gelişmesi,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Aile eğitimi,
- Kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi,
- Sağlık ve Sosyal güvenlik eğitimi,
- Bilgi okur-yazarı olma,
- İnsanlık tarihi bilgisi,
- Değişimin benimsenmesi ve yaratılması,
- İnsanların, nasıl değişme ve gelişmeye uyum sağlayacağını öğrenmesi
- Kendini anlama,
- Yurtaşlık eğitimi,
- Özgürleşme eğitimi,
- Siyasal eğitim,
- Mesleki ilerlemeye yönelik eğitim,
- Kadın eğitimi,

- Yaşam boyu öğrenen olma,
- Emeklilik eğitimi'dir.

I.9. Yetişkinler İçin Okuma –Yazma Eğitimi ve Sosyo-Kültürel Entegrasyon

Gerek dünyada gerekse Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında en çok faaliyetin yürütüldüğü, en çok kursiyerin sertifikalandırıldığı ve yetişkin eğiticisinin görevlendirildiği alan okuma-yazma eğitimidir. Okuma-yazma eğitiminin ilk çıkış noktası olan temel okuma-yazma becerilerini kazandırma etkinliği yerini zamanla işlevsel okur-yazarlık ile bilgisayar ve medya okur-yazarlığına bırakmıştır. Ancak bu çalışmanın araştırma sahasına giren okuma-yazma eğitimi, temel okuma-yazma becerilerini kapsayan alandır.

Günümüzde, dünyanın neredeyse hemen her yerinde okuma-yazma kursları düzenlenmektedir. Ancak 50-60 yıl öncesinde düzenlenen kursların hedef ve içerikleri bugün farklı bir konuma gelmiştir. İngiltere’de okuma-yazma kurslarının düzenlendiği ilk zamanlarda, insanların bu becerileri kazanmasının sadece yollarda gördükleri tabelaları okumak, form doldurmak ve mektup yazmak için olduğu düşünülmüştür. Oysa ki, 1970’lerde İngiliz Ordusu’nda temelleri atılan ve yapılandırılmaya başlayan fonksiyonel okur-yazarlık kursları yetişkinlerin gündelik hayatlarını kolaylaştırmak, işyerlerindeki etkinliklerini arttırmak ve topluma uyumlarını güçlendirmeyi hedeflemiştir (Hillier, 2009).

Amerika Birleşik Devletlerinde yetişkinlere yönelik resmi okuma-yazma kurslarının açılması ve bütçelendirilmesi 1964 yılında atılan Ekonomik Fırsatlar Hamlesi kapsamında yürütülmüş ve 1998 yılında İşgücü Yatırımı Hamlesi ile en yaygın halini almıştır. Bu atılımlar Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Yetişkin Eğitimi Ofisi tarafından yönetilmektedir. Ülke genelindeki eyaletler bu sürece maddi katkıda bulunmaktadır. Ancak gönüllü eğiticiler ile yürütülen okuma-yazma

etkinliklerinin tarihi daha da geçmişe dayanmaktadır ve ülke çapında yürütülen okuma yazma eğitimlerinin nerdeyse % 60'lık kısmı gönüllü kişilerce verilmektedir (Ziegler, 2010).

Amerikan yetişkin okuma-yazma eğitimi alanında yıllarca yapılan çalışmalar sonucunda belirtilen alanlarda sorunların yaşandığı tespit edilmiştir (Smith ve Hofer, aktaran Smith, 2007):

- Yetişkin okuma-yazma eğitimi alanında çalışan eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu yetişkin eğitimi hakkında sınırlı veya formal olmayan bilgi birikimine sahiptirler.
- Kursiyerlerin çoğu kurslara katılım süresince herhangi bir ödeme alamamaktadırlar.
- Bütçe yıllık hazırlanmakta ve dengeli planlanmamaktadır.
- Programlar çok geniş bir yetişkin kitlesine hitap etmektedir. Bu durum da farklı okuma-yazma seviyelerinde, farklı hedefler ve ihtiyaçlara sahip bireyler demektir.
- Birçok eyalette çok kısıtlı bütçe ile çok sayıda yetişkinin eğitilmesi planlanmaktadır.
- Yetişkin okuma-yazma eğitimcileri için ulusal herhangi bir kuruluş yoktur.

Dünyanın en gelişmiş ekonomisine sahip olan Amerika Birleşik Devletlerinin yetişkin okuma-yazma alanında yaşadığı sorunlar Türkiye'de de yaşanmaktadır. Özellikle yetişkin eğitimcilerinin gönüllüler ve sınıf öğretmenlerinden seçilmesi, daha önce yetişkin eğitimi alanına yönelik herhangi bir eğitim almamış olmaları sorunların başında gelmektedir. Ancak bu duruma rağmen Türkiye'de yetişkin okuma-yazması alanında ilk adımlar 1 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı "Yeni Türk harflerinin kabul ve tatbiki

hakkında Kanun"un kabul edilmesinin ardından Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün katkısıyla başlamıştır.

Türkiye'de bugün Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Veri Tabanı'na dayalı 2009 TÜİK verilerine göre 15 yaş üstü nüfusun okuma-yazma durumları Tablo 4'de verilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2010).

Tablo 4. Okuma Yazma Durumu ve Cinsiyete Göre Nüfus (15 +Yaş) -2009

Okuma yazma durumu	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma- yazma bilmeyen	4.614.329	903.969	3.710.360
Okuma yazma bilen	45.391.178	23.879.065	21.512.113
Bilinmeyen	3.545.323	1.927.579	1.617.744
Toplam	53.550.830	26.710.613	26.840.217

Tablo 4'de bulunan veriler incelendiğinde, 5 milyona yakın okumaz-yazmazın dışında durumları belli olamayan 3,5 milyonluk bir nüfusun varlığı oldukça düşündürücüdür. Bu tabloda çarpıcı olan bir başka unsur da okumaz-yazmaz nüfusun cinsiyete oranında dengeli bir dağılımın olmayışdır. Toplam okumaz-yazmaz nüfusun % 80'lik bir kısmının kadın olması büyük bir sorun teşkil etmektedir. 5 milyona yakın okumaz-yazmaz nüfus, gelişmekte olan ülkeler statüsündeki Türkiye için acil çözüm bekleyen öncelikli bir konudur.

Türkiye okumaz-yazmazlık sorunu ile yaklaşık bir asırdır yüzleşmektedir. Bu kapsamda, 1920'lerden itibaren sorunun çözümüne yönelik çok sayıda faaliyet düzenlenmiştir. Kasım 1928'de gerçekleştirilen harf devriminden sonra yeni harflerle okuma-yazma öğretmek amacıyla halk Mektepleri, Halk Dershaneleri ve Gece kursları "Millet Mektepleri"ne dönüştürülmüş, ilk ve en büyük okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu seferberlikte bütün öğretmenlerle birlikte aydınlar da seferber olmuştur. Millet Mekteplerinin amacı; Türk halkını okur-yazar hale getirmek, ona sağlıklı geçiminin gerektirdiği temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Toplumsal gelişmede önemli rolleri

üstlenen ve görevleri yerine getiren Millet Mekteplerinin genel başkanı ve başöğretmeni Atatürk'tü. 1929 yılında Millet Mektepleri Kanununun kabul edilmesiyle okulların yanı sıra tüm devlet kurumlarında, köylerde, kahvehanelerde, hapishanelerde Millet Mektepleri açılmış ve 16-45 yaşları arasındaki tüm yurttaşların okuma-yazma kurslarına katılması zorunlu kılınmıştır. Her türlü yokluğa rağmen bir yıl gibi bir sürede yaklaşık 600.000 yetişkine okuma-yazma öğretilmesi eğitim tarihimizde örnek teşkil edecek bir olaydır (MEB-ÇYEGM, 2010). Millet Mektepleri dışında yetişkinlere okuma-yazma becerisini kazandırmaya yönelik Türkiye'de farklı isimler altında çalışmalar yürütülmüştür. Bunlar:

Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma-Yazma Çalışmaları: Türk Silahlı Kuvvetleri, Türkiye'nin geleceği ile ilgili önemli bir konu olan okuma-yazma konusunda 1958 yılında erlere verilen eğitimin daha düzenli bir şekilde okullarda verilmesini kararlaştırmıştır. Bu amaçla 1959 yılında Türk Eğitim Tarihine geçen 16 Er Okuma-Yazma Okulu açılmıştır. UNESCO, Türk Silahlı Kuvvetlerinin okuma-yazma çalışmalarını dünyanın en düzenli ve en başarılı halk eğitimi çalışmaları olarak ilân etmiştir (MEB-ÇYEGM, 2010).

100. Yıl Okuma-Yazma Seferberliği: Atatürk'ün doğumunun 100. yılını kutlama Millî Komitesi ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın kararı ile 23 Mart 1981'de okuma-yazma seferberliği yeniden başlatılmıştır. 100. Yıl Okuma-Yazma Seferberliği, Millet Mektepleri okuma-yazma seferberliğinden sonra düzenlenmiş geniş kapsamlı ikinci büyük seferberliktir. 1980 Nüfus Sayımı sonuçları Türkiye'de yaklaşık 13 milyon kişinin okuma-yazma bilmediğini göstermiştir. Bir yandan okuma-yazma bilmeyenlerin sayılarının hızla artmasına karşılık diğer yandan Halk Dershaneleri yoluyla okuma-yazma öğretilenlerin sayısının giderek azalması, Türkiye'nin sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmesini olumsuz etkilemesi gerekçesiyle 1981 yılında okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu seferberliğin amacı; okuma-yazma bilmeyen tüm halkı okur-yazar duruma getirmek, ulusal

kalkınma hedefi olan endüstrileşmeyi, tarımda modernleşmeyi, Atatürk İlke ve Devrimleri doğrultusunda ulusal birlik ve bütünleşmeyi sağlamak halkın demokratik sürece bilinçli bir şekilde katılmasını sağlamaktır. Okuma-yazma seferberliğinde öncelik verilen gruplar şunlardır:

- Cinsiyette : Kadınlar
- Sektörde : Tarımda çalışanlar
- Bölgede : Gecekondu ve kırsal alanlar
- Genelde :Okuma-yazma bilmeyen tüm nüfus olarak belirlenmiştir.

Yetişkinler için I. kademe okuma-yazma programı (90 saat) ile, Yetişkinler için II. kademe Eğitim Deneme Programı (180 saat) bu dönemde geliştirilmiş ve uygulamaya konmuştur. Günümüzde halen bu programlar uygulanmaktadır (MEB-ÇYEGM, 2010).

Türkiye okuma yazma sorununu çözmek için sürekli atılımlar gerçekleştirmiştir. “Bakanlık, diğer devlet kurumlarıyla (Türk Silahlı Kuvvetleri, Adalet Bakanlığı) birlikte birkaç Sivil Toplum Kuruluşu ile de işbirliği yapmaktadır. Kendi okuma yazma programı dışında Bakanlık Rotary Kulübü ve Anne Çocuk Eğitimi Vakfı tarafından geliştirilmiş ve uygulanmakta olan iki programa daha yetki vermiştir (Nohl ve Sayılan, 2004:24).” Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı, farklı sloganlar altında okumaz-yazmaz sorununun çözümü için Cumhurbaşkanlığı ve Başbakanlık ile ortak çalışmalar yürütmektedir.

Türkiye’de yürütülen tüm bu okuma-yazma eğitimlerine yönelik faaliyetler diğer ülkelere göre daha çok önem taşımaktadır. Tıpkı her eğitsel faaliyette olduğu gibi okuma-yazma eğitiminin de sosyo-kültürel entegrasyona katkı sağladığı düşünülmektedir. Sosyo-kültürel entegrasyon, bireylerin iç veya dış göç ile gelmiş oldukları bölgenin sosyal

ve kültürel özellikleri ile kucaklaşmasıdır. Bu araştırmada, sosyo-kültürel entegrasyon; okuma-yazma becerisinin kazanılmasıyla iç göçle gelinen bölgenin, yaşanılan çevrenin ve özelliklerinin tanınması, mesleki veya gelir getirici etkinlikler ile iş kültürü ve girişimcilik, sağlık, genel kültür ve mutfak kültürü temalarını kapsamaktadır. Griese ve diğ., (2007) Almanya’da yüksek öğrenim görmekte olan Türk öğrencilerinin sosyo-kültürel yetileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada sosyo-kültürel entegrasyonun kurumsal boyutunu biçimlendirmiş ve objektif ile subjektif olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bu çalışmada Griese ve arkadaşlarının ortaya koyduğu modelden esinlenilerek, subjektif entegrasyon duyuşsal entegrasyon, objektif entegrasyon ise bilişsel entegrasyon şeklinde ele alınmıştır. Duyuşsal entegrasyon başlığı altında, iç göçle gelinen bölgenin, yaşanılan çevrenin ve özelliklerinin tanınması, mesleki veya gelir getirici etkinlikler ile iş kültürü ve girişimcilik, bilişsel entegrasyon başlığı altında ise sağlık, genel kültür ve mutfak kültürü temaları alınmıştır.

Kültür, çok öz olarak “*bir toplumun yaşam tarzı*” şeklinde tanımlanabilir. İnsan düşüncesinin, duygusunun ve emeğinin ürünü olan her şey kültürün temel unsurları arasında sayılabilir. Konu bu açıdan ele alındığında örf, adet, gelenek, görenek, ahlak kuralları, inanç sistemleri ve her türlü toplumsal değerler, normlar ve davranış biçimlerinin yanı sıra bilgi, sanat, bütün unsurlarıyla bir iletişim aracı olan dil, her türlü semboller, giyim-kuşam tarzı, yeme-içme alışkanlıkları ve biçimleri gibi maddi olmayan unsurlarla birlikte giysiler, besin ürünleri, teknik, günlük yaşamda kullanılan her türlü araç-gereçler gibi maddi unsurlar da kültürün ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadırlar (Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi, 2010).

Görüldüğü üzere, sosyo-kültürel entegrasyona yönelik çok sayıda unsur ortaya çıkmaktadır. Bu unsurlarla beraber yetişkinlerin sosyo-kültürel entegrasyonlarına katkı sağlamak, öncelikle bireylere yaşadıkları çevreyi ve özelliklerini tanımalarına fırsat tanımaktan geçmektedir. Okuma ve yazmanın insanın çevresini tanıyabilmesinde çok önemli bir görev üstlendiği bilinmektedir. Bu nedenden ötürü, okuma-yazma etkinliklerinde sosyo-kültürel entegrasyona yönelik kazanımların serpiştirilmiş olması sürece katkı sağlayıcı bir yaklaşım olarak görülebilir. Sosyo-kültürel entegrasyona destek olmayı ve insanların yaşam kalitesini arttırmayı hedefleyen okuma-yazma çalışmalarından birisi de KOYE’dir.

I.10. Kolaylaştırılmış Okuma Yazma Eğitimi (KOYE)

Rotary Kulübün öncülük ettiği Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi (KOYE) Programı'nın temelleri Avustralya yerlileri Aborjinler üzerinde 1976 yılında Prof. Dr. Richard Walker tarafından yapılan çalışma ile atılmıştır. Walker'ın geliştirmiş olduğu KOYE tekniğini Tayland'lı Prof. Dr. Saowalak Rattavich 1988-1993 yılları arasında Tayland'ta uygulamaya koymuş ve teknik büyük bir başarıya ulaşmıştır. KOYE programı dünyada okuma-yazma bilmeyenlerin sayısını en aza indirmek hedefi ile Uluslararası Rotary Kulüpleri'nin desteğiyle başlatılmıştır. Dünyada Işık Projesi (Light House Project) adı ile uygulanmaktadır. KOYE programının genel amaçları ve KOYE programı ile okumaz-yazmazlara kazandırılmak istenenler aşağıda verilmiştir (Tuncay, 2005):

Genel Amaçlar:

- Dünyadaki okumaz-yazmaz oranını minimum seviyeye indirmek.
- Okumaz-yazmazları kültürlü bir okur-yazar haline getirmek.
- İnsanları okur-yazar yaparak fakirliği önlemek.

KOYE programı ile okumaz-yazmazlara kazandırılmak istenenler:

- Okuma-yazma öğretmenin yanı sıra fonksiyonel okur-yazarlığı kazandırmak.
- Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek.
- Yaşam kalitelerini yükseltmek.
- Az da olsa maddi kazanç edinebilecekleri aktiviteler düzenleyerek para kazanmalarını sağlamak.

2000 yılında Rotary Kulüp ve MEB Çıraklık, Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü arasında imzalanan protokol gereğince tarafların üzerlerine farklı görevler düşmektedir. İmzalanan protokola göre, MEB, sınıf öğretmenlerinden seçilen öğretmenlerin KOYE

hizmet-içi eğitim almalarına, sertifikalandırılmalarına, Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde kursların açılmasına ve kurslar için kursiyer teminine yardımcı olmaktadır. Rotary Kulüp ise, hizmet-içi eğitimler kapsamında sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen KOYE seminerlerinin finansal giderlerinin karşılanmasına, programın uygulandığı merkezlerde sağlık, insan hakları ve vatandaşlık, girişimcilik gibi ara disiplinlerde bilgi verilmesine kaynaklık etmektedir.

