

yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 6 / sayı: 11

Editörden
Fevziye Sayılan

Hakemli Makale:
Eğitimde Yaşanan Dönüşümler ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi
Hande Özkeskin

Hakemli Makale:
Üniversite Yaşam Boyu Eğitim Merkezi Sertifika Programlarına Katılan Yetişkinlerin Katılım
Örüntüleri
Meral Uysal & Türkan Kaplan

Osmanlı Modernleşme Sürecinde Halk Eğitimi
Hakan Serhan Sarıkaya

Türkiye'nin Yetişkin Eğitimi Tarihini Nasıl Okumalı?
Ş. Erhan Bağcı

Osmanlı'da Kadının Eğitim Hakkının Gelişimi
Nurnigar Sipahoğlu

Yetişkin Öğrenme Kuramları ve İnsanın Doğası Olarak Özgürlük
F. Tuğçe Arıkan

Çeviri: Dönüştürücü Öğrenme Kuramı
Edward W. Taylor

2023 / Kasım

yetişkin eğitimi dergisi

journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal
cilt: 6 sayı: 12 / volume: 6 issue: 11
2023 / Kasım / November

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

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Managing editor
Fevziye Sayılan

Editör / Editor-in-chief
Fevziye Sayılan

Editör Yardımcısı / Assistant editor
Nurcan Korkmaz
Murat Çınar

**Yayın Kurulu (isme göre alfabetik
sırayla) Editorial Board (in
alphabetical order)**
Ahmet Duman
Ahmet Yıldız
Ali Tansu Balcı
Fevziye Sayılan
Gökçe Güvercin
Meral Uysal
Onur Seçkin

Yayın Sekreteryası / Editorial Secretariat
Şule Sam
M. Cansu Balcı

Bu Sayının Hakemleri (isme göre alfabetik sırayla)
Referees in this issue (in alphabetical order)
Ahmet Yıldız
Ali Tansu Balcı
Mehmet Bilir
Şengül Erden
Zeynep Alica

Adres
www.yetiskinegitimi.org

E-mail
yetiskinegitimidergisi@gmail.com

ISSN
2980-115X

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

	Sayfa
Editörden	4
HAKEMLİ MAKALELER/ REFREED ARTICLES	
Eğitimde Yaşanan Dönüşümler ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	5
Hande Özkeskin	
Üniversite Yaşam Boyu Eğitim Merkezi Sertifika Programlarına Katılan Yetişkinlerin Katılım Örüntüleri	45
Meral Uysal & Türkan Kaplan	
Osmanlı Modernleşme Sürecinde Halk Eğitimi	66
Hakan Serhan Sarıkaya	
SAHADAN / FROM THE FIELD	
Türkiye'nin Yetişkin Eğitimi Tarihini Nasıl Okumalı?	108
Ş. Erhan Bağcı	
Osmanlı'da Kadının Eğitim Hakkının Gelişimi	135
Nurnigar Sipahoğlu	
Yetişkin Öğrenme Kuramları ve İnsanın Doğası Olarak Özgürlük	160
F. Tuğçe Arıkan	
ÇEVİRİ / TRANSLATION	
Dönüştürücü Öğrenme Kuramı	174
Edward W. Taylor	
Çeviri: Nuray Türkmen	

Dergimiz arkadan gelmeye devam ediyor. Takvim zamanıyla, yayım zamanını bir araya getirme konusundaki çabamız ne yazık ki yazılarını, araştırmalarını bizimle paylaşmak isteyenlerin çabalarına bağımlı. Dolayısıyla tüm çabalarımıza rağmen, yayın takvimi bakımından bir yıl gerideyiz.

Bu içinde bulunduğumuz tikanıklık giderek daha da yoğunlaşan elverişsiz ve zor koşulların birebir yansıması olmasa da, zamanın ruhu bağlamın belirgin özelliklerini belirlemeye devam ediyor. Değişime duyulan ihtiyaç artarken, bu konuda yapılabilecekler ve olasılıklara olan inanç ve umut aynı ölçüde büyümüyor. Bilakis elverişsizlik kendi bilişsel ve düşünsel evreniyle birlikte geliyor. Bu düzeyde, yetişkin eğitimi bir umut olasılığına tutunmak zorunda. Nitekim buradan ilerleyen düşünceler ve beklentiler, bu sayımıza da tarihsel bir arkaplan oluşturma konusundaki düşünce ve yaklaşımlara duyulan ihtiyacı yansıtıyor. Alanın ve pratiğin tarihini oluşturmaya katkıda bulunacak yazılarla bu tartışma sürecine yeni katkıları da bekliyoruz.

Bir diğer öne çıkan sorun alanı ise, kamusal bir hizmet olarak örgütlenen ve hayatboyu öğrenme altında toplanan yetişkin eğitimi ve halk eğitimi faaliyetlerinin eğitim politikalarındaki sert ideolojik dönüşümlere koşut biçimde giderek tahrip olmasıyla ilgili devasa bir gündem oluşuyor. Merceği buraya ve buradaki geriletici uygulamalara tutmaya da acil bir ihtiyaç var. Bu sayıdan itibaren hiç olmazsa bahar ve güz sayılarını döneminde yetiştirmek için elimizden geleni yapacağımıza inanan bir akademik çevrenin parçası olduğumuzu düşünüyoruz. Dolayısıyla Dergimizin yoluna devam edebilmesi için akademisyenleri, araştırmacıları, uygulayıcıları ve öğrencileri araştırmalarını paylaşmaya, gerçekleri ve sorunları tanımlamaya davet etmeye devam ediyoruz.

Doç.Dr. fevziye sayılan

5 ocak 2025

Eğitimde Yaşanan Dönüşümler ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi¹

Hande Özkeskin²

Özet

Tarihsel süreçte eğitim, öğretmenin bilgiyi aktardığı tek yönlü anlayıştan uzaklaşarak, öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu gerçeğini benimsemiştir. Bu dönüşüm, yetişkin eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin, küreselleşme ve neoliberal politikaların etkisiyle hayat boyu öğrenme çatısı altında yeniden kavramsallaştırılmasına yol açmıştır. Bu çalışma, uluslararası ve ulusal politika belgeleri ile raporlarda yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin söylemleri söylem analizi yöntemiyle ele almaktadır. Bulgular, öğretmen mesleki gelişiminin ekonomik rekabet, performans, hesap verebilirlik ve piyasalaşma odaklı politikalarla ilişkilendirilerek gerekçelendirildiğini göstermektedir. Mesleki gelişim, eğitim reformlarının hızlı uygulanması, öğrenci başarısının artırılması, nitelikli işgücünün öğretmenliğe çekilmesi ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltmek için araçsallaştırılmaktadır. Sonuç olarak, mesleki gelişim, küresel politika belgelerinde neoliberal söylemlerin kesişim noktasında konumlandırılarak öğretmenin sorumluluğuna indirgenmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitimde dönüşüm, Öğretmen mesleki gelişimi, Hayat boyu öğrenme

¹ Bu makale, sorumlu yazarın “Özel Okullarda Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” doktora tezinden üretilmiştir

² Sorumlu Yazar: handeozkeskin@gmail.com Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, Türkiye ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7077-8032>

Abstract

Over the course of its historical evolution, education has moved away from a unidirectional model—where teachers simply transmit knowledge—to a recognition that learning spans one’s entire lifetime. Influenced by globalization and neoliberal policies, this shift has led to a reconceptualization of adult education and teacher professional development within the framework of lifelong learning. Drawing on discourse analysis, this study examines how international and national policy documents and reports frame teacher professional development. The findings reveal that professional development is justified primarily through policies emphasizing economic competitiveness, performance, accountability, and marketization. In this context, it is instrumentalized as a means to swiftly implement educational reforms, enhance student achievement, attract a more qualified teaching workforce, and raise the status of the profession. Ultimately, global policy documents position professional development at the intersection of neoliberal discourses, reducing it largely to the realm of teacher responsibility.

Keywords: Educational transformation, Teacher professional development, Lifelong learning

Giriş

Eğitim alanında tarihsel süreçte yaşanan köklü dönüşümler, bilginin tek yönlü aktarımından uzaklaşarak öğrenmenin hayat boyu süren bir süreç olarak kabul edilmesine zemin hazırlamıştır. Bu dönüşüm, yetişkin eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin “hayat boyu öğrenme” kavramı altında yeniden kurgulanmasına yol açarken, aynı zamanda neoliberal politikaların etkisiyle eğitimin işlevinin ekonomi ekseni tanımlandığı, performans, hesap verebilirlik ve piyasalaşma odaklı bir çerçeve içinde anlamlandırılmasına neden olmuştur (Giroux vd., 2009; Hill & Kumar, 2012; Kurul, 2012; Özsoy, 2012).

Uluslararası aktörlerin (UNESCO, Dünya Bankası, OECD) raporları ve politika belgelerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi, toplumsal sorumluluğu bireye yükleyen, rekabetçi küresel ekonomiye uygun insan sermayesi üretimine indirgenen bir araçsallaştırma süreci olarak sunulmaktadır (DB, 2011; Fontdevila & Verger, 2015; Işık, 2014; OECD, 2020; UNESCO, 2022; Villegas-Reimers, 2003)

Bu çalışma, söz konusu küresel ve yerel dönüşümlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimini hangi ideolojik yapıların biçimlendirdiğini söylem analizi yöntemiyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle neoliberal politikaların, uluslararası kuruluşların ve piyasa dinamiklerinin etkisi altında öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin nasıl yeniden yapılandırıldığını, bu süreçte hangi söylemlerin baskın hale geldiğini ve bu söylemlerin öğretmenlik mesleğini nasıl dönüştürdüğünü eleştirel bir perspektifle ele almaktadır.

Kavramsal Çerçeve

1970’lerden itibaren yoğunlaşan ekonomik kriz, devletin mali kaynaklarındaki daralma ve küresel rekabetin artmasıyla eğitim, kalkınma ve rekabet için bir yatırım alanı olarak konumlandırılmıştır (Altınsoy, 2019; Kurul, 2012). Bu perspektifte, eğitim hizmetleri piyasa aklına uygun şekilde yeniden yapılandırılırken, maliyet-etkinlik, performans, hesap verebilirlik ve rekabet gibi kavramlar eğitim politikalarına hâkim olmuştur (Giroux vd., 2009; Hill & Kumar, 2012; Kurul, 2012; Özsoy, 2012). Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, Dünya Bankası, OECD) ve küresel aktörler, eğitim politikalarını neoliberal ilkelerle uyumlu kılan bir söylem inşa etmekte, böylece eğitimi toplumsal kalkınma, demokratik yurttaşlık veya eşitlik yerine, ekonomik çıktılarla ölçülebilecek bir alan olarak sunmaktadır (DB, 2011; Fontdevila & Verger, 2015; Işık, 2014; OECD, 2020; UNESCO, 2022; Villegas-Reimers, 2003).

Bu neoliberal bağlamda öğretmenin konumu da dönüşüme uğramıştır. Öğretmen, refah devleti dönemindeki “eğitimin profesyonel aktörü” rolünden, piyasanın gerektirdiği becerilerle donanmış, sürekli kendini güncellemesi beklenen, bireysel olarak sorumlu tutulan bir “öğrenen işgücü” konumuna indirgenmektedir (Işık, 2014; Ural, 2020; Ünal, 2005; Yıldız & Ünlü, 2014). Böylece mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi inisiyatifinde ve kendi yatırım maliyetleriyle sürdürmesi gereken bir zorunluluk haline gelmekte, nitelik geliştirme, iş güvencesi yerine performans ölçütleri ve piyasanın beklentileri çerçevesinde anlam kazanmaktadır (Bakioğlu & Bayhan, 2017; Fendler, 2018; Karakaya, 2003).

Geleneksel olarak mesleki gelişim, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini artırarak öğrencilerin öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi için tasarlanmış bir destek mekanizması olarak düşünülmüştür (Villegas-Reimers, 2003). Ancak neoliberal eğitim politikalarıyla birlikte mesleki gelişim, öğretmenin insan sermayesini iyileştiren ve istihdam edilebilirliğini sürdüren bir süreç olarak tanımlanmıştır. Böylece mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme paradigmasının piyasa gereklilikleri ve verimlilik ölçütleriyle yeniden harmanlanması sonucunda bir “insan kaynağı” yönetim stratejisine dönüşmektedir (Kopecký, 2011; Merriam, 2010; UNESCO, 2020).

Bu çerçevede öğretmenlerden, sürekli öğrenerek mesleki niteliklerini güncellemeleri, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinden, ekonomik kalkınmanın ihtiyaç duyduğu insan sermayesinin yetiştirilmesine kadar uzanan geniş bir görev yelpazesine yanıt vermeleri beklenmektedir (Boeskens vd., 2020; Fendler, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimi artık bireysel sorumluluk, öz-düzenleme, kendi kendini yatırım yapma, rekabet edebilirlik ve performansla ölçülebilir sonuçlar üzerinden kurgulanmakta, böylece hem eğitim reformlarının uygulanmasında hem de ekonomik büyüme ve toplumsal sorunların çözümünde etkin bir araç olarak sunulmaktadır (Giroux vd., 2009; Kaya, 2020).

Bu kavramsal çerçevede, hayat boyu öğrenme neoliberal politikalarla iç içe geçerek öğretmen mesleki gelişimini ekonomi eksenli, bireysel sorumluluk temelli ve piyasa odaklı bir sürece indirgemektedir. Öğretmenin konumu, sistemin değişen ihtiyaçlarına cevap verecek, kendi kendini yenileyen ve öz-denetimli bir “aktör” olarak tanımlanırken, mesleki gelişim de bilgi toplumunun gerektirdiği esnek, sürekli ve bireyci öğrenme pratiklerine dayanmaktadır. Böylelikle, mesleki gelişim, yalnızca mesleki becerilerin artırılması değil, aynı zamanda öğretmenin neoliberal normlara uygun şekilde yeniden konumlandırılması anlamına gelmektedir. Bu çalışma, söz

konusu kavramsal çerçeveyi kullanarak, öğretmen mesleki gelişimine yönelik söylemlerin nasıl inşa edildiğini, hangi ideolojik referanslarla meşrulaştırıldığını ve hangi güç ilişkileriyle biçimlendirildiğini eleştirel bir biçimde incelemeye yönelmektedir. Böylece bu çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişimi olgusunu neoliberal dönemin toplumsal, ekonomik ve politik dinamikleriyle ilişkilendirerek literatüre özgün bir katkı sunacak; alan yazında mevcut söylemlerin eleştirel bir perspektifle yeniden değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin uluslararası ve ulusal politika belgelerinde yer alan söylemler, nitel bir araştırma deseni çerçevesinde söylem analizi yöntemiyle incelenmiştir. Söylem analizi, dilin yapı ve işlevini odağa alarak, metinlerde yüzeyde görünür olmayan ideolojik, politik ve toplumsal dinamikleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yöntemdir (Robson, 2017; Willig, 2022). Bu yaklaşım, belgelerde öne çıkan kavramlar, temalar ve metaforlar üzerinden, öğretmen mesleki gelişiminin hangi ideolojik yapı ve güç ilişkileri çerçevesinde kurgulandığını görünür kılarak eleştirel bir çözümleme yapmayı mümkün kılmaktadır.

Veri Toplama

Veriler, öğretmen mesleki gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen uluslararası ve ulusal politika belgelerinden elde edilmiştir. Uluslararası düzeyde OECD, Dünya Bankası, UNESCO ve Eurydice tarafından hazırlanan raporlar, rehber belgeler ve izleme raporları; ulusal düzeyde ise On Birinci Kalkınma Planı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan strateji ve vizyon belgeleri (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2023 Eğitim Vizyonu, 2019-2023 Stratejik Planı, 20. Milli Eğitim Şûrası) ile Eğitim Reformu Girişimi (ERG) raporları incelenmiştir. Bu belgelerin seçiminde, güncel olması, öğretmen mesleki gelişimi kavramını doğrudan ele alması, eğitim politikalarının oluşturulmasında referans noktası olması ve uluslararası/nitelikli kurumlarca hazırlanmış olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Ayrıca, uzman görüşleri de belge seçim sürecine dahil edilerek araştırmanın bağlama özgü hale getirilmesi ve temsil gücünün artırılması sağlanmıştır. Bu doğrultuda söylem analizine bu kurum ve kuruluşların güncel belgeleri dahil edilerek, bu belgelerin öğretmen mesleki gelişimine yönelik ifadeleri incelenmiştir. Uzman görüşüne de sunularak bağlamı en iyi temsil etmesi amacıyla söylem analizine dahil

edilen belgeler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Söylem Analizine Dahil Edilen Belgeler

Kurum	Belge Adı	Tarih
OECD	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS)	2018
OECD	Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Öğrenimini Destekleme Politikaları (Conceptual Framework and Mapping)	2020
Dünya Bankası	Eğitimde Kalite Göstergeleri: Öğretmenlerin Meslek Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimleri	2019
Dünya Bankası	Başarılı Öğretmenler, Başarılı Öğrenciler: Öğretmen İstihdamı ve Desteği	2019
UNESCO	Öğretmenlik Kariyeri Reformları: Deneyimlerden Öğrenilenler	2019
UNESCO	Uluslararası Öğretmen İş Gücü Stratejik Planı (2030)	2018–2021
UNESCO	Hayat Boyu Öğrenme Kültürünün Benimsenmesi	2020
UNESCO	Eğitimi İçeriden Dönüştürmek: Öğretmenlerin Statüsü ve Gelişimlerdeki Trendler	2022
Eurydice	Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri	2018
Devlet Planlama Teşkilatı (Türkiye)	On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)	2019
MEB (Türkiye)	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	2017
MEB (Türkiye)	2023 Eğitim Vizyonu	2018
MEB (Türkiye)	2019-2023 Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı	2019
MEB (Türkiye)	20. Milli Eğitim Şurası	2021
ERG (Türkiye)	Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar	2015
ERG (Türkiye)	Öğretmenler – Eğitim İzleme Raporu 2021	2021

Tablo 1'de çalışmaya dahil edilen belgelere ait genel bilgiler ve yayınlandıkları tarihler verilmiştir. Bu araştırmada incelenen belgelerin seçimi, öğretmen mesleki gelişimi olgusunun uluslararası ve ulusal düzeydeki yönelimlerini bütüncül biçimde yansıtabilmek amacıyla çeşitli ölçütlere dayanmaktadır. Öncelikle, küresel ölçekte eğitim reformlarını yönlendiren uluslararası kuruluşların (OECD, Dünya Bankası, UNESCO, Eurydice) raporları, rehber dokümanları ve politika metinleri, uluslararası etki ve yetkinlikleri nedeniyle tercih edilmiş; bu belgeler, eğitim politikalarının uluslararası eğilimlerini, normlarını ve standartlarını yansıttığı için stratejik önem taşımaktadır. Türkiye bağlamında ise On Birinci Kalkınma Planı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın strateji, vizyon belgeleri ve şura kararları gibi üst politika belgeleri,

ulusal düzeyde öğretmen mesleki gelişimine ilişkin kurumsal ve uygulamaya dönük çerçeveyi ortaya koyduklarından dolayı sürece dâhil edilmiştir.

Ayrıca, son yıllarda yayımlanmış olan bu belgelerin güncelliği, değişen politik eğilimlerin ve neoliberal etkilerin güncel söylem örüntülerini yakalamayı mümkün kılmıştır. Seçilen dokümanların hayat boyu öğrenme, piyasa odaklılık, hesap verebilirlik, verimlilik ve performans gibi neoliberal dönemin karakteristik kavramlarını barındırması, tematik uyumu güçlendirmiştir. Bu çerçevede, devlet kurumları, uluslararası örgütler ve sivil toplum kuruluşlarından elde edilen verilerin birlikte ele alınması, hem çeşitlilik hem de karşılaştırılabilirlik sağlayarak, küresel eğilimlerin yerel politikadaki yansımalarını daha görünür kılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan etki eden bu raporlar genel çerçeveyi gösterecektir. Bu belgeler birbirlerinden yalıtık bir şekilde geliştirilmemiştir. Bu nedenle de belgelerdeki ifadelerin birbirleriyle paralellik gösterdiği ve aynen kullanıldığı durumlara rastlanmaktadır. Tekrara kaçmamak adına aynı olan kısımlar yinelenmemiştir.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde söylem analizi temel alınmış, eldeki metinlerin alt anlam katmanlarını ve ideolojik konumlanışlarını belirginleştirmek üzere içerik analizi tekniklerinden de yararlanılmıştır (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu süreçte aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018):

1. Verilerin kodlanması. Bu aşamada araştırmacı elde ettiği bilgileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu çalışmada da genel kategori ve temalar kavram çerçevesinden yararlanılarak oluşturulmuş, bu temalar altında yer verilebilecek kodlar ise veri analizi sonucu ortaya çıkmıştır.
2. Temaların bulunması. Kodlar bir araya getirilip incelenmiş, kodlar arasındaki ortak yönler bulunarak toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir.
3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması. İlk iki aşamada oluşturulan sisteme dayalı olarak elde edilen veriler ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve detaylı bir şekilde tanımlanmıştır.
4. Bulguların yorumlanması. Detaylı bir şekilde tanımlanan bulgular araştırmacı tarafından bu son aşamada yorumlanmıştır.

Dokümanlardaki söylemlerin analizinde, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tarama yapılmış ve söylemler birbirine benzeyen kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde açıklamalara yer verilmiş, ilişkilerin sistematığının görünür kılınması ve önemli özelliklerin ortaya konması için

analizler ve bunların bir bütün olarak ne anlama geldiği sorusuna cevap vermek amacıyla yorumlanmıştır (Merriam, 2018).

Araştırmada güvenilirliği artırmak amacıyla birden fazla kaynaktan veri elde edilmiş, farklı kurumlarca hazırlanan belgeler bir arada değerlendirilerek veri çeşitliliği sağlanmıştır. Benzer şekilde, uzman görüşlerine başvurularak belge seçiminde ve temaların oluşturulmasında bağlamsal geçerlilik güçlendirilmiştir. Kodlama sürecinde birden fazla araştırmacı veya uzmanın geribildirimine başvurularak olası önyargıların etkisi azaltılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca, sürecin tüm aşamaları ayrıntılı olarak raporlanarak araştırmanın denetlenebilirliği ve şeffaflığı sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma kapsamında söylem analizi yoluyla incelenen uluslararası ve ulusal politika belgelerinde öğretmen mesleki gelişiminin nasıl tanımlandığı, hangi önceliklerle ilişkilendirildiği ve ne tür yönelimlerle biçimlendirildiği ortaya konulmaktadır. Öncelikle, “Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Öğretmen Mesleki Gelişimine Yön Veren Uluslararası ve Ulusal Politika Belgelerinin Esas Aldığı Söylemler” başlığı altında, öğretmen mesleki gelişiminin, hayat boyu öğrenme anlayışıyla bütünleşen neoliberal politika yönelimleri çerçevesinde nasıl tanımlandığı incelenmektedir. Ardından, “Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri” başlığı altında, mesleki gelişimin yapısı, türleri, odaklanması önerilen konu alanları ve akreditasyon mekanizmaları mercek altına alınarak, etkin ve sürdürülebilir mesleki gelişim stratejilerinin hangi ilkesel temellere dayandırıldığı irdelenmektedir. Böylece bulgular, hayat boyu öğrenme bağlamında mesleki gelişimi şekillendiren temel söylemlerden başlayarak, etkili mesleki gelişimin özelliklerine ve bu özelliklerin uygulamaya geçirilmesi için öne sürülen strateji, konu alanları ve akreditasyon süreçlerine kadar uzanan geniş bir çerçevede ele alınmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Öğretmen Mesleki Gelişiminin Konumlandırılması

Çalışma kapsamına alınan uluslararası ve ulusal politika belgelerinin incelenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin günümüzde hayat boyu öğrenme anlayışıyla iç içe yeniden şekillendirildiğini ve bu sürecin neoliberal politikaların etkisiyle piyasa odaklı, rekabetçi, hesap verebilirliğe dayalı bir çerçevede anlam kazandığını göstermektedir. Uluslararası kuruluşlar, öğretmenlerin mesleki gelişimini sadece bireysel yeterliklerin artması olarak değil, aynı zamanda ülkenin ekonomik rekabet gücü ile doğrudan ilişkilendirmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlere yönelik söylemler, neoliberal politikaların belirleyici etkisi altında; performans, hesap verebilirlik, verimlilik, piyasa odaklılık ve rekabet ekseninde yeniden kurgulanmaktadır.

Uluslararası kuruluşların raporlarında, öğretmenlerden sürekli değişen koşullara uyum sağlamaları, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmaları, eğitim reformlarını sahada uygulamaları ve böylece ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmaları beklenmektedir (OECD, 2019, 2020; UNESCO, 2018, 2020, 2022a; DB, 2019). Bu süreç içerisinde, uluslararası kuruluşlar da eğitimle ilgili rol ve sorumluluklarını tekrar gözden geçirmiş, eğitimde kredi, altyapı hizmeti, kitap, araç-gereç, laboratuvar gibi maddi destek sağlayan bir dış paydaş olmak yerine, öğrencilerin eğitimle ilgili kazanımlarının ve bu kazanımlarda öğretmenlerin etkisinin ülkenin ekonomik rekabet edebilirliğine yansımalarına odaklanmayı tercih etmişlerdir (Fontdevila & Verger, 2015). Nitekim, 2007 McKinsey raporundaki "bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenin kalitesi kadardır" ifadesi (Barber & Mourshed, 2007) uluslararası kuruluşların eğitimdeki bu yaklaşımlarının sloganı olarak somutlaşmıştır.

Öğretmenler, çağımızın değişim ve dönüşümlerinde en fazla sorumluluk üstlenmesi ve hızlı uyum sağlaması beklenen gruplardan biri olarak tanımlanırken (OECD, 2019), yaşam boyu öğrenen bireyler olarak farklı eğitim ihtiyaçlarına sahiptirler. Uluslararası kuruluşlar, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla; ihtiyaçları tespit etmek, mesleki gelişimin etkisini izlemek, kaynak sağlamak, kalite standartları belirlemek, yenilikçi modelleri teşvik etmek ve politika yapıcılara destek olmak gibi görevler üstlenmektedir (Boeskens vd., 2020). Bu kapsamda, OECD'nin Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2008'den bu yana öğretmenlerin mesleki gelişimini karşılaştırmalı olarak incelemektedir. 2018-2019 yıllarındaki TALIS raporlarında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik şu öneriler sunulmuştur (OECD, 2019, 2020):

- **Zaman yönetimi:** Öğretmenlerin ders planlaması ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım için ek zamana ihtiyaç duyduğu belirtilmiş; bu nedenle "öğretmenlerin zaman çizelgeleri gözden geçirilmeli" ve "mesleki gelişime zaman tahsis edilmelidir."
- **Mesleki öğrenme toplulukları:** Öğretmenlerin işbirliği yaparak birbirlerinden geri bildirim alması ve yenilikçi uygulamaları yaygınlaştırması için "mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmalıdır."
- **Hizmet öncesi ve hizmet içi bağlantısı:** Mesleki gelişim, hizmet öncesi eğitimle uyumlu olmalı ve "bu iki süreç arasında bağlantı sağlanmalıdır."
- **Yerel bağlama uyum:** Okul temelli ve işbirlikçi mesleki gelişim etkinlikleri desteklenmeli, öğretmenlerin aktif öğrenenler olduğu modeller teşvik edilmelidir.

- **Teşvik mekanizmaları:** Mesleki gelişime katılımı artırmak için "ülke bağlamına uygun teşvik sistemleri" geliştirilmelidir.

UNESCO (2018), öğretmenlerin niteliğini ve niceliğini artırmak için uygun mesleki gelişim etkinliklerinin sağlanmasını ve bilgi eksiklerini gidermeye yönelik adımlar atılmasını ülke politika yapıcılara önermiştir. Birleşmiş Milletler'in "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları" kapsamında, nitelikli eğitim fırsatlarının desteklenmesi ve uluslararası işbirliğiyle nitelikli öğretmenlerin temin edilmesi vurgulanmıştır. UNESCO (2020) ise, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme kültürünü yaymada kilit bir role sahip olduğunu ve kendilerinin de hayat boyu öğrenen olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. 2030 hedefi, tüm öğrencilerin motive, iyi desteklenen ve profesyonel öğretmenlerden eğitim almasını sağlamaktır (Crehan, 2016). UNESCO'nun (UNESCO, 2022), mesleki gelişimle ilgili önerileri şunlardır:

- Öğretmenlerin işe alımına rehberlik edecek profesyonel standartlar geliştirilmesi ve hizmet öncesi eğitim müfredatının bu standartlara göre yenilenmesi.
- Öğretimin işbirlikçi bir meslek olarak yeniden tasarlanması ve mesleki gelişimin uygulama toplulukları, mentörlük programları ve akran öğrenimiyle desteklenmesi.
- Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ihtiyaçlarına odaklanarak sınıf temelli ve öğretmen liderliğinde yürütülmesi.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime araştırma temelli öğrenmenin entegre edilmesiyle öğretmenlerin araştırma becerilerinin ve hayat boyu öğrenen kimliklerinin güçlendirilmesi.
- Dünya Bankası da (2019) ülkelerin eğitimle ilgili politikalarında, öğretmenlerin sürekli gelişimi için mesleki gelişimlerini destek ve motivasyon kaynağı olarak konumlandırmalarını politika yapıcılara önermektedir. Dünya Bankası'nın mesleki gelişim açısından ulusal düzeydeki politika yapıcılara yol gösterici olması amaçlanan tespitleri şu şekildedir (Béteille & Evans, 2019):
- Öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimde akademik açıdan kendilerini geliştirememekte ve alanlarına özgü uzmanlık edinemediktedirler ayrıca öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerine yönelik bir politika yoktur.
- En iyi öğrencilerin öğretmen olarak işe alınamaması birçok ülkede şikâyet edilen bir durumdur bu yüzden mesleğin statüsü arttırılmalı ve çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Ayrıca, nitelikli kişilerin işe alımı için alternatifler oluşturulurken düşük performanslı öğretmenler işten çıkarılabilmelidir.
- Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre, uygulamalı, konu odaklı ve pratik yüksek kaliteli mesleki gelişim fırsatları okul içinde sağlamalıdır.
- Öğretmenlere yapılandırılmış ders planları verilmelidir ki hizmet öncesi eğitimdeki eksikleri telafi edilsin.

"Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri Raporu" ile ulusal düzeydeki verilerle karşılaştırma yapan Eurydice (2018) genel bir bakış sunarak öğretmen arz ve talebinin ileriye yönelik planlanması, mesleğe giriş, okullar arasında öğretmen hareketliliği, sürekli mesleki gelişim, kariyer yapıları, öğretmen yeterlilikleri ve değerlendirme sistemleri üzerinden öğretmenlerin mesleki gelişiminde ulusal düzeydeki politika yapıcılara mesleğe giriş, göreve başlama, kariyer gelişimi ve öğretmen değerlendirmesini ön plana çıkarmalarını işaret etmiştir.

Uluslararası belgeler tespitleri doğrultusunda sundukları öneriler ve hedef alanları ile öğretmenlerin mesleki gelişiminin çerçevesini öğretmen niteliği ve mesleki gelişim etkinliklerinin yapısı üzerinden çizmişlerdir. Uluslararası belgelerde öğretmen mesleki gelişimi için oluşturulan bu bağlamın ulusal belgelerde de yansması hem izlenecek stratejilerde hem de uygulama adımlarında görülmektedir. 2019-2023 Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında, öğretmenlik mesleki gelişimi insan kaynakları yönetimi alanında ele alınmış olup, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin gelişimlerinin desteklenmesindeki amaç, yeni bir mesleki anlayışı, sistemi ve modelini oluşturmak olarak açıklanmıştır ve öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili dijital beceriler, erken çocukluk eğitimi ve beceri eğitime yönelik hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğu açıklanmıştır (MEB, 2019). 20. Milli Eğitim Şurasının önemli gündemleri arasında öğretmen mesleki gelişimine yer verilmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişimine gösterilen bu ehemmiyetin nedeni ise açılış konuşmasında şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2021):

Yine hemen her ülkede yapılan araştırmalar gösteriyor ki, eğitimde niteliği artıracak en önemli unsur öğretmenlerdir. Bu sebeple Şurada tartışılıp geliştirilmesini istediğimiz diğer önemli bir gündemimiz ise “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri”dir.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin mesleki gelişiminde yaklaşımın değişmesi ihtiyacı hasıl olmuştur. Çıkış noktasının ise diğer ülkelerle karşılaştırma yapılmasını kolaylaştıran uluslararası kurum ve kuruluşların raporları olduğu açıktır. Bu yeni model 2023 Eğitim Vizyonunda “lisansüstü öğrenimle desteklenerek yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli” olarak tanımlanmış ve buradaki anlayış “kültürel geleneğimizdeki bilmek, yapmak, olmak silsilesinde, ustalığı ve erdemi önemseyen kodları koruyarak zamanın ruhuna uygun biçimde, mesleki uzmanlık yeterliklerini güçlendirmeye yönelik olacak” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2018).

20. Milli Eğitim Şurasında, odaklanılan konulardan birinin "öğretmenlerin mesleki gelişimi" olması son yıllarda “öğretmenin mesleki gelişimi” konusuna Türkiye’de politika düzeyinde verilen önceliğin en güncel yansıması olarak kabul edilebilir (Aktaş Salman vd., 2021). Bu şurada, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili yapılacaklar, öğretmen yetiştiriminin iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve öğretmenliğin statüsünün artırılması olarak ele alınmıştır. Şurada mesleki gelişimle ilgili öne çıkan ve hem On Birinci Kalkınma Planında hem de 2023 Eğitim Vizyonunda da tekrar eden hedefler şunlar olmuştur (MEB, 2018, 2021; On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023, 2019);

- Öğretmenlerin mesleki gelişim programları ihtiyaçlara göre sürdürülebilir ve yenilenebilir olarak yeniden yapılandırılmalı; yetişkin eğitim ilkelerine uygun, okul, ilçe, il eğitim kurulları ve zümreleri daha işlevsel hâle getirilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim programları güncel ihtiyaçlar temelinde belirlenmelidir.
- Belli aralıklarla ve merkezi olarak uygulanan mesleki gelişim programlarına ilaveten eğitim öğretim süreci içerisinde kurum türlerine göre öğretmen ve yöneticilerin kendi mahallinde mesleki gelişim programlarından sürekli olarak faydalanmaları sağlanmalıdır.
- Mesleki gelişim programları öğretmenlerin kariyer gelişimini destekler nitelikte planlanmalıdır. Bu bağlamda bölgenin, okulun ve öğretmenin gereksinimlerine uygun şekilde gelişim planları uygulamaya konulmalıdır. Öğretmenler, atandıkları bölge ve okulun sosyolojik, ekonomik, kültürel vb. şartlarına göre uyum ve mesleki gelişim programı eğitimine tabi tutulmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen kurum ve kuruluşlarca verilen eğitimlerin akreditasyonu sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak düzenlenmelidir. Kariyer sürecindeki ilerlemelerde öğretmenlerin özlük haklarında anlamlı ve belirgin artışlar sağlanmalıdır.

Eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişim olarak kendini tanıtan ERG, yapısal dönüşümde eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olmasını, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesini ve her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınmasını ana unsurlar olarak ifade etmektedir. Kendisini bu alanda Türkiye için örnek bir sivil toplum kuruluşu olarak gösteren ERG'nin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik ulusal tespitleri ve politika geliştirilmesi için öncelikli olarak işaret ettiği meseleler şu şekildedir (Aktaş Salman vd., 2021; ERG, 2015);

- Deneyimli öğretmenlerin işbaşında eğitim hizmetleri ile, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise nitelikli ve işlevsel aday/uyum süreçleri ile desteklenmelerine gereksinim büyüktür.
- Mesleki gelişim programlarının başarısının izlenememesi bir sorun alanıdır.
- Mesleki gelişim programlarında yer alan eğitimcilerin çoğu zaman yeterli donanımına sahip değildir.
- MEB öğretmenleri, sunulan mesleki gelişim programlarından memnun değildir.
- MEB'in öğretmenleri düzenli bir biçimde hizmet içi eğitim etkinlikleri ile desteklediğini söylemek mümkün değildir.
- Devlet okulları açısından güven ortamının yıpranmış olması informal mesleki gelişim etkinliklerinin işlevini yitirmesine neden olmaktadır.
- Bireysel çabalar ve STK'lerin çalışmaları çok önemli ama öğretmenin iyi olma hâli ve mesleki gelişimi için tüm bunların sistemsel hâle gelmesi önemlidir.

Hem uluslararası hem de ulusal belgelerde söz konusu olan hedefler ve politika önerileri görüldüğü üzere öğretmen niteliğine ve mesleki gelişimin yapısına yönelik söylemler etrafında toplanmaktadır. Bu paralellik, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tanımlarda da görülmektedir. Örneğin MEB'e göre (2022b), mesleki gelişim, istihdam edilmiş iş gücünün mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim-öğretim faaliyetidir. TALIS'de öğretmenlerin mesleki

gelişimi; bireysel beceri, bilgi, uzmanlığın vb.lerinin gelişimi için hizmet öncesi eğitimden sonra alınan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019). Dünya Bankası'na (2019) göre “mesleki gelişim” terimi, öğretmenler için kariyerlerinin ilk aşamalarından mesleğe girişlerine kadar ve mesleğe başladıktan sonra devam eden tüm öğrenme fırsatlarını içerir. Eurydice Raporunda ise mesleki gelişimin tanımı şu şekildedir (Eurydice, 2018):

Bir öğretmenin kariyeri boyunca bilgi, beceri ve tutumlarını genişletmesine, geliştirmesine ve güncellemesine olanak veren hizmet içi eğitim örgün veya enformel olabilir ve hem konu bazlı hem de pedagojik eğitimi içerir. Dersler, seminerler, akran gözlemleri ve öğretmen ağlarından destek gibi farklı formatlar sunulmaktadır.

Tüm bu tanımlar bir arada ele alındığında, Dünya Bankası'nın mesleki gelişimle ilgili tanımı hizmet öncesi eğitime de vurgu yaptığı için mesleki gelişimi diğer tanımlara göre daha kapsamlı bir çerçevede ele alıyor gibi gözükebilir ancak Dünya Bankası'nın hizmet öncesi eğitimin mesleki gelişimdeki yerine yaptığı bu gönderme diğer belgelerde hedef alanları içerisinde kapsamaktadır. Örneğin OECD (2019), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ve sürekli mesleki gelişimleri arasında bağlantı kurulmasını bir hedef olarak ele alırken, hayat boyu öğrenenler olarak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ve sürekli mesleki gelişimleri arasında bağlantıların sağlanmasını kilit nokta olarak değerlendirmekte ve hizmet öncesi eğitimin mesleki gelişimle ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır (OECD, 2020):

Mesleki gelişim etkinliklerinin, öğretmenlerin ve okul liderlerinin başlangıç eğitimlerinin veya hizmet öncesi eğitimlerinin bir parçası olarak edindikleri bilgi ve becerileri dikkate alması ve üzerine inşa edilmesi gerekir.

Hizmet öncesi eğitimin niteliği ile ilgili daha detaylı çalışmaların yapılması gerektiği yönünde önerilere rastlansa da (OECD, 2019; MEB, 2021; UNESCO, 2022), hizmet içi eğitim programlarında yenilik yapılmasının, hizmet öncesi eğitimde yapılacak yeniliklerden daha kolay olduğuna dair tüm belgelerde bir söylem birliği bulunmaktadır (DB, 2019; Popova vd., 2016). Bu bağlamda niteliksiz kişilerin veya başka iş bulamayanların öğretmenliği tercih ettiği öne sürülerek hizmet öncesi eğitime yaklaşımların odak noktası ve hedefleri nitelikli adayları çekmek ya da adaylar arasından nitelikli olanları seçebilmek olarak sınırlandırılmış ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimden niteliksiz geldikleri genel bir kabul olmuştur. Nitekim Türkiye açısından da öğretmen niteliğine yönelik tespit şu şekildedir (ERG, 2015):

Türkiye’de öğretmen niteliğini, müdürlerin gözünden değerlendiren araştırmalar, pek çok alanda öğretmen niteliğinin yetersiz görüldüğüne işaret etmektedir

UNESCO'nun bu yöndeki en büyük endişesi nitelikleri yetersiz, güvenilirmez ve yeniliklere isteksiz adaylardan oluşacak bir öğretmen neslinin uzun vadede geri dönüşü olmayan sonuçlar doğuracağı (Childress vd., 2019) iken Dünya Bankası'nın (2019) öğretmenlerin "niteliksizliklerini", "yetersizliklerini" ve "kaytarmaya açık oluşlarını" mesleki gelişimle aşılabilecek sorunlar olarak değerlendirmesi, mesleki gelişimden beklentiyi hizmet öncesi eğitimdeki eksikleri tamamlama ya da öğretmenlerin yetersizliklerini gidermeye yöneltmiştir:

(...) hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki gelişimi için tek ve en belirleyici itici güçtür ve niteliksiz veya yetersiz eğitim almış öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamamanın da tek yoludur (...) Dünya Bankası hem yetersiz öğretmenlere hem de nitelikli öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarına destek vermiştir ve mesleki gelişime hizmet öncesi eğitimdeki eksiklikleri gidereceği için büyük ölçüde güvenmektedir (DB, 2019).

Mesleki gelişim hizmet öncesi eğitimin eksiklerini tamamlamakla ilişkilendirilirken aslında daha büyük bir çerçeve içerisine yerleştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (DB, 2019):

Öğretmenlerin gelişimi için, eğitim programlarının daha geniş çerçevede ve tutarlı bir şekilde uygulanması gerekir. Yüksek performanslı ülkelerdeki gibi, öğretim kariyeri boyunca, seçme ve elemenin eşlik ettiği mekanizmalarla birlikte mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır.

Hem öğretmenlik mesleğinin statüsünü arttırarak nitelikli işgücünü öğretmenliğe çekmek hem de kariyerleri boyunca motive bir şekilde öğretmenlerin mesleki olarak nasıl gelişeceklerinin haritasını çizebilmek hem de yetersiz performans gösteren öğretmenleri işten çıkarabilmek adına ülkelerin kendi içlerinde mekanizmalar geliştirmeleri gerektiği ve buna karşılık olarak da öğretmenlik mesleğinin kariyer yolu modellerine göre düzenlenmesi ve mesleki gelişim etkinliklerinin de kariyer yolu modelindeki aşamalara göre yapılandırılması önerilmektedir (Childress vd., 2019; Crehan, 2016). Her ülkenin kendi dinamiklerine uygun bir kariyer yolu modeli geliştirebileceği belirtilerek belgelerde bir çok model örneği ele alınmıştır. Bu modellerin geliştirildikleri dönemlerin politik konjonktürüne göre "keynesyen dönem" ve "neoliberal dönem" olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Örneğin, Keynesyen dönem kariyer yolu modellerinde öğretmenlere yönelik teşvikler ve kariyerde ilerleme fırsatları, tecrübeye göre gerçekleşirken, artık neoliberal politikaların etkisiyle kariyerde ilerleme performans göstergelerine dayandırılarak rekabet teşvik edilmektedir. Mesleki gelişimde bu dönemlerin özelliklerine göre anlam bulmaktadır.

İlk dönem kariyer yolu modellerinde meslekte ilerleme dikey yönlüdür ve kendini geliştiren öğretmenler, sınıfın dışındaki rol ve sorumluluklara yönelir. Ancak

okullardan ve sınıflardan bu nitelikli öğretmenlerin çekilmesi bir sorun olarak görülmektedir (Crehan, 2016). Bir yandan da bu modellerdeki "ömür boyu istihdam" garantisi öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacını ortadan kaldırdığı için eleştirilerek, kadroların bu kendini geliştirme ihtiyacı duymayan öğretmenlerle dolu olmasının sonucunda da genç ve nitelikli öğretmenlerin işe alınamadığı ileri sürülmektedir (Béteille & Evans, 2019). Nitekim TALIS bulguları, öğretmenlik mesleğindeki kalıcı istihdamın mesleki gelişime katılımı ve işbirliğini düşürdüğünü göstermektedir (OECD, 2019, 2020).

İkinci dönem yaklaşımlarında özellikle Dünya Bankası'na göre (2019) genç ve nitelikli öğretmenleri işe alabilme ve niteliksiz olanları işten çıkarabilme kurgusu ön plana alınmalıdır. Ayrıca bu modellerde öğretmenlerin mesleklerindeki yatay ve dikey ilerlemeleri hakkında çeşitli alternatiflerin yer alması ile, öğretmenlere meslekleri süresince yüksek kaliteli mesleki gelişim ve kariyerde ilerleme olanakları sağlanırsa, öğretmenlik mesleğini daha nitelikli ve içsel motivasyonu yüksek kişilerin tercih edeceği öngörüsü ortak noktadır (Childress vd., 2019). Son dönemde Türkiye bağlamında geliştirilen "Öğretmenlik Kariyer Basamakları" da devlet okullarında istihdam edilen öğretmenler için yatay hareketliliğe odaklanırken, öğretmenlerin mesleki gelişime devam etmelerini teşvik edeceği ileri sürülmektedir (MEB, 2022a).

TALIS çalışmasına göre mesleki gelişim hem insan kaynağını geliştirme hem de nitelikli insan kaynağını öğretmenlik mesleğine çekme görevi gördüğünden kariyer yolu modellerinde aktif bir yapı taşı olarak konumlandırılmalıdır (OECD, 2020). Bu doğrultuda TALIS bulguları öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilişkilendirilerek kariyer yolu modellerine yönelik hedef ve politika önerileri sunulmuştur. TALIS analizlerinin neticesinde öğretmenlik kariyer yolu modelinde öne çıkan aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır (OECD, 2020);

- Öğretmenlik hizmet öncesi eğitime ve liderlik hazırlığına yüksek nitelikli adayları çekmek ve seçmek,
- Yüksek kaliteli hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim yoluyla öğretim profesyonellerini geliştirmek,
- Giriş eğitimleri, mentörlük ve işbirliği ile öğretim profesyonellerinin büyümesini desteklemek,
- Özerklik, liderlik ve kariyerde ilerleme fırsatları ile öğretim profesyonellerini güçlendirmek,
- Tatmin edici işler, esenlik ve ödüllendirici ve doyurucu iş koşulları ile öğretim profesyonellerini elde tutmak.

İlk dönem kariyer yolu modellerinde mesleki gelişime katılmak öğretmenin kendi inisiyatifinde gelişimini devam ettirmesi olarak anlam bulurken, ikinci dönem kariyer

yolu modellerinde mesleki gelişime katılmak işe girmek, işte kalmak ve kariyerde ilerlemek için araçsallaştırılmakta ve öğretmenlerin kariyerindeki aşamaya göre nitelik kazanmasına yaramaktadır. Böylece daha genelde mesleki gelişim öğretmenlerin hizmet öncesinden hizmete başladıktan sonraki aşamaları da kapsayacak şekilde nitelik kazandırma söylemi ile anlam bulmuştur. Bir başka deyişle mesleki gelişimin en büyük gerekçesi hem ulusal hem de uluslararası belgelerde öğretmenlere nitelik kazandırmak olarak temellendirilmiştir:

Öğretmenlerin niteliğini arttırmak, hizmet öncesi eğitimden mezun olanların geliştirilmesi demektir (DB, 2019).

Sürekli mesleki gelişim (SMG), öğretmenlere yeterliliklerini geliştirme ve bunları günümüzün hızlı değişen ortamına uyarlama fırsatı verir (Eurydice, 2018).

Eğitim kalitesinin ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi, öğretmenleri sınıfa sokmaktan daha fazlasını gerektirecektir: bu öğretmenlerin üst düzey profesyonel standartlara göre nitelikli olması ve kariyerleri boyunca eğitilmeleri ve desteklenmeleri gerekir (UNESCO, 2018).

Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim amacıyla Bakanlığımızca öğretmenlere yönelik birçok mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmektedir (MEB, 2017)

Mesleki gelişime öğretmenlere nitelik kazandırma görevinin yüklendiğini gösteren bu söylemler öğrenci başarısı ve eğitimle ilgili reformların uygulanabilmesi gerekçe gösterilerek mesleki gelişimin çerçevesi bu iki amaca yönelik nitelik kazandırma olarak daraltılmaktadır. Mesleki gelişimi eğitim reformları ile ilişkilendiren söylemler şu şekildedir:

OECD ülkelerinde, herhangi bir eğitim reformunun başarılı olması için en temel unsur mesleki gelişim etkinlikleridir. Mesleki gelişim öğretmenlerin, politika girişimlerinde bilinçli ve önemli alıcıları olarak gerekli becerileri edinmelerini sağlar (OECD, 2019).

Eğitim sisteminde tüm aktörlerin uyum içinde hareket etmesi gerekliliğine istinaden, öğretmenlerin mesleki gelişimlerle eğitimde hedeflenen reformları yerine getirecek şekilde yapılanmalarını sağlamak hedeflenmektedir (DB, 2019).

Öğretmenlerin bu hızlı değişime ve ortaya çıkan farklı eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmeleri ve çözüm üretebilmeleri için, hizmetiçi eğitim faaliyetleri bu yönde işe koşularak sürece önemli katkıda bulunacaktır (MEB, 2017).

Sürekli değişen bir öğretim ortamının beraberinde öğretmenlerin bu yeni taleplere öngörülü bir şekilde yanıt verebilmeleri için desteğe ihtiyaç duyduğu (Eurydice, 2018) ve eğitimdeki reformların gerçekleşmesindeki kilit taşının öğretmenler olduğu (DB, 2019) söylemleriyle mesleki gelişime öğretmenleri bu reformları hızlı bir şekilde sahada uygulayacak becerilerle donatması işlevi verilmektedir. Yani UNESCO'nun (2022) ifadesiyle "mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin eğitimi dönüştürmesinde hayati öneme sahiptir". Öğretmen niteliğine verilen bu öneme ulusal belgelerde de rastlanmaktadır:

Bir ülkede eğitimle ilgili çıktıları iyileştirmenin yolu, öncelikle öğretmen niteliklerini geliştirmekten geçmektedir (MEB, 2017).

Nitelikli öğretmen vurgusuyla birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin gerekçelendirildiği bir diğer söylem alanı öğrenci başarısıdır. Öğrenci başarısı uluslararası belgelerde 21. yüzyıl becerilerini kazanma (Caena, 2011), teknoloji zengini bir dünyaya hazır olma (Boeskens vd., 2020), akademik başarı (UNESCO, 2018) veya TIMSS ve PISA sınavlarındaki yüksek puanlar (OECD, 2019, 2020) ile ilişkilendirilmekte ve öğretmenlerin niteliğine dikkat çekilmektedir:

Kayıtlı oldukları okul türü ne olursa olsun, bir bütün olarak eğitim sisteminin kalitesini sağlamak için tüm öğrenciler nitelikli öğretmenlere eşit erişime sahip olmalıdır (OECD, 2019).

İyi eğitim ancak iyi öğretmenlerle verilebilmektedir ve okulların kalitesi öğretmenlerinin kalitesinin ötesine geçmemektedir (ERG, 2015).

Mesleki öğrenmelerin başarılı olması demek, öğrencilerin kazanımlarında olumlu bir etkiye sahip olması demektir (Boeskens vd., 2020).

Öğretmenin kalitesinin, okulun ve eğitim sisteminin kalitesiyle ilişkilendirildiği bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrencilerin başarısına sağlayacağı katkılar hem ulusal hem de uluslararası belgelerde sıklıkla tartışılmıştır:

İyi eğitilmiş öğretmenler, sınıflarında öğrencilerin öğrenmesini ilerletmek için daha iyi performans sergileyen öğretmenlerdir. (...) Öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenin etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimini gerektiren kaliteli öğretime bağlıdır. (...) Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin amacı “öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının sürekli gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi yoluyla öğretimin kalitesini artırarak, etkili öğretim yaklaşımlarını belirleyerek ve bunlardan öğrencinin faydasına olacak şekilde yararlanarak öğrenme kalitelerini artırmaktır” (DB, 2019).

Bugün eğitim sistemlerinin en büyük endişesi, öğrencilerin günümüz toplumunda başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri ve yetkinlikleri edinmelerini sağlayamamaktır. İş istikrarsızlıklarının, göçün, demografik dönüşümün ve küreselleşen ekonominin toplumun ihtiyaç ve taleplerini sürekli olarak yeniden tanımladığı hızla değişen günümüz dünyası için bu zorlu bir görevdir. Bu değişimler karşısında öğrencilerinin daha yetkin, rekabetçi ve topluma uyum gösteren yetişkinler olarak yetişmelerine yardımcı olabilmek için öğretmenler kendi becerilerini güncel ve geçerli tutmalıdırlar. Eğitim sistemlerinin bulduğu çare çeşitli mesleki gelişim türleri tasarlayarak, uygulayarak ve teşvik ederek öğretmenleri desteklemektir (OECD, 2019).

Öğretim kalitesi, öğrenciler için olumlu eğitim çıktılarının sağlanmasında temel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kariyerleri boyunca becerilerini geliştirmeye devam edebilmeleri ve en önemlisi, öğretmeye motive olmaları önemlidir (Eurydice, 2018).

Kalkınmakta olan ve kalkınmış ülkelerde, siyasal ve sosyal koşullardan bağımsız olarak öğrenci başarısı üzerindeki en belirleyici okul kaynağı öğretmen niteliğidir (ERG, 2015).

Öğretmenlerin temel yeterliklere sahip olması, öğrencilerin başarılarını artırmanın ve kişisel gelişimlerini sağlamalarının anahtarlarından biridir. Bu yüzden hızla değişen dünyada, öğretmenlerin gelişimini teşvik etmek, yeterliklerini ve yeteneklerini artırmak hayati öneme sahiptir (MEB, 2017).

OECD'nin (2019) söylemi ile öğrenci başarısı için çarenin öğretmenlerin mesleki gelişiminde olduğuna işaret edilmektedir. Öğrencinin hayat boyu öğrenen olarak başarılı olmasının neredeyse tek koşulunun iyi bir mesleki gelişime tabi olan öğretmenden geçtiği ve her öğrencinin nitelikli bir öğretmeni hak ettiği gerekçeleri ile uluslararası örgütler bu alandaki girişimlerini gittikçe daha çok arttıracaklarını belirtmektedirler (DB, 2019; OECD, 2020; UNESCO, 2022).

Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri

Uluslararası ve ulusal belgelerdeki söylemlerde görüldüğü üzere mesleki gelişim eğitim reformlarının uygulanabilmesi ve öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin becerilerini iyileştirmek ve geliştirmek hayati öneme sahiptir ama her mesleki gelişim fırsatı eşit şekilde oluşturulmamıştır (Béteille & Evans, 2019). Dünya Bankası'na göre (2019), şu anda dünyada uygulanmakta olan öğretmen mesleki gelişim programlarının çoğu başarılı bir programın sahip olması gereken özelliklere sahip olmamalarının beraberinde, bir mesleki gelişim faaliyetine katılmak öğrenci başarısında istendik yönde kazanımları garantilememekte hatta çoğu zaman hüsrarla sonuçlanmaktadır (Béteille & Evans, 2019). Bir diğer yandan da öğretmenlerin mesleki gelişimini daha az maliyetle sunma arayışında ülkeler arasında bir ortaklık olduğunu belirten OECD (2019), mesleki gelişime katılımın öğretim uygulamalarına ve öğrenci başarısına etkisini ve mesleki gelişim türlerinden hangilerinin daha etkili olduğunu tespit etmek için politik bir ilgi olduğunu belirtmektedir.

Bu söylemler ve mesleki gelişime yapılan milyonlarca dolar yatırımın, proje ve girişimlerin istendik çıktılara ulaşmadığı (DB, 2019) kanısı mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiğinden nasıl emin olunacağına yönelik sorgulamaları gerektirmektedir. Bu bağlamda uluslararası kuruluşlar "yüksek düzeyde ihtiyaç duyulan alanlara odaklanarak, yüksek kaliteli mesleki gelişim sağlamayı" hedeflerinin arasına almış (OECD, 2019, 2020) ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin nitelikli hizmet içi eğitimle sağlanmasını önermişlerdir (UNESCO, 2022). Bazı mesleki gelişim faaliyetlerinin diğerlerinden daha etkili olduğu (Boeskens vd., 2020) ve sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin niteliğinin sürekli değerlendirilmesi gerektiği de belirtilerek (UNESCO, 2022) bir mesleki gelişim faaliyetini nelerin etkili yapabileceğine dair söylemler mesleki gelişimin yapısı ve türü, odaklanılacak konu alanları ve mesleki gelişim etkinliklerinin akreditasyonu etrafında toplanmıştır.

i) Mesleki Gelişimin Yapısına ve Türüne Yönelik Söylemler

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde çok çeşitli teknikler ya da türler olabilir, bunlar arasında eğitim ve kurslara gitmek veya diploma programlarına katılmak, zorunlu

hizmet içi eğitimlere dahil olmak veya akran işbirliği ve mentör desteği almak ya da mesleki okumalar yapmak olabilir (Childress vd., 2019). TALIS'de öğretmenlerin katılım gösterdikleri mesleki gelişim türlerinin konferanslar, çalıştaylar, sertifika programları gibi yapılandırılmış formal etkinliklerden çevre yapma (networking), okul içinde akranlardan öğrenme, mesleki okuma yapma gibi informal etkinliklere kadar çeşitlilik gösterdiğine ulaşılmıştır (OECD, 2020).

OECD'nin tespitleri, öğretmenlerin öğrenmesini desteklemek için ortaya çıkan çeşitli yaklaşımlardan bazılarının diğerlerine göre öğrencilerin başarısında ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde daha etkili olduğu yönündedir. Bunlar okul temelli, öğretmenin liderlik ettiği ve doğrudan öğretmen ve öğrenci ihtiyacına yönelik olanlar ve aynı zamanda işbirliğini teşvik edenlerdir (Boeskens vd., 2020). Bununla birlikte öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin türlerinde çeşitlilik olmasının daha etkili olacağı söylemiyle (OECD, 2019), alan ve müfredat içeriğine yoğunlaşan ve öğretimde işbirlikçi yaklaşımları ve aktif öğrenmeyi içeren unsurların öğretmenlerin mesleki gelişimini etkili yaptığını ileri sürülmektedir. Ancak TALIS'de öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim türleri incelendiğinde, kurs/seminer (%76) ve mesleki okumalar (%72) en çok katılım gösterilen mesleki gelişim türleri arasında yer alırken işbirlikçi türler için katılımın daha düşük olduğu tespit edilmiştir (%44). Bu gerekçeler ve tespitler doğrultusunda politika yapıcılara, "yerel ihtiyaçlara cevap veren ve okula özgü bağlamlara uyarlanabilen okul temelli, işbirlikçi ve aktif mesleki gelişimin teşvik edilmesi" önerilmektedir (OECD, 2019, 2020):

Etkili olan bir mesleki gelişim faaliyeti, okul düzeyinde tasarlanan ve uygulanan yaklaşımlar içerir böylece eğitimin yerel ihtiyaçlara cevap vermesi ve okula özgü bağlamanın dikkate alınması sağlanmış olur. Bunun neticesinde, mesleki gelişim katılımcıların günlük işleri ile daha alakalı hala gelir.

Bu söylem doğrultusunda OECD (2019) öğretme deneyimini, okul bağlamını ve öğretmenler arası işbirliğini bir araya getiren okulun işleyişine gömülü mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin ders işleyişlerini geliştirebileceğini ileri sürmektedir. Nitekim Dünya Bankası (2019) da iyi tasarlanmış ve uygulanmış bir mesleki gelişim etkinliğinin öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını geliştirdiğini ama tek başına yeterli olmadığını tespit etmiş ve öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen ortamların kurulmasının bir şart olduğunu ifade etmiştir (DB, 2019). Bir başka deyişle, OECD'ye göre (2020) öğretmenler dışarıdan sağlanan bir mesleki gelişim etkinliğine katılmış olsalar dahi, bu öğrenme deneyimi okul bağlamları ile ilişkilidir. Okullar öğretmenlerin mesleki öğrenmeler gerçekleştirdikleri alanlar olarak mesleki gelişimde önemli rol oynamaktadırlar (Boeskens vd., 2020). Bunun

başarılmasında en önemli rol okul liderlerine verilmiştir:

Okul liderlerinden yalnızca okulların idaresine ve yönetimine liderlik etmesi değil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme geliştirici ortamlar oluşturmaları da beklenmektedir. Bunun için liderler okul gelişim planları hazırlayabilir, öğretmenlerin işbirliğine ve etkili mesleki gelişime dahil olmalarını teşvik edebilir (OECD, 2020).

Okul liderlerinin sadece öğrenci başarısı için değil aynı zamanda öğrencilerin esenlikleri için de ortak bir hesapverebilirlik duygusu etrafında mesleki gelişim oluşturmadaki önemleri aşikardır. (...) Öğretimsel liderliklerinin bir parçası olarak, okul yöneticileri ve liderlik ekipleri gelişim fırsatlarını belirleme veya önermede ve öğretmenlerin ihtiyaçları ile ilgili tespitleri doğrultusunda okul temelli etkinlikler başlatmada önemli rol oynarlar (Boeskens vd., 2020).

Yukarıdaki söylemlerin paralelinde Dünya Bankası da okul liderlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine liderlik ettikleri öğretimsel liderliğin olmaması durumunda "iyi tasarlanmış ve iyi uygulanmış mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını iyileştiremeyeceğini" belirtmiştir (DB, 2019).

Söylemlerden görüldüğü üzere okul temelli mesleki gelişimde, öğretmenlerin sınıfta kullandıkları teknik ve yöntemleri geliştirmek amacıyla sınıf deneyimi, okul bağlamı, öğretmenlerin meslektaş dayanışması ve öğretimsel liderlik bir arada ele alınmıştır. Bu sürecin nasıl yürütüleceğine yönelik OECD'nin (2019) önerisi şu şekildedir:

Öğretmenler haftalık ya da aylık olarak bir araya gelerek sınıflarda nasıl ders işlediklerini tartışabilir, birbirleriyle fikir alışverişi yapabilir ya da uygulamaları üzerinde dönüşümlü düşünebilirler. Her okul kendine özgü bir mesleki gelişim topluluğu kurabilir.

Dünya Bankası da, yüksek başarı gösteren ülkelerden yola çıkarak okul temelli mesleki gelişimde yeni başlayanlara mentörlük, öğretmenlere daha az iş yükü ve ortak planlamaya ayrılmış zaman dilimlerinin yanı sıra müfredat ve ölçme değerlendirilmenin geliştirilmesine ve kararların alınmasına öğretmenlerin katılımını sağlayan ve işbirliği içeren mesleki gelişim faaliyetlerin okulun programına temellendirilmesini önermektedir (Popova vd., 2016).

Okul temelli mesleki gelişimin etkili bir yöntem olarak görülmesinde sadece öğrenci başarısına ya da derslerin işlenişine sağlayacağı katkıya değinilmemiştir. OECD'nin okul temelli mesleki gelişimle ilgili tespit ettiği diğer faydalar şunlardır (OECD, 2019, 2020);

- Okulun kapasitesi ve işleyişine bağlı olduğu için öğretmenleri ve liderleri desteklemenin tasarruflu bir yolu olabilir; verimi artırır ve maliyeti düşürür.
- Okul içinde öğretmenler arasında işbirliğini geliştirme ve okul gelişimine yönelik ortak hareketi başlatma ve güçlendirme potansiyeline sahiptir.
- Okul tarafından gelişimleri için desteklendiğini düşünen öğretmenler, çalışma şartlarından memnun olma eğilimi gösterirler.

Uluslararası belgelerde vurgulanan okul temelli yaklaşım 90'lı yıllarda Millî Eğitim Bakanlığının da gündemine girmiş ve proje olarak tüm yönleriyle kâğıt üzerinde

kurgulanmıştır lakin sürdürülebilen bir uygulama olmamıştır (ERG, 2015).

Belli aralıklarla ve merkezi olarak uygulanan mesleki gelişim programlarına ilaveten eğitim öğretim süreci içerisinde kurum türlerine göre öğretmen ve yöneticilerin kendi mahallinde mesleki gelişim programlarından sürekli olarak faydalanmaları sağlanmalıdır (MEB, 2021).

Ulusal belgelerde mesleki gelişime okul temelli yaklaşımın artık projelendirmeden uzak bir söylemle ele alındığı daha çok okul içerisinde yöneticilerin inisiyatifinde geliştirilecek bir zemine oturtulduğu görülmektedir. Ancak okul temelli uygulamalarda özellikle, mentörlük veya koçluk uygulamalarının tercih edilmesi önerilen türler olarak TALIS'de de tavsiye edildiği üzere, ulusal belgelerde mentörlük uygulaması ile ilgili bu teşvikin cevap bulduğu görülmektedir (MEB, 2021):

Öğretmen kıdeminin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurularak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimi için okul tabanlı mentörlük programları uygulanmalıdır.

Aslında OECD, mentörlük, koçluk veya yönetime aktif katılım gibi etkinliklerle okulda işbirliği kültürünün oluşturulmasını ve işbirlikçi öğrenme topluluklarının başlatılmasını önermektedir ve UNESCO da okul temelli mesleki gelişimde bilgi edinimini arttırmanın güçlü bir yolu olarak öğretmenler arasındaki işbirliğinin teşvik edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Childress vd., 2019). Ancak etkili bir mesleki gelişimin özelliği olarak öğretmenler arası işbirliği sadece okul içinde sınırlı tutulmamaktadır. Nitekim TALIS'de öğretmenlere katıldıkları etkili mesleki gelişim faaliyetleri hakkında sorular sorulduğunda, öğretmenler genellikle işbirlikçi öğrenme fırsatlarını etkili bir mesleki gelişimin temel bir özelliği olarak belirtmişlerdir (OECD, 2020). Etkili mesleki gelişimde işbirliği şu şekilde açıklanmaktadır:

Bireysel modellerle karşılaştırıldığında, mesleki gelişim fırsatlarında bağlamsal bir faktör olarak işbirliği, öğretmenlerin öğrenimini geliştirmek için yararlı olabilir (OECD, 2020).

Öğretmenlerin dönüştürücü bir rol oynayabilmesi için, mesleki gelişimde "öğretmenler arası işbirliği ve akran öğrenmesi" öne çıkarılmalıdır. Böylece geleneksel ve dijital teknolojiler kullanılarak, zaman ve mekan sınırlaması olmadan sınıflara entegre edilebilen ve sürdürülebilir dönüştürücü sistemler, süreçler ve ortak uygulamalar oluşturulabilir (UNESCO, 2022).

Bu söylemlerden işbirliğinin mesleki gelişim bağlamında önem kazandığı görülmektedir. Bir diğer yandan da öğretmenler arasında paylaşımların yapıldığı ve işbirliğinin kurulduğu mesleki ağlara katılmak, mesleki gelişimin yenilikçi ve etkili bir türü olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019):

Bu tür bir eğitim, öğretmenlerin ve yöneticilerin işbirliği yapmaları ve fikirlerini paylaşmaları için teşvik edildiği mesleki bir çevre oluşturmaktadır. Ağ kurma fırsatları, bilginin birlikte inşasına, öğretmenlerin asıl ihtiyaçlarına daha iyi uyan destekleri sağlamaya ve pedagojik yeniliklere fırsat vermektedir.

