



Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemli Bir Aşaması: Yetişkin Okuryazarlığı ve Yararları (Kayseri Örneği-Türkiye)

Ali Göçer¹

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkin okuryazarlığının genel bir görünümünü vermektir. Nitel yaklaşımla yürütülen bu aratırmada üçleme (Triangulation) tekniği çerçevesinde doküman incelemesi, gözlem ve görüşme yapılmıştır. Araştırma bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışma grubu Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından organize edilen yetişkin okuryazarlığı kursundaki öğretmenler ve eğitim gören kursiyerlerden oluşturulmuştur. Kurs, Kayseri ili Melikgazi ilçesi Halk Eğitim Merkezi tarafından düzenlenmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, eğitim alan katılımcılar kursa farklı amaçlarla yoğun bir ilgi göstermektedir. Eğitim alan katılımcılara göre, bu tür etkinlikler onların sosyal yaşamlarına anlamlı değişiklikler getirmektedir. Yetişkinler aktif vatandaşlık nitelikleri kazanmaları açısından bu tür kursların önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Yaşam boyu öğrenme
Yetişkin okuryazarlığı
Sosyal yaşam becerileri
Yaşam kalitesi
Türkiye

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.04.2015

Kabul Tarihi: 11.01.2016

Elektronik Yayın Tarihi: 17.02.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.4600

Giriş

Yaşam boyu öğrenme kavramı eğitim öğretim faaliyetlerinin sadece okulla sınırlandırılmaması, bu faaliyetlerin okul dışında da uygulanması olarak anlaşılır. Öğrenme sadece orta ve yükseköğretim öğrencilerine has bir olgu olmayıp, insanlar sadece belli zamanlarda değil yaşamları boyunca öğrenimlerini sürdürmelidirler. Bu sebeple, eğitimi sadece okulla sınırlamak mümkün değildir. Bu gün, yaşam boyu öğrenme yeterince dikkate alınması gereken önemli bir konudur (Topakkaya, 2013, s. 1082). Yaşam boyu öğrenmenin temel koşullarından biri belki de en önemlisi, okuma ve yazma yeteneğine sahip olmaktır. Çünkü okuma yazma, değişim, dönüşüm ve gelişim döngüsünün avantajlarından yararlanmak için gerekli temel beceridir. Bireylerin her şeyden önce anlayış, algı, dikkat ve yeteneklerini geliştirmek için okuma ve yazma becerilerine sahip olma eğilimi içinde olmaları gerekir.

Okuma, uzmanlar tarafından şöyle tanımlanmaktadır: Okuma, basılı materyallerdeki kelimeleri anlamaya ve yorumlamaya dayalı zihinsel bir aktivitedir (Özdemir, 1990, s. 13). Okuma, kelimeleri duyu organlarıyla tanıyıp anlamlarının kavranmasına (duyguları üzerinden anlama, algılama ve yorumlamaya) dayalı zihinsel bir aktivitedir (Göğüş, 1978, s. 60). Okuma yazılı bir metnin anlamının anlaşılması gerekiyorsa seslendirilmesidir. Okuma işlemi, gözün, ses organlarının ve zihnin

¹ Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, ali.gocer@hotmail.com

iyi bir şekilde uyum içinde çalışmasına bağlıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli parçalarından birisi okuma eğitimidir. Okumanın insan hayatındaki yeri büyüktür. İyi bir okuma becerisi kazanmış olan insan, öğrenim hayatı boyunca başarılı olur. İş ve mesleğinde ilerlemede, boş zamanlarını değerlendirmede okuma önemli bir yere sahiptir (Şenol, 2001, s. 206).

Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini 'okur' hale getirme sorunu üzerine önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korumaktadır (Demirel, 1996, s. 66).

Okuma yazma öğretimi, önceden bilinmeyen harfleri, heceleri, kelime ve cümleleri bir araya getirerek, kişilere metinleri okuma ve fikirlerini yazıyla anlatma yeteneğinin kazandırılması faaliyetidir. Başka bir ifadeyle, insanlara okuma ve yazmanın öğretilmesidir. Yazma öğretiminde, yazmayı gerektiren bütün çalışmaların özenilerek yapılması gerekmektedir (Şenol, 2001, s. 207).

Okuma ve yazma becerileri insan yaşamında yadsınamaz bir öneme sahiptir. Okuma ve yazma yeteneğine sahip olmayanlar birey nitelikleri açısından ciddi bir eksiklik içerisindedir.

Güneş'e (2000) göre, dünyadaki okuma-yazma ile ilgili rakamlar bizleri karamsarlığa ve çaresizliğe sürükleyecek düzeydedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, okullaşma oranının artmasına, ilköğretimin hızla yaygınlaşmasına ve parasız olmasına rağmen, dünyadaki okumaz-yazmazların sayısı da hızla artmaktadır. Okuma-yazma bilmeme, içinde yaşadığımız çağın en ciddi dünya sorunlarından biridir. Geri kalmışlıkla ve yoksullukla belirli ölçüde ilişkili olsa da okumaz-yazmazlık bir kader değildir. Aksine, izlenmesi ve köklü çözümlerle önlenmesi gereken bir sosyal bir durumdur. Azimle, sabırla, sürekli olarak savaşılmalıdır (Güneş, 2000, s. 1).

Türkiye'de, okuma-yazma bilmeyenler dünya üzerindeki okuma-yazma bilmeyenlerin ortalamasından daha yüksektir. Türkiye'de, okuma-yazma bilmeyenlere okur-yazarlık öğretimi büyük oranda verilmektedir. Bu bağlamda, en yaygın ve önemli çalışmalar Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Buna ek olarak, Anne ve Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Türkiye'de önemli bir çalışma yürütmektedir. AÇEV, Türkiye'nin ilk okuma ve yazma portalı üzerinden 'AÇEV'de Oku-Yaz' adlı bir projeye online eğitim fırsatı sunmaktadır (<http://www.acevdeokuyaz.org/>). Bu çalışma, sadece bireylerin Türkiye'de kendi okuma ve yazma becerilerini kazanmak için fırsat sunmuyor, aynı zamanda okuryazarlığı geliştirmek için de fırsatlar sunmaktadır. Bu Türkiye'de ilk online okuma yazma sitesidir ve okuma ve yazma öğretimi yanında ilköğretim hazırlama geliştirme, anlama gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Hayati bilgi ve becerilerin geliştirilmesi için yapılan çalışmalarını görmek için bağlantıyı takip edin (http://www.acev.org/docs/default-document-library/aoy_brochure.pdf?sfvrsn=2). Buna ek olarak, Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı (ANAÇEV) gibi vakıf ve dernekler yetişkinler için okuma yazma kursları düzenlemektedir.

Kayseri ilinde yetişkinler için düzenlenen okuma yazma kursları için gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Kayseri'de Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitim) Merkezlerinde Düzenlenen Okuma Yazma Kursu Bilgileri (1 Eylül 2012 - 1 Eylül 2013)

Okuma ve Yazma Kursu (1. Seviye)						
Kurs sayısı	Erkek	Kadın	Toplam	Sertifika almaya hak kazanan erkekler	Sertifika almaya hak kazanan kadınlar	Toplam sertifika alabilen katılımcı sayısı
98	104	804	908	56	567	623
Okuma ve Yazma Kursu (2. Seviye)						
35	68	195	263	41	98	139
Toplam	133	172	999	1171	97	665

Tablo 1’den de görülebileceği gibi, Kayseri ilinde 1 Eylül 2012 tarihinden bu yana toplam 133 Okuma ve Yazma Kursu (1. Seviye 98, 2. Seviye 35) düzenlenmiştir. 1. ve 2. seviyedeki kurslara 172 erkek ve 999 kadın katılmıştır. 97 erkek ve 665 kadın kurslarını tamamlayarak sertifika almışlardır.

Kursun 1. seviyesinde her hafta için 10 saat ders verilmekte olup, kursun 12 haftası boyunca toplam 120 saat ders görülmüştür. Kursun 1. seviyesinde ise, her hafta 10 saat olmak üzere toplam 180 saat ders görülmüştür.

