

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.46848>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 11.10.2020
Kabul Tarihi: 14.11.2020
On-line Yayın: 30.11.2020

Article Type: Research article
Submitted: 11.10.2020
Accepted: 14.11.2020
Published Online: 30.11.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Özbilen, F. M. & Genç, S. Z. (2020). Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi. *Journal of History School*, 49, 4083-4117.

**YETİŞKİN EĞİTİMİ KAPSAMINDA İLKOKULLARDA AÇILAN
OKUMA-YAZMA KURSLARINA YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN ALGI
VE ROLLERİNİN BELİRLENMESİ¹**

Fatih Mutlu ÖZBİLEN² & Salih Zeki GENÇ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, yetişkin eğitimi kapsamında ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarına yönelik öğretmenlerin algı ve rollerini belirlemektir. Nitel özellikte olan ve fenomenolojik desene göre yürütülmüş araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde İstanbul ili, Esenyurt ilçesindeki 5 ilkokulda yaygın eğitim kapsamında yetişkinlere yönelik açılan okuma-yazma kurslarında eğitimci olarak görev almış 10 öğretmen oluşturmuştur. Esenyurt ilçesinin kenar mahallelerinde bulunan okullar, amaçlı örnekleme türlerinden benzeşik örnekleme ve bu okullarda açılmış olan yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarında görev almış öğretmenlerden gönüllü bir şekilde araştırmaya katılanlar ise ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Veriler 2019 yılının Aralık ayında ilk araştırmacı tarafından öğretmenlerle yüzyüze görüşmeler yapılarak toplanmış ve görüşmeler, telefonun ses kaydedici programı ile kaydedilmiştir. Sonrasında kaydedilen veriler Microsoft Word programı aracılığıyla yazıya dökülmüş ve içerik analizi tekniği kullanılarak araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Bu süreçte her soru birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilerek araştırma bulguları, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortak tema, kategori ve kodlar oluşturularak verilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğu yetişkin eğitimi, normal eğitim-öğretim yaşı içerisinde herhangi bir örgün eğitim kurumundan yararlanamayan

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

²Dr., İstanbul Esenyurt Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu, fatihmutluozbilen@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3187-0028

³Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, szgenc@yahoo.com, Orcid: 0000-0002-6839-8284

kişilerin aldığı eğitim olarak tanımlamıştır. Ayrıca öğretmenlere göre kursiyerler, çoğunlukla günlük yaşamlarını kolaylaştırmak, işyeri beklentilerini karşılamak ve farkındalık sahibi olabilmek amacıyla kurslara katılmaktadırlar. Ek olarak öğretmenler genel olarak kurslarda kullanılan öğretim kaynaklarını ve ölçme değerlendirme sürecini yetersiz ancak bu kurs sürecinde kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Diğer sonuçlar da öğretmenlerin genellikle kurslarda eğitici/öğretici rolüne sahip olduğu, kursların yaygınlaştırılması gerektiği, kurslarda çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ve bazı önemli motivasyon uygulamaları gerçekleştirildiği şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Yaygın eğitim, Yetişkin eğitimi, Okuryazarlık.

Determining the Perception and Roles of Teachers towards Literacy Courses Open in Primary Schools within the Scope of Adult Education

Abstract

The purpose of this research is to determine the perceptions and roles of teachers towards literacy courses opened in primary schools within the scope of adult education. The study group of the research, which is qualitative and conducted according to the phenomenological pattern, consisted of 10 teachers who took part as instructor in the literacy courses opened for adults within the scope of non-formal education in 5 primary schools in Esenyurt, district of Istanbul province in the first semester of the 2019-2020 academic year. Homogenous sampling, one of the purposeful sampling types was used to determine the schools in the suburbs of Esenyurt district and among the teachers who took part in the adult education literacy courses opened in these schools, those who voluntarily participated in the research were determined according to the criterion sampling method. The data were collected by the first researcher in December 2019 through face-to-face interviews with the teachers, and the interviews were recorded with the cell phone's voice recorder program. Afterwards, the recorded data were written down using Microsoft Word program and analyzed by the researchers using the content analysis technique. In this process, each question was evaluated independently from each other and the research findings were given by creating common themes, categories and codes in line with the opinions of the teachers. According to the findings of the study, most of the teachers define adult education as the education received by people who cannot benefit from any formal education institution within the normal education-training age. In addition, according to teachers, trainees mostly attend courses in order to facilitate their daily lives, to meet workplace expectations and to gain awareness. Moreover, according to teachers, trainees mostly attend courses in order to facilitate their daily lives, to meet workplace expectations and to gain awareness. In addition, the teachers have stated that they generally find the teaching resources used in the courses and the assessment and evaluation process insufficient, but they find themselves sufficient in the course process. Other results are that teachers generally have the role of educator/instructor in courses,

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

the courses should be expanded, various teaching methods and techniques are used in the courses and some important motivational practices are implemented.

Keywords: Non-formal education, Adult education, Literacy.

GİRİŞ

İnsanın yeni bilgiler öğrenmesi ve kendini geliştirmesi devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç ilk olarak ailede başlamakta, sonrasında öğrenim görülen okullar, sosyal çevre, çalışma ortamları ve mesleki gelişim için başvurulmuş kurslar, seminerler ya da diğer hizmet içi eğitim faaliyetlerinde devam etmektedir. Ayrıca bireysel gelişim için okunan kitap, dergi, makale ve teknolojik platformların hepsi insanın yaşamı boyunca kendisini geliştirmesine imkân sunmaktadır. Nitekim Fisher vd. (2019) de belirttiği gibi yaşam boyu eğitim ve öğretimle meşgul olmaya devam edilen bir süreç olan yaşam boyu öğrenme ile bireylerin kendilerini sürekli olarak yeniden keşfetmeleri, beceri kazanmaları ya da becerilerini artırmaları söz konusudur. Ancak şüphesiz bu gelişimin başlayabilmesi ve sonrasında üstüne koyarak devam edebilmesi için ilk şartın bireyde okuma-yazma öğreniminin gerçekleşmiş olması gerçeğinin de göz ardı edilemeyeceği düşünülmektedir. Örneğin etkili yazma becerisine sahip bireyler, bilgi kaynaklarına ulaşma ve bilgilerini artırma, bu bilgileri nerelerde kullanabileceklerine yönelik fikirler edinme, eleştirel düşünme, daha özerk ve azimli öğrenenler olma gibi yaşam boyu öğrenme ayrıcalıklarından daha kolay faydalanabileceklerdir (Deveci, 2019). Aynı zamanda okuma da yaşam boyu öğrenme süreçlerimizin önemli bir parçası olarak ele alınmaktadır. Okuma sayesinde toplumların entelektüel açıdan büyümeleri sağlanabilmektedir (Fitzpatrick ve Smith, 2007). Bu bağlamda böylesine önemli bir basamak olarak görülen okuma-yazma becerilerinin kazanıldığı ilkököl eğitiminin ve bu süreçte rol alan ilkökulların, büyük sorumluluğa sahip olduğu bilinmektedir.

1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 18. maddesinde Türk Millî Eğitim Sistemi'nin genel yapısı belirtilirken, Türk millî eğitim sisteminin örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölüm üzerine inşa edildiğine işaret edilmektedir. Yine aynı maddede örgün eğitimin, okulöncesi kadar olan eğitim kademelerini kapsadığı; yaygın eğitimin ise örgün eğitimle birlikte ya da örgün eğitim dışında düzenlenen bir dizi eğitim faaliyetlerinden oluştuğu vurgulanmaktadır (MEB, 1973). Ancak örgün eğitim kapsamındaki okullarda dereceleri farketmeksizin bir üst basamağa geçişin ilk adımı şüphesiz ilköğretimdir. Bu nedenle ilköğretimin önemi çok yıllar önce anlaşılmış olacaktı ki; 1961 tarihli İlköğretim ve Eğitim Temel

Kanunu'nun 1. maddesinde ilköğretimin “kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim” (MEB, 1961) olduğu ifade edilmiştir. Hatta 1983 yılına gelindiğinde kabul edilen 2841 sayılı kanunla da zorunlu ilköğrenim çağı dışına çıktığı halde ilkokul öğreniminden faydalanamayan bireyler için kendilerine en temel beceri olan okuma yazma becerisinin kazandırılması ya da ilkokul düzeyinde bir öğrenim verilmesi uygun görülmüştür. Aynı Kanun ile zorunlu ilköğrenim çağı olarak kabul edilen 14 yaşın üzerindeki yetişkin bireylerden okuma-yazmayı ya hiç bilmeyen ya da az da olsa bilenlere yönelik okuma-yazma kurslarının açılabilceği uygun görülmüştür (MEB, 1983). Yine 2010 tarihine gelindiğinde, yaygın eğitim kapsamında değerlendirilen okuma-yazma eğitimleri ile ilgili çıkarılan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile hiç okuma-yazma bilmeyenlere bu beceriyi kazandırmak ya da az bilenlere eksik oldukları eğitimlerini tamamlayabilmeleri amacıyla sürekli bir eğitim imkânı oluşturmak amaçlanmıştır (MEB, 2010). 2018 yılında ise Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği yerine Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği hazırlanarak, yönetmelikte yaygın eğitim kurumları yerine hayat boyu öğrenme kurumları ifadesi kullanılmıştır (MEB, 2018a).

Aslında Türkiye’de halk eğitiminin geçmişi uzun yıllar öncesine dayanmaktadır. Örneğin 1800’ün ikinci yarısında Osmanlı Dönemi’nde İstanbul’da bir çıraklık mektebi açılması, bu mektepte halka ders verilmesi konusunda bir yönetmeliğin hazırlanması ve 1913’te yeni bir yasa çıkarılarak yaygın eğitimin düzenlenmesi buna örnektir (Çeçen, 1977). Cumhuriyet’in ilanından sonra ise 1928 yılında önemli bir harf devrimi yapılmış ve Latin harfleri kabul edilmiş; beraberinde halk eğitimi daha da ayrı bir önem kazandığı için Millet Mektepleri kurulmuş, okuma yazma seferberliği başlatılmış ve Millet Mektepleri bünyesinde açılan kurslarda kadın ve erkeklerin eğitimine başlanmıştır (Doğaner, 2005; Kılıç, 2017). 1929 yılında faaliyete başlayan Millet Mektepleri’nin öncesinde Türk Ocakları ve Halk Dershaneleri, 1932’de Halk Evleri ve Halk Odaları gibi halkın eğitiminin amaçlandığı okullar açılmış; bu okullarda yeni Türk alfabesi topluma benimsetilmeye ve öğretilmeye çalışılmıştır (Kılıç, 2017; Sakaoğlu, 1992). Daha ileriki yıllarda halk eğitimi beraberinde yetişkin eğitimi kavramını ortaya çıkarmış ve bu süreçte yetişkin olarak kabul edilen bireylere okuma-yazma öğretebilmek amacıyla ya halk eğitim merkezleri bünyesinde ya da halk eğitim merkezleri ile işbirliği içerisinde diğer kurumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerine başlanmıştır (MEB, 2019). Ayrıca alanyazında yetişkin eğitimi üzerine yürütülen çalışmaların sayısı artmaya başlamış ve bu kavram birbirine benzer niteliklerle değerlendirilmeye başlamıştır. Nitekim Aktaş ve Yolcu (2020) araştırmalarında yetişkin eğitimi, yetişkin olarak kabul

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

edilen bireylerin örgün eğitim dışında kalan becerilerini artırmak, kendi gelişimine fırsat vermek, kendisine bir meslek kazandırmak, ruhsal gelişimi ve diğer ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla sürdürülen faaliyetler olarak tanımlamıştır. Uysal'ın (2004) tanımında da yetişkin eğitimi, belirli birtakım amaçların gerçekleştirilebilmesi amacıyla yetişkin olan kimse ve eğitimcinin belirli bir plan içerisinde yürüttükleri etkinler olarak değerlendirilmiştir. Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere örgün eğitim kapsamı dışına çıkmış bireylere bir gelişim fırsatı tanımak amacıyla sürdürülen eğitim-öğretim etkinliklerinin yetişkin eğitimi olarak adlandırılabilceği uygun görülmektedir.

