
yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 4 / sayı: 7

Sınırları Aşmak
Editörden

**Osmanlı Toplumunda
Halk Eğitiminin Düşünsel Temelleri ve Pratiği**
İsmail Güven

**Dönüştürücü Öğrenmenin Maddeselliği: Orhan Pamuk
ve “Masumiyet Müzesi” Romanı Üzerine Bir İnceleme**
Arnd-Michael Nohl

Ulus Ötesi Göç ve Yaşam Boyu Öğrenme
Begüm Yengel

Eğitimcinin STEM Öğrenme Yolculuğu
Onur Seçkin

**COVID-19 Döneminde
Ekofeminist Halk Eğitimini Savunmak**
Shirley Walters, Astrid von Kotze

2021 / Kasım

yetişkin eğitimi dergisi

journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal
cilt: 4 sayı: 7 / volume: 4 issue: 7
2021 Kasım / 2021 November

Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Eğitimcileri Derneği (YETED) Adına Sahibi
Chief on behalf of The Association of Adult Education and Adult Educators
Meral Uysal

Editör / Editor-in-chief
Ş. Erhan Bağcı

Yayın Kurulu (isme göre alfabetik sırayla)
Editorial Board (in alphabetical order)

Ahmet Yıldız
Fevziye Sayılan
Gökçe Güvercin
Meral Uysal
Onur Seçkin
Özlem Ünlühisarcıklı
Ş. Erhan Bağcı

Yayın Sekreteryası / Editorial Secretariat
Begüm Yengel
Şule Sam

Bu Sayının Hakemleri (isme göre alfabetik sırayla)
Referees in this issue (in alphabetical order)

Cengiz Aslan	Hüseyin Yolcu
Emine Aruğaslan	Serkan Çelik
Gülden Akın	Sultan Güçlü

Adres

www.yetiskinegitimi.org

E-mail

yetiskinegitimidergisi@gmail.com

Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergideki yazıların başka çalışmalarda kullanımı, yazar ve dergi kaynak gösterilmek koşuluyla izne tabi değildir / The authors are responsible for their papers. Permission to use any materials in the journal is granted for anyone, by giving full reference to the author and the journal

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN / EDITORIAL	Sayfa
Sınırları Aşmak	3
HAKEMLİ MAKALELER / REFEREED ARTICLES	
Osmanlı Toplumunda Halk Eğitiminin Düşünsel Temelleri ve Pratiği İsmail Güven	5
Dönüştürücü Öğrenmenin Maddeselliği: Orhan Pamuk ve “Masumiyet Müzesi” Romanı Üzerine Bir İnceleme Arnd-Michael Nohl	38
Ulus Ötesi Göç ve Yaşam Boyu Öğrenme Begüm Yengel	68
YUVARLAK MASA / ROUND TABLE	
Eğitimcinin STEM Öğrenme Yolculuğu Onur Seçkin	92
ÇEVİRİ / TRANSLATION	
COVID-19 Döneminde Ekofeminist Halk Eğitimi Savunmak Shirley Walters, Astrid von Kotze	113

DUYURULAR

Dergimizin temel amacı, dünyada ve Türkiye’de yetişkin eğitime ilişkin özgün olarak hazırlanmış derleme veya araştırma makalelerine, makale formatındaki kitap değerlendirmelerine ve alana katkısı olduğu düşünülen çeviri metinlerle sempozyum bildirilerine, röportajlara, politika analizlerine, vaka incelemelerine, alanla ilgili gözlem/görüşlere ve deneyim aktarımlarına yer vererek yetişkin eğitiminin gelişimini sağlayacak bilimsel bir ortam oluşturmaktır. Dergimiz yılda iki sayı olarak Mayıs ve Kasım aylarında yayınlanmaktadır.

Sınırları Aşmak

Bir yetişkin eğitimi dergisine duyulan ihtiyacı dile getirdiğimiz ilk çağrı metnimizden bu yana yaklaşık 3,5 yıl geçti. Bu süre zarfında, çıkış sayısını da sayarsak, okumakta olduğunuzla birlikte 8 sayıyı okurlarımızla buluşturduk. Bu sayılarda hakemli makalelerin yanı sıra serbest yazılar, söyleşiler, kitap incelemeleri, çeviriler ve tartışmalar da yer aldı. Bu dergiyle yetişkin eğitimi alanında üretilen bilgi ve deneyimler arasında bir köprü kurmaya, günümüz dünyasının piyasacı ve muhafazakar yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarıyla sakatlanan yetişkin eğitiminin eşitlikçi ve özgürlükçü karakterini yeniden açığa çıkarmaya, içinden doğduğumuz toplumcu halk eğitimi geleneğinin bize sağladığı ortak zenginliği çoğaltmaya, uyarlamaya ve yetişkin eğitimi alanında çalışanlarla bu doğrultuda kolektif bir ilişki zemini kurmaya gayret ediyoruz.

Niyetimizin zor tarafları var; akıntıya karşı yürüyoruz. Bugünün eğitim sistemlerine şekil veren neoliberal projeye bağlı anaakım yetişkin eğitimi dışında kalmak, dışında kalmakla yetinmeyerek alternatif bir kulvar inşa etmeye girişmek çok kolay değil. Bize çizilen sınırları hep birlikte aşmaya çalışıyoruz. Dergimiz, böyle bir derginin gerekli olduğuna inanan insanların katkılarıyla yolculuğunu sürdürüyor.

Dergicilikte sorunlar hep vardır, olmaya da devam edecek. Bu sorunlara takılmadan, önümüzdeki dönemde, dergide cisimleşen bakış açımızı geliştirmek için yeni üretim zeminlerini konuşmaya başlamamız gerekiyor. Ama şimdilik, COVID-19 salgını devam ederken, yeni bir sayıyla karşınızdayız.

Neşenizi ve sağlığınıza kaybetmeyin!

İyi okumalar..

Bir sonraki sayımızda görüşmek üzere..

Osmanlı Toplumunda Halk Eğitiminin Düşünsel Temelleri ve Pratiği*

İsmail Güven**

- 5 -

Özet

Bu makalede Osmanlı toplumunda halk eğitiminin düşünsel gelişimi ve pratiğe yansımaları ele alınmıştır. Türk toplumunda halk eğitiminin tarihçesi farklı yazarlarca ele alınmıştır, ancak Osmanlı arşiv belgelerine dayalı çalışmalar oldukça azdır. Bunlardan bazıları da kaynak metinler olan Osmanlıca gazetelere dayandırılmıştır. Makale, bundan farklı olarak halk eğitimine ilişkin uygulamaların tarihsel arka planını sosyo-kültürel ve yönetsel ilişkiler bağlamında arşiv belgelerine dayalı olarak çözümlemektedir. Çalışmada kitleleri eğitme ve halkı bilinçlendirme düşüncesinin Osmanlı toplumundaki siyasi dönüşümlerden sonra popülerleştiğini göstermektedir. Özellikle yurt dışına gidip dönen üst düzey bürokratlar ve elçiler yazmış oldukları sefaretname ve layihalarla halk eğitimi düşüncesini topluma tanıtmışlardır. Tanzimat döneminden sonra bu çabalara süreli yayınlar, konferanslar ve halka yönelik eğitimler ile kavram iyice belirginleşmiştir. Terbiye-

* *Intellectual Foundations and Practice of Popular Education in Ottoman Society*

** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ismail.Guven@ankara.edu.tr

yi Ahval ya da Terbiye-yi Avam kavramları oluşmaya başlamış, II. Meşrutiyet döneminde halk eğitimi çabaları hız kazanmıştır. En önemli katkıyı İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu yapmıştır. Osmanlı toplumunda yetişkin eğitimi konusu ele alınırken, sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimler ve bilim insanlarının yazdığı raporların farklı bir çalışmada ele alınması halk eğitiminin tarihsel gelişimini tamamlaması açısından oldukça önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Osmanlı toplumu, halk eğitimi

Abstract

This paper discuss the development of the intellectual foundations of adult education in Ottoman society and its reflections on practice. The history of adult education in Turkish society has been analyzed by different authors, but studies based on Ottoman archival documents are scarce. Some of these are based on Ottoman newspapers, which are the source texts. Unlike this, the article analyzes the historical background of adult education practices in the context of socio-cultural and administrative relations based on archival documents. The study shows that the idea of educating the masses and raising public awareness became popular after the political transformations in Ottoman society. Especially, high-level bureaucrats and ambassadors who went abroad and returned introduced the idea of popular education to the society with the embassy reports they wrote. After the Tanzimat period (Reformation Era), the adult education concept appeared at periodicals, conferences etc. Popular education or Adult education concepts emerged. Popular education efforts gained momentum during the II. Constitutional period of Ottoman Empire. The most important contribution was made by İsmail Hakkı Baltacıoğlu famous educator of this era. While discussing the subject of adult education in Ottoman society, the trainings organized by non-governmental organizations and the reports written by scientists in a different fields are very important in terms of completing the historical development of adult education.

Keywords: Ottoman society, popular education

Eğitim ya da halkın eğitimi her toplumun kendi dinamikleri ve gerçekleri ışığında farklı biçimlerde gelişmiştir. Halk eğitiminin tarihi insanlığın doğuşuyla başlamış. Tarihsel süreç içinde toplumların bilimsel ve kültürel gelişimleri halkın alacağı eğitimi doğrudan biçimlendirmiştir (Weimer and Jacobi, 1992, Gutek, 2005). Bununla birlikte her toplumun atalarından getirmiş olduğu birikimlerin düzenli ve ayrıntılı olarak incelenmesinde yarar vardır. Toplumların geçirdiği evreler ve yaşantılar eğitim kavramının anlamının değişmesini de beraberinde getirmiştir (Good, 1961, s. 11, Bowen, 1981, Spodek 2014). Osmanlı toplumunda da halk eğitimi çabaları durumsal ve rastlantısal olarak iki boyutta ele alınabilir. Durumsal açıdan toplumun kendine özgü yönetsel ve sınıfsal yapısı halkın eğitimini de bu doğrultuda biçimlendirilmesini beraberinde getirmiştir. Rastlantısallık ise plansızlık ve bireysel çabalara bağlı kalmaya yol açmıştır. Toplumun yatay ve dikey sınıfsal yapısının ekonomik ve askeri olgulara bağlı olarak düzenlemesi nedeniyle eğitim ve kültürel gelişme ile askerî alandaki gelişmeler birbiriyle tezatlık göstermiştir. Askerî alandaki dinamizme karşı eğitim ve kültürel alandaki statiklik yüzyıllar boyunca halkın dar kalıplar içinde eğitilmesine yol açmıştır. Osmanlı devlet adamlarının sıradan halka ya da tebaaya yukarıdan bakışı ve yerleşim politikasının toplumu buldukları coğrafyaya sıkıştırma zorunluluğu gibi olgular halkın eğitiminin temel belirleyicileri olmuştur. İktidar sahiplerinin “eğitimli” kesime karşı kuşkuları halkın eğitimini ikinci plana atmalarının temel nedeni olmuştur. Ayrıca sosyal devlet ilkesinin vakıf ve hayırseverlerin inisiyatifine bırakılması halkın eğitimi çabalarının plansız, programsız ve desteksiz biçimde yürümesine yol açmıştır. Türk eğitim tarihi ile ilgili eserlerde halkın eğitiminin medreselerde, bilginler ve şairlerin evlerinde, tekke ve zaviye gibi mekânlarda gerçekleştiği söylenirse de bunların hepsi durumsal ve spontanlık içerir. Bu çabalarda süreklilik yoktur ve tamamen kişisel çabaya yani otodidaktik anlayışa dayalıdır. Osmanlı toplumunda ideal olarak halk eğitiminin gelişmesi ve

düşünsel alanda yeni anlayışın ortaya çıkması “ilk yenileşme dönemi” adı verilen döneme rastlar. Yurt dışına giden elçiler ve bürokratlar Avrupalı ulusların halkın eğitime verdiği önemi görmeleriyle birlikte kitlelerin eğitilmesi düşüncesini açıkça dile getirmişlerdir. Bu noktada halk eğitime ilişkin talebin geniş halk kitlelerinden değil de devlet bürokrasisinden geldiğini söylemek yanlış olmaz. Bu durum Osmanlı toplumunda halk eğitiminin gelişimini oldukça farklı bir konuma getirmektedir. Osmanlı toplumunda halk eğitimini ele alan farklı çalışmalar vardır. Ancak bu çalışmalar daha çok bilinen kaynakların tekrarına dayanmaktadır. Makalede Osmanlı toplumuna halk eğitime ilişkin düşünce ve pratiklerin dayandığı temeller ve düşünsel boyutlar özellikle Osmanlı arşivinden elde edilen belgelere dayalı olarak analiz edilecektir. Halk eğitiminin uygulama boyutundan önce düşünsel olarak nasıl temellendirildiği, hangi evrelerden geçerek Cumhuriyet dönemine ulaşıldığı gibi sorulara da yanıt aranacaktır.

- 8 -

Osmanlı Devleti'nde Halk Eğitiminin Sosyo-Politiği

Eğitimin genel tanımları içinde en kabul görenlerinden birisi “kültürel birikimi aktarmak ve toplumsallaşmayı sağlamak” biçiminde formüle edilmiştir. Eğitim yalnızca kültürü aktarmayla kalmaz aynı zamanda farklı becerileri bireylere kazandırarak toplum içindeki konumlarını da belirleyebilir. Tarihsel sürece bakıldığında dünyada ve Türk toplumunda yetişkin eğitiminin benzer örüntüyü izlediği görülebilir. Uygarlık tarihi ve eğitim tarihi çalışmalarında yerleşik yaşama geçmeden önce yaşamda kalma, korunma ve barınma gereksinimi için eğitim alma olgusu her toplumda en önemli becerilerden sayılmıştır. Örneğin, Spodek, insanların araç yapma, avlanma, korunma konusundaki becerileri geliştikçe deneyimler eğitimin içeriğini oluşturduğunu, taklit ve model almaya dayalı deneyimler yetişkinlerin ilk eğitimciler olmasıyla yeni bir evreye girdiğini belirtmiştir. Bu dönemde hangi yaşta olursa olsun herkes öğrenendir. Çocuk ve yetişkin arasında bir fark yoktur. Başka evre ise araç yapımıdır

(Spodek, 2014; Gutek, 2005). Deneyim ve birikim arttıkça doğaya egemen olmaya başlamış, sanatsal beğeni de gelişmiştir. Bütün bunlar yerleşik yaşama geçişi hızlandırmış ve yazı ile uygarlıkların doğuşu başlamıştır. Yazının bulunuşu ile yetişkin eğitimi yeni bir evreye girmiştir. Yetişkinler ilk öğretmenler olarak görevlendirilmişlerdir. Antik çağdan itibaren eğitilmiş kesimler toplumsal yapıda üst konumlara sahip olmuşlar ve eğitilmiş olma ayrıcalığını başkalarıyla paylaşmada isteksiz olmuşlardır. Örneğin Eski Mısırda “yazmanlar” bu ayrıcalığı yönetici sınıfla ve kendi yakın çevreleriyle paylaşmışlardır. Benzer duruma Antik Yunan’da da rastlamak olasıdır (Güven, 2019; Koçer, 1980). Uygarlık Antik Yunan’da özellikle Atina sitesinde “aristokratik demokrasinin gelişmesiyle yeni bir evreye girmiştir. Özgür vatandaşlar için eğitim önemli bir ayrıcalık olmuştur. Bu noktada halk ile aristokrasi arasında ayırım ortaya çıkmış, ilk kez “seçkin erkek halk” eğitim hakkını kendi çabalarıyla almıştır. Platon’unun eğitimle ilgili görüşleriyle birlikte “halkın eğitimi” ele alınmaya başlamıştır. Platon “Cumhuriyet” adlı eserde toplumsal sınıflara verilecek eğitimle ilgili önerilerde bulunurken, halkın eğitimini belli becerilerle sınırlı tutmuştur. Sıradan halk genel olarak yaşamda kalma becerileri ile yaşantıya dayalı deneyimlerle birikimini geliştirmiştir. Yönetici sınıflar ya da egemen sınıflar ayrıcalıklarını korumak için halkın bilinçlenmesi konusunda istekli olmamışlardır. Eğitilmiş olmak yönetsel ve dini kurumlarda görev almak anlamına geliyordu (Love & Howatson, 2008; Androne, 2014).

Yöneticiler topluma hükmedebilmek için halkın bilinçlenmesine yönelik etkinlikleri özellikle eğitim almalarına sıcak bakmamışlardır. Yaşam koşulları da eğitimi “lüks” bir etkinlik haline getirmiştir. Sosyal ve kültürel koşullar da eğitime olan ilgiyi uyandırmaya engel olmuştur. Yurttaşlık kavramının özgür bireylerle sınırlı olması, aşırı baskıcı yönetimler, savaşlar zamansal olarak farklı olsa da her toplumda önceliğin “yaşamda kalma” becerisine verilmesine yol açmıştır (Güven, 2019, s. 11) “Halkın” devletin organik bir parçası olduğu düşüncesi

ancak 19. Yüzyılın sonunda benimsenmiştir. Bu durum Osmanlı Devletinde de benzer biçimde gelişmiştir. Osmanlı Devletinde kitleleri eğitme düşüncesi “bireyleri buldukları yerde” tutma ve toprağı savunma düşüncesi nedeniyle yeterince gelişmemiştir. Okur-yazarlığın “reaya” (yönetilenler ya da halk) içinde yayılması pek mümkün olmamıştır. İslam dinî ve Kuran-ı Kerim konusunda bilgili olmanın ötesine gidilememiştir (Ergin, 1977). Eğitim “beraya” (yönetenler) adı verilen yönetici sınıfa ait bir ayrıcalık olarak kalmıştır. Avrupa’daki gibi ticari ve sınai dönüşüm gerçekleşmediği için bireyselleşme gerçekleşmemiştir (Koçer, 1991). Aynı şekilde eğitimi elinde tutan ayrıcalıklı sınıf (ilmiye) da bu ayrıcalığı geniş kitlelerle paylaşmaya istekli olmamıştır. Bu nedenle bir bireyin sıbyan mektebine ulaşip dört yıl eğitim alması bile büyük şans sayılmıştır. Yetişkin eğitimi köylerde tarım ve hayvancılığa ilişkin bilgilerin şehirlerde ise zanaatkârlık becerilerinin (marangozluk, demircilik, terzilik vb.) informal biçimde kuşaktan kuşağa aktarılması yetişkin eğitiminin temelini oluşturmuştur. Yetişkin eğitimi kuşaktan kuşağa yeniden üretilen tutucu bir alan haline gelmiştir (Güven, 2019) Yetişkinlere gerekli olan becerileri kazandırma da gelecek ve ekonomik kaygılar nedeniyle aile içinde kalmıştır. Akademik eğitimin verilmesi ise neredeyse olanaksızdır. “Otodidaktizm” ve “Usta-çırak” anlayışı yetişkin eğitimin temelini oluştururken, “gözlem, taklit ve kişisel beceri” de başvurulan en önemli yöntemler olmuştur. Burada da sözlü kültürün egemen olduğunu kabul etmek gerekir. Yetişkin eğitimi çağdaş olmaktan çok gelenekselin yeniden üretimi ve tekrarından oluşmuştur. Bunun en temel nedeni “vatandaşlık” kavramının farklı biçimde işe koşulmasıdır. Osmanlı toplumunda yönetenlerin dışında kalan topluluğa “reaya¹” yani halk denilebilir. Reayanın büyük çoğunluğu kırsalda

¹ Osmanlı toplumunda tebaa ya da başka deyimle “reaya” halk anlamına gelmektedir. Arapça kökenli olan bu sözcük sözlükte “sığır, koyun sürüsü” anlamına gelen raiyye, raiyyet sözcününün çoğuludur. Sözcük yalnız Osmanlıya ait değil İslam dünyasında yaygın biçimde, yönetici ve ilmiye sınıfı dışında vergi vermekle mükellef olan halkı tanımlamak için kullanılmıştır (ayrıntı için Bkz. TDV İslam Ansiklopedisi, “Reaya” Maddesi, 34. Cilt, s. 490).

yaşamaktadır. Devlet işlerinden özellikle uzak bırakılmışlardır (Akdağ, 1959).

Devletin ihtiyaçlarını karşılamak, çeşitli hizmetlerde çalışmak ve vergi vermek halkın devlet ile olan ilişkisinin sınırlarını oluşturmuştur denilebilir. Klasik dönemde bu ilişkiler neredeyse bozulmadan devam etmiştir. Askerî sınıf çoğunlukla devşirmelerden gelenlerden oluşmuş, ilmiye sınıfı Müslüman ve nüfuzlu ailelerin tekelinde kalmıştır. İلميye sınıfının etkisiyle oluşan bürokrasi ya da geleneksel adıyla kalemiye de ayrıcalığını saray hizmetlerinden almıştır. Geniş halk kitleleri ile bu üç sınıf arasındaki mesafe her zaman korunmuştur (Güven, 2018). Bu sınıflar eğitim kurumları aracılığıyla statülerini kuşaklar boyunca yeniden üretmişler geniş halk kitlelerini uzakta tutmayı başarmışlardır. Halkın devlet ve yönetim mekanizmasından uzak tutulması eğitime olan taleplerinin düşük düzeyde kalmasına yol açmıştır. Aldıkları basit düzeyde dini bilgiler eğitim olarak kabul edilmiştir. Sosyal devlet anlayışı gelişmediği için eğitim kurumları hayırseverlerin çabalarına bağlı kalmıştır. Büyük şehirlerde yaşayan şehirli tebaa eğitime daha fazla ulaşma şansını elde etmiştir (Koçer, 1991). Toplumsal işbölümü dışında basit tarıma ve savaş gelirine dayalı bir ekonomi bireylerin karmaşık becerilere sahip olmasını gerektirmemiştir. Avrupa'daki gibi feodal yapı Osmanlı Devletinde güçlü olmadığı için aristokrasi de gelişmemiş ve halk devlet karşısında çok güçsüz kalmıştır. Halk, devleti güvenlik ve sorun çözme gibi konularda daha yakından hissetmiştir (Unat, 1964).

Devlet ile halk arasındaki siyasî ve ekonomik ilişki eğitim anlayışını da biçimlendirmiştir. Devlete karşı olan muhalefet acımasızca bastırılmış ve eleştirel düşünmenin gelişmesi de engellenmiş ve sınıfsal mücadele başarılammıştır. Bu olgular devleti birey karşısında oldukça güçlü hale getirmiştir. Devletin askerî başarıları aynı zamanda uluslararası alanda da başarılı olmasını beraberinde getirmiştir. Tanzimat dönemine kadar dış devletler Osmanlı Devletinin içişlerine doğrudan

karışmaya cesaret edememiştir. İletişim ağının zayıf olması, batıdaki sosyal ve siyasi gelişmelerin Osmanlı toplumunda geç yankı bulmasına neden olmuştur. Fransız devrimi bile cılız biçimde Osmanlı Devletinde tartışılmıştır (Ortaylı, 2016).

O dönem yayınlarına bakıldığında bunun izleri görülebilir. Gerek devletin halka karşı duyarsızlığı gerek halkın devlet işlerine ve gelişmelere karşı duyarsızlığı kitlesel halk eğitiminin gelişmesini geciktirmiştir. Buna karşılık yönetim erkine sahip olanlar halkın eğitimi ile ilgili kararları vermişlerdir. Mutlak monarşinin egemen olduğu Osmanlı Devletinde halkın durumu ve statüsü hükümdarların kişilik ve yeteneklerine bağlı olmuştur. Feodal anlayışla yönetilen devlette devletin çıkarları halkın çıkarlarından üstün tutulmuş ve yönetici sınıf halkın eğitim hakkına neredeyse hiç değinmemiştir. Eğitim ve öğretim etkinliklerine egemen olan Ulema ise tutuculukla kendini özdeşleştirmiş, şeriata uygunluk adı altında her türlü değişim ve yeniliğin karşısına din silahıyla karşı çıkmıştır (İnalçık, 2016).

- 12 -

Halk adına kamuoyu oluşturmaktan çok kendi gündemlerini topluma din olarak yansıtmışlardır. Seyfiye sınıfı ise yozlaşmış ve yöneticilerin merkezden yerele uzanan yönetim süreçlerinde halkı sindirmek için kullanılmıştır. Bu sınıfların hiçbiri halkın eğitim hakkını savunmamışlardır. Gerileme döneminde merkezi kurumlar aşınmış, yozlaşma ile birlikte cehalet eğitimin yerini almıştır. 16. Yüzyılın sonuna doğru güçlenen ayanlar da halkı kendi hizmetkârları görerek vergi toplamak için halka gitmişlerdir. Burada gayrimüslim tebaa din eğitimi altında kendilerini Müslümanlardan daha iyi eğittiği ve kitlesel eğitim denebilecek amaca daha önce ulaştıkları kabul edilmelidir. Azınlık ve yabancı okulların açılmasıyla birlikte Gayrimüslim halkın eğitiminin daha nitelikli ve yaygın olması Osmanlı Devletinde halk eğitimi çabalarını hızlandırmıştır (Mahmud Cevad 2002, Koçer, 1991, Güven 2019).

Yabancı ve ayrılıkçı unsurların eğitimine karşı “Osmanlıcı” eğitim vermek halk eğitimi politikasını oluşturmuştur. Osmanlı toplumunda 16.yüzyıldan sonra devlet sisteminin bozulduğu halkın mutluluğunu da bozmuş ve deyim yerinde ise halk yaşamda kalmak için çareler aramıştır. Her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de keyfilik, nepotizm ve zorbalık ile birlikte rüşvet çarkı halkın eğitim kurumlarına ulaşmasının önünde engel olmuştur. Devletin eğitimi görevleri içinde almaması, ulema üzerindeki denetimin iyice azalması halkın eğitime ulaşmasını daha da güçlendirmiştir. Medreselerin kendi içine kapanması, “mülazemet” sisteminin kalkmasıyla birlikte “hanedanlaşmış ulema” kavramı ortaya çıkacaktır. Halk üzerinde askeri, ekonomik, dini baskı artmaya başlamış ve halk eğitimden çok yaşamda kalmayı öncelik olarak görmüştür. Mutlak ve baskıcı yönetim “ulema” tarafından meşrulaştırılmıştır. Halkın eğitime karşı duyarsız ve isteksiz oluşunda ulemanın ideolojik olarak kendilerine uygun geliştirdikleri “ahlak anlayışının” özel bir yeri vardır. Ulemanın kendi içinde dışı kapalı, otoriter-hiyerarşik yapısıyla bireyler bastırılıyor “cemaat” kavramı ile dönüştürülmüştür (Tanör, 2007).

- 13 -

Türk eğitim tarihi kitaplarında yer alan “halk eğitimi” veren kurumlar olarak belirlenen tekke, zaviye ve ahi örgütleri gibi örgütlenmeler de “seçmeci” davranıyor kişinin bir rehberin söylediklerine tam olarak biat etmesini öngörüyordu. Tarikatlar, esnaf toplulukları, tasavvuf odakları eğitimle bireyi özgürleştirme ve düşündürme yerine “itaatkâr” ve otoriteye baş eğen topluluklar haline getiriyorlardı. Bütün bu olgularla birlikte karşılıklı çıkar anlayışına dayalı bir yaşam biçimi gelişmiş halk tembellik, uyuşukluk ve sorgulamadan uzak “uysal” bir tabaka haline getirilmiştir. Böylece halk eğitimi verdiği söylenen kurumlar bile “iktidarın elindeki ideolojik araçlar” olarak kendilerini konumlandırmışlardır. Halk yerine karar veren, harekete geçiren anlayış “determinizm” ve kadercilik ile birlikte halkın cahil kalmasına yol açmıştır. Kitle eğitimi sayılabilecek halk eğitimi madde temellerden yoksun, mutlak otoritenin kendilerine verdiği haklarla sınırlanmıştır.

Tanzimat dönemine kadar üst yapı araçları olan “hukuk”, “siyasi yönetim” gibi alanlarda dönüşüm olmadığı için eğitimsel dönüşüm de gerçekleşmemiştir. Zaman zaman bu kuralın dışına çıkıp halkın cahil ve eğitimsiz olduğunu ve bunun devlete zarar vereceğini belirten devlet adamları² olmuşsa da sesleri çok çıkmamış ve eski düzen olduğu gibi devam etmiştir. Bütün bu atalet ve isteksizliği bozan milliyetçilik hareketleri olmuştur. Özellikle Balkanlarda gelişen milliyetçilik akımlarına karşı, Müslüman halkın eğitilmesi ve gayrimüslimlerle birlikte eğitim almaları III. Selim döneminden itibaren yurt dışına gidip gelen devlet adamlarınca dile getirilmiştir. Bu nedenle Türk toplumunda halkın kitlesel olarak eğitilmesi çabalarını ilk yenileşme dönemlerine kadar götürmek mümkündür. Lale Devrinde Fransa’ya elçi olarak gönderilen 28 Mehmed Çelebi’nin Paris Sefaretnamesi adlı eserinde Fransız halkının eğitim seviyesinin yüksekliğinden söz etmiştir. Ancak halkın eğitilmesi gerektiği fikri çok açık biçimde yer almaz (Güven, 2019).

- 14 -

Osmanlı Devletinde Halk Eğitiminin Düşünsel Temelleri

Tanzimat dönemine gelinceye kadar özellikle yurt dışını görmüş ve orada eğitim almış Osmanlı bürokratları halkın eğitim seviyesinin artırılması gerektiğini padişahlara sundukları layihalar, risaleler ve sefaretnameler ile belirtmişlerdir. Halkın eğitime ilişkin düşünceleri doğrudan vermesi bakımından Viyana’ya elçi olarak gönderilen Ebubekir Ratıb Efendi’nin (1750- 1799) layihası oldukça büyük önem taşır. Ratıb Efendi elçi olarak görevlendirildiği Viyana’dan "Viyana Sefaretnamesi" adıyla bir rapor hazırlamış ve padişaha sunmuştur. “Büyük Layiha” olarak bilinen *Tuhfetü’s-Sefâre fî Ahvâl-i Asâkiri’n-Nasârâ ve’l-İdâre*’de Avrupa’daki toplumlar örnek gösterilerek halkın

² Lütfi Paşa, Koçi Bey, Katip Çelebi gibi devlet adamları halkın bilgisizliğini eserlerinde dile getirmişlerdir. Bkz. Paşa, L. (1910). *Asafname*. Matbaa-yı Amidf. Bey, K. (2008). Koçi Bey Risaleleri. *Basım, İstanbul: Kabcı*.

eğitimine önem verilmesi gerektiği tekrar tekrar vurgulanmıştır (Ratıp Efendi, 1991).

Toplumdaki yenilik ve ilerlemenin başarıya ulaşabilmesi için kadınlar dâhil herkesin eğitim alması gerektiğini açıkça vurgular. Ratıp Efendi'nin çağdaşı olan Behiç Efendi'de 1803 yılı başlarında yazmış olduğu “*Sevanihü'l-levayihi*” başlıklı çalışmasında Osmanlı toplumunun eğitim, adalet gibi konularda çok geri kaldığını ve cahilliğin toplumda oldukça yaygın olduğu görüşlerine yer vermiştir. Müslüman halkın din eğitimine özel önem verilmesini belirtmiştir (Güven, 2021).

Dikkat edilirse yurt dışını görüp gelmiş olan devlet adamları klasik dönem Osmanlı bürokratlarından farklı olarak devletin geniş halk kitlelerini eğitmesi gerektiği düşüncesini sık sık vurgulamışlardır. Halkın eğitilmesi düşünceleri padişahları da etkilemiş nitekim II. Mahmud 1824'te ilk kez halkın eğitim düzeyinin yükseltilmesi gerektiğini belirterek İstanbul için bile olsa eğitimde zorunluluk ilkesine ilişkin ferman yayımlamıştır (Mahmud Cevad, 2002). Ferman ile halkın temel eğitim almasına yönelik düşünceler hukuksal bir metne bağlanmıştır. Ferman o zamana kadar pek vurgulanmayan bir noktaya “eğitimi devletin görevleri içinde” saymaya dikkati çekmektedir. Sosyal devlete geçişin ilk izleri sayılabilecek bu ferman bürokratların yazdıklarının etkisini taşımaktadır. Fermanda bütün çocuklara ilköğretim düzeyinde (Sıbyan Mekteplerine gönderilmesi) eğitim verilmesi zorunlu kılınmıştır. Fermanda “şimdiye kadar cahil kalmış olan genç ve yaşlı herkesin İslamî eğitim konusunda fırsat bulduklarında eğitim almalıdır” denilerek halkın kitlesel olarak eğitilmesi konusu ele alınmıştır. Bu Ferman daha çok İstanbul ve çevresindeki halkın eğitimi için yayımlanmıştır ancak belli düzeyde yaptırım (çocuğu mektebe göndermeyen ailelere uyarı vb. öğretmenlere de uyarı verilmesi) içermesi bakımından önemlidir (Koçer, 1991).

Kamusal eğitim kavramı Türk eğitim literatürüne belli belirsiz girmiştir. Konuya ilişkin ilk görüşler dönemin önemli simalarından Kethüdazade Abdullah'ın görüşlerinden izler taşımaktadır. Kethüdazade, II. Mahmud'a ülkenin düzelmesi için neler yapılması gerektiği konusunda bir layiha sunmuştur. Layihada çocukların ve halkın eğitilmesinin devletin bekası için gerekli olduğu belirtilmiştir. Halk eğitimi açısından önemli bir gelişme de bu fermanla kimsesiz ve yetim çocuklar için de okul zorunluluğunun dile getirilmesidir. Halkın eğitimine yönelik köklü ve nitelikli bir adım olmasa bile Osmanlı Devletinde tebaa ya da "avam"ın eğitimi kavramları yazıya dökülmüştür. Eğitimin "kamusal bir hizmet olarak" halkın yararına kullanılması gerektiğine ilişkin ilk eğitim politikası metinleri içinde bunları saymak mümkündür. Tanzimat öncesinde başlayıp Tanzimat dönemini de etkileyen önemli bir devlet adamı Sadık Rifat Paşa (1807-1856)'dır. Osmanlı Devletinde kendisine Tanzimat'ın "gizli ideoloğu" adı verilen Rifat Paşa elçilik döneminde Avrupa'yı yakından izlemiş, insan hakları, özgürlük ve kitlenin eğitilmesi gerektiği düşüncesini doğrudan dile getirmiştir. Bu anlamda görüşleriyle Mustafa Reşid Paşa'yı da etkilemiştir. Tanzimat döneminde Reşid Paşa ile oldukça yakın çalışan Sadık Rifat Paşa elçilik görevinde de bulunmuş Avrupa kültürünü yerinde gözlemlemiştir (İnal 1982).

- 16 -

Ahlak Risalesi başlıklı çalışmasında haklar ve özgürlükler konusunu vurgulayarak "tebaa"nın eğitim alma hakkını açıkça dile getirmiştir. Risalesinde eğitimle ilgili konularda, tebaanın eğitimi olmaksızın toplumun ilerleyemeyeceğini bu nedenle kitlelere eğitim verilmesi gerektiğini açıklamıştır. Tanzimat döneminde halk eğitimi çabalarının ilgi görmesinde ve eğitim politikasının bir parçası olmasında Rifat Paşa'nın etkisi büyük olmuştur. Rifat Paşa kitlelere temel düzeyde eğitim verilmesini yeterli görür bu anlamda Platon'un görüşlerine benzer düşünceler ileri sürer. İleri düzeyde eğitimin toplumu ayırıştıracağını bu nedenle halka okuma-yazma becerilerini kazandırmayı daha fazla önemser. Fransız devrimini yakından izlemiş

bir bürokrat olarak bu görüşleri benimsemesi normal görünmektedir. Ahlak Risalesi başlıklı çalışmasında Platon'un Cumhuriyet'ini esas almış gibi durmaktadır. Toplumsal ahlak için etik, din, akıl ve düşünceyi bir araya getiren rasyonalizmi savunmuştur (Love & Howatson, 2008, Güven, 2021, Sadık Rıfat, 1899, Seyitdanlıoğlu, 1996).

Sadık Rıfat Paşa "Avrupa Ahvaline Dair Risale"sinde Avrupa'daki bilim ve eğitim anlayışından örnekler vererek toplumun bir bütün olarak eğitilmesiyle "çağdaşlaşma"nın sağlanabileceğini öne sürer. Ona göre Batı medeniyetini yakalayabilmek için Osmanlı toplumunda yapılan düzenlemelerin toplumun tüm kesimlerince benimsenmesi ancak eğitim ile mümkündür. Rıfat Paşa yapılan ıslahatları eğitim kurumları aracılığıyla topluma tanıtmının daha yararlı sonuçlar vereceğini açıklamıştır. Bu görüşler daha sonraki yıllarda 1845 yılında padişah Abdülmecid'in halkın eğitimi için daha somut adımlar atılması gerektiğini belirten fermanı ile benzerlik gösterir. Sadık Rıfat Paşa halkın okuma-yazma becerilerine sahip olmasıyla genel kültür düzeyinin yükseleceğini böylece toplumun ilerleyebileceğini belirtmiştir. Dergi, gazete ve süreli yayınların buna hizmet edebileceğini açıklamıştır (Seyitdanlıoğlu, 1996). Halk eğitiminin informal yönünü ortaya koyan bu düşünceler kendisinin çağdaşı olan Mustafa Sâmî Efendi'nin yazmış olduğu Avrupa risalesinde de vardır. Sami Efendi Avrupa'daki elçilik görevi sırasında halkın çoğunun okuma-yazmayı bildiğini ve kitlelerin her türlü yazıyı ve kitabı kolayca okuduğunu dile getirmiştir. Aynı durumun Osmanlı Devleti'nde de sağlanması gerektiğinin altını çizmiştir. Avrupa'da engelli bireylerin dahi öğrenim gördüğünü, herkesin eğitim yoluyla belli bir mesleki yeterlik kazandığına ilişkin kanıtlar sunmuştur. Avrupa'daki eğitim ve bilim kurumlarının matematik ve kimya gibi alanlarda ileri olduklarını, matbaayı etkili biçimde kullanarak hem kendilerine hem de başka uluslara yararlı olduklarını kaydetmiştir. Kadın-erkek herkesin en az on yıl öğrenime devam ettiğini bu eğitimin de kullanılan sade ve

anlaşılır bir dil nedeniyle başarılı olduğunu açıklamıştır. Sami Efendi, Avrupa'da özellikle Fransa'da halkın okur-yazarlık seviyesinin oldukça yüksek olduğu sıradan insanların okuma-yazma ve dört işlemi kolayca yaptığını ifade etmiştir. Avrupa'da engellilerin bile eğitim aldığını, kendi kendilerine yeter hale geldiklerini açıklamış ve eğitim süresinin sekiz-on yıl sürdüğünü eklemiştir. Görüldüğü üzere halkın eğitim düzeyinin yükseltilmesinin toplum yararına olacağını birkez daha vurgulamıştır. Bunun yanı sıra toplumun okur-yazar olması nedeniyle dergi ve gazete okuma oranının yüksek olduğu ve çok çeşitli kitapların satıldığını, bilimsel eserlerin yanı sıra gündelik konuları ele alan kitap ve dergilerin de yaygın olduğunu dile getirmiştir. Böylece Avrupalıların hem kendilerine hem de başkalarına yararlı olduğunu ve cehaletin hoş görülmediğini yazmıştır (Andı, 1996). Aynı düşünceler aslında Rifat Paşa tarafından da dile getirilmiştir. Sadık Rifat Paşa Avrupa'da bilgisizliğin hoş görülmeyip engelli olanlara bile eğitim verildiğini belirtmiştir

- 18 -

Nitekim bu görüşler Tanzimat'ın ilanından sonra toplumun ilgisini daha fazla çekmeye başlamıştır. Padişah Abdülmecid ülke gezisine çıktıktan sonra toplumun Tanzimat ile ilgili bilgisi olmadığını, idari alanda yapılan yeniliklerden haberdar olmadığını ve halkın oldukça cahil ve bilgisiz olduğunu bizzat deneyimlemiştir. 13 Ocak 1845'te Bâb-ı Âli'yi ziyaret etmiş ve üyeleri halkın eğitimiyle ilgili önlemler almasına yönelik ferman yayımlamıştır. Fermanda halkın refah düzeyinin yükseltilmesi için eğitim seviyelerinin yükseltilmesi ve cehaletin giderilmesi özellikle vurgulanmıştır. Batı tarzında eğitim veren okulların sayıca artırılmasının desteklenmesini önermiş ve halkın eğitim düzeyini yükseltmek için yapılacak yeniliklere devletin destek olacağını söylemiştir. Kendisinin de bu işe özel önem verdiğini vurgulamıştır. Nitekim bu gelişmelerle birlikte Babıali'de ön geçici bir eğitim meclisi (Meclis-i Muvakkat-i Maarif) daha sonra eğitim işleri ile ilgilenecek Daimî Maarif Meclis'i oluşturulmuştur. Bu meclislerin yeni eğitim kurumları açılmasını önermişlerdir (Koçer, 1991, Güven, 2021).