Ülkemizde yaşamboyu öğrenme kapsamına dâhil olan faaliyetler Cumhuriyet öncesi döneme kadar uzanmakta olup, cumhuriyetin kurulması sonrasında da hız kazanarak devam etmiştir (Haseski, Odabaşı ve Kuzu, 2015, s. 41). Türkiye’de, okuma yazma sorunu, Cumhuriyet dönemi ile üzerinde durulan önemli bir konu olmuştur. Cumhuriyetin kurulmasından sonra temel eğitimin yaygınlaşması ve okuryazarlığın artmasıyla eğitimde ulus-devlet inşası için bilinçli vatandaşların yaratılması ihtiyacı kendini göstermiştir. Yıldız ve Öztürk’e (2011) göre, yetişkin eğitimi Türkiye’nin en temel problemlerinden biridir. Türkiye Cumhuriyeti kurulduğundan bu yana alt kampanya (1928, 1960, 1971, 1981, 2001 ve 2007 yıllarında) yapılmış ve toplam nüfusun okullaşmasını sağlamak için önemli girişimlerde bulunulmuştur (Yıldız ve Öztürk, 2011, s. 113). Bu tür gelişmelerin devam ettiğini gösteren son çalışma ‘Toplumsal Değişim Projesi: Okuryazarlık Akademisi: Hayat Boyu Öğrenme Merkezi’ adıyla Marmara Üniversitesi bünyesinde kurulmaktadır (Aşıcı, 2015, s. 47).

Türkiye’de son zamanlarda sivil toplum kuruluşlarının organizasyonlarıyla yaptıkları katılım ve katkılarıyla ‘yetişkin eğitimi’ veya ‘yaşam boyu öğrenme’ adı altında halk eğitimine verilen önem dikkat çekmektedir. Yıldız’a (2012) göre, “Ana-Kız Okuldayız” adlı okuma-yazma kampanyası başlatılmıştır. Adından da anlaşılacağı üzere, kampanya kadınlara yöneliktir. Zira okuryazar olmayanların yüzde 84’ü kadındır, yani sorun toplumsal cinsiyet meselesiyle iç içe geçmiştir (Yıldız, 2012, s. 6).

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

UNESCO verilerine göre, Dünyada 15 yaşın üzerindeki 962 milyon okuma yazma bilmeyen insan yaşamaktadır. Bunlardan yaklaşık 678 milyon insan Asya’da, yaklaşık 198 milyon insan da Afrika kıtasında yaşamaktadır.

Elli yıldan bu yana okumaz-yazmazlık sorunun çözüldüğü sanılan sanayileşmiş ülkelerde bile, son yıllarda ihmal edilmeyecek düzeyde okumaz-yazmazların olduğu söylenmektedir. Türkiye’de de durum çok farklı değildir. Halen her yetişkinimizden biri okuma-yazma bilmemektedir. Bu durum kadınlar arasında daha da artmakta ve her üç kadınımdan birisinin okuma-yazma bilmediği görülmektedir. Dünyada ve ülkemizde bu durumu önlemek ve iyileştirmek için ‘Bu güne kadar neler yapılmıştır? Bu gün neler yapılmalıdır?’ (Güneş, 2000, s. 1-2).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yetişkin okur-yazarlık eğitiminin (okuma yazma eğitimi) yaşam boyu öğrenme çerçevesinde genel bir görünümünü vermektir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Türkiye’de yetişkin okuryazarlığı eğitiminin doğası/genel görünüşü nasıldır?
2. Yetişkin okuma-yazma öğretimi ile ilgili eğitimcilerin uygulamaları ve verimliliği ne durumdadır?
3. Okur-yazarlık eğitimine gelen bireylerin cinsiyet durumlarının dağılımı nasıldır ve kurstan beklentileri nelerdir?
4. Yetişkinleri okuma yazma öğrenmeye iten faktörler ile okuma yazma öğrenirken yetişkinlerin en çok zorlandığı durumlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla fenomenolojik (olgubilim) araştırma deseniyle desenlenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma çerçevesinde görüşme, gözlem ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmıştır.

Fenomenoloji (olgubilim) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Fenomenoloji tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 72).

Fenomenolojik araştırma bireysel ve subjektif deneyim üzerindeki vurgulamaları ile natüralist ve etnografik yaklaşımlardan farklıdır (Tesch, 1990, s. 48). Fenomenoloji öznelliğin sistematik araştırılmasıdır (Bullington ve Karlson, 1984, s. 51). Fenomenolojik çalışmanın değeri kendimizi anlamamıza bize verdiği gücü bize bildirmesi açısından ölçülür (Tesch, 1990, s. 48). Langeveld'a (1983) göre, insanın mümkün olan tüm yaşam formlarını anlamlandırdığımız fenomenolojik anlayış, bizim kendi varlığımızı anlamlandırmamıza ve varlığımızın anlamını kavramamıza sağlar. Ve en önemlisi, fenomenoloji bize pedagojik sorumluluklar taşıdığımız kimselerin yaşamlarını tanıyacak bir anlayış verir (Langeveld, 1983, s. 7).

Fenomenoloji olayların varlığını inceleme ve tanımlama için 'Gerçek nedir?' sorusuna cevap arayan bir yöntemdir. Fenomenoloji yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenoloji tanımlayıcı filozofik bir yöntemdir. Bu bakımdan genelleme yapmak değil, gerçekleri tanımlamak önemlidir (Baş ve Akturan, 2008, s. 83-84, 88).

Türkiye'de okuma ve yazma öğretimi, hem öğretmenler hem de öğrenen yetişkinler üzerinden elde edilen duygu, düşünce ve bulguların fenomenolojik bir yaklaşımla anlamak ve genel bir görünüm vermek amacıyla incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Genel anlamda araştırmanın niteliği, yapılan çalışmanın güvenilir ve geçerli olmasına bağlıdır (Yıldırım, 2010, s. 84). Daymon ve Holloway'a (2003) göre, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları araştırma sonuçlarının inandırıcılığını veya niteliğini gösteren en önemli unsurlardır (aktaran Yıldırım, 2010, s. 81).

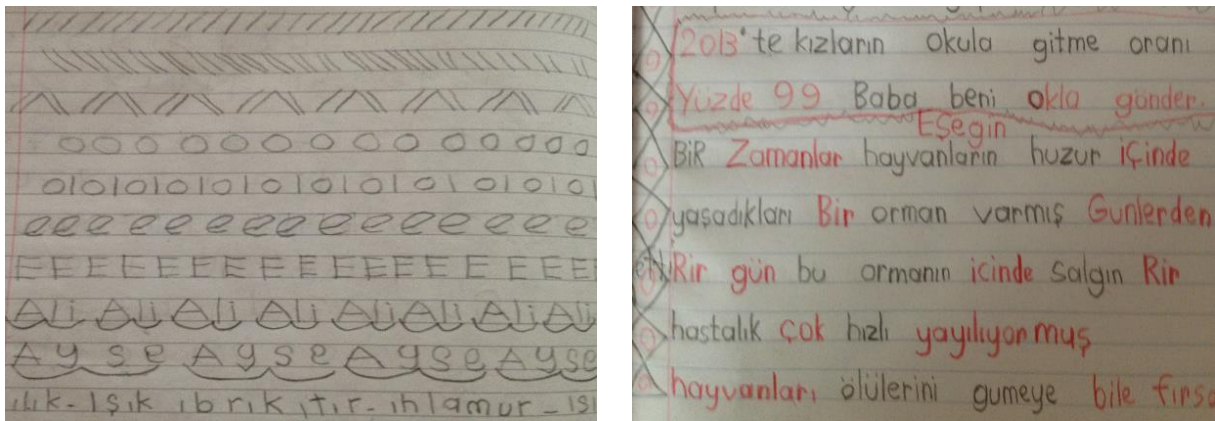
Çalışmaların geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla, araştırma süreçleri şu şekilde iletmiştir:

- Araştırma yöntemi, süreçte elde edilen sonuçlar açık ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koyulmaya çalışıldı.
- Katılımcılar ile ayrı ayrı yapılan görüşmelerden önce ve sonra ve uzun süreli etkileşim ortamında bulunulmuştur.
- Araştırmada verilerinin elde edilirken ve veri analizi sürecinde derinlemesine bir inceleme yaklaşımı ile hareket edilmiştir.
- Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır.
- Bunlara ek olarak, Ekiz (2004, s. 438) araştırma verileri ve sonuçlarının katılımcılarla paylaşılması ve başka araştırmacıların kontrollerine sunulmasını da ifade etmektedir.