Türkiye’de öğrenim dışına çıkmış olanlar için düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı’nın içerisindeki Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) tarafından yürütülmekte ve bu kişilere çeşitli öğrenme fırsatları sunulmaktadır. Bunlardan ilki kamu ilkokullarında I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı’nın yürütülmesidir. Nitekim bu programın amacı HBÖGM tarafından yetişkinlere “a) Hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil ve zihinsel becerileri, b) Temel matematik becerisini, c) Günlük yaşamla ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmak” (MEB, 2018b) olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla yetişkinlere okuma-yazma öğretiminin yürütülmesine yönelik açılan çeşitli okuma-yazma kurslarına kayıt-kabul, devam durumu, kurs açma-kapatma, kursa katılacakların sayıları ve okuma-yazma yeterliklerinin ölçme ve değerlendirilmesi ile ilgili düzenlemeler de Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği’ne dayandırılmıştır. İlgili yönetmeliğin 72. maddesinin 6. bendinde I. kademe kursunu başarı ile tamamlayanların okur-yazar ve II. kademe kursunu başarı ile tamamlayanların ise ilkokul mezunu olarak kabul edileceği belirtilmiştir (MEB, 2018b). Ayrıca bu kurslarda görev alan öğretmenlerin ders işlemleri aylık karşılığı okutulmak zorunda olunan dersler dışında kalan ek dersler olarak kabul edilmiş; bu bağlamda okuma-yazma kursu öğretmenlerine haftada 12 saati geçmeyecek şekilde ders saati verilmesine ve kendilerine ödenecek ücretler de ek ders ücreti olarak kabul edilmiştir (MEB, 2006). Yapılan bu düzenlemeler, okuma-yazma gibi önemli bir beceriyi yaşamları boyunca yaşı kaç olursa olsun bireylere kazandırmanın ne kadar önemli olduğunun bir devlet politikası haline getirildiğini göstermektedir. Nitekim bireylerin okuma-yazma öğrenmeleri için halk eğitimi ya da yaygın eğitim kapsamında devlet teşviği olarak İlk Okuma-Yazma Seferberliği 1928 yılında düzenlenmiştir (Aziz, 1981). En son 2018 yılında düzenlenen Okuryazarlık Seferberliği kapsamında HBÖGM’nin Hayat Boyu Öğrenme Portalı’nda da belirtildiği üzere, 2017 verilerine göre İstanbul’da 11 milyonun üzerinde on beş yaş üzeri yetişkin birey içerisinde 281.509’unun okuma-yazma bilmediği tespit

edilmiştir. Yine seferberlik kapsamında İstanbul'da toplam 3860 I. Kademe ya da Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma kursu açılmış, bu kurslarda 506 seviye tespit sınavı yapılmış, kurslara 52.853 ve sınavlara ise 7.629 kursiyer katılmıştır. Yine aynı portalda TÜİK verileri aracılığıyla yapılan derlemeden Türkiye'de on beş yaş üzeri okuma-yazma bilmeyen nüfusu en yüksek olan ilin İstanbul olduğu belirtilmiştir. Ayrıca 2000 yılında 593.606 olan bu sayının 2018 yılına gelindiğinde 257.709'ye düştüğüne yer verilmiştir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü,

<http://www.hbo.gov.tr/OgrenmeFirsatlari/YetiskinOkumaYazma/Istatistik>).

Yetişkin eğitime yönelik artan farkındalık ile birlikte alanyazında bu konuya eğilimin de arttığı görülmektedir. Ancak araştırmaların çoğunluğu halk eğitim merkezlerinde yürütülen yetişkin eğitimi faaliyetleri üzerine iken (Aktaş ve Yolcu, 2020; Bahçeci ve Yıldız, 2016; Bilgin vd., 2017; Çankaya, 2019; Duman, 1991; Kaya, 2015; Kılıç, 2012; Miser ve Arslan, 2015; Özengi ve Şahan, 2017; Özer ve Kır, 2018; Selçuk, 2017; Tekin, 1991; Tezcan ve Duman, 2014) bir kısmı da halk eğitim merkezlerinde ya da halk eğitim merkezlerinin denetiminde okullarda sürdürülen sadece okuma-yazma kursları üzerinedir (Akay ve Ültanır, 2010; İnce, 2008; Kadioğlu, 2012; Şenel, 2005; Yenen ve Yıldırım, 2020; Yıldız, 2008; 2010; 2011). Bu bağlamda yukarıda da belirtildiği üzere sadece İstanbul'da 250.000'in üzerinde okuma-yazma bilmeyen birçok birey olduğu düşünüldüğünde okuma-yazma kurslarının yaygınlaştırılması ve bu konuda mevcut problemlerin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bazı araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak kurslardaki sürenin yeterli olmaması, kurslarla ilgili halka etkili bir biçimde duyurunun yapılmaması, kurslara yeterli kaynağın ayrılmaması ve bina-araç ve gereç yoksunluğu bulunması gibi bir dizi ciddi sorunların bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmalarda ayrıca öğretmenlerin yetişkin eğitime yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları ve kursiyerlerin yüksek terk oranlarına da rastlanmaktadır (Duman, 1991; Günlü, 2004; Kadioğlu, 2012; Komşu, 2013; Yıldız, 2006). Yetişkin eğitimi kurslarına katılan kişilerden bağımsız bir şekilde ortaya çıktığı şekliyle değerlendirilebilecek bu tür sorunlar, daha çok belirlenen eğitim politikası, bu alana yapılan yatırımlar ve uzman personelin istihdam edilmesi ile ilgilidir. Bu nedenle daha sonraki süreçte ortaya çıkabilecek daha ciddi problemlerin kaynağına inebilmek ve kurslarda süreklilik sağlayabilmek için öncelikli olarak yetişkin eğitime yönelik eksik anlaşılmaların ve süreçte yapılan yanlışların ortadan kaldırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarında görev alan kurs eğitimcilerinin yetişkin eğitime yönelik algıları, rolleri ve sürece yönelik değerlendirmeleri ele alınmaya çalışılmıştır.

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

İstanbul'un Esenyurt ilçesinin sosyo-kültürel yapısı ve nüfus profilinin çok göç alan ve göç veren, genelde doğu kökenli ve eğitim düzeyi açısından yetersiz bir bölge olarak değerlendirilmesi bu araştırmanın önemli hale geldiğini göstermektedir. 2018 yılında düzenlenen Okuryazarlık Seferberliği kapsamında HBÖGM'nin Hayat Boyu Öğrenme Portalı'nda da belirtildiği üzere, 2017 verilerine göre Esenyurt on beş yaş üzeri toplamda 584.621 birey ile diğer ilçeler arasında ilk sırada yer almakta ve bunlardan 16.771'inin okuma yazma bilmediği görülmektedir. Ayrıca Esenyurt, örgün eğitim kapsamı dışına çıkmış okuma-yazma bilmeyen birey sayısı bakımından da İstanbul ilinde Bağcılar'dan sonra ikinci sırada yer almaktadır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, <http://www.hbo.gov.tr/OgrenmeFirsatlari/YetiskinOkumaYazma/Istatistik>).

Delaysıyla bahsi geçen rakamlar, bu gibi yerleşim yerlerinde bu tür araştırmaların gerçekleştirilmesinin bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Şüphesiz bu süreçte en etkin görevi üstlenen öğretmenlerin yetişkin eğitimi üzerine algılarının, yeterliklerinin ve rollerinin belirlenmesinin okuma-yazma kurslarında ne kadar etkili olabildikleri ya da ne tür problemlerle karşılaştıkları konusunda önemli fikirler verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca ortaya konulacak problemler genellenemese de en azından araştırmanın yürütüldüğü okulların böylesine endişe verici rakamlara sahip bir ilçenin kenar mahallelerinde bulunmasının konuya daha gerçekçi bakabileceğimizi düşündürmektedir. Ayrıca ulaşılan sonuçların kursları düzenleyen yetkili mercilere, politika yapıcılara ve bu alanda çalışan diğer araştırmacılar bir ışık olacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yetişkin eğitimi kapsamında ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarında görev alan öğretmenlerin, kurslara yönelik algı ve rollerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, "İlkokullarda yetişkin eğitimi kapsamında açılan okuma-yazma kurslarına yönelik bu kurslarda görev alan öğretmenlerin değerlendirmeleri nasıldır?" şeklindedir. Araştırmanın temel amacına yönelik aşağıda alt problemler bölümünde yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

- 1) Yetişkin eğitimi kapsamında ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarına yönelik öğretmenlerin algıları nasıldır?
- 2) Yetişkin eğitimi kapsamında ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarında öğretmenlerin rolleri nelerdir?

3) Yetişkin eğitimi kapsamında ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarında ne tür uygulamalar yapılmaktadır?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desene göre yürütülmüştür. Araştırma deseni seçiminde, kurslarda görev alan öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri nasıl betimlediklerinin belirlenmeye çalışılması etkili olmuştur (Giorgi, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın sürdürüleceği okulların seçimi, amaçlı örnekleme türlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme ile araştırmaların amaçları doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların seçilmesi, belirli ölçütleri karşılayan ve belirli özelliklere sahip olan bireylerle çeşitli durumlarda çalışılmak istenmesi söz konusudur (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Amaçlı örneklemede, araştırmacı bilmek istediği konu hakkında karar verir ve bu doğrultuda bilgi ve deneyimlerini istekli bir biçimde paylaşabilecek bireylere ulaşmaya çalışmaktadır (Bernard, 2002). Benzeşik (homojen) örnekleme ise birçok katılımcının olduğu durumlarda belirli bir alt grup hakkında derinlemesine bilgi toplamak ya da homojen bir örneklemden veri toplanmak istendiğinde kullanılır (Patton, 1990).

Bu kapsamda, Esenyurt ilçesinin kenar mahallelerinde bulunan 5 ilkokul araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin belirlenmesinde ise bu okullarda açılan yetişkin eğitimi kurslarında görev almış olmak ve araştırmaya gönüllü katılmak kriterleri göz önünde bulundurularak ölçüt örneklemeye başvurulmuştur. Neticede araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci döneminde ve daha önceki yıllarda İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki 5 ilkokulda, yaygın eğitim kapsamında yetişkinlere yönelik açılmış olan okuma-yazma kurslarında görev almış 10 öğretmen oluşturmuştur.

Aşağıdaki Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları verilmektedir.