I.10.1.KOYE Basamakları

KOYE beş basamaktan oluşturulmuş, toplam 90 saatlik, etkinlik temelli bir programdır. Her kurs sürecinde en az üç etkinlik yapılması ön görülmektedir. 1. etkinlik için 40 saat ikinci ve üçüncü etkinlikler için 25 er saat ayrılabilir. KOYE'nin beş basamağının başlıkları aşağıda verilmiştir (Tuncay, 2005: 11):

- **Basamak 1**

Eğiticinin Planlanan Aktiviteyi (Etkinliği) Göstermesi

- **Basamak 2**

Öğrencilerin Aktiviteyi (Etkinliği) Tekrarlaması

- **Basamak 3**

Sınıf Metninin Oluşturulması

- **Basamak 4**

Grup Kitapçığının Oluşturulması

- **Basamak 5**

Grup Kitapçığın Çeşitli Oyunlarla Birlikte Kullanılarak Okuma-Yazma

Eğitiminin Yapılması

I.10.2. KOYE 1. Basamak: Eğiticiin Planlanan Aktiviteyi Göstermesi

Birinci basamak eğitici ile kursiyerlerin ilk tanıştıkları basamaktır. Eğitici sınıfa girdiğinde yetişkinlerin dünyasına girdiğini unutmamalıdır. Eğitici sınıfa girip yetişkinlerle tek tek konuşup tanıştıktan sonra küçük kağıtlara kursiyerlerin isimlerini yazarak yakalarına asmalarını sağlamalıdır. Böylece her bir yetişkine ismiyle hitap eder ki, bu durum yetişkin için haz vericidir. Ardından kursiyerlerle yakınlık kurabilmek ve iç dünyalarına girebilmek için daha yakın ortamlar geliştirmelidir. Eğitici gerekirse kursun ilk bir veya iki gününü sadece bu işe ayırabilir. Özellikle kadın yetişkinler için güven, tüm eğitim sürecinin başarılı geçebilmesi için en önemli koşullardan biridir. Eğitici yapacağı tanışma sohbetleri ile kursiyerlerin hem eğitim iklimine hem de arkadaşlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmalıdır.



Resim 1- Kursiyerlerle Tanışma

Tanışma sürecinin ardından eğitici, kursiyerlerin; iç göçle geldikleri bölgenin özelliklerini, isteklerini ve en önemlisi mesleki beceriye dönüştürebileceği yeteneklerini göz önünde bulundurarak kursiyerlerle beraber bir etkinliği seçmek üzere anlaşmaya varır. Etkinlik belli olduktan sonra eğiticiin üzerine düşen en büyük görev bu etkinliği gerekirse

işin uzmanları ile görüşerek çok iyi bir şekilde öğrenmesi ve uygulayabilmesidir. Kısaca eğitici o etkinliğin sınıf içinde en iyi uygulayıcısı olmalıdır. KOYE programında sabit etkinlikler verilmemektedir çünkü Türkiye'nin farklı bölgelerinde açılan kurslara gelen yetişkinlerin istek ve ihtiyaçları farklılık göstereceğinden etkinlikler de bölgesel farklılıklar göstermektedir. Yapılan bazı etkinlik örnekleri aşağıda verilmiştir:

- Çiğ köfte yapma
- Poşet çay yapma
- Meyve salatası yapma
- Çay kesme
- Yelek dikme
- Tohum ekme
- Hazır mantı yapma
- Kese kağıdı yapma
- Çay demleme
- Ahşap boyama, süsleme
- Dikiş- nakış vb.

Hangi etkinliğin yapılacağına yetişkinlerle ortaklaşa karar verildikten sonra, eğitici etkinliğin nasıl yapılacağını yetişkinlere gösterir. Eğitcinin bu süreçte takip etmesi gereken bazı kurallar vardır. Bunlar sırasıyla şunlardır:

1. Etkinliğin adının ne olduğunu yüksek sesle herkes anlayana kadar tekrar eder.
2. Etkinliğin uygulanması için gerekli olan tüm ekipmanı ve malzemeleri tek tek yetişkinlere göstererek anlatır.

3. Etkinliği adım adım sırayla gösterir. Bu sunum sırasında hata yapmamaya ve sırayı karıştırmamaya özen gösterir.

4. Etkinlik basamaklarını yetişkinlere gösterirken onların da sürece katılımını sağlamak için “Sizce şimdi ne yapmalıyım?, Sizce sıra hangisinde?, Ne için bunu yaptım?” gibi sorular sorabilir. Böylece yetişkinler, bir ürünün ortaya çıkış sürecinde katkılarını ortaya koyarlar ve kendi aralarında tartışır. Ortaya çıkan bu tartışma ve iletişim, yetişkinlerin gerek birbirleriyle gerekse eğitici ile daha sıcak ilişkiler yapılandırılmalarına da yardımcı olur. Ayrıca bu sorular yetişkinlerin aktivitenin nasıl yapıldığını unutmamaları için yol göstericidir.

5. Eğitici, etkinliği her şeyiyle tamamlar. Yetişkinlerin etkinliğin tüm uygulama basamaklarını yapabileceğinden emin olduktan sonra ikinci basamağa geçer.



Resim 2- Eğitcinin Planlanan Aktivitenin Nasıl Yapıldığını Kursiyerlere Göstermesi

I.10.3. KOYE 2. Basamak: Öğrencilerin Aktiviteyi Tekrarlaması

İkinci basamak yetişkinlerin izledikleri etkinliği kendilerinin uygulaması gereken basamaktır. Eğitici öncelikle kursiyerlerin arasından etkinliği başarıyla yapabileceğine inandığı yetişkinleri grubun karşısına çıkararak etkinliği yaptırır. Bu durum

diğer yetişkinler için de bir motivasyon kaynağı olmaktadır. Grup karşısına çıkan yetişkin, yüksek sesle önce malzemeleri tanıtır ve sonrasında etkinliği adım adım uygular ve anlatır. Yetişkinlerin bu tanıtım sırasında, muhakkak malzemelere dokunmalarını sağlamak oldukça önemli bir ayrıntıdır çünkü yetişkinler elle kavradıkları malzemelerin adlarını kolay kolay unutmamaktadırlar. Grup karşısında etkinlik bazı yetişkinlerce uygulandıktan sonra sınıf içindeki diğer bireylerin etkinliği kendi yerlerinde yapmaları istenir. Eğitici bu süreci gözlemler ve ihtiyacı olana kendisi yardım etmekten ziyade başarılı olan diğer yetişkinleri yönlendirerek sınıf içi kaynaşma ortamının kurulmasına destek verir. Yetişkinlerin hepsi etkinliği eğiticinin gösterdiği şekilde ve sırayla hatasız bir şekilde yapmalıdır. Herhangi bir basamakta başarısız olan yetişkin o basamağı başarıya kadar diğer basamağa geçmemelidir. Eğitici, kursiyerlerin tümünün etkinliğin nasıl yapıldığını ve kullanılan malzemelerin adlarını tam olarak öğrendiklerinden emin olduktan sonra 3. basamağa geçer. Ancak bu basamakta herhangi bir eksiklik yaşanırsa diğer basamaklarda olumsuz etkileneceğinden ötürü eğitici bu basamakta hiçbir eksikliğe izin vermemelidir.



Resim 3- Kursiyerlerin Aktiviteyi Yapmaları

I.10.4. KOYE 3. Basamak: Sınıf Metninin Oluşturulması

Üçüncü basamak ise uygulanan etkinlikte kullanılan malzemelerin ve takip edilen adımların eğitici tarafından yazıya dökülmesidir. KOYE sınıflarını diğer sınıflardan ayıran özelliklerden birisi de yazı tahtası yerine 60*90 ebatlarında büyük beyaz kağıtların ayaklı bir levha üzerinde kullanımıdır. Eğitcinin oluşturacağı bu metine “sınıf metni” adı verilmektedir. Bu metin ikiye ayrılmaktadır. Birinci bölümde aktivitenin başlığı altında malzemeler alt başlığı ve kullanılan malzemeler kullanım sırasına göre yazılmalı, ikinci bölümde ise aktivitenin yapıış sırası kısa cümlelerden başlamak üzere yazılmalıdır.



Resim 4- Eğitcinin Sınıf Metnini Oluşturması

Sınıf metni hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

1. Eğitici yazıya geçmeden önce kursiyerlerin yapılan etkinliğı kendi dünyalarına özgü ve kendi ifadeleriyle anlatmalarını istemelidir. İlk olarak, yapılan aktivitenin adını sorar ve kursiyerlerden kullanılan malzemeleri söylemelerini ister. Şu sorular sorulabilir; “Biz ne yaptık, adı neydi? , Çiğ köfte yaparken ne malzemeler kullandık? , İlk önce ne yaptık?” gibi. Eğitici, mümkün olduğunca kursiyerlerin üzerinde

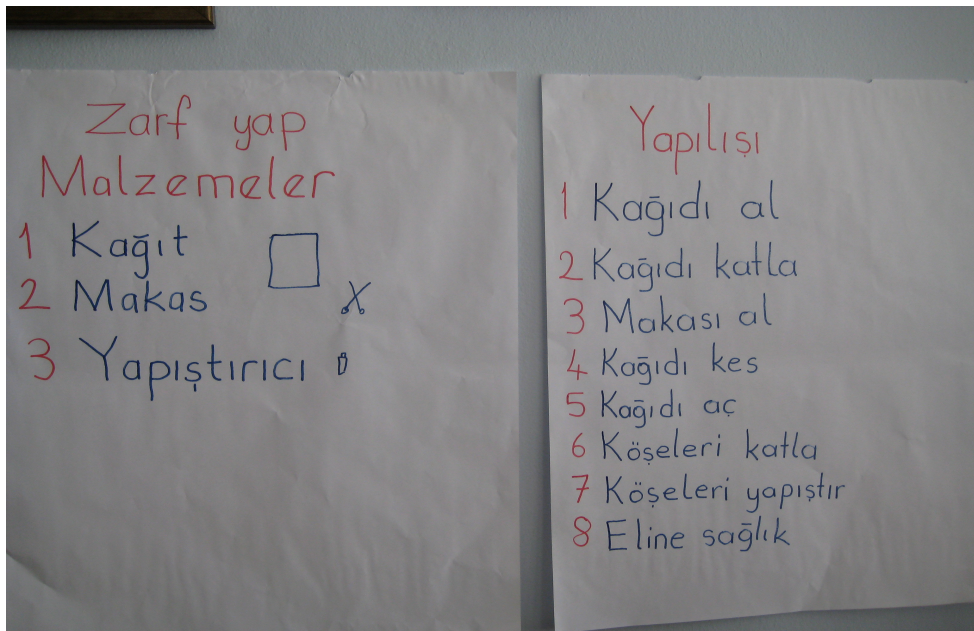
fikir birliğine vardıkları ifadeleri kullanmalı ve sadece dilbilgisi veya anlam bozukluğu açısından hatalı söylemleri yetişkini de sürece katarak düzeltmelidir.

2. Eğitici, kursiyerlerin etkinliğin yapılışı ve adımların sırası hakkında ortak bir kanıya vardığını tespit ettiğinde kursiyerlerden alacağı cevaplar doğrultusunda yazı yazmaya geçer. Eğitici, kağıda yazı yazarken aynı zamanda kendisi de yazılanları yüksek sesle seslendirmeli, yazıyı imla ile dilbilgisi kurallarına çok dikkat ederek büyük ve okunaklı yazmalıdır. Burada önemle üzerinde durulması gereken bir diğer nokta yazılanların sürekli bir şekilde kursiyerlere sırayla tekrar ettirilmesidir. Tekrar işlemi sınıf ve bireysel olmak üzere iki şekilde yaptırılabilir. Ayrıca yazıya her yeni bir madde eklendiğinde geriye dönüp baştan itibaren yazılanlar tekrarlatılmalıdır. Burada eğitici bazı cümlelerin üzerini kapatarak kursiyerlerden sırasıyla okumalarını isteyebilir veya küçük oyunlarla bu süreci eğlenceli hale getirebilir.

3. Eğitici sınıf metnini tamamladıktan ve kursiyerlerin metni her şeyiyle kavradıklarına inandıktan sonra akılda kalıcılığı arttırmak için görsel bir etkinliğe başvurur. Yazılan malzemeleri ve cümleleri kursiyerlerden bazalarına, kağıt üzerinde çizdirtir. Bu çizimler yetişkinlerin etkinliğin yapılış sırasını ve etkinlikte kullanılan ifadeleri hatırlamalarında ipucu olurlar.



Resim 5- Kursiyerlerin Sınıf Metni Üzerinde Resim Çizmeleri



Resim 6-Tamamlanmış Bir Sınıf Metni

I.10.5. KOYE 4. Basamak: Grup Kitapçığının Oluşturulması

Dördüncü basamakta kursiyerler sınıf metnini, kendileri yazıya dökmeye başlarlar. Bu çalışma öncelikle grup çalışmasıyla, daha sonra bireysel olarak yaptırılır. Grup çalışmaları büyük kağıtlara, bireysel çalışmalar ise A4 kağıtlarına yazdırılır. Grup kitapçıkları oluşturulurken kursiyerler sınıf metnini hatasız bir şekilde kopya etmelidirler. Her grubun çalışması sınıf duvarlarına asılmalıdır. Asılı olan metinler kursiyerlerin cesaretlendirilmesi, motivasyonlarının ve öz-güvenlerinin artırılması için önemli bir kaynaktır. Yıllarca örgün öğretimden uzak kalmış kişilerin, okul bünyesinde bulunan sınıflarda kendilerine ait eserlerin duvarlarda sergilendiğini görmeleri onlar için çok büyük bir sevinç kaynağı olmaktadır.



Resim 7-Kursiyerlerin Grup Kitapçığını Oluşturmaları



Resim 8-Kursiyerlerin Bireysel Çalışmaların Oluşturuları

I.10.6. KOYE 5. Basamak: Oyunlarla Birlikte Okuma-Yazma Eğitiminin Yapılması

Beşinci basamak kursiyerlerin etkinliğin adımlarını, malzemelerini ve yapılışını tam anlamıyla kavrayıp yazıya geçirdikten sonraki süreçtir. Burada tüm sorumluluk eğiticiye düşmektedir. Eğitici artık altyapısı hazırlanmış bu sürecin okuma-yazma becerisine dönüştürülmesi için gerekli çalışmalara başlar.

KOYE okuma-yazma öğretiminde cümle yöntemini kullanmaktadır. Cümle yönteminde öğretime bireyin günlük dilinden alınan, onun dünyasını yansıtan cümlelerle başlanır (Nas, 1999:48). Cümle yönteminde cümle basit bir takım ses ve kelime ifadelerinden daha başka bir şeydir ve bilgi edinme sürecinin genel anlayışına uygundur (Öz, 1998:8).

Cümle yöntemi çözümlene (sentez) yolunu izler. Ancak çözümlene ardından süreç bireşimle (analiz) güçlendirilmelidir. Bireşim, öğelerine ayrılan bütünü yeniden

oluşturma yoludur. Çözümlemenin tersi bir işlemdir (Nas, 1999:50). KOYE eğiticisi aşağıda belirtilen basamakları izlemelidir.

Metin→Cümle→Sözcük→Hece→Ses→Hece→Sözcük→Cümle→Metin

Çözümleme

→

Bireşim

Burada dikkat edilmesi gereken KOYE eğiticilerinin sınıf öğretmenlerinden seçilme şartıdır. Ne yazık ki Türkiye’de ve dünyanın bir çok yerinde yetişkinlerin okuma-yazma becerilerini kazanmaları için yetişkin okuma-yazması alanında eğitici yetiştirilmemektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri her ne kadar ilköğretim çağındaki çocuklarla eğitsel iklimde buluşuyor olsalar da, Türkiye’de okuma-yazma alanında bu eğitimleri verebilecek en deneyimli bireylerdir. Eğiticiler okuma-yazma etkinliklerini oyunlar aracılığıyla yaptırmalıdır. En çok başvurulan oyunlar, metni düzenle, cümleyi düzenle, sözcüğü düzenle oyunlarıdır.



Resim 9-Metni Düzenle Oyunu



Resim 10-Cümleyi Düzenle Oyunu



Resim 11-Sözcüğü Düzenle Oyunu

Eğitici alfabede bulunan 29 harften hangilerinin kullanılmadığına dikkat ederek sonraki etkinlikleri planlarken bu harflerin geçeceği malzeme isimlerinin veya etkinlik cümlelerinin kullanılacağı etkinlikleri planlar ve ikinci etkinliğe geçer.

I.11. Yetişkinler İçin Okuma-Yazma Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Bugüne kadar Türkiye’de ve dünyada yetişkin eğitimi okuma-yazma alanında yapılan çalışmalarından bazıları aşağıda verilmiştir.

