Eleştirel Pedagoji

Altı Aylık Politik Eğitim Dergisi

#78
Eylül 2025

Diyalog
Katılımcı Eylem Araştırması
Eleştirel Eğitim Programı Teorisi
Sınıfta Eleştirel Pedagoji
Eğitimin Çatışmalı Alanında Bir Akademisyen
Nöroçeşitlilik
Dilsel Adaletsizlik
bell hooks: Feminizm ve Eleştirel Pedagoji
Eleştirel Yükseköğretim Araştırmaları
Eleştirel Okul Mekânı Tasarımları
MESEM Modelinin Çelişkileri
Eğitim ve Özgürlük
Eleştirel Pedagoji Dergisi'nde Özgürleşme Deneyimleri
Özgürleştirici Sanat ve Eğitim
Feminist Pedagoji
Dijital Kapitalizm Karşısında Diyalojik Özgürleşme
Boğaziçi Öğrencilerinin Özgürleşme Deneyimleri
Saraçhane'de Çekişmeli Temas Pedagojisi
Fatsa'da Karşı-Öğrenme ve Toplu Çıkış
Freire'de Praksis
Dersin Dışında Kalan Sessizlik
Illich, Spring ve Rancière'de Okul ve Özgürlük
Zapatista Tohum Pedagojileri
Odak: Öğretmen Emeğinin Dönüşümü
Proje Okulları ve Veli-Der'in Mücadelesi
Umutsuzluğu Mücadeleyle Aşmak
Eleştirel Müzik Pedagojisi
"Parazit" Filmi ve Eleştirel Pedagoji
Edebiyatın Aynasında Ötekinin Sesi
Eleştirel Gerçekçilik
Eleştirel Psikoloji

www.elestirelpedagoji.org

Eleştirel Pedagoji

Altı Aylık Politik Eğitim Dergisi

www.elestirelpedagoji.com

Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü
Ünal Özmen

Eş Editörler
Yasemin Tezgiden-Cakcak
Ş. Erhan Bağcı

Yayın Kurulu
Aslıhan Hancı
Birgül Ulutaş
Birol Algan
Ebru Eren
Nihan Soycan
Tolga Ulusoy
Zeynep Alica

Yayın Meclisi
Adnan Gümüş, Ahmet Utku Özensoy, Ali İlker Kurt, Ali İhsan Özdemir, Berfin Yamaç, Büşra Turan Taş, Çiğdem Fidan, Deniz Düzyol, Dicle Dilan Salman, Dilek Atik, Duygu Altınoluk, Eda Pınar, Emrah Çorbacıoğlu, Eser Ördem, Etze Giousouf, Fatma Mızıkacı, Gülşah Aykaç, Halil Buyruk, Hüseyin Ozan Uyumlu, Ilgaz Çevik, Işık Sabırlı, İdil Eylül Durmaz, İrem Yumak, İsmail Efe Top, Mehmet Taki Yılmaz, Mehmet Toran, Melek Demirel, Mete Kurtoğlu, Muhammed Keser, Müge Olğun Baytaş, Naciye Aksoy, Nalan Aslan, Özge Göçer, Özlem Yıldırım, Pervin Oya Taneri, Selin Sarıgül, Selman Almış, Sevil Ak Çimenler, Songül Büyükköse, Songül Gün, Şükran Buse Tatar, Tuğçe Kılıç, Türkan Kaplan, Ünal Özmen, Yasemin Erdoğan Öztürk, Yelda Altunal Gürgen, Yeşer Torun, Yetkin Kasımlarlı, Zeinep Koumtzou

Tasarım Ekibi
Web Tasarımı: İsmail Efe Top
Dizgi-Mizanpaj: Şükran Buse Tatar, Zeinep Koumtzou, Etze Giousouf, Selin Sarıgül, Songül Büyükköse, Ali Özdemir, Yetkin Kasımlarlı
Kapak ve Arka Kapak: Zeinep Koumtzou tarafından, Katie Kruzic'in "Evening Acrobats" ve Disha Dua'nın "Break Free" adlı eserlerinden esinlenerek hazırlanmıştır.

ISSN
2822-4698

İletişim
elestirelpedagojidergisi@gmail.com

Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. Eleştirel Pedagoji Dergisi'nde yer alan tüm yazılar, görseller ve diğer materyaller CC BY-NC-SA 4.0 kapsamında lisanslıdır (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.tr). Dergideki yazıların, ticari amaç taşımayan başka çalışmalarda kullanımı, yazar ve dergi kaynak gösterilmek koşuluyla izne tabi değildir.

İÇİNDEKİLER

Dergiden

Sunuş 1

Eleştirel Pedagoji

Paulo Freire ve Diyalog 6
Gülistan Gürsel-Bilgin

Eleştirel Pedagoji ve Katılımcı Eylem Araştırması: Şiddetsiz Direniş ve Praksis 16
Eser Ördem

Itinerant Eğitim Programı Teorisi 24
Fatma Mızıkacı

Bir İngilizce Öğretmeninin Ders Kitabından Bir Nebze de Olsa Özgürleşmesi Üzerine 27
Çisem Arda

Eleştirel Pedagoji Dergisi İle Tanışma: Eğitimin Çatışmalı Alanında Akademisyenin Konumunu Sorgulamak 32
Yelda Altunal Gürgen

Nöroçeşitliliği Eğitimle Buluşturmak: Eğitim Sistemine Eleştirel Bir Bakış ve Geleceğe Yönelik Öneriler 36
Berfin Yamaç

Dilsel Adaletsizlik ve Göz Ardı Edilen Gereksinimler: Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimine Erişimi 49
Çiğdem Fidan

bell hooks: Feminizmin, Kültürel Eleştirinin ve Eleştirel Pedagojinin Sınırlarında Bir Ses 61
Sevil Ak Çimenler

Eleştirel Yükseköğretim Araştırmalarına Çağrı... Yeniden... 69
Mete Kurtoğlu

Eleştirel Pedagojik Okul Tasarımları: Yeni Bir Tartışma İçin Psikolojik Notlar 81
Eda Pınar

MESEM Modelinin Çelişkileri: Çocuk Hakları, Eğitim Hakkı ve Politika Açmazları 90
Pelin Taşkın, Sevgi Ernas

Adalet Farkındalığına Sahip Benliğe Doğru: Erken Kariyer Evresindeki Akademisyenin Gözlemleri 105
Pınar Yeni-Palabıyık

13. Eleştirel Eğitim Konferansı'nın Ardından (Öz) Eleştirel Konuşmalar 110
Zeynep Alica, Aslıhan Hancı, Ş. Erhan Bağcı

Kavram: Özgürlük

Eğitim ve Özgürlük 113
Remzi Onur Kükürt

Kolektif Üretim İçinde Özgürleşmek, Güçlenmek ve Dönüşmek: Eleştirel Pedagoji Dergisi'ni Canlandırma Süreci Üzerine Katılımcı Bir Araştırma 133
Yasemin Tezgiden-Cakcak, Ebru Eren Kükürt

Sanatın ve Sanat Eğitiminin Özgürleştirici Potansiyelini Sorgulamak 153
Tolga Ulusoy

Feminist Pedagoji Atölyesi Üzerine: İlköğretimden Üniversiteye Bir Özgürleşme İmkânı 162
Songül Gün, Yasemin Erdoğan-Öztürk, Duygu Altınoluk, Zeynep Alica, Gülşah Aykaç

Dijital Kapitalizm ve Kültür Endüstrisine Karşı Diyalojik Özgürleşme: Eğitim ve İletişim Pratiklerine Eleştirel Bir Bakış 178
Aslıhan Hancı

Direnişten Öğrenmek: Boğaziçi Üniversitesi Öğrencilerinin Özgürleşme Deneyimleri 201
Boğaziçi Üniversitesi Eleştirel Eğitim Topluluğu

Çekişmeli Temas Pedagojisi: Saraçhane Protestolarında Gençlerin Siyasal Öğrenme Deneyimi 224
Nihan Soycan

Kozasından Kurtulan Kelebek Gibi... Fatsa'da Karşı-Öğrenme ve Toplu Çıkış 235
Ş. Erhan Bağcı

Freire'nin Pedagojik-Politik Yaklaşımında Özgürleşme ve Praksis 250
Muhammed Keser

Dersin Dışında Kalanlar: Sessizlikteki Öğrencilerin Eğitimi ve Özgürleşme 259
Muhittin Şahin

Eğitim ve Özgürleşme: Ivan Illich, Joel Spring ve Jacques Rancière'de Okul ve Özgürlük Sorunu 272
Birol Alğan

Zapatistalar ve Tohum Pedagojileri: Dayanışma Pratikleriyle Yeni Bir Dünya Kurmak 283
Özge Göçer

Odak: Öğretmen Emeği

Odak: Öğretmen Emeğinin Dönüşümü 292
Birgül Ulutaş, Nihan Soycan, Ali İlker Kurt, Pınar Yeni-Palabıyık, Ş. Erhan Bağcı

Kadrolu Öğretmenlerle Görüşme 300
Ali Mavituna

Ücretli Öğretmenler ile Görüşme 310
Saniye Yılmaz

Belediyelerde Çalışan Öğretmenlerle Görüşme 316
Ş. Erhan Bağcı

Özel Sektör Öğretmenleri ile Görüşme 336
Dilek Atik

Değerlendirme: Parçalı, Geçici ve Güvencesiz Çalışma Koşullarında Öğretmen Deneyimleri 369
Ş. Erhan Bağcı, Ali Mavituna, Saniye Yılmaz, Dilek Atik

Eleştirel Pedagoji ve Direniş

Proje Okullarına ve Eğitim Sistemine Veli Gözünden Bir Bakış: Veli-Der'in Mücadelesi ve Önümüzdeki Dönem 375
Hülya Daran Deveci

Umutsuzluğu Mücadeleyle Aşmak 388
Anıl Ersöz

Kültür Sanat

Eleştirel Müzik Pedagojisi Hakkında Serbest Düşünceler 394
Deniz Can Tepe, Duygu Altınoluk

Modern Kapitalist Dünyada Sınıfın Görünümleri: Parazit Filmi Üzerine Bir Eleştirel Pedagoji Okuması 402
Nazlı Emine Dayangaç

Edebiyatın Aynasında Ötekinin Sesi 410
Türkan Kaplan

Felsefe

Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş: Bir Özgürleşme Felsefesinin Kurucu Kavramları 413
Onur Özmen

Disiplinlerarası

Bir Yaklaşım Olarak Eleştirel Psikoloji 434
Sertan Batur

Kitap

Güçlendiren Eğitim – Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim 454
Meltem Şeref

Özgürlüğün Pedagojisi: Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret 459
Özlem Yıldırım

Küreselleşme ve Eğitim Sistemine Yansımaları Bağlamında Richard Sennett'in Yeni Kapitalizmin Kültürü Eserinin İncelenmesi 464
Uğur Akdeniz

Çeviriler

Pedagoji ve Sınıf İktidarı: Gericilik Çağında Freire'yi Yeniden Sahiplenmek 471
Joe Coleman / Çeviri: Gökçen Karaman

Küresel Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Carlos Alberto Torres ile Söyleşi 476
Emiliano Bosio / Çeviri: Songül Büyükköse, Ali Özdemir

Kuşatma Altındaki Tıp Eğitimi: Eleştirel Pedagoji, Temel Sağlık Hizmetleri ve "Köle Doktor" İmalatı 492
Brian McKenna / Çeviri: Ş. Erhan Bağcı

Merhaba…

Yeni sayımızla okurlarımızla buluşmanın heyecanını yaşıyoruz. Son sayımızdan bu yana Türkiye'nin hızla değişen yakıcı gündemlerinin arasında bu sayıyı hazırlamak için çok çalıştık. Yine geniş kapsamlı, pek çok sorun alanını içeren, zengin eleştirel pedagoji çalışmalarına kaynaklık edebileceğini umduğumuz bir sayıyla karşınızdayız. Bu sayımızdaki yazıları belirlerken geçen sayımızdan sonra okurlarımızdan gelen görüşleri, yayın meclisimizde yapılan değerlendirmeleri ve eleştirel pedagojinin Türkiye ile dünya gündeminde öne çıkan konularını dikkate alan bir kavramsal ihtiyaç çerçevesiyle hareket ettik.

İlk yazımız, eleştirel pedagojinin merkez kavramlarından olan "diyalog" ile ilgili. Gülistan Gürsel-Bilgin bizim için Freire'nin çalışmalarından hareketle, diyalog kavramını farklı boyutları ile ele alan bir yazı yazdı. Öğrenmeye kaynaklık eden kişilerarası etkileşimleri toplumsal değişme fikriyle ilişkilendiren bu kavram, eleştirel pedagoji uygulamalarının eşitlikçi ve özgürlükçü özünde belirleyici bir yere sahip. Eğitim tartışmalarında sıklıkla günlük dildeki kullanımlarıyla karıştırılan "diyalog"un, eleştirel pedagojinin anlam dünyasındaki özel konumunu bu yazıda ayrıntılarıyla görebilmeniz mümkün olacak.

İkinci yazımız, yine eleştirel pedagojinin olmazsa olmaz konularından katılımcı eylem araştırması ile ilgili. Eser Ördem, araştırma ve eylem arasındaki kalın çizgileri kaldıran bu dönüştürücü metodolojiyi şiddetsiz direniş ve praksis kavramlarıyla birlikte ele alıyor. Öğretmenlerin kendi uygulamalarında gördükleri sorunları sistematik bir uygulamalı araştırma süreci içinde çözmelerine dayanması nedeniyle kimi yazarlar tarafından "öğretmen araştırması" olarak da adlandırılan katılımcı eylem araştırmalarının farklı formlarını bu sayımızdan sonra da yayınlamaya devam edeceğiz.

Bir sonraki yazımızda Fatma Mızıkacı, Batı merkezli eğitim programlarına eleştirel bir teorik yaklaşım sunan Jaoa Paraskeva'nın itinerant program teorisine

yönelik giriş niteliğinde bir yazı yazarak, göçebe, gezici, devingen olarak çevrilebilecek itinerant eğitim programını Türkçeleştirmek konusunda yaşadığı güçlükleri anlatıyor. Eğitim programlarına yönelik eleştirel teorik ve uygulamalı çalışmaları sonraki sayılarımızda da yayınlamayı sürdüreceğiz.

Sınıflardaki eleştirel pedagoji uygulamalarını önemsiyoruz. Bu deneyimlerin eğitimciler arasında dolaşıma sokulmasının bilgi havuzumuzu genişleteceğini ve uygulamaların yaygınlaştırılmasına olanak tanıyacağını düşünüyoruz. İdeal bir fikir olarak eleştirel pedagoji gerçek eğitim/öğrenme ortamlarına taşındığında kimi engeller, sınırlamalar veya imkânsızlıklarla karşılaşıyor. Dolayısıyla eleştirel pedagoji uygulamaları her zaman bu sınırlar çerçevesinde gerçekleşiyor ve bağlama özgü biçimler alıyor. Ancak en temelde yatan fikir hep aynı: Eleştirel pedagoji, toplumda eşitliğin ve özgürlüğün önündeki engellerin kaldırılmasını ve yeni bir yaşamın kurulabilmesi için gerekli kolektif mücadelelerin olanaklı hale gelmesini hedefliyor. Başka bir deyişle, bize göre ideal eleştirel pedagoji uygulamaları yok; ideal olan hareket halinde olmak, yapmak ve kendi eylemimizi sürekli sorgulamak. Çisem Arda, bu bakış açısına dayanan yazısında, kendi sınıfında ders kitaplarının çizdiği sınırları aşmak için nasıl hareket ettiğini anlatıyor. Bu yazının ardından, benzer bir perspektiften, bir akademisyen olarak kendi eğitim pratiklerini sorgulayan ve bu sorgulama ile birlikte eleştirel pedagoji ile nasıl tanıştığını anlatan Yelda Altunal Gürgen'in yazısı geliyor. Sonrasında Berfin Yamaç'ın nöroçeşitliliğin eğitime tercüme edilmesine yönelik ufuk açıcı önerilerini ve Çiğdem Fidan'ın özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitiminde karşılarına çıkan engellere ilişkin incelikli değerlendirmesini okumanız mümkün. Hep birlikte bakıldığında bu yazılar, sınıflardaki eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl olabileceği hakkında bize fikir veriyor.

Uygulamalarla ilgili bu yazılardan sonra, Sevil Ak Çimenler'in, feminist, ırkçılık karşıtı ve sınıfsal bakış açısı ile Freire'nin özgürleştirici pedagoji çerçevesini genişleten ve bu nedenle de eleştirel pedagoji alanında giderek daha fazla önem kazanan bell hooks hakkındaki yazısı yer alıyor. Kendi biyografik deneyiminden yola çıkan Çimenler, hooks'un eğitim ortamlarında özgürleşmeyi ve özneleşmeyi mümkün kılan pedagojisinin köşe taşlarını sergiliyor.

Ardından eleştirel pedagoji açısından iki önemli çalışma alanına, eleştirel yükseköğretim çalışmalarına ve eleştirel pedagojik mimari tasarımlara dair iki yazı geliyor. İlki, Mete Kurtoğlu'nun, eleştirel yükseköğretim çalışmalarının tarihsel gelişimini, sorun alanlarını ve önemli figürleri ile kavramlarını ele aldığı yazısı. İkincisi ise Eda Pınar'ın okul mekânı tasarımlarının öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerindeki psikolojik etkisini değerlendirdiği çalışması. Her iki yazı da okurlarımıza yapılan bir çağrı niteliği taşıyor: Yazarlarımız, bu sorun alanlarının eleştirel pedagoji açısından önemine işaret ettikten sonra ilgili olan herkesi birlikte çalışmaya davet ediyorlar.

Pelin Taşkın ve Sevgi Ernas, bu sayımızda Türkiye eğitim sisteminin sınıfsal niteliğinin en çıplak göstergesi olan MESEM'ler (Mesleki Eğitim Merkezleri)

hakkındaki yazılarıyla yer alıyorlar. Bu modelin çocuk hakları ve eğitim hakkı bağlamında eleştirisini yapan yazarlar, nihayetinde mevcut mesleki eğitim sistemindeki politik açmazlara işaret ederek sistemin temel haklar bakımından yeniden gözden geçirilmesini öneriyorlar.

Bu yazıdan sonra, geçtiğimiz dönemde yayın meclisi üyelerimizin katıldıkları iki bilimsel toplantı ile ilgili değerlendirme yazıları geliyor. Bu yazılardan ilki 30-31 Mayıs 2025 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen 3. Uluslararası İngiliz Dili Öğretimi'nde Sosyal Adalet: Karmaşa Zamanlarında Dil Eğitimi Sempozyumu. İkincisi ise bu yıl 1-5 Temmuz tarihleri arasında Selanik'te düzenlenen 13. Eleştirel Eğitim Konferansı. Her iki toplantıyı da eleştirel pedagoji dünyası açısından önemli gördüğümüz için bu iki değerlendirmeyi okurlarımızla paylaşmak istedik.

Ardından kavram dosyamız geliyor. Geçen sayımızda "eşitlik" olarak belirlediğimiz dosya konumuzu bu sayımızda "özgürlük" yaptık, zira tarihsel deneyimimiz, bu iki kavramı birbirlerinden uzun süre ayrı tutmanın ne kadar sakıncalı sonuçlar üretebileceğini gösteriyor. İki kavramı ayırmak sakıncalıdır çünkü eşitlik yoksa özgürlükler sadece güçlü olanlara ait olabilir; aynı şekilde özgürlük yoksa eşitlik de otoriterleşir ve nihayetinde kendisini imha eder. Dolayısıyla bu iki kavram, eleştirel pedagojinin birbirlerinden ayrılması teklif dahi edilemeyecek iki yönüne işaret etmektedir. Bu nedenle, iki kavramın arasını çok açmadan bu sayımızdaki kavram dosyamızın konusunu "özgürlük" olarak belirledik. Dosyamızın ilk yazısında Remzi Onur Kükürt bizim için eğitim ve özgürlük arasındaki ilişkiyi felsefi bir çerçeveye yerleştirdi. Ardından gelen 7 yazı, yayın meclisi üyelerimizin 24-26 Eylül 2025 tarihlerinde Ankara'da yapılan 18. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi'nde gerçekleştirdikleri 2 oturumda sunulan bildirilerden üretilmiş çalışmalar. "Eleştirel Pedagoji ve Özgürleşme" ana başlığı altında, "Formel ve İnformel Öğrenme Süreçlerinde Özgürleşme" ve "Toplumsal Hareketler, Kolektivizm, Direniş ve Siyasal Özneleşme Olarak Öğrenme" başlıklı oturumlarda yapılan sunumlar ve tartışmalar sonrasında bu yazılarımız ortaya çıktı. Bu yazıların ilkinde Yasemin Tezgiden-Cakcak ve Ebru Eren, dergimizi canlandırma sürecindeki deneyimlerimizi inceliyor. İkinci yazıda Tolga Ulusoy sanat eğitimini eleştirel pedagoji perspektifinden ele alıyor. Sonraki yazıda Songül Gün, Yasemin Erdoğan-Öztürk, Duygu Altınoluk, Zeynep Alica ve Gülşah Aykaç kendi eğitim deneyimlerini feminist pedagojinin kavramlarıyla haritalandırıyor. Ardından Aslıhan Hancı'nın dijital kapitalizm altında sıkıştırılmakta olan liseli gençlerle yaptığı foto-anlatı çalışması, Boğaziçi Eleştirel Eğitim Topluluğu'nun üniversitelerindeki direnişi öğrenme ve özgürleşme bağlamında inceledikleri yazıları, Nihan Soycan'ın Saraçhane protestoları olarak adlandırılan sürece katılan gençlerin siyasal öğrenme deneyimlerini ele aldığı yazı ve Ş. Erhan Bağcı'nın Fatsa'daki tarihsel yerel yönetim deneyimine eleştirel pedagoji kavramlarıyla baktığı çalışması geliyor. Özgürlük dosyamızda bu yazılardan sonra Muhammed Keser'in Freire'deki "praksis" kavramına ilişkin yazısı, Muhittin Şahin'in sınıf ortamlarının sessizleştirici etkisi karşısında özgürleşmenin

imkanlarını tartıştığı çalışması, Birol Alğan'ın Illich, Spring ve Rancière'nin perspektifinden okul ve özgürleşme arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği incelemesi ve Özge Göçer'in Zapatistaların tohum pedagojileri yazısı yer alıyor. Hâsılı, zengin bir özgürlük dosyası sunuyoruz okurlarımıza.

Bu sayıdaki Odak dosyamızın konusu "Öğretmen Emeği". Kamu okullarında kadrolu ve ücretli statüde çalışan öğretmenlerin yanı sıra belediyelerde ve özel sektörde çalışan öğretmenler ile de grup söyleşileri yaptık ve yine, geçen sayımızda olduğu gibi onların dile getirdiklerini olduğu gibi yayınlıyoruz. Bu görüşmelerin öncesinde, bu konunun neden eleştirel pedagojinin sorun alanlarından biri haline geldiğine ilişkin bir durum tespiti yazısı ve sonrasında da, yaptığımız görüşmelerin bir değerlendirmesini bulacaksınız. Amacımız, öğretmen emeğinin parçalı görünümlerini aracısız biçimde aktararak, bu parçalanmışlık içinde ortaklıkların ve farklılıkların nasıl deneyimlendiğini görünür kılmak. Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin anlattıkları bir araya getirildiğinde, öğretmenliğin yalnızca bireysel bir meslek deneyimi değil, aynı zamanda emek süreçleri, baskı, sömürü ve hak gasplarıyla şekillenen kolektif bir mücadele alanı olduğu ortaya çıkıyor. Bu görüşme metinlerinin ardından dosyanın sonunda yer alan çalışma grubu yorumunun, öğretmen emeğinin farklı biçimlerini politik düzlemde tartışmaya açacak bir hareket noktası oluşturmasını umuyoruz.

Dosyamızın ardından, Hülya Daran Deveci'nin geçtiğimiz okul döneminin sonunda gündeme gelen Milli Eğitim Bakanlığı'nın Proje Okulları operasyonu ve Veli-Der'in mücadelesini ele alan yazısı ile Anıl Ersöz'ün 19 Mart sonrası ODTÜ'de ders boykotlarıyla birlikte yaşanan süreçte farklı bileşenlerin diyaloğa girmesinde kolaylaştırıcı bir rol oynayarak eleştirel eğitimci kimliğini hayata geçirdiğini anlatan yazıları yer alıyor. Her iki yazımız da eleştirel pedagojinin eğitim alanında gerçekleşen direnişlerle ne şekilde örtüştüğünü gösterir niteliğinde.

Bu sayımızda da eleştirel pedagojiyi kültür-sanat bağlamında ele alan yazılarımız var. Deniz Can Tepe ve Duygu Altınoluk eleştirel müzik pedagojisine giriş niteliğinde bir yazı yazdılar. Nazlı Emine Dayangaç, *Parazit* filmini eleştirel pedagoji gözüyle inceledi ve Türkan Kaplan da edebiyat ile eğitimin kesiştiği noktada ötekilerin sesini duyulur kılmanın yollarına değindi.

Geçtiğimiz sayıda, dergimizde artık felsefe ve farklı disiplinlerden eleştirel perspektiflere yer ayıracağımızı söylemiştik. Eleştirel pedagojiye ilişkin kavrayışımızı genişletmesini ve derinleştirmesini umduğumuz, aynı zamanda Türkiye'de eleştirel teorinin farklı disiplinlerinin etkileşimini güçlendireceğini düşündüğümüz bu yazı kategorileri altında bu sayıda eleştirel gerçekçilik ve eleştirel psikoloji var. Felsefe yazımızı Onur Özmen kaleme aldı: Eleştirel gerçekçiliğe yönelik giriş niteliğindeki bu yazı elinizdeki sayıda bitmiyor, devamı gelecek. Disiplinlerarası etkileşim alanı için ise bu sayıda Sertan Batur, bizim için eleştirel psikolojinin kavramsal çerçevesini çizdi ve Türkiye'deki durumu anlattı.

Kitaplarımızı da unutmadık. Meltem Şeref, Ira Shor'un *Güçlendiren Eğitim* kitabını; Özlem Yıldırım, Freire'nin *Özgürlüğün Pedagojisi*ni; Uğur Akdeniz ise Richard Sennett'in *Yeni Kapitalizmin Kültürü* kitaplarını tanıttılar bizim için. Ve son olarak da çevirilerimiz var. Gökçen Karaman, Joe Coleman'ın küresel yeni otoriterleşme dalgası karşısında Freire'nin düşüncesinin önemine işaret eden yazısını çevirdi bu sayıda. Songül Büyükköse ve Ali Özdemir de, Emiliano Bosio'nun küresel vatandaşlık eğitimi hakkında Alberto Torres ile yaptığı söyleşiyi Türkçeleştirdiler. Ş. Erhan Bağcı ise neoliberalizmin tıp eğitimi üzerindeki etkileri ve eleştirel pedagojinin tıp eğitimine nasıl bakabileceği hakkında bize fikir veren bir çeviri yaptı.

Fark ettiğiniz üzere bu sayımız da oldukça dolu ve çok sayıda giriş niteliğinde yazımız var. Her sayımız bizde ilk sayı kadar heyecan yaratıyor. Şimdi bu heyecanımızı sizlerle paylaşıyoruz.

İyi okumalar.

ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Paulo Freire ve Diyalog

Gülistan Gürsel-Bilgin[1]

Freire'ye göre diyalog, pedagojinin temel unsurlarından biridir ve her bir diyalog katılımcısının dünyayı ve birbirlerini daha derinlemesine anlamalarını, anlamlandırmalarını ve dönüştürmelerini sağlar. Şüphesiz ki bu, Freire'nin diyalog anlayışını tam anlamıyla kavramayı gerektirir. Zira bireysel ve toplumsal dönüşüm amacından koparılmış bir diyalog süreci düşünülemez. Bu yazı, çalışmaları ve fikirleriyle eleştirel pedagojinin temellerini ortaya koymuş olan Freire'nin diyalog yaklaşımını kısaca anlatmaktadır. Diyalog kavramı sık kullanımına rağmen, anlamı genellikle yeterince anlaşılamamış hatta yanlış anlaşılmış bir kavramdır (Gürsel-Bilgin, 2016; Miller, 1998). Paulo Freire'nin diyalog bakış açısı özellikle eleştirel pedagoji için istisnai bir anlama sahiptir. Diyalog, Freire'nin kendisi ve takipçileri tarafından eğitim ve öğrenmenin temeli olarak vurgulanmıştır. Diyalog hakkında teorik bir kavram olarak bol miktarda alanyazın olmasına rağmen, çeşitli eğitim ortamlarında eleştirel diyalog uygulamasının karmaşıklıklarını ve zorluklarını daha fazla keşfetmeye yönelik yadsınamaz bir ihtiyaç vardır (Gürsel-Bilgin, 2020). Freire'nin diyalog anlayışını tam anlayamamak, sıklıkla onu sadece bir yöntem veya teknik bir terim olarak algılama yanılgısını doğurmuştur. Aşağıda diyalog kavramına genel bir özet sunulmakta ve ardından Paulo Freire'nin diyalog anlayışı ve diyaloğun gerçekleşebilmesine olanak tanıyan altı ön koşul kısaca özetlenmektedir.

Diyalog nedir?

Dia (içinden, arasında) ön eki ve logos (anlam, kelime, söylem) kelimesinin birleşiminden oluşan Yunanca dialogos kelimesinden türetilmiş olan diyalog (Bohm, 1996), en yalın haliyle iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen etkileşim olarak tanımlanabilir. İletişim odaklı bakış açısından bakıldığında, benlik (self) ve diğeri (other) arasındaki karşılaşma sonucunda anlam ortaya

[1] gulistan.bilgin@bogazici.edu.tr

çıkar ve benliğin diğerleriyle olan etkileşimi sayesinde ve bu etkileşim aracılığıyla sürekli bir oluş sürecinde olduğu algısını gerektirir. Başka bir deyişle, kişi ancak diğerleriyle diyalog içinde var olur ve gelişir. Bu bağlamda diyalog, süresine bakılmaksızın, ortaya çıkan ilişkinin niteliğini ve insan ilişkilerine dair düşünme biçimlerinden biri olarak onların diyalojik özelliklerini vurgulayan bir yaklaşımı ifade eder (Cissna ve Anderson, 1998).

Bilimsel bir alan olarak diyalog, anlam oluşturmanın dinamik bir süreci olarak iletişimi inceler; sosyal uygulamaların, kültürel anlayış ve etkileşimlerin diyalog yoluyla nasıl şekillendiğini araştırır. Çeşitli disiplinleri ve yaklaşımları kapsayan, dolayısıyla disiplinler arası olan diyalog biliminin köklü bir geçmişi vardır. Ayrıca Eski Asya, Ortadoğu ve Yunan edebiyatında yaygın olan önemli bir edebi tür olmuştur. Özellikle Platon'un eserlerinde görüldüğü gibi felsefi tartışmaların aktarıldığı bir türe dönüşmüştür. Antik Yunan'ın büyük filozofları, zaman ötesi diyalogları aracılığıyla bu dikkat çekici kavramın gelişimine muazzam bir katkıda bulunmuştur. Platon, Sokrates'in mirasını ölümsüzleştirdiği otuz beş diyaloğunda, öğretmeninin her fikri, her inancı, her varsayımı sorgulama bilgeliğini ilan etmiştir (Keller, 2012).

Sokrates'ten bu yana, çeşitli akademik alanlardan çok sayıda bilim insanı diyalog alanyazınına katkıda bulunmuştur. Anderson, Baxter ve Cissna (2005), Arnett (1992, 1994), Friedman (1996) Gergen, (2000), Witherell ve Noddings (1991), Bakhtin (1981, 1984a, 1984b, 1986, 1990), Buber, (1958, 1985), Freire (1970), Foucault (2003), Gadamer (1991) ve Levinas (1998), bu çalışmaların öne çıkanlarındandır. Geniş diyalog alanyazınına dair kapsamlı bir genel bakışı bu yazıya sığdırmak zor olsa da Buber'in diyalog yaklaşımı, yaygın olarak kabul gören yaklaşımlardan biridir (Anderson ve diğerleri, 1994; Baxter, 2004; Cissna ve Anderson, 1998). Martin Buber'in (1878-1965) diyalojik geleneği, sonradan benzer düşünen diğer filozofların, teologların ve psikoterapistlerin çalışmalarının da etkisiyle türetilmiş ve diyaloğu bir insan ilişkisi biçimi olarak görmüştür (Cissna ve Anderson, 1998).

Buber'e göre, insan varoluşunun temel gerçeği insanlar arasındaki etkileşimdir (Buber, 1972; 1985). Bu etkileşim diyalogdur ve benliğin, kişiliğin ve bilginin gelişimini destekler. Buber'in diyalojik felsefesinde, iki temel insan ilişkisi veya tutumu vardır: Ben-Sen (I-You) ve Ben-O (I-It). Ben-Sen ilişkisi diyalojiktir çünkü her iki taraf karşılıklılık, açık yüreklilik, açık sözlülük dürüstlük, kendiliğindenlik, samimiyet, yapmacıklıktan uzaklık, hileli olmayan niyet, birlik, yoğunluk ve bir bireyin diğerine karşı sorumluluk duygusuyla sevgi gibi belirli nitelikler taşır. Ancak Ben-O ilişkisi monolojiktir ve böyle bir ilişkide birey bir nesne olarak gözlemlenir, sınıflandırılır, ölçülür veya analiz edilir. Her iletişim katılımcısının tutumları veya davranışları, değişen derecelerde benmerkezcilik, aldatma, yapmacıklık, gösteriş, hile, istismar, çıkarcılık, mesafelenme, baştan çıkarma, egemenlik, sömürü ve manipülasyon ile karakterize edilir. Bu nedenle, Ben-O ilişkileri bazen kaçınılmaz olsa da diyaloğu imkânsız hale getirir (Johannesen, 2000). Buber'e göre diyaloğun dört ana tutum boyutu vardır: Özgünlük

(iletişimde doğrudan, dürüst ve açık sözlü olmak), dâhil etme (diğerinin bakış açısını görmek), onaylama (diğerine karşı sahiplenici olmayan ilgi) ve anda olma (etkileşime kişinin tüm ve özgün varlığını dâhil edebilmesi için tam odaklanma) (Johannesen, 2000).

Freire'nin Diyalog Kuramı

Brezilyalı eğitimci ve diyalog kuramcısı Paulo Freire (1970) diyaloğu "dünya aracılığıyla dünyayı adlandırmaya, anlamlandırmaya yönelik, insanlar arasındaki karşılaşma" olarak tanımlar (Freire, 1970, s. 87). Bu tanıma göre birey doğası gereği diyalog içindedir ve gerçekliğini anbean diyalog içinde var olarak yapılandırır (1970). Bu tanımla Freire, diyaloğun katılımcıların her birinin katılımıyla yarattığı bir ortak etkileşim ve paylaşım anı olduğunu ustalıkla vurgular. Diyaloğun "varoluşsal bir gereklilik" (Miller, 1998, s. 76) olarak vurgulandığı bu istisnai bakış açısında, geçici olmasına rağmen an, doğası gereği tarihseldir ve diyaloğun katılımcıları için gerçekliği tanımlar (Cissna ve Anderson, 1994).

Buna göre, iletişimsel bir varlık olarak birey diyalog kurarak gerçekliğini dönüştürmeye daha fazla muktedir oldukça başkalarıyla iletişimde olduğu ölçüde bilmenin ötesine geçer ve bildiğini bilir. Dolayısıyla diyalog halinde olmak bilmekten çok daha fazlasıdır. Freire'nin bu benzersiz diyalog anlayışına göre bilmek, bireysel bir boyutu da olan toplumsal bir olaydır. Yani diyalog, bilişsel özneler, bilen ve bilmeye çalışan özneler arasındaki ilişkiyi mühürler. Böylelikle diyalog yani iletişim, bilme ve toplumsal dönüşüm anı bilişsel özneler tarafından (yeniden) yapılandırılır (Shor ve Freire, 1987).

Freire (1970) insani bir olgu olan diyaloğun özünü söz olarak vurgulamıştır. Burada söz, iki temel boyuttan oluşur: Düşünüm (reflection) ve eylem (action). Bu iki boyut derin bir etkileşim içindedir ve "biri – kısmen bile olsa – feda edilirse, diğeri de hemen zarar görür" (Freire, 1970, s. 88). Böylelikle, düşünüm ve eylem, sözü dönüştürür ve bir araçtan çok daha fazlası haline getirir. Eylemden ayrıldığında, sözün içi boşalır, dünyanın olumsuz yönlerini eleştiremez hale gelir çünkü dönüşüm taahhüdü olmadan eleştirme imkânsızdır ve eylem olmadan dönüşüm olmaz. Benzer şekilde, eylem de düşünümden ayrılamaz. Diyalog, sadece eylem uğruna gerçekleştirildiğinde yani sadece eylem odağa alındığında, söz aktivizme dönüşür. Düşünümden ayrıştırılmış eylem, gerçek praksisi geçersiz kılar ve diyaloğu imkânsız hale getirir. Her iki durum da, otantik olmayan varoluş ve düşünce biçimleri yaratır ve ikiliği/bölünmeyi güçlendirir. Düşünüm ve eylemin bu radikal etkileşimi, Freire'nin praksis olarak tanımladığı gerçek söz aracılığıyla dünyayı dönüştürmeye yönelik temel insan varoluşudur.

"İnsan varoluşu sessiz olamaz" (s. 155) diyen Freire (2013), insanca var olmak için bireylerin dünyayı adlandırması gerektiğini vurgular. Dünya adlandırıldığında/anlamlandırıldığında, bireyin gözünde bir sorun olarak yeniden ortaya çıkar ve yeni bir adlandırma gerekir. Sonuç olarak, adlandıranlar

gerçek sözlerini kullanarak dünyayı dönüştürürler. Süreç bu şekilde devam eder. Öte yandan, Freire (1970), praksisin yani gerçek söz söylemenin kimsenin ayrıcalığı olamayacağı, herkesin hakkı olarak kabul edilmesi gerektiği konusunda uyarıda bulunur. Dolayısıyla, "hiç kimse tek başına ya da diğeri adına gerçek bir söz söyleyemez çünkü bu durumda başkalarının sözünü çalmış olur" (s. 155). Bu bağlamda, Freire'nin diyalog anlayışı epistemolojik bir kategori ve özgürleştirici bir pedagoji olarak görülebilir. Bu, öğrenme ve mevcut gerçeklikleri demokratik ve sosyal olarak eşit bir topluma dönüştürme eylemlerine katılanlar için, varoluşun kültürel, bilişsel ve toplumsal koşulları üzerinde düşünüm için eleştirel bir ortam oluşturan önemli bir araçtır. Sonuç olarak, diyalog, dünya aracılığıyla bilgiyi yeniden ve yeniden yaratmaya cesaret edenler için eleştirel bir ortam oluşturur (Liambas & Kaskaris, 2013).

Freire (1972), 20. yüzyılın önemli filozoflarından Buber'in söylemindeki birey ile diğerleri arasındaki ilişki konusundaki çalışmalarından etkilenmiş, ancak bunları özellikle eğitim ve sosyal eşitlik bağlamında uyarlamış ve genişletmiştir (Rule, 2011). Martin Buber'in deyiminde diyalog karşıtı, kontrol edici Ben kontrol edilen Sen'i nesneleştirip O'ya (it) dönüştürmektedir. Ancak diyalog halindeki Ben ise buradaki sen'in de kendi varoluşsal potansiyeli olan bir özne olduğunu bilir. Ben ve sen böylece, bu ilişkilerin diyalektiğinde iki Sen olur ki bu da iki Ben demektir (Freire, 1972, p. 135). Diyalog halindeki Ben-Sen yaklaşımı bireylere birbirleri ile iletişim, ilişki ve gelişme imkânı sunarak onlara olgunlaşma olanağı tanır. Öte yandan, Ben-O şeklindeki yaklaşım, Ben'in O üzerinde egemenlik kurmasına ve baskıya neden olabilecek bir nesne ilişkisidir (Rule, 2011).

Freire'ye göre, diyaloğun mümkün olabilmesi için bireyler arasında yatay bir ilişki tesis edilmelidir. Anti-diyalog dikey, sevgisiz, eleştirel olmayan bir ilişkidir; diğerini bir nesne statüsüne indirger ve bastırmayla sonuçlanır (Rule, 2011). Gerçek bir diyaloğa ulaşmak için, Freire (1970) altı ön koşul vurgulamıştır: Sevgi, tevazu, inanç, karşılıklı güven, umut ve eleştirel düşünme (Freire, 1970; 1972; 1998). Bu ön koşullar aşağıda kısaca ele alınmaktadır.

Sevgi

Freire'ye göre, insanlara ve dünyaya duyulan derin sevgi, diyaloğun temelini oluşturur. Nitekim devrim, yaratıcı ve özgürleştirici doğası nedeniyle bir sevgi eylemi olarak algılanmalıdır. Bu nedenle, kendisinin de kararlı bir şekilde vurguladığı gibi, "yaratma ve yeniden yaratma eylemi olan dünyanın adlandırılması, sevgiyle yoğrulmadığı sürece mümkün değildir" (Freire, 2013, s. 158). Sonuç olarak, diyalog içinde bulunan bireyler özneler olarak sevgiyi kurmak ve sürdürmekten sorumludur. Aksi takdirde, ilişki tahakküme dönüşür. "Tahakküm, sevginin patolojisini ortaya çıkarır: Tahakküm edende sadizm, tahakküm edilende mazoşizm oluşur" (s. 158). Gerçek devrimciler, ezilenleri sevmeye güçlü bir şekilde bağlıdırlar. Çünkü bu, kurtuluşlarının temelidir. Böyle bir bağlılık aynı zamanda diyalojiktir. Ancak Freire, "bir cesaret eylemi olarak

sevgi duygusal olamaz; bir özgürlük eylemi olarak, manipülasyon için bir bahane olarak kullanılmamalıdır" (2013, s. 158) diye uyarır.

Freire (1970) sevginin tanımı gereği başka özgürlük eylemlerini de doğurduğunu kararlı bir şekilde savunur. Kapitalist dünya tarafından sevgi kavramının sıklıkla yanlış yorumlanmasına ilişkin olarak, Freire'nin umut verici bir şekilde bu kavramı teşvik ettiği görülür. Freire (1970), Guevara'nın "[Sevgiden] yoksun gerçek bir devrimci düşünülemez" (1969, s. 398) sözünün altını çizer. Freire'nin sevgi algısı duygusallıktan uzaktır ve baskının üstesinden gelmeyi amaçlar. Dünyaya ve içindeki varlıklara duyulan derin sevgi, bireylerin başkalarını karar alma ve yaratma güçlerinden mahrum bırakılamayacak özneler olarak görmelerini sağlar. Dolayısıyla Freire'nin sevgi anlayışı hem diyaloğun hem de diyalog için gerekli diğer beş koşulun temelidir.

Tevazu

Tevazu diyalog için bir diğer temel kavramdır. Freire'ye göre, dünyanın anbean (yeniden) adlandırılması ve dolayısıyla gerçekliğin anbean (yeniden) yaratılması ancak bir tevazu eylemi ile olabilir. Diyalog katılımcıları kibirli olduklarında, gerçek anlamda bir diyaloğa giremezler. Freire (2013, p. 158) tevazunun diyalog için önemini şu sözleri ile vurgular:

> Eğer kendi cehaletimi sürekli başkalarına yansıtır ve asla fark etmezsem, diyalog kurmam nasıl mümkün olabilir ki? Kendimi diğerlerinden ayrı, yalnızca birer "O" olarak gördüğüm ve bu kişilerde başka "Ben"leri tanıyamadığım sürece, diyalog nasıl kurulabilir? Kendimi hakikatin ve bilginin sahibi olan, "saf" insanlardan oluşan bir iç grubun üyesi olarak konumlandırırken, bu grubun dışındakileri yalnızca "şu insanlar" ya da "cahiller topluluğu" olarak görüyorsam, diyalog kurmam nasıl mümkün olabilir? Eğer dünyanın adlandırılmasını sadece elitlere has bir görev olarak kabul ediyorsam ve halkın tarihteki varlığını bir bozulma belirtisi olarak görüp bundan kaçınılması gerektiğine inanıyorsam, diyalog kurmak nasıl mümkün olur? Başkalarının katkılarına kapalıysam—hatta bu katkılardan rahatsızlık duyuyorsam—diyalogdan söz edilebilir mi? Yerimden edilmekten, bu olasılığın bana eziyet ve zayıflık vermesinden korkuyorsam nasıl diyalog kurabilirim?