Çalışma Grubu ve Çalışma Dokümanı

Fenomenolojik (olgubilim) araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bunu yansıtabilen bireyler veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 74). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yetişkin okuryazarlığı kursu organize edilmektedir. Bu kurslardan birisi de Kayseri ilinde Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü’nün düzenlediği kurstur. Bu araştırma, 1 Eylül 2012 - 01 Eylül 2013 tarihleri arasında düzenlenen yetişkin okuryazarlığı kursundaki öğretmen ve kursiyerlerden oluşan bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmenler amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir.

Çalışma grubuna 7 öğretmen; 2 Şubat 2013 - 02 Haziran 2013 tarihleri arasında; 1. Seviye Okuma ve Yazma Kursunda eğitim gören 18 katılımcı ve 15 Nisan 2013 - 28 Mayıs 2013 tarihleri arasında 2. Seviye Okuma ve Yazma Kursunda eğitim gören 17 katılımcı dâhil edilmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamı kadındır. Öğretmenlerle ve katılımcılarla yapılan gözlem ve görüşmeler sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve görüşmeler özel olarak belirlenmiş iki grup üzerinden yapılandırılmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin kullandıkları materyaller ile kursiyerlerin ürettikleri ürünler de incelenecek dokümanlar olarak toplanmıştır.



Resim 1. I-II. Seviye Okuma ve Yazma Kursunda Kursiyerlerin Çalışmalarından İki Örnek

Tablo 2. Öğretmenlerle İlgili Kişisel Bilgiler

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı	f	%
Kadın	2	28.57
Erkek	5	71.43
Toplam	7	100.00
Öğretmenlerin meslekî kıdem dağılımı	f	%
1-10 yıl	-	-
11 - 20 yıl	2	28.57
20 yıl ve üstü	5	71.43
Toplam	7	100.00
Öğretmenlerin mezuniyet durumu	f	%
Eğitim Enstitüsü (+ Lisans Tamamlama)	3	42.86
Lisans Eğitimi (Eğitim Fakültesi... vb.)	4	57.14
Toplam	7	100.00

Tablo 2’den de görülebileceği gibi, araştırmaya dâhil edilen katılımcıları 5’i erkek, 2’si kadın olmak üzere 7 öğretmen oluşturmaktadır. Meslekî kıdemlerine göre öğretmenler, 20 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler. Araştırmaya 7 öğretmen dâhil edilmiş olup 4’ü lisans, 3’ü eğitim enstitüsü (lisans tamamlama) mezunudur.

Ayrıca, 1. ve 2. Seviye Okuma ve Yazma Kursunda 35 katılımcı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcılar arasından rastlantısal olarak seçilen 10 yetişkin ile görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki 35 katılımcının 4'ü erkek, 31'i kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması 57'dir.

Veri Toplama ve Çalışma Materyali

Nitel araştırmalarda araştırmacı, genellikle birden çok yöntem kullanmaya özendirilmektedir. Örneğin, Etnograflar sıklıkla görüşme ile gözlem birleştirmek isterler. Birçok nitel vaka çalışması görüşme ile gözlem birleştirilerek yapılır (Silverman, 2000, s. 48, 98). Denzin'e (1970) göre, 4 tür üçleme vardır: 1. *Veri üçlemesi*, (ulaşılabilen çok sayıda insan üzerinden veri toplama). 2. *Araştırmacı üçleme* (Verileri yorumlamak için sahada birden fazla araştırmacının kullanılması). 3. *Teorik üçleme* (verileri yorumlarken birden fazla kuramsal pozisyonu kullanma). 4. *Metodolojik üçleme* (veri toplama için birden fazla yöntemi kullanma). Fieldin ve Fielding (1986) üçleme (triangulation) için aşağıdaki kuralların işe koşulmasını önermektedir: 1. Her zaman teorik perspektiften (örneğin: etkileşimcilik) başlanmalı. 2. İçinden size yapı ve anlam verecek yöntem ve verilerini seçin (örneğin etkileşimleri çalışmaların yapısal bağlarını göstererek), (aktaran Silverman, 2000, s. 99). Üçleme (triangulation) gerçeklerin aynı anda birden fazla görünümünü verir (Denzin ve Lincoln, 2003, s. 8). Üçleme bir bulguyu destekleyen, onunla aynı fikirde olan veya en azından onunla çelişmeyen birbirinden bağımsız ölçüleri göstermesi gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s. 266).

Araştırmada veri toplama ve yöntemsel üçleme (triangulation) kullanılmıştır. İlk olarak üçleme amacıyla öğretmenlerden, eğitim gören katılımcılardan dokümanlar toplanmıştır. Diğer, yöntemsel üçleme (triangulation), veri elde etmede görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, fenomenolojik (olgubilim) araştırmalarında en temel veri toplama aracının görüşme olduğunu belirtmektedirler. Görüşmeler olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Araştırmacılar bu teknikleri kullanmalıdırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 74).

Görüşme formları araştırma için seçilen yedi öğretmen ve on kursiyere uygulanmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapıp kursiyerlerin performansları gözlemlenerek önemli görülen veriler kaydedilmiştir. Birinci ve ikinci seviye kurslar, gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri ortamında farklı zamanlarda 4'er saat gözlenmiştir (Toplam sekiz saat). Buna ek olarak, öğretmenin kullandığı ve kursiyerlerin çalışmalarından oluşan belgelerin oluşturulduğu malzemeler incelenmek üzere toplanmıştır. Görüşme, gözlem ve dokümanlar üzerinden ayrıntılı veriler elde edilmiştir. Bu yolla okuma ve yazma öğrenmenin yetişkinlerin yaşamlarında ne gibi değişiklikler yaptığı incelenmeye çalışılmıştır.

Veri Analizi

Fenomenolojik (olgubilim) araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunular ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 75). Kodlama, bir tür niteliksel çözümlemede ilk adımdır ve sonraki adım için temel oluşturur. Verilerdeki düzenlilikleri keşfetmeye yönelik çözümleme için, kodlama asli bir işlemdir (Punch, 2005, s. 193). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227).

Fenomenolojik analiz; katılımcı tarafından tecrübe edilmiş bir olguya ilişkin psikolojik özü elde etmeye çalışır. Nitel araştırmalarda kullanılan muhakeme süreci algısal olarak parçaları bir araya getirerek bir bütün yaratmayı gerektirmektedir (Baş ve Akturan, 2008, s. 85). Sanders'a (1982) göre, fenomenolojik araştırmada veri analizi dört seviyede gerçekleşmektedir. Bunlar: tanımlama, belirtme,

ilişkilerin tanımlanması ve esasların (özlerin) kavramsallaştırılması (aktaran Baş ve Akturan, 2008, s. 92-94).

Araştırmada, görüşme ve gözlem formlarıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak algılama, tanımlama ve kavramlaştırma belirlenmesi gibi ilişkiler kullanılarak analiz edilmiştir. İnceleme sırasında yorumlama ve çıkarımlarla derinlemesine analiz yapılmıştır. Bu şekilde derinlemesine bir yaklaşım kullanılarak Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin önemli bir parçası olan yetişkinlere okuma yazma öğretiminin genel bir görünümü verilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, içerik analizi aşağıdaki adımlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, öğretmenlerden elde edilen kayda değer verileri işlemek için birden başlayarak numara verilmiştir. Veriler tablolara teker teker işlenmiştir. Tüm veriler tablolara işlendikten sonra içerik analizi yaklaşımıyla kodlamalar yapılmıştır. Kodlardan hareketle temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Analizin son aşamasında, verilen kodlar üzerinden temalara ulaşılmış, çıkarımlar, tanımlar ve yorumlar yapılarak analiz tamamlanmıştır.

Analiz süreci boyunca, görüşme formları ile elde edilen veriler üzerinde aşağıdaki kodlama ve tanımlama teknikleri kullanılmıştır:

A_1, A_2, A_3, \dots : araştırmacının sorularını göstermektedir,

[GRV₁], [GRV₂]: görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen verilerin kayda değer bulunan kelime, cümle ve paragraf numaralarını göstermektedir,

[K₁], [K₂], [K₃]: katılımcılardan/egitim gören yetişkinlerden elde edilen verilerin kayda değer bulunanları (kelime, cümle ve paragraf numaralarını) göstermektedir,

Gözlem formları ile elde edilen veriler üzerinde analiz süreci boyunca aşağıdaki kodlama ve tanımlama teknikleri kullanılmıştır:

S_1, S_2 : gözlem yapılan sınıfı,

B_1, B_2, B_3, \dots : dikkate alınan gözlem boyutunu,

[GZV₁], [GZV₂]: öğretmenlerle yapılan gözlem verilerinden kayda değer nitelikleri ve uygulamaları içeren kelime, cümle ve paragraf numaralarını göstermektedir,

Veriler nitel veri analiz yazılım programı MAXQDA 11. kullanılarak görselleştirilmiştir ve kod ve temalar, harita görünümüne dönüştürülmüştür.