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik
Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

Tablo 1.
Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Öğretmen Kodları	Cinsiyet	Öğretim Yapılan Kurs Düzeyi	İstihdam Durumu	Öğrenim Görülen Bölüm	Okuldaki Görevi	Kursta Görev Alma Sayısı
Ö1	Kadın	1. kademe	Ücretli	Tarih Öğr.	Öğretmen	1
Ö2	Erkek	1. kademe	Kadrolu	Sınıf Öğr.	Md. Yrd.	4
Ö3	Erkek	1. kademe	Kadrolu	Sınıf Öğr.	Md. Yrd.	6
Ö4	Erkek	1. kademe	Kadrolu	Sınıf Öğr.	Md. Yrd.	3
Ö5	Erkek	1. kademe	Kadrolu	Sınıf Öğr.	Md. Yrd.	4
Ö6	Kadın	1. kademe	Kadrolu	Sınıf Öğr.	Md. Yrd.	10
Ö7	Kadın	1. kademe	Kadrolu	Sınıf Öğr.	Md. Yrd.	2
Ö8	Kadın	1. kademe	Ücretli	Radyo, Sinema ve Tv. Öğr.	Öğretmen	1
Ö9	Erkek	1. kademe	Kadrolu	Sınıf Öğr.	Md. Yrd.	3
Ö10	Kadın	1. kademe	Kadrolu	Sınıf Öğr.	Md. Yrd.	4

Yukarıdaki Tablo 1’de yer alan verilere göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 5’i (%50) kadın ve 5’i (%50) erkektir. Öğretmenlerin 10’u (%100) da birinci kademe okuma-yazma kursunda görev almıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin istihdam durumları incelendiğinde 8’inin (%80) kadrolu ve 2’sinin (%20) de ücretli olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 8’i (%80) üniversitede sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmüş iken 2’si (%20) diğer bölümlerde öğrenimlerini tamamlamışlardır. Öğretmenlerin 2’si (%20) okulda öğretmen olarak 8’i (%80) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Son olarak öğretmenlerin 2’si (%20) okuma-yazma kursunda birinci kez, 1’i (%10) ikinci kez, 2’si (%20) üçüncü kez, 3’ü (%30) dördüncü kez, 1’i (%10) altıncı kez ve 1’i (%10) de onuncu kez görev almaktadır. Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere kurslarda görev alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadrolu ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olup müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Ayrıca bu kadrolu öğretmenlerin en az iki kez görev almış olduğu görülmektedir. Son dönemlerde öğretmenlerden kurslardaki ders ücretlerinin düşük olduğuna yönelik gelen eleştirilerden dolayı kurs öğretmeni bulmakta yaşanan güçlük nedeni ile bir okuldan iki ücretli öğretmenin görevlendirildiği belirtilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 2’de, yetişkinlerin kurslara ilk üç katılım amacına yönelik kurslarda görev yapan öğretmen algıları belirtilmiştir.

Tablo 2.

Yetişkinlerin Kurslara İlk Üç Katılım Amacına Yönelik Öğretmen Algılarının Dağılımı

Öğretmen Kodu	Kursa Katılıma Yönelik Birinci Amaç	Kursa Katılıma Yönelik İkinci Amaç	Kursa Katılıma Yönelik Üçüncü Amaç
Ö1	Çocuğuna yardım etmek	Tabela-levhaları okumak	Sosyal medya kullanmak
Ö2	Okuma-yazma öğrenmek	Günlük hayatta işlerini kolaylaştırmak	Topluma uyum sağlamak
Ö3	Okuma yazma öğrenmek	Çocuklarına derslerinde yardım etmek	Tabela-levhaları okumak
Ö4	Okuma-yazma öğrenmek	Çocuklarına ödevlerine yardımcı olmak	Sosyalleşmek
Ö5	Okuma-yazma öğrenmek	Tabela-levhaları okumak	Çocuklarına ödevlerine yardımcı olmak
Ö6	Okuma-yazma ve sayıları öğrenmek	Başkalarının bilmiyor yaftasından (düşüncesinden) kurtulmak	Teknolojiyi kullanmak
Ö7	Kendisini tamamlamak	Okuma-yazma öğrenmek	Günlük hayata uyum sağlamak
Ö8	Sosyalleşmek	Kendini ifade etmek	Okuma-yazma öğrenmek
Ö9	Belge ihtiyacını karşılamak	Ehliyet almak	Okuma-yazma öğrenmek
Ö10	Çevresine karşı kendisini ispatlamak	Okuma-yazma öğrenmek	Sosyalleşmek

Yukarıdaki Tablo 2’den anlaşılacağı üzere, öğretmenler kursiyer olan yetişkinlerin kurslara katılımlarına yönelik ilk üç amacın, çoğunlukla okuma-yazma öğrenmek, tabela-levhaları okumak, çocuklarına derslerinde ve ödevlerinde yardımcı olmak, sosyalleşmek, teknoloji ve sosyal medya kullanmak ve topluma uyum sağlamak şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi yetişkinler kurslar sayesinde öncelikle okuma-yazma öğrenmek ve devamında tabela-levhaları okumak ve hayatlarını kolaylaştırmak, çocuklarına derslerinde ve ödevlerinde yardımcı olmak, topluma uyum sağlamak ve teknolojiyi kullanmak istemektedirler. Ayrıca kursiyerlerin, kurs ortamlarında yeni kişilerle tanışarak sosyalleşmek istedikleri ve diğer amaçlara kıyasla az da olsa belge ihtiyacını karşılamak ve başkalarının kendilerine bilmiyor şeklinde yaklaşımlarından

kurtulmak, kendilerini ifade etmek ve çevrelerine karşı kendilerini ispat etmek istedikleri düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, alanyazın taraması yapılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yönlendirici olmayan sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerle yüzyüze görüşmeler yapılarak formdaki sorular kendilerine sorulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemine uygun olarak içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile elde edilen verileri açıklamaya yönelik kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, sonrasında mantıklı bir şekilde düzenlenir ve verileri açıklayan temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşme formu oluşturulurken sorular birbiriyle bağlantılı ve birbirinin devamı olacak şekilde sıralanmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla bir uzmana danışılmış; görüşme soruları ile ilgili geri dönütler alınarak görüşme formuna son şekil verilmiştir. Bu süreçte, aynı ifadeleri tekrarlayan bazı sorular formdan çıkartılmış, katılımcıların anlamada güçlük çekeceği bazı ifadeler düzeltilmiş ve araştırma sonucunda bütüncül bir bakış açısı elde edebilmek için forma yeni birtakım sorular eklenmiştir. Veri toplama sürecinin başında katılımcılar telefonla aranmış; araştırmanın amacı ve süreç ile ilgili bilgilendirilmişlerdir. Elde edilecek verilerin gizli tutulacağı ve araştırma kapsamı dışında herhangi bir kurum ya da kişi ile kesinlikle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda gönüllü bir biçimde araştırma sürecinde yer almak isteyen 10 öğretmene, veri toplama aracı olan görüşme formundaki sorular incelenebilmesi amacıyla görüşmeler yapılmadan önce birinci araştırmacı tarafından e-mail yolu ile gönderilmiştir. Sonrasında öğretmenler ile yapılacak görüşmeler için uygun bir zaman planlaması yapılmış ve 2019 yılının Aralık ayı içerisinde belirlenen zamanlarda öğretmenlerle yüzyüze görüşmeler, birinci araştırmacı tarafından okullarının uygun bir bölümünde gerçekleştirilmiştir.

Bu süreçte yapılan görüşmeler telefondaki Ses Kaydedici Programı aracılığıyla telefona kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler görüşme formundaki soru sırası gözetilerek Windows Media Player aracılığıyla dinlenerek kelime kelimesine Microsoft Word Programı ile yazıya dökülmüştür. Formlardaki bilgiler, araştırmacılar tarafından ilk olarak soru soru gidilerek bağımsız bir biçimde deşifre edilmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Bu süreçte kodlamalarda herhangi bir sapma olmaması amacıyla kodlar ile veriler sürekli karşılaştırılmıştır

(Gibbs, 2007). Araştırmacılar bu süreçte yanlış davranmamaya çalışmış ve anlaşılmayan ifadeleri açıklığa kavuşturmak amacıyla öğretmenlerden telefon aracılığıyla ek açıklamalar isteyerek üye kontrolü yapmıştır. Sonrasında araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların alanda uzman bir araştırmacı tarafından da kodlanması istenmiş; çapraz kodlama yapılarak araştırmanın güvenilirliği desteklenmiştir (Guest vd., 2012). Sonrasında kategori oluşturma aşamasına geçilmiş ve süreç tekrarlanmış; ortak kategori isimlendirmeleri yapılmıştır. Bulgular aktarılırken ise derinlemesine betimleme zenginliği kullanılmış; öğretmenlerin önemli görülen ifadelerinden bazıları tabloların altlarında ifade edilmiştir (Creswell, 2014).

Tablo 3.

Alt Problemler ile Görüşme Sorularının Eşleştirmesine Yönelik Dağılım

Araştırmanın Alt Problemleri	Görüşme Soruları
<i>Araştırmanın Birinci Alt Problemi:</i> Yetişkin eğitimi kapsamında ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarına yönelik öğretmenlerin algıları nasıldır?	<i>Birinci Görüşme Sorusu:</i> Sizden bir tanımlama yapmanız istense yetişkin eğitimi nasıl tanımlarsınız? <i>İkinci Görüşme Sorusu:</i> Yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarına katılan kursiyerlerin amaç ve beklentilerini nasıl sıralarsınız? <i>Üçüncü Görüşme Sorusu:</i> Yetişkin eğitimi-okuma yazma kurslarının yeterliği hakkındaki görüşleriniz nasıldır? a) Yetişkin eğitimi okuma-yazma kursları için hazırlanmış öğretim kaynaklarının (ders kitapları, çalışma kağıtları ve öğretim videoları) yeterliğini nasıl değerlendiriyorsunuz? b) Yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarına yönelik kendi yeterliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? c) Yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarına yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinin yeterliğini nasıl değerlendiriyorsunuz? <i>Dördüncü Görüşme Sorusu:</i> Yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarının geliştirilebilmesi için önerileriniz nelerdir?
<i>Araştırmanın İkinci Alt Problemi:</i> Yetişkin eğitimi kapsamında ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarında öğretmenlerin rolleri nelerdir?	<i>Beşinci Görüşme Sorusu:</i> Yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarındaki rollerinizi nasıl tanımlarsınız?
<i>Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi:</i> Yetişkin eğitimi kapsamında ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarında ne tür uygulamalar yapılmaktadır?	<i>Altıncı Görüşme Sorusu:</i> Yetişkin eğitimi kurslarında okuma-yazma öğretimi sürecinde ne tür uygulamalar yapmaktasınız? a) Yetişkin eğitimi kurslarında okuma-yazma öğretimi sürecinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? b) Yetişkin eğitimi kurslarında okuma-yazma öğretimi sürecinde yetişkinlerin motivasyonunu sağlamak/artırmak için kursiyerlere nasıl bir yaklaşımda bulunuyorsunuz?

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

Yukarıdaki Tablo 3’te araştırmanın alt problemleri ile bu alt problemlere yanıt aramaya ilişkin öğretmenlere sorulan görüşme sorularının eşleştirilmesine yönelik dağılım verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak amacıyla öğretmenlere birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü araştırma soruları sorulmuştur. Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aramak için beşinci görüşme sorusu ve üçüncü alt problemine yanıt aramak için ise altıncı görüşme sorusu sorulmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulguların, araştırma sorularına bağlı olarak ayrı ayrı başlıklar altında betimsel istatistikleri ve tabloların altında bulguları desteklemek amacıyla öğretmenlerin önemli görülen ifadelerinden bazıları birebir verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak öğretmenlerin yetişkin eğitiminin tanımına ilişkin görüşleri aşağıdaki Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Yetişkin Eğitiminin Tanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yetişkin Eğitimi	f
Normal eğitim-öğretim yaşı içerisinde herhangi bir örgün eğitim kurumundan yararlanamayan kişilerin aldığı eğitimdir.	4
Çeşitli nedenlerle eğitim alamamış ya da yarıda bırakmış olan kişilerin eksikliklerini tamamlama çabasıdır.	2
On sekiz yaş grubu üzeri yetişkinlere verilen örgün olmayan eğitimdir.	1
Okul çağında okuma-yazma fırsatından yararlanamayanlara tanınan ikinci şanstır.	1
Bireyi özgür ve mutlu kılmak için öğrenmek ve öğrendiklerini çevresi ile olumlu yönde paylaşmaktır.	1
Yaş farketmeksizin çeşitli programlar aracılığıyla gerçekleştirilen öğrenme uğraşlarının tümüdür.	1
<i>Toplam</i>	<i>10</i>