Diyalog özünde, dünyayı ve gerçekliği anbean (yeniden) yaratmada diğerleriyle ortak olmaktır. Diyalog katılımcıları diyalog için bu temel nitelikten yoksun olduklarında, yani kibirli olduklarında, diyalog mümkün olamaz. Freire'in kibirli bireylere yönelik eleştirisi son derece nettir: "Kendini herkes kadar ölümlü biri olarak kabul edemeyen birinin, karşılaşma noktasına ulaşması için daha çok yolu vardır" (Freire, 2013, s. 158). Öte yandan Freire, tevazudan yoksun bireylerle karşılaşıldığında, insanlara saygı duymayan bu kibirli kişilere boyun eğme düşüncesine kesin biçimde karşı çıkar. Bir hakarete uygun bir şekilde karşılık verilemediğinde onurlu suskunluğu önerir (Freire, 1998).

İnanç

İnsanlığa duyulan derin inanç, Freire'nin diyalog kavramının bir diğer temel özelliğidir. Freire'nin altını çizdiği bu kavram, bireylerin dünyayı, gerçekliği anbean (yeniden) kurma ve (yeniden) yaratma gücüne ve potansiyeline duyulan bir inancı içerir. Bu inanç, insanlığın tam anlamıyla insan olma arayışı için gerekli zemini sağlayan, Freire'nin diyalog anlayışının "önsel" (a priori) koşuludur (Freire, 2013, s. 158). Bu bakış açısında, diyalog ortakları birbirlerini görmeden önce bile birbirlerine inanırlar. İnsan ancak diğerlerini sevdiğinde inanç duyabilir. Dolayısıyla inanç sevginin bir bileşeni olarak düşünülebilir. Ancak bu inancın naif değil, eleştirel olduğunu fark etmek hayati önem taşır. Diyalog halindeki birey, baskının tüm zararlı etkilerine rağmen ezilenlerin özgürleşmesini hedefler ve insanlığın yaratıcılığına ve yeniden doğuşuna olan inancını sürdürür (Miller, 1998).

Karşılıklı Güven

Sevgi, tevazu ve inanç temelleri üzerinde diyalog, bireyler arasında yatay bir ilişkiye dönüşür. Böyle bir karşılaşmada karşılıklı güven doğal olarak var olur. Başka bir deyişle, sevgi, tevazu ve inanca dayanan bir diyalog kurulduğunda, karşılıklı güven öngörülebilir bir sonuçtur. Aksi takdirde, bu bir çelişki olur. Karşılıklı güvenin hâkim olduğu bir ortamda, diyalog kuranlar dünyayı (yeniden) adlandırma sürecinde birbirlerini tamamlayabilirler (Freire, 2013). Oysa hiyerarşik ve dikey bir eğitim anlayışı olan bankacı eğitim modeli, bu tür bir güven ilişkisini tesis etmeye imkân tanımaz. Öte yandan, karşılıklı güvenin beslenip varlığını ve dolayısı ile diyaloğun devamını sağlayabilmesi için bireyin sözleri ile eylemlerinin örtüşmesi şarttır (Miller, 1998). Freire'nin ifadesiyle, "bir şey söyleyip başka bir şey yapmak—kendi sözünü hafife almak—güven yaratamaz. Demokrasiyi yüceltip halkı susturmak bir maskaralıktır; hümanizm üzerine söylev verip insanları yok saymaksa bir yalandır" (Freire, 2013, s. 159). Bu nedenle, özellikle okullarda ve eğitim ortamlarında baskın olan monologlar, epistemik otoritenin merkezileştiği, kapalı ilişki biçimleriyle sonuçlanır (Dale & Hyslop-Margison, 2010). Bu da Freire'nin önemle vurguladığı ve tam anlamıyla karşısında durduğu bankacı eğitim anlayışını ortaya çıkarır.

Umut

Freire, diyaloğun bir diğer temel boyutu olan umudu, bireylerin eksikliği ve bütünlüğe yönelik sonsuz arayışlarıyla ilişkilendirir (Miller, 1998). Bu bütünlük arayışı, ancak diğer insanlarla ve dünyayla kurulan iletişimde, yani diyalogda mümkün olabilir. Umutsuzluk ise, dünyayı inkâr etmek ve ondan kaçmaktır. Bu açıdan bakıldığında, adaletsiz bir düzenin sonucu olan gayri-insanileştirme (dehümanizasyon), umutsuzluğun değil, umudun nedeni olmalıdır. Freire'ye göre, daha bütün hale gelmeye çalışan bireylerin karşılaşması olan diyalog, umutsuzluk koşullarında gerçekleşemez (Freire, 2013).

Böyle bir karşılaşma yalnızca "boş ve kısır, bürokratik ve sıkıcı" olacaktır (Freire, 2013, s. 159). Diyalog ortakları mücadele ettikleri sürece, umut tarafından teşvik edilmelidirler. Umutsuzluk içinde kaybolamazlar ya da ellerini kavuşturup bekleyemezler.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, özgün diyaloğun son temel özelliğidir. Diyalog ortaklarının eleştirel düşünmeye katılmadığı bir ortamda diyalog sürdürülemez. Freire, eleştirel düşünmeyi, "dünya ile insan arasında bölünemez bir dayanışmayı temel alan ve bu ikisi arasında herhangi bir ikiliği kabul etmeyen düşünme biçimi" olarak tanımlar (Freire, 2013, s. 159). Bu tür bir düşünme, gerçekliği durağan bir varlık olarak değil, bir süreç ve dönüşüm olarak algılamayı mümkün kılar. Çünkü eleştirel düşünme özünde eylemle bütünleşmiştir ve bu nedenle "kendini zamanın akışına sürekli olarak ve bu sürecin içerdiği risklerden korkmadan dâhil eder" (s. 159). Nitekim Freire'nin eleştirel düşünme anlayışı, tarihsel zamanı bir yük gibi gören, geçmiş kazanımların ve pratiklerin birikimi olarak algılayan naif düşünme biçimiyle açıkça zıtlık içerisindedir. Bu tarihsel zaman algısı, çoğunlukla şimdiyi uslu, normalleştirilmiş bir gerçeklik olarak gösterir.

Naif düşünür, bu normalleştirilmiş şimdiye uyum sağlamayı değerli görür ve kesinliğe sahip olduğu varsayılan mevcut konumu korumaya ve ona ince ayar yapmaya çalışır. Bu tür düşünme biçimi, zamansallığı reddeder ve böylece kendini de inkâr eder. Bu bağlamda Freire, Pierre Furter'in (1966, s. 26–27) şu sözlerine atıfta bulunur: "Artık amaç, kesinliğe sahip bir mekâna tutunarak zamanın risklerini ortadan kaldırmak değil, mekânı zamansallaştırmak olacaktır… Evren bana, ancak uyum sağlayabileceğim, kütlesel bir varlık olarak dayatılan bir mekân olarak değil; eylemimle biçim kazanan bir alan, bir boyut olarak açılır." Buna karşılık, eleştirel düşünür, insan olmanın tam anlamına ulaşma arayışında, gerçekliğin sürekli dönüşümünü memnuniyetle karşılar.

Sonuç Olarak

Yukarıda anlatıldığı gibi Freire'nin diyalog anlayışı, şiddet ve baskıdan arınmış, odağına barış, hoşgörü, birlik ve eşitliği almış bir toplum inşa etmeye yönelik temel fırsatlar sunmaktadır. Freire'nin fikirleri doğrultusunda, eleştirel diyaloğun tüm bileşenlerini (sevgi, tevazu, inanç, karşılıklı güven, umut ve eleştirel düşünme) günümüz eğitim pratiklerinde nasıl etkin bir biçimde hayata geçirebiliriz? Hızla değişen dünyada giderek derinleşen bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ancak bu sorunun cevabının çeşitli eğitim ortamlarında etkin şekillerde araştırılıp uygulanması ile giderilebilir (Gursel-Bilgin ve Flinders, 2020; 2021). Bu nedenle, bu metin, Freire'nin diyalog yaklaşımının özünde neyi ifade ettiğini ve hem bir süreç hem de pedagojik olarak diyaloğun müstesna kapasitesini vurgulamayı hedeflemiştir. Zira bu diyalog yaklaşımı toplumsal dönüşümü ve birlik bilincini temel alan bir geleceği teşvik ve inşa etme konusunda ciddi olanlar için anahtar niteliğindedir.

Kaynakça

Anderson, R., Baxter, L. A., Cissna, K. N. (Eds) (2005). Dialogue: Theorizing Difference in Communication Studies. Sage Publications.

Anderson, R., Cissna, K. N., & Arnett, R. C. (1994). The reach of dialogue: Confirmation, voice, and community. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Arnett, R. C. (1992). Dialogic education: Conversation about ideas and between persons. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Arnett, R. C. (1994). Existential homelessness: A contemporary case for dialogue. In Anderson, R., Cissna, K. N., & Arnett, R. C. (Eds.), The reach of dialogue: Confirmation, voice, and community. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.

Bakhtin, M. (1981). The Dialogic Imagination, C. Emerson & M. Holquist, trans. Austin, TX, University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1984a) Problems of Dostoevsky's Poetics, C. Emerson, ed. & trans. Minneapolis, MN, University of Minnesota Press.

Bakhtin, M. (1984b) Rabelais and his World, H. Iswolsky, trans. Bloomington, IN, Indiana University Press.

Bakhtin, M. (1986) Speech Genres & Other Late Essays, V. McGee, trans. Austin, TX, University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1990) Art and Answerability: Early philosophical essays, V. Liapunov & M. Holquist, trans. Austin, TX, University of Texas Press.

Baxter, L. A. (2004). Relationships as dialogues. Personal Relationships, 11(1), 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2004.00068.x

Bohm, D. (1996). On Dialogue. Routledge.

Buber, M. (1958). I and thou. (trans: Gregory Smith, R.). Edinburgh: T & T Clark.

Buber, M. (1972) I and Thou, W. Kauffman, trans. New York, Charles Scribner's Sons.

Buber, M. (1985). Between man and man. New York: Collier Books.

Cissna, K. N. & Anderson, R. (1998). Theorizing about dialogic moments: The Buber-Rogers position and postmodern themes. Communication Theory. Pp. 63-104.

Cissna, K. N., & Anderson, R. (1994). The 1957 Martin Buber-Carl Rogers dialogue, as dialogue. Journal of Humanistic Psychology, 34, 11–45.

Dale, J., Hyslop-Margison, E. J. (2010). Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation: The Philosophical Influences on the Work of Paulo Freire. Springer.

Foucault, M. (2003). Society must be defended: Lectures at the Collège de France, 1975–76, trans. David Macey. New York: Picador

Freire (2013). Pedagogy of the Oppressed. In Flinders, D.J., Thornton, S.J., Flinders, D.J., & Thornton, S.J. (Eds.). (2005). Curriculum Studies Reader E2 (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203017609

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.

Freire, P. (1972). Pedagogy of the Oppressed, Harmondsworth: Penguin.

Freire, P. (1992). Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed. London: Continuum.

Freire, P. (1998) Teachers as Cultural Workers: Letters to those who dare teach. Boulder, CO: Westview Press.

Freire, P. (1998). Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage. Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.

Friedman, M. (1996a). Becoming aware: A dialogical approach to consciousness. The Humanistic Psychologist. 24(121), 203-220.

Further, P. (1966). Educaç ão e Vida. Rio. Rio de Janiero: Vozes

Gadamer, H. O. (1991) Plato's dialectical ethics: phenomenological interpretations relating to the "Philebus", trans. by R. M. Wallace, New Haven: Yale University Press.

Gergen, K. (2000). Kenneth Gergen's Home Page. Retrieved from:

Guevara, C. (1969). The speeches and writings of Che Guevara. Panther Books. New York.

Gürsel-Bilgin, G. (2016). Dialogue for peace education: The case of an alternative school [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University.

Gürsel-Bilgin, G. (2020). Dialogue in peace education theory and practice. Educational Practice and Theory, 42(1), 27–46.

Gürsel-Bilgin, G., & Flinders, D. (2020). Anatomy of a peace educator: Her work and workplace. Australian Journal of Teacher Education, 45(10). doi:10.14221/ajte.2020v45n10.3.

Gürsel-Bilgin, G., & Flinders, D. (2021). Teachers talk about war and peace. Curriculum and Teaching Dialogue. 23(1 & 2), pp. 37–56. http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergenl/July 2000].

Johannesen, R. L. (2000). Nel Noddings's use of Martin Buber's philosophy of dialogue. Southern Communication Journal, 65, 151-160.

Keller, J. G. (2012) Preface: Mutuality or monopoly: Reflections on the ethics of international curriculum work. In T. C. Mason and R. J. Helfenbein (Eds.) Ethics and international curriculum work: The challenges of culture and context. Information Age Publishing, Inc.

Levinas, E. (1998). Of God Who Comes to Mind, trans. B. Bergo. California: Stanford University Press.

Liambas, A. & Kaskaris, I. (2012) "Dialogue and Love in the work of Paulo Freire". Journal for Critical Education Policy Studies, vol. 10, n. 1, pp. 185-196. (http://www.jceps.com/PDFs/10-1-13.pdf)

Miller, G. D. (1998). Negotiating Toward Truth: The Extinction of Teachers and Students. The Netherlands: Value Inquiry Book Series.

Rule, P. (2011). Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning. Educational Philosophy and Theory, 43(9), 924–942.

Shor, I., Freire, P. (1987) A Pedagogy for Liberation: Dialogues on transforming education. New York, Bergin & Garvey.

Witherell, C., & Noddings, N. (1991). Stories lives tell: Narrative and dialogue in education. New York, NY: Teachers College Press.

Eleştirel Pedagoji ve Katılımcı Eylem Araştırması: Şiddetsiz Direniş ve Praksis

Eser Ördem [1]

Giriş

Eğitimi sadece bilginin pasif bir şekilde aktarıldığı bir süreç olarak görmek, toplumsal sorunların çözümüne yönelik potansiyelini göz ardı etmektir. Toplumsal adaletsizliklerin derinleştiği günümüzde, eğitimcilerin ve öğrencilerin eleştirel bilinç kazanması ve bu bilinci eyleme dönüştürmesi elzemdir. Bu makale, Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'nin Eleştirel Pedagoji yaklaşımını, öğrencilerin toplumsal sorunlara aktif olarak katıldığı bir yöntem olan Katılımcı Eylem Araştırması (KEA) ile nasıl birleştirebileceğimizi ele almaktadır. Bu entegrasyon, yalnızca karmaşık toplumsal sorunları anlamakla kalmayıp, aynı zamanda bu sorunlara karşı şiddetsiz direniş yollarını keşfetmek ve somut eylemler tasarlamak için bir zemin sunmaktadır. Bu çerçeve, eğitimin, statükoyu sorgulayan ve dönüştürücü bir güç haline geldiği bir modelin pratikteki bir örneğidir.

Makalenin ilk bölümünde, Freire'nin Eleştirel Pedagoji ve praksis kavramları, bilginin pasif alımından kolektif inşa sürecine nasıl geçildiğini açıklayacaktır. İkinci bölüm, bu teorik temellerin pratiğe dökülmesini sağlayan Katılımcı Eylem Araştırması'nın aşamalarını detaylı olarak ele alacaktır. Son olarak, şiddetsiz direnişin felsefi ve stratejik temellerine değinilerek, bu kavramın eğitimde nasıl bir dönüşüm aracı olarak kullanılabileceği tartışılacaktır. Birlikte ele alındığında, bu kavramlar, üniversite öğrencilerinin toplumsal sorunları derinlemesine incelemelerine, eleştirel bir bilinç oluşturmalarına ve sonunda barışçıl eyleme geçmelerine olanak tanıyan bir yol haritası sunacaktır. Bu makale, bir ders planı

[1] eserordem@gmail.com

aracılığıyla bu sürecin nasıl uygulanabileceğini gösterecek ve eğitimin, toplumsal değişimi tetikleyen bir güç olduğunu vurgulayacaktır.

Eleştirel Pedagoji ve Praksis

Paulo Freire'nin pedagoji yaklaşımı, eğitimi "bankacı" sistemin karşısına koyar. Geleneksel eğitimde, öğretmen bilgiyi "yatıran", öğrenciler ise bu bilgiyi pasif bir şekilde "depolayan" birer boş kap gibidir. Freire'ye göre bu sistem, öğrencileri edilgen hale getirir ve eleştirel düşünme yetilerini köreltir (Freire, 2000). Bu yaklaşımın aksine, problem tanımlayıcı eğitim adını verdiği sistemde, öğretmen ve öğrenci bir diyalog ve iş birliği içindedir. Her ikisi de öğrenme sürecine aktif olarak katılır ve bilgi, sorunların ortaklaşa keşfi ve çözümüyle birlikte inşa edilmektedir. Bu sürecin temelini praksis kavramı oluşturmaktadır. Freire için praksis, düşünüm (reflection) ve eylemin (action) ayrılmaz birleşimidir. İnsanlar, dünyayı hem düşünce hem de eylem yoluyla dönüştürür. Eleştirel bir farkındalık olmadan eylem, eylemsiz bir düşünüm ise kuru bir teoriden ibarettir. Bu nedenle Eleştirel Pedagoji, öğrencilere toplumsal sorunlar üzerine düşünme ve bu düşünceleri eyleme dönüştürme becerisi kazandırmayı hedeflemektedir (Shor & Freire, 1987).

Katılımcı Eylem Araştırması (KEA), sadece bir metodoloji değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümü amaçlayan, döngüsel ve kolektif bir öğrenme sürecidir. Bu yaklaşım, Freire'nin praksis kavramından beslenerek, bilgi üretimini ve eylemi birarada ele alır. Geleneksel araştırma yöntemlerinin aksine, KEA'da bilgi, "uzmanların" tekelinden çıkarılarak, bizzat sorunun muhatapları tarafından üretilir. Bu, bir grup insanın kendi sorunlarını anlamak, çözüm yolları geliştirmek ve bu çözümleri hayata geçirmek için bir araya gelmesiyle başlar. KEA süreci dört temel aşamadan oluşur ve bu aşamalar, sürekli bir düşünüm ve eylem döngüsü içinde birbirini beslemektedir.

Planlama: Sorunu Tanımlama ve Eylem İçin Ortak Zemin Oluşturma

Planlama, sürecin ilk ve en kritik aşamasıdır. KEA'da bir sorun, tek bir kişinin fikri olarak değil, tüm katılımcıların deneyimlerinin ve bakış açılarının birleşimiyle tanımlanır. Bu aşamada, araştırmacı ve katılımcılar (örneğin, eğitimci ve öğrenciler), diyalog yoluyla bir araya gelirler. Ortak bir gündem belirlenir ve "Ne oluyor? Bu sorunun nedenleri neler? Bu konuda neyi öğrenmeye ihtiyacımız var?" gibi sorular üzerine odaklanılır. Problemin saptanması ile birlikte katılımcılar, kendilerini doğrudan etkileyen bir toplumsal sorunu (örneğin, göçmenlerin karşılaştığı ırkçılık) belirler. Bu, kişisel hikâyelerin ve kolektif deneyimlerin paylaşımıyla gerçekleşir. Ayrıca ön araştırma ve gündem belirleme ile birlikte sorunun kapsamı ve derinliği üzerine tartışmalar yürütülür. Ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda, birincil veri toplama yöntemleri (görüşmeler, anketler, gözlemler) ve ikincil kaynaklar (makaleler, filmler) belirlenir. Bu, eyleme giden yolu planlayan ortak bir stratejinin temelini oluşturur.

Eylem: Dönüşüm İçin Adım Atma

Planlama aşamasında belirlenen stratejiler artık hayata geçirilir. Eylem, yalnızca bir aktivist kampanya olmak zorunda değildir; bu, bir bilinçlendirme atölyesi, bir sanat projesi, bir kampanya veya hatta topluluk içinde bir dizi tartışma oturumu olabilir. Önemli olan, teorik bilginin somut bir pratiğe dönüşmesidir. Birinci aşamada veri toplama ve müdahale ile katılımcılar, planladıkları araştırmayı yürütürken aynı zamanda soruna karşı bir duruş sergilerler. Örneğin, öğrenciler göçmenlerle mülakatlar yaparken, aynı zamanda bu mülakatlardan elde edilen hikâyelerle bir sergi düzenleyebilirler. Ayrıca, kolektif yaratım ile bu aşamada sanatsal ve yaratıcı yöntemler devreye girebilir. Mona Hatoum'un eserleri gibi sanatçıların işleri, KEA katılımcıları için ilham kaynağı olabilir. Örneğin, Hatoum'un Hot Spot eseri, öğrencileri göçün altında yatan küresel gerilimleri düşünmeye yönlendirirken, kendi ürettikleri sanat eserleri de toplumsal bir mesaj iletmek için bir araç haline gelir.

Gözlem: Eylemin Etkisini Değerlendirme

Eylemin uygulanmasıyla eş zamanlı olarak, eylemin ne gibi sonuçlar doğurduğu gözlemlenir ve belgelenir. Bu aşama, verilerin toplanması kadar önemlidir. Katılımcılar, müdahalelerinin hem beklenen hem de beklenmeyen sonuçlarını kaydederler. Kayıt tutma ve geri bildirim aracılığı ile katılımcılar, eylemlerin etkisini belgelemek için notlar alırlar, fotoğraf veya video çekerler, anketler yaparlar. Örneğin, düzenlenen bir atölye çalışmasına katılanlardan geri bildirimler toplanır. Eleştirel düşünme de teşvik edilerek bu aşamada, eylemin başarısı veya başarısızlığı tarafsız bir şekilde değerlendirilir: Hangi stratejiler işe yaradı? Hangi engellerle karşılaşıldı? Eylem, hedef kitlede ne gibi bir farkındalık yarattı?

Düşünüm: Süreci ve Öğrenilenleri Değerlendirme

Düşünüm, KEA'nın en dönüştürücü aşamasıdır. Katılımcılar, gözlem aşamasında toplanan verileri ve kişisel deneyimlerini masaya yatırarak, tüm süreci eleştirel bir şekilde değerlendirirler. Bu, bireylerin sadece dış dünyayı değil, kendi ön yargılarını ve rollerini de sorgulamasını sağlar. Bu yüzden, kolektif değerlendirme yapılır ve tüm katılımcılar bir araya gelerek, ilk plandan bu yana nasıl bir yol kat ettiklerini tartışırlar. Bu, süreci sahiplenmelerini ve gelecek için daha sağlam planlar yapmalarını sağlar. Diğer yandan yeni döngüye başlangıç yapılır ve düşünüm sonucunda, mevcut eylem planının sürdürülmesine, değiştirilmesine veya tamamen yeni bir eylem planı oluşturulmasına karar verilir. Bu süreç, KEA'nın neden döngüsel bir model olduğunu gösterir. Bir eylem sona erdiğinde, yeni bir planlama aşaması başlar. Dünyada birçok aktivist ve akademisyen, bu metodolojiyi kullanarak somut değişimler yaratmıştır. Orlando Fals Borda, Kolombiya'daki köylü topluluklarıyla birlikte çalışarak onların kendi yaşam koşullarını araştırmalarına ve iyileştirmelerine yardımcı olmuştur. Onun çalışması, araştırmacının, halkın bilincini yükseltmek için bir araç olması

gerektiği fikrini güçlendirmiştir (Fals Borda, 1987). Bir diğer önemli figür, feminist araştırmacı Patricia Hill Collins'tir. Collins, bilginin marjinalize edilmiş grupların deneyimlerinden kaynaklandığını savunarak, siyah kadınların bakış açısının araştırmanın merkezine alınmasını sağlamıştır. Onun çalışmaları, KEA'nın, güç dinamiklerini tersine çevirme potansiyelini gözler önüne sermiştir (Collins, 2000).

Bu bağlamda KEA, Paulo Freire'nin Eleştirel Pedagojisinin temel ilkelerini pratiğe döken bir araç olarak öne çıkar. Peter McLaren gibi eleştirel eğitimciler, Freire'nin çalışmalarını kapitalizm ve post-modernizm gibi çağdaş meselelerle birleştirerek, okulları ve sınıfları toplumsal adaletsizliklere karşı bir direniş alanı olarak tanımlamışlardır (McLaren, 2003). Wayne Au ise eleştirel pedagojiyi pratik bir şekilde sınıflara taşıyarak, öğretmenlerin müfredatı ırk, sınıf ve cinsiyet gibi konularda öğrencileri güçlendirecek şekilde nasıl yeniden tasarlayabileceklerini göstermiştir. Bu akademisyenler, KEA'nın, teorik bir modelden çok, toplumsal dönüşümü amaçlayan somut bir eğitim pratiği olduğunu savunmuşlardır. Bu metodoloji, yalnızca bir araştırma yöntemi değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüm ve şiddetsiz direniş için güçlü bir stratejidir.

Şiddetsiz Direniş ve Eğitim

Şiddetsiz direniş, çoğu zaman pasif bir tutumla karıştırılsa da, aslında toplumsal adaletsizliklere karşı uygulanan aktif ve yaratıcı bir eylem biçimidir. Fiziksel şiddetten kaçınmayı merkeze alan bu yaklaşım, yapısal ve kültürel şiddete karşı barışçıl ancak güçlü bir duruş sergilemeyi içerir. Eğitimin rolü, öğrencilere bu yapıları tanıma ve onlara karşı diyalog, sanat ve medya kampanyaları gibi barışçıl araçlarla meydan okuma becerisini kazandırmaktır.

Bu alanda öne çıkan kuramcılar, şiddetsiz direnişin hem felsefi hem de pratik boyutlarını derinlemesine incelemişlerdir. Henry David Thoreau, sivil itaatsizlik kavramının temellerini atarak ahlaki bir vicdanın devlete karşı çıkma hakkı ve görevi olduğunu savunmuştur (Thoreau, 1849). Sharp ise şiddetsiz direnişi pasif bir duruştan çok, bu durumu farklı taktik ve yöntem içeren stratejik bir eylem bütünü olarak teorileştirmiştir (Sharp, 1973). ABD'deki Sivil Haklar Hareketi'nin lideri Martin Luther King Jr., Gandhi'nin felsefesini Hristiyan sevgi (agape) kavramıyla birleştirerek, şiddetsizliği sadece bir taktik değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi olarak görmüştür. Onun felsefesi, rakibi yenmeyi değil, dönüştürerek ortak bir anlayışa ulaşmayı hedefler (King, 1963). Çağdaş bir felsefeci olan Todd May ise şiddetsiz direnişin etik ve politik boyutlarını inceleyerek, onun haysiyet ve eşitlik gibi temel değerleri ön plana çıkaran aktif bir politik eylem olduğunu savunmuştur (May, 2016).

Son dönemde, şiddetsiz direnişin etkinliği üzerine yapılan ampirik çalışmalar, bu felsefenin gücünü bilimsel verilerle desteklemektedir. Bu alandaki en önemli isimlerden biri olan Erica Chenoweth, Maria J. Stephan ile birlikte yazdığı "Sivil Direniş Neden İşe Yarar" (Why Civil Resistance Works) adlı eserde, 1900-2006

yılları arasında gerçekleşen büyük şiddetli ve şiddetsiz direniş kampanyalarını analiz etmiştir. Çalışmaları sonucunda, şiddetsiz direnişin, şiddetli direnişten iki kat daha başarılı olduğunu ve demokratik geçişleri daha kalıcı kıldığını göstermiştir.

Bu noktada Katılımcı Eylem Araştırması (KEA), şiddetsiz direnişin eğitim ortamına entegrasyonu için ideal bir metodolojik çerçeve sunmaktadır. KEA, öğrencilerin yalnızca teorik bilgi edinmekle kalmayıp, bu bilgiyi somut eylemlere dönüştürmelerini sağlamaktadır. Örneğin, göçmenlerin yaşadığı ırkçılık üzerine yapılan bir KEA projesinde, öğrenciler sadece röportajlar ve anketler yaparak veri toplamakla yetinmezler. Bunun yerine, topladıkları hikâyeleri ve bulguları, bir tiyatro oyunu, bir fotoğraf sergisi ya da sosyal medyada yayımlanan bir video serisi gibi barışçıl eylem biçimlerine dönüştürürler. Bu eylemler, hem toplumun geri kalanını bilgilendirir hem de öğrencilerin kendilerini güçlendirmesini sağlar. KEA, bu tür yaratıcı eylemlerin planlanması, uygulanması ve en önemlisi, etkilerinin değerlendirilmesi için bir yol haritası sunar. Böylece eğitim, statükoya meydan okuyan ve gerçek değişimi teşvik eden dinamik bir süreç haline gelir.

1. Hafta: Bilinci Uyandırmak - Sorunu Anlamak ve Keşfetmek

Ders, öğrencilerin göçmenlerle ilgili ön yargılarını ve farkında olmadan kabul ettikleri söylemleri su yüzüne çıkarmak amacıyla bir Diyalog Çemberi etkinliği ile başlar. Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak, medyada veya kişisel çevrelerinde karşılaştıkları göçmenlerle ilgili olumlu ve olumsuz stereotipleri, haber başlıklarını veya hikâyeleri paylaşırlar. Bu paylaşım, öğrencilerin konuya yönelik ilk farkındalıklarını oluşturur. Ardından, Kavramsal Çerçeve sunumu yapılır. Paulo Freire'nin "Bankacı Eğitim" ve "Problem Tanımlayıcı Eğitim" kavramları ele alınır. Eğitimin bir diyalog ve özgürleşme aracı olduğu vurgulanarak, öğrencilerin pasif alıcılardan aktif katılımcılara dönüşmesi hedeflenir. Bu bağlamda, Katılımcı Eylem Araştırması (KEA) aşamaları (sorunu belirleme, araştırma, eylem planı, uygulama, değerlendirme) açıklanır ve bu yöntemin, "halkın kendi problemlerini çözmek için kendi bilgisini ürettiği bir süreç" olduğu vurgulanır. Ders, "Göçmenlerin yaşadığı ırkçılık sorununu nasıl daha iyi anlayabiliriz?" sorusu etrafında potansiyel araştırma soruları ve yöntemleri (mülakatlar, anketler, sosyal medya analizi) belirleyerek son bulur.

2. Hafta: Araştırma ve Bilgi Üretimi

Öğrenciler, ilk hafta belirlenen araştırma yöntemlerine göre gruplara ayrılır. Gruplar, belirlenen yöntemlerle veri toplamaya başlar. Örneğin, bir grup yerel bir göçmen derneği veya sivil toplum kuruluşuyla iletişime geçerek göçmenlerle görüşmeler yapar. Başka bir grup, üniversite kampüsünde veya sosyal medyada bir anket oluşturur. Başka bir grup ise, Twitter veya Instagram'da ırkçılık söylemlerini analiz eder. Dersin bu aşaması, teorinin pratikle birleştiği bir Praksis Dersi niteliği taşır. Öğrenciler, araştırma sürecinde karşılaştıkları zorlukları, duygularını ve yeni öğrendikleri bilgileri paylaştıkları bir tartışma oturumu

düzenlerler. Bu hafta boyunca öğrencilerden, araştırma bulgularını desteklemek için sanatsal çalışmalar ve tek bir film örneğinden faydalanmaları istenir. Sanatsal örnekler vermek gerekirse, Mona Hatoum'un - Map (clear) ve Hot Spot çalışması örnek olarak verilebilir. Sanatçının tel örgülerden ve çivili nesnelerden yaptığı haritalar, sınırların soyutluğunu ve fiziksel şiddetini sorgular. Bu eserler, öğrencilerin göçmenlerin yaşadığı coğrafi ve duygusal kuşatmayı anlamasına yardımcı olur. Hot Spot adlı eseri ise dünya haritasını kırmızı neon ışıkla aydınlatarak, dünyadaki çatışma ve gerilim noktalarına dikkat çeker, göçün temel nedenlerine dair bir farkındalık yaratır. Film örneği ise Dheepan verilebilir. Savaş mağduru bir Tamil savaşçısının Fransa'ya sığınma hikâyesi üzerinden göçmenlerin yaşadığı zorlukları ve adaptasyon süreçlerini anlatır. Bu film, öğrencilere göçmenlerin hayatlarına dair kişisel ve duygusal bir bakış açısı sunar.

3. Hafta: Veri Analizi ve Eylem Planı Geliştirme

Her grup, topladığı verileri sınıfla paylaşır ve tüm veriler (mülakat hikâyeleri, anket sonuçları, sosyal medya örnekleri) ortak bir panoda veya dijital ortamda toplanır. Veriler bir araya getirilerek "Göçmenlerin yaşadığı ırkçılık" sorununun temel nedenleri ve sonuçları tartışılır. Dersin en kritik aşamalarından biri, Eylem Odaklı Beyin Fırtınasıdır. Öğrencilere "Bu bulgular ışığında, ırkçılığa karşı nasıl şiddetsiz direniş gösterebiliriz?" sorusu sorulur. Bu duruma uygun örnek eylemler gösterilebilir. Farkındalık artırmak için Mona Hatoum'un eserlerinden ilham alarak, kampüs içinde göçmenlerin hikâyelerini anlatan "Sınırlar ve Yaşamlar" başlıklı bir enstalasyon sergisi veya fotoğraf sergisi düzenlenebilir. Ayrıca, göçmen haklarını savunan sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak ortak bir kampanya başlatılabilir. Son olarak, lise veya ortaokul öğrencilerine yönelik, ırkçılık karşıtı seminer veya atölye çalışmaları hazırlanabilir. Her grup, bir eylem planı oluşturur. Plan, hedefleri, sorumlulukları, bütçeyi ve zaman çizelgesini içerir.

4. Hafta: Eylemi Uygulama ve Değerlendirme

Son hafta, grupların tasarladıkları eylemleri hayata geçirdikleri bir Eylem Haftasıdır. Bu hafta boyunca, öğrenciler aktif olarak sahada yer alırlar. Eylemler tamamlandıktan sonra, öğrenciler bir araya gelerek süreci, karşılaşılan zorlukları ve eylemlerin etkisini değerlendirirler. Bu dönüştürücü deneyimin sonunda, öğrenciler neleri öğrendiklerini, hangi ön yargılarının değiştiğini ve bu deneyimin gelecekteki eylemlerine nasıl yön vereceğini tartışırlar. Bu süreç, onların praksis yeteneklerini geliştirir ve onları geleceğin aktif ve eleştirel vatandaşları olarak yetiştirir.

Sonuç

Bu çalışma, eğitimin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığını, aynı zamanda toplumsal dönüşümün ve adaletin sağlanmasında kritik bir araç olduğunu savunmuştur. Paulo Freire'nin Eleştirel Pedagojisi ve praksis kavramı, öğrencileri

eleştirel düşünmeye ve düşüncelerini eyleme dönüştürmeye teşvik eden bir zemin sunmuştur. Bu teorik çerçeve, toplulukların kendi sorunlarını tanımlamasına, araştırmasına ve çözmesine olanak tanıyan bir metodoloji olan Katılımcı Eylem Araştırması (KEA) ile güçlendirilmiştir. İncelenen ders planı, bu entegrasyonun göçmenlere yönelik ırkçılık gibi karmaşık bir soruna nasıl uygulanabileceğini somutlaştırmaktadır. Bu süreçte, Monâ Hatoum'un sanat eserleri ve Dheepan gibi filmler, öğrencilerin konuya sanatsal ve duygusal bir derinlikle yaklaşmasını sağlamıştır. Ayrıca, Thoreau, Sharp, King ve Chenoweth gibi kuramcıların şiddetsiz direniş üzerine ortaya koyduğu stratejik ve felsefi yaklaşımlar, öğrencilere barışçıl eylemin sadece ahlaki bir seçim değil, aynı zamanda etkili bir değişim aracı olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, bu yaklaşım, üniversite öğrencilerinin pasif bilgi tüketicilerinden, kendi toplumlarını anlayan ve dönüştüren aktif bireylere dönüşmesini sağlamaktadır. Bu tür bir eğitim modeli, ırkçılık gibi derin toplumsal sorunlara karşı şiddetsiz direnişi ve praksisi kullanarak kalıcı çözümler üretme potansiyeli taşımaktadır. Böylece eğitim, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bir özgürleşme ve bilinçlenme süreci haline gelir.

Kaynakça

Chenoweth, E., & Stephan, M. J. (2011). Why civil resistance works: The strategic logic of nonviolent conflict. Columbia University Press.

Collins, P. H. (2000). Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment (2nd ed.). Routledge.

Fals Borda, O. (1987). The application of participatory action research to rural development in Colombia. International Journal of Sociology and Social Policy, 7(1), 1-18.

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed.). Continuum.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 559–603). Sage Publications.

King, M. L., Jr. (1963). Letter from Birmingham Jail.

May, T. (2016). Şiddetsiz Direniş: Felsefi Bir Giriş. (Çev. C. Kayaş). Ayrıntı Yayınları.

McLaren, P. (2003). Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education (4th ed.). Pearson.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice. Sage Publications.

Sharp, G. (1973). The politics of nonviolent action. Porter Sargent.

Sharp, G. (1973). The politics of nonviolent action. Porter Sargent.

Shor, I., & Freire, P. (1987). A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education. Bergin & Garvey.

Thoreau, H. D. (1849). Civil Disobedience.

Itinerant Eğitim Programı Teorisi

Fatma Mızıkacı[1]

Bu yazıda, İngilizce itinerant (göçebe, gezgin) kavramının eğitim programları alanında bir teori olarak nasıl kavramsallaştırıldığına ve Türkçeleştirmekte yaşanan zorluklara yer verilecektir. Yazı, büyük oranda 2024 yılında Bloomsbury tarafından Jaoa Paraskeva editörlüğünde basılan Itinerant Curriculum Theory adlı kitaptaki Itinerant Curriculum Theory in the Turkish Context adlı bölümde ele aldığım tartışmadan oluşmaktadır. Yazıma Türkçe'ye çevirmekte ve kavramsallaştırmasını Türkçe'de yapmakta oldukça zorlandığım itinerant kavramını açıklayarak başlayacağım. Bölümü İngilizce yazdığımda Türkçe karşılığının ne olabileceğine ilişkin çok fazla düşünmemiştim. Itinerant kavramı artık bir eğitim programı teorisinin adı olduğu için Türkçe alanyazında doğru anlaşılmasını sağlamak gerekiyordu. Bu yüzden teoriyi Türkçeleştirmek için yaptığım çalışmalar da en az bölümü yazarken yaptığım çalışmalar kadar derinleşti diyebilirim. Itinerant teriminin eğitim programları alanında Türkçe karşılığını bir sözcük ile ifade etmenin mümkün olmadığını gördüm. Türkçeleştirmek sözlük taramasının ötesinde bir çalışma gerektirdi. Bu süreçte, Yasemin Tezgiden Cakcak gibi dilbilimci ve eğitimci meslektaşlarımla yaptığımız beyin fırtınaları ve kavramın felsefi temellerini, Deleuze bağlantılarını keşfedince bu yazıyı yazarak hem teoriyi kısaca tanıtmak, hem de kavramın nasıl Türkçeleşeceği üzerine düşüncelerimi paylaşmak istedim.

İngilizce itinerant sözcüğü Latince kökenli olup seyahat eden, gezen, gezici, göçebe, seyyah gibi anlamlara sahiptir. Latincede, vaaz vermek için dolaşan, şehirden şehire gezen rahiplere veya hukuki bir meseleyi çözmek için bir yerden diğerlerine giden yargıçlara verilen addır. Kavramın eylem biçimi itinerate bir eylem olarak hareketliliği ve böylece dinamizmi, gidilen yerlerde değişime neden olmayı, giden kişinin de değişime uğraması anlamlarını içerdiğinden felsefede ve sosyolojide sıklıkla başvurulan bir kavramdır. Örneğin göçebelikte olduğu gibi sözcüğün "yerleşik olmayan" anlamı bir topluluk, bir grup insan için kullanıldığında özgürlük, bağımsızlık, kurtuluş gibi kavramlarla birlikte kullanılır. Bir yere ait olmamak, konargöçer olmak gidilen yerdeki sınırlara, otoriteye,

[1] fmizikaci@ankara.edu.tr

yönetime de ait olmamak anlamına gelir. Merkezden uzak olmak özgürleştiricidir, gelişimseldir. Gezgin gittiği yere uyum sağlar, öğrenir, öğretir, paylaşır, değişir, değiştirir.

Deleuze'de itinerancy (hareketlilik) özün akışkanlığı ile ilişkilidir. Düşünce ve öz; sabit değil hareketlidir, göçebe düşünce ve sürekli akış kavramları etrafında şekillenir. Bu yaklaşım, hem ontolojiye (varlık anlayışına) hem de bilgi felsefesine (epistemolojiye) radikal bir alternatif sunar. Batı felsefesi genellikle öz, kimlik, sabitlik ve merkez kavramları etrafında kuruludur. Deleuze ise özün sabit olmadığını, varlığın olmak (being) değil sürekli oluş (becoming) halinde bulunduğunu vurgular. Bu yüzden düşünce "yerleşik" değil, itinerant (göçebe, gezgin) bir nitelik taşır. Deleuze (Félix Guattari ile birlikte), Göçebe Düşünce (Nomadic Thought) kavramını geliştirir. Burada göçebe olan yalnızca fiziksel dolaşım değil, aynı zamanda düşünsel ve epistemolojik bir dolaşımdır (Deleuze & Guattari, 1987). Itinerancy, düşüncenin sabit kategoriler, sınırlar ve disiplinler yerine akışlar, geçişler ve ilişkiler üzerinden kavranmasını ifade eder.

Deleuze'daki bir diğer kavram biyolojide kullanılan rizom sözcüğüdür. Deleuze'e göre akış çizgisel değil, rizomatik bir yapıya sahiptir. Geleneksel bilgi bir ağaç gibi kök, gövde, dallardan oluşan hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Deleuze, bunun yerine çoklu bağlantılar, yatay ağlar, başlangıçsız ve sonsuz dallanma içeren rizom kavramını önerir. Itinerant (göçebe) düşünce, rizomatik olarak işler, herhangi bir noktadan başka bir noktaya bağlanabilir. Felsefede itinerancy hegemonik, tekil, merkezi bilgi anlayışına karşı, çoğulcu, hareketli ve karşılaşmalara açık bilgi tarzını teşvik eder. Bu aynı zamanda epistemolojik bir anti-kolonyal perspektife de kapı açar. Paraskeva'nın Itinerant Curriculum Theory'si buradan esinlenir. Itinerancy, alternatif epistemolojilere yer açmak, farklı bilgi formları arasında geçişkenlik sağlamak ve sabit kimlikleri çözmek için kullanılır (Paraskeva, 2021).

Eğitim programlarında itinerancy yerleşik olan program anlayışına eleştirel bir duruş ile başlar. Yerleşik program anlayışının ve uygulamalarının analizi ve sonuçlarını eleştirel bakış açısıyla inceler. Paraskeva, Itinerant Curriculum Theory yaklaşımıyla sabit/yerleşik epistemolojilere karşı hareketli, geçişli, çok sesli bilgi üretim biçimlerini savunur. Hareket eden, bağlamlar arasında sürekli geçiş yapan ve yerel dinamiklere uyum sağlayan bir eğitim programı anlayışını ifade eder. Bu ifade, eğitim programının belirli bir yerde veya yapı içinde sabitlenmeyip, farklı bağlamlarda yeniden anlamlandırılabilmesini vurgular (Paraskeva, 2022). Paraskeva'nın teorisi, hegemonik ve merkeziyetçi eğitim programı modellerine karşı durarak, eğitim programının çeşitlilik ve farklılıkları gözeten bir şekilde dolaşımda olması gerektiğini savunur.

Eğitim programında itinerant teriminin kavramsallaştırılması belirli özellikler taşır. Eğer teorinin amacı, farklı perspektifler ve bilgi sistemlerini eğitim programına dahil etmekse, program çoğulcudur. Bu terim, eğitim programının farklı kültürel, sosyal ve politik bağlamlara göre yeniden şekillendirilmesi gerektiği fikrini öne çıkarır. Dinamik ifadesi, eğitim programının durağan

olmadığını, farklı bağlamlarda yeniden yapılandığını ve değişime açık olduğunu vurgular. Aynı zamanda teorinin eleştirel yapısını da ima eder. Bağlamsallık ise, eğitim programının yerel, kültürel ve sosyal bağlamlara göre yeniden düzenlenebileceğini ifade eder. Teorinin esnek yapısını vurgular. Eğitim programının bağlamlar arası bir hareketlilik içinde olmasını açıkça yansıtır. Yerel ve küresel bağlamlarda eğitim programlarının tartışıldığı alanlara kolayca uyum sağlayabilir. Bağlamlararası özelliği ise eğitim programının birden fazla bağlamda işlev gösterebilme kapasitesini ve bu bağlamlar arasında geçiş yapabilme özelliğini vurgular. Bu ifade, eğitim programının yerel ve küresel dinamikler arasında bir köprü oluşturma işlevine işaret eder.