Bulgular

Görüşme formlarıyla elde edilen bulgular

Görüşme sorularıyla elde edilen verilerin içerik analizi (Katılımcı: Öğretmenler):

Tablo 3. Öğretmenlerin Göreve Hazırbulunuşluk Durumu Hakkında Bilgiler

A1: Yetişkinlere yönelik okuma ve yazma konusunda herhangi bir özel eğitim aldınız mı? Yetişkinlere yönelik okuma ve yazma görevini kaç yıl yürüttünüz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kod(lar)	Temalar
Hayır, ben on yıldır zaman zaman yürütüyorum [GRV ₁]. Hayır, Üç ya da dört yıldır [GRV _{2,3,5,7}]. Evet, ben kursa gittim. Bu görevi beş yıldır yürütüyorum [GRV _{4,6}].	Deneyim	Hizmet içi eğitim

Tablo 3'ten de görülebileceği gibi, çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamına yakını bu görev için bir eğitim almadığını belirtmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlere Göre Yetişkinlerin Kursta Katılma Amaçları

<i>Az: Kursiyerlerle ilgili gözlemlerinizi nelerdir? (Bu faaliyete katılan yetişkinlerin amaçları nelerdir?)</i>	Kodlayarak Temalandırma	
	<i>Kod(lar)</i>	<i>Temalar</i>
Kursiyerler kursa aşağıdaki amaçlarla geliyorlar: toplum baskısından kurtulmak için, bir sürücü belgesi almak için, iş başvurusunda kullanmak üzere okur-yazarlık belgesi almak için, günlük yaşamı kolaylaştırmak ve bir sonraki seviyedeki eğitime devam etmek için vb. [GRV _{1,2,3,7}]. Öz güven kazanmak için [GRV ₄]. Daha iyi iletişim ve çevre için [GRV ₅]. Okumaz-yazmazlığın sorunlarını en aza indirmek için [GRV ₆].	Bilgisizlikten kurtulmak Yaşamın kolaylaştırılması Çevreye uyum	Temel yaşam becerileri

Tablo 4'ten de görülebileceği gibi, öğretmenlere göre, yetişkinler; okur-yazar olmak ve bilgisizlikten kurtulmak; bir üst öğrenime devam etmek; çevreye ve yaşama uyumu kolaylaştırmak; bilgi ve beceri kazanmak; yaşam kalitesini artırmak vb. amaçlarla okur-yazarlık kursuna gelmektedirler.

Tablo 5. Süreç İçinde Öğretmen Etkinlik Alanları

<i>A3: Kursta okuma ve yazma çalışması dışında ne tür etkinlikleri gerçekleştirmektесiniz?</i>	Kodlayarak Temalandırma	
	<i>Kod(lar)</i>	<i>Temalar</i>
Biz farklı disiplinlerin adı altında birçok kursta değişik faaliyetler yürütüyoruz. Fakat katılımcılar, biz okuma ve yazma faaliyetlerine odaklanmadığımız zaman isteksizlik gösteriyorlar. Kursiyerlerin temel amacı okuma ve yazmayı öğrenmektir. Okumadan sonra herhangi bi etkinliği yapmak istemiyorlar. Genç kursiyerler etkinliklere istekli ancak yaşlı katılımcılar isteksizler [GRV ₁]. Küçük eğlence etkinlikleri [GRV ₂]. Farklı etkinlikler yapmıyorum [T _{3,4,6}]. Onlar müzikle ilgili aktiviteleri seviyorlar [GRV ₅].	Hedef belirleme Çevre İlgi kurma	Kursiyerlerin ihtiyacı algısı Disiplinlerarası ilişki

Tablo 5'ten de görülebileceği gibi, öğretmenlere göre, kursiyerlerin okuma ve yazma öğrendikten sonra ilgi ve istekleri azalmaktadır. Bu da elbette farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesine engel olmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullanılan Malzemeler Hakkındaki Görüşleri

<i>A4: Yetişkinlere yönelik okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yeterli malzeme var mı? Yetişkinler için okuma ve yazma öğretiminde kullanılan malzemeler sizin için yeterli midir?</i>	Kodlayarak Temalandırma	
	<i>Kod(lar)</i>	<i>Temalar</i>
Biz ders kitabı dışında herhangi bir malzemeye sahip değiliz. Biz derslerde bilgisayar vb. görsel materyal kullanamıyoruz. Derslerde hikâye, masal vb. kitapları kullanıyoruz [GRV _{1,3,4,5,7}]. Kısmen evet, ama öğretmenler çeşitli malzemeler hazırlamıyor [GRV _{2,6}].	Görsel materyal Anlatı, hikaye vb. materyaller	Multimedya (çoklu ortam)

Tablo 6'dan da görülebileceği gibi, neredeyse öğretmenlerin tamamı yetişkinlere okuma yazma öğretimi için yeterli malzeme olmadığını ve hikâye, masal vb. kitaplarının hazırlanmasının gerekliliğini belirtmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kursiyerlerdeki Değişikliklere Yönelik Gözlemleri

<i>A5: Kursun en önemli yararı konusunda ne düşünüyorsunuz? Kursun kursiyerlerde önemli davranış değişiklikleri yaptığını düşünüyor musunuz?</i>	Kodlayarak Temalandırma	
	<i>Kod(lar)</i>	<i>Temalar</i>
Şimdiye kadar, toplumsal yaşama bakışları değişiyor, toplumda daha değerli olduğunu ve özgüveninin arttığını düşünüyor [GRV _{1,7}]. Başlangıçtaki durum ile bir karşılaştırma yaptığımda özgüvenlerinin arttığı açık. Daha önce gelmedim diye üzüyorlar [GRV ₂]. Özellikle kadınlar özgüvenle kendilerini ifade etmede daha rahatlar [GRV ₃]. Yaşamdan zevk alıp mutluluk duyuyorlar. Özgüvenle davranmalarını gözlemliyorum [GRV ₄]. Onların sevinçle şarkı söylediğini, reklam panolarını, hastane bölüm adları gibi metinleri okuduklarını görüyorum [GRV ₅].	Ait olma hissi (aidiyet duygusu) Özgüven Yaşam sevgisi	Birey olma nitelikleri

Tablo 7'den de görülebileceği gibi, öğretmenlere göre, yetişkinlerde en önemli değişiklik aşağıdaki gibidir: benlik saygısı geliştirme, hayata bakış açılarının değişmesi, okumanın verdiği zevki tatma ve bu gibi durumlardan sevinç duyduklarını görüyorum. Bu becerileri kazanmış olmaları, onların yetişkin bir kişinin sahip olması gereken bireysel nitelikleri kazandıkları söylenebilir.

Görüşme sorularıyla elde edilen verilerin içerik analizi (Katılımcı: Kursiyerler):

Tablo 8. Kursiyerlerin Okuma Yazma Kursuna Yönelik Görüşleri

<i>A1: Yetişkinlere yönelik okuma ve yazma kursu eğitim organizasyonlarını nasıl buluyorsunuz?</i>	Kodlayarak Temalandırma	
	<i>Kod(lar)</i>	<i>Temalar</i>
Çok iyi düşünülmüş bir düzenleme, biz yetişkinler için büyük bir hizmet veriliyor. Biz burada okuma yazma öğrendik. Okumaz-yazmazlık (cahillik) çok kötü. Ben bu tür kurslara devam etmek istiyorum [K _{1,2,8,9,10}]. Ben sadece okumayı ve okuduklarından ne anladığının önemli olduğunu gördüm [K ₃]. (Okur-yazar olmayı) yaşamın içine girmek ve çocuklara model olmak için önemli bir araç olarak görüyorum [K _{4,5}].	Okuma yazma bilmeme Sonuç çıkarmak Örnek olmak	İletişim / etkileşim

Tablo 8'den de görülebileceği gibi, görüşülen hemen hemen tüm katılımcılar (K_{1,2,3,8,9,10}) okuma ve yazma kursu organizasyonunu 'memnuniyetle karşılıyor' ve 'yetişkinler için büyük bir hizmet' olduğunu düşünüyoruz [1],[K2]. Bir katılımcı (K₃) sadece 'okumak' için önemli olduğunu ifade etmektedir [2]; İki kursiyer 'yaşamın içine girme amacım için önemli bir araç' olduğunu ifade etmektedir [3]; bireylerin aydınlanması ve onları birbirleri ile etkileşim ortamında bulunması açısından dikkat çekici buluyorum.