Dünya Bankası (2019) da öğretmenler arasındaki işbirliğinin önemine binaen yaptığı saha araştırmasında akran öğrenmesini ya da işbirlikçi çalışmayı teşvik etmek için aynı okuldan veya farklı okulların aynı sınıf seviyesindeki öğretmenleri bir araya getirecek bazı girişimlerin olduğunu ama bunun sistemli yapılmadığı verisine ulaşmış ve bunun teşviki ile ilgili önlemler alınacağını belirtmiştir. UNESCO'ya göre (2019), öğretmenlerin ortak bilgi ve kaynaklara erişmesi sınıfta kullandıkları yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğretim içerikleri de zenginleşecektir. OECD'nin, politika yapıcılara önerileri şu şekildedir (OECD, 2019):

Akran gözlemi, kendi dersini kaydedip gözlemi yapma (self observation) ve koçluk okul kültüründe öğretmenler arasında kurulabilecek etkili işbirliğini destekleyen türlerdir. Bunlar tüm okul topluluğunun üyelerinin katılımını gerektiren günlük okul görevleri arasına dahil edilebilir.

Kurs veya seminerlere katılım veya mesleki okumalar yapmak gibi bazı etkinlikler, daha çok bilgi temelli becerileri geliştirirken, mesleki ağlara katılma veya koçluk işbirliği ve sosyal becerileri geliştirmektedir.

Öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapabilecekleri fırsatların ve ortamların olması mesleki gelişimleri açısından fayda sağlayacağına yönelik söylemlerin yanı sıra öğretmenler arasında kurulan işbirliği öğretmenlerin motivasyonlarında belirleyici bir unsurdur (Childress vd., 2019). Nitekim pandemi sürecinde öğretmenler arasındaki işbirliğinin mesleki gelişim açısından bu anlamdaki önemi daha da görünür kılınmıştır. Mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin hem motivasyonlarının hem de dijital becerilerinin artmasında ve salgın koşullarında öğretmenlerin güçlenmesinde önemli bir rol oynadığı görülüyor (Aktaş Salman vd., 2021).

İşbirliğinin mesleki gelişimi desteklemesi için sunulan bu ortam ve fırsatlarda öğretmenlerin özne olmalarına dikkat çekilmekte ve olabildiğince çok öğretmen ve paydaşın erişimi ve etkileşimine imkân sağlanması vurgulanmaktadır (Childress vd., 2019). Uluslararası belgelerde öne çıkan öğretmen ağlarının kurulması ve okul içi işbirlikçi öğrenme topluluklarının oluşturulması ve desteklenmesine yönelik bu önerilerinin ulusal belgelere de "öğretmenler tarafından geliştirilen örnek uygulamaların, Millî Eğitim Bakanlığınca dijital bir platform üzerinde sergilenerek diğer öğretmenlerin kullanımına sunulmasını sağlama" hedefi ile yansıdığı görülmektedir.

ii) Mesleki Gelişimde Odaklanılması Önerilen Konu Alanları

Etkili mesleki gelişimde, uluslararası belgelerde öne çıkan sorgulamalardan bir tanesi hangi alanda mesleki gelişime ihtiyaç duyulduğu olmuştur. OECD'ye göre

(2020), öğretmenlerin günümüzdeki zorluklara ve eğitim sistemlerinin politik önceliklerine dayalı olarak kendi yeterliliklerinde güncellemeleri gereken alanlar hakkında farkındalıkları artmıştır. TALIS çalışmalarında, öğretmenlerin katıldıkları ve katılmak istedikleri mesleki gelişim alanları derinlemesine analiz edilmesiyle, politika yapıcılarının hangi mesleki gelişim alanlarına öncelik vermesi gerektiğine dair söylemler gerekçelendirilmiştir.

OECD ülkeleri genelinde öğretmenler, belirli ders alanlarına, dersin pedagojisine ve genel pedagojik konulara odaklanan konu veya içerik odaklı etkinliklerde yer alma eğilimindedir (OECD, 2019). Dünya Bankasına göre (2019), etkili bir mesleki gelişim öğretmeni konu içeriği ve pedagojik stratejilerle donatır (Béteille & Evans, 2019).

Dünya Bankası ise öğretmenleri ve gelişim aşamaları ve gelişim alanlarına göre ihtiyaç duyacakları mesleki gelişim yaklaşımlarını dört başlıkta toplamıştır (DB, 2019);

- Vasıfsız Öğretim (unskilled teaching): Hazırlıksız olanları kasteder. Mesleki gelişim programları, yapılandırılmış bir şekilde içerik ve pedagoji ile ilgili bilgi ve becerilere odaklanmalıdır mesela yazılı ders planları vermek gibi ve eğitim sistemi içerisinde denetim ve destek sağlanmalıdır.
- Mekanik öğretim: Mekanik bir şekilde ders işleyen öğretmenleri kasteder. Mesleki gelişim programında, öğretmenlere çeşitli kılavuzlar ve ders kitaplarıyla birlikte yeni öğretim teknikleri ile ilgili bilgi verilmesine ve modelleme yapılmasına gerek vardır. Ayrıca sürekli olarak destek verilmesine ihtiyaç duyarlar.
- Rutin öğretim: Sınırlı bir yöntem dağarcığı olan öğretmenler. Mesleki gelişim, daha geniş çerçevede deneyimler sunacak şekilde yöntem ve bilgilerini genişletmelidir.
- Dönüşümlü düşünen öğretim: Kendi durumlarına göre, yöntem repertuarlarını değiştirebilen öğretmenler. Bu öğretmenler dönüşümlü düşünürler ve yeteneklidirler bu yüzden de mesleki gelişimde onların desteklenmesini sağlamak için dönüşümlü düşünme yeteneklerinden faydalanılmalıdır.

Öğretmenler için yapılan bu sınıflamada Dünya Bankası (2019) önceliği düşük becerili öğretmenlere verdiğini, çünkü bu öğretmenlerin beceri repertuarlarını geliştirmek için daha çok rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Buradaki destek, bir dersin nasıl öğretileceği ile ilgili detaylı planlar sağlamaya kadar gitmektedir. Bu bağlamda Dünya Bankası'nın en çok destek verdiği mesleki gelişim alanı, pedagoji ve müfredat ile ilgili konular olmuştur (DB, 2019).

Ulusal belgeler arasında öğretmenlerin mesleki gelişimindeki konu alanlarına rehberlik amacı taşıyan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde "mesleki bilgi", "mesleki beceri" ve "tutum ve değerler" olarak üç alan belirlenmiştir (MEB,

2017). Daha özelde ise öğretmenlerin mesleki gelişim alanları "alan bilgisi", "alan eğitimi bilgisi", "mevzuat bilgisi", "eğitim öğretimi planlama", "öğrenme ortamları oluşturma", "öğretmen ve öğrenme sürecini yönetme", "ölçme ve değerlendirme", "milli, manevi ve evrensel değerler", "öğrenciye yaklaşım" ve "iletişim ve işbirliği" olarak detaylandırılmış ve öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişime yönelik çalışmalar yapabilmelerini de yeterlik olarak sınıflamaya dahil edilmiştir (MEB, 2017). Ulusal belgelerde ayrıca yabancı dil, rehberlik, matematik ve Türkçe öğretmenlerinin kendi alanları ile ilgili gelişimlere ihtiyaçları olduğu vurgulanmıştır:

Rehberlik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ihtiyaç olarak tespit edilmiştir (MEB, 2019).

Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programları düzenlenecektir (MEB, 2018).

Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir (On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023, 2019).

Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin yeni öğretim programlarına uyumunun sağlanabilmesi için hizmet içi eğitimler uygulanacaktır (On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023, 2019).

Hem ulusal hem de uluslararası belgelerde alan bilgisine yönelik mesleki gelişimde "alanla ilgili bilgi ve anlayış", "alanla ilgili pedagojik yeterlilik" ve "müfredat bilgisi" öne çıkan eğitim başlıkları olmuştur. Hatta çoğu ülkede %70'in üzerinde katılım oranlarıyla en popüler iki etkinlik türü, "konu alan(lar)ım hakkında bilgi ve anlayış" ve "konu alan(lar)ımı öğretmede pedagojik yeterlilikler" olarak tespit edilmiş ve bu eğitimlere ilköğretim öğretmenlerinin daha çok katıldıklarına ulaşılmıştır (OECD, 2019).

Öğrencilerin ilerleyen yıllarda şu an bilinmeyen mesleklere sahip olacağı öngörüsüyle eğitim sistemlerine ve öğretmenlerin mesleki gelişimindeki konu alanlarına yapılan uluslararası müdahaleler gerekçelendirilmektedir. Bu bağlamda TALIS çalışmasında ders alan bilgisine yönelik mesleki gelişimin yanı sıra ele alınan mesleki gelişim konu alanları şunlar olmuştur (OECD, 2019);

- Öğrenci değerlendirme uygulamaları
- Öğretimde BİT (bilgi ve iletişim teknolojileri) becerileri
- Öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi
- Disiplinler arası beceriler
- Öğrenci değerlendirmelerinin analizi ve kullanımı
- Bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları
- Özel gereksinimi olan öğrencilere öğretim
- Öğretmen-veli işbirliği
- Okul yönetimi ve idaresi
- Çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda öğretim
- Farklı kültür veya ülkelerden insanlarla iletişim

Dünya Bankası da pedagoji ve müfredata ek olarak öğretmenlere çeşitli konu

başlıklarında mesleki gelişim sunmaktadır; destek verdiği eğitim başlıkları öğrenci değerlendirmesi, teknolojinin pedagojisi, sayısal beceriler, çoklu sınıf düzeylerinde öğretim ve okuryazarlıktır.

Uluslararası belgelerde bu konu alanlarından, öğretmenlerin "özel gereksinimi olan öğrencilere öğretim", "öğretimde BİT becerileri" ve "çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda öğretim" alanlarında eğitimlere daha çok ihtiyaçları olduğu tespit edilmiş (Eurydice, 2018; OECD, 2019) ve "öğretimde inovasyon ve BİT'in etkili kullanımına yönelik açık görüşlü olmayı geliştirme" ve "kapsayıcı sınıflar ve okulların ihtiyaçlarını karşılamak için okul liderlerinin ve öğretmenlerin kapasitelerinin oluşturulması" hedefleri konulmuştur (Bêteille & Evans, 2019; OECD, 2020; UNESCO, 2020).

Bunların yanı sıra mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen tükenmişliğini, dayanıklılığı ve çevikliğini de konu alması gerekliliği bu belgelerde öne çıkan bir diğer söylemdir (Childress vd., 2019; UNESCO, 2022). OECD (2019) TALIS ile öğretmenlerin işlerinden memnun olma ve özgüvenlerini arttırmada mesleki gelişimin önemini kanıtladığını ileri sürmektedir. Özellikle öğretmenlik kariyer modellerinde, öğretmenlerin işlerine devam edebilmeleri ve içsel motivasyonlarını koruyabilmeleri için mesleğe başladıkları ilk yıllarda oryantasyon eğitimleri ile ön plana çıkan bu husus, mesleğin ilerleyen yıllarında ise pandemi gibi eğitimde dönüştürücü etkisi olan durumlara daha kolay uyum sağlayabilmek adına gerekçelendirilerek sunulmaktadır (Aktaş Salman vd., 2021; Eurydice, 2018; OECD, 2019). Yani öğretmenlerin zorluklar karşısında "gelişim zihniyeti"ne sahip olmaları amaçlanmaktadır (UNESCO, 2018). Girişimci bir yaklaşımla çözüm bulma motivasyonuna sahip olmalarını destekleyecek iç motivasyonlarını teşvik edici mesleki gelişim etkinliklerine odaklanılması gerektiği ileri sürülmektedir (UNESCO, 2018, 2022).

Uluslararası belgelerde daha detaylı ve geniş bir şekilde ele alınan konu alanları, ulusal belgelerde "güncel ihtiyaçlar" terimi ile ifade edilmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin içerikleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenilenecek (On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023, 2019).

2019-2023 Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planında, güncel ihtiyaçlar biraz daha net bir şekilde ifade edilmiştir; "dijital beceriler", "erken çocukluk eğitimi", "beceri eğitimi" ve "rehberlik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim". 20. Milli Eğitim Şurasında ve 2023 Eğitim Vizyonunda öne çıkan söylemler şu şekilde olmuştur (MEB, 2018, 2021):

Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim programları güncel ihtiyaçlar temelinde belirlenmelidir. Bu kapsamda teknoloji, uzaktan eğitim, harmanlanmış eğitim, çevrim içi psikolojik danışmanlık, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi, yabancı dil, bağımlılıkla mücadele, temel sağlık bilgisi, afet yönetimi ve acil durum eğitimleri verilmelidir.

Bu söylemlerle birlikte On Birinci Kalkınma Planındaki "Sınıf öğretmenlerinin yan alan ve mesleki rehberlik becerileri geliştirilecektir." hedefi ile güncel ihtiyaçlar terimi bir arada ele alındığında, bir yandan öğretmenlerin mesleki gelişiminin ucu açık bırakılmış bir yandan da öğrencileri mesleklere hazırlama yani geleceğin işgücünü yetiştirmeye yarayacak becerileri edinme olarak sınırlandırdığı görülmektedir.

iii) Mesleki Gelişimde Akreditasyon

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde birçok eğitim sağlayıcısının aktif rol aldığını bunun beraberinde de kamu finansmanını ve öğretmenleri çekmek için birbiriyle rekabet eden ve giderek çeşitlenen oldukça zengin ve aktif bir tedarikçi pazarına şahit olduğunu tespit eden OECD (2020), "mesleki gelişim sağlayıcılarının pazarını yönetmek" adına bir hedef alanı tespit etmiştir. Bu pazarda hem yüksek öğretim, öğretmen okulları vb. örgün eğitim kurumlarının hem de bu işten kar elde eden ticari sağlayıcıların aktif rol aldıkları tespit edilmiştir.

UNESCO'nun mesleki gelişim fırsatlarının bolluğu, kalitesini ve öğrencilerin başarısını arttırmaya yarayacağını garanti etmeyeceği endişesi (Childress vd., 2019), OECD'nin (2019) öğretmenlerin katılım gösterdikleri mesleki gelişim faaliyetlerinin tanınmasının mesleki gelişime katılımda motivasyonu arttıracak iddiası ve MEB'in (2018) öğretmenlerin katılım gösterdikleri mesleki gelişim faaliyetlerini kanıtlayabilmelerini sağlamasıyla hakkaniyetli bir şekilde teşvikler alabileceklerini vurgulaması gibi gerekçelerle mesleki gelişim faaliyetlerinin akreditasyon, sertifikasyon vb. yöntemlerle tanınmasına yönelik söylemlere hem ulusal hem de uluslararası belgelerde yer verilmiştir:

Hem okullar hem de öğretmenler mesleki gelişim açısından giderek artan bir çeşitlilikle karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle, eğitim sağlayıcıların asgari nitelikleri taşıdığını garanti etmek için, ülkeler akreditasyon, sertifikasyon ve etiketlerle kalitelerini görünür kılabilir. (...) Böylece öğretmen ve okulların eğitime yaptıkları yatırımlarda bilinçli seçimler yapmalarına yardımcı olunabilir (Boeskens vd., 2020).

Dünya Bankası da (2019), kurumsal akreditasyonların mesleki gelişimin kalitesinde önemli bir bileşen olduğunu belirtmektedir. Akreditasyon, öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmete başladıktan sonra mesleki gelişim fırsatı sunan kurumların denetimine bir standart getirecektir. Böylece mesleki gelişimde düzenli denetimler yapılmış olacak ve sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin niteliği ile yereldeki ihtiyaçların karşılandığından emin olunacaktır (UNESCO, 2022). OECD'nin deyişiyle

akreditasyonla bir yandan mesleki gelişim sağlayıcılarının da mesleki gelişimde değişen taleplere ve özellikle güncel konu alanlarına daha etkili bir şekilde karşılık vermeleri sağlanacaktır (Boeskens vd., 2020).

Benzer yaklaşım ulusal belgelerde de görülmektedir. 20. Milli Eğitim Şurasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet veren kurum ve kuruluşların tanınması gündeme alınmıştır:

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen kurum ve kuruluşlarca verilen eğitimlerin akreditasyonu sağlanmalıdır (MEB, 2021).

MEB'in bu söylemiyle, bir yandan öğretmenlere ve okullara mesleki gelişim hizmeti veren firmaların varlığını ve bir yandan da kamu kurumlarının da bu yöndeki girişimlerini meşrulaştırmaktadır. Ulusal belgelerin farklılaştığı husus, üniversitelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik rol ve sorumlulukları ile ilgili söylemlerinin daha baskın olmasıdır:

Öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının lisansüstü eğitim yapmaları desteklenmeli ve teşvik edilmelidir (MEB, 2021).

Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacaktır (MEB, 2018).

Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri, katılma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir (MEB, 2018).

Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir (MEB, 2018).

Bu söylemlerle birlikte 2015 döneminin Milli Eğitim Bakanı (Nabi Avcı), üniversitelerin daha fazla öğretmen adayı yetiştirmek yerine hizmet içi eğitimlere yönelmelerini tavsiye etmiştir (ERG, 2015). Hem öğretmenlerin mesleki gelişim olarak lisansüstü eğitime teşvik edildikleri hem de Türkiye'deki tüm üniversitelerin öğretmen mesleki gelişimindeki girişimlerinin desteklendiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Uluslararası ve ulusal belgeler, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili söylemleri açısından incelenmiş ve öğretmenler açısından bağlamın anlaşılması için ulusal yönetmelik ve mevzuatlarla bir arada alınarak analiz edilmiştir. Hem uluslararası kurum ve kuruluşların belgelerinde hem de ulusal belgelerde öğretmenlerin mesleki gelişimine yüklenen anlamda ve mesleki gelişimin amaçlarıyla ilgili söylemlerde

paralellik bulunmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişime katılmalarıyla öğrencilerin istendik yönde başarı elde edeceği, eğitimdeki reformlarda başarıya ulaşılabileceği, hizmet öncesi eğitimdeki eksiklerin giderileceği ve öğretmenlerin insan kaynağı olarak daha nitelikli hale getirileceği ileri sürülmektedir. Aynı zamanda mesleki gelişime katılımın öğretmenlere mesleki doyum sağladığı ve tükenmişliği de önlediği iddia edilmektedir. Yani öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitimdeki sorunları aşmada ve hayat boyu öğrenenler yetiştirmede büyük rol oynamaktadır. Bu belgelerdeki söylemlerden anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin eğitimdeki reformlara ayak uyduramaması ve güncel kalamamaları başarısızlığın en temel sebebidir. Öğretmenlere yönelik bu dilin beraberinde gelen çözüm önerileri öğretmenleri mesleki gelişimlerinde sorumluluğu tek başlarına almaya yönlendirmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'deki tanımlamasıyla "Kariyer Basamakları Modeli", mesleki gelişimi merkeze alarak öğretmenleri bir yarışın içerisine çekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, öğrenmeye devam etmeleri, meslekte kalmalarını ve en önemlisi de mesleğe daha nitelikli adayları motive etmenin bir yolu olarak kariyer teşvikleri daha yapılandırılmış bir şekilde sunulmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmak, finansal teşvikler sağlamak ve mesleğin içerisine kariyerde ilerleme fırsatlarını entegre etmek mesleğe daha nitelikli adayların talip olmasını sağlama amacını gütmektedir. Nitelikli olmanın yani "iyi" ve "seçilecek" öğretmen olmanın kriterleri arasında içsel motivasyona yapılan vurgu öğretmenlerin çalışma koşullarını sorgulamak yerine, hatayı kendilerinde arayacakları ve kendi öğrenmelerini üstlenecekleri bir sistemin temelini oluşturmaktır.

Mesleki gelişimin öğretmenlerin kariyer süreçlerinin aktif bir yapı taşı olması vurgusunda ise neoliberal dönüşüm açısından esnek istihdam ve nitelikli insan kaynağının öğretmenlik mesleğine dahil edilmesi dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, hem mesleğe alım süreçlerinin yeniden yapılandırılması gerekliliğiyle lisans düzeyine yapılacak müdahalelerin gerekçesi sunulmakta hem de öğretmenlik kariyerine geçişte alternatifler önerilmektedir ki nitelikli kişilerin lisans eğitimleri farklı olsa bile öğretmen olarak istihdam edilebilirliklerinin önü açılsın ve topyekûn bir insan kaynağı gelişimi sağlansın. Yani hizmet öncesi eğitim geçersiz kılınmaktadır, tüm kurgu öğretmenin hizmet öncesi eğitimden donanımsız geldiği varsayımıyla mesleki gelişim faaliyetleri dersin nasıl işleneceğine yönelik detaylı ders planları vermeye kadar indirgenerek öğretmenler teknisyenleştirilmektedir.

Hizmet öncesindeki eğitimin yetersizliği bir yana, süreç içerisinde geçerliliğini de yitirmesine yapılan "güncel kalma" göndermesi öğretmenlerin hizmete başladıktan sonra sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarında bir gerekçe olarak öne sunulmaktadır.

Hem uluslararası hem de ulusal belgelerde mesleki gelişimi etkili yapan unsurlara

da yer verilmiştir. Mesleki gelişimi okul temelli, işbirliğine dayalı, öncelikli görülen konularda ve akredite olması etkili yapmaktadır. Okul temelli ve işbirliğine dayalı yaklaşımlar aslında, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından yetişkin öğrenen özelliklerine hitap eden ve mesleki gelişimi etkili yapan bir unsur olarak düşünülebilir. Lakin bu belgelerde okul temelli ve işbirliğine dayalı yaklaşımlarla, mesleki gelişim etkinliklerini planlama ve yürütme sürecinde sorumluluğu okul liderleri ve öğretmenlere devretme ve devlet tarafından yapılacak yatırımların maliyetini düşürme beklentisi bulunmaktadır.

Mesleki gelişimde etkililiği sağlayan bir diğer unsur da hangi konu alanlarında yapıldığıdır. Bu doğrultuda uluslararası kurum ve kuruluşların raporlarında öğretmenlerin mesleki gelişiminde alan bilgisine yönelik eğitimlerden kendilerini konu alanlarında geliştirecek olan ve konu alanına özgü pedagojik yaklaşımlara odaklanan mesleki gelişim etkinliklerine daha çok katıldıklarına ulaşılmaktadır. Katılım yüksek olmasına rağmen öğretmenler bu eğitimleri bir ihtiyaç olarak görmemektedirler. Bu da öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimdeki yetersizlik ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim eksiklerini mesleki gelişimle tamamlamak zorunda oldukları söyleminin küreselleşme doğrultusunda geliştirildiğine işaret etmektedir. Mesleki gelişimden reformların hızlı uygulanmasını sağlayacağı beklentisi mesleki gelişimlerin konu alanlarını da şekillendirmektedir. Hem uluslararası hem de ulusal belgeler öğrencilerin ilerleyen yıllarda şu an bilinmeyen mesleklere sahip olacağı öngörüsüyle öğretmenlerin hangi alanlarda mesleki gelişime ihtiyaçları olduğuna yönelik söylemler gerekçelendirilmektedir.

Uluslararası belgelerin söylemleri bir arada ele alındığında, sürdürülebilir küresel amaçlar gibi uluslararası ortaklıklarla ya da karşılaştırmalı analizlerin yapıldığı araştırmalarla öğretmenlerin de mesleki gelişimini içine alan eğitim reformları için baskı kurmakta ve hükümetlere politika önerileri sunmaktadırlar. Ulusal belgeler incelendiğinde ise bu reform baskısı hem söylemlerdeki paralellikte hem de uygulamaya dönük hedeflerde görülmektedir. Nitelikli eğitim için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemi gerekçe olarak gösterilmekte, bürokrasinin hantallığı öğretmenlerin mesleki gelişiminde bir engel olarak lanse edilmekte ve ademi merkeziyetçilik desteklenmektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişiminin akreditasyon ve hesap verebilirlikle kurgulanmasının teşvik edildiği de göz önünde bulundurulduğunda, küresel bir pazara işaret edildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Extended Summary

Introduction

Over historical periods, education has undergone significant transformations, shifting from a unidirectional transmission of knowledge by teachers to embracing the concept of lifelong learning. This shift has redefined adult education and the professional development of teachers under the umbrella of lifelong learning, influenced by globalization and neoliberal policies. These changes have framed education's role within an economy-centric paradigm, emphasizing performance, accountability, and marketization (Giroux et al., 2009; Hill & Kumar, 2012; Kurul, 2012; Özsoy, 2012). International actors such as UNESCO, the World Bank, and OECD have portrayed teacher professional development as a tool for producing human capital suited to a competitive global economy, thereby reducing social responsibility to individual accountability (DB, 2011; Fontdevila & Verger, 2015; Işık, 2014; OECD, 2020; UNESCO, 2022; Villegas-Reimers, 2003).

This study employs discourse analysis to examine the narratives surrounding teacher professional development in both international and national policy documents and reports. It aims to uncover how neoliberal policies, international organizations, and market dynamics reshape the professional development processes of teachers, highlighting dominant discourses and their impact on the teaching profession.

Theoretical Framework

Since the 1970s, economic crises, reduced state finances, and increased global competition have positioned education as an investment area for development and competition (Altınsoy, 2019; Kurul, 2012). This perspective has dominated education policies, emphasizing cost-effectiveness, performance, accountability, and competition (Giroux et al., 2009; Hill & Kumar, 2012; Işık, 2014b; Özsoy, 2012). International organizations construct a discourse aligned with neoliberal principles, presenting education as an area measured by economic outcomes rather than social development or democratic citizenship (DB, 2011; Fontdevila & Verger, 2015; OECD, 2020; UNESCO, 2022).

In this neoliberal context, the role of teachers has shifted from "professional actors" in the welfare state era to "learning labor" expected to continuously update their skills and bear individual responsibility (Işık, 2014b; Ural, 2020; Ünal, 2005; Yıldız & Ünlü, 2014). Consequently, professional development becomes an obligation for teachers to self-initiate and invest in, aligning their skill enhancement with market performance metrics and expectations (Bakioğlu & Bayhan, 2017; Fendler, 2018; Karakaya, 2003).

Traditionally, professional development aimed to support teachers in enhancing pedagogical knowledge and skills to improve student learning outcomes (Villegas-Reimers, 2003). However, under neoliberal education policies, it is now defined as a process that enhances teachers' human capital and maintains their employability. This redefinition integrates lifelong learning paradigms with market demands and efficiency standards, transforming professional development into a human resource management strategy (Kopecký, 2011; Merriam, 2010; UNESCO, 2020).

Teachers are now expected to continuously learn and respond to a broad spectrum of responsibilities, from updating professional qualifications to fostering socio-emotional skills in students and contributing to economic development (Fendler, 2018; OECD, 2019). Professional development is framed as individual responsibility, self-regulation, investment, competitiveness, and measurable performance outcomes, serving both educational reforms and economic growth (Giroux et al., 2009; Kaya, 2020).

Methodology

This research employs a qualitative approach using discourse analysis to examine narratives on teacher professional development found in international and national policy documents. Discourse analysis focuses on the structure and function of language to reveal underlying ideological, political, and social dynamics not immediately visible in the texts (Robson, 2017; Willig, 2022). By analyzing prominent concepts, themes, and metaphors, the study critically assesses the ideological frameworks and power relations shaping teacher professional development.

Data Collection

Data were collected from international and national policy documents that directly or indirectly impact teacher professional development. International sources include reports, guidelines, and monitoring reports from OECD, the World Bank, UNESCO, and Eurydice. National sources comprise Turkey's Eleventh Development Plan, strategic and vision documents from the Ministry of National Education (MEB), and reports from the Education Reform Initiative (ERG). The selection criteria emphasized the documents' relevance, recency, direct focus on teacher professional development, and influence in shaping education policies.

Data Analysis

The analysis followed a systematic process:

1. **Coding:** Texts were segmented into meaningful sections, with initial codes derived from conceptual frameworks and themes emerging from the data.
2. **Theme Identification:** Codes were grouped into overarching themes based on commonalities.
3. **Organization:** Data were organized according to codes and themes, providing detailed descriptions.
4. **Interpretation:** Findings were critically interpreted to understand the ideological and power structures influencing teacher professional development.

To ensure reliability, multiple data sources and expert opinions were integrated, enhancing contextual validity and reducing potential biases through feedback from various researchers and experts.

Findings and Interpretation

Positioning Teacher Professional Development within Lifelong Learning

International and national policy documents reveal that teacher professional development is increasingly integrated with lifelong learning, shaped by neoliberal policies that emphasize market orientation, competitiveness, accountability, and performance. Organizations like OECD, UNESCO, and the World Bank link teacher development directly to economic competitiveness, expecting teachers to adapt to changing conditions, impart 21st-century skills, implement education reforms, and contribute to economic growth (OECD, 2019, 2020; UNESCO, 2018, 2020, 2022a; DB, 2019).

For instance, OECD's TALIS reports since 2008 recommend measures such as time allocation for professional development, creation of professional learning communities, alignment between pre-service and in-service training, local context adaptation, and incentive systems tailored to national contexts. UNESCO emphasizes

professional standards, collaborative teaching redesign, context-focused in-school development activities, and integration of research-based learning in pre-service and in-service training.

Nationally, Turkey's strategic plans and Education Council agendas prioritize sustainable, needs-based, and accredited professional development programs. The 2023 Education Vision advocates for advanced professional development models supported by postgraduate education, while the Eleventh Development Plan and ERG reports highlight the necessity for structured, contextually relevant, and quality-assured professional development initiatives.

Characteristics of Effective Professional Development

International and national policy documents underscore that improving teachers' skills and capacities through professional development is vital for successfully implementing education reforms and ensuring student achievement. However, not all professional development opportunities are created equal, and mere participation in any given program does not guarantee desired outcomes. According to the World Bank (2019), most current teacher professional development initiatives do not possess the characteristics of successful programs. This deficiency often leads to frustration and fails to yield the intended positive impact on student learning.

In parallel, the OECD (2019) notes a common interest among countries in delivering more cost-effective professional development and understanding which types are most impactful on teaching practice and student results. The large investments and international interventions have not consistently produced the sought-after improvements, prompting heightened scrutiny over the efficacy and quality of professional development activities. Consequently, international organizations now prioritize "high-quality" and "high-need" areas, advocating for continuous monitoring and refinement of offered programs (OECD, 2019, 2020; UNESCO, 2022a).

i) Structure and Formats of Professional Development

Research and global assessments (e.g., TALIS) suggest that more effective professional development involves varied methods, blending formal and informal opportunities—such as courses, seminars, workshops, collaborative learning communities, mentoring, and peer observation. Emphasis is placed on school-based, context-specific, teacher-led initiatives that encourage teamwork and active engagement. This localized, needs-driven approach is more likely to positively influence classroom instruction and, ultimately, student achievement.

ii) Focus Areas for Professional Growth

Effective professional development is also content-specific and responsive to teachers' evolving needs. Teachers benefit from opportunities to strengthen subject matter and pedagogical knowledge, improve assessment literacy, effectively integrate digital technologies, support inclusive and multicultural classrooms, and build resilience against occupational stress. Tailoring professional development content to contemporary educational challenges ensures that teachers remain adaptive, motivated, and better equipped to foster 21st-century skills in their students.

iii) Accreditation and Quality Assurance

With multiple providers entering the professional development market, accreditation and certification processes are crucial for quality assurance. International bodies and national authorities advocate for recognizing, standardizing, and continuously evaluating these programs, ensuring that investments lead to verifiable improvements. Accreditation helps teachers and schools make informed choices, encourages providers to maintain high standards, and ensures alignment with policy priorities and local needs.

Discussion and Conclusion

The discourse in both international and national policy documents consistently positions teacher professional development as a crucial factor for educational reform and student success. The narratives emphasize the necessity for teachers to continuously enhance their skills to meet evolving educational demands and contribute to economic competitiveness. This aligns with neoliberal ideologies that prioritize individual responsibility, market-oriented outcomes, and accountability in education.

Turkey's policies reflect these global trends, integrating neoliberal principles into national frameworks by emphasizing accredited, needs-based, and collaborative professional development programs. While effective approaches are identified, challenges remain in ensuring widespread participation in collaborative activities and addressing the underlying assumptions about teacher responsibility and accountability.

The study concludes that while professional development is framed as essential for both teacher satisfaction and educational quality, it is simultaneously instrumentalized within a neoliberal agenda that shifts responsibility to individual teachers. This results in a system where professional development is not only about enhancing pedagogical skills but also about conforming to market-driven standards and performance metrics.

Kaynakça

- Aktaş Salman, U., Düşkün, Y., & Arık, B. M. (2021). *Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/>
- Altınsoy, B. (2019). *Neo-liberal politikaların 2005 ilkokul eğitim programına yansımalarının öğretmen görüşleri yoluyla değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bakioğlu, A., & Bayhan, G. (2017). Öğretmenlerin profesyonelliği. İçinde *Öğretmenlerin mesleki (profesyonel) hayatları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company.
- Béteille, T., & Evans, D. K. (2019). *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and supporting society's most curicial profession* (World Bank Policy Approach to Teachers). World Bank.
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data* (OECD Education Working Papers 235; OECD Education Working Papers, C. 235). <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. Avrupa Komisyonu. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf.

- Childress, D., Chimier, C., Raudonyte, L., & Tournier, B. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience* (Management of teachers). UNESCO.
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation* (Management of teachers, s. 140). UNESCO.
- DB. (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Dünya Bankası. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DB. (2019). *Selected Drivers of Education Quality*. Dünya Bankası. https://ieg.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/Evaluation/files/Drivers_of_Education_Quality.pdf
- ERG. (2015). *Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar*.
- Eurydice. (2018). *Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri: Erişim, Devamlılık ve Destek*. Eurydice Report.
- Fendler, L. (2018). Educationalization. İçinde *International Handbook of Philosophy of Education* (ss. 1169-1183). Springer International Publishing.
- Fontdevila, C., & Verger, A. (2015). *The World Bank's Doublespeak on Teachers*. Educational International.

- Giroux, H. A., Apple, M. W., McLaren, P., Freire, P., & Harvey, D. (2009). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. Kalkedon.
- Hill, D., & Kumar, R. (2012). *Global neoliberalism and education and its consequences* (C. 3). Routledge.
- Işık, Y. (2014). 2000'ler Öğretmenler ve Antientelektüalizm. İçinde *İdealist Öğretmenlerden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü* (ss. 27-56). Kalkedon.
- Karakaya, Ş. (2003). *Modernizm-postmodernizm ve öğretmen çalışma kültürü*. Nobel Yayın.
- Kaya, H. E. (2020). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Küresel Dinamikleri* (2.). Nobel Bilimsel Eserler.
- Kopecký, M. (2011). Foucault, governmentality, neoliberalism and adult education-Perspective on the normalization of social risks. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 246.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı* (2.). Siyasal Kitabevi.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı 2019-2023*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB. (2021). 20. Milli Eğitim Şurası Kararları. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2022a). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*.

MEB. (2022b). *Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği*.

Merriam, S. B. (2010). Globalization and the role of adult and continuing education: Challenges and opportunities. İçinde *Handbook of Adult and Continuing Education*. SAGE Publications.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. Nobel Akademik Yayıncılık.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (TALIS). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals* (TALIS). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023. (2019). T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.

Özsoy, A. (2012). *Neoliberal Politikalar Ve Eğitim Alanındaki İzdüşümleri: Türkiye’de Eğitim Koçluğu Uygulamaları Üzerinden Eleştirel Bir Okuma*.

- Popova, A., Evans, D., & Arancibia, V. (2016). *Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure it*. Dünya Bankası.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması* (Ş. Çinkır & N. Demierkasımoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- UNESCO. (2018). *International Task Force on Teachers for Education 2030: Strategic plan 2018-2021*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261708>
- UNESCO. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education initiative*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. ISBN 978-92-820-1239-0,
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>
- UNESCO. (2022). *Transforming Education from within: Current trends in the status and development of teachers*.
- Ural, A. (2020). Öğretmen Saygınlığına Özenli Bir Saldırı. *BirGün Pazar*. .
<https://www.birgun.net/haber/ogretmen-sayginligina-ozenli-bir-saldiri-317879>
- Ünal, I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Willig, C. (2022). Discourses and Discourse Analysis. İçinde U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss. 341-353). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A., & Ünlü, D. (2014). Metaforlarla Öğretmenliğin Dönüşümü: “Dün Heybeetli Bir Şelaleydik, Bugün ise Kurumaya Yüz Tutmuş Dere”. İçinde *Eleştirel Eğitim Seçkisi* (ss. 56-67). Pegem Akademi.

Üniversite Yaşam Boyu Eğitim Merkezi Sertifika Programlarına Katılan Yetişkinlerin Katılım Örüntüleri ¹

Meral Uysal² & Türkan Kaplan³

Özet

Bu çalışma sundukları çeşitli eğitim imkanları ile bireylerin becerilerini geliştirmelerine, yeni yetkinlikler kazanmalarına ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına olanak sağlayan üniversitelerin yaşam boyu eğitim merkezlerinde sunulan kişisel ve mesleki gelişim sertifika programlarına katılan yetişkinlerin katılım örüntülerini ele almaktadır. Bu bağlamda bir vakıf üniversitesinin Yaşam Boyu Gelişim Uygulama ve Araştırma Merkezi (YAGEM) bünyesinde açılan sertifika programlarına katılan, programlardan mezun olan ve programları terk eden yetişkinlerin katılım örüntülerinin belirlenmesi amacıyla yetişkinlerin çeşitli demografik özellikleri, programlara yönelik özellikleri ve katılım amaçları ile programı tamamlamama nedenleri ve öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle yapılandırılmış bu araştırmanın nicel bölümünde ilgili üniversitenin yaşam boyu eğitim merkezi bünyesinde sunulan programlara Eylül, 2022 – Mart, 2023 tarihleri

¹ Bu makale Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Meral UYSAL danışmanlığında tamamlanan “Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yaşam Boyu Gelişim Uygulama ve Araştırma Merkezi (YAGEM) Sertifika Programlarına Katılan Yetişkinlerin Katılım Örüntüleri” başlıklı doktora tez çalışmasına dayalı olarak oluşturulmuştur.

² Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, / Dr. Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education,
Meral.Uysal@education.ankara.edu.tr, muysal@education.ankara.edu.tr

³ Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, / Dr. Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, tkaplan@thk.edu.tr

arasında katılan 204 yetişkine 14 soruluk anket uygulanmıştır. Nitel bölümünde ise 8 terk ve 12 mezun katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel veriler için Ki-Kare analizi, nitel veriler için ise betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, YAGEM programlarına katılan bireyler arasında mesleki gerekçeler, katılım amaçları açısından en belirgin eğilim olarak tespit edilmiştir. Programı bırakma durumunda genellikle bireysel nedenler öne çıkarken, bunlar içinde özellikle ailevi ve iş sorumlulukları önemli bir yer tutmaktadır. Buna karşılık, öğrenme sürecinde ortaya çıkan zorluklar sıklıkla programın düzenlenmesine ilişkin sorunlardan kaynaklanan kurumsal engellerle ilişkilendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yetişkinlerin sertifika programlarına katılma nedenleri, yetişkinlerin eğitimi terk nedenleri, yetişkinlerin eğitime katılma engelleri

Abstract

This study addresses the participation patterns of adults in personal and professional development certificate programs offered by universities' lifelong education centers, which enable individuals to enhance their skills, acquire new competencies, and achieve their career goals through various educational opportunities. In this context, the research focuses on the participation patterns of adults who enrolled in the certificate programs offered by Lifelong Development Application and Research Center (YAGEM) of one of the foundation universities, those who graduated from the programs, and those who dropped out. It examines the relationships between various demographic characteristics of the adults, the characteristics of the programs, their motivations for participation, reasons for not completing the programs, and the challenges encountered during the learning process. This research, structured using a mixed-method approach that combines quantitative and qualitative methods, involved administering a 14-question survey to 204 adults who participated in the programs offered by YAGEM between September 2022 and March 2023 for the quantitative section. In the qualitative section, semi-structured interviews were conducted with 8 drop outs and 12 graduates. Chi-Square analysis was applied for quantitative data, while descriptive analysis was used for qualitative data. According to the research findings, among individuals participating in YAGEM programs, professional reasons have been identified as the most prominent trend in terms of participation purposes. In cases of dropping out of the program, individual reasons typically come to the forefront, with family and work responsibilities holding particular significance among them. In contrast, the challenges that arise during the learning process are often associated with institutional barriers stemming from issues related to the organization of the program.

Keywords: Reasons for adults' participation in certification programs, reasons for adults' dropping out of education, barriers to adults' participation in education.

Giriş

20. yüzyılın başlarında eğitimin önemli bir bileşeni olarak ortaya çıkan yetişkin eğitiminin hedefleri ve rolleri tarih boyunca her ulusun sosyal, ekonomik ve kültürel çerçevelerinden etkilenecek gelişmiş ve alanyazında 'yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme' gibi çeşitli kavramlar kullanılmıştır. Başlangıçta yetişkin eğitimi örgün eğitimden yoksun kalanların eksikliklerini giderici bir işleve sahipken, artık eğitim düzeyi ne olursa olsun, her yaştaki insana bilgi, beceri kazandırma ve bunları yenileme işlevi üstlenmeye doğru evrilmiştir. (Geray, 2002). Birinci Dünya Savaşının ardından sanayi toplumlarının gelişmesiyle birlikte, eğitimde fırsatların yaşam boyu sunulması gerektiği vurgulanmış ve bu bağlamda yaşam boyu eğitim, eğitim sistemi için temel ve vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmiştir (Tekin, 1996). Yaşam boyu eğitim kavramının ortaya çıktığı dönemde, tüm toplumsal kesimlere yönelik iyimser beklentiler de yer almıştır. Sayılan (2001), bu durumun insan hakları ve herkes için eşit eğitim hakkı olan bir dünya inancından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Son dönemde yaşanan tartışmalar ise, yaşam boyu eğitim konusunu küreselleşme sürecinin etkileri ile ilişkilendirmektedir. Küreselleşme, ulusların ekonomi, siyaset ve iletişim alanlarında birbirine yaklaşması, dünyayı daha küçük bir yer olarak algılama bilincinin oluşması gibi birçok boyut taşımaktadır. Bunun yanı sıra, kapitalizmin dünya genelinde yaygınlaşması ve dünyanın bir pazar haline getirilmesi çabaları ile sermaye sahiplerinin küresel düzeyde egemenlik kurma hedefleri açısından da önemli bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Erdem, 2012). Devletin rekabetçi olmayan, pahalı ve düşük kaliteli hizmetleri, boş alanların özel sektöre devredilmesine, özel pazarın teşvik edilmesine ve rekabet yoluyla eğitimin genişlemesine yol açmaktadır (Yıldız, 2008). Tüm bu süreçler, kamusal sorumluluğu vurgulayan sosyal refah devletinin yaşam boyu eğitim stratejisinden, neoliberal dönemin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına doğru bir kaymayı göstermektedir. İnsanların ekonomik süreçler için bir girdi olduğu fikri giderek daha popüler hale gelmektedir. Çok boyutlu insani gelişmeyi hedefleyen diğer unsurlar ihmal edilirken, her düzeyde piyasa talepleri doğrultusunda insan gücü yetiştirmeye odaklanan eğitimin mesleki yönü giderek daha önemli hale gelmektedir (Sayılan, 2001). Bilgi toplumu ve öğrenen toplum gibi kavramlarla ortaya çıkan söylemler, yaşam boyu öğrenme söyleminin meşrulaştırılmasına eşlik etmektedir. Toplumsal düzeyde çeşitli öğrenme hedeflerine yönelik olarak yapılandırılmış öğrenme ağlarına katılıma izin veren bir mekanizma olarak, öğrenme toplumunun eğitimde eşitliği teşvik etmesi beklenmektedir. Öte yandan, Ayhan (2005), Uysal (2014) ve Kaya (2014)

tarafından tanımlandığı şekliyle bilgi toplumunun, bilgi teknolojisinin eğitimde yarattığı devrimin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Sermaye ve ticaretin serbest akışı için eşit bir oyun alanı sunmuştur. Sonuç olarak, küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri hiçbir zaman tutarlı olmamıştır. Küreselleşme, geleneksel eğitim sınırlarını bulanıklaştırarak, bilgi ve becerileri geliştirmeye yönelik çevrim içi platformları ve dijital teknolojileri küresel bağlamda erişime açmaktadır. Ancak dijital uçuruma bağlı olarak yetersiz teknoloji altyapısına sahip, imkanları kısıtlı veya marjinalleşmiş nüfusların yüksek kaliteli eğitime erişimini engellemektedir.

Eğitimde küreselleşme ve neoliberal politikaların getirdiği baskı ve değişimin en belirgin etkileri ise yükseköğretimde görlmektedir. Scott (2002: 198) tarafından üniversitelerde meydana gelen değişiklikleri tanımlamak için üç kategori oluşturulmuştur: “niversitenin temel rolünün değişmesi, mali zorlukların ortaya çıkması ve iletişim teknolojilerinin niversite üzerinde yarattığı değişimler.” Bu üç sorundan birincisi, küreselleşmenin üniversitelerin ulusal bilinci teşvik etme özelliğinin azalmasına neden olduğudur. İkinci sorun, refah devletinin rolünün daha az etkili hale gelmesi ve devletin niversiteler için mali yükümlülüklerini kamudan özel sektöre kaydırırken, yine de ‘kolaylaştırıcı, düzenleyici, ortak ve katalizör’ olarak hareket etmesi olarak tanımlanmıştır. İletişim teknolojisindeki ilerlemenin ilk maddeye, yani ulusal kültür ve bilince verdiği zarar ise sonuncu sorundur. Bu değişim, Kurul (2010: 6) tarafından şöyle değerlendirilmiştir:

Türkiye niversitelerinde tekno-bilim yönelimli, piyasa yönelimli akademik yapılanmalar, devlet ve piyasa güdümlü araştırmalar, sürekli eğitim merkezleri, uzaktan eğitim merkezleri, teknoparklar, öğrenim harcı, ikinci ğretim ve yaz okulları gibi uygulamalar, entelektüel mülkiyet haklarına ilişkin düzenlemeler, bilginin ve niversite eğitiminin metalaştırılması ve ticarileştirilmesine ilişkin somut politikaları içermektedir.

AB'nin stratejik hedefi, Lizbon stratejisinde ana hatlarıyla belirtildiği üzere, güçlü ekonomik kalkınma, sosyal uyum ve çeşitli iş fırsatları ile karakterize edilen dinamik, rekabetçi, bilgiye dayalı bir ekonomi yaratmaktır (Hake, 2005). Magna Charta Universitatum (1988) ve Sorbonne Ortak Deklarasyonu (1998) yükseköğretimde yaşam boyu öğrenme politikalarını oluşturmuş ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda (AYA) bir dizi reformu içeren Bologna Süreci çerçevesinde, Avrupa niversiteler Birliği (EUA)'nin Prag'da (2001) yaptığı toplantı sonrası Türkiye de bu sürece dahil olmuştur (Durdu, 2011). Yaşam boyu öğrenme politikalarının yükseköğretime yansıması olarak değerlendirilen sertifikasyon süreci niversite sonrası istihdam için pratik bilgi sağlamaları ve istihdam edilebilirliği artırmaları nedeni ile günümüzde önemli bir yer tutmaktadır. Sertifika programları süreleri, içerikleri ve değerlendirilmeleri açısından

değişiklik göstermektedir. Sertifikalar üniversitelere bağlı sürekli eğitim merkezlerinde kişisel gelişim ve mesleki beceri edindirmeye yönelik programlar ve kurumsal eğitimlerden sınavlara hazırlık eğitimlerine kadar çok çeşitli bir yelpaze şeklinde sunulmaktadır (Kılıklı, 2008). Uzunyayla ve Ercan (2011), Bologna Süreci'nden bu yana 'yaşam boyu öğrenme, akreditasyon, kredilendirme, rekabet ve standardizasyon' kavramlarıyla ilişkilendirilen ve mali sorumluluğu katılımcıya yükleyen sertifika programlarının çalışanları esnek iş piyasasına hazırlamak, üniversiteler için gelir kaynağı oluşturmak gibi amaçlarla yeni küresel sistemde yer aldıklarını belirtmektedirler. Hirrt (2004: 110) "yararlanan öder" mantığına dayalı bu sürecin, işgücü piyasasını kontrol etmek için kullanılan geleneksel derece ve diplomaların geçerliliğini yitirmesine neden olduğunu, bunların yerine artık belirli becerilerin kazanılmasını sağlayan modüler sertifikalara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Kaya (2014: 15), belge ile öğrenme arasında bağlantı kurulamayan bu sistemde, sorumluluğun bireye yüklenmesine, eğitimin ise ticarileşmesine dikkat çekmekte, Ünal ise (2011: 13) bu süreci şu şekilde değerlendirmektedir:

Bilimsel/teknik bilginin ve eğitimin piyasadaki hareketinin üzerinde gerçekleştiği zemin (düzen), 'kariyer geliştirme' programları, 'yaşam boyu öğrenme' paketleri, interaktif öğrenme programları gibi üniversitelerde veya üniversitelerle bağlantılı bir biçimde üretilen metaların piyasadaki hareketleri ve bunlar aracılığıyla kurulan insan ilişkileriyle örtülüdür. Bu 'eğitim' programlarının gerçekte insanların gerçek öğrenme ihtiyaçlarıyla, kendilerini geliştirme ve yetkinleştirme süreçleriyle ilişkisi yoktur. Hatta bunlar, işte kullanabilecekleri bilgi ve becerilerle de çok az ilişkilidir. İnsanların bu programlar etrafında birbiriyle kurdukları ilişkiler, sözü edilen düzen gereğidir.

Tekeli'nin (2003) belirttiği üzere küreselleşme, üniversitelerdeki talep ve sermaye kaynaklı sorunlar uzaktan eğitimi sertifika programları için önemli bir seçenek haline getirmiştir. Öğretmen gözetimi olmadan, öğrenci-öğretmenin fiziki aynı ortamda bulunmasını şart koşmayan ve çevrimiçi, sanal, mobil ve dijital öğrenme gibi çeşitli çalışma biçimlerini içeren uzaktan eğitim uygulamaları eş zamanlı (senkron), eş zamansız (asenkron) ve karma (hibrit) yöntemlerle yürütülebilmektedir (Holmberg, 1995). Telli ve Altun (2021), yükseköğretimde giderek yaygınlaşmakta olan çevrimiçi ve hibrit eğitim uygulamalarının, yakın gelecekte sadece pandemi gibi kriz durumlarında destekleyici olarak değil, yüz yüze eğitimi destekleyen ana öğrenme platformuna dönüşebileceklerine dair umutlarını vurgulamaktadır.

AB Lizbon stratejisi, ekonomik performansı, sosyal uyumu ve aktif vatandaşlığı

geliştirmek için yetişkin eēitimine katılım oranlarını artırmayı amaçlamaktadır (Boeren ve diēerleri,2012). Ancak katılım oranları, EUROSTAT (Avrupa İstatistik Ofisi) tarafından hesaplanan ve hane halkı İşgücü Anketi'nden elde edilen mikro veriler doērultusunda yetişkin katılımı sayısal bir boyuta indirgenmiş ve bu baēlamda da yetişkin eēitiminde katılım araştırmaları üzerine geniş bir alanyazın oluşturulmuştur.

Douglah (1970) tarafından “birincil amacı eēitsel nitelikte olan etkinliklere ya da programlara kaydolma” olarak tanımlanan katılım, niversite düzeyinde gerçekleştirilen yetişkin eēitim programlarını ele alan araştırmalara da konu olmuş ve katılımcıların demografik özellikleri, katılım nedenleri ve özellikleri, katılmama ve okulu bırakma nedenlerine odaklanılmıştır (Tekin, 1989). Bu araştırmaların başat motivasyonu katılımı artırmak, eēitim deneyimlerini yetişkinlerin ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmek, katılmayan yetişkinleri programlara çekmek ve alandaki yenilikleri takip etmektir (Douglah, 1970).

Türkiye'de 2021 yılı itibariyle TSEM'e ye olan devlet niversiteleri bünyesinde 97 eēitim merkezi, vakıf niversiteleri bünyesinde ise 48 sürekli eēitim merkezi, Yaşam Boyu ērenme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Yaşam Boyu Gelişim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sürekli Eēitim Merkezi, Sürekli Eēitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Yaşam Boyu ērenme Merkezi, Akademik Gelişim Birimi, Kişisel Gelişim Birimi, Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi gibi farklı adlarla sertifika programları sunmaktadır.

Araştırma baēlamında ilgili niversitenin Yaşam Boyu Gelişim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde uzaktan, yüz yüze ve/ya hibrit eēitim modeli ile yürütülen, süre olarak yaklaşık 10 saat ile 100 saat üzeri, 2 gün ile 6 ay arası deēiřiklik göstermekte olan ‘kişisel gelişim programları’ ve ‘mesleki gelişim ve havacılık temelli programlar’ sunulmaktadır. Bu programlara devam eden, programlardan mezun olan ve programları terk eden yetişkinlerin katılım örüntülerinin neler olduēunun belirlenmesi ise bu araştırmanın problemini oluşurmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, ilgili niversitenin Yaşam Boyu Eēitim ve Araştırma Merkezi (YAGEM) bünyesinde açılan sertifika programlarına devam eden, programlardan mezun olan ve programları terk eden yetişkinlerin katılım örüntülerinin neler olduēunun belirlenmesini amaçlayan tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada ‘tek yaklaşımın kullanıldıēı araştırmalara oranla araştırma problemini daha iyi anlamaya olanak vermesi’ (Creswell, 2008) sebebi ile nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte yrtldēē karma desen tercih edilmiştir. Nicel ve nitel araştırma verileri Eylül 2022- Mart 2023 tarihleri arasında eē zamanlı olarak toplanmıştır.

Nicel verilerin elde edildiēē mesleki ve kişisel gelişim sertifika programlarına devam

eden 204 kişilik katılımcı grubuna 14 soruluk bir anket sunulmuştur. Nitel araştırma verilerinin toplandığı çalışma gruplarında ise katılımcı sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınarak, 8 terk öğrenci ve 12 mezun öğrenci ile çoğunluğu yüz yüze olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür.

Anket yoluyla toplanan nicel verilerin analizinde ki-kare tekniğinden yararlanılmıştır. Fark analizlerinde, Ki-kare analiz grubundan uygun olanlar kullanılmıştır. Buna göre iki grup arasındaki farklar için Fisher's Exact test, beklenen ve gözlenen değerler arasındaki farkın sıfır olduğu fark analizlerinde Pearson Ki-kare testi ve beklenen değer ile gözlenen değer arasındaki farkın sıfırdan farklı olduğu analizlerde ise Benzerlik Oran Ki-kare analizi kullanılmıştır. Tüm analizler %95 güven aralığında ve 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizinde ise “önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2013) adımlarını içeren betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Programlara Devam Eden Yetişkinlerin Demografik, Katılım ve Öğrenme Sürecine Dair Özellikleri

Yetişkin eğitimcilerinin ilgi ve ihtiyaçları çok farklı olan gruplarla karşı karşıya olmaları nedeniyle, hangi tür programların hangi kişisel özelliklere sahip insanların ilgisini çektiği, program hedeflerine uygun insanların programlara katılıp katılmadığının belirlenmesi, potansiyel hedef kitlenin kestirilmesinde ihtiyaç duyulan bilgilerdir (Tekin, 1989). Bu çalışmada ilgili üniversitenin yaşam boyu eğitim merkezi tarafından sunulan mevcut bir sertifika programına katılan yetişkinlerin %34,3'ü kadın ve %65,7'si erkektir. Mesleki nitelik taşıyan eğitim programlarında kadın katılımcıların oranının düşmesi, kadının rolünü ev ve aile sorumlulukları ile sınırlayan toplumsal cinsiyet kalıpları ile açıklanabilir. YAGEM kurslarında erkek katılımcı oranının yükselmesi ise YAGEM'in mesleki eğitimi önceleyen yapısı ile ilişkilendirilebilir. Katılımcıların %19,1'i 18- 25 arası, %53,9'u 26- 35 arası, %22,5'i 36 -45 arası, %4,4'ü 46 ve üzeri yaşa sahiptir. Tüm katılımcıların %73'ünün 35 yaşın altında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %43,6'sı evli, %46,6'sı bekar ve %9,8'i dul ya da boşanmıştır. Katılımcıların %1,0'i ilköğretim, %0,5'i ilköğretim, %0,5'i ortaokul ve dengi, %5,9'u lise ve dengi, %21,2'si ön lisans, %51,7'si lisans, %12,3'ü yüksek lisans ve %6,9'u doktora mezunudur. Alanyazında eğitime daha çok ihtiyacı olan dezavantajlı bireylerin eğitime katılma oranlarının düşük olduğu görülmektedir (Lowe, 1985). Yetişkin eğitime katılmada 'Matthew Prensibi' olarak ifade edilen durumda düşük düzeyde eğitim görmüş kişilerin düşük özgüveni, eğitim

yaşantılarındaki kötü eēitim deneyimleri ile açıklanmaktadır (Boeren, 2009). Bu araştırmada da eēitim düzeyi ön lisans ve üstü olanların oranının % 92 olması bu ilkeyle örtüşmektedir. Kuşkusuz eēitim düzeyi yüksek olanların katılmasında eēitimin niversite tarafından verilmesinin etkili olduēu dşnlebilir. Katılımcıların yarısından fazlasını kamu (%18,8) ve daha da yoēun olarak özel sektörde (%37,6) sürekli olarak çalışanlar oluşturmaktadır. Katılanların %9,4 özel sektörde, %2si kamu sektöründe geçici statüde çalışmaktadır. Grubun % 5,9u işsizdir ya da alışmıyordur ve % 5,9u ērencidir. Katılımcıların büyük oēunluēunun (% 84,4) kendi gelirine sahip olduēu, % 87sinin de 15000 ve onun üzerinde bir gelire sahip olduēu grlmektedir. İlgili alanyazın incelendiēinde tam zamanlı çalışan, baēımsız bir gelire sahip olan, orta veya yüksek hane gelirine sahip yetişkin ērenenlerin yetişkin eēitimi programlarına katılma eēiliminin yüksek olduēu grlmektedir (Chao ve diēerleri, 2007; Kasworm, 2003; Kwang ve diēerleri, 2004; Morstain ve Smart, 1977; Schuetze ve Slowey, 2002). Bu araştırmanın çalışma ve gelir durumu bulguları ilgili alanyazın bulguları ile örtüşmektedir. İlgili niversitenin yaşam boyu eēitim ve araştırma merkezi tarafından açılan sertifika programları biçim olarak yüz yüze, çevrim içi ve yüz yüze ve çevrim içi eēitimin karmasından oluşan ve hibrit olarak ifade edilen programlar biçiminde açılmaktadır. Pandemi döneminde çevrim içi ve hibrit biçiminde düzenlenen programlara katılımın arttıēı bilinmektedir. Bu araştırmada, katılımcı grupta yüz yüze eēitime katılanlar %52,5 ile en yüksek oranı oluşturmakla birlikte çevrim içi kurslara katılanlar %52,5 ile hiç de küçümsenmeyecek bir oran oluşturmaktadır. Hibrit programlarla birlikte ele alındıēında oran grubun yarısına yaklaşmaktadır. Bu durum çevrim içi kurslara yönelik talebin arttıēının bir göstergesi olarak da kabul edilebilir. YAGEM tarafından düzenlenen sertifika programları paralıdır ve niversiteye bir gelir kaynaēı da oluşturmaktadır. Araştırmada, katılımcıların %56,4 programın maliyetinin 5000 TLnin altında olduēunu, %43,6sı ise 5000 TLnin üstünde olduēunu belirtmiştir. Maliyetinin kimin tarafından karřılandıēı ile ilgili olarak ise katılımcıların %61,1i programın maliyetini kendisinin karřıladıēını belirtmiştir. Bu durum katılımcıların programın maliyetini karşılayabilecek bir gelir düzeyinde olduēunun da göstergesi olarak kabul edilebilir. Öte yandan katılımcı grubun yaklaşık dörtte birinin program maliyetinin kurum tarafından karřılandıēını belirtmesi kurumlar tarafından yetişkin eēitiminin öneminin kavrandıēı biçiminde yorumlanabilir. Bu araştırma özelinde katılımcıların % 85inin eēitime katılmada başkalarının teşvikinin söz konusu olmadıēını belirtmesi grubun büyük oēunluēunun gelir ve eēitim düzeyinin göreli olarak yüksek olması durumu ile ilişki olduēu söylenebilir. Ancak katılımcıların %8,4 gibi bir oranla işveren desteēinden söz etmesinin ise mesleki pozisyonu korumada sertifika alma zorunluluēu ile ilişkilendirilebilir.

Bu araştırma çerçevesinde sertifika programlarına katılan yetişkinlerin katılma

nedenlerinin ne olduğunun bilinmesi, yetişkinlerin hangi ihtiyaçlarına cevap verdiğinin ve dolayısıyla ilişki içinde bulunduğu toplumsal çevre için ne tür bir hizmet ürettiğinin de göstergesi olmaktadır. Bir durum çalışması özelliği taşıyan bu araştırmadan çıkan sonuçlar üniversite ve yetişkin eğitimi ilişkisini ortaya koymak bakımından bir örnek oluşturabilir. Araştırmanın birinci bölümünde yetişkinlerin eğitime katılma nedeni olarak birden fazla amaç belirtmeleri istenmiş ve katılma amaçları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve katıldığı program biçimi ilişkisi betimsel yaklaşımla ele alınmış, ikinci bölümde ise katılımcılardan en önemli gördükleri katılma nedenini belirtmeleri istenmiş ve en önemli katılma nedeni ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bulgular toplu olarak ele alındığında iş ile ilgili nedenlerin öne çıktığı görülmektedir. Veri toplama aracında iş ile ilgili nedenler olarak “bir işe girmek” “işte ilerlemek”, “iş kurmak için yeterlilik sağlamak”, “çalışılan kurumun isteği” olmak üzere yer alan dört madde içinde en yüksek oranı %43,6 ile işte ilerlemek oluşturmaktadır. “İlgilendiği alanda bilgi beceri kazanmak” (%31,4) ifadesi de hiç de küçümsenmeyecek bir oranı oluşturmaktadır. Bu sonuçlar, dönemin ruhuna uygun olarak yetişkin eğitimi alanında mesleki eğitimin öncelikli olması anlayışının da bir yansıması olarak görülebilir. Öte yandan YAGEM’in mesleki eğitimi önceleyen yapısı ile de ilişkilendirilebilir. Katılma nedenleri arasında ikinci büyük oranı “kendini geliştirme” (%37,7) oluşturmaktadır. Katılma araştırmalarının ortaya koyduğu bulgulardan birisi de “ekonomik güdüleyicilerin” yetişkin eğitime katılmada önemli faktör olduğudur. Bu araştırma da doğrudan “ek gelir imkânı sağlamak” (%13,7), “daha iyi gelir elde etmek” (%13,7) gibi katılma nedenlerinin de azımsanmayacak bir oran oluşturduğu görülmektedir.

Cinsiyete göre katılma amaçlarının önemli ölçüde farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Her iki grupta da “işte ilerlemek” oransal yüksek olmakla birlikte erkeklerde tüm katılma amaçları içinde %49,3 ile en yüksek oranı oluşturmaktadır. Bu oran kadınlarda %32,9’dur. Bir başka farklılaşma eğilimi ise “işe girmek” maddesinde görülmekte, kadınlarda bu oran erkeklerde % iken, erkeklerde %7,5’e düşmektedir. Bu sonucun kadınların istihdamda daha az yer almaları ile ilgili olduğu söylenebilir. Farklılaşma eğiliminin gözlemlendiği maddelerden birisi de “ek gelir imkânı sağlamak” olarak ortaya çıkmaktadır. Kadınlarda bu oran %7,1’iken, erkeklerde %17,2’ye yükselmektedir. Bu durumun evin gelirini sağlama yükümlülüğünü erkeklere yükleyen toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Kadınlarda “kendini geliştirme” maddesi en yüksek oranı oluşturmaktadır. Bu oran erkeklerde %33,6’ya düşmektedir.

Yaşa göre katılım amaçları incelendiğinde, “işte ilerlemek” amacı tüm yaş gruplarında

yüksek oranı oluşturmaktadır. En yüksek oran ise % 45.5 ile 26-35 yaş grubunda grlmektedir. İş bulma sorunlarını bir ölçüde çözümlemiş olduğunu varsayabileceğimiz bu grupta işte ilerleme isteği ile eğitime katılma amacının yüksek oran oluşturması beklendik bir durumdur. “Bir işe girmek” amacı ile eğitime katılanların(%30.8) ve “iş kurmak için yeterli kazanmak” için eğitime katılanların(%23.1) 18 -25 arası yaş grubunda yoğunlaşması da yine beklenen bir durumdur. Kendini geliştirme amacı ile eğitime katıldığını belirtenlerin oranı tüm yaş gruplarında yüksek olmakla birlikte 36-45 yaş grubunda % 47.8 ile en yüksek oranı oluşturmaktadır.

Eğitim durumuna göre katılma amaçlarına göre, “işte ilerleme” amacıyla eğitime katıldığını belirtenlerin oranı lise ve altı eğitim düzeyine sahip olan grupta %64.7 gibi çok yüksek bir oran oluştururken bu oran niversite düzeyinde eğitime sahip olan grupta %40.5, lisansüstü eğitime sahip olan grupta %46.2’ye düşmektedir. İşe girme amacı lise altı eğitime sahip grupta 17.6 gibi bir oran oluştururken, bu oran niversite eğitimine sahip olan grupta,%10.1’e, lisansüstü eğitime sahip grupta %2,6’ya düşmektedir. Bu çerçevede, lise ve altı eğitime sahip olan bireylerin iş ile ilgili beklentilerinin niversite mezunu ve lisansüstü eğitime sahip olan bireylerden daha yüksek olduğu grlmektedir.

Araştırmada en önemli katılım amacına verilen yanıtlar bir işe girme(%6,9), iş kurma yeterliliklerini kazanma(% 6,9), işte ilerleme(% 35,3), kurum isteği(%4,4) olarak ele alındığında grubun % 53.5’ini kapsamaktadır. İlgili alanına yönelik bilgi ve beceri geliştirme amacıyla katıldığını belirtenlerin(% 27.9) de belli bir oranda iş ile ilgili amaçlar çerçevesinde eğitime katıldığı dşnlrse bu oran daha da yükselecektir.

Yaş ile katılma amacı arasında istatistiki olarak 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir işe girmek için eğitime katıldığını belirtenler 18-25 yaş grubunda yoğunlaşmakta olup 36 ve üstü yaş grubunda doğal olarak bir işe girmek amacıyla eğitime katıldığını belirten bulunmamaktadır. İşte ilerleme amacı oran olarak 46 ve sonrası yaş grubunda yükselmekte bu oran 18-25 yaş grubunda %30.8 iken bu oran 46 ve sonrası yaş grubunda %44.4 ulaşmaktadır. Benzer bir şekilde kurum isteği ile katıldığını belirtenler(%11.1) 46 ve üstü yaş gruplarında daha yüksek olarak gözlenmektedir.

Katılımcıların yetişkin eğitimine dair önceki deneyimleri sorulduğunda, katılımcıların yaklaşık yarısının (47.1) daha önce benzeri bir eğitim deneyimi olmuştur ancak % 21.1’i programı tamamlamadığını belirtmiştir. Daha önce eğitime katılıp da devam etmeyenlerin yeniden eğitime katılma durumları, uygun koşullar oluştuğunda yetişkinlerin eğitime dnebildiklerinin de göstergesi olmaktadır.