Tanzimat döneminde halk eğitiminin düşünsel izlerini Encümen-i Daniş gibi kurumların açılmasına öncülük eden daha doğrusu Tanzimat döneminde uzun süre sadrazamlık yapmış olan Reşid Paşa'da da görmek olasıdır. Reşid Paşa Encümen-i Daniş'in açılışında "Bir milletin hiçbir zaman cehalet ve bilgisiz bırakılarak ilerleme ve gelişme gösteremeyeceğini" bu nedenle halkın eğitimine özel önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca eğitimle ilgili konuların Tanzimat ile yapılmak istenen düzenlemelerin bir parçası olduğunu, ileri devletler seviyesine çıkmak için eğitime önem verilmesini istemiştir. ..." (Bkz. A. Cevdet Paşa Tezakir). Halk eğitimi konusunun Osmanlı toplumunda ciddi biçimde ele alınmasını önerenlerden birisi de Tanzimat dönemine diplomat kişiliği ile damga vurmuş olan Mehmed Emin Ali Paşa'dır. Balkanlarda ortaya çıkan milliyetçi hareketlerin ve gayrimüslimlerin ayrılıkçı hareketlerinin devlete zarar vereceğini görmüştür. Bu bölgelerde gayrimüslimlerin halk olarak eğitime daha fazla önem verdiğini özellikle yabancı ülkelerin Osmanlı içindeki azınlık halkın eğitimine müdahale etmesini engellemek için halkın eğitimine önem verilmesine ilişkin layiha sunmuştur. Layihada "Osmanlı kimliği"ni oluşturmak için halkın bilinçlendirilmesi gerektiğini ısrarla vurgulamıştır (Ali Paşa Layihası, 1332 (1908); Güven, 2021).

- 19 -

Benzer görüşleri Namık Kemal "İbret"de yazdığı makalede dile getirmiştir. Bu konuda şunları söylemektedir: "*Farklı köken ve mezhepten gelen çocukların beraber öğrenim gördüğü okullar yapmalıyız. Çocuklara vatan sevgisi kazandırmalıyız. Bu tür okullarda beraber okuyan çocukların arasına nifak sokulamaz. Aynı okulda öğrenim gören çocukları birbirlerine düşman etmek zordur.*" (Aydın, 2017). Halk eğitimi konusunda en somut çabayı Mithad Paşa'nın sergilemiştir. Tuna valisiyken özellikle yetim ve kimsesiz çocukların topluma katılmasını sağlamak için halk eğitim merkezlerinin temeli sayılabilecek "ıslahhaneleri" kurmuştur. Okul dışında kalan çocukların terzilik ve kunduracılık gibi meslekleri öğrenerek ordunun

ihtiyacını karşılamalarını böylece bir meslek sahibi olmalarını istemiştir. Görüldüğü üzere halk eğitimi Tanzimat dönemi öncesinde bürokrat ve devlet adamları tarafından düşünsel boyutta tartışılmış, Tanzimat döneminde de halk eğitimi uygulamaları somutlaşmıştır.

Tanzimat Dönemi ve Sonrası Halk Eğitiminde Dönüşümler

Osmanlı toplumunda eğitim uzun yıllar belli kesimlere özgü etkinlik olarak varlığını sürdürmüştür. Kuruluş yıllarından itibaren devlet bürokrasisinde görev almak için eğitilmiş olmak önemli bir ayrıcalıktı. Reayadan birisi için bu olgu çok da kolay değildi. 15. Yüzyıldan sonra güçlenen ilmiye sınıfı eğitilmiş olma ayrıcalığını ellerinde tutmuşlar ve yakınlarına öncelik vermişlerdir. Sayısı oldukça sınırlı olan bu kesim seçkin halk tabakalarından gelen bireyler eğitilmiş olma ayrıcalığıyla devlet mekanizmasında söz sahibi olmuşlardır. Eğitim katı ve şekilci hale gelmiştir. Sıradan halk ise basit düzeyde ancak dini vecibelerini yerine getirebilecek düzeyde eğitim alma şansını elde etmiştir (Karpat, 2009, Ortaylı, 2016).

- 20 -

Yöneten sınıf olan ve padişah tarafından atanmış olan seyfiyye, ilmiyye ve kalemiyye reayadan farklı olarak eğitim ayrıcalığını elinde tuttuğu için Terbiye-i Avam ya da halkın eğitimi konusuna neredeyse bütün kapılar kapanmıştır denilebilir. Bu durum Tanzimat döneminde belli ölçülerde değişmeye başlamıştır. Tanzimat dönemi öncesinde özellikle II. Mahmud'un yerleşik bürokrasiden kurtulmak ve yenilikleri benimsemiş bir bürokrasi oluşturma düşüncesi halk eğitiminin de değişmesine yol açmıştır. Tanzimat Fermanının ilanından sonra halkın bilinçlendirilmesi, yenilikleri benimsemesi için yeni eğitim kurumları oluşturma zorunluğu ortaya çıkmıştır. Yapılan hukuksal, idari ve eğitimsel yenilikler halkın kitleysel olarak daha ön plana çıkmasına yol açmıştır. Fermanın ilanını izleyen yıllarda halk daha fazla devlet işleri ile ilgilenmeye başlamıştır. Tabii ki bu ilgi öncelikle İstanbul ve çevresi ile büyük eyaletlerde başlamıştır. Kişi güvenliği, siyasi katılım, tebaaya eşit haklar sağlama konusunda çıkarılan Islahat Fermanı ve daha

sonra gerçekleştirilen hukuksal yenilikler eğitim alanını da etkilemiş, halk eğitimi çabalarını hızlandırmıştır. Ayrıca gerek dış politikanın değişmesi ve dış ülkelerin baskısı, milliyetçilik hareketleri toplumsal ve idari yapıyı değiştirmeye zorlamış “kul” olan tebaa “ halk” olarak algılanmaya başlamıştır. Artık hukuksal metinlerin çoğunda devlet önünde güçsüz olan halk kavramı yerine halk için var olan devlet kavramı ve düşüncesiyle tanışılmıştır. Osmanlı bürokrat ve devlet adamlarının yapılan yenilikleri halka tanıtmak ve benimsetmek düşüncesinin yanı sıra yeni bir bürokrasi oluşturmak istemesi “halkın” daha farklı kesimlerinin eğitim talebini artırmıştır (Güven, 2021).

Tanzimat döneminde oluşturulan eğitimsel gelişmeler düşünsel temelini Avrupa’dan almış toplumda hemen olmasa da belirli bir süre içinde yapısal, kültürel ve ideolojik değişime yol açmıştır. Bu dönüşümle halk artık “reaya”dan “vatandaşa” doğru evrilme yönünde haklar elde etmeye başlamıştır. Tanzimat dönemi eğitim kurumlarının amaçlarının ve işlevlerinin değiştiği ve kurumsallaşmaya başladığı bir döneme işaret etmektedir (Güven, 2018, s. 133). Tanzimat sonrasında oluşturulan idari ve bürokratik yapı “mülkiye” sınıfı tarafından biçimlendirilmiştir. Seyfiye ve ilmiyenin baskısını azaltmayı hedefleyen bu yapı halka daha fazla yönelmeyi beraberinde getirmiştir. Böylece halkın eğitimi daha önemsenmiştir. Ancak, Tanzimatın getirdiği yeniliklerin anlaşılabilmesi, eski ile yeninin bir arada gitmesi gibi zorunluluklar istikrarlı bir eğitim politikasının gelişmesini sağlayamamıştır. Osmanlı Devletinde Avrupa’daki gibi dikey sınıflaşma olmadığı halde bürokrasiye egemen olan geleneksel yapı halk eğitiminin geleceğini de biçimlendirmiştir. Devleti kurtarmak için eğitimin gerekli olduğunu düşünmeye başlamışlar faydacı eğitim anlayışını devlete yaymaya çalışmışlardır. Yeni eğitim anlayışında Avrupa’daki eğitim uygulamaları örnek alınmıştır. Tanzimat sonrasında halkın eğitimine yönelmeyi zorunlu kılan bir başka olgu da ilmiyenin ve seyfiyenin gücünü azaltarak yeni bir eğitim anlayışı geliştirmektir. Tanzimat dönemi sonrasında sayıları artan meclisler,

nezaretler ve alt daireleri ile birlikte eğitim-öğretimle ilgili konularda çeşitli kararlar almış ve fermanlar çıkarılmasını sağlamışlardır. Böylece eğitim devletin görevlerinden birisi olma yolunda önemli bir adım atılmıştır. Resmi belgelerden en önemlisi 1838 yılında Tanzimat'ın ilanından önce oluşturulan bir Meclis-i Umur-ı Nafia layihasıdır (Koçer, 1991, Unat, 1964).

Layiha doğrudan halkın ve kitlelerin eğitim almasına ilişkin düşünceler içermiştir. Layihada: "eğitim" ve "bilim" in ülke kalkınması ve sanayinin temel aracı olduğu vurgulanmıştır. "Eğitim ve bilim toplumun mutluluk ve nimetinin kaynağıdır. Her türlü zenginliğin kaynağının eğitim ve bilim olduğunu düşünen herkes bilir..." denilerek gelişme ve ilerlemenin önemi belirtilmiştir. Meclis-i Nafia'nın bu layihasının ilk eğitim politika belgesi olmasının ve halk eğitiminin temelini atmış olmasının nedeni de budur. Tanzimat'ın ilanından önce çıkan layihalarda aslında eğitimin dünyevi yanına ilişkin vurgulamalara rastlanmaktadır. Eğitimle toplumun gelişmesi için eğitimin araç olarak kullanılması önerilmektedir. Laik eğitim anlayışının izleri buralara kadar uzamaktadır. Açılmış olan askeri okullara öğrenim için başvuran öğrencilerin yetersiz olduğu ve Türkçeyi bile okuma yazmadan yabancı dil öğrenmeye çalışmalarının bir işe yaramadığı belirtilmiştir (Ergin, 1977).

Osmanlı Devleti'nin önceden bilimsel olarak ileri olduğu ancak daha sonra çeşitli nedenlerle bu konuda geri kaldığı vurgulanmaktadır. Eğitimin kamu yararına yapılan bir etkinlik olduğu görüşünden yola çıkarak eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik görüşler öne sürmüştür. Kurul, Osmanlı Devleti'ndeki eğitimi eleştirel olarak ele almış³ ve sıbyan mekteplerinin yetersizliğini vurgulamış ve Rüşdiye düzeyinde eğitim kurumunun açılmasını önermiştir. Nafia Meclisi'nin eğitimle ilgili oluşturmuş olduğu ilk layihada sıbyan

³ Bu konu daha önce Lütfi Paşa'nın Asafname ve Koçi Bey'in ünlü Risalesi olmak üzere değişik dönemlerde farklı kişiler tarafından da sık sık dile getirilmiştir.

mekteplerinin, Rüşdiyelerin yeniden düzenlenmesi, geliştirilmesi, darülfünun kurulması, eğitim kurumlarının denetim, gözetim ve sevk-organizasyonundan sorumlu bir “Meclis-i Maarif” oluşturulması gibi konulara yer verilmiştir (Cevad, 1305 (H.) s. 30, Ayrıca, Bkz. BOA. BEO A MKT MHM 268/39, 19 Muharrem 1280/6 Temmuz 1863). Layiha aslında Tanzimat öncesi eğitim sistemine gerçekçi bir ayna tutmaktadır. Meclis-i Umur-u Nafia'nın 1838 tarihinde hazırlamış olduğu layihanın (Takvim-i Vekayi, 1838) ⁴ bütününe bakıldığında eğitimin amaçlarında ilerleme, gelişme ve bilimselliğin açık biçimde vurgulandığı, batıdaki teknolojik ve sanayinin gelişmesinin temelinde eğitime yapılan yatırımların önemli olduğunun altının çizildiği görülür. Halkın eğitim düzeyinin iyileştirilmesine ilişkin en önemli görüşlerin 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesine de girmiş olduğunu görüyoruz (BOA, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 24 Mayıs 1869, (H. 07 Safer 1286)).

- 23 -

Tanzimat döneminden sonra eğitime yüklenen anlam değişmiş ve askeri alandaki yeniliklerden başka devletin felaketten kurtarılması için toplumun ve halkın eğitilmesinin önemi vurgulanmıştır. Böylece Tanzimat döneminden sonra Osmanlı toplumunda uzun yıllardır varlığını sürdüren geleneksel halk eğitimi veren kurumların yanı sıra yeni ve önemli eğitim kurumları, sivil toplum örgütleri ortaya çıkmış halkın eğitimiyle daha sistemik biçimde ilgilenmiştir. Hem devlet hem de sivil toplum halk eğitimi çabalarına katkıda bulunmuşlardır. Aydınlar, yazarlar, bilim insanları ve bürokratlar bazen devletin sunduğu olanaklarla bazen de bizzat kendi evlerini ya da konaklarını halkın eğitimine sunmuşlar, halka açık çeşitli bilimsel etkinlikler düzenlemişlerdir. Darülfünun'un ilk açıldığı yıl “serbest dersler”adı altında halka açık etkinliklerin yapılması buna örnektir. Görüldüğü üzere Tanzimat aydınları toplumun bilinçlenmesi ve kültürlenmesi için otodidakt diyebileceğimiz bir anlayışlar kişilerin çabalarına bağlı

⁴ Layihanın tam metni için Bkz. *Takvim-i Vekai 21 Zilkade 1254.*

kalmıştır (Bilir, 2007). Halkın okuryazarlık düzeyinin yavaş yavaş artırılmasına yönelik uygulamalar ile birlikte görece artış o dönemde yayımlanan gazete ve süreli yayınların da halk eğitimi aracı olarak işlev görmesine ivme kazandırmıştır. Bunu Takvim-i Vekay-i de devletin yaptığı yeniliklerin halka tanıtılması, halkın eğitim ve siyasi konularda bilgilendirilmesi de gazetenin halk eğitim aracı olmasına örnek gösterilebilir. Yalnızca Takvim-i Vekay-i değil daha sonra yayımlanan Tercüman-ı Ahval, Tasvir-i Efkâr, Ceride-i Havadis gibi gazetelerde çıkan yazılar da buna katkıda bulunmuştur. Halkın eğitimini yükseltme konusunda Ceride-i Havadis gazetesini özellikle vurgulamak gerekir. Ceride-i Havadis toplumu bilgilendirmek ve gazete okuma alışkanlığı kazandırabilmek için bir yıl boyunca halka parasız dağıtılmıştır. Halkın bir bütün olarak eğitilmesi için yapılan bu çalışmalar planlı ve programlı olmasa bile “halk eğitiminin” düşünsel boyuttan uygulama boyutuna önemli katkılarda bulunmuştur. Aydınlar tarafından oluşturulan sivil toplum kuruluşları olarak nitelendirilebilecek olan cemiyetler de yetişkin eğitimi bağlamında önemli hizmetler görmüştür. Bu cemiyetlerin tüzükleri batıdan alındığı için hepsinin amaçlarına bakıldığında halk eğitimi kavramını kullandıkları görülebilir. “ Terbiye-i Avam” sözcüğü ilk kez bu derneklerin tüzüklerinde yer almıştır (Bkz. Hayta,2018).

Terbiye-i Avam kavramı kamusal eğitimle zaman zaman karıştırılmıştır. Ancak Osmanlı Devleti ile dış ülkeler arası yazışmalarda halk eğitimi ile ilgili istatistiksel bilgi paylaşımı gibi olgularda da halk eğitimi kavramı arşiv belgelerine yansımıştır. Örneğini İstatistik Cemiyeti tarafından Türkiye’de halkın eğitimi konusunda bir yazı hazırlamakla görevli Clarke tarafından Musurus Paşa’ya gönderilen mektupta Osmanlı Devletinde halkın eğitim öğretim düzeyi, okul sayıları vb. bilgiler istenmiştir. Hyde Clarke daha sonra bu bilgilerden yararlanarak o dönem Osmanlı toplumunun eğitim istatistiklerini yayımlamıştır (Bkz. BOA DH.EUM.6.Şb M-08-10-1867, Ayrıca Hyde Clark’ın makalesi için Bkz. Clarke, 1867) Halk eğitimi

konusunda *Beşiktaş İlmîye Cemiyeti*, *Cemiyet-i İlmîye-i Osmaniye* “*Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye*” gibi sivil toplum kuruluşları daha fazla çaba göstermiş ve düzenledikleri konferanslar ya da toplantılar yoluyla halk eğitimi konusunda önemli katkılarda bulunmuşlardır. Halka açık konferanslar verme, cemiyet merkezlerinde yetişkinlere yönelik kurslar açma ve en önemlisi süreli yayınlar yoluyla toplumu ve kitleleri eğitme yönünde önemli adımlar atmışlardır. *Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye*’nin örgün eğitimin dışında kalmış yetişkinlere ve esnafa okuma-yazma, dini bilgiler ve temel eğitimde verilen tarih, coğrafya vb. konularda eğitim vermişlerdir. (Güven, 2019, s. 132). Halk eğitimi çalışmaları Tanzimat dönemi boyunca plansız ve informal etkinlikler biçiminde devam etmiştir. Tanzimat döneminin sonuna doğru Osmanlı Devletinde basit de olsa sanayinin başlaması, makinelerin üretimde kullanılması için okur-yazar elemanlara ihtiyaç duyulması gibi olgular halkın eğitimine daha fazla önem verilmesine yol açmıştır. Meslek okulları ve meslek kursları açılarak halk eğitimi çabaları desteklenmiştir. Bütün bu çalışmaların sonuçları ancak II. Meşrutiyet döneminde alınabilmiştir. II. Meşrutiyet döneminin topluma sağlamış olduğu özgürlükçü hava ve aydınların çabaları geniş halk kitlelerinin eğitimini ön plana çıkarmıştır. Bu dönemde kurulan siyasi partiler, basın ve dernekler halkı aydınlatmaya yönelik etkinlikleri topluma yaymaya çalışmışlardır. Bu dönemde de sistemli ve düzenli bir halk eğitimi faaliyetinden söz etmek mümkün değildir. Aynı şekilde kişisel çabalara bağlı olarak gerçekleşen gece dersleri, konferanslar ve kurslar halk eğitimi çalışmalarının temel bileşenleridir. II. Meşrutiyet döneminde eğitimciler Avrupa ile daha fazla etkileşime girmiş ve batıdaki halk eğitimiyle ilgili alan yazını analiz etme fırsatı bulmuşlardır (Koçer, 1990, s. 81). İsmayıl Hakkı Balatacıoğlu her alanda olduğu bu alanda da öncülük etmiştir. Halk eğitimi (*Terbiye-i Avâm*) kavramını alan yazına kazandırmıştır. Avrupa’daki halk eğitimi çalışmalarından esinlenerek Türk toplumunun gelişmesi için toplumun ya da kitlelerin eğitilmesi düşüncesini savunarak o zamana

kadar yapılan çalışmaların plansız ve programsız olması nedeniyle başarısız olduğunu açıklamıştır. Önceliğin halkın okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Halkın eğitiminin ulusal bilincin geliştirilmesi, toplumsal kalkınmanın sağlanması ve bir bütün olarak ülkenin gelişmesine katkıda bulunacağını söylemiştir. Ayrıca halkın eğitiminin sağlam olması için sınırlarının iyi belirlenmesi ve hangi bağlamda verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. “Terbiye-i Avâm” başlıklı bir konferans vermiş ve burada önce halka vatan sevgisinin kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Konferansta vatan sevgisi konusuna değinmesinin nedeni halkın ülkenin sorunlarına karşı ilgisizliği, Balkan savaşlarının ülkede açtığı yaralara karşı duyarsızlığıdır. Toplumun her kesimini çok iyi gözlemlemiş olan Baltacıoğlu, vatan sevgisi ve toplumsal duyarlılığın kazanılmasından sonra okuma-yazma becerilerinin kazandırılması gerektiğini açıklamıştır (Baltacıoğlu, 1912 (1330 (H.) s. 3-4).

- 26 -

Bu dönemde halk eğitimine özel önem verilmesine ivme kazandıran farklı olaylardan da söz etmek gerekir. 1908 yılında Fransa’da ilk kez uluslararası halk eğitimi kongresi yapılmış ve Osmanlı Devleti de bu kongreye delege göndermiştir. İ. H. Baltacıoğlu bu delegeler içinde yer almıştır. Ayrıca, bu dönemde arşiv belgelerine yansıyan farklı olgular yetişkin eğitimi konusuna devletin eğilmesini hızlandırmıştır. Arşiv belgelerinin tarihlerine bakıldığında, Balkan Savaşları, Ermeni olayları, misyoner faaliyetleri konusunda toplumun duyarsızlığını gidermek için halkın bilgilendirilmesinin öneminin anlaşıldığı ve bu konuda önlem alınması gerektiği konuları sık sık vurgulanmıştır. Bu olaylardan sonra halkın eğitimini yükseltmek, topluma Meşrutiyeti tanıtmak ve cehaleti gidermek amacıyla 1909 yılında “*Tamim-i Maarif Cemiyet-i Osmaniye*” adıyla bir derneğin oluşturulduğu görülmüştür. Derneğin temel amacı halk arasında cehaleti gidermek, vatanseverlik duygularını pekiştirmek, eğitim öğretim ile ilgili konularda görüş bildirmek ve gerekli eğitimleri yapmak biçiminde özetlenebilir. Cemiyetin kuruluş belgesinde hükümet ile hiçbir bağının olmadığı

özellikle vurgulanmıştır. Cemiyetin kurucu başkasını Meclis-i Maarif azasından Salih Zeki Bey'dir (tanınmış matematikçi). Derneğin yönetim kuruluna bakıldığında farklı bakanlıklar ve alt dairelerinden bürokratların kurucuları arasında yer aldığı görülür (Bkz. *Tamim-i Maarif Cemiyet-i Osmaniye, 1327/ (1909)*). Bu çabaların ne kadar başarıya ulaştığı bilinmemektedir. Bununla birlikte 1914/15 yılında halkın eğitimiyle doğrudan ilgilenmek üzere Milli Talim ve Terbiye Cemiyet'i kurulmuştur. Bu cemiyetin kuruluşuna ilişkin yönetmelik arşiv belgelerine de yansımıştır. Cemiyetin kuruluş yönetmeliğine bakıldığında halkın genel eğitim düzeyinin yükseltilmesi, serbest kurslar açılması gibi etkinliklerin planlandığı görülebilir (BOA DH. EUM.6.Şb 51/30 (1914/15) H-28-09-1333) Milli Talim ve Terbiye Cemiyetinin yanı sıra dönemin, aydınlar da Maarif-i Umumiye Nezareti'ne bu konuda öneriler sunmuşlardır. Örneğin Servet-i Fünun Matbaası sahibi Ahmed İhsan Bey'in Maarif-i Umumiye Nazırı Şükrü Bey'e halkın eğitim seviyesi hakkında özel mektup yazmıştır. (Bkz. BOA, HR.SFR.3, H-27-12-1332 (1914)

- 27 -

Sonuç ve Öneriler

Halk eğitiminden yetişkin eğitime geçiş insanlık tarihinin ve uygarlığın gelişmesiyle paralel ilerleyen bir süreçtir. Yetişkinler ya da halk tarihin bütün çağlarında eğitimle iç içe olmuştur. Yetişkinler kendi öz deneyimlerine bazen de grubun ortak deneyimlerine bağlı olarak eğitim almış ya da eğitimci olmuşlardır. Uygarlıkların ortaya çıkmasından önce kendiliğinden başlayan bu süreç uygar topluma geçişle birlikte eğitime doğru yönlendirilmiştir. İlk çağlardan itibaren hayatta kalma ve neslin devamını sağlamak için gerekli olan beceriler usta-çırak eğitimi ve taklit yoluyla öğretmeye bağlı olmuştur. Bireylerin içinde yaşadığı toplumun ekonomik, coğrafi, siyasi koşulları ile dinsel eğilimleri yetişkinlerin eğitim alma biçimini ve anlayışının temel belirleyicileri olmuştur. Yetişkinlerin yaşamda kalma becerileri yazının bulunmasıyla birlikte daha karmaşık becerilere doğru evrilmiştir.

Yazının bulunması ve yerleşik yaşama geçiş iş bölümünü beraberinde getirmiş yetişkinler artık yaşam kalitelerini yükseltecek etkinlikleri talep etmişlerdir. Antik Yunan'da özellikle Atina sitesinin "aristokratik demokrasi"ye dayanan toplumsal yaşamı yetişkinlerin eğitime yeni bir soluk getirmiştir (Güven, 2019). Yetişkin ve çocuk ayırımı ortaya çıkarken eğitimin içeriği her iki kesim için de aynı olmuştur. Semavi dinlerin ortaya çıkışı ve sınıflı toplumların belirmesi yetişkinler arasında eğitime ulaşmayı da belirlemiştir. Alt sınıflardaki yetişkinler hayatta kalma ve soyun devamını sağlamaya yönelik eğitim alırken, üst sınıflardakiler yöneticilik ve daha karmaşık becerileri elde etmeye yönelik eğitim almışlardır. Ortaçağ'a damgasını vurmuş bu anlayış sınıfsal yapının izin verdiği oranda yetişkinlerin eğitime ulaşmasını sağlamıştır. Kuşkusuz en alt sınıflarda yer alanların bu olanaklara ulaşması neredeyse imkânsız olmuştur. Batı ve doğu toplumlarında zaman zaman farklılık olmakla birlikte Orta Asya Türk devletlerinin dışında yatay sınıfsal yapı Türk toplumunda da yetişkinlerin aynı süreçleri yaşamasına yol açmıştır. Özellikle Osmanlı Devleti'ndeki yatay sınıfsal yapı yetişkinlerin eğitim almasına yönelik etkinliklerin aile içi ya da yaşadıkları toplumsal birim (köy, aşiret vb) ile sınırlı kalmıştır. Bu olgu Avrupa'da Rönesans ve Reform ile değişime uğramıştır. Türk toplumunda ise bu dönüşüm ancak Tanzimat döneminden sonra gerçekleşebilmiştir. Reform devletin halkın eğitiminden sorumlu olması düşüncesini öne sürmüştür. Keza Tanzimat döneminden sonra ilan edilen ferman vb. belgelerle devlet eğitimi kendi görevleri arasında saymaya başlamıştır. Avrupa'da dini ve ekonomik sınıflar bu değişime öncülük ederken, Osmanlı toplumunda yeni ortaya çıkmış olan "mülkiye" bürokrasisi ve aydınlar bu çabalara öncülük etmişlerdir. Bütün bunların ötesinde önce ABD'de başlayan insan hakları (1776) daha sonra Fransız ihtilali (1789) ile birlikte yetişkinler devletten daha fazla hak talep etmişler ve eğitime ulaşmaları hızlanmıştır. Bu akımlar Osmanlı toplumuna da yansımış ancak gelişmeler o kadar hızlı olmamıştır. Osmanlı

toplumunda yetişkinlerin eğitim ihtiyacı bir avuç aydın ve bürokratin çabalarına bağlı olmuş ve Avrupa'dan oldukça geç dönemde ele alınmıştır. Sonuç olarak hem Avrupa hem de Türk toplumunda yetişkin eğitimi yüzyıllar farkıyla benzer evrelerden geçmiştir.

Bu makalede Osmanlı Devleti'nde halk eğitimi çabalarının düşünsel ve uygulama boyutuna ilişkin ilk çabalara yer verilmiştir. Osmanlı arşivleri açıldıkça yeni belge ve bilgilere ulaşılmaktadır. Halk eğitimi tarihi çalışanların sefaretnameler, layihalar ve hatt-ı hümayun gibi önemli belgeleri analiz ederek konuyu birinci elden kaynaklarla analiz etmelerinde yarar olacaktır. Ayrıca Osmanlı devletinde halk eğitimi çabaları ele alınırken yalnızca eğitim ve eğitim kurumları değil, toplumsal, siyasi ve ekonomik örgütlenmenin de işe katıldığı yorumlar yapılması konuya daha fazla ışık tutacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahmed Cevdet Paşa, (Haz. Baysun, C.) (1991). *Tezâkir: 40-Tetimme*. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara,
- Akdağ, M. (1959). *Türkiye'nin İktisadî ve İctimaî Tarihi* (No. 131). Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Ali Paşa Merhumun Bir Layihası 3 Şaban 1274 Layiha metni için bkz. *Vesâik-i Tarihiye ve Siyasiye*, (1326). 5.C. S.78-81
- Androne, M. (2014) The influence of the protestant reformation on education, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 137 ss. 80-87
- Aydın, M. (2017). Namık Kemal'de "terakki" ve "maarif" düşüncesi. *Ankara üniversitesi dil ve tarih-coğrafya fakültesi dergisi*, 53(2).
- Baltacıoğlu, İ. H. (1912) *Terbiye-i Avâm*, İkdam Matbaası, İstanbul, 1330,
- Benner, D. & Brüggem, F. (2011). *Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam.
- Bilir, M. (2007). Non-formal education implementations in Turkey: issues and latest challenges. *International Journal of Lifelong Education*, 26(6), ss. 621-633.
- Bowen, J. (1981). *A History of Western Education: The Modern West: Europe and the New World* (Vol. 3). Methuen.
- Clarke, H. (1867). On public instruction in Turkey. *Journal of the Statistical Society of London*, 30(4), 502-534.
- Cevad, Mahmud. *Maarif-İ Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, M. Ergün, T. Duman, S. Arbaş, H. Dilaver (Haz.), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (2002).
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi cild: 1-2*. Eser Kültür Yayınları.
- Good, H. G. (1961). *A History of Western Education*. New York, Mac Millan.
- Guttek, G. L., & Guttek, G. L. (2005). *Historical and philosophical foundations of education: A biographical introduction*.
- Güneş, G. A. (2015) "Osmanlı Devleti'nin Gayrimüslimlere Bakışı ve Klasik Dönem Millet Sistemi", *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1/2, s.1-30.
- Güven İ. (2018), *Türk Eğitim Tarihi*, (8.Baskı), PEGEMA Yayınları, Ankara.
- Güven İ. (Ed). (2021). *Uygarlık Tarihi*. PEGEMA, Yayınları, Ankara.
- Güven, İ. (2019) *Eğitim Tarihi*, 1. Baskı. PEGEMA Yayınları, Ankara.

- Güven, İ. (2021) *Tanzimat Bürokratlarının Eğitimsel Dönüşüme Etkileri*, Basılmamış Doktora Tezi, Ank. Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Hayta, N. (2018). Tarih araştırmalarına kaynak olarak Tasvir-i Efkar Gazetesi (1278/1862-1286/1869).
- İnalçık, H. (2016). *Osmanlı'da devlet, hukuk ve adâlet*. Kronik Yayıncılık.
- İnal, İ. M. K. (1982). *Son sadrazamlar* (Vol. 1). Dergâh Yayınları. İstanbul.
- Karpat, K. H. (2009). *Osmanlı'dan Günümüze Kimlik Ve İdeoloji* (Vol. 2054). Timaş Yayınları.
- Koçer, Hasan Ali. *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi:(1773-1923)*. MEB, 1991.
- Koçer, H. A. (1980). *Eğitim Tarihi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, (89).
- Love, I. Howatson, M. C. (2008). *Plato: The Symposium*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mustafa Sami Efendi ve Avrupa Risalesi*, M. Fatih Andı (haz.), İstanbul, 1996
- Ortaylı, İ. (2016). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, Timaş yayınları. Ankara
- TDV İslam Ansiklopedisi, "Reaya" Maddesi, 34. Cilt, s. 490
- Ratib Efendi, E. (1999). *Ebûbekir Râtib Efendi'nin Nemçe sefâretnâmesi* (Vol. 125). Kitabevi.
- Sadık Rıfat. (1899). *Risale-i ahlak*. Arif Efendi Matbaası. İstanbul.
- Seyitdanlıoğlu, M. (1996). Sâdık Rıfat Paşa ve Avrupa'nın ahvâline dair risâlesi. *Liberal Düşünce*, 3, 115-124.
- Spodek, H. (2014). *The World's History, Combined Volume*. Pearson.
- Tanör, B. (2007). *Osmanlı-Türk anayasal gelişmeleri (1789-1980)* Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Weimer, H., & Jacobi, J. (1992). *Geschichte der Pädagogik* (19. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Unat, F. R. (1964). Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış. MEB Yayınları, Ankara.

ARŞİV BELGELERİ

BOA. BEO A MKT MHM 268/39, 19 Muharrem 1280/6 Temmuz 1863.

BOA. I DH 534/37055, 17 Şevval 1281/15 Mart 1865,

BOA Y.PRK. MŞ.7/ 23 1899, (H-13-03-1317)

BOA. A.MKT MHM 327/99, 24 Şevval 1281/22 Mart 1865

BOA DH. EUM.6.Şb 51/30 (1914/15) H-28-09-1333

BOA MF. MKT. 1202/70, 1912 (H-27-12-1332)

BOA. Şuray-ı Devlet İ. MMS, 37/1541, (18 Haziran 1869,

BOA. İ. MMS, 37/1541, 18 Haziran 1869, H.08-03-1286)

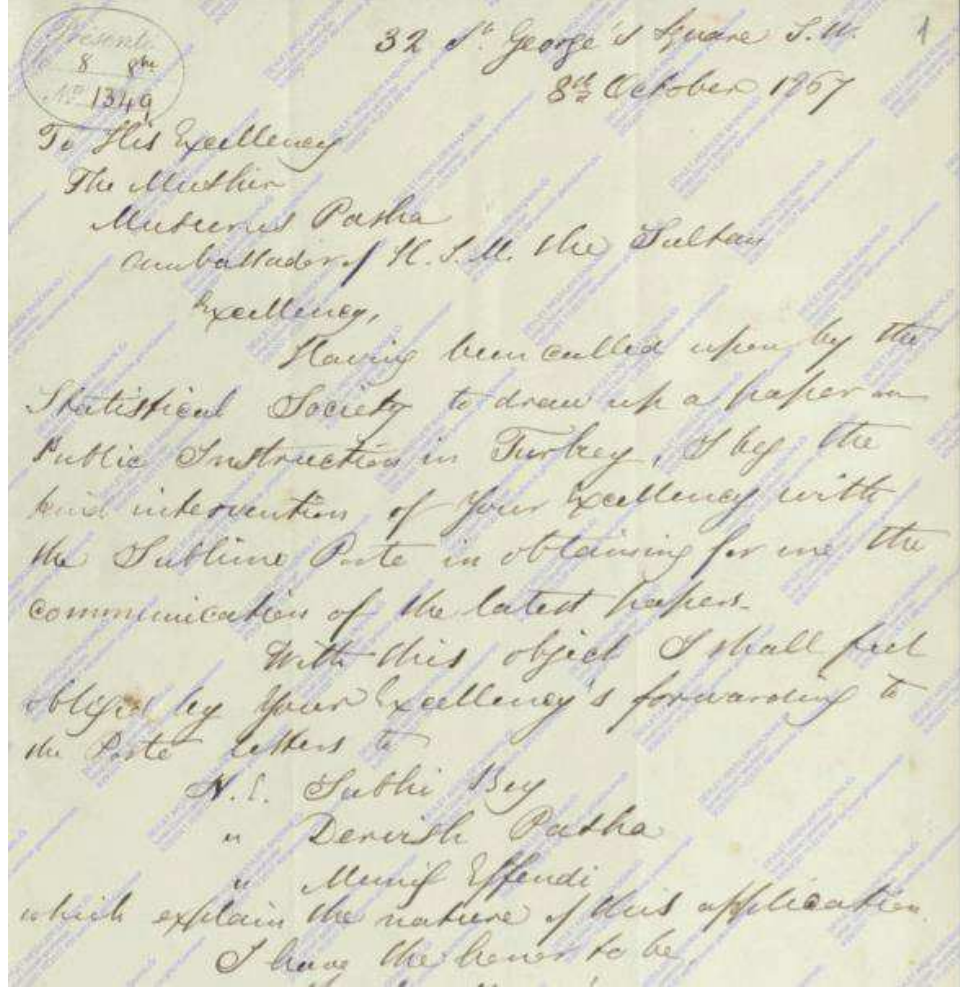
Tasvir-i Efkar, S. 282/1, 22 Şevval 1281/20 Mart 1865, s. 37

Takvim-i Vekayi, 19 Muharrem 1280/6 Temmuz 1863, Nr. 703,

Takvim-i Vekayi, 21 Zilkade 1254 (5 Şubat 1838)

EKLER

EK 1



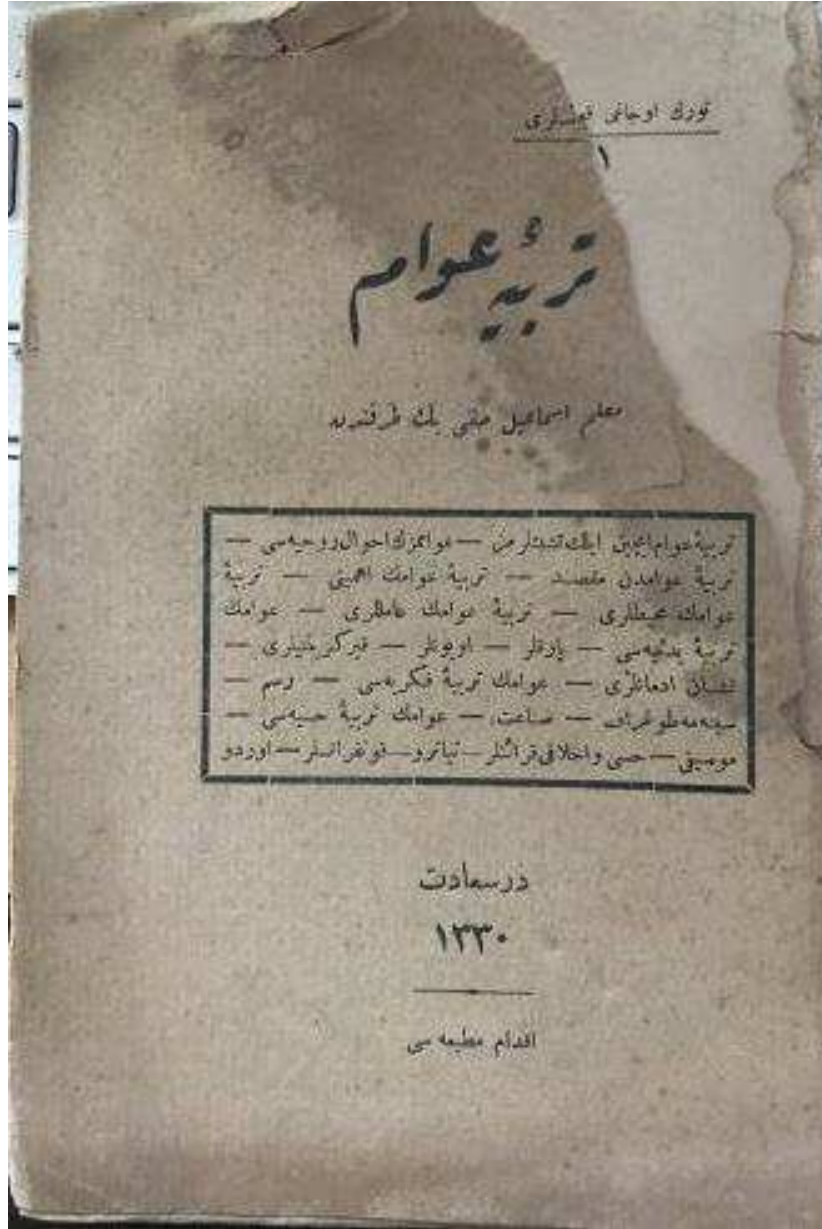
BOA DH.EUM.6.Şb.8-10-1867 İstatistik Cemiyeti tarafından Türkiye'de halkın eğitimi hususunda bir yazı hazırlamakla görevli Mr. Clarke tarafından Musurus Paşa'ya gönderilen mektub.