Tablo 9. Kursiyerlerin Amacı Okuma-Yazma Kursuna Katılma Amaçları

<i>Az: Okuma ve yazma kursuna katılmada en temel amacınız nedir?</i>	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>	
	<i>Kod(lar)</i>	<i>Temalar</i>
Ben bilgi bakımından kendimi geliştirmek ve günlük yaşamda kendi ihtiyaçlarını karşılamak için kursa gelmekteyim [K _{1,9}]. Ben kutsal kitabı daha iyi anlamak için kursa gelmekteyim [K _{2,3}]. Okuma hayatın kapısını açan anahtardır. Ben hayatın kapısını açmak için kursa katılıyorum [K ₄]. Ben sosyal yaşamda daha etkili olmak için kursa katılıyorum [K _{5,6,7}]. Ben tabii ki kendi ayaklarım üzerinde durarak yaşamı sürdürebilmek ve herkesin eline bakmamak için kurstayım [K ₈]. Okul eğitimine devam etmek, bir üst öğrenime devam etmek istiyorum. Bunu yapmak için, bana bir lise diploması gerekiyor. Bu amaçla, bu kursu tamamlamak istiyorum [K ₁₀].	Bilgi Okuma işlevleri Kendi ayakları üzerinde durma Öğrenme süreci	Sosyal ihtiyaçlar Sosyal yaşam becerileri Yaşam boyu öğrenme

Tablo 9'dan da görülebileceği gibi, katılımcılar okuma yeteneğinin fonksiyonlarını ve özellikle de hayatlarına getireceği katkıyı belirtmektedirler. Kursiyerler okuma becerisini kazanarak sosyal hayatta mutlu olduklarını ifade etmektedirler. Onlar kendi ihtiyaçlarını bizzat kendilerinin karşılamalarının verdiği mutluluğu dile getirmektedirler. Kursiyerlerin biri üst eğitimi amaçlıyor (K₁₀). Bu bakış açısı, gelişim ve değişim kavramının kazanıldığına bir göstergesidir. Aynı zamanda bu durum hayat boyu öğrenme anlayışının kazanıldığını göstermesi açısından önemli bulunmuştur.

Tablo 10. Kursiyerlerin Süreç İçindeki Etkinliklere Yönelik Görüşleri

<i>Az: Okuma yazma dışında diğer hangi alanlarda beceri geliştirilmektedir?</i>	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>	
	<i>Kod(lar)</i>	<i>Temalar</i>
Anlama becerilerim gelişti. Şimdi hayatı daha iyi anlıyorum [K ₁]. Algılama ve hissedişim değişti [K ₂]. Farklı becerilerinin geliştirilmesi için, farklı etkinlikler yapmak gerekir. Ama öğretmen okuma ve yazma dışında farklı etkinlikler yapmıyor. Kursiyerlerin beklentileri dikkate alınmalıdır [K _{3,4,5,8}]. Matematik, fen, sosyal, yaşam becerileri vb. anlatılmaktadır. Ama ben sadece okumak ve yazmak istiyorum. Öğretmenin farklı beceriler için çalışmaması gerekir [K _{6,7,9,10}].	Bilişsel yetenekler Beklenti Faaliyet alanları Farklı disiplinler	Beceri geliştirme

Tablo 10'dan da görülebileceği gibi, katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar önemlidir: Okuma ve yazma öğretimi dışında bu kursta hangi alanlarda ve ne tür etkinlikler düzenlenmektedir. Kursiyerler farklı becerilerin geliştirilmesi için farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesi beklentilerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin farklı etkinlikleri gerçekleştirmeye teşebbüs etmediği söylenmiştir.

Tablo 11. Kursiyerlerin Okuma Yazma Kursundan Beklentileri

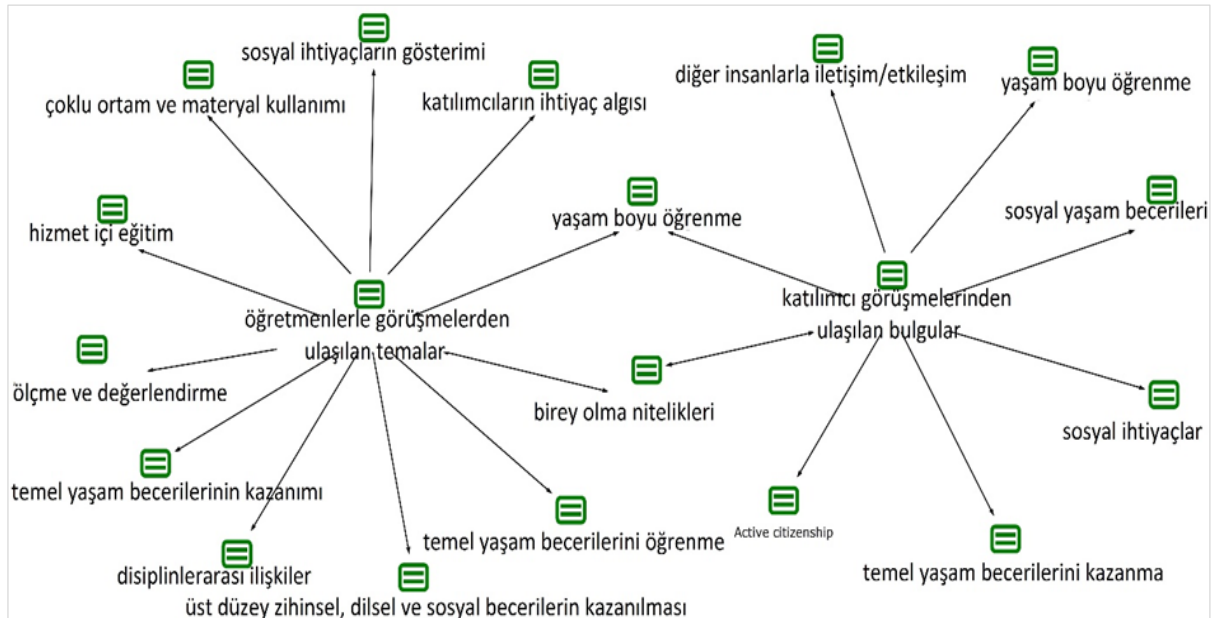
A4: Okuma ve yazma öğrendikten sonra hayatınızda ne gibi değişiklikler oldu? Okur-yazarlığın aile ve sosyal yaşamınızda değişiklikler yaptığını düşünüyor musunuz?

Okuma ve yazma öğrendikten sonra kendime güvenim arttı. Aile ve sosyal yaşamımı daha rahat sürdürüyorum [K1]. Kitaplarla buluşmak beni mutlu ediyor [K2]. Ben iç huzuru duymak için kursa gelip gidiyorum. Okumayı severim. Aile içinde iletişimim arttı [K3]. Önceden aile içinde ve komşular arasında kendimi ifade edemezdim. Problem çözme becerilerim gelişti ve mücadele ruhum ortaya çıktı. Benlik duygum gelişti. Şimdi yaşama daha iyi bir şekilde tutunuyorum. Hayatıma yeni nesil için bir örnek olmak istiyorum [K4]. Kendime güvenim arttı. Geçmişe oranla toplumsal yaşamın daha çok içindeyim [K5,6,7]. Bakış açım yaşamım değişti; şimdi yaşlıyım demiyorum. Ben 60 yaşında hissetmiyorum, çok genç hissediyorum, okumak, düşünmek çok güzel. Keşke okumayı daha önce öğrenmiş olsaydım [K8]. Şimdi, 'Ben de bir şeyler yapabilirim.' fikrine sahibim. Çevremdeki insanların bana karşı tavırları değişti. Bu da beni çok mutlu ediyor [K9]. Ben okuma yazma öğrendim, bilgi edindim. Yazıları okurken, konuşmaları dinlerken hemen karar vermiyorum. Ben anlayarak ve düşünerek karar vermeye başladım [K10].