I.11.1. Dünya Geneline Yetişkinler İçin Okuma-Yazma Eğitimi İle İlgili

Araştırmalar

Duncan (2009) yaptığı araştırmada, yetişkin kursiyerlerin okuma-yazma kurslarında okumayı nasıl algıladıklarını incelemiştir. Londra’da bir kolejde verilen eğitimlerde okumak nedir sorusunu yönelttiği 37 yetişkin kursiyerden aldığı cevapların analizleri sonucunda okuma becerisinin kazanılmasında grup içinde yüksek sesli okumanın yetişkinleri okumaya teşvik ettiğini, okuma-yazma derslerinde sınıf içinde okuma saatleri oluşturarak yetişkinlerin kısıtlı olan zamanlarında bu fırsatın sağlanabileceğini ve okuma metinlerinin kolaydan zora doğru seçilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Robinson (2009) yaptığı araştırmada, Kanada’nın kuzeyinde izole bölgelerde yaşayan yerli halkların okuma-yazma öğrenmelerinde video ve diyalog yöntemlerinin etkililiğini araştırmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda, yerlilerin geçmişi ve bugüne kadar sahip oldukları bilgiler, ailenin öğrenmedeki yeri ve farklı kültürlerin özelliklerinin okuma-yazma etkinliklerine angaje edilmesinin önemini vurgulamıştır. Tüm bu unsurların sürece adaptasyonunda da video ve diyalogun kullanılmasının okuma-yazmaya yönelik teşviği güçlendirdiğini ifade etmiştir.

Ziegler (2009) yaptığı araştırmada, yetişkin okuma-yazma eğitiminde gönüllü eğitimcilerin alana ne kadar hakim olduklarını araştırmıştır. 124 gönüllü eğitimcinin verdiği cevaplar sonucunda gönüllü eğitimciler ile öğretmenlik formasyonuna sahip yetişkin

eğiticilerinin okuma-yazma eğitimine yönelik sahip oldukları bilgi arasında anlamlı bir fark bulamadığını yazmıştır.

David'in (2006) yaptığı, doktora araştırmasında, Swaziland (Afrika'da, Güney Afrika Cumhuriyeti ile Mozambik arasında bulunan küçük bir diktatörlük ülkesi) gibi az kalkınmış ülkelerde okumaz-yazmaz sorununun ülkelerin kalkınmışlığına engel olan çok önemli bir sorun olduğu gündeme getirilmiştir. Araştırma daha çok okuma-yazma sorununu olumlu ya da olumsuz yönde etkilemekte olan ekonomik, politik ve eğitimsel adımlar üzerine odaklanmaktadır. David bu çalışmasında şu dört soruya cevap aramıştır.

1.Swazi Hükümeti'nin tek olan okuma-yazma eğitimi politikası, hem ilkokul çağındaki hem de yetişkinler düzeyindeki bireylerin okuma-yazma sorununu çözmek için etkili midir?

Swazi Hükümeti'nin tek olan okuma-yazma eğitimi politikası ne yazık ki çocuk ile yetişkin arasındaki farkları göz ardı ederek, bu iki kitleyi eş değer tutup çözüm aramaya çalıştığından dolayı sorunların devam ettiği tespit edilmiştir.

2.Hümanistik gelişim yaklaşımı veya farklı perspektifler Swazi ulusal okuma-yazma politikasını nasıl etkilemektedir?

Yetişkinlere yönelik yapılan tüm çalışmalarda sadece okuma-yazma sorununun çözülmesi amaçlanmamış bunun dışında ülkede fakirliği ve işsizliği önleyici etkinlikler ile eğitimle beraber verilen meslek kazandırma becerileri kursları aracılığıyla ekonomik kalkınmaya da destek olunmuştur.

Pinsent'in (2006) yaptığı, yüksek lisans araştırmasında, okuma-yazma eğitimine katılmış olan yetişkinlerin okuma-yazma eğitimi ile beraber işe hazırlama programı kapsamında verilmesi gereken bazı kursları da alarak hem okuma-yazma hem de işsizlik sorununa çözüm bulmayı hedefleyen bir sistem incelenmiştir. Bu araştırmada ön

plana çıkan en önemli unsur, okuma-yazma eğitiminin verilmesi planlanan yerlerin, yetişkinin ileride çalışmayı düşündüğü işyerine benzer ortamlarda yapılması, ya da bizzat imkan varsa işyerinde belli saatler içinde her iki etkinliğin bir arada yerine getirilmesidir. Örneğin bir kafede çalışması planlanan yetişkinlerin ya eğitim aldıkları sınıfın kafeye dönüştürülmesi, ya da bir kafede hem iş hem de belli saatler arasında eğitim almaları hedeflenmiştir.

Hubble'ın (2000) gerçekleştirdiği yüksek lisans araştırmasında, okuma-yazma eğitimine katılmış olan 374 yetişkinin bu kurslar süresince karşılaştıkları engellerin neler olduğu ve bu engellerin ortadan kaldırılması için düzenlenen iç yönetmeliklerin etkililiği incelenmiştir. Yetişkin eğitiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan birinin yetişkinin kursu tamamlamadan ayrılma eğilimine girmesi olduğundan, bu çalışma önemli bir özellik taşımaktadır. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, bu tür iç çalışmaların statikten dinamiğe doğru bir yapıya kaydırılmasına, bu tür çalışmalarda yetişkin kursiyerlerinde sürece dahil edilmesi gerektiğine ve sistemin belli aralıklarla yeniden gözden geçirme evrelerine tabi tutulmasının sorunun çözümüne olumlu katkı sağlayacağı fikrine varılmıştır.

Smith'in (2000) yaptığı doktora araştırmasında, yetişkinlere yönelik açılan okuma-yazma kurslarında yetişkinlerin okuma-yazma öğrenirken, sahip oldukları kişilik özellikleri, aile ve evlilik, varlık durumları ile etnografik yapılarının önemi üzerinde odaklanılmıştır. Belirtilen unsurların sınıf içinde kursiyer-kursiyer ve kursiyer-eğitici arasındaki ilişkilerin oluşturulmasında önemli rol oynadığı ve yetişkinlerin okuma-yazmayı öğrendikten sonra yaptıkları tüm yazı çalışmalarında bu etkinin görüldüğü aktarılmıştır.

I.11.2. Türkiye’de Yetişkinler İçin Okuma-Yazma Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Elüstü’nün (2007) yaptığı yüksek lisans çalışmasında, Kadıköy ilçesindeki yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının ve halk eğitimi ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi konusu incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 yılında Kadıköy ilçesinde yaşayan 200 yetişkin teşkil etmektedir. Katılımcıların eğitim seviyesindeki farklılıkların, eğitime ihtiyaç duyup duymamaları konusunda etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada yetişkinlerin yaşlarına göre, ihtiyaç duydukları eğitim alanlarının farklılaştığı; yetişkinlerin medeni hallerine ve mesleklerine göre, ihtiyaç duydukları eğitim alanlarının da farklılaştığı görülmüştür. Bunların yanı sıra yetişkinlerin halk eğitimi ile ilgili ve halk eğitim merkezlerinin çalışmaları, kurs çeşitleri, katılım şartları, v.b. ile ilgili konularda farkındalık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Yıldız’ın (2006) yaptığı doktora çalışmasında, Türkiye’nin kronik bir sorunu olan okuryazarlık sorununun aşılmasında benimsenen yaklaşım ve bu yaklaşımı esas alan uygulamaların, sorunu tümüyle giderme kapasitesini ortaya koymak amaçlanmıştır. Başka bir ifade ile araştırmada, Türkiye’deki yetişkin okuma-yazma yaklaşım ve uygulamalarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Geçmişten bu yana uygulanan yaklaşımın, okuryazarlığı yalnızca ‘teknik bir beceri’ olarak sınırladığı, okuryazarlığın içinde yer aldığı sosyo-kültürel bağlamı ihmal ederek ‘yansız bir edim’ olarak algılandığı ve bu yaklaşımın bireyin yaşam deneyimlerini göz ardı ederek toplumsal güçlenme kanallarıyla ilişkisini etkili bir biçimde kuramadığı şeklindedir.

II. BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, işlem yolu, elde edilen verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

II.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel ve nitel veri toplama yollarının her ikisinin de kullanıldığı tarama yöntemli betimsel bir çalışmadır. Bu yöntem içerisinde hem sosyal bilimlerde hem de eğitimde en çok yararlanılan veri toplama araçları; anketler, kişisel görüşmeler ve gözlemlerdir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995:67). Nitel verilerin toplanmasında KOYE eğitimcilerinin görüşlerini alabilmek için Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu geliştirilmiştir. Form, beş açık uçlu görüşme sorusunu içermektedir. Nicel veriler ise araştırmacı ve alan uzmanlarınca geliştirilen Sosyo-Kültürel Entegrasyon Anketi ile elde edilmiştir.

II.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın probleminin birinci kısmına yönelik olarak ulaşılabilir evrenini, Adana il merkezi genelinde 2008-2009 eğitim öğretim yılında M.E.B. 1. Kademe Okuma-Yazma Kursu kapsamında açılmış KOYE kurslarına katılmış 271 kadın kursiyer oluşturmaktadır. Araştırmanın probleminin birinci kısmına yönelik olan örneklemini ise, Adana Rotary Eğitim Merkezinde, 2008-2009 eğitim öğretim yılında M.E.B. 1. Kademe Okuma-Yazma Kursu kapsamında açılmış olan KOYE kurslarına katılmış, “ölçüt

örnekleme yöntemi”ne göre belirlenmiş özellikleri taşıyan 50 kadın kursiyer oluşturmaktadır. Bu sayı il genelindeki kursiyerlerin % 18,5’ine denk gelmektedir.

Araştırmanın probleminin ikinci kısmına yönelik olarak ulaşılabilir evrenini araştırmacının da dahil olduğu 5 kişilik ekip tarafından verilen; 2007- 2009 yılları arasında, Adana, Malatya, Çanakkale, Erzurum, Aksaray, Rize, Ankara illerinde, Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile Hizmet-içi Dairesi Başkanlığınca açılan KOYE Hizmet-içi eğitimlerine katılmış 244 eğitici oluşturmaktadır. Araştırmanın probleminin ikinci kısmına yönelik olarak ulaşılan örneklemini ise, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak çalışan KOYE hizmet-içi eğitimine katılmış 80 eğitici oluşturmaktadır. Bu sayı KOYE eğiticilerinin, % 33’üne denk gelmektedir.

Kadın kursiyerlerin örneklem grubunun oluşturulması sürecinde “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003:73). Bu kapsamda örneklem grubun belirlenmesi için aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

Örneklem Grubun (Katılımcıların) Demografik Özellikleri:

- Yaşlarının en az 30 olması,
- Yaşadıkları hanenin aylık gelir seviyesinin en fazla 1000 TL olması.
- İç göçle gelmiş olmaları,
- İşsiz olmaları,
- Daha önce herhangi bir okuma-yazma kursuna tamamıyla katılmamış olmaları.

Araştırmaya katılan kadın kursiyerlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Örneklem Grupta Bulunan Kadın Kursiyerlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		f	%
Yaş	30-39	5	10
	40-49	24	48
	50 ve üstü	21	42
Hane Geliri (TL)	350-499	2	28
	500-749	34	68
	750-1000	14	4
İç Göçle Geldiği Bölge	Doğu Anadolu Bölgesi	31	62
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	19	38
Çalışma Durumu	Çalışıyor.	0	0
	Çalışmıyor.	50	100
Daha önce herhangi bir okuma-yazma kursuna katılmış olma durumu	Hayır	50	100,0
	Evet	0	0
Toplam		50	100

N=50

Tablo 5’in incelenmesinden anlaşılacağı gibi, araştırmaya dahil olan kadın kursiyerler yaş açısından değerlendirildiğinde; 30-39 yaş aralığında 5 (% 10) kursiyer, 40-49 yaş aralığında 24 (% 48), 50 ve üstü yaşta 21 (% 42) olmak üzere toplam 50 kursiyer bulunmaktadır. Hane geliri aylık TL cinsinden dikkate alındığında; 350-499 aralığında 2 (% 4), 500-749 aralığında 34 (% 68), 750-1000 aralığında 14 (% 28) kursiyer bulunmaktadır. İç göçle geldiği bölge dikkate alındığında; Doğu Anadolu Bölgesi’nden göç etmiş 31 (% 62), Güney Doğu Anadolu Bölgesinden göç etmiş 19 (% 38) kursiyer bulunmaktadır. Kursiyerler, çalışma durumları ve daha önce herhangi bir okuma-yazma kursuna katılmış olma açılarından incelendiğinde; ölçüt örnekleme yöntemi dahilinde belirlendikleri için hiç biri sosyal güvencesi olan bir işte çalışmamakta ve daha önce bir okuma yazma kursuna katılmamışlardır.

II.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 3 farklı yoldan veri toplanmıştır.

1. Nicel verileri toplayabilmek için geliştirilen sosyo-kültürel entegrasyon anketi.
2. KOYE eğiticilerinin görüşlerini alabilmek için geliştirilen standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu.
3. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

II.3.1. Sosyo-Kültürel Entegrasyon Anketi

Sosyo-kültürel entegrasyon anketi, KOYE kursu öncesi ve sonrasında kursiyerlerde sosyo-kültürel entegrasyona yönelik meydana gelen değişiklikleri saptamak için geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesi dört basamakta gerçekleştirilmiştir.

Birinci basamakta, öncelikle ilgili literatür taraması yapılmıştır. Sosyo-kültürel entegrasyonla ilgili kavramlar incelenmiştir. Alan uzmanları ile araştırmacı tarafından sosyo-kültürel entegrasyona yönelik olarak hangi kavramların üzerinde durulacağı tespit edilmiştir. Özellikle kadın kursiyerlerin; genel kültür, mutfak kültürleri, sağlık alanına yönelik bilgileri ve eğer varsa gelir kazanma biçimlerine özgü temalar geliştirilmiştir.

İkinci basamakta, kursiyerlerin KOYE kursu öncesi ile sonrasında sosyo-kültürel entegrasyonlarında meydana gelen değişiklikleri belirleyebilmek amacıyla birinci basamakta geliştirilen temalara yönelik bu bölgelerde yaşayan kadınların fikirleri araştırılmıştır. Bunun için, Mersin İli Akdeniz İlçesi'nde bulunan en çok iç göç almış mahallelerde yaşayan, okumaz-yazmaz, çalışmayan, 30 yaş ve üzeri 44 kişiden oluşan gönüllü bir kadın grubuyla görüşmeler yapılmıştır. Bu süreçte, belirtilen bölgelerdeki okul müdürlerinden, öğretmenlerin ailelerinden destek alınmıştır. Bazı kadınların Türkçe'yi çok

iyi konuşamamaları nedeniyle verdikleri yanıtlar, hem Türkçe'yi hem de iç göçle gelmiş vatandaşların geleneksel olarak kullandıkları dili bilen 2 öğretmen aracılığıyla çevrilmiştir.

Üçüncü basamakta, hazırlanan anket taslağı kapsam geçerliği ve biçim için alan uzmanlarından oluşan 3 profesör, 1 doçent ve 2 yardımcı doçente sunulmuştur. Anket soruları üzerinde alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve anket pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Dördüncü basamakta, uygulamaya hazır hale getirilen anket, pilot uygulama için çalışma evreni ile yakın özelliklere sahip 14 kadına uygulanmış ve anlaşılmasında güçlük çekilen veya ifadesinde bozukluk olan soruların tespiti ile ilgili konular üzerinde yeni fikirler edinilmiş ve anket örneklem grubuna uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

II.3.2. KOYE Sürecine Yönelik Eğiticilerin Görüşlerini Alabilmek İçin Geliştirilen

Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

Görüşme, nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biridir. Bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2003:100).

Araştırma probleminin ikinci bölümüne yönelik verilerin toplanmasında nitel veri toplama yollarından birisi olan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu yöntemi uygulanmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu yaklaşımı, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşmakta ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulmaktadır (Patton, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2003: 96). Bu yaklaşım bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan görüşmeci yanlılığı veya öznelliğini azaltmaktadır. Bu anlamda bu yaklaşım birden fazla görüşmecinin kullanılacağı

durumlarda etkili bir biçimde kullanılabilir. Duruma göre anlık tavır ve esneklik önemli ölçüde sınırlanırken, aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı şekilde sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirdiği için bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizi daha kolaydır (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 96).

“KOYE sürecine yönelik eğitici görüşleri nelerdir?” problemine yönelik hazırlanan görüşme formu aşağıda verilen 5 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur.

- Yetişkinlerin KOYE kursu sonucunda edinmesi beklenen kazanımlar ne olmalıdır?
- KOYE eğitici, kurs içeriğini nasıl oluşturmalıdır?
- KOYE kurslarında hangi öğretim yöntem/yöntemleri ile teknik/teknikleri uygulanmalıdır?
- KOYE kurslarında etkin bir öğretim etkinliği için, sınıf içi kursiyer-eğitici arası ilişki nasıl olmalıdır?
- KOYE kurslarında, kursiyerler nasıl değerlendirilmelidir?

Görüşme formunun soruları hazırlanırken aşağıda yazılı olan görüşme formu sorusu hazırlama ilkelerine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003:101-111).