Eğitim durumu yükseldikçe daha önce eğitime katılanların oranlarının yükseldiğini göstermektedir. Lisansüstü eğitim mezunlarının daha önce eğitime katılma oranı % 64.1 iken bu oran niversite mezunlarında % 43.9’a, lise ve altı eğitime sahip

olanlarda %35.3'e düşmektedir. Öte yandan katıldım tamamladım diyenlerin oran eğitim düzeyi yükseldikçe artmaktadır. Lisansüstü eğitim mezunlarında bu oran %46.2 iken üniversite mezunlarında %23'e, lise ve altı eğitim sahip olanlarda %5.9'a düşmektedir.

Programı tamamlamada karşılaşılan engeller Cross (1981) ve Rubenson (2009) tarafından bireysel, kurumsal ve eğilimsel olarak sınıflandırılmış, bu araştırmada ise katılımcıların büyük çoğunluğu bireysel nedenlerle eğitimi terk ettiklerini ifade etmişlerdir. Bireysel engeller içinde en yüksek oranı %27.9 ile "aile sorumlulukları" ile ilgili terk nedenleri oluşturmakta bunu "çalışma nedeniyle zaman ayıramama"(%20.9) izlemektedir. Bireysel engeller içinde ele alınabilecek "kurs giderlerini karşılamada güçlük"(%7) ve "çalışılan yerde yöneticinin izin vermemesi"(%7)daha az sayıda kişi ifade edilse de terk nedenleri olarak ortaya çıkmıştır. Kurumsal engeller sınıflaması içinde ele alabileceğimiz "programın ihtiyaca yönelik olmaması"(%20.9) üçüncü büyük oranı oluşturmaktadır. Bu durum yetişkin eğitimi açısından anlamlı bir bulgudur çünkü programın içeriği ile yetişkinin beklentileri arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekmektedir. Kurumsal engeller içinde ele alabileceğimiz "kurum yöneticileri ile yaşanan sorunlar"(%4.7) ise düşük oranda ifade edilen terk nedeni olmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, "aile sorumlulukları" nedeniyle programı tamamlayamadığını belirtenlerin oranı kadınlarda yükselmektedir (kadınlarda %35.7, erkeklerde%24.1). Bu durum ev içi rolleri kadının sorumluluğu olarak gören toplumsal cinsiyet kalıpları ile ilişkilendirilebilir ki ilgili alanyazın da ev içi sorumlulukları kadına yükleyen toplumsal cinsiyet kalıplarının kadınların eğitime katılmasında engel olduğunu ortaya koymaktadır (Banks, 2010; Cash, 2013; Crompton ve Tan, 2002; Lin, 2016; Home ve Hinds, 2000). Yaşa göre katıldığı programı tamamlamama nedenlerinde dikkat çeken bir husus ise "aile sorumlulukları" nedeniyle programı tamamlayamadığını belirtenlerin oranının 26-45 yaş grubunda, özellikle 36-45 (%50) yaş grubunda arttığının gözlenmesidir. "Çalışma nedeniyle zaman ayıramadığını" belirtenlerin oranı ise 18-25 yaş grubunda(%42.8) artmaktadır.

Lise ve altı eğitime sahip olan katılımcıların tamamı kurs giderlerini karşılayamadıkları için programı tamamlayamadıklarını belirtmişler ancak bu durum lisansüstü eğitime sahip katılımcılarda bir neden olarak belirtilmemiştir.

Program biçimine göre katıldıkları programı tamamlamama nedenlerine göre, yüz yüze katılımda diğer program biçimlerine göre azımsanmayacak şekilde yüksek bir orana(%28.6) sahip olan "kurs giderlerini karşılamada güçlük" durumu, yüz yüze katılımın gerekleri olan kitap, defter gibi ders materyalleri edinmenin ve yol

masraflarının katılımcı bütçesini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. evrim içi katılımda sağlık problemlerinin güçlük olarak bildirilmemiş olması, çevrim içi derslerin hastalık durumunda derse katılamama gibi fiziki güçlüklerden bağımsız bir öğrenme ortamı sağladığına ve bu bağlamda asenkron derslerle katılımcıların kaçırdıkları dersi telafi etme kolaylığına işaret etmektedir.

Sertifika programlarına devam eden yetişkinlerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili olarak en yüksek oranı % 29.9 ile “ders saatlerine uyum güçlüğü” oluşturmaktadır. Ders saatlerine uyum güçlüğü Cross’un (1981) engel sınıflamasındaki “kurumsal engellere” karşılık gelmektedir. “Devam zorunluluğu” (%11.3) yine “kuramsal engeller” çerçevesinde ele alınabilir. “İşteki yoğunluktan alışamamayı” güçlük olarak belirtenler %29.4 oranı ile Cross’un (1981) engel sınıflamasında “bireysel engellere” karşılık gelmektedir. Bir diğer yüksek oran ise % 17.6 ile “ev sorumlulukları nedeniyle çalışamama” olarak ortaya çıkmıştır ve yine bireysel engellere denk düşmektedir. Araştırmada dikkat çeken bir durum da düşük oranlarda da olsa Cross’un (1981) bireysel, kurumsal ve psikolojik (eğilimsel) olarak ifade ettiği tüm engel sınıflamasına ilişkin engellerin katılımcılar tarafından ifade edilmesidir.

Katılımcıların birden fazla işaretleme yapmaları durumunda öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklere dair “başaramama korkusunu” belirtenlerin oranının kadınlarda (kadınlarda % 14.3, erkeklerde % 7.5), “devam zorunluluğunu” belirtenlerin oranının da erkeklerde (erkeklerde % 13.4, kadınlarda 7.1) yükseldiği grlmektedir. “Devam zorunluluğunun” erkeklerde daha yüksek oranda ifade edilmesi erkeklerin istihdamda daha çok yer alması ile açıklanabilir.

Araştırmada, farklı yaşlarda olan yetişkinlerin yaşadığı güçlüklerin farklılık gösterdiği grlmektedir. “Dersleri anlama güçlüğü” 18-25 yaş grubunda %2.6 oranını oluştururken, 46 ve üzeri yaş grubunda bu oran % 22.2’dir. “Program creti ödeme de güçlük” çektiğini belirtenler (% 7.9) 18-25 yaş grubunda en yüksek orandadır.

Eğitim durumuna göre öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler bağlamında, “ev sorumluluğu nedenli alışamamayı” güçlük olarak belirtenlerin oranı eğitim durumu yükseldikçe azalırken, “ders saatlerine uyum” sağlamayı güçlük olarak belirtenlerin oranı eğitim durumu arttıa yükselmektedir. Katılımcıların ğrenme sürecinde karşılaştıkları en önemli güçlüklere dair maddeler tek tek ele alındığında “işteki yoğunluk” (%27) ve “ders saatlerine uyum sorunu (%27) ve “ev sorumlulukları nedeniyle alışamamanın” (14.7) en yüksek oranları oluşturdukları grlmektedir. Bu bağlamda “ders saatlerine uyum sorunu” (%27), “program creti” (%5.9), “ders materyallerine erişim”(%1), “ihtiyaç duyulan bilgiye erişim güçlüğü (%1.5), “devam zorunluluğu”(%8.8) birlikte ele alındığında bu oran % 44.2’ye ulaşmaktadır. “Dersi anlama güçlüğü” (%4.4) dersin sunulması, işlenmesi ile ilgili bir güçlük olarak

düşünölürse bu oranın toplam katılımcıların yarısını aşığı görölmektedir. Bu durumda katılımcıların yarısından fazlasının kurumsal düzenlemelerle ilgili güçlük yaşadığını söyleyebiliriz. Bireysel engeller yanında “başaramama korkusu”(% 8.3), “yaşın öğrenmeye engel olduğunu düşünme” gibi psikolojik engeller sınıflaması içinde ele alabileceğimiz (%1.5) yaklaşık %10 gibi hiç de küçümsenmeyecek bir oran oluşturması eğitim süreçlerinin yetişkin eğitimi yaklaşımı ile yürütölmesinde sıkıntılar olduğuna ortaya işaret etmektedir.

Yaş ve öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler arasında “ev sorumlulukları nedeniyle çalışamama durumunu” en önemli güçlük olarak ifade edenlerin oranının 25 yaş sonrası gruplarda yükseldiğı görölmektedir. Bu durum, 25 altı yaş grubunda evli olmayanların oranının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer bir şekilde “işteki yoğunluk nedeniyle çalışamama” durumunun oransal olarak ileri yaş gruplarında yoğunlaşması, genç gruplarda istihdam edilme oranının daha düşük olmasıyla açıklanabilir. 46 ve üstü yaş grubunda “başaramama korkusunun” hiç ifade edilmemiş olması yetişkin eğitimi açısından beklenmedik bir durumdur, çünkü yetişkin eğitimi araştırmaları bu tür korkuların daha ileri yaşlarda olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum eğitim durumu ortalamasının daha yüksek olması nedeniyle kişisel yeterliliklere ilişkin bir bilinçlilik durumunun sonucu olabilir.

Eğitim durumu ile öğrenme sürecinde karşılaşılan en önemli güçlüklerle dair “ders saatlerine uyum” sorununun daha çok, üniversite ve lisansüstü eğitime sahip katılımcılar tarafından dile getirildiğı saptanmıştır. Bunun nedeni lise ve altı eğitime sahip bireylerin daha az oranda istihdamda yer alması olabilir. Bir başka dikkat çeken bulgu ise “yaşın öğrenmeye engel” olduğunu düşünenlerin tamamının lise ve altı eğitim durumuna sahip katılımcılardan oluşmasıdır. Bu durum eğitim düzeyi daha düşük olan katılımcıların yaşı bir öğrenme engeli olarak algılayabileceğinden kaynaklı olabilir.

Katıldığı programın türü ile öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler arasındaki sorunlarla ilgili olarak katılımcıların çoğunun çalışan bireyler olması nedeniyle “ders saatlerine uyum” konusu öne çıkmıştır. İster program yüz yüze olsun (%29), isterse de çevrim içi olsun (% 28.6) bu durum değişmemektedir. Ancak bu oran hibrit olan programlarda (%17.6) düşmektedir. Buradan iki farklı program biçimi seçeneğinin bir arada bulunmasının “ders saatlerine uyum” bakımından sorunu azalttığı sonucunu çıkarabiliriz.

Terk Öğrenci Görüşleri

Araştırmada mesleki eğitim başlığı altında sunulan programlar ağırlık taşımakta ve bu duruma paralel olarak terk öğrencilerinin de katılım amacı olarak ağırlıklı şekilde mesleki gelişime vurgu yaptıkları görölmektedir. Alanyazındaki birçok araştırmada

yetişkinlerin katılım amaçları olarak ortaya çıkan ‘sosyalleşme’ amacı ise bu araştırmada fazlaca dile getirilmemiştir. Terk nedenleri ise alanyazına paralel olarak çoğunlukla ‘iş ve ev sorumlukları ile birlikte eğitime devam etmenin güç olması’ şeklinde ortaya çıkmıştır.

Alanyazında yer alan terk nedenlerinden birisi de ‘maliyet’ olmaktadır. Bir katılımcının “kurs maliyeti de beni zorlayan bir diğer etken oldu...(KT6)” biçimindeki ifadesi bu çalışma özelinde de maliyetin bir terk nedeni olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Alanyazında çevrim içi eğitimin kimi durumlarda yetişkinlerin eğitime devam edebilmesi için elverişli bir eğitim ortamı sağlayabileceğini ortaya koymakta, katılımcıların “Yüz yüze olduğu için, işteki yoğunluğumdan dolayı maalesef programı tamamlayamadım...(KT3)”, “Programın yüz yüze olması beni en çok zorlayan etken oldu. Katılımda sıkıntı yaşadım...(KT6)” ifadeleri de bu durumu kanıtlamaktadır. “Hangi koşullar uygun olsaydı programı tamamlardınız?” sorusuna verilen ve çevrim içi olması durumunda programı terk etmeyeceğini belirten “Şayet programdaki saatler biraz daha esnetilebilseydi ya da yüz yüze yapmak yerine online yapılabilseydi bu şartlar altında tamamlayabilirdim...(KT4)”, “Mesela bir online seçeneği olsaydı belki devam edebilirdim...(KT7)” gibi katılımcı cevapları da bu duruma uygunluk göstermektedir.

Programı terk eden katılımcılara başka bir programa katılıp katılmayacakları sorulduğunda, katılımcıların bir kısmı sürekli eğitimin önemine vurgu yaparak, ilgilerine uygun farklı programlar olması durumunda katılmayı istediklerini ifade etmişlerdir:

Valla güzel programlar arada paylaşıyor. Görüyorum. Aslında isterim. Ne olduğuna karar veremedim henüz ama. Evet, eğiticinin eğitimi gibi güzel böyle programlara katılmak isterim tabii ki (KT1)”.

Aynı kurumda başka programlara katılmayı da planlıyorum. İlğimi çeken, örnek veriyorum. “Drama” olabilir, sınıf içerisinde öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik başka programlar olursa bunlara da katılmak isterim...(KT4)”.

Mezun Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde mezun görüşmelerinde katılma amaçları, programın sunulma yöntemi, programa ilişkin değerlendirmeler, programın iyileştirilmesine yönelik görüşler ve farklı programlara katılım konusunda istekli olma durumlarına yönelik görüşleri ele alınmıştır.

YAGEM programlarından mezun olanların başat katılma amaçlarının mesleklerine

katkıda bulunacak bir sertifikaya sahip olmak şeklinde ifade edildiği görölmektedir. “Üniversitede öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım. Mesleki devamlılık için bir şarttı bu amacıma ulaştım. Hem bir şeyler öğrenmiş olduk. Dersi verenler de alanında tecrübeli eğitimcilerdi hem de sertifika alma zorunluluğu karşılanmış oldu.(EM3)” ifadesinde belirtildiği üzere bir sertifika programına katılmak ve sertifika edinmek bir zorunluluk olarak da görölmektedir. Kimi zaman da “Bundaki amacım kendimi geliştirmek, bilgisayar sertifikam olması bir de işe girerken lazım olur diye almıştım (EM7)” ifadelerinde olduğu gibi işe girmenin bir aracı olarak görölmektedir. Bazı durumlarda “Tabi dürüst olacağım sertifikalı programlar daha çok tercih sebebi çünkü insan ister istemez bunun mesleki olarak da bir ödölünü de, fiziki olarak bir mesleki dönüşünün olmasını istiyor(EM6)” ifadesinde görüldüğu gibi sertifika bir ödöl olarak nitelendirilmektedir. Bu durum yetişkin eğitiminde “katılmanın katılan açısından bir ödöl olmalıdır” şeklindeki genel kabulü ile tutarlıdır. Mesleki amaçlar çerçevesinde gündeme getirilen diğer katılımcı ifadeleri ise “işini daha iyi yapmak”, “işteki yeniliklere uyum sağlamak” olarak belirtilmiştir.

Programın sunulma yöntemine dair görüşlerini mezun katılımcılar çoğunlukla programın yüz yüze olmasının etkileşimli olması bakımında daha üstün olduğu şeklinde ifade etmişlerdir:

Yüz yüze olsa çok daha verimli olurdu çünkü bağlamsal olarak etkileşimden beslenen bir konu olduğu için yan yana olsaydık bilgi aktarımı ve duyguların geçişi daha verimli olabilirdi katılımcılar için...(KM5).

Yüz yüze olduğu için de o an ki sınıftaki diğer katılımcılardan da farklı fikirler ortaya çıkabiliyor. Bu anlamda da böyle hem farklı görüşleri almak hem de akıl akıldan üstündür, felsefesiyle ilerlersek program süresince bize birçok katkısının olduğunu söyleyebilirim...(KM11).

Diğer taraftan özellikle teorik konularda çevrim içi programların tekrar izleme olanağı sunması ve görsel materyalin zenginliği açısından katılımcılar açısından bir avantaj olarak değerlendirilmiştir:

Programın düzenlenme şekli katılımımızı olumlu etkiledi tabii. Çünkü hem online hem de çevrim dışı katılabiliyorduk. Videoları daha sonra izleyebiliyorduk. Şöyle de bir güzelliği var. Kayıt altına alındığı için eğer kafanıza takılan, anlamadığınız geri dönüp tekrar dinlemek istediğiniz bir şey olursa aynı şekilde tekrar dinleyebiliyorsunuz. Aynı zamanda tabii internette de ulaşım var. Kafanıza takılan noktaları başka kaynaklardan da öğrenme imkânınız çok rahat oluyor bu şekilde...(EM9).

Eğitim ortamının etkileşimli olması, yetişkinlere uygun olduğu, sıkıcı olmadığı, eğitimcilerin etkili olduğu yönündeki görüşlere paralel programa ve eğitim ortamına

ilişkin mezun katılımcı görüşleri genel çerçevede olumlu olarak değerlendirilmiştir:

Programa dair değerlendirmelerim olumludur. Uzun yıllardır bu mesleği icra ediyorum. Tek taraflı bir eğitim de değildi. Eğitimcimiz bize bir şeyler aktarıyordu. Biz de tecrübelerimizi paylaşıyorduk. Karşılıklı bir diyalog içinde interaktif bir uygulama oldu. Böyle olması hatta daha keyifli, daha öğretici bir hale getirdi...(EM3).

Daha çok meslektaş paylaşımı şeklinde hep meslektaşların birbiriyle bilgi aktarımı şeklinde geçen bir eğitimdi, güzeldi. Daha sıcak, yargılamayan bir ortam vardı, Belki sonunda not ve değerlendirme gibi bir endişe olmaması da daha rahat hissettirdi, İnsanlar böyle bir kaygı olduğunda çok geriliyor, rekabet olayına giriyor mu diyeyim yani dolayısıyla daha sıcak, arkadaş canlısı bir ortam vardı, keyifliydi. Kaygı yoktu...(EM6).

Yukarıda belirtilen olumlu görüşlerin yanında, mezun katılımcılar tarafından programların iyileştirilmesine yönelik “teknolojik olanakların iyileştirilmesi”, “derslerin uygulamalı ve daha etkileşimli olması” şeklinde çeşitli öneriler de getirilmiştir. Bir katılımcının “Program cretleri daha makul düzeye çekilebilir, ücretsiz bir şekilde faydalandırılabilir (KM2)” biçimindeki ifadesi maliyetin katılımda bir sorun olduğunu da göstermektedir.

Mezun katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması durumunda yeni bir programa katılım konusunda istekli oldukları yönünde görüşler ifade edilmiştir:

İhtiyacım olması durumunda gene kendi niversitemin, çalıştığım niversitenin bu yaşam boyu gelişim merkezinde başka bir eğitime sertifika programına katılmayı düşünürüm. Herhangi bir şikyetim olumsuz değerlendirmem söz konusu değil ama şu an için acil bir ihtiyaç, bir gereklilik söz konusu değil...(EM3).

Yetişkin eğitimi süreçlerinde herhangi bir ihtiyaını karşılamak üzere bir eğitim programına katılmanın yetişkinler için daha sonraki eğitimlere katılma konusunda bir isteklilik yaratması gözlenen bir durumdur.

Sonuç

Yetişkin eğitiminde katılım genel hatlarıyla bireylerin amaçları doğrultusunda seçtikleri eğitim etkinliklerine dahil olmaları ile açıklanmaktadır. Bu çerçevede yeterli güdülenme ve katılım amaçlarına uygun programa katılmaları, yetişkinlerin katıldıkları programda başarı göstermeleri noktasında önemlidir.

Yükseköğretimde sunulan sertifika programlarına birbirinden farklı ihtiyaçlar sonucu katılan yetişkinlerin çeşitli engel ve uygulamadaki eksiklikler sebebi ile bazen

programlara katılmakta zorlandıkları ve hatta katıldıkları programları bırakmak durumunda kaldıkları bilinmektedir. Bu kitlenin katılım amaçları ve engellerinin anlaşılıp, karşılaştıkları ya da olası sorunların çözüme kavuşturulması yetişkinlerin programlara katılım ve devam kararlarında etkili olacaktır.

Kaynaklar

- Ayhan, S. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu ğrenme. İçinde Sayılan, F. & Yıldız, A. (Ed.), Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar: I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu 9-10 Aralık 2004 Ankara (ss. 2-14). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Banks, J. (2010). Female nontraditional students in higher education (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Indiana University, Indiana.
- Boeren, E. (2009). Adult education participation: The Mathew principle. *Filosofija Sociologija*, 20(2), 154-161. Retrieved from <http://www.lmaleidykla.lt/filosofijasociologija/2009/2/5337>
- Boeren, E.; Holford, J.; Nicaise, I.; Baert, H. (2012) "Why do adults Learn? Developing a motivational typlogy across 12 European countries", *Globalisation, Societies and Education*, 10 (2), 247-269.
- Cash, C. (2013, October). Breaking down barriers and building opportunities for nontraditional students. Orlando, FL.: NASPA FL Drive-In Konferansında sunulan bildiri. Retrieved from https://www.naspa.org/images/uploads/events/Catherine_Cash_NASPA_2013_1-16-2013.pdf
- Chao, E. L., DeRocco, E. S. ve Flynn, M. K. (2007). Adult learners in higher education barriers to success and strategies to improve results. Washington, D.C. Retrieved from <http://www.voced.edu.au/content/ngv12779>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3rd Ed.). Pearson Education, Inc.
- Crompton, S. C. ve Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 140-154.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Douglah, M. (1970). "Some Perspectives on the Phenomenon of Participation". *Adult Education Journal*, 20(2), 88-98.
- Durdu, E. (2011). *Bologna Süreci Ve Türk Yksekğretimi'nin Bologna Süreci'ne Uyum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Erdem, A. R. (2012). "Küreselleşme: Türk Yksekğretimine Etkisi" *Yükseköğretim Dergisi*. Erişim adresi: www.yuksekogretim.org

- Eurostat (2023). Online data code:TRNG_LFSE_01 . Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfse_01/default/table?lang=en
- Geray, C. (2002). Halk Eğitimi. Ankara: İmaj Yayınları.
- Hake, B. (2005). “AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin, Stratejik Bir Rol”, Yaşamboyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar, 14-30. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hirrt, N. (2004). The Three Axes of School Merchandization, European Educational Research Journal, 3 (2), 442–453. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Okulda Ticarileşmenin Üç Ayağı, çev: Deniz Yıldırım, ss:110–119.
- Holmberg, B. (1995). Theory and Practice of Distance Education (Second Edition). London: Routledge.
- Home, A. ve Hinds, C. (2000). Life situations and institutional supports of women university students with family and job responsibilities. Adult Education Research Conference Konferansında sunulan bildiri, Vancouver, BC, Canada.
- Kasworm, C. E. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. New Directions for Student Services, 2003(102), 3–10. Retrieved from doi:10.1002/ss.83
- Kaya, H. E. (2014). “Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği”. Akademik İncelemeler Dergisi 9 (2).
- Kwang, K., Hagedorn, M., Williamson, J. ve Chapman, C. (2004). National household education surveys of 2011. Participation in adult education and lifelong learning: 2000-01. National Center for Education Statistics. Washington, DC.
- Kılıklı, M. (2008). Türkiye üniversitelerindeki sürekli eğitim merkezlerinin yapısı ve işleyişı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kurul, N. (2010). Türkiye’de Özerk Üniversiteden Güdümlü Üniversiteye, Bilim ve Bilim İnsanı Yetiştirme Politikaları.4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Kitabı, Ankara.
- Lin, X. (2016). Barriers and challenges of female adult students enrolled in higher education: A literature review. Higher Education Studies, 6(2), 119–126. doi:10.5539/hes.v6n2p119
- Lowe, J. (1985) *Dünyada Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış*. (Çev. Turhan Oğuzkan).Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.
- Morstain, B. R. ve Smart, J. C. (1977). A motivational typology of adult learners.

The Journal of Higher Education, 48(6), 665–679.

Prag Bildirgesi (2001). Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler%20/temel-bildirgeler-ve gelişmeler>

Rubenson, K. (2009). “Lifelong learning: between humanism and global capitalism”, In “The Routledge International Handbook of Lifelong Learning” (Edited by Peter Jarvis). London: Routledge, 411-422.

Sayılan, F. (2001). “Küreselleşme ve Yaşamboyu ğrenme”, Cevat Geray’a Armağın, Mülkiyeliler Birliği Yayınları: 25. Ankara.

Schuetze, H. G. ve Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. Higher Education, 44(3), 309–327. doi:10.1023/A:1019898114335

Scott, P. (2002). Küreselleşme ve niversite: 21. Yüzyılın nndeki Meydan Okumalar, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice 2 (1), 191-208.

Sorbonne Bildirgesi (1998) Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler%20/temel-bildirgeler-ve gelişmeler>

Tekeli, İ. (2003). Dünyada ve Türkiye’de niversite zerine Konuşmanın Değişik Yolları, Toplum ve Bilim, 97, 123-143.

Tekin, M. (1989). Yetişkin Eğitiminde Katılma ile İlgili Araştırmalar Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 22(2), 547-564. <https://doi.org/10.1501/Egifak.0000001406>

Tekin, M. (1996) Radyo ve Televizyonla Eğitim. Yüksel Matbaacılık.

Telli, S. G., & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) Pandemisi Döneminde Çevrimiçi ğrenme. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 4(2), 90-107. <https://doi.org/10.32329/uad.916837>

The Magna Charta Universitatum. (1988). Retrieved from <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

TUSEM. (2021). Türkiye niversiteler sürekli eğitim merkezleri konseyi. Erişim adresi: <https://www.tusemkonseyi.org.tr/>

Uysal, M. (2014). “Yaşam Boyu ğrenme ve Yetişkin Eğitimi”, Yeni Türkiye, Türk Eğitimi zel Sayısı 1, Semih Ofset, 58, 557-562.

Uzunyayla, F. & Ercan, F. (2011). Türkiye’de Eğitim Sistemine Yönelik Yeni Talepler ve Yeni Aktörlere Sınıfsal Bakış. Fuat Ercan ve Serap Korkusuz Kurt (Eds.), Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki niversite içinde (ss. 197-222). İstanbül: Sosyal

Araştırmalar Vakfı.

Ünal, I. (2011). Yükseköğretimin Finansmanı: Neoliberal ‘Çözüm’ ve Tehditler, Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite, Derleyen: Fuat Ercan, Serap Korkusuz Kurt (ss.93-121). Birinci Basım, İstanbul: SAV Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. (2008). “Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim”, D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, (ss.13-32).

Osmanlı Modernleşme Sürecinde Halk Eğitimi

Hakan Serhan Sarıkaya¹

Özet

19. yüzyıldan başlayarak modernizmin Osmanlı Devleti'nde eğitim kurumlarına ve halk eğitimine büyük etkisi olduğu görülmektedir. Osmanlı modernleşme sürecinde halkın eğitime dönük çalışmalar ve halk eğitimi gelişimi siyasal değişim süreçleri dikkate alınarak ayrılan dört dönem üzerinden incelenmiştir. Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde aydın kuşağın çabaları ile halkçı bir nitelik kazanan modern eğitim ve halk eğitimi çalışmaları, memleketin kurtuluşunu sağlamaya giden yollardan biri olarak görülmüştür. Ulusal çıkarlar doğrultusunda batılılaşma gibi düşünce birikimleri doğrultusunda süren, halk eğitimi çalışmaları, Cumhuriyet rejiminde yapılacak halk eğitimi ve halkın eğitime dönük kurumsal yapılar ve eğitim faaliyetleri için de yol gösterici olmuştur.

Anahtar kelimeler: Halk Eğitimi, Modern Halk Eğitimi, Osmanlı Modernleşmesi

¹ Dr. Hakan Serhan Sarıkaya. Çankaya Belediyesi Destek Eğitim Merkezi Müdürü

Abstract

It is seen that modernism had a great impact on educational institutions and public education in the Ottoman Empire, starting from the 19th century. The studies on public education and the development of public education in the Ottoman modernization process were examined over four periods, taking into account the political change processes. Modern education and public education studies, which gained a populist character with the efforts of the intellectual generation during the modernization process of the Ottoman Empire, were seen as one of the ways to ensure the salvation of the country. Public education studies, which continue in line with the accumulation of thought such as westernization in line with national interests, have also been a guide for public education to be carried out in the Republican regime and for institutional structures and educational activities aimed at public education.

Key words: Public education, Modern Public Education, Ottoman Modernization

Giriş

Eğitim, öğretim ve öğrenmenin yaşam boyu süren bir boyutu bulunduğu gibi bu boyutun önemli bir kısmı da okul dışında gerçekleşmektedir (Uysal,2011:212). Kitle eğitimi, yetişkinler eğitimi, yığın eğitimi, toplum eğitimi, yaygın eğitim gibi adlandırmalar ile tanımlanan halk eğitimi; yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve programlı bir eğitim sürecini ifade etmektedir (Geray;2002:4). Yarı yapılandırılmış ve okul dışı eğitim alanının ihtiyaçlarına cevap verecek bir niteliği bulunan halk eğitimini, bireylerin içinde bulunduğu doğal toplumsal çevresinden aldığı “gelişigüzel” ya da algın olarak nitelenen, halkın eğitime katkısı olan faaliyetlerden de ayrı tutmak gerekmektedir.

Yıldız (2021), bir eğitimin modern anlamda bir “halk eğitimi” olması için hangi kriterler üzerinden değerlendirilmesi gerektiği konusunda Geray’ın (1978) belirlediği üç kriterin yol gösterici olduğunu belirtmektedir. Kriterlerden ilki, verilecek eğitimin; işi okula gitmek olmayan, toplumda sorumluluk üstlenmiş ya da yüklenmeye elverişli durumdaki yetişkinlere ya da zorunlu okul çağındakilere, okul eğitimi dışında yönelmiş olmasıdır. İkinci kriter, yapılan eğitim faaliyetinde katılımcı ve eğitici ilişkisi kurulmuş olmasıdır. Üçüncü kriter de bu ilişkinin rastlantısal değil düzenli ve planlı bir öğretim programı içinde yapılmasıdır (Yıldız,2021:28).

Halkın, çalışırken, eğlenirken, gazete okurken, kitap okurken, radyo dinlerken, televizyon, tiyatro ve sinema izlerken, kahvede, pazarda, dernekte, müzede ya da miting alanında bir söylevi dinlerken öğrenmesi çoğu zaman da miting ve belirli bir plan ve program dışında gerçekleşse de bu türden rastlantısal öğrenmelerin devletin kültür politikası ile ilgisi, kitleliliği ve sosyalleşme boyutları ile halkın eğitiminde önemli bir yeri olduğu da görülmektedir. Akyüz (2015: 2), bir toplumun eğitim faaliyetlerinin tarihsel süreç içinde ele alan çalışmalarda; kitle iletişim araçları ve etkilerinin; toplumun çocuk yetiştirme yöntemleri ve çocuk oyunlarının; toplumda yaygın bir şekilde ortaya çıkan eğitim düşüncesi ve uygulamalarının; değerlerin; ata sözlerinin; destanların; masalların; ninnilerin; Mevlana, Yunus Emre, Nasreddin Hoca gibi büyük edip ve şairlerin; ahlakçıların düşüncelerinin ve yazılan siyasetname gibi kayıtların da irdelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sportif faaliyetler, düğün, miting, konferans, söyleşi, sergi, sendika, iş yeri, fabrika, müze, dernek köy odası, yayla geleneği, köy imecesi, köy seyirlik oyunları, doğum, ölüm, nişan, düğün ve bayram gibi açık ya da kapalı alanda süren ve halkın öğrenmesine, sosyalleşmesine hizmet eden algın öğrenme etkinlikleri de bu sıraya dahil edilebilir. Geleneksel olarak

süren halk eğitimi çalışmaları içinde Anadolu'da Selçuklularda mesleki ve ahlaki eğitim boyutu ile 1200'lü yıllardan başlayarak usta-çırak ilişkisi içinde gerçekleşen öğrenmelerde ahilik sisteminin ve 16. yüzyıldan itibaren de Osmanlıda ahiliğin bir tür devamı olan lonca sisteminin etkili olduğu görülmektedir (Güven, 2021:256). Türk toplumunda modern anlamda halk eğitimine yönelik çalışmalar için ise 19. yüzyıl işaret edilmektedir.

Birbirini tamamlayan bir bütünün parçaları olarak; Osmanlı modernleşme sürecinde halk eğitimi, toplumun eğitim ve sosyal yaşamında süren gelişmeler; batı modernleşmesinin etkileri ve dönemin sosyo-ekonomik yapıları ile birlikte ele alınmış; Osmanlıdaki siyasal değişim dönemleri dikkate alınarak ayrılan dört dönem içinde incelenmiştir. Bu dönemlerden ilki, Osmanlı da modernleşmenin ilk aşaması olarak kabul edilen 1773'te başlayıp 1839'da Tanzimat Fermanı'nın ilanına kadar olan süreçtir. İkinci dönem; Osmanlı modernleşmesinin miladı olarak kabul edilen 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı ile başlayıp 1876'da 1. Meşrutiyetin ilanına kadar olan süreci kapsamaktadır. Üçüncü dönem; 1. Meşrutiyet (1876) ile başlayıp 1908'de ilan edilen II. Meşrutiyet'e kadar süren 35 yıllık Abdülhamit Dönemidir. (1876-1908). Dördüncü dönemde ise II. Meşrutiyet döneminden başlayıp 1920'de imzalanan Sevr Anlaşmasına kadar olan süreçte yer alan halk ve halkın eğitimi çalışmaları ele alınmaktadır.

Osmanlı Modernizminde ilk dönem (1773- 1839)

16. yüzyıl sonunda karşı karşıya gelen farklı üretim aşamalarında bulunan iki sosyal yapı bulunmaktadır. Bir yanda kapitalizme geçmekte olan, teknolojik alt yapısı gelişen, buna bağlı olarak üretim güç ve ilişkileri değişmekte olan Batı, öte yanda ağır değişen ve gelişen daha aşağı bir evrim aşamasında olan Doğu. Batıda ticaretin gelişmesi, ticaret sermayelerinin doğuşu, feodal ilişkilerin çözülmesi, burjuva sınıfının güçlenmesi, büyük teknolojik ilerlemeler, özellikle savaş teknolojileri ve ateşli silahların ilerlemesi, sömürge kıta Afrika'dan Avrupa'ya altın gümüş gibi değerli madenlerin aktarılması gibi gelişmeler Batıyı alabildiğine güçlendirmiştir (Sencer,1969:34).

Batılı uluslar kapitalist üretim ilişkilerinin gelişmesi ile birlikte giderek laikleşen ve modernleşen örgün ve halk eğitimi alanında da önemli mesafeler almıştır. 1823'te Londra'da Mekanik Enstitüsü'nün, 1854'te de Çalışan İnsanlar Koleji'nin açılması, Yetişkinlere dönük akşam dersleri ile eğitim hizmetlerinin artmaya ve genişlemeye başlaması bunun örnekleridir (Okçobol, 2006:1004). Modernliğin kendi başladığı batı coğrafyasından çıkarak dünyanın diğer uygarlıklarına ulaşması ise yalnız Osmanlı

Devletini değil tüm dünya ülkelerinde mevcut sosyal yapıları ve üretim ilişkilerini değiştirmeye zorlamıştır (Kaya,2019:67). Bu zorlamanın bir üst yapı kurumu olan eğitim faaliyetlerine yansdığı da görülmektedir.

Batıda gelişen kapitalizm ve sanayileşme ile savaş meydanlarında işe koşulan ateşli silahlardan orduların savaş düzeni de etkilenmiş, “Askeri Rönesans” adı verilen yeni düzen için yeni bir iş ve eğitim rejimi öngörülmüş, atıl durumdaki nüfus askere alınıp ehlileştirilerek hakim siyasal yapıların birer enstrümanına dönüştürülmüştür. Güvenlik merkezli düşünce yapısının ürünü olan “kışlalar” çevrelerindeki tebaayı askeri güç ve güvenlik önlemleri ile hizaya getirerek, sosyal disiplini inşa etmekle de görevli kılınmıştır (Yeşil, 2010;36).

Osmanlıda orduyu modernize etmeye dönük çalışmalar doğrultusunda I. Mahmut (1730-1754), Topçu subaylarına matematik dersi vermesi için Avrupa’dan getirttiği Bonneval’ı 1735’te Humbaracı Ocağı’nı düzene sokmakla görevlendirmiş; Kuruluşu onaylanan ocağın nizamnamesi de yayınlanmıştır (Tanilli,1990:235). I. Mahmut 1740 yılında Osmanlıda ilk Halk Kütüphanesi niteliğini taşıyan Ayasofya Kütüphanesini de açtırmıştır. Sonraki süreçte padişah ve vezirler kendi adları ile anılacak kütüphaneler yaptırmayı ve kütüphaneler içinde düzenlemelere gitmeyi de sürdürmüştür. Hamidiye Kütüphanesi (1826) de bunlardan biridir.(Anameriç,2005:62).

1768-1774 tarihleri arasında süren Osmanlı-Rus Savaşı’nda Fransız subay Baron De Todd’ Çanakkale Boğazı’nı Rus donanmasına karşı savunmakla görevlendirmiş, topçu sınıfının düzeltilmesi amacı ile "Sûrat topçuları" adında bir birlik oluşturmuştur. Obüs yapan bir dökümhanenin inşa edilmesini ve yeni topçu birliklerinin kurulmasını da sağlayan Baron De Todd Haliç Tersanesi’nde yer alan Denizcilik okulunun temelini oluşturan “denizcilik bilimi” eğitimini de başlatmıştır. “Hendese Odası” olarak da adı geçen gelecekte Mühendishane-i Bahr-i Hümayun’ adını alacak okul, Tersane’de gemilerin çekildiği boş bir hangarda; Tersane ve donanmanın geliştirilmesi ve tersane halkının eğitimi amacıyla açılmıştır. Gerekli bazı kitaplar ve aletler Paris’ten getirtilmiş ve okul kitaplığı da yabancı dillerden çevrilen birçok eserle zenginleştirilmiştir (Kaçar ve Gökçer;14-34).

Okulun sonraları tersane katipleri ve diğer hevesli olanlarından dersleri dışarıdan takip eden elliye yakın müdavimi olmuş, okul sınıflarına ilk defa tahta ve sıralar konulmuş, matbaası da kurularak ders kitapları basılmıştır (Tanilli,1990;236). Osmanlı Devletinde ilk kez Batılı anlamda mühendislik eğitimi veren Mühendishane-i Bahr-i Hümayun da (1775) gemi inşaatı ve deniz haritalarının yapacak uzman personel de yetiştirilmiştir (Akşin, 2021:23). 1774’te tahta çıkan I. Abdülhamid’de

istihkâm okulu açtırmış, “Sûrat Topçuları Ocağı”nı genişleterek, lağımcı ve humbaracı ocaklarının ıslah edilmesini sağlayıp orduda bir düzen tesis etmeye yönelmiştir.

Birçok batı ülkesinde mutlak monarşilerin ortadan kalkmasına yol açan kapitalist üretim ilişkilerindeki gelişmelerin yeni sınıfsal yapıları ortaya çıkarması, ardından verilen sınıfsal mücadele ve devrimler ile meşrutiyet, cumhuriyet gibi liberalleşen ve laikleşen parlamenter siyasal sistemleri ortaya çıkarmıştır (Yıldız,2021; 31). Fransız Devriminin yayınladığı “İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi” nde ilk madde insanların özgür ve eşit doğduğuna vurgu yapmaktadır. Devletin egemenlik kaynağı ise halkın kendisidir. İnsanların özgür iradelerini kazanması, parlamenter seçim sistemi ve güçler ayrılığı modern devletin varoluşunun temelini oluşturmuştur. (Kaymak,2019:48; Okçabol, 2019:127). 1789 Fransız İhtilali ile birlikte eğitim yurttaşlar için hak ve özgürlük alanı olarak tanımlanıp kamu hizmeti olarak benimsenmiş; halkın eğitimini sağlamak devletin başta gelen ödevleri arasına konulmuş; kiliseye karşı laik bir eğitim sistemine geçilen yeni düzende papazın yerini öğretmen almıştır (Altunya, 2013: 318).

Avrupa’da 1800’lü yıllarda modern anlamda halk eğitimi düşüncesi Danimarkalı Grundtvig’ tarafından ortaya atılmıştır. Grundtvig, aydın sınıf ile halk kümeleri arasındaki kopukluğu giderecek bir köprü olması gerektiğini vurgulamış ve bu köprünün de “Yüksek Halk Okulları” olacağını belirtmiştir. "Yaşam Okulları" olarak adlandırılan bu okul projesinden hareketle 1850 ile 1870 yılları arasında, Danimarka'da yaklaşık 50 halk okulu kurulmuş ve aydınların büyük halk kümelerine ulusal kalkınmaya katılmaları konusunda rehberlik etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra İsveç, Norveç ve Finlandiya’da da kurulan okullar Kuzey Avrupa ülkelerinde sağlam temellere oturan ulusal, toplumsal ve ekonomik kalkınma ve yüksek seviyede yetişkin eğitimi ve kültür demokrasisinin oluşmasında önemli bir rol üstlenmiştir (Bilir, 2013:30).

Osmanlıda Fransız İhtilalinin yaşandığı 1789 yılında tahta çıkan III. Selim (1789-1807), 1793 yılında Fransa’da ihtilal düzeninin benimsediği yeni isimle aynı şekilde “Nizam-ı Cedid” (Yeni Düzen) ordusunu kurmuş; böyle bir askeri ıslahat, yalnız yabancı ordulara karşı koyabilmek amacı ile değil aynı zamanda giderek güçlenip bağımsızlaşan ayanları düzene sokmak için de gerekli görülmüştür. III: Selim döneminde ilk kez 1797 yılında, Avrupa’dan gelen bir topluluğa opera gösterisi sergiletilmiş, Fransız mimar ve ressam Melling’e de İstanbul’da birçok modern yapı

inşa ettirilmiştir (Akşin, 2021:24).

Osmanlı başkentinde göçmen olarak bulunan monarşi taraftarı pek çok Fransız aristokrat ve subay da Nizam-ı Cedid Nezareti tarafından istihdam edilmiştir. Yeni talimde istenen, ele avuca sığmaz savaşıclardan ziyade verilen emirlere sorgulamaksızın itaat eden, davranış kalıpları, hal ve gidişleri, kıyafetleri, hatta inançları birbirinin aynı olan askerlerin yetiştirilmesidir (Yeşil, 2010:38). III. Selim döneminde Osmanlı'nın ilk resmi yabancı dili Fransızca olarak belirlenmiş ve askeri okullarda da ilk kez yabancı dil (Fransızca) eğitimine başlanmıştır. İlk resmi devlet matbaası (1726), da kurulmuştur. Bu dönemde bazı Avrupa ülkelerinde elçilikler açılmış, yerli ticareti korumak için Avrupalıların ülke içinde ticaret yapmaları yasaklanmıştır (Tanilli, 1990:240).

Üçüncü Selim döneminde, topçuluk, istihkam, denizcilik ve yardımcı bilimlerde eğitim yapacak yeni okullar için de Fransa'dan destek alınmış ve öğretmen olarak da Fransız subaylar çağırılmıştır. Fransızca öğrenimi bütün subaylar için zorunlu kılınmış; Çoğu Fransızca olan Ansiklopedi'nin bir örneği de bulunan 1400 kadar Avrupa eserinden oluşan bir kitaplık da kurulmuştur. Tüm bu gelişmeler karacı ve denizci yani bir genç subaylar sınıfının doğuşunu hazırlamıştır (Tanilli, 1990:240).

Yaşanan yeniçeri isyanından sonra III. Selim tahttan indirilerek Nizamı Cedit Ordusu dağıtılmıştır. Rusçuk Ayanı Alemdar Mustafa Paşa'nın etrafında topladığı kuvvetler ile kurtarmaya çalıştığı III. Selim'in öldürülmesi üzerine tahta geçirilen II. Mahmut (1808-39) döneminde Nizamı Cedit Ordusu yerine Sekban-ı Cedit Ocağı kurulmuştur (Akşin, 2021:25). Bu dönemde kendisi de bir ayan olan Alemdar Mustafa Paşanın girişimleri ile başlıca ayanlar İstanbul'a çağırılarak Padişahın yanında ayanlara yönetimde bazı hak ve görevler tanıyan Sened-i İttifak(1808), belgesi düzenlenmiştir. Ancak ittifak senedinin imzalanmasından üç buçuk ay sonra yeniçeriler yeniden ayaklanmış, Alemdar Mustafa Paşa öldürülmüş ve Sekban-ı Cedit ordusu ise ortadan kaldırılmıştır (Akşin, 2021:26).

II. Mahmut, ıslahatın engellendiği bu süreçte giderek bağımsızlaşan ayanların gücünü kırmaya yönelmiş, gerekli hazırlıklardan sonra da 1826 yılında askerlerin ve halkın katılımı ile yeniçeri ocağını topa tutturmuştur. Vakayi Hayriye olarak kayıtlara geçen bu olay ile yeniçeri ocağının varlığına son verilmiştir. Osmanlı ordusunda ıslahat yolunu açan bu olaydan sonra "Asakir-i Mansurei Muhammediye" adı ile yeni bir ordu kurulmuştur. Ordu içindeki yetenekli er, onbaşı ve çavuşların bir kısmı mektep ya da sıbyan bölüklerine ayrılmış, Talimhanelerde erlere okuma yazma, dini ve savaş bilgileri öğretilmiştir (Soydan ve Tüncel, 2013:110)

II. Mahmut döneminde, 1824 tarihinde yayımlanan İlköğretim Fermanı ile erkek çocuklar için sıbyan mekteplerinde ilköğretim zorunluluğu getirilirken, kadınların

saraydan çıkmalarına da izin verilmiştir. Geleneksel giysiler yerine; mor pelerin, siyah çizme, sorguçlu kırmızı fes ile halkın karşısına çıkan II. Mahmut modernist yaklaşımı nedeni ile “Gavur Padişah” olarak da anılmıştır. II. Mahmut, sarayda batı müziği konservatuvarı gibi işlev gören Müzikayı Hümayun’u da (1820) kurdurmuş, başına İtalyan besteci Donizetti’yi getirmiştir. Genellikle İstanbul’a İtalya’dan operaların geldiği bu dönemde, Verdi, Hernani operasını 1846’da İstanbul’da sahneye koymuştur. Rossini’nin “Sevil Berberi” adlı eserini çok beğenen II. Mahmut sık sık konserlere de gitmiştir. II. Mahmut için Mahmudiye Marşını besteleyen Donizetti, sonraki padişah Abdülmecit için Mecidiye marşını bestelemiştir. (Ülger, 2023:9).

Cuma namazlarına Rossini’nin bir bestesinden alınan vurgu temposu eşliğinde giden Abdülmecit, Donizetti’ye sarayda müzikli temsiller düzenlenmesini ve seçilecek gençlerin yetiştirilmesini istemiş, sarayda Müzika Meşkhanesi ve orkestrası da kurularak Müzikayı Hümayun gençlerinden koro da oluşturulmuştur. Gençler için bir konservatuar işlevi gören, altmış öğrencinin ders gördüğü Meşkhane’de öğrenciler; yaylı sazlar, şan, ve dans dersleri ile yetiştirilmiştir (Topuz, 2009: 54). O dönemde seçkin insanların konaklarında Batı müziği çalınmış, erkek ve kız çocuklarına piyano dersleri aldırılmış, Piyano derslerini ise genelde Levanten, Rum, Ermeni ve Musevi öğretmenler vermiştir (Topuz, 2008:100,101).

Batının giderek gelişen ve emperyalist bir yol izleyen kapitalizmi, Osmanlı ile arasında kurduğu ticari ilişkilere aracılık yapan burjuva sınıfının niteliğini de belirlemiştir. Batı kapitalizminin, başından beri ticari malların satımı ve temsilciliği için aracı olarak din kardeşliğini temel alması, Osmanlı’da hamileri durumunda olan Rum ve Ermenilerin tercih edilmesi, onların batı tarzı modern eğitimlerinin desteklenmesi, Osmanlı Hristiyan vatandaşlarını zaman içinde yaşam standartları açısından ayrıcalıklı bir konuma getirmiştir. Batıdan gelerek Osmanlı’ya yerleşen gayri Müslüm tüccarlar ile yerli Gayrı Müslümler ile kaynaşarak “Levanten” kültürünün yayılmasında da etkili olmuştur (Avcıoğlu,1969:129). Özellikle Osmanlı liman kentleri, yabancı ülkelerin denetiminde yürüyen mimarisi, farklı kültür ve eğlence alışkanlıkları olan ticaret merkezleri durumuna gelmiştir (İnalçık, 2020:44).

Osmanlı Devletinin modernleşme sürecinde halkın sosyalleşmesi ve kültürlenmesine kahvehaneler de önemli bir rol oynamıştır. Kahvehaneler rutin işlevlerinin yanında özellikle halk edebiyatının ürünleri olan aşıkların dinletileri, tasavvuf musikisi icraları, geleneksel meddah karagöz ve ortaoyunu gösterileri ile iletişim, eğlence, eğitim gibi ihtiyaçların karşılandığı yerler olarak da işlev görmüştür. (Durmaz, 220:112). Kahve aşıkları saz eşliğinde şiir söyleme yanında Ferhat ile Şirin, Kerem ile Aslı gibi halk hikayeleri de anlatmıştır. Aşıkların okuduğu şiirler 19. Yüzyıldan

itibaren divanlar halinde basılıp günümüze kadar gelmiştir (Duvarcı, 2012:82). Aşıklar kimi zaman yaşanan dönemin olaylarını eleştirel bir dille aktararak halkın sesi olmuştur. Kahvehanelerde Türk Tiyatrosu geleneği içinde yer alan karagöz gölge oyunu, orta oyunu, meddah, kukla gösterileri yapılmış, tasavvuf edebiyatı da icra edilmiştir. Geleneğin devamı için yeni icracıların da yetiştirildiği kahvehaneler; aşıkların, karagözcülerin, meddahların usta-çırak ilişkisi içinde yetiştirdiği merkezler olarak da işlev gördüğü bir halk okulu olmuştur. (Durmaz,2020:112; Kılıç,2015:63).

Gayri Müslüm azınlıklar aldıkları eğitim ve dil bilgileri ile tercüme odalarında olduğu gibi Osmanlı bürokrasisinin değişik kademelerinde de kazançlı işler bulmuş, ayrıcalıklı batılı şirketlerin mümessilliğini yapmış, yaşam tarzları ve maddi imkanları ile büyük ölçüde Osmanlı burjuvazisini oluşturmuştur (Timur,2001:15). Sanayinin yokluğu, yerli burjuva sınıfını geliştirecek önlemlerin alınmaması, cılız bir işçi sınıfı yanında yine bilinçsiz, feodal kültürün egemenliği altında bulunan yoksul köylü sınıfının varlığı, bitmeyen savaşların getirdiği ekonomik ve sosyal yıkımlar, Osmanlı ekonomisinin Batı Avrupa Kapitalizmine teslimini kolaylaştırmıştır.

Batının askeri, ekonomik ve siyasal üstünlüğünün kısılcacında gelişen Osmanlıdaki kapitalist üretim ilişkilerinin batılı devletlerin çıkarlarına hizmet edecek biçimde şekillenmesine, ekonomisinin borç batağına sürüklenip, sömürgeleşmesine ilk tepkiyi gösterenler ise batı tarzı eğitim kurumlarında yetişen sivil ve askeri bürokrat aydınlar olmuştur. Batı ülkelerinin yükselen ticari, ekonomik ve askeri baskılarına; batı usulü askeri ve sivil yapılanmalar ile karşı koyarak yeniden bağımsız bir ülke olma düşüncesi; aydınlar nezdinde 19. yüzyıl ortalarından başlayarak kendini hissettirmeye başlamıştır (Avcıoğlu, 1969:51).

Batı toplumlarında halkçılık anlayışı içinde hakları olan yurttaşa dönüşen bireyler için devlet bu hakları korumanın, geliştirmenin, yaşatmanın güvencesi olarak görülen kamusal bir kurum niteliği kazanmıştır. Rousseau'nun Emile'de belirttiği gibi çocuğun halka, ulusa, vatana, devlete ve topluma ait olduğu düşüncesi benimsenmiştir. Diderot' Halkın Eğitimi adlı broşüründe eğitimin devlete ait bir kamu hizmeti olması ve ülkenin en ücra köşelerine kadar taşınması gerektiğini belirtmiştir. Rousseau ve ardıllarının geliştirmeye başladığı modern eğitim anlayışı ile yeni bir toplumun var edilmesi de amaç edinilmiştir (Kaymak, 2022:439-447).

Osmanlı Devletinde de devleti kurtarma güdüsü ile mücadele eden küçük burjuva kökenli aydınlar “Genç Osmanlılar” adı ile anılacak dönüşüm hareketini başlatmıştır. Genç Osmanlılar’dan Meşrutiyete uzanan süreç içinde; aydınlanma, pozitivizm, materyalizm, laiklik gibi batılı bilim, felsefe ve ideolojileri önem kazanmıştır. Bu doğrultuda yeni tartışmalar, yeni yayınlar, yeni yaşam biçimleri yeni eğitim, öğretim

modelleri de gündeme gelmiştir. Medrese çağdışı olmak ile eleştirilmiş, özellikle pozitivizm askeri ve tıbbiye öğrencileri arasında hızla kabul görmüş tabana yayılması için de bazı süreli yayınlar çıkarılmıştır (Doğan,2019:166). Bu düşünceler, batılılaşma mücadelesi içindeki aydınların halkçılık düşüncelerine, halkın eğitime ve modern halk eğitimi faaliyetlerine de yön vermiştir.

Fransız İhtilali Batılı toplumların yanında Çarlık Rusya'sını da etkilemiş; aydınların, köylüleri bilinçlendirmeyi merkeze aldığı "halkçılık hareketi" (Narodnik hareket) Rusya'da da önemli bir siyasal figür haline gelmiştir. Çoğu zaman "ulus" kavramı ile birlikte kullanılan "halk" kavramı, emeği ile geçinenleri ifade etmiş; ulusal birlik ve beraberlik bilincinin ve ulusal kültürün kaynağı olarak görülmüştür. Gelişmemişten, geri kalmıştan, yoksuldan ve ezilenden yana olma biçiminde yankı bulan halkçılık kavramı, tüm dünyada verilen ulusal kurtuluş mücadelelerinin temel dayanağını oluşturmuştur (Çeçen,1990:29). Osmanlı aydınları da gelişen bu halkçılık akımından etkilenmiş, halkı aydınlatmanın bir gereği olarak saray dili yerine, kendi mecrasında akan, işlenmesi, keşfedilmesi gereken halk diline, kültürüne ve edebiyatına doğru, yönelmiştir (Kongar,2003:73). Aydınlar nezdinde halka yönelmek, halka doğru hareket etmek; halkı bilinçlendirmek, laik, ulusal ve bilimsel temelde eğitmek ve bu yolla otokratik, teokratik rejimlerden kurtuluşun, toplumsal kalkınmanın önemli bir adımı olarak görülmüştür (Atay;2014:544).

19. yüzyıl başları, Osmanlı aydın ve bürokratlarının, eski düzene dönme çabası yerine, modernliğin temsilcisi durumunda olan batı kapitalist sistemine uyum için adımlar atılan bir dönemdir (Cem, 2020: 224). Beşiktaş Cemiyet'i İlmiyesi ile (1815) Osmanlı'da ilk özel bilim derneği de kurulmuştur. Gelecek sivil örgütlenmelerin öncülü olan ve batı kültürü ile temas halinde olan bu dernek yolu ile dinleyicilere açık toplantılarda; din, felsefe, tıp, fen ve edebiyat konularında dersler, konferanslar verilmiş, edebiyat yarışmaları yapılmış ve şiir antolojisi yayınlanmıştır (Ekmeleddin, 1987:803).

II. Mahmut döneminde batı tarzı profesyonel bir ordu yapılanmasına gidilmesi, ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi modern döneme uyumun yeni adımları olmuştur. Batılı eğitim kurumlarına dönük ilk adım modern askeri ve tıp okullarının açılması olmuştur. II. Mahmut döneminde modern posta teşkilatı da kurulmuştur. Bu dönemde angarya ve müsadere kaldırılmış, mülkiyetin korunması, kanun önünde eşitlik, din hürriyeti gibi bazı bireysel haklar da getirilmiştir (Öztürk, 2000:8). 1830'lu yıllarda ilk kez batıya öğrenci ve Torna, döküm, makine, terzilik gibi çeşitli mesleklerde çıraklar gönderilmiş, döndüklerinde nitelikli işçi ve usta statüsünde

önemli görevler verilmiştir. Giderek daha fazla önem kazanacak kurumsal yapılardan biri de Tercüme Odası olmuştur. 1821’de kurulan ve bir dil akademisi gibi çalışan Tercüme Odasına Tanzimat ile birlikte Türkler de alınmaya başlanmış; yeni kuşak bürokratların eğitim aldığı bir kuruma dönüşen Tercüme odasında; Ali Paşa, Fuat Paşa, Ahmet Vefik Paşa, Namık Kemal gibi reformcu devlet adamları ve aydınlar yetişmiştir(Yıldız, 2021;36).

II. Mahmut’un topladığı “Islahat Meclisler’nden birinde “kamuoyu oluşturma aracı” olarak gazete çıkarmak fikri öne sürülmüş, bu öneriden hareketle halkı bilgilendirme ve kimi konularda eğitmek için Türkçe yayınlanan ilk devlet gazetesi Takvim-i Vakayi (1831), çıkarılmaya başlanmıştır. Türkçe dışında; Fransızca, Rumca, Ermenice, Arapça ve Farsça dillerinde de yayın yapan gazete ile; halkın yurt ve dünyada olanları öğrenmesi; yabancıların Osmanlı’nın resmi görüşlerinden haberdar olması; yanlış haberlerin yayılmasının önlenmesi, fen, sanat, sanayi ve ticarete dair bilgilerin halkın yararına sunulması; halkın devlet icraatlarını bilinerek buna uyması hedeflenmiştir. Kadrosunu padişaha bağlı medrese hocalarından oluşturduğu gazetede ilk kez modern anlamda halk eğitimine ilişkin görüşler dile getirilmiştir (Koloğlu,1981:7).

Osmanlı da eğitim ve sosyal yaşamda modernleşme adımları sürerken, batılı kapitalist ülkelerin siyasal ve ekonomik üstünlüğü, Osmanlı’nın ulusal siyasal ve ekonomik çıkarlarına dönük önlemler almasında engel oluşturmuştur. İngiliz diplomatları, Osmanlı’nın ekonomik kalkınması için kapitülasyonların kaldırılmasının elzem olduğu bir dönemde, Osmanlı devlet adamlarına “Balta Limanı Antlaşması” ile “Serbest Ticaret Doktrinini” kabul ettirmiş ve bu anlaşma ile de Osmanlı Devleti, Avrupa ekonomisinin açık pazarı haline gelmiştir. (Türkislamoğlu, 2024:605).

Osmanlı Modernizminin Gelişiminde Tanzimat Dönemi (1839-1876)

II. Mahmut’un ölümü ile tahta çıkan Abdülmecit tarafından ilan edilen ve Avrupa kapitalizmi tarafından desteklenen Tanzimat Fermanının (1839) üç temel hukuki boyutu bulunmaktadır. Bunlardan biri padişahın egemenlik hakkının sınırlanması; İkincisi kişilerin can, mal ve onursal haklarının yasal düzenlemelere bağlanması; üçüncüsü ise yürütmenin belirlenen ilkeler doğrultusunda düzenlenecek yasalar ile yapılacağının belirtilmesidir. Yasama işini yürütecek meclisin asker-sivil bürokrat ve ulemalardan oluşturulması, bütçe yapılması, banka kurulması, Avrupa sermayesinin ve yetkili uzmanlarının ülkeye davet edilmesi, karma mahkemelerin kurulması gibi önlemler Tanzimat ile gelen düzenlemeler arasındadır (Çavdar,2004:26).

Tanzimatın ilanından sonra Abdülmecit'in verdiği emir doğrultusunda kurulan "Eğitim Komisyonu" nun aldığı kararlardan en önemlileri; medresenin dışında bir Darülfünun (Üniversite) kurulması; ortaöğretim okullarının açılması ve bu okullarda eğitimin ulemanın elinden alınıp devletin yönetimine verilmesidir. Bu amaçla "Genel Eğitim Meclisi" oluşturulmuş; bu meclis ilk orta ve yüksek öğretim kurumlarını devlet otoritesi altına almak için çalışmıştır. (Topuz,2009:52). Halkı eğitime söyleminin belirginlik kazandığı bu dönemde, halkın eğitiminin askeri yeterlilik ve ekonomik meseleler ile yanında; nitelikli insan gücü ihtiyacı, sosyal kontrol, kültürel kimlik ve siyasi bağlılık gibi birçok meseleye çözüm getireceği düşünülmüş, bu yönelim ile modern anlamda halk eğitiminin zemini de oluşmuştur (Fortna, 2005:18). Tanzimat döneminde Takvim-i Vakayi yanında Ceride-i Havadis (1840), adında yeni bir gazete de çıkarılmaya başlanmıştır. Türkçe yayımlanan ilk özel gazete olan ve Kırım'dan savaş haberleri ulaştıran gazete okuma alışkanlığı kazandırma amacı ile halka bir yıl ücretsiz dağıtılmıştır. İstanbul halkının batı tiyatrosu ile tanışması da Tanzimat döneminde olmuştur. Bu dönemden önce Avrupa'dan gelen tiyatro grupları elçilik salonlarında yabancı dilde oyunlar sergilemiş, 1840 başlarında ise Beyoğlu'nda "Naum Tiyatrosu" faaliyete başlayarak Osmanlı sosyal yaşamında Batılı tiyatronun başlangıcını oluşturmuştur (And, 2019:78).

Abdülmecit eğitime ilişkin yayınladığı fermanla; din ve devlet işlerinde halkın bilgisizliğinin giderilmesini; ülkenin uygun yerlerine gerekli okulların açılarak halkın eğitilmesini istemiştir. İlköğretim alanındaki ilk girişimlerden biri de 1847'de iki yıl olan Rüştîye mektepleri de zorunlu öğretim kapsamına alınmasıdır. Tanzimat döneminde ortaöğretim; Rüştîye, İdadiye ve Sultaniye olmak üzere üç tür okul halinde şekillenmiştir. (Akyüz, 2015). 1845'de "Meclis-i Maarif-i Umumiye Kurulu" (Genel Eğitim Kurulu) kurulmuş, bir yıl sonra da genel müdürlük niteliğinde "Mekatib-i Umumiye Nezareti" oluşturulmuştur. 1842 yılında Askeri Baytar Mektebi kurulmuş, 1847'de de Yeşilköy'de Ziraat Talimnamesi adı ile ilk olarak uygulamalı bir tarım okulu ve Ormancılık alanında da on yıl sonra 1857'de iki Fransız orman Mühendisinin yönetiminde önce Ormancılık kursu verilmiş sonraki süreçte de Orman Mektebi açılmıştır (Binbaşoğlu, 2014:125).

1845'de sekiz kişiden oluşturulan Meclis-i Maarif-i Muvakkat (Geçici Eğitim Meclisi) kurulu ile eğitim için gerekli reformların plan ve projesini oluşturmakla görevlendirilen meclisin 1846'da yasa metinlerini hazırlamakla görevli Meclis-i Vâlâ'ya sunduğu raporda; İstanbul'da Darülfünunun (üniversite) kuruluşuna hazırlık ile okutulacak kitaplar için "Encümen-i Daniş" adlı bir bilim kurulu oluşturulması önerisi de yer almıştır. 1851'de Devlet tarafından kurulan ilk dernek

olan Encümen-i Daniş'in temel amaçları; eğitim ve kültür alanında gerekli çalışmaları yapmak, Batıdaki bilimsel çalışmaları ve yenilikleri izlemek, Türk dilinde bilim ve fen kitapları hazırlamak ya da çevirmek, bilimsel bilginin ülkede yayılmasını, vatandaşların bundan istifade yolu ile genel seviyeni yükseltilmesini sağlamak şeklindedir. "Kavaid-i Osmaniyye" adlı Osmanlıca gramer kitabı bu kurulun ilk eseri olmuştur. Encümen-i Daniş' tarafından Ahmet Cevdet Paşa'nın kaleme aldığı, Osmanlı tarihini içeren Türkçe yazılmış ilk modern tarih kitabı Tarih-i Cevdet (1774-1826) ve İbn-i Haldun'un ünlü Mukaddime adlı eseri de Türkçeye çevrilerek yayınlanmıştır. (Anameriç; 2005:73).

Tanzimat döneminde; İngiltere Elçiliğinin baskıları ile 27 Ocak 1857 yılında köleliğin yasaklandığını belirten ferman yayınlanmış, Abdülmecit tarafından köle ticareti yapılan han yıktırılmış, Trabzon ve diğer vilayetlerde köle ticaretinin önlenmesi için çeşitli tedbirler alınmıştır (Topuz,2009:53). Başlık devrimi(fes), kıyafet devrimi(ceket, pantolon), padişah ve devlet ricalinin uzun sakallarını kesmesi, sadrazamlığın baş vekaletе çevrilmesi, diğer bakanlıkların Avrupai adlar kazanması, Padişah resimlerinin devlet dairelerine asılması, devlet ileri gelenlerinin balolara gitmesi, sarayda çatal ve bıçak kullanılması, hastaneler açılması, mahalle kahvelerinin azaltılmaya çalışılması bu dönemde gerçekleşmiştir. Eğitim boyutu ile de; Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi; Avrupa'dan uzman eğitimciler getirilmesi; Harbiye ve Tıbbiye gibi Fransızca öğretimine önem veren yüksek okullar kurulması; ilköğretimin zorunlu kılınması, modern ortaokullar açılması, kızlara yönelik ortaokul, lise ve üniversiteler açılması, okul kıyafetleri belirlenmesi gibi bir çok reform gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yapılması gereken diğer eğitim hamleleri, köy reformları gibi temel sorunlar ise ötelenmiştir (Kongar,2003:54-69; Berkes,2017:34).

Tanzimat aydınları, Tanzimat'ın temel öğretisi olan Osmanlıcılığa inanarak İttihad-ı Anasır'ı (Unsurların birliği),sağlamak için batıcılığı istemişlerdir. Osmanlı halkını oluşturan çeşitli din, mezhep ve milliyetler kalkınmacı ortak bir zeminde buluşturulmaya çalışılmıştır. Eğitim yolu ile bunu sağlamak isteyen eğitimcilerin başında ise Satı Bey ve Emrullah Efendi yer almıştır. Prens Sabahattin gibi sorunu toplum yapımızda bulup Anglosakson bir toplum yapısı geliştirmek isteyen Tanzimat aydınları da başka bir grubu oluşturmuştur. Servet'i Fünun ve Ulum-u İktisadiye ve İçtimaiye dergileri çevresinde toplanan pozitivistler ise ayrı bir grup oluşturmuştur (Akşin, 2020:85).

Batı güdümünde ve desteğinde ilan edilen Tanzimat Fermanı'nın batı kapitalizmi yararına kurulan dışa bağımlılığı artıran mali ve idari reformlar içermesi, Avrupa ile gerçekleştirilen dış ticaret haddinin Osmanlı Devleti aleyhine sürmesine neden olmuştur (Sarıca, 1983: 127;Canlı,1999:17). Toprak ile ilgili yapılan düzenlemeler

kırsal alanların pazar ekonomisi ile bütünleşmesini sağlasa da ülkenin ekonomik sorunlarına kalıcı çözümler getirmemiş; yerli zanaatların yıkılmasına; hayat pahalılığı ve yoksulluğun artmasına; binlerce insanın işsiz ve mesleksiz kalmasına neden olmuştur(Topuz, 2009:55). Bu dönemde halkın aynı zamanda emperyalist bir nitelik gösteren sömürgeci batı kapitalizminden taşınan modernliği kavrayamadığı, yoksullaşan, çoğunluğu tarım ile uğraşan Müslüman köylülerden oluşan halk kesimleri tarafından batılı yaşam tarzı; kaldıramayacakları bir lüks, bir tür birey alafrangalığı olarak görülmüştür. Vergi kesen beyaz yakalı memurun, baskı uygulayan beyin ve zabitin modernliği halkın içe kapanma ve dini değerlere sarılma refleksini artırmıştır (Cem, 2020:224; Berkes,2017:181).