Kodlayarak Temalandırma

Kod(lar)	Temalar
Benlik duygusu	Üst düzey zihinsel, dilsel ve sosyal beceriler
Mutluluk	
Aile	
İletişim	
Problem çözme	
Girişimcilik	
Hayata tutunmak	
Sosyal hayat	
Bakış açısı	
Etkileşimli karar verme	

Tablo 11'den de görülebileceği gibi, kursiyerler okuma ve yazma öğretimi başladıktan sonra hayatlarında önemli değişikliklerin olduğunu gösteren yanıtlar vermişlerdir. Kursiyerler problem çözme, girişimcilik, karar verme ve iletişim gibi üst düzey zihinsel, dilsel ve sosyal beceriler elde ettiklerini ifade etmişlerdir.



Şema 1. Yetişkinler için Okuma Yazma Kursu Çerçevesinde Öğretmen ve Kursiyerlerin Cevaplarından MAXQDA 11 Programı Kullanılarak Oluşturulan Temalar

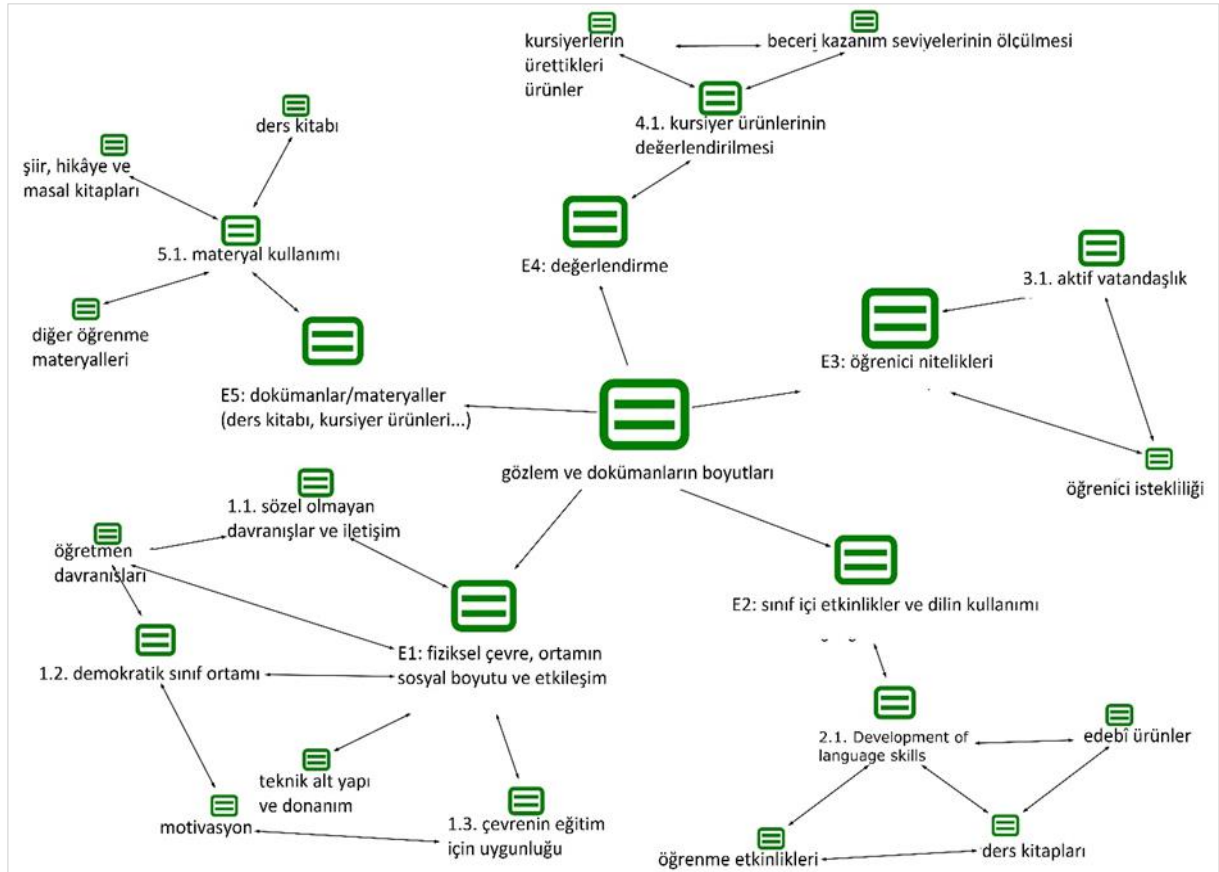
Gözlem formlarıyla elde edilen bulgular

Öğretmen ve kursiyerlerin okuma yazma öğretimine yönelik durumlarını belirlemek için yapılan gözlemlerle elde edilen verileri analizi.

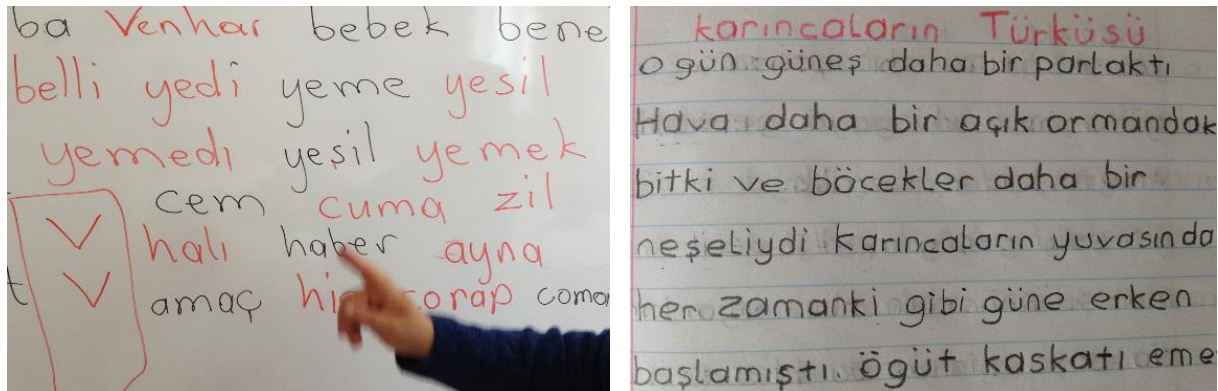
Tablo 12. Öğretmenlerin Gözlemlenen Uygulamaları Ve Doküman İnceleme Bulguları