EK 2



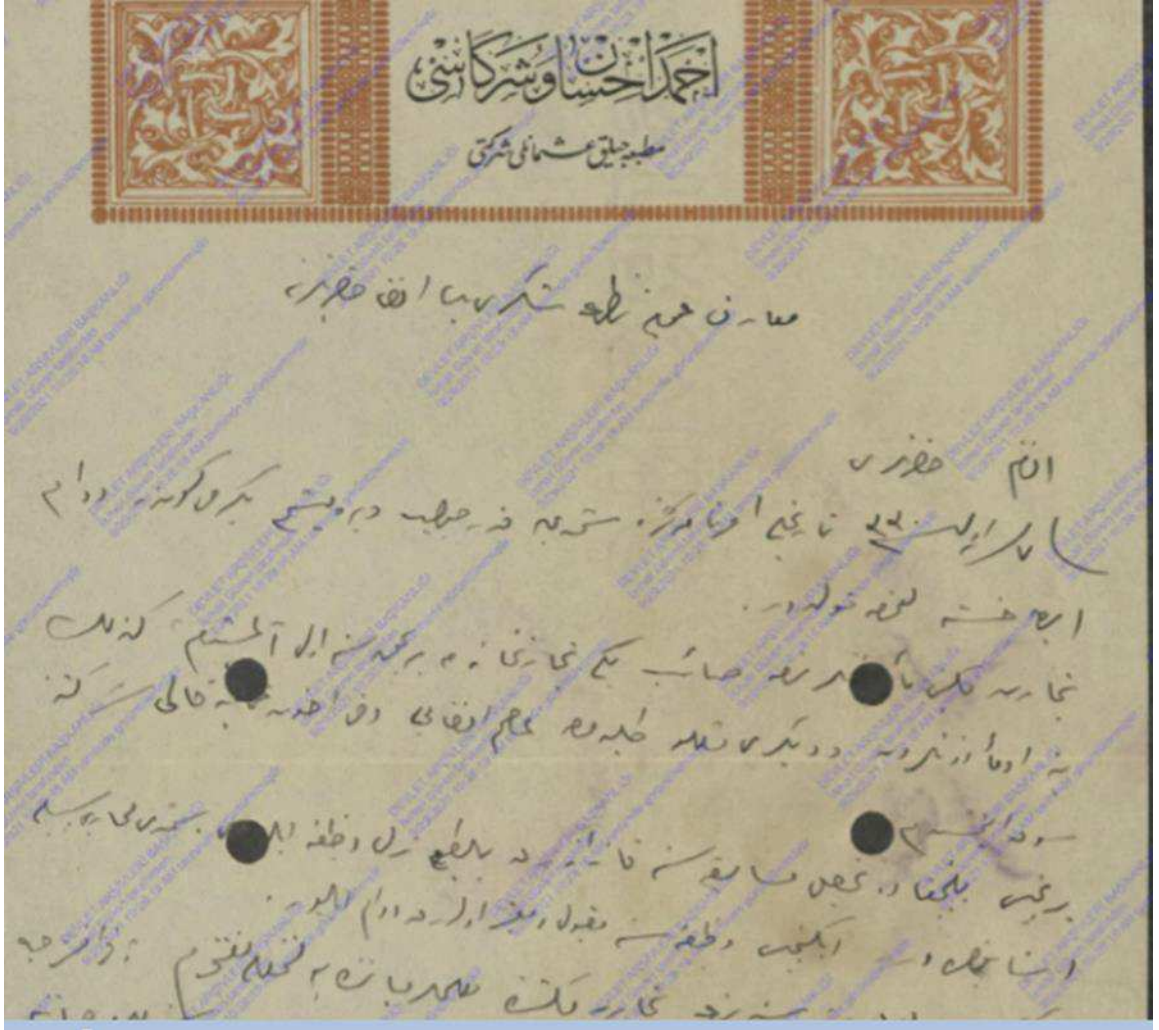
BOA DH. EUM.6.Şb 51/30 (1914/15) H-28-09-1333 (1914) Halk arasında eğitim ve öğretimi yaygınlaştırma gayesiyle İstanbul Nuruosmaniye'de kurulan Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti kurulmasına ilişkin irade

EK 3



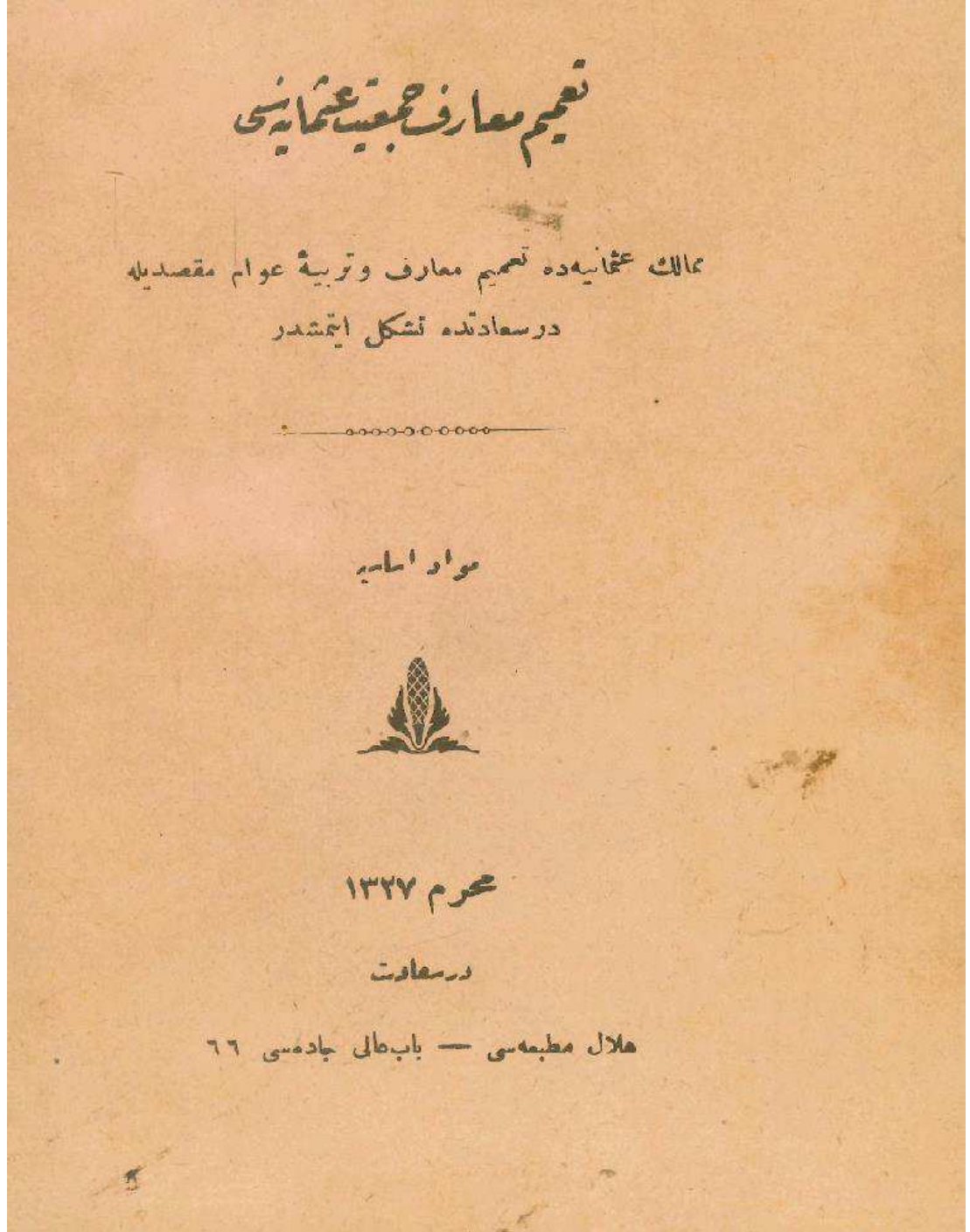
İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Terbiye-i Avam Adlı Eserinin Giriş Sayfası: Dersaadet, 1330 (1911-12)

EK 4



BOA HR.SFR.3 Servet-i Fünun Matbaası sahibi Ahmed İhsan Bey'in Maarif-i Umumiye Nazırı Şükrü Bey'e halkın eğitim seviyesi hakkında yazdığı özel mektup. H-27-12-1332 (1914)

EK 5



Terbiyeyi Avam Maksadıyla Dersaadetde Teşkil Edilmiş olan Tamim-i Maarif Cemiyet-i Osmaniyesi'nin Talimatnamesi

Dönüştürücü Öğrenmenin Maddeselliği: Orhan Pamuk ve “Masumiyet Müzesi” Romanı Üzerine Bir İnceleme*

*Arnd-Michael Nohl***

Özet***

Bu çalışma eşyalarla edinilen estetik deneyimler üzerinden tetiklenen ve ivme kazanan dönüştürücü öğrenme süreçlerini ele almaktadır. Çalışma Orhan Pamuk tarafından yazılmış “Masumiyet Müzesi” romanını odağına almıştır. Pamuk bu romanda hayran olduğu sevgilisini kaybettikten sonra, onun bir zamanlar dokunduğu eşyaların tümüne olağandışı bir ilgi geliştiren Kemal’in hikâyesini anlatmaktadır. Kemal, bu maddelerle çeşitli şekillerde etkileşim

* *The Materiality of Transformative Learning: An Inquiry into Orhan Pamuk and his Novel ‘Museum of Innocence’.*

** Prof. Dr., Hamburg Helmut Schmidt Üniversitesi, nohl@hsu-hh.de

*** Bu makalenin Türkçe’ye tercümesi için Zeynep Alica Öztürk’e, tercüme sonrasında yaptığım değişikliklerin editörlüğü için Ş. Erhan Bağcı’ya ve Asu Bodur Nohl’a teşekkür ediyorum.

içine girerek sonunda onların son derece kararlı bir koleksiyoncusu haline gelir. Bir iş insanı olarak görevlerini ihmal eder ve en sonunda sevgilisinden kalanları ve İstanbul’un geçmiş zamanlarını hatırlatan şeyleri sergileyen bir müze açar. Çalışma, ampirik analiz ve teori açısından romanların değerini tartıştıktan sonra, teorik araştırmaya esin kaynağı olması için ve devamında şimdiye dek birbirinden ayrı kalmış üç düşünce akımını bir araya getirmek amacıyla Kemal’in hikayesini kullanmaktadır: Mezirow’un dönüştürücü öğrenme kavramı, Peirce’in yapılandırmacı-gerçekçi epistemolojisi ve Dewey’in estetik deneyim kavramı.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme teorisi, maddesellik, Dewey, Peirce, estetik deneyim

Abstract

- 39 -

This paper discusses transformative learning processes that are set off and gain momentum on the basis of aesthetic experiences with material things. It focuses on the novel “The Museum of Innocence” written by Turkish Nobel laureate Orhan Pamuk. Pamuk here tells the story of Kemal who, after the loss of his adored lover, develops a peculiar interest for all material things she once had touched. Interacting with them in various ways, Kemal eventually becomes their adamant collector, neglects his duties as an entrepreneur and finally opens a museum that exhibits the remains of his lover and is reminiscent of the Istanbul of past times. After discussing the value of novels for empirical analysis and theory, the paper uses Kemal’s story to inspire theoretical inquiry and to subsequently bring together three strands of thought that have hitherto remained separated: Mezirow’s concept of transformative learning, Peirce’s constructivist-realist epistemology, and Dewey’s notion of aesthetic experience.

Keywords: Learning theory, materiality, Dewey, Peirce, aesthetic experience

İnsanların maddi eşyalarla ilişkileri bir süredir sosyal bilimlerdeki pek çok akımın araştırma gündemine girmiş olmakla birlikte, yapılandırmacı epistemolojiye dayanan dönüştürücü öğrenme yaklaşımı (transformative learning approach), odaklandığı süreçlerdeki maddeselliğin önemini henüz keşfetmemiş durumdadır. Bu çalışmada insanlar ve eşyaların ilişkilerinin karmaşıklığı konusuna nasıl bakılabileceği hususunda bir yol önerilmektedir. Bu öneri eşyaların dönüştürücü öğrenmeye nasıl dâhil olduklarını anlamaya yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Tartışılacağı üzere eşyalar ve insanlar arasındaki dolaysız temasla başlayan, sonunda Mezirow'un (1978) *perspektif dönüşümü* olarak adlandırdığı, bireyin kültürel temelli varsayım yapısının eleştirel olarak farkına vardığı ve bireyin anlam yapısının özgürleşmesine yol açan bir öğrenme süreci gelişebilir.

Anaakım “dönüştürücü öğrenme kuramı hem hümanist hem de yapılandırmacı varsayımlar üzerine kurulmuş” (Taylor ve Cranton, 2013: 39) olsa da bilim pratiklerine yönelik ampirik araştırmalar tarafından başlatılan maddi olana dönüş (diğerlerinin yanı sıra bkz. Knorr-Cetina, 1999; Latour, 1999) sosyal bilimcileri şeylerin “gerçekliğini” de dikkate alma konusunda zorlamaktadır. Bu talep Eğitim Bilimi sahasına da erişmiş durumdadır (bkz., örn., Fenwick ve Edwards, 2010; Nohl, 2018). Bu nedenle bu çalışmada Charles S. Peirce ve John Dewey'in felsefi Pragmatizmine dayanarak dönüştürücü öğrenmenin maddeselliği üzerine düşünmek için bir dayanak önerilmektedir. Gösterileceği üzere Peirce'in kavramları bize *yapılandırmacı gerçekçilik* (constructivist realism) olarak adlandırılması önerilen bir epistemoloji geliştirme imkânı tanımaktadır. Pragmatizmin kullanışlılığı, *dönüştürücü* öğrenmede yer alan eşyaların katalizör karakterini keşfetmenin detaylarına girmeden önce burada ele alınan daha *sürekli* öğrenme biçimlerine (continuous forms of learning) gelindiğinde özellikle su yüzüne çıkmaktadır. Bir örnekle birlikte dönüştürücü öğrenmenin karmaşıklığını incelemek amacıyla Orhan Pamuk'un Kemal'in yaşam hikâyesini anlattığı “Masumiyet Müzesi”

romanından faydalanacağım. Kemal’in eşyalarla dolaysız teması Dewey’in (1987a: 45) “bir deneyim”in “estetik niteliği” biçiminde adlandırdığı olguya karşılık gelmektedir.

Tartışmamı açmak için ilk olarak ampirik analiz ve teorik düşünüm üzerine olan literatürün önemini ele alacağım (Bölüm 2), yapılandırmacı gerçekçiliğin temel varsayımlarını izah edeceğim (Bölüm 3) ve ardından öğrenmenin sürekli biçimleri üzerinde duracağım (Bölüm 4). Dönüştürücü öğrenmeyi tarif ettikten sonra (Bölüm 5), Pamuk’un romanı ve Kemal’in hikayesi aracılığıyla dönüştürücü öğrenmenin maddeselliğini ayrıntılı olarak inceleyeceğim (Bölüm 6). “Masumiyet Müzesi” romanı, yazarının okuru maddesellik ve yapılandırılmış işaretler aralığına çekme yeteneği ile öne çıkmaktadır ve bu durumun ne kadar da dönüşümle ilişkili olduğunu açığa çıkarmaktadır. İstanbul’da kolektif hayat biçimlerinin sanatsal koleksiyoncusu olarak Orhan Pamuk’un kendi estetik deneyimlerine dair bir inceleme ise şunu açığa çıkarmaktadır: Yazarın kendisi de “Masumiyet Müzesi”ni yazdığı ve dahası Kemal’in sevgilisine atfedilen maddi kalıntıların tamamını topladığında yaşamında önemli değişiklikler geçirmiştir. Kemal’e benzer şekilde Pamuk’un dönüştürücü öğrenme süreci, ziyaretçilerinin dikkatini geçmiş zamanların İstanbul’una çeken bir müze kurmasıyla doruğa ulaşır (Bölüm 7).

Ampirik Araştırma ve Literatür

Eğitim bilimi araştırmacıları diğerlerinin yanısıra Latour’un (1999) ufuk açıcı çalışmalarından esinlenerek eğitimin maddi özelliklerini dikkate almışlardır (Fenwick ve Edwards, 2010; Nohl, 2018; Roehl, 2012). Ampirik veriye dayanan bu tür araştırmalar ampirik olarak *verili olanı* su yüzüne çıkarsalar da, bu makale (hayal gücüne, yani bir romana dayanarak) *mümkün olanı* incelemekte ve bu incelemeyi teorik düşünüm için kullanmaktadır. Böyle bir girişim için kurgu en bereketli kaynaktır. Hatta kurgusal kaynakların “sözel ifade kabiliyetleri

nedeniyle, çoğu zaman çok daha hassas, zarif bir biçimde incelikli ve görüşme, gözlem protokolleri gibi nitel araştırmada kullandığımız veriden çok daha ayrıntılı” (Koller, 2014a: 347) olduğunu ikna edici bir şekilde öne süren bilim insanları bile vardır. Romanların detaylı anlatımları ve sözel zenginliği, bu çalışmanın konusu açısından diğer bir deyişle araştırma katılımcıları tarafından tarif edilmesi ve araştırmacılar tarafından gözlenmesi zor olan, insanlar ve eşyalar arasındaki karşılaşmaları incelemek açısından özellikle önem teşkil etmektedir.

Ancak kurguda anlatılan hikayeleri ampirik veri olarak kullanan araştırmacılar, gerçekçi bir yanılgıya kapılma riskini göze alırlar. Dönüştürücü öğrenmeyi araştırmak üzere romanları kullanan Lawrence ve Cranton (2015: 4) “romanlarımızdaki karakterleri tanımak, Afganistan’da bir kadın olmanın, muğlak cinsel organlara sahip bir kişi olmanın ve rol beklentileri nedeniyle zorlanmalar hisseden Güneyli güzel bir kadın olmanın nasıl bir şey olduğunu anlamamıza yardımcı oldu” dediklerinde, kurguyu, sistematik olarak kontrol edilmiş ampirik veri ile karıştıran şüpheli epistemojik varsayımlarla hareket ettikleri çok açıktır. Kurgu ilk olarak ve her şeyden çok *yazarların* düşünce yapısını, başka şeylerin yanısıra yazarların sınıf ve toplumsal cinsiyet aidiyetlerinden etkilenen biyografik, toplumsal ve tarihsel durumunu yansıtır. Yazarların bu toplumsal yerleşiklikleri yalnızca hikayede tematik fikirlerin özgün ele alınış biçimlerini değil hangi temalara hiç değinilmediğini de belirler. Ancak eğer yazarları ve ürettikleri tüm eserlerin perspektifini incelemeye tabii tutarsak, örneğin toplumsal olarak yükselmiş kişilerin otobiyografilerinde çığır açıcı öğeleri analiz edersek (bkz Alheit, 2014) kurgu ampirik bir veri kaynağı olarak kabul edilebilir. Bu kullanımın ötesinde, kurgusal metinler yalnızca “olası olayları” yansıtırlar (Koller, 2014b: 54). Ancak daha sonra tartışacağım üzere, kurgu dikkatimizi tam da mümkün olana çektiği için, dönüştürücü öğrenme için,

insanlar ve eşyalar arasındaki karşılaşmalar gibi daha önce gözardı edilmiş konulara dönük araştırmalar açısından kıymetlidir.

Yapılandırımcı Gerçekçilik

Jack Mezirow’a (1978: 101) göre bir “anlam perspektifi”, “kültürel varsayımların yapısına” atıfta bulunmaktadır, ki bu yapıda, “yeni deneyim kişinin geçmiş deneyimi tarafından asimile edilmekte ve onun tarafından dönüştürülmektedir”. Bu tanımlamada halihazırda farkedilebilen yapılandırımcı varsayımlar daha sonra ayrıntılandırılmış ve güçlendirilmiştir. Örneğin 1991’de Mezirow “anlamın kitaplar gibi dışsal formlardan çok bizlerin kendi içinde var olduğunu ve deneyimimize atfettiğimiz kişisel anlamların insan etkileşimi ve iletişimi yoluyla edinildiği ve geçerli kılındığı” fikrini desteklemiştir (Kitchenham, 2008: 113’dan alıntıyla).

Mezirow dönüştürücü öğrenmenin söylemsel bileşeni üzerinde durarak ve Jürgen Habermas’ın çalışmalarını takiple “eleştirel düşünüm ve söyleme daha tam ve daha özgür bir şekilde katılım”ı talep ederek dönüştürücü öğrenme kuramını yapılandırımcı yaklaşıma daha fazla yakınlaştırmıştır (Mezirow, 2003: 63). Kimsenin saf bir yapılandırımcı epistemolojiye entegre edemeyeceği duyguya (Dirkx, 2006) ya da pratiğe (Hodge, 2014; Nohl, 2021) dayalı dönüştürücü öğrenme gibi alternatif yaklaşımlar olsa da dönüştürücü öğrenme kuramı genellikle bir tür yapılandırımcılığı benimsemiştir. Taylor ve Snyder (2012: 47) 2006 ve 2010 yılları arasında yayınlanmış çalışmalara dair yaptıkları genel değerlendirmede: “Dönüştürücü öğrenme araştırmaları, eleştirel düşünümüne ve özyeterliliğe yönelik uygulamalarla ve öğretime yönelik yapılandırımcı yaklaşımlarla birlikte sürekli gelişmektedir” sonucunu çıkarmaktadırlar.

Bu noktada yapılandırımcı konum, yapılandırımcı gerçekçiliğin epistemolojik konumuyla karşılaştırılabilir. Günümüzde yapılandırımcı gerçekçilik Bruno Latour (1991) tarafından geliştirilmektedir ancak çok daha öncesinde Pragmatizm felsefesi tarafından yani John

Dewey ve ondan önce Charles Sanders Peirce tarafından geliştirilmiştir. Peirce'in bilme yetisinde şüphenin rolüne dair düşünceleri, onun karmaşık düşünme biçimine ilişkin bize bilgi vermektedir.¹

Peirce'e göre şüphe bilişsellik süreci açısından can alıcı öneme sahiptir çünkü ancak şüpheyeye dayanılarak yeni bir bilgi ortaya çıkabilir. Peirce, Descartes'a karşı şunu iddia eder: "Samimi şüphe salt bir irade çabasıyla yaratılamaz, fakat deneyim yoluyla onun kavranması zorunludur" (Peirce, CP 5.498).² Biz bir şeye dair şüpheyeye düşmek istesek bile, bu şüphe tam anlamıyla bir şüphe haline gelemez çünkü insanlar olası bir şüphenin bütünü içerisinde küçük bir kısmın farkına varabilirler. İnsanın kendi kişisel deneyimi şüphenin bütününe hangi kısmını yansıtacağını belirler. İnsan o zaman kendi şüphesini beslemek için yeni deneyimler edinmeye girişebilir. Fakat eğer bu deneyim gerçekten yeniyse bu deneyimin nasıl görüneceğini öngöremeyebilir. Bu bakımdan şüphe için gereken deneyim tasarlanamaz ve sonuç olarak şaşırtıcıdır (bkz. CP 5.51).

Peirce'in bu tezi göz önünde tutulursa insanın derinlemesine düşünmesinden önce insan ve dünyanın dolaysız ve ani karşılaşmasının bir bilişsel sürecin başlangıcını imlediğini varsayabiliriz. İnsanlar ve dünya arasındaki sınırların içinde bulanıklaştığı bu karşılaşma illa ki dil aracılığıyla gerçekleşmeyebilir. Bu pratik değiş tokuş süreçlerinde insanlar ve dünya arasındaki eski alışkanlıkları kırıp geçmek için uygun, yeni deneyimler ortaya çıkar. Bunun saf gerçeklikle hiçbir ilgisi yoktur. Tersine, insanların yorumlamaları, dünya ile yapılmış bu temasın içine yerleştirilmiştir. Peirce bunu, Pragmatizmin kurucu kaidesi olan 1878 pragmatik kaidesinde açık hale getirmiştir (bkz.

¹ Epistemolojik bakış açıları bakımından Peirce ve Dewey arasındaki benzerlikler için kendisi de "gerçekçi yapılandırıcılık" (Prawat, 2003: 280) kavramını tercih eden Richard S. Prawat'ın (1999; 2003) ufuk açıcı çalışmalarına bakınız.

² Peirce'in Collected Papers (Peirce 1931-1935) çalışmasına cilt numarası ve onu takiben paragraf numarası belirterek atıf yapıyorum.

Prawat, 2003: 288-291). Pragmatik kaidede Peirce insan yorumlamaları ve gerçek maddeyi şöyle bir araya getirir: “Düşünülebilecek şekilde pratik öneme sahip etkileri, kavramımızın nesnesine tasavvurlarımızda atfettiğimizi düşünün. O zaman bu etkiler hakkındaki kavrayışımız, nesne ile ilgili kavramımızın tümü anlamına gelir” (CP 5.402).³

Nominalist ya da anlaşmacı (conventionalist) anlayışın aksine Peirce burada insan yorumlamaları ile gerçek sonuçlar ya da bir “nesne”nin pratik olarak sahip olduğu “etkiler” arasında bağlantı kurmaktadır. Bir bakımdan “bu etkiler hakkındaki kavrayışımız”ı küçük, konumlanmış bir topluluğun pratik deneyimiyle ilişkilendirebiliriz: Örneğin kum havuzlarında bir sokak inşa eden ve oyuncak arabalarını bunun üzerinde süren çocuklar bu sokak yalnızca kum ve sudan oluştuğu halde bunu gerçekmiş gibi kullanırlar. Oyuna katılanlar, pratik alakayla sokağı arabalar için uygun yol olmak üzere uyumlu hale getirirler. Bu sokak 100 beygir gücünde arabalar tarafından kullanılmadığı sürece çocukların onun bir sokak olduğunu iddia etmeleri yanlış olur muydu?

Bazı Pragmatistler tarafından paylaşılan böylesi bir toplumsal yapılandırmacı okuma ile karşılaştırıldığında Peirce toplumların, sözcükleri rastlantısal (ortak deneyimlere dayanmadan) şekilde ortaya çıkardıkları düşüncesine karşı çıkar (CP 5.457). Bunun yerine madde ve onun kavramı arasındaki bağlantının insanlığın önceki tüm deneyimine dayandığı varsayımını savunur; yani bunun kum havuzundaki oyunun durumuyla sınırlı olmadığını söyler. Önceki deneyimler, insanlar ve dünya arasında çoktan başarılmış pratik değiş tokuş süreçlerinin tamamı, eşyaların belli nitelikleri olduğunu akla getirir ya da en azından bu ihtimali düşündürür. Kum havuzundaki sokakta 100 beygir gücünde bir Mercedesle gezersek, “daha önceki

³ İngilizce orijinalı şöyle: “Consider what effects, which might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of those effects is the whole of our conception of the object.”

deneyimlerimize göre belli bir tür makul sonuç ortaya çıkacağını” (CP 5.457) bilerek davranırız. Dolayısıyla “bilgi birikimimizin tamamının kaynağı” (CP 5.460) olarak geçmişe yaslanarak, kum havuzu sokağında gerçek boyutta bir arabayla gezinmekten imtina ederiz ve evimizin önündeki asfalt yoldan gitmeyi tercih ederiz.

Kum havuzundaki sokak ya da asfalt yol örneklerinde olduğu gibi maddenin bu tür bir biçimde kavranışı aynı zamanda geleceğe açık durumdadır. Pragmatik kaide yeni deneyimin içinde yeşerebileceği geleceği de kapsar ve bizi maddenin niteliklerine dair kavrayışımızı değiştirmeye ikna edebilir. Örneğin asfalt sokağın öngörülen etkileri (yani bir araba için uygun olmak) eğer güneş asfaltı eritirse ya da buzlanma sokakta geniş çukurlar açarsa bir gün geçersiz hale gelebilir.

Dolayısıyla bilişsel süreç tek başına bir kişinin girişimi olarak değil aksine tüm insanlığın deneyim hazinesinden yararlanmak olarak algılanmalıdır. Bu nedenle Peirce bizleri Pragmatik kaideyi “fazlasıyla bireysel bir algı” çerçevesinde anlamak konusunda uyarır, çünkü bir maddi eşyanın etkilerini ona yüklemek bu zamana dek yaşamış olan “tüm insanların başarısıdır” (CP 5.402), yani tüm insanların birikiminin sonucudur.

Pragmatik kaide bu sebepten dikkatimizi eğitim açısından büyük öneme sahip olan bir gerilime çeker. Aşağıda gösterileceği üzere bu gerilim, yalnızca eşyaların bireysel olarak deneyimlenmiş etkileriyle insanlığın bilgi birikimi arasındaki farktan kaynaklanmaz. Aynı zamanda kum havuzundaki oyun sırasında ortaya çıkan çocukça yorumlamalar ile trafikte sokakların etkileri, yani çocuk dünyası ile yetişkin dünyası arasındaki farktan kaynaklanır. Bu gerilim eğitimsel açıdan da önemlidir çünkü insanlar kendi yorumları ve maddi dünyanın etkileri arasındaki farktan ve bunlar arasındaki sürekli değişimlerden de öğrenebilirler (Prawat, 1999). Bu fark dönüşüm süreçlerinin başlamasına da önayak olabilir.

Eşyalarla Öğrenme

Yapılandırmacı gerçekçilik açısından anlaşıldığı haliyle Pragmatik kaide bir kuramsal öğrenme sorusu şeklinde yeniden formüle edilebilir: Bir nesneye ne gibi pratik etkilerin yakıştırılması gerektiğini nasıl öğreniriz? Bu etkileri nesnenin kavranışı ile nasıl ilişkilendiririz?

Bu sorulara Charles Sanders Peirce’in en önemli kuramsal modellerinden birinde, kendisinin içinde zaman zaman öğrenmeden söz ettiği üçlenmesinde, önemli cevaplar buluruz. Peirce bilinci üç kategoriye ayırır:

İlk olarak tanınma ya da çözümlene olmaksızın niteliğe dair pasif bir bilinç, bir anda dahil olabilen bir bilinç hissi; ikincisi bilinç alanını kesintiye uğratanın bilinci, dışsal bir etkenden gelen ya da başka bir şeyden gelen direniş duygusu; üçüncüsü sentetik bilinç, zamanı biraraya getiren, öğrenmenin, düşünmenin algısı (CP 1.377).

Bu üçlenme ile içerisinde eşyaların insanlarla çeşitli şekillerde ilişkilendiği çok sayıda öğrenme süreci yakalayabiliriz. Pratik örnekler kullanarak bunu açıklamak istiyorum.

Peirce’in tarifıyla “tanınma ya da çözümlene olmaksızın, niteliğe dair pasif bir bilinç” (CP 1.377) olan, içindeyken saf bir “his”se sahip olunan bir durumu hayal etmek bile zordur. Henüz doğmuş ve küçük bir muayene masasında uzanmakta olan bir bebeği bile örnek olarak ele alsak, bu bebek bir tabula rasa değildir, o bile geçmişteki rahim içi deneyimlerine dönüp bakar. Fakat o annesinin rahminden çekilip çıkarıldığında, yaşamında ilk kez doğumhanedeki soğuk havayı algılamıştır ve şimdi bir yandan kolları ve bacaklarıyla çırpınırken elinden geldiği kadar ağlamaktadır. Sanıyorum bu soğuk hava ile temas Peirce’in *İlklik* (Firstness) olarak algılayacağı bir şeydir, yani, “başka şeyleri dikkate almaksızın olduğu gibi olan şey fikri” (C 5.66).

Bu “basit pozitif karakter” (CP 5.44) sembolik olarak yapılandırılmış yorumlamaların herhangi birinin önünde uzanan şeylerle muhtemelen en dolaysız temasa karşılık gelmektedir. Bu görece saflıktaki İlkliği muhtemelen bir daha asla deneyimleyemeyecek olmamıza rağmen, yaşamın sonraki döneminde şeylerle öylesine hazırlıksız ve dolaysız bir şekilde karşılaşabiliriz ki “hiç bir karşılaştırma, hiç bir bağlantı” ve “hiçbir düşünüm” (CP 5.44) mümkün olmaz (bkz, örneğin Nohl 2009, 291-293). Bu açıdan *İlklik*, Kant’ın kendi-içinde-şeyleri yakalamaksızın şeylerle muhtemelen en dolaysız temas etme haline işaret etmektedir.

Yukarıda karakterize edilmiş şekliyle İlklik, John Dewey’in (1987a: 42) “*bir deneyim*” (“*an experience*”; vurgu Dewey’e ait) olarak adlandırdığı özel bir estetik deneyim örneğiyle ortak özellikler taşımaktadır. Zeman’ın (1977: 254) ikna edici bir şekilde göstermiş olduğu üzere, “Dewey bu Peirceci İlkliği bir deneyimi karakterize eden kendi doğrudan doğruya nüfuz eden niteliğiyle özdeşleştirmiştir.” Dewey Peirce’in kategorilerininin fazlasıyla farkındaydı ve İlkliği “ister felsefi veya bilimsel sistemlerde olsun isterse Kral Lear dramında ya da bir kokuda olsun deneyimlenen her şeyin niteliğinin istila edici birliği ve katıksız bütünselliği” biçiminde karakterize etmişti (Dewey, 1987b: 86). Buna karşın Estetik üzerine olan asıl çalışması “Deneyim olarak Sanat”ta, Dewey “normal yaşam süreçleriyle estetik deneyimin sürekliliğini sağaltmayı” (1987a: 16) amaçlar, “*bir deneyim*” kategorisiyle İlkliğe benzer bir olguya atıf yapsa da Peirce’ten söz etmez, şunu öne sürer:

Bir deneyim ona adını veren bir bütünlüğe sahiptir, o yemek, o fırtına, o dostluğun bitişi. Bu bütünlüğün varlığı onu oluşturan kısımların çeşitliliğine rağmen tüm deneyime yayılan tek bir nitelikten oluşur. Bu bütünlük ne duygusal, ne pratik ne de entelektüeldir çünkü bu kavramlar düşünümün onlar içerisinde yapabileceği ayrıştırmaları adlandırmaktadır. Bir

deneyim hakkındaki söylemde bu yorumlama sıfatlarını kullanmamız gerekir (Dewey, 1987a: 44).

Bir deneyim “estetik bir niteliğe sahiptir; eğer sahip olmasaydı onun malzemeleri tek bir tutarlı deneyim haline gelmezdi” (1987a: 61). Bu tutarlılık, Dewey’in yukarıdaki alıntısında öne sürdüğü gibi, sadece anlıktır ve bir kez düşünüm başladığında çözülebilir.

Bir deneyimin anlık karakterine benzer şekilde, İlklik de uzun sürmez. Yenidoğanı akılda tutarsak, İlklik anı kısa sürede ortadan kaybolur ve Peirce’in *İkincilik* (Secondness) diye adlandırdığı şeyle yer değiştirir. Bebek eylemler –çırpınır– ve soğuk hava gibi ona hiç direnç göstermeyen şeylerin tepkisiyle yüzleşir. Başlangıçta bu “etki ve tepki” (CP 5.45) kesişimi kendine has, varoluşsal ve herhangi bir genelleme olmaksızın gerçekleşir. Ancak eğer bebek bunu yinelerse –ilkini düşünmeden başlatılır– çırpınma, adım adım belli bir tür beklenti oluşturulur. (Burada bu beklenti bütünüyle örtüktür ve pratiklere gömülüdür.) Bu pratik beklenti Peirce’in *Üçüncülük* (Thirdness) olarak adlandırdığı şeydir. Üçüncülük insanların pratik ve kuramsal kanaatleri ile ilgilidir. Bunlar sözlü olarak cümlelerle ifade edilmiş olabilir ama çoğunlukla rutin ya da alışkanlık biçiminde var olurlar. Bebeğin (elbette ki konuşma öncesi haldeki) kanaatini bir cümle olarak ifade edecek olsaydık şöyle olurdu: “İnsan çırpınırsa hiçbir dirençle karşılaşmaz.” Öğrenmenin bu ilk biçimini *Üçüncülük oluşturma* diye adlandırmayı öneriyorum.