Artan ticari ve siyasal faaliyetler ile birlikte Levantenlerin kümелendiği liman kentlerindeki sosyal yaşam, eğlence ve tüketim alışkanlıkları da renklenmiştir. 1853’de Kırım Savaşı nedeni ile müttefik İngiliz ve Fransız ordularının İstanbul’a gelmesi ile birlikte kentteki “meyhanelerin” yanına “gazino”, “kafe” “şantan” (şarkılı kahvehane, taverna) ve birahane gibi mekanlar da eklenmiş; şarkı ve türkülerin okunduğu yeni kamusal eğlence mekânlarının yoğunlaştığı yerler Beyoğlu ve Galata çevresi olmuştur. Kırım Savaşı ayrıca (1853-56), gazeteler için okuyucu oluşturan önemli olaylardan biri olmuştur. Müttefikler ile Rusya’nın yenilgiye uğratıldığı Kırım Savaşından sonra toplanan Paris Kongresi’nde Avrupa devletlerinden toprak bütünlüğünün korunması ve Avrupa devletler hukukundan yararlanma garantisi alan Osmanlı Devleti de gördüğü desteğe karşılık, istekler doğrultusunda Islahat Fermanı’da ilan etmiştir (1856).

Ferman Müslüm ve gayri Müslümleri eşit kılacak birçok somut madde içermiştir. Osmanlı’da laiklik, eşitlik, adalet ve insan haklarının ilk basamakları olarak yorumlanan bu hükümler yanında Islahat fermanının eğitim yaşamı açısından önemli olan yönü ilköğretim zorunluluğunun tüm ülkedeki kız ve erkek çocuklar için genelleştirilmiş olmasıdır. Bu girişimlerden sonra 1857 yılında Maarif Nezareti kurularak eğitimin bir kamu hizmeti olması yönünde önemli bir adım atılmıştır. Tanzimat döneminde kurulan Mekteb-i Mülkiye (1859) ve Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye’nin Osmanlının siyasal ve eğitim yaşamında da özel bir yeri olmuştur (Altunya, 2013:319).

Tanzimat’tan sonraki süreçte özgürlükçü düşün akımlarının tartışılmasında edebiyat, şiir ve tiyatro gibi sanat türlerinde verilen eserler önemli bir rol oynamıştır. Abdülmecid, 1859 da Dolmabahçe Sarayı yakınında saray tiyatrosu yaptırmış, örgütçü yapısı yanında modern Türk edebiyatı içinde ki rolü ile öne çıkan Şinasi’nin

Şair Evlenmesi (1860) adlı oyunu açılan bu saray tiyatrosunda sahnelenmek üzere kaleme alınmıştır. Bu yapıt Osmanlıda burjuva kültürü ve yaşam biçiminin sergilendiği ve savunulduğu ilk örnek sayılmaktadır. Şinasi yanında, Namık Kemal başta olmak üzere Ahmed Midhat Efendi, Ahmed Vefik Paşa, Ebuzziya Tevfik, Recaîzade Mahmud Ekrem gibi Tanzimat yazarları da oyunlar kaleme almış, yaptıkları uyarlamalar ile tiyatro repertuarını genişletmişlerdir.

1860 yılında çıkarılan Tercüman-ı Ahval gazetesinde çeşitli eğitim konuları ele alınmış, iç ve dış havadislere yer verilmiştir. Tanzimat döneminden sonra da varlığını sürdüren Tercüman-ı Ahval ile birlikte Osmanlıda çıkan gazete sayılarında önemli bir artış yaşanmış, tirajları düşük de olsa dönemin mahalle kahvelerinin “bir çeşit kulüp” havasında olması ve kimi kahvelerde gazetelerin yüksek sesle halka okunması gibi etkenler gazetelerin toplum yaşamına etkisini artırmıştır. Dönem hükümeti, çoğalan gazete ve etkileri nedeni ile bir düzen arayışına girmiş ve 1864 yılında Matbuat Nizamnamesi’ yayınlanmıştır (Akşin, 2911:34).

1860 yılında Osmanlı Bilim Cemiyeti, çoğunluğu Tercüme Odası kökenli aydınlar tarafından kurulmuş, halkın eğitimi için çalışmalar yürüten bu cemiyette Fransızca, İngilizce, Rumca ve Hukuk ve İktisat dersleri verilmiş, yanı sıra “Mecmua-yı Fünun” adlı bir de dergi çıkarılmıştır. Cemiyetin hedef kitlesini üniversite çağına gelmiş gençler ve halk olmuştur. Cemiyette okuma salonu (kıraathane) ve kütüphane hizmeti de verilmiştir. Verilen kütüphane hizmetinin Avrupa ülkeleri kütüphane kriterlerine göre düzenlenmiş olması ve ilk dernek kütüphanesi olması açısından da önemi bulunmaktadır (Akyüz, 2014:196).

Eğitim kurumlarının çoğalması ve basılan gazeteler ile birlikte okuyanların sayısında yaşanan artış ile halka günlük gazete okuma alışkanlığı kazandırma amacı ile Osmanlı Bilim Cemiyeti tarafından “kıraathane” de açılmıştır. Cemiyetin Çiçek Pazarı’ndaki merkezinde açılan kıraathanede üyelik sistemi işletilmiş, farklı dillerde çok sayıda gazete bulundurulmuştur. Zamanla bu tür kıraathanelerin (okuma evi) sayıları çoğalmıştır. İstanbul’da bu dönemde “imaret” adı verilen kahvehanelerde karagöz gölge oyunu, meddah gösterileri, kır kahvelerinde de ortaoyunu gibi geleneksel tiyatro gösterileri ile halk edebiyatının çeşitli ürünleri de sergilenmiştir. (Durmaz,2020:112; Aktaş,2011:61; Yaşar,2016:3).

Halkın önemli bir eğlence ve sosyalleşme aracı olan gölge oyunu kahvehaneler ile sınırlı kalmamış; evlenme, doğum, sünnet gibi saraylarda, konaklarda ve evlerde yapılan şenliklerde de halk ile buluşmuştur. Genel konular ve klasik hikayeler yanında, doğaçlama söylemler ile dönemsel olaylara da kayıtsız kalmayan gölge oyunu tiplerleri, Osmanlı sosyal yaşamı içindeki bireylerden oluşmuştur. Oyunlar, ayaklı birer gazete ve özgür bir basın işlevi de görmüştür. Geleneksel tiyatronun bir

başka kolu olan kukla gösterileri kahvehanelerde seyirci bulan diğer etkinlikler arasında yer almıştır (Durmaz, 2020:122).

Osmanlıda kahvehaneyi mekan seçen, kendi isimleri ile anılan kahvehaneleri bulunan ilk seyirlik oyuncular da meddahlardır. Ramazan ve bayramlarda etkin olan meddahlar oyun içinde her türlü kişi, unsur, görüntü ses ve hareketi göstermeci yöntemle ortaya koyarak, hikayeler anlatmış ve dönem içinde halk nezdinde etkili olmuşlardır. (Durmaz, 2020:118). Bu yolla bir sosyal ortam içinde halkın eğitime katkı sunan bir diğer etkinlik de orta oyunu dur. Özellikle Abdülaziz (1861- 1876) döneminde yaygınlaşan bu oyunlar; karagöz, meddah, hokkabaz, curcuna ve kukla gösterilerinden gelen unsurları bünyesine katarak şekillenmiştir.

Kahvehanelerin dışında kırsal kesimlerde yaşayan halk ritüellerin kaynaklık ettiği köy seyirlik oyunları ile buluşmuştur. Anadolu köylerinde oynanan köy seyirlik oyunları dönemlere bağlı kalmaksızın köylüler tarafından mevsim dönümü gibi özel günlerde oynanan bu oyunlar günümüze kadar gelmiştir. Zamanla törensel ve büyüsel yanları azalan bu oyunlar bir eğlenme sosyalleşme aracına dönüşmüştür.

Tanzimat döneminin eğitim amaçlı sivil örgütlenmelerden biri de İslam Eğitim Derneğidir (Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye 1860). Bazı hayırsever paşaların kurduğu bu dernek ile eğitim alanına el atılmış, Müslüman çocukların eğitim açısından geri kalmasını önlemek amacı ile onarılan eski bir mektepte eğitim faaliyeti yürütülmüştür. Her bir paşanın bir dersi üzerine alarak verilen derslere halkın ilgisi de yüksek olmuştur (Bilir,2013:44). Okuma, yazma, dini ve dünyevi bilgiler, tarih, coğrafya, hesap ve defter tutma gibi dersler ile Kapalıçarşı önündeki esnaf çıraklarının eğitildiği dernek okulu; Osmanlıdaki ilk çırak ve halk okulu(1865), olarak da nitelenmektedir (Tozlu,1989:103). Okul zamanla misyonunu genişletmiş, halktan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan aldığı destek ile bu günkü adı ile yetim çocuklarını okutan “Dar-ül Şafaka” adını almıştır (Bilir,2013:44). Tanzimat döneminde kurulan sivil toplum dernekleri, halkın eğitimi konusunda girişken bir tutum sergilemiş, düzenledikleri; konferanslar, yetişkin kursları, eğitim çalışmaları ve süreli yayınlar aracılığı ile toplumun bilinçlenmesi ve eğitimi yönünde çaba göstermişlerdir. 1861’de Osmanlı Devleti içerisinde kurulan Gayri Müslüm Derneklerinden biri olan İstanbul Rum Cemiyet-i Ebediyyesi’ de çalışmalarını 1912 yılına kadar sürdürmüş, Avrupa’daki bazı ünlü bilim akademilerinin fahri üyeliğini yapan dernek yöneticileri, bilimsel çalışmaları destekleyerek, farklı konulardaki kitap çevirileri de yapmıştır (Anameriç,2005:73).

19. yüzyılın ikinci yarısında basın toplum yaşamında daha etkili olmaya başlamış, halkın anlayabileceği bir dil ile yazma düşüncesi karşılık bulmuş, en etkili olan gazeteler ise örgütçü yazar Şinasi'nin çıkardığı Tercüman-ı Ahval (1860) ve Tasvir-i Efkar (1862) gazeteleri olmuştur. Bilimcilik, halkçılık ve anayasacılık bilincinin gelişmesinde, dil ve edebiyatın sadeleşmesi ve çağdaşlaşmasında yeni edebiyatın taşıyıcısı olan gazeteler önemli bir işlev görmüştür (Berkes,2020:261). 1860'lı yıllarda Meşrutiyet yönetimi, Tercüman-ı Ahval gazetesinde tartışılmaya başlanmış ve bu tartışmalar Şinasi'nin fikri önderliğinde "Yeni Osmanlılar" (1865) hareketini doğurmuştur.

1876 Anayasası ile noktalanın Yeni Osmanlılar Hareketi; düşün yaşamını yönlendirici gücü; özgürlükçü düşünceleri kamuoyu ile paylaşma ve yayması; eğitime verdiği önem ile aynı zamanda bir eylem hareketi olarak Türk siyasal yaşamında önemli ve özgün bir yere sahip olmuştur(Çavdar, 1982:49). Yeni Osmanlılar, yazdıkları fikirler ile gelecek kuşakları da etkilemiş, Jön Türk eyleminin çekirdeğini oluşturan düşün hareketinin oluşmasına da etkide bulunmuştur (Çavdar,1982:51). Şinasi, Ziya Paşa, Ebüzziya Tevfik, Namık Kemal ve Ali Suavi gibi önemli isimleri bulunan, kara ve deniz subaylarından genç öğretmen, memur, edebiyatçı ve gazetecilerden oluşan bu aydınlar topluluğu (Öztürk, 2000:12), devletin kurtuluşunu; meşruti ve hürriyetçi bir siyasi yapıya geçilmesinde; batı kurumlarının Türkiye'ye sağlıklı bir şekilde getirilmesi ve kurumsal bir yapı kazanması ve halkın bu doğrultuda eğitilmesinde görmüşlerdir (Çavdar, 1982: 11,12). Tanzimat dönemi aydınlarının nerede ise tamamının gazetelerde yazdığı yazılar, tefrika edilen romanlarının içeriği ve öğreticiliği onlara bir tür öğretmenlik ve toplumsal önderlik misyonu da giydirmiştir (Akçam, 2018: 123).

Fikre dayalı edebiyat anlayışını benimseyen Namık Kemal, yazılarında vatan, millet, hürriyet gibi konulara yer vermiş, siyasal mücadele için yurtdışına çıkarak Ziya Paşa ile birlikte "Hürriyet Gazetesi"ni yayımlamıştır. Namık Kemal tüm yazılarında Osmanlı Devletinin çöküşünü tersine çevirmenin tek yolunun halkın eğitimi ve anayasacı ve merkezietçi bir düzen olduğunu vurgulamıştır (Çavdar, 1982:46). Eğitimin Türkçe olması gerektiğini Avrupa'nın Latineden kurtularak kalkındığını, Osmanlı'nın da Arapça'dan kurtularak kalkınacağını dile getirmiştir. (Akşin,2021:37). İbrahim Şinasi, Namık Kemal, Ziya Bey (Paşa) Ali Suavi ve Agah Efendi gibi dönem yazarları makaleleri ile Osmanlı hükümetinin icraatlarını ve liderlerini eleştirilere tabi tutmuştur (Koray,1983:570).

1863 yılında kurulan Darülfunun'da (Fenler evi), yapılan açılış konuşmasından sonra fizik ve kimya konularında halka açık ders verilmiş ve işlenen konu deney yapılarak gösterilmiştir. Kimyager Derviş Paşa tarafından verilen ilki 500'e yakın vatandaş

tarafından izlenen ve sürdürülen bu dersler Takvim'i Vakayi' gazetesinde de yayınlanmıştır. Dinsizlik ile suçlanan Darülfünun uzun ömürlü olamasa halka yönelik ilk resmi eğitim girişimleri olması ve Osmanlı'da devlet eli ile yürütülen ilk halk eğitimi etkinliğinin üniversite yolu ile başladığını göstermesi bakımından önemlidir. (Akyüz, 2015:169). 1866'da Maarifî Umumiye Nezareti'ne bağlı olarak kurulan Tercüme Cemiyeti de Halkın okuması için kitaplar yazılması ve klasik kitapların çevrilmesini amaçlamıştır. Ülke içindeki yayın çeşitliliğine katkı sunan dernek, halk eğitimini ön plana çıkararak Osmanlı Devletinde bilginin toplumsallaşması için yapılan çalışmalara örnek oluşturmuştur (Anameriç, 2005:73).

1865'te Bosna'da ve 1868'de Sivas'ta memurların sabahları devam mecbur tutuldukları "Mekteb-i Aklam" ya da "Sabah Mektebi" denen kurslar açılmıştır. 1864'te İstanbul'da devletin diplomasi ve tercüme işlerinin Gayri Müslümlerin tekelinden kurtarmak için genç memurlar için Lisan Mektebi açılmıştır. 1868'de İstanbul'da açılan Arkeoloji Müzesi ve gönüllülerden oluşan yeni sivil toplum kuruluşları eli ile de halkın eğitimi faaliyetleri çeşitlenmiştir.

Tanzimat ile birlikte açılan batı kökenli okullardan alınan eğitim, hızla çoğalan gazete ve dergilerden yansıyan yaşam biçimleri, görgü kurallarına ilişkin çeviri makaleler, Osmanlı kadınlarının kamusal alana geçişini de hızlandırmıştır (Deren, 2004: 225). Tanzimat döneminde Abdülmecit (1839-1861), tüm memurlara setre pantolon giydirerek II. Mahmut'un orduda başlattığı giysi ıslahatını yaygınlaştırmıştır. Kırım Savaşı sürecinde İstanbul'da bulunan müttefik İskoç Alayı için yapılan marşın nağmeleri ile "katibim" türküsü yakılmış, türkü günümüze kadar da popülerliğini sürdürmüştür (Akyüz, 2015:107).

Muhbir gazetesi kapatılıp Ali Süavi'nin Kastamonu'ya sürülmesinden sonra Paris'te bir araya gelen Yeni Osmanlılar 1867 baharında padişah Abdülaziz'e hitaben bir mektup kaleme alarak siyasal anlamda batılılaşma ve laiklik taleplerini dile getirmiştir. Mektupta; Padişah'tan Meşrutiyeti ilan etmesi de istenmiştir (Çavdar, 1982: 14). Yazıları ile Parlamento, halka karşı sorumlu yönetim, siyasal özgürlük, salt özgürlük, vatan ve ulus gibi kavramların tartışılmasını yayılmasını sağlayan (Çavdar,2004:33-37). Yeni Osmanlılar, Abdülaziz'in Fransa ziyareti nedeni ile Fransız Hükümeti'nin kendilerini sınır dışı etmesi üzerine Londra'ya geçip Ulum adlı gazeteyi yayınlamış ve binlerce basılarak çeşitli yollardan Osmanlı topraklarında dağıtılmıştır (Akyüz, 2015:201; Çavdar, 1982: 14).

1867'de Fransız Eğitim Bakanı Duruy, Osmanlı' da eğitim kurumlarının sistemli hale

getirilmesine yönelik bir proje ile, dinler ve milliyetler arası ortaöğretim okulları açılmasını önermiş; bu proje önerisinde; fen, tarih, hukuk ve idare okutacak bir üniversite kurulması, genel kitaplıklar açılması da yer almıştır. Gerek uzman görüşleri, gerek Avrupa devletlerinin baskıları ve notaları ile Osmanlı içinde eğitimin geliştirilmesi, devleti felakete giden yoldan kurtaracak bir çare olarak görülmeye başlanmıştır.

Tanzimat'ın kökleşmesi için aydınlar ve memurların yetiştirilmesi gerekli görülmüş, sivil okulların açılmasına ve memur yetiştirilmesine önem verilmiştir. Osmanlı yönetimi ayrıca yapılacak reformlar ile Avrupa devletlerinin baskılarını bertaraf etmek, Türklere karşı düşmanca davranan Avrupa kamuoyunu da kazanmak istemiştir (Akyüz; 2015:157). Nizamname'den kısa bir süre önce Osmanlı Devleti'nin etkin olacağı batılı bir lise açma düşüncesi somutlaşmış, 1868'de Abdülaziz'in de katıldığı bir törenle Mekteb-i Sultani adıyla “Galatasaray Lisesi” de açılmıştır. Bu dönemde azınlık ve yabancı okulları da büyük gelişme göstermiş, benzer tarihlerde Robert Koleji, Fransız, Avusturya, İngiliz, Alman ve İtalyan Katolik okulları da açılmıştır. Halkın eğitilmesinin devletin bir görevi olarak ele alındığı yeni eğitim düzeni de 169 maddelik “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” ile 1869'da kanunlaştırılmıştır (Berkes, 2020:237; Akyüz, 2015: 158).

1869'dan sonra Çocuklar için hazırlanmış dergiler de yayın hayatına girmiştir. Yazarların, aile ve devletin çocukların eğitimi üzerindeki sorumlulukları üzerine kaleme aldığı yazılar eğitimin bir bilim olarak görülmeye başlandığını da göstermektedir. Eğitim bilimine ait kitapların yazılmaya başlanması, okul ve sınıf ortamlarının düzenlenmesi, yeni öğretim yöntemlerinin denenmesi, İstanbul ve taşrada eğitimin yaygınlaştırılması için büyük çaba gösterilmesi ve yeni okullar açılarak programlarına hayata dönük dersler konması, öğretimde ilk, orta ve yüksek şeklinde derecelendirilmeye gidilmesi, zorunlu ilköğretimin altı yıla çıkarılması Tanzimat döneminde yaşanan gelişmelerdir. Modern anlamda mesleki ve teknik eğitimin temelleri de bu dönemde atılmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015:84) Saffet Paşa, Kemal Paşa gibi dönem aydınlarının eğitim alanında öne sürdükleri görüşler kadın eğitiminin yaygınlaşmasında da etkili olmuştur (Coşkun, 2019: 407). Kadınların eğitimi ve iş yaşamına katılmasının gerekli görülmeye başlanması, kızlar için ortaokullar açılması, kızların ve kadınların eğitilmesi için orta dereceli okullar ve Kız Öğretmen Okulu açılışı da Tanzimat döneminde gerçekleşmiştir. Halk eğitiminin öneminin anlaşılmaya başlanması da bu dönemin gelişmeleri arasında yer almaktadır (Akyüz,2015:196).

Tiyatro sahasında, 1870 yılında yanan Naum Tiyatrosu'ndan sonra en önemli girişim Güllü Agop'un Gedikpaşa'da açtığı Osmanlı Tiyatrosu' olmuştur. Pek çok tiyatro

sanatkârını yetiştirdiği bir okul olan Osmanlı Tiyatrosu'nda bazıları müzikli olan yerli ve yabancı oyunlar oynanmıştır. Osmanlıda özgürlük, bağımsızlık, ulus gibi kavramların ilk kez sahneye taşındığı Namık Kemal'in "Vatan Yahut Silistre" adlı eseri de bu tiyatrodan oynanmıştır. 1873 yılında İstanbul'da sergilenen temsil siyasal bir olay haline gelmiş, izleyenlerce defalarca sahneye davet edilen yazar lehinde tezahüratlarda bulunulmuş, sokaklara taşan heyecanlı gösteriler yapılmıştır. (Berkes,2017:193; Çavdar,1982:16).

Halkın eğitiminde fikri ve eylemsel önderlik yapan, eğitimin modernleşmesi ve yeni kuşakların yetişmesinde önemli katkılar sunan Yeni Osmanlılar bir çok Fransız aydınlanmacı yazarın yapıtlarının Türkçeye çevrilmesini de sağlamıştır. 1872' de Namık Kemal etrafında toplanan aydınlar ile İbret gazetesi de çıkarılmıştır. İlk sayısı 25.000'i bulan satışı İbret üzerindeki baskıları yoğunlaştırmış, dört ay sonra da gazete kapatılmıştır. Gazetede kaleme alınan yazılarda Namık Kemal ünlü komün savunmasını irdelediği, Ahmet Mithat Efendinin ise I. Enternasyonal'i savunduğu, dönem aydınlarının ülke sorunları yanında dünyada olup bitenleri takip ettiği de görülmektedir (Çavdar,1982:48).

Osmanlı Modernleşmesinde I. Meşrutiyet ve Abdülhamit Dönemi (1876-1908)

1876 da Fatih medresesindeki öğrencilerin gösterileri ile başlatılan Softalar Darbesi il tahttan indirilen Abdülaziz'in yerine V. Murad padişah ilan edilmiş, darbe sonrasında Meşrutiyet idaresi ve Anayasa sorunu güncellik kazanmıştır Kısa bir süre sonra da V. Murad'ın zihinsel sağlığı ve bazı politik hesaplar nedeniyle 1876'da yeğeni II. Abdülhamid padişah yapılmıştır. Islahhane ve sanayi mekteplerinin kurucusu, batı ile il işkileri güçlü başarılı bir vali olan Mithat Paşa'nın inisiyatifi ile tahta oturan II. Abdülhamit'e de, Osmanlı'nın ilk anayasası olan Kanun-i Esasi (1876) kabul ettirilmiştir (Çavdar, 1982:25).

Kanuni Esasi'de eğitim ile ilgili maddelere de yer verilmiştir. Bunlardan biri, öğretim işini herkesin özgürce yapabileceği, her Osmanlı vatandaşının genel ve özel öğretim yapmaya izinli olmasıdır. İkincisi, azınlıkların din ve inanışlarına dönük öğretimlerine dokunulmayacağı ve bunun devlet denetiminde olacağıdır. Bir diğeri ise ilköğretimin zorunlu olmasıdır. 1876 Anayasası; seçilmiş bir organ ile (Meclis-i Mebusan), atama ile gelmiş bir organ arasındaki diyaloga dayalı olmuştur. Anayasanın 113. Maddesi ile kişi hak ve özgürlükleri yine padişahın iradesine bağlı kalmış; II. Abdülhamit'te bu maddeden yararlanarak Osmanlı Rus Savaşını bahane edip, bir yıl gibi kısa bir süre içinde Meşrutiyet Rejimine son vererek mutlak monarşi idaresini kurmuştur. Mithat Paşa'yı yargılatıp katledilmesini sağlayan, Meşrutiyet

yanlısı aydınlara karşı tutucu ulema ile işbirliği içinde olan Abdülhamit; İslam dininin modern dünyaya uyumlu bir yorumundan yana olmuş; batı tipi eğitime önem vererek niteliği tartışma konusu da olsa modern devlet okullarının yaygınlaştırılmasına dönük bir politika izlemiştir (Karataşer, 2017:433)

Osmanlıda batıda olduğu gibi özellikle sanayileşme ve makineleşme ile birlikte kadınların da çalışma yaşamına girmeye başladığı görülmektedir. Kadınlar çalışma yaşamına girdikten sonra örgütlenerek eğitimden de yararlanma hakkına sahip olmuştur Kanun-i Esasi’de yer alan “Öğretim işini herkes özgürce yapabilir, ilgili kanuna uymak kaydı ile her Osmanlı vatandaşı genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir” maddesi ile girmiş kadınların eğitim hakkı tescillenmiştir (Güven, 2022:417) Osmanlı toplumunda yayımlanmış ilk kadın dergilerinden biri Hanımlara Mahsus Gazete adını taşımaktadır. 1895-1906 yılları arasında yayımlanmış kadın dergisinin yazı kadrosunun tamamına yakınının kadınların oluşturduğu bu dergi; Osmanlı toplumunda kadınlık bilincinin uyanmasında ve kadınların yazmaya yönelmesinde de rol oynamıştır. Fatma Aliye’nin “İslam kadınları” adlı çalışması feminist tarih bilincinin en erken örneği olarak nitelenmektedir. 13 yıl aralıksız 613 sayı yayımlanan dergi, Osmanlı devrinde en uzun süre yayınlanan kadın dergisi olmuştur. (Timuroğlu, 2021:27).

İstibdat dönemi olarak da adlandırılan Abdülhamit döneminde sansüre de tabi tutulmasına rağmen gazete ve dergilerin okur sayıları artmıştır. 1891’de yayımlanmaya başlayan Serveti Fünun adlı fikir ve edebiyat dergisi, informal öğrenme kaynağı olarak işlev görmüştür. Aynı zamanda eğitimci olan ve batı düşüncesini Türkiye’ye sokmaya çalışan, Tevfik Fikret’in yazı işleri müdürlüğü yapmaya başlaması ile derginin edebiyat yanı da güçlenmiştir. Şiirleri ile zulme, baskıya, kötülüklere karşı isyan eden, gençliği yurt sevgisi konusunda etkileyen Tevfik Fikret, Galatasaray Sultanisi dışında Darül Muallim’de de hocalık yapmış, müdürlüğü sırasında okul marşı yazmış, öğretmenlerine konferanslar vermiş, müsamereler yaptırmış ve okul hekimliği de kurdurmuştur (Akyüz,2015:305).

Osmanlı Modernleşmesinde II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1918)

1876 Anayasasının rafa kaldırılıp Meclis’i Mebusan’ın kapatılmasından sonraki on yılda Abdülhamit’in Mutlakiyetçi yönetimine karşı Harbiye ve Mülkiye gibi genellikle halk çocuklarının okuduğu okullarda 1889’dan sonra ki süreçte bazı kıpırdanmalar baş göstermeye ve gizli dernekler kurulmaya başlanmıştır. 1889’da İbrahim Temo ve arkadaşları İttihat ve Terakki adını alan gizli bir örgüt kurmuşlardır. Yeni Osmanlılar cemiyeti yerine, müstemleke olma tehlikesine karşı bir milli mücadele hareketi olarak doğan İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin kısa sürede Harbiye, Bahriye, Mülkiye, Baytariye, Topçu ve Mühendishane okullarında da hücreleri oluşmuş, örgüt ilk

olarak 1894’de Emperyalist güçlerin arkalaması ile başlatılan Ermeni direniş hareketlerini ve kısımlarını kınayan bir bildiri yayımlamıştır (Karabekir, 2014).

Üyeleri daha çok subay, bürokrat ve aydınlardan oluşan ve kendilerine jön Türkler’de denilen İttihat ve Terakki hareketi, baskıcı Abdülhamit rejimine karşı Osmanlı sınırları içindeki tüm halkların ortak eylemini öne çıkaran Osmanlı Ulusu kavramı üzerinde durmuş, 1000 adet basılarak dağıtılan bildiri büyük yankı uyandırmıştır. Bildiride cemiyetin amacının Osmanlı yararına çalışmak olduğu vurgulanırken; adalet, eşitlik ve özgürlük gibi insan haklarını çiğneyen, Osmanlının ilerleme ve gelişmesine engel olan, vatani yabancıların ellerine bırakan hükümetin hareket şeklini değiştirmek üzere cemiyetin kadın ve erkek tüm Osmanlı yurttaşlarına açık olduğu da belirtilmiştir. Örgütün görevi; şimdiki hükümet yerine, insan haklarını koruyan ve uygarlık yolunda ilerlemenin kaynağı olan meşrutiyet yönetimini geri getirmek, iyi ahlakı korumak, genel eğitimin ilerlemesine, insanlığa ve uygarlığa hizmet etmek şeklinde açıklanmıştır. Bildiride, Osmanlı hükümeti bağımsızlıktan ve ilericiilikten yana eşitlikçi bir hükümet durumunu aldıktan sonra ise örgütün devletin siyasal bütünlük ve bağımsızlığı, eğitimin yaygınlaştırılması, ahlakın yüceltilmesi, zenginliğin artırılması, ticaretin çoğaltılması ve bayındırlık için vatana ve ulusa ruhça ve maddeten yararlı her türlü girişimde hükümete yardım etme ve arkalamayı kutsal bir görev sayacağı da bildirilmiştir. (Çavdar,1982:54)

Cemiyetin yayın organı olan Meşveret Gazetesi’nde 1895 ve 1896 yıllarında örgütün tüzüğü de yayınlanmıştır. 19. yüzyılın sonlarında İttihatçılar batı sömürüsüne karşı yeni bir modernleşme politikası doğrultusunda Hristiyan azınlıkların ayrılıkçı tutumlarının da etkisi ile “Milli İktisat” ve “İktisadi Uyanış” adı altında Müslüman-Türk Burjuvazisini yaratmaya dönük politikalar izlemiştir (Toprak, 1995: 111-113; Çavdar,1982:55). Batı ve Rusya’dan destek alıp bağımsızlığını ilan eden yeni ulus devletler ile birlikte artan toprak kayıpları merkezi bürokrasi içindeki Osmanlı aydınlarını “bizlik” fikrine yönlendirmiş, Türk vatandaşlığına dayalı Ulusçuluk, ulusalcılık düşüncesinin ilk tohumları da böyle atılmıştır (Berkes,2020:247). Bu yerli misyoner Türk aydınlarının batılılaşma anlayışı Rus batılılaşma yöneliminde olduğu gibi düşmanı yenebilmek için düşman gibi olma, saldırgan ile özdeşleşme olarak biçimlenmiştir (Kongar,2003:73).

II. Meşrutiyet dönemi; Osmanlı’nın bütün endüstrisinin, bayındırlık ve (demiryolları, limanlar ve sulama işleri), kamu yararına olacak işletmelerinin çoğunun, bütün madenlerin, bankacılığın, sigortacılık, deniz, göl, nehir nakliyat işletmelerin, ticaret işlerinin çoğunluğunun ve bir kısım tarım yatırımlarının yabancı sermaye elinde

bulunduğu bir süreç olmuştur. Yabancıların yönetimine verilen “Dış Borçlar İdaresi” (1881-1928) aracılığı ile toplanan vergi gelirleri de yabancı sermayenin kazanç ve karı olarak dışarıya taşınmış; Bütün sistem, Osmanlı’nın borçlu ve ucuz hammadde ülkesi olarak batı endüstri pazarına hizmet etmesini sağlamıştır (Berkes:2017:49). Avrupa’nın Osmanlı’nın iktisadi, siyasi her işine hakim olması ve kurulan hegemonya içinde Türk milletinin gerilik ve kabiliyetsizlikle itham edilmesi sömürgeleştirilen bir toplumda Müslüman kesiminin köleliğe hazırlanması anlamını taşımıştır (Karabekir;2014:18) 1900’lerin başında toplumun büyük çoğunluğunu sağlık ve eğitim olanaklarından yoksun köylü ve az sayıda işçiler oluşturduğu, Batı emperyalizminin abluka altına aldığı ülkede kurtuluş için öncülük görevi batı kültürünü yakından izleyen yurtsever asker ve sivil bürokratların omzuna yüklenmiştir.

Başlangıcı Şinasi’ye (1826-1870), kadar götürülen yerli (1860), halkçılık anlayışının bir harekete dönüşmesi İttihat ve Terakki Hareketinin padişah yönetiminin mutlak otoritesini sınırlandırdığı parlamenter rejime geçiş ile mümkün olmuştur. 1908’de 1876 Anayasasının yürürlüğe konması için hükümete karşı silahlı direnişin kaçınılmaz gören örgüt üyesi subaylar Makedonya’nın bir çok kentinde iktidarı ele geçirerek Meşrutiyet ilan etmiştir. 1908’de II. Meşrutiyetin ilan edilmesini ve ardından 31 Mart 1909’da İstanbul’da patlak veren gerici isyanın bastırılmasını sağlayan ordu ile siyasi hayat ve fikir hareketleri yeniden canlanmıştır (Sencer, 1969:45).

Osmanlı’da II. Meşrutiyet ile birlikte hükümdar, saray, bürokrasi ve din kurumları dışında bir siyasal parti de doğmuştur (Berkes, 2020:393). Toplumcu Cumhuriyet’e hazırlayan orta sınıf ağırlıklı aydın hareketi olan İttihat ve Terakki partileşmiş, benzer sınıfsal tabana sahip, Prens Sabahattin’in fikri önderliğini yaptığı Hürriyet ve İtilaf Partisi de muhalefet partisi oluşmuştur. Parlamenter sistem içinde siyasal katılım ve muhalefetin oluşumu gibi örnek uygulamalar; gelecekte Türkiye’de demokrasinin yerleşmesine katkı getirmiştir (Karpas, 2010: 45-56). İttihat ve Terakki Partisi 1876 Anayasasında yaptığı değişiklikler ile yasama organının padişah karşısında daha güçlü ve etkili bir duruma getirilmesini de sağlamıştır.

Milli ve kültürel eğitim, seçkinler ve kitle eğitimi, pragmatist eğitim, toplumsal kurtuluşa öğretmen eğitimi, kızların eğitimi, halk eğitimi, iş, üretim köy ve çevre eğitimi, eğitimde çocuktan hareket ve beden eğitimi gibi konular II. Meşrutiyet’te güncel eğitim meselelerini oluşturmuş; ilgili konular üzerinden cemiyetler ve aydınlar eli ile çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. 1900’lü yıllarda eğitime verilen önemin bütçe artışlarına da yansıdığı görülmektedir. 1904-1908 Maarif bütçesi 200.000 Lira civarında iken 1909’ da 600.000, 1910’da 940.000, 1914’de 1,230.000 TL’ye

çıkarılmıştır. Hürriyetin ilanında 79 idadi(sultani) lise varken 1914’de 95 olmuştur. Ege’deki demiryollarında Türk memur olmaması dolayısı ile 1915’de “Şimendifer Memurları Mektebi” adı ile yeni bir okul da açılmıştır (Akşin, 2003: 57). Çağdaş eğitimin ve batı kültürünün Türkiye’ye getirilmesini savunan bir düşünür olan Abdullah Cevdet, batının kültür ve fikir akımlarına açık bir dergi yayınlamayı tasarlamış ve bu tasarı 1904 yılında Ahmed Celaleddin Paşa’nın yardımı ile gerçekleşmiştir. İctihad adını alan dergi Abdullah Cevdet’in ölümüne kadar, Cumhuriyetten sonra da yayın hayatını sürdürmüştür. Atatürk devrimlerine kadar uzanan birçok yenilikçi hareketin düşünsel kökleri, laiklik ve Latin harfleri üzerine birçok yazı bu dergide yayınlanmıştır. (Doğan, 2012:126).

Yeni dönemin adalet, meşveret (danışma kurul, meclis) müsavat, hürriyet ve uhuvvet (Kardeşlik) sloganlarının Osmanlı işçilerini de etkilediği görülmektedir. Peş peşe düzenlenen grevler ve yeni örgütlenmeler ile bir araya gelerek yaşam ve çalışma koşullarını düzeltmek isteyen işçiler 1908 sonuna kadar 11 grev düzenlemiştir. Ağustos 1908’de Moda’da kışlık tiyatrodaki toplanan işçiler Anadolu-Bağdat Demiryolları Memurun ve Müstahdemin Cemiyet-i Uhuvvet-Karisi”ni kurmuşlardır. Bu dönemde Yerli işçilerin bu zor çalışma koşulları içinde yaşam kavgası verirken azınlıklardan seçilmiş kalifiye işçilerin, yabancı işçi ve teknisyenlerin birkaç kat yüksek ücret aldığı, Yabancı sermayeli şirketlerin, demiryolu ulaşımı için yetenekli işçi yetiştirmek amacı ile kurdukları okullara ise sadece azınlıkların başvurularının kabul edildiği görülmektedir (Güzel,1999:33).

1908 Meşrutiyetinden sonra gazeteler, dergiler, kitaplar çoğalmış, birçok düşünce akımı da serpilip gelişerek ürün vermiştir. Kurulan İttihat ve Terakki Kulüpleri birçok yerde kültür ve toplumsal etkinlik merkezleri olarak önemli işlevler yerine getirmiştir (Akşin,2020:80). Her alanda ortaya çıkan coşku, tiyatro konusunda da kendini göstermiş, 1909 yılında “Ulusal tiyatro” kurma girişiminde bulunulmuştur. Osman Hamdi bey ile Recaizade Mahmut Ekrem başkanlığında bir tiyatro kurmak için işe başlanmış, yönetmelik hazırlanmıştır. Meşrutiyet ile birlikte oyun yazarlığında da hızlanma olmuştur. Darülbedayi kuruluncaya kadar geçen sürede Cenap Şahabettin, Halit Ziya gibi edebiyat dünyasından tanıdığımız birçok yazar sosyal içerikli tiyatro oyunları kaleme almıştır.

İttihat ve Terakki Cemiyeti; milli eğitim meselesini de birinci planda ele alarak; Maarif Nezareti’nin yapılanması için kapsamlı eğitim projeleri geliştirmiştir. Toplumun gelişimini, düzenli reformlar ve dayanışmacı bir toplum yapısında gören İttihat ve Terakki üyesi aydınlar; bilim ve eğitim olgusunun önemini sık sık dile getirmiştir.

Batıdaki başarının anahtarı olarak görülen bilimsel ve laik eğitimin Osmanlı'da da uygulanabileceği düşüncesi ile Meşrutiyeti takip eden yıllarda, İstanbul ve Edirne gibi büyük şehirlerde "İttihat ve Terakki Mektebi" adı ile parasız okullar açılmıştır.

Cemiyetin kulüpleri kanalı ile "Fenler Evi"nde olduğu gibi; halka yönelik gece dershaneleri yolu ile topluma ücretsiz dersler verilmesini sağlamış; Gazeteler, dergiler, gece dersleri ve konferanslar yolu ile eğitim çalışmaları yürütülmüş, Osmanlı tarihinde ilk kez "halkın eğitimi" hareketi olarak nitelendirilebilecek bir süreç başlatılmıştır (Baltacıoğlu, 1941:21). İttihat ve Terakki Hareketinin düşünce alanındaki özgürlükçü tutumu, gazete, dergi ve kitapların yaygınlaşmasını sağlamış, Bu tutum eğitim programlarına da yansımış; tarih dersleri çeşitlenmiş; toplumsal içerikli dersler programa girmiştir. "İttihat ve Terakki Kulüpleri" Cumhuriyet döneminde kurulacak Halkevleri'nin öncülü olarak birçok yerde kültür ve toplumsal eğitim ve etkinlik merkezleri olarak çalışmıştır.

1908-1918 yılları arasında Osmanlı Devletinin siyasal yaşamında önemli bir yere sahip olan İttihat ve Terakki Cemiyeti, 1911 yılındaki VI. kongresinde kütüphane kurma, yönetme, geliştirme ve yaygınlaştırma çalışmalarını programına alıp hükümete önererek kütüphanelerin devlet eli ile yapılmasını da resmileştirmiştir. 1913 yılında siyasi programına Milli Kütüphane kurulması gerektiği de belirtilmiş ve 1917 programında da vurgulanmıştır. Dönemin diğer partileri de programlarında bu görüşlere yer vermişlerdir (Anameriç, 2005:75).

Ekim 1912 ile Kasım 1913 arasında Osmanlı'ya karşı tüm Balkan halklarının giriştiği savaşların büyük bir felaket ile sonuçlanması, oldukça geniş bir coğrafyaya yayılan Rumeli topraklarının elden çıkması, Kasım 1912'de Bulgarlar Çatalca'ya kadar ilerlemesi sonucu yaşanan yenilgi ve felaket durumu Osmanlı aydınlarının düşünce yapısında da bir dönüşüme yol açmıştır. Osmanlılık, Osmanlı Vatandaşlığı idealinden vaz geçen aydınlar Türk vatandaşlığına ve Türkçülük idealine yönelmiş; milli duygular ile dolu yeni bir nesil yetiştirme düşüncesi doğmuştur (Akyüz, 2014:266; Karpas, 2010: 46).

Osmanlı'da ulusalcı halkçılık çalışmaları; "Türk Ocağı", "Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti", "Türk Yurdu" (1911), ve "Halka Doğru" (1913), dergilerinin faaliyetleri ile yoğunluk kazanmış; Osmanlı'da halkçılık hareketinin ilk merkezi ise Selanik vilayeti olmuştur. II. Meşrutiyet döneminde "Genç Kalemler" (1910), ve "Yeni Felsefe" (1911) Mecmualarında da halkçı görüşler dile getirilmiştir (Gürses,2018:18). "Servet-i Fünun" ve "Ulum-u İktisadiye ve İçtimaiye" (1911), dergileri etrafında bir araya gelen aydınların dile getirdiği laik ve bilimsel görüşler, önce İttihat ve Terakki hareketinin daha sonra da Cumhuriyet Halk Partisini belirleyen nitelikler olmuştur (Akşin,

2003:46). Cemiyet ayrıca milli iktisat politikası ile Anadolu’da bir ulusal pazar kurulması gerektiğini, yerli bir orta sınıf oluşturma düşüncesini ile; “halkçı” bir politika güderek Anadolu halkının bütünleşmesini sağlamaya çalışmıştır (Gürses, 2018:18).

1911’de Askeri Tıp Fakültesi öğrencilerinin kurduğu, aydınların destek verdiği "Türk Ocağı" derneği, ulusal bilincin uyanması doğrultusunda faaliyet yürüten bir kültür kurumu olmuştur (Şapolyo, 1974: 65-66). Neredeyse Türkçülük ile özdeşleşen dönemin halkçılık akımı, aydınların dil, tarih, kültür ve çağdaşlaşma ile ilgili yönelimlerinde de önemli değişikliklere yol açmıştır. Ulus devlet kuruculuğunun hedeflendiği yeni halkçılık anlayışında; sanayileşen ülkelerin sömürgeleştirme politikalarına karşı; “ulusal ekonomi”, “toplumsal dayanışma”, “siyasal hak ve özgürlükler” ana ilkeler olarak benimsenirken; bu anlayış çerçevesinde batılı tüccarlara ve Hristiyan azınlıklara ayrıcalık getiren kapitülasyonların kaldırılması bir zorunluluk olarak görülmüştür. Türk Yurdu(1911), ve Halka Doğru(1913), dergileri halkçı aydınların iletişim aracı olarak varlık bulurken, dönemin ulusal edebiyatçılarının en çok ilgilendikleri konulardan biri “Anadolu” olmuştur. Anadolu’ya yönelik “köycülük” ve “köylücülük” akımı da bu dönemde başlamıştır. (Berkes, 2017:63).

Türk Ocakları içinde gelişen “Halkçılık hareketi” aydınlar arasında iki farklı yönetime sahne olmuş; Hamdullah Suphi, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Yusuf Akçura ve Ziya Gökalp gibi aydınlar “kültürel alan”ı temel faaliyet alanı olarak belirleyen ilk yönelim grubunu” oluşturmuştur. Türk Halkçılığının beslendiği sosyolojinin bir kolu olarak gelişen ve Comte’tan sonra Durkheim’de ifadesini bulan solidarizm (tesanütçülük/ dayanışmacılık) Osmanlı aydınlarını da yakından etkilemiştir. Ziya Gökalp’in bu kaynaktan yola çıkarak geliştirdiği düşünceler yeni cumhuriyetin kültür politikasında da ele alınan tezler olmuştur. Milli Eğitim sorunlarını ilk defa sistemli olarak ortaya atıp işleyen Gökalp, milli terbiye ve asri talim ilkesini de ortaya atmıştır. Aynı zamanda bugün kullanılan örgün ve yaygın eğitim ayrımı ile ilgili terminolojiyi de geliştiren Gökalp; Halkçılık, milliyetçilik, laiklik, garpçılık, milli eğitim, milli tarih ve kültür, dilin sadeleşmesi, kadın hakları gibi konularda geliştirdiği görüşleri yanında halkçılık ideolojisinin kuramsal boyutta Osmanlıdaki ilk kurucusu olmuştur (Akyüz, 2014:310; Tozlu,1989:103). Reşit Galip, Halide Edip ve bazı genç doktorlardan oluşan, halkçılık hareketinde pratik sorunlara yönelen ikinci yönelim de “pragmatist” grubu oluşturmuştur. 1919 yılında Halide Edip başkanlığında yeni bir örgütlenmeye gidilmiş, “Köycüler Cemiyeti” kurulmuş ve Kütahya Tavşanlı ilçesinde bir “köy kalkınma projesi” üzerinde de çalışılmış; Milli Mücadelenin

başlaması ile de bu çalışmalara ara verilmiştir (Şimşek,2002:129).

19. yüzyılda “Jön Türkler” için “halkın eğitimi” “halk eğitimi” yeni bir yurttaşlık düzeni için aydınların en çok önem verdiği meselelerden biri olmuştur. Halka doğru olmak, halkı eğitmek, bilinçli bir yurttaş ve meslek sahibi yapmak hedefleri halk eğitimi ve halkın eğitimi çalışmalarına ivme kazandırmıştır. Osmanlı yönetiminde Birinci Meşrutiyet’ten sonra(1876) halk eğitimi ile ilgilenen beş önemli kurum göze çarpmaktadır. Bunlar, İttihat ve Terakki Cemiyeti; Türk Ocakları Cemiyeti(1911) ; Türk Gücü Cemiyeti (1913); Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti (1915) ve Himaye-i Etfal (1917) Cemiyetidir.

Halkın eğitimi ve bilinçlenmesini temel hedeflerinden biri olarak gören İttihat ve Terakki Cemiyeti, parti haline geldikten sonra kültür ve eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmını Türk Ocakları (1912), çatısı altında sürdürmüştür. Türk Ocakları; derslerin, müsamerelerin, konferansların düzenlendiği, yayın faaliyetleri yapan (Türk Yurdu Dergisi), ulusal kültür propagandası yürüten birer halk eğitim kurumu olarak çalışmıştır. İstanbul’daki merkezlerinde her hafta verilen konferansları, kadınlı erkekli temsilleri, milli iktisat alanındaki yaklaşımları, Türk Yurdu dergisinde büyük ilgi ile takip edilen yazıları ile oldukça canlı bir etkinlik içinde olunmuştur. Mütareke dönemine kadar 28 şubesi açılan ve İstanbul’daki merkez ocağının üye sayısı 2743’e kadar çıkan Türk Ocakları (Akşin,2020:86) dönem aydınlarının çekim merkezi olmuş, kurum çatısı altında; Ziya Gökalp, Mustafa Kemal Atatürk, İsmet İnönü, Hamdullah Suphi, Yahya Kemal, Ahmet Ağaoğlu, Rıza Tevfik, Mehmet Emin, Yusuf Akçura, Halide Edip gibi birçok tanınmış aydın gönüllü çalışmalar yürütmüştür (Şapolyo,1974:66). Türk toplumunda milliyetçilik olgusunun bilinçli bir şekilde kabul görüp benimsenmesi Türk Ocağı faaliyetleri ile gerçekleşmiştir (Tunaya, 2015:433). Baltacıoğlu’nun Türk ocağı konferansları içinde 1913’te verdiği Terbiye-i Avam başlıklı konferansı ve 1914’te de kitapçık olarak basılan eseri halk eğitiminin anlamı, konusu ve kapsamının belirlenmesi bakımından ilk ve önemli bir eser niteliğindedir. Eserde, birkaç aydının görüşü ile toplumun kurtulamayacağını, halkın tamamının eğitilmesi gerektiğini ve onun azmi ve teşebbüsünün canlandırılması gerektiği de ifade edilmiştir. (Bilir,2013;46; Okçobol,2006:127). Eğitimin amacının bireyi toplumsallaştırmak, bireye toplumsal bir kişilik kazandırmak olduğunu dile getiren Baltacıoğlu; bilgiden önce terbiye geldiğini, Avamın (Halkın), terbiyesi terbiyesinin nasıl ve nerede verilmesi gerektiğini de belirtmiştir. Talim ve terbiyeden mahrum olan ahaliyi “Avam” olarak niteleyen Baltacıoğlu, Halkı, temiz, cesur, müteşebbis, çalışkan, milletini, milliyetini, bayrak ve vatanını sevecek bir şekilde eğitmenin gerekliliği üzerinde durmuştur (Tozlu,1989:120).

Ona göre halk eğitimi belirli bir mekan ya da duvarlar ile çevrilmiş bir alan ile sınırlı

değildir. Halk eğitiminin ortamı, kahvehaneler, camiler gibi içinde yaşadığımız sosyal alanlardır. Avam için parklar yapılmalı, halk oyunlara sevk edilmeli, halk için geziler düzenlenmeli ve nişan idmanları yaptırılmalıdır. Halkı içinde bulunduğu ataletten kurtarmak için “diri bir terbiye”nin gerekli olduğunu dile getiren Baltacıoğlu’ için ise oyun bunun yollarından biridir. Oyun ile; bireysel, grup ve kitle sporları, eğitici dramatizasyon ve halk tiyatroları olmak üzere her türlü oyun kast edilmektedir. Baltacıoğlu halk eğitimi için kitaplardan önce ve daha güçlü araçlar bulunduğunu bunların önemsemediğimiz, küçük gördüğümüz, kullanmadığımız resim, sinema ve sanat olduğunu dile getirmiştir(Ayhan, 1991:302).

Sanatı halk eğitiminde özellikle fikir terbiyesi boyutunda en önemli araç olarak gören Baltacıoğlu, halk eğitimi için geliştirilmesine ihtiyaç duyulan yollara Halk müziği, ahlaki kıraatler, törenler ve halk için tiyatrolar, halk için düzenlenen konferansları örnek göstermiştir. Avamın fikir ve duygu eğitimi üzerinde duran Baltacıoğlu, Halk eğitimi amaçlarını; Türk halkının kültür, medeni ve mesleki seviyesini yükseltmek olarak belirtmiştir (Ayhan, 1991:293). Baltacıoğlu’nun sonraki yıllarda halk eğitimi alanında hem düşün hem de kısmi bir uygulama olarak getirdiği “Halk Üniversitesi” düşüncesi de vardır. Cumhuriyet sonrası dönemde de yayınlamayı sürdürdüğü Yeni Adam Dergisi’nde Halk Üniversitesi düşüncesini hayata geçirmeye çalışmıştır (Ayhan, 1991:302).

Baltacıoğlu’na göre Türkiye’de pedagoji hareketi 1908 Meşrutiyet İnkılabı ile başlamıştır. 1908’e kadar pedagojimiz “zühti bir telakki’den hareket ederken bu anlayışta kitap baş rolde olmuştur. Eğitim ise dini temele dayalı olarak verilmiştir. Bu nedenle bu devri “teokratik” dönem olarak niteleyen Baltacıoğlu’na göre İkinci devir “Eklektik” olarak ifade edilmiştir. 1908 II. Meşrutiyet ile başlatılan bu dönemin ana özelliği ise İslami ve laiklik anlayışlarının bir arada olmasıdır. Üçüncü devir ise “realizm” devridir. Bu devrin en önemli özelliği ise gerçek iş hayatının öğretimde başlamış olmasıdır. Baltacıoğlu’na göre Dördüncü devir ise pedagoji devirlerinin en gelişkini, kültüründe faaliyet içerisinde ele alınacağı “İçtimai Mektep” devri olacaktır (Tozlu,1989:120).

Türk Ocakları’nın 1928 yılı Kurultayına sunulan heyet raporunda sayıları 300’ü bulan şubeleri olduğu, her birinin bir kütüphaneye sahip olduğu ve her kesimin kitap ve gazetelerden yararlandığı; ocak kütüphanelerinin gün geçtikçe geliştiği, merkezden ocaklara kitap gönderme işleminin devam ettiği; şahıslardan kitap bağışları alındığı belirtilmekte ve ocak kütüphanelerindeki kitap sayısı 18.187 olarak belirtilmektedir (Karaer,1990:58). Türk Ocaklarında; Halkçılık düşüncesi çerçevesinde milli iktisat

fikri de desteklenmiş; modernleşme, kadın haklarının geliştirilmesi, Türklerin sosyal ve kültürel anlamda ilerlemesi, halk sağlığı, milli tarih, lâik ve bilimsel eğitim gibi pek çok konuda eğitim etkinlikleri de yürütülmüştür (Gürses,2018:38).

Haziran 1913'te kurulan, Harbiye Nezareti ve İttihatçılardan yakın destek gören ve paramiliter bir yapısı bulunan "Türk Gücü Cemiyeti", yerini 1914'te "Osmanlı Güç Dernekleri"ne bırakmıştır. Osmanlı Güç Dernekleri; Gençleri maddi ve manevi vatan savunmasına hazırlamak ve vatanperver birer insan olması amacı ile kurulmuş; Harbiye Nezareti kontrolünde gerçek silah ve mermilerle eğitilerek savaş ortamına hazırlanmıştır (Yağcıoğlu, 1992: 100; Tunaya, 1989: 297). Dernek 1916'da "Osmanlı Genç Dernekleri" adını almış; 12- 17 Yaş arası erkek çocuklar "Dinç Dernekleri"nde 17'den yukarıdakiler de "Genç Dernekleri" bünyesinde toplanmıştır. Birinci Dünya Savaşı döneminde "Genç ve Dinç Dernekleri" büyük bir süratle ülkeye yayılmış ve bir yıl gibi kısa bir sürede (Temmuz 1917'de Genç Derneklerinin sayısı 706'ya ulaşmıştır (Balcıoğlu, 1992: 98 -102).

Halk eğitimi ile ilgilenen diğer bir kurum "Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti" dir(1915). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve arkadaşları tarafından 1915 yılında kurulan cemiyet Türk Ocakları Cemiyeti ile benzeşen amaçlar doğrultusunda etkinliklerde bulunmuştur. Yabancı okullarda, yabancı kültür etkisi altında yetişen bazı aydınların öz benliklerini kaybettiği, yozlaştığı ve ülkeye zarar verdiği kanısında olan dernek kurucuları; toplumda bozulmaya yüz tutan eğitim, ahlak, din, örf ve adetlerin çağın gereklerine uygun olarak korunması ve geliştirilmesi düşüncesi ile hareket etmiştir. Bireyleri bilinçlendirme yolu ile ülke kültürünü, yabancı kültürlerin etkisinden koruyup sağlam temeller üzerinde inşa etmek amacı ile dernek birçok eğitsel faaliyet gerçekleştirmiştir (Cicioğlu,2012:1). Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti tarafından "Sihhi Yardım" dersleri açılmış; önceden gazetelerde ilan edilen konularda münazaralar yaptırılmış; "kültür ve pedagoji" dergisi çıkarılmış; ilk kez bir "Milli Piyas Yarışması"na yer verilmiş; "açık hava dershaneleri" yolu ile eğitim etkinliklerinde bulunulmuş, konferanslar verilmiş; "danışma odası" hizmeti ile taşradan gelen bilim ve kültür meselelerine ilişkin sorulara yanıt aranmış; Anadolu'da belirli şehirlerde "halkçılık" ve "milli terbiye" konuları üzerine halka açık konferanslar düzenlenmiştir. Cemiyetin çalışmalarına bir örnek de Tepebaşı'ndaki tiyatrodaki, milli temsil yaptırılarak milli müzik, milli dans ve milli tarihin canlı tablolar şeklinde gösterilmesidir. Piyas müsabakasını kazanan Cenap Şahabettin'in "Körebe" piyesi de sahnelenmiştir. "Anadolu Sergisi" adlı ilk milli etnografya sergisi de yine bu kurum tarafından açılmıştır. Cicioğlu,2019:21-29)

Cumhuriyet öncesinde halk eğitimi ile ilgilenen bir diğer önemli cemiyet; 1917'de kurulan "Himaye-i Etfal Cemiyet-i Umumiyesi"dir. Cumhuriyet'ten sonra "Çocuk

Esirgeme Kurumu” adına alacak bu kurum yolu ile çocukların ebeveynlerine öğüt ve uyarılarda bulunulmuş; Çocukların beslenme usulünü öğretmek üzere dispanserler açılarak, sağlıklı süt ve ilaç verilmesi için evler dolaşmış; verilen öğütlerin uygulanıp uygulanmadığı kontrol edilmiş; evlerde karşılaşılan durumlara göre çocuk sağlığının korunmasıyla ilgili broşürler de dağıtılmıştır (Sarıkaya, 2022:52-58).

1911 yılında İzmir Öğretmen Okulu Müdürü Ethem Nejat halk eğitimi üzerine önerilerini yayınladığı bir broşürde açıklamıştır. Ethem Nejat broşürde halkın cahil ve kültürsüz olması durumunda çocuğun iyi yetişmesinde karşılaşılabilecek güçlüklerle değinerek, ana baba eğitimine dikkat çekmiş, halkı aydınlatacak eğitim etkinlikleri için önerilerini sıralamıştır. Bunlar: ilköğretim müfettişlerine halka dönük konferanslar verdirmek, sinemadan yararlanmak, gezici halk okulları açmak, eğitim müzesi kurup halk ziyaretine açmak, aydınlardan bir danışma kurulu oluşturmak, müzik, tiyatro, ağaç bayramı, spor yarışması, okul müsamesesi, okul gezisi gibi halkın katılabileceği eğitsel ve sosyal etkinlikler düzenlemektir (Güven,2018:344; Bilir, 2013:45).

Ethem Nejat, Balkan savaşlarında askerlerin zayıf, hastalıklı ve bedenen zayıf halinin önüne geçmek amacı ile çocukların daha küçük yaşlardan askerlik mesleğine hazırlanmaları ve bedenen güçlenmeleri için mektep müfredatlarına beden eğitimi derslerinin eklenmesini de önermiştir. İzcilik faaliyetlerine önem veren Nejat, görev yaptığı her vilayette ve okulda izci birlikleri oluşturmuş ve askeri talimler yaptırmıştır. Doğada eğitim, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemine değinen Ethem Nejat, futbol, eskrim, jimnastik gibi spor dallarının tanıtımında büyük rol oynamıştır. Ethem Nejat İmtiyaz sahibi olduğu “Yeni Fikir” ve “Toprak” Mecmualarında, Cumhuriyet Dönemi’nin en önemli eğitim kurumlarından birisi olan “Köy Enstitüleri”nin de fikri öncülüğünü yapmıştır. Ethem Nejat, bir ziraat memleketi olan Osmanlı Devleti’nde çiftçilerin modern tarım usullerini bilmediklerini, ilkel yöntemlerle tarım yaptıklarını, kalkınmayı sağlamanın modern usullerle ziraat yapılmasından geçtiğini belirtmiştir. Her köye bir öğretmen gönderilmesi, bu öğretmenlerin de okurken bir köylünün ihtiyaç duyacağı tüm bilgilerle donatılması gereğini dile getirmiştir. Balkan Savaşı sonrasında Anadolu’ya göç etmek zorunda kalan göçmenler için tasarladığı “Mesut Köy” projesi Ethem Nejat’ın kafasındaki modern köy yaşantısının bir yansıması olmuştur. Çevre korunması ile ilgili eğitim alanında ilk kez fikir üreten ve uygulamaya girişen bir eğitimci olan Osman Nejat dernek kurarak okullarda ağaç bayramı etkinliklerini de başlatmıştır (Günay, 2019:15).

Balkan Savaşlarından sonra kızlar için ilk kez bir yüksek öğretim kurumu açılmış, Kadınlar devlet kurumlarında memur olarak işe alınmaya başlanmış, ilk resmi anaokulları bu dönemde açılmış, eğitimde drama ilk kez bu dönemde kullanılmaya başlanmış, Öğretmen yetiştirmede yenilikler yapılmış, Öğretmenler ilk kez bu dönemde meslek örgütü kurmuşlardır (1908). Meşrutiyet döneminde mesleki teknik eğitimde de yenilik ve gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemde açılan başlıca mesleki teknik okulları: Polis Mektebi(1909), Maliye Memurları Mektebi (1909), Belediye memurları Mektebi (1911), Evkaf Memurları Mektebi(1911), Sıhhiye Memurları Mektebi(1912), Ameli Ticaret Mektepleri (1913'ten sonra vilayetlerde), Darülbedayi(Tiyatro Mektebi, 1914), Şimendifer Memurları Mektebi (1915), Orman Ameliyat Mektebi (1915) ve Darüelhan (Konservatuar, 1916) olmuştur. Bu dönemde 1912 tarihli Nizamname ile Darülfünun beş şubeye ayrılmış 1. Dünya savaşında çok sayıda Alman ve Macar Profesör kabul edilen bölümlerde batıda öğrenim görüp gelen gençlerde görevlendirilmiştir. Yine bu dönemde Orman Mektebi Alisi(1909), Dişçi Mektebi (1909) ve Kadastro mekteb-i Alisi (1911) olmak üzere başlıca üç yüksek okul açılmıştır. Bu dönemde iç ve dış olaylar karşısında üniversite öğrencilerinin bazı gösteriler yaptığı da görülmüştür (Akyüz, 2014:274).

1911'de Ege'de İncir Himaye-i Zürra Şirketi'nin, 1912'de de yerli malı kullanılmasının özendirilmesi için İstihlak- Milli Cemiyeti' kurulduğu görülmektedir (Akşin, 2020:81). Birinci Dünya Savaşı sırasında esnaf örgütlenmesini, kooperatifçiliği ve devletçiliği savunan akımlar, İttihat ve Terakki' içinde filizlenmiş; Tunaya'nın deyimi ile II. Meşrutiyet, Cumhuriyetin bir siyasal laboratuvarına dönüşmüştür. İttihat ve Terakki iktidarı; 9 Eylül 1914 günü ilan ettiği bir karar ile mali, iktisadi, adli ve idari kapitülasyonlar tamamen kaldırdığını ilan etmiş ve kapitalist ekonomiye geçiş için teşviki sanayi kanununu da çıkarmıştır. Ayrıca Osmanlı ülkesindeki bütün şirketlere yazışma ve devlet kayıtlarında Türkçe kullanma zorunluluğu da getirilmiştir (Akşin, 2003: 45).

Meşrutiyet ile birlikte özel öğretim kurumları önceki dönemlere göre daha fazla gelişme göstermiştir. Kadıköy'de kurulan Osmanlı İttihat Mektepleri Cemiyeti (1909) ile yabancı özel okullardan Türk çocuklarını kurtarma girişimlerinde bulunulmuştur. Türk Özel okul kurucuları Osmanlı Mektepleri Tevhid-i Mesai Cemiyeti adı altında örgütlenmiş, idadi eğitimi için Mekatib-i Hususiye (1911), adı ile bir de özel okul açılmıştır. 1913'te Geçici İlköğretim Yasası ile yetişkinler için açılan kurslar da güçlendirilmiştir. 1915'te Hususi Mektepler Talimatnamesi de çıkarılmıştır (Akyüz,2014:277).

İlk öğretmen örgütü "Encümen-i Muallim" adı ile Temmuz 1908'de II. Meşrutiyeti izleyen günlerde Vehbi Bey ve Fikri Faik Bey öncülüğünde Dar-ül Fünun ve Dar-ül-

Muallimin mezunları tarafından kurulmuştur. Bu yapılanmayı “Muhafaza-yı Hukuk-ı Muallimin Cemiyeti” (1908) izlemiştir. Cemiyetin ilk başkanı Zeki Bey’dir. Ağırlıklı olarak ilkokul öğretmenlerinin üye olduğu bu örgüt On beş günlük “Mir’at Maarif” adında bir dergi çıkarmış; eğitim sisteminin değiştirilmesini ve okulların disiplin içinde yönetimini savunmuş ve öğretmenler arasında iletişimi hedeflemiştir. Öğretmenlerin haklarını savunmak için kurulan bu örgüt, daha sonra “Encümen-i Muallimin” ile birleşip “Cemiyet-i Muallimin” adını almıştır. Bu derneği Erenköy Kız Lisesi öğretmenlerinden Ahmet Bey’ in kurduğu “Neşr-i Maarif ve Teavün-ü Muallimin” derneği izlemiştir (Akyüz, 1978,100- 101). 1911’de ise “Mahvel-i Muallimin Cemiyeti” kurulmuştur. Bu dönemde eğitim emekçileri açısından en anlamlı faaliyet Ethem Nejat’ın, 1910-1914 yılları arasında Anadolu’daki öğretmenleri bir araya getirme çabasıdır. Bu öncü kuruluşlardan sonra 1913’te “Muallimler Yurdu”, 1916’da “Millî Talim ve Terbiye Cemiyet”i, I. Dünya Savaşı’nın sonuna doğru da “Darulmuallimîn Mezunları Cemiyeti” kurulmuştur (Eraslan, 2012,2). 1920 yılında ise eğitim alanında ilk örgütlü grev yapılmıştır. Sekiz ay aylıklarını alamayan öğretmenler grev sürecine girmiştir. 1920’de on dört gün süren ilkokul öğretmenleri grevi, eğitim emekçileri mücadelesinde ilk “hak grevi” olarak nitelenmektedir. Bu dönemde ülke genelinde bu örgütlenmelerin yanı sıra yerel derneklerin faaliyetleri de önemli bir yer tutmuştur. “Terakki-i Maarif” ve “İttihat-ı Muallimin Cemiyeti” (Bursa 1909), Öğretmen Kongreleri (Selanik, Manastır, Üsküp, 1910-1911) öğretmen önderliğinde kurulan derneklerdir (Altunya 1998,29).