- Kolay anlaşabilecek sorular yazma
- Odaklı sorular hazırlama
- Açık uçlu sorular sorma
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınmak
- Soruları mantıklı bir biçimde düzenlemek

Soruların oluşturulması esnasında kullanılan veri toplama aracının kapsam geçerliği için alan uzmanlarından kanılar alınmıştır. Nitel veri toplama yollarından biri

olan görüşme formunun güvenilirliği için (Silverman, ve Merriam, aktaran Ekiz, 2003:37) geliştirilen “Araştırma Alanında Araştırmacının Uzun Süre Geçirmesi” metodu kullanılmıştır. Bu metoda göre; araştırmacının, araştırılan konuyu daha derinlemesine inceleyebilmek ve anlayabilmek için araştırılan konunun özelliğine göre araştırma alanında yeterince kalması gerekmektedir. Araştırmacı, araştırılan alanla ilgili olarak bilgi oluşturmasıyla sonuçların yorumlanması konusunda, daha çok gerçeği yansıtan açıklamalar ortaya koyar.

Bu metot kapsamında, araştırmacı KOYE sürecine yönelik olarak ilk çalışmalarını, 2007 yılında yapmaya başlamış ve aynı yıl MEB tarafından KOYE Eğiticisi unvanını almıştır. Araştırmacı, KOYE eğiticisi yetiştirme konusunda Türkiye'nin 7 farklı ilinde (Erzurum, Rize, Adana, Aksaray, Malatya, Çanakkale, Ankara) 244 eğiticinin hizmet-içi eğitiminde resmi eğitici olarak görev yapmış ve çok sayıda KOYE kursuna gözlemci olarak katılmıştır.

II.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kadın kursiyerlerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacının ve alan uzmanlarının kanılarıyla bir bilgi formu geliştirilmiştir. Bu formda aşağıda belirtilen alanlara ilişkin sorular yöneltilmiştir.

- Cinsiyet
- Yaş
- Hane Geliri (TL)
- İç Göçle Geldiği Bölge
- Çalışma Durumu
- Daha önce herhangi bir okuma-yazma kursuna katılma durumu

II.4. İşlem Yolu

İşlem yolu iki basamakta gerçekleşmiştir. Birinci basamakta, Sosyo-Kültürel Entegrasyon Anketi, örneklem grubundaki kursiyerlere, kursların başlangıcında ön-anket olarak, bitişinde de son anket olarak uygulanmıştır. Kursiyerlerin anketleri doldurma sürecinde, araştırmacı ve eğitici yardımcı olmuştur. Özellikle bayan KOYE eğiticisi, anketlerin cevaplandırılması sürecinde kursiyerlerle daha rahat ve yakın ilişki kurabildiğinden dolayı, verilerin toplanmasında çok önemli katkı sağlamıştır. İkinci basamakta ise geliştirilen Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu ile 80 eğiticinin KOYE hakkındaki görüşleri incelemeye alınmıştır.

II.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada nitel ve nicel olmak üzere iki yoldan veri elde edilmiştir.

II.5.1. Sosyo-Kültürel Entegrasyon Anketi İle Elde Edilen Verilerin Analizi

Anketin her bir maddesi için tanımlayıcı istatistikler verildikten sonra her bir maddenin ön anket ve son anket sonuçlarının frekans, yüzde dağılımına; ön anket ve son anket sonuçları arasındaki farklılığın istatistiksel anlamlılığı için kay kare analizine; ön anket-son anket sonuçları arasındaki uyum kontrolü için Kappa analizine bakılmış ve istatistiksel anlamlılık değeri olarak $p < 0.05$ alınmıştır. Araştırmacı anketle elde ettiği nicel verilerin analizinde Statistical Package for Social Sciences 11.5 (SPSS) paket programını kullanmıştır.

II.5.2. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu İle Elde Edilen Verilerin

Analizi

Görüşme formu ile elde edilen nitel verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler betimsel analize göre daha derin bir işleme tabi

tutulmakta ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyebilen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilmektedir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve verileri açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003:162). Bu kapsamda alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 5 farklı tema oluşturulmuştur (Kazanımlar, İçerik, Yöntem, İlişkiler, Değerlendirme). Temalara yönelik ifadelerin kullanım sıklığı *sıklık listesi* (Weber, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2003:180) ile verilmiştir. Bazı eğiticilerin ifadeleri var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak için üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan verilmiştir.

Nitel verilerin analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik: Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Miles ve Huberman güvenilirlik formülüne göre iki farklı alan uzmanı daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda verileri kodlayarak analiz etmektedirler. Yapılan bu kodlamalar sonucunda alt temalar oluşturulmaktadır. Böylece uzmanlar arasında görüş birliğine varılan ve görüş ayrılığına düşülen alt temalar tespit edilmekte, güvenilirlik formülü ile iki uzmanın görüşleri arasındaki uyum oranı belirlenebilmektedir (Yanpar Yelken, 2009:8). Araştırma probleminin bu bölümü için toplam 5 tema önceden belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda ikinci uzman kendi yaptığı değerlendirmeler neticesinde temalara yönelik alt temalar kodlamıştır. Tablo 9’da 5 temaya yönelik olarak Miles Huberman güvenilirlik formülü değerleri verilmiştir.

Tablo 6. 5 Temaya İlişkin MH Güvenirlik Formülü Değerleri

Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
1.Kazanımlar	$MH: 9/(9+2) = 0,81$
2.İçerik	$MH: 14/(14+4) = 0,77$
3.Yöntem ve Teknik	$MH: 18/(18+5) = 0,78$
4.Eğitici-Kursiyer İlişkileri	$MH: 15/(15+3) = 0,83$
5.Değerlendirme	$MH: 7/(7+1) = 0,87$

Tablo 6 incelendiğinde, veri analizinin güvenilirliğini belirlemek için yapılan bu işlem sonucunda her bir tema için Miles-Huberman güvenilirlik formülü değerinin .70'den yukarı olduğu tespit edilmiştir. Bu da araştırmacının kodlamalarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

III. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Araştırmanın problemi “Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma yazma eğitim süreci, kadın kursiyerlerin sosyo-kültürel entegrasyonunu değiştirmekte midir ve KOYE sürecine yönelik kursiyer eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlk grupta KOYE’nin kadın kursiyerlerin sosyo-kültürel entegrasyonlarında meydana getirdiği değişikliklere ilişkin bulgular ve yorumlar yer almıştır. İkinci bölümde ise KOYE eğitimcilerinin KOYE sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir.

III.1. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Sosyo-Kültürel

Entegrasyonlarına İlişkin Problemin Değerlendirilmesi

Araştırmanın ana probleminin birinci bölümü kendi içinde iki alt problem ayrılmıştır. Birinci alt problem “Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma yazma eğitim süreci, kursiyerlerin duyuşsal entegrasyonunu değiştirmekte midir?” şeklinde, ikinci alt problem ise “Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma yazma eğitim süreci, kursiyerlerin bilişsel entegrasyonunu değiştirmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

III.1.1. Kadın Kursiyerlerin Andragojik Temellere Dayalı KOYE Sürecine Yönelik

Duyuşsal Entegrasyonlarına İlişkin Alt Problemlerin Değerlendirilmesi

Kursiyerlerin duyuşsal entegrasyonlarında meydana gelen değişikliklere her bir madde için; frekans, yüzde, ön anket ve son anket arasında ortaya çıkan farkın

anlamlılığına kay kare analizi, ön anket ve son anket arasındaki uyuma da Kappa analizi ile bakılmış ve istatistiksel anlamlılıkta $p < 0.05$ değeri alınmıştır.

III.1.1.1. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Duyuşsal

Entegrasyonlarında “Para Sayarken Hangi Dilde Saydıklarına” İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın duyuşsal entegrasyona yönelik olan birinci maddesi, “Para sayarken hangi dilde sayarsınız?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 7’de kursiyerlerin “Para sayarken hangi dilde sayarsınız?” sorusuna yönelik ön-anket ve son-anket uygulamasında verdikleri cevapların frekans yüzde dağılımı ile Kay Kare ve Kappa Analizi değerleri verilmiştir.

Tablo 7. Kursiyerlerin Hangi Dilde Para Saydıkları Sorusuna Yönelik Ön-Anket ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare ve Kappa Analizi Değerleri

Anket Maddesi	Yanıt seçenekleri						Kay Kare		Kappa	
	Türkçe		Geleneksel Olarak Kullanılan Farklı Dil veya Lehçe		N		X ²	p		p
	f	%	f	%	f	%	13,018	,000	,413	,000
Ön-anket	11	22	39	78	50	100,0				
Son-anket	26	52	24	48	50	100,0				

$p < 0,05$

Türkçe dışında kullanılan “farklı dil ve lehçe” ifadesi için, 13 Kasım 2009 tarihli, 27405 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmelikte ifade bulan “geleneksel olarak kullanılan farklı dil ve lehçe” kavramı kullanılmıştır (Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerde Yapılacak Radyo ve Televizyon Yayınları Hakkında Yönetmelik, 2009). Tablo 7’de görüldüğü üzere, ön anket uygulaması sonucunda “Hangi dilde para sayarsınız?” sorusuna, kursiyerlerin 11’i

(% 22) Türkçe, 39'u (% 78) geleneksel olarak kullanılan dil veya lehçe şeklinde cevap verirken; son ankette ise kursiyerlerin 26'sı (% 52) Türkçe, 24'ü (% 48) geleneksel olarak kullanılan dil veya lehçe olarak cevap vermiştir. Bu madde için ön anket ile son anket arasında ortaya çıkan farkın iki grup arasında ,000 ($p<,05$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ön anket ile son anket sonuçlarının birbiri ile uyumlu ,000 ($p<,05$) olduğu bulunmuştur.

Edinilen bulgulara göre; kursiyerlerin, temel aritmetik bilgisinin önemli bir parçası olan sayı sayma becerisini kazandıkları ve para sayma esnasında Türkçe'yi kullanmaya başladıkları söylenebilir. KOYE kursunun bir diğer etkinliği de temel aritmetik bilgisi kazandırmaktır çünkü KOYE, yetişkinlerin hayatı daha kolay yaşayabilmelerine yönelik kazanımları edinecekleri ortamlar hazırlamakta ve günlük yaşamın bir parçası olan sayıların kursiyerler tarafından öğrenilmesini hedeflemektedir. Kurs eğiticisi, kursiyerlerin Türkçe sayı karakterlerinin yazılmasına ve okunmasına yönelik temel ön bilgilerinin var olduğu düşüncesiyle özellikle kursun ilk haftalarında temel aritmetik bilgisini kursiyerleri motive etmek amacıyla verdiğini söylemiştir. Kurs eğiticisi, bu kazanımın diğer kazanımlara göre daha kısa sürede gündelik hayatta kullanılabilir olmasının kursiyerlerin başarı duygusunu artırdığını belirtmiştir. Yetişkin eğitiminde yetişkinin kendi ihtiyaçlarını en hızlı sürede çözebilmesi ve edindiği kazanımları en kısa sürede uygulayabilmesi önemli bir unsurdur. Yetişkin eğitimi, yetişkinin yaşamında karşı karşıya kaldığı problemlerin çözümüne yöneliktir (Kurt, 2000:71). Bu nedenle kursiyerlerin para sayma etkinliğinde Türkçe'yi kullanmaya başlamaları edindikleri kazanımları gündelik hayata transfer etmeye başladıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Bu maddeye yönelik bulgular, Severson ve diğerlerinin (2009), kadınların yetişkin eğitimine yönelik yaptıkları araştırmada elde ettikleri şu bulgularla benzeşim

göstermektedir. Severson ve arkadaşları, Amerika Birleşik Devletleri'ne son zamanlarda göç etmiş, etnik ve sosyo-ekonomik açıdan farklı, okuma-yazma kurslarına katılan, 40 yaş ve üzeri dört çocuk bakıcısı kadın ile yapmış olduğu derinlemesine görüşmeler sonucunda, kadınların vatandaşlık bilgisi, toplumsal uyum, kendilerini daha iyi ifade edebilme ve en önemlisi hayatın problemlerine yönelik çözümler üretebilmeleri konusunda KOYE'de olduğu gibi, okuma-yazma kurslarında verilen eğitimin ve içinde buldukları eğitim çevresinin çok önemli bir rol oynadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

III.1.1.2. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Duyuşsal

Entegrasyonlarında “Hangi Dilde Rüya Gördüklerine” İlişkin Bulgular

Ve Yorumlar

Bu araştırmanın duyuşsal entegrasyona yönelik olan ikinci maddesi, “Hangi dilde rüya görürsünüz?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 8’de kursiyerlerin “Hangi dilde rüya görürsünüz?” sorusuna yönelik ön-anket ve son-anket uygulamasında verdikleri cevapların frekans yüzde dağılımı ile Kay Kare ve Kappa Analizi değerleri verilmiştir.

Tablo 8. Kursiyerlerin Hangi Dilde Rüya Gördükleri Sorusuna Yönelik Ön-Anket Ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare Ve Kappa Analizi Değerleri

Anket Maddesi	Yanıt seçenekleri						Kay Kare		Kappa	
	Türkçe		Geleneksel Olarak Kullanılan Farklı Dil veya Lehçe		N		X ²	p		p
	f	%	f	%	f	%	20,096	,000	,573	,000
Ön-anket	12	24	38	76	50	100,0				
Son-anket	22	44	28	56	50	100,0				

p<0,05

Tablo 8’de görüldüğü üzere, ön anket uygulaması sonucunda “Hangi dilde rüya görürsünüz?” sorusuna, kursiyerlerin 12’si (% 24) Türkçe, 38’i (% 76) geleneksel olarak

kullanılan farklı dil veya lehçe şeklinde cevap verirken; son ankette ise kursiyerlerin 22'si (% 44) Türkçe, 28'i (% 56) geleneksel olarak kullanılan farklı dil veya lehçe olarak cevap vermiştir. Bu madde için ön anket ile son anket arasında ortaya çıkan farkın iki grup arasında ,000 ($p<,05$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ön anket ile son anket sonuçlarının birbiri ile uyumlu ,000 ($p<,05$) olduğu bulunmuştur.

Rüyalara yönelik edinilen bulgularda kursiyerlerin belli bir kısmının özellikle kurs bitimine yakın Türkçe rüya görmeye başladıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak yoğun sınıf içi Türkçe etkinliklerinin ve eğiticinin verdiği yoğun ev çalışmalarının kadın kursiyerlerin gündelik yaşamında önemli rol oynaması ve bu etkili sürecin ise uyku esnasında rüya görmeye yansması olarak düşünülebilir. Greise ve diğ. (2007), Almanya'ya göçle gitmiş Türk öğrencilerin sosyo-kültürel yetilerine yönelik yapmış oldukları bir çalışmada, 56 öğrenciye uyguladıkları bir ankette hangi dilde rüya gördüklerini sormuşlar ve 10 öğrenci Almanca rüya görmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin yükseköğrenim kapsamında yoğun bir Almanca eğitim almaları ile edindikleri dil becerisini en kısa sürede hayata transfer ederek kullanmaları şeklinde düşünülebilir. KOYE kursiyerlerinde de buna benzer bir yoğunlukta eğitim ve öğretim süreci yaşanmaktadır.

III.1.1.3. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Duyuşsal

Entegrasyonlarında “Akraba Evliliğine” İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın duyuşsal entegrasyona yönelik olan üçüncü maddesi, “Sizce çocuklarınızın akraba evliliği yaparak evlenmesi uygun mudur?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 9'da kursiyerlerin “Sizce çocuklarınızın akraba evliliği yaparak evlenmesi uygun

mudur?” sorusuna yönelik ön-anket ve son-anket uygulamasında verdikleri cevapların frekans yüzde dağılımı ile Kay Kare ve Kappa Analizi değerleri verilmiştir.

Tablo 9. Kursiyerlerin, “Sizce Çocuklarınızın Akraba Evliliği Yaparak Evlenmesi Uygun Mudur?” Sorusuna Yönelik Ön-Anket ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare ve Kappa Analizi Değerleri

Anket Maddesi	Yanıt seçenekleri						Kay Kare		Kappa	
	Hayır		Evet		N		X ²	p		p
3.Sizce çocuklarınızın akraba evliliği yaparak evlenmesi uygun mudur?	f	%	f	%	f	%	9,972	,002	,421	,002
Ön-anket	15	30	35	70	50	100,0				
Son-anket	23	46	27	54	50	100,0				

p<0,05

Tablo 9’da görüldüğü üzere, ön anket uygulaması sonucunda “Sizce çocuklarınızın akraba evliliği yaparak evlenmesi uygun mudur?” sorusuna, kursiyerlerin 15’i (% 30) hayır, 35’i (% 70) evet şeklinde cevap verirken; son ankette ise kursiyerlerin 23’ü (% 46) hayır, 27’si (% 54) evet olarak cevap vermiştir. Bu madde için ön anket ile son anket arasında ortaya çıkan farkın iki grup arasında ,002 (p<,05) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ön anket ile son anket sonuçlarının birbiri ile uyumlu ,002 (p<,05) olduğu bulunmuştur.

Bu maddeye verilen hayır cevabındaki artışta, KOYE süreci kapsamında farklı alanlardaki uzmanlar tarafından verilen bilgilendirme seminerlerinin etkisi olduğu söylenebilir. Bilgilendirmeyi yapan alan uzmanının, akraba evliliği sonucunda meydana gelen doğumlardaki tehlikeleri anlatmasının bu sonucun oluşmasında etkili olduğu düşünülebilir.