Eğitim programları alanına yerleşecek, Itinerant Curriculum Theory kavramını Türkçe'ye en uygun ve kalıcı şekilde yansıtacak bir terminoloji oluşturmak için, João Paraskeva'nın teorisinin özü ve bağlamını derinlemesine anlamak önemlidir. Bu teori, eğitim programının hegemonik güçlerden bağımsız, sürekli dönüşen, bağlamlar arası bir dinamikle işlediği fikrine dayanır. Bu kavramı Türkçe'ye kazandırırken, hem teorinin eleştirel niteliğini hem de hareketliliğini yansıtan bir terminoloji önermek kritik bir gerekliliktir. Kavramın içsel zenginliğini bozup indirgemeci bir ifadeye dönüştürmeden Türkçe alanyazına nasıl geçeceğine karar vermek zor. Türkçe'ye göçebe, gezgin ya da devingen eğitim programı olarak çevrilebilecek kavram için hangi karşılığın kabul göreceğine biraz zaman biraz da kolektif emeğimiz karar verecek gibi görünüyor.

Kaynakça

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Paraskeva, J. M. (2021). Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies (2nd ed.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77420-2

Paraskeva, J. M. (2022). The generation of the Itinerant curriculum theory towards a "futurable future." Studies in the Cultural Politics of Education, 43(3), 347–366. https://doi. org/10. 1080/01596306. 2022. 2030594

Bir İngilizce Öğretmeninin Ders Kitabından Bir Nebze de Olsa Özgürleşmesi Üzerine

Çisem Arda[1]

Eğitim fakültesinde eleştirel pedagoji ve edebiyat dersleri almadan ve öğretmenlik mesleğini icra etmeden önce zannederdim ki eğitimin en temel görevlerin biri bireyleri özgürleştirmektir. Öğrencilik yıllarımda, eleştirel pedagoji ve edebiyatla kurduğum ilişki, bu alanları ve eğitimi, bireyi özgürleştiren, alternatif ufuklar açan, içinde var olunan ortamı/kurumları sorgulamada ve yeniden anlamlandırmada bireyi güçlendiren araçlar olarak görme inancımı pekiştirdi kuşkusuz. Bu yaklaşım, Paulo Freire'nin eğitimi yalnızca bilgi aktarımı değil, "özgürleşme pratiği" olarak kavramsallaştırmasıyla da örtüşmekteydi. Öte yandan bu derslerdeki deneyimlerim, eğitimin aynı zamanda hükümetlerin ideolojisine göre şekillendiğini, öğrencilerin tek tip bireyler haline getirildiğini, toplumsal düzenin ise tamamen bir "construction" olarak inşa edildiğini de zihnimde görünür kıldı. Bu bağlamda, eğitim sisteminin belirli sınıfların çıkarına hizmet ederken diğerlerinin varlığını ve fikirlerini değersizleştiren ikircikli yapısının da farkına varmaya başlamıştım. Dolayısıyla edebiyat ve eleştirel pedagoji, bana yalnızca özgürleştirici bir ufuk açmakla kalmadı; aynı zamanda eğitimin ideolojik sınırlarını ve kısıtlayıcı yönlerini ve bunları dönüştürmek için nasıl hegemonya karşıtı alanlar açabileceğimizi de fark ettirdi.

Öğretmen olarak mesleğe başladığımda, kendimi neoliberal politikaların şekillendirdiği, merkezi sınavlar ve ölçme-değerlendirme mekanizmaları üzerinden standardizasyonu dayatan anaakım bir eğitim anlayışını doğrudan deneyimlerken buldum. Bu süreç, Henry Giroux'nun "dönüştürücü entelektüel" öğretmeninin, günümüzün hegemonik eğitim yapıları içinde kendine ne ölçüde alan açabileceğini sorgulamama yol açtı; çünkü merkezi sisteme bağlı, profesyonellik adı altında standardizasyonu hedefleyen bir eğitim anlayışı içinde öğretmene özerklik tanıyan neredeyse hiçbir alan kalmıyordu. Dolayısıyla eğitimin özgürleştirici potansiyeli, benim için yalnızca kuramsal bir mesele değil, aynı zamanda özgürleştirme ile kısıtlama arasındaki gerilimin, ideoloji, güç ilişkileri ve mesleki pratikler üzerinden açığa çıktığı bir sorgulama alanı olarak

[1] cisem.arda@gmail.com

duruyordu. Ama aynı zamanda şu inancımı da belirtmem gerekir ki derste veya sohbet esnasında sorulan bir soru bile belki de özgürleştiren bir damladır zihinde.

Bu yazı, vakıf üniversitesinde çalışan bir İngilizce öğretmeni olarak, Bahar 2025 döneminde verdiğim akademik konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen dersteki müfredatın ve ders kitabının kısıtlayıcılığından bir nebze de olsa ayrışma deneyimime odaklanıyor. Bu yazı, öğrencileri sorgulatarak düşündürmeyi ve farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlayarak "kurguladığım" dersteki deneyimlerimden mürekkep olacak.

Dersin içeriğinden bahsetmeden önce, yazının daha iyi anlaşılmasında yardımcı olmak adına, okuyucuyu hazırlık okulundaki standardize program hakkında bilgilendirmek isterim. Çalıştığım kurum da dâhil olmak üzere Türkiye'de üniversitelerin hazırlık okullarında ders verme görevine ek olarak müfredat hazırlama, sınav hazırlama, profesyonel gelişimi destekleme gibi tüm kurumda/şubelerde standardize eğitim (her kurun farklı şubelerinde aynı içerik/materyallerle ders anlatımı) sunmak için özelleşmiş birimler vardır. Bu durum, öğretmenin iş yükünü ciddi derecede azaltsa da öğretmen özerkliğinin çoğu zaman ciddi biçimde sınırlandırılmasına yol açabilmektedir. Her ne kadar dersi veren hocanın ve öğrencilerin ders işleyişi ve kitaplar konusundaki deneyimleri konusunda geribildirimler alınsa da ders kitapları çoğunlukla müfredat hazırlayıcıları ve okul yönetimi tarafından belirlenir; bu kitaplar yalnızca bir araç olarak değil, neredeyse doğrudan müfredata dönüşerek öğretmenin pedagojik inisiyatifini daraltır. Böylece sınıf, öğretmenin entelektüel üretim alanı olmaktan çıkar, yayınevlerinin çıkarlarıyla şekillenen bir piyasalaşma sürecinin uzantısına dönüşür. Kendi verdiği dersin izlencesini, ödevlerini, sınavlarını hazırlamasına olanak tanınmayan öğretmen, bu bağlamdaki yetkinliklerini yavaş yavaş kaybederek sadece bilgi aktarmakla mükellef bir teknisyene indirgenir. Öğrenci merkezli ve özerk öğrenci yetiştirme iddiasında olan böylesi kurumlarda uygulanan standardize eğitim, kuşkusuz ciddi bir ikilem yaratmaktadır. Bu durum da daha eleştirel ve özgürleştirici eğitim felsefesine sahip öğretmenlerin giderek daha dar bir hareket alanına sıkışmasını ve yaptıkları işe yabancılaşmalarını beraberinde getirir.

Geçen dönem verdiğim derse gelecek olursak, ders öğrencilerin kendilerini akademik bağlamda İngilizce ifade etmelerini, sunum yapmalarını ve grup içi tartışmalarda fikirlerini paylaşmalarını öğretmeyi hedefleyen bir içeriğe sahipti. Materyal olarak kullandığımız kitabın üniteleri kültür, teknoloji, bağımsızlık, globalizm gibi İngiliz dili öğretimi kitaplarındaki bilindik temalardan oluşuyordu. Kitabın sunduğu aktiviteler her ne kadar tartışma alanı yaratarak üst bilişsel yetileri geliştirmeye çalışsa da gerek soruların çoğunlukla yüzeyselliği ve birbirine benzerliği, gerekse her ünitenin benzer mantıkla boşluk doldurma gibi mekanik alıştırmaları içermesi nedeniyle dersi, öğrenciler de, öğretmen olarak ben de sıkıcı, dolayısıyla da verimsiz ve tekdüze bir ders olarak görüyorduk. Dolayısıyla ders, her ne kadar konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlasa da bir süre sonra öğrencileri daha çok suskunluğa itebilen bir hal alıyordu. Bunlara ek

olarak ders, öğrencilerin içinde yaşadıkları dünya üzerine birlikte düşünme ve kolektif eleştirel analizler yapmaya pek olanak tanımadığı, hatta bu yolları kapattığı için de kısıtlayıcı bir yapıdaydı.

Dersi veren öğretmen olarak, geçen dönem diğer dönemlerden farklı bir yol izlemeye karar verdim. Amacım her dersin belirlenen amacını yerine getirmeye özen göstermek, fakat kitaptaki bazı etkinlikleri eleyerek öğrencilerin sınıfta daha aktif olmasına alan açmaktı. Ders materyallerini bu yönde adapte ederken zihnimde oluşan sorular, öğrencileri daha çok konuşmaya teşvik edebilecek soruları nasıl hazırlayacağım, konuları nasıl açacağım ve öğrencilerin sınıfta fikirlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortamı nasıl hazırlayacağım üzerineydi. Bu amaç doğrultusunda en çok faydalı bulduğum yöntem, konuları güncel hayata ve ülke/dünya gündemine bağlamak oldu. Örneğin, bilim ve kadının bilimdeki yeri teması üzerine dinleme parçası öncesinde öğrencilere önce bildikleri bilim insanlarını, sonrasında da kadın bilim insanlarını çalıştıkları alanlarla birlikte söylemelerini rica ettiğimde, Marie Curie ilk ve neredeyse tek akla gelen kişi oldu. Sonrasında Özlem Türeci ve Canan Dağdeviren gibi bilim insanlarının buluşlarından bahsedip insanlığın gelişiminin yıllar içerisinde cinsiyet dinamikleri açısından daha olumlu gelişmeler içerisinde olup olmadığını tartıştık. Dinleme etkinliğinden sonra kitabın klişe sorularını bir kenara bırakarak üniversite bağlamında kadın akademisyenlerin yerini sorgulatan sorular sordum. Daha sonra dersin kazandırmayı amaçladığı grafik yorumlama yetkinliğini de içermesini önemseyerek Türkiye'deki kadın öğretim görevlisi, doçent, profesör ve rektör sayılarını içeren bir grafik gösterip hiyerarşide 'üst seviyelere' çıkıldıkça kadın akademisyenlerin sayılarının düşmesi üzerine bir tartışma açtım. Böylece dersin içeriğini çevremizdeki eşitsizliklere taşıyarak öğrencilerin dil gelişimlerinin yanı sıra çevrelerinin de farkında olmalarını yüreklendirmek istedim. Dersi daha da güncel olaylara bağlamak amacıyla kadının siyasetteki yerini düşünmeye yönelten sorular, örneğin Türkiye'de kaç tane seçimle seçilen kadın cumhurbaşkanı ve/veya başbakan olduğunu sordum. Ardından tarihte kaç tane 'başarılı', hiyerarşide belli bir seviyeye gelmiş kadın siyasetçi olduğunu sorduğumda Meral Akşener ve Tansu Çiller yanıtlarını aldım. Ve ders iki kadın siyasetçinin patriarkal düzende hangi özellikleri sayesinde seçilmiş olabilecekleri üzerine bir tartışmaya doğru evrildi, kadınların görece üst pozisyonlara varabilmek için acaba maskülenleşmesi mi gerekir fikrini sorgulamaya başladık. O esnada bir öğrencimin Finlandiya'nın eski başbakanı Sanna Marin'in farklı yetkinliklere, giyime, duruşa ve söylemlere sahip olup başarılı olması argümanı bizi, medyanın siyasetle ilişkisine ve görünür kılmaya çalıştığı olgular üzerine enfes bir sohbete yönlendirdi. Dolayısıyla dersi kitabi bilgilerin dışarısına taşımaya, güncel olaylara, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek, onlara hayata başka türlü bakmalarında yardımcı olabilecek alanlara yöneltebilmek, benim tecrübemde öğrencileri daha aktif birer katılımcı haline getirdi. Bu deneyim, öğrencilerin hem fikirlerini paylaşma olanağı bulmalarına hem de dil becerilerini anlamlı tartışmalara dahil olarak geliştirmelerine alan açtı. Bu kanaate varmama neden olan şey ise öğrencilerin

ders içindeki ve dönem sonundaki pozitif geri bildirimleri ve normalde hiç konuşma hevesinde olmayan öğrencilerin dahi Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet Dönemi'ne geçişteki dil politikaları hakkındaki tartışma ortamında fikrini belirtme isteği oldu.

Yazımı bitirmeden önce belirtmek isterim ki öğretmen olarak her ne kadar mekanik etkinliklerin dışına çıkmaya çalışıp öğrencilerin hayata bakış açılarını olumlu yönde etkilemeye çabalayarak onlarda eleştirel bilinç geliştirmeye çalışırsak çalışalım, öğrenciler bazen farklı karakteristik özelliklerde ya da beklentiler içinde olabiliyorlar ve ders hayal ettiğimiz gibi geçmeyebiliyor. Öğrencilerin ilgisi bağlama, zamana ve öğrenci profiline göre değişse de hayata farklı bir perspektiften bakmaya yardımcı olan, günlük yaşamla bağlantı kuran etkinlikler, genelde öğrencilerden geçer not alıyor. Benim yukarıda örneklendirmeye çalıştığım tarzda, öğrencilerin fikirlerini paylaşmasını önceliğim derslerin beklediğimden çok daha verimli geçmesinde, öğrencilerimin toplumsal olaylara karşı bir duruşlarının olmasının, yapıcı tartışma ortamı kültürüne sahip olmalarının, öğrenmeye açık ve İngilizce konuşmaya hevesli olmalarının da etkili olduğunu düşünüyorum. Keza farklı disiplinlerden gelmeleri ve derste iki farklı ülkeden gelen öğrencilerimizin de olması dersi çok zenginleştirdi ve tartışılan konuları çeşitlendirip derinleştirebildi.

Müfredatın içinde kendime ve öğrencilerime alan yaratarak akademik konuşma becerilerini, her ne kadar anlamlı tartışma ortamları ve sorularıyla zenginleştirmeye çalışsam da arada müfredatın ya da beklenilenin/standardize olanın dışına çıkıyor muyum ya/ya da sorduğum sorular bazı öğrenciler için ağır olur mu/yanlış anlaşılmaya sebep olur mu gerilimini yaşadığımı vurgulamak isterim. Ama bu stres öğrencilerimin zamanını verimsizleştirip değersizleştiriyorum stresinden ağır bastığı için inisiyatif almaya, derste her fikre saygı duymaya, saygı ortamı yaratmaya özen göstererek ve ders hazırlığı konusunda daha çok emek verip zaman harcamayı göze alarak böylesi bir ders verdim. Bundan sonraki dönemlerde de ders materyallerini böyle zenginleştirme yönündeki kararım üzerinde öğrencilerin derse aktif katılımlarının ve verdikleri geri bildirimlerin etkisi olduğunu belirtebilirim. Bir dilbilgisi kuralı bazen çok kısa bir zaman diliminde bile öğrenciye kazandırılabilir, öğrenci az emekle kendisi de kısa sürede öğrenebilir fakat eleştirel düşünce yapısını edindirmenin, herhangi bir dil yapısından çok daha etkili olabileceğini, zihnin bir köşesinde bulundurmak gerekir.

Son olarak meslektaşlarımızla paylaşım içinde olmanın önemine değinmek isterim. İnsan sosyal bir varlık ve dolayısıyla bulunduğu ortam ve ortamdaki diğer aktörler bir şekilde davranışlarımızı belirleyebiliyor. Geçen dönemki derslerimin içeriklerini hazırlarken aynı dersi veren iki meslektaşımla olan sohbetlerimiz bana ilham vererek daha çok üretmeme sebep oldular. Onlarla kurduğumuz dayanışma ve işbirliği neticesinde, neyi nasıl yapalım da ders daha anlamlı ve verimli geçsin odaklı sohbetlerimiz, ders sonrası yaptıklarımız üzerine

değerlendirme yapmamız, öğretmen olarak benim fikirlerime ve ders içi pratiklerime olumlu yönde katkı sundu. Yukarıda belirttiğim Türkiye'deki kadın akademisyenlere yönelik grafiği, arkadaşım bulup benimle paylaşmıştı örneğin. Dolayısıyla, dayanışma ve birlikte üretim, akademik ortamda fayda ve etki alanını katlanarak artıran, geliştiren ve dönüştüren bir role sahip. Bu bağlamda Eleştirel Pedagoji Dergisi gibi bin bir emek ve fedakârlıkla yürütülen oluşumlar da eğitimde olumlu dönüşümlere alan açan, dayanışmaya, birbirimizden öğrenme ve cesaret almaya yönelten son derece değerli ve ilham verici çalışmalar. Dilerim dayanışmamızı her alanda artırarak eğitim sisteminin özgürleştirici ve dönüştürücü aktörleri olabiliriz.

Eleştirel Pedagoji Dergisi ile Tanışma: Eğitimin Çatışmalı Alanında Akademisyenin Konumunu Sorgulamak

Yelda Altunal Gürgen[1]

Türkiye'de üniversitelerde uzun süredir biriken hoşnutsuzluk, seçilmiş bir büyükşehir belediye başkanının hukuksuz bir şekilde tutuklanmasıyla birlikte patlak verdi. Öğrenciler yalnızca bir siyasi figürü savunmuyor, toplumun gidişatına ve kendi geleceklerine dair belirsizliklere karşı kolektif bir ses yükseltiyorlar. Artık bilgiyi sadece alan değil, sorgulayan, irade gösteren ve direnen öznelere dönüşüyorlar.

Peki, biz, akademisyenler, bu yeni durumda nerede duruyoruz? Nerede durmalıyız?

Bu soruya veremediğim bir cevaptı beni eleştirel pedagoji üzerine okumaya iten. Zamanla bu okumalar derinleşti. Her sayfası altı çizilmiş, aralarına notlar sıkıştırılmış Glenn Rikowski, Henry A. Giroux ve Michael W. Apple kitapları masamın müdavimi oldular. Onlarla günlerimi geçirdim. Her biri, "öğretmek" eylemine dair bende yer etmiş yerleşik düşünceleri sarsıyor, yerlerini yenilerine bırakmaya zorluyordu.

"İş gücünün yeniden üretimi" diyordu Rikowski, eğitimin yalnızca bilgi değil, belirli davranış kalıpları ve itaatkâr bireyler üretme görevini ifade ederken. Disiplin, itaat, zaman yönetimi gibi özellikleri ilk elden okuldan öğrendiğimize dikkat çekiyordu. Böylelikle okullar iş yerlerinin "ön hazırlık alanları" oluyordu (Rikowski, 2011).

Giroux ise eğitimi, iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği bir alan olmasının yanı sıra direnişin ve toplumsal dönüşümün de mümkün olduğu bir mücadele sahası olarak tanımlıyordu. "Gizli müfredat" kavramıyla, sınıfta açıkça öğretilenlerin yanı sıra öğrencilere örtük biçimde aktarılan değerleri, normları ve davranış kalıplarını işaret ediyordu. Örneğin, öğretmenin sözünü kesmeden dinlemek, izin

[1] yeldaaltunalgurgen@halic.edu.tr

almadan konuşmamak ya da belirli kıyafet standartlarına uymak gibi kurallar, otoriteye uyum kültürünü pekiştiriyordu. Benzer şekilde, ders kitaplarında tarihsel olayların tek taraflı aktarılması, mevcut toplumsal düzenin meşrulaştırılmasına hizmet ediyordu. Giroux'ya göre bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sınırlandırırken; eğitimciler, alternatif bakış açılarını tartışmaya açarak bu döngüyü kırabilirdi (Giroux, 2001).

Diğer yandan Apple, eğitimi, ekonomik yapı, bilgi üretimi ve güç ilişkileri çerçevesinde ele alıyordu. Ona göre hangi bilginin "değerli" sayılacağı, ekonomik ve politik güç odakları tarafından belirleniyordu. Örneğin, müfredatta STEM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) derslerinin giderek daha fazla öne çıkarılması, sanayi ve teknoloji temelli ekonomilerin ihtiyaçlarıyla doğrudan bağlantılıydı; buna karşılık sanat, felsefe veya yurttaşlık bilgisi gibi alanlar çoğu zaman geri planda kalıyordu. Apple, bu durumu ekonomik işlev üzerinden ele almanın yanında, demokrasi mücadelesi bağlamında da değerlendiriyordu. Toplumun eleştirel ve katılımcı yurttaşlar yetiştirebilmesi, eğitimin tek yönlü piyasa mantığına teslim olmamasıyla mümkündü. Bu nedenle, eğitimciler yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda sosyal adaletin savunucusu olan kamusal entelektüeller olarak hareket etmeliydi (Apple, 2004).

Bu yazarları okudukça yalnız olmadığımı fark ettim ama hâlâ uygulamada nereden başlamam gerektiğini bilemiyordum. Bu düşüncelerle bir akşam internette dolaşırken karşıma Eleştirel Pedagoji dergisi çıktı. Dergiyi incelediğimde, son yıllarda kafamda dönüp duran soruları dert edinmiş onlarca eğitimcinin olduğunu gördüm. Dergide yer alan makalelerden birkaçını hemen yazıcıdan çıkarıp okumaya başladım. Anlattıkları salt teori değildi; sınıfa, öğrencinin bakışına, eğitimdeki çelişkilere dair çok tanıdık ama yüksek sesle nadiren söylenen şeylerdi.

77. sayıda, Petar Jandrić ve Peter McLaren'in kaleme aldığı, Duygu Altınoluk'un çevirdiği "Post Dijital Zamanlarda Eleştirel Entelektüeller" başlıklı makale dikkatimi çekti. Zira akademisyenin nerede durması gerektiğine dair cevabını aradığım soruya doğrudan temas ediyordu. Yazarlar, dijitalleşmenin ötesinde tanımlanan "post-dijital" çağda, eleştirel entelektüellerin teknoloji, medya ve politika arasındaki etkileşimleri dikkate alarak strateji geliştirmeleri gerektiğini savunuyorlardı. Greta Thunberg örneği üzerinden, kamusal entelektüelin sosyal medyayı etkili biçimde kullanarak küresel bir gündem yaratabileceğini ve kolektif eyleme ilham verebileceğini gösteriyorlardı. Makale, akademisyenin teorik üretimle yetinmemesi; düşünceyi eylemle birleştiren, toplumsal adalet ve dönüşüm hedefi taşıyan bir "kritik praksis" anlayışını benimsemesi gerektiğini öne çıkarıyordu. O halde derslerime eleştirel bir yaklaşım getireceksem eğitimin üretim ilişkileri ve iktidar yapılarıyla bağlantısını kurmalı; "Nasıl?" öğretildiğiyle birlikte "Ne için?" öğretildiğini de göz önünde tutmalıydım.

Tüm bunlar aklımda, bir hevesle derginin editörlerine bir e-posta yazdım. Okuduklarımın beni nasıl etkilediğini, bir katkım olabilir mi diye merak ettiğimi

anlattım. Çok geçmeden gelen, aynı samimiyette yazılmış yanıt beni hem şaşırttı hem de çok mutlu etti. Bu, yalnızca bir iletişim değildi; uzun zamandır aradığım bir topluluğa temas etmek gibiydi.

Sorunun cevabına gelirsek… Hâlâ kesin bir yanıtım yok. Belki de tek bir cevabı yok. Ama en temelde yapılması gerekenin, düşünceye ve eleştiriye alan açmak, bu yolu birlikte yürünebilir kılmak olduğuna inanıyorum.

Uzun zamandır derslerde, bildirilerde, makalelerde "katılımcı", "eleştirel", "özgür düşünen birey" gibi kavramları kullanıyoruz. Ama bu kavramlar somutlaştığında, gençler onları hayata geçirmeye başladığında, örneğin üniversite kapısında bekleyip pankart açtıklarında, çoğu zaman sessizleşiyoruz ya da temkinli izleyicilere dönüşüyoruz. Nedenlerimiz vardır ama en azından bakışarak onlarla olduğumuzu, gülümseyerek de dayanışma gösterebileceğimizi söylemeliyim.

Üniversiteler uzun süredir köklü bir dönüşüm içinde. Sadece idari yapılar değil; ders içerikleri, sınıf atmosferi, hoca-öğrenci ilişkileri, hatta eğitimin anlamı bile değişiyor. Eğitim, artık yalnızca bilgi aktarma süreci olarak görülmüyor; bunun yerine öğrenciyi hayata, iş dünyasına ve rekabetçi düzene "uyumlu" hale getirme amacı iyice öne çıkıyor. Her şey ölçülmek, kıyaslanmak ve değerlendirilebilir olmak zorunda.

Bologna süreciyle birlikte bu dönüşüm daha da sistematik hale geldi. Bilgi, kamusal bir değer olmaktan çıkıp piyasa ihtiyaçlarına göre biçimlenen bir meta oluverdi. Üniversiteler, performans ölçütlerine, dış değerlendirme ölçütlerine ve bürokratik raporlamalara daha fazla bağımlı hale gelirken; AKTS sistemi ve ölçülebilir çıktılara dayalı müfredatlar, öğrencilerin bilgiyi derinlemesine kavramasından çok, "geçer not alacak kadar öğrenmesi"ni teşvik etti.

Ancak artık, tüm bu dönüşüm sürecinde umudu yeniden yeşerten bir çatlağın oluştuğu günlere tanıklık ediyoruz. Gençler, kendilerine dayatılan "uygunluk" anlayışını sorgulamaya başlıyor. Eğitim sisteminin sunduğu hazır yol haritalarını, mesleki başarıyı merkezine alan yaşam modellerini ve geleceği şekillendirme iddiası olmayan diploma hedeflerini sorguluyorlar.

Bu yazıyı yeniden gözden geçirirken, tam da bu sorgulamayı pekiştirircesine Türkiye'deki en büyük skandallardan biri gündemi meşgul ediyor. Burada ana akım medyayı kastetmiyorum; alternatif medya, "sahte diploma skandalı"nı enine boyuna tartışıyor. Kurumların hızla itibarsızlaştırıldığı bu süreçte, teknolojinin de desteğiyle sahte diplomaların e-imzalarla devletin resmi sistemlerine sızdırılarak oluşturulduğu öğreniyoruz. Hukuk diplomalarından birinin ise depremde vefat eden bir hukukçunun bilgileri değiştirilerek hazırlanmış olduğu ortaya çıkıyor. Bu diplomaların yeni sahipleri ise "atanmış mesleklerini" icra ediyorlar.

Bu noktada, eğitim ile diploma arasındaki bağın ne ifade ettiğini yeniden düşünmeye başlıyoruz. Eğer diploma bu kadar kolay itibarsızlaştırılabiliyorsa, o halde asıl sorgulamamız gereken şey eğitim sürecinin içeriği ve niteliği değil mi?

Diplomanın değil, eğitimin kendisinin, özellikle de içerdiği etik, toplumsal ve düşünsel değerlerin ön plana çıkarılması gerek. Aksi takdirde, diploma sadece, bugün olduğu gibi, bir kâğıt parçasına, eğitim ise yalnızca formaliteye dönüşüyor.

Eğer üniversite sadece bir diploma makinesi değilse ki öyle olmaması gerektiğini düşünüyoruz, bizler bu makinenin sessiz dişlileri olamayız. Akademi sadece teorilerin anlatıldığı bir yer değil; düşünceyle hayat arasında köprü kuran, öğrencilerin sorularına, itirazlarına, gelecek hayallerine yer açan bir yer olmalı.

Belki artık kürsüden konuşmak yerine, bir masanın etrafında birlikte düşünmeye ihtiyacımız var. Öğrenciler yalnız olmadıklarını, sadece "geleceğin aktörleri" değil, bugünün öznesi olduklarını hissetmeli. Kendilerini etkileyen toplumsal güçlerin bilincine vardıkları, bu güçler üzerine düşünüp dünyayı dönüştürmeye muktedir oldukları bir dünyayı birlikte yaratmalıyız.

Paulo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi kitabında, bankacı eğitim yöntemi dediği geleneksel eğitim yönteminden söz ederken "öğretmen öğretir ve öğrencilere öğretilir; öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür; öğretmen eylemde bulunur ve öğrenciler öğretmenin eylemi aracılığıyla eylemde bulundukları yanılsamasına sahip olurlar" ve "öğretmen sürecin öznesi öğrenciler ise nesnesidir" der (Freire,1970). Geleneksel eğitim yöntemi özgürleştirici değildir ve ezilenlerin itaatkârlığına ve yabancılaşmasına katkıda bulunur (Spring,1975). Freire, toplumsal güçlerin bilincinde olunmayan bu durumu "sessizlik kültürü" diye tarif eder. Kişiler eğitim alsalar bile eğer bu eğitim onları toplumsal sisteme asimile eden bir programı takip ediyorsa sessizlik kültürüne dâhildirler. Bu kültürün içinde kişiler tarihin akışı içinde özgür olamazlar, eyleyen olamazlar; yalnızca tarihin etki ettiği şeyler olurlar. İşte biz, bu sürüklenmeyi öğrencilerle birlikte reddetmeliyiz.

Akademiyle hayat arasındaki mesafeyi, birlikte düşünerek/üreterek kapatabiliriz. Değişimi mümkün kılacak cesareti ve kararlılığı birlikte inşa etmeliyiz. "Dijital zamanların eleştirel entellektüelleri" mi, "bankacı eğitimin öğretmenleri" mi olacağız? Artık bu sorunun etrafından dolaşmak mümkün değil.

Kaynakça

Apple, M. W. (2004). Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar. Eğitim Sen Yayınları.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder Publisher.

Giroux, H. A. (2001). Eğitimde Kuram ve Direniş. Dost Yayınları.

Rikowski, G. (2011). Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji. Kalkedon Yayınları.

Spring, J. (1975). Özgür Eğitim. Ayrıntı Yayınları.

Nöroçeşitliliği Eğitimle Buluşturmak: Eğitim Sistemine Eleştirel Bir Bakış ve Geleceğe Yönelik Öneriler

Berfin Yamaç[1]

Giriş

Nöroçeşitlilik, insan beyninin farklı çalışmasının bir kusur değil, biyolojik ve kültürel çeşitliliğin doğal bir parçası olduğunu savunan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Armstrong, 2015; Dawson, 2022). Otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu (DEHB), disleksi, dispraksi, Tourette sendromu gibi nörogelişimsel farklılıklar bu çerçevede değerlendirilmektedir. Bu bireylerin farklı öğrenme biçimlerine, davranışsal tepkilere ve bilişsel stillere sahip olduğu kabul edilir. Bu durum, eğitim sistemlerinin yalnızca "ortalama öğrenciye" değil, çok çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilere hitap etmesini gerekli kılmaktadır.

Son yıllarda dünya genelinde otizm, DEHB ve diğer nörogelişimsel farklılıkların tanı oranlarında belirgin bir artış yaşanmakta ve bu artışın önümüzdeki yıllarda da devam edeceği öngörülmektedir (Biederman vd., 2007; Zeidan vd., 2022). Bu durum, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran figürler değil, aynı zamanda çeşitliliği tanıyan ve buna pedagojik düzeyde yanıt verebilen profesyoneller olarak yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, eğitimde nöroçeşitlilik çoğu zaman özel eğitim çerçevesine kısıtlanmakta ve öğretmen eğitimi programlarında da mevcut paradigmanın yapısından ötürü marjinalleştirilmektedir (Cook, 2024).

Türkiye'de ise öğretmen eğitimi programları hem kuramsal düzeyde hem de uygulamada nöroçeşitliliğe oldukça sınırlı bir yer vermektedir. Bu bağlamda farklı

[1] berfinyamacc@gmail.com

öğrenme biçimlerine sahip öğrenciler, öğretim stratejilerine değil, öğrencilerin kendilerine atfedilen "engel" etiketleri üzerinden değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, nöroçeşitli öğrencilerin sınıf içinde dışlanmasına ve potansiyellerinin bastırılmasına yol açmaktadır. (Hamilton & Petty, 2023; Uysal, 2025). Söz konusu eğitimsel sonuç ve çıktıların Türkiye özelinde olmadığını, aksine dünya genelinde bir eğilim olduğunu vurgulamakta da yarar var.

Bu yazı, nöroçeşitlilik kavramını hem teorik hem de pedagojik çerçevede ele alarak, Türkiye'deki eğitim sisteminde ve öğretmen yetiştirme programlarında yapısal eksikliklere dikkat çekmeyi ve okuyucuya bu kavramı tanıtıp eğitimdeki yeni yaklaşımları tartışmayı amaçlamaktadır. Bunun yanında, bu yazıyı kaleme alırken küresel araştırmalardan ve sınıf içi iyi örneklerden yola çıkarak kapsayıcı bir pedagojinin nasıl inşa edilebileceğine ve bunun neden zorunlu olduğuna dair somut öneriler sunmayı hedeflemekteyim.

Nöroçeşitliliğin Kavramsal Temelleri

1990'larda Judy Singer tarafından ortaya atılan nöroçeşitlilik kavramı, otizmli bireylerin yalnızca "farklı" olduğunu ve bu farkın patolojik değil, biyolojik bir çeşitlilik olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır (Singer, 1999). Bu bakış açısı zamanla genişleyerek disleksi, DEHB, Tourette sendromu gibi farklılıkları da kapsamaya başlamıştır (Armstrong, 2015).

Nöroçeşitlilik yalnızca bireysel bir durum değil, pedagojik ve toplumsal düzeyde de yeniden yapılandırılması ve tanımlanması gereken bir anlayıştır. Bu paradigma, bireyin yeteneklerinin toplumun normatif beklentilerine uymamasının bir bozukluk değil, toplumsal yapıların çeşitliliğe göre düzenlenmemesinin bir sonucu olduğunu öne sürer. Nöroçeşitlilik hareketi yalnızca nörobiyolojik farklılıklara değil, aynı zamanda bu farklılıklara verilen toplumsal tepkilere ve sistemlerin nasıl dışlayıcı yapılandığına da odaklanır (Dwyer, 2022). Daha basitçe ifade etmek gerekirse, bir kişi içinde bulunduğu sistem kendisine farklı olduğunu söyleyene ya da bu söz konusu farklılıktan mütevellit katkı ya da engellere maruz kalmadığı sürece aslında "farklı" değildir.

Günümüzde eğitim sistemleri için temel soru artık "bu öğrenciyi nasıl normale uydururuz?" değil, "öğrenme ortamlarını bireysel farklılıklara nasıl adapte ederiz?" olmalıdır. Paradigmanın bu şekilde değiştiği bir dönemde, nöroçeşitliliğe klinik bir etiket olarak değil, sınıf içinde, aile ortamında ve toplumsal bağlamda bir zenginlik ve potansiyel olarak bakılması gerektiği aşikârdır.

Bu yaklaşım, yalnızca öğretmenlerin değil, birey eğitim sisteminin hangi zincirinde olursa olsun öğrencilerin, ebeveynlerin, okul yöneticilerinin ve politika yapıcıların da bakış açılarını gözden geçirmelerini zorunlu kılar. Eğitim, yalnızca bilgi aktarma süreci değil; değer, kimlik ve aidiyet inşası süreci olduğuna göre, tüm aktörlerin bu süreci nöroçeşitliliği kapsayacak biçimde yeniden düşünmesi gerektiği kanısına kolayca varılabilir. Aksi halde, sistemin dışında bırakılan her

birey, yalnızca kendi potansiyelinden değil; aynı zamanda kolektif toplumsal katkılardan da mahrum bırakılmış olur. Nöroçeşitliliği günlük hayatımızda fark etmek ve tanımak, eğitim camiası başta olmak üzere tüm toplumsal alanlarda büyük katkıları olacak bir çabadır.

Eksiklik Değil, Potansiyel

Uluslararası araştırmalar, nöroçeşitli bireylerin sistematik düşünme, problem çözme, detaylara dikkat ve yaratıcı bakış açıları gibi birçok alanda öne çıkabildiğini göstermektedir. Harvard Business Review'da yayınlanan bir makalede, özellikle teknoloji, tasarım ve kalite kontrol gibi alanlarda çalışan nöroçeşitli bireylerin iş performanslarının nörotipik meslektaşlarına nazaran yüksek olduğu ve şirketlerin inovasyon düzeyine katkı sağladıkları vurgulanmıştır (Austin & Pisano, 2017).

Zeidan ve arkadaşları tarafından yürütülen (2022) sistematik derlemede, otizm spektrum bozukluğunun dünya genelindeki yaygınlığının her geçen yıl arttığını, ancak bu bireylerin sağlık ve eğitim sistemlerine erişiminde hâlâ ciddi sorunlar yaşandığı ortaya konulmuştur. Bu erişim eşitsizliği, erken tanı, uygun öğretim stratejileri ve duygusal destek eksikliği gibi etkenlerle daha da derinleşmektedir. Ancak bu tablo, yalnızca bir sorun olarak değil; aynı zamanda eğitim sistemlerinin kapsayıcılık kapasitesini artırmak için bir fırsat alanı olarak da değerlendirilebilir. Nöroçeşitliliğe yönelik farkındalık ve yapısal düzenlemeler, bu bireylerin potansiyellerini ortaya çıkaracak destekleyici ortamların inşasına olanak tanır.

Aynı şekilde Biederman ve arkadaşlarının (2007) DEHB üzerine gerçekleştirdiği kapsamlı meta-analiz, DEHB'nin dünya genelinde ortalama %5,29'luk bir yaygınlığa sahip olduğunu ve bu tanının toplumlar arası metodolojik farklılıklara rağmen oldukça yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu yaygınlık, çoğu zaman bireylerin yalnızca "problematik" ya da "uyumsuz" olarak etiketlenmesine yol açmaktadır. Oysa güncel nöroçeşitlilik yaklaşımı, DEHB'li bireylerin dikkatlerini farklı yönlere toplayabilme, yüksek enerjilerini yaratıcı işlerde kullanma ve yoğun ilgi duydukları alanlarda derinleşebilme gibi güçlü yönlerini görünür kılmaktadır. Eğitim ve iş yaşamında gerekli ve yapıcı olanaklar sağlandığında, bu özellikler problem olarak değil, potansiyel olarak değerlendirilebilmektedir. Özetle, DEHB'nin bir klinik bozukluk olarak değil, yenilikçilik, çok yönlülük ve esnek düşünme kapasitesini besleyen bir farklılık olarak görülmesi mümkündür.

Bu verilerin ışığında, eğitim sistemlerinin ve öğretmen eğitiminin bu yükselen eğilimlere göre yapılandırılmasının zorunlu olduğunu görmekteyiz. Yalnızca bireysel destek değil; sistemsel, kültürel ve yapısal dönüşüm gereklidir. Eğitimcilerin yalnızca tanı kategorilerini bilmesi değil, nöroçeşitliliği pedagojik bir potansiyel olarak görmeyi içselleştirmesi gerekir (Beasley, 2020; Cook, 2024).

Beasley'nin (2020) vurguladığı gibi, bireylerin öğrenme farklılıkları eksiklik değil; aksine eğitimin yeniden yapılandırılması için bir fırsattır. Bu perspektif, öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesinden sınav formatlarının gözden geçirilmesine, sınıf içi düzenlemelerin esnekleştirilmesinden ev ve okul işbirliklerinin güçlendirilmesine kadar birçok alanda dönüşüm yaratabilme potansiyeline sahiptir. Nöroçeşitli bireyleri desteklemek yalnızca özel eğitimcilerin ya da sınıf öğretmenlerinin değil; okul yöneticilerinin, rehberlik servislerinin, eğitim politikası yapıcılarının ve toplumun tüm paydaşlarının ortak sorumluluğu olarak anlaşılmalı ve içselleştirilmelidir. Kapsayıcı öğretimin etkin hale getirilmesi, yalnızca nöroçeşitli bireylerin değil, tüm öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirebilir. Zira araştırmaların gösterdiği üzere bireyselleştirilmiş, çoklu duyusal, yapılandırılmış ve ilişki temelli öğrenme ortamları, yalnızca özel gereksinimli bireyler için değil, her öğrenci için faydalıdır (The Education Hub, 2023; University College London, 2019).

Türkiye'de Nöroçeşitlilik Algısı ve Öğretmen Eğitimi

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları nöroçeşitlilik ile ilgili oldukça sınırlı bilgi ve deneyim sunmaktadır. Bireysel farklılıklar genellikle "özel eğitim" alanına itilmektedir. Güler ve Eryaman (2020), öğretmen adaylarının %92'sinin özel gereksinimli bireylerle hiç temas kurmadan mezun olduğunu ve programların otizmle ilgili neredeyse hiçbir içerik sunmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Bozkurt Altan ve Atalay (2022), fen bilgisi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu (OSB) hakkında yalnızca genelgeçer bilgiye sahip olduklarını ve pedagojik uygulama yeterliliklerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Friend, Bursuck ve Hutchins (2015) ise Türkiye'deki öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik stratejik bilgi ve destek mekanizmalarından yoksun olduğunu ortaya koyarak, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü tanılarına ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğunu göstermiştir. Buna paralel olarak, Ardıç ve Ergül (2017), özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içinde görünmez hâle geldiğini ve destek yetersizliği sebebiyle kapsayıcı sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığını vurgulamıştır.

Tüm bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının nöroçeşitlilik odaklı bir paradigma değişimine ihtiyaç duyduğunu açıkça göstermektedir. Cook (2024) İngiltere'de yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin nöroçeşitliliği hâlâ eksiklik odaklı ve tıbbi modelle ele aldıklarını, bu bakış açısının da kapsayıcı pedagojiyi büyük ölçüde engellediğini belirtmektedir. Bu durum, normatif eğitimin yeniden sorgulanmasını zorunlu kılar.

Özetle, gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, öğretmen eğitimi programlarında nöroçeşitliliğe dair bilgi eksikliğinin yaygın olduğunu ve bu durumun, sınıf içi uygulamalara doğrudan yansıyarak nöroçeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını zorlaştırdığını göstermektedir.

Bu bağlamda bir sonraki bölümde öğretmenlerin doğrudan uygulayabileceği basit ama etkili sınıf içi stratejilerle nöroçeşitli bireylerin öğrenme ortamlarına nasıl daha kapsayıcı şekilde katılabilecekleri ele alınacaktır.

Sınıfta Nöroçeşitliliğe Uygun Basit Uygulamalar

Türkiye'de üniversitelerin eğitim fakültelerinde bulunan öğretmen yetiştirme programları, nöroçeşitliliği bütüncül ve toplumsal bir perspektifle ele almakta büyük ölçüde yetersizdir. Bu yetersizlik sadece içerik eksikliğinden değil, aynı zamanda kavramsal çerçevenin hala bireysel patolojileştirme üzerine kurulu olmasından kaynaklanmaktadır (Cook, 2024). Nöroçeşitlilik, genellikle sadece özel eğitim alanına ait bir mesele olarak algılanmakta, bu da kaçınılmaz olarak öğretmenlik programlarında konuya dair bilgi, deneyim ve pedagojik donanımın gelişimini engellemektedir.

Önceki bölümde bahsedildiği üzere, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamında gerçek yaşam deneyimlerinden büyük ölçüde yoksun bırakıldığını ve teorik içeriklerin de çoğunlukla yetersiz olduğu aşikârdır. Ayrıca, özel gereksinimli bireyler ve nörogelişimsel farklılıklar yalnızca tıbbi bir tanı sistemi üzerinden değerlendirildiği için, kaçınılmaz olarak öğretmen adaylarında bu öğrencileri "problemli", "zorluk çıkaran" veya "uyumsuz" bireyler olarak görme eğilimi oluşmaktadır (Beasley, 2020; Uysal, 2025).

Nöroçeşitliliğe ilişkin pedagojik yaklaşımlar öğretmen adaylarına aktarılırken, yalnızca bilimsel bilgi değil, aynı zamanda eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri de kazandırılmalıdır. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde: farklılıkların toplumsal inşası, nöroçeşitliliğin sosyal model -yani bireysel farklılıkların bir "engel" değil, toplumun bu farklılıklara nasıl tepki verdiğiyle ilgili olduğu anlayışı (Cook, 2024; Oliver, 1990)- ile kavramsallaştırılması, kapsayıcı sınıf yönetimi, evrensel tasarım ilkeleri ve toplumsal cinsiyet normlarının nöroçeşitli öğrencilerin görünürlüğüne etkisi gibi konulara mutlaka yer verilmelidir.