Meşrutiyet döneminin özgürlük havası Azınlık okullarında verilen eğitimlerinin denetlenmesine dönük çabaları başarısızlığa uğratmış, 1914’de patlak veren Birinci Dünya Savaşı’nda da Osmanlı Yönetimi Almanya ile müttefik olmasına karşın Rum ve Ermeni azınlıkların karşı cephedeki (İngiltere, Fransa, Rusya ve İtalya) devletler ile işbirliği içinde olmaları nedeni ile, 1915 tarihli Hususi Mektepler Talimatnamesinde azınlıklara yalnız kendi oturdukları mahalle ve köylerde okul açma hakkı tanınmıştır. Ana dillerinde eğitim de görseler, Türk dili, Türk tarihi ve coğrafyasını Türkçe ve Türk öğretmenlerden öğrenmeleri ve okulların Maarif Nezareti ve mülkiye amirleri tarafından denetlenmeleri gerektiği talimnamede belirtilmiştir. 1913-1914 ‘te Rum, Ermeni ve Musevi ve diğer azınlıklara ait 2596 özel ilkokul ve buralarda çalışan 4000’den fazla öğretmen görev yapmış, 1909’da Selanik’te, 1911’de İzmir’de, 1914’de İstanbul’da özel sağır ve dilsiz okulları açılmıştır (Akyüz, 2014:277). Birinci Dünya savaşının başlamasının eğitim alanında yarattığı bir başka etki, savaşta karşı cephemizde olan İngiltere, Fransa, Rusya ve İtalyan devletlerine ait azınlık okullarının kapatılmasıdır. Almanya’dan yüzlerce eğitimci ve uzman getirilmiş, Sultanilere Almanca dil dersleri konmuş ve Osmanlı Eğitimi bu yolla

geliştirilmeye çalışılmıştır. Savaşta yaralanan, ve emekliye ayrılan subaylar eğitim alanında istihdam edilmiştir. Savaşın sonuçlarından biri de cepheye gitmiş memurların yerine kadınların memuriyete girmeye başlamalarıdır.

1916 yılında Şeriye mahkemelerinin Şeyhülislamlıktan ayrılıp Adliye Nezaretine bağlanması laikleşme yolunda önemli bir adım oluşturmuştur. Buna benzer bir uygulama ise Müslüman olsun olmasın Osmanlıların aile hukukunu düzenleyen Hukuk-u Aile Kararnamesi'dir(1917), (Akşin, 2003: 64). Bu yolla kadınların iş hayatına girmesi de teşvik edilmiş, ordunun himayesi altında “Kadınları Çalıştırma Cemiyeti” kurulmuş; Cemiyet, ordu için üniformalar, çamaşır ve kum torbaları dikmiş; Ayrıca birinci Ordu’da bir de kadın taburu kurulmuştur. Kadınlar bu yıllarda birçok okula ve üniversiteye girip peçelerini örtmeyerek kamusal alanda var olmaya başlamış, ilk Müslüman kadın tiyatro oyuncularını da bu dönemde sahneye çıkarmıştır(Akşin,2003:64). Savaşın getirdiği zorunluluklar ile birlikte kadınlar iş hayatına girmiş, fabrikalarda, dairelerde, sokakta çöpçülük yaparak tarlada çalışarak kamusal alanda daha görünür hale gelmiştir (Akşin, 2020:109).

1918’ de Almanya lehine girilen 1. Dünya savaşının yenilgi ile sona ermesinden kısa bir süre sonra ölen Padişah Mehmet Reşat yerine Vahdettin tahta çıkmış, Hariciye Nazırı Talat Paşa sadrazamlıktan istifa etmiş, İttihat ve Terakki Partisi de iktidardan düşmüştür. Osmanlı yönetimi 30 Ekim 1918’de Mondros Ateşkes anlaşmasını imzalayıp yenilgiyi kabul ederek silah bırakması, yeni padişah Vahdettin’in, İttihatçıların tutuklanıp savaş sorumlusu olarak yargılanması yönündeki eğilimi İttihatçı liderlerin memleketi gizlice terk etmeleri ile sonuçlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

18. yüzyıldan başlayarak modernizme uyum sürecinde ekonomik alanda yapılan düzenleme ve gelişmeler Osmanlı’nın iflasını önleyememiş, örgütsüz durumda olan az sayıdaki Müslüman Osmanlı burjuvazisini de büyük ölçüde batının mümessilliğini yapan gayri Müslüm tüccarlara bağımlı duruma itmiştir (Boratav, 2011: 23-24). 1922 yılında İstanbul’da dış ticaret ile uğraşan şirketlerin ancak %4’ünün, taşımacı firmaların %13’ünün, toptancı mağazaların %15’inin ve perakendeci mağazaların ancak %25’inin Müslümanlara ait olduğu görülmektedir (Tezel, 1982: 88). Osmanlı’da kapitalizmin, kendi iç dinamikleri yerine emperyalist tekeller aracılığı ile gelişmesi, Osmanlı ekonomisinde çarpık bir kapitalist sisteme yol açmış ve Müslüman köylü nüfustan oluşan halk serfleşerek mesleki eğitim, gelir durumu, askerlik gibi birçok konuda dezavantajlı duruma sürüklenmiştir (Toprak, 2002: 599). 1915 sanayi sayımına göre; ülkede 50 ve daha fazla işçi çalıştıran işyerinin toplam sayısı 284’tür. (148 İstanbul, 62 İzmir, 74 Batı Anadolu İlleri) Toplam 14.179 işçinin çalıştığı bu illerdeki işyeri sahiplerini ise % 85 gibi büyük bir oranını gayrimüslimler

oluşturmuştur. 1920'li yıllar Anadolu'da ulaşımı sağlayacak motorlu taşıt sayısının 100'ü aşmadığı, malların transferinin ise genellikle develer yolu ile yapıldığı bir dönemdir. Demir yollarının toplam uzunluğu ise 4232 kilometre ile sınırlıdır. Nüfus bakımından ele alındığında Cumhuriyet öncesinde yaklaşık 12 milyon olduğu tahmin edilen ve yüzde 80'i kırsalda bulunan Anadolu nüfusu ise geri ve kapalı bir tarım ekonomisine sahiptir. Halkın sağlık, eğitim, ulaşım vb. olanaklardan yoksun bir şekilde yaşam sürdüğü bu dönemde kırsal alandaki okuryazarlık oranı ise % 7 gibi oldukça düşük bir orana sahiptir (Kili,1983:86).

Osmanlıda süregelen kapitülasyonlar ve Tanzimat döneminde Batı kapitalizminin çıkarları doğrultusunda yapılan mali düzenlemelerin oluşturduğu kötü ekonomik sonuçlarına karşın, yenilikçi padişah, sadrazam ve aydınlar eli ile eğitim alanında yapılan düzenlemelerin açtığı koridorun ise laik ve modern eğitimin yapı taşlarını oluşturduğu, Meşrutiyeti ve ardından Cumhuriyet rejimini hayata geçirecek yeni kuşakların yetişmesinde etkili olduğu da görülmektedir.

Sürece halk eğitimi açısından bakıldığında Fransız İhtilali'nden Cumhuriyetin ilanına kadar Osmanlı Devletinin modernleşme sürecinin misyonerliğini yapan aydınların halkın eğitimine büyük önem verdiği, kamu kurumları ve çeşitli derneklerin çatısı altında çıkarılan gazete ve dergiler, halka açık dersler, kütüphaneler, edebi eserler, tiyatrolar, mitingler yolu ile toplumsal bir bilinç oluşturmaya ve yeni bir yurttaş yetiştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Yeni Osmanlılar ve Jön Türk hareketi içerisinde yer alan aydınlar yolu ile giderek ulusal ve halkçı bir nitelik alan modern eğitim mücadelesi memleketin kurtuluşunu sağlamaya giden en önemli yollardan biri olarak görülmüştür.

Kurs faaliyetleri şeklinde başlatılarak açılan modern okullar ve halka açık dersler yolu ile İttihat ve Terakki'nin yürüttüğü ulusal batılılaşma çabaları; devletin teokratik yapısına son verilerek laikleştirilmesi; endüstrileşme; ulusal sanayinin kurulması ve ticari yaşam için gerekli atılımların yapılması, her kuşağın eğitiminin sağlanarak yurttaşlık bilinci oluşturulması gibi kapsamlı programlar içermiştir. Ülkenin entelektüel sermayesini oluşturan eğitilmiş üç kuşağın büyük bir kısmı birbiri peşi sıra gelen, Balkan (1912), I. Dünya (1914), ve Kurtuluş Savaşı(1919) cephelerinde yitirilmesine rağmen; ulusçuluk, anayasacılık, ulusal bağımsızlık, emperyalizme karşı olma, ulusal çıkarlar doğrultusunda batılılaşma gibi düşünce birikimleri ile birlikte elde edilen kurumsal deneyimler Cumhuriyet rejiminde yapılacak halk eğitimi ve halkın eğitimine dönük faaliyetler için yol gösterici olmuştur.

Osmanlının son döneminde aydınların belirginleşen dilde sadeleşme, eğitim-öğretim

birliğini kurma, Latin harflerinin kabulü ve okuma yazma bilen yurttaş sayısını artırma, laik ve bilimsel eğitim yolu ile bilinçli yurttaşlar yetiştirerek “milli bir ulus meydana getirme”, çabaları Cumhuriyetten sonra da devam etmiştir. Yeni meclisi oluşturacak asker-sivil bürokrat kadroların yönetiminde, toplum kalkınması için halk eğitimi ve halkın eğitimine yönelik çalışmalar devlet politikasının merkezine taşınmış, idealist bir aydın kuşağın; İttihat ve Terakki Mektepleri, Türkocakları gibi derneklerde dersler ve yayınlar yolu ile yürüttüğü halk eğitimi çalışmaları; Erken Cumhuriyet Döneminde Millet Mektepleri, Halkevleri, Köy Enstitüleri gibi büyük eğitim hamlelerine evrilmiştir.

Kaynakça

Akçam, Alper. (2018). Türk Romanında Karnaval. Abis Yayınları. Ankara.

Akşin, Sina.(2003). Siyasal Tarih (1908-1923). Yakınçağ Türkiye Tarihi (1908-1980). Hazırlayan: Sina Akşin, Hikmet Özdemir, Korkut Boratav, Selahattin Hilav, Murat Kotoğlu, Ayla Ödekan. Milliyet Kitaplığı. İstanbul.

Akşin, Sina. (2021). Kısa Türkiye Tarihi. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Aktaş, Gözen, Güner.(2011). “Anadolu’da Toplumsal Yaşamın Mekansal İzleri”. Sanat ve Tasarım Dergisi, Cilt 1, Sayı:7. S. s(55-58).

Akyüz, Yahya. (2015). Türk Eğitim Tarihi, MÖ 1000-MS 2015. Pegem Yayınları. 27. Baskı. Ankara

Altunya, Niyazi. (2013). Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya. “Yetişkin Eğitimi” İçinde. Derleyenler: Ahmet Yıldız ve Meral Uysal. Kalkedon Yayınları. İstanbul.

Alkan, Mehmet Ö. (2008). Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Cilt 6, Sayı 12, 9-84

Anameriç, Hakan. (2005). Osmanlılarda Kütüphane Kültürü ve Bilimsel Yaşama Etkisi. 25.11. 2005 tarihinde VI. Uluslararası Türk Kültürü Kongresi’nde aynı adlı bildirinin gözden geçirilmiş Şekli.

Avcıoğlu, Doğan.(1969). Türkiye’nin Düzeni (Dün-Bugün-Yarın). Bilgi Yayınevi. Ankara

Aydın, Hasan. (2019). Felsefi Açından Laiklik, Din ve Eğitim. Tarihten Güncele Laik Eğitim. Kavramlar Deneyimler Sorunlar. Editörler: Ahmet Yıldız, Nurcan Korkmaz, Nejla Doğan. Kalkedon Yayıncılık. İstanbul.

Ayhan, Serap. (1991). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Halk Eğitimi ile İlgili Görüşleri. AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 23 Sayı: 1 AÜ. Basımevi. Ankara 1991.

Balcıoğlu, Mustafa. “Osmanlı Genç Derneklerinden İnkılâp Gençleri Derneklerine”. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi 15, sy. 43 (Mart 1999): 139-62.

Berkes, Niyazi. (2017). Türk Düşününde Batı Sorunu. İstanbul. YKY Yayınları.

Binbaşıoğlu, Cavit. (2014). Başlangıcından Günümüze Türk Eğitim Tarihi. Anı Yayıncılık. 2. Baskı.

Bilir, Mehmet.(2013). Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. “Yetişkin Eğitimi” İçinde. Derleyenler: Ahmet Yıldız ve Meral Uysal. Kalkedon Yayınları. İstanbul.

Çavdar, Tevfik. (2004). Türkiye’nin Demokrasi Tarihi. İmge Kitabevi. Ankara

Çavdar, Tevfik. (1982). Özgürlük Kavgasında Yaşayan Geçmiş 1860-1918).

Çeçen, Anıl (1974). Atatürkçülük ve Halkevleri. Atatürk ve Halkevleri-Atatürkçü Düşünce Üzerine Denemeler- Ankara

Cem, İsmail. (2021). Türkiye’de Geri Kalmışlığın Tarihi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Coşkun, Akif. (2019). Karma Eğitim Cinsiyet Eşitliği Arayışına Yönelik Eğitsel Bir Adım. Tarihten Güncele Laik Eğitim. Kavramlar- Deneyimler- Sorunlar. Editörler: Ahmet Yıldız, Nurcan Korkmaz, Necla Doğan.

Cicioğlu, H. (2019). Osmanlı Döneminde Kurulan İlk Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 17(1), 21-28.

Deren, S. (2004), “Modernleşme ve Batıcılık”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, İletişim Yay. Cilt: III, İstanbul.

Dinç, Dilek Temiz. (2024) 31/08/2024 tarihinde <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/duyun-u-umumiye/?pdf=3689> adresinden erişilmiştir.

Durmaz, Uğur. (2020). Bir Mekanın Anatomisi: Halk Edebiyatı Ürünlerinin Yaratma ve İcra Ortamı Olarak Kahvehaneler. Uluslararası Halkbilim Araştırmaları Dergisi. Cilt 3, Sayı :4. (111-128).

Duvarcı, Ayşe. (2012). Kültürümüzde İstanbul Kahvehaneleri ve Halk Edebiyatına Katkıları. Batman Üniversitesi Uluslararası Katılımlı Bilim ve Kültür Sempozyumu Bildirileri. Batman Üniversitesi Yayınları.

Doğan, Nejla. (2019). Osmanlı'nın Son Dönemlerinden Genç Cumhuriyet'e Laik Eğitim. Tarihten Güncele Laik Eğitim. Kavramlar Deneyimler Sorunlar. Editörler: Ahmet Yıldız, Nurcan Korkmaz, Nejla Doğan. Kalkedon Yayıncılık. İstanbul.

Doğan, Cem.(2012). Son Dönem Osmanlı Düşününde Kültürel Değişme Platformu Olarak Batılılaşma: Dr. Abdullah Cevdet Ve İçtihat Dergisi Örneği. Memleket Siyaset Yönetim, 7(18), 126-159.

Eraslan, Levent. (2012). Türkiye'de Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi ve Günümüz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Bahar 2012 Sayı 28

Fortna, C.B.(2005). Mekteb-i Hümayun, Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim. Çev. P. Sıral. İletişim Yayınları, İstanbul.

Geray, Cevat. (2002). Halk Eğitimi. Ankara: İmaj Yayınevi. Güncelleştirilmiş 3. Baskı.

Günay, Can Abdullah. (2019). Köy Öğretmen Okullarının Osmanlıdaki Kökleri. Takvim-i Vekayi ISSN: 2148-0087 Cilt: 7 No: 2 Sayfa: 1-22 (2019)

Güven, İsmail. (2018). Türk Eğitim Tarihi. Pegem Yayınları. Ankara.

Güven, İsmail. (2021). Yetişkin Eğitimi Kavramına Antropolojik Bir Bakış: Batıda ve Türk Toplumunda Yetişkin Eğitiminde Dönüşümler. AÜ. EBF Yayın No:236. Mehmet Bilir'e Armağan. Hazırlayanlar: Meral Uysal, Ahmet Yıldız, Ş. Erhan Bağcı, Nurcan Korkmaz.

Güven, İsmail.(2022). Osmanlı'dan Cumhuriyete Kadının Kamusal Alanda Görünürlüğü ve Eğitimin Rolü. Tarihsel Bir Bakış. Akademide 40 yıl Prof. Dr. Meral Uysal'a Armağan. Haz: Ahmet Yıldız. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. Yayın No:242 Güzel, M. Şehmuz. (1999). Türkiye'de İşçi Hareketi. 1908-1984. Kaynak Yayınları. İstanbul.

İhsanoğlu, Ekmelettin (1987). 19. Yüzyıl Başında Kültür Hayatı ve Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi. BELLETEN, 51(200), 801-828.
<https://doi.org/10.37879/belleten.1987.801>

İnalcık, Halil.(2020). Rönesans Avrupası. Türkiye'nin Batı Medeniyeti ile Özdeşleşme Süreci. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. İstanbul.

Kaçar, Mustafa ve Gökçer, Yavuzcan. (2023). Mühendishâne'nin Kuruluşuna Giden Yolda Yabancı Uzmanlar: : Baron François De Tott (Tott Beyzade) İstanbul: İTÜ Yayınevi, 2023.

Karabekir Kazım. (2014). İttihat ve Terakki Cemiyeti. Yapı Kredi Yayınları. -2852

Karaer, İbrahim. (1990). Türk Ocağı Kütüphaneleri ' (1912-1931) Türk Kütüphaneciliği. Türk Kütüphaneciliği Dergisi. 4,2 S. 55-59

Karpat, K. H. (2010). Türk Demokrasi Tarihi. İstanbul: Timaş Yayınları.

Karpat, K. H. (2013). İslamın Siyasallaşması, Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Kimlik, Devlet, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması. İstanbul: Timaş Yayınları.

Karataşer Büşra. (2017) İkinci Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikası Hakkında Bir Değerlendirme. The Journal Of Academic Social Science Studies. Number: 57. p. 423-434, Summer I 2017.

Kaya, İbrahim. (2019). Cumhuriyet Modernleşmesinin Yapı Taşı: Laiklik. Tarihten Güncele Laik Eğitim. Kavramlar- Deneyimler- Sorunlar. Editörler: Ahmet Yıldız, Nurcan Korkmaz, Necla Doğan.

Kaymak, Murat. (2017). Laiklik: Sorunlar ve Sınırlar. Tarihten Güncele Laik Eğitim. Kavramlar- Deneyimler- Sorunlar. Editörler: Ahmet Yıldız, Nurcan Korkmaz, Necla Doğan.

Kaymak, Murat.2022. Kamu ve Kamusal Eğitim. Akademide 40 yıl Prof. Dr. Meral Uysal'a Armağan. Haz: Ahmet Yıldız. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. Yayın No:242 Kerimoğlu, Hasan Tamer.(2007). II. Meşrutiyet'in İlk Yıllarında İttihat ve Terakki'nin Eğitim Politikası ve Rumlar. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 22, 133-143

Kılıç, Ramazan. Osmanlı Toplumunda Kahvehane, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı.

Kili, Suna. (1983). Atatürk Devrimi. Bir Çağdaşlaşma Modeli. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.

Koç, Bekir.(2018). Osmanlı Modernleşmesi ve Mithat Paşa. Tuna Vilayetleri Meclisleri ve Yeniden Yapılanma Çabaları. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Koloğlu, Orhan. Takvim-i Vakayi. Türk Basınında 159 yıl. 1831-1981. Çağdaş Gazeteciler Derneği Yayınları. ABS Ankara Basım Sanayi.

Kongar, Emre. (2003). 21. Yüzyılda Türkiye. 2000'li yıllarda Türkiye'nin Toplumsal Yapısı.(33.Basım). İstanbul. Remzi Kitabevi.

Koray, Enver. (1983). Yeni Osmanlılar. Belleten. Nisan 1983. Cilt:47. Sayı: 186. Sayfa:563-582 DOI: 10.37879/belleten.1983.563

Nutku, Özdemir. (2015). Darülbeydi'den Şehir Tiyatrosu'na. 100. Yıl. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Okçobol, Rıfat.(2006). Halk Eğitimi.(Yetişkin Eğitimi). Ankara. Ütopya Yayınları.

Okçobol, Rıfat.(2019). Geçmişten Günümüze Türkiye'de Laik Eğitim. Tarihten Güncele Laik Eğitim. Kavramlar- Deneyimler- Sorunlar. Editörler: Ahmet Yıldız, Nurcan Korkmaz, Necla Doğan.

Öztürk, O. Metin. (2000). Türkiye'de Asker ve İktidar. Yeni Yüzyıl Kitaplığı. Türkiye'nin Sorunları Dizisi-10.

Sarıkaya, Makbule. (2022). Türkiye Himaye-İ Etfal Cemiyeti İstanbul Şubesi'nin Faaliyetleri (1917-1935). Atatürk Dergisi, 11(2), 51-59. <https://doi.org/10.5152/JA.2022.22212>

Sencer, Oya.(1969). Türk Toplumunun Tarihsel Evrimi. Habora Kitabevi. İstanbul.

Soydan, T. ve Tüncel, M. (2013). Osmanlı'da İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal Ve Yönetsel Yapısının Oluşumu ve Gelişimi. Milli Eğitim. Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi. Bahar 2013. Yıl 42. Sayı: 198

Tanilli, Server. (1990). Dünyayı Değiştiren On Yıl. Fransız Devrimi Üstüne. (1789-105

1799). Say Yayınları. İstanbul

Timuroğlu Senem. (2021). Kanatlanmış Kadınlar. Osmanlı ve Avrupalı Kadın Yazarların Dostluğu. İletişim Yayınları. İstanbul.

Toprak, Zafer (1995). Milli İktisat-Milli Burjuvazi, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
Topuz, Hıfzı.(2009). Abdülmecit. İmparatorluk Çökerken Sarayda 22 Yıl. Remzi Kitabevi.

Tozlu, Necmettin. (1989). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma.

Timur, Taner.(2001). Türk Devrimi ve Sonrası. Ankara. İmge Yayınevi

Timuroğlu, Senem.(2021). Kanatlanmış Kadınlar. Osmanlı ve Avrupalı Kadın Yazarların Dostluğu. İletişim Yayınları. İstanbul.

Turan, Hilal. (2019). III. Selim'den Tanzimat'a Osmanlı Devleti'nde Yeniden Yapılanma Hareketleri. Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari bilimler Fakültesi Dergisi. Yıl: 2019 Cilt: 11 Sayı: 2 37-46

Türkislamoğlu, Elif. (2024). Türk Düşüncesinde 1838 Baltalimanı Ticaret Antlaşması'nın Osmanlı İmparatorluğu Ekonomisi Üzerindeki Etkilerine Dair Tartışmalar. Türk Tarih Kurumu.

Türkoğlu, Adil; Uca, Sanem.(2011). Türkiye'de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Aralık 2011, 2 (2), 48-62

Uysal, Meral.(2011). Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi. Aramızdan Ayrılışının 50. Yılında Hasan Ali Yücel'den Günümüze Eğitim, Bilim, Kültür Politikaları Sempozyumu.25-26 Şubat İzmir. Yayına Hazırlayan: Kemal Kocabaş. Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları.

Ülger, Emir. (2023). Osmanlı'da Kültür Eğitim Alanında Modernleşme Hareketlerinin Temel Felsefesi ve Diyalektiği. Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi. 2023/Cilt, Volume:8 Geliş: 24.01. 2023 Kabul:20.03. 2023

Yaşar, Ahmet. (2016).Kahvehane. TDV İslam Ansiklopedisi Ek-2,s.3-5

Yeşil, Fatih. (2011). Nizam-ı Cedid Ordusunda Talim ve Terbiye (1790-1807). Tarih Dergisi, Sayı:52 (2010/2), İstanbul 2011,s, 27-85

Yıldız, Ahmet (2021). Osmanlı'da Modern Halk Eğitiminin Doğuşu. Mehmet Bilir'e Armağan. Hazırlayanlar: Uysal Meral. Yıldız, Ahmet. Bağcı, Ş. Erhan. Korkmaz Nurcan. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. Yayın No: 236 AÜ. Yayınları No: 717

Yıldırım Kadir, Levent Şahin. (2015). Osmanlı'dan Günümüze Mesleki Eğitimin Gelişimi. Çalışma ve Toplum. 2015 Sayı 1.

Türkiye'nin Yetişkin Eğitimi Tarihini Nasıl Okumalı?¹

Ş. Erhan Bağcı²

Özet

Bu yazı en temelde, yetişkin eğitimi tarihini ancak, onu şekillendiren ve aynı zamanda onun tarafından şekillendirilen tarihsel ve toplumsal güç ilişkileri çerçevesinde doğru şekilde okuyabileceğimizi iddia etmektedir. Çalışmada Türkiye’de modern yetişkin eğitiminin tarihi 19.yy’ın başından, Osmanlı’nın Batı Avrupa’dan genişlemekte olan kapitalist dünya-ekonomiye entegre olmaya yöneldiği dönemden başlatılmaktadır. Çevreleşme süreci Cumhuriyetle birlikte yeni dinamikler bağlamında devam etmiş, çok partili hayata geçişin ardından gelen Soğuk Savaş sürecinde kendine özgü nitelikler kazanmış ve 1980 darbesiyle başlayan neoliberal dönemde 2002 yılından itibaren AKP ile birlikte bugünkü haline kavuşmuştur. Yazıda çevreleşme olarak adlandırılan bu tarihsel süreç içinde konjonktürel dinamiklere bağlı olarak Türkiye’nin eklemelenme stratejilerinde farklılıklar ortaya çıkmış olmakla birlikte, kesintisiz bir sürecin işlediği ve yetişkin eğitimi tarihi üzerine yapılan çalışmaların bu sürekliliği göz ardı etmemesi gerektiği ileri sürülmektedir.

Anahtar kelimeler: tarih yazımı, kapitalist dünya-ekonomi, çevreleşme

¹ Bu çalışma, Fatma Gök tarafından derlenen ve Tarih Vakfı tarafından 2024 yılında yayınlanan “Eğitim, Devlet, İnsan” başlıklı kitap için yazdığım “Cumhuriyetin 100. Yılında Yetişkin Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı yazıda değindiğim bazı sorunları açıklamak için hazırlanmıştır.

² Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı, erhanbagci@gmail.com

Abstract

Essentially, this paper argues that we can only properly read the history of adult education within the framework of the historical and social power relations that shaped it and were shaped by it. The history of modern adult education in Turkey starts from the beginning of the 19th century, when the Ottoman Empire attempted to integrate into the capitalist world-economy that had been expanding from Western Europe. The process of peripheralization continued with the Republic in the context of new dynamics, gained unique characteristics during the Cold War period following the transition to multi-party life, and reached its present form with the AKP since 2002 in the neoliberal period that started with the 1980 coup d'état. This article argues that although there have been differences in Turkey's strategies depending on conjunctural dynamics within this historical process called peripheralization, it has been an uninterrupted process of integration, and studies on the history of adult education should not neglect that continuity.

Keywords: historiography, capitalist world-economy, peripheralization

Tarih yazmak, tarihteki olguların kanıtlara dayalı olarak peş peşe sıralanmasından ibaret değil; her zaman bu olgulara dair bir yorum içerir. Carr (2009) tarihi, “tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog” olarak tanımlarken bunu kasteder. Yazara göre olgular doğrudan doğruya kendileri konuşmaz, ancak tarihçinin hangi olguları ele alacağına karar vermesiyle başlayan, ardından da onları nasıl bir bağlam içine yerleştireceği ile devam eden dinamik bir etkileşim sürecinde anlam kazanırlar. Dolayısıyla tarihçinin yorumundan bağımsız ve nesnel bir değişmez olgular bütünüünün tarih içinde açığa çıkarılmayı beklediğini ve tarihin, bunları bulup ortaya çıkarmakla yazıldığını düşünmek yanılgıdır.

Yukarıda özetlenen perspektiften tarih, bugünden geçmişe bakarak sürdürülen bir inşa sürecidir ancak bu, tarihin keyfi olarak işlenen bir hikâye olduğunu göstermez. Her durumda tarih, gerçekliği tartışma götürmez ampirik olgulara dayanmak durumundadır ancak yine her durumda bir yorumdur. Yorumu yapan tarihçi bugünden geçmişe bakarken içinde var olduğu koşullar tarafından belirlenmektedir, ki o koşullar da yine tarihçinin yorumlamaya giriştiği tarihin ürünüdür. Carr (2009) burada önemli bir sorun alanına daha işaret eder: Eğer tarihteki olgulara bugünün gözleriyle bakan tarihçi, geçmişin olaylarını bugünün sorunlarına bir çözüm anahtarı olarak yorumluyorsa, ortaya çıkardığı tarihsel ürün bugün tarafından çarpıtılmış sayılmaz mı? Bu çarpıtma kimi zaman aşırı yorum, kimi zaman belli olguları kasten yok sayma şeklinde ortaya çıkabilir. Çarpıtma riskine karşı çözüm ancak farklı tarih yorumlarını tartışmaya açmakta ve bu tartışmanın taraflarının da kendi yorumlarının yeni ampirik kanıtlar tarafından yanlışlanabilir olduğunu bilmelerinde bulunabilir.

Bir tarih çalışması olmamakla birlikte bu yazı, yetişkin eğitiminin tarihini nasıl yorumlamak gerektiğine ilişkin bir çerçeve önermektedir. Bu çerçeve, eğitimi ve yetişkin eğitimi tarihsel ve toplumsal güç ilişkileri içinde meydana gelen, bu ilişkilerin ortaya çıkardığı toplumsal değişme dinamikleriyle şekillenen ve o dinamikleri şekillendiren, dolayısıyla içinde gerçekleştiği tarihsel zaman ve coğrafyadaki toplumsal hiyerarşilere tâbi bir çatışma, mücadele, müzakere, uzlaşma ve yeniden çatışma alanı olarak ele almaktadır. Yazının en temel iddiası, Türkiye’de yetişkin eğitiminin tarihsel kuruluşuna ilişkin anlatıların aktüel politik çatışmalar içinde çarpıtılmasının önüne ancak bu bakış açısıyla geçilebileceğidir.

Türkiye’nin yaklaşık son çeyrek yüzyılında hüküm süren AKP iktidarı piyasalaştırmaya ve muhafazakârlaştırmaya dayalı özgün bir neoliberal toplumsal değişme projesi yürütmekte, eğitim ve yetişkin eğitimi alanındaki güncel durum da, tüm diğer toplumsal alanlarda olduğu gibi, bu proje ve onun dışında kalan çeşitli

siyasal konumlar arasındaki çatışmalar ve uzlaşmalar dolayımında şekillenmektedir (Bağcı, 2015b). Toplumda keskin kamplaşmalar üretmiş olan AKP siyaseti, belli bir tarih okumasına ve söylemine dayanmakta, bu pozisyon zaman zaman özellikle Osmanlı'nın son sürecine ve Cumhuriyet'in kuruluş dönemine dair güncel siyasi tartışmalara da yansiyarak gündeme gelmektedir. Apple (2014:16) neomuhafazakârlığın, ulusun büyük oranda mitleştirilmiş kurgusal tarihsel geçmişini bugünü düzenlemek için sürekli referans gösterirken kendisinden hemen önceki tarihsel dönemi keskin şekilde eleştirdiğini ifade eder. AKP de böyle yapmaktadır; Cumhuriyet dönemine ilişkin tavizsiz bir karşı duruş geliştirirken, ondan önceki dönemlere dair yeni bir olumlu tarihsel kurgu inşa etmekte ve bu inşa aracılığıyla kendine güncel bir zemin hazırlamaya çabalamaktadır. Özet olarak AKP'nin, 2002 yılından bu yana kurmakta olduğu yeni iktidar yapısına uygun yeni bir resmi ideoloji geliştirdiği ve buna dayanak olarak da kendi tarih yorumunu devreye aldığı söylenebilir. Buna göre yetişkin eğitimi özelinde Cumhuriyet dönemi uygulamaları halka rağmen yürütülen, onun değerlerini yok sayan, tepeden inme, Batı hayranı olduğu için yerli ve milli sayılamayacak, dolayısıyla da toplumda nitelikli bir karşılık üretmesi imkânsız olan pratiklerdir. Cumhuriyet'in kurucu uygulamaları nedeniyle Türkiye zor dönemler geçirmiş ancak şimdi AKP, tarihte Cumhuriyet'in açtığı parantezi kapatarak Türkiye'yi eski görkemli günlerine döndürmeye başlamıştır.

Madalyonun diğer tarafı da mevcuttur. AKP'nin bahsi geçen tarih yorumu ve yeni resmi ideolojisi, güncel siyasi kamplaşma içindeki rakiplerinin ona karşı pozisyon alırken önceki tarih yorumlarını ve önceki resmi ideolojiyi dayanak almalarına yol açmaktadır. Buna göre de Cumhuriyet, köhnemiş bir imparatorluğa son vererek yepyeni bir tarihsel dönem açmış, çağdaş değerler aracılığıyla sefalet içinde yaşayan yoksul halkı gelişmiş medeniyetler düzeyine çıkarmaya çalışmış ancak özellikle çok partili hayata geçişle birlikte kurucu dönemin başta laiklik olmak üzere en önemli değerleri yıpratılmış, nihayetinde de AKP ile birlikte Cumhuriyet kazanımlarından geri adım atıldıkça Türkiye gerilemiştir. Güncel bozulmadan kurtulmanın yolu Cumhuriyet değerlerine geri dönmek, tarihsel süreçte kesintiye uğramış toplumsal projeyi yeniden ihya etmektir. Bu pozisyon, AKP'nin yetişkin eğitimi alanındaki uygulamalarına karşı çözüm olarak Cumhuriyet dönemine özgü yetişkin eğitimi pratiklerini bugüne çağırmakta, bunu yaparken de sıklıkla o güne özgü uygulamalara bugünkü sorunlar üzerinden oldukça büyük anlamlar yüklemektedir.

Her iki resmi ideolojinin ve tarih okumasının ortak yönü, kendilerine dayanak aldıkları tarihsel dönemi romantikleştirmeleri, tarih ve toplumsal değişme dinamikleri dışında “iyi ve kötü” normları ileri sürmeleri, tarihsel olguları da bu tarihsiz ve mutlak ahlaki konumlar üzerinden vasıflandırarak kendilerine ait olanı

yüceltmeye çalışmalarıdır. Her iki konum da bunu yaparken konuşmak istedikleri toplumsal kesimlerin duygularına hitap eden aktör, kurum, ilişki ve süreçler icat etmekte ve tarihsel anlatılarını bu zemin üzerine kurmaktadırlar. Bu yazıda yetişkin eğitimi tarihine ilişkin önerilen çerçeve Türkiye’de çatışma halindeki iki resmi ideolojinin ve tarih okumasının da dışındadır. Başka bir deyişle bu yazının önerdiği kavramsal çerçeve, tarihi iyilerin kötülerin hâkimiyetine son verdiği (veya tam tersi) ve yepyeni bir dönem başlattığı şeklindeki anlatılarla tanımlayan naif ve romantik bakış açılarının aksine, olguları tarihin arka planında işleyen büyük tarihsel ve toplumsal yapılar içinde ele alan bir perspektiften hareket etmektedir. Braudel (2020) tekil olayların zaman zaman tarih bakımından önemliymiş gibi göründüklerinin ancak bu olayların aktüel görünümünün ötesinde karanlığın egemenliğini hep sürdürdüğünün altını çizer. Yetişkin eğitimi tarihi bakımından somutlaştırırsak, yoksul köylülere okuma yazma, yurttaşlık bilgisi ve modern tarım teknikleri öğretmeyi bir bakış açısından kurtuluşun yolu diğer bakış açısından köylülere rağmen gerçekleştirilen bir dinsizleştirme pratiği olarak görmek, onun arka planında işleyen büyük tarihsel mekanizmaları görmemize engel olabilir.

Bu çalışmanın amacı; Türkiye’nin modern yetişkin eğitimi tarihini, içinde kimi niteliklerin kesintisiz devam ettiği, kimilerinin dönüşerek varlıklarını sürdürdüğü, kimilerinin ise keskin kırılmalara ve kopuşlara tabi olduğu, ancak bu niteliklerin hepsinin eşzamanlı olarak yer aldığı bir tarihsel süreç bağlamında ele almak ve bu süreçte ortaya çıkan olgu ve olayların hangi güç ilişkilerinin tezahürü olduğuna dair bir kavramsal çerçeve geliştirmektir. Bu doğrultuda çalışma, ele alınan tarihsel dönemi 19.yüz yılın ilk yarısından, başka bir deyişle Osmanlı’nın kapitalist dünya-ekonomiye entegre olmaya yöneldiği modernleşme/Batılılaşma/çevreleşme sürecinden başlatmakta, ikinci bir dönem olarak tek parti dönemi sonrası Soğuk Savaş yıllarını, üçüncü olarak da 1980’lerle başlayan, 2002’de AKP iktidarıyla birlikte yeni bir biçim kazanarak bugün halen devam eden neoliberal dönemi görmektedir.

Çevreleşme

Çevreleşme kavramı kapitalist-dünya ekonomideki merkez, çevre ve yarı çevre ülkeler arasındaki hiyerarşik ilişkinin kuruluş sürecini, başka bir deyişle bir ülkenin iktisadi, siyasi ve/veya askeri yollarla kapitalist dünya-ekonomiye eklemlenme sürecini anlatır (Wallerstein, 2014). Türkiye açısından çevreleşme sürecinin dönüm noktası Osmanlı’nın, 16. yüzyıldan itibaren Batı Avrupa’dan genişlemeye başlayan kapitalist dünya-ekonomiye eklemlenmeye yöneldiği 19.yüzyılın başıdır (Wallerstein, 1979). Bu nedenle kapitalizmin bir ürünü olan, onun tarafından şekillendirilmiş ve onu şekillendirmiş olan modern eğitimi ve yetişkin eğitimini anlamaya bu zaman aralığından başlamak gerekir.

İmparatorluk, kendi içinde gelişmekte olan iktisadi, siyasi ve sosyal dinamikler üzerinden kapitalist dünya-ekonomiye eklemlenme sürecine kurumsal nitelikli ilk adımını 1838 yılında İngiltere ile yapılan ticaret anlaşması ile attı. İngiltere’nin verdiği

askeri destekle merkezi varlığını korumaya çalışan Osmanlı, bu ilk adımdan sonra merkez kapitalist ülkelerle ticaret, borçlanma ve doğrudan yatırımlara dayanan ve giderek artan yoğun ilişkiler geliştirmeye başladı. Osmanlı'nın ekonomisini, sınıfsal dengelerini ve ilerleyen zamanlarda tüm siyasal, toplumsal, kültürel hayatını etkilemeye başlayan bu sürecin (Keyder, 2014) düşünsel ve pratik motivasyonu “devleti kurtarmak”tı. Siyasi elit, devletin kaybettiği askeri gücünü yeniden kazanması, içerideki ve dışarıdaki sorunlarını bu yolla çözmesi ve yeniden önemli bir siyasal aktör olarak uluslararası sahneye çıkması için Osmanlı'nın batı komşusu durumundaki kapitalist merkeze benzemesi gerektiğine inanıyordu. Bu misyon, izlenen dönüşüm siyasetinin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi için eğitimin modernleştirilmesi ile desteklenmeye çalışılıyordu. Osmanlı'da bu yıllarda modernleşme bağlamında atılan pek çok adımın yanı sıra Batı Avrupa tarzı modern okullar kurulmakta, yine kendine özgü dinamiklerle modern yetişkin eğitimi tartışmalarının ve uygulamalarının başladığı da görülmektedir. 18.yüzyılın sonunda ve 19.yüzyılın hemen başında kurulan askeri mühendislik ve tıp okulları bu yönelimin ilk örnekleri olarak düşünülebilir.

İmparatorluğun geleneksel eğitim sisteminin esasını mektep, medrese, Enderun örgütlenmesi oluşturmuyordu. Ayrıca geleneksel yetişkin eğitimi kurumları olan camilerde, dergahlarda, tekke ve zaviyelerde gerçekleşen dini eğitimler ve Ahi örgütlerinde usta-çırak ilişkisine dayanan mesleki eğitimler söz konusuydu. Halihazırda yukarıdan aşağıya doğru modernleştirilen okul sistemi dışında, halka dönük eğitimlerin de yapılması gerektiğine ilişkin ilk fikirler Avrupa'ya, özellikle de Fransa'ya gönderilen Osmanlı bürokrat/aydınları tarafından gündeme getirildi. Tepeden gelen modernleşme pratiklerinin halk tarafından benimsenmesi için halkın eğitilmesi fikri bu bağlamda dolaşıma girmiş oldu. Aynı kulvarda, devletin bekası için önceleri gayrimüslimleri de içeren Osmanlılık kimliği, sonradan Müslümanlık ve en sonda da Türklük kimliğinin inşası için de halka yönelik eğitimler yapılması gerektiği tartışılıyordu. Bunların yanı sıra az da olsa, savaşlar nedeniyle öksüz kalmış çocuklara meslek kazandırılması gibi döneme özgü güncel toplumsal sorunların çözümünde de yetişkin eğitimi önerileri olduğu görülmektedir (Alkan, 2008; Yıldız, 2021; Güven, 2021). Son dönemlerde gazete ve süreli yayınlar ile sivil alanda kurulan dernek ve diğer örgütlerin de yetişkin eğitimi fonksiyonu üstlendikleri, hatta kimi kadın derneklerinin aynı bağlamda eşitlik söylemleri etrafında halkı eğitmeye giriştikleri vakıadır. “Terbiye-i Avam” kavramı bu faaliyetlerin genel başlığı olarak bu son dönemde ortaya çıkmış; lka açık konferanslar, cemiyet merkezlerinde yetişkinlere yönelik kurslar, artan sanayi üretimine yönelik mesleki eğitimler uygulama alanını çeşitlendirmiştir. Osmanlı modernleşmesinin tüm uygulamalarıyla birlikte yetişkin eğitimi çalışmalarının da toplumun üyelerinin tebaadan yurttaşa, başka bir deyişle

çevreleşmenin gerektirdiği insan tipine doğru dönüştürülmesine yönelik atılmış adımlar olduğu düşünülebilir (Güven, 2021). Fakat bunlar henüz nüveler şeklinde olup Cumhuriyet döneminde olacağı gibi halkın, ulusun yurttaşları olarak topyekün inşası çabasına dönüşmemiştir.

Cumhuriyet, Osmanlı'da başlayan kapitalist dünya-ekonomi ile bütünleşme sürecine ilişkin içeride ortaya çıkan farklı kulvarlardan birinin, dönemin özgün dengeleri içinde radikal şekilde hayata geçirilmesidir. Doğal olarak Osmanlı'nın kimi özelliklerini olduğu gibi, kimini dönüştürerek sürdürmüş, kimi özelliklerini ise kesintiye uğratarak yoluna devam etmiştir. Bu nitelik yetişkin eğitimi için de geçerlidir. Cumhuriyet reformlarının önceki modernleşme pratiklerinden farkı dine ve hanedana dayalı bir meşruiyet sisteminden çıkmış ve laiklik esasında bir ulusal inşa sürecini modernleşmenin merkezine yerleştirmiş olmasıdır. Cumhuriyet, Osmanlı'nın son dönem temel iç tartışması olan Osmanlıcılık-Türkçülük-İslamcılık konusunda keskin bir çözüm üretmiş, devletin referans çerçevesini laiklik ve Türkçülük olarak belirlemiştir. Dolayısıyla kararlı bir ulusal inşa sürecinin hayat bulduğu bu dönemde, devletin organizasyonunda ve kamusal hayatın düzenlenişinde kimlik olarak Osmanlılığın yerini Türklüğün, İslâm'ın yerini ise radikal bir laiklik anlayışının aldığı görülür.

Bu dönüşüme bakarken Cumhuriyetin, ulusal inşa sürecine dayanan yeni siyasi projeyi Osmanlı'dan devraldığı sınıfsal yapı üzerinde sürdürdüğü unutulmamalıdır. Bu siyasi dönüşümün en önemli sınıfsal dinamikleri, Osmanlı'nın çevreleşme süreci içinde yetişmiş bürokrasi ve tarımsal üretime dayanan geniş bir küçük köylülüktür. Ayrıca diğer ülkelerden farklı olarak burada çevreleşme sürecine özgü sınıf çatışmaları, dini ve etnik ayrışmaların eşlik ettiği bir bağlamda gelişmiştir. Osmanlı'nın son döneminde açıkça etnik bir görünüm kazanan sınıf mücadelesi, özellikle Müslüman bürokrasi ve az sayıdaki Müslüman tüccar ile 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren İstanbul, Selanik ve İzmir gibi merkezlerde yoğunlaşan gayrimüslim ticaret burjuvazisi arasında yaşanmıştır. Bu burjuvazinin dışında, Anadolu'ya yayılmış geniş bir gayrimüslim köylü nüfus da bulunmaktaydı. Söz konusu çatışma, iktisadi olmayan yollarla, devlet şiddeti aracılığıyla Müslümanların lehine çözüldü; özellikle 1914-1924 yılları arasında gayrimüslim nüfus sistematik bir şekilde azaltıldı ve tasfiye edildi. Osmanlı'dan başlayarak devam eden din temelli nüfus arındırma politikalarının devamı olarak, Cumhuriyet kurulduğunda ticaret burjuvazisinin sermaye birikimi ve gayrimüslim köylülerden kalan mülkler büyük ölçüde devlet eliyle Müslümanlara aktarıldı. Böylece Osmanlı'daki toplumsal yapının iki temel dinamiği olan bürokrasi ve küçük köylülük nitelik değiştirmekle birlikte baki kaldı. Bu tip bir sınıfsal denge içinde iktidar bürokrasinin elinde toplandı ve kuruluş dönemi böyle şekillendi (Keyder, 2014).

Bürokrasi, çevreleşme sürecinin gereği olarak milli bir burjuva sınıfı inşa etme politikasına girişti. 1923-1929 yılları arası, yukarıdan aşağıya kalkınma ve

modernleşme çizgisinde Osmanlı'nın son döneminden miras kalan açık ekonomiye dayalı bir yaklaşımla sürdürülen bu politika, sanayinin yeterince gelişkin olmadığı savaş sonrası barış ortamında, hammadde ihracatına ve sınai tüketim malları ithalatına dayanan, ekonominin esas kütlelerini tarımsal üretimin oluşturduğu bir yapıya sahipti. 1929'da dünya ölçeğine yayılan kapitalist kriz karşısında ise 1930'dan itibaren korumacı-devletçi sanayileşme politikaları hâkim oldu: Ekonomi dışarıya kapatıldı, yerli sermayeyi koruma tedbirleri alındı ve devlet eliyle milli bir sanayileşme denemesine girişildi. Bu dönem itibarıyla devlet, piyasadaki en büyük yatırımcı, işletmecisi ve denetleyici iktisadi aktör halini aldı. 1940-45 arasında ise savaşın yükü belirleyici oldu: Varlık Vergisi ve Toprak Mahsulleri Vergisi gibi ağır vergiler, piyasa üzerindeki sıkı denetim, bir sonraki dönemin güç dengelerini belirleyen bir "kuluçka" dönemine zemin oluşturdu (Boratav, 1997).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, kapitalist dünya-sistemle entegrasyonun artmasıyla birlikte toplumsal işbölümü geliyor, devlet eliyle yerli ve milli bir burjuvazi oluşturuluyor ve yoksul küçük köylülük, yavaş bir süreç olsa da işçileşme sürecine giriyordu. Yoksul köylülüğe yönelik başlatılan yetişkin eğitimi kampanyalarının temel amacı, okuma yazma öğretmek, köylüleri ulusal inşa sürecinin aktif bir parçası haline getirmek ve kapitalist tarım üretiminin gerektirdiği becerileri kazandırmaktı. Kapitalizmin gelişimiyle birlikte şehirlerde yeni meslekler ve bunlara bağlı olarak yeni toplumsal statüler ortaya çıkmaya başladı. Bu mesleki statüler, yetişkin eğitimi aracılığıyla hızla doldurulmaya çalışılıyor ve bu durum, toplumsal tabakalar arasında yukarı doğru bir sosyal hareketlilik sağlıyordu. Bu tür bir sosyal hareketliliğin 1980'lere kadar devam ettiği söylenebilir.

Cumhuriyetin tarihine damga vuran bir diğer temel özellik "makbul vatandaş" üretimi oldu. Bu anlayış, etno-kültürel bir çerçeveye tanımlanmış, medeniyet ve yurtseverlik hedefleri doğrultusunda şekillendirilmiş, haklara dayalı sivil niteliklerden çok ödevlerle donatılmış militan bir yurttaşlık modelini öne çıkarıyordu (Üstel, 2011). Yurttaşların hangi durumlarda "makbul" sayılacağına dair varsayımlar, aynı zamanda hangi durumlarda bu nitelikten yoksun kabul edileceklerini de belirliyordu. Osmanlı-Türk modernleşmesinin temel hedeflerinden biri yurttaşları özgür bireyler haline getirmektir; ancak bu özgürlük, devletin çizdiği sınırlar içinde kabul edilebilir bulunuyordu. Yurttaşların "aydınlanması" arzulanan bir durum olsa da, istenmeyen sonuçlara yol açma ihtimali nedeniyle çekinceyle yaklaşılacak ve sınırlandırılması gerektiği düşünülen bir meseleydi (Güven, 2021). İlk dönemdeki etno-kültürel yurttaşlık tanımı, Türk ve Sünni Müslüman olmayan toplulukların asimilasyonunu zorunlu kılıyordu. Yetişkin eğitimi politikaları da bu doğrultuda tasarlanmıştı. Asimilasyon, şiddet dozajı dönemlere göre değişiklik gösterse de, Cumhuriyet tarihi boyunca eğitim politikalarının temel bir unsuru olmaya devam

etti.

Yeni ulus-devletin “makbul vatandaş” tanımı, “makbul kadın” imgesini de içeriyordu. Osmanlı modernleşmesinden doğan kadın hareketi, uzun savaş yıllarının kadınların toplumsal statülerinde yarattığı değişimler ve Cumhuriyet’in aydınlanmacı karakteri, kadınların kamusal hayattaki rollerine dair devrim niteliğinde ilerlemelere yol açtı. Kadınlar, kamusal alanda daha görünür olma ve aktif katılım olanaklarına kavuştu. Ancak kadınların kamusal alana katılmaları, haklarını kullanmaları ve toplumda daha fazla söz sahibi olmaları, belirli sınırlarla çevrili bir çerçeveye hapsedildi. Bu eril sınırlamalar, Cumhuriyet tarihi boyunca toplumsal cinsiyet eşitliği tartışmalarında belirleyici bir unsur oldu (Berktaş, 2016). Yetişkin eğitimi, bu salınımın etkisi altında şekillendi. Katılım örüntüleri, kullanılan materyallerin içerikleri, ayrılan bütçeler, temel kararlar ve bu alandaki politika metinleri, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren bu sınırlamanın izlerini taşıdı (Bağcı, 2014).

Cumhuriyet’in yetişkin eğitimi politikaları, kuruluş dönemine özgü çevreleşme stratejisinin temel sütunları olan uluslaşma ve laiklik hedefleri doğrultusunda, dönemin ekonomik, siyasi ve sınıfsal yapısına uygun şekilde düzenlendi. Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren burjuvaziye özgü bir kültürel altyapıdan yoksundu. Gayrimüslimlerin tasfiyesiyle bağlantılı olarak, yeni burjuvazinin sermaye birikimi stratejisi, ucuza emlak edinme, atıl durumdaki işyerlerini ve mülkleri ele geçirme üzerine kurulmuştu. Bu süreç, bürokrasinin desteğiyle varlık kazanan ve bu desteğe bağımlı bir asalak burjuvazinin ortaya çıkmasına yol açtı.

Diğer yandan, nüfusun büyük bir kısmını oluşturan ve büyük oranda okuma yazma bilmeyen küçük köylülük, gelişen kapitalist işbölümünün ihtiyaç duyduğu yurttaşlar ve emekçiler olarak yeniden yapılandırılmak zorundaydı. Cumhuriyet kadroları eğitimi, ulus inşası, yurttaşlık ve laiklik anlayışının yerleştirilmesi, reformların kabul edilmesi ve kapitalist işbölümüne uygun yeni mesleki statülerin doldurulması gibi hedeflerin hayata geçirilmesi için en önemli araç olarak görüyordu. Eğitimin, Cumhuriyet modernleşmesinin merkezinde yer almasının temel nedeni bu ihtiyaçlardı ve yetişkin eğitimi, bu sorunların aciliyetine yönelik en pratik çözüm olarak değerlendiriliyordu.

Yukarıda özetlenen bağlam içinde, Cumhuriyet’in ilk döneminde kurulan Millet Mektepleri (1928), Halk Okuma Odaları (1930), Halkevleri (1932), Eğitim Kursları (1936), Köy Kursları (1939), Köy Enstitüleri (1940) gibi kurumlar köylerdeki ve kentlerdeki okumaz yazmazlık sorununu çözmeye yönelerek, toplumdaki genel eğitim ve kültür seviyesini yükseltmek suretiyle nüfusun, yeni devletin siyasi ve iktisadi programına hazırlanması işlevini üstlenmekteydi. Bunların yanı sıra kentlerde, öncelikli amacı meslek edindirmek olan Akşam Sanat Erkek Okulları (1928), Akşam Kız Sanat Okulları (1929), Akşam Okulları (1942) gibi kurumlar da mevcuttu. Aynı şekilde 1924’te kurulan Ankara Ameli Ticaret Mektebi, 1926 yılında kurulan Tayyare Makinist Mektebi, 1928’de Ankara’da açılan daktilografi kursu da dönemin yetişkin

eğitimi ihtiyaçlarına yönelik özgün uygulamaları göstermesi bakımından anlamlıdır. 1936 yılında kabul edilen Mesleki ve Teknik Eğitim Planı ve 1939'daki 1. Milli Eğitim Şurası da bu dönemin yetişkin eğitimi açısından önemli sayılabilecek olaylarındandır (Bilir, 2009; Gençkaya, 2008).

Soğuk Savaş: Yeni Bir Eklemlenme Stratejisi

Türkiye tarihinde çok partili hayata geçiş ve hemen ardından gelişen Soğuk Savaş dönemi, kapitalist dünya-sisteme, yeni küresel ve ulusal dengelere göre şekillenmiş yeni bir eklemlenme stratejisinin uygulamaya sokulduğu bir zaman aralığını ifade eder (Boratav, 1997). Amerika Birleşik Devletleri'nin I. Dünya Savaşı sonrasında başlayan küresel hegemonyasını pekiştirdiği 1945-1990 arası Soğuk Savaş yıllarının dört temel ayağı vardır: Birincisi, İkinci Dünya Savaşı nedeniyle zayıf düşen merkez ülkelerdeki temel sanayi güçlerini yeniden inşa ederek küresel üretim zincirlerini ve kitlesel tüketimi garanti altına almak; ikincisi, hegemonya alanı dışında kalan en büyük askeri güç olan SSCB karşısındaki konumunu güçlendirmek; üçüncüsü, ABD'nin sorumluluğunda yürüyen anti-komünist birliğin devamını temin etmek; dördüncüsü, Üçüncü Dünya ülkelerinde siyasal alanda yavaş bir dekolonizasyon, ekonomik alanda ılımlı bir kalkınma sağlamak (Wallerstein, 1993). Türkiye bu dönemde 1946 yılından itibaren hızla, ekonomik alanda uygulanan yeni serbestleşme politikalarıyla birlikte çok partili bir siyasal sisteme yönelik adımlar atarak yeni hegemonik düzeneğe uyum sağlamaya yönelmiştir.

Çok partili hayat, Osmanlı-Türk modernleşmesinin merkezi dinamiklerinden olan bürokrasinin elinde bulundurageldiği gücü "seçmenler" ile paylaşmasını ve dolayısıyla kısmi tasfiyesini getirmiştir. Yine bürokrasi içinden çıkan unsurlar, savaş döneminde güçlenen toprak ağaları ve ticaret burjuvazisinden oluşan bir sınıf ittifakı 1950 seçimlerinde iktidarı ele geçirmiş, bu da tek parti döneminin siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel çerçevesinin yeniden düzenlenmesine, yeni sınıf ittifakına göre ayarlanmasına yol açmıştır. Yeni hâkim ittifak, kapitalist dünya-sistemde gelişmekte olan ABD hegemonyasına dahil olmaya yönelik yeni bir eklemlenme stratejisi geliştirmiş; böylelikle Türkiye, siyasal alanda anti-komünist kampın etkin bir ülkesi olarak konumlanırken, ekonomisinde savaş nedeniyle son yıllarda izlemekte olduğu kapalı, korumacı, dış dengeye dayalı ve içe dönük sıkı politikaları gevşetmeye, ithalatı serbestleştirmeye başlamıştır. Bunun sonucunda dış açıların kronikleştiği, ekonominin dış yardım, kredi ve yabancı sermaye yatırımlarına bağlandığı bir yapı ortaya çıktığı izlenmektedir.

Soğuk Savaş döneminde küresel kapitalizm uzun süreli bir genişlemeye girmiş, serbest ticaret fikri yeniden etkinlik kazanmış, sermaye hareketlerine yönelik serbestleştirme politikaları ile dış yardımların ve kredilerin önü açılmıştır. Türkiye'deki yeni sınıf ittifakının uyum programı, ilk yıllarda hızlı bir ekonomik

büyümeyi, reel gelirlerin artmasını fakat ücretli çalışanların görelî durumlarının gerilemesini getirmiştir. Ardından gelen durgunluk dış ticaretin denetim altına alınmasını zorunlu kılmış ve tüketim malları ithalatı sınırlandırılarak ithal ikameci model devreye sokulmuştur. İthal ikameciliğin, kamu yatırımlarının payını artırdığı ve fakat karaborsanın genişlemesine yol açtığı görülmüştür (Boratav, 1997). Bu dönem aynı zamanda emek gücünün kentleştiği bir aralıktır, zira Amerika'nın Marshall yardımıyla başlayan tarımın modernizasyonu hamlesi, 1950'lerden itibaren giderek artan bir hızda çok geniş bir köylü nüfusun üretim dışında kalarak büyük kentlere kitlesel şekilde göç etmesini getirmiştir. Büyük kentlerdeki emek havuzunun genişlemesine yol açan göç, devletin bu gelişmeye uygun bir politikası olmaması nedeniyle yaygın bir gecekondulaşmaya ve paralelinde informel sektörün ölçeğinde hızlı bir büyümeye neden olarak Türkiye'nin siyasal ve sosyal yapısında köklü değişikliklere yol açmıştır (Şengül, 2009). Bir taraftan kayıtdışı ekonominin alanı genişlerken buna paralel olarak gelişen sınıf hareketi, emekçilerin ve orta sınıfların reel gelirlerinde dönemsel artışlara olanak vermiş, Türkiye için o dönemde oldukça ileri sayılabilecek bir sosyal güvenlik sisteminin kurulmasına ve böylece ücretlilerin parasal olmayan gelirler elde etmelerine yol açmıştır (Boratav, 1997). Bu yıllarda değişen uluslararası dengeler ve hükümet politikalarına göre işçi sınıfının toplam gelirdeki payı dalgalı bir seyir izlemiş ancak ana yönelim değişmemiştir: Kapitalist dünya-sisteme entegrasyon, bağımlılık, sendikal hakların yokluğunda işçi sınıfının gelirlerini baskı altında tutmak ve devlet desteği ile yerli burjuvaziye palazlandırmaya devam etmek. Bu yönelim, 1960'larla birlikte sınıf hareketinin gelişmesiyle toplumdan aldığı onayı kaybetmeye başlamış, paralel olarak Soğuk Savaş politikalarına bağlı siyasal gerilimler artarak devam etmiştir.

Yetişkin eğitimi açısından bu döneme rengini veren önemli olaylardan ilki 1951 yılında ABD'li eğitim uzmanı Dickerman'a hazırlatılan "Türkiye'de Halk Eğitimi Hakkında Rapor" ve aynı kapsamda yapılan seminerdir³. Dickerman Raporu'nda yetişkin eğitiminin okuma-yazma öğretmekten öteye geçmesi gereksiz, yurttaşların daha iyi yaşam koşullarına ulaşabilmeleri için ihtiyaç duydukları fakat örgün eğitime katılamadıkları için yoksun kaldıkları bilgi ve becerileri edinmeleri için bu etkinliklere önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Dickerman, 1989). ABD ile geliştirilen sıkı ilişkilerin bir göstergesi sayılabilecek bu rapora göre bu alandaki faaliyetler yetişkin nüfusun temel eğitim açıklarını gidermeye yönelik olduğu kadar ekonomik üretim süreçlerindeki rollerinin de geliştirilmesine hizmet etmelidir. Literatürde "ikinci şans" kavramı ile açıklanan bu yaklaşım 20. yüzyılın ikinci yarısında yapılan uluslararası yetişkin eğitimi konferansları aracılığıyla kurulan hegemonik yetişkin eğitimi çerçevesinin de önemli bir unsurudur (Bilir, 2009; Bağcı, 2014). Buna göre toplum, herhangi bir nedenle çocukluk ve gençlik çağlarında okul eğitimine katılarak

³ MEB (1956). *Halk Eğitimi Semineri Notları*. Milli Eğitim Yayınları

iyi bir meslek, gelir ve statü elde etme şansı yakalayamamış olanlara yetişkin eğitimi ile ikinci bir şans vermekte, yetişkinler eğitim aracılığıyla daha iyi konumlar elde edebilmektedirler. Bu iddia, geçersizliği apaçık ortada olmasına rağmen yetişkin eğitimi söyleminin merkezi referanslarından biri halini almıştır (Lowe, 1985; Bağcı, 2014; 2019).

Dönemin yetişkin eğitimi açısından öncekine göre farklılaşan bir diğer konu köye dayalı kalkınma pratikleridir. Büyük oranda köylü bir nüfusa sahip olan Türkiye'nin ilk iki dönemde önüne koyduğu kalkınma hedefleri için köylülüğü hesaba katması zaten bir zorunluluktur. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren bu konu çeşitli biçimlerde ele alınmaya çalışılmış, soruna ilişkin geliştirilen eğitim eksenli çözümler, iki dönemin farklı sınıfsal ve siyasal dengeleri içinde farklı şekillerde gündeme gelmiştir. Her iki dönemde de düzenleyici kavram "toplum kalkınması"dır. Yerel toplulukların kendi sorunları etrafında örgütlenmeleri, kendileri için kolektif çözüm üretme inisiyatifi geliştirmeleri ve bu eylemlerini ulusal kalkınma hedefleriyle ilişkilendirmeleri esasına dayanan toplum kalkınması fikri (Geray, 2002), ilk dönemde Köy Enstitüleri'nde cisimleşmiş fakat 1954 yılında Türkiye eğitim tarihinin en özgün deneyimi olan bu kurumlar, değişen sınıfsal ve siyasal dengeler neticesinde kapatılmıştır. Soğuk Savaş döneminde toplum kalkınması fikri zaman zaman İçişleri Bakanlığı'na bağlanan çalışmalar şeklinde sürdürülmüştür. Toplum kalkınması, I. ve II. Beş Yıllık Kalkınma Planlarında artan bir iktisadi içerik ile ele alınmaya başlanmış ve özellikle II. Plan'da "küçük toplum birimlerinde teşebbüs gücünün geliştirilmesi programları" başlığına yerleştirilerek salt iktisadi bir etkinliğe indirgenmiştir (DPT, 1968). Kavramın içeriğine ilişkin bu kayma iki dönemin entegrasyon stratejileri arasındaki nüansı göstermesi bakımından anlamlıdır.

Soğuk Savaş döneminde yetişkin eğitimi alanında önemli bir diğer kurum halk derslikleri/dershaneleridir. 1912'de Türkçülüğün geliştirilmesi amacıyla kurulan Türk Ocakları, 1931'de kapatılarak Halkevleri'ne dönüştürülmüş, bu kurumlar da 1951 yılında kapatılarak temel yurttaşlık becerilerine yönelik eğitimler için 1953 yılında halk derslikleri/dershaneleri kurulmuştur. Bu üç kurumun hikayesi, yaygın yurttaşlık eğitimi açısından Osmanlı-Türk modernleşmesinin geçirdiği dönüşümleri ve barındırdığı süreklilikleri anlamak için kendi başına bir çalışma konusudur.

Dönemin yetişkin eğitimi alanındaki önemli bir diğer yönü kurumsallaşmadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda yetişkin eğitimi ile ilgili bir birimin kurulması, Milli Eğitim Şuraları'nda konunun okuryazarlık oranlarının artırılması, milli birliğin güçlendirilmesi ve Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu ekonomi alanlarında insan yetiştirmeye yönelik önemli bir başlık olarak ele alınması da bu gelişmenin bir parçası olarak görülebilir. Ankara Üniversitesi'nde Halk Eğitimi Bölümü'nün açılması, Hacettepe Üniversitesi'nde Halk Eğitimi Konferansı düzenlenmesi, Milli Eğitim Temel

Kanunu'nda yaygın eğitimin, sistemin iki ana bileşeninden biri olarak tanımlanması da yetişkin eğitiminin kurumsallaşması yönünde atılan adımlar olarak sayılabilir (Uysal, 2018; Bilir, 2009).

Uzaktan eğitim uygulamaları da bu dönemin önemli başlıklarından biridir. Uzaktan eğitimin o döneme özgü biçimi olan mektupla öğretim Cumhuriyet'in ilk döneminden itibaren bir tartışma konusu olmuş olmakla birlikte, ilk olarak 1956'da banka personeli yetiştirmeye dönük uygulamalar başlamış, ardından 1960'lı yıllarda radyo ve televizyon aracılığıyla eğitim faaliyetleri gündeme gelmiştir. Önce Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuş, ardından bu kurum Yaygın Yükseköğretim Kurumu'na (YAYKUR) dönüştürülmüş, bu kurum da 1982 yılında Açıköğretim Fakültesi'ne dönüştürülerek Anadolu Üniversitesi'ne bağlanmıştır (Bilir, 2009).

Tüm dünya örneklerinde olduğu gibi burada da uzaktan eğitim uygulamalarında amaç "fırsat eşitliği" olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de bu dönemde köyde eğitimsiz olan nüfus büyük kentlere göç ederek kentli eğitimsiz nüfusa dönüşmekteydi: Eğitimde fırsat eşitliği ve bununla ilişkili olarak yetişkin eğitiminin ikinci şans önerisi bu bağlamda anlam kazanıyordu. Vaatler ve gerçeklik arasındaki ilişki beklenilenden oldukça düşük olsa da, alt sınıftan kentli yığınların çocukları için gelecek vaat eden tek seçenek eğitimdi ve bu durum yeni kentlileşen geniş emekçi kitlesinde kendine özgü bir sosyal psikolojik dinamik ortaya çıkartıyordu: Bu insanlar çocukları için eğitimi bir olanak olarak görürken kendileri yetişkin eğitime yönelmiyorlar, eğitimi kendileri için bir seçenek olarak görmüyorlardı. Uzaktan eğitim sistemlerine halihazırda eğitilmiş olan kitleler katılıyor, dolayısıyla reel durum eşitlikçi olmaktan oldukça uzak kalıyordu (Bağcı, 2014).