Bu Üçüncülük, elbette ki, kısa zaman sonra farklılaşır. Bebek çırpınırken bir muayene masası gibi direnç gösteren maddi şeylerle karşılaşır. Kısa bir İlklik anının ardından özgürce çırpınabilmeye dair örtük beklentiyle çoktan üst üste binmiş ve yeniden şekillenmiştir, İkincilik bunu takip eder. Bu kez İkincilik deneyime bir değişim imkanı sunar –umulduğundan farklı olduğu ortaya çıkan başlangıçtaki etkiye bir tepki olarak. Böylelikle umulmayan meydana gelir– muayene masası direnç gösteren bir şeye dönüşür. Peirce’e göre İkincilikte

gerçeklik kendisini, bilme yetisine zorla kabul ettirir. Daha önce direnç göstermeyen olarak deneyimlenmiş olan dünya, artık direnç göstermektedir. Peirce'in aşağıdaki sözlerinde, gerçekçilik ve yapılandırıcılık birleştirilmiştir: "Gerçek, zihnin yaratisından *başka* bir şey olarak tanınmak için kendi yolunu zorlamakta ısrar eden şeydir" (CP 1.325; vurgu Peirce'e ait). Bu İkincilik tekrar edildikten sonra tekrar bir Üçüncülüğe dönmüştür: Bebeğin başlangıçtaki özgür bir şekilde çırpınabileceğine dair beklentisi artık çırpınma için özgür alanı kısıtlayan şeylerin var olması anlamında farklılaşmıştır.

Şeylerle öğrenme biçimindeki bu öğrenme biçimi *Üçüncülüğün uzatılması* olarak adlandırılabilir. Yeni deneyim, bir önceki (kişinin özgürce çırpınabileceğine dair) beklentiyle doğrudan ilişkilendirilmiştir ve o beklentiyi farklılaştırır. Sonuçta her iki beklenti birbirine karışır ve bir sentez gelişir (bkz. CP 1.381). Üçüncülüğü oluşturma ve uzatmanın nasıl sürekli devam ettiğini kafamızda canlandırırsak, "yaşamın seyrini" ören ve ona "süreklilik" sağlayan (CP 1.377) bu öğrenme süreçleri sırasında pratik beklenti ve kanaatler var olmaya başlar. Bu açıdan Peirce, Üçüncülüğü bir "sentetik bilinçlilik" ve "öğrenme anlayışı" („sense of learning“) olarak tarif eder (CP 1.377).⁴

Üçüncülüğü uzatan böylesi bir öğrenme biçimi genellikle biriktirici öğrenme olarak tanımlanır. Burada, var olan bilgi birikimi ve beceriler köklü bir şekilde sorgulanmamış aksine tamamlanmakta ve farklılaştırılmaktadır. Üçüncülüğün bu şekilde biriktirici uzatılma hali Günther Buck'un (1989: 56) *Umlernen* olarak adlandırdığı şeyden ayrı tutulmalıdır. *Umlernen* (altering learning) şeye dair başlangıçtaki anlayışın tamamen değiştirildiği bir öğrenme türüdür. "Değiştirici öğrenme süreci" tek şeyin yalnızca yeni anlam kazandığı yerde (örneğin muayene masasının örtüsü direnen bir şey olarak yeni bir biçimde deneyimlenmişti) ortaya çıkmaz, "deneyime dair pozitif kuralların

⁴ Yenidoğmuş bebekler tümüyle pratiğe kazanmış beklentilere sahiptir. Ancak alışkanlıklarımızı sembollerle yansıtabilmeye başlar başlamaz bu tür beklentiler dilde ifade edilebilirler.

duruma göre yerle bir edildiği” yerde kendini gösterir (Buck 1989: 56). Örneğin bebek, başlangıçtaki dürtüsel ve sonrasında alışkanlık haline gelmiş çırpınması sırasında, şeylerin yalnızca direnç göstermeyip hareket de ettirilebileceklerini keşfettiğinde deneyimin kurallarının yerle bir edildiğini varsayabiliriz. Örneğin daha önce bebeğe direnmiş olan yastığın kendisi tarafından kaldırılabilirdiği ya da ayağına takılan bir oyuncuğun ses çıkardığı durumları düşünebiliriz.

Değiştirici öğrenme süreci, yani Umlernen, öğreneni şaşkırtır çünkü ne öngörülen ne de kasten gerçekleştirilen bir şey meydana gelmiştir. Peirce ile formüle edebileceğimiz biçimiyle, işte böyle bir anda bir şeyin etkilerini göz önüne alan bir kişinin başlangıçtaki beklentileri ”ego dışı” ile karşılaşır, “aniden gelişyle tuhaf bir davetsiz misafir” (CP 5.53), örneğin bir gürültünün sesi ya da yastığın hafifliği. Daha önce (pratik olarak) bilinir olan, bu nedenle yeni deneyim tarafından sorgulanabilir hale gelebilir. Kişi böylelikle bir “ikilik (duality) ile karşı karşıya kalmış olur:

- 51 -

Bir yandan, daha önce Doğaya bağlamış olduğu ancak içsel dünyasına bağlamak zorunda bırakıldığı beklenti, diğer yandan o beklentiyi arkaplana sokan ve onun yerini kaplayan güçlü yeni bir olgu (CP 5.57).

Bebek için bu değiştirici öğrenme süreci (Umlernen) yalnızca örtük bir şekilde gerçekleşir. Gelişmiş bir benlik kavramı olan insanlar, deneyim kurallarını yerle bir etme deneyimini kendileriyle açık bir şekilde ilişkilendirebilirler. Her iki durumda Peirce’in öğrenmenin önemi hakkında yaptığı yorumdaki gibi, Üçüncülüğün uzamasına kıyasla daha yüksek düzeyde bir şaşırma haliyle karşı karşıya kalırız: “Deneyim şaşkınlıklar yoluyla bize öğretmeye tenezzül ettiği her şeyi öğretir” (CP 5.51). Böylelikle önceki bilgi birikimi ve becerilerin köklü bir şekilde sorgulandığı yerde Üçüncülük değişim geçirir. Üçüncülüğün değişmesi, yeni alışkanlıklar ya da Buck’un deyişiyle

deneyimin yeni kurallarının ortaya çıkıp insanların şeylerle, ilişkilene biçimlerini değiştirmesi anlamına gelir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, şeylerle öğrenme *Üçüncülüğün oluşturulması, uzatılması ve değişimi* biçiminde ayrıştırılabilir. Etkiler ve şeyler arasındaki bağlantı, insanları şeylerle farklı şekillerde ilişkilendiren uygulamalı becerilerin hayata geçişiyle öğrenilir. Maddi şeylerle doğrudan temas ve bir “his niteliği” (CP 5.66) ile başlayarak, bu ilişki sonrasında etki ve tepkinin kesişimine yol açabilir. Böylesi bir dizi deneyimin bir sentezinden yola çıkarak kişi bu şeyin etkilerini bir kavramla bağlantılandırır. Böylece amorf bir şey, yavaş yavaş, biri ona dokunursa gürültü yapan bir oyuncuğa dönüştürülür ya da yetişkinlerin dünyasından bir örnek vermek gerekirse, eğer biri düzenli bir şekilde araba kullanmaya başladıysa vites değiştirirken debriyaja dair algısını kademe kademe geliştirir. Dolayısıyla öğrenme, sembolik bir şekilde yapılandırılmış yorumlamalarla sonuçlanır ancak gerçek şeylerle doğrudan temasla başlar.

- 52 -

Dönüştürücü Öğrenmenin Tanımı

Üçüncülüğün oluşturulması, uzatılması ve değişimini tartışmaya açtıktan sonra öğrenmenin bu biçimlerini Mezirow’un “dönüştürücü öğrenme” (“transformative learning”) kavramıyla ilişkilendirmek lazım. Eğer üçüncülüğün değişimi, yani bilgi birikimi ve becerilerin dönüşümünü bir öğrenme biçimi olarak kabul ediyorsak, bu, dönüştürücü öğrenmenin esas özelliği ile örtüşmüş gibi görünüyor. Öyleyse karmaşıklıklarını (complexity) azaltmaksızın bu kavramların birbirlerinden nasıl ayırt edilebileceği sorusunu sorabiliriz.

Bu kavramlar ayrı ayrı süreçlerin nereye ait olduğunu tanımlayarak nitelendirilebilir. Örneğin Buck öğrenmenin “yalnızca belirli konuya değil belirli beceriler ve temel başarılarla da” (1989: 9) bağlı olduğunu öne sürer. Öğrenme yalnızca *kendine has* bir konuyla ya da *belirli* becerilerle ilgili olduğunda, değişim geçiren perspektifler, asla dünya ve öz (self) ile *bütünsellikler* biçiminde ilişki kurmaz, buna karşın her

zaman parçalıdırlar. Kişi yeni bir öğrenme yolunun farkına varır, belirli bir konuya dair kendi yanılma halini kabul eder veya örneğin bir yabancı dilin yanlış telaffuzunu bırakır ve çok daha iyisini geliştirir. Tüm bu öğrenme örnekleri, dönüştürücü olabilecekleri gibi hem kişinin özü hem de dünyanın parçalarıyla ilişkilidir.

Bu tür öğrenmenin aksine dönüştürücü öğrenme yalnızca “perspektifleri” değiştirmekle ilgili değildir, ayrıca “amaçlar, değerler, duygular ve anlamları” da kapsar (Mezirow, 2000: 8). Daha köklü bir şekilde formüle edersek, dönüştürücü öğrenme tinsellik ve hayal gücü boyutları dahil “kişinin dünyada olma farkındalığı veya buna dair bilinçliliği” ile ilişkilidir (Dirkx, 2006: 19). Dolayısıyla dönüştürücü öğrenme *insan öznesinin dünyadaki oluşu* ile ilgilidir. Usulen, – sözümona konular ve becerilerle– dünyanın *parçalarını* sahiplenme ve onlarla baş etme ile ilişkilenen öğrenmeden farklılaştırılmalıdır. O tür öğrenme süreçleri içerisinde *kendine has konular ve becerilerle ilişkili ufuklar* da değişim geçirebilir ama bu değişimler, her zaman dönüştürücü öğrenmedeki özne ile dünya arasındaki temel ilişkinin dönüşümünden ayrı tutulmalıdır (bkz. Nohl, 2017).

Kemal’in Dönüştürücü Öğrenmesi

Şimdi bir romana dayanarak, içinde eşyaların kendi nitelikleriyle, yani İlklik olarak, önemli bir rol oynadıkları böylesi bir dönüştürücü öğrenme sürecini analiz etmek istiyorum. Her şeyin içine, diğer bir deyişle Orhan Pamuk’un “Masumiyet Müzesi” içinde bulunabilecek eşyaların merkezine doğrudan dalıyorum.

Acımın içine iyice girdiğimde, yani küçük asit bombaları kanımın ve kemiklerimin içinde sanki havai fişekler gibi patlarken, bir yığın hatıranın her biri, önce beni kısa bir süreliğine, bazan on-on beş, bazan bir- iki saniye oyalıyor; sonra da arkasında daha yoğun bir acı bırakarak şimdiki zamanın boşluğuna bırakıyor; bu boşluğu da, şaşırtıcı derecede güçlü yeni bir acı dalgası

sırtımı, göğsümü acıtarak, bacaklarımın gücünü keserek dolduruyordu. Bu yeni dalganın acısından kurtulmak için ortak hatıralarımızla, onların havasıyla dolu bir eşyayı içgüdüyle elime alıyor ya da ağzıma sokup tadıyor ve bunun acıma iyi geldiğini keşfediyordum (Pamuk, 2008: 175).

Ve bundan kısa süre sonrasında şunu okuruz:

Üzerindeki küllükte Füsün'un bastırıp söndürdüğü bir sigara izmariti olduğunun bir haftadır farkındaydım. Bir ara onu elime aldım, küflü yanık kokusunu kokladım, dudaklarımın arasına koydum, yakıp içecektim (ve belki bir an aşkla o olduğumu düşünecektim), ama sigaranın biteceğini düşünerek vazgeçtim. İzmaritin onun dudaklarına değmiş ucunu, tıpkı bir yaraya dikkatle pansuman yapan şefkatli bir hemşire gibi, yanaklarıma, gözlerimin altına, alnıma, boynuma hafif hafif dokundururdum. Gözümün önünde mutluluk vaat eden uzak kıtalar, cennetten çıkma sahneler, annemin çocukken bana gösterdiği şefkatten kalma hatıralar, Teşvikiye Camii'ne Fatma Hanım'ın kucağında gidişim canlandı (Pamuk, 2008: 176).

- 54 -

Geçmişte kalmış sevgilisi Füsün'un izmaritine dokunmak, eşyalarla bütün yönleriyle sıkı bağlar kurmak ve onları sıradan anlamlarından farklılaştıran "bir duygu niteliği" (Peirce, CP 5.66) ortaya çıkarmak, bu tür İlklik anları "şeylerin algılanmasında dolaysız bir birbirine aitmiş hissi" yaratır (Dewey, 1987a: 56). "Bir deneyim" olarak (ibid.: 56), bu bir dönüştürücü öğrenme sürecinin başlangıcını oluşturabilir (bkz. Nohl, 2009). Devamında göstereceğim üzere bu dönüştürücü öğrenme sürecinde Kemal'in şeylerle genelleştirilmiş ilişkileri, onun habitusu ve dünyasını da değiştirerek bütünlüklü bir şekilde dönüşmüştür.

Hali vakti yerinde bir evveliyata sahip, bir aile şirketinin genç patronu, 30 yaşında bir adam olan Kemal’in Sibel ile bir ilişkisi olur. Yakın zamanda nişanlanmaya niyet ederler. Fakat sonra Kemal uzak bir akraba olan 18 yaşındaki Füsün ile karşılaşır ve kendisiyle bir ilişki yaşamaya başlar. Her gün aynı saatte, kullanılmayan, mobilyalı bir dairede sevişirler. Füsün, Kemal’in yaklaşmakta olan nişanının farkındadır. Buna rağmen Kemal’in kendisine her zaman gerçeği anlatması şartıyla ilişkilerini onaylar. Nişan töreni sırasında Kemal’in bir yalanını öğrenir, ilişki başladıktan bir hafta sonra, bu yalanı öğrendiği an ilişkisini keser. Sonraki günlerde, haftalarda ve aylarda Kemal her gün apartmanı ziyaret eder, aynı saatte. Ancak Füsün ortaya çıkmaz. Kemal’in Füsün’un geride bırakmış olduğu eşyalara yeni bir anlam vermeye başlaması bu durum içerisinde gerçekleşmiştir.

Başlangıçta Füsün’dan kalanlara bağlanmak Kemal’in yaşamında yalnızca marjinal bir yere sahiptir. Fakat Kemal, şeylere dolaysız temas edişlerinin ve alışılmadık manipulasyon deneyimlerinin sevgilisinin kederi ile birbirine karıştığı apartmanın cazibesine defalarca kapılır.

İlk başlarda bu eşyalara, dededen kalma kavukluklara, Füsün’un kafasını koyup maskaralık ettiği bu fese ya da giydiği annemin bu eski ayakkabılarına (annemle ayakları aynı numaraydı: 38) bakışım bir koleksiyoncu gibi değil, ilaçlarına bakan bir hasta gibiydi (Pamuk, 2008: 200).

Pamuk şöyle yazmaya devam eder, Kemal apartmana girdiğinde,

Apartmentına girince ya çay fincanı, unutulmuş bir toka, cetvel, tarak, silgi, tükenmez kalem gibi bana onunla yan yana oturmanın zevklerini hatırlatan eşyalara yönelir ya da annemin eski ve işe yaramaz diye buraya attığı eşyalar arasından Füsün’un ellediği, oynadığı, elinin kokusunun sindiği bir şeyleri arayıp bulur ve onlarla ilgili

hatıraları tek tek gözümün önünden geçirerek koleksiyonumu genişletirdim (Pamuk, 2008: 200).

Bu kelimeler Kemal'in şeylerle ilişkisinin adım adım değiştiğinin göstergesidir. Kemal, önceleri şeyleri yalnızca fetiş olarak kullanırken, sonrasında şeylerin bir "koleksiyoncusu" olmaya başlar. Kemal'in şeylerle olan meşguliyeti ve bunun yanısıra depresyon ve umutsuzluğu, Sibel ile olan ilişkisi krize sürüklendiğinde daha da büyür ve sonunda Kemal nişanı atar. Buna ek olarak babası öldüğünde Kemal, Füsün ile tekrar bağlantı kurmayı dener. Füsün, Kemal'i kendi ailesiyle birlikte yakın zamanda taşındığı İstanbul'un bir mahallesi olan Çukurcuma'ya davet eder. Bu ziyaret sırasında Kemal, Füsün'un züğürt bir film yapımcısıyla evlendiğini öğrenir. Dahası Füsün'un kendisini zavallı film tutkununun yeni filmini finanse etmeye ikna etmek için davet etmiş olduğunu anlar. Kemal, Füsün'ü görmeye devam etmek için kabul eder. Sonraki haftalarda Füsün'un yanında, kocası ve bazen de bütün ailesiyle bir çok akşam geçirir.

- 56 -

Ancak şeyler Kemal üzerindeki etkilerini kaybetmemiştir. İlk ziyaretinde bile Kemal küçük evin banyosunda etrafa bakınır: "Aynanın önündeki küçük tezgahta Füsün'un, Tarık Bey'in, Nesibe Hala'nın diş fırçaları, tıraş sabunları, tıraş makineleri arasında Füsün'un rujunu gördüm. Elime alıp kokladım onu, sonra cebime koydum" (Pamuk, 2008: 268). Sonraki ziyaretlerinde genç adam tekrar Füsün'un daha önce dokunduğu bazı şeyleri çalar. Hatta bir numara yaparak Füsün'un bir sinema ziyaretinden sonra içtiği bir limonatanın şişesine de el koyar. Kemal özellikle Füsün'un sigara izmaritlerinin tiyakisi olmuştur, geçip giden 8 yıl boyunca bu izmaritlerin 4213 numunesini biriktirmekle kalmamış sevgilisinin ayrı ayrı el kol hareketlerini de aklında tutmuştur: "Bütün bu değişik yöntemler [örn. bir sigarayı bir şeye bastırarak söndürmek; AMN] ve daha niceleri, Füsün'un elinden çıkan izmaritlerin her birine özel bir biçim, bir ruh verirdi" (2008: 440).

İlk sigara izmaritini sanki o, kendisini eski sevgilisine bağlıymuş gibi okşamıştır ancak sigara izmaritleri bir süre sonra Füsun’un yaşamını ve el kol hareketlerini yansıtmış ve böylelikle bedensel hafızanın taşıyıcıları haline gelmişlerdir. Kemal diğer nesnelere yanısıra izmaritleri terkedilmiş daireye götürür, onların kaybolup gitmiş aşklarının mekanına. Ne için olduğu henüz belirsiz olsa da orada adım adım kapsamlı bir koleksiyon meydana gelir.

Bu noktada kısaca ara vermek ve tekrar bir özet yapmak isterim: Romanın ön planında trajik bir aşk hikayesi okuruz. Oysa ilk sigara izmaritiyle birlikte Kemal’in şeylerle ilişkisi çok derin bir şekilde değişmektedir. Daha önce dikkatsizce bırakılmış bir çöp olan şey artık çeşitli duygu ve anıların iliştiirildiği bir grup eşsiz şeye dönüşmüştür. Şeylere doğrudan dokunma sürecinin karakteristiği, (Peirce açısından) İlklik tarafından meydana getirilen “bir deneyim” (Dewey) mümkün olduğunca toplumsal olarak yapılanmış ve önceki kavrayış biçimleriyle kurulmuş olmaktan uzak konumlandırılmıştır. Kemal, Füsun’un bir kez dokunduğu o şeyleri okşadığında, onlarla oynadığında ve onlarla yeni bağlar kurduğunda kendisini insanlar ve şeyler arasındaki alışılmış ilişkilerden soyutlamış olur, o noktada Üçüncülük tarafından gelen herhangi bir hakimiyetin ötesinde bir “his niteliği” (CP 5.66) ortaya çıkarır. İlkliğin bu estetik modu, özün ve dünya referanslarının dönüşümünün başlangıç noktasıdır ve bu nokta açısından çok önem arz etmektedir.⁵ Öğrenmeye kıyasla bu süreç birbirinden izole olan şeylerle alakalı değildir, aksine dünyanın bütünüyle ilgilidir. Bu dünya artık Kemal için yeni bir biçimde oluşmaktadır. Bu süreç Kemal’in öğrenme yoluyla edindiği belirli becerilerle ilgili değil, bütünüyle özünün şeylerle karşılaşma yoluyla dönüşmesiyle ilgilidir.⁶

⁵ Bu, diğer Üçüncülüğün –özellikle de Kemal’in Füsun ile ilişkisinin– var olmaya devam etmediği ve Kemal’in şeylerle karşılaşmasının götürdüğü yönün önemli hale gelmediği anlamına gelmez.

⁶ Bu dönüştürücü öğrenme sürecini, Kemal’in beslediği duygular açısından yorumlamak da mümkün, keza estetik deneyim, yoğun duygular da beraberinde getirebilir. Eşyalar ile duygular arasındaki ilişki için bkz. Nohl, 2011.

Bununla beraber Kemal sadece tek bir dönüştürücü öğrenme sürecinden geçmez. Kısa zaman sonra kendisini bir başka dönüşüm süreci içinde bulur. Burada bir kez daha aşk trajedisinin devamı yalnızca önemsiz bir rol oynar ve hızlı bir şekilde özetlenebilir: Füsun'un kocası Feridun, Kemal tarafından finanse edilen filmi çekmeye başlar ama sonra başrol oyuncusuna aşık olur, bunun üzerine zaten baştan beri sorunlu olan Füsun'la ilişkisi bozulur. Füsun'un babası ölünce Kemal ve Füsun yakınlaşırlar. Kemal ve Füsun henüz evlenmeden önce Paris'e bir yolculuk yapmak için yola çıkarlar. Araba yolculuklarının ikinci gününde şoförlük yapan Füsun kazaya neden olur ve kurtulamaz. Kötü bir şekilde yaralanmış olan Kemal kendisini hastanede bulur. Bu noktada Kemal'in özü ve dünya ile ilişkileri tekrar değişmeye başlar.

Kemal, Füsun hakkında düşünmeye devam eder ama artık Füsun onun için ne "gelecek"tir, ne de "istek" –yalnızca "geçmişle ve hatıralarla ilgili bir hayal"dir (Pamuk, 2008: 541-542). Ara sıra çok önceki zamanların aşk yuvası olan boş daireyi ziyaret ettiğinde adım adım yeni fikirler geliştirir. "Hikayemi anlatabilirim, acımı hafifletebileceğimi seziyordum. Bunun için koleksiyonumu ortaya çıkarmalıydım." (2008: 542).

Ancak bu niyet yalnızca yitirilmiş bir aşk ilişkisini ifade etmez. Şehirde dolaşmaları sırasında Kemal gökyüzünü delen beton binalarla dolu yeni konut komplekslerinin tümünü görür ve "Füsun'un ölümünden sonra İstanbul'un bambaşka bir yere dönüştüğü"nü farkeder (Pamuk, 2008: 544). "Bir tek Nesibe Hala'yı [Füsun'un annesi; AMN] ziyaret ettiğim zamanlar, İstanbul'un eski, sevdiğim İstanbul olduğu duygusuna kapılıyordum" (Pamuk, 2008: 544). Füsun ve ebeveynlerinin bir zamanlar oturduğu merkezi ama eski ve köhne Çukurcuma mahallesindeki bu küçük evde, Kemal kendisine Füsun'u ve İstanbul'un eski zamanlarını anımsatan bol miktarda başka şeyle karşılaşır. Romanda yazdığı gibi o şundan emindir:

Füsun ile ilgili bütün eşyaları, hem dokuz yılda, ta başta biriktirdiğimi bilmeden topladıklarımı hem de Füsun’un odasındakileri, hatta evdeki her şeyi bir yerde toplamam gerektiğini artık anlıyordum da, burasının neresi olacağını bilmiyordum. Sorumun cevabını, ancak seyahatlerde, dünyanın küçük müzelerini tek tek ziyaret etmeye başlayınca bütün derinliğiyle kavradım (2008: 545).

Sonraki yıllarda Kemal müzelerini incelemek için bir çok ülke ziyaret eder. Küçük ve tuhaf olanları büyük ve muhteşem olanlara tercih eder. Onun anlattıklarından her bir müzenin başka bir şeye hitap ettiğini öğreniriz. Ancak çoğu zaman kendi koleksiyonunda da bulunan ve daha önce sergilenmeye değer görmediği –bir küpe ya da örneğin sigara izmaritleri– şeylerin de müzelerde olduğu gerçeğiyle karşı karşıya kalır. İlgili müzeler böylelikle kendi koleksiyonundaki belli öğeleri yüceltmektedirler. Kemal de kendisinden farklı bir biçimde söz eder: “Biriktirdiği eşyalardan utanan bir toplayıcıdan, yavaş yavaş mağrur bir koleksiyoncuya dönüşüyordum” (2008: 548).

Kemal özellikle “hayatının büyük kısmını geçirdiği aile evini, son yıllarında, ölümünden sonra binlerce resminin sergileneceği bir müzeye çevirmeye adanmış” (2008: 549) sanatçı Gustave Moreau’nun müzesinden çok hoşlanmıştı. Bundan esinlenerek Kemal Füsun’un annesinden Çukurcuma’daki küçük evini (başka bir yerdeki yeni bir daire karşılığında) kendisine vermesini istemişti. Orada müzesini kurmayı ve binanın en üst katına yerleşmeyi istiyordu.

Bu yıllar boyunca Kemal İstanbul’da bir zamanlar Füsun’la sürdürdüğü ve müzede sergilemeye niyet ettiği sıradan gündelik hayatından fotoğraflar ve çok sayıda nesne biriktirdi. O nesnelere tutkusunu sürdüren ama bunu açıkça göstermeye cesaret edemeyen “utangaç” koleksiyoncuların apartmanlarında bulmuştu (2008: 556). Bu koleksiyoncular “çöp evler”iyle “alay konusu” haline gelirlerdi (2008: 559). Evlerini yavaş yavaş her türlü ıvırzıvırla doldurmuş olan

bu insanların aksine Kemal, Füsün'un eski evini bir müze haline getirdi ve sonunda en üst kata bir yatak yerleştirdi–bu yatak 25 yıl önce seviştikleri yataktı.

Bir akşam Kemal yatağında uyanıp hala kapalı olan müzesine bak-tığında romanın yazarını için içine kattı. Müzenin ziyaretçileri için Ke-mal ve Füsün'un hikayelerini şeylere danarak anlatacak olan bir kat-alog hazırlamaya karar verdi. Bu nokta romanda şöyle ifade edilmekte-dir: “Bu kitabı, benim ağzımdan ve benim onayımla anlatan Orhan Pamuk beyefendiyi böyle aradım” (2008: 565). Bu nokta Kemal'in şeylerin yeni oluşumu ile oldukça özgün bir biçimde bağlanan ikinci dönüştürücü öğrenme süreci olarak analiz etmeye çalıştığım yerin sonuna işaret etmektedir.

Bu dönüştürücü öğrenme sürecinde iyi bir aileden bir hanımla evlen-mek üzere olan bir aile şirketinin eski genç patronu Kemal, gündelik şeylerden etkilenen ve koleksiyonu yoluyla onlara yeni bir yaşam ve yeni bir anlam veren bir koleksiyoncu haline gelir. Şeyler, yine, eski aşk yuvasında, çekmecelerde ve tıka basa dolu apartmanlarda saklanmış olan eşya ve çöp olmaktan çıkıp artık var olmayan bir şehrin gündelik yaşamının işaret işlevine dönüştürülmüşlerdir. Eski İstanbul'un hafızası aynı zamanda Kemal'in aşkının hafızasını da canlı tutmuştur. Kemal'in dönüştürücü öğrenmesi ve şeylerin formasyonu, eski kız arkadaşının maddi mirası ile, tanımlanmış yorumlamaların ötesinde, diğer bir deyişle toplumsal olarak sabitlenmiş Üçüncülüklerin ötesinde, yani Birincilik tarzında, karşı karşıya kaldığı zaman başlamıştır. “Hem yapmanın hem de algılamanın” “eř zamanlı bir şekilde” kontrol edildiği bu “estetik deneyim” içinde (Dewey, 1987a: 56), Kemal şeylerden etkilenebilmekte ve uyarılabilmekteydi. Genel olarak İstanbul'un tarihi içerisinde ve özel olarak da Kemal'in karşılaştığı eşyaların tarihselliği içerisinde bu karşılaşmaların estetik niteliğinin tarihsel (ve kesin surette toplumsal) bağlama bağlı olduğu açığa çıkmıştır. Pragmatik kaideye atıfla şöyle söyleyebiliriz: Kemal ile

tarihsel olarak konumlanmış karşılaşmalarında şeyler, ilk olarak rahatlama, sonra fetiş ve son aşamada da geçmiş zamanların hafızası olarak adlandırabileceğimiz yeni etkiler kazanmıştır. Bu etkiler Kemal’in yeni nitelendirmeleriyle birleşmiştir. Bu, müzenin inşa edildiği uzun süreç içerisinde yeniden dönüşüm geçirmiş olan yeni öz ve dünya referansları oluşturmanın önkoşuludur.

Masum Şeylerin Dönüşüm Potansiyeli

Yukarıda öne sürdüğüm üzere ampirik verinin aksine kurgusal metinler yalnızca “olası olaylar”ı yansıtır (Koller, 2014b: 54), ama, bu itibarla, bizim “Veri ile Mümkün olan arasındaki gerilimli ilişki” ye dair (Casale, 2011: 323) farkındalığımızı geliştirebilirler. Yalnızca tasvir edici bir işleve sahip olmanın ötesinde, kurgu bu nedenle eğitim bilimcilerin de kullandığı şekilde “bilişsel becerilerimizi uyaran” kendine özgü bir epistemolojik kaynak haline gelebilir (Rieger-Ladich, 2014: 359). Bu amaç ile kullanıldığında kurguda yansıtılan deneyimlerin ampirik geçerliliği bu nedenle önemli değildir. Önemli olan daha çok “bir sanat eseri ile karşılaşma” sırasında “deneyimsel olarak bizim [kendi; AMN] deneyimlerimize göre davranabilmemiz”dir (2014: 353). “Kitap ve okur arasındaki bu yankılanma” (2014: 356) yalnızca John Dewey’in yaklaşımıyla estetik deneyime götürmeyebilir aynı zamanda eğitim biliminde bir kuram oluşturmak için de kullanılabilir.

Orhan Pamuk bu yankılanmayı teşvik etmek için her şeyi yapmıştır. Okurlarını karşılamak ve onlara kendi incelemeleri ve Kemal’in gözlemlerine dayanarak romanı nasıl yazdığını anlatmak için ana karakteri Kemal’in kalemi kendisine vermesini sağlamıştır ancak kitabın basımından dört yıl sonra Orhan Pamuk, iddiaya göre Füsün ve ebeveynlerinin yaşamış oldukları o küçük evde bir “masumiyet müzesi” açmıştır. Bu müze kitaptaki 83 bölümü takip eden 83 camlı ve raflı dolapta hem Kemal ve Füsün’un yaşamından şeyler ve

fotoğraflar hem de 1970'ler ve 1980'lerdeki İstanbul'un gündelik yaşamından şeyler sergiler.

Roman ve müze 2012 yılında Pamuk'un, sanatsal bir biçimde, otobiyografik anıları Çukurcuma'nın tarihi, romanın gelişimi ve Kemal ile Füsün'un aşk ilişkisinin hikayesini birbirine ördüğü bir katalogla tamamlanmıştır. Roman ve müzedeki duruma benzer şekilde Pamuk burada "gerçek ve kurgu"yu (Tekgül, 2016: 388), ikisi arasındaki farkı etkili bir şekilde takip edebilmeyi okur için zorlaştıracak bir biçimde içiçe geçirmeye meyletmektedir.

Bir dönüştürücü öğrenme süreci deneyimleyen sadece Kemal olmadığını imleyen bazı göstergeler bile mevcuttur. 1980'lerden beri kendisi İstanbul'daki gündelik yaşama dair şeyleri biriktirmiş olan Orhan Pamuk, içinde şeylerin maddesellikleriyle önem taşıdığı kendi özü ve dünya referanslarında gerçekleşen dönüşümlerden söz etmiştir. Başlangıçta kendi çizimleri de dahil olmak üzere daha çok ansiklopedik bir katalog hazırlamaya çalışmışsa da sonrasında bu şekilde ilerleyemeyeceğini kabul etmek zorunda kalmıştır. İlk başlarda "Eşyalardan yola çıkarak, Kemal'in kendi hikayesini ve aslında bütün bir kültürü anlatmasını hayal etmek işime çok yaramıştı" (2012: 17) yazdıysa da sonunda bir "klasik roman" formunda bu hikayeyi yazmaya karar vermiştir (Pamuk, 2012: 17). Müze ve kataloğu yalnızca bu romana dayanılarak oluşturulmuştur. Müzeyi donatmak için Orhan Pamuk, İstanbul'un orta sınıfının hızlı bir modernleşme sürecinden geçtiği ve eski şeylerinden kurtulmaya çalıştığı 1990'ların çok sayıdaki eskicisinden ilham almıştır. Bu eskici dükkanlarında:

Ama beni asıl büyüleyen şey, bir zamanlar kullanıldıkları mutfaklardan, yatak odalarından, masalardan uzaklaştırılıp buraya getirilen bu eşyaların şimdi aralarında oluşturdukları yeni dokuydu. Eski ve tuhaf bir fotoğraf; bir şişe açacağı, bir gemi resmi, bir

kahve fincanı ve bir kartpostalla yan yana gelince yeni bir anlam ediniyordu (Pamuk, 2012: 51-52).

Eskici dükkanlarından ve kendisinin (Kemal’e benzer biçimde) müzelere çok sayıda ve yoğun ziyaretlerinden esinlenen, şeylerin koleksiyonu, Pamuk’un söylediğine göre, geçmiş ve geçmişin belleğine yöneltilmemişti. “İlk koleksiyoncular geçmiş hayatın izlerini korumak için değil, kendilerine yeni bir kimlik ve böylece yeni bir gelecek elde etmek için harekete geçerler“ (Pamuk, 2012: 46). Bu ifade Orhan Pamuk’un özü ve dünya referanslarının kökten değiştiği ve yeni bir anlam kazananların yalnızca müzedeki şeyler olmadığının göstergesidir. Orhan Pamuk, özellikle, kendisinin yazarlık mesleğini kendi önceki, aslında 23 yaşındayken vazgeçmiş olduğu görsel sanatlara olan yüksek yoğunluktaki ilgiyle birleştirmekte başarılı olmuştur (bkz. Pamuk, 2012: 15).⁷

- 63 -

Ancak gerçek Orhan Pamuk, kurgusal Kemal ve onların kendine has dönüştürücü öğrenme deneyimleri romanda, müzede ve katalogda bulanıklaşır. Kurgusal gerçeklik ve gerçek kurgu okurla yankılanmayı, dilin sembolik bilgisi formunda dönüştürücü öğrenmenin başlangıç noktası olan şeylerin İlkliklerini sergileyerek canlandırır. Pamuk’un, romanını biriktirdiği eşyalarla nasıl yazmaya başladığına dair anlatısında olduğu kadar müze ve katalogdaki resimlerde de, şeyler, “ikonlar” olarak, yani, “kendi içinde sahip oldukları karakter ması nedeniyle” (Peirce, CP 5.73) işlevini yerine getiren bir “representamen” olarak, dilsel kavramların ötesinde anlam kazanmaktadır. Müzenin ziyaretçileri şeyler vitrinlerde cam arkasında saklandığından onlara temas edemese de işaret edebilecekleri belirlenmiş herhangi bir etki olmaksızın, oldukları gibi olan şeylerin ikonikliği, ziyaretçileri kendi geçmiş yaşamlarındaki şeylerin, maddeselliklerinin tarihselliği dahil

⁷ Pamuk’un öz ve dünya referanslarında böylesi bir dönüşüm romanlarının estetik formlarında da belgelenmiştir. Postmodern olarak adlandırılan çok sayıda romanın ardından “Masumiyet Müzesi”nde, onu Pamuk’un çıkış kitabı olan “Cevdet Bey ve Oğulları” ile bağlantılandıran, çizgisel, gerçekçi bir anlatı yapısı izlemiştir.

olmak üzere, izini sürmeye, onları yeni bağlamlara yerleştirmeye ve böylelikle yeni estetik deneyimler yaratmaya teşvik edebilir. Bu açıdan “Masumiyet Müzesi”ndeki şeyler uyarıcı bir karaktere sahiptir. Ancak burada teşhir edilen eşyalara belirlenmiş anlamlar yüklenmemiştir. Bu, izleyenin hayal ve düşüne dünyasına bırakılmıştır.

KAYNAKÇA

- Alheit, P. (2014). ‘Subject figurations’ within Modernity: the change of autobiographical formats. İçinde: L. Formenti, M. Horsdal ve L. West (der), Embodied Narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies, Viborg: University Press of Southern Denmark, 107–128.
- Buck, G. (1989). Lernen und Erfahrung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Casale, R. (2011). Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Cilt 87, Sayı 2, 361–371.
- Dewey, J. (1987a). Art as Experience. İçinde: J.A. Boydston (der), John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 10: 1934, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1-352
- Dewey, J. (1987b). Peirce’s Theory of Quality”. İçinde: J.A. Boydston (der), John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 11: 1935-1937, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 86-94
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. New Directions for Adult and Continuing Education, sayı 109, 15-26
- Fenwick, T., ve Edwards, R. (2010). Actor-network theory in education. London: Routledge.
- Hodge, S. (2014). Transformative learning as an ‘inter-practice’ phenomenon. Adult Education Quarterly, Cilt 64, 165–181.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow’s Transformative Learning Theory. Journal of Transformative Education cilt 6, sayı 2, 104-123
- Knorr-Cetina, K. (1999). Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koller, H.-C. (2014a). Bildung als Textgeschehen. Zeitschrift für Pädagogik, Cilt 60, Sayı 3, 333–349.