Özellikle toplumsal cinsiyet bağlamında, Türkiye'deki eğitim sistemi hâlâ erkek öğrencilerin dışavurumcu davranışları üzerine kurulmuş normatif bir çerçeveye sahiptir. DEHB, otizm ve benzeri nörogelişimsel farklılıkların erkek çocuklarda "yaramazlık", "hiperaktiflik" veya "dikkatsizlik" gibi davranışlarla tanımlanması, sistemin bu belirtileri tanımaya daha "hazır" olmasına neden olmaktadır (Young vd., 2020). Buna karşın, kız çocukları genellikle daha içedönük, uyumlu veya sosyal olarak maskelenmiş (masking) davranışlar sergiledikleri için teşhis süreçlerinden dışlanmaları veya bu bireylere çok geç tanı konması ile sonuçlanmaktadır (Hull vd., 2021). Bu durum, kız çocuklarının özel ihtiyaçlarının uzun süre göz ardı edilmesi, psikolojik olarak yıpranmaları ve eğitim sisteminde görünmez kılınmaları gibi sonuçları doğurmaktadır. Öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanlarının bu dinamikleri ve belirtileri tanıyabilmesi için toplumsal cinsiyet temelli farkındalık eğitimleri büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde nöroçeşitliliği yalnızca tanı kategorileri

üzerinden değil, aynı zamanda bu tanıların nasıl ve kimlere daha kolay konulabildiğini de sorgulayan bir bakış açısı kazandırılmalıdır.

Sonuç olarak, Türkiye'de öğretmen eğitiminin nöroçeşitlilik konusunda yalnızca içerik değil, paradigma değişimine de ihtiyaç duyduğu aşikârdır. Eleştirel pedagoji yaklaşımları, toplumsal cinsiyet farkındalığı, farklılıkların zayıflık ya da eksiklik değil güç olarak tanımlanması ve sosyal adalet odaklı sınıf yönetimi uygulamaları öğretmen yetiştirme süreçlerinin ayrılmaz parçaları hâline gelmelidir. Bu dönüşümün sağlanabilmesi için üniversitelerin eğitim fakültelerinde nöroçeşitlilik, kapsayıcılık ve eşitlik temalı zorunlu derslerin müfredata dâhil edilmesi bir öncelik olmalıdır.

Sınıf İçi Uygulamalar ve Mikro Düzey Stratejiler

Sınıf ortamında uygulanabilecek basit ama etkili stratejiler nöroçeşitli öğrencilerin katılımını ve başarısını artırabilir. Bunlar arasında aşağıdakiler sıralanabilir:

1. Çoklu duyuya hitap eden öğretim teknikleri
2. Rutinleri ve beklentileri açıkça yapılandırma
3. Öğrencilerin bireysel zaman yönetimi için görsel destekler sağlama
4. Hareket molaları ve sessiz alanlar oluşturma
5. Alternatif değerlendirme yöntemleri (sözlü sunum, proje temelli öğrenme vb.)

The Education Hub (2023) verilerine göre, bu tür düzenlemeler yalnızca nöroçeşitli öğrenciler değil, tüm öğrenciler için faydalıdır. Bu nedenle kapsayıcı uygulamaların "ekstra iş" olarak değil, pedagojik kaliteyi artıran birer araç olarak görülmeleri gerekir.

Literatür Temelli Basit Uygulamalar

Sınıf ortamında otizm, ADHD veya dil gelişiminde farklılıklar gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olmak hem onların öğrenme sürecini kolaylaştırır hem de bütün öğrenciler için kapsayıcı bir atmosfer yaratır. Aşağıdaki yöntemler, yapılandırılmış ve erişilebilir öğretim uygulamaları yoluyla öğrencilerin katılımını artırmaya ve duygusal-regülasyon becerilerini desteklemeye yönelik örnekler sunmaktadır.

Tekrara Dayalı Yazı-Çizim Etkinlikleri

Bu yöntem, tekrara dayalı ve yapılandırılmış yazı-çizim etkinliklerinden oluşur. Öğrenciler her gün "Benim en sevdiğim yemek…", "Bugün hava…" gibi cümleleri birlikte tamamlar. Bu sayede otizm spektrumunda olan veya dil gelişiminde

farklılık yaşayan çocuklar güvenli bir rutin hissederken, aynı zamanda yazılı ve sözlü ifade becerileri de gelişir (Kluth, 2010).

Duyusal Köşe / Sessiz Alan

Sınıfın bir köşesinde minder, kulaklık ve rahatlatıcı materyallerin bulunduğu küçük bir alan düzenlenir. Bu alan, DEHB, otizm veya anksiyete yaşayan öğrencilerin duyusal yoğunluk anlarında kısa molalar vermelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler kendilerini yeniden düzenleyerek derse daha sağlıklı şekilde devam edebilirler (Ashburner vd., 2008).

Görsel Destekler ve Zaman Çizelgeleri

Sınıfta herkesin görebileceği bir panoya günün akışını ve ders sırasını yerleştirmek, özellikle otistik öğrenciler için planlama ve sıralama becerilerini öğrenmede etkilidir. Görsel destekler, belirsizliği azaltarak öğrencilerin güvenle öğrenme sürecine katılmalarını sağlar (Hodgdon, 1995).

Duygusal Termometre

Dersin başında öğrencilerin ruh hâllerini seçip işaretleyebilecekleri bir "duygusal termometre" panosu hazırlanır. Bu uygulama, öğrencilerin duygularını fark etmelerine ve ifade etmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda öğretmenin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlamasına ve sınıf içi etkileşimi düzenlemesine destek olur (Yale Center for Emotional Intelligence, RULER).

Alternatif İfade Araçları (AAC, Yazılı Cevap Kartları)

Sözel olarak kendini ifade etmekte zorlanan öğrenciler için işaret kartları, yazılı cevap kartları ya da tabletler kullanılabilir. Bu yöntem, öğrencilerin katılımını artırır ve iletişim engellerini ortadan kaldırarak herkesin derse aktif şekilde dahil olmasını sağlar (Mirenda, 2003).

Yavaşlatılmış Talimat Verme (Bekleme Süresi +)

Öğretmen, bir soru sorduktan sonra en az 5–7 saniye bekleyerek öğrencilerin düşünme ve cevap verme süresine saygı gösterir. Özellikle işitsel işlemleme süresi farklı olan öğrenciler için bu uygulama, katılım oranını artırır ve doğru cevap verme ihtimalini yükseltir (Rowe, 1986).

Özerkliği Destekleyici Seçenekler

Öğrencilere küçük seçim hakları tanımak, onların derse katılımını güçlendirir. Örneğin, "Bu görevi tek başına mı yoksa bir arkadaşla mı yapmak istersin?" gibi sorular öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde söz sahibi olmalarını sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin motivasyonunu ve bağlılığını artırır (Deci & Ryan, 2002).

Politika ve Sistem Düzeyinde Yapısal Reformlar ve Toplumsal Cinsiyet Boyutu

Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları merkezi sınavlar, standart müfredatlar ve akademik başarı odaklı performans göstergeleri ile şekillenmektedir. Bu sistem, merkezi eğitim anlayışının sonucu olarak, farklı öğrenen profillerine yeterince alan açmamaktadır. Ancak tüm bu noktaların da ötesinde, eğitim politikalarının toplumsal cinsiyet boyutunu da dikkate alması gerekir. Eğitimdeki mevcut erkek merkezli normlar, kız çocuklarının ihtiyaçlarını sistematik olarak dışlamakta, tanı ve destek süreçlerinde geri kalmalarına yol açmaktadır.

Bu nedenle eğitim politikacıları ve öğretmen eğitimi programları, yalnızca nöroçeşitliliği tanımakla kalmamalı, aynı zamanda bu farklılıkların toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl algılandığını ve yönetildiğini de analiz etmelidir. Bu noktada ise şu öneriler gündeme gelebilir:

1. Öğretmen adaylarına toplumsal cinsiyet ve nöroçeşitlilik ilişkisini ele alan modüller sunulması

2. Kız çocuklarının sessiz, uyumlu ya da içe dönük davranışlarının değerlendirme süreçlerinde özellikle dikkate alınması

3. Maskeleme (masking) davranışlarına dair farkındalığın artırılması

4. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma sistemlerinin toplumsal cinsiyet duyarlılığı ile yeniden düzenlenmesi

Bu dönüşümler, yalnızca akademik başarının değil, öğrencilerin sağlıklı benlik algısı geliştirmelerinin ve sistem içinde görünürlük kazanabilmelerinin de önünü açma potansiyeli taşımaktadır. Toplumsal cinsiyet perspektifiyle bütünleştirilmiş bir nöroçeşitlilik anlayışı, eğitimin adalet ve kapsayıcılık ilkeleriyle yeniden yapılandırılmasında elzemdir.

Paradigma Değişimi: Eksiklikten Değere

Türkiye'de hâkim olan normatif eğitim yaklaşımı, başarıyı çoğunlukla sınav performansına ve belirli bir bilişsel işleyiş standardına indirgemektedir ve bu da nöroçeşitli bireylerin sistem içinde görünmez hale gelmelerine yol açmaktadır. Oysa nöroçeşitlilik yaklaşımı, bireysel farkların bir eksiklik değil, eğitimi yeniden tasarlamak için bir zenginlik kaynağı olduğunu savunur (Armstrong, 2015; Uysal, 2025).

Öğrenme süreçlerine nöroçeşitlilik perspektifiyle yaklaşan çağdaş pedagojik yaklaşımlar, yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil, tüm öğrencilerin farklı öğrenme yollarına ve hızlarına sahip olabileceğini kabul eder (Rose vd., 2006). Bu anlayış, eğitimi standartlaştırılmış bir başarı idealinden uzaklaştırarak, her bireyin potansiyelini en iyi şekilde gerçekleştirmesini destekleyen kapsayıcı bir

sürece dönüştürür. Burgstahler ve Cory (2008), bu noktada öğretmenin rolünün yalnızca bilgi aktarıcısı olmaktan çıktığını, öğrenme ortamını düzenleyen ve çeşitliliği yöneten bir rehber haline geldiğini belirtmektedir. Dahası, evrensel tasarım ilkeleri çerçevesinde yapılandırılan sınıf ortamları, farklı nörobilişsel profillere sahip öğrencilerin katılımını artırmakta ve eğitimde eşitliği teşvik etmektedir. Böyle bir paradigma, öğretmenlerin sabit bir norm üzerinden öğrencilere yaklaşmalarını önler, onları çeşitlilik temelli bir pedagojik anlayış geliştirmeye teşvik eder (Cook, 2024; Rose vd., 2006).

Paradigma değişiminin merkezinde, "normal" ve "başarılı" tanımlarının yeniden inşa edilmesi yatmaktadır. Toplumsal olarak inşa edilmiş başarı kriterlerinin dışına düşen bireylerin yetersiz ya da problemli değil, farklı olduğunu ve bu farklılığa sistem tarafından uyum sağlanması gerektiğini kabul etmek, eğitimin demokratikleşmesi açısından kritik bir adımdır. Bu noktada özellikle öğretmen eğitimi, müfredat planlaması ve değerlendirme sistemleri bu yeni paradigmaya göre yeniden şekillendirilmelidir.

Sonuç olarak, nöroçeşitliliği bir eksiklik değil bir değer olarak gören yaklaşım, eğitim sistemini daha adil, kapsayıcı ve sürdürülebilir kılma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle yalnızca özel eğitim politikalarının değil, genel eğitim felsefesinin de bu perspektifle yeniden inşa edilmesi gerekmektedir.

Kapsayıcı Pedagoji İçin Öneriler

Öğretmen Eğitimi Reformu

1. Lisans programlarına yalnızca “özel eğitim” dersleri değil, zorunlu olarak “kapsayıcı eğitim” ve “nöroçeşitlilik” dersleri eklenmelidir. Bu dersler kuramsal bilginin yanı sıra, vaka temelli öğretim, rol yapma, gözlem ve uygulama ağırlıklı olmalıdır.

2. Öğretmen adaylarının nöroçeşitli bireylerle doğrudan temas edebileceği saha uygulamaları teşvik edilmeli ve farklı gelişen çocukların yer aldığı sınıflarda mentorluk destekli staj olanakları sunulmalıdır.

3. Eğitmenlerin toplumsal cinsiyet ve nöroçeşitlilik kesişimselliğine dair farkındalıkları artırılmalıdır. Maskeleme (masking) gibi özellikle kız çocuklarında yaygın olan davranış biçimlerinin ayırt edilmesi için öğretmen eğitimi güncellenmelidir (Young vd., 2020).

Eğitim Politikalarında Dönüşüm

1. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen atamalarında kapsayıcılık odaklı çok boyutlu bir değerlendirme sistemine geçmelidir. Adayların sadece sınav başarısına değil, aynı zamanda toplumsal duyarlılık, kapsayıcı eğitim uygulamaları ve saha deneyimlerine dayanan bir profil sunmaları teşvik edilmelidir. Gönüllülük faaliyetleri, akran destek programlarında görev alma, özel gereksinimli bireylerle

etkileşim kurma ve kapsayıcı sınıf yönetimi konularında edinilen deneyimler değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir. Bu tür bir bütüncül yaklaşım, öğretmenlik mesleğinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda etik, duygusal ve sosyal boyutlarını da görünür kılarak nitelikli ve adil bir öğretmen istihdamını mümkün kılacaktır.

2. Okul yöneticilerine nöroçeşitlilik ve toplumsal cinsiyet perspektifiyle liderlik eğitimi verilmelidir. Eğitim yöneticileri yalnızca idari değil, aynı zamanda kapsayıcılığı yönlendiren rehberler olmalıdır.

3. Müfredat içerikleri yeniden düzenlenmeli, yalnızca akademik başarıyı değil aynı zamanda sosyal-duygusal öğrenme, öz farkındalık ve iş birliği becerilerini de içeren bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

4. Eğitim politikalarında nöroçeşitli öğrencilerin temsiliyeti güçlendirilmelidir. Mevcut eğitim politikaları, nöroçeşitli bireylerin farklı öğrenme yollarını ve ihtiyaçlarını göz ardı ederek homojen bir öğrenci profili varsaymaktadır. Bu da politika düzeyinde görünmezliğe, uygulama düzeyinde ise dışlayıcı uygulamalara yol açmaktadır. Oysa kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi, bu öğrencilerin yalnızca bireysel farklılıklarıyla değil, toplumsal hak öznesi olarak da tanınmalarını gerektirir. Eğitim şuraları, öğretim programları ve müfredat reformları gibi üst politika araçlarında nöroçeşitliliğe açıkça yer verilmesi; karar alma süreçlerine nöroçeşitli bireylerin, ailelerinin ve uzmanların katılımı sağlanmalıdır. Bu sayede, yalnızca sınıf içinde değil, sistemsel düzeyde de adil ve erişilebilir bir eğitim yapısı inşa edilebilir.

Toplumsal Farkındalık

1. Ailelere yönelik nöroçeşitlilik ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı eğitimleri, rehberlik hizmetleri ve yerel yönetimler işbirliği ile yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle kız çocuklarının uyumlu davranışları nedeniyle geç tanı aldığı göz önünde bulundurularak, ebeveynlere maskeleme gibi kavramlar tanıtılmalıdır.

2. Medyada kalıp yargılara dayalı sunumların yerine, nöroçeşitli bireyleri güçlendirici ve farklılıkları normalleştirici içerikler teşvik edilmelidir. Kamu spotları, belgeseller, dizi ve film senaryoları kapsayıcı danışmanlık eşliğinde üretilmelidir.

3. Sivil toplum ve yerel inisiyatifler desteklenerek okul-aile-toplum üçgeninde nöroçeşitlilik savunuculuğu yaygınlaştırılmalıdır.

Sonuç: Yeni Bir Eğitim Vizyonu İçin Nöroçeşitlilik

Nöroçeşitlilik, yalnızca bireysel farkların değil, aynı zamanda bu farklara karşı geliştirilen toplumsal ve kurumsal tepkilerin de yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de nöroçeşitlilik konusundaki pedagojik körlük,

ancak politik irade, öğretmen eğitimi reformu ve sınıf içi uygulamalardaki küçük ama anlamlı değişimlerle aşılabilir.

Kapsayıcı eğitim yalnızca belirli gruplar için değil, bütün öğrenciler için daha eşitlikçi, güvenli ve potansiyel odaklı öğrenme ortamları yaratır. Bu nedenle nöroçeşitliliği anlamak, yalnızca özel eğitimin değil, genel eğitimin de temel sorumluluğudur. Özellikle toplumsal cinsiyet kalıplarıyla birleşen tanı eksiklikleri, pek çok nöroçeşitli kız çocuğunun ya da uyumlu yetişkin kadının eğitimden dışlanmasına sebep olmaktadır. Bu durum, yalnızca tanı sistemlerinin değil, sınıf dinamiklerinin, öğretmen bakış açılarının ve toplumsal normların dönüşümünü de zorunlu kılar.

Geleceğin eğitimi, yalnızca kimin "başarılı" olduğuna değil, kimin gerçekten anlaşılabildiğine, desteklenebildiğine ve potansiyelini gerçekleştirebildiğine odaklanmalıdır. Bu da ancak bireyi eksik değil farklı gören bir vizyonla mümkündür. Eğitim sistemimiz, bu vizyonu benimseyerek nöroçeşitliliği bir yük değil, zenginlik olarak görmeli ve tüm çocuklar için daha adil bir gelecek inşa etmelidir.

Kaynakça

Austin, R. D., & Pisano, G. P. (2017). Neurodiversity as a competitive advantage. Harvard Business Review, 95(3), 96–103. Doi?

Beasley, A. (2020). Responding to neurodiversity: An inclusive education approach. Beasley Institute for Health Law and Policy.

Biederman, J., Petty, C. R., Clarke, A., Lomedico, A., & Faraone, S. V. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and meta-regression analysis. The World Journal of Biological Psychiatry, 8(2), 76–82. https://doi.org/10.1080/15622970701263660

British Psychological Society. (n.d.). What does neurodiversity really imply for education? The Psychologist. https://www.bps.org.uk/psychologist/what-does-neurodiversity-really-imply-education

Cook, B. G. (2024). Conceptualisations of neurodiversity and barriers to inclusive pedagogy in special education. Research in Special Educational Needs, 25(1), 22–39.

Dwyer, P. (2022). Not just nice: Expanding teacher conceptualization of neurodiversity. Learning Disability Quarterly, 45(2), 79–94. Doi?

Education Hub. (n.d.-a). An introduction to neurodiversity and neurodivergence. https://theeducationhub.org.nz/an-introduction-to-neurodiversity-and-neurodivergence-2/

Education Hub. (n.d.-b). A strengths-based approach to teaching diverse learners. https://theeducationhub.org.nz/a-strengths-based- approach-to-teaching-diverse-learners/

Education Hub. (n.d.-c). Sensory processing differences in the classroom. https://theeducationhub.org.nz/sensory-processing-differences-in-the-classroom/

Education Hub. (n.d.-d). An introduction to developmental coordination disorder. https://theeducationhub.org.nz/an-introduction-to-developmental-coordination-disorder/

Education Hub. (n.d.-e). An introduction to fetal alcohol spectrum disorder. https://theeducationhub.org.nz/an-introduction-to-fetal-alcohol-spectrum-disorder/

Education Hub. (n.d.-f). Supporting neurodivergent students in secondary schools. https://theeducationhub.org.nz/supporting-neurodivergent-students-in-secondary-schools/

Education Hub. (n.d.-g). Working memory and neurodivergence. https://theeducationhub.org.nz/working-memory-and-neurodivergence

Education Hub. (n.d.-h). Supporting neurodivergent students by developing the home-school partnership. https://theeducationhub.org.nz/ supporting-neurodivergent-students-by-developing-the-home-school-partnership/

Education Hub. (n.d.-i). Mental health and wellbeing for neurodivergent students. https://theeducationhub.org.nz/mental-health-and-wellbeing-for-neurodivergent-students/

Griffin, E., Pollak, D., & Johnston, M. (2009). Student experiences of neurodiversity in higher education: Insights from the BRAINHE project. Dyslexia, 15(1), 23–41. https://doi.org/10.1002/dys.383

McGee, C. (2012). Neurodiversity in education. In J. A. Banks (Ed.), The Routledge International Companion to Multicultural Education (pp. 354–361). Routledge.

Singer, J. (1999). 'Why can't you be normal for once in your life?': From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In M. Corker & S. French (Eds.), Disability Discourse (pp. 59–67). Open University Press.

UCL. (2019). Inclusive teaching in higher education. https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/publications/2019/aug/inclusive-teaching

UCL. (n.d.). Reasonable adjustments in assessments. https://www.ucl.ac.uk/students/support-and-wellbeing-services/disability-and-neurodiversity/reasonable-adjustments-your-assessments

Uysal, B. (2025). Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarında nöroçeşitlilik kavramına eleştirel bir yaklaşım. MetaZihin: Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 1(2), 100–115. Doi?

Zeidan, J., Fombonne, E., Scorah, J., et al. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. Autism Research, 15(5), 778–790. https://doi.org/10.1002/aur.2696

Dilsel Adaletsizlik ve Göz Ardı Edilenler: Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimine Erişimi

Çiğdem Fidan[1]

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) ve UNESCO (1999)'nun 4A ilkeleri (Mevcudiyet, Erişilebilirlik, Kabul Edilebilirlik ve Uyarlanabilirlik [Access, Availability, Acceptability, Adaptability]) bağlamında, yabancı dil eğitimi, yalnızca iletişimsel bir beceri olarak değil; aynı zamanda bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeye erişimlerini belirleyen temel bir hak olarak değerlendirilmektedir (Bourdieu, 1991; Norton, 2013). Ancak, bu hakka erişim, tüm bireyler için eşit şekilde gerçekleşmemektedir. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler açısından yabancı dil eğitimi, çeşitli ideolojik ve pedagojik nedenlerle sınırlandırılmakta ve çoğu zaman ihlal edilmektedir (Skutnabb-Kangas, 2000). Örneğin, Türkiye'de yürürlükte olan yasal düzenlemelere rağmen (örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)), işitme, görme ve öğrenme gereksinimi olan bireylerin yabancı dil eğitimine katılımında ciddi eşitsizlikler görülmektedir. Yapılan araştırmalar yabancı dil eğitimi politikalarının, öğretmen tutumlarının, yabancı dil eğitim müfredatının ve materyal eksikliklerinin bu adaletsizlikte belirleyici olduğunu göstermektedir (Fidan, 2024; Öztürk vd., 2021). Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimi haklarına erişimlerini sağlamak için insan hakkı temelli ve eleştirel pedagojik bir dönüşüm gereklidir, çünkü özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimi, yalnızca bireysel bir hak değil, aynı zamanda toplumsal eşitlik ve eğitimsel adalet açısından da gereklidir (UN Human Rights Council, 2019). Bu durum, eğitim sisteminin özel gereksinimleri göz ardı ettiğine dair önemli bir tartışma alanı yaratmaktadır.

[1] cfidan@u.rochester.edu

Eleştirel pedagoji anlayışı, eğitimi baskıcı yapıların yeniden üretildiği bir araç olmaktan çıkarıp özgürleştirici bir toplumsal pratik haline getirmeyi hedefler (Freire, 1970). Bu yaklaşıma göre, eğitim yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin kendi yaşam deneyimlerini sorgulayarak bilinçlenmeleri ve toplumsal adaletsizlikleri azaltmak için bir araçtır. Freire 'nin (1970) "ezilenler" olarak tanımladığı gruplar, özel gereksinimli bireyler de göz önünde bulundurularak yeniden yorumlanabilir.

Eğitim sistemlerinde, özel gereksinimli öğrencilerin seslerinin çoğunlukla duyulmadığı, dilsel, pedagojik ve fiziksel bariyerlerle örülü bir sessizlik rejimi hâkimdir (Pletser vd., 2024). Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitiminden dışlanması, yalnızca bireysel yetersizlikle değil, pedagojik tercihlerin ve toplumsal normların da bir ürünüdür. Eleştirel pedagoji, özel gereksinimin bir "öğrenememe" değil, bir "öğretilmeme" durumu olduğunu vurgulamak açısından önemlidir (Valle & Connor, 2011). Bu kapsamda, eğitim sisteminin dışlayıcı yapısının eleştirilmesi ve alternatif, kapsayıcı ve eşitlikçi modellerin oluşturulması için özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimlerini eleştirel açıdan incelemek ve özel gereksinimli bireylerin dilsel dışlanmalarını yalnızca bireysel yetersizlikler üzerinden değil; eğitim sisteminin örgütsel yapıları, öğretmen tutumları ve müfredat ve dil politikaları üzerinden değerlendirmek gerekmektedir (Fidan, 2024; Giroux, 1988; Kincheloe, 2008).

Türkiye'de çok az sayıda çalışma özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmektedir. Örneğin, Fidan (2024) işitme desteği ihtiyacı olan öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişiminde yaşanan sorunlara ışık tutmaktadır. Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bulgular, yabancı dilin ikinci plana atıldığı, işaret diline öncelik verildiği ve öğrencilerin potansiyellerinin sınırlayıcı biçimde algılandığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, yabancı dili bir lüks olarak görüp onu erteleyen geleneksel anlayışın bir uzantısıdır. Hâlbuki dilsel insan hakları (Linguistic Human Rights) yaklaşımı, her bireyin çok dilli bir dünyada etkin bir biçimde yer alması gerektiğini savunur ve özel gereksinimli bireyler de bu haktan hiçbir şekilde mahrum bırakılamaz (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2008). Benzer şekilde, Öztürk vd. (2021) zihinsel desteğe ihtiyacı olan ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin göç sonrası dil öğrenme süreçlerine odaklanmış ve 2010–2020 yılları arasında Türkiye'de yayımlanan tez ve makaleleri doküman analizi yöntemiyle incelemiştir. Araştırma sonucu zihinsel desteğe ihtiyacı olan bireylerin yabancı dil öğrenimine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu; bu gruba yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin herhangi bir çalışmaya ulaşılamadığını göstermektedir. OSB bireyler için ise yalnızca bir çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimini konu aldığı, diğerlerinin genel yabancı dil öğretimi çerçevesinde kaldığını göstermektedir. Bu durum, ilgili alanda hem teorik hem de uygulamaya dönük ciddi bir literatür boşluğuna işaret etmektedir.

Uluslararası belgeler de yabancı dil öğrenimini insan ve eğitim hakları bağlamında desteklemektedir. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, özel

gereksinimli bireylerin eğitim sistemine eşit ve kapsayıcı biçimde katılımını güvence altına alırken, UNESCO eğitimde kalite ve eşitlik ilkelerini temel almaktadır (UNESCO, 1999). Ancak bu uluslararası normlara rağmen, Türkiye'de yabancı dil eğitimi uygulamalarında, özellikle özel gereksinimli öğrenciler için, ciddi boşluklar mevcuttur. Çünkü ülkemizde yabancı dil eğitimi, özel gereksinimli bireyler için bir hak olmaktan çok bir ayrıcalık haline gelmiştir ve bu durumun pedagojik, etik ve ideolojik açılardan sorgulanması gerekmektedir.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimine Erişimlerine Kuramsal Bir Bakış

Eleştirel pedagoji (Freire, 1970) anlayışıyla birlikte, dilsel insan hakları yaklaşımı (Skutnabb-Kangas, 2000), engelliliğin sosyal modeli (Oliver, 1996), Bourdieu'nun (1991) sermaye kuramı ve Holland vd.'nin (1998) kurgulanmış dünyalar (figured worlds) kuramı özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimine erişimindeki eşitsizlikleri ve pedagojik engelleri çok boyutlu biçimde incelemeye olanak tanımaktadır. Söz konusu kuramlar arasında, dilsel hak kavramı çok dillilik ve eğitime anadilde erişim ile yabancı dil eğitimini bir insan ve eğitim hakkı olarak görmektedir. Özel gereksinime sosyal model perspektifinden bakış ise özel gereksinimin bir eksiklik değil sosyal olarak oluşturulmuş engeller biçiminde anlaşılmasını sağlamaktadır.

Bourdieu'nun (1991) kültürel ve dilsel sermaye kavramları, eğitim sistemlerinde hangi dillerin ve hangi bireylerin meşru görüldüğünü sorgulamamıza yardımcı olur. Yabancı dil eğitimi, çoğu zaman ekonomik ve kültürel sermayeye dönüştüğü için sosyal eşitsizlikleri yeniden üretir. Özel gereksinimli öğrenciler, bu dilsel sermayeye ulaşmada sistematik biçimde engellenmekte ve eğitimde dezavantajlı konuma itilmekte, böylece yabancı dil öğrenen kategorisinin dışında bırakılmaktadır. Örneğin, işitme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için yabancı dil eğitiminin "gereksiz" ya da "ikincil" görüldüğü öğretmen tutumları, bu öğrencilerin dilsel sermaye edinim sürecinden dışlanmasına neden olmaktadır (Fidan, 2024). Bu dışlanma, bireyin gelecek yatırımı olarak dil öğrenimini ortadan kaldırmakta, dil öğrenimiyle küresel dünyada sermaye edinimi ve toplumsal hareketlilik arasındaki bağlantıyı koparmaktadır.

Dilsel insan hakları kuramına göre her birey kendi anadilinde ve yabancı dillerde eğitim hakkına sahiptir (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2008). Bu hak, yalnızca dil edinimini değil, aynı zamanda bireyin sosyal ve kültürel olarak kendini ifade etme kapasitesini de destekler. Özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimi, bu bağlamda yalnızca bir eğitim politikası değil, aynı zamanda bir insan hakkı meselesidir. UNESCO'nun eğitimde çok dillilik ve kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda hazırlanan 4A modeli (Access, Availability, Acceptability, Adaptability), eğitimin mevcudiyeti, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir olması gerektiğini savunur (UNESCO, 2020). Özel gereksinimli bireyler için yabancı dil eğitimi ise bu dört ilkenin çoğu zaman ihlal edildiği bir alan olmaktadır.

Engellilik üzerine geliştirilen sosyal model, özel gereksinimi bireyin bir eksikliği olarak değil, toplumun bireye sunduğu fiziksel, iletişimsel ve tutumsal bariyerlerin sonucu olarak açıklar (Oliver, 1996). Bu modele göre, bir bireyin yabancı dil öğrenme sürecine katılımı, onun engeliyle değil, eğitim sisteminin bu bireyi dışlamasıyla ilgilidir. Yabancı dil eğitiminin, görme, işitme veya öğrenme desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler için erişilebilir kılınmaması, engelin bireyde değil sistemde olduğunu gösterir. Türkiye'de birçok özel gereksinimli öğrenci yabancı dil derslerinden sistematik olarak muaf tutulmakta veya alternatif yollarla desteklenmemektedir (Fidan, 2023). Bu dışlayıcı uygulamalar, sosyal model açısından pedagojik şiddet biçimi olarak değerlendirilebilir.

Kurgulanmış dünyalar kuramı bireylerin içinde bulundukları sosyal bağlamlar içinde kendi algı ve kimliklerini inşa etmeleri ile ilgilidir. Bu kapsamda, kurgulanmış dünyalar kuramı sınıf içi ve sınıf dışı önyargılar ve normallik varsayımlarının, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimlerini sınırlayan algıların anlamlandırılmasına ve özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimlerine insancıl ve eleştirel bir bakış açısı sunarak yapısalcı bir şekilde yeniden kurgulanmasına, olanak sağlar. Holland vd. (1998), kurgulanmış dünyalar kavramıyla bireylerin içinde yer aldığı sosyal dünyaların, kültürel normlar, kimlik beklentileri ve iktidar ilişkileri üzerinden şekillendiğini savunur. Eğitim ortamları, bu kurgulanmış dünyaların yeniden üretildiği başlıca mekânlardandır. Özel gereksinimli öğrenciler, okul ortamında sıklıkla "yetersiz", "desteklenmesi gereken" ya da "standart dışı" kimliklerle tanımlanır. Bu tanımlar, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimi sürecine etkin biçimde katılımını sınırlar. Örneğin, öğretmenler, işitme desteğine ihtiyacı olan öğrencileri yabancı dil öğrenme potansiyeli açısından genellikle düşük beklentiyle değerlendirmekte; hatta bu öğrenciler için yabancı dil eğitimini gereksiz görmektedir (Fidan, 2023). Bu tür engel temelli ve bireysel kimliği dışarıda bırakan algıların kırılması için öğretmen eğitimi ve yabancı dil müfredatı kapsayıcı, eşitlikçi ve sosyal model bakış açısı ile yeniden inşa edilmelidir.

Türkiye'de Özel Gereksinimli Öğrenciler için Yabancı Dil Eğitimi Durum Analizi

Türkiye'de 2023-2024 Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre örgün öğretimde eğitim öğretimlerine devam eden yaklaşık 560.000 özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır (TUİK, 2025). Bu öğrencilerin eğitim hakkı hem anayasal güvencelerle hem de taraf olunan uluslararası sözleşmelerle desteklenmektedir. Ancak yasal düzenlemeler ile sahadaki uygulamalar arasındaki uyumsuzluk, özellikle yabancı dil eğitimi gibi "yan alan" olarak görülen disiplinlerde özel gereksinimli öğrenciler için derin eşitsizliklere yol açmaktadır.

Türkiye, 2009 yılında Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'ni onaylayarak, özel gereksinimli bireylerin kapsayıcı, eşitlikçi ve ayrımcılıktan uzak bir eğitim hakkına sahip olduğunu kabul etmiştir (Birleşmiş Milletler, 2006). Sözleşme'nin 24. maddesi, özel gereksinimli bireylerin tüm eğitim düzeylerinde

diğer bireylerle eşit koşullarda yer almasını ve bu süreçte gerekli desteklerin sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Ulusal düzeyde ise, 1997 tarihli 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimini düzenlemektedir. Bunun yanında MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) ile bireysel eğitim planları (BEP), kaynaştırma uygulamaları ve destek eğitim hizmetleri belirlenmiştir. Ancak bu belgelerde yabancı dil eğitimi, çoğunlukla örtük biçimde yer almakta; özel gereksinimli bireylerin bu alandaki hakları açıkça tanımlanmamaktadır. Bu durum, yabancı dil eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler için "öncelikli" bir hak değil, "ertelenebilir" bir ayrıcalık olarak görülmesine neden olmaktadır. Oysa Avrupa Konseyi ve UNESCO gibi kuruluşlar, tüm öğrencilerin erken yaşta bir veya daha fazla yabancı dile maruz kalmasının eğitimsel ve bilişsel gelişim için kritik olduğunu vurgulamaktadır (Council of Europe, 2017; UNESCO, 2020).

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimi çoğu zaman yüzeysel veya biçimsel düzeyde gerçekleşmektedir. Örneğin, görme ve işitme desteğine ihtiyacı olan öğrencilerin büyük bir bölümü, ilkokul ve ortaokul düzeyinde yabancı dil derslerinden muaf tutulmakta veya bu derslere yalnızca formal katılım göstermektedir. Yani sınıfta bulunmalarına rağmen öğretim sürecine etkin biçimde katılamamaktadırlar. Özellikle işitme desteğine ihtiyacı olan bireyler için işaret dili eğitimi ile yabancı dil eğitimi sıklıkla birbirine alternatifmiş gibi sunulmakta, yabancı dilin gerekliliği tartışmaya açılmaktadır (Fidan, 2023). Ancak bu yaklaşım, hem bireyin çok dilli gelişim hakkını sınırlar hem de onu küresel ekonomik ve kültürel sistemlerin dışına iter. Görme desteğine ihtiyaç duyan bireyler açısından ise, ekran okuyucu uyumlu materyallerin eksikliği, Braille destekli kaynakların sınırlılığı ve öğretmenlerin uyarlama konusundaki bilgisizliği, bu öğrencilerin dil edinimini neredeyse imkânsız hale getirmektedir (EGED, 2024). Ayrıca, İngilizce gibi dillerin ses temelli yapısı, bu tür teknolojik desteklerle kolaylaştırılabilirken, eğitim sisteminde bu potansiyel yeterince değerlendirilmemektedir.

Öğretmen tutumları da özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişiminde belirleyici bir faktördür. Yapılan araştırmalar, yabancı dil öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için yabancı dil eğitimini "gereksiz" bulduğunu ve hem öğretmen hem de öğrenci için "bir yük olarak" gördüğünü göstermektedir (Fidan, 2023). Bu durum, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik düşük beklentilerinin eğitim sürecinde "kendini gerçekleştiren kehanete" dönüştüğünü gösterir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, özel eğitim alanında yeterli donanıma sahip olmadıklarını ifade etmektedir (Fidan, 2024). Bu durum, öğretmen eğitim programlarında yabancı dil öğretimi ve özel eğitim bileşenlerinin yeterince entegre edilmediğini göstermektedir. Oysa pedagojik formasyon süreçlerinde farklı öğrenme stillerine ve özel öğrenme ihtiyacı türlerine duyarlı yöntemlerin kazandırılması, özel gereksinimli öğrenciler için dil öğrenimi hakkının hayata geçirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Yabancı dil eğitiminin en önemli bileşenlerinden biri olan materyal desteği, Türkiye'deki özel eğitim ortamlarında büyük ölçüde eksiktir (EGED, 2024; Öztürk et al., 2021). Ders kitapları, dijital içerikler, sesli kitaplar, işaret dili destekli videolar gibi destekleyici materyallerin sayısı oldukça sınırlıdır. Var olan materyaller de çoğu zaman erişilebilirlik standartlarına uygun değildir. Örneğin görme desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler için Braille baskı kitaplar ya da ekran okuyucu uyumlu içerikler yalnızca sınırlı sayıda özel eğitim kurumunda bulunmaktadır. Aynı şekilde, işitme desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler için altyazılı, işaret dili destekli video materyallerin derslere entegre edilmesi halen yaygın değildir. Bu eksiklikler, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda motivasyonel olarak da sistem dışına itilmesine neden olmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimine erişimi, yalnızca fiziksel mekânlara ya da teknik araçlara erişimle sınırlı değildir. Erişim, aynı zamanda pedagojik içeriklere, öğretmen beklentilerine, toplumsal kabullere ve ideolojik yönelimlere de bağlıdır. Bu nedenle erişim engelleri, çok katmanlı ve sistemik niteliktedir. Yabancı dil eğitiminin doğası gereği iletişime, sese, görselliğe ve çoklu anlam katmanlarına dayalı olması, özel gereksinimli bireyler için özel pedagojik düzenlemeleri zorunlu kılar. Ancak Türkiye'deki eğitim sisteminde bu tür farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları nadiren kullanılmaktadır. Örneğin, görme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için sesli ve dokunsal öğrenme yöntemlerine, işitme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için ise görsel ve yazılı materyallere ihtiyaç duyulmasına rağmen, mevcut ders kitapları bu tür çeşitliliği karşılamaktan uzaktır. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin özel eğitim pedagojisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları da ciddi bir engeldir. YÖK ve MEB'in öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitimle yabancı dil öğretimi bütüncül bir biçimde ele alınmamaktadır (MEB, 2023). Bu durum, öğretmenlerin sınıf içinde özel gereksinimli bireylerle etkili iletişim kurmasını, öğretimi farklılaştırmasını ve öğrenci motivasyonunu sürdürmesini engellemektedir.

Özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimi hakkına erişimindeki en görünmeyen ama en derin engellerden biri, toplumun ve eğitim sisteminin taşıdığı ideolojik kabullerdir (Fidan, 2024). Engellilik, sıklıkla "yardım edilmesi gereken bir eksiklik" olarak tanımlanır. Bu anlayış, bireyi edilgen ve kendi kaderini tayin edemez bir özneye indirger. Yabancı dil eğitimi ise hâlâ "başarılı", "rekabetçi" ve "esnek" bireylere uygun bir beceri olarak konumlandırılmaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin yabancı bir dil öğrenmesinin "mantıksız" veya "gereksiz" görülmesi, doğrudan bu ideolojik yapıların ürünüdür. Bu bakış açısı, bireyin öğrenme hakkını değil, sistemin beklentilerini esas alır. Eleştirel pedagojik bir yaklaşım ise bu durumu sorgular ve bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirme hakkını önceler. Ayrıca, "normal öğrenci" ve "özel öğrenci" ikiliği, eğitim ortamlarında ayrımcılığı yeniden üretmektedir. Bu ayrım, yalnızca fiziksel değil; bilişsel ve duygusal olarak da özel gereksinimli bireyleri dışlamaktadır. Eğitim ortamlarında, özel gereksinimli bireylerin "dil öğrenen

özneler" olarak görülmemesi, onların insan haklarının pedagojik olarak ihlal edilmesi anlamına gelir.

Ayrıca, yabancı dil eğitiminin genellikle dijital araçlarla yürütüldüğü çağdaş dünyada, özel gereksinimli bireyler için dijital materyallerin kullanımı da kapsayıcı değildir (EGED, 2024). Türkiye'deki okulların büyük bir kısmında ekran okuyucular, Braille klavyeler, sesli çeviri yazılımları, altyazılı videolar ve işaret dili entegre edilmiş sistemler gibi özel teknolojilere erişim yok denecek kadar azdır (EGED, 2024). EBA gibi ulusal dijital eğitim platformlarında özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış içeriklerin sınırlı olması, dijital eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Görme desteğine ihtiyacı olan bir öğrenci için sesli betimleme olmadan bir İngilizce video materyali kullanışsızdır. Aynı şekilde, işitme desteğine ihtiyacı olan bir öğrenci için altyazısız video içerik, öğrenmeyi engelleyici bir unsura dönüşmektedir. Teknolojik altyapı eksiklikleri yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin dijital içerik tasarlama, erişilebilir materyaller oluşturma ya da teknoloji destekli farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini uygulama konusundaki bilgi eksikliği, pedagojik etkiyi azaltmaktadır.

Küresel Dünyada Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dile Erişimi

Özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimine erişimi, birçok ülkede eğitimin kapsayıcılığı ve eşitliği açısından önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, gelişmiş kapsayıcı eğitim politikaları geliştiren ülkeler, yalnızca özel gereksinimli bireylerin eğitime katılımını değil, onların çok dillilik gibi kültürel sermaye alanlarında da güçlenmesini amaçlamaktadır. Örneğin, Finlandiya eğitim sistemi, her bireyin öğrenme hakkını gözeten bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarıyla tanınır. Özel gereksinimli öğrenciler için yabancı dil eğitimi, erken yaşta başlatılmakta ve müfredat, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmektedir. Farklı engel türlerine göre özel materyaller (örneğin Braille İngilizce kitapları, altyazılı interaktif platformlar, işaret dili destekli çevrim içi uygulamalar) sistematik olarak üretilmektedir. Finlandiya Eğitim Kurulu "inclusive language learning" başlıklı rehberinde, tüm okulların özel gereksinimli bireyleri yabancı dil öğrenen özne olarak kabul etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Finnish National Agency for Education, 2021). Bu perspektif, yalnızca akademik başarıyı değil, bireyin kendini çok dilli ve çok kültürlü bir dünyada ifade edebilme kapasitesini de hedeflemektedir.

Benzer şekilde Kanada'da, "Universal Design for Learning (UDL)" yaklaşımı, yabancı dil öğretiminin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşım, her bireyin farklı yollarla öğrendiğini ve öğretimin bu farklılıklara göre tasarlanması gerektiğini savunur (CAST, 2018). Kanada'da özel gereksinimli öğrenciler için İngilizce ve Fransızca eğitim programlarında alternatif materyal ve yöntemler standart hale getirilmiştir. Özellikle British Columbia Eyaleti, işitme ve görme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için geliştirilen dijital dil öğrenme

uygulamaları, alt yazılı etkileşimli videolar, Braille uyumlu e-kitaplar ve işaret dili çevirmen desteği ile ön plana çıkmaktadır (British Columbia Ministry of Education, 2022). Bu yaklaşım, özel gereksinimli bireyleri sadece müfredata dahil etmekle kalmaz, aynı zamanda aktif dil kullanıcıları olarak konumlandırır.

Japonya'da özel eğitim okulları ile genel eğitim kurumları arasındaki entegrasyon sayesinde özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimine erişimi desteklenmektedir. Özellikle teknolojik araçların kullanımı, dil öğretimini özel gereksinimli bireyler için erişilebilir kılmakta önemli bir rol oynamaktadır. Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT), 2020 yılında başlattığı "Inclusive English Education" projesi kapsamında işitme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için ses tanıma yazılımları, alt yazı eşli videolar ve yapay zekâ tabanlı çeviri uygulamalarını yabancı dil derslerine entegre etmiştir. Bu uygulamalar, özel gereksinimli öğrencilerin dil edinim süreçlerine daha etkin katılmasını sağlamaktadır.