Kapitalist dünya-sistemin Soğuk Savaş dönemine özgü eğitimsel jeokültürünün⁴ iki kurucu kavramı vardır: "İnsan kaynakları yaklaşımı" ve "sosyal devlet". İnsan kaynakları yaklaşımına göre ülkeler arasında rekabet vardır ve bir ülke rekabette ayakta kalabilmek için ekonomik olarak büyümek ve kalkınmak zorundadır. Kalkınmak için en önemli kaynak nüfustur ve nüfusun eğitilmesi ile ülkenin ekonomik üretim kapasitesi artar, rekabet gücü yükselir. Eğitime yapılan yatırımlar ülkelerin nüfuslarının daha bilgili ve becerili olmalarını sağladığı için ekonomik büyümeye ve kalkınmaya yapılmış yatırımlardır. Yurttaşların eğitim düzeyleri yükseldikçe üretim artar, üretim artınca refah seviyesi yükselir, işsizlik azalır, eşitsizlikler giderilir ve buna bağlı diğer toplumsal sorunlar da çözülür. Bu durumda devletin eğitime yaptığı yatırımlar tüm toplumun yararınadır (Bağcı, 2015a). Eğitim ayrıca devletin vazgeçilmez unsuru olan yurttaşların yetiştirilmesine de yarar. Böylece yurttaş-bireyler siyasal ve iktisadi fonksiyonları bakımından devlete ve ulusal

⁴ Jeokültür: Dünya-sistem içinde geniş ölçüde meşru oldukları kabul edilmiş, sistemin doğuşuyla kendiliğinden var olmayan ancak zaman içinde yaratılan normlar ve söylem tarzları. Bkz. Wallerstein, Immanuel (2014). *Dünya-Sistemleri Analizi: Bir Giriş*. s.164. bgst yayınları

kalkınma hedeflerine bağlanır. Devlet de onlara bu hedeflerle ilişkili bilgi ve becerileri edinmeleri için gerekli olan eğitim altyapısını sağlar. Bugün artık yeni sermaye birikim rejimine uygun şekilde revize edilmiş olan bu düzenek, 1950-1970 yılları arasında küresel çapta kaydedilen eğitim patlamasına yol açmıştır (Fiala & Lanford, 1987).

Organik bir toplum varsayımına dayanan ve merkez kapitalist ülkeler dışında, beklenen toplumsal/siyasal sonuçların gerçekleştirilebilirliğine dair henüz hiçbir ampirik kanıt üretmemiş olan insan kaynakları yaklaşımı, sosyal devlet anlayışından besleniyordu. 20.yüzyılın ortalarında Avrupa'da anayasalara girmeye başlayan sosyal devlet kavramı, 1929 Büyük Buhran'ına neden olan ekonomi politikalarının Keynesyen bir revizyona tabi tutulmasıyla ortaya çıktı. Esası, kitlesel tüketimi artırmak amacıyla, üretilen refahtan çalışan sınıfların aldıkları payın yükseltilmesine dayanmaktadır: Devlet, bunu sağlamak için toplum lehine piyasaya müdahale eder. Bu yaklaşım, dünya çapında sermaye birikiminde yaşanan tıkanmanın ve SSCB'de uygulanmakta olan sosyal politikalarla rekabet etme zorunluluğunun sonucu olarak 1970'li yıllarda yaşanan petrol krizlerine kadar kapitalist dünya-ekonomide düzenleyici bir ilke olarak kabul görmüştür. Bu modelde devlet, kamu işletmeciliği aracılığıyla özel sektörün ihtiyaç duyduğu ara girdiler ve yatırım mallarının sağlanmasını üstlenirken diğer taraftan da ortak tüketim alanları olan sağlık, eğitim, kültür, konut, ulaşım, kentsel altyapı ve sosyal güvenlik alanlarında da aktif bir iktisadi aktör olarak piyasada işlev yüklenmektedir. Yaşanan genişleme nedeniyle kapitalizmin altın çağı olarak anılan bu dönemde merkez kapitalist ülkelerde üretim ve tüketim artmış, kâr oranları yükselmiş, kentleşme hızlanmış, işsizlik oranları düşmüştür. Modern yetişkin eğitiminin geleneksel anlam dünyası ve kavramları (andragoji, yaşam boyu eğitim, ikinci şans eğitimi vb) hep bu dönemin ürünüdür ve her ülkenin kendi özgün ihtiyacına göre pratik karşılığını bulmuş, bu çerçeve içinde anlam kazanmıştır.

Refah politikaları doğrultusunda yukarıda özetlenen insan kaynakları yaklaşımı ile devletler eğitime kamusal bir yükümlülük olarak bakmış ve büyük yatırımlar yapmışlardır. Devletin kamusal eğitimi güçlendirmesinin, toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya bile dikey sosyal hareketliliği desteklediği genel kabul gören bir durumdur (Bağcı, 2014). Ancak Türkiye'de hiçbir zaman merkez kapitalist ülkelere benzer tarzda bir refah devleti söz konusu olmamıştır, zira Türkiye gibi çevre/yarı-çevre ülkelerin merkez ülkeler gibi refah devletinin maliyetini yükleyebilecekleri sömürgeleri yoktur⁵. Yine de Türkiye'de bu dönemde seçmenleri hoş tutma

⁵ Merkez kapitalist ülkelerde refah devletlerinin tarihsel kuruluşu ile sömürgecilik ve ırkçılık pratiklerinin ilişkisi için bkz. Gurminder K. Bhambra & John Holmwood (2018). "Colonialism, Postcolonialism and the Liberal

zorunluluğu ve refah devletine dayanan jeokültür nedeniyle eğitimde görece toplumcu söylemlerin hâkim olduğu söylenebilir. Dolayısıyla refah devleti Türkiye gibi ülkelerde düzenleyici bir söylem olarak kalmış, Batılı anlamda bir uygulama söz konusu olmamıştır. Yukarıda özetlenen haliyle reel gelirleri düşen emekçi sınıflar, bir taraftan yokluk, işsizlik, karaborsa gibi sıkıntılarla uğraşırken eğitim alanındaki görece toplumcu uygulamaların çatışmaların azaltılmasında belli düzeyde rol oynadığı düşünülebilir, zira Soğuk Savaş yılları Türkiye’de eğitim yoluyla yukarı sosyal hareketlilik kapısının açık olduğu, eğitimle alt sınıfların halen orta sınıf pozisyonlara doğru ilerleyebildiği bir dönemdir: Kapitalist işbölümü gelişmekte, yeni ortaya çıkan mesleki statüler eğitim aracılığıyla aşağıdan yukarıya doğru doldurulmaya çalışılmakta, eğitimin her düzeyinden kalkınma stratejilerine uygun meslek elemanı yetiştirmesi beklenmektedir.

Aynı dönemde ideolojik planda ana kulvar olan ulusal inşa stratejisi özellikle etnik kimlik politikaları bağlamında değişmemiş olmakla birlikte önceki dönemin yaklaşımlarına kıyasla farklı alanlarda görece bir kırılma yaşandığı söylenebilir. Soğuk Savaş’ın ve çok partili siyasal rejimin etkisiyle eğitimde dinsel öğelerle desteklenen kısmi bir muhafazakarlaşma ortaya çıkmıştır. Anti-komünizm, milli manevi değerlerin dinsel içerikle yeniden tanımlanmasına, dolayısıyla ilk dönemin laiklik anlayışından kısmen farklılaşmaya yol açmıştır. Çok partili dönemde yaşanan görece muhafazakarlaşma ile birlikte, önceki bölümde bahsi geçen toplumsal cinsiyet eşitliği alanındaki salınım bağlamında toplumsal hayatta ve eğitimde kadınlar aleyhine bir değişim yaşanmış, karma eğitim ortamlarına yapılan ayrımcı müdahaleler eğitimin yeni gündemi haline gelmiştir.

Neoliberalizm: Piyasacı ve Muhafazakar Yeni Strateji

Türkiye’nin merkez kapitalist ülkelerde gelişmekte olan neoliberal modele dahil olmasında kritik olay 1980 darbesidir. Soğuk Savaş’ın bir ürünü olan ve dönemin sonlarına doğru gerçekleşen darbe, Türkiye’nin kapitalist dünya-sistem içindeki fonksiyonlarını sürdürmekte yaşadığı güçlükleri aşmak üzere gündeme gelmiştir. 1970’lerin sonuna gelindiğinde Türkiye küresel sermaye birikimi içindeki rolünü oynayamaz, yaşanan tıkanmaya çözüm üretemez durumdadır. Devlet dış borçlarını ödeyememekte, dünya çapında gelişen sol dalga ile birlikte Türkiye’de keskinleşen sınıf mücadelesinin yol açtığı hegemonya krizi, Türkiye’nin sistem dışına doğru yönelme riskini ortaya çıkarmaktadır. IMF’nin yapısal uyum programı işletilememekte, bu amaçla alınan 24 Ocak kararları uygulanamamaktadır. Soğuk Savaş boyunca izlenen hızlı kapitalistleşmenin yarattığı iktisadi ve sosyal krizlere eşlik eden rejim krizi neticesinde 12 Eylül 1980 tarihinde bir askeri darbe gerçekleşmiştir. Bu tarih, sınıf mücadelesini baskı altına alarak Türkiye’nin kapitalist-dünya sistem içindeki konumunun tahkim edilmesine ve IMF’nin yapısal

uyum programlarında temsiliyet bulan çevre ülke stratejilerinin hayata geçirilmesine, hâsılık neoliberalizmin Türkiye'ye girişine işaret etmektedir.

Neoliberalizm, toplumun devlet eliyle piyasalaştırılması ve muhafazakarlaştırılmasıdır. Bugün, tüm tartışmalara rağmen halen dünya-sistemin aktüel pratiklerinin dayandığı düzenleyici ilkeleri ifade eden neoliberalizm, 1970'lerde yaşanan petrol krizlerinin ertesinde adım adım gelişerek hegemonik bir çerçeveye dönüşmüştür. Neoliberalizmin iktisadi kaynağında, şirketlerin, krizlerle birlikte makro ekonomik daralma ve durgunluk neticesinde azalan kâr oranlarına karşı verdikleri tepkiler vardır. Şirketler bu sıkışmadan teknolojik yenilenme (bilgisayarlaşma), üretim ve pazarlama tekniklerinin yeniden organize edilmesi (stoksuz/esnek üretim vb.) ve finansal yeniden yapılanma yoluyla kurtulmaya çalışmışlar, güdümlenmiş pazarlamaya yönelen esnek üretim sistemlerini tercih ederek ekonominin daralan sınırlarını aşmanın yollarını aramaya başlamışlardır (Harvey, 1993). Kapitalist dünya-ekonomi büyüme sorunu ile karşı karşıya kaldığı için sermaye, kendisine yeni toplumsal alanlarda kâr olanakları bulmaya yönelmiş ve refah devletinin kapladığı ekonomik alan piyasa aktörlerine açılmaya zorlanmıştır. Bu doğrultuda tam istihdam politikaları ve refah devleti uygulamaları krizin nedenleri olarak kodlanmış, Fordist kitlesel üretim ve tam istihdam yerine Post-Fordist esnek üretim ve esnek istihdam; eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi ortak tüketim alanlarında etkin bir iktisadi varlık olan refah devleti yerine tüm toplumsal alanları piyasalaştıran neoliberal devlet geçmeye başlamıştır.

Neoliberalizm devletçidir; devlete, topluma piyasa lehine müdahale aracı olarak anlam yükler. Bu bakış açısından devlet, hem esnek üretim ve çalışma modelleri için gerekli yasal düzenlemeleri yapmak, hem de iktisadi alanda kendi varlığını tasfiye etmekle görevlidir. Bu iki ayaklı iktisadi görev, devletin giderek artan bir otoriter nitelik kazanmasını da beraberinde getirir, dolayısıyla muhafazakarlaşma neoliberalizmin doğasında vardır. Neticede söz konusu fikirler emekçi kitlelerin ellerindeki ekonomik ve sosyal hakların kısıtlanması, ellerinden alınan bu hakların onlara yeniden satılması ve buna karşı direnme olanaklarının ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel müdahalelerle engellenmesi anlamına gelir. Buna rağmen 1980'lerle birlikte önce İngiltere ve ABD'de iktidara gelen neoliberalizm, büyük emekçi kitlelerin desteğiyle seçimler kazanarak bu pozisyonu elde etmiştir. Bu desteğin, toplumu bir taraftan piyasa ideolojisine bağlayan diğer taraftan da muhafazakarlaştıran yeni sağ müdahalelerle mümkün olduğu söylenebilir.

Yeni sağ, tarihsel olarak birbirlerine rakip olan liberalizmin ve muhafazakarlığın, serbest piyasanın alternatifsizliğine, refah devleti düşmanlığına, geleneksel değerlere, dine, milli kimliğe, güçlü liderliğe ve otoriteye bağlılığa dayanan özgün bir ittifaktır. Burada devlet güçlendirilir, demokrasi zorunluluk olmaktan çıkarılır, sendikalar

zararlı görülür, kadınların eşitlik mücadelesi aile değerlerine saldırmak olarak diğer tüm hak arama mücadeleleriyle birlikte kriminalize edilir, milli değerler adı altında muhafazakarlık palazlandırılırken alternatif kolektif kimliklerden arındırılmış bir piyasa aktörü olarak bireyin özgürlüğü parlatılır, toplum devlet tarafından dinselleştirilir. Yeni sağ ideoloji aracılığıyla devletin toplumu piyasayı eksen alarak dönüştürmesinin ve muhafazakarlaştırmasının, toplum fikrinin yıpranmasına, yurttaşların piyasada kendi çıkarları için diğerleriyle rekabet eden muhafazakar bireyler haline gelmesine yol açtığı görülmektedir (Bağcı, 2015b).

Merkez kapitalist ülkelerde seçimler yoluyla iktidara gelen neoliberalizm, Soğuk Savaş dengeleri içinde sınıf mücadelelerinin giderek keskinleştiği Türkiye gibi çevre/yarı-çevre ülkelerde darbeler yoluyla mevzi kazanmıştır. Türkiye’de 1980 darbesinin kritik bir dönüm noktası olarak kabul edilmesinin nedeni budur: Darbe, sadece içeride gelişen devrimci dinamikleri bastırmakla kalmamış, aynı zamanda Türkiye’nin neoliberal eklemlenme stratejisinin de başlangıcı olmuştur. Yeni sağ fikirlerin ve neoliberalizmin 1980’lerde Özal ve ANAP ile zemin oluşturmaya başladığı Türkiye, 1990’lardaki siyasal ve ekonomik krizlerden güçlü bir neoliberalizm eleştirisiyle çıkamamış, bu süreç 2002 yılında AKP’nin iktidara gelmesiyle yeni bir hatta girmiştir.

Yerleşik siyasi partilerin 1990’lar boyunca süren neoliberal krizlerle tabanlarından uzaklaşmalarının yanı sıra Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinin ve uluslararası sermaye çevrelerinin sağladığı desteğin verdiği değişim rüzgarının etkisiyle iktidara gelen AKP, başlangıç döneminde, Anadolu’da konumlanmış İslamcı burjuvazinin, 28 Şubat sonrasında Milli Görüş Hareketi’nden ayrılan ılımlı İslamcılarının ve liberallerin ittifakı aracılığıyla hegemonyasını tesis etmiştir. 2013-14’e kadar devam eden süreçte AKP, ekonomide neoliberal dönüşüm için kilit önemde olan yasal düzenlemeleri yaparken, gerek küresel çapta yaşanan finansal genişlemenin sağladığı bolluk ortamının etkisiyle, gerek muhalefetin etkisizliğiyle, gerekse de dindar kimliği eşliğinde sunduğu yeni sağ ideolojisiyle gücünü korumayı başarmıştır. Bu dönemde yeni İş Kanunu ile esnek istihdam yasallaşmış, kâr etmelerine rağmen devletin elinde kalmış olan son kamu işletmeleri hızla özelleştirilmiş, tarımsal üretimde küresel piyasalara tam entegrasyon için yeni politikalar uygulanmış, devlet arazileri ve kentler inşaat sektörünün hizmetine sunulmuştur. AKP, uluslararası finansal konjonktürde kendisine açılan kredileri kullanarak bir taraftan Cumhuriyet’in birinci ve ikinci dönemlerinde devlet eliyle yaratılmış burjuvaziye alternatif olan, Anadolu sermayesi olarak adlandırılan kesimleri zenginleştirerek kendi burjuvazisini yaratmış; diğer taraftan da alt sınıflara yönelik olarak uyguladığı yeniden dağıtım mekanizmalarıyla onların yaşam standartlarında o güne kadar görmedikleri bir iyileşme sağlayarak bu sınıfların kitlesel desteğini kazanmayı başarmıştır⁶.

⁶ Bkz. Neoliberalizm ve Devlet: Pınar Bedirhanoglu ile Söyleşi. <https://textumdergi.net/neoliberalizm-ve-devlet->

1980 darbesiyle gelişen Türk-İslam sentezinin ve yeni sağ hegemonyanın, dini öğeleri güçlendirilmiş bir versiyonuyla neoliberalizmin temsilciliğini üstlenen AKP, ilk döneminde izlediği siyasetle Türkiye'nin Kürt sorunu, askeri vesayet gibi kimi geleneksel siyasi sorunlarında eski resmi ideolojiden farklılaşma sinyalleri vermiş, ayrıca o güne kadar Türkiye'de üretilen siyasi ve ekonomik ranttan payını almamış olan kesimlere yönelik iktisadi, siyasi ve kültürel uygulamalarıyla geniş bir toplumsal tabana kavuşmuştur. Ancak 2014'ten itibaren uluslararası finans piyasalarında yaşanan daralma, Ortadoğu'da yeni gelişen siyasi duruma Türkiye'nin yaklaşımı, içeride Gezi Direnişi gibi siyasal süreçler ve AKP'nin cemaatlara bağlı tabanıyla yaşadığı kimi çıkar çatışmaları, iktidarın toplumsal tabanında kırılmalara yol açmaya başlamıştır. Daralan ekonomik ve siyasal olanaklarına paralel olarak siyaseten genişlemeyi değil kendisini korumayı benimseyen AKP'nin giderek daha fazla otoriterleştiği, bunu da giderek artan oranda dinselerek ve özellikle de Kürt sorununda devletin geleneksel siyasetine yeniden dönerek sağladığı izlenmektedir. Yaklaşık son 40 yıllık dönemi kapsayan bu dönemde yetişkin eğitimi açısından en önemli fark “yaşam boyu öğrenme” ve “bilgi temelli ekonomi” kavramları etrafında açıklanabilir. Bilgi temelli ekonomi, bilgi-iletişim teknolojilerindeki patlamaya bağlı olarak hızla artarak ulaşılabilir hale gelen bilginin, ekonomide ve toplumsal yaşamda yarattığı hızlı değişimi ifade eder. Bu değişimle birlikte bilginin üretim sürecindeki rolü artmış, toplumların kendilerini ancak bilgi temelinde yeniden inşa etmeleri ile ayakta kalabileceklerine dair bir jeokültür ortaya çıkmıştır (Smith & Doyle, 2002). Merkez kapitalist ülkeler kendilerini öğrenen toplumlar olarak vasıflandırmış, bilgi/bilişim teknolojilerinin üretim zinciri içinde artan oranda yer almasıyla güvenceli tam zamanlı çalışma, ağırlığını güvencesiz yarı zamanlı (part-time) esnek çalışmaya bırakmıştır. Böylelikle çalışma hayatına bir işyerinde başlayan ve emekli olana kadar aynı işi yaparak uzmanlaşan işgücü tipi yerini sürekli değişen üretim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kendisini sürekli yenilemesi gereken, iş güvencesi olmadığından hayatı boyunca birden çok işte çalışmak zorunda kalan, değişime ayak uyduramadığında kendisini çalışma hayatının dışında bulan bir işgücü tipine bırakmaya başlamıştır. Yaşam boyu öğrenme, işte bu esnek istihdam modeline uygun esnek bir eğitim söylemidir. Yetişkin eğitimi literatüründe neoliberal dönemden çok daha öncelerde yeri olan kavram ancak bu dönemde popülerlik kazanmıştır, zira içerdiği eğitim önermesi sosyal devletin ve tam istihdam politikalarının tasfiyesi ile örtüşmektedir (Bağcı, 2010). Piyasada artık ihtiyaç duyulmayan bilgilerin öğretilmesi ve becerilerin kazandırılması ile uğraşmanın gerekli olmadığını vaazeden neoliberal yaşam boyu öğrenme, doğrudan üretim sürecinin aktüel gereksinimlerine yönelen,

temel eğitime ve mesleki eğitime odaklanan, bunun dışında kalan her şeyi es geçerek esnek öğrenmeleri öne çıkaran bir dizi yeni anlayışı gündeme getirmiştir (Bağcı, 2015b; Sayılan, 2009). Amaç, yetişkin eğitiminin hem içerik hem de örgütlenme bakımından piyasa hedeflerine bağlanması ve bu hedeflerin dışına çıkmamasının sağlanmasıdır.

Piyasanın ihtiyaçlarını eğitimin yegâne referans noktası haline getiren bu yaklaşımda, neoliberal iktisadi özne olarak girişimci ve rekabetçi bireyin aynı zamanda muhafazakar olması da arzulanır, zira tüm toplumsal ilişki ve süreçlerin piyasanın içine çekilmesiyle parçalanan toplumun sürdürülebilmesi ve olası itirazların engellenebilmesi için bu şarttır. Neoliberalizmin eğitim gündeminde girişimci ve rekabetçi insan yetiştirme ile muhafazakâr insan yetiştirme bu nedenle birlikte yer almaktadır. Neoliberal dönemin bir özgünlüğü olarak, birbiriyle bağdaşmayacak gibi görülen piyasacı liberalizm ile muhafazakârlık birleştiklerinde ortaya çıkan eğitimin hedeflediği insan tipi piyasada girişimci, diğer toplumsal alanlarda itaatkâr, eleştirel aklı tehlikeli gören ve hak aramanın düzeni bozduğuna inanan özelliklere sahiptir. Muhafazakar birey kendisini, toplumdan yükselen değişim önerilerine karşı kurumların korunmasına adan (Nisbet, 2002: 103-111). Muhafazakar akıl, eğitim aracılığıyla eleştirel aklı yok etmeye çalışır. Bunu yaparken eğitimin içeriğinin muhafazakarlaştırılmasının yanı sıra, eleştiri olasılıklarını ortadan kaldırmak için eğitimcileri ve öğrencileri baskı altında tutar; bir taraftan esnek çalışma ve performans sistemleri ile eğitimcileri ekonomik olarak kuşatırken diğer taraftan da onları gözden düşürerek eğitim kurumlarındaki dönüştürücü potansiyellerin önüne engel koymaya çalışır. Hem muhafazakarların hem de liberallerin eğitimin teknik bir bilgi alışverişi olarak tanımlanması gerektiğini ısrarla vurgulamakta ortaklaşmalarının nedeni de aynıdır; böylelikle eğitim tarafsızmış gibi sunulur ve mücadele alanı olmaktan çıkarılır. Dolayısıyla neoliberal eğitim projesinde devletin eğitim üzerindeki ekonomik etkisi azaltılırken ideolojik etkisi artar (Apple, 2004). Neoliberal eğitim gündeminin bir ayağı olarak hem piyasalaştırılan hem de muhafazakârlaştırılan yaşam boyu öğrenme de bu büyük resmin önemli bir parçası durumundadır. Yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınan eğitim etkinlikleri bir taraftan özel sektöre devredilerek ticarileştirilmekte ve içerikleri de mesleki teknik eğitime indirgenmekte, diğer taraftan da itirazların önlenmesi ve mevcut toplumsal durumun korunmasına hizmet etmesi için din, millet, aile, ahlak gibi kurumlar etrafında yoğunlaştırılmaktadır.

Yukarıda özetlenen iki dinamik, piyasalaştırma ve muhafazakarlaştırma, Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin, dolayısıyla da son dönem yetişkin eğitiminde görülen değişimin de ana yönelimini oluşturur (Bağcı, 2015b). AKP’nin eğitim projesi, neoliberal çerçevenin Türkiye’ye uyarlanmasıdır. Parti programında yer verilen eğitim perspektifi esasen küresel rekabette konum elde etmeyi eksen alan, eğitimde özel sektörün payını artırmayı hedefleyen, temel ve mesleki eğitimi önceleyen, din

eğitiminin güçlendirilmesini amaçlayan vurgularıyla piyasaların eğitim gündeminin Türkiye muhafazakarlığıyla buluşturulmasının bir örneğidir⁷. Erdoğan'ın “fikren dinamik, ruhen huzurlu” gençler yetiştirme hedefi bu eğitim politikasının en iyi özetidir (Erdoğan, 2014). Fikren dinamik olan rekabetçi piyasa aktörü birey iken, ruhen huzurlu olan muhafazakar/dindar bireydir.

Neoliberal yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitimsel jeokültürün düşünsel zeminini kuran Avrupa Birliği, OECD, Dünya Bankası ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar tarafından çerçevelendirilmiştir (Bağcı, 2015a). Türkiye açısından ise üyelik sürecinin dönüştürücü etkisi bakımından Avrupa Birliği görece daha belirleyici konumda olmuştur (Bağcı, 2011). Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 2006 yılında hazırlanan “Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi”, XVII. Milli Eğitim Şurası kararlarının “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” bölümünün “Yaşam Boyu Öğrenme” başlıklı birinci kısmı, 9, 10 ve 11. Kalkınma Planlarında içerilen eğitimin işgücü talebine duyarlılığının artırılması yaklaşımı, MEB'in 2009 yılında hazırladığı Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı, AKP'nin 2015'te yayınladığı 2023 Siyasi Vizyonu'ndaki hayat boyu öğrenme vurguları, Türkiye'de yetişkin eğitiminin, son dönemde yaşam boyu öğrenme kavramı etrafında piyasacı ve muhafazakar tarzda nasıl yeniden tanımlandığının göstergeleridir (Seçkin, 2021).

“Mesleki eğitimin geliştirilmesi” söylemi bu dönemde hegemonik bir bakış açısı olmuştur. Büyük burjuvazinin, kurduğu mesleki eğitim okulları aracılığıyla doğrudan, düşünsel faaliyetleri ve maddi yatırımları aracılığıyla dolaylı biçimlerde şekillendirdiği bu söylem, eğitimle toplumsal değişme ve yukarı sosyal hareketlilik arasındaki ilişkinin koparılması anlamına gelmektedir. Bu kavram altında toplanabilecek neredeyse tek bir kalemde çıkmış kadar birbirine benzeyen metinlerdeki ana fikir alt sınıflar için temel eğitim, ardından mesleki eğitim ve üzerine gelen yaşam boyu öğrenme modeline dayanır. Esasen mevcut toplumsal hiyerarşinin korunması ve geliştirilmesi amacını taşıyan bu model, küreselleşme, rekabet gücü ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının birlikte geçtiği dönemin bütün metinlerindeki hâkim motiftir. Üst sınıflar için özel okullar ve giderek uluslararasılaşan eğitim imkanlarının da dahil edilmesiyle niteliği güçlendirilen, alt sınıflar için ise mesleki eğitimle sınırlandırılan bu eğitim modeli, Türkiye'nin son dönemdeki kapitalist entegrasyon stratejisinin etkin bir parçasıdır. Bu modelle, ürettikleri toplumsal artı değerden daha fazla pay almak için toplumsal hiyerarşide yukarı doğru hareket etmek isteyen alt sınıflar, üst sınıflar tarafından mevcut konumlarına

⁷ AKP Programı. <http://www.akparti.org.tr/site/akparti/parti-programi#bolum>. Son erişim tarihi, 23.08.2022

kapatılmaktadır.

Bu dönem, sosyal devlet fikrinin de tasfiye edildiği bir zaman aralığı olduğundan Türkiye’de devletin, nüfusun ve yetişkin eğitime yönelik talebin artıyor olmasına rağmen bu alandaki yatırım harcamalarını kısıtđı görölmektedir. Eğitim alanındaki küresel bir eğilim olan bütçe kısıtlamalarının sonucunda tüm dünyada insanlar eğitim ihtiyaçlarını gidermek için özel sektöre yönlendirilmektedir. Bu kapsamda Türkiye’ye özgü olan ise AKP’nin giderek yükselen dinselleştirme politikalarına paralel olarak, kamu eliyle yürütölmekte olan kimi yetişkin eğitimi faaliyetlerinin belediyeler, dernekler ve vakıflar aracılığıyla özel sektörün yanı sıra dini cemaatlere devredilmesi olmuştur. Özellikle dinsel içerikli eğitimlerin sayıca artırılarak dini cemaatlere nakledilmesiyle hem dini eğitimlerin yaygınlaştırıldığı hem de bu cemaatlere kamudan kaynak aktarıldığı düşünölebilir. Aynı bağlamda, kamu eliyle düzenlenen aile eğitimleri ve evlilik öncesi eğitimlerin de arttığı görölmektedir. Türkiye’de kamusal yetişkin eğitimi kurumlarında verilen aile eğitimlerinin sayısının 1996’dan 2011 yılına gelindiğinde 5,5 kat artmış olması, AKP’nin yürüttüğü neoliberal proje nedeniyle dağılan aile kurumunu eğitimle kurtarmaya çalışması olarak yorumlanabilir. Ayrıca Kuran kurslarında yaşanan nicelik patlaması, diğer yetişkin eğitimi materyallerinde ve kurs içeriklerinde dinsel, cinsiyetçi, milliyetçi, itaatkarlığı teşvik eden, yeni resmi ideolojiye göre tarihi yeniden yazmaya yönelik öğelerin gözle görölür biçimde çoğalmasının da bu dönemin karakteristik yönelimleri olduğu izlenmektedir (Bağcı, 2015b).

Sonuç

Türkiye’de modern yetişkin eğitiminin tarihi, 16.yüzyıldan itibaren Batı Avrupa’dan genişlemeye başlayan kapitalist dünya-ekonomiye entegrasyonun, başka bir deyişle Türkiye’nin çevreleşmesinin tarihidir. Çevreleşme süreci farklı dönemlere özgü tarihsel ve toplumsal dinamiklere göre farklı önceliklerle devam etmiş ancak hiç kesintiye uğramamıştır. Böyle bakıldığında Cumhuriyet tarihinin ilk dönemi olan kuruluş yılları, Osmanlı’dan devralınan sınıfsal miras üzerine laiklik ekseninde girişilen ulusal inşa stratejisine dayalı bir entegrasyon sürecidir ve yetişkin eğitimi bu aşamada önemli bir fonksiyon üstlenmiştir. Bu dönemde kamusal yetişkin eğitimi politikaları özellikle yoksul köylü kitlelerin modern tarıma yönelen emekçi-yurttaşlara dönüştürölmesini üstlenmiş, okumaz-yazmazlık sorunu başta olmak üzere mevcut toplumsal yapıda, entegrasyonun önündeki eğitimsel engeller kaldırılmaya çalışılmıştır. Dönem boyunca, kapitalist işbölümünün gelişmesine bağlı olarak toplumda yeni mesleklere ihtiyaç duyulmuş ve yetişkin eğitimi, bu ihtiyacın ürettiği toplumsal pozisyonların hızla doldurulmasında da rol oynamıştır. Bu zaman zarfında Köy Enstitöleri gibi daha özenle ele alınması gereken uygulamalar da esasen

bu tarihsel zamanın ürünleridir⁸.

Ardından gelen Soğuk Savaş yıllarının başlangıcında kapitalist dünya-sistem ABD hegemonyası altında yeniden şekillenirken Türkiye’de de iktidarın sınıfsal niteliği ve siyasal sistem değişmiş, iktidar bloğuna yeni katılan toprak ağaları ve yeni yetişen ticaret burjuvazisi ile birlikte çevreleşme stratejisinde de nüanslar ortaya çıkmıştır. Bu dönemde yetişkin eğitiminde de ABD ile ilişkilerin belirleyici olduğu söylenebilir. İktidar yapısındaki değişimle birlikte Cumhuriyet’in izlediği yurttaşlık çizgisinde de değişimler olmuş, yurttaş yetiştirmenin görece muhafazakar ve eril formları gündeme gelmiştir. Yetişkin eğitiminin uluslararası gündemine paralel olarak Türkiye’de de sosyal devlet söylemi ve insan kaynakları yaklaşımı ile birlikte yukarı sosyal hareketliliği ima eden “ikinci şans” kavramının öne çıktığı görülür. İlk dönemde olduğu gibi bu dönemde de yeni mesleki statüler ortaya çıkmaya devam etmiş, yetişkin eğitimi bu sorun alanındaki misyonunu korumuş ve hatta uzaktan eğitim uygulamaları ile birlikte yeni yetişkin eğitimi pratikleri de bu sorun alanında devreye girmiştir.

Türkiye’de neoliberal dönem 1980 darbesiyle başlamış, krizlerle geçen yılların ardından 2002’de AKP’nin iktidara gelmesiyle esas rengini almış, temel karakteri olan toplumsal alanların topyekün piyasalaştırılması ve muhafazakarlaştırılmasını neredeyse sorunsuz bir program halinde hayata geçirmiştir. O güne kadar gelişmiş büyük sermaye yapısı dışında kalan taşradaki İslamcı burjuvazinin, Milli Görüş Hareketi’nden ayrılan ılımlı İslamcılarının ve başlangıç döneminde yer alan liberallerin kurduğu ittifak ile iktidara gelen AKP’nin programı, ekonomi alanında ihtiyaçları değişen kapitalist dünya-sisteme tam entegrasyon için gerekli yasal düzenlemeleri yapmak ve toplumu, dozu önceki döneme göre artırılmış bir dinsellikle muhafazakarlaştırmak üzerine kuruludur. İktidarını sürdürmek için dönemi boyunca ittifaklarını değiştiren ve aktüel pratiklerini de bu ittifaklara göre farklılaştıran AKP’nin yetişkin eğitimi yaklaşımı, dünya-sistemin eğitimsel jeokültürüne paralel olarak bilgi temelli ekonomi ve yaşam boyu öğrenme kavramlarıyla tanımlanabilir. Yetişkin eğitimi alanındaki bu saf neoliberal çerçevenin temel dinamiklerinin, ekonomik rekabet ve büyümeye yönelik esnek üretim modellerine uygun esnek öğrenme sistemleri ve içeriği din, millet, aile, ahlak gibi muhafazakarlığın temel değerleriyle doldurulmuş bir anlam dünyası olduğu

⁸ Türkiye’de üzerinde en çok düşünülmesi gereken eğitim deneyimi olan Köy Enstitüleri, eşitlik ve özgürlük perspektifinden bakıldığında, dönemin iktidar yapısının arzu etmediği sonuçlar üretmiş olması bakımından aslında eğitim tarihimizde arızı bir vakadır. Köy Enstitüleri’ni, Cumhuriyet’in ilk döneminin sınıfsal ve siyasal dengeleri içindeki bir çatlaktan sızan ışık olarak görmek mümkündür. Ancak sistem çatlağı kısa zamanda onararak kendi rotasına yeniden sokmuştur. Eleştirel eğitim tartışmaları bağlamında, resmi bir eğitim kurumunun, kurulduğu iktidar döneminin beklentilerinin dışında sonuç üretmiş olması, kuruma yapılan güzellemlerin ve saldırıların yarattığı retorik bulutunun ötesine geçen bir yaklaşımla değerlendirilmeyi hak etmektedir.

görülmektedir.

Reform ve devrimlerin topluma benimsetilmesinde yetişkin (halk) eğitiminin işlevselliği Osmanlı'nın son dönemlerinde konuşulmaya başlanmış olsa bile bu tip bir etkileşimin gücünü keşfeden ve kullanan asıl olarak Cumhuriyet olmuştur. Cumhuriyet'in bir yetişkin (halk) eğitimi rejimi inşa ettiğini söylemek bu bakımdan abartılı olmayacaktır. Özellikle kurucu dönemde iktidar, önceki bölümlerde özetlenen saiklerle toplumla yukarıdan aşağıya işleyen eğitimsel bir ilişki kurmuş, ancak bu ilişki kitlesel düzeyde temel okuma yazma ve yurttaşlık becerileriyle, başka bir deyişle kapitalist entegrasyonun gerektirdiği düzey ve biçimle sınırlı kalmıştır. Her modern eğitim dizgesi kendine özgü bir uyum ve özgürleşme dengesi kurar. Cumhuriyet'in kurduğu modern yetişkin eğitimi yapısında, önceki dönemlere kıyasla özgürleşmeye yönelen unsurlar olmakla birlikte uyumun ağır bastığı söylenebilir.

Üç dönem birlikte düşünüldüğünde alt sınıfların kamunun düzenlediği yetişkin eğitimi etkinliklerine katılımları ilk iki dönemde daha yüksek oranlarda gerçekleşirken bu oranların son dönemde merkez kapitalist ülkelere giderek daha fazla benzediği, görece eğitimsiz alt sınıfların yetişkin eğitime katılmaktan giderek daha fazla imtina ettikleri, katıldıklarında da toplumsal statülerini iyileştirmeye yaramayacak etkinlikleri tercih ettikleri görülmektedir (Bağcı, 2014). Bu durum bize yetişkin eğitime katılma örüntülerinin kapitalist işbölümünün gelişme düzeyine ne derece bağlı olduğunu göstermesi bakımından anlamlıdır. Türkiye ilk iki dönemde henüz üretim ilişkilerinin gerektirdiği nitelik ve çeşitlilikte bir işgücüne sahip olmadığı için yaygın bir eğitim hamlesiyle bu açık kapatılmaya çalışılmış, işbölümü geliştikçe eğitim sistemi ortaya çıkan yeni statüleri hızla doldurmaya yönelmiştir. Gayrimüslümlerin tasfiyesiyle nitelik ve nicelik kaybına uğramış burjuvazi, devlet eliyle yeniden yaratılarak kapitalizm yukarıdan aşağıya inşa edilmeye çalışılırken, eğitim ve yetişkin eğitimi de ihtiyaç duyulan alt ve orta sınıf statüleri doldurmayı hedeflemiştir. Kapitalist işbölümü geliştikçe yetişkin eğitime katılanların eğitim seviyeleri giderek yükselmiş, bu alan sınıfsal eşitsizliklerin daha açık biçimlerde yeniden üretildiği bir nitelik kazanmıştır. Bu bakımdan birinci ve ikinci dönemlerde alt sınıfların yetişkin eğitime katılma oranlarının yüksekliği, bir yönüyle sınıfsal hiyerarşinin her zaman en altında olan okumaz-yazmazların ve bu kesime yönelik kursların sayıca çokluğuna, diğer yönüyle üretim ilişkilerinin eğitim altyapısından hızlı gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan nitelikli insan gücü yokluğunda yetişkin eğitiminin alt sınıflara görece yüksek yukarı sosyal hareketlilik olanakları sunmasına bağlanabilir. Üçüncü dönemde Türkiye'de eğitimli nüfus artık nicelik bakımından daha gelişmiş olduğundan yetişkin eğitiminin bu fonksiyonu devre dışı kalmıştır.

Aynı şekilde üç dönem birlikte düşünüldüğünde Türkiye'nin yurttaşlık politikalarındaki dönüşümlerin yetişkin eğitiminin niteliğinde de paralel değişikliklere yol açtığı gözlenebilmektedir. İlk dönemin laikliği esas alan yaklaşımı ikinci dönemde kısmi muhafazakar bir revizyona tabi tutulmuş, üçüncü dönemde ise

devletin yurttaşlık tanımında açık bir dinselleşme eğilimi ortaya çıkmıştır. Yetişkin eğitimi alanında temel metinlerde, düzenlemelerde, içeriklerde ve materyallerde izlenebilen bu değişimin paralel şekilde toplumsal cinsiyet bağlamında da gerçekleştiği söylenebilir: Türkiye'nin kamusal yetişkin eğitimi politikalarındaki erillik düzeyi üç dönem boyunca sistematik olarak artmıştır. Yurttaşlığın dinsel ve toplumsal cinsiyet niteliklerinde bu dönemler boyunca kısmi değişimler olmuş olmakla birlikte belki de hiç değişmeyen temel niteliğinin Türklük vurgusu (Ünlü, 2018) olduğu iddia edilebilir. Türklüğün tanımı ve gerekçelendirilmesi her dönemde kimi nüanslarla yapılmış olsa da Cumhuriyet tarihi boyunca Türkiyeli olup da Türk olmayan yurttaşlar makbul vatandaş tanımı içine girmemiş, tüm eğitim paradigmasında olduğu gibi yetişkin eğitiminde de bu toplumsal gruplar yok sayılmışlardır.

Sonuca Bağlı Bir Öneri

Türkiye'nin yetişkin eğitimi tarihindeki bilinen olgu ve olayları içinde anlamlandırabileceğimiz sistematik bir kavramsal çerçeve geliştirmeyi amaçlayan bu yazı, nihayetinde ampirik olarak desteklenmek durumundadır. Önerilen çerçevenin kendi içindeki tutarlılığı, onun güvenilir olduğunu göstermez; dolayısıyla bu yazı, bir tartışma ve araştırma önerisi olarak da okunmalıdır. Türkiye'nin yetişkin eğitimi araştırmacıları, alana özgü tarih okumalarını güncel siyasetin romantik ve naif çerçevesinden, resmi ideolojiler arasındaki çatışmalar bağlamından çıkarmayı başarmak durumundadır. Bu, yetişkin eğitiminin politik karakterinden vazgeçmek anlamına gelmez. Aksine onun, arka planda kesintisiz şekilde işlemekte olan daha geniş politik yapılar, çatışmalar ve uzlaşmalar bağlamına yerleştirilebilmesine olanak tanır ve bizi güncel olanın kör edici etkisinden kurtarır. Bunu yapmak için atılacak ilk adım, yetişkin eğitime dair tarihsel olay ve olguları bir "iyi vs. kötü" tartışması bağlamında ele almaktan vazgeçmektir. Bugüne ilişkin eleştirilerimiz ille de geçmiş haklı çıkarmaz ve bunu söylediğimizde de bugünü onaylamış olmayız. Yetişkin eğitiminin tarihini yazmak, Türkiyeli yetişkin eğitimi araştırmacılarının önünde bir sorun alanı olarak durmaktadır.

Kaynakça

- Alkan, Mehmet Ö. (2008). “Osmanlı İmparatorluğu’nda Modernleşme ve Eğitim”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 6, Sayı 12, 2008, ss. 9-84.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/655118> (İndirme tarihi: 16.08.2022)
- Apple, M. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(1), ss. 12-44
- Bağcı, Ş. Erhan (2019). “Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on Immigrants”, *Adult Education Quarterly*, 69(4), 271-294.
<https://doi.org/10.1177/0741713619848108> (İndirme tarihi: 26.03.2022)
- Bağcı, Ş. Erhan (2015a). The Political Economy of Lifelong Learning in International Organisations. *International Journal of Educational Policies*, 9(1), pp. 31-44
[https://www.academia.edu/22233939/The Political Economy of Lifelong Learning in International Organisations](https://www.academia.edu/22233939/The_Political_Economy_of_Lifelong_Learning_in_International_Organisations) (İndirme tarihi: 16.05.2022)
- Bağcı, Ş. Erhan (2015b). “Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme: Piyasacı ve Muhafazakar”, *Mülkiye Dergisi*, 39 (3), ss.211-244.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mulkiye/issue/279/1298> (İndirme tarihi: 09.08.2022)
- Bağcı, Ş. Erhan (2014). *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik*. Kalkedon Yayınları
- Bağcı, Ş. Erhan (2011). “Avrupa Birliği’ne Üyelik Sürecinde Türkiye’de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 2, ss.139-173
- Bağcı, Ş. Erhan (2010). “Neoliberalizm ve Yaşam Boyu Eğitim: Gerçeği Gizleyen Büyülü Sözler”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 8 (30) 3-76.
[https://www.academia.edu/1502423/Neoliberalizm ve Ya%C5%9Fam_Boyu_E%C4%9Fitim_Ger%C3%A7e%C4%9Fi_Gizleyen_B%C3%BCy%C3%BCl%C3%BC_S%C3%B6zler](https://www.academia.edu/1502423/Neoliberalizm_ve_Ya%C5%9Fam_Boyu_E%C4%9Fitim_Ger%C3%A7e%C4%9Fi_Gizleyen_B%C3%BCy%C3%BCl%C3%BC_S%C3%B6zler) (İndirme tarihi: 14.05.2022)
- Bedirhanoglu, Pınar (2021). “Neoliberalizm ve Devlet: Pınar Bedirhanoglu ile Söyleşi”,
<https://textumdergi.net/neoliberalizm-ve-devlet-pinar-bedirhanoglu-ile-soylesi/> (İndirme tarihi: 16.08.2022)
- Berktaş, Fatmagül (2016). “Osmanlı-Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti”. Hakan Ertin, M. İnanç Özekmekçi (der.) *Nuran Yıldırım Armağan Kitabı: Tıp Tarihinin Peşinde Bir Ömür içinde*, Betim Yayınları
- Bilir, Mehmet (2009). “Yetişkin/Halk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi” Ahmet Yıldız ve Meral Uysal (der.) *Yetişkin Eğitimi içinde*, Kalkedon Yayınları, ss. 25-83.
- Boratav, Korkut (1997). “İktisat Tarihi (1908-1980)” Sina Akşin (der.) *Türkiye Tarihi*

- 4 – *Çağdaş Türkiye 1908-1980* içinde, Cem Yayınevi, ss. 265-354.
- Braudel, Fernand (2020). *Tarih Üzerine Yazılar*. Doğu Batı Yayınları
- DPT [Devlet Planlama Teşkilatı] (1968). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972. TC Başbakanlık DPT Müsteşarlığı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Ikinci-Bes-Kalkinma-Plani-1968-1972.pdf> (İndirme tarihi: 23.08.2022)
- Dickerman, Watson (1989). *Türkiye’de Halk Eğitimi Hakkında Rapor*. MEB Yayınları
- Erdoğan, Recep Tayyip (2014). “Yeni Türkiye Eğitimle İnşa Edilecek” *Yeni Türkiye Dergisi, Türk Eğitimi Özel Sayısı, Mayıs-Haziran 2014, Sayı:58-59*, ss.13-15
- Fiala, Robert & Lanford, Audri Gordon (1987). “Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970”, *Comparative Education Review*, Vol: 31, No: 3, ss. 315-332. <https://www.jstor.org/stable/1188568> (İndirme tarihi: 08.03.2022)
- Gençkaya, Ömer Faruk (2008). *Eğitimin Başkenti Ankara*. VEKAM Yayınları
- Geray, Cevat (2002). *Halk Eğitimi*. Güncelleştirilmiş 3. Bası. İmaj Yayınevi
- Gurminder K. Bhambra & John Holmwood (2018). “Colonialism, Postcolonialism and the Liberal Welfare State”, *New Political Economy*, 23:5, 574-587, DOI: 10.1080/13563467.2017.1417369
- Güven, İsmail (2021). “Osmanlı Toplumunda Halk Eğitiminin Düşünsel Temelleri ve Pratiği”, *Yetişkin Eğitimi Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 7*, ss. 5-37. http://www.yetiskinegitimi.org/attachments/article/56/4.kasim_2021.Osmanlida_Halk_Egitimi.pdf (İndirme tarihi: 04.06.2022)
- Harvey, David (1993). “Esneklik: Tehdit Mi Yoksa Fırsat Mı?”, *Toplum ve Bilim Dergisi*, ss.56-61
- Keyder, Çağlar (2014). *Türkiye’de Devlet ve Sınıflar*. İletişim Yayınları
- Lowe, John (1985). *Dünya’da Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayını
- MEB (1956). *Halk Eğitimi Semineri Notları*. Milli Eğitim Yayınları
- Nisbet, R. (2002) Muhafazakarlık. *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi* (Der. T. Bottomore ve R. Nisbet) içinde ss. 93-128. Ankara: Ayraç Yayınevi
- Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. A. Yıldız ve M.Uysal (Der.), *Yetişkin Eğitimi* (s. 255-272). İstanbul: KalkedonYayınları.
- Seçkin, Onur (2021). “Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Gündeme Gelmesine Etki Eden Faktörler ve Hayat Boyu Öğrenmenin Kavramsallaştırılması”, *Yetişkin Eğitimi Dergisi, Cilt 3, Sayı 5-6*, ss. 87-131, <http://www.yetiskinegitimi.org/attachments/article/49/hayat-boyu-ogrenmenin-kavramsallastirilmasi.pdf> (indirme tarihi: 24.08.2022)
- Smith, Mark K. & Doyle, Michele Erina (2002). *Globalization: Theory and Experience*.

- Sengül, Tarık (2009). *Kentsel Çelişki ve Siyaset: Kapitalist Kentleşme Süreçlerinin Eleştirisi*. İmge Kitabevi Yayınları
- Uysal, Meral (2018). “Türkiye’de Akademide Yetişkin Eğitiminin Kurumsallaşma Sorunları”, *Yetişkin Eğitimi Dergisi Çıkış Sayısı*, ss.9-23
<http://www.yetiskinegitimi.org/attachments/article/9/turkiyede-akademide-yetiskin-egitiminin-kurumsallasma-sorunlari.pdf> (İndirme tarihi: 06.04.2022)
- Ünlü, Barış (2018). *Türklük Sözleşmesi: Oluşumu, İşleyişi ve Krizi*. Dipnot Yayınları
- Üstel, Füsün (2011). “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne *Vatandaşlık Eğitimi*. İletişim Yayınları
- Wallerstein, Immanuel (2014). *Dünya-Sistemleri Analizi: Bir Giriş*. bgst yayınları
- Wallerstein, Immanuel (1993). “The World-System after the Cold War”. *Journal of Peace Research* , Feb., 1993, Vol. 30, No. 1, pp. 1-6.
<https://www.jstor.org/stable/424718> (İndirme tarihi: 07.02.2022)
- Wallerstein, Immanuel (1979). “The Ottoman Empire and the Capitalist World-Economy: Some Questions for Research”, *Review (Fernand Braudel Center)* , Winter, 1979, Vol. 2, No. 3, pp. 389-398.
<https://www.jstor.org/stable/40240805> (İndirme tarihi: 26.04.2022)
- Yıldız, Ahmet (2021). “Osmanlı’da Modern Halk Eğitiminin Doğuşu” Meral Uysal, Ahmet Yıldız, Ş. Erhan Bağcı, Nurcan Korkmaz (der.) *Mehmet Bilir’e Armağan* içinde, Ankara Üniversitesi Yayınları, 27-60

Osmanlı'da Kadının Eğitim Hakkının Gelişimi

Nurnigar Sipahioğlu¹

Özet

Türkiye'deki kadının eğitim hakkındaki kazanımları anlamak için Osmanlı Devleti'nde Tanzimat sonrası kurumsallaşan eğitim sistemiyle birlikte yaşanan gelişmelere de bakılmalıdır. Eğitim temel bir insan hakkı olarak hem diğer haklarının kullanılmasını sağlamakta hem de diğer haklardaki gelişmeler de gerçek anlamda eğitim hakkının kullanımını etkilemektedir. Dünyadaki insan hakları ve özgürlükleri ile eşitlik anlayışlarındaki gelişim kadın haklarında da gelişmelerin yaşanmasını sağlamıştır. Avrupa'daki Sanayi ve Fransız Devrimleriyle gelişen özgürlük alanları, kadınların evlerinden çıkıp kamusal alanda yeri geldiğinde işçi yeri geldiğinde devrimci olarak yer almalarını sağlamıştır. İnsan hakları için erkeklerle birlikte mücadele eden kadınlar, yasalarda bahsedilen insan haklarının kendilerini değil de erkekleri kapsadığını fark ederek öncelikle oy ve eğitim hakkı olmak üzere hakları için mücadele etmişlerdir. Birinci dalga feminizm diye adlandırılan bu dönemde yasalardaki doğal haklara erkeklerle soyut eşitlik anlayışı içinde sahip olma talebi dile getirilirken elde edilen kazanımlar sonrasında şekli bir eşitliğin yasalarda yer almasının kadınların bu haklardan gerçek anlamda yararlanmasını sağlamadığı fark edilmiş ve ikinci dalga feminizmde somut anlamda, maddi eşitsizliklerin giderilmesi, devletin, hakları yalnızca tanınması değil eşitsizliklerin giderilmesinde aktif rol üstlenerek fiili eşitliği sağlaması için mücadele edilmiştir. Günümüzde kadınların, temel bir insan hakkı olarak eğitim hakkından gerçek anlamda yararlanması için toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, sadece yasalarda kadının

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayatboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi.

eğitim hakkının tanınması değil, kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliği içinde maruz kaldıkları, haklardan eşit bir şekilde yararlanmalarını engelleyen yapısal eşitsizliklerin de giderilmesinin gerektiği anlaşılmıştır.

17. ve 19. yüzyıllar arası Avrupa'daki kadının eğitim hakkının gelişimine baktığımızda kadını anne ve iyi bir eş olma özelliği etrafında gören ve bu atfedilen rolleri yetiştiren, yeniden üreten bir eğitim sistemi söz konusudur. Kadınlar örgütlenerek Avrupa ve Amerika'da başta eğitim ve oy hakkı olmak üzere temel insan haklarını talep ettikleri bir kadın hareketi oluşturmuş ve kazanımlar sağlamıştır. Osmanlı Dönemindeki kadının eğitim hakkının gelişimi ise, öncelikle Avrupa karşısındaki askeri alandaki gerilemeyi sonlandırmak üzere Batı'nın askeri ve bürokratik anlamda örnek alınması sonucu bu alanlarda çalışacak asker ve bürokratın yetiştirilmesiyle başlamıştır. Tanzimat dönemi ile birlikte pek çok alanda olduğu gibi eğitim de kurumsallaşmaya başlamış, temel hak ve özgürlüklerde yapılan değişiklikler toplumun ve kadının toplumdaki yerinin de değişmesini sağlamıştır. Avrupa'daki gibi kadının eğitilmesi, iyi bir anne ve eşin yetiştirme düşüncesi etrafında şekillenmiştir. Gerçek anlamda bir kadın hareketinden bahsedemesek de eğitim hakkı ve diğer temel haklarından yararlanmaya başlayan kadınlar dernekler kurmaya, süreli yayınlar çıkarmaya, tarla ve ev dışında kamusal alanlarda çalışmaya başlamışlardır. Osmanlı'da kadınlar, neredeyse tüm seviyelerde eğitim hakkına kavuşmuş, yükseköğretimde karma eğitim hakkını elde etmiştir. Bu yazımızda temel bir insan hakkı olarak eğitim hakkının Osmanlı'daki kadınlar açısından gelişimi incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Eğitim hakkı, eşitlik, kadının insan hakkı, kadın hareketi, toplumsal cinsiyet, Osmanlı'da kadının eğitim hakkı, modernleşme, batılılaşma, Aydınlanma, Sanayi Devrimi, Fransız Devrimi.

Giriş

Eğitim, temel bir insan hakkıdır. Genel olarak, “insan davranışlarının bilinçli ve düzenli olarak geliştirilmesi” (Altunya, 2013:317) süreci olan eğitim, temel bir insan hakkı olarak başka hakların kullanılmasında da önemli bir role sahip olup (Altunya, 2013; Ünal ve Sarpkaya, 2021) “ülkede var olan güçler dengesinin sürdürülmesi, değiştirilmesi ya da yeniden üretilmesi ve yine o toplumda var olan fırsat ve olanaklardan yararlanma düzeylerinin oluşmasında çok etkilidir” (Duman, 2015:17). Eğitim hem temel bir insan hakkıdır hem de diğer temel insan haklarının kullanılmasında kişinin özgürlük alanını belirler. Toplumdaki eşitsizliğin sürdürülmesi de bu eşitsizliğin ortadan kaldırılması da eğitim hakkının kullanılmasıyla orantılıdır.

Eğitim, “bireyi özgürleştirici potansiyeli” (Ünal ve Sarpkaya, 2021:16) ile “bireyin yaşam hakkında eleştirel düşünmesini, ciddi bir şekilde olası eylem yollarını incelemesini ve bu incelemeye dayalı rasyonel seçimler yapmasını sağlar” (Beiter, 2005 :29 aktaran Ünal ve Sarpkaya, 2021:15). İnsan onuru, saygı, özgürlük, eşitlik, adalet kavramları insanın, insanlaşma sürecine katkıda bulunmakta ve bu kavramların farkına varılarak içselleştirilmesinin bir yolu da eğitimle olmaktadır (Çotuksöken, 2012:14). Eğitimin diğer temel insan hakların varlığını koruma ve bireyin kişiliğini geliştirici özellikte olması gereği İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesi 1. fıkrasında şöyle yer almıştır:

Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

Aynı maddenin 2. Fıkrasında ise; “Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksi eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.” denilerek herkesin bu hakka eşit olarak sahip olduğuna ve eğitime erişimde eşitliğin sağlanması için asgari koşullara yer verilmiştir.

Eğitimin hem tek başına bir hak olarak kullanılması hem de toplumsal cinsiyet eşitliğine doğru toplumu dönüştürerek haklardan gerçek anlamda eşit olarak

yararlanan bir toplumu oluşturmaya katkı sağlayabilmesi için, eğitim hakkının kadınlar ve erkekler için eşit bir şekilde sağlanması gerekmektedir. Dünyada kadınların eğitim hakkı kazanımı tarihsel süreç içerisinde gelişmiştir ve toplumsal cinsiyetin fark edilmesiyle toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik normlar ve uygulamaya yönelik standartlar belirlenmiştir. Günümüzde cinsiyet, ayrımcılık yasağı kapsamına alınmıştır ve kadının eğitim hakkının sağlanması için toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayan başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Kadına Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi gibi pek çok uluslararası düzenleme ve uygulamalar söz konusudur.

Temel Bir İnsan Hakkı Olarak ‘Eğitim Hakkı’

Tarihsel süreç içinde temel hak ve özgürlüklere sahip olmada, eşitlik anlayışının değişimi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik mücadele sonucu uluslararası belgeler vb. ile oluşturulan norm ve standartlarla birlikte devletlerin iç hukukunda eğitim hakkının toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayacak şekilde yer alması söz konusudur. Türkiye birçok uluslararası sözleşmeye taraftır ve iç hukuk açısından da evrensel standartlara uyması gerekmektedir. Kadının eğitim hakkına erişimi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması yolları tarihsel süreç içerisinde gelişmiştir ve gelişmeye devam etmektedir. Türkiye’deki kadının eğitim hakkının gelişimi de Osmanlı İmparatorluğu’ndaki Tanzimat dönemiyle birlikte Batılılaşma hareketleriyle başlamış, modern devletlerin kanunları örnek alınarak dünyada kadın hak mücadelesinden etkilenilmiş ve Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte de gerek uluslararası taraf olunan sözleşmelere gerekse kadın hareketinin gelişiminin etkileriyle şekillenmiştir.

Uluslararası norm ve standartlar karşısında, Türkiye Cumhuriyeti devletinde kadının eğitim hakkının toplumsal cinsiyet eşitliği içinde ne ölçüde erişilebilir hale geldiğinin anlaşılması ve Türkiye’deki kadınların gerçek anlamda eğitim hakkına erişebilmesi için katedilecek yolların neler olduğunun farkına varılması için tarihsel süreç içindeki kadının eğitim hakkının gelişimini, bu konudaki Osmanlı İmparatorluğu’nun uluslararası ve ulusal dinamikler etrafında şekillenen mirasını incelemek gerekmektedir. Bu yazımızda, kadının eğitim hakkının bir insan hakkı olarak gelişimi öncelikle evrensel gelişim içerisinde kısaca verilecek ve Osmanlı İmparatorluğu’ndaki tarihsel gelişmelere değinilecektir.

İnsan hakları söz konusu olduğunda devletlerin saygı göstermek, korumak ve iletirmek yükümlülükleri vardır. Sırasıyla bu yükümlülükler; bireyin haklarını kullanmasının engellenmesinden kaçınma, kişi hak ve özgürlüklerine zarar veren davranışları önleyici önlemleri alma, insan haklarının etkili bir biçimde kullanılabilmesini sağlamaya yönelik edimlerde bulunma yükümlülükleridir (Kaboğlu, 2013). Jellinek’in klasik temel insan hak ve özgürlüklerinin tasnifinde, bir

hakkın yerine getirilmesi için devletin müdahale etmeme, karışmama yükümlülüğünün söz konusu olduğu negatif statü hakları; gerçekleşmesi için devletin edimde, olumlu müdahalede bulunduğu pozitif statü (isteme) hakları ve bireyin seçme-seçilme hakları gibi siyasi katılımından bahsedebileceğimiz, devlete hem aktif hem de negatif edimler yüklenebilecek aktif statü hakları (katılma hakları) yer almaktadır (Kapani, 1993). Temel insan hak ve özgürlükleri, tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkışlarına göre ise kuşak hakları olarak tasnif edilmiştir. Birinci kuşak haklar, soyut bireye hitap eden negatif ve aktif statü haklarından kişi özgürlükleri ve siyasal hakları kapsar. İkinci kuşak haklar ise pozitif statü haklarından, bireyin somut özelliklerinin temel alındığı sosyal, iktisadi, kültürel haklar ve özgürlüklerdir (Algan, 2007).

Tüm temel hak ve özgürlükler bir bütün olarak birbirini destekler. Birinin kullanılmadığı durumda diğerlerinin de tam olarak kullanılamayacağı açık olduğu bilinmekle birlikte dokunulmaz, devredilmez temel bir insan hakkı olarak eğitim hakkı bir özgürlük olarak birinci kuşak haklar arasında da sayılabileceği gibi günümüzde daha çok devlete ödev yükleyen sosyal bir hak olarak ikinci kuşak pozitif statü haklar grubu içerisinde yer almaktadır.

Herkesin doğuştan eşit haklara sahip olduğu fikrine dayanan Aydınlanma döneminin doğal haklar teorisi, Fransız Devrimi sonrası Fransız İnsan Hakları Bildirgesinde de yerini almış, vatandaşın temel hak ve özgürlükleri dokunulmaz olarak kabul edilmiştir. Zaman içinde kamusal alanda dokunulmaz hak ve özgürlüklere sahip olanın, devletin 'vatandaşın'ın mülk sahibi, zengin, eğitilmiş, beyaz erkekler olduğu görülmüştür. Yasalardaki, 'herkes için eşitlik' anlayışının toplumun bazı kesimleri için geçerli olmadığı ve gerçek anlamda eşitliğin herkesi kapsamadığı fark edilir. Bu fark ediş, devletin müdahalede bulunmadığı soyut-hukuki eşitlik anlayışı yanında devletin edimde bulunduğu sosyal hukuk devleti anlayışı içinde somut-fiili eşitlik anlayışının geliştirilmesine yol açmıştır (Kapani, 1993).

Şekli eşitlik ya da aynılık eşitliği diye de adlandırabileceğimiz soyut-hukuki eşitlik anlayışında, kanun önünde eşitlik ilkesine göre hareket edilerek devletin her vatandaşa eşit mesafede, keyfiliğe olmadan; kayırma ve aleyhe durum yaratmadan, herkesin aynı koşullarda bulunduğu kabulü ile herkes için tanınan aynı hakların fırsat eşitliği içinde, ayrımcılık olmadan uygulanması yeterlidir. Şekli eşitlik anlayışının eşitsizliği pekiştirdiği durumların gözlenmesi ile birlikte gerçek anlamda

eşitliğin sağlanması amacıyla kişi ve toplulukların farklı sosyal, ekonomik ve kültürel koşullarının gözetilerek herkesin aynı olmadığı bilinciyle hareket edilen maddi (somut ya da fiili) eşitlik anlayışı geliştirilmiştir. Farklılıkların gözetilerek fiili eşitsizliklerin giderilmesinde, toplumun yeniden yapılanması ve kaynakların dağılımında yeni ölçütler kullanılması için devletin müdahalede bulunması, doğrudan ve dolaylı ayrımcılık şekillerinin farkına varılarak ayrımcılık yasağı ve olumlu ayrımcılığın uygulanmasıyla gerçek bir eşitlik imkânı doğmaktadır (Gül ve Karan, 2011).

Sosyal hukuk devletinde, toplumun tüm gruplarında gerçek anlamda özgürlük, eşitlik ilkesiyle anlam kazanır. Özgürlüğün gelişimini değerlendirme ve ilerleyişini sağlamada eşitlik ilkesi önemli bir rol oynamaktadır (Kaboğlu,2013). Bu noktada hak ve özgürlüklere gerçek anlamda sahip olma, eşitlik ilkesinin tarihsel süreç içinde geliştirilen eşitlik anlayışlarının uygulanmasıyla birlikte gerçekleşebilmektedir. Kadınların erkeklerle hukuki ve fiili olarak eşit şekilde sahip olduğu temel hak ve özgürlükler kadınlar açısından toplumsal cinsiyet engeline takılmaktadır.

Biyolojik ve değiştirilemez olduğu söylenen, aslında kültürel olan ve toplumsal olarak kabul gören kadın ve erkeğe biçilen roller etrafında oluşturulan toplumsal kalıplar toplumsal cinsiyeti oluşturur (Dökmen,2009). 2011 tarihli İstanbul Sözleşmesinde de “herhangi bir toplumun, kadınlar ve erkekler için uygun olduğunu düşündüğü sosyal anlamda oluşturulmuş roller, davranışlar, faaliyetler ve özellikler” olarak tanımlanmaktadır. Kadınların erkeklerle hukuki ve fiili olarak eşit şekilde sahip olduğu temel hak ve özgürlüklerden bahsedebilmemiz de hak ve özgürlüklere sahip olmada bu toplumsal kalıpların giderilerek toplumsal cinsiyet eşitliğine yaklaşıldığı ölçüde gerçekleşmektedir.

Dünyada Kadının Eğitim Hakkının Temel Bir İnsan Hakkı Olarak Gelişimi

Tarihsel süreç içinde toplumsal iş bölümünde erkek, kamusal alanda üretim araçlarının mülkiyetine sahipken kadının özel alanda, görünmeyen ev içi emeği ikincil konumda olarak şekillenmiştir (Engels, 2023) ve bu durum, eğitim hakkının da toplumsal cinsiyet kalıpları içinde, kadınların aleyhine eşitsiz şekilde var olmasına sebep olmuştur (Uysal, 2024).

Erken endüstrileşme, üretimin haneden ayrılmasıyla ev içi ücretsiz emek ve ücretli iş gücü arasındaki ayrımı daha belirgin hale getirirken modern burjuva yurttaşlığı da erkekleri kamusal alanda, eşit ve özgür; kadınları ise kamusal alanın dışında, özel alan olan aile içinde, erkeğe tabi kılarak şekillenmiştir (Üşür,1994:57). Her ne kadar sanayileşmenin kadınlar açısından pek çok olumsuz getirisi olmuşsa da iş bölümü ve işçi ihtiyacının artmasıyla kadınlar da çalışma yaşamına katılmış (Arat,1986), kadınları baba ya da koca otoritesine bağlayan ekonomik ve simgesel bağlar çözülmeye başlamıştır (Fraisie ve Perrot, 2005). Modern devrimler her ne kadar

belirginleşen kamusal özel ayrımıyla kadınları siyasal yaşamdan dışlamışsa da kadınlara sokaklara çıkarak, siyasal kulüpler kurarak örgütlenme olanağı tanımıştır (Fraisie ve Perrot, 2005). İnsan Hakları Bildirgesi(1789) her bireyin, vazgeçilmez 'özgürlük, mülkiyet, güvenlik ve baskıya direnme' haklarına sahip olduğunu vurgularken Fransız Devrimini erkeklerle birlikte gerçekleştiren kadınlar için birey olarak toplumda var olmayı sağlamıştır. Kadınların miras, velayet, boşanma hakları tanınmış, Medeni Kanunda değişiklikler yapılmıştır. Sivil hakları tanınan vatandaşlar olarak toplumda yer alan kadınların siyasal haklarıyla da tam bir vatandaşlığa sahip olmaları gereği yalnız kendileri değil toplum tarafından da kısmen kabul görmeye başlamıştır (Sledziwski, 2005).