III.1.2. Kadın Kursiyerlerin Andragojik Temellere Dayalı KOYE Sürecine Yönelik Bilişsel Entegrasyonlarına İlişkin Alt Problemlerin Değerlendirilmesi

Bu alt probleme yönelik verilerin elde edilmesi için bilişsel-entegrasyon anketi, KOYE kursiyerlerine ön anket ve son anket olarak uygulanmıştır. Kursiyerlerin bilişsel entegrasyonlarında meydana gelen değişikliklere her bir madde için; frekans, yüzde, ön anket ve son anket arasında ortaya çıkan farkın anlamlılığına kay kare analizi, ön anket ve son anket arasındaki uyuma da Kappa analizi ile bakılmış ve istatistiksel anlamlılıkta $p < 0.05$ değeri alınmıştır.

III.1.2.1. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Bilişsel Entegrasyonlarında “Doğum Olayının Gerçekleşme Yerine” İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın bilişsel entegrasyona yönelik olan birinci maddesi, “Sizce doğum olayı nerede gerçekleştirilmelidir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 10’da kursiyerlerin “Sizce doğum olayı nerede gerçekleştirilmelidir?” sorusuna yönelik ön-anket ve son-anket uygulamasında verdikleri cevapların frekans yüzde dağılımı ile Kay Kare ve Kappa Analizi değerleri verilmiştir.

Tablo 10. Kursiyerlerin Doğum Olayının Gerçekleşmesi Gereken Yer Neresidir Sorusuna Yönelik Ön-Anket ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare ve Kappa Analizi Değerleri

Anket Maddesi	Yanıt seçenekleri						Kay Kare		Kappa	
	Hastane-Sağlık Merkezi		Evde		N		X ²	p		p
	f	%	f	%	f	%	12,406	,000	,398	,000
Ön-anket	12	24	38	76	50	100,0				
Son-anket	28	56	22	44	50	100,0				

$p < 0,05$

Tablo 10’da görüldüğü üzere, ön anket uygulaması sonucunda “Sizce doğum olayı nerede gerçekleştirilmelidir?” sorusuna, kursiyerlerin 12’si (%24) hastane-sağlık

merkezi, 38'i (% 76) evde şeklinde cevap verirken; son ankette ise kursiyerlerin 28'i (% 56) hastane-sağlık merkezi, 22'si (% 44) evde olarak cevap vermiştir. Bu madde için ön anket ile son anket arasında ortaya çıkan farkın iki grup arasında ,000 ($p<,05$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ön anket ile son anket sonuçlarının birbiri ile uyumlu ,000 ($p<,05$) olduğu bulunmuştur.

Bu maddede ön anket ile son anketin uygulanması ile elde edilen bulgular arasındaki farkın, alan uzmanlarının veya eğiticinin yaptığı bilgilendirmeler sonrasında anlam kazandığı söylenebilir. KOYE kursları süresince, kursun verildiği bölgelerde faaliyetlerini gösteren Rotary Kulüpleri davet ettiği uzman kişiler ile yetişkinlerin farklı alanlarda kazanımlar elde etmesine destek vermektedir. Bu tür bilgilendirme çalışmalarının her bir kurs için kesin olarak belirlenmiş bir saat dilimi yoktur. Kurs eğiticilerinin talepleri doğrultusunda bu tür çalışmalar gerçekleştirilmektedir. KOYE kurslarına özgü yapılan bu tür bilgilendirme çalışmalarının kadınların sağlık alanında bilgi edinmeleri ve sahip oldukları yanlış bilgilerin değişimine ön ayak olduğu ifade edilebilir.

III.1.2.2. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Bilişsel

Entegrasyonlarında “Doktora Gitme Sıklığına” İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın bilişsel entegrasyona yönelik olan ikinci maddesi, “Sizce doktora ne sıklıkla gidilmelidir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 11’de kursiyerlerin “Sizce doktora ne sıklıkla gidilmelidir?” sorusuna yönelik ön-anket ve son-anket uygulamasında verdikleri cevapların frekans yüzde dağılımı ile Kay Kare ve Kappa Analizi değerleri verilmiştir.

Tablo 11. Kursiyerlerin, “Sizce Doktora Ne Sıklıkla Gidilmelidir?” Sorusuna Yönelik Ön-Anket ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare ve Kappa Analizi Değerleri

Anket Maddesi	Yanıt seçenekleri						Kay Kare		Kappa	
	Düzenli olarak.		Hastalanınca.		N		X ²	p		p
	f	%	f	%	f	%	8,631	,003	,363	,003
Ön-anket	19	38	31	62	50	100,0				
Son-anket	32	64	18	36	50	100,0				

p<0,05

Tablo 11’de görüldüğü üzere, ön anket uygulaması sonucunda “Sizce doktora ne sıklıkla gidilmelidir?” sorusuna, kursiyerlerin 19’u (% 38) düzenli olarak, 31’i (% 62) hastalanınca şeklinde cevap verirken; son ankette ise kursiyerlerin 32’si (% 64) düzenli olarak, 18’i (% 36) hastalanınca olarak cevap vermiştir. Bu madde için ön anket ile son anket arasında ortaya çıkan farkın iki grup arasında ,003 (p<,05) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ön anket ile son anket sonuçlarının birbiri ile uyumlu ,003 (p<,05) olduğu bulunmuştur.

Bu maddeye yönelik elde edilen bulgularda ortaya çıkan anlamlı farkta, KOYE süreci içinde yer alan sağlık ve hijyen eğitimi programının etkili olduğu düşünülebilir. Özellikle aile içinde kadının çok sayıda çocukla ilgilenmesi ve fakirlikten dolayı etkin hijyenik koşulları oluşturamaması neticesinde bu tür kalabalık ailelerde erken yaşta ölüme rastlanmaktadır. Evin temizliğinden sorumlu, anne rolünü üstlenmiş olan kursiyerlerin sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde özel bir sorumluluğu vardır. Bu madde kapsamında, hekimin ve eğiticinin verdiği pratik bilgilendirmelerin, kursiyerlerin sağlık bilgisindeki ve kendilerine bakım konusundaki fikirlerinin değişmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

Ulaşılan bulgular Usman’ın (2009) yaptığı araştırma sonuçları ile benzeşim göstermektedir. Usman, Kuzey Nijerya’da yaşayan Fulani etnik kökenli 13-40 yaş aralığında, sağlık programı ile desteklenen ulusal okuma-yazma eğitimine katılan 30

kadının sağlıklı yaşam üzerine sahip oldukları bilgilere olan katkısını incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre, okuma-yazma eğitiminin yanında sunulan sağlık programının kişisel sağlık bilgisi ve uygulamaları, evde hijyenik koşulların oluşturulması ve sağlıklı beslenme konularında kadınlara katkı sağladığını belirtmiştir. KOYE kurslarının da bir parçası olan sağlık eğitimi sonucunda, KOYE kursiyerlerinin de sağlık ile ilgili alanlarda yeni şeyler öğrendikleri ve bu alana yönelik fikirlerinin değiştiği görülmüştür.

III.1.2.3. Kadın Kursiyerlerin KOYE Sürecine Yönelik Bilişsel Entegrasyonlarında

“Ne Tür Yemekler Pişirdiklerine” İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın bilişsel entegrasyona yönelik olan üçüncü maddesi, “Ne tür yemekler pişirirsiniz?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 12’de kursiyerlerin “Ne tür yemekler pişirirsiniz?” sorusuna yönelik ön-anket ve son-anket uygulamasında verdikleri cevapların frekans yüzde dağılımı ile Kay Kare ve Kappa Analizi değerleri verilmiştir.

Tablo 12. Kursiyerlerin En Çok Hangi Tür Yemekleri Pişirirsiniz Sorusuna Yönelik Ön-Anket ve Son-Anket Uygulamasında Verdikleri Cevapların Frekans Yüzde Dağılımı İle Kay Kare ve Kappa Analizi Değerleri

Anket Maddesi	Yanıt seçenekleri						Kay Kare		Kappa	
	Göçle Geline Bölgeye Özgü		Yöresel		N		X ²	p		p
	f	%	f	%	f	%	9,179	,002	,385	,002
Ön-anket	11	22	39	78	50	100,0				
Son-anket	21	42	29	58	50	100,0				

p<0,05

Tablo 12’de görüldüğü üzere, ön anket uygulaması sonucunda “Ne tür yemekler pişirirsiniz?” sorusuna, kursiyerlerin 11’i (% 22) iç göçle geldikleri bölgeye özgü, 39’u (% 78) yöresel şeklinde cevap verirken; son ankette ise kursiyerlerin 21’i (% 42) iç göçle geldikleri bölgeye özgü, 29’u (% 58) yöresel olarak cevap vermiştir. Bu

madde için ön anket ile son anket arasında ortaya çıkan farkın iki grup arasında ,002 ($p<,05$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ön anket ile son anket sonuçlarının birbiri ile uyumlu ,002 ($p<,05$) olduğu bulunmuştur.

Bu maddede ön anket ile son anketin uygulanması ile elde edilen bulgular arasındaki farkın, eğitici tarafından kursiyerlerin görüşleri ile planlanan etkinliklerin daha çok yemek yapma üzerine olmasından dolayı ortaya çıktığı düşünülebilir. Kursiyerlerin kadın olması yemek yapma etkinliklerinin uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle eğiticinin özellikle yaşanan bölge mutfağına özgü yemeklerin tarifini vermesi ve sınıfta bu yemekleri yaptırması sonucunda kursiyerlerin iç göçle gelen bölgenin yemeklerini tanımaya başlaması ve bu yemekleri nasıl yapacaklarını öğrendikleri ve bu kazanımları ev hayatına taşıdıkları ifade edilebilir.

Genel olarak KOYE kursunun, sosyo-kültürel anlamda kursiyerlerin belli alanlarda entegrasyonlarının gerçekleşmesine katkı sağladığı söylenebilir. Aşağıda yazılı olan maddeler bu katkının gerçekleşmesinde önemli rol oynamıştır.

- Uzman kişilerin bilgilendirme çalışmaları
- KOYE eğiticisinin kadın olmasından dolayı model alınması
- Kadın kursiyerlerin daha önce hiçbir eğitim faaliyetine katılmamış olması

ve yıllardır bu sürece duyulan özlem

- Kurs kapsamında mesleğe yönelik ve gelir getirici etkinliklerin uygulanması
- Kursta edinilen kazanımların sınıfın dışına çıkıldığı an ihtiyaç giderilmesine

yönelik kullanılabilir olmasıdır.

III.2. Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi Sürecine Yönelik Eğitici Görüşlerini İçeren Alt Problemlerin Değerlendirilmesi

Araştırma probleminin birinci bölümü “Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma yazma eğitim sürecine yönelik eğitici görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Problemin bu bölümü beş alt problemden oluşturulmuştur.

- Yetişkinlerin KOYE kursu sonucunda edinmesi beklenen kazanımlar neler olmalıdır?
- KOYE eğitici, kurs içeriğini nasıl oluşturmalıdır?
- KOYE kurslarında hangi öğretim yöntem/yöntemleri ile teknik/teknikleri uygulanmalıdır?
- KOYE kurslarında etkin bir öğretim etkinliği için, sınıf içi kursiyer-eğitici ilişkisi nasıl olmalıdır?
- KOYE kurslarında, kursiyerler nasıl değerlendirilmelidir?

Nitel verilerin elde edilmesi için Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu KOYE eğitimcilerine uygulanmıştır. Görüşme formu içinde 5 alt problem oluşturulmuş ve bu alt problemler ana tema olarak kabul edilmiştir. Temalara yönelik ifadelerin kullanım sıklığı Sıklık Listesi ile verilmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda bazı ana temaların alt temaları geliştirilmiştir. Aynı zamanda, KOYE eğitimcilerinin ana temalara yönelik çarpıcı ifadeleri var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak üzere, hiçbir değişiklik yapılmadan verilmiştir.

III.2.1. KOYE Kursu Sonucunda Eğiticilerin Görüşlerine Göre Kursiyerlerin

Edinmesi Beklenen Kazanımlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olan görüşme formunun birinci alt problemi “Yetişkinlerin KOYE kursu sonucunda edinmesi beklenen kazanımlar ne olmalıdır?” şeklindedir.

Tablo 13. KOYE Eğiticilerinin KOYE Kursunda Edinilmesi Beklenen Kazanımlara Yönelik Görüşleri (N:80)

Tema ve Alt Temalar	Kişi Sayısı(f)
Tema: Kazanımlar	
A.Akademik Kazanımlar	
A.1.Okuma-Yazma Becerisi	80
A.2.Temel Aritmetik Becerisi	55
B.Sosyal Kazanımlar	
B.1.Maddi Kazanç Sağlayıcı Temel Mesleki Beceriler	43
B.2.Gündelik Hayatını İdame Ettirebileceği Beceriler	43
B.3.Temel Yurttaşlık Bilgisi	34
B.4.Sağlık Bilgisi	24
B.5. İnsan Hakları (Kadın Hakları)	20
B.6.Genel Kültür Bilgisi	17
B.7. İç-göçle Geldiği Bölgeye Özgü Unsurlar	8
C.Kişisel Kazanımlar	
C.1. Özgüven	14
C.2. İletişim Becerileri	11

Tablo 13’e bakıldığında KOYE eğiticilerinin görüşleri üç alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar; akademik kazanımlar, sosyal kazanımlar ve kişisel kazanımlar şeklindedir. Akademik kazanımlar alt temasında; okuma-yazma becerisi eğiticilerin tümü tarafından (80 kişi) kursiyerlerin öncelikle edinmesi gereken en önemli kazanım olarak ifade edilirken, 55 eğitici de temel aritmetik becerisi kazanımına dikkat çekmiştir. Sosyal kazanımlar alt temasında en çok (43 kişi) maddi kazanç sağlayıcı temel mesleki beceriler ifade edilirken, en az (8 kişi) kursiyerlerin iç göçle geldiği bölgeye özgü unsurları tanımalarına yönelik kazanımlar ifade edilmiştir. Kişisel kazanımlar alt temasında; (14

kişi) özgüven ve (11 kişi) iletişim becerileri vurgulanan unsurlar olmuştur. Aşağıda 3 KOYE eğiticisinin görüşlerine yer verilmiştir:

A Eğitici: *“Yetişkinlerin KOYE kursunda edinmesi beklenen kazanımlar kursiyerlerin sosyo-ekonomik, kültürel özelliklerine ve eğer çalışıyorlar ise iş alanlarına göre olmalıdır. Eğitici bunu çevre incelemesi yaparak ve kursiyerlerle yapacağı birebir görüşme ya da kursiyerlere uygulayacağı konu ile ilişkin anket/ anketler ile yapabilir. Eğer eğitici anket uygulaması yaparsa aynı zamanda birebir görüşmede yapmış olacaktır.”*

B Eğitici: *“Kursiyerler okuma-yazmanın yanı sıra şehri de öğrenecekleri eğitim gezilerine çıkarılmalıdırlar. Şehrimizde göçle gelmiş olup yaşadığı semtten bir başka semte hiç gitmemiş kadınlar var. Bu nedenle özellikle gruplar halinde kadınların ilimizdeki farklı bölgeleri ve hastane gibi kurumları ziyaret etmeleri sağlanmalı, belediye otobüsü ya da dolmuş binmeleri ve milli bayramlarda katılım sergilemeleri planlanmalıdır.”*

C Eğitici: *“KOYE kursiyeri aşağıdaki kazanımları edinmelidir.*

- *Okuduklarını anlamlandırır.*
- *Kendini yazılı ve sözlü ifade eder.*
- *Broşür, kullanım kılavuzu gibi yazılı belgeleri okur, yönergeleri uygular.*
- *Bilgi edinme amaçlı gazete, dergi, ansiklopedi vb. yayın organlarını takip eder.*
- *Yeni düşünce ve görüşlere açıktır.*
- *Herhangi bir kuruma şikayet, istek vb durumları dilekçe yolu ile anlatır.”*

D Eğitici: *“Örneğin tutukevlerinde ve Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu gibi bölgelerde temel eğitim düzeyinin çok altında bulunan kursiyerlerin varlığı kabulüyle sadece Okuma-Yazma eğitiminin yeterli olmayacağı kanaatindeyim. Ayrıca İstanbul, İzmir, Diyarbakır gibi metropollerde özellikle genç yastaki kursiyerlere okuma-yazma*

öğretmenin yani sıra mesleki yönlendirme de yapılmalıdır. Kurs sürecinden sonra isteyen kursiyerlerin buradan mesleki eğitime geçebilmesi sağlanabilir. Çünkü meslek edinme konusunda KOYE kursiyerlerinin daha istekli olduklarını gözledim.”