Yukarıdaki Tablo 4 incelendiğinde yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarında görev yapan öğretmenlerin yetişkin eğitiminin tanımına ilişkin görüşleri verilmiştir. Bu görüşlerden en fazla olanı (f=4) yetişkin eğitimi, “*Normal eğitim-öğretim yaşı içerisinde herhangi bir örgün eğitim kurumundan yararlanamayan kişilerin aldığı eğitimdir.*” şeklinde olmuştur. Yetişkin eğitiminin tanımlanmasına yönelik diğerlerine göre daha fazla görüş de yetişkin eğitimi, “*Çeşitli nedenlerle eğitim alamamış ya da yarıda bırakmış olan kişilerin eksikliklerini tamamlama çabasıdır.*” şeklinde olmuştur. Yetişkin eğitime

yönelik diğer tanımlar da tabloda görüldüğü şekliyle oluşmuştur. Aşağıda yetişkin eğitiminin tanımına ilişkin diğerlerine göre daha fazla olanlara ilişkin öğretmenlerin bazılarının görüşleri verilmiştir:

“Eğitim-öğretim yaşında örgün eğitimden yararlanamamış, okula gidememiş, yaş grubu olarak mecburi eğitim-öğretim çağına çıkmış yetişkinlere verilen eğitimlerin hepsini kapsar.” Ö5, Erkek

“Okul çağına çıkmış, zamanında çeşitli imkânsızlıklar ve çeşitli nedenlerle okula gidememiş ilköğretim çağını geçmiş bireylere verilen eksik kalan eğitimlerinin tamamlanması için yapılan düzenlenen bir eğitim.” Ö9, Erkek

Öğretmenlerin görüşlerine göre yetişkin eğitiminin doğru anlaşıldığı görülmektedir. Yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarında görev alan öğretmenlerin çoğunluğunun yetişkin eğitimini sadece okuma-yazma ile sınırlandırmadığı; normal eğitim-öğretim çağına bu sürece dahil olamamış bireylerin aldığı eğitimlerin tümü olarak ifade ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

İkinci olarak aşağıdaki Tablo 5 ve devamında yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarına katılan kursiyerlerin amaç ve beklentilerine yönelik öğretmen görüşleri tema, kategori ve kod olarak verilmiştir.

Tablo 5.

Yetişkin Eğitimi Okuma-Yazma Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Amaç ve Beklentilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Top.
Eğitimsel Anlamda Amaç ve Beklentiler	Bilgi edinme	(Okuma-yazma öğrenmek (9), Rakam ve sayıları öğrenmek (1))	10	20
	Eğitimde Süreklilik	(İkinci kademe okuma-yazma kursuna devam etmek (4), Açıkta ortaokula devam etmek (3), İlkokul diploması almak (3))	10	
Destek Olmaya Yönelik Amaç ve Beklentiler	Ödeve Destek	(Çocuklarına ödevlerinde yardımcı olmak (7))	7	13
	Okula Destek	(Çocuklarına okul hayatlarında yardımcı olmak (4) Çocuklarının eğitiminde doğru ve güvenilir bir rol almak (2))	6	
Toplumsal Yaşama Yönelik Amaç ve Beklentiler	Sosyalleşmek	(Sosyalleşmek (6) Arkadaşlık ilişkileri kurmak (3) Sosyal hayatlarını kolaylaştırmak (1) Topluma ayak uydurmak-katılmak (1) Başkaları ile fikir alışverişi yapmak (1))	12	12

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik
Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

Tablo 5. Devam

Yetişkin Eğitimi Okuma-Yazma Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Amaç ve Beklentilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Top.
Bireysel Amaç ve Beklentiler	Günlük yaşam	(Günlük hayatlarını kolaylaştırmak (6) Ehliyet almak (5) Günlük yaşamla ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmak (1) Teknolojiyi kullanabilmek (2) Hayatındaki olumsuzlukları yok etmek (1) Araba kullanmak (1) İmza atabilmek (1) Kendisini daha iyi ifade edebilmek (2) Sosyal medyayı kullanabilmek (1) Resmi kurumlarda işlerini kolaylaştırmak (1))	21	46
	İşyeri beklentisi	(İşyerlerinin belge taleplerini karşılamak (2) İşyerlerinin şartlarını karşılamak (1))	3	
	Farkındalık	(Tabela-levhaları okuyabilmek ve takip edebilmek (7) Parayı doğru kullanabilmek (2) İnsan haklarını öğrenmek (1) Basılı yayınları okumak (1) Çevresini daha iyi anlamak (1) Dünyayı daha iyi anlamak (1) Faturaları okuyabilmek (1) Güncel olayları daha iyi takip edebilmek (1))	15	
	Özgürlük	(Yönergeleri takip edebilmek (4) Kendi kendine yetebilmek (2) Gideceği adresi sormadan bulabilmek (1))	7	
Duyuşsal Amaç ve Beklentiler	Toplumsal kabul	(Utanc duygusunu yenmek (1) Toplum içindeki çekincelerini ortadan kaldırmak (1) Okuyamadığına yönelik toplum baskısından kurtulmak (1) Aile içinde bilmiyor yaftasından kurtulmak (1) Çocuklarına yardım edememe baskısını yenmek (1) Toplumda kabul görmek (1))	6	19
	Var olma çabası	(Bir amaca sahip olma isteği (2) Kendini var etme çabası (1) Sosyal çevresine karşı kendisini ispatlama isteği (1) Toplumda kabul edilme duygusunu tatmin etmek (1) Toplumda tanınma duygusunu tatmin etmek (1) Değer görme isteği (1) Toplumda var olma çabası (1))	8	
	Öğrenme Doyumu	(Öğrenme arzusu (1) Verim alabilme arzusu (1) Hayattaki eksikliğini kapatma isteği (1) Birçok ihtiyacına yönelik doyum sağlamak (1) Kendini güvende hissetme arzusu (1))	5	

Yukarıdaki Tablo 5 ve devamında yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarında görev yapan öğretmenlerin, yetişkin eğitimi okuma-yazma kursuna katılan kursiyerlerin amaç ve beklentilerine ilişkin görüşlerinden oluşan tema, kod ve kategoriler verilmiştir. Buna göre yetişkin eğitimine katılan kursiyerlerin amaç ve beklentilerine yönelik 5 farklı tema, bu temalar içerisinde 12 kategori ve toplamda 110 kod oluşmuştur. Temaların birbirleri ile ilişkisi incelendiğinde en fazla (f=46) kodun “*Bireysel Amaç ve Beklentiler*” temasında olduğu görülmektedir. Sahip oldukları kod sayısına göre diğer temaların sıralanışı ise “*Eğitimsel Anlamda Amaç ve Beklentiler*” (f=20), “*Duyuşsal Amaç ve Beklentiler*” (f=19), “*Destek Olmaya Yönelik Amaç ve Beklentiler*” (f=13) ve “*Toplumsal Yaşama Yönelik Amaç ve Beklentiler*” (f=12) ve şeklindedir. Aşağıda yetişkin eğitimine katılan kursiyerlerin amaç ve beklentilerine yönelik bazı görüşlere yer verilmiştir:

“Kendi semtimizdeki ebeveynler, kendi çocuklarına yardımı olsun, kendi çocuklarına bir şeyler öğretebilmeleri amacıyla katılmaktadırlar. Birinci neden bu. İkinci neden ise toplum içinde bir yere giderken vs. bir adres sormaya çekindikleri için okuyup otobüs tabelalarını vs takip edebilmek istiyor. Üçüncü neden ise ehliyet almak için istiyorlar. Kendi kendine yetebilmesi. Günümüzde sosyal medya kullanımı yaygın. Kursiyerlerden bana geri dönüt şöyle oldu. Whatsapp mesajlarını ses kaydı atmak istemiyorum mesaj yazmak istiyorum diye söylüyorlar. Ya da whatsapp mesajlarını başkalarına yazdırıyor ya da sadece emoji atabiliyor. Bana bu konuda da geri dönütler oluyor.” **Ö1, Kadın**

“Birinci amaçları okuma yazmayı öğrenmek. İkinci amaçları ikinci kademe okuma yazma kursuna katılmak. Ehliyet almak isteyenler var. Dışarıdan açıktan ortaokula devam etmek isteyenlerle de karşılaştık. Günlük hayatta işlerini kolaylaştırmak asıl önemli olan. Çocuklarına ödev konusunda okul hayatında yardımcı olmak için gelenler oldu.” **Ö2, Erkek**

Öğretmenlerin yetişkin eğitime katılan kursiyerlerin amaç ve beklentilerine yönelik görüşleri incelendiğinde, kursiyerlerin öncelikli olarak bireysel yarar sağlamak için kurslara katılım sağladıkları görülmektedir. Sonrasında eğitimle ilgili beklentileri sıralamada önde gelmektedir. Aslına bakıldığında eğitimsel anlamda amaç ve beklentilerin karşılanması ile bireysel anlamda da elde edilecek faydaların artabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü olarak aşağıdaki Tablo 6’da yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarının yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri tema, kategori ve kod olarak verilmiştir.

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik
Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

Tablo 6.

Yetişkin Eğitimi Okuma-Yazma Kurslarının Yeterliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Top.
Öğretim Kaynakları	Olumlu	(Konuya ilişkin görsele yer verilmesi, içeriğin doğru verilmesi, okuma-yazma öğrenimini sağlama (2), görsellerin yeterli olması, matematik etkinlikleri yeterli (3), kitabın seviyeye uygunluğu (2), okuma-yazma etkinlikleri yeterli (2))	12	66
	Olumsuz	(Kitabın seviyenin üstünde olması (2), okuma-yazma öğretiminde yetersiz (2), etkinlikler yetersiz (9), öğrenilmeyen harfin bulunduğu kelimeye yer vermesi, önceki kitaplara göre yetersiz, kitaplarda belirli aşamalandırmanın olmaması, kitaplardaki örnek yetersizliği (2), kitaplardaki çalışma eksikliği (3), kitaplarda öğrenciye alan bırakılmamış olması, görseller yetersiz (4), çeşitlilik yok (3), zenginlik yok (3), videoların geç yüklenmesi, ses grubunun bir kerede verilmesi, ilgi çekmeyen etkinlikler, videolar yetersiz, kitapların içeriğinin yetersizliği, kitabın kapsamı yetersiz, tek bir kitap verilmesi (2), videolara yönelik flash bellek verilmemesi, kitaplarda yaş farkının gözlemlenmemiş olması, basitten zora gidilmemesi, metinlerin uzunluğu)	44	
Öğretmen Yeterliği	Olumlu	(Yetişkinlerden olumlu dönüt alma (2), okuma-yazma öğrenimini gözlemleme (6), çeşitli öğretim yöntem-tekniklerini kullanabilme (3), tecrübe (4), kendine güven, planlama (3), okuma-yazma öğretimini sevmek, güdüleme, yetişkinlerle iletişim kolaylığı (4), kursiyeri motive etme, kursiyere olumlu duygular katma, pedagojik yeterlik, pekiştirme)	29	31
	Olumsuz	(Çok üst yaşların öğretimi, teknoloji kullanımı)	2	
Ölçme-Değerlendirme	Olumlu	(Dikte çalışması yapılması (2), soru türü çeşitliliğine imkân vermesi (3), dönem sonu sınavı (7), soruları öğretmenin hazırlaması (5))	17	55
	Olumsuz	(Tek bir sınavın yetersizliği (6), sınavın bütünlüğü olması (4), aralıklı sınavın olmayışı (8), tek bir sınavın getirdiği korku ve kaygı, soruların merkezi olmaması (4), soruları öğretmenin hazırlaması (3) Türkçe’de uygulamalı sınavın olmayışı (3), okuma ve yazmanın birlikte değerlendirilmesi (4), sözlü notunun olmaması (3) bireysel bir sınav olmaması, kendini ifade becerisine yönelik değerlendirme olmayışı)	38	