Her iki cinsiyetin eğitilmesi 1760'tan sonran Aydınlanma dönemi için temel sorunlardan olmuş (Sonnet, 2005), 1789 Fransız Devrimi ile eğitimin her iki cinsiyet için temel bir hak olduğu kabul edilmiştir (Uysal, 2023). Ancak devrim teorisyenlerinden Condorcet (Tomalin 1974:104 aktaran Mitchel ve Oakley,1998:37), "Ya insan ırkının hiçbir üyesinin gerçek hakkı yoktur, ya da hepsi aynı haklara sahiptirler. Dini, rengi, cinsiyeti ne olursa olsun bir başkasının haklarına karşı oy kullanan kişi, böylelikle kendi haklarını tehlikeye atar" diyerek ayrımcılık olmadan herkese eşit haklar tanınmasının önemine açıkça vurgu yaptığı (Mitchel ve Oakley,1998:37), 1790 tarihli Kadınların Tam Yurttaşlığa Kabulü denemesinde kadınlar için eşit haklarla birlikte eşit eğitim imkanının da sağlanmasını isterken, bazı medeni haklar kadın ve erkeğe eşit olarak tanınmışken, "Kadın özgür doğar ve erkekle eşit haklara sahip olur...Kanun önünde eşit olan bütün kadın ve erkek vatandaşlar hiçbir ayrıma uğramaksızın bütün yüksek mevkilere ve kamu görevlerine eşit olarak kabul edilmelidirler." sözleriyle devrim sonrası erkeklerin haklarını ilan eden Meclise bir tepki olarak Olympe de Gouge tarafından yazılan Kadın Hakları'nın savunusunda kadınların eşitsiz konumuna karşı bir başkaldırı söz konusuken kadın haklarını dile getirmenin, kadınların toplanma ve örgütlenmesinin yasaklanarak baskılandığı bir ortamda Talleyrand kız çocuklarının yalnızca 8 yaşına kadar kamusal öğretim görebileceği bir politikayı uygulamaya başlamıştır (Arat, 2017:40).

Oysaki François Poullainde La Barre henüz 1673'te yayımlanan Cinsiyetlerin Eşitliği Üzerine adlı eserinde kadın ve erkeklerin aynı yeteneklere sahip olduğunu ve aynı eğitimi almaları gerektiğini şu sözlerle açıklamıştır: "Kadınlar erkeklerle birlikte üniversitelerde ya da özel olarak kadınlara ayrılan diğer üniversitelerde okusalardı,

diploma alabilir ve teolojide, tıpta ve hukukta doktor ve uzman unvanlarına talip olabilirlerdi.” 1694’teki eserinde, “evliliğin ve ailenin kadınların entelektüel çalışmaları önüne diktiği engellerin farkında olan” Mary Astell, kadınların eğitimden yoksun oldukları için mahrum kaldıkları olanaklara dikkat etmeye çalışmış ve sınırlayıcı ev yaşamının dışına çıkabilecekleri entelektüel bir eğitimin verildiği yüksekokulları hayalinden bahsetmiştir (Sonnet, 2005).

Aydınlanma Çağı, Avrupa’da Rönesansla birlikte Orta Çağ’ın din merkezli anlayışından uzaklaşarak insan merkezli, rasyonel temeller üzerine oturan bir toplum ve insan anlayışı gelişiminin devamı olarak 18.yy’da varlığını göstermiştir. Modern ulus devleti ve bu devlete sözleşme teorileri ile bağlı doğal haklar sahibi vatandaş olan bireyin oluşturulduğu Aydınlanma döneminde, akıl ve bilim öncülüğünde hareket edilmiş, din yeniden yorumlanarak dogmatik düşünceden, kilisenin otorite ve baskısından uzaklaşılması hedeflemiştir. Devletin ve toplumun, bireyin mutluluğu için var olduğu düşüncesinden hareketle mutlak ve evrensel toplum yasalarının insan aklıyla bulunabileceği ve diğer insanlara eğitim yoluyla öğretilebileceğini savunulmuştur (Çüçen, 2006).

“17. ve 18. yüzyıllar boyunca –öncesinde ve sonrasında da- kadının eş ve anne olarak evine ait olduğu varsayımı neredeyse evrenseldi” (Donovan, 2013:25) ve Aydınlanma döneminde “eski önyargılardan yoksun ve yeni akılla donatılmış yeni bir sosyal varlık yaratma kapasitesi yakıştırılan eğitime” inanılmasına rağmen esas olarak kızların eğitimi geleneksel ev içi rollerle sınırlı, iyi bir eş ve anne yetiştirme amacı etrafında şekillendi. Değişen toplumda kadınların okuma, yazma ve hesap yapmaları gereği kabul edilmişti ancak Aydınlanma döneminin özgür, doğal haklar sahibi, rasyonel bireyinin ilk eğitimcisi olarak kabul edilen annelerin yetiştirilmesi söz konusuydu. İngiltere’de 17. yy.’da Aydınlanmacı düşünürlerden Locke, “kadınların çocuklarının ilk öğretmenleri olacak kadar iyi eğitilmelerini” söylerken, 18. yy.’da Daniel Defoe ve Jonathan Swift, eğitilmiş bir kadının, kocasına daha iyi bir eş olacağını savundular. Diğer pek çok düşünür gibi, Fransa’da 18. yy.’da Rousseau’a göre de kızların evde eğitilmesi yeterliydi ancak bunu yalnız varlıklı aileler çocukları için gerçekleştirebilirken diğerleri için kamusal bir eğitimin eksikliği hissediliyordu. Rousseau kızların eğitilmesini tamamen erkeklerle ilgili olarak görüyordu. Erkeklerin sevgi ve saygısını kazanmak, onlara yararlı olmak; çocukluklarında onlara bakmak ve onları yetiştirmek... Bunlar kadınların göreviydi ve küçük yaşlardan itibaren bu görev onlara öğretilmeliydi. Rousseau’nun kızların eğitilmesiyle ilgili görüşleri Devrim sonrasını da etkileyecek şekilde uzun yıllar kabul gördü. Devrim öncesi Fransa’da kızların eğitiminde din ağır basarken, okuma-yazma, aritmetik ve dikiş-nakış temel dersler olarak yeterli görülürken Devrim sonrası, cinsiyetler arası eşitlik ve dolayısıyla karma eğitimi savunan Condorcet haricinde

ulusal eğitimi kurmakla görevli devrimci meclisin diğer üyeleri kızların eğitiminde mevcut düzeni devam ettirme niyetindeydi. Devrimi birlikte gerçekleştirdikleri kadınları siyasal haklardan ve kamusal görevlerden dışlayarak ev içindeki geleneksel rollere mahkûm eden bir temel eğitim yeterli görülüyordu (Sonnet, 2005).

İngiltere'de 'mavi çoraplılar' olarak adlandırılan aydın kadınlar, eğitimin doğrudan genç kızların kendileri için değil de ailelerine yarar sağlama amaçlı haklı gösterilmesine karşı çıkarken (Sonnet, 2005), pek çok aydın kadın gibi Fransız Devrimi sonrası hayal kırıklığına uğrayan Mary Wollstonecraft Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi adlı 1792 tarihli kitabında Rousseau ve Tallyrand'ı kızların erkeklerle eşit ileri bir eğitimden mahrum bırakılmasını eleştirdi. Ancak buna rağmen bu dönemdeki kabul gören pek çok eğitim hakkı talebi gibi kadınların geleceğin vatandaşlarını yetiştirecek olan iyi bir anne rolünün etrafında gerekçelendirilen bir hak talebi söz konusuydu.

Aydınlanma dönemi, Amerikan ve Fransız devrimi sonrası gelişmeler, sanayi devrimiyle kadınların kamusal alandaki üretim ilişkilerine katılmaları ve modernleşmeyle birlikte kadınların hakları ve toplumsal konumunda pek çok gelişme yaşanmıştır. Toplumsal cinsiyet kaynaklı, yapısal bir eşitsizlik içinde temel hak ve özgürlüklerinden kadınların erkeklerle eşit bir şekilde yararlanamadıkları fark edilmişse de örgütlü bir feminist mücadele 1830'lardan itibaren oy hakkı, eğitim hakkı başta olmak üzere erkeklerle eşit haklar talepleriyle şekillenmiştir. Sonradan birinci dalga feminizm olarak adlandırılan liberal feminizmin pek çok kazanımı olmuştur (Arat,2017; Donavan,2013; Mitchel ve Oakley,1998). Pek çok ülkede kadınlar seçme ve seçilme hakkın kazanırken eğitim hakkı alanında pek çok gelişme yaşanmış ve kadınlar üniversiteye gitmeye başlarken karma eğitim esas olduğu bir eğitim sistemi esas olmuştur.

Birinci dalgadaki liberal feminizmin herkes için eşitlik talebi kadınların erkeklerden farklarını görmemiş ve toplumsal cinsiyetli dünyada erkekler esas alınarak yapılan yasalarda kadınları erkeklerle eşitlemiştir. İkinci dalga radikal feminizmde, toplumsal cinsiyetli yapının fark edilmesiyle yasalardaki fırsat eşitliğinin yeterli olmadığı; kadınların farklılıklarının da göz önünde bulundurulması ve gerçek bir eşitliğin sağlanması için fırsat eşitliğinin yanında kadınların olumlu ayrımcılıktan yararlandırılması gerektiği anlaşılmıştır.

Tarihsel süreçte kadınların eşitlik kavramını sorgulamaları ve toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelesi, kadınların erkeklerle eşit bir eğitim hakkı kazanımına doğru yol alınmasını sağlamıştır. Günümüzde 1966 tarihli Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi cinsiyet ayrımcılığını yasaklarken 13. Madde Genel Yorumunda eğitim hakkının temel unsurlarından biri olarak erişilebilirlik ilkesi eğitim hakkının kullanımında hukuki ve fiili anlamda ayrımcılık yapılmamasını, eğitimin fiziksel ve ekonomik olarak erişilebilir olmasını ifade etmektedir. 1979 tarihli Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nde ise toplumsal cinsiyet kalıplarından kurtulmak amaçlanarak müfredat, ders kitapları, okul binaları ve diğer yönlerden eğitimdeki yapısal eşitsizliğin ve ayrımcılığın giderilmesi ile eğitim hakkının eşit bir şekilde sağlanması yönünde düzenlemeler yer almaktadır. Kadına Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, karma eğitim harici eğitim biçimlerinin yapısal toplumsal cinsiyeti yeniden üretebileceği tehlikesine dikkat çeker ve önceliği karma eğitime vermektedir.

Osmanlı'da Kadının Eğitim Hakkının Gelişimi

Türkiye Cumhuriyeti'nde kadının eğitim hakkının gelişimine bakmak istediğimizde Osmanlı Devleti'nde Tanzimat dönemiyle birlikte başlayan Batı model alınarak gerçekleştirilmeye çalışan yenilik ve modernleşme hareketlerine kadar gitmek gerekmektedir. Türkiye'de kadınların eğitim hakkıyla ilgili gelişmeler, Osmanlı Devletinden devralınan miras üzerine eklenerek gerçekleşmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan hemen önce başta öğretmenlik mesleği olmak üzere bazı mesleki eğitimlere yönelik kız okulları açılmış olup bu okullara katılım teşvik ediliyordu. İstanbul'da bir inas idadisi (kız orta okulu) ve ilk kız lisesi inas sultanisi açılmış, ülke genelinde pek çok inas rüştiyesi (ortaöğretim öncesi niteliğinde) ve zorunlu, ücretsiz iptidai (ilköğretim) okulları bulunuyordu. Kadınların üniversite eğitimi almaya başlamalarından kısa bir süre sonra başta kadın öğrenciler olmak üzere, üniversite hocaları, erkek öğrenciler ve toplumdaki aydınların talep ve mücadelesi kazanımla sonuçlanarak üniversitelerde karma öğretime geçilmiştir (Baskın,2007; Ergin, 1977; Kurnaz,1991).

18. yüzyıla doğru, Avrupa devletleri karşısında Osmanlı Devleti yenilgiler almaya ve güçsüzleşmeye başlamıştır. Osmanlı Devleti'nin özellikle askeri alandaki yenilgileriyle birlikte ekonomik, toplumsal, siyasi ve eğitim alanlarındaki geri kalmışlık fark edilmiştir. Devletin kaybedilen gücünü geri kazanması için çözüm, Batı'daki Rönesans ve Reform hareketleri ile Sanayi Devrimi sonrası bilim, sanat, sanayi, eğitim, askeri ve daha pek çok alanda yaşanan gelişme ve yeniliklerle ortaya çıkan modern sistemin örnek alınması olmuştur (Güven,2003:6). Osmanlı Devleti çeşitli sebeplerle Batılı anlamda kanunlaştırma hareketleri, kurumsallaşma ve eğitim

alanındaki yeniliklerle modernleşme yolunda ilerlemeye başlamıştır.

Kasım 1839 tarihinde Gülhane Parkı'nda okunan Hattı Hümayun fermanı ve bu fermanın başlattığı dönem Tanzimat adıyla da anılmaktadır. Fransız İnsan Hakları Bildirgesindeki temel haklardan bir kısmına yer verilen Gülhane Hattı Hümayunu yani Tanzimat Fermanıyla ilk defa padişah, egemenlik hak ve yetkilerini kanunla sınırlandırmıştır. Can ve mal güvenliği, şeref ve onurun korunması hak ve özgürlükleri, vergilendirme ve askerlikle ilgili düzenlemeler kanun önünde eşitlik ilkesi doğrultusunda, dini bir ayırım gözetmeksizin tüm halk için getirilmiştir. 'Kanunsuz suç ve ceza olmaz', 'yargılamadan kimseye ceza verilmez' ilkelerine ilişkin düzenlemelere ilk defa yer verilmiştir (Tanör,2006).

Devletin laikleşmesi yönünde bir başlangıç olarak sayabileceğimiz kanunda eşitlik ilkesinin din ayırımı olmadan Tanzimat fermanında yer almasıyla birlikte (Tanör,2006), 'Osmanlılık' kimliği de önceden İslam diniyle özdeşleştirilirken, Müslüman olan-olmayan tüm dinlere mensup kişileri kapsar hale gelmiştir. Din, artık kişinin kendi vicdanıyla ilgili özel alanına ilişkin bir hale gelerek Osmanlılık kimliğinden ayrılmıştır (Ergin,1977). Tekeli (1983 aktaran Baskın,2007)'e göre'; bu dönemde Osmanlılık kavramı, Müslüman olmayan halkı da kapsayacak şekilde tanımlanarak tüm tebaanın Osmanlı Devleti çatısı altında bütünlüğünü savunan bir ideoloji olarak benimsenmiştir. Bu doğrultuda, dini eğitim veren kurumların yanında modern eğitim kurumları da açılmaya başlanmıştır.

Tanzimat fermanında eğitim ve okullarla ilgili herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Ancak pek çok alanda yapılan düzenlemelerle, 1839 Tanzimat Fermanı ile başlayan bu dönemde kanunlaştırma hareketleri hız kazanmış, kurumların modernizasyonunun sağlanmasına ağırlık verilmiştir. Modernleşme hareketleri kapsamında kanunlaştırma çalışmalarıyla başlayan süreçte gerçekleştirilmek istenilen yeniliklerin uygulamaya geçebilmesi ve toplumu şekillendirmesinde eğitim hem bir araç hem de bir amaç olarak kullanılmıştır.

Tanzimat dönemi öncesinde devlet kendi asker ve sivil memur ihtiyacını karşılayacak şekilde eğitim alanında kendisi faaliyetlerde bulunurken halkın eğitimi ise daha çok kişisel çabalar, yardımlar ve vakıflar aracılığıyla olmuştur. Tanzimat sonrası yine devletin askeri ve sivil memur ihtiyacını karşılama amacı başta olmak üzere halkın eğitimiyle ilgili de kurumsallaşma hareketleri Batılı anlamda modernizasyon çalışmaları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Batılı tarzda askeri okulların açılması, matbaanın kullanılması, yurt dışına öğrenci gönderimi ve batıda eğitim görmüş devlet

görevlilerinin düşüncelerini uygulamaları toplumun bir çok alanında ve eğitimde dönüşüme katkı sağlamıştır (Güven, 2004) .

Tanzimat öncesi, sıbyan okulları, medreseler, Enderun mektebi, yabancı ve azınlık okulları ile varlıklı ailelerin çocuklarına aldırıldığı özel derslerden bahsedilebilirken kızların eğitimi sıbyan okulları, varlıklı ailelerin çocukları için aldırıldığı özel dersler ile yabancı ve azınlık nüfusundakiler için olan okullarla olmaktaydı. Zaten kurumsallaşmış bir modern eğitimden bahsedilemezken kız çocukları ve kadınlar için eğitim alma imkânı epey sınırlıdır. Tanzimat öncesinde başlayan ve Tanzimatla devam eden süreçte öncelikli olarak Devletin asker ve sivil memur ihtiyacını karşılama amaçlı eğitimde gelişmeler yaşanırken halkın eğitimi ikinci planda kalmıştır . Eğitimde kurumsallaşma ve modernleşme yolunda yapılan gelişmelerin kız çocukları ve kadınların eğitimi açısından da gerçekleşmesi gecikmeli ve bazen de münferit örneklerle olmuştur.

Yaraman (2001)'a göre; “Osmanlı toplumsal örgütlenme sisteminde kadın, dinsel-kültürel etkenlerin, otoriter ve ataerkil gelenekselliğin içinde ikinci sınıf insan addedilerek toplumun bir üreme aracı olarak kalmaya mahkûm edilmiştir. Osmanlı'daki küçük aile üretimine dayalı toplum yapısı içinde kadın, kırsal kesimde ev dışında çalışıp ürettiğini dönüştürebilirken şehirlerde tek seçeneği ev işleri olarak üretimin dışında olup ekonomik anlamda da tamamen erkeğe bağımlı, ev dışındaki yaşamında ise devletin düzenlemelerine tabidir .Tanzimat döneminde Batılılaşma yönünde başta eğitim olmak üzere pek çok alanda yenilikler yapılmış, kanunlaştırma faaliyetlerinde bulunulmuşsa da kadınların kamusal alandaki yaşamının uzunca bir süre devlet tarafından fermanlarla ayrıntılı olarak belirlenmesine devam edilmiştir. “Erkeğin üstünlüğü ve buna bağlı olarak kadının erkeğe eşit olmadığı düşüncesinin Müslüman –Türk toplumunun da temel değerlerinden olması”, kadınların kamusal yaşamda yer alamamasına dolayısıyla aldıkları eğitimin de dini ağırlıklı ilkokul seviyesinde kalmasına sebep olmuştur.

Osmanlı devletinde yüksek düzeyde eğitim görmüş kadınlar olmuşsa da, İslam dininin kadınların özel ve kamusal alandaki rollerinin, kadın-erkek ilişkilerinin sıkı bir şekilde belirlendiği bir inanç sistemi olması kadının kamusal alanda yer alamamasına sebep olurken temel eğitimin üstünde bir eğitim alması da işe yarar görülmemiş hatta din otoriteleri bu konudaki olumsuz yaklaşımlarını sıklıkla dile getirmiştir. İslam dini kurallarına göre yönetilen Osmanlı Devletinde, eğitimin, iyi bir Müslüman yetiştirme amacı taşıması ve bu sebepten, devlet tarafından dinsel alanda görülerek İslami vakıfların tasarrufuna bırakılmasıyla, kadınların ilk eğitim düzeyinin üstünde kamusal bir eğitim alması mümkün olmamış, ileri düzeyde eğitim alma imkânı özel hocalardan ders alabilenlerle sınırlı kalmıştır. Modernleşme hareketleri kapsamında Osmanlı Devleti merkezîyetçi yapısı içinde yukarıdan aşağıya doğru toplumu şekillendirme amacı ve ıslahat hareketleriyle birlikte eğitim,

bürokraside yer alacak memurların yetiştirilmesi, 1870 sonrasında ise devlet ilkokullarında temel okur yazarlığın yaygınlaşması ile devlet, din ve padişah otoritesine bağlılığı güçlendirilmesi amaçlarını taşımıştır. Kızların eğitiminin modernleşmesi de kadının kamusal yaşama dahil edilmesiyle şekillenmiştir (Somel, 2000).

Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında kadınlar, sosyal ve ekonomik yaşamın içinde yer alırken ilerleyen yıllarda özellikle şehirlerdeki kadınları etkileyecek şekilde, toplumsal yaşamda kadınlar ve erkekler arasında ayrımlar olmuş; kadınların, yanlarında erkek olmadan ve peçe takmadan sokağa çıkmalarının yasaklanması hatta belli günler dışarı çıkması gibi uygulamalar getirilmiştir. Kırsal kesimdeki kadınlar, yaşamlarına aynı şekilde devam ederken şehirlerdeki kadınlar, sosyal ve ekonomik yaşamın dışına çıkarılarak adeta ev içine hapsedilmiştir (Akyılmaz,1992; Bozkurt,1996; Doğramacı,1992 aktaran Yürüt, 2017:376).

Tanzimat öncesinde miras, evlilik, boşanma hakları kadınların aleyhine eşitsizlik yaratacak şekilde bulunmaktayken Tanzimat sonrası bu haklarda kadınlar açısından önemli değişiklikler yapılmış, özellikle miras hukukunda kadın ve erkeğe eşitlik tanınmış, cariyelik ve kölelik kaldırılmıştır (Kurnaz,1991). Kadının taşınır ve taşınmaz malvarlığı elde etmesinde bir sınırlama bulunmamasına rağmen kadınlar pek fazla taşınmaza sahip değildir. Taşınmaz mal edinebilmiş olan kadınlar da bu haklarına olan saldırılar karşısında ciddi hukuki mücadeleler vermişlerdir (Akyılmaz, 2016 aktaran Yürüt, 2017:373). Kadınların, erkeklerle eşit olmayan bir şekilde kamusal alanın dışında ve eğitimsiz bırakıldığı Tanzimat öncesi Osmanlı toplumunda, kadınlar tarafından dile getirilmiş, sorunsallaştırılmış bir hak talebi ve kadın hareketinden bahsedebilmek mümkün değildir. Zihnioğlu(2016), Kadınsız İnkılap kitabında İmzasız kadın mektuplarının yayımlandığı 1868'den başlayıp Türk Kadınlar Birliğinin “kendini feshettiği” Mayıs 1935'e değin süren dönemi birinci dalga feminizm (1868-1935) olarak adlandırır. Birinci Dalga'nın ilk evresini İlk kadın mektubunun basında yer aldığı 1868'den II. Meşrutiyet'e (1908) kadar olan dönem olarak “Erken Dönem Osmanlı hareket-i nisvanı”; ikinci evresini ise II. Meşrutiyet ve Milli Müdafaa dönemlerindeki feminist etkinliklerin gerçekleştiği “II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı feminizmi (1908-1922)” olarak sıralar.

Tanzimat öncesi batılılaşma sürecine giren ülkede, Batı'da eğitim almış ya da Batı'daki gelişmeleri takip eden, yabancı dil bilen modernleşme taraftarı olan aydın erkeklerden Batı'daki kadın hak mücadelesine paralel olarak Osmanlı'daki

kadınların haklarıyla ilgili yenilik ve eğitim hakkıyla ilgili talepleri ifade edenlerle birlikte kadın hakları ilk olarak dile getirilmiştir (Yaraman,2001).Batılılaşma süreciyle birlikte ve Tanzimat Fermanı sonrası başlayan süreçte toplum yaşamı ve kadınların eğitim hakkıyla ilgili yapılan düzenleme ve yenilikler, kadınların eğitim alması ve kamusal yaşama girerek kendi haklarını talep etmesine ve birinci dalga feminizmin erken dönemindeki kadın hareketinin oluşmasına yol açacaktır.

Toplumun geri kalmışlığıyla kadınların geri bırakılmışlığı arasında bağlantı fark edilerek kadınların konumunda da ilerleme sağlanmasına yönelinen bu dönemde (Toksa, 2009 aktaran Cihan, 2017), kız okullarının açılarak kadınlara eğitim sisteminde yer verilmesi en önemli gelişmelerdendir (Berkas, 2017). Bununla birlikte kadının eğitim hakkına ilişkin gelişmeler, eğitimin bozulan devlet sisteminin modernleştirilmesine hizmet etmesi amaçlanarak önceliğin asker ve bürokrat yetiştirmeye verilmesiyle, erkeklere sunulan eğitim imkanlarına göre epey geride kalmıştır. Ancak, Tanzimat dönemi boyunca yapılan laik ve modern kanunlaştırma çalışmaları, batılı anlamda günlük hayatı da içeren değişikliklerle birlikte toplumsal ve ekonomik anlamda yaşanan gelişmeler dolaylı olarak da olsa kadınların eğitimiyle ilgili kısmi gelişmelere imkân tanımıştır denilebilir.

Tanzimat fermanında eğitime ilgili hiçbir şeyden bahsedilmezken Sakaoğlu (1991), Tanzimat döneminin başında yapılan bir Meclis-i Vela oturumunda okunan Sultan Abdülmecid'in hatt-ı şerifinden eğitimle ilgili, temel dini eğitim ile kendine yeten bir okur-yazarlık ve bilim öğrenimiyle görgü ve erdem kazanarak kişiliğin geliştirilmesi yönünde iki prensibin çıkartılabileceğini söyler ve bu ilkeleri, o döneme kadar “ilk kez ortaya konan bir eğitim prensibidir” diye yorumlar.1847 tarihinde Sultan Abdülmecid'in iradesiyle Meclis-i Maarif-i Umumiye'ye hazırlatılarak İstanbul sınırları içinde geçerli sıbyan mekteplerinin 6 yaşındaki kız-erkek her çocuk için zorunlu olduğu düzenlenen bir talimat yayınlanmıştır (Akyüz,1994).Sadece İstanbul değil tüm ülkede vilayet merkezleri ve taşrada okulların açılarak eğitimin yaygınlaştırılması çalışmaları bu dönemde başlamışsa da okul binaları yapımı ve araç gereç temini askeri kurumlar öncelenerek gerçekleştirilmiş, sivil okullar için daha çok boş olan binalar değerlendirilebilmiştir (Sakaoğlu,1991).

Kadınların ilk toplu olarak eğitilmesi kadınların ebe olarak yetiştirilmesi amaçlı ders ve kursların verilmesi için Tıbbiye hekimbaşı tarafından hükümete verilen takririn kabul edilmesiyle olmuştur. 1826'da açılan Tıbbiye mektebinde erkekler için verilen ebelik eğitimi 1843 yılında kadınlar için vermeye başlanmıştır. Eğitim sonrası yapılan sınavda başarılı olanlara 'şahadetname' verilirken, 1908 yılına kadar eğitime kabul için temel eğitim şartı aranmamış, eğitim daha çok sözlü aktarım ve mankenler

üzerinde uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Zaman içinde modern eğitim sistemi ve bilimdeki ilerlemelerle birlikte eğitimin müfredatı şekillenmiştir (Ergin, 1977).

1856 tarihli Islahat Fermanında; “Her bir cemaat maarif ve hiref ve sanayie dair milletçe mektepler yapmağa mezun olur.” denilmekle , imparatorluk içindeki bütün cemaatlerin kendi okullarını açması imkânı verilirken (Tunç,1969), kadınların eğitim hakkını doğrudan ilgilendiren bir düzenleme olmasa da, dolaylı olarak eğitim hakkının gelişimine katkı sağladığı kabul edilebilir.

Sıbyan mekteplerinin askeri okullara hazırlamada yetersiz kaldığı düşüncesi ile erkekler için rüştiye (orta okul) niteliğindeki ilk okullar 1839 yılında açılırken (Güven,2003:30-35), kız çocukları için rüştiyelerin açılması 1858 yılını bulmuştur (Ergin,1977) . Okulun açılış gerekçesi şöyle açıklanmıştır:

Osmanlı devletini dinç ve sağlam bir halde ayakta tutacak, onu mamur kılacak olan biricik şey umumi terbiyenin artmasıdır. Umumi terbiyeye ne kadar fazla önem verilerse memleketin fikir üstünlüğü o derece artacak , bayındırlık o derece çoğalacaktır. Aşağı yukarı şimdiye kadar açılan resmi okullar her ne kadar erkek çocuklara tanınmış bir hak ise de eğitim yapmak isteyen kız ve erkek bir ayırım yapmaksızın bu nimetten yararlanmalıdır. Şimdiye kadar bu eğitim nimetinden yalnız erkek çocuklar yararlanmakta, kızlar bütün istek ve arzularına rağmen bu eğitimden yoksun kalmaktaydılar... Bu yüzden kız çocuklarının iyi eğitim görmeleri uygun görülmüştür. Kız çocukları olanların durumu bilmeleri ve kızlarını bu okula yollayıp gereken eğitimi yaptırmaları uygun olur” (Koçer, 1987:66-67 aktaran Güven ,2003:167).

Güven (2003) , “Rüştiyelerden önce aile içinde ve geleneksel olarak kızlara verilen eğitimin bu kurumlar aracılığıyla kurumsallaştığı ve eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin çabaların uygulamaya geçtiği söylenebilir” diyerek, kadınlar için rüştiyelerin açılmış olmasını Osmanlı devleti eğitim sistemine kadınların eğitimi kavramının girdiği şeklinde yorumlar.

Kızların ilkokul niteliğindeki sıbyan mekteplerinden ileri bir eğitim alması 1858’de ilk kız (inas) rüştiyesinin açılmasıyla olmuş ve kızların eğitimi fikrinin halk tarafından benimsenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak inas rüştiyelerinin tam anlamıyla yaygınlaşması 1869 yılında çıkacak Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile olmuştur.

Tanzimat döneminin eğitimle ilgili en önemli düzenlemesi Fransa'nın Duruy Kanunundan(1867) yararlanılarak hazırlanan 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesidir. Bu Nizamname ile ilk öğretim zorunluluğu pozitif hukukta yer almış ve eğitim ilk defa bir kamu hizmeti olarak kabul edilmiştir (Tunç,1969). İlk öğretim kısmi olarak zorunlu hale getirilmiştir. Çağır ve Türk (2017), medreselerle ilgili bir düzenleme bulunmamasını laik bir eğitim anlayışının getirilmek istendiği şeklinde yorumlamaktadır. Öğretmenler profesyonel meslek grubuna dahil edilmiş ve öğretmen okulları açılmasıyla ilgili düzenlemelerle birlikte ilk defa kadınların öğretmenlik eğitimi alması ve öğretmen olarak meslek edinmesi gündeme gelmiştir.

Nizamname 'de ilkokul seviyesindeki sıbyan mektepleriyle ilgili olarak; her mahalle ve köyde ve ihtiyaca göre bir iki mahalle ve bir iki köyde en az birer sıbyan okulu bulunacağı, okulun inşaat ve tamirat masraflarıyla öğretmen ödeneklerinin aynı mahalle veya köyde bulunan halk tarafından karşılanacağı yer almaktadır. Berker (1945:87 aktaran Kurnaz,1991:5), Masrafların mahalle ve köy halkı tarafından karşılanacak olması özellikle kız sıbyan mekteplerinin yayılmasını engelleyen bir etken olarak yorumlamıştır.

Devam zorunluluğu erkekler için 6-10; kızlar için 7-11 yaşları arasında olarak düzenlenmiştir. Bir mahalle veya bir köyde iki sıbyan okulu varsa bunlardan birinin kızlara diğeri erkeklere tahsis edilecektir. Bağımsız olan kız sıbyan okullarının öğretmen ve dikiş ustalarının kadın olacağı fakat istenilen nitelikte kadın öğretmenler yetiştirilinceye kadar yaşlı ve olgun erkeklerden öğretmen tayin edilebilecektir. Kız sıbyan okullarının öğretim ve yönetimi, öğretim süresi, tatilleri ve öğrencilerin öğrenim yönünden mecburiyetleri ve diğer hususların erkek sıbyan okullarıyla aynı usule tabidir. Öğretim süresinin dört yıl olduğu bu okullarda okutulan dersler alfabe, Kur'an-Kerim, Tecvit, Ahlak üzerine yazılmış küçük kitaplar, İlmihal, yazı, aritmetik, Osmanlı tarihi, coğrafya, faydalı bilgiler dersleridir ve din dersi herkese kendi dini usullerine göre verilmektedir (Özalp ve Ataunal,1977).

Rüştiye okulları ortaokul seviyesinde, medrese tarzında olmayan devlete memur yetiştirmeyi amaçlayan okullardır (Binbaşioğlu,1995:12 aktaran Çağır ve Türk, 2017:66). Nizamname ile birlikte kadınların, kız sıbyan ve rüştiye okulları için öğretmen olarak yetiştirilmesi henüz gündeme gelmiştir. Kadınları için Darülmualimat (kız öğretmen okulları) dışında ileri bir eğitim alma imkânı bulunmadığı bu dönemde dört yıllık öğretim sürelerine sahip kız ve erkek rüştiyelerinin ders programları farklıdır.

Derslerin içeriğine bakıldığında kızlara yönelik programda sadece ev düzenine yararlı olacak derslerin konulmuş olduğu, sınırlı bir düzeyde matematik bilgisi ve tarih,

coğrafya gibi genel kültür konularının genel bir ders içinde birlikte yer aldığı görülmektedir (Sobel, 2000:227).

Kız ve erkek rüştiyelerinin giderleri vilayetteki maarif idaresi tarafından karşılanacaktır. Yine kız okullarının öğretmenleri kadın olacak ve kadınlardan istenilen nitelikte öğretmen yetiştirilinceye kadar yaşlı ve olgun erkeklerden öğretmen seçilecektir (m.28).

Nizamnamede, erkek öğrenciler için lise düzeyinde idadiler ve sultaniler, yüksek okul olarak Darülmualimin (erkek öğretmen okulu), Darülfünun (üniversite), fen ve çeşitli sanayi okulları düzenlenirken kız öğrenciler için sadece rüştiyeden sonra kız sıbyan ve rüştiye okullarına öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan Darülmuallimata yer verilmiştir.

Müslim ve gayrimüslim sıbyan mektepleri ile rüştiyelere öğretmen yetiştiren Darülmuallimat'ın ders programında sıbyan şubesinde din, ahlak ,temel dil bilgisi, hesap yapma, dikiş ve nakış (m.69); rüştiye şubesinde ise din , ahlak, dil bilgisi, Arapça ve Farsça, başlangıç seviyesinde Tarih, Coğrafya, Matematik ve Ev İdaresi dersleri (m.70) vardır. Rüştiyeden sonra Darülmuallimat harici okuma ve çalışma imkânı olmayan kız çocuklarının öğretime paralel olarak şekillenmiş bir der programı söz konusudur.

Nizamname Maarif Nazırlığı döneminde çıkarılan Saffet Paşa, 1870'te Darülmuaalimat'ın açılışında yaptığı konuşmada; Osmanlı'daki kadınların da erkeklerle aynı akıl ve yeteneğe sahip olduğunu, eğitim ve gerekli olanaklar sağlandığı takdirde bilim ve sanatta ilerleyebileceğine değinse de kadının anne rolünü ön plana çıkararak daha iyi bir ilk eğitime sahip çocuklar için eğitilmiş annelere, kadının daha ahlaklı olması ve namusunu koruyabilmesi için eğitimin gereğini vurgulamıştır. Eğitim, dinsel örtünmeye engel olmayıp ve Avrupa'daki kadınlar gibi kadınların evlerinde ürettikleriyle üretime dahil olmasını sağlayacaktır. Ancak kızlar için ayrı olarak açılan okullarda hala erkek öğretmenler ders verdiğinden yaşları 9 ve 10'u geçen kızların, normal eğitim süresi olan 4 yılın en çok iki yılında okula gidebilecekleri ve bu sürenin de eğitim için yetersiz olmasından dolayı yetişmiş kadın öğretmen ihtiyacını açılan Darülmuallimat'ların karşılayacağını açıklamıştır (Ergin, 1977:671-673 aktaran Binbaşoğlu, 2009:185-186).

Tanzimat döneminde inas rüştiyelerinin açılmasıyla birlikte tüm kadınlar için ilk defa ilkokul sonrası formel olarak eğitim imkânı doğmuştur. Öğretmenlik mesleğini yapabilmesinin yanı sıra çıraklık eğitimiyle de birlikte kadınlar artık gündelik yaşam ve üretimde yer almaya başlamışlardır (İsın, 1988 aktaran Baskın,2017).

I. Meşrutiyet dönemi 1876 yılında Kanun-ı Esasi (Anayasa)'nın yürürlüğe girmesiyle başlamıştır. Kanun-ı Esasi'de eğitimle ilgili yer alan düzenlemeler şöyledir (Binbaşlıoğlu,2009):

15. Madde: Öğretim serbesttir. Herkes, genel ve özel öğretim işini belirli yasalara uymak koşuluyla yapabilir.

Madde 16: Osmanlı uyruklarının eğitimi, bir birlik ve bütünlük içinde olması için gerekli olan girişimler yapılarak, çeşitli ulusların dinsel inanışları ile ilgili olan öğretim yöntemlerine dokunulmayacaktır.

Madde 114: Osmanlı bireylerinin tümü için eğitim sisteminin birinci basamağı (ilköğretim) zorunlu olacak ve bunun dereceleri ve ayrıntıları, özel bir düzenleme ile belirlenecektir.

15. madde hükmü İle ilk kez eğitim hürriyeti Osmanlı vatandaşlarına negatif statü hakkı olarak tanınmış olup henüz parasız olmamakla birlikte, 114. maddeyle ilk öğretimin zorunlu olmasıyla kız ve erkekler için eğitimde eşitlik, anayasal bir belge içinde hukuken tanınmıştır (Kodoman, 1980 aktaran Kurnaz,1991).

1867'de erkekler için ilk mektebi sultani açılmış ve bu düzeyde eğitim veren okullar yalnızca erkeklere mahsus olmak üzere yaygınlaşmaya başlanmıştır. 1865'te Cemiyeti Tedrisiye-i İslamiye Cemiyeti adıyla fakir esnaf çırakları çocukların okuma yazma, hesap öğrenmesi amacıyla kurulan bir dernek, lise düzeyinde de eğitim vermeye yönelik doğrudan doğruya eğitim amaçlı kullanılmak için yaptırılan ilk binalardan olan Darüşşafaka binasını 1876'da yaptırmaya başlamışlardır. Bina hem kız hem erkek çocuklarının eğitim alacağı şekilde planlanmış "aynı taksimat ve tertibatı haiz iki kısım üzerine yapılmış"sa da, yapımının tamamlandığı 1881'de yalnız erkek çocuklar için eğitim vermeye başlamıştır (Ergin, 1977:487-490).

Bu dönemde kadınların toplumdaki yeri ve hak taleplerine baktığımızda bir kaç örnek haricinde sıradan kadınların toplumsallaşmasını sağlayanın, devlet eliyle yürütülen yaygın eğitim sistemi olduğunu görürüz. Özellikle, 2. Abdülhamit Döneminde eğitim alanındaki gelişme daha çok kadının okur yazar duruma gelmesini ve 2. Meşrutiyetteki feminist hareketin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ancak Abdülhamit döneminin siyasal ve toplumsal özellikleri ile paralel olarak bu dönemde 'kadın' idealize edilerek iyi bir anne, itaatkâr bir eş ve Müslüman kadına dönüşmüştür. Tanzimat Dönemi kadınları, özellikle savaşlar dolayısıyla yardım amaçlı örgütlenmelerde bulunmuş, bu şekilde toplumsal faaliyetlere katılmışlardır ama

kadının toplumsal hayata katılımı esas olarak II. Meşrutiyet devrinde yaşanan gelişmelerle beraber gerçekleşmiştir (Baskın,2007).

1908 yılında II. Meşrutiyet'in ilanını takiben , 1909 yılında Kanun-ı Esasi'de yapılan temel hak ve özgürlükler alanındaki değişiklikler, basın ve dernek kurma özgürlüklerine ilişkin hükümler kadınlar açısından yeni mücadele alanları oluştururken kadınların gerek basın araçları gerek dernek faaliyetleriyle birlikte kamusal alana çıkmaları, hak taleplerini dile getirmeleri söz konusu olmuştur (Kurnaz,1991).

1913 Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati ile (Geçici İlkokul Kanunu), eğitim ücretsiz hale getirilmiştir. Eğitim üç aşamalı olarak ana mektepleri, ana mektepleri ve sıbyan sınıfları, Mekatib-i iptidaiye ve meslek okuluna benzer nitelikte El işleri ve ihtiraf mektepleri olarak toplamda 6 yıldır. 7-16 yaş aralığındaki öğrenciler için olan devam zorunluluğu kız ve erkek öğrencilerin birlikte öğrenim gördüğü okullarda eğitim süresi 4 yıla düşürülebilmesi mümkünken ayrı okullarda olunması durumlarında dahi kız öğrencilerin eğitim süresi 1 yıl erken sonlandırılabilmesi mümkündür. Tedrisat-ı iptidaiye meclisi kararı ile bu okullara kadın öğretmen yetiştirmek için mahallelerde yatılı Darümuallimatlar açılacağı düzenlenmiştir (Uyanık vd. 2021). Bu kanun pek çok değişikliğe uğramış olsa da Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da 1961 tarihli İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar yürürlükte kalmıştır.

İlk kız lisesi İstanbul İnas Sultanisi; 1914'te resim ve heykel sanatları göstermek üzere, kızlara özgü İnas Sanayi-i Nefise Mektebi; 1915'te İnas Darülfünun; 1920 İnas Sanayi Sultanisi kurulmuştur. 1917'de öğrenim süresi bir yıl olan "Ameli Ticaret İnas Şubesi" adıyla Ticaret Okulu Kızlar Şubesi açılırken 1918 tarihinde erkek ilkokullarında kadın öğretmenlerin görevlendirilebileceğine dair Maarif Nezaretince alınan karar yayımlanır (Koçer,1972).

1845'te yalnızca erkekler için bir Darülfünun yani üniversite açılması fikri gündeme gelmiş ve bir bina yaptırılmaya başlanmışsa da sıbyan ve Rüşdiye okulları, üniversite düzeyinde öğrenim görebilecek yeterlilikte öğrenciler yetiştirmediğinden bu fikrin gerçek anlamda uygulamaya geçmesi yıllar almıştır. Sıbyan mektepleri dini ağırlıkta eğitim verdiğinden , ortaokul seviyesindeki rüştiyeler, her ne kadar modern müfredat uygulanmak istenmişse de eğitimdeki ikili yapıdan ötürü ilkokul seviyesinin çok da üstüne çıkamamıştır. Ancak, zamanla Rüştiyelerden mezun olup daha ileri seviyede

bilgiye ihtiyaç duyan bir kitlenin oluşmasıyla birlikte 1862 yılında seminer şeklinde eğitimler verilmeye başlanmıştır (Ergin, 1977). Kadınların üniversite eğitimi içinse 1914 yılını beklemek gerekmişti.

Kız lisesi, İstanbul'a mahsus olduğundan kızların orta tahsili muallim mektepleriyle sağlanıyor, kadınların üniversiteye gitme imkânı da henüz gerçekleşmediğinden, eğitim ihtiyacı tam karşılanamıyordu (Koçer,1972). Kadınların üniversite düzeyinde eğitim alması, bu ihtiyacın giderilmesi amacıyla benimsenmiş ve gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

1914 yılında Darülfünun' da kadınlar için bazı konferanslar ve dersler verilmeye başlanır, sonrasında ayrı bir binada İnas Darülfünun kurulur. Ancak İnas Darülfünun' da verilen eğitim yetersiz ve erkeklerin aldığı eğitime eşit olmaması sebebiyle de birlikte dönemin karma eğitime geçilmesi, eğitimde reform yapılması yönündeki düşünce ve siyasi ortamı ile İnas Darülfünundaki kadın öğrencilerin Maarif Nazır'ını ziyaretlerinde derslerde erkek öğrencilerle aynı sınıflarda, aynı dersleri alma taleplerini dile getirmeleri, önce aynı hocaların, farklı saatlerde, aynı binadaki kadın ve erkek öğrencilerin dersine girmesi yönündeki 22 Mart 1919 tarihli kararname ile uygulanması; sonra kadın öğrencilerin kendi dersliklerini boykot ederek erkek öğrencilerin derslerine girmeye başlaması kazanımla sonuçlanmış hoca ve öğrencilerin artan talepleriyle karma eğitime geçilmiştir (Toprak, 2014:213-223). 1920 yılına gelindiğinde İnas Darülfünunu, Darülfünun bünyesinde eğitime devam ederken Edebiyat ve Fen şubelerinin kadın öğrencileri erkeklerden ayrı olarak eğitim aldıkları uygulamayı boykot ederek erkeklerle aynı sınıfta eğitim almaya başlamışlardır. Sonrasında 1921-1922 eğitim-öğretim yılında Hukuk Fakültesi, 1922-1923 öğretim yılında ise Tıp Fakültesi'nde kadın öğrencilerin eğitim görmesiyle karma eğitim yükseköğretim aşamasından başlamıştır (Akyüz,2019:397-399 aktaran Tombuloğlu, 2020:194).

Osmanlı'nın son yıllarına kadar okullarda öğretmen ve müdür olarak çalışmanın dışında devlet dairelerinde çalıştırılmayan kadınlar, I. Dünya Savaşı nedeniyle silah altına alınan erkek memurların yerine devlet kurumlarında memur olarak görev yapmaya başlamışlardı (Öztoprak, 1999:30) . Balkan Savaşı'yla birlikte ise kadınlar kol gücünü kullanarak işçi olarak çalışmaya başlamıştı. (Kâhya Birgül,1999:796). Kadınlar özellikle dokuma tezgahlarında işçi olarak ev ve tarlanın dışında çalışma hayatına adım atmışlardı. (Toprak, 1982:316 Kâhya Birgül, 1999:796). Kadınlar, öğretmenlik mesleğinin yanı sıra ebelik, özellikle dokuma olmak üzere bazı sanayi üretim alanlarında işçilik yaparak kamusal alanda yer almışlardı. Kadınların, şehirlerde erkek işi olarak görülen işlerde çalışmaya başlamaları ve kamusal alanda daha çok yer almaları kadınların daha kapsamlı, yüksek ve erkeklerle eşit eğitim

alma ihtiyacının giderilmesi yönünde tavır alınmasını olumlu olarak etkilemiştir.

Sonuç

Batı tarzı modern eğitimin getirilmesinden önce kurumsal anlamda bir eğitim sisteminin yokluğunda Osmanlı İmparatorluğunda kızların eğitimi dini içerikli sıbyan mektepleri, varlıklı ailelerin kızları için evde aldırıldığı özel dersler ile bazı yabancı ve azınlık okullarından ibaretti. Kadının eğitim hakkından pek de bahsedemeyeceğimiz Tanzimat öncesi bu dönemden kadın ve erkeklerin aynı derslikte eğitim almayı talep ederek karma eğitim hakkını elde edebildiği Osmanlı İmparatorluğunun son dönemine kadar kadınların eğitim hakkının gelişiminde pek çok etken bulunmaktadır. Osmanlı'daki Batılı anlamda modernleşme ve yenileşme hareketleri, hem genel olarak toplumu ve kadının toplumdaki yerini değiştirmiş, küçük çaplı da olsa bir kadın hareketi oluşumuna yol açmış; hem de doğrudan modernleşme yolundaki kurumsallaşan eğitim sistemi içinde kadının eğitim hakkına yönelik gelişmeler yaşanmıştır.

Öncelikle askeri ve bürokrasi alanlarında Batı'daki gelişmeleri takip etmek amacıyla eğitimin modernleşmesine gidilmiş ve erkeklerin eğitilmesi temel alınmışsa da hak temelli bir bakış açısından çok dönemin ihtiyaçları gözetilerek kadınların da eğitilmesi gündeme gelmiştir. Tanzimat'la birlikte yüzünü Batı'ya dönen Osmanlı İmparatorluğu her ne kadar farklı dinamikleri de barındırsa, diğer temel hak ve özgürlüklerde olduğu gibi kadınların eğitim hakkında da pek çok gelişmeye imkân tanımıştır. Avrupa'daki modernleşme ve kadın hak mücadelesinin izlerinin Osmanlı'daki kadının eğitim hakkının gelişimine yansımıştır. Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti'nden kurumsallaşmaya başlayan eğitim sistemini, ilk, orta, lise, mesleki eğitim ve yükseköğretim düzeyinde kadınlar için de artık faaliyete geçmiş kurumsal eğitim kurumlarıyla kadının eğitim hakkı uygulamalarını ve gerçek bir kadının eğitim hakkından bahsedebilmemizi sağlayacak karma eğitimi yükseköğretim düzeyinde de olsa diğer eğitim basamaklarında da zaman içerisinde uygulamak üzere devralmıştır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı. Otam Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, Cilt:5, Sayı:5, 1-47.

Algan, B. (2007). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakların Korunması. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Altunya, N. (2013). Eğitim Hakkı ve Yetişkin Eğitimi. İçinde: A. Yıldız ve M. Uysal (der.) Yetişkin Eğitimi . İstanbul: Kalkedon Yayınları, 317-337.

Arat, N. (1986). Kadın Sorunu. İstanbul: Say Yayınları.

Arat, N. (2017). Feminizmin ABC'si. İstanbul: Say Yayınları.

Baskın, B. (2007). 2. Meşrutiyet'te Eğitim, Kadın ve İnas Darülfünunu (İlk Kadın Üniversitesi). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Berkes, N. (2017) . Türkiye'de Çağdaşlaşma. İstanbul: YKY Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (2009). Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cihan, E. Z. (2017). Türk Kültür ve Modernleşmesinde Kadın ve Eğitim. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çağır, M., & Türk, İ. C. (2017). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri. Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Cilt: 4, Sayı:11, 37-50.

Çotuksöken, B. (2012). İnsan Hakları ve Felsefe. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Çüçen, A. K, (2006). Batı Aydınlanmasının Düşünsel Kökenleri ve Eleştirisi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25-34

Donnovan, J . (2013). Feminist Teori. Çev. A. Bora, M. Ağduk Gevrek, F. Sayılan. İstanbul: İletişim Yayınları.

Dökmen, Z. (2009). Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar. İstanbul.

Duman, A. (2007). Yetişkin Eğitimi. Ankara: Ütopya Yayınları.

Engels, F. (2023). Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Ergin, O. (1977). Türk Maarif Tarihi. İstanbul: Eser Matbaası.

Fraisse, G. ve Perrot, M. (2005). Düzenler ve Özgürlükler. İçinde. Dubby, G ve Perrot M.(der).Kadınların Tarihi, Cilt:4. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Fraisse, G. ; Perrot, M. (2005). Kadınlığın Özünü Tanımlama. İçinde. Dubby, G ve Perrot M.(der). Kadınların Tarihi, Cilt:4.İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Gül, I. ve Karan, U. (2011). Ayrımcılık Yasağı: Kavram, Hukuk, İzleme ve Belgeleme. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları

Güven, İ. (2003). Osmanlı Eğitiminin Batılılaşma Evreleri. Ankara: Natürel Yayınları.

Güven. İ. (2004). Osmanlı Eğitiminin Batılılaşma Evreleri. Ankara: Natürel Yayınları.

Kaboğlu, Ö.İ. (2013). Özgürlükler Hukuku: İnsan Hakları Genel Kuramına Giriş. Ankara: İmge Kitabevi.

Kâhya Birgül, A. (1999). Atatürk İnkılâbında Türk Kadını ve Aile. Erdem, Cilt:11, Sayı:33, Sayfa:785-810.

Kapani, M. (1993). Kamu Hürriyetleri. Ankara: Yetkin Yayınları.

Koçer, H.A. (1972). Türkiye'de Kadın Eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:5, Sayı:1.

Kurnaz, Ş. (1991). Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Kurumu Araştırma Başkanlığı.

Mitchel, J. & Oakley, A. (1998). Kadın ve Eşitlik . çev. Berkay F. İstanbul: Pencere Yayınları .

Özalp, R., Ataüenal, A. (1977). Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı.

İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.

Öztoprak, S. (1999) Atatürk Dönemi Kadın Eğitimi.(Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sakaoğlu, N. (1991). Osmanlı Eğitim Tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sledziwski, E. G. (2005). Dönüm Noktası Olarak Fransız Devrimi. Dubby, G ve Perrot M.(der). Kadınların Tarihi, Cilt:4, İş Bankası Kültür Yayınları.

Somel, A. S. (2000). Osmanlı Modernleşmesinde Kız Eğitimi. Ankara: Kebikeç sayı:10.

Sonnet, M. (2005). Bir Kızı Eğitmek. Dubby, G ve Perrot M.(der).*Kadınların Tarihi*. Cilt:3. (s.101-127). İstanbul. İş Bankası Kültür Yayınları

Tanör, B. (2006). Osmanlı Türk Anayasal Gelişmeleri. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tombuloğlu, T. (2020) . Türk Modernleşme Sürecinde Kadınların Eğitim Hakları Üzerine Düzenlemeler .Cilt : 8 Sayı : 25 Sayfa: 188 - 199

Toprak, Z. (2016). Türkiye’de Kadın Özgürlüğü ve Feminizm. İstanbul. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tunç, S. (1969).Türkiye’de Eğitim Eşitliği. Ankara: Başnur Matbaası.

Uyanık, E., Kaya, M. M, Elçiçeği, B. (2021). II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları ve 1913 tarihli Tedrisat-I İptidaiye Kanunu’nun Uygulanması. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4 (1), 163-185.DOI:10.33400/kuje.908998

Uysal, M.(2023). Kadının Eğitim Hakkı ve 21. Yüzyılda Kadının Eğitim Durumu. Mütevellioğlu N. (der). Cumhuriyet ve Kadın Hakları. Ankara: Cumhuriyet Kitapları.

Uysal, M. (2024).Karma Eğitimin Tarihsel Kökleri. .Yıldız. A. (Der) ,*Neden Karma Eğitim?* . Ankara: Cumhuriyet Kitapları.37-54

Ünal, A. ve Sarpkaya R. (2021). Eğitim Hakkı. Ankara: Anı Yayıncılık

Üşür, S. (1994). Liberalizmin Cinsiyetten Arındırılmış Bireyi ve Feminist Eleştiri. Ankara: Mürekkep Dergi. 57-61.

Tunç, S. (1969). Türkiye’de Eğitim Eşitliği. Ankara. Başnur Matbaası.

Yaraman, A. (2001). Resmi Tarihten Kadın Tarihine. İstanbul: Bağlam Yayınları

Yürüt, B. (2017) . Tanzimat Sonrası Osmanlı Kadın Hareketi ve Hukuki Talepleri. Türkiye Barolar Birliği Dergisi, Kadın ve Hukuk Özel Sayı, Cilt 30, 365-396.

Zihnioğlu, Y. (2016) . Kadınsız İnkılap. İstanbul: Metis Yayınları

Yetişkin Öğrenme Kuramları ve İnsanın Doğası Olarak Özgürlük

F. Tuğçe Arıkan¹

İnsanın doğal özelliği özgür olmak ve özgür olmayı istemektir; fakat doğası öyle bir biçimde yapılmıştır ki, doğal olarak insanın doğal özelliği, eğitimin kendisine verdiği biçimi alır.

(La Boétie, 1975:38)

Özet

Bu yazıda, insanın özgürleşme sürecinin yetişkin eğitiminde önemli olan üç unsur bağlamında ele alınması amaçlanmaktadır. Birinci unsur deneyim ve dönüştürücü öğrenme yaklaşımları, ikinci unsur andragoji/ post-andragoji yöntemi ve üçüncü unsur bütünsel yaklaşımdır. Özellikle *Post-Andragoji* kavramı ilk kez ele alınmıştır. Sonuç olarak, bir öğrenme süreci olarak “Yetişkin Öğrenmesi”, öğrenen ve öğretmenin özgürleşme sürecidir. Özgürleşen yetişkin eğitimcisi, öğrenenleri özgürleştirmek için doğal ve uygun zamanlı fırsatları değerlendirebilir.

Anahtar kelimeler: yetişkin eğitimi, andragoji, post-andragoji, özgürleşen yetişkin eğitimcisi

¹ Dr. Öğ. Gör. Akademik İngilizce Programı. Bilkent Üniversitesi

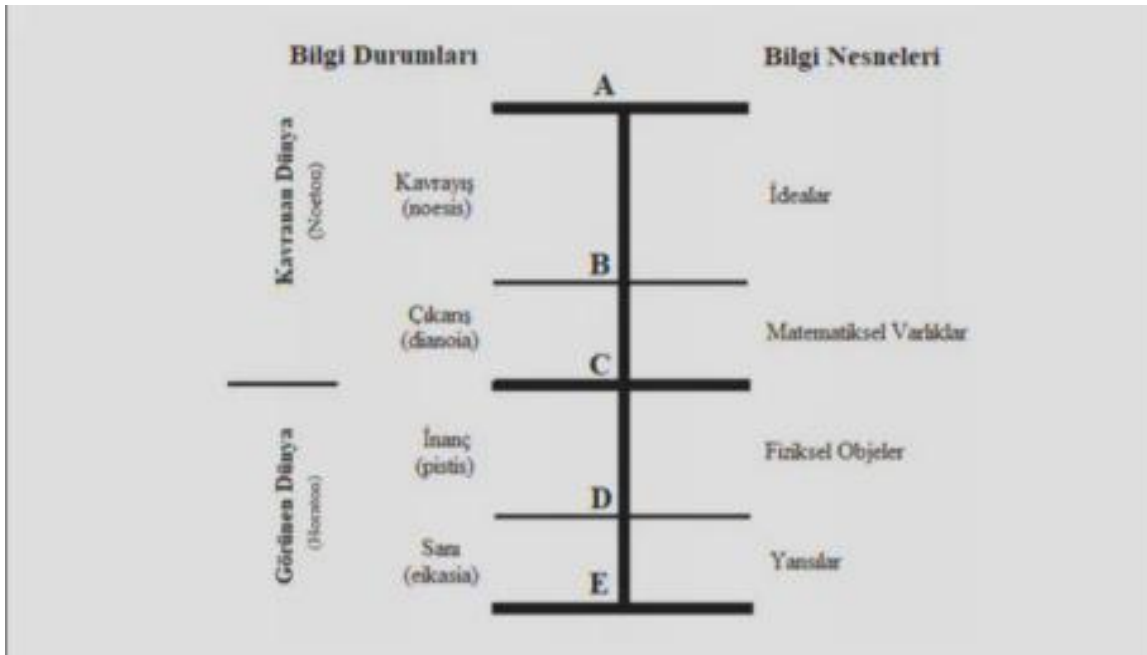
Abstract

The purpose of this paper is to analyse the process of human emancipation as a result of adult education. There are three folds of adult education in this context. The first one is from experiential learning and transformative learning, the second one is the method of andragogy and post-andragogy, and the last one is from holistic approach. In this paper, the concept of post-andragogy is introduced for the first time. As a result, Adult Education is a process of emancipation of both adult educators and adult learners. If/ When an adult educator is emancipated via transformative process, they would create better and more learning opportunities for adult learners.

Key words: adult education, andragogy, post-andragogy, emancipated educator

Özgürlük, Yetişkin Öğrenmesinin sonucu olarak ele alınabilir, ancak aynı zamanda özgürlük bir yetişkin öğrenmesi sürecidir. Bu yazıda, insanın özgürleşme sürecinin yetişkin eğitiminde önemli olan üç unsur bağlamında ele alınması amaçlanmaktadır. Birinci unsur *deneyim ve dönüştürücü öğrenme yaklaşımları*, ikinci unsur *andragoji/post-andragoji yöntemi* ve üçüncü unsur *bütünsel yaklaşımdır*. Sonuç olarak, bir öğrenme süreci olarak “Yetişkin Öğrenmesi” öğrenen ve öğretmenin özgürleşme sürecidir. Özgürleşen öğretmen, öğrenenleri özgürleştirmek için doğal ve uygun zamanlı fırsatları değerlendirebilir.

Öğrenmenin ne olduğu antik Yunan’da Platon tarafından çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Gerek diyaloglarında (*Five Dialogues*), gerekse Devlet’te (*Republic*) Platon adalet, eşitlik, erdem ve doğrunun ne olduğunu Sokratik yöntemle anlatmaktadır. Bilginin akıl ile var olduğunu anlattığı analogilerden biri *Bölünmüş Çizgi* analogisidir (Şekil 1). Bazı çizimlerde yatay olarak gösterilen çizgi, aslında yukarıya doğru bir çizgidir.



Şekil 1: Platon’un Bölünmüş Çizgi Analogisi

Mağara analogisi bağlamında anlatılan *Bölünmüş Çizgi analogisinde*, insanlar mağarada ışık sayesinde ya da dışarı çıktıklarında Güneş sayesinde algıları ve deneyimleriyle bir sanı (doxa-kesinlikten yoksun) dünyasında yaşarlar. Burası *görünen* dünyadır. İnançları, duyuları algıları görme biçimlerine göre farklılıklar

gösterir. Daha içlerindeki doğru ve iyiye, diğer bir deyişle, bilgiye varmadıkları bu görünen dünya, sadece düşünce, duygu, yansımalar gibi imgelerle dolu bir dünyadır. Çizginin yukarısına doğru *Kavranan* dünya temsil edilmektedir. Bilgiye varmak için akıl yoluyla kavramlar, geometri, matematik, astronomi, retorik, edebiyat, şiir, müzik gibi alanlarda kendilerini geliştirirler. Daha önce duyular ve algılarla anladıkları dünyayı, akıl yoluyla eskizsiz idealar dünyası olarak anlarlar. Kesin bilgi/ episteme en üstte, idealar dünyasındadır (Devlet, Republic, 509d-511e).

Platon'un analojisinin yansımaları on sekizinci yüzyılda aydınlanmanın bir sonucu olarak bilimsel yöntem geliştirmekte kullanıldığını görmekteyiz. Platon'un kısaca dış dünya/ *Ampirizm* (deneycilik, duyumculuk) ve iç dünya/ *Rasyonelizm* (akılcılık) ayırdığı iki bilgi kaynağı, nesnel bilgi arayışında kullanılmıştır. Bildiğimiz gibi, dinin baskın etkisinden

kurtararak toplumları özgürleştirme işlevini gören Aydınlanma Çağ'ında, akılcı bilim anlayışı ön plandadır.

Aydınlanma, doğa bilimleri, toplumun sorunlarını çözme, sanayileşme ve kapitalizmin ortaya çıkarttığı sorunları çözme arzularının harmanlandığı bir dönemdir. Aydınlanmanın bir sonucu olarak modernite, yerleşik düzene geçen şehirlere taşınan aileler ve kitlelere yönelik çağa uyum sağlayacak ve sağlatacak bir proje olarak ele alınmaktadır. Modernitenin "ulus devlet aşamasını gerçekleştiren toplumun bu gereksinmelerini karşılamakta işlevsel olduğu söylenebilir" (Tekeli, 1992, s.2). Toplumların en önemli gereksinimi ise eğitim ve öğretim ve bunlara bağlı geliştirilen kuramlardır.

Daha iyi bir toplumda yaşamayı amaç edinen Aydınlanma ve Modernite, iki dünya savaşı ile bu amacı tam olarak gerçekleştirememiştir. Ancak, öğrenme kuramları bağlamında oldukça büyük adımlar atılmıştır. Öğrenme kuram ve yaklaşımları ikiye ayırarak inceleyen Tusting ve Barton (2011), birinci grupta *erken dönem modelleri*, ikinci grupta ise *güncel dönem modelleri* ele almaktadırlar (2011, s.7). Birinci grupta yer alan Davranışçılık, Bilişselcilik, ve Bilişsel yapılandırmacılık modelleri, birey merkezli ve *birey temelli* modellerdir ve psikoloji kökenlidir. *Öğrenme* davranış değişikliği ya da zihinsel süreçlerin değişimi olarak ele alınmaktadır. İkinci grupta ise öğrenmeyi birey temelli oluşu ile *toplumsal bağlamını* ele alan eylem kuramı (action theory), toplumsal yapılandırmacılık, durumsal biliş (situated cognition) gibi modeller ele alınmaktadır. Bu modeller birinci gruptakilerin eleştirileri üzerinden geliştirilmiş ve *sosyokültürel psikoloji kökenlidir*. Tusting ve Barton çalışmalarında öğrenmenin bireysel, durumsal ve toplumsal etmenler arasındaki diyalektik etkileşimle birlikte ortaya çıktığını vurgulamaktadır.

Salt yetişkin öğrenmesi söz konusu olduğunda, bu alanda üretilen yetişkin öğrenme modelleri insancıl psikolojinin katkılarıyla, Andragoji (Knowles), Düşünsel

(reflective) ve Deneyimsel (experiential) modeller ile Dönüştürücü Öğrenme Kuramı (Mezirow) ortaya çıkmıştır. Genel olarak Yetişkin Öğrenme kuramları kronolojik olarak ele alındığında, ilk başlarda *öğretme* merkezli olan yaklaşımların yerini *öğrenme* merkezli model ve yaklaşımlara bıraktığını söyleyebiliriz. Diğer yandan gelişen beyin araştırmaları (brain science), sadece nöroloji bilimine değil, eğitime de katkıda bulunmaktadır. Beyni çevreyle etkileşen ve gelişen bir yapı olarak gören beyin araştırmaları vardır. Beyin, zekâ (intelligence) ile kültürel sermaye (extellegence/ cultural capital) arasındaki etkileşim süreciyle birlikte biçimlenir.

Bütün bu kuram, yaklaşım ve modellerden anlaşıldığına göre, öğrenme sadece tek bir yaklaşım ya da kuram ile açıklanacak bir olay değildir. Öğrenme durumunda pek çok etmen rol almaktadır, pek çok etmen etkileşim halindedir. Öğrenme **bütünsel** olarak ele alındığında, öğrenenin içinde bulunduğu toplumsal, kültürel, ekonomik, psikolojik, tarihsel ve politik bağlamlar, öğrenmenin amaçları, deneyimleri, nörolojik değişimler, bedensel, tinsel ve zihinsel faaliyetleri içeren bütünsel bir süreç olarak ele alınmalıdır. Öğrenme bütünsel olarak gerçekleştiğine göre, öğretme de bütünsel olarak ele alınmalıdır.

Deneyim ve Dönüşüme Dayalı Öğrenme

İnsanların nasıl öğrendiği, davranışlarına nasıl karar verdikleri, niçin o şekilde davrandıkları, daha doğrusu nasıl öğrendikleri konuları sadece eğitimcilerin değil, filozofların da ilgi alanına girmiştir. Bu toplum düzeni nasıl daha iyiye gider konularında, önce, bu toplum niçin bu şekilde davranışlar gösteriyor gibi konuları incelemişlerdir.

Öğrenme yaşam boyu sürer, hatta yaşamın kendisi bir öğrenme sürecidir. Toplum bilimleri bireyi incelerken, gelişimsel olarak ele almakta ve çocuklar ve yetişkinleri iki grup olarak incelemektedir. Her iki durum için öğrenme ortamı önemlidir, sağlık, enerji, deneyim, yer, zaman, süre ve süreç önemlidir. Hem çocuklar, hem de yetişkinler için önem gösteren bu öğelerin yanı sıra, öğretmenin durumu, konumu, ruhu, tecrübesi, yaşam felsefesi, toplumsal, kültürel, tarihsel konumu ve deneyimi de önemlidir.