- Koller, H.-C. (2014b). Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität. İçinde: F. Von Rosenberg ve A. Geimer (der), Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, Wiesbaden: Springer, 41-57
- Latour, B. (1999). Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies. Cambridge: Harvard University Press
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation, Adult Education Quarterly, cilt 28, sayı 2, 100-110
- Mezirow, Jack, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory.” İçinde: Jack Mezirow ve diğerleri (der), Learning as Transformation, San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. Journal of Transformative Education, cilt 1, sayı1, 58-63.
- Nohl, A.-M. (2009). Spontaneous Action and Transformative Learning – Empirical Investigations and Pragmatist Reflections. Educational Philosophy and Theory, cilt 41, sayı 3, 287-306
- 66 -
- Nohl, A.-M. (2011). Das Materielle der Gefühle: Aufwachsen in familialen Dingwelten. Paragrana, cilt 20, sayı 2, 103-118
- Nohl, A.-M. (2017). Problematic Commonalities of Bildung and Transformative Learning. İçinde: A. Laros, T. Fuhr ve E. W. Taylor (der), Transformative Learning Meets Bildung, Rotterdam: Sense Publishers, 97-106
- Nohl, A.-M. (2018). Eşya ve İnsan- Bir pratik ilişkinin felsefesi, pedagojisi ve sosyolojisi. İstanbul: Ayrıntı Yayınevi
- Nohl, A.-M. (2021). Dönüştürücü Öğrenmenin Evreleri ve Biyografik Kaynakları. İçinde: M. Uysal, A. Yıldız, Ş.E. Bağcı, N. Korkmaz (Eds.) Fevziye Sayılan'a Armağan, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 79-100
- Pamuk, O. (2008). Masumiyet Müzesi. İstanbul: İletişim.
- Pamuk, O. (2012). Şeylerin masumiyeti. İstanbul: İletişim

- Peirce, C. S. (1931-1935). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Volumes 1–6*, derl. C. Hartshorne ve P. Weiss. Cambridge: Harvard University Press
- Prawat, R. S. (1999). Dewey, Peirce, and the Learning Paradox. In: *Americal Education Research Journal*, Cilt 36, sayı 1, 47-76.
- Prawat, R. S. (2003): The Nominalism versus Realism Debate: Toward a Philosophical Rather Than a Political Resolution. *Educational Theory*, cilt 53, sayı 3, 275-311
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, cilt 60, sayı 2, 350–367.
- Roehl, T. (2012). Disassembling the classroom – an ethnographic approach to the materiality of education. *Ethnography and Education*, cilt 7, sayı 1, 109–126
- Taylor, E. W., ve Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, cilt 4, sayı 1, 33-47
- Taylor, E. W., ve Snyder, M. J. (2012). A critical review of research on transformative learning theory, 2006-2010. İçinde: E: W. Taylor ve P: Cranton (der), *The handbook of transformative learning*, San Francisco: Jossey-Bass, 37-55
- Tekgül, D. (2016). Fact, Fiction and Value at the Museum of Innocence. *European Journal of Cultural Studies*, cilt 19, sayı 4, 387-402
- Zeman, J. (1977). The Esthetic Sign in Peirce's Semiotic. *Semiotica*, cilt 19, sayı 3/4, 241-258

Ulus Ötesi Göç ve Yaşam Boyu Öğrenme*

Begüm Yengel**

- 68 -

Özet

Günümüzde küreselmeye bağlı artan yoksulluk, iklimsel sorunlar ve savaş gibi birçok olumsuzluk insanların kendi ülkeleri ötesinde bir yaşam arayışına girmesine neden olmaktadır. Bu insan hareketliliği bağlamında yaşam boyu öğrenme örgün, yaygın ve enformel biçimleriyle göçmenlerin yeni topluma geçişlerinde dil öğreniminden günlük yaşam pratiklerine kadar birçok alanda önemli bir yere sahiptir. Ancak bu öğrenmeler her zaman olumlu yönde olmayabilmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, ulus ötesi göç bağlamında yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkış ilkelerine aykırı yönde de işleyebildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, göçmenlerin yeni girdikleri kültürde dil öğrenim süreçleri, istihdam ve günlük yaşam bağlamında deneyimledikleri öğrenmeler ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Araştırmalar, ulus ötesi göç alan birçok ülkenin göçmenlerle ilgili politika ve uygulamalarını, farklılıkları bir eksiklik olarak görmesi ve göçmenlerin kendi kültürel kimliklerinden vazgeçerek, yeni girilen kültürün değer ve normlarını

* *Transnational Migration and Lifelong Learning*

** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Doktor Adayı, begumyengel@gmail.com

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 4/Sayı: 7/Kasım 2021/Sayfa: 68-91

Journal of Adult Education/Volume: 4/Issue: 7/November 2021/Pages: 68-91

Geliş tarihi / Received: 01.10.2021 – Kabul tarihi / Accepted: 20.11.2021

benimsemesini talep etme eğilimde olması bakımından eleştirmektedir. Bunun yanında enformel öğrenme göçmenlere çeşitli öğrenme olanakları sunmakla birlikte, değersizlik duygusunu pekiştiren bir süreç de işaret edebilmektedir. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenmenin toplumun farklı kesimlerinden bireyleri güçlendirebilmesi için, farklılıkları eksiklik değil, zenginlik olarak kabul eden bir bakış açısı benimsemesi gereklidir.

Anahtar Sözcükler: ulus ötesi göç, yaşam boyu öğrenme, entegrasyon, enformel öğrenme, neoliberalizm

Abstract

Today, many adversities such as increasing poverty, climatic problems and war due to globalization cause people to seek a life beyond their own country. In the context of this human mobility, lifelong learning with its formal, non-formal and informal forms has an important place in many areas from language learning to daily life practices in migrants' transition to the new society. However, these learnings are not always positive. From this point of view, the aim of the study is to reveal that in the context of transnational migration, lifelong learning can operate in a way contrary to its emergence principles. For this purpose, studies on the language learning processes of migrants in the culture they have just entered, the learning they experience in the context of employment and daily life have been examined. Studies criticize the policies and practices of many countries that receive transnational migration in terms of seeing differences as deficiency and demanding that immigrants give up their own cultural identities and adopt the values and norms of the newly entered culture. In addition, while informal learning offers various learning opportunities to migrants, it can also point to a process that reinforces the feeling of worthlessness. For this reason, in order for lifelong learning to empower individuals from different segments of society, it is necessary that it adopt a perspective that accepts differences as richness rather than deficiency.

Keywords: transnational migration, lifelong learning, integration, informal learning, neoliberalism

Dünyadaki insan hareketliliği bugün hiç olmadığı kadar yüksektir. Bu yüzden “içinde bulunduğumuz yüzyıl göç çağı olarak adlandırılmaktadır” (Gezici-Yalçın, 2017:17). Öyle ki, 1970’te yaklaşık 85 milyon ile dünya nüfusunun %2.3’üne denk gelen dünya geneli göçmen nüfusu, bugün bu sayıyı üçe katlayarak dünya nüfusunun %3.5’ine tekabül etmektedir (weforum.org). Nitekim Uluslararası Göç Örgütü (IOM), ülkesi dışında yaşayan insanların sayısını 2050 itibarıyla 230 milyon olarak tahmin etmekteyken, bu sayı bugün 272 milyona ulaşarak göçün önlenemez artışını gözler önüne sermektedir. Bununla beraber IOM, ulus ötesi göçün küresel ölçekte meydana gelen ani gelişmelere ve uzun vadeli eğilimlere bağlı olduğundan gelecek yıllardaki sayılarının tahmin edilmesinin de güç olduğunu belirtmektedir.

Göçün bu denli yaygınlaşması dünyanın birçok ülkesini kaynak, hedef ya da transit ülke olarak etkilemektedir (İçduygu, Eder ve Gençkaya, 2014). Bunun yanında bu hareketliliğin daha çok periferiden merkeze, güneyden kuzeye, doğudan batıya bir rota izlemesi (Adıgüzel, 2018) özellikle gelişmiş ülkelerin hedef ülke olması bakımından belirli uygulama ve politikalar geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Nitekim ev sahibi ülkeler kültürlerine yeni adım atan bireylerin uyumu ve entegrasyonu için belirli eğitimler organize etmektedirler. Çoğu devlet tarafından organize edilen bu eğitimlerin yanı sıra birçok göçmenin, yeni girdiği toplumda tanınan bir belge ve sertifikasyon olarak istihdam edilebilirliğini arttırmak için yeni eğitimler ve programlara katılmak durumunda olması birçok araştırmada bulgulanmıştır (bknz: Mojab, 1999; Nohl vd., 2011). Bunun yanında, göç sürecindeki öğrenme ihtiyaçları çoğu zaman örgün ve yaygın eğitim programlarının kapsamı ötesinde olabileceğinden, göçmenler için birçok öğrenme, günlük yaşamın akışı içinde ve diğerleri ile etkileşimleri yoluyla meydana gelen enformel öğrenme süreçlerine de işaret etmektedir. Bununla birlikte göç bağlamında meydana gelen öğrenmeler her zaman olumlu sonuçlar doğurmamaktadır. Kimi zaman göçmenler

kendi kültürlerini unutarak ev sahibi ülkenin değer ve normlarını benimsemek durumunda kalırken, kimi zaman da sahip oldukları niteliklerinin yok sayılmasından dolayı göçmenlerin değersizlik duygusu yaşamalarına yol açabilmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, ulus ötesi göç bağlamında yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkış ilkelerine aykırı yönde işleyebildiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda makalede öncelikle yaşam boyu öğrenme olgusunun neoliberal dönüşümüne değinilecek; ardından göçmenlerin dil eğitimi, istihdam edilebilirlik ve enformel öğrenme bağlamında deneyimledikleri yaşam boyu öğrenme süreçleri tartışılacaktır.

Yaşam Boyu Eğitimden Yaşam Boyu Öğrenmeye

Sayılan (2013) 19. yüzyılda ortaya çıkan yaşam boyu eğitim düşüncesinin, geniş halk kitlelerini içeren, aydınlanmacı bir toplumsal hareket olduğunu ve önceleri gönüllük esasıyla başlayan bu hareketin, zaman içinde sosyal devletin kamusal bir uygulaması haline gelip toplumcu bir yaklaşım benimsediğini dile getirmektedir. Bu dönemde yürütülen yaşam boyu eğitim uygulamalarının örgün eğitim dışında kalanların öğrenme gereksinimlerini karşılamanın yanı sıra modernleşmenin yaygınlaştırılması ile yeni modern toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasında da önemli bir rol üstlendiği görülmektedir (Sayılan, 2013: 260). Bu anlamda yaşam boyu eğitimin ortaya çıkışı demokratik ve insancıl ilkelere dayanmakla (Matira ve Guo, 2019) birlikte, birey üzerinden toplumun dönüşümünü öngören bir yapıya sahiptir.

Öte yandan Mojab (1999) 1980'lerden itibaren baş gösteren üretim temelli kapitalist ekonomiden bilgi temelli ekonomiye geçişin, işgücünde de belirli değişimleri zorunlu hale getirdiğini ve bilgi ekonomisinin, bireylerin daha kolay uyum göstermesini ve esnekliği talep etmesinin yaşam boyu eğitim kavramında da değişikliklere neden olduğunu vurgulamaktadır. Yıldız (2012) bu süreçte, "halk" ve "eğitim" kavramlarından "yetişkin" ve "öğrenme" kavramlarına bir geçiş

olduğunu belirtmektedir. Yazar bu dönüşümün altında yatan düşünsel ilkenin, önceden devletin bir sorumluluğu ve sosyal bir hak olarak görülen halk eğitimi olgusunun kamusal niteliğinden uzaklaştırılıp, öğrenmenin müşteriye dönüşen öğrenenin bireysel sorumluluğuna devredilmesi olduğunu altını çizmektedir. Başka bir ifade ile halktan bireye, eğitimden öğrenmeye doğru yaşanan dönüşüm, kamusal haktan yardımseverliğe, kamu hizmetinden metaya dönüşüm anlamına gelmiştir. Bugün ise yaşam boyu öğrenme kavramının yaygın bir biçimde birçok uluslararası kuruluş tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Yaşam boyu eğitimde bu neoliberal dönüşüm, onun öğrenme ekonomisi ve ekonomik büyüme kavramlarının temel yürütücülerinden biri olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Zira bilgi temelli ekonomiye geçiş, bireylerin bu yeni düzende var olabilmek için beceri ve yeterliliklerini sürekli güncellemek ve talep gören yenilerini edinmek için uğraş vermelerini de zorunlu hale getirmiştir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme, piyasanın isterlerine uygun bilgi ve beceri edinimini mümkün kılan başlıca sağlayıcılardan biri haline gelmiştir. Bu anlamda ortaya çıkışı ve 1960'larda kurumsal bir nitelik kazanması demokratik ideallerle ve insancıl bir bakış açısıyla kabul gören yaşam boyu eğitimin, aradan geçen süreçte sorumluluğu bireye yükleyen ve neoliberal ekonomilerin faydalandığı yaşam boyu öğrenmeye evrildiği görülmektedir (Matira ve Guo, 2019).

Ulus Ötesi Göç Bağlamında Yaşam Boyu Öğrenme

Bugün küreselleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan neoliberal politikaların neden olduğu en büyük değişimlerden biri kitlesel göç hareketleridir (Guo, 2013). Nitekim bu politikalar neticesinde meydana gelen gelir eşitsizlikleri ya da savaşlar gibi birçok etmen, bireyleri ulus ötesi göçe yönlendirmektedir. Güneyden kuzeye, doğudan batıya, periferiden merkeze doğru bir rota izleyen göç dalgaları, bugün birçok

ülkenin göç olgusu dâhilinde kaynak, hedef ya da transit ülke olarak karşımıza çıkmasına neden olmaktadır.

Göçmenlerin yeni girdikleri toplumda yaşarken, köken ülkeleriyle de bağlarını korudukları; dolayısıyla her iki kültürde de varlık gösterdiklerini varsayan ulus ötesi göç (Fouron ve Glick-Schiller, 2001) sürecinde, bireylerin yeni dâhil oldukları toplumda temel yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilmelerinde yaşam boyu öğrenme büyük öneme sahiptir. Nitekim göçmenler için yeni ülkenin dilini konuşmaktan, günlük yaşam pratiklerini yerine getirmeye kadar çeşitli alanlarda yaşam boyu öğrenme büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda, çok sayıda göçmene ev sahipliği yapan birçok ülkenin göçmenlerin göçün başlangıç aşamasında gelişen uyum sürecini sorunsuz geçirebilmeleri amacıyla belirli programlar geliştirdikleri görülmektedir. Örneğin yoğun ulus ötesi göç alan Kanada’da, federal göçmenlik ajansı bütçesinin %70 kadarını göçmenler için uyum programları, beceri ile vatandaşlık eğitimlerine ayırmaktadır (cfr.org).

- 73 -

Öte yandan ev sahibi ülkeler tarafından göçmenlere yönelik oluşturulan yetişkin eğitimi programları içerik ve yaklaşımları bağlamında eleştirilere maruz kalmaktadır. Örneğin Morrice, Shan ve Sprung (2017), devlet tarafından organize edilen bu eğitimlerin dar bir çerçevede ve kısıtlı konular üzerinde oluşturulduğundan bireylerin daha uzun vadede oluşan öğrenme ihtiyaçlarını göz ardı ettiğini savunmaktadırlar. Bunun yanında yazarlar, yetişkin eğitimi uygulama ve politikalarının “egemen toplumsal ve kültürel düzenin yeniden üretimine” yardımcı olduğunun altını çizerken, çoğu zaman devreye özel kuruluş ve derneklerin girmek durumunda olduğunu belirtir. Benzer şekilde Guo (2013:1) da yaşam boyu öğrenmenin göç sonucu ortaya çıkan kültürel farklar ve çeşitliliği eğitim ortamlarına yansıtmada eksik kaldığını dile getirir. Yazar, bu bağlamda “egemen yaşam boyu öğrenme düşünce ve pratiğinin göçmenleri yeni girdikleri

kültürdeki değer ve normlara asimile eden bir araç haline gelmesi” bakımından eleştirmektedir.

Dil Öğrenimi

Göçmenlerin yeni girdikleri kültürde beliren en önemli öğrenme ihtiyaçlarının başında dil öğrenimi gelmektedir. Zira dil yeterliliği olmadan bireylerin temel yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve yeni girilen kültüre uyumları zor olabilmektedir. Bu bağlamda göç alan ülkelerin göçmenlerin entegrasyonuna yönelik geliştirdikleri programların dil eğitimine ağırlık verdiği görülmektedir.

Göç edilen ülkenin dilini konuşup anlayabilmek toplumsal yaşamın düzgün işlemesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Wrigth (2004:42) bir ülke vatandaşları için aynı dili konuşmanın birleştirici unsurların başında geldiğini ve ulusal dili konuşmanın o ulusa aidiyet ve dahil olma anlamına geldiğini dile getirmektedir. Nitekim UNESCO (2020) etnisite ve dil ile ilgili konuların sosyal gruplar arasında gerilim yaratarak çatışmalara neden olduğunun altını çizmektedir. Ulus ötesi göç bağlamında Avrupa’da dil ve vatandaşlık konusunu çalıştığı araştırmasında Stevenson (2006), Almanya’da dönemin göç yasasının planlandığı meclis görüşmelerinde, göçmenlerin entegrasyonunu sağlamada Almanca dil yeterliliğinin vurgu yapılan ana konu olduğunu belirtmektedir. Yerel dili konuşmanın göçmenlerin ayrımcılık ve dışlanma deneyimlerinden daha az etkilenmesine neden olabildiğini bulgulayan çalışmalardan Alenius (2016)’un Finlandiya’ya göç eden Estonya uyruklu yetişkinlerle yürüttüğü araştırması, göçmenlerin Fince yeterliliklerinin yerel halk tarafından ayrımcılığa uğramada belirleyici unsurların başında geldiğinin; bu anlamda dil yeterliliğinin göçmenlerin uyumlarını kolaylaştıran önemli bir unsur olduğunun altını çizmektedir. Hammer (2017) da göç sonrası edinilen dil yeterliliği ile bireylerin kültürlenme ve sosyal entegrasyonları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Ancak göçmenlerin uyumunu kolaylaştırmasını hedefleyen bu dil programları belirli eleştirilerin de odağındadır. Avrupa Komisyonu (1997:33) göçmen entegrasyonunu, azınlık ve çoğunluk grupların birbirinden öğrendiği iki-yönlü bir süreç olarak tanımlasa da, Li ve Sah (2019) çok az ülkenin bu tanımı benimsediğinin ve özellikle göçmenler için düzenlenen dil kurslarının azınlıkların yeni girdikleri toplumdaki norm ve değerleri benimsemenin temel sağlayıcıları olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda yoğun göç alan birçok ülkenin tekdilli bir politika izlediğini vurgulayan yazarlar Kanada, Almanya, Norveç ve İngiltere gibi birçok ülkenin dil eğitimi ile göçmenlere ülkelerinin yaşam tarzının da benimsetildiğini belirtmektedir. Konu ile ilgili öne çıkan araştırmaların başında Heinemann (2017:182-192), Avusturya ve Almanya'daki göçmen ve mülteciler için hazırlanan uyum programlarını asimetric güç ilişkileri bağlamında kültürlerin birbiriyle bulunduğu 'sosyal uzamlar' olarak ele almakta ve bu kursları 'uyarlaşırıcı misyonları' bakımından eleştirel bir perspektifle analiz etmektedir. Gramsci'nin 'hegemonya' ve Foucault'un 'normalleştirme' kavramlarını temel alan yazar, bu kurslardaki öğretmenlerin toplumun ideolojik normlarını aktaran 'otoriter sesler' olarak görev yaptıklarını belirtirken, normalleştirmenin yerel dili konuşurken aynı zamanda 'iyi Avusturyalı/ Alman vatandaş' olmayı da öğrenme sürecinde gerçekleştirdiğini dile getirmektedir. Bu teorik çerçeveye göre yazar, göçmenlerin uyarlaşırma yoluyla normalleştirilmesi gereken ötekiler olarak görüldüklerini vurgularken, hazırlanan bu dil kurslarının emperyalizmin bir uzantısı olduğunun altını çizmektedir. Benzer şekilde Maitra ve Guo (2019) da birçok göç alan ülkede uygulanan dil ve kültür eğitimini içeren entegrasyon programlarını, etnomerkezci hegemonyanın devamını sağlayan sömürgeci işleve hizmet etmesi bakımından eleştirmektedir.

Morrice vd. (2017:131), birçok göç alan ülkenin sınırlarının kontrolünü katı göç kanunları ya da puan temelli giriş sistemleri yoluyla sağlamaya çalıştığı günümüzde, hedef ülkeye giriş ya da söz konusu

ülkenin vatandaşlığını alabilmek için gerekli görülen dil ve kültürel bilgi aktarımında, yetişkin eğitime artan bir sorumluluk verildiğini dile getirmektedir. Ancak yazarlar, yetişkin eğitimi politikalarını “göçmenleri eşit bir zeminde bütünleştirme endişesinden ziyade, temel aldıkları eksiklik varsayımları ve ... bu süreçteki asimilatif tutumları” bakımından eleştirmektedir. Kuzey Amerika, Avustralya ve Avrupa’daki göçmen dil programları ve politikalarının analizini yapan Li ve Sah (2019) da birçok ülkenin çokkültürlük söylemine karşın, düzenlenen programlarda, göçmenlerin çoğunluğun dil ve kültürünü benimsemesi beklentisinin hakim olduğunu ifade etmektedir. Yazarlar ayrıca bu dil programlarının, özellikle iyi eğitim almış göçmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada eksik kaldığını ve bu durumun söz konusu bireylerin istihdam sürecinde de sorunlara yol açtığını vurgulamaktadır.

İstihdam ve Mesleki Eğitim

- 76 -

Yaşam boyu öğrenmenin göçmenler için bir diğer önemi istihdam bağlamında ortaya çıkmaktadır. Dünya Göç Raporu (2020), uluslararası göçmenlerin %74’ünü çalışma yaşındaki (20-64 yaş) yetişkinlerin oluşturduğunu belirtmektedir. Bu oranın önemli bir kısmının meslek sahibi göçmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yeni girdikleri kültürde istihdam edilebilmeleri için bu bireylerin ülkelerinden edinmiş oldukları yeterlilik ve deneyimlerinin tanınması büyük önem taşımaktadır. Ancak Guo (2013:48), önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin politik bir eylem olduğunu ve Kanada’daki birçok göçmenin Kanada’ya göçlerini takip eden süreçte önceki öğrenme ve deneyimlerinin tanınmayarak değersizleştirildiğini vurgulamaktadır. Bu duruma neden olarak iki unsura dikkat çeken yazar, öncelikli olarak farklılıkların eksiklik olarak görülmesinden kaynaklı özellikle Üçüncü Dünya ülkelerinden edinilen diploma, sertifikasyon ve deneyimlerin değersiz görüldüğünü belirtmektedir. Guo buna ek olarak, liberal evrenselliğin göçmenlerin

yeni girdikleri toplumda başarılı olamayacakları düşüncesini pekiştirmesi olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Diedrich ve Styhre (2013) da göç alan birçok ülkede uygulanan önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin göçmenlerin emek piyasasına dahil olmalarını sağlamak yerine, onların zayıf konumlarına odaklanarak daha düşük statüdeki kategorilere yerleştirilmeleri yönünde işlev gösterebildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda yazarlar, önceki öğrenmelerin tanınması sürecindeki uygulama ve yaklaşımın eşitsizlikleri yeniden üretebildiğine dikkat çekmektedir. Bu bulgulara ek olarak Wagner ve Childs (2006), önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin yukarıda tartışıldığı şekilde işlemeden kaynaklı olarak alanlarında istihdam bulamayan göçmenlerin, mesleki bilgi ve becerilerinin zaman içinde unutulup kötüye gitmesi sonucu bir kısır döngü yarattığını; böylelikle bu bireylerin alanlarında iş bulmalarının giderek daha da güçleştiğini dile getirmektedir.

- 77 -

Göçün gönüllü olarak gelişmediği durumlarda ise sığınmacılar ve mültecilerin istihdam alanında karşılaştıkları sorunlar daha da derin olabilmektedir. Nitekim bu bireyler çoğu zaman kayıtsız şekilde çalıştılarından, düşük ücretlere uzun saatler çalışmak durumunda kalabilmektedirler. Bunun yanında, yasal olmayan yollardan başka ülkelere göç etmek durumunda kalmış olan birçokları istihdam olanaklarını artırmak amacıyla eğitim programlarına da katılım gösterememektedir. Örneğin Duran (2018: 60-61), Avrupa ve Türkiye’de mülteci kadınların ev içi işler ve çocuk bakımı ile ilgili sorumluluklarından dolayı eğitime katılım gösteremediklerinden, istihdam sürecinde erkeklerin sahip olduğu avantajlardan yararlanamadıklarını ifade etmektedir.

Bireylerin sahip oldukları diplomaların doğrudan kültürel sermayeye dönüşmediğini vurgulayan Nohl (2011), Almanya ve Kanada’da yaşayan yüksek vasıflı göçmenlerle yürüttüğü çalışmada göçmenler için yabancı ülkelerde edinilen vasıfların nasıl kültürel sermayeye

dönüştüğünü aydınlatmayı amaçlamaktadır. Yabancı ülkelerden alınan diplomaların bu ülkelerde itibar görmediğini belirten yazar, göçmenlerin “kültürel yetilerinin kültürel sermayeye dönüşebilmesi için gerekli nesnel koşullar”dan (218-219) yoksun olduğunun altını çizmekte ve ‘itimata layıklığını’ kanıtlamak için bireylerin iyi referansları olması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Nohl (2011:227), istihdamda “sosyal ilişkilerin sağladığı güvence”nin bireylerin bilgi ve deneyimlerinden daha kritik bir rol oynamasını sosyal sermayenin kültürel sermayenin önüne geçmesi olarak yorumlamaktadır.

Önceki öğrenmelerinin göç edilen ülkede tanınmadığı durumlarda birçok göçmen için düşük nitelikli işlere yönelmek ya da istihdam edilebilirliklerini arttırmak için ek programlara kayıt olmaktan başka çıkar yol gözükmemektedir. Nitekim Kanada’da göçmenlerin lise sonrası ve yetişkin eğitimi programlarına katılım örüntülerini açıklamayı hedefleyen araştırmasında Adamuti-Trache ve Sweet (2010), göçmenlerin katılım gösterdiği programların genelde kariyer ve istihdam odaklı olduğuna dikkat çekmektedir. Yazarlar bu bağlamda, göçmenlerin “ek beşeri sermaye yaratma ve böylece yabancı yeterliliklerine değer ekleme konusunda güçlü bir motivasyon” ile eğitim programlarına devam ettiklerini savunmaktadır. Benzer şekilde Gibb ve Hamdon (2010) da ülkeler arası küresel rekabetin bireylerin ülkelerini terk etmelerinde başta gelen unsurlardan biri olduğunu savunurken, “yaşam boyu öğrenmenin (tehlikeli bir şekilde) bazı öğrenme, bilgi ve vatandaşlık biçimlerini ayrıcalıklı kılarken diğerlerini değersizleştirmeye hizmet edebileceğini” vurgulamaktadır.

Göç süreci, yaşamın hemen her alanında olduğunu gibi kadınların daha dezavantajlı bir durumla karşı karşıya kalmalarına da neden olabilmektedir. Kanada’da yaşayan 30 farklı ülkeden 86 göçmen kadınla yaptığı görüşmelerde Mojab (1999), çoğu üniversite mezunu olan kadın katılımcıların ulusal kökenleri ve mevcut sistematik ayrımcılık yanında toplumsal cinsiyetlerinden dolayı da

vasıfsızlaştırılmayla karşı karşıya kaldıklarını dile getirmektedir. Yazar, kimisi evli ve çocuk sahibi olan kadınların ise bu süreçte becerilerini 'Kanadalılaştırma' konusunda ev içi rollerinden dolayı dezavantajlı bir pozisyonda olduğunu altını çizmektedir. Daha yakın tarihte yürütülen bir çalışmada Ng ve Shan (2010:181-182), Kanada'ya göç eden tamamı üniversite mezunu 21 Çinli kadının göç motivasyonları arasında alanlarında çalışma planları olmasına karşın, göç sonrası katılımcıların tümünün iş bulmakta zorlandıklarını dile getirmektedir. Yazarlar, bu güçlükler için katılımcıların tümüne yakınının nitelik ve deneyimlerinin daha görünür hale getirmek amacıyla sürekli olarak yeni beceriler ve belgeler edinmek durumunda kaldıklarını belirtmektedir. Mojab'ın çalışmasında olduğu gibi Ng ve Shan da bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin, neoliberalizmin ideolojik bir aracı olarak görev yaptığının ve toplumda olduğu gibi iş piyasasında da cinsiyet ve ırk eşitsizliklerini devam ettiren yapılarla paralellik gösterdiğinin altını çizmektedir.

- 79 -

Peters (2001: 65-66) neoliberalizmin eğitimde neden olduğu girişimcilik kültürününün, fırsat eşitliğini göz ardı ettiğini ve güç dengeleri ile sosyo-ekonomik eşitsizlikleri değiştirmeyi hedeflemediğini belirtmektedir. Neoliberalizmin eğitimde neden olduğu bu özelliğinden yola çıkarak, göçmenler için daha karanlık bir durumun ortaya çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler sonucunda bireyden esneklik talep eden neoliberalizm, göçmenlerin yaşamlarına sıfırdan başlamak durumunda kalmalarını göz ardı ederek, mevcut rekabete eşit şartlarda dâhil olmalarına bile olanak vermemektedir. Zira göçmenlerin karşı karşıya kaldığı bu eşitsizlikler, profesyonel deneyim ve yeterliliklerinin tanınmadığından mesleki öğrenmeye girmek durumunda kalmalarının yanı sıra, bir kimlik yapı bozumuna girmelerine de yol açabildiğinden tersine bir öğrenme sürecine de işaret edebilmektedir.

Göçmenlerin yeni girdikleri kültürde önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerinin tanınmasındaki bu sorunlar bağlamında Andersson ve Fejes (2010), yaşam boyu öğrenmenin ve önceki öğrenmelerin tanınmasında yenilikçi bir yaklaşımın gerekliliğine işaret etmektedir. Göç ile yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda bilginin de hareketlilik gösteren bir olgu olduğunun altını çizen yazarlar, önceki öğrenmelerin tanınmasının yalıtılmış bir süreç olarak işlemlerinden ziyade, öğrenme sürecine entegre bir biçimde gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim birçok göçmenin önceki öğrenmelerinin değerlendirilmesi dil yeterlilikleri gibi yan öğrenmelerden de etkilenmektedir ki bu da belirli bir mesleki beceriyi başka bir bağlamda edinmiş göçmenler için eşitsiz bir durum oluşturmaktadır. Bu durumda Andersson ve Fejes (2010), göçmenlere staj ya da istihdam sürecindeyken önceki öğrenmelerinin tanınması fırsatının sunulmasının “yaşam boyu eğitimin mesleki bölümünün eğitim sisteminin bir parçası olmaktan çalışma yaşamının bir parçası haline geleceğini” belirtmektedir.

- 80 -

Enformel Öğrenme

Göçmenler için yeni girilen kültürde karşılaşılan farklılıkların anlamlandırılması ve belirli sorunlarla başa çıkma gibi birçok öğrenmenin günlük yaşam içinde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda göç sürecinde enformel öğrenme önemli bir yere sahiptir. Nitekim birçok yetişkin eğitimcisinin hemfikir olduğu üzere, en önemli öğrenmeler organize edilmiş eğitim ortamları dışında meydana gelmektedir. Enformel öğrenmenin bu önemine vurgu yapan Coffield (2000:1), öğrenmeyi genel olarak bir buzdağına benzetmektedir ve bunun suyun üzerinde kalan görünür kısmının organize edilmiş eğitim etkinliklerinin çıktıları olarak görürken, suyun altında kalan daha büyük bölümün enformel düzlemde gerçekleşen öğrenmeler olduğunun altını çizmektedir. Öğrenmenin sınıf ortamı dışında ve yaşamın her alanında meydana geldiğini savunan Jarvis (2007) de

enformel öğrenmenin örgün eğitimin gölgesinde kalarak hak ettiği değeri göremediğini savunmaktadır. Benzer şekilde Mojab ve McDonald (2008) da modernist eğitim anlayışını örgün eğitimi odak noktası yapması bakımından eleştirirken, öğrenmenin yaşam boyu devam etmesi, toplumsal olarak inşa edilen bir olgu olması ve toplumsal sınıf ile göçmen statüsü gibi durumlardan etkilenmesi bakımından enformel öğrenmenin örgün öğrenmeden daha önemli olduğunu savunmaktadır.

Enformel öğrenmenin göçmenler bağlamında önemine vurgu yapan Morrice (2014:157) de öğrenmenin belirli bilgi ve becerileri edinmenin ötesinde, göçmenlerin kendilerini algılayışlarını ve kimliklerini de değişime uğratan bir süreç olduğunun altını çizerek, göç ve öğrenme arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için öğrenmenin “günlük sosyal pratikler ve etkileşimleri” de içerecek biçimde tanımlanması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde, göçmenlerin yeni girdikleri kültürde etkileşim içinde oldukları sosyal ağlar ve bağlantılar yoluyla inşa ettiklerinin altını çizerek sosyal sermayenin önemine vurgu yapan Alfred (2010:229), “göç sürecinde meydana gelen öğrenmelere bakış açımızı, örgün ve kurumsal öğrenmenin ötesine taşıyarak, ağlar ve topluluklarda meydana gelen öğrenmeyi de içerecek şekilde genişletmemiz” gerektiğini savunmaktadır. Nitekim yazar, yaşam boyu öğrenmenin “...formel kurumların ötesinde ve daha az formalize ortamlarda gerçekleştiğini” belirtmektedir. Bu tanım ve açıklamalardan açıkça görüldüğü üzere, enformel öğrenmeler özellikle göç bağlamında formalize edilmiş eğitimlere göre bilgi/beceri ediniminin ötesinde öğrenmelere kapı aralaması bakımından büyük bir öneme sahiptir. Ancak ilgili alanyazına bakıldığında göç deneyiminin ortaya çıkarttığı enformel öğrenmelerle yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir.

Enformel öğrenmede sosyal alanlarda meydana gelen öğrenmelerin önemine vurgu yapan Jackson (2010), araştırması kapsamında

görüşmeler yaptığı göçmen kadınların farklı yaygın ve enformel öğrenme ortamlarında diğer kadınlarla etkileşim içinde olarak enformel öğrenmelerini yapılandıklarını savunmaktadır. Yazar, kadınların girdikleri bu öğrenme süreciyle yeni beceriler edinmenin yanında, farklı gerçeklikleri anlamlandırabilmek için mevcut öğrenmelerine eklemeler yapmaları ya da bunları yenileriyle değiştirmeleri anlamına gelen ilişki sermayelerini de geliştirdiklerini belirtmektedir. Wilkonson ve Lloyd-Zantiotis (2017)'in çalışması da günlük yaşam alanlarının (everyday spaces) göçmenlerin enformel öğrenmelerine katkısını ortaya koymasından öne çıkmaktadır. Avustralya'da farklı sosyo-kültürel gruplardan gelen genç göçmenlerle yürütülen çalışmada aile, spor grupları, kilise ve inanç temelli grupların katılımcıların enformel öğrenme süreçlerinde ve sosyal ve kültürel sermayeye ulaşmalarında önemli rol oynadığı ortaya konmuştur.

- 82 -

Göç süreci, yetişkinlerin yaşam dönemleri bağlamındaki görevlerinde bir uyumsuzluk yaratabileceğinden göçmenlerin bu görevlerle ilgili öğrenme ihtiyaçları belirebilmektedir. Örgün ve kimi zaman yaygın öğrenmenin kapsamına girmeyen bu öğrenmeler ağırlıklı olarak enformel düzlemde gerçekleşmektedir. Örneğin, çocukları örgün eğitime devam eden göçmenlerin ebeveyn katılımını açıklamayı amaçlayan çalışmada Guo, Y. (2011) da araştırma kapsamındaki anne-babaların çocuklarının okul süreçlerine katılımının temelinde deneme yanılma yoluyla öğrenildiğini bulgulamaktadır. Yazar, katılımcıların çocuklarının eğitim müfredatına ulaşma, onlara ana dillerini öğretme, her iki kültürdeki değerleri aktarma ve hatta okulda marjinalize edilen çocuklarının haklarını savunma gibi konulardaki öğrenmelerinin enformel düzlemde gerçekleştiğini belirtirken, göçmen ebeveynler için formalize eğitim ortamları dışında kalan öğrenmelerin önemine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Çinli annelerin enformel öğrenme süreçlerini aydınlatmayı amaçlayan çalışmada Zhu (2020), katılımcıların ebeveynlik becerilerini ağırlıklı olarak günlük yaşam

aktiviteleri yoluyla öğrendiğini vurgulamaktadır. Yazar, bu öğrenme sürecinin ayrıca dil ve kültürü öğrenmeyi de tetiklediğini belirtmektedir.

Örgün ve yaygın eğitim ortamlarında olduğu gibi, enformel öğrenmelerde de teknoloji önemli bir yere sahiptir. Göçmenlerin dil edinim sürecinde teknoloji kullanımının rolünü vurgulayan Ngan, Lifanova, Jarke ve Broer (2016), geliştirdikleri oyun uygulamasıyla mülteci gençlerin enformel dil öğrenme sürecini kolaylaştırmayı hedeflemiştir. Oyun uygulamasının ek olarak, mültecilerin yaşadıkları bölgenin kültürünü de öğrenmesine olanak verdiğini bulgularıyla çalışma teknoloji kullanımının entegrasyonda önemli rol oynayabileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Benzer şekilde, Jones, Kukulska-Hulme, Norris, Gaved, Scanlon, Jones ve Brasher (2017) de göçmenlerin kullandığı bir akıllı telefon uygulamasının dil öğrenimini kolaylaştırarak onların entegrasyon sürecinde etkili rol oynadığını bulgulamıştır. Sosyal baskının ve hata yapma kaygısının daha az hissedildiği bu uygulama ortamında katılımcıların özgüvenlerinin arttığını vurgulayan yazarlar, özellikle uygulamadaki sosyal forumların katılımcıların enformel öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir.