Yukarıdaki Tablo 6’da yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarının yeterliği hakkında öğretmen görüşleri ile tema, kategori ve kodlara yer verilmiştir. Her tema kendi içerisinde “Olumlu” ve “Olumsuz” değerlendirmeler şeklinde kategorileştirilmiştir. Buna göre öğretim kaynakları ve ölçme-değerlendirme sürecinin yeterliğine yönelik değerlendirmeler genel olarak olumsuz yönde iken öğretmen yeterliğine yönelik görüşler ise olumlu yöndedir. Bu bağlamda 3 tema, 6 kategori ve toplamda 142 kod oluşmuştur. Buna göre “*Öğretim Kaynakları*” temasında 2 kategori ve 66 kod, “*Öğretmen Yeterliği*” temasında 2 kategori ve 31 kod, “*Ölçme-Değerlendirme*” temasında ise 2 kategori ve 55 kod oluşmuştur. Aşağıda öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarının yeterliğine ilişkin bazı görüşlerine yer verilmiştir:

“Ders kitapları genel olarak yetişkinlere hazırlandığı için yeterli ama daha da geliştirilebilir. Etkinliklere biraz daha fazla yer verilebilir. Çalışma kitabındaki. Videolar, halk eğitimler tarafından flash bellekle eğitimcilere verilebilir. İnternet sitesinde var, ama kitaplarla birlikte verilse daha iyi olur diye düşünüyorum. Kitaplar yetişkin oldukları için seviyelerine uygun. Yaş ilerledikçe veliler biraz daha yaşlı olanlar kursa katılanlar daha zor. Yaş farkları gözetilmemiş. 20 yaşındakine de 30 yaşındakine de aynı. Örnek 20 yaşında kursa gelen için çok kolay ama 60 yaşın üzerindeki için birazcık zor.” **Ö5, Erkek**

“Ben kendimi yeterli buluyorum. Ama şu da bir gerçek, burada samimiyetimi devreye sokmak istiyorum. Turgut Uyar’ın bir sözü var: Asıl ustalık her zaman acemi olmayı bilmektir diye. Mutlaka bu işin üzerine katılacak bir şeyler vardır. Mutlaka geliştirilecek yanımız vardır. Onu da hesaba katmak lazım. Daha iyisini yapabilmek her zaman mümkün. Kursiyerlerin kursa bakış açısı ve öğretmene bakış açısı. Baştan sona kursa hevesle gelmesi, öğrenmiş olması... Bunlar bana kendimi yeterli hissettiriyor. Ben bu işi yapabiliyorum duygusunu veriyor bana. Başlangıçtaki durum ile sonuçtaki durum arasındaki farkı çok net ortaya koyuyoruz. Mutlu ifadeleri, kursun bitiyor olmasına üzülmesi kendimi değerlendirme noktasında fikir veriyor.” **Ö6, Kadın**

“Ölçme ve değerlendirmenin ortak bir değerlendirme olması gerektiğini düşünüyorum. Soruları biz hazırlıyoruz, plan ve sorular bizde. Nasıl örgün eğitimde ortak müfredat var, halk eğitim ortak bir müfredat belirleyebilir. Sorular da ortak olmalı. Kolaylık ve zorluk derecesi de bize ait. İstersen çok kolay soru hazırlayıp herkesi geçirebilirsin. Ama bir başka kursta soru seviyesi zorsa kalabilir. Yani eşit olmuyor. Biraz öğretmene bağlı. Soru tipini de öğretmen belirliyor. Çoktan seçmeli de boşluk doldurma da yapabilirsin. Ben genelde hepsini kullanmaya çalışıyorum. Dönem sonunda tek sınav yeterli değil. Okuma-yazma ile ilgili belli bir eğitim de yeterli değil. Sınav sayısı artırılmalı. 1 defa alıp da 1 defa değerlendirme

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik
Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

ile belge verilmez. Sınav aralarda birkaç kez yapılmalı, değerlendirme yapılmalı. Sözlü sınav da olabilir. Okuma-yazma ile ilgili kendini ifade edebilmesi ile ilgili sınav da olabilir. Tüm derslerin sınavları ayrılabilir, çünkü hepsi birlikte oluyor tek sınav içerisinde. Okuma çalışması da yaptırılabilir, kendini ifade etme becerileri ile ilgili sözlü olabilir.” Ö10, Kadın

Öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarının yeterliği hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğretim kaynakları ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik daha çok olumsuz görüş belirttikleri, kendi yeterliklerine göre ise daha çok olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretim kaynakları açısından kitapların içeriği ve etkinlik sayıları ve ölçme değerlendirme sürecinin bir merkezden yapılmaması ve aralıklı sınavların olmaması sürecin yetersizlikleri olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kendi yeterliği açısından ise yapılan çalışmalardan olumlu dönütler alınması, öğrenmenin gözlemlenmesi ve kursta görev almanın tekrarlanmasıyla kazanılan tecrübeler öğretmenlerin kendilerini yeterli olarak gördüklerinin birer kanıtı olarak ortaya çıkmıştır.

Dördüncü olarak aşağıdaki Tablo 7’de yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarının geliştirilebilmesine ilişkin öğretmen görüşleri tema, kategori ve kod olarak verilmiştir. Tablo 7’de de görüldüğü gibi her tema kendi içerisinde kategorilere ayrılmış; “Kursların Yaygınlaştırılması” temasının ayrıldığı 5 kategori “Duyuru”, “Planlama”, “Duyuru Kanalları”, “Tespit Etme” ve “Teşvik”, “Kurs Devamlılığı” temasının ayrıldığı 2 kategori “Kurs Planlaması” ve “Teşvik” ve “Öğretim Materyalleri” temasının ayrıldığı 2 kategori de “Kitaplar” ve “Diğer Materyaller” şeklindedir. “Kursların Yaygınlaştırılması” temasında 56 kod, “Kurs Devamlılığı” temasında 16 kod ve “Öğretim Materyalleri” temasında ise 12 kodun oluşturulduğu görülmektedir.

Tablo 7.

Yetişkin Eğitimi Okuma-Yazma Kurslarının Geliştirilebilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Top
Kursların yaygınlaştırılması	Duyuru	(Kurslar iyi duyurulmalı (6), kurs içeriği ve programı hakkında doğru bilgilendirme (5), kursun sadece kadınlara yönelik olduğu şekliyle yanlış bilgi ortadan kaldırılmalı)	12	
	Planlama	(Her okulda kurs açma (2), kursiyer için bir ortam sağlama (2), okul dışında da (belediye, halk eğitim vb.) kurs açma, kurs içeriğini zenginleştirme, günlük hayatta işe yarayacak kurslarla (el sanatları vb.) birlikte verme, kursu devlet politikası haline getirme, derse çocuk almama, kursiyer çocukları için öğretmen istihdamı)	10	
	Duyuru kanalları	(Belediye, muhtarlık ve hastane vb. kurumlar (4), okul sosyal medya sayfaları (3), televizyon (2), bir genel merkez)	10	56
	Tespit etme	(Okuma yazma bilmeyenleri tespit için alan taraması yapma (4), tespit için araştırma birimi kurma)	5	
	Teşvik	(Okuma-yazma seferberlik projeleri (5), kursa teşvik yöntemlerini zenginleştirme (3), kursiyerin yaş kaygısını kırma (2), kursun avantajları hakkında bilgilendirme (2), erkek kursiyerleri de teşvik etme (2), ders ücretini öğretmen için cazip hale getirme, genç kursiyerlere teşviği artırma, kursları zorunlu tutma, erkek öğretmen sayısını artırma, erkeklere yönelik ayrı sınıflar açma)	19	
Kurs devamlılığı	Kurs planlaması	(Ortak zaman ayarlanmalı (2), kursu geniş zamana yayma (2), özel sınıf ayarlama (2), öğrenme imkânları çeşitlendirilmeli, devamsızlara yeni kayıta yaptırım uygulama, okuma yazma dışındaki derslere de ağırlık verme, yaz kursları açma)	10	16
	Teşvik	(Katılımcılara cüzi burs ödenmesi (2), devamsızlık nedenleri ve çözüm yolları araştırılmalı (2), erkeklerin devamı sağlanmalı, devam zorunluluğu şartı koyma)	6	
Öğretim materyalleri	Kitaplar	(Kitabın geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi (4) görsellerin artırılması, seviyeye göre ayarlama, soru sayısını artırma, detaylı anlatım, etkinlikleri artırma)	9	
	Diğer materyaller	(Okuma-yazma ağırlıklı materyaller sağlama, okuma panoları sağlama, kursiyere bireysel materyal desteği sağlama)	3	12

Aşağıda öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarının geliştirilebilmesine ilişkin bazı görüşlerine yer verilmiştir:

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

“İyi planlanmış bir duyuru sistemi gerekiyor. Hedef kişilere mutlaka ulaşılması gerekiyor ki daha çok yaygınlaştıralım, daha çok kişiyi teşvik edebilelim... Her sınıf öğretmeni bu duyuruları iyi bir şekilde yapabilir. Her okul büyük afişlerle girişlere ve okul duvarlarına bunu asabilir. Özellikle kursların ücretsiz olduğu, saatleri ve günleri vurgulanır. Her şey belli olur ve kişi bunu görüp kararını verip öyle gelip yazılabilir... Sosyal medya da işe yarar tabi de çok güçlü kanallar, herkesin takip ettiği kanallar olmalı. Oralardan da duyuru yapılabilir. İkincisi devam zorunluluğu mutlaka hissettirilmeli. Yani devamsızlık yapan ya da kurstan ayrılan birisi olursa bu kursiyerler bir sonraki kursa canı istediği gibi yazılamamalı. En azından bir sıra beklemeli. Bir yaptırım olmalı yani... Kaynaklar, ders kitapları zenginleştirilmeli. En azından alıştırma bolları bolluğu gerekli... Müfredat çok sıkışık olabiliyor. Ders saati sayısı falan sıkışık olabiliyor... Geniş bir zamana yayılabilir müfredat. Beşinci olarak sadece okuma yazmaya yoğunlaşıyoruz ama matematik, hayat bilgisi gibi derslere de ağırlık verilmeli. Altıncı olarak bu kişiler kursa küçük çocukları ile geliyorlar bazen... O çocuklar sınıfta düzeni bozabiliyorlar. Çocuklar, bir bakıcıya ya da bir akrabaya bırakmalı... Güçlü projeler yapılabilir, seferberlik yapılabilir ve işe de yarar. Ulusal basın da sürekli bunlar gösterilmeli ve duyurulmalı.” Ö9, Erkek

“Kursiyerlere kitapçığın yenilenmesi, daha çok görsel olmalı kitaplarda. Ü harfini öğretirken gidip harfi çocuk kitaplarından aramamalıyım. O kitapta ü harfine ilişkin görsel olmalı. Görsel bağı kurması gerek yetişkinin de. Detaylı anlatmıyor. Ara ara var. Çok yok. Detaylı resim ve görsel olması gerekiyor. Yaz mevsiminde çoğu insan köyüne gidiyor. Ya da kendi memleketine gidiyor. Oralarda da çocukları ile devam edebilecekleri kurslar olmalı. Yaygınlaştırılması için özellikle muhtarla iletişim haline geçilmeli... Haberi alma ve kursların yayılması bu nedenle düşük. Çocuğu okula giden çocuk biliyor okuma-yazma kursunun açıldığını, ilkokul diplomasına sahip olabileceğini, bunu o biliyor. Bir çocuğu olmayan kadın bilmiyor... Okulun olduğu bölgedeki muhtar da bildirmeli, hastaneye gittiğinde sağlık çalışanı belediyeye gittiğinde onlar bildirmeli bu kurslar olduğunu... Bir de sadece kadın odaklı bakılıyor...” Ö1, Kadın

Öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarının geliştirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde en fazla kursların yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerin bulunduğu görülmektedir. Bu noktada da kursların öncelikli olarak teşvik edilmesine yönelik çeşitli çalışmaların yapılması, sonrasında etkili bir planlama ve duyuru sisteminin oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Kursların devamlılığına yönelik de yine kurs planlamasından kaynaklı devamsızlıkların daha fazla ortaya çıktığı ve öğretim materyalleri açısından da kitabının geliştirilmesi ve zenginleştirilmesine yönelik önerilerde bulunduğu

belirlenmiştir. Beşinci olarak aşağıdaki Tablo 8’de yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarındaki kendi rollerine ilişkin öğretmen görüşleri tema, kategori ve kod olarak verilmiştir.