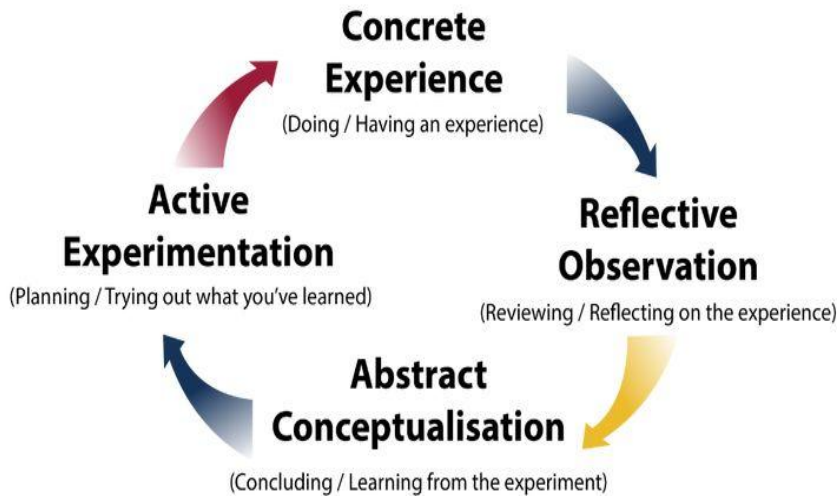
Yetişkinler tanım olarak yasal yetişkinlik, biyolojik yetişkinlik, toplumsal yetişkinlik, psikolojik yetişkinlik, kronolojik yetişkinlik olarak gruplara ayrılrsa da, katılım açısından yetişkinler üç gruba ayrılabilirler: amaç yönelimli, etkinlik yönelimli ve öğrenme yönelimli yetişkinler. Ancak, örneğin, Halk Eğitim Merkezi kursuna giden bir yetişkin için bu amaçlar birbirinin içine girmiş, kesin çizgileri olmayan katılım amaçları taşıyabilirler.

Yetişkin Öğrenmesi ve Yaşamboyu Öğrenme'nin kalbinde *deneyim* yatar. Önceki öğrenme tecrübesi olumsuz ve travmatik deneyimlerle dolu bir birey, okula, öğrenmeye, kitaba ve eğitime mesafeli olabilir. Bir başkası, öğretmenini sevdiği için örneğin, İngilizce öğrenmeyi sever ve geliştirme yolları arar. Deneyim unutulmaz, bilinç ve bilinç dışında konumlanır. Tersine çevrilmesi ya da evrilmesi zaman alır, sadece öğrenme sürecinde değil, yaşamın her alanında olumsuz deneyimler başrol oynarlar.

Deneyimlerin bireysel ve toplumsal boyutları davranışlarımızı etkiler. Diğer bir deyişle, davranışlarımız kendiliğinden değil, dış dünyadan etkilenecek, uyumlanarak, öğrenme şekilleriyle ortaya çıkar. Deneyimin yetişkin öğrenmesinin odak noktası olduğunu ortaya koyan **Düşünsel ve Deneyimsel Öğrenme** modelidir. Dewey'in kuramsallaştırıldığı “düşünsel düşünce” (reflective thinking), gerçek dünyanın gerçek sorunlarını ve ikilemlerini çözmeye yöneliktir. Dewey'e göre bu düşünce sürecinde öğrenme harekete geçer (Dewey'den akt. Tusting ve Barton, 2011, s. 61).

1. Zihin çözüm aramaya başlar.
2. (Çözüm için) karmaşa düşünselleştirilir (intellectualization).
3. Yol gösterici fikirler ya da hipotezler için gözlemler yapılır.
4. Düşünce ve varsayımlar zihinsel olarak nedenselleştirme sürecine geçer.
5. Hipotez açık ya da örtük test edilir.

Dewey'in sunduğu yukarıdaki beş evre bir reçete niteliğinde değildir, ancak gerçek konular ve sorunlar üzerinde bu şekilde kafa yorulduğunu anlatmaktadır. Dewey'in öğrenmenin düşünsel boyutuyla ele aldığı bu evrelere Kolb “düşünsel ve deneyimsel öğrenme” kavramı ile katkıda bulunmuştur. Kolb deneyimsel öğrenmenin altında, deneyimlerin ve dünyaya uyum sağlamanın sürekli bir sürecinin yattığını deneyimsel/ yaşantısal öğrenme döngüsüyle açıklamaktadır:



Şekil 2: Kolb'un Deneyimsel öğrenme döngüsü: somut deneyim----Düşünümsel gözlem----- soyut kavramsallaştırma -----aktif deneyimleme

Bu uyumlama süreci bütünsel bir süreçtir. “Öğrenme, deneyim dönüşümü yoluyla yaratılan bilgi aracılığıyla ortaya çıkan bir süreçtir” (Kolb’dan akt. Tusting and Barton, 2011, s. 63). Bu döngüye göre, her aşamada yer alan öğrenme stilleri kuramı geliştirilmiştir. Kolb’a göre, öğrenen, döngünün farklı anlarında farklı stiller kullanır. Ancak burada ayırt edici olan nokta, her bireyin deneyimi benzersizdir, dolayısıyla her bireyin anladığı, algısı, anlayışı, deneyimi birbirinden farklıdır. Yetişkin eğitimcilerine göre deneyimi yorumlama süreci aynı zamanda deneyimin sosyal ve kültürel doğasını vurgular ve benliği yapılandırır. “Her bireyin düşünümsel öğrenme süreci, kendi deneyimlerinin karmaşıklığına dayalıdır ve dolayısıyla bireye özgüdür” (Tusting ve Barton, 2011 s. 69). Diğer bir deyişle, bireyin öğrenmesini hem olumlu, hem olumsuz yolla biçimlendiren deneyimin çok boyutlu rolü vardır. Deneyim ve önceki deneyimlerin önemi sadece öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini araştıran eğitimciler için değil, sosyal bilimciler için de insan davranışını açıklama bağlamında önemlidir. Bireyler toplumsal ortamlarda öğrenirler, davranışlarını geliştirirler, değer ve değer yargıları oluştururlar. Bu ortam aynı zamanda bizim bağlamımızdır. Bu ortam tahakküm ve ideoloji ilişkilerini kapsar. Bourdieu “Habitus” kavramıyla, Habermas “kamusal alan” ile, Marx “yanlış bilinç”, Freire “eleştirel bilinç” (Critical consciousness/conscientização) ve Mezirow “perspektif dönüşümü” kavramıyla bireyin ve toplumun ideoloji/ tahakküm ilişkilerinin önemini, öğrenme bağlamında ortaya koymuşlardır. Buna göre Mezirow’un Yetişkin Öğrenmesi’ni ele aldığı **Dönüştürücü Öğrenme Kuramı’nın** kalbinde Sayılan’ın da (2009) belirttiği gibi *yeniden yapılandırma* (unlearning) vardır (s. 164). Kuramın kalbinde yer alan bu kavram, yazıldığı kadar kolay varılabilen bir nokta değildir. Yeniden yapılandırma perspektif dönüşümüne giden sürecin kendisidir.

Özgürleştirici model olarak Dönüştürücü Öğrenme, bireyin deneyimlerini, geçmişini ve kimliğini, kısaca dünyayı nasıl gördüğü ile ilişkilidir. Mezirow’a (1998) göre eleştirel öz- farkındalık, özgürleştirici bir durumdur, ancak kısa sürede gerçekleşemeyecek kadar sancılı bir süreçtir. Süreç bireyin bir kriz ya da travmatik bir çelişki içinde olmasıyla, varsayımlarının farkına varması, bunların nedenlerini eleştirel olarak tespit etmesi, ön yargılarını fark etmesi, asimetrik güç ilişkilerini irdelemesi, yeni yollar, roller ve ilişkiler araması ve bunları deneyerek öz güven oluşturmaları ve sonuçta yeni bir perspektif dönüşümü gerçekleştirdiği bir süreçtir (Mezirow, 1998, s.50).

Yaşadığımız çağda, insanlığın gelmiş olduğu olumsuz koşullar ve toplumsal sorunlar, toplumların üzerine gökten zembille inmediğine göre, prensipte bu koşulların değişebileceğine inancımız olmalıdır. Ancak dönüşüm, kuramsal olarak mümkün olsa da, pratik olarak bilinen ve bilinmeyen faktörlere dayanmaktadır. İktidar, tahakküm ya da ideoloji ilişkileri ile dayatılmış olan kültürel, etnik, ırksal, eğitimsel, siyasi, ekonomik, teknolojik tahakkümlerin farkında olmak, Dönüştürücü Öğrenme ve Yetişkin Öğrenmesi'nin kalbindedir. Bu bağlamda, eğitimin tanımı da yenilenmiştir: **Eğitim, bireye doğru, derinlikli tarihsel konumunu anlamaya yardım eden/ sağlayan özgürleştirici harekettir.** Habermas, Marx ve Freire'nin de uyardığı gibi, perspektif dönüşebilir, tahakküm ilişkileri dönüştürülebilir, ancak dönüşen bilinç otomatik olarak hemen beklenen/ tahmin edilen hareketi yapmayabilir. Bu bilinç oluşsa bile bir araca ihtiyaç duyar ki bu eğitimidir.

Ancak bildiğimiz gibi, her ne kadar Yaşamboyu Öğrenme, Yetişkin Eğitimi, Halk Eğitimi dönüştürücü ve özgürleştirici temellere dayansa da, Sayılan'ın (2009) vurguladığı gibi günümüzde eğitimin kamusal yükümlülükten çıkması, öğrenmenin bireyin sertifika programına kayıt yaptırmasına indirgenmesi, küresel kapitalizmin sosyal devlet ve yurttaşlık haklarını aşındırması, bir yandan öğrenme çevresini köklü bir biçimde değiştirmekte, bir yandan da eğitimcilere yeni mücadele alanları ortaya çıkartmaktadır (Sayılan, 2009, s.265- 268).

Andragoji ve Post-Andragoji

Malcom Knowles'ın kavramsallaştırdığı, yetişkin öğrenme modeli olarak Andragojik Öğrenme, deneyimlerini biriktiren yetişkinlerin öğrenme etkinliğine amaçlı olarak, diğer bir deyişle, özyönelimle katıldıklarını vurgular. Öğrenmeyi seven, kitap okumayı alışkanlık haline getirmiş bireyler kendilerini *özerk* olarak tanımlar. Knowles'a (2009) göre yetişkinler özerk bireyler olarak kendi benlik kavramlarına uygun koşullar altında öğrenmek isterler (s. 130). Öğrenen açısından, kendini gerçekleştirme doğrultusunda bir yönelim gösteren ve kendi öğrenmelerine ilişkin planlama sürecini öğreten ile beraber yürüttükleri bir süreçtir. Öğreten, bir rehber konumundadır. Andragojik uygulama da, değerlendirme de yetişkinlere yöneliktir. Geleneksel anlamda not verme eylemi yetişkinler için yargılayıcı ve bağımsızlaştırmayan bir yöntemdir. Bu bağlamda andragojik ortamda, öğrenen kendini değerlendiren, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olması beklenen bir bireydir.

Knowles'a (2009) göre, öğrenmenin içsel bir süreç olması gerçeğine dayanan andragojik yaklaşım aynı zamanda bir *öğretme sanatıdır*, ancak bu sanatın gerçekleştirilmesi öğretime bağlıdır. Yetişkin eğitimcisi; yapıcı teknikleri uygulayan, öğreneni kendi sorumluluklarını alması, öğrenme etkinliklerini planlaması ve

yürütmesini sağlaması bakımından oldukça sorumluluk sahibi olan bir eğitmen niteliğindedir (Knowles, 2009, s. 142). Geleneksel öğretmen niteliklerinin ötesinde bir eğitim anlayışı içinde olan yetişkin eğitimsi “öğrencinin önceden hazırlanmış sorulara yanıt vermesini değil, öğrencinin, önemli sorular sormasına ve bunların yanıtlarını kendisinin bulmasına yardım edecek daha iyi yöntemler geliştirerek” (s.142) andragojinin bir öğretme sanatı olmasını sağlar. Diyebiliriz ki, diğer yaklaşımlar öğrenci için gerekli öğretim metotlarını içerirken, andragojinin kalbinde kendini tanıyan, özgürleşmiş ya da özgürleşme sürecinde olan, kendi geleneksel eğitimci kimliğini geride bırakabilen ve öğrenenin potansiyelini ortaya çıkarabilen güven duygusunu gerçek anlamda tahsis eden nitelikleriyle yetişkin eğitimsi vardır.

Son dönem post-modern eleştirilere göre, özellikle eleştirel feministler ve Afrika-Amerikan kökenli bakış açılara göre, Knowles’ın Andragojik yaklaşımının beyaz, orta sınıf, anglo saxon, Hristiyan söylemler taşıdığı tartışılmaktadır (Sandlin, 2005). Diğer bir deyişle, bu eleştiriler, andragojinin apolitik bir yapısı olduğu, birçok kesimin sesi olmadığı, toplumsal olarak bireyin nasıl şekillendiğini göz ardı ettiği ve eşitsizlikleri yeniden ürettiği konularındadır. Bu söylem, aynı zamanda, kenarda kalanlar (marjinaller), Africentric, feminist, queer ve diğer göz ardı edilen kesimlerin ortak söylemidir. Toplumbilim, psikoloji ve sosyal-psikolojide geliştirilmiş olan kuramların evrensellik boyutunu eleştiren bu postmodern eleştirel söylem, çözüm olarak kenarda kalan ve göz ardı edilen kesimin sesini duymak ve eğitim programını buna göre hazırlamak gerektiğini vurgulamaktadır.

Knowles’ın Andragoji yaklaşımına yeni bir boyut ekleyen post-modern söylemler **post andragoji** olarak tanımlayabileceğimiz bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Knowles’ın yöntemine ek olarak, tarihsel, ekonomik ve kültürel güçlerin bireyi nasıl şekillendirdiği ve dönüştürdüğünü toplumsal tarihi ele almamız gerekmektedir. Toplumsal düşün bağlamında ele alınırsa, tek tip, evrensel bir öğrenme/ öğretme yöntemi olmadığı gerçeğinden yola çıkarsak, Konya’nın bir köyünde yaşayanlar ve Kenya’nın bir köyünde yaşayanlar benzer baskının altında yaşamlarını sürdürmektedir, ancak yetişkin eğitimi programları o grubun kendi tarihi, ekonomik ve kültürel bağlamında hazırlanmalıdır. İşte andragojiyi, post andragojiye götüren yol bu noktadır. Bu bağlamda, yetişkin eğitimcileri, o toplumun içinden yükselen ve o topluma katkıda bulunan eğitimciler olmalıdır. Tıpkı, 1930’larda, Türkiye Cumhuriyeti’nde köylerde eğitim verecek eğitmen ve öğretmenlerin o köylerden çıkması gerektiği fikrini savunan Mustafa Kemal Atatürk, Fuat Gündüzalp ve Köy Enstitüleri’nin düşün adamı İsmail Hakkı Tonguç’un düşündükleri gibi.

Birey kültürel sermaye ile katıldığı toplumsal yapıda değerleri ile varlığını sürdürür.

Önemli olan birey sessizleşerek mi, yoksa özgürleşerek mi toplumda varlığını sürdürecektir? Sandlin, yetişkin eğitiminin, özgürleştirici yönünün eleştirel eğitim kapsamında ele alınabileceğini vurgulamaktadır (2005, s. 38). Özgürleştirici boyutun ilk adımı ise algımızın değişimi ile başlar: Bilginin daha aktarılırken politize olduğunu, ötekileştirdiğini, dışarıda bırakılanları sessizleştirdiğini kabul etmemiz gerektiğini anlamamız gereklidir. Bu bağlamda tek tip öğrenme, tek tip öğrenen, tek tip öğretmen, tek tip yöntem, kısaca evrensel bir tek tip yaklaşım yoktur. Bu noktadan hareketle, andragoji temelli yetişkin eğitiminin daha kapsayıcı, eşitsizlikleri fark eden, toplumsal değişimi amaçlayan, özgürleştirici ve diyaloga dayalı eleştirel eğitim ve bütünsel yaklaşım çerçevesinde, ilk dönem andragoji yaklaşımının *post- andragojik* yaklaşıma evrildiğini söyleyebiliriz.

Anlaşıyor ki, yetişkin eğitimcileri geleneksel eğitimcilerden farklı bir yapıda olmak durumundadır. Kendilerini özgürleştiren, farkındalıklarını artıran, ön yargılarını tespit eden ve zayıflıklarının üstüne giden eğitimciler olmaları gerekmektedir. Praksis tek başına gökten zembille inmeyeceğine göre, yetişkin eğitimcisi praksisin önemli unsurlarından biri olduğuna göre, önce kendisi dönüşmelidir.

Bütüncül Yaklaşım

Yetişkin öğrenmesinin en önemli ayırt edici noktası, yetişkin öğrenmesinin kendi gerçek yaşamları, gerçek sorunları ve gerçek konularıyla ilgili olmasıdır. Bu bağlamda eğitimci olarak bizler anlamlı, ilgili, etkili ve özenle seçilmiş etkinlikler sunarak, bağlantılar kurmalıyız. Bütüncül öğrenme, öğrenmenin sadece akılda gerçekleşmediği, aynı zamanda algı, beden, duygu, tin ve zihinle ele alınmasını, dolayısıyla çok boyutlu olduğunu vurgulayan öğrenme yaklaşımıdır.

Mezirow'un 1990'larda kuramsallaştırdığı **Dönüştürücü Öğrenme Kuramı'nın** üzerine, gittikçe daha hızla yeni kavramlar ve yöntemler eklenmektedir. Andragoji ve öz-yönelimli öğrenmeden başlarsak, durumsal-bilişsel öğrenme (bağlama dayalı öğrenme), beyin ve bilinç çalışmaları, enformel öğrenme, rastlantısal (incidental) öğrenme, eleştirel ve postmodern perspektifler, tinsel ve anlatımsal öğrenme gibi çok yönlü ve dinamik bir alandan söz etmekteyiz. Gelecek on yılda daha başka ve çeşitli kavramlar da eklenecektir. Bu bağlamda Yetişkin Öğrenme Kuramları dinamik ve organiktir.

Öğretme, öğrenmeyi garantilemez prensibinden yola çıkan öğrenme merkezli yaklaşımlara göre *her öğrenme öznedir*. Bu bağlamda, Merriam (2008) gelişmekte olan yetişkin öğrenmesi kuram ve yaklaşımlarını bütünsel öğrenme bağlamında incelemiştir. Bütünsel Öğrenme birçok bilim dalının dahil olduğu bir alandır. İş yerinde öğrenmeden, uzaktan öğrenmeye, beyin çalışmalarından dijital öğrenmeye kadar uzanan geniş ve henüz sınırları çizilmemiş bir spektrumu kapsar. Örneğin, iş

yerinde sorunları çözme amacıyla gerçekleşen yetişkin öğrenmesi fırsatları vardır. Bir iş yerinde çalışan bir grup insanın nasıl öğrenmeler gerçekleştirdiği yetişkin öğrenmesinin konusudur. Yetişkin öğrenmesinin tinsellik boyutu ise, iş yerinde öğrenme ve yüksek öğretimde önem kazanmaktadır. Yetişkin öğrenmesi bireyin ruhuna işlediğinde de özgürlük kapıları açılmış olur.

Öğrenme ortamları planlanırken, öğrenenlerin sadece bedensel değil, tinsel boyutta da varlıklar oldukları göz önüne alınırsa, dönüşümün başladığı yer tindir. Bir yandan, beden ve zihin ayrılmazlığı üzerine odaklanan *somatik* (embodied) öğrenme, yetişkin öğrenmesi kuramının bir parçasıdır. Diğer yandan motivasyon ve öğrenme ilişkisi, artık sadece zihinsel/ bilişsel değil, kültürel ve biyolojik unsurlar ile ele alınmaktadır. Öğrenme sürecinde beynin nasıl çalıştığını araştıran ve işlevini ortaya koyan çalışmalar ise *sinirbilim* (neuroscience) ve öğrenme ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Öğrenme süreci her ne kadar çeşitli alanlardan araştırmalarla çok boyutlu ve bütünsel ele alınsa da, özünde değişmeyen bir süreçten de söz edebiliriz: Birey kendine ulaşan bilgiyi süzgeçten geçirir, yorumlar ve kendi dünyasında bir anlam yükler. Yeni öğrenmeler, eskilerin üzerine inşa edilir. İşte tam bu noktada kendini bilen, uygun öğrenme ortamını ya da iklimini hazırlayan öğretene, özgürleşme sürecinde yetişkin öğreneni yönlendirebilir. Bu bağlamda *Öğretme* bir çeşit uygun fırsat kovalama sürecidir.

Sonuç yerine

Bireylerin nasıl öğrendiği, nasıl bir süreç ya da süreçlerden geçtiği, davranışlarını nasıl belirlediği gibi araştırmaların temel nedeni toplumu daha iyiye götürme arzusudur. Daha iyi birey, daha iyi eğitim, daha iyi toplum ve daha iyi dünyada yaşama amacı her zaman insanlığın temel arayışı ve amacı olmuştur. Kuramsal olarak modernite ve sonrasında ortaya konan insanlığın resminin, 16. yüzyılda, 1530-1563 yıllarında yaşayan Fransız hukukçu Etienne de La Boétie tarafından çekildiğini söyleyebiliriz. Monarşinin insanın doğasına aykırı bir yönetim şekli olduğunu vurgulayan La Boétie, *Gönüllü Kulluk Üzerine Söylev* adlı eserinde, milyonlarca insanın nasıl olup da egemen bir iktidara gönüllü kulluk ettiğini analiz etmektedir. Size ancak kendi isteğinizle kötülük yapılabileceğini söyleyen Fransız düşünürü göre, “kulluk etmemeye karar verdiğiniz an özgürsünüz demektir” (s. 26). Yazısında “ısrarlı hizmet etme istencinin nasıl olup da kökleştiğini” araştırmaktadır.

Buna göre, hepimiz aynı şekilde yaratıldık, ancak bazılarımız daha üstün özellikler,

bazılarımız da daha zayıf özellikler ile doğada yerimizi aldık. Üstün özellikli olanların, zayıflara yardım ederek dengeyi sağlamaları ve birbirimizle bu Doğa Evi'nde, kardeşçe geçinmemiz gerekirdi. Hepimiz özgürüz, doğa hepimizi birlik içine sokup, kul köle kılmış olamaz. Eğer şu anda özgürlüğümüze sahip değilsek ve onu koruyamadıysak, bu bizim “iyi yönlerimizi ve doğal duygularımızı tanımayacak kadar yozlaştığımızı” gösterir (La Boétie, s. 28).

Kulluk etmenin kökeninin ilk kulluk eden kesimde zorla yapıldığını varsayan La Boétie, boyunduruk altında doğanların, kulluk, kölelik içinde yetiştirildiği için özgürlüğün ne olduğunu bilmediklerini anlatmaktadır. Bunu “kulluk zehrini yutup, acı bulmamayı öğrenme” olarak tanımlamaktadır (s. 33). Bir diğer benzetmesi ise, gün ışıdır. Güneşin altı ay doğmadığı bölgelerde, aydınlıktan söz etmek, onların hiç bilmediği bir şeyden bahsetmek olacaktır. Bu kişiler “ışığı arzulamadan içinde doğdukları karanlığa alışmış” kişilerdir [Platon'nun Mağara'sı]. “Hiçbir zaman bilmediğimiz bir şeyden dolayı sızlanıp yakınmayız” (s. 37).²

İşte yetişkin eğitimcisinin amacı, özgürleştirici işlevi bu noktada karşımıza çıkmaktadır: *Yetişkin öğrenenlere özgürlüğü tattırmak, onları karanlıktan çıkarmak ve öğrenenlerin dünyasına katkıda bulunmak.* Bireyin yaşamını tamamen özgürleştirmek mümkün olmayacağı için, küçük aralıklar, kısa anlar ve bazı konularda açık kapılardan girerek anlık özgürleştirmeler yapılabilir. Özgürleşme, birkaç aralıktan girdikten sonra, dönüşüm kendini gösterir.

² La Boétie, adı geçen eserin devamında insanların gönüllü kulluk etmelerinin birinci nedeni olarak gelenekleri göstermektedir. “Serf doğduklarını ve bu biçimde eğitildiklerini” (s. 41) söylemektedir. İkinci neden olarak ise hizmet eden, köleleşen insanların cesaretlerini yitirmiş olduklarını, “tehlikeye, sanki elleri kolları bağlymış gibi ve bir alışkanlığı yerine getircesine uyusuk biçimde, karşı çıkarlar” (s.42) diyerek, tiranların bu cesaretsizlik üzerine iktidar kurduklarını anlatmaktadır. Köleleşen ve kulluk edenlerin yürekleri alçak ve yumuşak olur. La Boétie “Kendini sevene karşı kuşkulu, kendisini aldatana karşı saftır” (s. 43) diyerek, halkların dönüşüme girmesinin doğal olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, “tiranların kendilerini güvence altına almak için, her fırsatta, halkı yalnızca boyun eğmeye ve kulluğa değil de, körü körüne bağlı olmaya da alıştırmaya uğraşırken (s. 44), aslında kendilerinin ruhsuz, korkak, hoşnutsuz ve kötü yürekli olduklarını anlatmaktadır.

Kaynaklar

- La Boétie, E. (1971, 2011). *Gönüllü Kulluk Üzerine Söylev*. Çev. Mehmet Ali Ağaoğulları. İmge Kitabevi. 3. Baskı
- Knowles, M. S. (2009). “Andragoji: Yetişkinlerde öğrenme Konusunda Yeni bir teknoloji”. Çev. Serap Ayhan. İçinde: A. Yıldız ve M. Uysal (der). *Yetişkin Eğitimi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları. 127-144
- Merriam, S. B. (2008). (ed). *Third Update on Adult Learning Theory*. Wiley. www.interscience.wiley.com
- Mezirow, J. (2008). “An overview on transformative learning”. *Lifelong learning*, 40-54.
- Sandlin, J. A. (2005). “Andragogy and its discontents: an analysis of andragogy from three critical perspectives”. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 14, 25-42
- Sayılan, F. (2009). “Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı”. İçinde: A. Yıldız ve M. Uysal (der). *Yetişkin Eğitimi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları. 161-176
- Tekeli, İ. (1992). “Modernizm ve Postmodernizm Kavramları Üzerine”. *Gösteri Dergisi*, Mayıs.
- Tusting K. ve D. Barton. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri*. Dipnot: Ankara

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı¹

Edward W. Taylor

Çev. Nuray Türkmen²

Tüm insanların gündelik yaşamlarını anlamlandırmaya ilişkin içgüdüsel bir yönelimi vardır. Daimî doğruların olmayışı ve değişimin sürekliliği nedeniyle bildiklerimizden ya da inandıklarımızdan her zaman emin olamıyoruz. Bu nedenle, yetişkinlikte dünyayı daha iyi anlamanın yollarını ararken daha eleştirel bir bakış açısı geliştirmek zorunlu hale geliyor. Bu ise “diğer insanların fikir, değer ve amaçlarını sorgulamadan doğrudan benimsemek yerine; kendi fikir, değer, amaç ve anlam verdiğimiz şeyler üzerine düşünmeyi ve bunları hayata geçirmeyi öğrenmeyi içeriyor” (Mezirow vd., 2000, s.8). Daha güvenilir inançlar geliştirmek, bu inançların doğruluğunu sorgulamak ve meşruiyetini sağlamak, bilinçli kararlar vermek yetişkin öğrenme sürecinde esastır. Yaşanan bir deneyimin anlamının yeni ve gözden geçirilmiş yorumlarını oluşturmayı ve sahiplenmeyi imleyen bu öğrenme süreci, dönüştürücü öğrenme kuramını anlatmaktadır.

Jack Mezirow’un 1978’de ilk kez dile getirdiği yetişkin öğrenme kuramı, yetişkinlerin dünyayı yorumlama biçimlerini nasıl değiştirdiklerini anlamaya katkı sunmuştur. Dönüştürücü öğrenme kuramı, yetişkinlere özgü bir kuram olarak kabul edilmektedir. Çünkü burada “öğrenme, kişinin gelecekteki eylemine yön vermek amacıyla deneyiminin anlamına dair önceki bir yorumu kullanarak yeni veya gözden geçirilmiş bir yorum oluşturduğu” yetişkin insan iletişimine dayanmaktadır (Mezirow, 1996, s.162). Dönüştürücü süreç bir referans çerçevesi tarafından oluşturulmakta ve belirlenmektedir. Referans çerçeveleri kişinin örtük

¹ Makalenin orijinali, New Directions for Adult and Continuing Education adlı dergide (No. 119, Fall 2008) Transformative Learning Theory başlığıyla yayımlanmıştır.

² Ar. Gör. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayatboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

bakış açısını çerçeveleyen ve düşünüşünü, inançlarını ve edimlerini etkileyen kabul ve beklenti yapılarıdır. Perspektif dönüşümü kuramında vurgulanan, deneyim üzerine derinlemesine düşünümle uyumlu olarak mevcut referans çerçevesinin değiştirilmesidir; yani paradigmatik bir değişimdir. Perspektif dönüşümü “(a) daha kapsayıcı, (b) ayırt edici, (c) esnek, (d) eleştirel düşünüm ile fikir geliştiren ve (d) deneyimle bütünleşen bütün yönleriyle gelişmiş (daha işlevsel) bir referans çerçevesine” yol açmaktadır (Mezirow,1996, s.163). Perspektif dönüşümü, çoğunlukla ya birikimli olarak dönüşmüş olan bir dizi anlam şeması yoluyla ya da doğal afet, bir yakınıni kaybetme, boşanma, ağır bir kaza, savaş, iş kaybı veya emeklilik gibi ani kişisel veya toplumsal krizlerin sonucunda meydana gelmektedir. Aynı zamanda çoğunlukla gerginlik yaratan ve sancılı olan bu deneyimler bireylerin kendi varoluşlarının özünü sorgulamasına neden olabilir (Mezirow, 1997). Perspektif dönüşümünün bir örneği, birkaç yıllığına İsviçre’ye taşınma deneyimini dile getiren Amerikalı Marie Claire tarafından şöyle anlatılıyor:

Taşınmadan önce çok korunaklı bir hayat yaşıyordum. Sanırım taşınmak, bir şeyleri başka türlü yaşayan insanların olduğu gerçeğini, farklı kültürlerin olduğunu farkına varmamı sağladı....Etrafımda olan bitene çok daha yüzeysel bir şekilde bakma eğilimindeydim....Dünyanın her yerinde bütün insanlar belli bir noktaya kadar aynı. İşe gitmek zorundasın. Günlük işlerini yapmak zorundasın. Evet, ama artık bu kadar dar görüşlü olmamaya dikkat ettim....Birleşik Devletler hakkında gerçekten düşündüğüm şey, sığ ve dar görüşlü olduğuydu....Diğer ülkeler hakkında hiç bir şey bilmiyorduk ve o kadar izole yaşıyorduk ki. Her zaman en iyisi olduğumuzu düşünüyorduk. En iyi olanın biz olmayabileceğimizi düşünmeye başladım. Çünkü kaçırdığımız o kadar çok şey vardı ki. Avrupa’da yaşadığınızda, bizim burada kaçırdığımız pek çok kültürle, dille, tarihle ve güzellikle karşılaşıyorsunuz. Biz ise izole yaşıyoruz; tam da bu nedenle artık ülkemizin bir numara olmadığını düşünmeye başladım (Taylor, 1993, s.179).

Marie Claire’in dönüşümünün merkezinde onun kültürlerarası deneyimi, deneyimi üzerine eleştirel düşünümü ve diğer insanlarla kurduğu diyalog yer alıyor. İsviçre’deki yaşama uyum sağlamayı öğrenme deneyimi, eleştirel düşünümünün esası haline geliyor: “(Müşterek) öğrenme deneyimleri, kişisel düşünüm ve grup tartışması yoluyla her bir öğrenenin anlam inşa etmesi üzerinden ortak bir temel oluşturur....Öğrenenlerin deneyimlerine yükledikleri anlamlar eleştirel sorgulamaya tabi tutulabilir” (Tennant, 1991, s.197). Eleştirel sorgulama ya da

daha belirli bir ifadeyle eleştirel düşünüm, anlam yapılarımızın sonucunun ve kaynağının açık ve bilinçli bir şekilde yeniden değerlendirilmesi olarak görülür. Bu, “ya çoğunlukla düşünüşümüzün sonucuyla uyumsuz olan şeylerin sezgisel olarak farkındalığına karşılık gelecek şekilde rasyonel bir biçimde kabullerimizi sorgulayarak ya da farklı fikirlere sahip diğer insanlarla kurulan diyalog üzerinden düşünüşümüzün geçerliliğini sorgulayarak ve en bilinçli yargıya vararak fikirlerimizi gerekçelendirmeye kalkıştığımız bir süreçtir” (Mezirow, 1995, s.46).

Marie Claire’in ev sahibi kültür içinde diğer insanlarla kurduğu diyalog, dönüşümün desteklenmesine ve geliştirilmesine aracı olmuştur. Bununla birlikte, gündelik konuşmaların aksine, bu tür diyaloglardan “iddia edilenin anlaşılabilirliğini, doğruluğunu, yerindeliğini (normlarla ilgili) ya da sahiciliğini (hissiyatla ilgili) sorgulamak için bir gerekçemiz olduğunda istifade edilir (Mezirow, 1991, s.77). Marie Claire de diğer insanlarla kurduğu çok yönlü etkileşim yoluyla, ev sahibi kültürle ilişki içinde kendi kültürü hakkındaki derin kabullerini sorgulamıştır.

Dönüştürücü öğrenme kuramı, 1980’lerin başından itibaren hem dönüştürücü öğrenmenin temel varsayımları hem de sınıflarda dönüştürücü öğrenmenin güçlendirilmesi ile ilgili bir dizi alternatif kuramsal kavramı ve zengin bir araştırma birikimini ortaya çıkarmıştır. Sonraki bölümde, dönüştürücü öğrenmenin yakın zamanda ortaya çıkan yeni kavramları ve ardından dönüştürücü öğrenme pratiği ile ilgili araştırmalar ele alınacaktır.

Dönüştürücü Öğrenmenin Alternatif Kavramları

Mezirow’un dönüştürücü öğrenme kuramına psiko-eleştirel yaklaşımının yaygın kabulü, sıklıkla diğer kuramsal yaklaşımların giderek artan varlığını gölgede bırakarak dönüştürücü öğrenmeye dair tek bir anlayış olduğu yönünde tartışmasız bir varsayıma neden olmuştur. Geçmişte, farklı bakış açılarını anlamlandırma çabaları olmuşsa da (örneğin Dirkx, 1998; Taylor, 1998) bu çabalar sınırlı kalmış ve dönüştürücü öğrenmeye katkıları tam anlamıyla kabul görmemiştir. Şu anda ise benzer fikirlere gönderme yapan ve hâkim dönüşüm kuramında (Mezirow’un kuramında) çoğunlukla göz ardı edilen tinselliğin/maneviyatın, durumsallığın, özgürleştirici öğrenmenin ve nörobiyolojinin rolü gibi etkenleri ele alan çok sayıda alternatif dönüştürücü öğrenme kuramı anlayışının var olduğu söylenebilir. Kuramsal perspektiflerin çeşitliliğinin heyecan verici yanı, bu farklılığın aynı zamanda dönüştürücü öğrenmeye dair çok daha çeşitli yorumlar getirme ve uygulamaya yönelik oldukça önemli önermeler sunma potansiyeline sahip

olmasıdır.

Önceki yıllarda yapılan çalışmalarda (Merriam, 2001) Mezirow'un psiko-eleştirel dönüştürücü öğrenme perspektifine karşılık alternatif üç perspektif ele alınmıştır: psikoanalitik, psiko-gelişimsel ve toplumsal özgürleştirici perspektifler. Dönüştürücü öğrenmeye psikoanalitik yaklaşım, kişinin kimliğini inşa eden psişik yapılar (ego, gölge benlik, persona, kolektif bilinçdışı gibi) üzerine düşünerek kendisini anlamaya yönelik yaşam boyu süren bir yolculuk, bireyselleşme süreci olarak görülür. Bireyselleşme; yeni yeteneklerin, güçlenme ve güven algısının, kişinin kendi içsel dünyasını daha derinden anlamasının ve daha güçlü bir öz sorumluluk algısının keşfini içerir (Boyd ve Meyers, 1988; Cranton, 2000; Dirkx, 2000). Dönüştürücü öğrenmeye psiko-gelişimsel yaklaşım ise yaşam süresi genişliğinde ve sürekli, birikimli, ilerleyen bir gelişmeyi yansıtan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, dönüşümün merkezinde sadece davranışsal repertuardaki değişim ya da bilginin niceliksel değişimi değil; epistemolojik değişim (anlam inşa etme yöntemimizdeki değişim) vardır. Bununla birlikte Mezirow'un dönüşümle ilgili rasyonel vurgusunda sıklıkla göz ardı edilen ilişkilerin, kişisel bağlamsal etkilerin ve bütünsel bilme yollarının dönüştürücü öğrenmedeki rolüne de önem verilmektedir (Daloz, 1986; Kegan, 1994).

Mezirow'un psiko-eleştirel yaklaşımı da dahil olmak üzere iki perspektifte, dönüştürücü deneyimin kendisinde bağlamın ve toplumsal değişimin rolü yeterince göz önünde tutulmamakla birlikte, analiz birimi bireydir. Öte yandan, üçüncü bir alternatif perspektif olan toplumsal-özgürleştirici yaklaşım, bu meseleleri dar ölçekte de olsa ele almaya başlamıştır. Esasen Freire'nin (1984) çalışmalarına dayanan bu perspektif; "ontolojik rolün" (s. 12) geliştirilmesi ile ilgilidir; diğer deyişle bu kuram insanları, nesne olarak değil herkes için daha adil bir yer olabilmesi amacıyla dünyayı dönüştürme üzerine sürekli sorgulayan ve eyleyen özneler olarak gören bir varoluş kuramıdır. Amacı ise ezilenlerin eleştirel bilinç (yani bilinçlenmeyi³) geliştirerek gerçekliğin mitlerden arındırılması yoluyla toplumsal dönüşümün sağlanmasıdır.

Özgürleştirici dönüştürücü öğrenme kuramının gelişmesinde üç öğretim yaklaşımı öne çıkmaktadır (Freire and Macedo, 1995). İlki, iktidarı yeniden anlamlandırmak

³ Makalenin orijinalinde "conscientization" kavramı kullanılmaktadır. Freire'de conscientization; diyalog, düşünme ve eylem yoluyla eleştirel bilincin yükseltilmesi, bilinçlenme anlamına gelir. (ç.n.)

ve toplum ile kendi gerçekliklerini dönüştürmelerinin öznesi olduklarına ilişkin farkındalıklarını geliştirmede öğrenenlere katkı sunmak amacını taşıyan eleştirel düşünümün merkeziliğine yöneliktir. İkincisi; öğretimi “bilginin aktarımı değil; bilişsel edimler” (s.67) temelinde “problem tanımlayıcı” (s.70) ve diyalogik bir metodoloji olarak ifade eden özgürleştirici bir yaklaşıma yöneliktir. Üçüncüsü ise; öğretmenin politik bir aktör olarak ve öğrencilerle eşit bir düzeyde etkili olduğu yatay öğrenci-öğretmen ilişkisine yöneliktir.

Yukarıda ele alınan dönüştürücü öğrenme yaklaşımlarının yanında, son dönemde alanda dört dönüştürücü öğrenme yaklaşımı (nörobiyolojik, kültürel-manevi, ırk-merkezli, gezegensel) daha ortaya çıkmıştır. En yeni olanı ise dönüştürücü öğrenmeye nörobiyolojik yaklaşımdır (Janik, 2005). “Beyin temelli” bu kuram, psikolojik travma atlatan hastaların beyin fonksiyonlarını incelemek için görüntüleme tekniklerini kullanan klinisyenlerce ortaya atılmıştır. Bu araştırmacıların saptadığı şey, nörobiyolojik bir dönüşümün “otonom sinir sisteminin parasempatik dalının ve endokrin sistemini gizleyen hipotalamik-hipofiz oksitosinin araştırma ve keşif süreçlerinde öğrenmede değişikliğe yol açması” olarak görüldüğüdür (Janik, 2007, s.12). Daha basit kavramlarla ifade edilecek olursa; bulgular, beyin yapısının öğrenme sürecinde fiilen değiştiğini göstermektedir. Bu bulgular dolayısıyla aynı zamanda geleneksel öğrenme modellerinin (davranışçılık, bilişselcilik ve yapısalcılık) sorgulanmasının yolu açılmakta ve bunun yerine dönüştürücü öğrenme için fiziksel temelli özgün bir nörobiyolojik yol temellendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğrenme “iradi, merak temelli, keşif odaklı ve rehber destekli” bir süreç olarak görülmekte ve yüksek bilişsel düzeylerde en etkili şekilde gerçekleşmektedir (Janik, 2005, s.144). Bununla birlikte nörobiyolojik bir yaklaşım, dönüştürücü öğrenmenin (1) keşif öncesi bir huzursuzluk durumunu gerektirdiğini; (2) öğrencilerin deneyimlerine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine dayandığını; (3) duygusal, duyuşsal ve kinestetik deneyimlerle güçlendiğini; (4) erkekler ve kadınlar arasındaki öğrenme farklılıklarını dikkate aldığını ve (5) eğitimcilerin özgün bir söylem anlayışı ve nörobiyolojik sistemler bilgisi edinmesini gerektirdiğini ileri sürmektedir.

Dönüştürücü öğrenmeye kültürel-manevi yaklaşım (bkz. Brooks, 2000; Tisdell, 2003) “bireyler ile toplumsal yapılar arasındaki bağlarla...ve kesişen konumsal nosyonlarla” ilgilidir (Tisdell 2005, s.256). Bu yaklaşım, öğrenenlerin dönüştürücü öğrenme deneyiminin bir parçası olarak bilgiyi (anlatıları) nasıl yapılandığına odaklanır. Dönüştürücü pedagojide özellikle kültürel olanla ilgili ve manevi temelli

bir yaklaşımı benimser. Amacı -kişisel ve toplumsal düzeyde kolektif sorgulamaya dayanan öykü anlatıcılığını sürece dahil ederek- anlatısal bir dönüşümü güçlendirmektir. Manevi farkındalığı geliştirmenin yanında kültürlerarası ilişkiler de desteklenir. Öğretmen, öğrenenlerin deneyim öykülerini paylaşımlarına ve süreç içerisinde yeni öyküleri yeniden gözden geçirmelerine yardımcı olur. Böylece anlatısal muhakeme ve kolektif sorgulama sürecine ilişkisel bir önem veren rolü ile öğrenme sürecinin bir ortağı olur.

Dönüştürücü öğrenmeye ırk-merkezli yaklaşım dönüştürücü deneyimin öznelere olarak, çoğunlukla siyah kadınlar olmak üzere, Afrika kökenli insanları merkeze koyar. Öğrenmenin sosyo-politik boyutlarına yaptığı vurguyla birlikte ırkın oldukça belirleyici bir araştırma birimi olduğunu ileri sürmektedir. Dönüştürücü öğrenmenin Avrupa merkezli olmayan bir yönelimini ifade eden ırk-merkezli yaklaşım (William, 2003), kuramsal gelişmenin başlangıç aşamasındadır. Freire'nin özgürleştirici yaklaşımında olduğu gibi bu yaklaşımda da dönüştürücü öğrenmeyle ilintilendirilen terimler çoğunlukla kullanılmaz: "Geleneksel olarak Afrikalılar dönüştürücü olan eğitim sistemlerine sahip olmuşlardır. Geçiş törenleri ve ritüeller, toplumdaki her bir bireyi Benliği, Toplum ve Evren ile daha güçlü bir bağ kurmanın bilinci ile yetiştirmek için Afrikalıların yaratmış olduğu pek çok form arasındadır" (s.463). Dönüştürücü öğrenmeye ırk-merkezli yaklaşım; kültürel olanla sınırlıdır, muhaliftir ve bireyci olmayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda esas olan- "öğrencilerin sosyokültürel, politik ve tarihsel bağlam içinde yaşadıkları deneyimlerle"- yani poliritmik/çok ritimli gerçeklikler ile bağın kurulmasıdır (Sheared, 1994, s.36). Bununla birlikte, dönüştürücü öğrenmeyi güçlendiren üç ana kavram vardır: kapsayıcılığı desteklemek (tarihsel olarak susturulmuş olanlara ses vermek), güçlenmeyi desteklemek (kendini gerçekleştirmek değil; kültürel bir bileşen olarak aidiyet ve eşitlik duygusu) ve kültürler arasında ve ötesinde etkili iletişimi öğrenmek. Dönüştürücü öğrenmenin desteklenmesi, "dönüşümü öğretmek için kişinin bir tür özdeşünüm ve dönüşümü yaşaması için gerekli olabileceği" beklentisiyle politik bir çerçevede (bilinç yükseltme, aktivizm, güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma) işleyen kasıtlı ve bilinçli bir strateji olarak görülmektedir (Johnson-Bailey ve Alfred, 2006, s.55). Bu dönüştürücü öğrenme anlayışı, "öteki" ya da alternatif bir yaklaşım olarak görmek yerine siyah öğrencilerin çıkarını ön planda tutarak Brookfield (2003) tarafından ortaya atılan kimi meseleleri de ele alma potansiyeline sahip olmaktadır.

Dönüştürücü öğrenmeye gezegensel yaklaşım bireyin ötesinde yaşam bağlamının bütünselliğini kapsar ve eğitim alanındaki temel meseleleri bir bütün olarak ele alır

(O’Sullivan, 1999). Bu yaklaşıma göre dönüştürücü eğitimin amacı bütün sistemin (politik, toplumsal, eğitsel) yeniden yapılandırılmasıdır. Gezegenel yaklaşım, doğal ya da bütünsel bir dünya görüşüne yeterince kıymet vermeyen Batı Avrupa merkezli kültürün teknik-endüstriyel değerlerine dayanan ve işlevsiz olan hikâyeden yeni bir hikâye yaratmaktadır. Bu yaklaşım; evren, gezegen, doğal çevre, insan toplulukları ve kişisel dünya arasında karşılıklı olarak bir bağ olduğunu kabul eder. En önemlisi de bireyi sadece sosyo-politik bir boyut üzerinden değil aynı zamanda ekolojik ve gezegenel boyut üzerinden kabul etmesidir. Dönüşüm yalnızca kendi insan hemcinslerimizi nasıl gördüğümüzle ilgili değildir; aynı zamanda insan olarak fiziki dünyayla kurduğumuz bağı sorgulamaktır.

Dönüştürücü öğrenmeye ilişkin çeşitli görüşler arasında temel farklar vardır. En önemli farklardan biri, dönüşümün amacından başlayacak olursak, kişisel ya da özgürleştirici dönüşüm (kendini gerçekleştirmeden gezegenel bilinçlenmeye kadar) ile ilgili olmasıdır. Bununla bağlantılı olarak bireysel ya da toplumsal değişim vurgusu da farklılaşmaktadır. Daha çok bireye odaklanan yaklaşımlar (psiko-eleştirel, psikoanalitik, psiko-gelişimsel, nörobiyolojik); bağlama toplumsal değişime ve bunların dönüşümle ilişkisine yeterince ilgi göstermemektedir. Bireyin ve toplumun bir ve aynı şey olarak kabul edildiği yaklaşımlarda ise (özgürleştirici, ırk-merkezli, kültürel-manevi) dönüştürücü öğrenme bireysel dönüşüm kadar toplumsal değişimle de ilgilidir. Bir diğer fark da dönüştürücü öğrenmede kültürün rolüne ilişkindir. Ağırlıklı olarak psikoloji merkezli modeller (psikoanalitik, psiko-gelişimsel, psiko-eleştirel, nörobiyolojik) toplumsal ve kültürel farklılıkların rolüne yeterince kıymet vermeyerek daha evrensel bir öğrenme yaklaşımını ifade etme eğilimi göstermektedir. Öte yandan, farklılıkları tanıyan/kabul eden yaklaşımlar (toplumsal özgürleştirici, kültürel olanla ilgili öyküleme, ırk-temelli ve gezegenel) konumsallığa (ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelime göre kişinin “konumu”) ve bu konumsallığın hem dönüştürücü öğrenme süreciyle hem de pratiğiyle ilişkisine daha çok vurgu yapmaktadır.

Araştırmalar Üzerinden Yeni Düşünceler ve Uygulamaya Dair Çıkarımlar

Dönüştürücü öğrenme kuramı ile ilgili açığa çıkan alternatif yaklaşımlarla birlikte dönüştürücü öğrenmenin doğasını zenginleştirmeye yönelik araştırmalar da devam etmektedir. Araştırmalara ilişkin yakın zamanda yaptığım eleştirel değerlendirmemde (Taylor, 2007) yer alan çok sayıda bulgu, dönüştürücü öğrenme sürecine ve bu sürecin sınıf ortamında nasıl desteklenebileceğine yönelik çıkarıma

sahiptir. Araştırmaların birçoğu yüksek öğretim ortamlarında yapılmaya devam etse de ağırlık noktası, belirli bir yaşam durumuna ilişkin dönüşüm olasılığından uzaklaşarak dönüştürücü deneyimi (eleştirel düşünüm, bütünsel yaklaşımlar ve ilişkiler) şekillendiren etmenlere doğru kaymıştır.

“Perspektif dönüşümü” varsayımı ile başlanacak olursa perspektif dönüşümünün, daha önce de tartışıldığı gibi, sürekli ve tersine çevrilemeyen bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Courtenay, Merriam ve Reeves, 1998). Bununla birlikte araştırmalar eylem ve perspektif dönüşümü arasındaki ilişkinin varlığını daha fazla doğrulamaktadır (MacLeod, Parkin, Pullon ve Robertson, 2003). Örneğin, Lange (2004) sürdürülebilir bir toplum için güçlenen yurttaş eyleminin dönüşümünün, dünya görüşünde yaşanan epistemolojik bir değişimden daha fazlasını ifade ettiği; aynı zamanda yeni perspektif üzerinden eyleme ihtiyacını yansıtan ontolojik bir değişim anlamına geldiği sonucuna ulaşmıştır. Diğerleriyle birlikte bu çalışmalar da dönüştürücü öğrenme sürecinde eğitimcilerin yeni fikirlerini hem sınıf içinde hem de dışında eyleme geçirebilecekleri olanakları öğrenenler için yaratmasının önemli olduğunu ileri sürmektedir. Yeni perspektifleri deneyip keşfetme deneyimleri olmaksızın öğrenenlerin bütünüyle dönüşmeleri pek olası değildir.

İkincisi, eleştirel düşünüm ve eleştirel düşünümün dönüştürücü öğrenme sürecindeki önemi ile ilgili yeni düşünceler bulunmaktadır. Bu düşünceler, özellikle düşünümün doğasına ve göstergelerine, düşünümü etkileyen etmenlere, eşitler arası diyalog üzerinden ortak düşünümüne ve düşünüm-dışı olanı açıklamaya katkı sunan etmenlere ışık tutmaktadır. Örneğin, Mezirow tarafından geliştirilen kategorileri (içerik, süreç, öncül) kullanarak düşünüm düzeylerini tanımlayan Kreber (2004), öğretmenlerin öğretmeyi öğrenirken zaman zaman öncül düşünümüne- yani nasıl ve ne öğrettiklerinden çok niçin öğrettikleriyle daha çok ilgilenmeye- ihtiyaç duyabilecekleri sonucuna varmıştır. Öncül düşünüm, “bilgimizin altında yatan ön kabullerimizi eleştirel bir şekilde sorgulamayı” kapsamaktadır (s. 31).

Bununla birlikte, eleştirel düşünümün deneyime dayalı gelişimsel bir süreç olduğu görülmektedir. Bu durum, Merriam’ın (2004) “ileri bilişsel gelişimin eleştirel düşünümde kurucu nitelikte olduğu ve rasyonel söylemin ise dönüştürücü öğrenmede zorunlu olduğu” görüşüne önem verilmesinin yolunu açmaktadır (s.65). Eğitimciler için bu bulgular; düşünümsel günlük tutma, sınıf diyalogları ve eleştirel sorgulama yoluyla eleştirel düşünümün gelişimine katkı sunan sınıf uygulamalarına öğrenenleri dahil etmenin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu,

aynı zamanda daha düşünümsel olmanın sürekli uygulamayı ve zamanı gerektiren gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi anlamına gelmektedir.

Üçüncü olarak, araştırmalar rasyonel söylemin ve eleştirel düşünümün sıklıkla vurgulanan kullanımının yanında dönüştürücü öğrenmeye bütünsel bir yaklaşımın önemini daha fazla doğrulamaktadır. Bütünsel bir yaklaşım; duyguların, başka türlü bilme yollarının (sezgi, somatik) ve dönüştürücü öğrenme sürecinde diğer kişilerle kurulan ilişkilerin rolünü kabul eder. Dirkx (2006), “sınıf ortamına ‘bütün bir insanı’ davet etmekle, var olmanın bütünlüğü içindeki insanı, yani duygusal, sezgisel, düşünen, fiziksel ve tinsel kişiyi” kastettiğimizi ileri sürmektedir (s. 46). Duygusal olanla bağ kurmak, “öğrenme ortamında çeşitli imgeler, duygular ve davranışlar yoluyla bilinçsiz olan yanlarımızla diyalog kurma olanağı verir (Dirkx, 2006, s. 22). Uygulayıcılar için bu, dönüştürücü öğrenmeyi desteklerken, gerekçeyle uyumlu bir şekilde, öğrenenlerin duygularıyla bilfiil diyalog kurması anlamına gelmektedir.

Diğer bütünsel yaklaşımlar dönüştürücü öğrenmeyi destekleme sürecinde diğer kişilerle kurulan ilişkinin önemini kapsam dahiline almaktadır. Dönüşüm için en önemli görülen ilişki türleri; sevgi ilişkileri (gelişmiş özsaygı, arkadaşlık), anı ilişkileri (geçmişteki kişiler ya da hayatını kaybetmiş kişiler) ve imgesel ilişkilerdir (içsel diyalog, meditasyon; Carter, 2002). İlişki tipolojilerine ek olarak Eisen (2001), halk eğitim merkezi öğretmenleri açısından başarılı akran-öğrenme ortaklıklarında bir “akran dinamiği” olduğunu saptamıştır. Bu dinamik, birçok önemli ilişkisel niteliği göstermiştir: hiyerarşik olmayan statü, öznel yargılama içermeyen geribildirim, gönüllü katılım, partner seçimi, sahiçilik ve karşılıklı amaçların belirlenmesi.

Dördüncüsü, bazı bireylerin dönüşüme ve dönüşüme engel olan, dönüşme cesaretini kıran bariyerlere yönelik bir ilgisizliği açığa çıkmıştır. Değişim ihtiyacı duymama çeşitli etmenler yoluyla açıklanabilir gibi görünmektedir. Örneğin, yetişkin gelişimi üzerine düzenlenen çevrimiçi bir lisansüstü dersinde, öğrenenlerin diyalog yoluyla kendi hayat hikayelerini nasıl anlamlandırdıklarını araştıran bir çalışmada araştırmacılar, öğrenenlerin eleştirel düşünüm açısından ilgisiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çünkü “grup üyeleri birbirlerine eleştirel sorular sormamış ya da birbirlerinin kabullerine meydan okumamışlardır. Bu eleştiri eksikliğinin, süreci erkenden kesintiye uğratmış olabileceği söylenebilir (Zeigler, Paulus ve Woodside, 2006, s. 315). Düşünüm-dışı öğrenmeye başka bir açıklama

da düşünömsel günlük tutma sürecindeki öğrenme öncelikleri üzerinden yapılmaktadır (Chimera, 2006). Günlükler incelendiğinde düşünömsel olmayanlar olarak sınıflandırılan bazı öğrenenlerin, meseleleri günlükte yazmaktan çok bu meseleler hakkında konuşmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrenenler, düşöncelerini yazmanın gerekli olmadığını düşünerek günlük tutmayı bir ihtiyaç olarak görmemişlerdir. Bireysel düzeydeki bu değışim eksikliğinin kendisi, eğitimcilere; öğrencileri birey olarak kabullenmenin vakit aldığıının, onların tercihlerini tanımanın ve dönöştürücü öğrenmeyi destekleme sürecine çeşitli yaklaşımlar dahil etmenin önemli olduğunu hatırlatmalıdır.

Dönöştürücü öğrenmeyi engelleyen bariyerlerin saptanması öğrenciler arasındaki değışim eksikliğini açıklamaya da katkı sunabilir. Bir aile güçlendirme projesi kapsamında sosyal yardım aldıktan sonra işe geri dönen kadınlara dayatılan kurallar ve yaptırımlar bu bariyer örneklerindendir (Christopher, Dunnagan, Duncan ve Paul, 2001). Grup sorumluluklarının çoğunlukla eşitsiz dağılımının olduğu ve düşünömsel diyalog (Scribner ve Donaldson, 2001) yerine görev tamamlama vurgusunun öne çıktığı topluluk deneyimlerinin olumsuz yanları ile katı rol atamaları (Taylor, 2003) da bariyer örneklerindendir.

Dönöştürücü öğrenmeye yönelik öğrenen direncine ve bariyerlere karşı eğitimcilerin verebileceği karşılıklardan biri öğrenenlerin değışim için hazır olma farkındalıklarını geliştirmektir. Yakın zamanda yapılan araştırmalar, öğrenenlerin yaşam deneyimlerinin rolüne değeri vermenin ve değışime duyarlı olan ya da değışim arzusunda olan öğrenenlere ilişkin daha fazla farkındalık sahibi olmanın önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin, yaşam deneyiminin çevrimiçi ortamlarda özellikle önemli olduğu bulunmuştur (Cragg, Plotnikoff, Hugo ve Casey, 2001; Ziegahn, 2001). Daha fazla yaşam deneyimi, çevrimiçi katılımcılar arasında ortaya çıkan tartışmalara çekme ve tepki verme konusunda “daha derin bir kaynağı” oluşturuyor gibi görünmektedir.

Son Düşönceler

Dönöştürücü öğrenme kuramı, yetişkin öğrenmesi çalışmalarının giderek büyüyen bir alanı olmaya devam etmekte ve yetişkin eğitimi uygulamaları için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bu büyüme o kadar dikkate değerdir ki; ampirik araştırmalarla temellendirilen öğretim uygulamaları öneren ve sağlam kuramsal varsayımlarla desteklenen dönöştürücü öğrenme kuramı, yetişkin eğitiminin hâkim eğitim felsefesi olarak andragojinin yerini almış gibi görünmektedir. Bununla

birlikte daha önce de tartışıldığı gibi, alternatif dönüştürücü öğrenme kavramlarının ve dönüştürücü öğrenmeye Mezirow tarafından tanımlananın ötesine geçerek bakan iddialı bilim insanları ile eğitimcilerin varlığı giderek büyümektedir. Bu alternatif yaklaşımlar, yeni düşünceler sunmakta ve dönüştürücü öğrenme alanında daha fazla araştırmanın yapılmasını cesaretlendirmektedir.

Dönüştürücü öğrenmeye ilişkin kavrayış artmasına rağmen sınıf ortamındaki dönüştürücü öğrenme uygulamalarına ilişkin halâ çok az şey bilinmektedir. Dönüştürücü öğrenmeyi geliştirmede öğrencilerin rolü özellikle bilinmeyen alanlardan biridir. Dönüştürücü eğitimciyle kurduğu ilişkide öğrencinin sorumlulukları nelerdir? Bir başka şey ise; sınıf ortamında dönüştürücü öğrenmeyi geliştirmenin periferik sonuçlarını anlamaya yönelik bir ihtiyaç vardır. Örneğin bir öğrencinin dönüşümü; sınıftaki akranlarını, öğretmeni, eğitim kurumunu ve öğrencinin yaşamında önemli rol oynayan diğer bireyleri nasıl etkiler? Bununla birlikte dönüştürücü öğrenmenin geliştirilmesinin, öğrenenin sonuçları (notları, test sonuçları) üzerindeki etkisine ilişkin yine çok az şey bilinmektedir. Şayet eğitimciler dönüştürücü öğrenmeyi yetişkin öğrenenler için değerli bir öğretim yaklaşımı olarak kabul edeceklerse belirli bir desteğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Son olarak; büyüyen araştırma alanı ve alternatif yaklaşımlar, dönüştürücü öğrenmeyi geliştirmenin yetişkin öğrenenlerle birlikte bir dizi öğretim stratejisi uygulamaktan çok daha fazlasını ifade ettiğini eğitimcilere hatırlatmalıdır. Dönüştürücü öğrenme her şeyden önce belirli bir dünya görüşü, belirli bir eğitim felsefesi üzerinden eğitim vermek ile ilgilidir. Aynı zamanda öğretilmesi kolay olan bir yol da değildir. Dönüştürücü eğitimci titrini ya da sıfatını taşımak “hafife alınmamalı ya da bu sıfat, kayda değer bir kişisel düşünüm süreci olmaksızın benimsenmemelidir. Hem öğretmen hem de öğrenen açısından kazanımı büyük olsa da dönüştürücü öğrenme büyük bir çaba, beceri ve cesaret gerektirir (Taylor, 2006, s.92). Bu ise kendinize şu soruyu sormanız anlamına geliyor: ‘öğrencilerimin dönüşümüne katkı sunma sürecinde kendim dönüşmeye hazır mıyım?’. Bu aynı zamanda, kendi referans çerçevemize ve bu çerçevenin uygulamayı nasıl etkilediğine ilişkin derin bir farkındalık geliştirmeden başkalarında değişimi destekleyebilme olasılığımızın oldukça düşük olduğuna ilişkin bu tartışmadaki tarafımızı seçmek anlamına geliyor.

Kaynaklar

Boyd, R. D., and Meyers, J. G. "Transformative Education." *International Journal of Lifelong Education*, 1988, 7, 261–284.

Brookfield, S. "Racializing the Adult Education." *Harvard Educational Review*, 2003, 73, 497–523.

Brooks, A. "Cultures of Transformation." In A. L. Wilson and E. R. Hayes (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Carter, T. J. "The Importance of Talk to Midcareer Women's Development: A Collaborative Inquiry." *Journal of Business Communication*, 2002, 39, 55–91.

Chimera, K. D. "The Use of Reflective Journals in the Promotion of Reflection and Learning in Post-Registration Nursing Students." *Nurse Education Today*, 2006, 27, 192–202.

Christopher, S., Dunnagan, T., Duncan, S. F., and Paul, L. "Education for Self-Support: Evaluating Outcomes Using Transformative Learning Theory." *Family Relations*, 2001, 50, 134–142.

Courtenay, B., Merriam, S. B., and Reeves, P. M. "The Centrality of Meaning-Making in Transformational Learning: How HIV-Positive Adults Make Sense of Their Lives." *Adult Education Quarterly*, 1998, 48, 65–84.

Cragg, C. E., Plotnikoff, R. C., Hugo, K., and Casey, A. "Perspective Transformation in RN-to-BSN Distance Education." *Journal of Nursing Education*, 2001, 40(7), 317–322.

Cranton, P. "Individual Differences and Transformative Learning." In J. Mezirow and Associates (eds.), *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Daloz, L. *Effective Teaching and Mentoring: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

Dirkx, J. "Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview." *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 1998, 7, 1–14.

Dirkx, J. "Transformative Learning and the Journey of Individuation." *ERIC Digests*, 2000, no. 223. (ERIC Document Reproduction Service no. ED448305.)

Dirkx, J. M. (2006). "Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning." In E. W. Taylor (ed.), *Teaching for Change. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 109. San Francisco: Jossey- Bass, 2006.

Eisen, M. J. "Peer-Based Professional Development Viewed Through the Lens of Transformative Learning." *Holistic Nursing Practice*, 2001, 16, 30–42.

Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1984.

Freire, P., and Macedo, D. P. "A Dialogue: Culture, Language, Race." *Harvard Educational Review*, 1995, 65, 377–402.

Janik, D. S. *Unlock the Genius Within*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield Education, 2005.

Janik, D. S. "What Every Language Teacher Should Know About the Brain and How It Affects Teaching." Paper presented at Wikipedia 2007 Conference on Foreign Language Pedagogy, University of Helsinki, Finland, 2007.

Johnson-Bailey, J., and Alfred, M. "Transformational Teaching and the Practices of Black Women Adult Educators." In E. W. Taylor (ed.), *Fostering Transformative Learning in the Classroom: Challenges and Innovations. New Directions in Adult and Continuing Education*, no 109. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

Kegan, R. *In over Our Heads*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994.

Kreber, C. "An Analysis of Two Models of Reflection and Their Implications for Educational Development." *International Journal for Academic Development*, 2004, 9, 29–49.

Lange, E. "Transformative and Restorative Learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies." *Adult Education Quarterly*, 2004, 54, 121–139.

MacLeod, R. D., Parkin, C., Pullon, S., and Robertson, G. "Early Clinical Exposure to People Who Are Dying: Learning to Care at the End of Life." *Medical Education*, 2003, 37, 51–58.

Merriam, S. B. (ed.). *The New Update of Adult Learning Theory. New Directions of Adult and Continuing Education*, no. 89. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Merriam, S. B. "The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory." *Adult Education Quarterly*, 2004, 55, 60–68.

Mezirow, J. "Perspective Transformation." *Adult Education*, 1978, 28, 100–110.

Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Mezirow, J. "Transformation Theory of Adult Learning." In M. R. Welton (ed.), *In Defense of the Lifeworld*. Albany: SUNY Press, 1995.

Mezirow, J. "Contemporary Paradigms of Learning." *Adult Education Quarterly*, 1996, 46, 158–172.

Mezirow, J. "Transformative Learning: Theory to Practice." In P. Cranton (ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

Mezirow, J., and Associates (eds.). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

O'Sullivan, E. *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century*. London: Zed Books, 1999.

Scribner, J. P., and Donaldson, J. F. "The Dynamics of Group Learning in a Cohort: From Nonlearning to Transformative Learning." *Educational Administration Quarterly*, 2001, 37, 605–638.

Sheared, V. "Giving Voice: An Inclusive Model of Instruction—A Womanist Perspective." In E. Hayes and S.A.J. Colin III (eds.), *Confronting Racism and Sexism in Adult Education. New Directions for Continuing Education*, no. 61. San Francisco: Jossey- Bass, 1994.

Taylor, E. W. (1993). *A Learning Model of Becoming Interculturally Competent: A Transformative Process*. Unpublished dissertation, University of Georgia.

Taylor, E. W. "Transformative Learning: A Critical Review." ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (Information Series no. 374), 1998.

Taylor, E. W. "Attending Graduate School in Adult Education and the Impact on Teaching Beliefs: A Longitudinal Study." *Journal of Transformative Education*, 2003, 1(4), 349–368.

Taylor, E. W. (ed). "The Challenge of Teaching for Change." In E. W. Taylor (eds.), *Teaching for Change: Fostering Transformative Learning in the Classroom. New Directions in Adult and Continuing Education*, no. 109. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

Taylor, E. W. "An Update of Transformative Learning Theory: A Critical Review of the Empirical Research (1999–2005)." *International Journal of Lifelong Education*, 2007, 26(2), 173–191.

Tennant, M. C. "The Psychology of Adult Teaching and Learning." In J. M. Peters and P. Jarvis and Associate (eds.), *Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Tisdell, E. J. *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

Tisdell, E. J. "Feminism." In L. M. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*. London: Palgrave, 2005.

Williams, S. H. "Black Mama Sauce: Integrating the Theatre of the Oppressed and Afrocentricity in Transformative Learning." In C. A. Wiessner, S. R. Meyer, N. L.

Pfhal, and P. G. Neaman (eds.), Proceedings of the Fifth International Conference on Transformative Learning, 2003.

Ziegahn, L. “‘Talk’ About Culture Online: The Potential for Transformation.” Distance Education, 2001, 22, 114–150.

Ziegler, M. F., Paulus, T. M., and Woodside, M. “This Course Is Helpful Us All Arrive at New Viewpoints, Isn’t It?” Journal of Transformative Education, 2006, 4, 302–319.