Kurs Merkezi: Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü Center (Melikgazi - Kayseri) T _{1,2} : Ders: Türkçe		
Tarih: 14 / 05 / 2013; Saat: 12.30-17.30 (C ₁ : Birinci seviye kursu ilk gözlem) Tarih: 18 / 05 / 2013; Saat: 08.30-12.30 (C ₂ : İkinci seviye kursu ikinci gözlem)		
Kodlayarak Temalandırma		
Kod(lar)	Temalar	
B₁: Fiziksel çevre, etkileşimin ve ortamın sosyal boyutu		
S ₁ , S ₂ : Sınıfın duvar rengi, ısıtma ve aydınlatması iyi, motivasyon bozucu herhangi bir ses ve gürültü yok. Sınıf normal masa hizalam, düzeninde, teknik donanımın kullanımı için teknik alt yapı ve malzeme yetersiz. Öğretmen sınıfa girdiğinde kursiyerlere seslenişi, kursiyerleri motive edışı ve beden dilini kullanması yeterli düzeydedir. Öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları için demokratik bir ortam yaratılıyor. Öğretmenler ve kursiyerler hisler ve duyguların birer yansıması olarak sözel ve sözel olmayan davranışları ile iletişim kuruyorlar [GZV _{1,2}].	Motivasyon Teknik ekipman Sınıfın tasarımı Öğretmen davranışları	Öğretim öğrenme ortamının uygunluğu Demokratik bir ortam Sözsüz davranışlar ve iletişim
B₂: Sınıf etkinlikleri ve dilin kullanımı		
S ₁ , S ₂ : Dil beceri edinimi çalışmaları ders kitabı vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler okuma ve yazma faaliyetleri için ders sırasında yeterli zaman ayırıyorlar ancak dinleme ve konuşma becerileri ihmal ediliyor. Kursiyerlerin kelime dağarcıklarını geliştirmek için metin üzerinde kelime grupları, atasözleri vb. yeni kelimeler ile ilgili pratik etkinlikler gerçekleştirilmektedir [GZV _{1,2}].	Ders kitapları Öğretim etkinlikleri Edebi ürünler Söz varlığını Geliştirme	Dil becerileri geliştirme
B₃: Öğrenen nitelikleri		
S ₁ , S ₂ : Kursiyerler düşünce ve duygularını düzgün bir şekilde açıklayabilmektedirler. Kursiyerler derslerde okuma, dinleme, konuşma, yazma, soru sorma ve soruları yanıtlama etkinliklerine katılmaktadırlar. Kursiyerler tüm faaliyetlere katılmak için isteklidirler. Kursiyerler öğrenmek için istekli ve hazırdirler [GZV _{1,2}].	Dil becerileri Öğrenmek için isteklilik	Aktif vatandaşlık
B₄: Değerlendirme		
S ₁ : Tartışılan konularla ilgili sorular genellikle bilişsel alanla ilgilidir. Duyuşsal ve psikomotor alanla ilgili çok soru sorulmamaktadır. S ₁ , S ₂ : Öğretmen öğrenme ve öğretme sürecinde sorular sormaktadır. Öğretmenlerin soruları kursiyerler tarafından ilk söyleyişte anlaşılammamaktadır. Öğretmenin öğrencilere yönelttiği sorular konuşma havasında ve içten bir tavırla sorulmaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecinde katılımcıların faaliyetleri sistemli bir şekilde değerlendirilmemektedir [GZV _{1,2}].	Beceri edinme seviyesinin ölçülmesini	Ölçme ve değerlendirme
B₅: Belgeler/materyaller (ders kitabı, kursiyerler tarafından yapılan ürünler..)		
S ₁ , S ₂ : Ders kitapları, kursiyer defterleri ve birkaç hikâyeden başka hiçbir malzeme kullanılmamaktadır. Etkinlikler ders kitabı üzerinden yürütülmektedir [GZV _{1,2}].	Öğrenme materyalleri	Materyallerin kullanılması

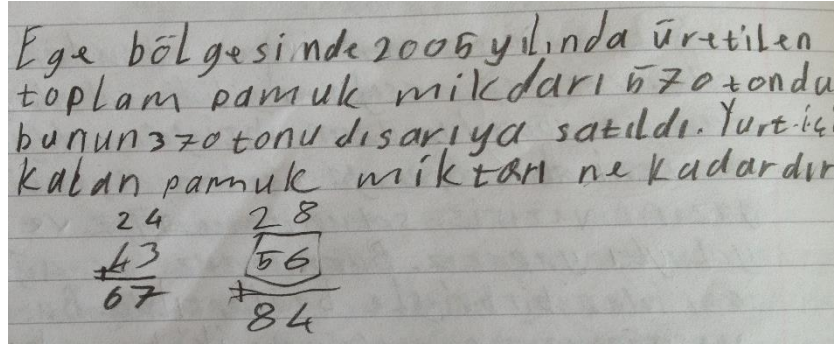
Tablo 12'den de görülebileceği gibi, Sınıflarda malzeme kullanımı için teknik alt yapı teknik donanım yetersizdir. Öğretmenler (dört temel dil becerisine eşit önem vermemektedirler) okuma ve yazma faaliyetleri için ders sırasında yeterli zaman ayırmakta, fakat dinleme ve konuşma becerilerini ihmal etmektedirler. Kursiyerler ders boyunca okuma ve yazma etkinliklerine katılmaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecinde katılımcıların etkinliklere katılımı ve ortaya koydukları ürünleri değerlendirilmesini sistematik bir şekilde yapmamaktadırlar. Kursiyerler genel izlenime ve genel kanaatlere göre değerlendirilmektedir. Derslerde etkinlikler sadece ders kitabı üzerinden yürütülmektedir. Okuryazarlık aktif vatandaşlık için büyük bir avantaj sağlamaktadır.



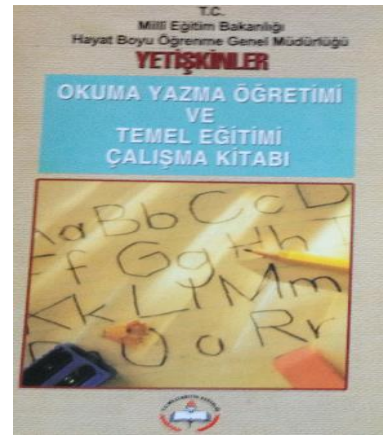
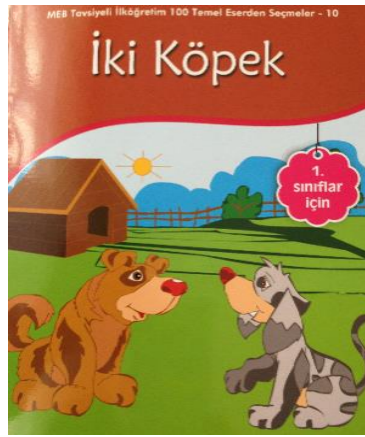
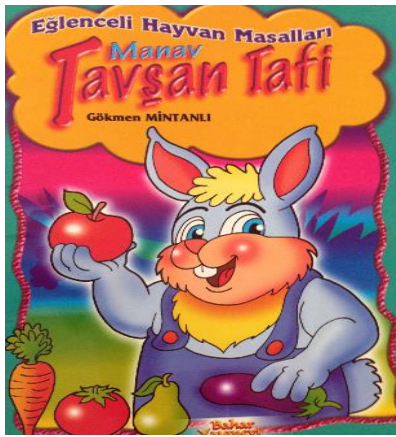
Şema 2. Gözlem Kapsamında Öğretmenler Tarafından Kullanılan ve Bir Ürün Olarak Kursiyerler Tarafından Üretilen Materyallerin İncelenmesiyle Oluşturulan Kodlar ve Temaların MAXQDA 11 Programıyla Görselleştirilmesi



Resim 2. Kursiyerlerin I. Seviyedeki Çalışmalarına Örnekler



Resim 3. Kursiyerlerin II. Seviyedeki Çalışmalarına Örnekler



Resim 4. Kurslarda (I-II. Seviye) Kullanılan Ders Materyalleri (uygulama kitapları, hikâyeler, ders kitapları)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların hemen hemen tümü kadındır. Birinci ve ikinci seviye kurslarında 35 katılımcı bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu (kursiyerler veya katılımcılar) oluşturan 35 katılımcının 4'ünü erkek, 31'ini kadın oluşturmaktadır. Başlangıçtan bu güne kadar Kayseri ilinde birinci ve ikinci aşama kursuna 172 erkek ve 999 kadın katılmıştır. 97 erkek ve 665 kadın kursu tamamlayarak sertifika almaya hak kazanmıştır. Yıldız (2011) tarafından yürütülen ve 652 kadın, 38 erkek olmak üzere toplam 690 katılımcının dâhil edildiği bir araştırmada okur-yazar olmayanların çoğu (94.5%) kadındır (Yıldız, 2011, s. 413).

Yetişkinler okuma yazma kursuna aşağıdaki amaçlar için gelmektedirler: okuryazar olmak için, daha kolay yaşamak için, sonraki eğitim kademelerine devam etmek için, bilgisizlikten kurtulmak için, çevreye daha iyi uyum sağlamak için... Öğretmenlere göre, katılımcılar temel amaç olarak okuma ve yazmayı görmektedirler. Bu amaca ulaşıldığında katılımcıların ilgileri farklı etkinliklerde zayıflamaktadır. Kursa katılan yetişkinler okuma zevkini tatma ve böylelikle hayata bakış açısını değiştirerek özgüven duygusu kazanma ve geliştirmesi gibi nitelikleri kazanmaktadırlar.

Yıldız, Ateş, Yıldırım ve Rasinski (2011) tarafından yapılan ve katılımcıların çoğunun kadın ve düşük gelir grubunda olduğu araştırmaya göre, okumaz yazmaz kadınlar, okuryazar olmama, ulaşım, sağlık, çocuk eğitimi ve aile ekonomisi konularında sorun yaşamak ve bu konularda başkalarına bağlı olmak anlamına gelirken; okuryazar olmak, aynı konularda sorunların olmamasını veya bu konularda daha yetkin bireyler olmayı ifade etmektedir (Yıldız vd., 2011, s. 40). Özellikle Cumhuriyet döneminde organize edilen kurslarla iyileştirilmeye çalışılmaktaysa da düşük gelire sahip aileler okuyup yazmıyor. Gerçekten, bu durumla ilgili son zamanlarda araştırma sonucu şöyledir: Okuma-yazma programlarını geçmişte tamamlamış olan yetişkinler için de benzer bir durum söz konusudur.