Avrupa Birliği, özel gereksinimli bireylerin çok dillilik politikasının ayrılmaz bir parçası olduğunu açık biçimde belirtmektedir. "European Disability Strategy 2021–2030" belgesinde, özel gereksinimli bireylerin tüm eğitim düzeylerinde yabancı dil dâhil olmak üzere her türlü öğrenme hakkına tam erişimi hedeflenmektedir (European Commission, 2021). Ayrıca Avrupa Konseyi'nin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)), kapsayıcı dil öğretimi konusunda çeşitli rehber belgeler üretmiştir. Bu belgelerde farklı engel gruplarına özel öğretim stratejileri, değerlendirme biçimleri ve dijital çözümler yer almaktadır. CEFR ayrıca, dil yeterlik değerlendirmelerinde alternatif erişim yollarını teşvik ederek, yalnızca sözlü performansa dayalı sistemlerin dışlayıcılığına dikkat çekmektedir.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimi Erişimine Çözüm Önerileri

Özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimine erişimi, çoğu zaman eğitim sistemlerinde bir "ayrıcalık" ya da "yük" olarak görülmektedir. Oysa bu durum hem pedagojik hem de hukuki açıdan ciddi bir eşitsizlik üretmektedir. Eleştirel pedagoji, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda özgürleşme süreci olarak tanımlar (Freire, 1970). Bu bağlamda, yabancı dil eğitimi bireylerin küresel düzeyde kendini ifade etme, iletişim kurma ve kültürlerarası etkileşime girme haklarının bir aracıdır. Türkiye örneğinde, özel gereksinimli bireylerin bu temel hakka erişimlerinin engellenmesi, yalnızca teknik veya personel eksikliğiyle değil; aynı zamanda ideolojik kabuller ve düşük beklentilerle de bağlantılıdır. Öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin ve müfredat düzenleyicilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sınırlayıcı algıları, yabancı dil eğitimini geri plana atmakta, bu da bireylerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde istihdam, yurtdışı eğitim, bilgiye erişim gibi pek çok alanda dezavantajlarının katmerlenmesine yol açmaktadır.

Uluslararası örneklerde görüldüğü gibi, dil eğitimi politikalarının evrensel tasarım ilkeleriyle yeniden inşa edilmesi mümkündür. Ancak, bu süreç hem eğitim materyallerinde hem öğretmen eğitiminde hem de teknolojik altyapıda çok yönlü dönüşümler gerektirir. Türkiye'de de mevcut mevzuatlarda özel eğitime ilişkin genel düzenlemeler yer almakla birlikte, yabancı dil eğitimi özelinde açık hükümler bulunmamaktadır. Bu nedenle özel eğitim mevzuatının, özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimi hakkını açıkça tanıyacak ve tanımlayacak şekilde güncellenmesi gerekmektedir.

Eğitim fakültelerinde yer alan yabancı dil öğretmenliği ve özel eğitim programları yeniden yapılandırılmalı; her iki alanın kesişiminde yer alan "kapsayıcı dil öğretimi" tematik dersleri müfredata dâhil edilmelidir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerde farklı özel ihtiyaç türlerine göre farklılaştırılmış yabancı dil öğretimi stratejileri kazandırılmalıdır. MEB ve özel yayınevleri iş birliğinde, işitme desteğine ihtiyacı olan bireyler için altyazılı ve işaret dili destekli videolar, görme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için Braille uyumlu kitaplar, sesli anlatımlar ve ekran okuyucu uyumlu dijital içerikler üretilmelidir. Bu içeriklerin EBA gibi platformlarda kolay erişilebilir şekilde sunulması sağlanmalıdır.

Türkiye'nin özel gereksinimli bireyler için hazırladığı ulusal eylem planlarında yabancı dil eğitimi özelinde hedefler yer almamaktadır. Bu planların güncellenerek çok dillilik ve kapsayıcı dil eğitimi ilkelerini içermesi sağlanmalıdır. Ayrıca bu hedeflerin izlenebilir ve ölçülebilir biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin yabancı dil derslerine katılım oranı, başarı düzeyi, öğretmen görüşleri ve materyal kullanımı gibi verileri toplayan bir izleme sistemi de bulunmamaktadır. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimi süreçlerine dair nitelikli veri üretecek bağımsız bir değerlendirme sistemi kurulmalıdır. Benzer şekilde, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler iş birliğinde, özel gereksinimli bireyler için yabancı dil eğitimine yönelik atölyeler, yaz kampları ve çevrimiçi öğrenme platformları geliştirilebilir. Bu tür alanlar, yalnızca akademik gelişim değil, aynı zamanda sosyal katılım açısından da kritik öneme sahiptir.

Sonuç

Türkiye'de mevcut yasal çerçeve ve uygulamalar incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişiminde önemli engeller ve eşitsizlikler bulunmaktadır. Pedagojik eksiklikler, ideolojik önyargılar ve teknolojik altyapı ve materyal yetersizlikleri, bu engellerin başlıca nedenleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum bireysel bir sorun değil; yapısal ve sistematik bir adaletsizliktir. Özel gereksinimli bireylerin dilsel insan haklarına tam erişimi sağlanmadığı sürece, eğitimde gerçek kapsayıcılıktan söz etmek mümkün değildir. Uluslararası örnekler, evrensel tasarım ilkeleri ve kapsayıcı eğitim modellerinin benimsenmesinin bu adaletsizliği gidermede etkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye için önerilen politika ve uygulama stratejileri, sadece özel gereksinimli bireylerin yabancı dil öğrenme haklarını güvence altına almakla kalmayacak, aynı zamanda eğitim sisteminin demokratikleşmesi ve çoğulcu bir dilsel ortam yaratılması açısından da önemli bir adım olacaktır. Bu süreçte, öğretmen eğitimlerinde özel gereksinim farkındalığının entegre edilmesi, eleştirel pedagoji bilinci ile materyal geliştirme, bireysel ve kamu-özel iş birliği ile teknoloji kullanımı ve kapsayıcı mevzuatın güçlendirilmesinde özel gereksinimli öğrenci ve temsilcilerinin de politika süreçlerine dahil edilmesi temel gerekliliklerdir. Sonuç olarak, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişiminin sağlanması, yalnızca bireysel gelişim ve fırsat eşitliği değil; aynı zamanda sosyal adalet ve insan hakları temelinde bir zorunluluktur. Eğitim politikalarının bu doğrultuda dönüştürülmesi, daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir toplumun inşasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Birleşmiş Milletler. (2006). Engelli hakları sözleşmesi. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

British Columbia Ministry of Education. (2022). Inclusive language learning: Supporting students with disabilities. British Columbia Ministry of Education.

Bourdieu, P. (1991). Language and Symbolic Power. Harvard University Press.

CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. http://udlguidelines.cast.org

Council of Europe. (2017). Human rights: A reality for all. https://rm.coe.int/16806da713

Eğitimde Görme Engelliler Derneği (EGED). (2024). Engelli üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde karşılaştığı güçlükler raporu. https://www.eged.org

European Commission. (2021). European disability strategy 2021–2030: A transformative strategy for equal rights, opportunities and participation of persons with disabilities. https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484

Fidan, Ç. (2023). Perspectives of Turkish teachers on Deaf students' access to English as foreign language education. International Journal of Educational Studies, 5(1), 33-48. https://doi.org/10.47648/ijesacademic.1454440

Fidan, Ç. (2024). A comparative policy analysis on foreign language education for K-12 Deaf students: Türkiye and the USA. International Journal of Educational Studies, 6(2), 15–32. https://doi.org/10.47648/ijesacademic.1454440

Finnish National Agency for Education. (2021). Inclusive language learning: Guidelines for schools.https://www.oph.fi/en/statistics-and publications/publications/inclusivelanguage-learning

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder.

Giroux, H. A. (1988). Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. Bergin & Garvey.

Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). Identity and Agency in Cultural Worlds. Harvard University Press.

Kincheloe, J. L. (2008). Critical Pedagogy Primer (2nd ed.). Peter Lang.

MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. https://mevzuat.meb.gov.tr

MEB. (2023). Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programları raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Norton, B. (2013). Identity and Language Learning: Extending the Conversation. Multilingual Matters.

Oliver, M. (1996). Understanding Disability: From Theory to Practice. Macmillan.

Öztürk, S., Aytan, T., & Öztürk, H. M. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen zihin engeli ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrenciler üzerine bir alan yazın taraması. International Journal of Field Education, 7(1), 40-50. https://doi.org/10.32570/ijofe.864014

Pletser, V., De Schauwer, E., Van Hove, G., & Roets, G. (2024). Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive classrooms: The voices of students with disabilities. Education Sciences, 14(11), 1169. https://doi.org/10.3390/educsci14111169

Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (2008). Language rights, linguistic diversity, and local identity. In Linguistic Human Rights (pp. 19-38). Mouton de Gruyter.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights? Lawrence Erlbaum Associates.

Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) (2025). İstatistiklerle cocuk. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2024 54197&utm_source=chatgpt.com

UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. https://gem-report-2020.unesco.org

United Nations Human Rights Council. (2019). Right to education: Linguistic rights and education. A/HRC/41/37. https://www.ohchr.org/en/documents/thematicreports/ahrc4137-righteducation-linguistic-rights-and-education-report

Valle, J. W., & Connor, D. J. (2011). Rethinking Disability: A Disability Studies Approach to Inclusive Practices. McGraw-Hill Education.

bell hooks: Feminizmin, Kültürel Eleştirinin ve Eleştirel Pedagojinin Sınırlarında Bir Ses

Sevil Ak Çimenler[1]

Kendi Öykümle Başlarken

Annem de babam da sağlık çalışanıydı, babam herhangi bir memur gibi, sanırım 5'te, mesai bitiminde eve gelirken annemin 24 saatlik nöbetleri de olurdu. Babam işten eve gelince uzanıp dinlenirken annem ev işleriyle uğraşırdı. İlk o zamanlarda toplumsal cinsiyet rollerini sorgulamaya başladım galiba. Yanlış hatırlamıyorsam ilkokul 3 ya da 4'e gidiyordum. Babama sorardım hep, neden evde yemekleri her zaman annem yapıyor, neden sen yatarken annem temizlik yapıyor, ikiniz de çalışıyorsunuz ama neden annem evde de çalışmaya devam ediyor?... Ya hazırlıkta ya da orta 1'deydim, okul müdürümüz bana "feminist" demişti, ne için dediğini hiç hatırlamıyorum ama konunun feminizmle ilgisi yoktu. Zaten o zamanlar pek çoğumuzun kafasındaki feminizm kavramı, benim bugün anladığımdan da çok farklıydı. Duruşum hiç değişmedi. Bu yüzden "sen koca bulamazsın"lar, "bu kafayla evde kalırsın"lar havada uçuşuyordu. O dönem "feminist" denmesi bir suçlama gibiydi; ama zamanla bu sözcüğün anlamı benim için derinleşti. O yaşlarda adını koyamadığım rahatsızlık, aslında çok daha büyük bir sistemin parçasıymış. Kadınlara biçilen roller, sadece ev içinde değil, toplumun tüm katmanlarında yeniden üretiliyormuş. Hatta yalnızca cinsiyet değil, kimliklerimizin kesiştiği her noktada bir hiyerarşi kuruluyormuş.

Lisans eğitimim sırasında aldığım *Çağdaş Roman İncelemesi* seçmeli dersinde incelediğimiz romanlardan biri Toni Morrison'ın En Mavi Göz (The Bluest Eye) kitabıydı. Kitabı okuduktan sonra daha fazla bilgi edinmek ve kaçırmış olabileceğim sembolleri bulabilmek için araştırma yaparken Gloria Jean Watkins adında bir yazarın 1983 yılında tamamlanmış doktora tezine (Keeping A Hold On Life: Reading Toni Morrison's Fiction) denk geldim. Aslında işte o zaman bell hooks ile tanışmıştım ama henüz farkında değildim bunun. Watkins En Mavi Göz'ü

[1] sak@anadolu.edu.tr

hem bir feminist metin hem de ırkçı güzellik ideolojisinin eleştirisi olarak yorumluyordu. Beyaz güzellik ideolojisinin ve yapısal şiddetin siyah kız çocuklarında yarattığı yıkımı görünür kılan; sessizleştirilen deneyimlere ses veren, siyah feminist bilinç açısından dönüştürücü bir metin olarak anlatıyordu. Okurken çok sevdiğim ve kendimce pek çok anlam çıkardığım bu kitap Watkins'in yorumuyla daha etkileyici bir hale gelmişti. Gloria Jean Watkins acaba şimdi ne yapıyor diye düşünmekle geçti bir süre. O zamanlar internet bu kadar kolay erişebildiğimiz bir kaynak değildi. Kafamızdaki soruların yanıtlarını saniyeler içinde alamıyorduk. Yıllar sonra buldum yanıtını.

Herkese ilham veren bir şeyler, birileri var. İngiliz Dili Eğitiminde Toplumsal Adalet üzerine çalışan bir doktora öğrencisi olarak hooks'a çok kez atıfta bulundum. Yazdığı çok şeyde kendimi buldum. Doğum adı Gloria Jean Watkins olan bell hooks'un da belki ilk ilham kaynağı büyükannesiydi. hooks, bu takma adı büyük büyükannesi Bell Blair Hooks'un onuruna seçtiğinden ve bu seçimin, yalnızca bir aile büyüğünü anmak değil, aynı zamanda kadınlar arası kuşaklar boyunca aktarılan bilgi, direnç ve hatırayı onurlandırmanın bir yolu olduğundan bahseder. Bu bağın onun düşünsel dünyasında ne kadar derin bir yeri olduğunu Black Looks: Race and Representation kitabında şöyle anlatır: "Bell Hooks'un dünyayla kurduğu yaşam biçimini siyah geleneklerle nasıl harmanladığını anlatırken, büyükannem bana tüm canlı varlıklarda bulunan ruhlardan ve bu ruhlara saygı gösterme gerekliliğinden söz ederdi." (s. 190).

hooks, yazarlık kimliğini, bireysel bir anlatının ötesine taşıyarak kadınlar arası kolektif hafızaya bağladı. *Appalachian Elegy: Poetry and Place* (2012) adlı şiir kitabında da bu köklere sık sık döner; Kentucky'nin yoksul kırsalında büyüyen bir siyah kız çocuğu olarak belleğinde iz bırakan toprakları, kadınları ve sözleri hatırlayarak hem bireysel hem toplumsal bir hafıza inşa eder. Bu metin, onun hem politik hem duygusal dünyasının temelinde yatan yerle ve kadınlarla kurduğu bağın güçlü bir ifadesidir.

Yoksulluk ve Ayrımcılık İçinde Bir Çocukluk

Gloria Jean Watkins, 1952'de Kentucky, Hopkinsville'de, siyah ve işçi sınıfından, yoksul bir ailenin kızı olarak doğdu. Yedi çocuklu bir ailenin altıncı çocuğuydu. Ailesi geçimini zor sağlıyordu; annesi Rosa Bell Watkins ev hanımıydı, babası Veodis Watkins ise fabrika işçisiydi. Evleri maddi olarak yoksuldu ama aynı zamanda duygusal, kültürel ve manevi olarak zengin bir ortamdı.

İlkokulu önce siyahlara özel bir okulda, daha sonra farklı ırkların bir arada olduğu karma bir okulda okudu. hooks, siyah okulundaki öğretmenlerin kendisiyle şefkatli ve özverili biçimde ilgilendiğini, ama beyaz okula geçince sistemin onu ve diğer siyah öğrencileri görmezden geldiğini ve değersiz hissettirdiğini ifade eder (1996). Çocukken hem beyaz üstünlükçü sistemle hem de siyah topluluk içindeki patriyarkayla mücadele ettiğini anlatır. Bu çifte baskı, onu erken yaşta farkındalığa ve direnişe itmiştir. Çocukken evdeki kadınların –özellikle annesi ve

büyükannelerinin– yoğun bir bilgi ve güç taşıdığını, ancak bu bilgeliğin toplum tarafından sistematik olarak değersizleştirildiğini fark eder (hooks, 1989). Feminist bilincinin temelleri de belki tam da bu gözlemlerle atılmıştır. Çocukken içine kapanık biri olduğu söylenebilir. Aile içinde konuşmak yerine yazmaya yönelir. Okumayı, yazmayı ve hayal kurmayı hem içsel dünyasını genişletmenin hem de yaşadığı ayrımcılıkla başa çıkmanın bir yolu olarak görmüştür.

Irkçı Akademiyle Yüzleşme ve Politik Yazarlık Kimliğinin Doğuşu

1970 yılında Stanford Üniversitesi'ne kabul edildiğinde, ailesinde üniversiteye giden ilk kişilerden biriydi Watkins. Ancak burada beyaz, üst sınıf öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir ortamla karşılaşmıştı. Kendisini dışlanmış, temsil edilmeyen ve sürekli eksik sayılan bir konumda bulmuştu. Henüz 19 yaşında, üniversite öğrencisiyken yazmaya başladığı metin, ileride ilk kitabı olacak *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*'in (1981) temelini oluşturdu. 8 yılda tamamladığı bu eserinde, siyah kadınların hem beyaz feministler hem de siyah erkeklerce nasıl görmezden gelindiğini/dışlandığını güçlü bir biçimde tartışır.

hooks, kitabında siyah kadınlara tarih boyunca atfedilen dört güçlü stereotipi—mammy (uysal dadı), jezebel (aşırı cinselleştirilmiş kadın), sapphire (öfke dolu ve baskın kadın) ve matriarch (aileyi kontrol eden ama suçlanan anne)—ayrıntılarıyla inceler. Bu imgelerin siyah kadınların toplumsal konumunu zayıflatmak, onları insanlıktan ve kadınlıktan dışlamak için üretildiğini savunur. Kitap, feminist düşünceye ırk, sınıf ve cinsiyetin iç içe geçtiği çok katmanlı bir bakış kazandırarak, yazarın teorik çizgisinin temel taşını oluşturur.

Gloria Jean Watkins, yazarlık hayatına başladığı üniversite yıllarında, eserlerini bell hooks adıyla yayımlamaya karar verir. Bu takma adı, büyük büyükannesi Bell Blair Hooks'un onuruna seçmiştir evet, ancak bu yalnızca bir aile büyüğüne saygı değil; aynı zamanda derin bir feminist ve politik anlam taşıyan bir tercihtir. Bu isim tercihi, hooks'un yazarlığını bireysel ifadenin ötesine taşıyarak, siyah kadınların sözlü tarihine ve kolektif hafızasına dayandırdığını gösterir. Yazdıkları, yalnızca bir bireyin değil, toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıf mücadeleleriyle şekillenmiş bir kuşağın ortak sesi olarak okunmalıdır. Ayrıca ismini küçük harflerle yazması da biçimsel bir tercihten öte, bilinçli bir politik eylemdir. hooks, büyük harflerin bireye aşırı anlam yüklediğini, oysa kendisinin kimliğinden çok düşüncelerinin ve sözlerinin ön planda olması gerektiğini savunuyordu.

Stanford Üniversitesi'ndeki lisans eğitiminin ardından, yüksek lisansını 1976 yılında University of Wisconsin-Madison'da İngiliz edebiyatı alanında tamamlar. Bu dönemde edebi eleştiriyle ilgilenmeye başlayarak klasik metinlerde ırk, toplumsal cinsiyet ve sınıf meselelerini sorgulayan bir bakış geliştirir.

Doktora çalışmalarını ise University of California, Santa Cruz'da yürütür. Burada özellikle kültürel çalışmalar, postyapısalcı teori, feminizm ve ırk kuramı alanlarında derinleşir. Santa Cruz'daki araştırmaları, siyah kadınların temsil

biçimlerine, söylemsel dışlanmalarına ve bilgi üretimindeki konumlarına odaklanmıştır. bell hooks'un düşünsel çizgisi, bu dönemde hem edebiyat kuramı hem de eleştirel pedagojiyle daha yakından kesişir.

Eğitim Bir Devrim Alanı Olabilir mi?

hooks, akademik üretimini hiçbir zaman yalnızca kuramsal düzeyde bırakmamıştır; yazdıkları kadar yaşantısıyla da bir direniş hattı örmüştür. Üniversite yıllarından itibaren kadın hakları, siyah özgürlük mücadelesi ve queer adalet hareketi içinde aktif biçimde yer alır. Yazılarını yalnızca akademik çevrelere değil, geniş halk kitlelerine ulaştırmayı hedeflemiştir. Bu nedenle hem Stanford, Yale, Oberlin College, CUNY ve Berea College gibi üniversitelerde ders vermiş, hem de toplum temelli etkinliklerde konuşmalar yapıp atölyeler düzenlemiştir. 2014'te Berea College'da kurulan The bell hooks Institute, onun kamusal pedagojisinin kurumsallaşmış bir uzantısı olarak, halka açık seminerler, okumalar ve etkinliklerle bu anlayışı yaşatmayı sürdürmüştür. Bu anlayış, onun "eğitimin ve düşünmenin yalnızca üniversite duvarları arasında kalamayacağı" yönündeki eleştirel pedagojisinin bir uzantısıdır.

bell hooks için eğitim yalnızca bilgi aktarımı değil, dönüşümün ta kendisiydi. Eğitimi bir özgürleşme alanı olarak görürken, Paulo Freire'nin "eleştirel bilinç" (Freire, 2000 [1970]) kavramından derinden etkilenmiştir. *Sınırları Aşmayı Öğretmek: Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim (Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom)* (1994), *Teaching Community* (2003) ve *Teaching Critical Thinking* (2010) gibi eserlerinde sınıfın, yalnızca akademik içeriklerin işlendiği değil, öğrencinin kendisini yeniden tanımladığı, düşünmeye ve itiraz etmeye cesaret ettiği bir alan olması gerektiğini savunur. hooks'a göre, öğretmenlik iktidar kurma değil, birlikte öğrenme ve dönüşme sürecidir. Bu nedenle öğrenciyle hiyerarşik değil, diyalojik bir ilişki kurmayı önemser. Eğitimin duvarlar arasına sıkışamayacağı fikri, onun pedagojisinin merkezindedir.

bell hooks'un çalışmaları, yalnızca akademik dünyada değil, kültürel ve toplumsal yaşamın farklı alanlarında da geniş yankı uyandırmıştır. Feminist teoriyi sınıfın dışına taşıyarak, özellikle *Feminizm Herkes İçindir: Tutkulu Politika (Feminism is for Everybody: Passionate Politics)* (2000) gibi kitaplarında sade ve erişilebilir bir dil kullanarak gündelik yaşamın içine yerleştirmeyi amaçlamıştır. Popüler kültürün ideolojik gücünü ciddiyetle ele almış; ırk, cinsiyet ve sınıf ayrımcılıklarının özellikle medya, sinema ve müzik alanlarındaki temsillerden yeniden doğduğunu savunmuştur. Bu doğrultuda kaleme aldığı *Black Looks: Race and Representation* (1992), hooks'un popüler kültürü siyasal bir alan olarak gördüğünün çarpıcı bir göstergesidir. hooks kitapta siyah kadınların medya temsillerine dair analizler yapar; özellikle siyah kadın bedeninin beyaz bakış (white gaze) altında nasıl erotize edildiğini, maskülenleştirildiğini ya da görünmez kılındığını tartışır. Bununla da kalmayıp Madonna'yı, siyah kültürü ve estetiği bir fantezi nesnesine dönüştürerek ticarileştirmekle eleştirir. "Sahte çokkültürcülük" olarak tanımladığı bu durum, onun deyimiyle bir tür kültürel

emperyalizmdir. Aynı zamanda "güçlenmiş siyah kadın" imgelerinin ardında bile patriyarkanın yeniden üretildiğini savunur.

hooks sinemayla ilişkisinde de yalnızca izleyici olmakla sınırlı kalmamıştır; sinemayı bir analiz ve müdahale alanı olarak görmüştür. *Reel to Real: Race, Sex and Class at the Movies* (1996) adlı eserinde, dönemin önemli filmlerine yönelik detaylı okumalar yapar. Örneğin, Paris is Burning belgeselini kuir kültürün temsili açısından ele alırken, filmin beyaz yönetmeni Jennie Livingston'ın siyah kuir yaşamları nasıl nesneleştirdiğini tartışır. Do the Right Thing filminde Spike Lee'nin ırkçılığı ele alırken erkek egemenliğini sorgulamaktan kaçtığını belirtir. *The Color Purple, Boomerang, Waiting to Exhale* gibi filmlerde siyah kadınların aşk, öfke, direnç, yalnızlık gibi duygularının nasıl temsil edildiğine bakar.

hooks'un analizleri sadece nostaljik sinema örnekleriyle sınırlı değildir. Daha güncel ve çok tartışmalı bir örnek olarak, Beyoncé'nin feminist söylemlerini de eleştirmiştir. Özellikle Beyoncé'nin 2014 MTV Video Music Awards sahnesinde "FEMINIST" yazısıyla sahneye çıkmasına rağmen, sahne estetiğinin ve imajlarının neoliberal patriyarkal değerler taşıdığını savunmuştur. hooks'a göre, feminizm yalnızca temsili değil, yapısal bir mücadeledir; bu yüzden popüler kültürde parlatılan "güçlü kadın" imgeleri, çoğu zaman ataerkil ve kapitalist düzenin makyajlı yüzüdür—parlak ışıklar altında bastırılan adaletsizliğin süslü bir kılıfı…

Düşünsel Derinleşme: Sevgi, Aidiyet ve Yaş Alma

hooks'un ilerleyen yıllarda kaleme aldığı *Teaching Community* (2003), *Belonging: A culture of place* (2009) ve *Appalachian Elegy: Poetry and Place* (2012) gibi eserlerinde, pedagojik yaklaşımı daha içsel, şiirsel ve felsefi bir boyut kazanır. Bu metinlerde aidiyet, kırılganlık, kayıp ve iyileşme temaları öne çıkar. Eğitim hâlâ bir özgürleşme alanı olarak vardır; ama artık kişisel dönüşüm, topluluk hissi ve duygusal bağlar da bu özgürleşmenin temel bileşenleri olarak düşünülür.

Bu dönemde hooks, feminist düşünceyi yalnızca eleştiriyle değil, aynı zamanda sevgi ve bağlılıkla da kurmaya çalışır. Özellikle *Hep Aşka Dair (All About Love: New Visions)* (2000) adlı kitabında sevginin pedagojik, politik ve ahlaki bir eylem olduğunu savunur. Ona göre, gerçek bir toplumsal dönüşüm sadece adaletsizlikle yüzleşerek değil, aynı zamanda sevgiyle bağ kurarak mümkündür. Feminist mücadele, yapısal eleştiriler kadar bir sevme biçimidir de yani: Şefkatli, kararlı, kapsayıcı.

hooks'un feminist metinlerini okuyan biri onun yalnızca akademik kuramlar üretmek için değil; okuyanın yüreğine dokunmak, zihnini sarsmak ve hatta onu harekete geçirmek için yazdığını kolaylıkla görebilir. Bu yönüyle onun yazılarını, Paulo Freire'den ilham alan eleştirel pedagojinin yaşayan bir örneği olarak da düşünebiliriz. *Feminist Theory: From Margin to Center* ve *Talking Back: Thinking feminist, thinking Black* gibi eserlerinde, ezilenlerin yalnızca sesi olmakla kalmaz, bir adım ileri giderek onların bilinci olmayı da hedefler. hooks'a göre, feminizmin,

merkezdeki ayrıcalıklı seslerden değil, kenara itilen, dışlanan hayatlardan bahsetmesi gerekir. Onun feminizmi; evde, okulda, ilişkilerde, sokakta—yani yaşamın her alanında—gizli ya da açık tüm iktidar biçimlerini sorgulayan bir yapıya sahip. Yazarken okuyucusuna asla yukarıdan bakmaz; okuyucuyla birlikte düşünmek, birlikte direnmek ister. Yani bilgi kadar cesaret de verir okuruna... Fakat beyaz, orta sınıf feminizmin göz ardı ettiği noktaları gözler önüne sermekten vazgeçmemesi; kesişimsel feminizmi, yani sınıf, ırk ve cinsiyetin kesişimselliğini kendi mücadelesinin odağına alması bazı feministlerce fazla "bölücü" ya da "kutuplaştırıcı" olarak görüldü. Oysa hooks, feminist mücadelenin gerçek bir devrim yaratabilmesi için, yapısal eşitsizliklerle yüzleşmesini savunur.

Kısacası, bu çalışmalar, hooks'un eleştirel pedagojisinin ne kadar kapsamlı olduğunu da gösterir. O, sadece sınıf içinde değil, kitle iletişim araçları, müzik videoları, moda dergileri, Hollywood filmleri ve hatta mahalle toplantılarında bir "eğitim alanı" bulunabileceğini savunur. Teoriyi herkesin anlayabileceği, tartışabileceği ve dönüştürebileceği bir alana taşır. Tüm bunlar onun için alternatif bir eğitim pratiğidir. Çünkü devrim, yalnızca kuram kitaplarında değil, gündelik yaşamın içindeki ilişkilerde de başlamalıdır. Onun için popüler kültürle uğraşmak, halkla konuşmanın bir yoludur. Bu yönüyle bell hooks, kültürel eleştiriyi bir tür "halk eğitimi"ne dönüştüren az sayıdaki düşünürden biridir.

hooks'un Yazınsal Yolculuğu: Eleştiriden Şiire

bell hooks'un yazın serüveni, sadece fikirlerin değil, aynı zamanda duyguların, deneyimlerin ve direniş biçimlerinin de izini sürer. Benim okuduğum kadarıyla yazdıkları, yıllar içinde yalnızca konu bakımından değil, üslup açısından da dönüşüm geçirmiştir. Başlangıçta öfkeyle yoğrulmuş teorik metinler yazarken, zamanla daha şiirsel, içsel ve şefkatli bir dile yönelmiştir. Ancak bu değişim, onun mücadele azminde bir zayıflama değil, aksine daha derinlikli bir dönüşümün işaretidir bana göre.

bell hooks'un yazı hayatı, 1980'lerde çığır açan eserlerle başlar. Bu dönemdeki yazıları, siyah kadınların ırkçılık, cinsiyetçilik ve sınıf baskısıyla kesişen deneyimlerini teorik bir çerçevede ele alır. hooks, beyaz, orta sınıf kadınların egemenliğindeki feminist söylemi sorgular; siyah kadınların görünmezliğine dikkat çeker. Eleştirel tonu sert, net ve dönüştürmeye yöneliktir. Bu dönemdeki yazıları hem akademik dünyada hem de siyah topluluklar içinde yeni bir feminist bilinç yaratmayı amaçlar.

Kariyer ortasına gelindiğinde (1990'lar – 2000'lerin başı) genişleme, ulaşılabilirlik ve yeni temalar yazılarındaki anahtar sözcükler olarak çıkar karşımıza. 1990'larla birlikte hooks'un yazılarında hem içerik hem de üslup bakımından önemli bir dönüşüm gözlemleriz. Popüler kültür, medya ve sinema üzerine yoğunlaşarak siyah kadınların temsiline dair eleştiriler geliştirir bu dönemde. Ayrıca eğitimi, özgürleştirici ve katılımcı bir süreç olarak tanımlar; sevgi, topluluk ve duygusal bütünlük gibi temalar metinlerinde öne çıkar. Bu

yıllarda dili sadeleşir, daha geniş kitlelere seslenmeyi amaçlar. Daha önce de belirttiğim gibi, akademik çevrelerle sınırlı kalmayan bu yaklaşım, feminist düşünceyi gündelik yaşamla buluşturma çabasını yansıtır.

hooks'un 2010'larda yayımladığı eserler, onun yazılarına yeni biçimler ve daha kişisel, daha duygusal bir ton kazandırmıştır. Özellikle Appalachian Elegy, hooks'un şiirsel anlatımı benimsediği, çocukluğunun geçtiği Kentucky kırsalına, ailesinin kadınlarına, toprağa ve belleğe döndüğü bir metindir. Bu kitap, onun yazarlığında bir köprüye dönüşür deyim yerindeyse, siyasal olanla duygusal olan arasında bir köprü. Sevgi, yas, aidiyet, doğa ve iyileşme gibi temalar artık yalnızca düşünsel değil, duygusal bir yoğunlukla işlenir. Bu dönem, hooks'un feminist teorisini bir yaşam biçimi olarak içselleştirdiği, yazılarını hem bireysel hem kolektif bir iyileşme aracı olarak gördüğü bir kapanış evresidir.

Son Dönem ve Miras

Hayatının son döneminde bell hooks, daha sessiz ama derinlikli bir üretim sürecine girer. Yeni kitaplarının sayısı azalmış olsa da, Berea College'daki bell hooks Center for Teaching and Learning'in kurulmasıyla birlikte, yazılarında yıllardır savunduğu halk temelli pedagojiyi somutlaştırma fırsatını bulur. Burada halka açık seminerler, okuma grupları ve söyleşilerle eğitimin, sevginin ve özgürlüğün bir arada var olabileceği bir alan yaratmayı amaçlar.

Uzun süredir yaşadığı Kentucky'de, doğup büyüdüğü topraklara geri dönerek hayatını sade ve düşünceyle iç içe bir şekilde sürdürür. 15 Aralık 2021'de, 69 yaşında aramızdan ayrıldığında, ardında yalnızca akademik eserler değil, aynı zamanda cesaret veren bir yaşam, dönüştürücü bir ses ve umutla örülmüş bir miras bırakır. Onun vefatı, yalnızca feminist düşünce için değil, adalet, sevgi ve eleştirel eğitim uğruna çaba gösteren herkes için büyük bir kayıp. Ancak yazdıkları ve yaşamıyla çizdiği yol hâlâ bizler için bir pusula olmaya devam ediyor.

Türkçeye çevrilmiş kitapları

Feminizm Herkes İçindir: Tutkulu Politika (Feminism Is for Everybody: Passionate Politics)

Hep Aşka Dair (All About Love: New Visions)

Duygu Yoldaşlığı: Kadınların Sevgi Arayışı (Communion: The Female Search for Love)

Değişme İsteği: Erkekler, Erkeklik ve Sevgi (The Will to Change: Men, Masculinity, and Love)

Sınırları Aşmayı Öğretmek: Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim (Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom)

Kaynakça

Berea College. (n.d.). About bell hooks. The Bell Hooks Center. https://www.berea.edu/centers/the-bell-hooks-center/about-bell

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970)

Gay, R. (2014, May 12). Beyoncé's control of her own image belies the bell hooks 'slave' critique. The Guardian. https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/may/12/beyonce-bell-hooks-slave-terrorist-feminism

hooks, b. (1981). Ain't I a woman? Black women and feminism. South End Press.

hooks, b. (1984). Feminist theory: From margin to center. South End Press.

hooks, b. (1989). Talking back: Thinking feminist, thinking Black. South End Press.

hooks, b. (1992). Black looks: Race and representation. South End Press.

hooks, b. (1994). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Routledge.

hooks, b. (1996). Reel to real: Race, sex, and class at the movies. Routledge.

hooks, b. (1996). Bone black: Memories of girlhood. Henry Holt and Company.

hooks, b. (2000). All about love: New visions. William Morrow.

hooks, b. (2000). Feminism is for everybody: Passionate politics. South End Press.

hooks, b. (2012). Appalachian elegy: Poetry and place. University Press of Kentucky.

Morrison, T. (1970). The bluest eye. Holt, Rinehart and Winston.

Ongley, H. (2016, May 10). bell hooks criticises Beyoncé's Lemonade. i-D Magazine. https://i-d.vice.com/en/article/mb5avv/bell-hooks-criticises-beyonces-lemonade

Watkins, G. J. (1983). Keeping a hold on life: Reading Toni Morrison's fiction (Doctoral dissertation). University of California, Santa Cruz.

Eleştirel Yükseköğretim Araştırmalarına Çağrı… Yeniden…

Mete Kurtoğlu[1]

Bu yazıda bir önceki sayıdaki "Eleştirel Pedagoji… Yeniden…" çağrısına selam vererek 2019 yılında derlediğim "Neoliberalizm, Bilgi ve Üniversiteler[2] " kitabındaki "eleştirel yükseköğretim araştırmaları" çağrısını güncellemek istiyorum. Bu çağrının iki açıdan çok değerli olduğunu düşünüyorum. İlk olarak, son dönemde yükseköğretim tüm dünyada disiplinlerarası bir araştırma alanı olarak gelişti. Yükseköğretim araştırmaları/çalışmaları başlığı altında çeşitli araştırma merkezleri, lisansüstü programlar, kongreler ve akademik dergiler ortaya çıktı. Neoliberal dönemin kitleselleşme, uluslararasılaşma, kalite güvencesi, piyasalaşma ve işletmecilik gibi küresel politika eğilimlerini inceleyen ana akım yaklaşımlar bu alanın gelişiminde ağırlık kazandı. Bu yaklaşımlar karşısında demokrasi, anti-kapitalizm, feminizm, sosyalizm, ekolojik yaklaşımlar vd. çerçevesinde güçlü eleştiriler yükseldi. Tam da burada yükseköğretim meselelerine eleştirel pedagojiden bakmanın eleştirel yükseköğretim araştırmalarını zenginleştirdiğine ve alternatif yaklaşımlara alan açtığına inanıyorum. Eleştirel pedagoji, eleştirel yükseköğretim araştırmalarının ana unsurlarından biridir/olmalıdır. Diğer yandan, eleştirel pedagojinin eşitlik, özgürlük, demokrasi, dönüştürücülük vurgusu hayatın her alanına ilişkin olmakla birlikte literatürdeki tartışmaların ağırlıklı olarak okul deneyimlerine odaklandığı söylenebilir. Eleştirel pedagojinin diğer eleştirel yaklaşımlarla birlikte içinden geçtiğimiz neoliberal ve otoriter dönemde üniversitelerin dönüşümü, direniş, demokratikleşme, ekoloji, alternatifler üzerine söyleyecek çok sözü var. Bu açıdan eleştirel pedagoji birikiminin yükseköğretimin çeşitli mücadele alanlarında daha da görünür olması gerektiğini düşünüyorum.

Eleştirel Pedagoji Dergisi tam da burada yükseköğretim üzerine eleştirel yaklaşan üniversite bileşenlerinin bir araya gelmesi, tartışması ve ortak üretimlerde bulunması için özgür bir alan sağlıyor. Bu yazıda (ana akım) yükseköğretim

[1] metekurtoglu1@gmail.com

[2] Kurtoğlu, M. (der.). (2019). Neoliberalizm, Bilgi ve Üniversiteler: Eleştirel Yükseköğretim Araştırmalarına Giriş. NotaBene.

araştırmalarını ve eleştirel yükseköğretim araştırmalarında ele alınan temaları haritalandırarak bu konular üzerine ortak çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara bir çağrıda bulunmak istiyorum. Bunu bir başlangıç yazısı olarak düşünerek gelecek sayılarda üniversite gündemlerimiz üzerine çeşitli yazılarla dergide yükseköğretim alanındaki tartışmalara daha fazla alan açabileceğimize inanıyorum.

2019'daki çağrıdan farklı olarak, bu kez eleştirel yükseköğretim araştırmalarının temalarını "değersizleş(tiril)me" üzerinden düşünmeye çalıştım. Birçok açıdan üniversite kavramına atfedilen değerin gerilediği bir dönemde yaşıyoruz. Bilimsel bilginin ve eleştirel düşüncenin değersizleşmesi, akademik emeğin değersizleşmesi, diplomaların değersizleşmesi… Bu kuşatma içerisinde gündelik akademik yaşamda kendimizi çoğu kez yaptığım işin anlamı/değeri ne, ben öğrenci/akademisyen olarak üniversiteye bunun için mi gelmiştim, boşuna mı emek harcadım gibi sorgulamalar içerisinde bulabiliyoruz. Üniversite-dışı birçok aktör de teknolojik gelişmeler, ekonomik dönüşümler ve iktidar ilişkileri üzerinden "bu çağda (bildiğimiz modern) üniversitelere hâlâ ne gerek var?" diyebiliyor. Tüm bunlar, başta eleştirel kamusal alan olarak üniversitenin değeri, geleceği ve alternatif toplumsal tahayyüllerdeki rolü üzerine yeniden birlikte düşünmemizi gerektiriyor.

Yükseköğretim araştırmalarının gelişimi

Yükseköğretim araştırmalarında birinci, ikinci, üçüncü kuşak üniversiteler ayrımı olarak sıklıkla kullanılan bir tipleştirme var. Buna göre birinci kuşak, Orta Çağ'ın sadece eğitime odaklanan skolastik üniversitelerini; ikinci kuşak, eğitim ve araştırma misyonlarını birlikte ele alan, Humboldt modeli ile cisimleşmiş, modern (ulus-devlet) üniversitesini ve üçüncü kuşak; şirket-tipi örgütlenen, bilginin ticari kullanımına ve üniversite-sanayi iş birliğine odaklanan neoliberal girişimci üniversite modelini tanımlamaktadır (Wissema, 2009). İlk iki kuşak üniversite üzerine yazının ağırlıklı olarak "Üniversite İdeası"- üniversite nedir, (kültürel) misyonu nedir üzerine felsefi tartışmalarla şekillendiğini görmekteyiz. Bu tarihsel dönemeçlerde J. H. Newman, I. Kant, A. Humboldt, K. Jaspers, J. Derrida, J. Habermas, J. F. Lyotard gibi birçok düşünürün metinleri üniversite tartışmalarının felsefi temellerini oluşturmuştur. Üçüncü kuşak üniversite modeli üzerine yazın ise 1990'lardan itibaren neoliberal "bilgi ekonomisi için yükseköğretim" söylemi etrafındaki politika tartışmaları ile şekillenmiştir. Tam da bu dönemde Humboldt modelinden neoliberal girişimci üniversiteye geçişin yarattığı sancılar modern üniversitenin krizi olarak oldukça hacimli bir literatür ortaya çıkartmıştır.

Üniversitenin ve daha çok lise sonrası eğitim kademesi olarak yükseköğretimin, bir araştırma alanı olarak gelişimi ise 2. Dünya savaşı sonrasında özellikle ABD ve Avrupa'da yükseköğretimin kitleselleşmesi ile ilişkilendirilmektedir. Alanın kurucu isimlerinden Burton Clark'a (1973) göre, bu kitleselleşme ile yükseköğretimin iktisadi ve yönetici elitler kadar tüm toplum için önemli hâle

gelmesi, 1960'larda eğitim çalışmalarının iktisat, siyaset bilimi, tarih, örgüt çalışmaları ve sosyoloji disiplinlerinde yeniden önem kazanmasına yol açmıştır. Ona göre bu dönemde, hükümetler dinamik ve gelişmiş bir ekonomi yaratmak için eğitim süreçleri üzerinde bir rasyonelleştirme baskısı yaratırken; gençlik kültürü böyle bir teknik rasyonalite karşısında bir duyarlılık ve kimlik mantığını tercih ediyordu. Bu karşıtlıktan doğan çatışmalar akademisyenleri kendi dünyaları üzerine sistematik çalışmalar üretmeye yönlendirmişti.

Aynı dönemde, ABD'de bu kitleselleşme sürecinin nasıl yönetileceğine dair tartışmalar Kaliforniya Master Plan olarak bilinen oldukça kapsamlı bir yükseköğretim sistemi tasarımını ortaya çıkardı. Plan artan talebi karşılamak üzere kurumsal çeşitliliğe dayalı olarak araştırma üniversiteleri, eğitim odaklı üniversiteler, mesleki eğitim odaklı kolejler ve liberal sanatlar kolejleri gibi kurumlardan oluşan net bir sınıflandırma öneriyordu. Bu plan çerçevesindeki tartışmalar yükseköğretim araştırmalarında birçok çalışma alanı için temel oluşturdu. Bu plan çerçevesindeki tartışmalar, yükseköğretim araştırmalarının kurucuları arasında gösterilen Clark Kerr'in (1963) multiversite modeli; Martin Trow'un (1973) elit, kitlesel ve evrensel yükseköğretim sistemleri ve Burton Clark'ın (1973) yükseköğretim sosyolojisi ve örgüt olarak üniversite üzerine çalışmalarını desteklemiştir.

Bugün dünya genelinde yaygın disiplinlerarası bir araştırma alanı olarak yükseköğretim araştırmalarının gelişimi ise 1990'lardan itibaren mottosu "küresel bilgi ekonomisine geçiş için yükseköğretim" olan ve tüm dünyada yaşanan yükseköğretim reformları ile ilişkilidir. Bu dönemde OECD, Dünya Bankası ve Bologna Süreci'nin öncülüğünde kitleselleşme, uluslararasılaşma, piyasalaşma, kalite güvencesi ve akreditasyon, öğrenci merkezlilik, üniversite-sanayi iş birliği ile yükseköğretimde küresel eğilimler olarak özetlenen ana politika/reform alanları ortaya çıkmıştır. Bu boyutların her biri hâlen yükseköğretim araştırmalarının ana çalışma konularını oluşturmaktadır.