Tablo 8.

Yetişkin Eğitimi Okuma-Yazma Kurslarındaki Kendi Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Top.
Eğitici/Öğretici Roller	Bilgi-beceri kazandırma	(Okuma-yazma öğretimi (6), matematik öğretimi (3), temel becerileri öğretme, paraları tanıtmak/öğretmek, bireylerin beceri ve kabiliyetlerini artırma)	12	43
	Öğretmenlik misyonu	(Öğretmen rolü (6), öğretim rolü (4), eğitim-öğretim rolü (2), eğitim rolü, eğitim hedefleri belirleme, Köy Enstitüsü öğretmeni rolü, eğitim ve birey arasında aracı, farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulamak, öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenmeyi devam ettirme, ödevlendirme, pekiştireç verme, bireyi tanıma, bireyi anlama)	23	
	Farkındalık kazandırma	(Rehberlik yapma-yönlendirme (5), Okuma-yazmanın önemini vurgulama, diğer kurslar hakkında bilgilendirme, Halk eğitimi tanıtmak)	8	
Toplumsal Yaşama İlişkin Roller	Probleme yönelik	(Bireylerin problemlerini dinleme (3), problemleri tanımlamalarına yardımcı olma, problemlerine çözüm üretmelerine yardımcı olma)	5	15
	Sosyal yaşama yönelik	(Günlük hayatlarını kolaylaştırma (2), hayata hazırlama, hayatı öğretme, hayata yönelik tecrübeler kazandırmak, hatalarını düzeltme, bireylerin yaşamlarına fayda sağlama, yaşamsal eksiklerini tamamlamalarına destek olma, fikir aşılama, yaşam koçluğu yapma)	10	
Sosyal İlişkilere Yönelik Roller	İletişim	(Bireylerin özelliklerine göre iletişim kurma (10) “a) arkadaşça yaklaşım (6), b) evlat olarak yaklaşma, c) kadın olarak yaklaşım, d) akran olarak yaklaşım, e) kardeş rolü”, yatay iletişim kurma (2), ders dışı iletişim kurma)	13	13
Duyuşsal Beceri Kazandırmaya Yönelik Roller	Motivasyon	(Yetişkinleri güdülemek/motive etmek (3), mutlu etme (2), okuma-yazmaya yönelik olumlu tutum kazandırmak, öğretmene sahip olma eksikliklerini giderme, ruhsal iyileştirme yapma)	8	8

Yukarıdaki Tablo 8’de yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarında görev yapan öğretmenlerin, yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarındaki kendi rollerine

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

ilişkin görüşlerinden oluşan tema, kod ve kategoriler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarındaki rollerine yönelik 4 farklı tema, bu temalar içerisinde 7 kategori ve toplamda 79 kod oluşmuştur. Temaların birbirleri ile ilişkisi incelendiğinde en fazla (f=43) kodun oluştuğu temanın “Eğitici/Öğretici Roller” teması olduğu görülmektedir. Sahip oldukları kod sayısına göre temaların sıralanışı “Toplumsal Yaşama İlişkin Roller” (f=15), “Sosyal İlişkilere Yönelik Roller” (f=13) ve “Duyuşsal Beceri Kazandırmaya Yönelik Roller” (f=8) şeklindedir. Aşağıda öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarındaki kendi rollerine ilişkin bazı görüşlere yer verilmiştir:

“Rol olarak biz orada aracıyız. Yani okuma-yazma becerisi var. Bir de karşımızda öğrenmek isteyen kitle ve bireyler var. Okuma yazma becerisi ile bunu öğrenmek isteyen bireyler arasında biz aracı konumundayız. Hatta bir köprü bile diyebiliriz. Biz onlara sadece el ayak oluyoruz. Ve okuma yazma gibi muhteşem beceriyi elimizden geldiğince onlara aktarmaya çalışıyoruz. Eğitimci olarak görevimiz onların becerilerini ve kabiliyetlerini artırmak, en önemli ve en temel vazife olan okuma-yazma becerisini vermek çabasında aracı oluyoruz, öğretme görevi görüyoruz.”

Ö3, Erkek

“Kesinlikle baştan sona kadar öğretmen rolünden ödün vermemeye dikkat ediyorum. Öğrenme işinin ciddiyeti ve öğretmenliğin saygınlığı için de bunun gerekli olduğunu düşünüyorum. Fakat öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamak da öğretmenin rolünün bir parçası zaten. Bu noktada güdü ve motivasyonu sağlamak, devam ettirmek, bireyi tanımak, anlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için zaten öğretmenlik rolünün kapsamında var olan karakterleri kullanıyorum tabiki. Mesela yaşça kendimden büyük kadın kursiyerime evlat ilgisi ile yaklaşım yardımcı olmaya çalışıyorum. Yaşıtlım olan bir kursiyere öğretmen rolünden ödün vermeden arkadaş duygusunu da vererek yardımcı olmaya çalışmak gibi.”

Ö6, Kadın

Öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kursundaki kendi rollerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin öncelikli olarak eğitici/öğretici rolüne sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kurslarda okuma yazma öğretimi, matematik öğretimi ve rehberlik yapma/yönlendirme konusunda önemli rollere sahip oldukları; öğretmenliğin gerekleri olan eğitim ve öğretim sürecini yönetme gibi önemli rollere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla bireylerin toplumsal yaşamlarına destek olmaya yönelik sahip oldukları roller, sosyal ilişkiler açısından ve yetişkinleri duyuşsal açıdan eğitim ve öğretime hazır hale getirmeye yönelik rollere sahip oldukları şeklinde algılandıkları anlaşılmaktadır. Altıncı olarak aşağıdaki Tablo 9’da yetişkin eğitimi

okuma-yazma sürecinde yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri tema, kategori ve kod olarak verilmiştir.

Tablo 9.

Yetişkin Eğitimi Kurslarında Okuma-Yazma Öğretimi Sürecinde Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Top
Motivasyon Uygulamaları	Yaklaşım türü	(Problemlerini dinleme (5), arkadaşça yaklaşım (4), otoriter davranmama (3), hemcins olarak yaklaşım, kardeşçe yaklaşım, dini yönden yaklaşım, rehber olarak yaklaşım, güler yüzlü yaklaşım, samimi olma, güvenilir olma, pozitif yaklaşım, yargılamama, yadırgamama, beklentilerini belirleme, yaşamlarını dinleme)	24	82
	Sözel ifade	(Motivasyon konuşması (16), ders öncesi günlük hayattan konuşma (4), okuma-yazma eksikliğinin zorluklarını konuşma (2), hikaye anlatma (2), güncel olaylardan konuşma, anlaşılır şakalar yapma, okuma-yazmanın önemini vurgulama)	27	
	Örnek gösterme	(Tanınmış kişilerin hayatlarından örnekler verme (2), kendini örnek gösterme, günlük hayatla ilişkilendirme)	4	
	Devamsızlık toleransı	(Devamsızları telefonla arama (2), dersi kaçıranı ödevlendirme (2), devam etmenin önemini vurgulama, devamsızlık yapılmaması gerektiğini vurgulama, devamsızlık konusunda esnek olma)	7	
	Aktif katılım sağlama	(Oyunlaştırma (2), drama, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama, aktif katılım sağlama, tahtaya kaldırma, sevdiklerine mektup yazdırma)	7	
	Ödüllendirme	(Pekiştireç verme (4) küçük hediyeler alma, özel günler düzenleme, küçük başarıları yüceltme, başarıma hissini tattırma)	8	
	İlgi çekme	(Bilinmeyenler hakkında meraklandırma (2), dikkat çekme (2), teknoloji kullanımı)	5	
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Yöntem	(Gösterip yaptırma (10), anlatım (9), ses temelli cümle yöntemi (3), hece yöntemi (2), örnek olay, araştırma-inceleme, deneme-keşfetme, problem çözme)	28	84
	Teknik	(Tahtaya kaldırma (7), oyunlaştırma (6) dikte (6), soru-cevap (5), beyin fırtınası (5), geri dönüt verme (2), geribildirim alma, tekrarlama (2), görsel nesne kartları kullanma, gösteri (2), rol oynama (2), günlük hayatla ilişkilendirme (3), drama (3), sesli-sessiz okuma, gözlem, örneklendirme (benzetim), tahtaya kaldırma, görsel nesne kullanma, bilgisayar destekli öğretim (2), sesli okuma (3), çalışma yaprağı)	56	

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

Tablo 9’da yetişkin eğitimi kurslarında okuma yazma öğretimi sürecinde yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili oluşan tema, kod ve kategoriler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarında okuma-yazma sürecinde yaptıkları uygulamalara yönelik 2 farklı tema, bu temalar içerisinde 9 kategori ve toplamda 166 kod oluşmuştur. Buna göre “*Motivasyon Uygulamaları*” temasında 82 kod (f=82) ve “*Öğretim Yöntem ve Teknikleri*” temasında ise 84 kod (f=84) olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarındaki okuma-yazma sürecinde yaptıkları uygulamalara ilişkin bazı görüşlerine yer verilmiştir:

“Son 1 yıldır etkileşimli tahta çok işime yarıyor, orada dokunup yapmaları çok hoşlarına gidiyor. Tablet özelliği olması tahtaların cevaplayınca başarma hissi onları motive ediyor. İlk başta okuma yazmanın ne işe yarayacağını, onlara ne katacağını söylemek oluyor. Ne faydasını görecekler. Şu an okuma-yazma bilmedikleri için ne zorluklar yaşıyorlar. Önce bunun muhasebesini yapıp bu sebeple gelmek zorunda olduklarını anlatıyorum. Devamsızlık yapınca veya 1-2 gün gelmeyince 1 harf öğrenmeyince o zincirin bir halkasını koptuğu için devamlılık olmayınca öğrenme de eksiliyor. Onu belirtiyorum özellikle sonra acil işi olmayan mutlaka geliyor.” **Ö4, Erkek**

“Gösterip yaptırma, bilgisayardan okutma, projeksiyondan okutma, akıllı tahtadan okutuyoruz. Videolar gösteriyoruz, izletiyoruz. İlkokul çocukları gibi algıladığımızda çok düzeyleri çok basite kaçıyor. Birinci sınıf çocuğuna 1 sayfa e yaz diyebiliyoruz ama bunlara 1 sıra yaz diyince kâfi oluyor. Çünkü el kasları, gelişmiş olduğu için. Biraz daha eğitim-öğretimin en ince ayrıntı kısmından ziyade üstün körü anlatımla da yapabiliyoruz işlerimizi. Belli bir yaş ve akıl yürütme seviyelerinde bulundukları için çocuklar gibi en alt seviyeye inip anlatım yapmıyoruz. Seviyeyi biraz daha aşağıya alınca biz zaten biliyoruz diyorlar. Hemen uyarıyı veriyorlar. Dikte de yapıyoruz, cümle kurdurtuyoruz, sesli okuma, şiir okuma vurgu ve tonlamaya dikkat ederek.” **Ö2, Erkek**

Öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kursunda okuma-yazma sürecinde yaptıkları uygulamaların öğrenenleri motive etmelerine ve öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik uygulamalar olarak iki bölümde incelendiği görülmektedir. Yetişkinlerin motive edilmesine yönelik onlara en çok sözel ifadelerle motivasyon konuşmaları yapıldığı ve yaklaşım türünün iyi belirlenerek problemlerin dinlenilmesi ve arkadaşça yaklaşılması şeklinde uygulamalar yapıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en çok gösterip yaptırma ve anlatım yöntemi ile tahtaya kaldırma ve oyunlaştırma tekniğini kullandıkları belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlk olarak yetişkin eğitimi kapsamında ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarına yönelik öğretmenlerin algı ve rollerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada görüşme yapılan kurs eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun okullarda müdür yardımcısı olarak görev yaptığı tespit edilmiştir. Bu da okuma-yazma kurslarında *Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar*'ına dayalı olarak öğretmenlere normal ek ders ücreti karşılığında ödeme yapılmasından (MEB, 2006) kaynaklandığı düşünülmektedir. İhtiyaç duyulan bölgelerde bu kursların okullarda açılması gerektiğinde görev yapacak gönüllü öğretmene ulaşılamaması okul yönetiminde görev yapan müdür ve müdür yardımcıları tarafından yürütülmektedir. Kadrolu öğretmene ulaşılamaması nedeniyle de araştırmada katılımcı olan iki ücretli öğretmenin katılması gibi ücretli öğretmenlere görev verilebilmektedir.