Milana ve Sorensen (2009) Danimarka’da yetişkin eğitime yönelik yapmış oldukları araştırma sonucunda yetişkin eğitime yönelik etkinlikler sonucunda demokratik vatandaşlığın geliştirilmesinde ulaşılması hedeflenen kazanımların neler olması gerektiği sürecinde elde ettikleri bulgular KOYE eğiticilerinin sosyal-kazanımlar alt temasında ifade ettikleri nitel bulgularla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da yurttaşlık bilgisini geliştirme, toplumsal yeterliliği artırma ve sosyo-kültürel entegrasyon sürecini destekleme benzerlik gösteren alt temalar olmuştur. Trudell ve Klas (2009) Senegalli kadınlar üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda elde ettikleri bulgularda okuma-yazma kursuna katılım sonucunda kadınların edindikleri dil becerilerinin iç göçle geldikleri büyük ulusal topluma sosyal uyum sağlamalarında etkin olduğunu belirtmiştir. KOYE eğiticilerinin de kazanımlar içinde sosyal-uyumu işaret etmeleri her iki araştırmada birbirlerini destekleyen unsurlardır.

KOYE eğiticilerine göre, kazanımların üç alt temada toplanmış olması, KOYE’nin sadece okuma-yazma becerisini kazandırmaya yönelik bir çalışma olmadığına eğiticiler tarafından fark edilmiş olduğunu ortaya koymuştur. Eğiticiler akademik kazanımların yanı sıra sosyal ve kişisel kazanımlara vurgu yaparak, her üç kazanım grubunun KOYE kapsamında sentezlenip kursiyerlerce edinilmesi gerektiğine yönelik fikirlerini sunmuşlardır. Konstruktivismde yetişkin, başkalarının ortaya koyduğu hedeflere değil, kendi ihtiyaçlarına cevap verecek, zamanını boşa harcamadan en kısa sürede gerçek hayata uygulayabileceği kazanımlara yönelmektedir. Bu nedenle eğiticilerin kazanımlara yönelik görüş bildirdikleri alt temaların konstruktivist anlayışla örtüştüğü belirlenmiştir.

III.2.2. KOYE Eğiticilerinin Görüşlerine Göre Kurs İçeriğinin Oluşturulmasına

İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olan görüşme formunun ikinci alt problemi “*KOYE eğiticisi, kurs içeriğini nasıl oluşturmalıdır?*” şeklindedir.

Tablo 14. KOYE Eğiticilerinin KOYE Kursunun İçeriğinin Nasıl Oluşturulması Gerektiğine Yönelik Görüşleri (N:80)

Tema ve Alt Temalar	Kişi Sayısı(f)
Tema: İçerik	
1.Kursiyerlerle Beraber Belirlemeli	46
2.Öğrenme Gereksinimlerini Göz Önüne Almalı	37
3.İlgi Alanlarına Yönelmeli	33
4.Kısa Sürede Kursiyerler Tarafından Hayata Transfer Edilebilmeli	32
5.Sahip Olduğu Becerileri Kullanabilmeli	31
6.Kursiyerlerin Beklentilerine Cevap Verebilecek Nitelikte Olmalı	28
7.Dinamik Olmalı(Bölgesel Farklılıklara Göre Değişebilmeli)	21
8.Kendi Kültürüne Özgü Unsurları Gösterme Fırsatı Sunulmalı	17
9.Kursiyerlerin Ortalama Başarabilecekleri Seviyede Oluşturulmalı	16
10.Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Dikkat Edilmeli	14
11.Ders Çalışmalarına Bir Miktar Neşe Katmalı	12
12.Kursiyerlerin Hayat Deneyimleriyle Bağlantılı Olmalı	11
13.Maddi Kazanç Sağlamalı veya Mesleki Eğitime Yönlendirmeli	10
14.Yörelere Özgü Öğrenme Deneyimleri Kazandırmalı	7

Tablo 14'e bakıldığında KOYE eğiticilerinin içerik oluşturmaya yönelik görüşlerinde, en çok (46 kişi) içeriğin kursiyerlerle beraber oluşturulması gerektiğine yönelik ifade vurgulanmıştır. Frekans dağılımına göre içeriğin, kursiyerlerin sahip oldukları deneyim ve becerileri kullanmasına imkan tanıyacak şekilde yapılandırılması, gerçek hayatla olan bağının kurulması ve uygulanabilirliği, dinamik, neşeli ve eğlenceli olması, yöreden yöreye değişiklik göstermesi, maddi kazanç sağlayacak etkinlikleri kapsamaması, mesleki eğitime yönlendirmesi gerektiğine yönelik görüşler ifade edilmiştir. Ancak yörelere özgü öğrenme deneyimlerinin kazandırılacağı içerik oluşturma süreci ise en az vurgulanan ifade olmuştur (7 kişi). Aşağıda 4 KOYE eğiticisinin görüşlerine yer verilmiştir:

A Eğitici: *“Grubun öğrenme amacı ve güdülenmişlik düzeyi ne? Bunlar tetkik edildikten sonra bu grup nereye taşınabilir nereye kadar geliştirilebilir buna karar vermelidir. Örneğin sadece tel numaralarını ve otobüs isimlerini okumak amacıyla olan bir grup mu? Yoksa daha sonra Bilgisayar eğitimine geçilebilecek gençlerden oluşan bir grup mu? Grubun beklentileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı. Koye eğiticisinin aslında iyi bir program geliştirme uzmanı olması gerekiyor. Çünkü bir grupta başarıya ulaştığınız bir yöntem başka bir grupta sonuç vermeyebiliyor. Ama maalesef bizlerin bu konuda yeterli formasyona sahip olmadığımızı da belirtmek isterim(Program geliştirme). Etkin öğretme yöntemlerini içeren esnek programlar hazırlanmalıdır.”*

B Eğitici: *“İçerik hazırlanırken, eğitici yapmayı düşündüğü etkinliği kursiyerlerle beraber planlamalıdır. Kursiyerlerin geldikleri bölgelerde ki kültürel özelliklerine göre planlamalar yapılmalıdır.”*

C Eğitici: *“Kursiyerlerin, adet, gelenek ve göreneklerini, inanışlarını, sosyal çevrelerini, maddi durumlarını, aile ilişkilerini, çevrenin olaylara bakışını ve yaklaşımını iyi belirlemeli, eğitimin içeriğini planlarken kursiyerlerin ilgisini çekecek, yakın çevresinden bildiği, tanıdığı, ilgisini çeken içerikler oluşturmalı.”*

D Eğitici: *“İçeriğin, kursiyerlerin yetişkin olduklarından dolayı çabuk sıkılabilecekleri göz önüne alınıp eğlenceli ama aynı zamanda öğretici şekilde hazırlanmasına dikkat edilmelidir.”*

KOYE eğiticilerinin, içeriğin oluşturulması sürecinde konstruktivist bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Konstruktivisme göre içerik bireyin ihtiyaçları doğrultusunda bireyle beraber oluşturulması gereken bir yapıdır. Oluşturulan içerik yetişkinin ön koşulları ile sahip olduğu deneyim ve becerileri kullanabileceği şekilde olmalıdır. Konstruktivist yaklaşıma göre içerik “bireyin özelliklerine göre birey için-

bireyin özümsemesi ile” eğiticinin ortak çalışması ile yapılandırılır. KOYE eğiticilerinin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular konstruktivist yapı ile özdeşleşmektedir.

III.2.3. KOYE Eğiticilerinin Görüşlerine Göre Kurslarda Hangi Yöntem ve Tekniklerin Kullanılması Gerekliğine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olan görüşme formunun üçüncü alt problemi “KOYE kurslarında hangi öğretim yöntem/yöntemleri ile teknik/teknikleri uygulanmalıdır?” şeklindedir.

Tablo 15. KOYE Eğiticilerinin KOYE Kurslarında Hangi Öğretim Yöntem/Yöntemleri ile Teknik/Teknikleri Uygulanmasına Yönelik Görüşleri (N:80)

Tema ve Alt Temalar	Kişi Sayısı (f)
Tema: Yöntem/Teknik	
A. Yöntem	
A.1. Okuma-Yazma Eğitimine Yönelik Yöntem	
A.1.1. Çözümleme-Bireşim	
72	
A.2. KOYE Etkinliklerine Yönelik Yöntem	
A.2.1. Gösterip-Yaptırma Yöntemi	68
A.2.2. Örnek Olay Yöntemi	24
A.3. Sınıf-İçinde Kullanılan Yöntem	
A.3.1. Sunuş Yoluyla Öğretim	53
A.3.2. Soru Sorarak Geliştirilen Öğretim	26
B. Teknik	
B.1. KOYE Etkinliklerine Yönelik Teknik	
B.1.1. Gösteri(Demonstrasyon)	62
B.1.2. Rol Yapma	51
B.1.3. Beyin Fırtınası	39
B.1.4. Resim Çizdirme	37
B.1.5. Soru-Cevap	32
B.1.6. Grup Çalışması	27
B.1.7. Sınıf-içi oyunlar(Kelime Ağacı-Eksik Tamamlamaca vb.)	26
B.1.8. Sergi	
21	
B.1.9. Hikaye Oluşturma	17
B.2. Okuma-Yazma Eğitim Sürecine Yönelik Teknik	
B.2.1. Sürekli Tekrarlama	69
B.2.2. Yüksek Sesle Anlatım	56
B.2.3. Yazıları Rahat Görünecek Büyüklükte Yazma	41
B.2.4. Kursiyerleri Objelere Dokundurtma	34

Tablo 15'e bakıldığında KOYE eğitimcilerinin görüşleri yöntem/yöntemler ve teknik/teknikler başlıkları altında alınmıştır. Yöntem/yöntemler alt teması kendi içinde;

- Okuma-yazma eğitiminde kullanılan,
- KOYE etkinliklerinde kullanılan,
- Sınıf içinde kullanılan yöntemler olmak üzere üçe ayrılmıştır.

Teknik alt teması ise;

- KOYE etkinliklerinde kullanılan,
- Okuma-yazma eğitiminde kullanılan teknikler olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Okuma-yazma eğitiminde kullanılan çözümlenme-bireşim yöntemi eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu tarafından (72 kişi) ifade edilmiştir. KOYE etkinliklerine yönelik yöntemler içinde gösterip yaptırma ile örnek olay yöntemi vurgulanırken, sınıf içinde kullanılan yöntemlere bakıldığında ise sunuş yoluyla öğretim ve soru sorarak geliştirilen öğretim yöntemleri dile getirilmiştir.

KOYE etkinliklerinde kullanılan teknikler içinde gösteri (demonstrasyon) tekniği en çok ifade edilen (62 kişi) teknik olmuştur. Resim çizdirme, rol yapma, sınıf-içi oyunlar ve sergi teknikleri de eğitimciler tarafından ifade edilmiştir. Hikaye oluşturma tekniği ise en az vurgulanan (17 kişi) teknik olmuştur. Okuma-yazma eğitiminde kullanılan teknikler incelendiğinde ise tekrarlama en çok vurgulanan teknik olmuş (69 kişi), yüksek sesle anlatım, görünür yazı boyutunu kullanarak yazı yazma ve kursiyerleri objelere dokundurma teknikleri de ayrıca belirtilmiştir. Aşağıda 3 KOYE eğitimcisinin görüşlerine yer verilmiştir:

A Eğitimcisi: *“Kurs etkinliğine başlamadan önce kursiyerlere dikey ya da yatay çizgi çizdirme etkinliği bir teknik olarak kullanılmamalıdır. Kursiyerler yetişkin olduğundan*

ince kasları zaten gelişmiştir. Kursiyerlerin kadın olmasından dolayı ince kasları genellikle örgü örmelerinden ötürü gelişmiş olduğundan çizgi çalışması tekniği zaman kaybı olmaktadır.”

B Eğitici: *“KOYE kurslarında en çok kullandığımız yöntem anlatım yöntemi oluyor. Derste neler yapacağımızı açıklıyoruz. Geçmiş konuları bu yöntemle tekrar ediyoruz. KOYE’de kısa sürede harfleri bir resim gibi kursiyerlere kazandırabilmemiz için tekrar çok önemli rol oynuyor. Sınıf içinde etkinlikleri gösterme tekniği, kursiyerleri sürece aktif olarak kattığı için kursiyerlerin daha fazla doyum almalarına ve özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı oluyor. Burada kursiyerin takıldığı veya yapamadığı yerde öğretmenin devreye girerek yardımcı olması gerekiyor. Yoksa bir süre sonra kursiyer başaramayacağı endişesiyle derse katılmaktan korkabiliyor. Yine kadınların bazen ayağa kalkmaktan bile çekindikleri durumlar oluyor öğretmenin bu durumlarda ve başlangıçta etkinliği birlikte yapması daha iyi sonuçlar veriyor.”*

C Eğitici: *KOYE kurslarında bir çok öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilir. Ancak seçmek gerekirse KOYE kurslarında;*

1) Problem çözme yöntemi uygulanmalıdır. Çünkü KOYE kursiyerleri okuma yazmayı kendi cümleleri ile öğrenmektedir. Çünkü bu yöntem bireyin karar verme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirir. Bu sayede kursiyerler kendi kararlarını verip uygulama imkanı bulacaktır.

2) Demonstrasyon yöntemi uygulanmalıdır. Çünkü KOYE eğitici kursiyerlere rehber olma görevi ile yükümlüdür. Gösteri yönteminde kursiyerler etkinliklerini gösterme imkanı bulur eğiticide rehberlik görevini rahatlıkla yerine getirebilir. Böylece öğrenme kalıcı olur.

D Eğitici: *“HARF (Bireşim-Sentez) METODU: Okuma-yazma öğretimine sesli harflerin kavratılması ile başlanmalı daha sonra sesli harflerin önüne ve arkalarına sessiz harf getirilerek seslendirmeye çalışılmalı. (ak, ek, ık, ük, ka, ke, ki, kü... gibi) Bu şekilde çoğaltılan hecelerden kelimeler, kelimelerden de değişik cümleler oluşturulur.”*

Eğiticilerin KOYE kurslarında uygulamaları gereken yöntem ve tekniğe yönelik görüşleri incelendiğinde, okuma-yazma sürecine yönelik çözümlenme-bireşim yönteminin KOYE kursunun mecbur kıldığı bir yöntem olduğunu bildiklerini göstermektedir. Çünkü, KOYE okuma-yazma becerisi kazandırma boyutu, metinleri oluşturan cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere, hecelerden seslere, seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere giden bir süreci takip etmektedir. Bu nedenle çözümlenme-bireşim yöntemi neredeyse tüm eğiticiler tarafından belirtilmiştir.

Ancak etkinliklerin sunuş yoluyla öğretilmesinin, konstruktivist yaklaşım ile ters düştüğu düşünülebilir. Konstruktivist yaklaşıma göre yetişkinler sunuş yolu veya soru sorarak geliştirilen öğretim sürecinde pasif kalmaktadırlar. Oysa ki, konstruktivizmin temel ilkelerinden biri olan öğrenmenin aktif bir süreç olduğunun betimlendiği ilkeye göre öğrenenler sınıf içinde aktif olmalıdır. Her birey kendine özgü bir konstrüğe sahiptir ve öğrenme bu yapı üzerine deneyimlerin zenginleştirilmesiyle gerçekleşir. Eğiticiler, sunuş yoluyla öğretimde bireylerin özsel konstrürlarını birbirleriyle eş sayarak öğretimsel iklimi oluşturmaya çalışmaktadırlar. Oysa ki, yetişkinin sahip olduğu önkoşullar bireyden bireye farklılık göstereceği için öğrenme, konstruktivizm’in “Herkes kendi gerçeklik anlayışını kendisi oluşturur.” ilkesiyle bütünleşmektedir. Konstruktivizm’e göre, öğrenme dıştan gelen ya da zorlamalı bir motifle değil, bireyin iç motivasyonu ile gerçekleşir.

III.2.4. KOYE Eğiticilerinin Görüşlerine Göre Sınıf-İçi Kursiyer-Eğitici İlişkinine

İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olan görüşme formunun dördüncü alt problemi “*KOYE kurslarında etkin bir öğretim etkinliği için, sınıf içi kursiyer-eğitici ilişkisi nasıl olmalıdır?*” şeklindedir.

Tablo 16. KOYE Eğiticilerinin KOYE Kurslarında Etkin Bir Öğretim Etkinliği İçin, Sınıf-İçi Kursiyer-Eğitici İlişkisi Nasıl Olmalıdır Sorusuna Yönelik Görüşleri (N:80)

Tema ve Alt Temalar	Kişi Sayısı (f)
Tema: Kursiyer-Eğitici İlişkisi	
1. Samimi ve Dostça İlişkiler Yapılandırılmalı	71
2. Güven Ortamı Oluşturmalı	67
3. Eğlenceli Ortamlar Oluşturmalı	55
4. Kursiyerleri ve Yaşam Koşullarını Çok İyi Tanınmalı	51
5. Kursiyerlere İsimleri ile Hitap Etmeli	50
6. Empati Kurabilmeli	44
7. Eğitici İyi Bir Lider Konumu Sergilemeli	42
8. Tüm Kursiyerlere Eşit Mesafede Durmalı	39
9. Kursiyerlerin Deneyim ve Bilgilerine Saygılı Olmalı	37
10. İyi Bir Dinleyici Olmalı	35
11. Ortak Öğrenen Olmalı	33
12. Yetişkinlerin Kurs İçin Ayırdığı Zamana Saygı Duymalı	27
13. Kursiyerleri Etkinliklerde Aktif Olmaları İçin Zorlamamalı	25
14. Yetişkinleri Rekabet İçine Sokmamalı	23
15. Eğitici İyi Bir Kriz Yöneticisi Olmalı	6

Tablo 16’ya bakıldığında KOYE eğiticilerinin kursiyer-eğitici ilişkilerine yönelik görüşlerinde, kursiyerlerle samimi ve dostça ilişkilerin yapılandırılması gerekliliği en çok vurgulanan (71 kişi) ifade olmuştur. Eğlenceli ortamların oluşturulması, kursiyerlere isimleriyle hitap edilmesi, empati kurulması, eğiticinin lider konum sergilemesi, ortak öğrenen olması dikkat çekici diğer görüşlerdir. En az vurgulanan ifade ise eğiticinin iyi bir kriz yöneticisi olması (6 kişi) ifadesidir. Aşağıda 3 KOYE eğiticisinin görüşlerine yer verilmiştir:

A Eğitici: “Eğitici iyi bir kriz yöneticisi olmalıdır. Grup içerisindeki sataşmaları, sürtüşmeleri engellemeli ve hatta bunun oluşmaması için önlemler geliştirmelidir. Kursiyerlerin yetişkin olmasından dolayı kendi doğruları dışında diğer doğruları kabullenmesi çok güç olduğundan, zaman zaman grup içinde hoş olmayan tartışmalar çıkabilmektedir.”