Enformel öğrenme ve göç ilişkisini aydınlatmayı amaçlayan çalışmaların daha çok göçü deneyimleyen bireylere odaklandığı görülürken, Kim (2010), bu öğrenmeleri yerel halk açısından da ele almaktadır. Yazar, Güney Kore'nin şahit olduğu artan göç ve buna bağlı farklı gruplardan (göçmen-yerel halk) bireylerin sosyal etkileşimin her iki taraf için de dönüştürücü etkileri olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulguları bireylerin sosyal aktivitelere sürekli katılım ile kültürlerarası yeterlilik ve kültürel çeşitlilik gibi konularda öğrenme sürecine girdiklerini vurgularken, enformel öğrenmenin de önemine atıfta bulunmaktadır. Göç sürecindeki öğrenmelerde yerel halktan bireylerin de deneyimlerini inceleyen bir

başka çalışmada Innanen (2019), Finlandiya'daki bir sığınmacı kabul merkezinin çalışanları ile çoğu Müslüman olan sığınmacıların enformel öğrenme deneyimlerine odaklanmıştır. Araştırma bulguları, göç öncesi dinlerinin gerekliliklerini aleni bir biçimde yerine getiren sığınmacıların, süreç içinde bu tutumlarını değiştirerek dinle ilgili konuları daha mahrem yaşamaya başladıklarını göstermiştir. Bunun yanında merkez çalışanlarının, sığınmacılarla etkileşimleri sonucu din ile ilgili konulara karşı hassasiyet geliştirmekle kalmayıp, merkezin çalışma yönergesinde esnekliklere de gittikleri gözlemlenmiştir.

Görüldüğü gibi, sosyal yaşam ve bu süreçte gerçekleşen etkileşimler sonucu meydana gelen enformel öğrenmeler göçmenlerin içinde buldukları kültüre uyum sağlamaları ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli becerileri edinmeleri bağlamında bireylere pek çok yarar sağlamaktadır. Ancak önemli sorunlara da ev sahipliği yapan göç süreci, göçmenler için bazı olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Öğrenmenin ağırlıklı olarak kişisel büyümeye neden olan olumlu bir süreç olduğu düşüncesine eleştirel bir gözle yaklaşan çalışmasında Morrice (2011), İngiltere'de yürüttüğü boylamsal çalışması kapsamında görüşmeler yaptığı mültecilerin enformel öğrenmelerinin yaşam öyküleri bağlamında olumsuz bir tablo ortaya serdiğini ifade eder. Yazar önceki öğrenmeleri ve deneyimlerinin tanınmadığı bir süreçte katılımcıların maruz kaldığı düşmanlık ve ırkçılık sonucu kimlik yapı bozumu deneyimlediklerini belirtir. Nitekim karşı karşıya kaldıkları bu deneyimler göçmenlerin her iki kültürü yaşayarak kültürlenmesini değil, sahip oldukları değer, norm ve inançları terk ederek çoğunluğunkileri benimsemelerini talep etmektedir. Araştırma bulguları bağlamında dönüştürücü öğrenme kuramını da mültecilerin içinde bulunduğu toplumsal gerçeklikleri göz ardı etmesi bakımından eleştiren Morrice (2013), göç sürecinde meydana gelen enformel öğrenmelerin daha iyi anlaşılabilmesi için daha bütünsel kuramlara ihtiyaç olduğuna da dikkat çekmektedir.

Sonuç

Yaşam boyu öğrenmenin neoliberal dönüşümü göz önünde bulundurulduğunda, öğrenmenin sorumluluğunu bireye yükleyen yaklaşım göçmenler bağlamında daha eşitsiz bir durum yaratabilmektedir. Zira eğitim ve deneyimlerini başka ülkelerde edinmiş olan bireyler, yeni girdikleri toplumda varlık gösterebilmek için kültürel ve mesleki birikimlerini bir kenara atarak, bunları yenileriyle değiştirmek durumunda kalabilmektedirler. Bu noktada göçmenlere yönelik yaşam boyu öğrenme politika ve uygulamalarının, bu bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri yönünde değil, kim olduklarını unutmaları yönünde bir işlev sergileyebildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. İlgili araştırmaların işaret ettiği üzere, göçmenler için düzenlenen dil eğitimi programlarının çokkültürlülük esasından uzak, yerel dili ve kültürü önceleyen bir tutumla emperyalist bakış açısına hizmet ettiği söylenebilir. Bunun yanında önceki öğrenmelerin tanınması bağlamındaki uygulama ve politikalar, göçmenlerin farklılıklarını eksiklik olarak değerlendirmesi bakımından eleştirilerin odağındadır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme, göçmenlerin içinde buldukları eşitsiz durumla baş etmelerinde etkili bir çözüm gibi görünmekle birlikte, göçmenler yeni girdikleri toplumda edindikleri bilgi ve deneyimlerini kültürel sermayeye dönüştürmede engellerle karşılaşabilmektedirler. Dil öğrenimi ve mesleki eğitim gibi yaygın eğitim uygulamalarının yanında, enformel düzlemde gerçekleşen öğrenmeler göçmenlerin yeni kültüre uyum sürecinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan, kamusal dil eğitim süreçlerinin asimilatif tutumu ve önceki öğrenmelerin tanınması sisteminden kaynaklı göçmenlerin istihdamda karşılaştığı sorunların değersizlik hissini pekiştirmesi enformel öğrenmelerin zaman zaman da olumsuz yanına işaret edebilmektedir. Tüm bu unsurlar bağlamında, yaşam boyu öğrenme uzmanları ve yetişkin eğitimcilerinin, öğrenmeyi günlük yaşam ve bunun içinde gerçekleşen etkileşimleri de içeren bir perspektifle ele almaları; öğrenmenin politik

söylem ile uygulamalar ve toplumda mevcut güç ilişkilerinden bağımsız ele alınamayacak bir olgu olarak kabul etmeleri büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında, önceki öğrenmelerin tanınması sisteminde farklılıkları bir eksiklik değil, bir zenginlik olarak kabul eden bir yaklaşımın benimsenmesi göçmenlerin yeni girdikleri toplumda varlık gösterebilmelerinde etkin bir rol oynayacaktır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Y. (2018). *Göç sosyolojisi*. Nobel Kitap.

Alenius, P. (2016). Informal learning processes of migrants in the civil society: A transnational perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 41-55.

Alfred, M. V. (2010). Transnational migration, social capital and lifelong learning in the USA, *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 219-235, DOI: [10.1080/02601371003616632](https://doi.org/10.1080/02601371003616632)

Andersson, P. ve Fejes, A. (2010). Mobility of knowledge as a recognition challenge: experiences from Sweden, *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 201-218, DOI: [10.1080/02601371003616624](https://doi.org/10.1080/02601371003616624)

Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press.

COUNCIL OF EUROPE (1997). Measurement and Indicators of Integration. COE: Strasbourg
Diedrich, A. & Styhre, A., 2013. Constructing the employable immigrant: The uses of validation practices in Sweden. *Ephemera*, 13 (4), 759–783.

Fouron, G. E., ve Glick-Schiller, N. (2001). The generation of identity: Redefining the second generation within a transnational social field. H. Cordero-Guzman, R. C. Smith, & R. Grosfoguel (Eds.) içinde, *Migration, transnationalization & race in a changing New York* (pp. 58–86). Philadelphia, PA: Temple University Press.

Gibb, T. ve Hamdon, E. (2010). Moving across borders: immigrant women's encounters with globalization, the knowledge economy and lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 185-200, DOI: [10.1080/02601371003616616](https://doi.org/10.1080/02601371003616616)

Guo, S. (2013). *Transnational migration and lifelong learning: Global issues and perspectives*. Routledge, New York.

Guo, S. (2015). The changing nature of adult education in the age of transnational migration: Toward a model of recognitive adult

education. *New Directions for Adult Education* (146), 7-17. DOI: 10.1002/ace.20127

Guo, Y. (2011). Beyond deficit paradigms: Exploring informal learning of immigrant parents. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(1), 41-59.

Hammer, K. (2017). Sociocultural integration and second language proficiency following migration. In J.-C. Beacco, D. Little, H.-J. Krumm and Ph. Thalgot (eds). *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research* (pp. 91-96). Berlin: De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe. DOI: 10.1515/9783110477498-012

Heinemann A. M. B. (2017) The making of 'good citizens': German courses for migrants and refugees, *Studies in the Education of Adults*, (49)2, 177-19 DOI:10.1080/02660830.2018.

Innanen, T. (2019). A Finnish reception centre for asylum seekers as an environment for informal learning of religion. *Theo-Web*, 18(1), 160-171.

International Organization for Migration (IOM). (2019). *World migration report 2020*. Geneva: International Organization for Migration.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society*, Vol. 2. Routledge.

Jackson, S. (2010). Learning through social spaces: migrant women and lifelong learning in post-colonial London, *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 237-253.
DOI: [10.1080/02601371003616657](https://doi.org/10.1080/02601371003616657)

Jones, A., Kukulska-Hulme, A., Norris, L., Gaved, M., Scanlon, E., Jones, J., ve Brasher, A. (2018). Supporting immigrant language learning on smartphones: A field trial. *Studies in the Education of Adults*, 49(2) pp. 228-252.

- Kim, J. (2010). A changed context of lifelong learning under the influence of migration: South Korea, *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 255-272. DOI: [10.1080/02601371003616673](https://doi.org/10.1080/02601371003616673)
- Li, G. ve Sah, P. K. (2019). Immigrant and refugee language policies, programs, and practices in an era of change: promises, contradictions, and possibilities. In S. J. Gold & S. J. Nawyn (2nd Eds.), *The Routledge international handbook of migration studies* (pp. 325-338). London: Rutledge.
- Maitra, S. & Guo, S. (2019) Theorising decolonisation in the context of lifelong learning and transnational migration: Anti-colonial and anti-racist perspectives, *International Journal of Lifelong Education*, 38(1), 5-19. DOI: 10.1080/02601370.2018.1561533
- Mojab, S. (1999). De-skilling immigrant women. *Canadian Woman Studies*, 19(3), 123-128.
- Mojab, S., & McDonald, S. (2008). Women, violence and informal learning. In K. Church, & N. Bascia and E. Shragge (Eds), *Learning through community* (37-53). Springer Netherlands.
- Morrice, L. (2011). *Being a refugee: Learning and identity. A longitudinal study of refugees in the UK*. Stoke on Trent, England: Trentham Books.
- Morrice, L. (2013). Learning and refugees: Recognizing the darker side of transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 63(3), 251-271. <https://doi.org/10.1177/0741713612465467>
- Morrice, L. (2014). The learning migration nexus: Towards a conceptual understanding. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, (5)2, 149-159.
- Morrice, L., Shan, H. & Sprung, A. (2017). Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults*, (49)2, 129-135. DOI: [10.1080/02660830.2018.1470280](https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1470280)
- Ng, R. & Shan, H. (2010). Lifelong learning as ideological practice: an analysis from the perspective of immigrant women in Canada.

International Journal of Lifelong Education, 29(2), 169-184.

DOI: [10.1080/02601371003616574](https://doi.org/10.1080/02601371003616574)

Nohl, A.-M. (2011). Eğitimin Kültürel Sermayeye Dönüşmesi: Almanya ve Kanada İşgücü Piyasasında Yabancı Diplomaların Akredite Edilmesi (T. Noyan, Çev.). A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke ve A. Weiß (Ed.), Göç ve Kültürel Sermaye- Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya'da Yüksek Vasıflı Göçmenler (ss. 217-234), Kitap Yayınevi.

Peters, M. (2001). Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58-71.

Sayılan, F. (2013). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. (Der. Ahmet Yıldız, Meral Uysal). Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya (ss. 255-271), Kalkedon Yayınları.

UNESCO Approaches to Language in Education for Migrants and Refugees in the Asia-Pacific Region Published in 2020 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7.

- 90 -

Wagner, R. & Childs, M. (2006). Exclusionary narratives as barriers to the recognition of qualifications, skills and experience—a case of skilled migrants in Australia, *Studies in Continuing Education* (28)1, 49-62.
DOI: [10.1080/01580370500525707](https://doi.org/10.1080/01580370500525707)

Wright S. (2004) Language Planning in State Nations and Nation States. In: Language Policy and Language Planning. Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230597037_3

Wilkinson, J. ve Lloyd-Zantiotis, A. (2017). The Role of Everyday Spaces of Learning for Refugee Youth, *The Power of Resistance (Advances in Education in Diverse Communities, Vol. 12)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, 383-408. DOI: [10.1108/S1479-358X20140000012018](https://doi.org/10.1108/S1479-358X20140000012018)

Yıldız, A. (2012). Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning. In “*Neoliberal Transformation of Education in Turkey*”. (Edited by Kemal İnal and Güliz Akkaymak). Palgrave Macmillan

Zhu, Y. (2020). Transnationalizing lifelong learning: taking the standpoint of Chinese immigrant mothers, *Globalisation, Societies and Education*, 18:4, 406-419, DOI: [10.1080/14767724.2020.1762168](https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1762168)

Eğitimcinin STEM Öğrenme Yolculuğu

Editör: Hasret NUHOĞLU



- 92 -

Eğitimcinin STEM Öğrenme Yolculuğu

Onur Seçkin

“Öğrenme bir yolculukla başlar” cümlesi ile başlıyor, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Hasret Nuhoglu editörlüğünde, Temmuz 2021 tarihinde PEGEM Akademi’den çıkan “Eğitimcinin STEM Öğrenme Yolculuğu” kitabı. Kitap, STEM’i bir öğrenme yolculuğu olarak tanımlıyor, bitmeyen bir yolculuk... Bu yolculukta Hasret Nuhoglu ile ve ona eşlik eden yazarlarla “STEM Öğrenme Yolculuğu”nu konuştuk.

Onur Seçkin: Hasret Hocam merhabalar, Temmuz 2021 tarihinde, PEGEM AKADEMİ'den "Eğitimcinin STEM Öğrenme Yolculuğu" adında editörlüğünü ve yazarlığını yaptığınız kitabınız çıktı. Bize kitabınızın ilk çıkış öyküsünü anlatır mısınız? Kitabınızın amacı nedir?

Hasret Nuhoglu: Merhaba, öncelikle kitabımıza gösterdiğiniz ilgi için çok teşekkür ederiz. Ben eğitimi doğduğumuz andan itibaren başlayan bir öğrenme yolculuğu olarak tanımlıyorum. Kitabı yazma fikri ilk ortaya çıktığından itibaren bu başlık belirdi zihnimde ve kitabımızı yazarken de 33 yazar birlikte bir öğrenme yolculuğuna çıktık, hala da yoldayız aslında. Yolculuk boyunca STEM alanını tanımaya, anlamlandırmaya ve deneyim kazanmaya yönelik paylaşımlar yaptık. Kitabımızın amacı bu öğrenme yolculuğunda STEM ile ilgili öğretmenlere, öğretmen adaylarına, eğitim alanında üreten herkese yolculuk boyunca eşlik etmek. Kitabımızın en belirgin özelliği STEM eğitimine farklı açılardan bakmak, güncel-yenilikçi bir bakış açısı ile teori ve uygulamayı bütünleştirmek ve disiplinlerarası ilişkiler kurarak deneyimler paylaşmak.

- 93 -

Onur Seçkin: Kitapta 33 yazar olduğunu söylediniz, bu konuda çalışan 33 kişi ile birlikte üretmek nasıl bir deneyimdi?

Hasret Nuhoglu: STEM ile ilgili bir kitap yazmak istesem hangi başlıklar olabilir diye bir hayal kurdum ve elliye yakın başlık düşündüm, sonra birkaçını çıkardım birkaçını da birleştirdim ve 20 ana başlık altında topladım. Her başlık için bu konuda kimler yazabilir diye en yakın çevremi araştırmaya başladım. Uzun yıllardır tanıdığım, işini iyi yapmak için çaba gösteren uygulamaların da içinde olan akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bir ekip kurdum, sonradan aramıza bir mühendis de katıldı, birlikte yola çıktığımız bazı arkadaşlarımız yola devam edemedi, yeni arkadaşlar aramıza katıldı ve son hali ile 21 bölümden oluşan bir kitap olarak okuyucuyla buluştu. Elbette 33 kişi ile birlikte bir bütünlük sağlamak, aynı dili, farklı bakış



açıları ile anlatmak çok zordu ama en büyük şansımız tüm yazarlarımızın öğrenmeye çok açık ve işini iyi yapmak istemeleriydi.

Onur Seçkin: Kitabı Covid 19 küresel salgın döneminde tamamladınız, bu süreçte neler yaşadınız?

Hasret Nuhoglu: Kitap fikri çok önceden zihnimde vardı

ama pandemi koşullarında o sıkıştığımızı hissettiğimiz, ne yapacağımızı bilemediğimiz zor zamanlarda bir ışık oldu bize. Yazarlarımızın hepsi farklı koşullarda farklı zorluklar yaşamasına rağmen yazmaya devam etti, zorlandığımız noktalarda birbirimize güç verdik, yapabiliriz diyerek...Bazı arkadaşlarımız bu süreçte yakınlarını kaybetti, ciddi sağlık sorunları yaşadı, çocuklarıyla ve öğrencileriyle aynı anda öğretmen ve anne rolüyle mücadele etti ama herşeye rağmen üretmek fikri bizi en canlı tutan duyguydu.

Onur Seçkin: Kitabınızı diğer STEM kitaplarından ayıran en belirgin özellikler nelerdir?

Hasret Nuhoglu: Öncelikle kitabımız eğitimin tüm paydaşlarını, okul yöneticilerini, öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri kapsıyor. 21 bölüm de birbiriyle ilişkili ve kitabın tamamında bütüncül bir bakış açısı hakim. Kitap teori ile uygulamayı harmanlıyor ve öğretmenlere sınıfta nasıl uygulanacağına yönelik örnekler sunuyor ve yeni fikirler geliştirmesi için ilham veriyor. Kitabımızın farklılıklarından biri de sistem düşüncesi gibi yeni bir alanla STEM'i ilişkilendirmesi, uzaktan eğitim gibi güncel bir konuda etkinlik içermesi. Bir öğretmenin STEM deneyimlerini paylaşması, yaşadıkları zorlukları, mücadeleleri yazması

diğer kitaplarda pek görülmeyen bir durum. İsterseniz kitabın bölümleri ile ilgili de bilgiler vereyim.

Onur Seçkin: Olur tabii, okuyucular için de faydalı olur.

Hasret Nuhoğlu: Kitabımız STEM eğitime bir giriş niteliği taşıyan, STEM'in doğası ile başlıyor. Sonraki bölümlerde yaşam boyu gelişim dönemlerini ayrıntılı bir şekilde inceleyerek STEM ile ilişkilerini anlattık, özellikle erken çocukluk dönemi, özel eğitim ve özel yeteneklilerin eğitiminde STEM eğitimi ve uygulamalarını örnekler ile anlatmaya çalıştık. İlerleyen bölümlerde STEM eğitiminde öz yönetimli öğrenme, disiplinlerarası düşünme, matematiksel düşünme, yaratıcılık, sanat, sosyo-bilimsel konular, destekleyici öğrenme ve öğretme modelleri, değerlendirme konuları teorik ve uygulamalı bir şekilde paylaştık. Okulda veya sınıfta yapılacak STEM eğitiminin yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarında da neler yapılacağına yönelik etkinlik örnekleri yazdık. Sonra okuyucularla STEM ile ilgili kaynakları tanıtarak bir STEM kütüphanesi oluşturduk, STEM ile ilgili akademik çalışmaları, projeleri, sosyal etkinlikleri paylaştık. Yenilikçi bir bakış açısı sunan bölümlerden biri de sistem düşüncesi ile STEM'i ilişkilendirmektir, bir eğitimci ile mühendis birlikte üretti. Küresel salgın döneminde yeniden dönüştürülen ve geliştirilen uzaktan eğitim perspektifinde STEM eğitimi teorik ve uygulamaları ile kitaba güncel bir bakış açısı kattı. Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları STEM etkinlikleri ve deneyim paylaşımlarından sonra eğitim yöneticilerinin STEM'e bakış açıları ile kitabımızı tamamladık.

Onur Seçkin: Hasret hocam çok teşekkür ederiz, siz anlatırken sanki biz de kitabın yazım sürecini sizinle birlikte yaşadık, gerçekten büyük bir emek var kitabınızda.

Peki STEM nedir? Okuyucularımız arasında STEM'in ne olduğunu bilmeyenler olabilir, kısaca ne anlama geldiğini anlatır mısınız Behiye hocam?



Behiye Akçay: Öncelikle belirtmeliyim ki, STEM kelimesi İngilizce Science-Fen; Technology-Teknoloji; Engineering-Mühendislik ve Mathematics-Matematik disiplinlerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Bu sebeple STEM disiplinlerarası bir yaklaşımdır. STEM yaklaşımını temel alan eğitimde bilimsel araştırma-sorgulama yöntemi ile teknoloji ve mühendislik tasarım süreçleri; proje tabanlı öğrenme yönteminde harmanlanarak öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerini örneğin eleştirel düşünme, problem çözme, akıl yürütme, analitik düşünme, ürün geliştirme, girişimcilik, iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. STEM eğitiminde, öğrencilerin bir sorunun çözümüne bütüncül bir yaklaşımla odaklanmaları sağlanır. Bu sayede öğrenciler farklı disiplinleri birleştirerek mevcut problemin çözümü ile ilgili teorik bilgileri birleştirerek bir ürün ortaya koyabilirler. STEM yaklaşımı diğer öğrenme yaklaşımlarından farklı olarak, kariyer bilincinin geliştirilmesine etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Özellikle de kız öğrencilerin meslek seçiminde fen, matematik ve mühendislik alanlarına yönelmesinde etkilidir.

Onur Seçkin: Demet Hocam, Eğitimcinin STEM Öğrenme Yolculuğu kitabında “Yaşam Boyu Gelişim ve STEM” başlıklı yazınız ile katkı sağladınız. Gelişimin doğası ve STEM’i nasıl ilişkilendiriyorsunuz?

Demet Pekşen Süslü: Öncelikle şunu belirtmeliyim, kitabın adı gibi bu süreç benim için de bir öğrenme süreciydi. STEM hiç bilmediğim bir konuydu ve bu konuda yazmaya davet edildim. Bilinmeyene doğru gitmek benim için merak uyandırıcı ve heyecan vericiydi. STEM'i anlamak için okumaya başladım ve ilk olarak Yaşam Boyu Gelişimi anlatır arkasından STEM ile ilişkilendiririm diye kurguladım ve yazdım. Döllenme ile başlayan ve ölümle sona eren insan gelişimini özetlemek çok zordu. Diğer taraftan okumalar derinleştikçe bu kurgunun uygun olmadığını anladım. Nasıl gelişim yaşam boyu devam ediyorsa STEM öğrenme ve uygulamanın da yaşam boyu devam ettiğini fark ettim. Bu aşamadan sonra her bir gelişim dönemi ile o döneme ilişkin STEM becerilerinin kazanılmasına yönelik öneriler sunmaya çalıştım.

Yaşamımızda her gelişim evresi bizim için yeni kazanımlar ve fırsatlar sunuyor. Bunun için öncelikle bireye yeterli uyaran, uygun ve destekleyici ilişki, ortam sunmak çok önemli. Bu kazanımlarla birlikte karşımıza çıkan durumlarla başa çıkmamız ve uyum sağlamamız mümkün olmaktadır. Gelişim aynı zamanda evreler halinde birbiri üzerine eklenerek bir önceki süreci içeren ve bir sonrakine hazırlayan süreçte ilerler. STEM eğitimi de bireyin yaşamda karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmesi ve bunu yaparken farklı disiplinleri bir araya getirebilmesi esasına dayanır. Bu eğitimi erken yaştan başlayarak sürdürmek kıymetli. Ne ekersek onu biçeriz diyebilirim. Aslında hem birey gelişiminin doğası hem de STEM'in doğası ömür boyu süren çok yönlü, boyutlu ve çok disiplinli bir değişim sürecini içerdiğini söylemek mümkün.

Onur Seçkin: Orta ve ileri yetişkinlik döneminde STEM boyutunu detaylandırır mısınız?

Demet Pekşen Süslü: Bu noktada erken dönemden başlayan ve devam eden öğrenme, deneyim ve kazanımlarla hatta duygusal ve bilişsel hazır oluşlarla bu yaşlarda yol almak çok daha mümkün. Yani

çocukların merak ve keşif süreçlerine özellikle ergenliğin eleştirme ve sorgulamalarıyla yetişkin deneyimlerinin eşlik etmesi STEM öğrenme ve uygulamalarını zenginleştirme ve diğerleri ile işbirliği içinde paylaşmaya olanaklar sağlayacağını söyleyebilirim. Hatta kazanılanların paylaşılması diyebilirim. Bu dönemdeki bireyler yaşamda oldukları ve olmaya devam etme çabaları ile STEM uygulamalarının zenginleşmesinin mümkün olduğunu söyleyebilirim.

Onur Seçkin: Kitapta erken çocukluk dönemi, özel eğitim alanında STEM konuları da yer alıyor, hatta özel yeteneklilerle STEM eğitimi dikkatimi çekti. Aydın bey özel yetenekli öğrencilerin STEM'e yönelik ilgi ve motivasyonlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Aydın Tiryaki: Özel yetenekli öğrenciler yeni ve karışık bilgiyi çok daha hızlı bir şekilde öğrenirler. Bunun gibi pek çok özellikleri taşımaları onlara uygulanacak öğretim programının genel uygulanan programlardan farklı olmasını zorunlu kılıyor. Bununla beraber çağımız koşulları, fen okuryazarı, eleştirel ve yaratıcı düşünen, araştıran ve sorgulayan, çözüm üreten ve karar veren bireylere olan ihtiyacın artmasına neden oluyor. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda; pek çok ülke eğitim programlarını bahsi geçen becerilere yönelik hazırlamaya çalışıyor. Bu anlayış içinde; eğitim alanındaki yeniliklerin başında STEM eğitimi ve uygulamaları gelirken bu ortamları yaratan ve STEM eğitimi üzerinde önemli mesafeler kat etmiş organizasyon, kurum ya da programların doğru bir şekilde tespit edilip özel yetenekli bireylerin bu yapılara yönlendirilmesi çok önemli. Özellikle de özel yetenekli öğrencilerin günlük hayatlarında kullandıkları nesnelere ve doğal çevrelerinde olup bitenler hakkında sahip oldukları güçlü merak duyguları hayal güçlerini harekete geçirdiği için fene karşı genellikle üst düzey bir ilgiye sahip oldukları ortadadır. Şu da aşıkardır ki STEM eğitiminin uygulanabilirliğinin en yüksek ve keyifli olduğu alanların başında fen eğitimi gelmektedir. Buradan yola çıkarak bölümümüzde, özel yetenekli öğrencilerin doğuştan gelen fene yönelik ilgilerini daha da arttırabilecek, onlara bu alanda engin ufuklar açabilecek ve farklı

birçok alanda geniş akademik bilgiye ulaştırabilecek STEM öğrenme ortamlarının yaratıldığı tüm dünya üzerindeki organizasyonlar, kurumlar ve programlar hakkında genel bilgileri derledik. Böylelikle hem ülkemizde hem dünyamızda bulunan özel yetenekli öğrencilere yönelik STEM eğitimi odaklı yapıların özel yetenekli öğrencilere, ailelerine ve öğretmenlerine bir rehber olacak nitelikte olmasını istedik.



Onur Seçkin: Özel yeteneklilerin eğitimi denilince aklımıza hemen yaratıcılık geliyor, Ayşin hocam siz de yaratıcılık ile STEM ilişkisini anlattınız kitapta. STEM yaratıcılığı destekliyor mu?

Ayşin Kaplan Sayı: Aslında STEAM yani sanat bileşeni ile STEM eğitiminde yaratıcılık biraz daha vurgulanmaya çalışıldı. Fakat yaratıcı düşünme teknikleri STEAM eğitiminde de çok fazla üzerinde durulan bir konu olmadı. Ben özellikle yaratıcı düşünme tekniklerinin STEM etkinliklerinde kullanımını çok önemsiyorum. Çünkü böylece öğrenciye yaratıcı düşünmesi için daha fazla ipucu sunmuş oluyoruz. Örneğin köprü tasarımı STEM etkinliklerinde çok fazla ele alınan bir etkinlik. Öğrencilere belli malzemeler ve bir problem durumu sunarak genellikle bir köprü tasarımlarını istiyoruz. Bazı öğrenciler için bu köprü tasarımını sıfırdan yapmak zor olabilir ve öğrenciye başarısızlık duygusunu yaşatabiliriz. Halbuki bunun yerine başlangıçta etkinliği

SCAMPER gibi bir yaratıcı düşünme tekniği kullanarak başlatabilir ve öğrenciye var olan bir köprü tasarımını problemimizi çözmek için var olan tasarımda neyi değiştirebileceği, hangi özelliği ne ile birleştirebileceği, neyi küçültüp neyi büyütebileceği veya köprüyü nasıl yeniden düzenleyebileceğini sorabiliriz. Özetle yaratıcı düşünme teknikleri ile öğrenciyi var olan konu üzerinde daha anahtar noktalara odaklayarak, düşündürebiliriz. Böylece öğrencilerin tasarım konusunda daha verimli çalışmalar ortaya çıkarmasını da desteklemiş oluruz. Eğer öğrencinin daha yaratıcı fikirler ortaya koymasını istiyorsak; yaratıcı düşünmenin hem fikir üretme boyutundaki, hem ürün hem de değerlendirme boyutundaki gücünden yararlanmamız gerekir.

Onur Seçkin: Ayşin hocam yaratıcılığı anlatırken STEM'in sanat boyutundan da bahsetti. STEM'in sanat boyutu gerçekten gerekli midir? Sanat olmazsa STEM eksik mi kalır Mustafa hocam?

- 100 -

Mustafa Çevik: Belki soruyu şu şekilde değiştirebiliriz. Sanat için STEM mi yoksa STEM için sanat mı? Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin bütünleştirildiği tasarım tabanlı bir yaklaşım olan STEM'in kullanılmaya başlandığı yıllarda bu yaklaşıma SANAT disiplininin de eklenmesi gündeme gelmiştir. Halen tartışmaları süren Sanata mı STEM eklenmeli yoksa STEM me Sanatı mı entegre etmeli tartışmaları devam ede dursun bu nokta aklımıza Charles Darwin'in şu sözü gelmelidir: *"Sanat ve bilim, bir kuşun iki kanadı gibidir. Her iki kanadı da kullanabiliyorsanız uçabilirsiniz; ama ikisini birden kullanamıyorsanız tavuktan farkınız kalmaz"* Sanat için STEM daha anlamlı, daha işlevsel ve çağın ruhuna hitap edebilen eserler demektir. Benzer şekilde STEM için sanat ise disiplinlerötesi bir yaklaşım, karmaşık dünya problemlerini sanat çerçevesinde çözme ve inovatif yetenekleri kollektif olarak geliştirme anlamına gelir. Sanata STEM in entegrasyonu olarak ifade edilen STEAM yada STEM+ Art yaklaşımı bazı Sanatçılar ve bilim insanları tarafından çeşitli yönlerden eleştirilse de yapılan araştırmalar bu yaklaşımın çocukların inovatif

yeteneklerine büyük katkısının olduğunu ve sanatsal çalışmalara daha çok yoğunlaştıklarını göstermektedir. Sanat, problem çözenin ustaca yollarını keşfetmek ve yaratmak, yine ilkeleri bütünleştirmek ve bilgiyi en güzel yoluyla sunmak olduğu düşünülürdüğünde, eğitimciler, STEM tabanlı düşünmeye sanat unsurlarını ekleyerek, öğrencilerin yarının en iyi düşünürlerini, sanatçıları geliştirmek için beyinlerinin analitik ve yaratıcı kısımlarını en iyi şekilde kullanabileceklerine inanmaktadırlar.

Onur Seçkin: Aysel Hocam, Yeşim Hocam, STEM eğitiminin odak alanlarından biri de matematik. Matematik eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımın benimsemenin yararları nelerdir?

Aysel Şen Zeytin: Şöyle ifade etmeye çalışalım. Okullarda öğrencilerden genelde maalesef duymaktayız. Özellikle biraz daha fazla matematikte zorlanan öğrencilerimizden, “bu matematik ne işimize yarayacak, nerede kullanacağız biz bu matematiği?” diye. Hatta bazen arkadaşlarımızdan, çevremizden de benzer yakınmaları duyarız. Peki öğrencilerimizin, genel olarak bu serzenişlerinin önüne nasıl geçebiliriz?

Matematik öğretim programımıza baktığımızda da aslında matematik eğitiminin amacı, yani çocuklara okullarda matematik öğretmemizin temel amacı, tam da bu sıkıntıların önüne geçebilmek amacıyla, “öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözebilme becerilerini geliştirmektir”.

Matematiksel modelleme de işte bu noktada önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Matematiksel modelleme en genel ifade ile gerçek hayat problemlerine matematik kullanarak çözümler, modeller üretebilmektir. Gerçek hayat dediğimizde de bir sorunu çözebilmek bazen ekonomi, bazen teknoloji, bazen coğrafya, bazen biyoloji bilgisi gerektirmekte dolayısıyla birçok yönden konuyu ele almak ve disiplinlerarası çalışmayı gerektiriyor. Dünya artık çok daha hızlı değişimlere gebe, pandemi döneminde de bunu yaşadık, yaşıyoruz.

Gelişen dünyaya da ayak uydurabilmek adına artık yapılması gereken sadece kağıdı kalemi kullanan değil, teknolojiyi de kullanabilen, günlük hayatında karşısına çıkan karmaşık ve zor problem durumları ile de başa çıkabilen, çözüm üreten, matematiğin ve matematiksel düşünmenin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu hisseden ama hissetmeyle de kalmayan tasarlayabilen, geliştirebilen, çözümler, modeller üreten, çözümlerini paylaşabilen, tartışabilen bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için de matematiksel modelleme gerçekten önemli bir araç. Ancak ders kitaplarında henüz çok da rastlayamamaktayız bu etkinliklere.

Yeşim İmamoğlu: Bu bölüm için yaptığım okumalar sonucunda “üst düzey matematiksel becerilerin geliştirilmesi için STEM bağlamında ne yapılabilir?” sorusuna yanıt olarak problem çözme ve matematiksel modelleme süreçlerinin ön plana çıktığını gördüm. Bu yüzden Aysel Hoca ile bir araya gelerek matematiksel modelleme ve STEM eğitimi bağlantılarını araştırdık, matematik eğitimcilerine çeşitli önerilerde bulunarak faydalanabilecekleri kaynaklar belirledik.

- 102 -

Onur Seçkin: Matematiksel modelleme ile STEM’i nasıl ilişkilendirebiliriz?

Aysel Şen Zeytun: Matematiksel modelleme de aslında STEM gibi düşünülebilir. Ortak varsayımlara sahipler. STEM etkinliklerinde fen ve teknolojinin ön planda, matematiksel modelleme etkinliklerinde ise matematiğin odakta ve ön planda olduğunu söyleyebiliriz. Kitabımızda da bir matematiksel modelleme etkinliği paylaştık.

Yeşim İmamoğlu: STEM alanlarının bütünleştirilmesindeki farklı yaklaşımlardan bir tanesi şöyle: Bir alana özgü içeriği merkezde tutularak, bu içeriği öğretmek için diğer alanlardan ilgili bağlamlar seçiliyor ve bu şekilde bir problem durumu oluşturuluyor. Araştırmacılar matematiksel modellemenin STEM eğitiminde bu yaklaşıma uygun olduğunu ve matematik derslerinde bu kapsamda kullanılabileceğini söylüyor. Yani Aysel Hoca’nın söylediği gibi

matematiği daha ön plana çıkarmış oluyoruz, ama tabii gerçekçi bir bağlam ve diğer alanlar ile ilişkiler de gözardı edilmiyor.

Onur Seçkin: Peki matematikte zorlanan hatta çoğu zaman matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmenin önüne geçebilecek bu tarz etkinlikleri hazırlamak nasıl bir süreç?

Aysel Şen Zeytun: Güzel bir soru, açıkçası bu etkinliklerin hazırlanması süreci çok da kolay olmadı, olmuyor. Seçilen bir matematik kavrama uygun gerçekçi bir bağlam yakalayabilme ya da bağlama uygun matematik kavramı içerecek şekilde bir etkinlik hazırlamak oldukça zor bir süreç. Teknolojiyi ve tasarım süreçlerini de buna dahil edebilmek. Yani öyle etkinlikler hazırlamalısınız ki öğrenci matematiği de için de keşfetmeli. Sadece bu da değil, etkinliğin öğrenci seviyesine ve ön bilgilerine uygunluğu da önemli. Ve belki de en önemlisi, problem durumunun öğrenci de merak ve çözme isteği uyandırabilmesi, gerçekten kolay değil. Ancak süreç sonunda öğrenci çıktıklarına baktığımızda, matematiği öğrenme ve keşfetme adına kazanımların çok önemli ve büyük olduğunu söyleyebiliriz. O nedenle çok küçük yaşlardan itibaren bu becerilerin geliştirilmesi de oldukça önemli.

- 103 -

Yeşim İmamoğlu: Etkinlik hazırlama sürecini kolaylaştıran önemli unsurlardan biri de işbirliği. Kendi alanımızdan ve farklı alanlardan kişiler ile fikir alışverişinde bulunmak ve beraber çalışmak çok yardımcı oluyor.

Onur Seçkin: Gökçe Hocam, siz de aynı zamanda kitabın yazarlarından birisiniz. Bölümünüzde STEM eğitimini öğrenme-öğretme bakış açısında detaylandırıyorsunuz. STEM öğreneni nasıl olmalı? STEM öğretene ve öğrenenin özelliklerini nasıl tanımlarız?

Gökçe Güvercin Seçkin: Sizce öğretene ve öğreneni keskin çizgilerle birbirinden ayırabilir miyiz? Anlamlı öğrenme deneyimi içeren öğrenme ortamlarında öğretene ve öğrenen arasındaki bu keskin çizginin

belirginliğinin kaybolduğunu düşünüyorum bir eğitimci olarak. Öğreten aslında öğrenenin öğrenme engellerini aşmasına eşlik eden olarak konumlanmalı. Aynı zamanda iyi bir öğrenen de olmalı. Paulo Freire bu noktada iyi bir öğretmenin aynı zamanda iyi bir öğrenen olduğuna dikkat çeker. STEM bağlamında ise düşünecek olursak, küçük çocukların doğal yazılımlarında olan doğal merakın, eğitim öğretim süreçleri ile epistemolojik meraka evrilmesi gerekir. Büyüdükçe doğal merak yerini bilimsel temelli bir meraka evrilmeli. Öğreten de bu süreçte epistemolojik merakı sürekli güdülenen, kendisi de öğrenmeye devam ederken, öğrenene eşlik eden olmalı. Gördüğünüz gibi öğretene-öğreten, iç içe geçen iki kavram oluveriyor. Ortak noktası merak, öğrenmeye heves, kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerisi olarak ifade edebiliriz.

Onur Seçkin: Yetişkin Eğitimi Dergisi okurları için STEM'in öğrenme-öğretme yaklaşımını biraz açar mısınız?