Araştırmada ikinci olarak ilkokullarda açılan okuma-yazma kurslarında görev alan kurs eğitimcilerinin yetişkin eğitime yönelik yapmış oldukları tanımlar değerlendirildiğinde, yetişkin eğitiminin genel olarak doğru anlaşıldığı görülmektedir. Kurs eğitimcisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun yetişkin eğitimi sadece okuma-yazma ile sınırlandırmadığı; normal eğitim-öğretim çağında bu sürece dahil olamamış bireylerin aldığı eğitimlerin tümü olarak ifade ettiği tespit edilmiştir. Nitekim Çelikkaleli'nin (2011) de belirttiği üzere yetişkin eğitimi, çeşitli sebeplerle örgün eğitim sisteminin dışında kalmış bireylere verilen eğitimidir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın çalışma grubunda yer alan kurs eğitimcileri de yetişkin eğitimi, normal eğitim-öğretim yaşı içerisinde öğrenimlerini tamamlayamamış kişilerin aldığı eğitim ya da birtakım sebeplerle eğitim alamamış ya da eğitime başladıktan sonra yarıda bırakmış kişilere eksikliklerini tamamlamaları için sunulan hizmetler şeklinde uygun tanımlamalar yapmışlardır.

Araştırmada üçüncü olarak kurslarda görev yapan öğretmenlerin kursiyer olan yetişkinlerin kurslara katılım amaç ve beklentilerine yönelik algılarının en çoktan aza doğru sırasıyla bireysel anlamda amaç ve beklentiler, eğitimsel anlamda amaç ve beklentiler, duyuşsal amaç ve beklentiler, destek olmaya yönelik amaç ve beklentiler ve toplumsal yaşama yönelik amaç ve beklentiler olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Babayiğit ve Gökçe'nin (2018) araştırmasında da okuma-yazma bilmeyen yetişkinlerin görüşlerine göre, kendilerinin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin a) gündelik işler b) kuran, kitap, gazete okumak c) hastane işleri ve d) dolandırılmamak için olduğu ile ilgili temalar ortaya çıkmıştır. Şenel'in (2005) de İstanbul'da okuma-yazma bilmeyen kursiyerlerin okuma-

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

yazmayı öğrenmeyi isteme nedenlerini araştırdığı araştırmasında, kursiyerlerin ulaşım, adres bulma, bir yerden bir yere gidebilme, alışveriş yapabilme gibi nedenler ilk sıralarda yer almıştır. Bunu hastaneye-doktora gidebilme, telefon edebilme ve numaraları yazabilme gibi nedenler takip etmiştir. Araştırmacı bu nedenlerin İstanbul gibi büyük bir şehirde yaşayan bireylerin doğal ihtiyaçlarından ortaya çıktığını belirtmiştir. Nitekim mevcut araştırmada da günlük yaşamın, bireysel amaç ve beklentiler temasının altında bir kategori olarak ortaya çıkmış olması ve bu kategori altında en çok koda sahip olması, genellikle katılımcıların ilk tercihlerinin bireysel ihtiyaçlarını daha kolay hale getirmek şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Yine aynı şekilde Taşçı vd. (2015) araştırmalarında da halk eğitim merkezlerindeki kurslara yetişkinlerin en fazla kendilerini geliştirmek istedikleri için katıldıkları sonucuna ulaşılmış olması mevcut araştırma ile paralellik gösteren bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla yetişkinlerin katılım amaçları ilk olarak bireysel anlamda ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla günlük yaşamlarını kolaylaştırmak, sonrasında bir farkındalığa ve özgürlüğe sahip olmak olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada dördüncü olarak yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarında görev almış olan öğretmenlerin kursların yeterliğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri öğretim kaynaklarının, öğretmenin ve ölçme değerlendirme sürecinin yeterliği olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda genel olarak öğretim kaynakları ve ölçme-değerlendirme sürecinin yetersizliğine ve öğretmenlerin yeterli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Örnek Akay ve Ültanır'ın (2010) araştırmasında da öğretmenler kurslardaki yetişkinlerin okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve etkinlikleri yapabilme becerilerinin değerlendirilmesi olmak üzere iki farklı temada çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Belirtilen bu görüşler mevcut araştırmada okuma-yazma becerilerinin ayrı bir biçimde ele alınmadığı ve dönem sonunda yapılan sınavın bütünsel bir şekilde gerçekleştirildiğine yönelik olumsuz değerlendirmelerle ilişkilendirilmektedir.

Araştırmada beşinci olarak yetişkin eğitimi okuma yazma kurslarında görev almış olan öğretmenlerin kursların geliştirilebilmesine yönelik önerilerinden oluşan görüşleri incelenmiştir. Nitekim kursların yaygınlaştırılması teması kapsamında mevcut araştırmada ortaya çıkan teşvik kategorisi ile ilişkilendirilecek olursa Yıldız'ın (2006) araştırmasının sonuçlarında da belirtildiği üzere okuma yazma oranını artırabilmek için yetişkin okuma-yazma programlarının tüm yetişkin okuma-yazma bilmeyenlere ulaştırılması gerekmektedir. Bu kapsamda da mevcut araştırmada ortaya çıkan yetişkinlikleri kurslara teşvik etme, duyuru kanallarının sayısını artırma ve doğru bir biçimde

duyuru yapabilme gibi sonuçlar yapılması gerekenleri gözler önüne sermektedir. Yine Yıldız'ın (2006) araştırmasında okuma-yazma kampanyalarının önemine ve okuma-yazma kurslarına katılımın düşmesine sebep olan yetişkinlerin yaş kaygılarının kırılması gerektiğine işaret edilmektedir. Mevcut araştırmada da benzer olarak kursiyerlerin okuma-yazma kurslarına teşvik edilmesi sürecinde karşılaşıldığı görülmektedir. Ayrıca Şenel'in (2005) araştırmasında kursa katılanların %98'inin ve Yıldız'ın araştırmasında %94.5'inin kadın olması, kurslara erkeklerin de teşvik edilmesini ve yaygınlaştırma kapsamında genele yayılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yine teşvik teması altında değerlendirilecek olursa Yıldız'ın (2010) araştırmasında ortaya çıkan matematik becerisinin yaş ortalamasının düşmesiyle artması ve Yıldız'ın (2011) araştırmasında ortaya çıkan okuma ve yazma becerisinin yaş ortalamasının düşmesiyle artması sonucu gibi yaşlı kursiyerler yanında gençlerin daha fazla bu kurslara teşvik edilmeleri gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır. Yine bir başka açıdan değerlendirildiğinde Yıldız'ın (2008) bir başka araştırmasında ortaya çıkan sonuç gibi yetişkinlerin kurslara öğrenememe kaygısıyla yetişkinlerin katılmak istememelerine yönelik endişe verici düşüncelerinin ortadan kaldırılmasına yönelik önemli adımların atılması gerektiği düşünülmektedir. Yapılacak tüm bu faaliyetlerin kursların teşvik edilmesi, duyurulması ve planlanması ile birlikte yaygınlaştırma sürecine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada altıncı olarak yetişkin eğitimi kapsamında okuma-yazma kurslarında görev alan öğretmenlerin bu süreçteki kendi rollerine ilişkin algıları değerlendirildiğinde, en fazla eğitici/öğretici rolüne sahip oldukları; bu rol içerisinde de yine sırasıyla öğretmenlik misyonu, bilgi beceri kazandırma ve farkındalık kazandırma olmak üzere çeşitli rollere sahip oldukları tespit edilmiştir. Nitekim Avşar'ın (2018) araştırmasında da vurgulamış olduğu üzere, öğretmenler yetişkinlerin eğitiminde öğrenme işini kolaylaştırmalı ve yetişkinlere hem rehberlik hem de danışmanlık yapmalıdırlar. Yine bu sonuç mevcut araştırmada öğretmenlerin önemli rollerinin öğretmenlik misyonunu gerçekleştirerek yetişkinlere bilgi ve beceri ve aynı zamanda farkındalık kazandırma; aynı zamanda bu süreç içerisinde bir rehber rolü üstlenme olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırmada yedinci olarak ise yetişkin eğitimi kurslarında okuma-yazma sürecinde yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretim yöntem ve teknikleri temasında öğretmenlerin tahtaya kaldırma, oyunlaştırma, dikte, soru-cevap, beyin fırtınası, sesli okuma, günlük hayatla ilişkilendirme ve drama gibi teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim yöntemleri olarak da en fazla gösterip yaptırma, anlatım ve ses temelli

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

cümle yönteminin derslerde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yetişkinlerin motivasyonunu sağlamaya yönelik uygulamaları incelendiğinde ise en fazla sözel ifadeler kullandıkları (örneğin motiasyon konuşması, günlük hayattan konuşma vb.) sonrasında onların problemlerini dinleme, arkadaşça yaklaşma ve yetişkinle aralarında bir otorite kurmama gibi yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Araştırmanın sonuçları ile paralel olarak Akay ve Ültanır'ın (2010) araştırmalarında da, kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitiminde öğretmenlerin yetişkinlere öğretim yaptıkları süreçte en fazla gösterip yaptırma yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine aynı araştırmada benzer olarak sonrasında sunuş yoluyla öğretimin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda bu kurslarda öğretmenlerin en fazla gösteri, rol yapma, beyin fırtınası, resim çizdirme ve soru-cevap gibi teknikleri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Mevcut araştırmada da tahtaya kaldırma, oyunlaştırma ve diktenin dışında en fazla soru-cevap ve beyin fırtınası gibi teknikleri kullandıklarının ortaya konulmuş olması, yetişkinlere öğretim sürecinde izlenecek yol hakkında az çok fikir vermektedir. Yine Akay ve Ültanır'ın (2010) araştırmalarında sınıf-içi kursiyer ve eğitici arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşler incelenmiş; eğitimcilerin samimi ve dostça ilişkiler yapılandırılması, güvenli ve eğlenceli ortamlar oluşturulması, kursiyerleri ve onların yaşam koşullarının iyi tanınması ve kursiyerlere isimleri ile hitap edilmesi en fazla dile getirilmiştir. Nitekim mevcut araştırmada da öğretmenlerin yetişkinleri problemlerini iyi dinlemeleri, onlara arkadaşça ilişkiler kurmaları ve onları sözel ifadelerle motive ettikleri belirlenmiş olduğundan; öğretmenlerin kursiyerleri küçük bir öğrenci olarak algılamadıkları, onlara birer yetişkin gözüyle bakarak otoriter davranış sergilemedikleri şeklinde değerlendirilmektedir.