Genel olarak, görüşülen yetişkinlerin yoksul olduğu ya da geçmişte ciddi yoksulluk çektiği gözlemlenmiştir. Okumaz-yazmazlıkla yoksulluk arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur (Yıldız, 2011, s. 419).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ikisi dışında tamamı bu görev için herhangi bir eğitim almadığını söylemiştir [GRV/GZV₄, 6].

Hemen hemen tüm kursiyerleri okuma ve yazma kurslarına önem vermektedirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin (yetişkin eğitimcilerinin) ve öğrencilerin (kursiyerlerin) okuma ve yazma dışındaki faaliyetler hakkında görüşleri arasında farklılık olması anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin çoğuna göre, kursiyerler okuma ve yazma dışındaki farklı etkinliklere istekle yaklaşmamaktadırlar.

Kursiyerler özellikle yaşamlarına katkı getiren sosyal beceriler bakımından okuma ve yazma kursunu önemli görmektedirler.

Kursiyerler, okuma yazma öğretimi başladıktan sonra karar verme, girişimcilik, iletişim gibi üst düzey bilişsel dilsel ve sosyal beceriler, kazanımlarına ulaşmışlardır. Böylece hayatlarına önemli değişiklikler getirdiğini memnuniyetle dile getirmişlerdir.

Yetişkinler için verilen okuma yazma kursunda ders kitabı dışında farklı materyal kullanılmamaktadır.

Bu çalışmanın en önemli sonucu, okuma yazma kursuna katılan kursiyerlerin bu etkinliğe katılmaktan çok mutlu olduklarını ve kursa çok mutlu bir şekilde geldiklerini belirtmeleridir.

Kursiyerlerin tamamı kurs başladıktan sonra sosyal yaşamlarında önemli değişiklikler olduğunu vurgulamışlardır. Daha da önemlisi, tüm katılımcılar kendi bilgi ve becerilerini artırmak için diğer kurslara da gitmek istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, kursiyerlerin süreçteki çalışmalarındaki ilerleme ve gelişme durumlarını sadece genel izlenimle değerlendirmektedirler.

Öneriler

Yetişkinlere okuma ve yazma kursu özel deneyim gerektiren bir iş olduğu için okuma yazma öğretiminde görevlendirilecek öğretmenler dikkatli seçilmeli ve hizmet içi eğitim verilmelidir.

Yetişkinlerin okuma ve yazma öğrendikten sonra kazanımlarını canlı tutmak için ilgi ve isteklerine uygun farklı etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu tür kurslar katılımcıların bilgi ve becerilerini artıracığı için benzer kurslar düzenlenmelidir.

Öğretmenler katılımcıların dikkatini çekmek ve onları donanımlı kılmak için süreçte farklı malzemeler kullanmaları gerekir. Öğretmenlerin materyalleri hazırlamaları yanında Milli Eğitim Bakanlığı bu tür yetişkin eğitimleri için hikâyeler, masal vb. ek materyalleri hazırlatmalıdır.

Öğretmenlerin yetişkinler için öğrenme ortamını ilginç hâle getirmeleri için bilgi teknolojilerini çok iyi kullanmaları gerekir.

Kursiyerlerin kazandıkları becerileri özümsemeleri için, okuma ve yazma dışında dinleme, konuşma, iletişim, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, yüksek seviyeli dil kullanımı gibi zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmeleri için etkinlikler düzenlenmeli, tüm kursiyerler bu etkinliklere dâhil edilmelidir.

Öğretmenler kursun süresinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Kursların çeşitlendirilmesi ve kurs sürelerinin kursiyerlerin istekleri dikkate alınarak genişletilmesi gerekir.

Okuryazarlık ile aktif vatandaşlık arasında önemli bir ilişki vardır (Sayılan, 2009, s. 40; Güneş, 2000). Bu ilişki göz önünde tutularak okur-yazar olmayan yetişkinlerin toplumsal yaşama daha itkin katılmalarına katkı verecek benzer kurslar düzenlenmelidir.

Yetişkin eğitimi için harekete geçip eğitim topluluğunun bir üyesi olarak şunlar yapılabilir;

✓ Yetişkin okuryazarlığı ile ilgili tartişmalarda akraba, arkadaş ve komşularını harekete geçir.

✓ Okuryazarlık ve iyi bir sosyal yařam arasındaki iliřkiyi dūřün.

✓ Aktif vatandaşlık ve gerekli sosyal yaşam becerileri için yetişkinlerin okur-yazarlık eylemlerine ynelt.

✓ evrenizde okuryazar olmayanlar için okuryazarlık fırsatları ner.

Bir ğretmen olarak şunları yapabilirsiniz;

✓ Toplumda okuma yazma bilmeyen yetişkinleri okuma yazma eğitimine teşvik et.

✓ Bu görev için, (yetişkinler için okuma yazma eğitimi) eğitim hizmeti al.

✓ Kursiyerlerin okuryazarlık yararlarını kabul etmeleri ve fikirler geliştirmeleri için onlara yardım et.

Yetişkinlere okuma yazma dersleri açılmalı, katılımcılara kazandığı okuryazarlığın faydaları vurgulanmalı; toplumda okuryazar olanlara da şu yollar gösterilmelidir:

- Katılımcılara okuma yazma seviyelerini artırma etkinlikleri yaptırılmalıdır,
- Katılımcılar eğitime bakış ağlarında değişiklik amaçlanmalı ve gelecekte farklı kurslara gitmeleri sağlanmalıdır.
- Özgüven, benlik saygısı, refah vb. kazançları ve daha fazla faydaları ne çıkarılmalıdır (bk. Tablo 4, 7, 11).

✓ Bu kurslarda yetişkinlere okuma ve yazma dışında sosyal yaşam becerileri ile ilgili etkinlikler uygulamaya konulmalıdır.

Kaynakça

- Aşıcı, M. (2015). Toplumsal değişim projesi: Okuryazarlık akademisi "Hayat Boyu Öğrenme Merkezi". *Synergies Turquie*, 8, 47-64.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma metotları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bullington, J. ve Karlson, G. (1984). Introduction to phenomenological psychological research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25, 51-63.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe öğretimi ve programı* (2. bs.). Ankara: Kardeş Kitap ve Yayıncılık.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2003). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London and New Delhi: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: Doğal ya da yapay. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 415-443.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Güneş, F. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. bs.). Ankara: Ocak Yayınları.
- Haseski, H. İ., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2015). Türkiye'de yaşamboyu öğrenme ve yansımaları. B. Akkoyunlu, A. İşmam ve H. F. Odabaşı (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları 2015 içinde* (s. 41-64). Ankara: Pagem Akademi Yayınları.
- Langeveld, M. J. (1983). Reflections on phenomenology and pedagogy. *Phenomenology and Pedagogy*, 1(1), 5-7.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). London and New Delhi: SAGE Publications.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, B. Aslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sayılan, F. (2009). Adult literacy and basic education program and literacy textbooks: Critical discourse analysis. *Education, Science, Society Journal*, 7(26), 39-68.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research, a practical handbook*. London: SAGE Publications.
- Şenol, M. (2001). Okuma yazma öğretimi kaynakları (Makaleler: 1938/1998). *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 2(2), 205-219.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- Topakkaya, A. (2013). Lifelong Learning and possible contributions of Turkish universities to this field. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1081-1092.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldız, A. (2011). Okuma-yazma kurslarında okuma-yazma öğreniliyor mu? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 403-421.
- Yıldız, A. (2012). Transformation of adult education in Turkey: From public education to life-long learning. K. İnal ve G. Akkaymak (Ed.), *Neoliberal transformation of education in Turkey içinde* (s. 245-257). New York: Palgrave Macmillan.
- Yıldız, A. ve Öztürk, H. T. (2011). Yetişkin temel eğitimi uygulamalarına İngiltere'den bir örnek: 'Okuma hakkı' kampanyası deneyimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 112-125.
- Yıldız, M., Ateş, S., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2011). Okumaz yazmaz Türk kadınların perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık: Fenomonolojik bir çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 740-759.