Yükseköğretim araştırmalarının kapsamı

Bu gelişmeler sonucunda yükseköğretime ilişkin konusu geçen politika gündemlerine odaklanan farklı disiplinlerden araştırmalarda ciddi bir artış yaşanmış, 2018 itibarıyla toplam 218 yükseköğretim araştırmaları merkezi, 277 lisansüstü program, bu alanda İngilizce dilinde yayınlanmakta olan 120'den fazla akademik dergi ortaya çıkmıştır (Tight, 2018). Alanın genişlemesi ile birlikte, alanın kapsamını tanımlama ve bu alandaki yayınları sınıflandırma amaçlı çalışmalar da artmıştır. Yükseköğretim araştırmaları alanına özgü uluslararası akademik dergilerde yayınlanan makalelerin konu alanları, kuramsal çerçeveleri, metodoloji ve yöntemleri üzerinden kapsamlı analizleri ile bilinen Tight (2018) alanın önde gelen 15 dergisinde yayınlanan çalışmalarda tespit ettiği konu alanı ve kuramsal çerçeveleri şöyle sınıflandırmıştır:

Tema	*Kapsam*	*Kuramsal çerçeveler*
Eğitim ve öğrenme	Öğrenci öğrenimi ve yetiştirilmesi, farklı öğrenci türleri ve yükseköğretimde eğitim	Fenomenografi; eğitim ve öğrenim yaklaşımları; eğitim ve öğrenim bilimi; kavram haritalandırma; bilme biçimleri; motivasyon
Müfredat tasarımı	Yükseköğretim müfredatı, öğrenim teknolojileri, öğrencilerin yazma becerisi, ölçme değerlendirme ve lisansüstü ders tasarımı	Akademik okur-yazarlık; aktivite sistemleri; başlangıç kavramları; problem-temelli öğrenme; genel beceriler; sosyal sorumluluk eğitimi
Öğrenci deneyimi	Yükseköğretime erişim, ders deneyimi, başarı ve başarısızlık, lisansüstü deneyim, farklı öğrenci gruplarının deneyimleri ve yükseköğretimden istihdama geçiş	İlk yıl deneyimi; öğrenci kaybetmeme ve öğrenci katılımı; istihdama geçiş; yükseköğretime geçiş; aktör-ağ teorisi; sosyal içerme
Kalite	Ders değerlendirme, notlandırma ve sonuçlar, ulusal izleme pratikleri ve sistem standartları	Kalite güvencesi/yönetimi; tüketici ya da müşteri olarak öğrenci; sıralamalar; öğrenci memnuniyeti; kalite değerlendirme; toplam kalite yönetimi
Sistem politikaları	Politika bağlamı, ulusal politikalar, karşılaştırmalı politika çalışmaları, tarihsel politika çalışmaları ve finansman ilişkileri	Beşerî ve sosyal sermaye; küreselleşme ve uluslararasılaşma; kitleselleşme; piyasalaşma; özelleştirme; paydaş kuramları
Kurumsal yönetim	Yükseköğretim yönetim pratikleri, kurumsal liderlik ve yönetim, kurumsal gelişim ve tarih, akademik kariyer, ölçek ekonomileri ve kurum birleşmeleri; yükseköğretim, sanayi ve toplum arası ilişkiler	İşletmecilik ve meslektaşlık; kurumsal misyon ve çeşitlilik; akademik yönelim ve kurumsal benzeşme; yönetişim; kurumsal alan; üçüncü misyon
Akademisyenlik	Akademik roller; akademik gelişim; akademik kariyer; akademisyenliğin doğasındaki değişimler ve farklı ülkelerde akademisyenlik mesleği	Akademik cemaat ve alanlar; akademik kimlikler; ortak uğraş toplulukları; mesleki gelişim; refah; akademik yazı
Bilgi ve araştırma	Araştırmanın doğası; disiplinerlik; bilgi biçimleri ve üniversitenin doğası	Araştırma/eğitim bağlantısı; disiplinlerarasılık; profesyonel ve mesleki disiplinler; bilgi biçimleri; üniversite ideası; sınıflandırma ve çerçeveleme

Tablo 1- *Tight, 2012 ve 2018'deki farklı tablolardan yazar tarafından birleştirilmiştir.*

Görüldüğü üzere yükseköğretim araştırmaları alanı gerek kapsadığı konular bakımından gerekse bu alandaki çalışmaları yürüten disiplinler açısından oldukça heterojen bir yapıdadır. Aynı durum yükseköğretim araştırmacıları için de geçerlidir. Akademik bir disipline bağlı olarak belirli kuramsal çerçeveler etrafında analizlerde bulunan araştırmacılardan, yükseköğretim yönetiminde uygulayıcı olarak çeşitli deneyimlere sahip kişilere kadar oldukça geniş bir yelpazedeki araştırmacı grubunun bu alanda yer aldığını söyleyebiliriz.

Yükseköğretim araştırmacıları tipolojisi

Teichler (2000:19-20) bu araştırmacılar üzerine geliştirdiği tipolojide altı farklı araştırmacı grubu tanımlamaktadır:

1. Disiplin-bölüm temelli dönemsel araştırmacılar: Kendilerini iktisatçı, tarihçi, sosyolog vb. olarak tanımlarlar ve akademik yaşamlarının bir kısmını yükseköğretim konusuna ayırırlar. Örneğin sosyolojide T. Parsons, D. Riesman, S. M. Lipset, A. Giddens, J. Habermas, N. Luhmann ve R. Dahrendorf gibi araştırmacılar bu grubun içinde yer alırlar. Bu konu, siyasal olarak gündemde olduğunda onlar için ilgi çekicidir. Yükseköğretim araştırmalarının kavramsal temelini zenginleştirirler ancak genellikle saha bilgisinden yoksundurlar. Çoğunlukla araştırmalarının pratik bağlamıyla pek ilgili değillerdir.

2. Disiplin-temelli sürekli araştırmacılar: İlk gruptakiler gibi belirli bir bölüme bağlıdırlar. Farklı olarak yükseköğretim konusu akademik kariyerlerinin tamamını ya da önemli bir kısmını oluşturur. Alan bilgileri daha çok uygulamaya yönelik araştırmalardan gelir. B. Clark, M. Trow, T. Becher ve P. Bourdieu bu ikinci tipe dâhil edilebilir.

3. Yükseköğretim araştırma kurumlarındaki araştırmacılar: Bölüm-temelli araştırmacılarla iletişim içerisindedirler ancak çalışmalarını uygulamalı araştırmacılara ve ilgili uygulayıcılara yakınlaştırmaktadırlar. Diğer yükseköğretim araştırmacıları ile iş birliklerinin gücü ve büyük çaplı projeler için yüklü fonlar elde etmeleri denge sağlamalarında etkilidir.

4. Uygulamalı yükseköğretim araştırmacıları: Yükseköğretim araştırmalarının akademik gelişimine katkı sağlamakla birlikte araştırmalarının ve topladıkları verinin karar alma süreçlerine faydası üzerinden tanınırlar. Genelde kurumsal araştırma veya politika araştırmaları yürüten birimlerdedirler.

5. Danışman ve değerlendirmeciler: Uygulayıcılara tavsiyede bulunmak üzere her türlü sistematik bilgiden ve uygulama deneyiminden yararlanırlar. Bu açıdan uygulamalı araştırmacılarla uygulayıcılar arasında bir bağ olarak görülebilirler.

6. Yükseköğretim uygulayıcıları: Üniversite rektörleri, yöneticiler, akademisyenler ve siyasetçiler kendilerini uzman olarak görürler. Yarı-zamanlı araştırmacı ya da danışman olabilirler. Böyle olmasa dahi, çoğunlukla kendilerini uzman ve yükseköğretime dair bilgi sahibi görürler.

Eleştirel yükseköğretim araştırmaları

Yükseköğretim araştırmalarına gelen eleştirilerden biri alanın yaygınlaşması ve genişlemesine karşın politika odaklı ya da rapor benzeri betimleyici çalışmaların ağırlıkta olması, kuramsal düzeyde alana özel teori ve yaklaşımların yeterince geliştirilememesidir. Bununla bağlantılı olarak alanın eleştirel sosyal bilimlerle etkileşiminin de zayıf olduğu, kuramsal olarak politik ekonomi, modernleşme, küreselleşme, feminizm ve bilgi sosyolojisi kuramlarından yeterince yararlanmadığı söylenebilir (Slaughter, 2001). Bu noktada 2010'lardan itibaren farklı yazarlarca dile getirilen bir eleştirel yükseköğretim araştırmaları arayışı söz konusudur. Farklı alanlarda yükseköğretime eleştirel yaklaşan çalışmalar uzun süredir bulunmakla birlikte, bunlar ağırlıklı olarak Teichler'in yukarıdaki sınıflandırmasında geçen disiplin-bölüm temelli dönemsel araştırmalar olarak değerlendirilebilir. Eleştirel yükseköğretim araştırmalarının süreklilik kazanması, etki alanını genişletmesi ve eleştirel kuramlarla güçlendirilmesi gerekmektedir.

K. Szadkowski (2013), eleştirel yükseköğretim araştırmaları kapsamında; a) Simon Marginson'un ulusal ve küresel ölçekte yükseköğretime erişim ve uluslararası sıralamalar üzerine eşitlik ve kamu yararı odaklı çalışmalarını (ör. 2016b); b) yükseköğretimin kapitalist dönüşümü, piyasalaşma, metalaşma ve şirketleşme üzerine referans kaynak haline gelen akademik kapitalizm kuramlarını (Leslie&Slaughter, 1997); c) öğretim üyesi sendikaları, sendika hareketleri ve öğrenci hareketleri sonucu ortaya çıkan çalışmaları (ör. Aronowitz, 2000) ve son olarak d) kapitalizmin yükseköğretimi bir diğer üretim sektörü olarak yapılandırmasını analiz eden Marksist kuramları (ör. Roggero, 2011) öne çıkarmaktadır. Bu listeye, feminist kuramların toplumsal cinsiyet ve diğer farklılıkların birey, yükseköğretim ve ulus-devletlerin küresel ekonomi içerisindeki konumunu nasıl şekillendirdiği üzerine açıklamalarını (Blackmore, 2013); bilgi sosyolojisi temelinde üniversite ideasının ve vatandaşlığı şekillendiren bir kamusal alan olarak üniversitelerin dönüşümünü tartışan Gerard Delanty[3] 'i; geliştirdiği "toplumsal bir yükseköğretim felsefesi" ile mümkün ütopyalar olarak alternatif üniversite idealarını tartışan Ronald Barnett[4]'i, bilişsel kapitalizmin ortaya çıkardığı yeni olanaklar üzerinden "yaratıcı üniversite" kavramsallaştırması ve "bilgi sosyalizmi" üzerinden Michael Peters[5]'i, dekolonyal ve postkolonyal yaklaşımları (ör. Achille Mbembe[6]) ve tabii ki eleştirel

[3] https://gerarddelanty.com/books; Örneğin: Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society: Delanty, Gerard: 9780335205783: Amazon.com: Books

[4] https://www.ronaldbarnett.co.uk/; Örneğin: Realizing the Ecological University: Eight Ecosystems, Their Antagonisms and a Manifesto: Ronald Barnett: Bloomsbury Academic - Bloomsbury

[5] https://www.michaeladrianpeters.com/; Örneğin: Knowledge Socialism: The Rise of Peer Production: Collegiality, Collaboration, and Collective Intelligence | SpringerLink

[6] Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive. Açık erişim: Decolonizing the University.docx

pedagojinin önemli temsilcilerinden Henry Giroux[7]'nun neoliberal ve otoriter zamanlarda yükseköğretim üzerine çalışmalarını ekleyebiliriz.

Eleştirel yükseköğretim araştırmalarının gelişiminin bir başka örneği 2016 yılından itibaren devam etmekte olan "Palgrave-Eleştirel Üniversite Çalışmaları[8]" kitap serisidir. Bu seride bugüne kadar yer alan 25 kitabın ana temaları şöyle özetlenebilir: Neoliberal dönemde üniversiteler ve kamusal entelektüellik; kamu üniversiteleri, işletmecilik ve yükseköğretimin değeri; üniversite eğitiminin geleceği; akademik barbarlık ve eşitsizlik; vatandaşlık ve yükseköğretimin geleceği; akademik emek, işsizlik ve küresel yükseköğretim ve konformizm çağında akademik özgürlük.

Ana akım yükseköğretim araştırmalarından farklı olarak eleştirel yaklaşımlarda yükseköğretimin dönüşümünü kapitalizmin aşamaları ve büyük toplumsal dönüşümlerle ilişkilendirmek, eşitsizlikler ve özgürlüklere odaklı olmak, geleceğe dönük olmak gibi temel iddialar bulunduğunu söyleyebiliriz. Burada yükseköğretim tarihindeki dönüşümleri anlamaya çalışırken dönemlerin egemen kalkınma paradigmaları ile ilişkili düşünmenin kolaylaştırıcı ve yararlı olduğunu düşünüyorum. Örneğin modern üniversite (Humboldt); ulus devlet, ulusal kalkınma, vatandaş ve ulus kimliği inşasında özgün bir misyona sahipti. Üçüncü kuşak girişimci üniversite ise üniversiteleri ekonomik büyümenin motoru olarak gören neoliberal bilgi ekonomisinin hızlı davranabilen, bilginin ticarileştirilmesine odaklı, küresel girişimciler yetiştiren egemen modelini oluşturdu. Pandemi deneyimi ve iklim değişikliği ile bu kez yeni paradigma olarak 'sürdürülebilir kalkınma hedefleri için yükseköğretim' öne çıkıyor ve ekolojik üniversite, yeşil üniversite, sürdürülebilir üniversite gibi modeller önem kazanacak gibi gözüküyor. Diğer yandan artan otoriterleşme eğilimleri, kriz ve belirsizlikler karşısında her zaman için alternatif üniversite tahayyül ve modelleri üzerine düşünmek ve üretmek (Barnett'in 'mümkün ütopyaları'-feasible utopias) bir direnç (resilience) geliştirme pratiği olarak önümüzde duruyor.

Yukarıdaki çerçeveden yararlanarak yazının amacı olarak belirttiğim 'eleştirel yükseköğretim araştırmalarına çağrı' için gelecek sayılarda eleştirel pedagoji dergisinde çeşitli atölye ve yazılarla ele alabileceğimiz çeşitli konuları üniversitenin değersizleştirilmesi üzerinden kısaca özetleyerek yazımı tamamlamak istiyorum.

Değersizleştirilen üniversite üzerine bazı çalışma alanları

1. Bilimsel bilginin değersizleştirilmesi

1960'lardan itibaren sanayi-sonrası toplum, enformasyon toplumu ve bilgi toplumu kavramsallaştırmaları ile bilginin/hakikatin demokratikleşmesi,

[7] Neoliberalism's War on Higher Education: Giroux, Henry A.: 9781642590371: Amazon.com: Books

[8] Palgrave Critical University Studies: https://link.springer.com/series/14707

herkesin erişimine sunulması, uzmanlıkların yaygınlaşması ile bilim toplumları oluşması tartışmaları yapıldı. Özellikle, Daniel Bell'in (1973) Sanayi-sonrası Toplumun Gelişi kitabında, üniversitelerin toplumda merkezi bir rol edineceği ve eşitlikçi, demokratik bir kültürün yaygınlaşmasına öncülük edeceği öngörüsü önemlidir. Bu öngörünün tam aksi gerçekleşti, üniversiteler bilgi ekonomisinde ekonomik büyümenin motoru olarak görülürken şirket benzeri yönetim modellerine ve akademik kapitalizme ayak uydurmak durumunda kaldılar ve demokratikleşmeden uzaklaştılar.

Dolayısıyla üniversitelerde ne tür bilginin değerli görüldüğü, bilginin hangi toplumsal ilişkiler içerisinde üretildiği ve nasıl bir toplum tahayyülü içerisinde yaygınlaştırıldığı üniversiteler için ana eleştirel gündemlerden biridir. Burada post-modern eleştiri, hakikat-sonrası çağ iddiaları, dijitalleşmenin etkisi gibi bilgiyi muğlaklaştıran ve değersizleştiren yaklaşımlar karşısında özgürleştirici yaklaşımlar önem kazanmaktadır.

2. Üniversite yönetimine demokratik katılımın değersizleşmesi

Birlikte öğrenilen, tartışılan, mücadele edilen, üretilen bir praksis ile üniversiteler demokratik toplumların inşasında aktif bir rol oynayabilir. Neoliberal üniversitede demokratik katılımın ve meslektaş yönetişiminin terk edilmesi, şirket tipi işletmecilik ve kalite güvencesi standartlarının benimsenmesi, şeffaf ve veri-temelli yönetim iddiası ile sayısallaştırmaya tapılır hale gelinmesi akademik kültürün demokratik unsurlarını ikinci plana itmiştir. Üniversitelerin temel bileşenleri olan akademisyenler, öğrenciler ve idari personel karar alma mekanizmalarının çoğunlukla dışında kalmaktadır.

Uluslararası sıralamalar ve kalite güvencesi göstergeleri üzerinden sayısal performansa odaklanan, hem akademisyenleri hem de akademik yöneticileri neoliberal öznelere dönüştüren bu yönetim anlayışı literatürde 'denetim kültürü' kavramı etrafında eleştirilmektedir (ör. Wright ve Shore, 2000).

3. Akademik emeğin değersizleştirilmesi

Neoliberal üniversitede akademisyenler kariyerci, girişimci neoliberal öznelere dönüşürken (bkz. Nalbantoğlu, 2003) çalışma koşulları giderek prekaryalaşmaktadır. Akademik kariyer yollarının güvencesizleşmesi OECD'yi (2021) bile üniversitelerin bu politikalarla yetenekli kişileri üniversitelere çekmekte ve üniversitede tutmakta zorlanacağı uyarısında bulunmaya itmiştir.

Türkiye'de akademik kadrolar OECD üyesi ülkelere kıyasla daha yüksek oranda güvenceli kadrolardan oluşmakla birlikte, esnek istihdam modellerinin artırılmasına yönelik hedefler başta YÖK olmak üzere çeşitli politika belgelerinde vurgulanmaktadır. Ayrıca siyasi baskılar, mobbing gibi uygulamalar, ekonomik koşullar nedeniyle yoksullaşan akademisyenlerin deneyimleri de eleştirel yükseköğretim araştırmaları kapsamında ele alınması gereken konulardır.

4. Üniversite bileşenlerinin ruh sağlığı ve esenlik krizi

COVID 19 Pandemisi ile birlikte Dünya Sağlık Örgütü öncülüğünde birçok alanda 'iş yaşamında ruh sağlığı ve esenlik' üzerine politikalar ve uygulamalarda artış yaşandı. Üniversitelerde de öğrenci, akademisyen ve idari personelin ruh sağlığı ve esenliği (well-being) üzerine araştırmalar daha fazla gündeme geliyor. Bunun bir örneği AB COST programı kapsamında 2020-2024 yılları arasında yürütülen "Araştırmacı Ruh Sağlığı Aksiyonu[9]"dur. Bir başka kapsamlı örnek, Birleşik Krallık'ta sürdürülebilirlik ve bileşenlerinin sağlığı üzerine bir kalite güvencesi geliştirmeye odaklanan "Sağlıklı Üniversiteler Ağı -Healthy Universities Network[10]"tür.

Bu alanda ruh sağlığının yükünü bireylere yıkan yaklaşımlar bulunmakla birlikte, çalışma koşulları, iktidar ilişkileri, yapısal ve siyasal koşullar ile ilişkilendirerek akademik yaşamda gelişen ruh sağlığı sorunlarını neoliberal üniversite ile bağdaştıran çalışmalar eleştirel yükseköğretim araştırmalarına uygun örnekler oluşturmaktadır. Bir örnek olarak, Richard Hall'un üniversiteyi bir "anksiyete makinası" olarak tanımladığı "The Hopeless University: Intellectual Work at the end of The End of History[11] " kitabı incelenebilir.

Ayrıca performansa dayalı 'yayınla ya da yok ol' kültürü, üniversitelerin şirket gibi yönetilmesi, akademik kapitalizm vd. süreçler karşısında bir 'acelesiz bilim' (slow science) hareketi gelişmektedir. Farklı ülkelerden çeşitli akademik gruplarca desteklenen bu harekete dair eğitim ve bilimin herkes için olduğunu, bilimin toplumsal sorumluluğunu, bilginin bir müşterek olduğunu ve bağımsız ve eleştirel düşünceyi vurgulayan manifestolar ortaya çıkmaktadır.[12]

5. Diplomaların değersizleşmesi

Yükseköğretime erişimin yaygınlaşması daha önce üniversiteye gidemeyen sosyo-ekonomik grupların bu olanağa sahip olmasıyla genel anlamda demokratikleşme olarak ele alınmaktadır. Ancak bu yaygınlaşma 2. Dünya Savaşı sonrası ABD'de Kaliforniya Master Plan çerçevesinde 'herkes için nitelikli yükseköğretim' gibi bir tür sosyal devlet anlayışı ile yapıldığında görece olumlu sonuçlar üretebilmekteydi. Neoliberal dönemde yükseköğretimin yaygınlaşması piyasalaşma ile el ele yürüdüğünden aynı etkiyi yaratamamaktadır. Birçok ülke örneği elit üniversitelere hâlen ağırlıklı olarak orta üst sınıf çocuklarının gidebildiğini göstermektedir. Bu açıdan yükseköğretimin yaygınlaşmasını

[9] https://www.cost.eu/actions/CA19117/ . Ayrıca bu aksiyonun Türkiye ekibi tarafından Türkçe kaynaklar sunan https://akademikiyiyasam.org/ sitesi oluşturulmuştur.

[10] https://healthyuniversities.ac.uk/

[11] Kitaba erişim için: https://mayflybooks.org/the-hopeless-university-intellectual-work-at-the-end-of-the-end-of-history/

[12] Örneğin (Slow science in Belgium): https://slowscience.be/the-slow-science-manifesto-2/

kimlerin hangi tür üniversitelere ve programlara erişebildiği üzerinden incelemek de eleştirel yükseköğretim araştırmaları gündemi arasındadır.

Bu noktada bir başka kavramsal eleştiri 'diploma enflasyonu' (Collins, 2011) üzerinden yapılmaktadır. Artan dereceler, sertifikalar genç işsizliğini öteleyen bir tür sosyal güvenlik uygulaması işlevi görmektedir. Ve diploma sahibi kişi sayısının artması 'yedek işgücü ordusunu' büyüterek emeğin değersizleşmesine ve diplomaların da değersizleşmesine neden olmaktadır. Türkiye'de bu genel eğilimin ötesinde, daha derin bir diplomalı işsizler krizi yaşanmaktadır. Nitekim Türkiye, üniversite mezunlarının işsizliğinin genel işsizlik oranını aştığı tek Avrupa ülkesidir[13]. Türkiye'ye özgü bir başka sorunumuz da diploma iptali ve sahte diploma skandallarıdır.

Diplomaların değersizleşmesine dair işgücü piyasasından gelen ve güçlenmekte olan yeni bir gündem de eğitimi 'istihdam edilebilirlik' için beceri edinme ve becerilerini piyasa ihtiyaçlarına göre güncellemeye indirgeyen 'mikro-yeterlilikler' yaklaşımıdır. Bir hayat boyu öğrenme stratejisi olarak mikro-yeterlilikler kısa süreli eğitimlerle belirli becerilerin edinilmesini hedeflemektedir. Başta bilişim/yazılım sektörü olmak üzere birçok alanda büyük şirketlerin diplomalar yerine bu tür spesifik becerilerin sertifikalandırılması ile istihdama yönelmiş olması başta AB ülkeleri olmak üzere mikro-yeterlilik politikalarına ilgiyi artırmaktadır[14].

Akademik özgürlükler ve temel değerlerinden uzaklaşan üniversite

Son olarak üniversitelerin, modern üniversiteye atfedilen ve Aydınlanma felsefesine dayanan, başta akademik özgürlükler olmak üzere kendi temel ilke ve değerlerinden uzaklaşarak saygınlıklarını ve güvenilirliklerini zedelediklerini ve bu durumun artık demokratik ülkeler için de geçerli olduğunu gözlemlemekteyiz[15]. Bu temel değerler Avrupa üniversite geleneği ile ilişkilendirildiği için son yıllardaki gerilemenin en çok da Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın dikkatini çektiği söylenebilir. Nitekim Bologna Süreci kapsamındaki güncel çalışmalarda Avrupa Yükseköğretim Alanı için temel değerler belgesi[16] oluşturulmuştur. Bu çerçevede özerklik, akademik özgürlük, yükseköğretim için kamu sorumluluğu, yükseköğretimin kamusal sorumluluğu, akademik dürüstlük ve öğrenci ve akademisyenlerin yükseköğretim yönetimine katılımı üzerine temel ilkeler belirlenerek üye ülkelerde mevcut durumun düzenli olarak izlenmesi planlanmıştır.

[13] https://tr.euronews.com/business/2025/07/27/turkiye-universite-mezunlarinin-issizliginin-genel-orani-astigi-tek-avrupa-ulkesi

[14] https://ehea.info/Immagini/QUATRA_-_TPG_A_recommendations_on_micro-credentials_09.11_.2023_.pdf

[15] https://academic-freedom-index.net/

[16] https://ehea.info/Immagini/BFUG_BE_VA_88_9_4_2_WG_FV_Statements1.pdf

Akademik özgürlükler eleştirel yükseköğretim araştırmalarının en temel çalışma alanlarından biridir.

Sonuç yerine

Yükseköğretim araştırmalarının gelişimi ve eleştirel yükseköğretim araştırmalarına duyulan ihtiyaç üzerine bu derlemenin okuyucuların aklında birçok yazı ve ortak çalışma fikri yaratmış olmasını umuyorum. Yukarıda değinilen ya da değinilmeyen üniversite meselelerine dair birçok başlıkta eleştirel pedagoji birikiminden yararlanan ortak çalışmalar yapabilir ve eleştirel pedagoji dergisinde yükseköğretim tartışmalarımızı derinleştirebiliriz.

Bu yazıyı bu çabanın ilk adımı olarak ele aldım. Gelecek sayılarda yükseköğretimin farklı gündemleri ile tekrar buluşmak dileğiyle…

Kaynakça

Bell, D. (1973). The coming of post industrial society. New York, NY: Harper

Blackmore, J. (2013). Within/Against: Feminist Theory as Praxis in Higher Education Research, in Jeroen H. & Tight, M (ed.) Theory and Method in Higher Education Research (International Perspectives on Higher Education Research, Volume 9) Emerald Group Publishing Limited, pp.175 – 198

Collins R. (2011). "Credential Inflation and the Future of Universities ", Italian Journal of Sociology of Education, 3(2), 228-251. DOI: 10.14658/PUPJ-IJSE-2011-2-12

Kerr, C. (1963). The Uses of the University. Harvard University Press

Marginson, S. (2016). Higher Education and the Common Good. Melbourne University Press

Nalbantoğlu, H. Ü. (2003). Üniversite A. .de bir 'homo academicus': "ersatz" yuppie akademisyen. Toplum ve Bilim, No. 97: 742

OECD (2021), "Reducing the precarity of academic research careers", OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, No. 113, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en.

Roggero, G. (2011). The production of living knowledge: the crisis of the university and the transformation of labor in Europe and North America. Trans. E. Brophy. Philadelphia: Temple Press.

Slaughter S, Leslie LL. (1997). Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University Baltimore, MD: Johns Hopkins Univ. Press

Slaughter, S. (2001). Problems in comparative higher eduction: Political economy, political sociology and postmodernism. Higher Education. 41, 389-412

Szadkowski K. (2013). University's Third Mission as a Challenge to Marxist Theory, "Człowiek i Społeczeństwo", vol. XXXV, iss. 1, pp. 203-218. Adam Mickiewicz University Press. 12 Kasım 2018 tarihinde < http://cpp.amu.edu.pl/kwiek/pdf/11_SZADKOWSKI.pdf > adresinden erişildi.

Teichler, U. (2000). Higher Education Research and its Institutional Basis. Schwarz S. ve Teichler, U. (ed.) The Institutional Basis of Higher Education Research içerisinde. s. 13-24.

Tight, M. (2018). Higher Education Research: An Emerging Field. International Higher Education, 94, 22-24.

Tight, M. (2012). Researching Higher Education. McGraw Hill International. Kindle Edition.

Trow, M. (1973). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, California

Wissema, J. G., (2009) Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru, Çev.:Özyeğin Üniversitesi, Özyeğin Üniversitesi Yayınları, İstanbul,2009.

Wright, S., & Shore, C. (2000). Coercive accountability: the rise of audit culture in higher education. In M. Strathern (Ed.), Audit Cultures. Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy (pp. 57-89). Routledge.

Eleştirel Pedagojik Okul Tasarımları: Yeni Bir Tartışma İçin Psikolojik Notlar[1]

Eda Pınar[2]

Mekânlar vardır; ama karışık, melez ve değişken yaşam ve ölüm, zaman ve sonsuzlukla sıkı sıkıya bağlı mekânlar; kolektif ve bireysel, bayağı ve kutsal, değişmez ve hareketli bir sarmal içindeki mekânlardır.

Pierre Nora, 2006, s.24

Giriş: İnsan Mekân İlişkisi

İnsanı konu edinen bir bilim dalı olarak psikoloji, bağımsız bir disiplin olarak var olduğundan beri insanı çevreleyen davranış ortamları ile ilgilenmektedir. Davranış ortamları ise fiziksel ve davranışsal özelliklerin bir arada tanımlandığı psişik alanlardır. İnsanın içinde yer aldığı çevre, bu davranış ortamlarının birbirleriyle karşılıklı ilişkisini anlamayı sağlar. Söz konusu davranışların gerçekleştiği/gözlendiği alanlar olması itibariyle mekânlar da, insanı anlama ve davranışlarını yorumlama konusunda başlıca referans kaynaklarından biri olagelmiştir.

İnsanın, boşluktan ibaret olmayan doğada kapladığı alanı bir bütün olarak dönüştürürken kendisinin de dönüşmesi ve alanla özdeşleşmesi tesadüfen olmamıştır. Kurulu düzende insanın mekânla kurduğu ilişki karşılıklı, aktif ve dinamik bir ilişkidir. Çeşitli sebeplerden ötürü bu ilişki pek çok disiplinin konusu olmuştur. Coğrafya, mimarlık, mühendislik, sosyoloji, antropoloji ve psikoloji bu disiplinlerden bazılarıdır. Disiplinler, mekânı ele alış biçimleri ve politik art alanları bakımından birbirinden farklılaşmaktadır.

[1] Yazıdaki akademik düsturun önemli bir bölümü "Kent Simgelerinin Otobiyografik Anıların Yeniden Canlandırılmasıyla İlişkisi" başlıklı 2017 yılında yazılan lisans tezime ve kişisel araştırma/uygulamalara ve diskura dayanmaktadır.

[2] psk.edapinar@gmail.com

Bir Mekân Olarak Okul Tasarımlarına Eleştirel Bakış

Eleştirel pedagoji, temelde öğrenme deneyimlerinde ezen-ezilen ilişkilerine yönelik tasarruflara odaklanmaktadır. Öğrenmenin, gündelik deneyimde yarattığı ezen-ezilen pozisyonlarından özgürleşme ve bunun mekân bağlamında olabilirliği eleştirel pedagojinin dayanak noktalarını oluşturmaktadır. Öğrenme süreçlerindeki bilişsel ve psiko-pedagojik etkisiyle mekân oldukça önemli bir noktada yer almaktadır. Mekân, yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği alanlardan biri olması itibarıyla değil, öğrenmenin temel sacayaklarından ve öğrenme ilişkilerindeki üçüncü en önemli değişken olarak da (öğrenen-öğreten-öğrenme ortamı) ele alınmaktadır. Öğrenen-öğreten(!)-mekân ilişkileri eleştirel pedagojinin önemli çalışma alanlarından biri olarak görülmelidir.

Bu bağlamda öğrenmedeki önemi nedeniyle mekânın kim tarafından örgütlendiği ve tasarlandığı düşünülerek öğrenme ortamlarından yalnızca biri olan okul mekânına eleştirel bakabilmek de gerekmektedir. Mekân tasarımında kaçınılmaz olarak üreyen hiyerarşik yapılanmanın bu boyutuyla da ele alınması ve çocuğun bir bütün olarak okul mekânının tasarımına dahil edilmesi, öğrenme ilişkilerinde özgürleşmeci saiklerin yüreklendirilmesi adına son derece önemlidir. Sınıfların/atölyelerin yalnızca eşlikçilerin/öğretmenlerin tasarladığı bir yaşam alanı olarak kurgulanmaması; çocuğun kendi öğrenme istasyonlarını oluşturabilmesi ve eşyalanma sürecindeki üretken pozisyonunu kurabilmesi de öğreten/öğrenen pozisyonlarını gevşeten etkisiyle eleştirel pedagojik mekân tasarımlarının konusu olmayı hak etmektedir.

Genel itibarıyla psikolojik araştırmalar ise mikro-mekânsal süreçlere dayanmaktadır (Lalli, 1992). Başlangıçta 'ekolojik psikoloji' gibi terimlerle ifade edilen ve daha sonradan bağımsız bir disiplin haline gelen çevre psikolojisi, insanın mekân üzerinde etkin bir rolü olduğunu iddia etmektedir (Göregenli, 2015). İnsan ve doğa arasındaki dengeyi bozmamak adına mekân üzerinde nasıl bir kontrol kurulduğu çevre psikolojisi açısından önemlidir. Nasıl bir "kontrol" kurulduğu ise, nasıl bir çevre istendiği ile doğrudan ilişkilidir (Göregenli, 2015).

Okul mekân tasarımları genellikle öğreticilerin öğretme pozisyonunu koşullayan maksimum kontrol mekanizmaları ile tasarımlanmıştır. Çocuğun ekolojiyle, öğrenme yoldaşları ve mahalle ile kurduğu ilişkilerin bağlantısallığını kesen "plaza tipi tasarımsallık" ile çerçevelenmiştir. Eleştirel pedagojik okul tasarımları ise çocukların ekolojik alan ve yerelle kurduğu ilişkide minimum kontrol prensibine dayanır. Portatif, geri dönüştürülebilir ve kalıcılığı de-organize eden tasarım ilhamları ile okul içi-dışı alanlarda olağan esnekliklere izin verir. Bir tasarım alanı olarak okulun tasarlanamazlığı ve uyarlanamazlığı tasarımının biricikliğine işaret eder. Okul mekanları başka alanlarda tasarımlandığı takdirde, yerelle kurduğu ilişkiden beslenmesine ve bir diğerine benzememesine dikkat edilir. Okul tasarımlarının benzemezliği, bulunduğu yerelle kurduğu bağdan kaynaklanır. Okul mimari tasarımı; yetişkinlerin (ebeveyn-öğretmen/eşlikçi) ve çocukların dağılma/yerleşik olmama arzularını destekleyen, sıkılma haklarını

gözeten, kolektif ifade alanlarını içeren (duvar, boş/tasarımsız/dönüşebilen alanlar) ve tebdil-i ferah mekân olanakları yaratacak esneklikte inşa edilir.

Kaynak: archdaily.com

Okul mekânının tasarımında, çocuğun haritalayarak hatırladığı, öğrenmenin kısa ya da uzun vadedeki mekânsal anımsamalar aracılığıyla gerçekleştiği göz önünde bulundurulur. Çevre psikolojisi literatüründe "bilişsel haritalama" olarak yer alan bu öğrenme değişkeni, çocuğun öğrenme ilişkilerindeki yapısı nedeniyle önem taşımaktadır.

Bilişsel Harita

Çevreye uyum hakkındaki bilgilerin organizasyonu ve bilgi işleme süreci ile ilgili çalışmalar bugün bilişsel harita ve haritalama dediğimiz çalışmaların doğmasını sağlamıştır (Lalli, 1992). Bireyler, bilişsel haritaları yön ve uzaklık bulmada kullanırlar (Teközel ve İyilikci, 2008). Barbara Tversky (2000), zihinsel mekânların eksik ya da tutarsız olabileceğini, birden fazla zihinsel mekânın davranışı etkileyebileceğini söylemektedir. Öğrenmede majör değişken olarak mekân, çocukların/eşlikçilerin (öğretenlerin) aktif olarak kullandıkları ve birbirleriyle bağ kurmalarını kolaylaştıran bir unsurdur. Bireylerin mekânla kurduğu ilişkilenmeler, oryantatif (uyumsal) davranışlarını etkilemekte ve yer işaretlemeleri sayesinde bireyler mekâna güvenli bağlanabilmektedirler. Bu nedenle okul mekânının tasarımı, okulu deneyimleyen herkesin bilişsel haritalama ve zihinsel mekânlar kurgulama olanağına alan açmalıdır.

Zihinsel mekânların; nesneler, insanlar, yer simgeleri, bölgeler, şehirler gibi unsurları içeren zihinsel yapılar olduğu görüşü yaygın kabul görmektedir. Bu unsurlar birbirleriyle ilişkili olarak kodlanmakta ve geri getirilmektedir (Tversky, 2000). Bu kapsamda eleştirel pedagojik okul mekân tasarımları, okul içi-dışı alanlarda yan yana olma deneyimini paylaşan herkesin kolektif anılarını örgütleyebilmesini ve ilgili anıları geri çağırmasını kolaylaştırmayı esas alır.

Navigasyon Alanı

Yerler, sıklıkla vurguladığımız üzere mekân belleği oluşturmada önemli simgelerdendir. Yerlerin insan zihninde kategorilendirilmesi ve örgütlenmesinin hatırlamayı kolaylaştırıcı etkisi bilinmektedir. Mekânsal bir sahneyi algılama ya da hatırlamada yakınlığa ve benzerliğe dayalı ögelerin bir araya getirildiğini ifade eden Tversky (2000), gruplanmış ögelerin gerçekte olduklarından daha hizalı bir şekilde hatırlandıklarını söyler. İnsanlar sıradan bir binayı referans olarak kullandıklarında binanın yer simgelerine olan uzaklığı, yer simgelerini referans olarak kullandıkları duruma kıyasla daha kısaymış gibi algılamaktadırlar (Tversky, 2000). Yer simgeleri, mekânlarda kolektif tarafından yaygın olarak kullanılan ve sembolik anlamları olan yerleri temsil etmektedir (Örneğin okulda tasarımlanmış bir piazza alanının çocuk tarafından yer simgesi olarak kabul edilmesi). Bu da göstermektedir ki mekân belleği hiyerarşik bir organizasyon göstermektedir. Yani eşdeğer uzunluklar zihinde eşdeğerli olarak temsil edilmemekte, onların anlam ve önemine göre bir organizasyona tabi tutulmaktadırlar. Tversky (2000), bu şekilde kent içi yerlerin kullanımı ve yönlerin bulunmasını navigasyon alanı terimiyle ifade etmektedir. Çevreye adaptif uyumun sağlanabilmesi için kişinin navigasyon alanlarına ihtiyacı vardır. İnsanlar navigasyon alanlarının zihinsel temsillerini oluşturmakla kalmaz, hedeflerine varma ve yön bulmada bu alanlardan aktif olarak faydalanırlar (Tversky, 2000).

Kaynak: archdaily.com

Bir mekân olarak eleştirel pedagojik okul tasarımı, bireylerin navigasyon alanı oluşturma ve sürdürmelerini kolaylaştıran; yol, patika çit, korkuluk, duvar, çakışma alanları ile motiflenmeyi hedefler. Özelde çocukların mekânsal bellek aracılığıyla sosyalizasyonlarını ve iletişimlerini destekleyen tampon bölgeler (koridor, kavşak, kavuşma alanları…) oluşturmayı esas alır.

Zihinsel temsillere bağlı olarak bilişsel haritalar oluşturmak, navigasyon alanları yaratmak ve bir biçimde mekânı kodlamak mekânda aktif bir rol üstlenen insan için son derece adaptif olmaktadır (Göregenli, 2015). Okul mimarisi, çocukların bilişsel kolajlar ve haritalar yaratmalarını motive eden tasarımları destekleyerek, mekânın kapalı-darlıktan, açık-geniş olasılığına taşınmasını benimser.

Otobiyografik Belleğin Mekânla İlişkisi

Belleğin, kişinin bizzat deneyimlediği ya da tanık olduğu olaylarla ilgili bölümü otobiyografik bellek olarak adlandırılmaktadır. Otobiyografik bellek geçmişe dair hatırlanan anılardır (Rubin, 2005; akt. Goldstein, 2013). Bu bellek, epizodik ve anlamsal bileşenler içerebilir. Bir anının zihinsel zaman yolculuğu dâhilinde yaşanması epizodik belleği oluştururken, anlamsal bileşenler yaşanan olaylarla ilgili bilgide saklıdır (Goldstein, 2013). Bu belleklerin birbirine göre oranını, hatırlanan olayların ne kadar önce yaşanmış olduğu belirler (Goldstein, 2013). Otobiyografik bellek, özellikle deneysel psikologlarca uzun yıllar boyunca çalışılmıştır. Mekânsal, duygusal ve duyusal bileşenleri sayesinde otobiyografik bellek çok boyutludur (Conway, 2008). Otobiyografik bellek, anıları ve şüphesiz anının gerçekleştiği mekânı da önemli kılmaktadır. Kişilerin, olayların gerçekleştiği mekânlara giderek anılarını geri getirebildiği görülmüştür. Otobiyografik belleğin yaşam boyu dağılımı üç bileşenden oluşmaktadır (Goldstein, 2013):

➢ Çocukluk amnezisi dönemi (doğumdan yaklaşık 5 yaşa kadar)

➢ Anı tümseği dönemi (10-30 yaş)

➢ Yakınlık dönemi (Şimdiki azalan sıralamadan anı hatırlama dönemine kadar)

Erken çocukluğun önemli bir bölümü ile ilgili anılar yetişkin yaşamda hatırlanmamakta (çocukluk amnezisi) veya güç hatırlanmaktadır. Çocuklar bu dönemde dünyayı kategoriler ve şemalar üzerinden anlamlandırmakta ve yorumlamaktadır. Bu dönemde yakınsak bağlantıları destekleyen rolü nedeniyle mekân, işlevsel kullanıma ve navigasyon alanı dâhilinde işaretlemeler yapmaya destek olmalıdır. İkincil çocukluk döneminde ise çocuğun mekâna kanca atması, sınıf ortamlarının öğrenme istasyonlarından en önemlisi olması haliyle belirgin olarak ön plana çıkar. Sınıf ortamlarındaki tasarımlar (pano, köşe vb.) çocuklarla otobiyografik anlatıları oluşturabilecekleri alanlara dönüştürülebilir, yeniden tasarımlanabilir ve kolektif ifadeye alan açan bir eksende yol alması, çocukların öz-duygusal düzenleme yapabilmeleri için de kritiktir. Sınıf tasarımlarını "sınıf" kavramından özgürleştirmenin ise akademik sıçramalar ve öğrenme fitilleyicileri olarak çalıştığı, uygulama alanında çalışan profesyonellerin de doğruladığı bir gerçekliktir. Mekânın "sınıf" olarak sınırlandırılması çocuğun yaratıcı ilhamını baskılayan etkisiyle kapatıcıdır. Eleştirel okul mekânı tasarımında, çocuğun öğrenme akışını "dört duvara sıkıştıran" geleneksel algılar da kavramsal olarak da

terk edilir. Eleştirel pedagojik okul mekânı, bir bütün olarak çocuğun kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu bir alan olarak anlatısal bir izlekte kalıcılık kazanır. Böylece çocuğun yaşam boyu hikâyesinde öğrenmelerinin neredeyse çoğunluğunun gerçekleştiği bir çeşitlilikte çoğullaşır.

Okul Mekânında Eşya

İnsan, ait olduğu ve algıladığı fiziksel çevrede eşyalar vasıtasıyla kimliğini oluşturmaktadır. Burada bulunan eşyaların nasıl seçildiği çeşitli gruplara olan aidiyetlerimiz açısından bize bilgi vermektedir (Halbwachs, 1950). Kolektif belleği kurucu yönü itibarıyla grup aidiyetlerimiz eşyalar ve çevrede bulunan diğer nesnelerle tamamlanmaktadır. Erken çocukluk ve çocukluğun hatırı sayılır bir bölümünde çocuklar için eşyalar, ego-santrik veyahut etkileşimsel bağlantılar kurmaya aracılık eder. Gelişim dönemi fark etmeksizin, okul mekânına eleştirel bakış; okulda yer alan eşyaların çocukların kullanımını kolaylaştıran, geri dönüştürülebilir ve ekolojik ilhamlı olmasını tercih etmeyi gerektirir. Popüler kültür tasarımlarını ekarte eden, okul eşlikçilerinin hayal dünyasını referans alan eşya kullanımını gözetir. Özelde çocukların yaratıcı dizaynları yüreklendirilir ve mekânla kurdukları ilişkiyi dönüştürmelerine, eşyalar yahut eşyasızlık (boş bırakılmış alanlar) aracılığıyla fırsat yaratılır.