Genel olarak değerlendirilecek olursa araştırmada ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunmaktadır:

Okul yönetim işlerinin yoğunluğuna kapılmış ve öğretim sürecinden uzaklaşmış müdür ve müdür yardımcıları ile lisans eğitiminde okuma-yazma ve matematik öğretimi alanında eğitim almamış ücretli öğretmenlerin yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarında istihdam edilmeleri yerine öncelikli olarak bu alanda deneyimli sınıf öğretmenleri görev almaya teşvik edilmelidir. Bunun için de nasıl ortaokullardaki destekleme yetiştirme kursları için branş öğretmenlerine fazla ücret ödeniyorsa yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarında da aynı yol izlenerek öğretmenler görev almaya teşvik edilmelidir.

Ayrıca kurslarda öğretmenlere ve kursiyerlere verilen tek bir kitap yerine Bakanlık tarafından her ders için ayrı birer kitap düzenlenmesi gerekmektedir.

Çünkü yoğunlaştırılmış okuma-yazma kursu gibi tek bir kitaba sıkıştırılmış içerik ve etkinlikler yönünden eksik kalmış kitaplar, kursiyerlere yeterince tekrar ve alıştırma yapma imkânı vermemektedir. Ayrıca ölçme-değerlendirme noktasında okuma-yazma gibi hayati bir beceriyi zaten ileri yaşlara kadar kazanamamış yetişkinlere yapılan seviye tespit sınavında Türkçe, Matematik ve sosyal beceriler olmak üzere üç dersin birlikte verilmesi ayrıca Türkçe dersi için okuma ve yazma becerisinin ayrı ayrı değerlendirilmemesi öğrenmeleri açık bir biçimde ortaya koyamamaktadır. Bu anlamda her ders için ya aralıklı değerlendirme yapılması ya da her ders için ayrı bir değerlendirme sistemi olması gerektiği düşünülmektedir. Hatta yapılan değerlendirmenin merkezi bir sınavla gerçekleştirilmesi ve tüm ülkede eşit bir sistem ortaya konulması gerekmektedir.

Son olarak yetişkin eğitimi okuma-yazma kurslarının yaygınlaştırılması ve herkesin bu kursların varlığından haberdar olabilmesi için önceki yıllarda olduğu gibi Okuma-Yazma Seferberlik Projeleri devam ettirilmelidir. Televizyon kanallarında da yapılacak bu projelere yönelik duyurulara yer verilmeli ve kursların sadece kadınlar için olduğuna dair düşünceler ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Kursların duyurusu ile ilgili sorumluluk sadece ilkokullara yüklenmemeli; bu görev Bakanlık ve halk eğitim merkezlerinin koordinasyonu içerisinde yürütülmelidir.

Bu araştırma, İstanbul ili Esenyurt ilçesinin kenar mahallelerinde bulunan bazı ilkokullardaki okuma-yazma kurslarına katılan yetişkinlerle sınırlıdır. Bu bakımdan sonraki araştırmalarda daha fazla okul ve yetişkin araştırma kapsamına dahil edilebilir. Araştırmaya katılım gösteren yetişkinlerin yaşlarının birbirinden farklı olması; buna bağlı olarak amaç ve beklentilerin ya da öğrenme hızlarının farklılaşması araştırmanın diğer bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda yetişkinler birbirlerine yakın yaşlarda olacak şekilde seçilebilir, farklı yaş grupları üzerinde araştırmalar yürütülebilir veya farklı yaş gruplarındaki yetişkinler arasında karşılaştırmalar yapılabilir. Okuma-yazma kurslarına katılım gösteren yetişkinlerin genelde çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Daha fazla erkek kursiyere ulaşarak farklı araştırmalar yürütülebilir ve erkeklerin okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri araştırılabilir. Ayrıca okuma-yazma kurslarına katılım gösteren yetişkinlerin bir kısmının daha önce okuma-yazma öğrenme sürecine başlayıp belirli öğrenmeler sonucunda birtakım nedenlerle kursu tamamlamadan yarıda bırakmaları ve sonradan tekrar kursa kaydolmaları sebebiyle ilk kez kursa katılım sağlayanlarla aynı sınıfta öğrenim gördüklerine rastlanmaktadır. Bu husus da araştırmada bir sınırlılık olarak görülmekte ve sonraki yapılacak araştırmalarda daha önce okuma-yazma kurslarına hiç katılmayarak ön öğrenmelere sahip olmayan ya da diğerleri, birbirinden ayrılarak farklı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik
Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akay, C. & Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88.
- Aktaş, E. & Yolcu, H. (2020). Yetişkinlerin halk eğitim merkezlerindeki eğitim faaliyetlerine olan istemlerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 131-151. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341166>
- Avşar, P. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin internet temelli yetişkin eğitiminde kolaylaştırıcının (yetişkin eğitimci) rolüne ilişkin görüşleri. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1), 18-32.
- Aziz, A. (1981). Yetişkin eğitimi ve okuma yazma seferberliği. *Eğitim ve Bilim*, 6(31), 8-15.
- Babayiğit, Ö. & Gökçe, A. (2018). Okuma-yazma bilmeyen yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 813-826.
- Bahçeci, F. & Yıldız, E. (2016). Yetişkin eğitimindeki bireylerin öğrenme yönetim sistemleri hakkındaki görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 94-113.
- Bernard, H. R. (2002). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative methods* (3rd ed.) AltaMira Press.
- Bilgin, H., İnce, Z. & Canatan, H. A. (2017). Halk eğitim merkezlerinde yetişkinlere yönelik açılan kurslar ve etkililikleri nelerdir?. *Social Sciences Studies Journal*, 3(10), 1412-1421.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Selçuk Beşir, Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Çankaya, N. (2019). *Halk Eğitim Merkezlerinde Eğitim Alan Yetişkinlerin Motivasyonuna Etki Eden Unsurların İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çeçen, A. (1977). Türkiye’de halk eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 2(10), 20-25.

- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimeci öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 38-53.
- Deveci, T. (2019). Writing for and because of lifelong learning. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.12973/eujer.8.1.1>
- Doğaner, Y. (2005). Elifba'dan alfabeye: Yeni Türk harfleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 27-44.
- Duman, A. (1991). Türkiyede yetişkin eğitimi alanında karşılaşılan sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 43-46.
- Fisher, R., Simmons, R. & Thompson, R. (2019). Introduction to lifelong learning: Introduction to the lifelong learning sector. In J. Avis, R. Fisher & R. Thompson (Eds.), *Teaching in Lifelong Learning: A Guide to Theory and Practices* (pp. 3-17). Open Universtiy Press, McGraw-Hill Education.
- Fitzpatrick, K. & Smith, B. (2007). Reading and life-long learning. *All Things Academic*, 8(4), 1-10.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Sage Publications Ltd.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Duquesne University Press.
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Sage Publications, Inc.
- Günlü, S. (2004). *Dönemsel Değişimler Işığında Türkiye'de Okuma Yazma Kampanyalarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) (t.y.). Yetişkin Eğitimi Okuma-Yazma Faaliyetleri. <http://www.hbo.gov.tr/OgrenmeFirsatlari/YetiskinOkumaYazma/Istatistik>, Erişim tarihi: 25.06.2020.
- İnce, G. (2008). *Yetişkin Okuryazarlık Programlarının Nitelik Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kadioğlu, H. (2012). Yetişkinlere yönelik okuma yazma kursuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 32, 1-13.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye'de halk eğitim merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 268-277. <https://doi.org/10.14486/IJSCS289>

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik
Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

- Kılıç, Ç. (2012). *Yetişkin Eğitimi Programlarının Geliştirilmesi Süreci Açısından “Benim Ailem” Kurs Programının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, F. (2017). Yeni Türk alfabesinin yaygın eğitim yoluyla öğretilmesi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 61, 207-248.
- Komşu, U. C. (2013). Yetişkin eğitime katılım, eğitim ihtiyaçları, güçlükler ve kazanımlar: “Karaduvar Mahallesi örneği”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 286-299.
- MEB (1961). *İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>, Erişim tarihi: 30.07.2020.
- MEB (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, Erişim tarihi: 30.07.2020.
- MEB (1983). *Zorunlu İlköğrenim Çağı Dışında Kalmış Okuma Yazma Bilmeyen Vatandaşların, Okur-Yazar Duruma Getirilmesi veya Bunlara İlkokul Düzeyinde Eğitim-Öğretim Yaptırılması Hakkında Kanun*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2841.pdf>, Erişim tarihi: 01.08.2020.
- MEB (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar*. https://kocaeli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/10144051_ek_ders_esaslarY_1.pdf, Erişim tarihi: 02.08.2020.
- MEB (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği* (Resmî Gazete No. 27587). <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm>, Erişim tarihi: 05.08.2020.
- MEB (2018a). *Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği* (Resmî Gazete 30388). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, Erişim tarihi: 07.08.2020.
- MEB (2018b). *Yetişkinler I. kademe okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. http://hbgm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Okuma%20Yazma_Yeti%C5%9Fkinler%20I.Kademe%20Okuma%20Yazma%20%C3%96%C4%9Fretimi%20TEP.pdf, Erişim tarihi: 10.08.2020.

- MEB (2019). *2019 yılı izleme ve değerlendirme raporu*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü: İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı. <http://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104>, Erişim tarihi: 15.08.2020.
- Miser, R. & Arslan, S. (2015). Halk eğitim merkezlerinin rekreatif kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 404-410.
- Özengi, M. & Şahan, G. (2017). Halk eğitimi merkezlerinin kursiyer görüşlerine göre durum değerlendirilmesi: Amasra örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(Özel Sayı 2), 345-361.
- Özer, N. & Kır, Ş. (2018). Halk eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerin yetişkin eğitiminde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 69-86.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd). Sage.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi (Cep Üniversitesi 71)*. İletişim Yayınları.
- Selçuk, M. (2017). *Halk Eğitim Merkezlerinin Karşılaştığı Sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenel, H. (2005). İstanbul ilinde açılan I. kademe okuma-yazma programlarının ve bu programlara katılan kursiyer özelliklerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-123.
- Taşçı, D., Aydın, C. H., Genç-Kumtepe, E., Kumtepe, A. T., Kırıkcı-Kırcı, G. & Dinçer, G. D. (2015). Eskişehir’de yaşam boyu öğrenme başlığı altında yetişkin eğitiminin analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 197-211.
- Tekin, M. (1991). Halk eğitimi merkezleri etkinliklerinin yönetimi. *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 36-42.
- Tezcan, F. & Duman, A. (2014). Yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri üzerine nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 307-326.
- Uysal, M. (2004). *Türkiye Adalet Akademisi Eğitimcilerin Eğitimi Temel Eğitim Programı Ders Notları*. Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Yayınları.

Yetişkin Eğitimi Kapsamında İlkokullarda Açılan Okuma-Yazma Kurslarına Yönelik
Öğretmenlerin Algı ve Rollerinin Belirlenmesi

- Yenen, E. T. & Yıldırım, M. (2020). Yetişkin eğitimi kapsamında okuma yazma kurslarına katılan kadın kursiyerlerin günlük yaşamlarındaki değişimler. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 719-726. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.647279>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2006). *Türkiye’de Yetişkin Okuryazarlığı: Yetişkin Okuma-Yazma Eğitimine Eleştirel Bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, A. (2008). Popular ideas, attitudes, and value patterns affecting participation in adult literacy programs in slum communities of Turkey: The case of Nato Yolu Neighbourhood. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(2), 74-83.
- Yıldız, A. (2010). Birinci kademe okuma-yazma kurslarına katılan yetişkinlerin matematik becerileri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 28-43.
- Yıldız, A. (2011). Okuma-yazma kurslarında okuma-yazma öğreniliyor mu? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 403-421.