B Eğitici: “Bu insanların uzun yıllardır gerek dilimize gerekse kültürümüze uzak yaşadığını düşünürsek, göstereceğimiz yakınlık hem öğrenmeye yönelik hem de uyuma yönelik korkularını ortadan kaldıracaktır. Kursiyerlerle ilişkilerimizde onların kızyımışız ya da onlar bizim annemizmiş gibi davranmalıyız.”

C Eğitici: “Eğitici iyi bir lider olmalı. Kursiyerlerin genelinin derse katılımını sağlamalı bu sayede kazanımların tüm kursiyerler tarafından edinilebilmesine yardımcı olmalı. Eğitici düzeyli ama arkadaşça bir tavır geliştirmeli.”

D Eğitici: “Karşılıklı saygı unsuru asla unutulmamalı, kursiyerin değerleri, kutsalları asla hafife alınmamalı, kursiyere bizim için değerli olduğu hissettirilmeli, onların güvenini kazanmak için kurs öncesi, kurs sırası, kurs sonrası evleri ziyaret edilmeli, sofralarına oturulmalı, hal hatırları sorulmalı, KOYE kursunu bitiren kursiyerlerle irtibat kurs bitiminden sonra da devam etmeli, sıkıntılarını paylaşmalı, sivil toplum örgütleri ile irtibat kurularak KOYE kursundan sonra da ihtiyaçlara göre seminerler, toplantılar, sünnet törenleri düzenlenmeli, Halk Eğitim Merkezlerinin KOYE kursuna katılanlara biçki-dikiş, kuaförlük, aşçılık, kültür mantarı yetiştiriciliği gibi kurslar verilmesi sağlanmalı.”

KOYE eğitimcilerinin eğitici-kursiyer ilişkilerine yönelik görüşleri incelendiğinde, bazı maddelerin konstruktivist yaklaşımla, bazı maddelerin ise Doğrudan Öğretim (DÖ) (Direct Instruction) ile örtüştüğü söylenebilir. Özellikle konstruktivizmde, bilginin sosyal bir şekilde yapılandırılması ve öğrenmede sosyal etkileşimin öneminin

vurgulanması; KOYE eğitimcilerinin samimi, dostça ve güvenilir öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gerektiğine yönelik görüşleri ile tutarlılık göstermektedir. Fakat eğitimcinin iyi bir lider ve kriz yöneticisi olması gerektiğine yönelik görüşler ise DÖ modeli ile örtüşmektedir. DÖ modelinde eğitmen, hakim konumda olan, sürekli kontrolü elinde tutan ve sınıfı yöneten kişi rolündedir.

III.2.5. KOYE Eğitimcilerinin Görüşlerine Göre Kursiyerlerin Değerlendirilmesine

İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olan görüşme formunun beşinci alt problemi “KOYE kurslarında, kursiyerler nasıl değerlendirilmelidir?” şeklindedir.

Tablo 17. KOYE Eğitimcilerinin KOYE Kurslarında Kursiyerler Nasıl Değerlendirilmelidir Sorusuna Yönelik Görüşleri (N:80)

Tema ve Alt Temalar	Kişi Sayısı (f)
Tema: Değerlendirme	
A. Okuma-Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	
A.1. Etkinliğin Yapılışını Anlatan Cümleleri Düzgün Sırayla Söyleyebilmesi	66
A.2. Etkinlik Malzemelerini Sırayla ve Hatasız Okuması	49
A.3. Büyük Yazı Kağıtlarında Yazılı Olanları Hatasız Yazması	44
A.4. Çözümleme ve Bireşim Yapabilmesi	26
A.5. Ev Çalışmalarını Zamanında Yapması	18
B. Etkinlikleri Yapabilme Becerilerinin Değerlendirilmesi	
B.1. Etkinliği Yapılış Sırasıyla Yapabilmesi	69
B.2. Etkinlik Sonucu Ortaya Çıkan Ürünün Kaliteli Bir Şekilde Oluşturulması	54

Tablo 17’ye bakıldığında KOYE eğitimcilerinin görüşleri iki alt temada toplanmıştır. Kursiyerlerin okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi alt temasında, kursiyerlerin etkinliğin yapılışını anlatan cümleleri ve malzemelerin isimlerini sırayla okuyabilmesi ve söyleyebilmesi en çok dile getirilen (66 kişi) görüş olmuştur. Bunun dışında, beyaz kağıtlarda yazılı olanları hatasız bir şekilde yazması, çözümleme ve bireşimi yapabilmesi ile maddeleri eğitimciler tarafından ifade edilmiştir. En az vurgulanan ise (18

kişi) kursiyerlerin ev çalışmalarını zamanında tamamlaması ifadesi olmuştur. Etkinlikleri yapabilme becerilerinin değerlendirilmesi alt temasında ise, etkinliği yapılış sırasına göre yapabilmesi (69 kişi) ile etkinlik sonucunda ortaya çıkan ürünün kaliteli bir şekilde oluşturulması gerekliliği (54 kişi) dikkat çekici ifadelerdir. Aşağıda 3 KOYE eğiticisinin görüşlerine yer verilmiştir:

A Eğitici: *“KOYE kurslarında kursiyerlerin okur yazar hale gelmeleri çok önemlidir ve büyük oranda , örneğin % 70 'lik bir oranda, bu açıdan değerlendirilmelidir. Ancak sadece bu değerlendirme yeterli değildir. Kursiyerler davranışlarında, düşüncelerinde ve hayata bakış açılarında herhangi bir olumlu gelişme olup olmadığı açısından da değerlendirilmez.”*

B Eğitici: *“Derste öğrenilenler soru cevap ve öğretilenlerin yaptırılmasıyla veya tekrarlatılarak değerlendirilebilir. Ve o günkü dersten önce, daha öncekilerin tekrarı yapılmalıdır.”*

B Eğitici: *“KOYE eğitiminde günlük tekrarlar ve ev ödevleri çok önemli olduğundan kursiyerlerin sınıf içindeki gün sonunda yaptıkları tekrar çalışmalarında hata yapmamalarına dikkat edilmeli ve bu sürece göre günlük değerlendirme yapılmalıdır. Fakat kursiyerlerin yetişkin olmalarından dolayı hata yaptıklarında onları kesinlikle kırmayacak ve öğrenmeden uzak tutmayacak şekilde düzeltmeler yapılmalıdır.”*

KOYE eğiticilerinin kursiyerlerin değerlendirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, Konstruktivist yaklaşımın temel aldığı süreç-temelli veya tamamlayıcı değerlendirme tekniklerinden (portfolyo, proje gibi) söz edilmemiştir. Ancak, eğiticilerin yetişkinlerin okuma-yazmayı yeni öğreniyor olmalarından dolayı portfolyo vb. tamamlayıcı değerlendirme tekniklerini uygulamakta güçlük çekebilecekleri de düşünülebilir. Bu alt temada eğiticiler daha çok ürün odaklı değerlendirme ile ezbere

dayalı tekrarlarla yapılan değerlendirmeyi kullandıklarını söylemişlerdir. Bu durumda eğiticilerin DÖ modeline yatkın bir değerlendirme süreci takip ettiklerini ortaya koymuştur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, anket ve görüşme formu veri toplama araçları ile elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Yapılan araştırmanın sonuçları iki bölümde düzenlenmiştir. Birinci bölümde KOYE sürecinin kadın kursiyerlerin sosyo-kültürel entegrasyonlarında meydana getirdiği değişiklikler incelenmiş, ikinci bölümde ise KOYE eğiticilerinin KOYE programına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

1. Anket yoluyla ulaşılan bulgular ışığında KOYE kursunun, kadın kursiyerlerin sosyo-kültürel entegrasyonlarında belli alanlarda değişikliğe neden olduğu sonucuna varılmıştır. KOYE'nin, kursiyerlerin sosyo-kültürel entegrasyon sürecinde; okuma-yazma becerisinin kazanılmasıyla iç göçle geline bölgenin, yaşanılan çevrenin ve özelliklerinin tanınması, mesleki veya gelir getirici etkinlikler ile iş kültürü ve girişimcilik, sağlık, genel kültür ve mutfak kültürü temalarında katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

2. Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu yoluyla elde edilen nitel veriler ışığında, KOYE eğiticilerinin program geliştirme 5 önemli boyutuna yönelik görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

1. Kazanımlar: Bu bağlamda, KOYE kursunda kursiyerlerin ulaşması hedeflenen kazanımlar akademik, sosyal ve kişisel kazanımlar olarak üçe ayrılmıştır. Akademik kazanımlar içinde okuma-yazma ile temel aritmetiği kullanma becerisi en çok vurgulanan kazanımlardır. Sosyal kazanımlar içinde maddi kazanç getirici temel mesleki beceriler, gündelik hayata yönelik beceriler, yurttaşlık bilgisi, aidiyet duygusu, sağlık bilgisi, insan

hakları, genel kültür ve iç göçle geldikleri bölgeye özgü unsurları tanıma kazanımları üzerine odaklanılmıştır. Kişisel kazanımlara yönelikte özgüven ve etkili iletişim becerileri kurabilme edinilmesi gereken kazanımlar olarak ifade edilmiştir.

2. İçerik: KOYE eğiticileri, içeriğin hazırlanması konusunda eğitici ile kursiyerlerin ortaklaşa karar vermesi gerektiğini büyük bir oranda vurgulamışlardır. Ayrıca içeriğin kursiyerlerin ilgi alanlarına yönelik ve en kısa sürede gerçek hayata transfer edilebilecek şekilde düzenlenmesi, kursiyerlerin sahip olduğu becerileri sergileyebilecekleri nitelikte yapılandırılması, bir miktar eğlenceli olması ve maddi kazanç getirici unsurları içinde barındırması gerektiği konularına da değinilmiştir.

3. Yöntem: Kursiyerlere, okuma-yazma becerisinin kazandırılmasında çözümleme-bireşim yöntemi frekansı en yüksek olan yöntem olmuştur. Sınıf içinde sunuş yolu ile öğretim yöntemi, etkinliklere yönelikte gösterip yaptırma ve örnek olay yöntemi eğiticiler tarafından ifade edilmiştir. Kullanılan öğretim teknikleri açısından incelendiğinde gösterip yaptırma, rol yapma, resim çizdirme, grup çalışması ve sergi; okuma-yazma eğitiminde ise tekrar, yüksek sesle anlatım, görünür büyüklükte yazma tekniklerinin kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

4. Eğitici-Kursiyer İlişkisi: Eğiticilerin büyük bir kısmı, kursiyerlerle samimi ve dostça bir ilişkinin kurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitici tarafından güven ortamının oluşturulması, empati kurulabilmesi, saygılı davranılması ve eğiticinin iyi bir dinleyici, ortak öğrenen olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

5. Değerlendirme: Eğiticilere göre kursiyerler, öncelikle okuma-yazma becerilerini kazanabilmeleri için gerekli olan KOYE tekniklerini başarıyla uygulamalıdır. Özellikle kursiyerlerin değerlendirilmesinde, etkinliği anlatan cümleleri sırayla hatasız söylemeleri,

etkinliği yapılış sırası ile oluşturmaları, etkinlik sonucu kaliteli bir ürün ortaya çıkarmaları ve cümle çözümlleme ile bireşimi yapabilmelerinin önemine vurgu yapılmıştır.

KOYE eğiticilerinin görüşleri kazanım, içerik, yöntem, kursiyer-eğitici ilişkisi ve değerlendirme boyutlarında incelenmiştir. KOYE eğiticileri, kazanımlar ve içeriğin oluşturulması sürecinde konstruktivist yaklaşım ile örtüşen görüş bildirirken, yöntem, eğitici-kursiyer arası ilişkiler ve değerlendirme boyutlarında ise Doğrudan Öğretim modeli ile uyumlu fikir belirtmişlerdir. Sonuç olarak KOYE eğiticileri, KOYE'nin okuma-yazma ve temel aritmetik becerisi kazandırmanın yanı sıra, mesleki veya gelir getirici becerileri kazandırmaya çalıştığını ve kursiyerlerin toplumsal uyumlarına katkı sağlayacağı sonucuna varmışlardır.

Öneriler

Bu bölümde uygulamaya ve gelecekte benzer konuda araştırma yapacaklara yönelik öneriler verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, KOYE kurslarında uygulamaya yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- KOYE kurslarında kursiyerlerin eğiticinin cinsiyetine dikkat ettikleri düşünölmektedir. Özellikle kadın kursiyerlerin çoğunlukta olduğu kurslarda, kursiyerlerin eğiticiyi daha kolay rol model alabilmesi ve eğitici ile iç dünyalarını çok rahat bir şekilde paylaşabilmesi açılarından, kadın eğiticilerin görevlendirilmesi kursiyerlerin başarısı ve sosyo-kültürel entegrasyonları üzerinde daha etkili olabilir.

- KOYE sürecinde kursiyerlerin okuma-yazma becerisini kazanma ve edindikleri kazanımların gerçek hayata transferinde eğiticiler, kursiyerlerle beraber eğitim gezileri düzenleyebilirler.

- Yetişkinler, okuma-yazma eğitimlerine katılarak, yaşadıkları çevrede diğer yetişkinlere örnek olacaktır. Bu nedenle ilde bulunan İŞKUR Müdürlüğü ile işbirliğine gidilerek il genelinde okuma-yazma eğitimine katılan kursiyerlerden belli bir orandaki kursiyerin işgücü piyasasına entegrasyonu sağlanabilir. Bu durum okuma-yazma kursuna katılmamış diğer kadınlara örnek teşkil edebilir.

- KOYE kursiyerlerinin büyük bir çoğunluğunun orta ekonomik seviye sınırının altında yaşadığı düşünülürse, okuma-yazma becerisini kazandırmaya yönelik etkinliklerde ortaya çıkarılan ürünler kurs merkezi çevresinde bulunan kar amaçlı kuruluşlarla işbirliğine gidilerek kursiyerlere maddi kazanç sağlayacak şekilde değerlendirilebilir.

- KOYE kursu süresince çözümleme ve bireşim okuma-yazma becerisinin kazandırılmasında kullanılan en güçlü yöntemdir. Bu yöntemin başarı ile uygulanabilmesi için sınıf öğretmeni veya ilk okuma-yazma eğitiminde deneyim sahibi olmak gereklidir. Bu nedenle KOYE eğiticileri usta öğreticiler ya da hizmet-içi eğitimden geçmiş öğretmenler yerine muhakkak sınıf öğretmenlerinden seçilmeli ve KOYE eğiticiliği konusunda periyodik olarak yapılacak hizmet-içi eğitimlere alınmalıdırlar.

Gelecekte Araştırma Yapacaklara Öneriler

- Okuma-yazma kurslarında eğiticilerin cinsiyetinin, okuma-yazma becerisinin kazanılması üzerindeki etkisinin araştırılmasına yönelik çalışma yapılabilir.

- Yarı deneysel bir araştırma kurgulanıp, kursiyerlerin sosyo-kültürel entegrasyonlarında KOYE ile farklı bir okuma-yazma kursunun etkililiği araştırılabilir.

- Yarı deneysel bir araştırma kurgulanıp, KOYE kursuna katılan kursiyerler ile hiçbir okuma-yazma kursuna katılmayan kadınların sosyo-kültürel entegrasyonlarında meydana gelen değişiklikler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahi Kültürünü Araştırma ve Eğitim Vakfı. (2010). *Ahilik*. Erişim tarihi: 07 Mayıs 2010, <http://www.ahilievakfi.org/?p=63>
- Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2007). *Hayatboyu öğrenme programı nedir?*. Erişim tarihi: 04 Mayıs 2010, <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=7461927F111B3AFFA71DE3198573F086F893B>
- Baumgartner, L. (2003). *Adult learning theory - A primer information series*. Columbus, OH: Publications, Center on Education and Training for Employment. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 482337)
- Beverstock C., Bhaskaran S., Brinkley J., Jones D., ve Reinke, V. (2009). Transforming adult students into authors: The writer to writer challenge. *Adult Basic and Literacy Journal*, 3, 48-52.
- Bhattacharya, K. ve Han, S. (2001). *Piaget and cognitive development*. Erişim tarihi: 16 Mayıs 2010, http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Piaget%27s_Constructivism
- Boerre, G. C. (2006). *Carl Rogers. Shippensburg University*. Erişim tarihi: 16 Mayıs 2010, <http://webspaee.ship.edu/cgboer/rogers.html>
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Josey Bass Publications.