- 104 -

Gökçe Güvercin Seçkin: Elbette, aslında bir önceki soruda yanıt vermeye başlamış oldum sanıyorum. Ancak, bu soruyu öncelikle ne olmadığını ifade ederek yanıtlamaya başlamak isterim. Öğrenme-öğretme süreçleri bir takım teknik bilgi ve becerilerin işe koşulmasının sergilenmesi değildir. Temel bir eğitim felsefesi üzerine inşaa edilen bir yaklaşım kurgulanmalı, uygulama deneyimleri bu yaklaşım üzerine inşaa edilmeli. Yani zaman, mekandan, konu ve içerikten bağımsız olarak, öğrenme pratiklerimizi üzerine yerleştirebileceğimiz bir öğrenme-öğretme yaklaşımımız olmalı. Bu yaklaşımın da odağını anlamlı öğrenme deneyimleri olarak tanımlamalıyız. STEM'in temel yaklaşımını öğrenenlerin gerçek yaşam problemleri ilgilendirerek anlamlı öğrenme deneyimlerini edinmeleri, belirli bir amaç belirlenimde öğrenme hedefine doğru ilerlemelerini, bu hedefe ilerlerken de bütüncül bir bakış açısına sahip olma becerileri kazanmak olarak tanımlayabiliriz. Kitapta da bu tanıma yer veriyorum. Bu tanım bizi yetişkin öğrenmesi yaklaşımlarından Özyönetimli Öğrenme'ye götürüyor.

Onur Seçkin: Özyönetimli öğrenme yaklaşımını kitapta STEM bağlamında detaylı olarak açıklıyorsunuz. Kısaca bahsedebilir misiniz?



Gökçe Güvercin Seçkin: Aysel ve Yeşim hocalar, az önce STEM ve modelleme ilişkisini kurarken, matematiksel modellemeyi gerçek hayat problemlerine matematik kullanarak çözümler ve modeller üretmekle ilişkilendirdiler. Özyönetimli öğrenmeyi de bir yaşama yaklaşım biçimi olarak tanımlamak mümkün. Yani gerçek yaşamla ilişkili anlamlı öğrenme deneyimler edinmek. Bu yaklaşımda, kişinin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerisine sahip olmasıdır. Bu beceriyi ana hatları ile, öğrenme ihtiyaçlarını tespit edebilme, nitelikli öğrenme kaynaklarına yönelebilmeye, kendine uygun öğrenme stratejilerini belirleyebilme ve düşüncülerle kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme ve iyileştirme olarak tanımlayabiliriz.

Onur Seçkin: Özyönetimli Öğrenme yaklaşımını yetişkinler için değil mi? STEM öğrenme öğretme yaklaşımını bu şekilde yetişkinlerle sınırlandırmamız uygun olur mu?

Gökçe Güvercin Seçkin: Bu soru için teşekkür ederim. Böylece sıklıkla karşımıza çıkan bir önyargıya da cevap vermiş olabilirim umarım. Demet hocam, az önce gelişim dönemleri ile STEM'e dair

çocukların merak ve keşif süreçlerine özellikle ergenliğin eleştirme ve sorgulamalarıyla yetişkin deneyimlerinin eşlik etmesi gerekliliğine dikkat çekti. Demet hocamın çizdiği çerçeve ile, bu sorunuza iki boyut ile yanıtlamak isterim. Öncelikle, Tjien Demirörs ergenlerle ilgili bir söyleşisinde çocuklar birden ergene dönüşmediği için, ergen olanında tamamen çocukluğundan muaf olmadığına dikkat çekiyor. Yani ergenlik dönemindeki davranış, yaklaşım, becerilerinin çocukluk döneminden bağımsız olamayacağını ifade etmiş oluyor. Ben bu ifadeyi, yetişkinlik dönemini de ekleyerek, yetişkinliğe giden yolun bebeklik, çocukluk ve ergenlik ve hatta 2000'li yıllarla literatüre giren ve bağımsız bir dönem olarak ele beliren yetişkinlik dönemlerinde inşa edildiğini ifade etmek isterim. Bir kimseye 18 yaşını doldurduğu günün yetişkinlik özellikleri bir yazılım ile yüklenmiyor, yıllar içinde aile, sosyal çevre, okul ve bu ortamlardaki yaşantılarla yetişkin olma becerisi gelişiyor, ya da uygun ortam olamazsa elbette gelişmiyor. Yani yetişkin olan ergenliğinden de ve çocukluğundan da muaf değil diyebiliriz. Bu kapsamda, her kademedeki öğrenme-öğretme ortamı, bütün bileşenleri ile özyönetimli öğrenmeyi teşvik edici, gelişmesine olanak verecek şekilde yapılandırılmalı. Ancak çocukların sahip olduğu doğal merak, öz yönetimli öğrenme yaklaşımı ile inşaa edilen öğrenme-öğretme ortamlarında epistemolojik meraka evrilebilir. Ve birey yetişkin olduğunda önceki deneyimlerinde-önceki gelişim basamaklarında- kendi merakını dönüştürebilme ve öğrenme süreçlerini yönetme becerisini geliştirme olanağına sahip olmuş olmalı. Bu çerçevede öz-yönetimli öğrenme yaklaşımını sadece biyolojik olarak yetişkinlerle sınırlandırmak uygun değil.

Onur Seçkin: Bu noktada şunu sormak isterim. Özyönetimli öğrenmenin dayandığı kuramsal zemin andragojidir. Yani yetişkinlere öğrenmelerine yardımcı olma sanatı ve bilimidir. Malcolm Knowles, çocuklara pedagojik olarak öğretilmesi ve yetişkinlere andragojik olarak öğretilmesi gerektiği anlamına gelmediğini, daha ziyade, iki terimin basitçe öğrenenler hakkındaki iki varsayım dizisine karşılık

geldiğine ve bu varsayım öğretmenin çocuklara mı yoksa yetişkinlere mi öğretiyor olmasından bağımsız olduğuna dikkat çeker. STEM eğitimi bağlamında bu bağlantıyı yazınızda kuruyorsunuz. Burayı biraz açabilir misiniz?

Gökçe Güvercin Seçkin: Elbette. Şöyle açabilirim. Örneğin, okul öncesine yönelik bir STEM eğitimini, özyönetimli öğrenme yaklaşımı temelinde kurgulayamaz mıyız? Elbette, kurgulayabiliriz. Ancak, tabiki ergen ya da yetişkin bir grubun öğrenme ihtiyaç ve yönelimleri birbirinden farklılık gösterir. Öz Yönetimli öğrenme süreçlerini destekleyici öğrenme ortamını yapılandırmak buradaki kilit nokta, temel felsefe olmalı, ve tabii ki gelişimin döneminde ihtiyaç ve özelliklerine göre yapılandırmalı. Androgojik yaklaşımda, öğrenen karar verebilir, karar vermeyi öğrenebilir, kendi öz yansıtmasını yapabilir, bu yansıtmayı yapmayı öğrenebilir. STEM eğitimi bağlamında da, okul öncesi örneğinden devam edecek olursak, bir okul öncesi öğrencisinin teknik bir beceri olarak kodlama yapması ile sınırlandırılması STEM eğitime haksızlık etmek anlamına gelir. Bu beceriyi edinirken, öğrenme becerisini yönetmesini de öğrenmesine olanak veren öğrenme ortamında deneyim kazanması gerekir. Ancak bu şekilde STEM'in öğrenme-öğretme felsefesi gerçek anlamda işe koşulabilir.

Onur Seçkin: Peki Hasret Hocam, siz kitap editörlüğüne ek olarak kitabın yazarları arasındasınız. Emre Göktepe ile birlikte sistem düşüncesi ile STEM arasında ilişkiler kurmaya çalışıyorsunuz bölümünüzde, bu konuyu biraz ayrıntılandırır mısınız?

Hasret Nuhoğlu: Bu bölüm eğitimci ile mühendisin birlikte ürettiği bir çalışma. Emre Göktepe ile Sistem düşüncesi derneğinde birlikte çalışıyoruz. Emre derneğin kurucularından ayrıca şimdi de başkanlığını yürütüyor. Emre ile sohbetlerimizde STEM ile sistem düşüncesinin benzer ve farklı yönlerini hep tartışırdık, bu bölümde de okuyucularımızla paylaşmak istedik.

Emre Göktepe: Hasret'in Sistem Düşüncesi için kullandığı bir terim var: Disiplinler üstü. Tabii burada "üstü" sözcüğünü; bir hiyerarşi değil kapsayıcılık, birlikte uygulanabilme anlamında kullanıyor. Aslında bu durumun bir örneği kitapta da var. Hasret'le bu bölümü yazmaya başladığımızda kitapta bulunan STEM çalışmaları tasarlanmıştı. Yeni uygulamalar hazırlamak yerine Sistem Düşüncesinin kitaptaki çalışmalara nasıl uyarlanabileceğine yönelik öneriler geliştirmenin daha iyi olacağına karar verdik. Sistem Düşüncesi, bütüncül bir bakış açısı ile dünyanın nasıl çalıştığını anlamaya yönelik araçlar içeriyor. Bu nedenle Sistem Düşüncesi; üzerinde çalışılan problemin yapısını anlamaya yönelik Fen Bilimleri çalışmalarında, bu yapının sayısal olarak nasıl çalıştığı ile ilgili Matematik çalışmalarında, ortaya çıkan çözümün senaryoları ile ilgili Mühendislik çalışmalarında kullanılabilir. Kitapta bunun örneklerini vermeye çalıştık.

Onur Seçkin: Son yıllarda okul dışı yapılan etkinliklere daha çok önem vermeye başlandı. Okul dışarda günü gibi farklı zamanlarda dersler sınıf dışında yapılabilir. Peki STEM okul dışı ortamlarda da yapılabilir mi? Okul dışı ortamlarda STEM etkinlikleri çocuklara ne kazandırır Fatime hocam ve Elif hocam?

Fatime Balkan Kıyıcı - Elif Atabek Yiğit: Elbette yapılabilir. Eğitim faaliyetleri ile bireylere kazandırılması amaçlanan nitelikler sadece akademik başarı ile sınırlı kalmayıp, birçok beceriyi de kapsamaktadır. Biliyoruz ki öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatlarının sunulması, günlük yaşamla bilimsel bilgiler arasında bağ kurabilmelerinin sağlanması son derece önemli. Öğrencilere bu fırsatların sunulması ve amaçlanan becerilerin kazandırılmasında okul dışı öğrenme ortamları ve STEM temelli etkinlikler önemli rol oynamaktadır. Bilim merkezleri, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, milli parklar, doğa eğitimleri vb. birçok okul dışı öğrenme ortamı STEM e dayalı etkinlik fırsatları sunan ortamlardır. STEM etkinliklerinin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi ile öğrencilerin akademik becerilerinde gelişme sağladığı gibi problem

çözme, eleştirel düşünme, etkili iletişim kurabilme gibi diğer pek çok becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. STEM etkinliklerinin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesinin en önemli çıktıları kısaca özetleyecek olursak; öğrencilerde beceri gelişimine katkı sağlama ve STEM alanlarına ilgilerini arttırarak, bu alanlarda kariyer düşüncelerinin olumlu yönde gelişmesini sağlama olduğunu söyleyebiliriz.

Onur Seçkin: Kitapta sosyobilimsel konuları da içeriyor sosyobilimsel konu denildiğinde tam olarak neden bahsediliyor?

Arzu Sönmez Eryaşar: Sosyobilimsel konular aslında hepimizin hayatında her an karşılaştığı, farkında olmasak bile birçok kez üzerine konuştuğu ve günümüzde de özellikle zihnimizi en çok kurcalayan konulardır diyebilirim ilk olarak. Örneğin bugün içinde bulunduğumuz dönemde bir küresel salgınla karşı karşıyayız. Bu konuda topluma baktığınızda da, bilim insanlarına baktığınızda da birçok ikileme karşılaşılabiliyorsunuz. Bir grup farklı bir bilgi verirken diğerinin tam tersi yönde açıklama yaptığına rastlayabiliyorsunuz. Bu noktada bireysel olarak bir karar verme sürecine giriyoruz farkında olarak veya olmayarak ve elimizdeki kanıtları değerlendirerek, eleştirel yaklaşarak hangisinin doğru olduğunu bulmaya çalışıyoruz. İşte bu örnekten de yola çıktığımızda sosyobilimsel konuların günümüzde oldukça önem arz ettiğinden ve toplumu ilgilendirmesinin yanı sıra bilimsel bir yanı da olduğundan bahsedebiliriz.

Onur Seçkin: STEM ile Sosyobilimsel konuların bir arada kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Arzu Sönmez Eryaşar: Bu iki alanın bir araya gelmesinin oldukça kıymetli olduğunu düşünüyorum. Her iki alan da öğrencilere eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı, muhakeme yapmayı, problem çözmeyi, analiz, sentez yapmayı ve nihayetinde bir fayda zarar hesabıyla değerlendirme yaparak, karar vermeyi, bir sonuca ulaşmayı öğretiyor. Böylece 21. Yüzyıl becerilerini kazanabilme ve geleceğe bilinçli bireyler

yetiştirme noktasında bu iki alanın da oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Sosyobilimsel konulara yönelik bir problemin STEM eğitimi çerçevesinden ele alınmasının da, öğrencilerin sosyal sorunlara yönelik farkındalıklarını arttıracaklarını ve yaşamın içinden problemlerle okul ortamında karşılaştıklarında, kanıta dayalı, eleştirel bir düşünce ile akıl yürüterek sonuca ulaşmalarının, onların geleceğe daha bilinçli adımlar atan bireyler olarak yetişmeleri noktasında oldukça faydalı olacağı kanaatindeyim.

Onur Seçkin: Bu bölümü yazarken nasıl bir süreç yaşadınız?

Arzu Sönmez Eryaşar: STEM ve sosyobilimsel konuları bir arada kullanan çok fazla çalışmanın olmayışı bir anlamda dezavantaj gibi gözükürken, aslında tam tersi merak uyandıran ve okuyucuya yeni bir bakış açısı sağlayacak potansiyelde bir konuydu. Bu nedenle bu konuda çalışmak, araştırmalar yapmak benim için de oldukça keyifli bir süreç oldu diyebilirim.

- 110 -

Onur Seçkin: Sevim Hocam, siz çalışmanızda STEM'i eğitim yöneticileri bağlamında anlatıyorsunuz. Eğitim yöneticilerinin bir STEM felsefesini benimseyen lider olmaları için hangi özelliklerinin olması gerekir?

Sevim Aşıroğlu: Aslında, eğitim yöneticileri STEM eğitimi programlarının yürütülmesinde en önemli insan kaynaklarıdır. Çünkü eğitim sistemlerindeki yeni uygulamaların hayata geçişinde karar verici konumundadırlar. Şöyle bir okul düşünelim: STEM eğitimi konusunda farkındalığı yüksek ve istekli olan öğretmenler var ama eğitim yöneticileri STEM eğitiminin önemini farkında değiller ve hazırbulunuşlukları ise çok düşüktür. Böyle bir okulda öğretmenin ihtiyaç duyduğu öğrenme ortamları sağlanamaz; öğretmenler, STEM eğitiminin gerektirdiği mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılayamazlar; STEM uzmanlığı olan öğretmenler kendi ders ortamları ile sınırlı kalacağı için okul çapında disiplinlerarası çalışma ortamları oluşturamaz. Kısacası istekli öğretmenlerin, STEM eğitimi tam

olarak uygulanabilmesi zorlaşır. O halde, eğitim kurumlarında, öğretim liderlerinin, öğretimsel liderlik yapması gerektiğini bir kez daha görüyoruz ve eğitim yöneticilerini STEM eğitiminde ihmal edemeyiz. Bu bağlamda düşünüldüğünde akla, “peki STEM eğitimi için, bir eğitim yöneticisi nasıl özelliklere sahip olmalıdır” sorusu geliyor sizin de belirttiğiniz gibi. Herşeyden önce, eğitim yöneticileri yirmi birinci yüzyıl becerileri yüksek düzeyde gelişmiş bireyler olmalıdır. Yani, STEM eğitime liderlik yapabilecek eğitim yöneticileri; yenilikçi olmalı, yaratıcı bireyler olmalı, eleştirel düşünebilmeli, problem çözme becerisi yüksek olmalı, işbirliğine açık olmalı, etkili iletişim kurabilmeli, bilgi-medya-teknoloji okuryazarlığı becerileri gelişmiş olmalıdır. Eğitim yöneticilerinin STEM eğitimi konusunda farkındalıkları da yüksek olmalıdır. STEM farkındalığı yüksek olan eğitim yöneticisi, STEM için gerekli fiziksel ve teknolojik alt yapının oluşmasına destek olur. Hem öğretmenlerin mesleki gelişimi için gerekli çalışmaları gerçekleştirir hem de öğrencileri motive eder. Öğrenci velileri ve okulun yakın çevresi ile etkileşime girerek okulda STEM eğitime uygun örgüt kültürü oluşturur. Bahsettiğim bu özelliklere sahip eğitim yöneticilerinin yetiştirilebilmesi için ise eğitim yöneticilerine yönelik nitelikli hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesini öneriyorum.

Onur Seçkin: Hasret Hocam, son olarak okuyucularımıza ne söylemek istersiniz?

Hasret Nuhoglu: Kitabı yazarken tüm yazarlar da küresel salgın döneminde kendi öğrenme yolculuğuna çıktı, STEM’i tanıdık, yeniden keşfettik, güncel bilgilerle zenginleştirdik, sorunlarla karşılaştık, etkinlikleri yazmakta zorlandık, hem yaşamımızı hem bölüm yazılarımızı bir arada götürmekte zorlandık ama en önemlisi vazgeçmedik, sabırla, umutla yazmaya devam ettik ve yazarken öğrenme heyecanımızı hep canlı tuttuk. Okuyucularımızın da öğrenme yolculuklarına en ufak da olsa bir katkımız olursa çok mutlu oluruz.

Onur Seçkin: Hasret hocama ve kitaba katkı koyan yazarlara çok teşekkür ediyoruz. “Eğitimcinin STEM Öğrenme Yolculuğu”, öğretmenlere, eğitimcilere, ailelere kitabı disiplinlerarası yaklaşımı bizzat deneyimlememize olanak veriyor, STEM eğitime farklı açılardan bakarak, bize okuyuculara keyifli, üzerinde çokça düşünmemiz gereken bir yolculuk teklif ediyor. Okuyucusu bol olsun.

COVID-19 DÖNEMİNDE EKOFEMİNİST HALK EĞİTİMİNİ SAVUNMAK¹

Shirley Walters², Astrid von Kotze³

- 113 -

Çeviri: Ş. Erhan Bağcı

ÖZET

Ekofeminizm patriyarkayı, kapitalizmi ve çevrenin yıkımını birlikte ele alan, dünyanın radikal bir dönüşüme duyduğu acil ihtiyacın anlamlandırılmasına ve bu sorunlara işaret edilmesine olanak veren bir çerçeve önermektedir. Covid-19 salgını hâlihazırda sorun olan eşitsizlikleri, yoksulluğu, toplumsal cinsiyete dayalı şiddeti ve biyosferdeki dengesizlikleri arttırdı. Bu makale, halk eğitimi yaklaşımı ile yürütülen kadınlara yönelik bir sağlık kursunun eleştirel değerlendirmesini yaparken ekofeminist bir mercek kullanmaktadır. Gömülü aktivist araştırmacılar (imbedded activist researchers) olarak programın, dönüştürücü eylem üretmekte gerçekten faydalı olması

¹ Makalenin orijinali “Making a Case for Ecofeminist Popular Education in Times of Covid-19” başlığıyla *Studies in Adult education and Learning/Andragoska spoznanja* (2021, vol. 27, no. 1., pp. 47-62) dergisinde yayınlanmıştır. Çeviri, yazarların ve derginin onayı alınarak yapılmıştır.

Makalenin orijinaline <https://doi.org/10.4312/as/9665> ve <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/9665/9386> adreslerinden erişilebilir.

² PhD, Emekli Profesör, Western Cape Üniversitesi, Güney Afrika, ferris@iafrica.com

³ PhD, Yetişkin Eğitimi ve Toplum Kalkınması Profesörü, Kwa-Zulu Natal Üniversitesi, astridvonkotze@gmail.com

için nasıl değişmesi gerektiğini sorguluyoruz. Bu nedenle makale halk eğitimi ile ekofeminizmi bir araya getiriyor. Ekofeminist ilkelere genel olarak baktıktan sonra bu ilkeleri uygulamak üzere bir vaka analizi sunuyoruz. Çalışmamız sonucunda, katılımcıların acil sorunları ile ilişkili gıda güvenliği ve su gibi unsurların, onların Doğa'yı karmaşık karşılıklı ilişkilerden oluşan bir ekosistem olmaktan çok bir "şey" gibi görmelerine neden olan algularının değiştirilebilmesi için bir giriş kapısı olabileceği sonucuna vardık. Bize göre ekofeminist ilkeler halk eğitiminin Covid-19'un da ötesine geçen dönüştürücü dürtüleri ile yaygın bir ilişki içindedir.

Anahtar kelimeler: ekofeminizm, halk eğitimi, Covid-19, dönüştürücü eylem

GİRİŞ

- 114 -

"Sokak dövüşçüleri ve filozoflar"- Salleh (2017) ekofeministleri böyle tanımlıyor. Eğitim aktivistleri, Paulo Freire'nin praksisindeki gibi, en iyi durumda, akla yatkın bir teorik ve etik fikri, empatik eleştirel eylemle birleştirirler. Köklerini yetişkin eğitiminin radikal geleneğinde ve Paulo Freire'nin felsefesinde bulan halk eğitimi açıkça politiktir, insanların deneyimlerine dayanır ve eyleme yönelir (von Kotze ve ark., 2016). Amacı, ancak eyleme dönüştüğünde test edilebilecek olan "gerçekten faydalı bilgi"nin kolektif üretimidir. Bu makale, bizim halk eğitimi pratiklerimizi keskinleştirmek amacıyla ekofeminist sosyalist düşünceyle ilişkilendirmemizin sonucunda ortaya çıkmıştır.

Öncelikle, eğitim pratiklerimizde feminist halk eğitiminin patriyarkayı, kapitalizmi ve çevresel yıkımı hedef alıp almadığını, öyle değilse bunun nasıl başarılabilirliğini sorgulamak üzere kendi kişisel serüvenlerimiz üzerinde düşünerek işe başlıyoruz.

Ben (Astrid), 1999'da Güney Afrika Kalkınma Topluluğu'ndaki (Southern African Development Community-SADC) sosyal çalışmacılar

için eğitim materyalleri geliştirmiştım (von Kotze & Holloway, 1999). Tekrarlayan kuraklıklar Güney Afrika'da günlük hayatın normal bir parçasıdır ve toplum kalkınmasını hedef alan tüm girişimler susuzluk ve kuraklık riskini göz önünde bulundurmalıdır. Materyaller, bilinçli olarak bireycilik karşıtı, antikapitalist ve sömürgeci ilişkiler tarihine dayanan statükoya eleştirel yaklaşan bir halk eğitimi perspektifini esas alıyordu. Bu, bana su, gıda ve özellikle de kadınların yaptıkları işlere ve kuraklık gibi doğal afetlerin basitçe “Tanrının işi” olarak kabul edilmemesine odaklanma olanağı verdi. Halk eğitimi vasıtasıyla, bir taraftan mevcut yerel anlayışları, bilgiyi ve becerileri güçlendirirken diğer taraftan da kabul edilmiş stereotipik pratiklerin eleştirel sorgulamasını yapacak, eğitimciler ve öğrenenler arasında yatay, karşılıklı ve öznenen özneye ilişkiler kuracak dönüştürücü bir çabaya giriştim. Eğitim süreçleri, farklı yerel geçim stratejilerine saygı çerçevesinde, yerel direnme gücünü destekleyecek şekilde tasarlandı; Zimbabweli bir topluluk lideri eğitimden sonra şöyle demişti: “Açlık [kıtlık] tekrar geri gelirse biz burada Banga'da buna hazırız. Bir ders aldık ve artık daha akıllıyız” (kişisel görüşme, Mart, 1999).

Cochabamba Bolivya'da 2010'da yapılan Halkların İklim Zirvesi'nde ortaya çıkan “Buen Vivir” (iyi yaşam) felsefesini benimsedim. Ancak yine de, Doğa'yı bir “şey” olarak değil karmaşık karşılıklı ilişkilerden oluşan canlı bir ekosistem olarak görmeyi öğrenmem için bir dizi deneyimden daha geçmem gerekiyordu. Uzun süreli bir kıtlık, bende en kıymetli yaşam kaynağı olan suyu nasıl israf ettiğimize dair bir farkındalık geliştirdi; altı dağ boyunca süren 400 km'lik bir yürüyüş ve çorak bir kırsal bölgeyi kavuran felç edici bir kuraklık, insanların geçimlerinin ve hayallerinin yıkımı hakkında bana bir şeyler anlattı; binlerce topraksız işsiz insanın devam eden Covid-19 krizinde yaşadıkları açlık, sadece zoonotik virüslerin değil, gıdanın da bizi Doğa'ya bağladığını ve besleyici gıdalar olmaksızın patojenlere karşı daha savunmasız ve çaresiz olduğumuzu gösterdi. Aktif olarak Doğa'nın bilincinde olmalıyız (von Kotze, 2020). Eskiden toprağı,

ağaçları, şelaleleri değil insanları dinlerdim. Şimdi halk eğitiminde, daha iyi bir sokak dövüşçüsü olmamı sağlayan ekofeminist sosyalist bir yaklaşımı benimsiyorum. Bu durum, şu soruya daha açık bir cevap vermeyi gerekli kılıyor: “Yaşamın olumlanması için çılgılık atan bu zamanda, hangi bilme yolu ve bilgi türü bize en çok yardımcı olabilir?” (Salleh, 2017, s.283).

Ben (Shirley), 1980’lerin ortalarında kadın hareketi içinde aktifken, Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi Kadın Programı’ndan (Women’s Programme of the International Council for Adult Education–ICAE) feminist bir halk eğitimciler ağıyla bağlantılarım oldu. Afrika ve Latin Amerika’da demokratik halk mücadelelerinin, sömürgecilik karşıtı ve feminist mücadelelerle rezonansının açık olduğu zamanlardı. Paulo Freire’nin halen yasak olan çalışması (1970), pek çok aktivist ve eğitimcinin Brezilya’dan ve Latin Amerika’nın diğer bölgelerinden daha fazla bilgi sahibi olmayı istemesine yol açmaktaydı, ancak siyasal izolasyon ve dil buna engel oluşturuyordu. Kanada ve Peru’da 1980’lerin ikinci yarısında yapılan iki konferans benim Asya, Afrika, Latin Amerika ve Kuzey Amerika’dan, sonraki onyıllar boyunca aktivist-akademik ve dayanışmacı ilişkiler üreten feminist halk eğitimcilerle (örneğin Manicom & Walters, 2012; Walters & Manicom, 1996) uzun sürecek olan ilişkiyi pekiştirdi.

Feminist halk eğitimi, dünyanın farklı bölgelerinde hakim durumda olan eril halk eğitimi anlayışının eleştirisi olarak 1980’lerin ilk yıllarında gelişti. Toplumsal hareketlerin farklı alanlarında eğitimsel pratik ve teoriye yönelik paralel feminist meydan okumalar geliyordu ve feminist pedagojiler yetişkin eğitimi etkilemeye başlamıştı; benim niyetim de bu girişimleri güçlendirmektir.

Feminist halk eğitimi sosyo-ekonomik ve çevresel bağlamlara içkin olmakla birlikte, benim daha özel olarak iklim krizinin anlamına daha fazla odaklanmaya ve halk eğitimciler olarak bizim bu krize nasıl yanıt vermemiz gerektiğini sorgulamaya başlamam 2017/18 kuraklığı

sırasında oldu. Bireysel ve kolektif olarak suyla ilişkimizi yeniden düşünürken “öğretmenim olarak kuraklık” hakkında yazdım (Walters, 2018). Pek çok başka kriz gibi bu kriz de toplumdaki eşitsizliklere ve özel olarak da su adaletsizliğine yönelik farkındalığı artırdı. Kuraklığın sınıfsal, ırksal ve cinsiyete dayalı doğası çok açıktı ve işçi sınıfından çoğunluğu siyah olan yoksul kadın ve erkekler, sorunu benden ve birbirlerinden farklı deneyimliyorlardı. Öğretmenim olarak kuraklık, beni tüm enerji formları ve bu noktadaki tercihlerin toplumun geleceğini nasıl etkilediği arasındaki bağlantıları düşünmeye zorladı. Su, gıda, enerji, sağlık, iklim, ekonomi, siyaset, toplumsal cinsiyet ilişkilerinin karmaşık doğası derinleşmişti.

Ekofeminist halk eğitimciler olarak feminizm ve ekolojik bilincimizi praksisimizle birleştirmek zorundayız. Ancak nasıl? Bu makalenin amacı bu soruyu sormaktır. Bunu, öncelikle Covid-19 krizindeki konumumuzu ortaya koyup, ikinci olarak da Kadın Sağlığı Kursu’ndaki feminist halk eğitimini sunduktan sonra üçüncü olarak kursun analizine yönelik bir ekofeminist çerçeve geliştirerek yapacağız. Bu nedenle, içinden geçtiğimiz çoklu kriz döneminde ekofeminist halk eğitimi yaklaşımlarına dönük bir analiz ve tartışma zemininden hareket edeceğiz.

COVID-19 BAĞLAMI

Covid-19 pandemisi Güney Afrika’yı oldukça zayıf bir anda yakaladı: Bocalayan bir ekonomiyle içiçe geçen siyasi liderler ve şirketler hakkındaki sayısız yolsuzluk olayı, liderlere yönelik bir inanç kaybı, işsizlik, toplumsal cinsiyet temelli şiddet olaylarındaki artış, çocuk istismarı ve gıda güvenliği sorunları vardı. Ek olarak, iklim krizi de kendini giderek artan kıtlık ve hızla tırmanan gıda fiyatlarıyla hissettiriyordu. Kötü yönetim, kömür ve fosil yakıtların yenilenebilir enerji kaynaklarıyla değiştirilmesine yönelik yetersiz kalan siyasi irade nedeniyle elektrik kesintileri günlük hayatı durduruyordu. McNally (2020, Galacher, 2020) “şu anda deneyimlediğimiz şey kapitalist

piyasa sisteminin katastrofik başarısızlığıdır” diyor ve şöyle ekliyordu: “Bu durumu katastrofik kılan, ekonomik çöküntü ve küresel bir salgının birleşmesidir” (s.2). Sağlık hizmetleri için gerekli olan para borçların geri ödenmesine ve başını alıp gitmiş olan eşitsizliklere harcandı. Aynı fırtınalı denizde bulunmalarına rağmen Güney Afrika’da ve başka yerlerde insanlar aynı gemide değiller: Çok fazla sayıda siyah insan, kent yoksulu, yabancılar, “ötekiler” hastalandılar ve etkilendiler; işlerini kaybettiler, acil sosyal yardımlara ve fonlara erişemediler, evlerinden çıkarıldılar ve bitmek bilmeyen gıda kuyruklarına girmek zorunda kaldılar.

Güney Afrika’da hükümet krize karşı hızla, sadece temel ürünlerin satılmasına izin veren sert bir kapanma ile tepki verdi. Özellikle informel sektördeki kadınlar, aylar boyunca ellerindeki ürünleri satıp gelir elde edemez duruma geldiler. Göreli olarak ucuz sebzelere erişimin kısıtlanması insanları çok zora soktu. Sıkı kapanma tedbirleri ordu ve polis tarafından denetlenirken kamuoyunu sürekli bilgilendiren medya, Sağlık Bakanı’nın ve Devlet Başkanı’nın, Covid-19 kriziyle ilgili erişime açık web sitesindeki bilgileri ve sınırlı tutulan ekonomik yardımları anlatan konuşmalarına yer veriyordu. Evden çıkarmaların yasaklanması gibi çeşitli konularda yeni yasalar yapıldı fakat ev sahipleri genelde bu yasayı görmezden geldi ve polisin zorla tahliye ettiği aileler oldu. Sert kapanma tedbiri hasta akınına karşı sağlık sistemine biraz zaman kazandırdı. Hastalanan insan sayısı yüksek iken (18 Ocak 2021’de sayı 1.337.926 idi) Covid-19’dan öldüğü onaylanan insan sayısı 37.105’e kadar ulaştı (Daily Maverick, 2021). Ama kapanmanın başka bedelleri de oldu: İnsanların giderek kendilerini diğerlerinden izole etmeleri, süregiden belirsizlikler, korkular, keder ve kayıplar giderek artan strese ve depresyona yol açtı. Kadınlar, istismarcı erkeklerle birlikte evlerine kapatıldıklarında toplumsal cinsiyet temelli şiddet sayıları fırladı (Farber, 2020; Mlambo-Ngcuka, 2020), emekleri ve karşılaştıkları eziyet ailelerine ve toplum

nezinde görünmez oldu. Açlık büyüdü; insanlar “Covid-19’dan değil açlıktan öleceğiz” demeye başladılar (kişisel görüşme, 23 Ekim 2020).

Tarih boyunca pandemiler toplumların sağlık ve refah dağılımındaki, yaşam ve çalışma koşullarındaki eşitsizlikleri görünür kıldılar. Ekofeministler geçmişte “Dünya Ana’nın hakları ve şirketlerle askerileşmiş devletlerin hakları” arasındaki “epik mücadele” ile ilgili uyarılarda bulundular (Mies & Shiva, 2014, s.xix). Covid-19 baskılarının bahanesi olarak kullanıldı: Koruma kisvesi altında tüm otoriterlik biçimlerini gördük, basın özgürlüğünü ve eleştirileri frenleyen, hakları kısıtlayan ve korku salan yasalar çıkarıldığına şahit olduk. George Floyd’un “nefes alamıyorum” diye yalvarışı tüm dünyada haklarından mahrum bırakılarak orantısız bir güçle boğazlarına basılan insanlara sesleniyordu. Covid-19 küresel bir iklim krizi ortamında meydana geldi; hem patojenin hem de iklim ısınmasının kökeninde küresel kapitalizmin madencilik sektörü var (Oxfam, 2020). WoMin Birliği’nin (Badoe ve diğerleri, 2019) *Women Hold Up The Sky* filminde gösterdiği gibi sistem, madenlerde ve plantasyonlarda siyah işçi sınıfı üyelerinin ucuz emeğini sömürmekte ve kadınların evdeki ödenmeyen emeklerine dayanmakta, emeğin ihtiyaçlarını karşılayacak kadar su, gıda ve bakım sağlamakta, böylece de sermayenin ihtiyaç duyduğu belli düzeyde bir “barış” ortamını elde etmektedir. Sistem köylülüğün mülksüzleştirilmesinden ve işçi sınıfının elindeki toprakların, suyun, ormanların, balık çiftliklerinin ve minerallerin alınmasından kar elde etmektedir. Bu yapı Doğa’nın ücretsiz veya ucuz bir üretim girdisi olmasına ve üretimin dışsal çevresel maliyetleri için bir “lağım çukuru” olarak kullanılmasına dayanmaktadır. Sermaye aynı zamanda, üretimin dışsallaştırılmış toplumsal ve ekonomik maliyetlerinin etkisini azaltmak ve zarar verilmiş Doğa’nın rehabilitasyonu için de kadının ücretsiz emeğine ihtiyaç duymaktadır.

Bizim için Covid-19 gelmekte olanın bir işaretçisidir ve gelecek için bu salgından bir şeyler öğrenmek acil görünmektedir. Feminist halk eğitiminin dikkat çektiği fay hatlarını görünür kılmakta ve doğrudan

çevresel yıkıma bağlanmaktadır, bu nedenle de ekofeminizm ve halk eğitimi Covid-19'a verilmiş önemli stratejik yanıtlardır. Pandemi, radikal bir dönüşümü tetikleme imkanı sunmaktadır. Jacklyn Cock'un (2015) daha önceden uyardığı gibi, "Bir kriz içindeyiz. Hayatlarımız tehdit altında ve bu krizden çıkmanın tek yolu ekofeminist bir sosyalist hareket inşa etmektir" (2:54).

KADIN SAĞLIĞI KURSUNDA HALK EĞİTİMİ

Şimdi artık Covid-19 sürecindeki bir halk eğitimi çalışması olarak Kadın Sağlığı Kursu'nun (KSK) tanımına dönebiliriz.

Mart ayında, sivil toplumun yürüttüğü Halk Eğitimi Programı (HEP) her yıl yaptığı Kadın Sağlığı Kursu'nu WhatsApp üzerinden uzaktan yapmaya karar verdi (Popular Education Programme, 2020). Kurs, halk eğitimi aktivistlerinin ve işçi sınıfından kadınların çalışmalarına ve deneyimlerine dayanıyordu ve Cape Town'da yapılıyordu. Yüzyüze yapılan önceki iki yılın KSK'sinde, katılımcılara kurs sonrasında kullanabilecekleri bilgi, beceri ve deneyimler sağlanmıştı. Daha önceden olduğu gibi 2020'de de kursun, paketlenmiş hazır bilgiler vermesinden çok kadınlara diğer katılımcılarla birlikte sağlık sorunlarını keşfedip konuşacakları ve hem kendilerinin hem de topluluklarının diğer üyelerinin sağlıklı olma halleriyle ilgili becerileri uygulayarak öğrenebilecekleri yapılandırılmış bir fırsat sunması amaçlanmaktaydı.

Bu vaka çalışması dört temel kaynaktan toplanan bilgilerden oluşmaktadır: Daha önceki KSK raporları, Astrid tarafından toplanmış katılımcı gözlem notları, kursun bitiminden sonra 2020 yılında HEP tarafından hazırlanmış ayrıntılı bir rapor ve kolaylaştırıcılarla katılımcıların tüm KSK katılımcılarının erişimine açık olan WhatsApp ve email yazışmaları. Verilerin kullanımına ilişkin izinler, fikirlerinin kamuoyuyla paylaşılmasını ve hatta gerçek isimlerinin de yazılmasını isteyen katılımcılardan alınmıştır. Ancak ekofeminizme dayalı müfredat eleştirileri yalnızca bu makalenin yazarlarına aittir. Birincil

veriler makale yazarları tarafından gözden geçirilmiş ve aşağıda çerçevesi çizilmiş olan ekofeminist ilkeler bağlamında analiz edilmiştir.