Mekân pedagojisine eleştirel bakış, çocukların oryantatif becerilerini ve semantik öğrenmelerini destekleyen eşyaların dağınık ya da naaşina olmalarını fırsat olarak görür. Kurgulanabilir/tasarlanabilir eşya kullanımına aracı olur ve ilgili eşyaların okulda süreğen kullanımını kolaylaştırır. Stabil/durağan eşya kullanımı, çocukların kimlik gelişimi açısından dispozitif olarak yorumlanmalı, aktif/akışkan eşya kullanımı teşvik edilmelidir. Öğrenme eşlikçileri ise eşyaların mekânsal bellek temsili oluşturmada oryantatif rolünü önemsemekle birlikte eşyaların gelip geçiciliğine ilişkilenmelerin/bağlantılanmaların kalıcılığına gönderme yapacak bir okul mekânının deneyimlenmesi için aracı olur. Çocuğun evden yahut

kendi dünyasından okula taşıdığı eşyaların okul tasarımında yer almasını kolaylaştıran alanlar (bağlantı labarotuvarları) açılır.

Çocuk-Mekân İlişkilerinde Okul

Fenomenolojik yaklaşım, insanın kendi bedenini referans alarak yani kendini merkeze koyarak ve doğrudan kendi içsel algılarına dayanarak kurduğu "burada ve şimdi" üstüne odaklanan bir mekân anlayışının varlığını savunmaktadır (Moles, 1978; akt. Bilgin, 1990). Eleştirel pedagojik mekân yaklaşımında, erken çocukluğun belki de vazgeçilmez düsturu olarak "burada" ve "şimdi" ilkesi, mekân tasarımında oradalığı teşvik eden unsurlarla desteklenir. Aşinalık ilkesi doğrultusunda çocuğun fizik mekânda deneyimlediği, duyumsadığı ve bir bütün olarak ona haritalama şansı veren tasarımlar oluşturması esas alınır. Yetişkinler, çocuğun mekânla kurduğu ilişkide kolaylaştırıcı değişken olarak gözetilmeli ve çocuğun kendi öğrenme alanlarını organize edebilme olanaklarını motive etmelidirler. Okul mekânları, erken çocuk okul tasarımlarını sürdürülebilir/akışkan/geçişken araçlarla yansıtan ve dağınıklığa fırsat veren alan yaratımlarını müjdeler. Burada okulların, okulu paylaşan herkesin ortak merakının uyanmasını muştulayan görsel-işitsel uyaranlarla kendiliğinden zenginleşmesi ve çocuğun zihnindeki mekânsal süreklilik algısının desteklenmesi için çaba gösterilir.

Mekânda Süreklilik

İnsana süreklilik duygusu kazandıran mekânlar hafızanın sürdürülebilirliğine de bağlıdır. Sürekli geleceğe uzanma isteği, Nora'nın 'hafıza mekânları' adını verdiği yerleri yaratmıştır. Ona göre, modern toplumlar geçmişe ilişkin belleklerinde yer alan içsel bilgileri olmadığı için geçmişi ancak bugün içerisinde yeniden kurarak- 'anısal mekânlar' oluşturarak- anlamaya çalışırlar (akt. Çalak, 2012). Mekânın bir yer alış ve pozisyon belirttiği fikrinden hareketle Ortar (2003) ait olduğumuz grubun da "yer"ini ifade ettiğimizi görmemiz gerektiğinden söz eder (akt. Bilgin, 2013). Gizil dönemle beraber çocukların sosyal beceri motiflerinin ve oyun ihtiyaçlarının değişkenlik gösterdiği bilinmektedir. Kooperatif oyunların ve sosyalizasyon ihtiyacının ortaya çıkmasıyla birlikte çocukların kimlik gelişimi ve benlik algısı mekânla aktif özdeşime yüzünü döner. İlişkilenmeler anılarla desenlenir, "gelecek" çocuk tarafından tasarımlanmaya başlar. Okul, hiç kuşkusuz çocuğun yaşantısındaki en önemli hafıza mekânlarından biridir. Okul içi-dışı alanlara dair imajinasyonlar (zihinsel görüntü/imgelemler) semantik anlatıları etkilemektedir. Kuşkusuz okuma yazma öğrenilen yer unutulmaz. Epizodik (parçalara ayrılmış) deneyimlerin bellek tarafından kümüle olduğu yer olarak "okul", yetişkin yaşantısında çocuğun analitik bağlantılar kurabilmesi ve kendiliği hakkında çıkarımlar yapabilmesini sağlayan mekânsal unsurları bünyesinde taşımalıdır.

Ait olduğumuz ve yer aldığımız çevrede bulunan şeylerin kullanım isteğini ve imkânını içermesi bakımından 'kendileme', o çevreye duygusal bir yakınlığı

beraberinde getirir (Bilgin, 2013). Kendileme kavramından kişinin bir şeyi, eşyayı ya da mekânı, onunla kurulan karşılıklı ilişki içinde kendisine ait kılması olarak söz edilebilir (Göregenli, 2015). Proshansky (1976) insanın mekânda durağan bir şekilde yer almaması nedeniyle kendisinin kıldığı mekânı düzenlediği, örgütlediği ve başka yerlerden ayırdığından bahseder (akt. Bilgin, 2013). Okul, çocuğun/eşlikçilerin mekânı etkili şekilde kullanmalarının önünü açmalı, taşınabilir tasarımları desteklemeli, kendileyebileceği istasyon alanlar açarak mekâna ulaşım hususunda ait olduğu alanla işbirliğini yaratmalıdır. Mekâna dair sınırsız kullanımın aksine sınırlı mekânları sınırsızlıkla buluşturan hayaller kurdurmalıdır. Bir bütün olarak okulun periferindeki (çevresindeki) ekolojik alanı, okulu paylaşan herkesin "kendile"leyebilmesini simgeleyen pedagojik platformları inşa etmelidir.

Sonuç Yerine

Günümüzde, geleneksel/endüstriyel okul mekânı tasarımları çocukların psikolojik esenlikleri ve iyi oluş halleri gözetilerek tasarımlanmamaktadır. Mekânların tüm yazı boyunca sözü edilen tasarımsal olanaklarla buluşturulması, Türkiye eğitim tarihine de kuşkusuz önemli notlar düşecektir. Eleştirel pedagojik okul mekânlarının ilgili bağlamlar uyarınca yaratılması ve yüreklendirilmesi, yalnızca öğrenme akışlarını değil, ezen-ezilen ilişkilenmelerindeki pozisyonu itibarıyla çocuk-öğretmen-okul-aile trafiğini çocuk lehine düzenleme olanağı da sağlayacaktır. Yazının bu noktada ilham olması ve eleştirel pedagoji tartışma alanlarında zemin kazanarak yeni ortak çalışmalara vesile olması ümidiyle…

Kaynakça

Bilgin, N. (1990). Fiziksel Mekândan İnsani ya da İnsanlı Mekâna. Mimarlık Dergisi, 62-65.

Bilgin, N. (2014). Kimlik İnşası. İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi, Kent Kitaplığı.

Goldstein, E. B. (2013). Bilişsel Psikoloji. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Göregenli, M. (2015). Çevre Psikolojisi, İnsan Mekân İlişkileri. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Halbwachs, M. (1950). Space and The Collective Memory-The Group in Its Spatial Framework:. M. Halbwachs içinde, The Collective Memory (s. Chaper 4). USA: Harper & Row, 1980.

Halbwachs, M. (1992). On Collective Memory. Chicago: University Of Chicago Press.

Jessica Robin, M. M. (2014). The Effects of Spatial Contextual Familiarity on Remembered Scenes,Episodic Memories, and Imagined Future Events. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 459-475.

Nora, P. (2006). Hafıza Mekânları. Ankara: Dost Kitabevi.

Teközel, M. ve O. İyilikci (2015). Orada olmayan deniz: Kentsel temsiller ve yanlış bellek. İçinde (ed) E. Y. Özgen Kesten. İzmit: Zaman, mekan, kimlik. Volga yayıncılık. Kocaeli

Tversky, B. (2000). Remembering Spaces. E. T. (Eds.) içinde, Handbook of Memory (s. 363-378). New York: Oxford University Press.

MESEM Modelinin Çelişkileri: Çocuk Hakları, Eğitim Hakkı ve Politika Açmazları

Pelin Taşkın[1] & Sevgi Ernas[2]

MESEM'ler (Mesleki eğitim merkezleri) 3308 sayılı Mesleki ve Teknik Eğitim Kanununda ve Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde düzenlenen ortaöğretim kurumlarıdır. Bu yazıda MESEM'lerin kuruluş amacına karşılık uygulamada ortaya çıkan yapısal sorunlar, çocuk hakları ve eğitim hakkı bağlamında ele alınacak; sistemin neden yeniden değerlendirilmesi gerektiğine dair tartışmalara yer verilecektir.

Bu kurumlara ortaokul veya imam hatip ortaokulu mezunu olan herkes, 14 yaşını doldurmuş olmak kaydıyla kayıt yaptırabilir. Kaydı yapılacak öğrencinin sağlık durumunun ilgili mesleğin öğrenimine elverişli olması ve bu durumun gerektiğinde sağlık/sağlık kurulu raporuyla belgelendirilmesi gerekir. Öğrencinin kaydolacağı meslek dalı ile ilgili bir işyeri ile sözleşme imzalanması gerekmekte ve bu sözleşmenin imzalanacağı iş yerinde "Usta Öğreticilik Belgesine" sahip bir usta bulunması gerekmektedir. Son olarak öğrenci kayıtlarının yıl boyunca devam edeceği belirtilmektedir.

Henüz kayıt aşaması bile bu kurumlarda yaşanan veya yaşanabilecek sorunlara işaret etmektedir. Bunlardan ilki [kurumların öğrencisi olan] 18 yaş altındaki kişilerin yani hukuken çocuk statüsündeki kişilerin fiilen çalışıyor olmasıdır. Hukuken çocuk statüsündeki kişilerin çalışmaları İş Kanununda düzenlenmiş (m.71) ve on beş yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaklanmıştır. Elbette aynı maddede bu yasağın istisnaları da düzenlenmiştir. Buna göre

> "On dört yaşını doldurmuş ve zorunlu ilköğretim çağını tamamlamış olan çocuklar; bedensel, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak hafif işlerde çalıştırılabilirler. On dört yaşını doldurmamış çocuklar ise bedensel, zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak sanat, kültür ve reklam

[1] ptaskin@education.ankara.edu.tr
[2] ernas@ankara.edu.tr

faaliyetlerinde yazılı sözleşme yapmak ve her bir faaliyet için ayrı izin almak şartıyla çalıştırılabilirler."

Öte yandan düzenlemede çocuğu korumaya yönelik; "Çocuk ve genç işçilerin işe yerleştirilmelerinde ve çalıştırılabilecekleri işlerde güvenlik, sağlık, bedensel, zihinsel ve psikolojik gelişmeleri, kişisel yatkınlık ve yetenekleri dikkate alınır. Çocuğun gördüğü iş onun okula gitmesine, mesleki eğitiminin devamına engel olamaz, onun derslerini düzenli bir şekilde izlemesine zarar veremez." hükmüne de yer verilmiştir. Ayrıca on sekiz yaşını doldurmamış çocuk ve genç işçiler bakımından yasak olan işler ile on beş yaşını tamamlamış, ancak on sekiz yaşını tamamlamamış genç işçilerin çalışmasına izin verilecek işler, on dört yaşını doldurmuş ve zorunlu ilköğretim çağını tamamlamış çocukların çalıştırılabilecekleri hafif işler, on altı yaşını doldurmuş fakat on sekiz yaşını bitirmemiş genç işçilerin hangi çeşit işlerde çalıştırılabilecekleri ve çalışma koşulları, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından çıkarılan Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik ile belirlenmiştir. Bakıldığında bu yönetmelikte sayılan çocuk ve genç işçilerin çalıştırılabileceği işler ile Mesleki Eğitim Programı'nda Uygulanan Alan ve Dal Listesi (MEB, 2022) arasında uyumsuzluk bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle yönetmelikte izin verilmeyen alanlarda çocuklar mesleki eğitim adı altında çalıştırılmaktadır. Örneğin, yönetmelikte çalışılabilecek alanlar arasında motorlu araçlar, otomotiv ile ilgili işler sayılmazken MEB'in yayınladığı listede mesleki eğitim programı uygulanan alan ve dal olarak yer almıştır.

Burada temel sorun, Çalışma Bakanlığı'nın görev alanına giren mevzuatta çocuğu koruyan düzenlemelere yer verilirken Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev alanına giren mevzuatta bu düzenlemelerle çelişen hükümlere ve uygulamalara yer verilmesidir. Bu nedenle, Çalışma Bakanlığı'nın çocukların çalışmasını öngörmediği ve çocukların çalışmasına uygun olmayan bazı iş alanlarında da çocukların fiilen çalıştırılması sonucu ortaya çıkmaktadır. MESEM'le ilgili araştırmalar bu durumu doğrulamaktadır. Ernas ve Taşkın (2025)'ın yürüttüğü araştırmaya katılan bir okul yöneticisinin "9. sınıflar buraya geldiklerinde çok küçükler. İki hafta önce buraya bir çocuk geldi, emin olun, sadece göz bebekleri görünüyordu. Odamıza bir girdi çocuk simsiyah, saçından ayağının ucuna kadar bildiğiniz çocuğu kömüre batırmış çıkarmışsınız gibi geldi. İş ortamından geldi. Daha 14 yaşında falan, 9. Sınıf öğrencisi. Üzerindeki metalik koku kaç metre öteden duyuluyor. Düşünebiliyor musunuz? Aslında o çocuk o ortamda olmamalı." sözleri oldukça çarpıcıdır. Katılımcının vurguladığı bu ağır çalışma koşulları MESEM'e kayıtlı çocukların o yaşta bu kadar ağır bir işte çalışarak yaşamı kaçırmalarına neden olmaktadır. Kasım 2024'te Cumhuriyet Gazetesi'nde yayımlanan habere göre iş cinayetleriyle MESEM'de okuyan 12 çocuk farklı zamanlarda hayatını kaybetmiştir (Cumhuriyet, 2024). İstanbul Barosunun (2025) hazırladığı MESEM Hak Arama Rehberinde mesleki eğitim sırasında sık karşılaşılan hak ihlalleri tehlikeli işlerde çalıştırılma, koruyucu ekipman verilmemesi, güvenlik hakkı ihlali, meslek öğretilmeden çalıştırılma, kötü

muamele ve şiddet, ücretsiz veya eksik ücretle çalıştırılma, sendika hakkının bulunmaması, dinlenme ve izin hakkının tanınmaması, aşırı/fazla çalıştırılma, cinsiyet, etnik köken, inanç, yaş gibi sebeplerle ayrımcılık şeklinde sayılmıştır. Bu konuda MEB'in zaman kaybetmeden adım atması ve çocukların çalışmasına uygun olmayan iş kollarında ve iş yerlerinde mesleki eğitim adı altında yürütülen faaliyetlerin sonlandırılması gerekir.

Toplumsal eşitsizliğin yalnızca gelir ve servetin değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel sermayenin kuşaklararası aktarımı yoluyla pekiştirildiği açıktır (Sullivan, Ketende ve Joshi, 2013). Bu noktada, ailenin toplumsal sınıfı ve çocuklarına aktardıkları kültürel sermaye, onların eğitimsel başarılarını ve deneyimlerini belirleyici biçimde yönlendirmektedir (Kayaalp, 2002). Düşük sosyal tabaka ve işçi sınıfından gelen, sınırlı kültürel sermayeye sahip çocuklar; sosyal köken ve dilsel yeterlik açısından orta ve üst sınıftan gelen akranlarına göre dezavantajlı konumdadır. Üst-orta sınıf çocukları eğitim hayatına gerekli sosyal ve kültürel kodlarla başlarken, işçi sınıfından gelen çocuklar, bu kodları daha geç edinmekte ve çoğu zaman hiçbir şekilde akranlarının seviyesine ulaşamamaktadır (Ünal ve Özsoy, 1999). Böylelikle, okul sürecinde karşılaşılan eşitsizlikler yalnızca geçici bir durum olmakla kalmayıp, gelecekteki toplumsal ve mesleki dezavantajların da zeminini hazırlamaktadır (Freitag ve Schlicht, 2009).

Toplumsal sınıf bağlamında ele alındığında mesleki eğitim politikaları, görünürde fırsat eşitliği sağlama iddiası taşısa da gerçekte sınıf yapısının yeniden üretimine katkıda bulunarak toplumsal ve sınıfsal eşitsizliklerin sürekliliğini sağlamaktadır (Bowles ve Gintis, 1976). Nitekim mesleki eğitim, "arzu edilmeyen toplumsal tanımlar ve işin artan anlamsızlığı sonucunda sınıf toplumunun en alt tabakasına yerleşme" (Willis, 1977) üzerine inşa edilen bir düzenin parçası olarak işlev görmektedir. Bu nedenle, dezavantajlı ailelerin çocuklarının yoğunlukla yönlendirildiği mesleki eğitim, fırsat eşitliği yaratmak bir yana, mevcut eşitsizlikleri meşrulaştıran ve yeniden üreten mekanizmalar olarak tartışılmalıdır. Mesleki eğitim, yalnızca iş gücüne teknik beceri kazandıran nötr bir araç olarak değil; bilakis, toplumsal ve eğitsel eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sunan ve mevcut sınıf yapısını pekiştiren bir alan olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda mesleki eğitim, görünürde fırsat eşitliği sağlayan demokratik bir eğitim reformu niteliği taşırken, gerçekte toplumsal tabakalaşmanın yeniden üretildiği, sınıfsal sınırların korunduğu ve dezavantajlı grupların sistematik biçimde marjinalleştirildiği mekânlara dönüşmektedir.

İkinci sorun; 14 yaşını doldurmuş kişilerin yaş gruplarına göre değil ilgili meslek grubuna göre eğitim alıyor olması ve MESEM'e kayıtta üst yaş sınırı olmaması sebebiyle 18 yaş altı kişiler ile diğer ifadeyle çocuklar ile farklı yaşlarda yetişkinlerin bir arada eğitim alıyor olmalarıdır (Durna & Mermer, 2024) ve bu durumun çocuk istismarının ortaya çıkması riskini arttırmasıdır. Öte yandan yetişkinlerle çocuk statüsündekilerin bir arada eğitim alıyor olmasının pedagojik açıdan da incelenmesi gerekir.

Kayıtla ilgili bir başka sorun MESEM'e kaydolmak isteyen öğrencinin sözde eğitim alacağı ve fiilen çalışacağı iş yerlerini bulma ve onlarla sözleşme yapma yükünün öğrencide ve 18 yaşından küçüklerin sözleşme ehliyetinin olmaması nedeniyle de ailelerinde olmasıdır. Anlaşılacağı üzere çocuğun çalışmasına uygun bir iş yeri bulunması sorumluluğundan bu düzenleme ile Devlet sıyrılmış olmaktadır. Öte yandan çalışılacak iş yerinin, çocuğun yaşam hakkına ve mali haklarına saygılı bir şekilde mesleki eğitim sistemi içinde yer alması gerekir. Bunun denetimi ise MESEM öğretmenlerine yüklenmiş durumdadır. Çocuğun başta yaşam hakkı olmak üzere eğitim hakkı ve mali haklarının korunmasını sağlamak için iş yerlerinin bulunması ve denetlenmesi işlerini MEB ve Çalışma Bakanlığı'nın koordineli bir şekilde yürütmesi gerekirken, uygulamada yeterli denetimin yapılmadığı yapılan araştırmada ortaya çıkarılmıştır. Ernas ve Taşkın (2025)'ın araştırmasında bir veli "Oğlumun ustası onu dövmüş" (P6) demiştir. Araştırmaya katılan bir okul yöneticisi "Öğretmenler işyerlerini haftalık ya da aylık denetliyor ama ustalar denetim sırasında öğrencilerin görevlerini değiştiriyor. 'Çıraklar işyeri kurallarına uymalıdır' ifadesi bizi çaresiz bırakıyor" (SP1). Bir öğretmen de şu noktaya dikkat çekmiştir: "Devletin yaptırım gücü sınırlı, işverenler de öğrencileri işten çıkarma tehdidiyle bunu suistimal ediyor" (T8). Öte yandan araştırmada denetimin, öğretmenlerin aşırı iş yükü nedeniyle de sınırlı kaldığı, okul yöneticisinin şu sözleriyle: "Öğretmenlerin yaklaşık 50 işyeri var; bu kadar yerde koşulları derinlemesine incelemek ya da öğrencilerle özel olarak görüşmek imkânsız" (SP2) tespit edilmiştir.

Kayıtların yıl boyunca devam etmesi de eleştirilmesi gereken noktalardan biridir. Öğrenci bir ortaöğretim kurumundan istediği zaman MESEM'e (kontenjanı dolmamışsa) geçebilmektedir. Bu durum eğitim öğretim yılının herhangi bir zamanında kayıt yaptırılabilen MESEM'de alınan eğitimle ilgili şüphe yaratmaktadır. Bu durum ayrıca kurum yöneticilerinin sürekli kayıt işlemleriyle uğraşması anlamına da gelmektedir.

MESEM'e kaydolan öğrenciye verilen eğitime bakıldığında çarpıcı durumlarla karşılaşılmaktadır. Bunlardan ilki MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 10'ncu maddesinde "Mesleki eğitim merkezlerinde kalfalık ve ustalık programları uygulanır, teorik ve pratik eğitim birbirini tamamlayacak şekilde planlanır ve yürütülür. Bu merkezlerde verilen temel derslere ek olarak isteyen öğrencilere diplomaya götüren fark dersleri verilir." hükmüdür. İlk olarak teorik eğitim ile kastedilen 36 haftadan oluşan ders yılı içinde haftada en az bir, en fazla iki gün olacak şekilde planlanan derslerdir. Teorik dersler arasında Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik, Tarih, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri sayılmıştır (MEB, 2025). Ernas ve Taşkın'ın (2025) araştırmasında katılımcılar MESEM'lerdeki eğitimi yetersiz ve parçalı olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan bir okul müdürü haftalık dersleri "Öğrenciler haftada bir gün okula geliyorlar ve dört ya da beş ders alıyorlar—bunların yarısı teorik meslek dersleri, diğer yarısı ise edebiyat, tarih ve din kültürü gibi genel eğitim dersleri" (SP5) şeklinde belirtmiştir. Araştırmaya katılan bir öğretmen bu

yapıyı "Bir gün bir konu öğretiyorsunuz, ertesi hafta geldiğinde öğrenciler her şeyi unutmuş oluyor—biz yeterli eğitim veremiyoruz" (T5) sözleriyle eleştirmiştir. Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) araştırmasında ise eğitim sürecine ilişkin görüş belirten öğrencilerden bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir: "Okul derslerimiz verimli değil, zaten bir gün geliyoruz, arkadaşlarla görüşüyoruz. Öğretmenler ders anlatmaya çalışıyor, ama ben kendimi derslere vermiyorum, öğretmenlerimiz anlayışlılar bize karşı. Çoğu kişi de dersi dinlemiyor. Matematik, Edebiyat, Tarih, Din Kültürü dersi görüyoruz. ..." (Ö1), bir başka öğrenci ise "Çok çalışıyorum. Günde 10-11 saat. Çalışma durumuma göre kazandığım para az aslında. Haftada bir gün okula gitmek iyi oluyor. Dinleniyorum açıkçası, arkadaşlarımı da görüyorum. Bazı haftalar cumartesi günleri de işe gidiyorum. 1 gün okula gelmek, iş yapmamak güzel" (Ö3). Korkmaz (2025) MESEM öğrencilerinin akademik başarısızlık nedeniyle MESEM'e kaydolduklarını ortaya çıkarmıştır. Okulda derslerinde başarısız olan ve sınıf tekrarı yapmak zorunda kalan katılımcılar, MESEM'e geçmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. "Notlarım kötüydü, anlamıyordum, sınavlarda hep kalıyordum. Çoğu arkadaşım özel ders alıyordu ya da aileleri onlara yardım ediyordu. Evde bana yardım edecek kimse yoktu, özel ders için de para yoktu. O yüzden okuldan ayrıldım." (Zeynep). Ernas ve Taşkın'ın (2025) araştırmasında da benzer şekilde katılımcı öğretmenlerden biri öğrencilerin akademik düzeyi ile ilgili olarak "Genel boyutta düşünürsek öğrenci profilimiz bayağı düşük. Yani bir elekten geçirdiğimizi düşünürsek bunlar 2-3 kez elenip hep aşağı düşmüşler." (T5) sözleriyle öğrencilerin akademik düzeyini betimlemiştir.

Okulların akademik ve mesleki olarak ayrışması bağlamında Kincheloe (1995), bilginin yapay bir biçimde ikiye bölündüğünü ve bunun iki ayrı dünya yarattığını belirtir: Bir tarafta üniversiteye ve yüksek ücretli, prestijli işlere hazırlayan akademik bilginin değer gördüğü bir alan; diğer tarafta ise iş bilgisine indirgenen ve öğrencileri işgücü piyasasının alt basamaklarına yönlendiren bir "karşı-madde dünyası." Dewey (1916) de benzer biçimde bu ayrışmanın, iş ve boş zaman, kültür ve hizmet, zihin ve beden, yöneten ve yönetilen sınıflar arasındaki eski iş bölümünü yeniden üreten bir mekanizma olduğunu vurgulamış, bu yapının ise demokrasi iddiasına rağmen eşitsizliği derinleştiren bir işlev taşıdığını savunmuştur.

Orta sınıf ailelerden gelen öğrenciler, yükseköğretim aracılığıyla üst sınıflara geçiş imkânına sahipken; çoğunlukla mesleki eğitim gören alt sınıf öğrencileri, yükseköğretim, gelir ve statü olanaklarından yoksun kalarak ebeveynlerinin sınıfsal konumunu yeniden üretmeye mahkûm olmaktadır (Devine, 2004). Üstelik bu öğrencilerin, kendi kaderlerini kabullenme ve mevcut sınıfsal konumlarını sürdürme eğiliminde oldukları da hem bu çalışmada hem de alan yazında ortaya konmuştur (Aksoy, 2015). Willis'in (1977) işaret ettiği üzere, işçi sınıfı çocuklarının zaten yetersiz olduklarını içselleştirerek başkalarının tercih etmediği işlere yönelmeyi hak ettiklerini düşünmeleri, yalnızca bir kader kabulü değil; aynı zamanda teoriye ve kültüre dirençle sonuçlanan kültürel bağlamların

bir ürünü olarak değerlendirilmelidir. Dolayısıyla bu kültürel bağlamları besleyen temel unsurun, mesleki eğitime yöneltilen eleştirileri görmezden gelen; toplumsal sınıfların yeniden üretimindeki rolünü, mevcut güç ilişkilerini ve fırsatların eşitsiz dağılımını meşrulaştıran politika, uygulama ve söylemler olduğu söylenebilir (Kayaalp, 2002). Bu durum, mesleki eğitimin eşitlikçi ve demokratik bir kültür yaratma iddiasından uzak olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Ünal, Tural ve Aksoy'un (2005) vurguladığı gibi, günümüzde yaşanan süreç yalnızca "hukuki ve kurumsal bir dönüşüm" değil, aynı zamanda eğitimsel uygulamalara, eğitime yüklenen anlamlara ve eğitimle kurulan ilişkilere dair köklü bir değişimi de içermektedir. Bu dönüşümün ardında, ekonomideki yapısal değişim ve esnek üretim düzenine geçiş yatmaktadır. Eğitim kurumlarının tarihsel olarak toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştırma ve mevcut toplumsal yapının yeniden üretiminde araçsallaşma işlevi (Bourdieu ve Passeron, 1990; Willis, 1977; Aksoy, 2013) dikkate alındığında, mesleki eğitim ve MESEM'lerin özellikle yoksul ve dezavantajlı kesimlerin çocuklarını ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan sınırlandırıcı bir mekanizma olarak işlediği yönündeki eleştiriler (Sultana, 1995) dikkat çekmektedir. Görüldüğü gibi MESEM'lerde zaten akademik yönden zayıf durumda olan öğrencilere düşük nitelikte akademik eğitim verilmektedir. Ernas ve Taşkın'ın (2025) araştırmasında akademik kaliteye ilişkin kaygılar katılımcıların "Öğrenciler haftada yalnızca bir gün okula geldiklerinde gerçekten ne kadar öğrenci gibi hissediyorlar, bu tartışılır" (SP5) ve "Evde ders çalışacak akademik zamanları yok" (T2) şeklindeki sözleriyle belirtilmiştir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin fiziksel yorgunluğunu da dile getirmişlerdir. "Öğrenciler yorgun ve uykusuz geliyor, sanayideki çalışma koşulları ağır olduğu için derslerde fiilen yok gibiler; bu da öğretimi zorlaştırıyor" (T1). Kayıkçı ve Aksoy (2025)'un araştırmasına katılan bir öğretmen "14 yaşındaki bir çocuk için sanayide çalışmanın kolay olmadığını düşünüyorum. 11.sınıfın daha uygun olduğunu düşünüyorum. (KÖ1)" sözleriyle, bir başka öğretmense "14 yaşındaki bir çocuğun fiziksel ve ruhsal olarak çalışma şartlarına hazır olmadığını düşünüyorum. Ayrıca bir gün okula gelme süresinin de az olduğu kanısındayım. Okula daha fazla gelmeliler…."(KÖ4) sözleriyle durumu vurgulamıştır. Öte yandan Ernas ve Taşkın'ın (2025) araştırmasında katılımcılar MESEM'lerdeki sınırlı akademik hedeflere dikkat çekmişlerdir: "Burada akademik bir kaygı yok. Ne öğrenciler, ne veliler, ne de devlet böyle bir beklenti içinde. Devlet bu okulu meslek öğretmek için kurdu" (T4). Bir okul müdürü verilen eğitimin düşük seviyesini şöyle ifade etmiştir "Biz çok temel düzeyde, basit aritmetik gibi şeyler öğretiyoruz çünkü öğrenciler 'Benim buna ihtiyacım yok, ben buraya meslek öğrenmeye geldim' diye düşünüyor" (SP1). Öte yandan öğrencilerin bir gün okula devam etmelerinin okul ortamını bozduğunu ve disiplin problemlerine yol açtığına işaret eden araştırma bulgusuna ek olarak (Özdemir ve ark., 2024) sosyal faaliyetlere yönelik derslerin olmamasının öğrenciler için sorun teşkil ettiğini gösteren araştırma bulgusu da bulunmaktadır (Durna & Mermer, 2024).

Sosyoekonomik farklılıklara dayalı toplumsal tabakalaşma, eğitimde derin eşitsizliklerin ortaya çıkmasına yol açmakta; bu durum farklı sınıfsal kökenlerden gelen çocukların okul deneyimlerini ve yaşam fırsatlarını belirgin biçimde farklılaştırmaktadır (Down, 2006). Öğrenciler biçimsel olarak aynı eğitim süreçlerinden geçiyor görünse de alt sosyal sınıflardan gelenlerin bu süreçten elde ettikleri kazanımlar sınırlı kalmakta, yani eğitimsel çıktılardan eşit biçimde yararlanamamaktadırlar (Ünal ve Özsoy, 1999). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin toplumsal kökenleri onların eğitimsel kaderini tayin etmekte (Bourdieu ve Passeron, 1990: 80) ve bu da sosyoekonomik temelli bir ayrışmayı beslemektedir (Aksoy, 2011). Söz konusu ayrışma ise en görünür biçimiyle akademik okullar ile meslek okulları arasındaki keskin sınırda kendini göstermektedir (Jæger, 2009).

Neoliberal politikalar doğası gereği sürekli değişimlere ve krizlere dayalı bir sistemdir; dolayısıyla herkesin kazançlı çıktığı bir eğitim düzeni yaratmak bu bağlamda mümkün değildir. Buna rağmen, iş dünyasının söylemleri kapitalizmi olağanlaştırmakta, yarattığı işsizliğin yapısal niteliğini gizlemekte ve emek gücünü disipline ederek ücret ilişkilerini denetim altına almaya çalışmaktadır. Bu bağlamda yeni geliştirilen sistemde, "okullaşmanın görevi giderek sanayi üretiminin ve piyasa rekabetinin mantığına tabi hale gelmektedir" (Ball, 1990). Böylelikle müfredat, "verimlilik, maliyet-etkinlik ve hesap verebilirlik" gibi amaçlarla önceden belirlenmiş ve sıkı bir şekilde kontrol edilen bir yapıya indirgenmektedir (Apple, 1986). Mesleki ve teknik eğitimde (VTE) piyasanın daha güçlü müdahalesi, sistemin rasyonel, ideolojiler üstü ve siyasi içerikten bağımsız olduğu yönünde meşrulaştırılmaktadır. Ancak bu varsayım, özellikle yoksul semtlerden ve işçi sınıfı ailelerinden gelen öğrencilerin kültürel ve dilsel sermaye eksikliklerini görmezden gelmektedir (Aksoy, 2011; 2013).

MESEM bileşenlerinin yukarıdaki sözlerle betimledikleri eğitim sürecinin sonunda öğrencilere lise diploması verilmesi de üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bu durum yönetmelikte; "verilen temel derslere ek olarak isteyen öğrencilere diplomaya götüren fark dersleri verilir." hükmüyle gerçekleşmektedir. Uygulamada öğrenciler bu fark derslerini online olarak almaktadırlar. Ernas ve Taşkın'ın (2025) araştırmasında katılımcılar haftada yalnızca bir gün okula gelen ve dört çevrim içi derse katılan MESEM öğrencilerine lise diploması verilmesinin, haftada beş gün derse devam eden meslek lisesi öğrencilerine kıyasla adaletsiz olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen durumu şöyle açıklamıştır:

"Diploma tamamlama programında 10. sınıf öğrencilerinin dersleri akşam 18:10'a kadar sürüyor, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin ise 19:00'da başlayan çevrim içi dersleri var. Ancak öğrenciler ya yolda oldukları için ya da hızlı interneti karşılayamadıkları için bu dersleri sıklıkla kaçırıyorlar ve devamsızlıktan kalıyorlar" (T8). Bir okul yöneticisi ise şu şekilde eleştirmiştir: "Bu çocuklar zaten işte zorlanıyorlar. Onların yolculuk sırasında çevrim içi derslere katılmalarını beklemek gerçekçi değil. Diplomanın sırf verilmiş olması için verilmemesi gerekir" (SP2).

Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) araştırmasına katılan işletme yöneticileri eşitsizliğe benzer vurguyu yapmışlardır:

> "Dersleri zayıf olan, okumakta güçlük çeken veya okumak istemeyen öğrenciler için bir iş öğrenebilme sonrasında bir yerde çalışabilmeleri veya kendi işyerlerini açabilmelerini sağlayan belgeleri alma şansını tanıyan bir eğitim süreci. Bunun olumlu olduğunu düşünüyorum. Fakat öğrencilerin okula 1 gün gitmelerinin az olduğunu ve bu nedenle özellikle teorik anlamda yetersiz olduklarını düşünüyorum. Kendim meslek lisesi mezunuyum. Bizler çok detaylı eğitim aldık. Sadece kendi alan derslerimizi değil, kültür derslerini de iyi öğrendik. Mesela örnek vereyim; ben klimacıyım. Kimyayı öğrendik, maddenin hallerini öğrendik. Maddenin sıvı, katı, gaz halini bilmeyen klima işini nasıl yapacak? Bizim işletmeye meslek lisesi 12. sınıf öğrencileri de staj için geliyor. O öğrenciler MESEM öğrencilerinden daha bilgililer" (İY1).

Ball'ın (1990) vurguladığı üzere, okullaşma giderek sanayi üretiminin ve piyasa rekabetinin mantığına indirgenmektedir. Bu durum, eğitimin kamusal ve özgürleştirici niteliğini aşındırarak, onu ekonomik verimlilik mantığının bir uzantısı hâline getirmektedir. Apple'ın (1986) da belirttiği gibi, müfredat artık pedagojik veya toplumsal gelişim kaygılarından çok "verimlilik, maliyet-etkinlik ve hesap verebilirlik" ölçütleri doğrultusunda önceden belirlenmekte ve sıkı bir biçimde denetlenmektedir. Böylece eğitim, demokratik ve eleştirel bir kültür üretmek yerine piyasanın disipline edici araçlarından biri olarak işlev görmektedir (Aksoy, 2005).

Türkiye'deki meslek liseleri ve MESEM'de verilen mesleki eğitimin niteliği ise eğitim bileşenleri tarafından eleştirilmektedir. Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) araştırmasına katılan koordinatör öğretmenin "Okuldaki donanımsal eksikliklerden dolayı beceri eğitimlerimiz normal işletmedeki bir öğrenciye göre daha verimsiz oluyor..." (KÖ5) şeklindeki sözleri ve okul yöneticisinin: "Okuldaki atölye imkânları, uygulama imkânlarıyla ne yazık ki çağımıza ayak uydurulması çok zor. Teknolojik gelişmeler nedeniyle sürekli bir yenilenme gerekiyor. Maalesef bizde yeterli yatırım yok. Sanayide sürekli bir yenilik var. Öğrenci eğitimini sanayi ile iş birliği içerisinde alırsa bence daha faydalı olur diye düşünüyorum. Yani okuldaki mesleki eğitimin yeterli olmadığını düşünüyorum…" (OY1) sözleri bu eleştirilere örnek gösterilebilir. Atölye ve laboratuvarların yetersiz olmasına yönelik eleştiriler Durna ve Mermer'in (2024) araştırmasına katılan okul yöneticileri tarafından da vurgulanmıştır.

MESEM ile ilgili yapılan araştırmalarda MESEM'lerde görev yapan öğretmen sayısının yetersiz olduğu ve meslek dersleri ve koordinatörlük için alan öğretmeni bulmakta güçlük çekildiği belirlenmiştir (Durna & Mermer, 2024; Kazdal & Tuna, 2023). Ayrıca MESEM'de beceri eğitimlerinde diğer ifadeyle stajda görevli olan usta öğreticilerin niteliklerine yönelik eleştiriler ve öğrencilerin ustalarına karşı memnuniyetsizlikleri de araştırmalarda tespit edilmiştir (Kazdal & Tuna, 2023;

Durna & Mermer, 2024; Ernas & Taşkın, 2025). Ernas ve Taşkın'ın (2025) araştırmasına katılan bir öğretmen "Ustalar sertifikalı eğitimciler değil—pedagojik eğitimleri yok ve öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını bilmiyorlar" (T2) derken bir veli "Oğlum matbaada iyi öğreniyor ama diğer oğlum terzilikte sadece basit işler yapıyor, ona dört yılı olduğu ve şimdilik temizliğe odaklanması gerektiği söyleniyor" (P6). Bir öğrenci ise "Ustamız her şeyi anlatmıyor. Saç örgüsünü öğrenmek istedim ama ustam öğretmedi, ben de internetten öğrendim" (S1) diyor. Katılımcılar, usta öğreticilerin pedagojik eğitimlerinin geliştirilmesi gerektiği konusunda hemfikir olmuşlardır. Bir öğretmen "Ustaların nitelikleri yükseltilmeli. Usta öğretici olmak bu kadar kolay olmamalı; sınavların daha zor olması gerekir" (T1) derken bir okul yöneticisi "Ustaların nitelikleri düşük, öğrenciler haftada bir gün okulda, dört gün ise doğrudan ustalar ve müşterilerle birlikte vakit geçiriyorlar, ama biz her şeyin sadece okulda çözüleceğini düşünüyoruz" (SP3) değerlendirmesini yapmıştır. Kazdal & Tuna'nın (2023) araştırmasında okul yöneticisi "İşin uzmanı olan kişilerin yeterli derecede formasyon kabiliyetinin olmaması, öğrenci davranışlarını karşılayamaması ve bilgilerini aktaramaması en önemli sorunların başında gelmektedir." (Y2) sözleriyle benzer durumu ifade etmiştir.

Toplam 39 alan ve 193 dalda Çerçeve Öğretim Programı uygulanan MESEM'de eğitim süresi 4 yıldır ve 11. sınıfı bitiren öğrenciler Kalfalık Belgesi, 12. sınıfı bitiren öğrenciler ise Ustalık Belgesi almaya hak kazanmaktadır. MESEM mezunları "Ustalık Belgesi" ile kendi iş yerlerini açabilmektedir (Kayıkçı ve Aksoy, 2025). Yaşanan olumsuzluklara rağmen, ustalık belgesinin uluslararası geçerliliğinin olması MESEM'i cazip hale getirmektedir. Ernas ve Taşkın (2025)'ın araştırmasında katılımcılardan bir okul müdürü bu belgelerin uluslararası değerine dikkat çekerek şöyle demiştir: "Buradan aldıkları belge yalnızca Türkiye'de değil, dünyanın her yerinde geçerli. Bu belgeyle yurtdışına gittiklerinde daha kolay uyum sağlar ve iş bulabilirler" (SP2). Bir başka öğretmen de aynı görüşü paylaşarak şunu ifade etmiştir: "Öğrenciler burayı, ileride kendi işlerini kurabilmek için kalfalık ya da ustalık belgesi almak amacıyla tercih ediyorlar" (T3). Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) bulgularında da benzer ifadeler yer almaktadır. Bir öğrenci şöyle demiştir: "…Meslek Lisesinden mezun olduktan sonra bize verilecek belgeler var. Ustalık belgesi, işyeri açma belgesi gibi. Bunları MESEM mezunlarına da veriyorlar. Meslek lisesinde olsam 3 yıl okula gidip, 1 yıl haftanın 3 günü staja gidecektim, bu belgeleri sonrasında alacaktım. MESEM'de ise 4 yıl boyunca haftanın 1 günü okula giderek bu belgeleri alacağım" (Ö5)

MESEM'i cazip hale getiren bir diğer unsur 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine asgari ücretin en az %30'u, 12. sınıftaki kalfalara ise asgari ücretin en az yarısı kadar maaş imkânı verilmesidir (Kayıkçı ve Aksoy, 2025). Öğrencilere ödenecek bu ücretlere Devlet katkı sunmaktadır ve bununla ilgili usul ve esaslar yayınlanmıştır (MEB, 2023). Buna göre bu ücretler İŞKUR tarafından işsizlik fonundan kalan kısım ise işletme tarafından karşılanmaktadır. Araştırmalar, MESEM öğrencilerinin uzun çalışma saatlerine karşın yetersiz ücret aldıklarını, 18 yaş altı

yasal sınır olan günde yedi ve haftada otuz beş saatin üzerinde çalıştırıldıklarını, bu fazla süreler için ek ücret ödenmediğini ve işverenlerin sözleşmedeki yükümlülüklere uymadığını göstermektedir (Akkuş Aydemir, 2015; Kösesoy, 2017). Ernas ve Taşkın'ın (2025) çalışmasında ücretle ilgili olarak bir mülteci öğrenci "Çalıştığım kadarına bakarsak kazandığım para çok az. Sabah 8'den akşam 6:30'a kadar çalışıyorum ve sadece asgari ücret ile yemek alıyorum" (S9) diyerek durumunu açıklamış, katılımcı bir öğretmen "Onlar ucuz işgücü gibi görülebiliyor. Örneğin bazı işyerlerinde parça başı ücret veriliyor, yani düzgün para kazanmak için çok üretmek zorundasınız" (T3) demiş ve son olarak bir okul yöneticisi "Kesinlikle adil bir ücret aldıklarını düşünmüyorum. 11. sınıfa kadar devlet asgari ücretin üçte birini, kalfalarda ise yarısını karşılıyor… Bazı işverenler devletin verdiğinden fazlasını vermiyor ve öğrenciler başka seçenekleri olmadığından bu sömürü koşullarını kabul ediyor. Biz onlara daha iyisini talep etmeleri için cesaret veriyoruz, ama onlar, 'Hocam, bu işler öyle yürümüyor' diyorlar. İşverenler de bunu biliyor ve bundan faydalanıyorlar" (SP1) sözleriyle ücret adaletsizliğini açıklamıştır. Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) araştırmasında da bir öğrenci "MESEM eğitim sürecine ilişkin yaşadığım en önemli sorun çalışma saatlerinin fazla olması. Sabah 8'de girip akşam 7'de çıkıyorum. 11 saat çalışıyorum. Bildiğim kadarıyla 8 saatten fazlası için ek ücret ödenmesi lazım ama ödenmiyor. Aslında ek ücreti de istemiyorum. 8 saat çalışayım yeter. Yorucu geçen günlerden sonra okula gelmek tatil gibi. Okulda dinleniyorum, derslere öylesine girip çıkıyorum. Ders malzemelerini de getirmiyorum. Zaten az kazanıyorum, ücretim kesilmesin diye devamsızlık yapmıyorum" (Ö6) sözleriyle durumunu açıklamıştır. Kayıkçı ve Aksoy'un araştırmasında tüm gruplardan katılımcılar diğer ifadeyle öğrenci, koordinatör öğretmen, okul yöneticisi ve işletme yöneticisi olmak üzere katılımcılar ücret yetersizliğine değinmişlerdir. Buradan eğitim bileşenlerinin uzun çalışma saatlerinden ve ücret miktarından memnun olmadığı söylenebilir.