- Central Intelligence Agency. (2010). *The world factbook*. Erişim tarihi: 22 Şubat 2010, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>
- Çelenk, S. (1999). *İlk okuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.
- David, J. (2006). *Political economy of adult literacy in development: A case study of educational policy in Swaziland*. Kanada British Columbia Üniversitesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Duncan, S. (2009). 'What are we doing when we read?' - Adult literacy learners' perceptions of reading. *Research in Post-Compulsory Education*, 14, 317-331.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elüstü, A. (2007). *Yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları ve halk eğitimi ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2010). *The further education national training organisation-(FENTO)*. Erişim tarihi: 10 Haziran 2010, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2151-att1-1-London_-_Windmill.PDF
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Galloway, C. M. (2001). *Vygotsky's constructionism*. Erişim tarihi: 10 Mayıs 2010, http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Vygotsky%27s_constructivism
- Griese, M. H., Schulte, R., ve Sievers, I. (2007). *Wir denken Deutsch und fühlen Türkisch: Sozio-kulturelle kompetenzen von studierenden mit migrationshintergrund Türkei*. Frankfurt:Volker Loeschek.

- Harrison, R., Reeve, F., Hanson, A., ve Clarke, J. (2002). *Supporting lifelong learning volume I perspectives on learning*. Londra: Routledge Falmer.
- Hiemstra, R. (2007). *Adult education: An overview*. Erişim tarihi: 10 Ağustos 2009, <http://www.distance.syr.edu/aeoverview.html>
- Hillier, Y. (2009). The changing faces of adult literacy, language and numeracy: Literacy policy and implementation in the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39, 535-550.
- Houp, W. G. (2009). Lana's story: Re-storying literacy education. *Journal Of Adolescent ve Adult Litearcy*, 52, 692-707.
- Hubble, J. H. (2000). *Intake procedures as a factor in identifying and addressing barriers to attendance of adult education students*. A.B.D. Southwest Texas State Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Huitt, W., ve Hummel, J. (2003). *Piaget's theory of cognitive development*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Erişim tarihi: 23 Haziran 2009, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/piaget.html>
- Hurt, C. A. (2007). *Exploring the process of adult computer software training using andragogy, situated cognition, and a minimalist approach*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 504 840)
- Imel, S. (1999). *Roles for adult educators.Trends and issues alert no.7*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 435 039)
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. 3A.
- Kearsley, G. (2007). *Carl Rogers, experiential learning*. Erişim tarihi: 10 Ocak 2010, <http://tip.psychology.org/rogers.html>

- Kiley, M. ve Cannon, R. (2000). *Leap into life-long learning. The University of Adelaide*.
Erişim tarihi: 16 Mayıs 2010,
<http://www.adelaide.edu.au/clpd/resources/leap/leapinto/LifelongLearning.pdf>
- Kim, B. (2001). *Social constructivism*. Erişim tarihi: 10 Ocak 2010,
http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Social_Constructivism
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler-Göz ardı edilen bir kesim*, (Çev. Serap Ayhan)
Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Koç, N. (1995). *Kuruluşunun 30. yılında eğitim bilimleri fakültesinin etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Erişim tarihi: 10 Ocak 2010,
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/485/5683.pdf>
- Kottalil, N. (2009). *Meaning making and self-evaluation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 504124)
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McCray, K. (2007). *Constructivist approach: Improving social studies skills*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 499 380)
- Merriam, B. S. ve Brockett, R. G. (1997). *The profession and practice of adult education*.
USA: Jossey-Bass Publications.
- Milana, M., ve Sorensen B. T. (2009). Promoting democratic citizenship through non-formal adult education: The case of Denmark. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 347-362.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Eurydice Birimi. (2008). *Avrupa'da genel eğitim mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi sistemlerinin yapısı, Türkiye*.

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (1990). *XIII. Milli Eğitim Şurası*. Erişim tarihi: 10 Ocak 2010, http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/13_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *XVII. Milli Eğitim Şurası*. Erişim tarihi: 24 Ocak 2010, http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/17_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme stratejisi belgesi*. Erişim tarihi: 24 Haziran 2010, http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/images/stories/haberler/hayatboyu_agustos_2009/dokuman.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü (2010). *Halk eğitimi, okuma yazma çalışmaları*. Erişim tarihi: 10 Ocak 2010, http://cygm.meb.gov.tr/hem/okuma_prog/okuma.htm
- Nas, R. (1999). *Metinlerle ilk okuma yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Nixon, Ponder, S. (1995). *Eduard C. Lindeman. Leaders in the field of adult education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 380667)
- Nohl, A. M., ve Sayılan, F. (2004). *Türkiye’de yetişkinler için okuma yazma eğitimi*. Temel Eğitime Destek Projesi Teknik Raporu.
- Organisation For Economic Co-operation and Development (OECD). (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning practices and policies*. Paris: OECD Publications Service.
- Öz, F. (1998). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29, 25-28.

- Pinsent, C. (2006). *What does sociocultural learning and literacy look like in an adult employment preparation programme?*. Kanada Ottawa Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Reischmann, J. (2004). *Andragogy. history, meaning, context, function*. Erişim tarihi: 10 Ağustos 2008, <http://www.andragogy.net> - www.uni-bamberg.de
- Robinson, S., (2009). Literacy lives here: Using video and dialogue to promote and celebrate adult and literacy education in the Canadian Western Arctic. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 124, 15-23.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn for 80's*. New York: Merrill Publications.
- Rubenson, K. ve Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 59, 187-207.
- Severson, D. E., Cuban, S., ve Daloz, K. (2009). "I got your back": Looking closely at women learners' collaboration and leadership in three studies. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 3, 140-150.
- Sigler, A. ve Saam, J. (2007). Constructivist or expository instructional approaches: Does instruction have an effect on the accuracy of judgment of learning (jol)?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 7, 22-31.
- Smith, C. (2007). *Research utilization in the field of adult learning and literacy: lessons learned by NCSALL about connecting practice, policy, and research*. Boston: National Center For The Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 498922)
- Smith, M. K. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy, the encyclopedia of informal education*. Erişim tarihi: 17 Ocak 2010, <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>

- Smith, S. W. (2000). *Adult literacy clients as authors*. Massachusetts Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Trudell, B., ve Klas, R. A. (2009). Distinction, integration and identity: Motivations for local language literacy in Senegalese communities. *International Journal of Educational Development*, 30, 121-129.
- Tuncay, E. (2005). *Kolaylaştırılmış okuma yazma eğitimi (KOYE) el kitabı*, Ankara: Uluslararası Rotary 2430. Bölge Baskısı.
- Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi. (2010). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye'ye bakış: Sosyokültürel konular*. Erişim tarihi: 10 Şubat 2010, http://www.tasam.org/images/tasam/absurecindedtr_sk.pdf
- Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerde Yapılacak Radyo ve Televizyon Yayınları Hakkında Yönetmelik. (2009). T.C. Resmi Gazete, 27405, 13 Kasım 2009.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2009). *Ülke geneli okur-yazar nüfus oranları*. Erişim tarihi: 19 Ocak 2010, <http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul?kod=2>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Usman, M. L. (2009). Rural adult education and the health transformation of pastoral women of Northern Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 28, 631-647.
- Ültanır, E. (2003). *İlköğretim birinci kademedeki rehberlik ve danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ültanır, E., ve Ültanır, Y. G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkin eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-23.
- Ültanır, Y. G. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirmede kuram ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ültanır, Y. G. (2008). Constructivism ve structuralism konusu 2008 yılı II. dönem doktora ders notları. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Ültanır, Y. G., ve Akay, C. (2010). MEB hizmet-içi eğitimcilerinin eğitim uygulamalarının oluşturmaları ve doğrudan öğretim modeline göre yorumlanması. *New World Sciences Academy*, 5, 567-583.
- Wrobel, S. (1996). *The effectiveness of direct instruction on the various reading achievement categories*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395292)
- Yanpar, Y. T. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 83-98.
- Yazan, S. (2006). *Dünyada halk eğitimi*. Erişim tarihi: 10 Ağustos 2008, <http://www.derincehalkegitim.gov.tr/content/view/26/2/>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2006). *Türkiye’de yetişkin okur-yazarlığı: Yetişkin okuma-yazma eğitimine eleştirel bir yaklaşım*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Zeyrek, Ş. (2006). *Türkiye’de halkevleri ve halkodaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ziegler M., McCallum R., ve Bell, S. (2009). Volunteer instructors in adult literacy: Who are they and what do they know about reading instruction?. *Adult Basic and Literacy Journal*, 3, 131-139.

EKLER

EK- 1: KOYE Eğitici Olarak Resmi Görevlendirme Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hizmetçi Eğitim Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.HED.0.25.11.00-738/ 6380
Konu : Hizmetçi Eğitim Faaliyeti

26 .12.2007

BAKANLIK MAKAMINA

İlgi : a) 26/10/2007 tarih ve B.08.0.HED.0.25.04.00/5667 sayılı makam onayı.
b) 26/10/2007 tarih ve B.08.0.HED.0.25.04.00/5668 sayılı makam onayı.
c) 18/12/2007 tarih ve B.08.0.ÇYG.0.15.02.04/7591 sayılı yazısı ve ekleri.

İlgi (a)'da kayıtlı Makam Onayı ile yürürlüğe konulan 2008 yılı Hizmetçi Eğitim Planı'na ek olarak ağırlığı (c)'de kayıtlı yazı ile teklif edilen, Teklifleri Daire Başkanlığımızca da uygun görülen aşağıdaki faaliyetin ders dağıtım çizelgesi, faaliyete katılacaklar (Liste-I), faaliyette görevlendirilecekler (Liste-II) ve hizmetçi eğitim etkinlik programı ekte sunulmuştur.

Faaliyetin ;

No : 738
Adı : Kolaylaştırılmış Okuma - Yazma Eğitici Eğitimi Semineri
Tarihi : 03-05.01.2008
Süresi : 3 gün (yol haric)
Yeri : Devlet Su İşleri Eğitim Tesisleri - /ADANA

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde yukarıda belirtilen faaliyetin düzenlenmesini; eğitim görevlilerinin ek dersleri ücretleri ile görevlilerin ve katılanların yolluk - yevmiyeleri ile konaklama ücretlerinin, protokol kapsamında Rotary 2430 Bölge Güvbertütüğü tarafından karşılanmasını teminle arz ederim.

Zahir BEDİR
Başkan a.
Başkan Yardımcısı

EKLER:

EK-1 Liste I-II
EK-2 Ders Dağıtım Çizelgesi
EK-3 Hizmetçi Eğitim Etkinlik Programı

O L U R

26 .12.2007


Ahmet Fikret BAYRAKLI
Bakan a.
Daire Başkanı V.

T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hizmetçi Eğitim Dairesi Başkanlığı
(Hizmetçi Eğitim Faaliyetinde Görevlendirilenlerin Listesidir.)

Liste-II

Faaliyet No	819
Faaliyetin Adı	Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitici Eğitim Semineri
Katılımcılar	Adana II ve İlçelerinde görev yapan Sınıf Öğretmenleri
Katılımcıların Sayısı	123

Tarih	17-19.04.2008
Süre (Yol Haric)	3 gün
Faaliyetin Yeri	Devlet Su İşleri Eğitim Tesisleri- / ADANA
Konaklama Yeri	

S.No	Ünvanı	Adı ve Soyadı	Branşı	Eğitim Faaliyetindeki Görevi	Görev Yeri Adresi	İli / İlçesi	Görev Tarihleri	Ders Saati S.	Sayı Ücreti
1	Eğitim Uzmanı	Ömer GÜLBAY		Eğitim Yöneticisi ve Eğitim Görevlisi	Çanklık Ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Eğitim Uzmanı	ANKARA	17-19 Nisan 2008	10	
2	Müdür	Hayrullah DAŞKAN		Eğitim Merkez Müdürü	Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi Müdürü	ADANA	17-19 Nisan 2008		
3	Öğretmen	Sevgi OKAN		Eğitim Görevlisi	Mersin Anadolulu Kız Meslek Ve Meslek Lisesi Öğretmen	MERSİN	17-19 Nisan 2:08	10	
4	Öğretmen	Genk AKAY		Eğitim Görevlisi	Ahmet Şimşek İlköğretim Okulu Öğretmen	MERSİN	18-19 Nisan 2:08	8	
5	Öğretmen	Aslı TIRNOVALI		Eğitim Görevlisi	Erdemli Lisesi Mersin Öğretmen	MERSİN	17-19 Nisan 2:08	10	
6	Öğretmen	Ömür FENERCİGİL		Eğitim Görevlisi	Gökcebayır İlköğretim Okulu Öğretmeni	ÇANAKKALE	18-19 Nisan 2008	6	

Not : Eğitim görevlerine ilişkin işledikleri ders saati sayısı kadar ücret ödenecektir.

Tanzim Tarihi: 17.04.2008

Osman Nuri ARIKAN
Şube Müdürü

Osman TAŞKAYA
Başkan Yardımcısı

Ahmet Fikret BAYRAKLI
Daire Başkanı V.

EK-2: Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

Değerli KOYE Eğiticisi,

Türkiye’de 5 milyona yaklaşık okumaz-yazmaz nüfusun olduğu bilinmektedir. Okumaz-yazmaz nüfusun bu sorununu çözebilmek adına farklı isimler altında farklı okuma-yazma eğitimi programları düzenlenmektedir. Bunlardan birisi de KOYE’dir. Bu nedenle aşağıdaki sorulara vereceğiniz detaylı cevaplar KOYE’nin Türkiye’de daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesine ışık tutacaktır.

Cenk AKAY
KOYE Formatörü

Sizce;

- Yetişkinlerin KOYE kursunda edinmesi beklenen kazanımlar neler olmalıdır?
- KOYE eğiticisi, kurs içeriğini nasıl oluşturulmalıdır?
- KOYE kurslarında hangi öğretim yöntem/yöntemleri ile teknik/teknikleri uygulanmalıdır?
- KOYE kurslarında etkin bir öğretim etkinliği için, sınıf içindeki kursiyer-eğitici arası ilişkiler nasıl olmalıdır?
- KOYE kurslarında, kursiyerler nasıl değerlendirilmelidir?

EK-3: Sosyo-Kültürel Entegrasyon Anketi

Sayın Eğitici,

Aşağıda verilmiş sorular, KOYE kursiyerlerinin kurs bitiminde, kendilerinde meydana gelen sosyo-kültürel entegrasyona yönelik değişiklikleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketi kursiyerlerle tanışma süreci sonrasında kurs başlangıcında ve kurs bitiminde olmak üzere lütfen kursiyerlerinize uygulayınız.

1. Sizce doktora ne sıklıkla gidilmelidir?

Hastalanınca.	
Düzenli olarak.	

2. Para sayarken hangi dilde sayarsınız?

Türkçe	
Geleneksel Olarak Kullanılan Farklı Dil veya Lehçe	

3. Sizce çocuklarınızın akraba evliliği yaparak evlenmesi uygun mudur?

Evet.	
Hayır.	

4. Doğum esnasında dünyaya erkek evlat mı yoksa kız evlat mı getirmek istersiniz?

Kız veya fark etmez.	
Erkek.	

5. En çok hangi çeşit müzik dinlersiniz?

Yöresel	
İç göçle gelinen bölgeye özgü	

6. Hangi dilde rüya görürsünüz?

Türkçe	
Geleneksel Olarak Kullanılan Farklı Dil veya Lehçe	

7. Kız evlendirirken veya oğlunuza kız alırken başlık parası konusunun gündeme gelmesi doğal mıdır?

Evet.	
Hayır.	

8. Sizce doğum olayı nerede gerçekleştirilmelidir?

Evde.	
Hastanede-Sağlık Merkezinde	

9. Ne tür yemekler pişirirsiniz?

Yöresel yemekler	
İç göçle gelinen bölgeye özgü	

10. Çocuklarınızın evlilik aşamasında, evlenecekleri kişileri kendileri mi seçmelidirler?

Hayır.	
Evet.	

EK-4: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

Kadın() Erkek()

2. Yaşınız:

29 ve altı() 30-39() 40-49() 50-59() 60 ve üstü()

3. Aylık Hane Geliriniz (TL)

350-499 () 500-749 () 750-1000 () 1000 üstü ()

4. İç Göçle Geldiğiniz Bölge:

Doğu Anadolu Bölgesi () Güneydoğu Anadolu Bölgesi () Diğer()

5. Çalışma Durumu(Sosyal Güvenceli):

Çalışıyor () Çalışmıyor ()

6. Daha Önce Herhangi Bir Okuma-yazma Kursuna Katıldınız mı?:

Evet () Hayır ()