İşçi sınıfı kadınları genelde günlük hayat sorumluluklarının ve bunlara ek olarak ortaya çıkan acil durumların yükü altında orantısız şekilde ezilen birer “tampon” olarak görülmektedir. Sağlık ise sadece kadınların bedenleri ile değil doğrudan toplumsal cinsiyetle, ekonomik sistemlerle, kültürel normlarla, sömürgecilik tarihiyle ilişkili bir sorundur. Üretim sürecindeki sorumluluklarına ek olarak görünmez hale getirilmiş gündelik bakım işlerine dayalı verili işbölümü düşünüldüğünde kadınların enfeksiyonlara daha açık olduğu, hastalık ve sağlık sorunu riskleriyle daha fazla karşılaştığı açıktır. Kurs, kadınların sağlık sorunlarına odaklandığı kadar iktidar ve çıkar ilişkilerini de analiz eden ve erkek egemenliğinin ve kapitalizmin nasıl sömürü pratikleri gösterdiğini de araştıran güçlü bir bakış açısına sahipti. Bir KSK katılımcısının dediği gibi:

- 121 -

Kadınlar toplumda eşit haklara sahip değiller. Kadınlar görülüyor ve duyulmuyor. Yaşadığımız koşullara bakıldığında, kapitalizm, bazı kadınların yaşamak için kocalarının paralarına muhtaç olmasıdır. Günün sonunda bunun etkisi bizim sağlığımızı kaybetmemizdir. (Marie Petrus).

Kursa 28 kadın katıldı; kuşaklararası bir karışım vardı, yaşları, 5’i 20’sinde ve 5’i de 50’nin üzerinde olmak üzere 20 ve 60 arasında değişiyordu. İçlerinde isiXhosa, Bemba, Shona ve Sesotho konuşanlar olmakla birlikte çoğunluğun aile dili Afrikaanca idi. Çoğu Cape Town’da oturuyordu ama çevrimiçi ortam başka yerlerden katılımcıları da mümkün kılmıştı. Ortak dil İngilizce olmakla birlikte herkes istediği dilde konuşmakta serbestti. Eğitim seviyeleri okul terkten okul sonrası tamamlama eğitimlerine kadar farklılaşıyordu. Birçok katılımcı uzun süredir işsizken bir kısmı sivil toplum kuruluşlarında veya topluluk derneklerine bağlı kayıtlı ekonomi içinde çalışıyordu.

Süresi 10 hafta olan kurs haftalık 3 saatlik görevler ve geri bildirimlerden oluşuyordu. Katılımcılar, tarihsel ve sosyoekonomik bağlamı ve bu bağlamın kadınlar üzerindeki etkilerini, beden sistemlerinin daha geniş toplumsal sistemleri nasıl yansıttığını ve onlarla nasıl içiçe geçtiğini, zihinsel, duygusal ve fiziksel sağlıkla ilgili sorunlarını, hastalıklarla ilgili olumsuzlukları inceliyorlar ve nihayetinde, umut dolu bir geleceği tasavvur ettikten sonra, farklı bir sağlık sistemi için ön düşünceler geliştiriyorlardı. Birlikte öğrenmeye değer veriyorlar ve geleceği değiştirme duygusuyla daha güçlü hale geldiklerini diler getiriyorlardı. Bir katılımcının dediği gibi:

Grup bana kaygı ve kontrol konularında çok fazla yardımcı oldu. Biz kadınlar olarak önümüzde genelde çok fazla sorun oluyor ve kendimizle pek ilgilenmiyoruz. Bana kendi iyi olma halimle ilgili düşünme fırsatı verdi ve kendi hayatımı düzenleyerek ve disipline ederek kendimi aileme daha iyi vermeme olanak tanıdı. Toplumsal cinsiyet temelli şiddet halen büyük bir sorun ama geçmişte hayatta kalmış biri olarak ben kadınların kendileri için ayağa kalkmalarında ısrar ediyorum. (Anthea Wehr).

Bu yorum kursta ele alınan önemli hususları özetliyor: Birinci olarak, çoğu katılımcı için kurs psikolojik destek sağladı; güvensizliklerini dağıtacak bilgiler edinmeleri ve kişisel sorunların aslında kolektif sorunlar olduğunu görmeleri için “güvenli” bir yerde diğer kadınlarla kaygıları üzerine konuşma fırsatı verdi. İkinci husus, toplumsal cinsiyet temelli şiddetin hem katılımcıların hem de aile ve arkadaş çevrelerindeki kadınların defaatle başlarına gelmiş olmasıydı. Toplumsal cinsiyet temelli şiddet kamuoyunun ve basının gözleri önünde oluyor ancak bu çok az bir değişiklik yaratıyor. Güney Afrika'nın tarihi düşünüldüğünde şiddet, rekabetçi bireycilikle, sosyal adaletsizliklerle ve eşitsizliklerle ve tabii ki kurumlardaki patriyarkal ilişkilerin yaygınlığıyla güçlendirilmiş olarak günlük hayatın halen çok yer kaplayan bir parçası durumunda.

Kadınlar bir taraftan işsizliğe bağlı yoğun bir yoksulluk ve sosyal yardımlara bağımlılıkla uğraşırken diğer taraftan da eve ekmek getiren kişi, bakıcı, evdeki öğretmen olarak pek çok işi üzerlerine alıyorlar. Örneğin ilk oturumlardan birinde, kafasının üzerindeki ağır yükü dengelemeye ve taşımaya çalışan bir kadın resmi göstererek, katılımcılardan pandeminin ek olarak gündeme getirdikleri de dahil olmak üzere taşıdıkları yükleri yazmalarını istedik. “Kadınların işi” olarak anılan sorumlulukların yanı sıra istismarcı bir eşle eve kapatılmış olmanın getirdiği toplumsal cinsiyet temelli şiddetten kaynaklanan korku ve kaygı çok güçlü biçimde öne çıktı.

Kadın sağlığı, toplumsal cinsiyete içkin, tüm toplumun ortak bir sorunu olarak ortaya çıktı. Güney Afrika’daki yüksek düzeyde eşitsiz, ırkçı ve cinsiyetçi ilişkiler düşünülerek KSK, sağlık ve bakım hizmetlerini katılımcıların geniş sosyoekonomik ve çevresel yaşam ve çalışma koşulları ile ilişkilendirmekteydi. Bu bireyin ötesine geçen, daha kolektif, bütünsel, siyasal bir anlayışı olanaklı kılıyordu. Bir katılımcının dediği gibi, “Covid-19 sistemi bozmadı. O zaten bozuktur” (Theresa Davids). Başka bir katılımcı ise şöyle diyordu:

Erkek egemenliği, kapitalizm ve sömürgecilik gibi farklı sistemler insanların şekillendirilmesine katkı veriyorlar. Bu bizi engelliyor ve insan haklarını ihlal ediyor. Zihinsel sağlığımız bundan etkileniyordu ve şimdi de etkileniyor ve herkes iktidardakilere karşı koyacak kadar güçlü değil. (Claudine Pretorius).

Pek çok açıdan kurs klasik bir feminist halk eğitimi sayılabilir. İşçi sınıfından siyah kadınlar kendi kişisel ve politik konumları ve koşullar hakkındaki anlayışlarını, diğer katılımcılarla birlikte dayanışma içinde değiştirmek için harekete geçmek doğrultusunda derinleştirdiler. KSK, sınırlı kaynaklarla büyük bir iş başarmaya dönük küçük ama tutkulu bir müdahale idi. Bu süreci burada bir programın ekofeminist bir perspektiften nasıl yeniden şekillendirilebileceğini incelemek için aktarıyoruz. Şimdi tekrar ekofeminist analiz çerçevemizle ilgili tartışmaya geri dönüyoruz.

EKOFEMİNİZM: BİR ANALİZ ÇERÇEVESİNE DOĞRU

Ekofeminizmin en temel sayılısı kapitalizm, erkek egemenliği ve ekolojik yıkım arasındaki kopmaz bağıdır (Fakier & Cock, 2018). Mies and Shiva (2014) bu bağı tarihsel köklerini takip eder:

İnsanlar ve Doğa arasındaki karşılıklı, simbiyotik ilişkiyi tek taraflı bir sahip-hizmetçi ilişkisine dönüştürmeden burjuva devrimi mümkün olamazdı. Yabancı halkları ve onların topraklarını Beyaz Adam'ın sömürgelerine dönüştürmeden kapitalist ekonomi gelişemezdi. Kadın ve erkek arasındaki simbiyotik ilişkiyi vahşice bozmadan yeni erkek, bir sahip ve efendi olarak doğa ve kadınlar üzerinde yükselmezdi. (s.47).

Kısaca, ekofeminist perspektife göre mevcut egemen kalkınma süreçleri ve kararları, Doğa'nın veya doğal kaynakların insanların hizmetinde olduğu bakış açısıyla şekillenmektedir (Randriamaro & Hargreaves, 2019). Bu, Doğa'yı ve doğal kaynakları, insanların tüketimi için sömürülecek ve kar elde edilecek cansız "şeyler"e indirger. Eisenstein (2020) insanların dünyayı bir varlık ve organizma olarak görmeleri gerektiğini söyler. Bu bakış açısı "bir şey olarak dünya mitolojisi üzerine inşa edilmiş sistemlerden uzaklaşmamıza" yardımcı olacaktır (Eisenstein, 2020).

Salleh (2017, s.292) ise Kadın=Doğa metaforunun, kapitalizmin temeli olan hırsızlığa, yani kadınların üretken emeklerinin kitlesel biçimde gasp edilmesine dikkat çektiğini vurgular. Kadın=Doğa metaforu kaynak sağlamadan bahseder; "bedenleşmiş borç" olarak nitelenebilecek şekilde zamanın ve enerjinin tahsis edilmesini işaret eder. Kadınların tanınmayan ve ödenmeyen üretken emekleri kapitalizmin işleyişi için yaşamsaldır.

Hakim iş bölümü, kadınlara öncelikli olarak gıda üretimi, işlenmesi ve hazırlanması, su ve yakıt tedariki ve hanehalkının bakımı görevlerini vermektedir. Bu rolleri nedeniyle kadınlar, özel olarak da işçi sınıfından, yerli halktan ve köylü kadınlar, doğal kaynaklara ve sağlıklı

bir çevreye çok temel düzeyde bağlıdırlar. Vandana Shiva (2017, p.xvi) kadınların neden ormansızlaştırma ve su kirliliğine karşı, zehirli ve nükleer atıklara karşı ekoloji hareketlerine önderlik ettikleri sorusunu sorar. Ona göre bunun nedeni kadınların doğuştan getirdikleri iddia edilen dişillikleriyle ilgili bir “özcülükle” değil cinsiyetçi işbölümü içinde kendilerine düşen geçimle ilgilenme işinden edindikleri bir zorunlulukla açıklanabilir. Her ne kadar geçimin sağlanması en yaşamsal insani etkinlik olsa da sadece piyasaya odaklanan eril ekonomi bunu iş olarak kabul etmez.

Ekofeminist bir yönelimde, içindeki hiyerarşik sistemde en tepede erkeklerin, onların bakış açılarının ve çıkarlarının durduğu erkek egemenliği, kadınları karar alma süreçlerinin dışında bırakır, kadın emeğini hakim ekonominin ve erkeklerin hane içindeki ve toplumdaki çıkarlarının sömürüsüne açık hale getirir.

Dahası Marry Mellor (1992, s.51), Yeşillerin çoğu gibi, ekofeministlerin de doğal dünyanın yıkımını Batı toplumlarının hiyerarşik düalizmlerine bağladıklarını belirtmektedir: Kültür/doğa, erkek/kadın, zihin/beden, bilimin/halkın bilgisi, mantık/duygular, materyalizm/tinsellik. Mellor diyor ki bu bölünmeler, bilim ve teknolojinin, endüstri ve militarizmin sınırsız gelişimine yol açmıştır. Bu “Doğa’ya hükmetme ve dünyayı kaybetme” sürecidir (s.51). Ekofeministler bu ikiliklere meydan okurlar.

Ekofeminist perspektifler, kadınların erkeklerle eşit düzeyde rekabet etmeleri için bireysel olarak gelişmelerine odaklanan çoğu anaakım liberal feminist ve kadın hakları örgütleri tarafından görmezden gelinmektedir. Oysaki ekofeminist bir Afrika ağı olan WoMin Birliği, ekofeminist perspektiflerin Afrika kıtasındaki köylü ve kent yoksulu topluluklardaki kadınların deneyimleri ve perspektifleriyle güçlü bir uyumu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çevresel krizler su, toprak, gıda, enerji, yangınlar, ormanlar, hava kalitesi ile ilgili toplumsal yeniden üretim krizleridir; hepsi birbiriyle bağlantılıdır ve kadınların

hanehalkını geçindirme kaygılarında önceliklidir (Randriamaro & Hargreaves, 2019). Covid-19 ile birlikte dramatik şekilde öne çıkan diğer krizlerin su, sağlık, gıda dahil tüm geçim kaynakları üzerinde büyük etkileri olmuştur. Toplumsal ve çevresel krizler sosyoekonomik eşitsizlikleri artırmaktadır. Ekofeministler toprağın, suyun, ormanların, havanın yok olmakta olduğuna işaret etmekte ve şunu sormaktadırlar: Alternatif nedir?

Ekofeminizmin merkezinde praksis yer alır. Kuram, erkek egemen kapitalizmin vahşetine meydan okuyan ve ekofeminist bir alternatif gelecek vizyonu oluşturan mücadelelerle örülüdür. Gough ve Whitehouse'ın (2019, s.333) dediği gibi, ekofeminizm bilinçli reformist olmaktan çok bilinçli olarak dönüştürücüdür. Ekofeministler ekonomik, sosyal ve siyasal kurumları radikal biçimde yeniden yapılandırmak isterler. Erkek egemen kültürlerde kadınların ezilmesi ile Doğa'nın ezilmesi arasındaki bağlantıları açığa çıkarırlar. Bu, insanların Doğa'dan farklı ve üstün ve dolayısıyla da ona hükmetmeye hakkı olan bir varlık olduğu gibi sorgulanmaksızın kabul gören pek çok yaygın inançla hesaplaşmak anlamına gelir. Toplumsal cinsiyet adaleti ve ekolojik adalet ekofeminist fikrin kalbidir. Ekofeminizmin feminizmi bireysel gelişmeden çok kolektif güçlenme ile ilgilidir. Ekofeminizm dayanışma, birlikte durma, tahakkümün her türüne karşı mücadele etmeye odaklanır.

Ekofeminist bir analiz, atanmış sosyal ve ekonomik rolleri nedeniyle kadınların sosyoekonomik kalkınma ile ilişkili farklı perspektifleri ve ihtiyaçları olduğunu kabul eder. Salleh (2017) bugünün küresel kapitalist şiddetin ve vahşetin karşısında durmaya dönük bir umudumuz olacaksa bunun için kadınların, yerli halkların ve köylülerin deneyimlerinin siyasetin merkezinde olması gerektiğini ifade eder.

Bu anlayışa dayanarak, feminist halk eğitimi programlarına yönelik ekofeminist bir analiz çerçevesi kapitalizm, erkek egemenliği ve

ekolojik yıkım arasındaki kopmaz bağların analizini içermelidir. Kadınların ve tüm Doğa'nın sömürsününün kapitalizmin merkezinde yer aldığına dair bir temel varsayımı vardır. Bu sömürünün karşısında durulmalıdır. Kaygılarının merkezine kurucu olarak özellikle yoksul, yerli, köylü ve işçi sınıfı kadınlarını almalıdır. Giacomini'nin (2018) dediği gibi bu yaşamı merkeze alan alternatiflerin olumlanması demektir.

Feminist halk eğitimi ile ekofeminizm arasında pek çok bağlantı olmasına rağmen feminist halk eğitiminde bazı eksikler bulunmaktadır. Örneğin literatürde "ideal tip" önermeleri vardır. Okumalarımızda hem feminist halk eğitiminin hem de ekofeminist halk eğitiminin kadınları kurucu gördüğünü, işçi sınıfından, yoksul ve marjinal kadınlara odaklandığını; ikisinin de kadınların bilgisine değer verdiğini ve toplumsal cinsiyet adaletini kendilerine amaç edindiklerini gözledik. İkisi de erkek egemenliğini analiz etmekte ve erkek egemen güç ilişkilerine meydan okumaktadır. Ekofeminist halk eğitimi erkek egemenliği ve kapitalizm arasındaki ilişkiye işaret eder; feminist halk eğitimi duruma göre *belki* böyle yapar. Feminist halk eğitimindeki eksikliğin daha görünür olduğu alan Doğa'nın ve çevrenin yıkımıdır. Kapitalizm, erkek egemenliği ve ekolojik yıkımın ayrılmaz bağlantıları ekofeminizmin temeli iken bu bağlantılar feminist halk eğitimi için zorunluluk değildir. İkisi de erkek egemen kapitalizmin ötesine geçen bir gelecek kurmak isterler; ikisi de eylemcidir; ancak feministler insanlarla dayanışma içinde olurken ekofeministler tahakkümün her türlüüne karşı dururlar ve Doğa ile karşılıklı bağlantıyı önemseyen bir dayanışma ilişkisi de gösterirler.

Ekofeminist halk eğitimcilerinin içinde çalıştıkları bağlamlarda aşağıdakileri eğitimlerine entegre etmeleri gerektiğini düşünüyoruz:

- Doğa programın bir parçasıdır ve Doğa'yı karmaşık bir ekosistem ilişkisi içinde görmekten çok bir "şey" olarak gören hegemonik

bakışa meydan okunur. İnsanlar ve Doğa arasındaki karşılıklı fayda ilişkisi konu edilir;

- Program, Kadın=Doğa fikrini yapı sökümüne uğratar ve bu fikrin erkek egemen kapitalizmin işleyişinde ne kadar önemli olduğunu gösterir;
- Toplumsal cinsiyet ve sosyoekolojik adalet temel amaçtır;
- Doğa'nın yıkımı, erkek egemenliği ve kapitalizm arasındaki kopmaz bağlar, açık veya örtük şekilde, programın merkezi parçalarıdır; program ekolojik yıkım, erkek egemenliği ve kapitalizm arasındaki bağlantıları inceler;
- Program karşılıklı ilişki halindeki sistemleri göstermek için çeşitli sosyoekonomik, finansal, sağlıkla ilgili ve çevresel krizleri analiz eder. Bu, krizlerin toplumsal cinsiyet boyutunu açığa çıkarmayı da içerir;
- Program, erkek egemen kapitalizmin ötesine geçen gelecek alternatiflerine ilişkin hayalleri kısıktır ve dile getirilmesine çalışır;
- Eğitimin açık amacı, içinde kolektif dayanışmanın, birlikte durmanın, her türden tahakküme karşı mücadele etmenin, dayanışma ilişkilerinin ön deneyimlerinin ve provalarının yer aldığı sosyal eylemdir.

EKOFEMİNİST HALK EĞİTİMİ

Jacklyn Cock (2018) şöyle diyor, “İklim krizi, nasıl ürettiğimizle, tükettiğimizle ve yaşamlarımızı örgütlediğimizle ilgili sorunların çözümü için radikal dönüştürücü bir değişime ihtiyaç duyduğumuzu hatırlatması nedeniyle bize tarihsel bir fırsat sunuyor” (s.210). Ancak yine de bize şu tavsiyede bulunuyor, “İklim krizinden bahsettiğimizde bu insanlara çok uzakmış gibi geliyor. Eğer gıdadan bahsederseniz konuyu yakına getirmiş oluyoruz. Gıda fiyatları gerçek ve güncel;

insanlar bunun etrafında birleşebilirler” (9:55). Salleh (2018) ise “iklim krizi”nden başka bir odak noktasını tartışıyor; “gündeme gelmekte olan su sorunu, hem epistemoloji hem de siyaset bakımından iklimle ilgili entegre bir odak üretmek için büyük bir fırsat” diyor (s.19).

Bu alıntılar bize zamanımızın acil sorununu, radikal bir değişime duyulan ihtiyacı ve iklim krizi gibi soyut ve karmaşık bir gerçekliğe nasıl yaklaşacağımızın ipuçlarını gösteriyor. Mohanty diyor ki (2012):

Feminist halk eğitimi, erkek egemen ve kadın düşmanı pratiklere karşı kişisel, kültürel ve politik direniş için gerekli pedagojileri “görmemiz”, analiz etmemiz ve hayata geçirmemiz için bize yenilikçi feminist pedagojik ve metodolojik bakış açıları sağlıyor. İktidara karşı doğruyu konuşmamıza ve kendimizi toplumsal cinsiyet adaleti için dönüştürmemize yönelik olarak düzenlenmiş pedagojik ve dönüştürücü pratikler öneriyor. (s.viii).

Ekofeminist halk eğitimi tüm bunları yapmanın yanı sıra ek olarak sosyoekolojik adalet peşinde de koşuyor.

- 129 -

Yukarıda değindiğimiz KSK'deki çoğu diyalogda Doğa ve çevresel yıkımla ilgili sorunlar eksik kalmıştı. Çoğu katılımcıda Doğa'yı “bir şey olarak” gören hegemonik bakış açısı mevcuttu. Bunu, gıdanın toprakla, yetiştirmeyle ve bakımla çok az bağlantılı bir tüketim metası olarak görülmesinden anlayabiliyoruz. Çiçekler olarak gündeme gelen Doğa daha çok internetten alınan duygusal, çoğu zaman dinsel mesajlar taşıyan birer imge olarak görülüyordu; Doğa, çayırlar ve ağaçlar arasında gezinirken sırtımızı yaslayabileceğimiz pasif bir kaynak olarak anılıyordu. Öne çıkan bu eğilim, Shiva'nın (2014) kendimizi ekolojik ağın dışında, “Dünya'nın kaynaklarının efendileri, fatihler ve sahipleri olarak” görmemiz diyerek tanımladığı şeydir (s.xxi). Bize, “diğer türleri ve en küçük mikroptan en büyük memeliye kadar tüm çeşitliliğiyle Dünya üzerindeki yaşamı sevme sorumluluğu olan Dünya ailesinin bir üyesi olarak kendimize bakma”ye dayanan bir paradigma değişimi öneriyor (s.xxi).

Bu bakımdan, tırmanan gıda fiyatlarının analiziyle başlayan gıda ekonomi politiği, Doğa'yı soyut bir "şey" olarak gören kavrayışı bozmak ve bunun erkek egemen kapitalizmle bağlantılarını incelemek için verimli bir katalizör olacaktır.

Diğer bir üretken tema ise sudur ve Covid-19, insanların suyun sadece alınıp satılan bir mal olmadığını, karşılıklı karmaşık ilişkilere dayalı canlı bir sistem olduğunu anlamaları, aynı zamanda su yönetiminin ve dağıtımının sınıfsal, toplumsal cinsiyete dayalı, ırkçı karakterini görmeleri için fırsatlar sunmaktadır.

Saltmarshe (2020) dil analizinin, antropomorfizm dahil olmak üzere altta yatan ideolojilerin ve güç ilişkilerinin ortaya çıkarılması için faydalı olabileceğini ileri sürmektedir. Virüsle "savaşmak", "ön cephedekiler" ve "komuta merkezi" gibi hepsi savaş ifade eden konuşmalar yaparken metaforlar dikkatli seçilmelidir: Antidemokratik çözümler, bireycilik, insanların özgürlükleri ve bilgi edinimleri ile ilgili korku ve sınırlandırma getiren ifadelerden kaçınmak gerekir. Bunlar yerine verdiğimiz mesajlar özen, öznellik, ortak fayda, dayanışma ve karşılıklı bağlılık gibi kavramları çağrıştırmalıdır.

Halk eğitimcilere ve ekofeministlere göre bireysel özneler ilişkilere katılmazlar, ilişkiler içinde ve aracılığıyla inşa edilirler (Gaztambide-Fernandez, 2012, s.52). Doğa nasıl, ürünlerin yetiştirilmesine hizmet eden bir araç olarak görülen topraktan ibaret hale geldi? İnsanlar tarımla, yetiştirme ve bakımla olan ilişkilerini nasıl kaybettiler? Toprak sahipliği, tarım ve tüketim arasındaki ilişki nedir? Eğer Doğa'nın da bir özne olduğunu kabul edersek, onu da marjinal, yoksul insanların seslerini ellerinden alarak veya onları susturarak yaptığımız gibi sessizleştirdiğimizi fark ederiz. Doğa'yla ilişkimiz aracılığıyla "varlık kazandığımız" gerçeğini göz ardı ettiğimizde kendimize zulmetmeye başlamış oluruz.

Ekopedagoji (Misiaszek, 2016) gibi halk eğitimi de özneler arası diyaloga dayanır; eşitlikçi, tasarlanmış ve aktif bir geçişli ilişki içinde

ötekini dinlemeyi içerir. Ekofeminist halk eğitimi, “dışarıdan” gelen mesajlara, onları deneyimle bağlantılandırarak ve insanlara tepki göstermelerini söyleyerek dikkat çekmenin bir yoludur. Bu nedenle eğitimciler rahatsız edici soruları, daha da rahatsız edici yanıtlar almak pahasına sormakla mükelleftirler.

Özet olarak, ekofeminist bir eğitim programında praksis aracılığıyla sorgulanması gereken unsurlar, katılımcıların hayatlarıyla hemen ilişkilendirilebilecek olan gıda güvenliği ve su gibi, Doğa'nın bir “şey” olarak algılanmasına meydan okuyacak noktalardan hareket etmelidir.

ÖĞRENME, VAZGEÇME⁴, BİRLİKTE HAREKET ETME

Küçük yavruların kendisine bağımlı olduğunu bilmek Rani [yunus] için en zor şey olmalı. Çevresine mükemmel bir uyum sağlamış olarak işte karşınızda... sonra işler değişmeye başlar, öyle ki o kadar yılın öğrenmişlikleri faydasız hale gelir, en iyi bildiğiniz yerler artık sizin için yaşanmaz durumdadır ve yeni av alanları bulmanız gerekir. Rani, bildiği her şeyin -suyun, akıntıların, dünyanın- kendisine karşı geldiğini hissetmiş olmalıdır (Ghosh, 2019, s.106)

Tıpkı Rani gibi bizler de yeni koşullar karşısında yeni tutumlar, kavrayışlar ve kapasiteler geliştirebilmek için eski öğrendiklerimizden vazgeçmek zorundayız. Epistemoloji ve siyaset iklim krizinin merkezindedir. Biz ekonfeminist halk eğitimciler olarak etkili “sokak dövüşçüleri ve filozoflar” olmak için sürekli öğrenmek, öğrendiklerimizden vazgeçmek ve yeniden öğrenmek zorundayız (Harley, 2012). Bu yazının girişindeki düşüncelerimiz bunu açıkça göstermektedir.

Ekofeminist halk eğitimciler olarak bireysel ve kolektif biçimde yönümüzü iklim krizine döndürmek ve toplumsal cinsiyet ile

⁴ “Unlearning” kelimesinin Türkçe’de tam bir karşılığı olmadığı için, olası bir anlam kaymasını en alt düzeye indireceği düşünülen “vazgeçme” kullanılmıştır (Ç.N)

sosyoekoloji bakımından adil bir gelecek hayal etmek için ne yapabiliriz? Altı yıllık bir süreçte kolektif olarak meydana getirilmiş olan, iklim değişikliğinin etkilerini azaltacak ve ona karşı durabilecek bir toplum inşa etmek için talepler ve alternatifler ileri süren “İklim Adaleti Sözleşmesi” yeniden hayal etmenin bir örneğidir (South African Food Sovereignty Campaign, *Güney Afrika Gıda Bağımsızlığı Seferberliği*, 2020). “Adil Gerikazanım İlkeleri” (Principles for a Just Recovery) topluluğu bunlardan bir diğeridir (Friends of Earth International, *Dünya Dostları Enternasyonal*, 2020).

İnançlarımızı cesaretle dile getirmeli ve kendimize değişimin iktidara içkin olduğunu hatırlatmalıyız: Daha adil ve sürdürülebilir bir gelecek istiyorsak önümüzdeki büyük görevlerden biri “kendileri için bir sorun olmadığını düşünen dünyanın en zengin ülkelerindeki en zengin insanlara ayrıcalıklarının, servetlerinin ve fiziksel güvenliklerinin onların önceden yazılmış kaderleri olmadığını” açıkça anlatmaktır (Abdulhawa, 2017, s.110). Bunun için Rafeef Ziadah’ın (Transnational Institute, 2020) “muhalefetin altyapısı”nı inşa etmek için “radikal tasavvur” dediği şeye ihtiyacımız var.

Vandana Shiva (2020) bilimsiz aktivizm saldırıya uğrayabilir ve aktivizmden koparılmış bilim de yayınlarda gizli kalır, demektedir. Halk eğitimciler için teorinin daha geniş sosyoekonomik, politik, ekolojik bağlamlarla ilişkilendirilmesi önemlidir. Ekofeminizm kapitalizm, erkek egemenliği ve sosyoekolojik yıkım arasındaki kopmaz bağlantılarda ısrar eden bir teorik çerçevedir. Ekofeminizmin merkezinde praksis vardır: Teori, erkek egemen kapitalizmin vahşetine meydan okuyan ve alternatif bir ekofeminist gelecek vizyonu oluşturan mücadeleler içinden çıkar.

SONUÇ

Ekolojik yıkım uçurumuna yaklaşırken yıkıcı fikirlere ve devrimci bir enerjiye ihtiyacımız var. İklim krizi, umudu bilimsel titizlikle güçlendirmek, birlikte çalışıp öğrenerek idealizm ve realizmi

birleştirmek için ekofeminist halk eğitimciler de dahil olmak üzere toplumun tüm kesimlerinin ve düzeylerinin kolektif çabasını gerektiriyor.

Bu bireysel bir süreç olamaz, sistemin değişmesi yaşamsaldır. Küresel iklim krizi bağlamında karşımıza çıkan küresel salgın düşünüldüğünde, kolektif bir küresel yanıt ihtiyacımız var. Altı yıl önce Naomi Klein bizi uyarıyordu:

Farklı sol koalisyonların iklim kriziyle daha fazla ilgilenmesine çaresizce ihtiyacımız var çünkü bu kriz bizi ne tür toplumlar istediğimize karar vermeye zorluyor ve önümüze kesin, bilimsel temelli bir mühlet koyuyor (Klein, 2014).

Dayanışma sadece insan türünü değil Doğa'yı da içermeli. En ölümcül enfeksiyon hastalıklarının altında "madencilik sektörünün hızlı yayılması, ağaç kesme, endüstriyel plantasyon tarzı tekil ürünler (palmye yağı ve kakao gibi) ve hayvancılık" yatıyor (WoMin Alliance, 2020). Bu nedenle, geniş ölçekli açlık ve iklimin ısınması kadar salgın da akıllarında sadece kar elde etmek olan insanların aldıkları kararlar neticesinde gündeme geliyor. Eğitim ve eylemle başedilmesi gereken "düşmanlar" bunlardır.

Eylemlerimiz üretme, tüketme ve hayatlarımızı örgütlenme yollarımızı değiştirmek konusundaki niyetimizin ciddiyetini göstermelidir. Halk eğitimi bu tip bir müzakere ve yön değişikliği için özel ilişkiler ve süreçler geliştirmiştir. Gıda, su ve enerji bağımsızlığı için yapılan çağrılar, kolektif karar verme süreçlerinde doğrudan demokratik katılımı güçlendirecek kadar küçük ve yerel örgütlenmelere doğru bir yönelimi yansıtmaktadır. Maria Mies'in bize hatırlattığı gibi "Dünya bizim evimizdir! Ona iyi bakalım" (Mies & Shiva, 2014, s.XXX).

KAYNAKÇA

- Abulhawa, S. (2017). Before the last river. İçinde V. Prashad (Ed.), *Will the flower slip through the asphalt: Writers respond to Capitalist Climate Change* (ss. 100–111). New Left Words.
- Badoe, Y., Makengo, N., & Farr, S. (2019, Ekim 29). *Women hold up the sky: African women rise for climate justice* [Video]. WoMin Alliance. Vimeo. <https://vimeo.com/user102798675>
- Birrell, S. (2020, April 2). It's a crisis of legitimacy for the capitalist system itself. *Briarpatch Magazine*. <https://briarpatchmagazine.com/articles/view/its-a-crisis-of-legitimacy-for-the-capitalist-system-itself>
- Cock, J. (2015). *Address at the WoMin's regional meeting in the Niger Delta, 28 Sept-3 Oct ,15* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=480xsbUj3-g>
- Cock, J. (2018). The climate crisis and a 'just transition' in South Africa: An ecofeminist socialist perspective. İçinde V. Satgar (Ed.), *The climate crisis: South African and global democratic eco-socialist alternatives* (ss. 210–230). Wits University Press. <https://doi.org/10.18772/22018020541.15>
- Daily Maverick. (2021, Ocak 18). *South Africa's current cumulative Covid-19 count*. Daily Maverick. <https://cutt.ly/wkfRoLb>
- Eisenstein, C. (2020, Ekim 13) World on Fire. *Charles Eisenstein*. https://charleseisenstein.org/essays/world-on-fire/?_page=3
- Fakier, K., & Cock, J. (2018). Ecofeminist organising in South Africa: Reflections on the feminist table. *Capitalism Nature Socialism*, 29(6), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10455752.2017.1421980>
- Farber, T. (2020, Eylül 1). Shocking stats on gender-based violence during lockdown revealed. *Times Live*. <https://www.timeslive.co.za/news/south-africa/2020-09-01-shocking-stats-on-gender-based-violence-during-lockdown-revealed/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.

Friends of the Earth International. (2020, Ağustos 25). *Principles for a just recovery from the Covid-19 crisis*.

<https://www.foei.org/features/principles-for-a-just-recovery-from-the-covid-19-crisis>.

Gallacher, R. (2020). Covid-19, recession, and the future. Anti-capitalist education for what lies ahead. *Briarpatch Magazine*.

<https://briarpatchmagazine.com/articles/view/transcript-briarpatch-covid-19-recession-the-future-webinar>.

Gaztambide-Fernández, R. A. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education, & Society*, 1(1), 41–67.

Ghosh, A. (2019). *Gun island*. John Murray Publishers.

Giacomini, T. (2018). The 2017 United Nations Climate Summit: Women Fighting for System Change and Building the Commons at COP23 in Bonn, Germany. *Capitalism Nature Socialism*, 29(1), 89– 105.

<https://doi.org/10.1080/10455752.2018.1434217>

- 135 -

Gough, A., & Whitehouse, H. (2019). Centering gender on the agenda of environmental education research. *The Journal of Environmental Education*, 50(4-6), 332–347. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1703622>

Harley, A. (2012). *'Unlearning' hegemony: an exploration of the applicability of Alain Badiou's theory of the event to informal learning through an examination of the life histories of South African social movement activists* [Doctoral Dissertation]. University of KwaZulu-Natal.

Klein, N. (2014, Aralık). Climate: The crisis and the movement. *Great Transition Initiative*. <https://greattransition.org/publication/climate-the-crisis-and-the-movement>

Manicom, L., & Walters, S. (Eds). (2012). *Feminist popular education in transnational debates: Building pedagogies of possibility*. Palgrave.

<https://doi.org/10.1057/9781137014597>

- Mellor, M. (1992). *Breaking the boundaries: Towards a feminist green socialism*. Virago Press.
- Mies, M., & Shiva, V. (2014). *Ecofeminism* (2nd ed.). Zed Books.
- Misiaszek G. W. (2016). Ecopedagogy as an element of citizenship education: The dialectic of global/ local spheres of citizenship and critical environmental pedagogies. *International Review of Education*, 62(5), 587–607. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9587-0>
- Mlambo-Ngcuka, P. (2020, Nisan 6). *Violence Against Women and Girls: The shadow pandemic*. UN Women.
<https://www.unwomen.org/en/news/stories/2020/4/statement-ed-phumzile-violence-against-women-during-pandemic>
- Mohanty, C. (2012). Series editor's foreword. In L. Manicom, & S. Walters (Eds.), *Feminist popular education in transnational debates: Building pedagogies of possibility* (pp. vii–x). Palgrave.
- Oxfam. (2020, Eylül). Feminist futures: Caring for people, caring for justice and rights. *Oxfam Discussion Papers*. Oxfam GB for Oxfam International. Oxford. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621046/dp-feminist-futures-caring-people-justice-rights-140920-en.pdf>
- Popular Education Programme. (2020). *The Women's Health Course 2020*. VHS & DVV International.
- Randriamaro, Z., & Hargreaves, S. (2019). *Research Report: Women stand their ground against big coal. The AfDB Sendou plant impacts on women in a time of climate crisis*. WoMin Alliance.
- Salleh, A. (2017). *Ecofeminism as politics: Nature, Marx and the postmodern* (2nd ed.). Zed Books.
- Salleh, A. (2018). Rethinking climate politics in the vernacular. *Arena Magazine*, 155, 18–20. <https://arena.org.au/rethinking-climate-politics-in-the-vernacular-by-ariel-salleh/>

- Saltmarshe, E. (2020, Nisan 3). Tips for framing Covid-19. *Ella Saltmarshe*.
<https://medium.com/@ellsaltmarshe/8-tips-for-framing-covid-19-f3c897c1ffa6>
- Shiva, V. (2014). Preface to the critique influence change edition. İçinde M. Mies & V. Shiva (Eds.), *Ecofeminism* (2nd ed., ss. xiii-xxi). Zed Books.
- Shiva, V. (2017). Foreword. İçinde A. Salleh (Ed.), *Ecofeminism as politics: Nature, Marx and the postmodern* (2nd ed., ss. xv-xviii). Zed Books.
- Shiva, V. (2020, Nisan 14). *Martin Khor: Leading voice of the South for equity and justice*. Social Watch.
<https://www.socialwatch.org/node/18459#VandanaShiva>
- South African Food Sovereignty Campaign. (2020). *Climate Justice Charter*. SAFSC. <https://www.safsc.org.za/climate-justice-charter/>
- Transnational Institute. (2020, Temmuz 2). *People Power and the Pandemic* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=xrt6ido9moE&feature=emb_title
- Von Kotze, A. (2020). Ecological solidarity and popular education. *SISYPHUS – Journal of Education*, 8(3), 85–99.
<https://doi.org/10.25749/sis.19952>
- von Kotze, A., & Holloway, A. (1999). *Living with drought: Drought mitigation for sustainable livelihoods*. Intermediate Technology Publications.
- Von Kotze, A., Walters, S., & Luckett, T. (2016). Navigating our way: A compass for popular educators. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 96–114. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155850>
- Walters, S. (2018). ‘The drought is my teacher’: Adult learning and education in times of climate crisis. *Journal of Vocational, Adult Continuing Education and Training*, 1(1). <https://doi.org/10.14426/jovacet.v1i1.308>
- Walters, S., & Manicom, L. (1996). *Gender in popular education: Methods for empowerment*. Zed Books.

WoMin Alliance. (2020, Nisan 8). *Covid-19 - Crisis upon Crisis in Africa: An ecofeminist perspective*. WoMin. <https://womin.africa/covid-19-crisis-upon-crisis-in-africa-an-ecofeminist-perspective/>