Öte yandan Korkmaz'ın (2025) araştırmasında bu ücretin ödenmekten imtina edildiğine dair çarpıcı bulgular yer almaktadır. Buna göre katılımcılar patronlarının devlet tarafından kendileri için ödenen ücretten kesinti yaptığını, ancak şikâyet edecekleri bir merci bulunmadığını ve meslek öğrenmek zorunda oldukları için buna katlandıklarını ifade etmiştir. Örneğin katılımcı Ali, patronunun devletin onun adına ödediği maaştan kesinti yaptığını, kendisine tam maaş vermediğini, sadece haftalık ücret verdiğini; ama meslek öğrenebilmek için sessiz kaldığını belirtmiştir. Benzer etik dışı mali uygulamalar Ernas ve Taşkın (2025) araştırmasında da aktarılmıştır. Bir okul yöneticisi şu örneği vermiştir: "İşletmeler bazen ödemeleri sahte belgeyle gösteriyor. Öğrenciler önce ücretlerini işverene geri veriyor, işveren de parayı yeniden yatırarak sahte makbuz oluşturuyor. Resmî olarak ödeme yapılmış gibi görünüyor ama öğrenci aslında hiçbir şey alamıyor… Eğer öğrenci işyeri değiştirirse son ayki maaşını hiç alamayabiliyor" (SP1). Bir başka okul yöneticisi de Kazdal ve Tuna'nın (2023) araştırmasında "Öğrenci ücretlerini zamanında ödememe, öğrencileri belirtilen gün ve saatten fazla çalıştırmaları ve bunların ücretlerini ayrıca öğrenciye vermemeleri." (Y7) sözleriyle benzer sorunu vurgulamıştır.

MESEM'e kayıtlı öğrencilerin sigorta ve devlet katkısı gibi ödemelerinin MEB tarafından yapılması nedeniyle işletmelerin sağladığı bu destek, öğrencilerin ucuz işgücüne ve çocuk işçisine dönüşme riskini arttırdığı çeşitli araştırmalarda ortaya çıkmaktadır (Özkan ve Göktürk, 2023; Kazdal & Tuna, 2023). Bu konuyla ilgili son olarak MESEM'e devam eden öğrencilere işletmeler tarafından ödenen tutarın devlet desteği kapsamına alınmasıyla işveren üzerindeki maddi yükün kaldırıldığını (Kayıkçı & Aksoy, 2025), özellikle mülteciler yönünden kayıt dışılığın önüne yine kamu kaynakları kullanılarak geçildiğini belirtmek gerekir. Bu bağlamda Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) araştırmasına katılan katılımcının "MESEM kapsamında yer alan her öğrenci için işletmelere katkı sunmak yerine bu paranın çok daha azını kendi okullarına yatırım olarak yapsa daha iyi sonuçlar elde edebiliriz" (KÖ4) sözlerine katılmamak mümkün görülmemektedir.

Sonuç

MESEM'ler, mesleki eğitim politikalarının bir unsuru olarak tanımlansa da mevcut işleyişleri çocuk hakları, eğitim hakkı ve pedagojik yeterlilik açısından ciddi tartışmalar doğurmaktadır. MESEM'ler, yasal düzenlemelerde mesleki eğitim ve istihdama katkı sunma amacıyla tanımlanmış olsa da uygulamada ortaya çıkan tablo, bu kurumların işlevselliğini ciddi biçimde tartışmaya açmaktadır. Çalışma yaşamına 14 yaş gibi erken bir dönemde dâhil edilen çocukların ağır ve kimi zaman tehlikeli iş kollarında çalıştırılması, çocuk işçiliğin "mesleki eğitim" adı altında meşrulaştırılmasına ve kurumsallaştırılmasına yol açmakta ve bu durum, Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerle çelişmektedir. Özellikle Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 32. maddesi, çocukların ekonomik sömürüye karşı korunmasını ve onların eğitimlerine engel olacak ağır işlerde çalıştırılmamalarını güvence altına almıştır. Oysa MESEM uygulamaları, bu ilkeyi zedeleyen bir tablo ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmalarda elde edilen bulgular, MESEM'lerdeki eğitimin pedagojik bakımdan parçalı, akademik açıdan yetersiz ve sosyal gelişim boyutunu göz ardı eden bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Haftada yalnızca bir gün okula devam eden öğrencilerin "öğrencilik" kimliği zayıflamakta; çevrim içi fark derslerinin biçimsel bir formaliteye dönüşmesi, verilen lise diplomasının niteliğini tartışmalı hale getirmektedir. Bu durumda eğitim hakkının Anayasa'nın 42. maddesinde tanımlanan nitelikli ve eşitlikçi boyutu karşılanamamaktadır. Ayrıca, pedagojik formasyondan yoksun usta öğreticilerin rehberliği, çocukların öğrenim süreçlerini şansa bırakmakta; farklı yaş gruplarındaki yetişkinlerle aynı ortamlarda bulunmak, çocukların istismar riskini artırabilmektedir.

MESEM'de ayrıca pedagojik formasyonu bulunmayan usta öğreticilerin öğrencilere rehberlik etmesi, mesleki eğitimin kalitesini zedelemekte ve çocukların öğrenme süreçlerini büyük ölçüde şansa bırakmaktadır. Bu tablo, devletin eğitsel sorumluluklarını piyasa aktörlerine devrederek kendisini geri çektiğini göstermektedir. MESEM'lerde öğrencilere devlet katkısıyla sağlanan ücret, kısa vadede cazip görünse de uzun vadede çocukların ucuz işgücüne

dönüştürülmesini meşrulaştırmaktadır. Bu durum, yalnızca ÇHS'nin 28. maddesinde güvence altına alınan eğitim hakkını değil, aynı zamanda ILO'nun 138 (Asgari Yaş Sözleşmesi) ve 182 (En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi) sayılı sözleşmeleri çerçevesinde tanımlanan "asgari çalışma yaşı" ve "çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri" ile ilgili yükümlülükleri de ihlal etmektedir.

Sonuç olarak, MESEM'ler çocukların yaşam hakkını, güvenliğini ve eğitim hakkını tehdit eden yapısal sorunlar üretmektedir. Bu yüzden MESEM sistemi yalnızca revizyona değil, köklü bir yeniden tasarıma ihtiyaç duymaktadır. Çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini güvence altına alan; nitelikli akademik ve mesleki eğitimi bütünleştiren, çocuk işçiliğini önleyici ve hak temelli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmış mesleki eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukları koruyan ulusal mevzuat ile MESEM uygulamaları arasındaki uyumsuzluk, bu kurumların mevcut haliyle sürdürülebilir olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, MESEM modelinin yalnızca revize edilmesi değil, çocuk haklarını ve pedagojik gereklilikleri önceleyen alternatif bir mesleki eğitim yaklaşımıyla köklü biçimde yeniden tasarlanması bir zorunluluk haline gelmiştir. Aksi halde MESEM'ler, "meslek edindirme" iddiasıyla çocuk haklarını ihlal eden, fırsat eşitsizliğini derinleştiren ve eğitimin toplumsal işlevini zayıflatan bir yapı olarak kalmaya devam edecektir. Tüm bu bulgular MESEM sisteminin, çocuk işçiliği ile çocuk eğitimi arasındaki sınırı bulanıklaştırdığını, pedagojik ve etik sorunlara yol açtığını göstermektedir. Eğitim hakkı, çalışma hakkı ve yaşam hakkı gibi temel haklar açısından ciddi çelişkiler barındıran bu yapının yeniden ele alınması ve çocukları koruyan, adil bir mesleki eğitim sisteminin inşası zorunludur.

Kaynakça

Akkuş Aydemir, A. (2015). Ostim mesleki eğitim merkezine devam eden öğrencilerin mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Üniversitesi.

Aksoy, H. H. (2005). Üniversiteye giriş sorunu bağlamında toplumsal yeniden üretim mekanizması olarak mesleki-teknik eğitim. Abece Eğitim ve Ekin Dergisi, 226, 18–20.

Aksoy, H. H. (2011). Yoksullar için mesleki ortaöğretimin çatışmacı bir yorumu. TES-İŞ Dergisi, 91–100.

Aksoy, H. H. (2013). Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretimin eleştirel bir analizi. Mülkiye Dergisi, 37(2), 53–74. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mulkiye/issue/41/192

Aksoy, H. H. (2015). Class matter: Exploitation of vocational school students through apprenticeship training in Turkey. In G. Grollios, A. Liambas, & P. Pavlidis (Eds.), Proceedings of the IV International Conference on Critical Education: Critical education in the era of crisis (pp. 1–15). Aristotle University of Thessaloniki. http://www.eled.auth.gr/

Apple, M. W. (1986, July). Mandating computers: The impact of new technology on the labour process. Paper presented at the International Sociology of Education Conference, Westhill College, Birmingham, United Kingdom.

Ball, S. J. (1990). Management as moral technology: A Luddite analysis. In S. J. Ball (Ed.), Foucault and education: Disciplines and knowledge (pp. 153–167). Routledge.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society and culture. Sage Publications.

Cumhuriyet. (2024, Mayıs 29). MESEM'li 12'nci çocuk işçi ölümü: Efe Baran Kazancı hayatını kaybetti. Cumhuriyet. https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/mesemli-12nci-cocuk-isci-olumu-efe-baran-kazanci-hayatini-kaybetti-2271749

Devine, F. (2004). Class practices: How parents help their children get good jobs. Cambridge University Press.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. The Pennsylvania State University.

Durna, E., & Mermer, S. (2024). Okul yöneticilerinin Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) hakkındaki görüşleri (Sivas ili örneği). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 806–825.

Ernas, S., & Taşkın, P. (2025). Vocational education for refugee students in Türkiye: Navigating social exclusion, poverty, and precarity in a stratified policy context. International Journal of Educational Research, 133, 102758. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102758

Freitag, M., & Schlicht, R. (2009). Educational federalism in Germany: Foundations of social inequality in education. Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions, 22(1), 47–72. https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2008.01421.x

Kayıkçı, K., & Aksoy, B. (2025). Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) eğitim paydaşlarının MESEM uygulaması hakkındaki görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 548–568

İstanbul Barosu. (2025). Aileler ve uygulayıcılar için MESEM öğrencilerinin hak arama rehberi. https://www.istanbulbarosu.org.tr/files/docs/MESEMHERKESICINCHM.pdf

Jæger, M. M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. Social Forces, 87(4), 1943–1971. https://doi.org/10.1353/sof.0.0192

Kayaalp, D. (2002). Educational attainment of working students: Evidence from İskitler Industry and Vocational High School in Ankara (Unpublished master's thesis). Ankara: Middle East Technical University,

Kazdal, Y., & Tuna, C. (2023). Eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre mesleki eğitim merkezi programının uygulanmasında karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri. Kosovo Educational Research Journal, 4(3), 2–22.

Kincheloe, J. (1995). Toil and trouble: Good work, smart workers, and the integration of academic and vocational education. Peter Lang.

Korkmaz, N. (2025). Child labor exploitation: Experiences of student-workers in vocational training centers in Türkiye. Journal for Critical Education Policy Studies, 22(3).

Kösesoy, B. (2017). Elazığ mesleki eğitim merkezine bağlı olarak çalışan 14–19 yaş grubu çocukların sosyo-ekonomik açıdan değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). Alan ve dallar listesi. https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2022/01/25/alan-dal-liste-a4_61f010865e1d9.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Usul ve esaslar. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/28192944_usul_ve_esaslar.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). Ders kategorileri. https://dikmenmtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/06/119688/dosyalar/2020_03/26014211_MEM_HDC.pdf

Sullivan, A., Ketende, S., & Joshi, H. (2013). Social class and inequalities in early cognitive scores. Sociology, 47(6), 1187–1206. https://doi.org/10.1177/0038038512455736

Sultana, R. G. (1995). Education and social transition: Vocationalism, ideology and the problems of development. International Review of Education, 41(3–4), 199–221. https://doi.org/10.1007/BF01120680

Özdemir, T. Y., Doğan, A., Ceylan, E., & Demirkol, M. (2024). Mesleki eğitim merkezi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesinin karşılaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Journal of Continuous Vocational Education and Training, 7(1), 1–21.

Özkan, N., & Göktürk, Ş. (2023). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmesi. Ulusal Eğitim Dergisi, 3(11). https://doi.org/10.5281/zenodo.10420870 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 7 Kasım 1982 tarih ve 2709 sayılı Kanun.

Ünal, L. İ., & Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin Sisyphos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. In F. Gök (Ed.), 75. yılda eğitim (pp. 39–72). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, Bilanço Yayın Dizisi

Ünal, İ., Tural, N., & Aksoy, H. (2005). Mesleki eğitim ve yaşam boyu eğitim: Ekonomi politik bir değerlendirme. In A. Can (Ed.), Yaşam boyu öğrenme (pp. 136–152). Pegem Yayıncılık.

Willis, P. (1977). Learning to labor: How working class kids get working class jobs. Columbia University Press.

Adalet Farkındalığına Sahip Benliğe Doğru: Erken Kariyer Evresindeki Akademisyenin Gözlemleri

Pınar Yeni-Palabıyık[1]

Bu kısa düşünce yazısında, 30-31 Mayıs 2025 tarihlerinde İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi ev sahipliğinde ELINET – Language and Social Justice strand (Dil ve Sosyal Adalet birimi) işbirliği ile düzenlenen **The 3rd International Symposium on Social Justice in ELT, *"Language Education at Times of Turmoil"*** (https://www.socialjusticeinelt.com/) başlıklı **3. Uluslararası İngiliz Dili Öğretimi'nde (İDÖ) Sosyal Adalet: Karmaşa Zamanlarında Dil Eğitimi Sempozyumu**'ndan edindiğim izlenimleri ve öğrendiklerimi paylaşmak istiyorum.

Öncelikle kısaca kendimden bahsetmek isterim. Bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda, Dr. Öğretim Üyesi unvanıyla müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Bu pozisyon kapsamında hem üniversite genelinde İngilizce dersi vermekte, hem de yüksekokulun idari süreçlerini yürütmekten sorumluyum. Aynı zamanda, 2023 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayımlanan yeni doçentlik kriterlerine uygun yayınlar ve araştırmalar üretmeye çalışan, evli ve çocuk sahibi erken kariyer evresinde kadın bir akademisyenim.

Bu, sosyal adalet odaklı bir akademik etkinliğe ilk katılımımdı. Eş zamanlı bir oturumun konuşmacısı olarak sunumuma, bu araştırma alanıyla nasıl tesadüfen tanıştığımı anlatarak başladım. Bu sempozyumda sunum yapmadan önce öğretmen kimliği üzerine çalışıyordum. Bu nedenle, zaman zaman akademik yayınlarda sosyal adaletle ilgili bazı tartışmalara veya çıkarımlara rastlıyordum. Sosyal adalet hakkında bildiğim tek şey de bunlarla sınırlıydı.

Bir meslektaşımla mesleği bırakan öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişimi üzerine bir araştırma yürütürken, katılımcımızın bizimle paylaştığı ve sosyal adalet pratiklerine örnek oluşturan bazı uygulamalarla karşılaştık. Bu

[1] *pnaryeni@gmail.com*

uygulamaları akademik bir platformda paylaşmaya karar verdik ve sempozyuma bir bildiri önerisi gönderdik. Bu süreçle birlikte sosyal adalet üzerine okumaya başladım. İlk olarak, Deniz Ortaçtepe-Hart'ın 2023 yılında yayımlanan *Social Justice and the Language Classroom: Reflection, Action, and Transformation* (*Sosyal Adalet ve Dil Sınıfı: Yansıma, Eylem ve Dönüşüm*) adlı kitabını aldım. Bu kitap, sosyal adaletle ilgili argümanların temelini oluşturan baskı, hegemonya ve ideoloji gibi kavramları anlamama yardımcı oldu.

Hayatla ilgili bazı meseleler (örneğin oğlumun sadece ayda bir kez alınabilen diş hekimi randevusu) ve iş yoğunluğum (örneğin ara sınav evraklarının hazırlanması vb.) nedeniyle sempozyumun yalnızca ikinci gününe katılabildim.

Bu nedenle sempozyumun ikinci günü olan 31 Mayıs benim Sosyal Adalet Günümdü. Güne Dr. Yasemin Tezgiden-Cakcak'ı dinleyerek başladım, kendisi konuşmasında sistematik araştırma yerine anekdotlara özel olarak değindi ve bu da dinleyicilere sosyal adalet uygulamasını pratikte daha somut hale getirme şansı verdi. Dr. Tezgiden-Cakcak açılış konuşmasında eleştirel uygulamalarıyla ilgili birkaç örnek verdi. Bu oturumdan benim çıkardığım sonuç "eleştirel pedagojik eylem" ile ilgiliydi. Bu bağlamda Dr. Tezgiden-Cakcak birkaç pratik örnek verdi ve bunların arasında devlet okullarında tartışmalar yapılması önerisi de vardı.

Bu öneri bende bir şeyi tetikledi, yakın zamanda yaptığım bir uygulama aklıma geldi. Sempozyumdan yaklaşık bir ay önce, üniversite sınavına hazırlanan yabancı dil (İngilizce) bölümü öğrencilerine motivasyon konuşması yapmak için bir devlet lisesine davet edilmiştim. Öğretmenleri bana herhangi bir özel hazırlık yapmama gerek olmadığını, sadece öğrencileri ziyaret edip sohbet etmemin yeterli olduğunu söylediler. Bu daveti kabul ettim ama bunun sadece sohbet tarzında bir konuşma olmasını istemedim. Öğrenciler arasında bir tür tartışma ve farkındalık yaratmak için kısa bir sunum hazırlamak istiyordum. O sırada akademik bir çalışma nedeniyle dil öğretmeni kimliği ve dil ideolojisi hakkında okumalar yapmaktaydım. Dil portreleri gibi bazı görev-tabanlı uygulamalarla (bkz. Lindahl ve ark., 2021) karşılaşmıştım. Son zamanlardaki akademik ilgi alanım olan dil, kültür ve kimlik üzerine bir konuşma yapmaya karar verdim. Bu sunumda öğrencilerin genel anlamda kendilerini anlama, kendi kimliklerini tanıma ve dilsel portreleri konusunda eleştirel farkındalık kazanma konusunda bilinçlerini artırmaya karar verdim.

Bu sunumu hazırlamak zaman aldı ve zaman zaman kendime neden bunu yaptığımı sordum, akademik çalışmalarım üzerinde çalışmak yerine bu sunumu hazırlamakla uğraşmak zaman alıcı değil mi, değerli zamanımı boşa mı harcıyorum? Yani lise öğrencileri için bir sunum hazırlamak yerine hakemli bir dergide yayınlayacağım bir makale üzerine çalışmak daha gerekli değil mi? Bu benim için bir tür ikilemdi. Her ne kadar bu sorular zihnimde gidip gelse de hazırlamaya başladığım sunumu tamamlamaya karar verdim.

Lise öğrencilerine yaptığım ziyaret oldukça verimli geçti. Öğrenciler, onlar için uzun olmasına rağmen karşılıklı görüş alışverişi yaptığımız etkinlikten keyif aldılar. Etkinlik bir saatten fazla sürdü ve etkinlik esnasında öğrenciler uygulamalı görevler aracılığıyla dil portrelerinin farkına vardılar, kendi dil portrelerini ve hikayelerini paylaştılar. Örneğin, bir erkek öğrenci Bulgaristan'da doğduğunu ve Türkçe'nin yanı sıra Bulgarca da konuşabildiğini söyledi. Bunu duyan sınıf arkadaşları ve öğretmenleri şaşırdı, muhtemelen bu öğrenci ile ilgili daha önce böyle bir bilgileri yoktu. Başka bir erkek öğrenci, Kürt kökenli olmamasına rağmen komşularından Kürtçe öğrendiğini ve şu an Kürtçe konuşabildiğinden bahsetti. Bir başka kız öğrenci ise YouTube kanallarını izleyerek ve şarkılar dinleyerek Fransızca öğrendiğini anlattı. Bu öğrenci üniversitede Fransızca bir bölüm okumayı hedefliyordu. Etkinliğin sonunda hem öğrenciler hem de öğretmenleri, sınıflarındaki dil çeşitliliğinin ne kadar renkli ve zengin olduğunun farkına vardılar.

O gün etkinlik sona erdi ve ben ertesi gün günlük programıma geri döndüm, iş yerindeki yoğun tempo ve evli, 11 yaşında bir oğlu olan erken kariyer evresindeki bir kadın akademisyen için günlük rutin olan akademik çalışmalara zaman ayırma mücadelesine devam ettim.

Sempozyumun aynı gününde (31 Mayıs), öğleden sonraki oturum Prof. Ryuko Kubota'nın bir başka açılış konuşmasıyla başladı. Konuşmasının başlığı, *Critical Engagement with Social Justice in ELT in Postliberal Society* (*Postliberal Toplumda İDÖ'de Sosyal Adalete Eleştirel Katılım*) idi. Sosyal adalet alanını yeni yeni tanımaya başlayan biri olarak bu konuşma benim için oldukça ufuk açıcıydı.

Bu oturumda, İDÖ'de dilsel adaleti destekleyen pedagojiler hakkında bilgi edindim. "Dilsel adalet" terimi benim için nispeten yeniydi; ancak bunun, tek bir standart dil çeşidi yerine tüm dillere hitap eden kapsayıcı bir yaklaşımı ifade ettiğini kavradım. Prof. Kubota, konuşmasında dilsel adaleti teşvik etmek için tek dilliliği sorgulamamız gerektiğini vurguladı.

Bu noktada, kısa süre önce lise öğrencilerine yaptığım konuşmanın, aslında tek dilliliğe yönelik örtük bir eleştiri içerdiğini fark ettim. Ancak bu eleştiri açık ve bilinçli bir şekilde yapılandırılmış değildi. Dr. Tezgiden-Cakcak'ın konuşmasında belirttiği gibi, eleştirel pratikler bağlama göre şekillenebilir; kimi zaman açık, kimi zaman örtük olabilir.

Benim konuşmamı gerçekleştirdiğim bağlam, muhafazakâr bir profille anılan büyük bir şehirdeki devlet lisesiydi. Öğrencilerin, tek bir standart dili norm olarak benimsemek yerine, yaşadıkları çevrenin dilsel çeşitliliğini fark etmelerini ve bu farkındalıkla dilsel duyarlılık geliştirmelerini hedefledim. Ayrıca, İngilizcenin önemine özellikle odaklanmadım; çünkü amacım bir dili diğerine üstün kılmak değil, çok dilliliği teşvik etmekti.

Yine de konuşmam boyunca anadilim Türkçe 'ye olan saygımı ve sevgimi ifade etmeye özen gösterdim. Türkçe'nin zengin yapısını gösteren örneklerle bu sevgiyi vurguladım. Çünkü tek dilliliği eleştirirken anadilimizi yok saymak ya da öğrenciler arasında anadile dair yanlış algılar oluşmasına yol açmak istemedim.

Konuşmasının sonuna doğru Prof. Kubota bazı güncel zorluklara değindi ve çeşitli çözüm önerileri sundu. Bu zorluklar arasında benim için en çarpıcı olanı, neoliberal hesap verebilirlik, rekabet ve suç ortaklığına dair vurgusuydu. Gerçekten de bu, günümüzde Türkiye'deki akademide kariyerinin başındaki akademisyenlerin sıklıkla deneyimlediği, hatta belki de en yaygın zorluklardan biriydi.

Nitekim sempozyumun eş zamanlı oturumlarından birinde, Doktora öğrencisi Gülçin Yonca Akdeniz'in "Doktora Yolculuğunun Perde Arkası: Bir Kadın Türk İDÖ Öğretmeninin Vaka Çalışması" başlıklı sunumunda da bu konu ele alındı. Bazı akademisyenler, doktora yaptıkları üniversitelerde bu dereceyi hak etmek ve mezun olabilmek için karşı karşıya kaldıkları yüksek beklentileri (örneğin SSCI Q1 yayın şartı gibi) ve bu beklentilerin onlar için ne denli zorlayıcı olduğunu paylaştılar.

Prof. Kubota, yükseköğretimde akademisyenlerin performanslarının yıllık yayın sayısına göre değerlendirildiği uygulamalara değinerek, bu durumun neoliberal beklentilerden kaynaklandığını vurguladı. Bu tür beklentilerin, teori ile pratik arasındaki açığı — yani akademik çalışmaların disiplinler içinde yalıtılmış kalmasını — daha da derinleştirdiğini belirtti. Prof. Kubota, konuşmasında sempozyumun ilk günü gerçekleştirilen "uluslararası yayın organlarında nasıl yayın yapılacağına" ilişkin oturumu sorguladı ve bu dergileri kimin okuduğunu, yani okuyucunun kim olduğunu sordu. Konuşmasını, "nasıl yayın yapılacağını" öğrenmek istediğimizi ancak aynı zamanda uygulamayı da göz önünde bulundurmamız gerektiğini vurgulayarak sonlandırdı. O anda bir aydınlanma daha yaşadım. Lise öğrencileri için bir sunum hazırlarken yaşadığım ikilemin, yardımcı doçent (Dr. Öğr. Üyesi) pozisyonunda çalışan, yani yükseköğretimde henüz kadrolu olmayan ve yeniden atama sürecine kadar akademik yayın üretmesi gereken bir erken kariyer akademisyenin, neoliberal hesap verebilirliğe dayalı akademi ortamında karşılaşabileceği olağan bir durum olduğunu fark ettim.

Prof. Kubota'nın oturumu sona erdiğinde kendisiyle tanıştım; yaşadığım ikilemi ve oturumunu dinlerken teori/pratik açığımın farkına nasıl vardığımı paylaştım. Uygulama yönünün önemi üzerine konuştuk. Prof. Kubota, akademisyenler olarak yaptığımız işlerin izleyici ya da okuyucu için "anlamlı" olması gerektiğini vurguladı. Bu "anlamlılık" vurgusu, benim için sempozyumun en dikkat çekici temalarından biri oldu.

Sempozyumun ardından Eleştirel Pedagoji ekibinden çıkarımlarımı paylaşmam yönünde bir davet aldığımda, deneyim ve izlenimlerimi okuyucu için anlamlı

kılacak şekilde paylaşmaya karar verdim. Bu yazının olası okuyucusu, benim gibi neoliberal akademi politikaları içinde var olmaya çalışan bir erken kariyer akademisyen ya da K12 ve yükseköğretim düzeylerinde dil öğretimi yapan bir öğretmen ya da öğretim elemanı olabilir.

Bana kendimi yansıtıcı bir şekilde düşünme fırsatı sunan, teori/pratik bağlantılı pratiklerimi eleştirel bir şekilde yansıtarak akademik benliğimi daha iyi anlamama yardımcı olan sempozyum düzenleme kuruluna ve bu yazıyı yazmam için davette bulunan Eleştirel Pedagoji ekibine şükranlarımı ve içten teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

Lindahl, K., Fallas-Escobar, C., Henderson, K. I. (2021). Linguistically responsive instruction for Latinx teacher candidates: Surfacing language ideological dilemmas. Tesol Quarterly, doi: 10.1002/tesq.3079

Eleştirel Eğitim Konferansı'nın Ardından (Öz) Eleştirel Konuşmalar

Zeynep Alica, Aslıhan Hancı, Ş. Erhan Bağcı[1]

Bu yıl eleştirel eğitim konferansı 1-5 Temmuz 2025 tarihleri arasında Selanik Aristoteles Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirildi. Konferansta Türkiye'den 20 civarında katılımcı vardı. Biz de hem Selanik'te iken hem de Türkiye'ye döndükten sonra kendi aramızda konferansla ilgili çeşitli değerlendirmeler yapan üç arkadaş olarak bu konuşmaları yazıya dökmenin iyi olabileceğini düşündük. Bu konferansın eleştirel pedagoji fikri açısından değerini bilen, en başından itibaren katılım göstermeye gayret eden ve fakat Selanik'teki bu son konferansta artık bazı sorunların da konuşulması gerektiğini fark eden üç kişi olarak aramızda geçen konuşmaların notlarını sizlerle paylaşmak istedik.

Zeynep: Benim için bu konferans neredeyse kişisel bir tarih. 2012'de Atina'da katıldığım ilk konferanstan bu yana sekizinci kez konferanstaydım. O yüzden biraz da "içinde büyüdüğüm bir alan" diyebilirim. Atina'daki ilk buluşmayı hâlâ hatırlıyorum: Korkunç sıcaklara rağmen politik olarak sahici ve ufuk açıcı sunumlar, anti-hiyerarşik tartışmalar, uluslararası etkileşimin eşlik ettiği sofralarda neşeyle çoğalan diyaloglar… Öğrenci katılımı çok güçlüydü, iletişime açık ve dışarıdan gelenlere açıklardı, bu da bir dinamizm yaratıyordu. Yani eleştirel pedagoji orada yalnızca bir teori değil, adını verdiği konferansta bizzat yaşanan bir deneyim gibiydi.

Erhan: Evet, ben de kaçıncı kez katıldığımı hatırlamıyorum bile. Hem kendi deneyimlerim, hem de senin söylediklerinle oluşan tarihsel hafıza, bugünkü tablo ile öncekiler arasında daha net karşılaştırma yapmama olanak veriyor. 2025'teki Selanik konferansında bu canlılığı göremedik, ilk değerlendirmem sanırım. Öğrenciler daha az, hatta yok gibiydi. Organizasyon yükü belli ki iyi paylaşılmamıştı: Oturumlar aksadı, aralarda insanlar boşluğa düştü, katılımcılar arasında etkileşimler zayıftı, işleyişle ilgili sorulara bazen yanıt verilemedi. Yani

[1] alicazeynep@gmail.com, aslihanci@gmail.com, erhanbagci@gmail.com

işleyişin kendisi konferansın niteliği ve politik iddiasıyla çelişti biraz sanki. Oysa bu tür etkinliklerin en önemli özelliği, karar alma süreçlerine katılımı çoğaltması, dayanışmayı büyütmesi ve kolektif emeği görünür kılmasıdır.

Aslıhan: Ben burada biraz konferansın özgün atmosferinden ayrılarak daha genel bir çerçeveye bakmak istiyorum. Bu aksaklıkları sadece organizasyonel sorunlar olarak görmek, arkasında yürüyen ve belki de söz konusu durumun oluşumuna da etki eden politik bağlamı yok saymak anlamına gelir... Konferansın gelişip değiştiği 2012 ile 2025 arasındaki 13 yılda dünyanın politik ve ekonomik koşulları da çok değişti. Ancak bu değişimler, eleştirel pedagojiyi geliştirip büyütecek olan akademik ortama ve politik dayanışmaya zemin sunmaktan uzaktı. Yaşanan ekonomik krizler, kültürel çoraklaşma, siyasal otoriterleşme, birbirini doğuran savaşlar, pandemi, iklim krizi ve çevre sorunları ve neoliberal akademinin saldırganlığı gibi sorunlar, bu camianın bir arada durma gerekçelerini çoğaltmasına karşın böyle olmadı. Bir paradoks oldu, gereksinim arttıkça etkileşim ve dayanışmadan uzaklaştık. Çünkü süreç ve yaşananlar, hem öğrencileri hem de akademisyenleri yordu ve koşullar tarafından belirlenir duruma geldik. Yılgınlık, yalnızlaşma ve güvensizlik, konferansın içine de sızdı. O yüzden sadece "daha özensizdi" diyerek değerlendirmek yüzeysel kalır; yaşanan kasıtlı olmayan özensizliğin toplumsal ve siyasal bir arka planı var.

Zeynep: Evet, ama yine de sorumluluğu ille de dışarıya yükleyemeyiz. Ben 2012'de öğrencilerin enerjisinin her şeyi nasıl dönüştürdüğünü, konferansı organizasyonel anlamda ve nitelik açısından nasıl değiştirdiğini gördüm. Bugün o enerji kaybolduysa bunun bir nedeni de bizlerin onu örgütleyememesi, gençleri sürece dâhil edememiz olduğunu düşünmeliyiz. Eleştirel pedagoji sadece bir fikir veya üzerine eğitsel, teorik, politik tartışmaların yapılacağı bir yaklaşım olmamalı, aynı zamanda kendisinin yansıması olan yaşam ve eğitim pratiklerinin gerçekleşmesini hedeflemeli. Eğer bu yansıma ve pratikte gerçekleşme zayıflıyorsa, konferans da kendini tekrar ediyor, adını aldığı zeminden uzaklaşarak sıradan bir akademik etkinlik haline geliyor. Böyle olduğunda, yani katılımcılar arasında etkileşim sağlanmadığında, konferansta bildiri sunmak dışında katılımın tek biçimi, bir sonraki konferansın nerede yapılacağına dair verilen kararda el kaldırmak oluyor. Ardından konferansın değerlendirilmesi ve eleştirel düşüncelerin ifade edilmesine dahi gerek duyulmayan bir son oturumla konferansın kapanışı geliyor haliyle. Zaten orada yapılan tartışmalar da alınan kararlar da tam olarak gerçekleri yansıt(a)mıyor. Görev savma kabilinden yapılan konuşmalar olarak kayıtlara geçiyor.

Erhan: Kesinlikle. Ayrıca çağrılı konuşmacılarda dahi hissedilen bir özensizlik vardı. Çok iyi seçilmemişti konuşmacılar. Daha önceki konferanslarda söylediklerini tekrar eden akademisyenler, katılmayan ama programda görünen sunumlar… Programın zamanında güncellenmemesi… Bunlar katılımcılarda hayal kırıklığı yarattı. Bence bu durum eleştirel pedagojiye ve onu benimseyerek geliştirmeye çalışan, savunan akademik çevrelere duyulan güveni zedeliyor. Çünkü insanlar bu konferanslardan yalnızca akademik paylaşım ve bilgi aktarımı

değil, aynı zamanda yaklaşımın geliştiriciliğine yönelik bir motivasyon ve bunun gerektirdiği politik temelli akademik dayanışma umudu bekliyor.

Aslıhan: Tam da bu yüzden "konferans hâlâ bizim için bir büyüme ve dayanışma mecrası olmalı mı?" sorusu kritik. Ben bu soruya verilen cevabın hâlâ "evet" olduğunu veya olması gerektiğini düşünüyorum, ama bir koşulla: Köklü bir dönüşüme cesaret etmeliyiz. Eleştirilerimizi saklamadan ortaya koymalı, gereken sonuçları çıkarmalı, değişim yönünde kararlar almaya birbirimizi davet etmeli, birlikte karar alma süreçlerini şeffaflaştırmalı ve ülkeler arası, kişiler arası gerilimleri bir kenara bırakmalıyız. Yoksa konferansın ruhu ve ortaya çıkış amacı bence de giderek kayboluyor.

Zeynep: Bir de şu var, konferans, bizlere kendi ülkelerimizde yaşadığımız sorunların aslında ne kadar ortak olduğunu hatırlatmalı; farklı ülke deneyimleri arasında karşılaştırmalar için zemin sunmalı. Oysa bu yıl Türkiye'den gelenler neredeyse tamamen aynı oturumlara yığılmış ve kapalı devre bir etkileşime maruz kalmıştı. Böyle olunca kendi yankı odamızda kaldık. Oysa eleştirel pedagoji toplantıları, sınırları aşarak ortak bir politik dil üretmenin imkânını sunmalı, enternasyonal dayanışma köprülerini inşa etmenin yollarını açmalı.

Erhan: Çok doğru. Benim için en sarsıcı olan şey, kapanış oturumunda bu sorunların neredeyse hiç konuşulmamasıydı. Oysa eleştirel pedagojinin özü, kendi pratiğimizi de eleştirel süzgeçten geçirebilmek. Eğer bunu yapmazsak pedagojik iddiamız boş bir söyleme dönüşür.

Aslıhan: Burada hepimize görev düşüyor. Eleştirel pedagoji sadece bir konferans geleneği değil, aynı zamanda alternatif bir gelecek tahayyülü. Bu tahayyül, ancak açık yüreklilikle konuşursak ve dayanışmayı yeniden örgütlersek ayakta kalır. Aksi takdirde katılım daha da azalacak, içerik daha da zayıflayacak.

Zeynep: O halde şunu söyleyebiliriz: Evet, bu konferansta ve benzer bir araya gelişlerde çektiğimiz halaylar, söylediğimiz şarkılar, yıllar içinde kurduğumuz dostluklar kıymetli. Ama bunların anlamı, eleştirel dönüşüm cesaretiyle birleştiğinde ortaya çıkıyor. Sorunlar olduğunu dillendirmek, bunları açıkça tartışmak dönüşümün temel şartı. Bundan sonraki konferanslar için umudumuz ancak bu cesareti gösterebilmemizde saklı.

KAVRAM: ÖZGÜRLÜK

Eğitim ve Özgürlük

Remzi Onur Kükürt[1]

Giriş

Eğitim ve özgürlük ilişkisi oldukça karmaşık, çok boyutlu ve çatallanarak genişleyen bir düşünce yolculuğunu ve bu yönde bir tartışmayı gerektirmektedir. Zira, iki farklı kavram olmalarına rağmen, eğitim ve özgürlük arasında aslında varoluşsal bir bağ vardır. Elbette, bu iki kavramdan ne anlaşıldığına göre aralarındaki ilişkiselliğin de genişleyeceğini görebiliriz. Öncelikle eğitim nedir? Eğitimden ne anlamalıyız ki, onun özgürlük ile ilişkisinin, örneğin "özgür bir eğitimin" ne olduğunu ve olanaklı olup olmadığını ona göre tartışalım.

Eğitim, eğitenin eğitileni belirli bir yönde, belirli bir yöntemle değiştirmesi süreci (Frankena, 1965) olarak kabul edildiğinde bu formel ve informel tüm eğitim süreçlerini kapsayacak bir tanım içereceği için, örneğin bir annenin çocuğu ile yaşamsal ve deneyimsel süreçteki ilişkisini düşündüğümüzde, informel bir eğitim ilişkisindeki özgür eğitim fikrini tartışmak ve kurmak ile formel eğitim bağlamında kitlelerin eğitimi ya da okul eğitimi söz konusu olduğunda özgür bir eğitimi tartışmak ve kurmak arasında da önemli farklılıklar ortaya çıkacaktır. Ancak, biz yine de formel veya informel, okulda, evde, sokakta veya çeşitli platformlarda süren tüm eğitim süreçleri için geçerli olabilecek, felsefi anlamda kapsayıcı olabilecek bir "özgür eğitim" idesinin ne olduğunu aramaya çalışabiliriz.

Elbette özgür bir eğitim fikrine yaklaştıkça özgürlük kavramının içeriği, eğitim kavramının tanımını bükmeye, değiştirmeye ve kendisine uydurmaya başlayacaktır. Nitekim, eğitimin alışılagelmiş ve en genel tanımı gereği, yani bir eğitenin bir eğitileni değiştirmesi anlamında, paradoksal olarak asla özgür olamayacak bir varoluşun içerisinde olduğu düşünülebilir. "Öteki" olanı, onun radikal başkalığını, hangi yönde olursa olsun değiştirme çabasını nasıl haklı çıkarabilirim? Oysa Platon, Aristoteles ve I. Kant gibi filozoflar, insanın eğitilmesini bir gereklilik olarak görmektedirler (Aristoteles, 1998; Kant, 2017; Platon, 1992). Zira, onu vahşi bir hayvan gibi büyümekten koruyup, akıllı (ve

[1] remzionur.kukurt@kuleuven.be / onurkukurt@gmail.com

dolayısıyla da tırnak içerisinde daha değerli) bir varlık konumuna taşıyacak olan şey "eğitim"dir. Örneğin Kant için insan aklını kullanmak, yani akıllı bir varlık konumuna gelebilmek, tıpkı bir hayvan gibi itkileriyle hareket etmekten kurtulabilmek ve doğanın güçlü determinasyonuna karşı koyabilecek bir özerklik sergileyebilmek, insanın özgürlüğü anlamına gelmektedir (Kant, 2009: 2017). Yani, eğitim özgürleştiren bir edim olarak belirmektedir.

Bu durumda "başka" olanı, değiştirmek bir hak mıdır? Yoksa bir haksızlık mıdır? Eğitim bir özgürleşme süreci midir? Yoksa tutsaklık ya da özgürlüğün yitimi süreci midir? Görülebileceği gibi, henüz eğitimin ne olduğu konusunu ele almak bile, kendiliğinden eğitim ile özgürlük ilişkisini anlamayı gerektiren varoluşsal bir tartışmayı beraberinde getirir. Zira eğitimin tanımı, ancak özgürlük meselesi çerçevesinde bir anlama kavuşabilir. Öyleyse, eğitim özgürleşme midir? Yoksa başka olanın ben olana bir tür tabiyeti midir? Zira her insan bir ben olduğu kadar ötekidir de. Her insan hem eğiten hem de eğitilen olmuştur ya da olmaktadır. Ötekiliğimiz, daha doğrusu varoluşumuz, Derrida'nın da vurguladığı gibi mutlak bir fark'a, bir differance'a bağlıdır (Derrida, 2006:2010). Ve asla iki farklı şeyin özdeş olamayacağı gibi, aralarındaki fark'ın asla kapanmayacağı bir yolculukta ben olanın öteki olandaki farkı kapatma çabasını, yani eğiten benin eğitilen ötekinin ötekiliğini değiştirme çabasını, öteki'nin ben'leştirilmesi, yani başkanın olanın aynının tahakkümüne maruz kalması (Kükürt, 2007; Todd, 2003; 2008) olarak da görebilmek mümkün olabilir. Bu durumda eğitim sürecinde başka olanın değişimini, eğitilenin başkalığının, eğitenin zihnindeki plan ile aynılaştırılması süreci olarak değerlendirirsek "eğitim"in bir özgürlük süreci değil, farklılığın törpülendiği bir aynılaştırma, bir benzeştirme ve dolayısıyla da tutsaklaştırma süreci olarak değerlendirmek olası olabilir mi? Elbette, her muhteşem felsefi tartışma gibi kesin bir cevap veremesek de buradan yeni bir soru doğacaktır. Eğitimin özgürlüğü kendinde bir sorunsal taşısa bile, özgür eğitim idesi nedir? Özgür bir eğitim mümkün müdür ve nasıl mümkündür soruları cevap aranmayı beklemektedir.

Özellikle okul eğitimi söz konusu olduğunda tarihsel süreçte, eğitimin ne olduğu ve gerçekten nitelikli bir eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin arayışlar hiç durmadan sürmüştür. Düşünsel ve ideolojik yelpazenin farklı noktalarından binlerce fikir ileri sürülmüş ve tartışılmıştır. Özellikle formel eğitim söz konusu olduğunda gerçekten nitelikli bir eğitimi belirleyen eşit, adil, kamusal, bilimsel vb. birçok özelliği taşıması gerektiğini savunuruz. Ancak nitelikli bir eğitimin özgürlükle ilişkisi biraz ihmal edilmiştir. Eğitimin özgürlük ile ilişkisi bir "özgür eğitim" fikri çerçevesinde kurulacaksa, nasıl bir eğitimin özgür eğitim olarak tanımlanabileceğini tartışmak gerekecektir. Eğitim belirli bir topluma ve buna uygun bir insan tipine ulaşmak için bir araç olarak tanımlanmak zorunda mıdır? Belirli bir toplumsal model için araç olarak tasarlanmış bir eğitim özgür bir eğitim olabilir mi? Tüm insanlığın yararına, insanı ve doğayı araç değil amaç kılan ve herkes için kabul edilebilir ve istenilebilir, gerçekten nitelikli ve kendisi bir amaç

olan, süreci kendinde bir değer taşıyan bir eğitim, özgür bir eğitim olarak nitelendirilebilir mi?

Görülebileceği gibi eğitim özgürlük ilişkisini kurma çabası oldukça hayatidir. Öncelikle, eğitimden kastedilenin ne olduğunu sorguladığımız gibi, eğitim alanı söz konusu olduğunda özgürlükten kastedilen nedir? Zira, özgürlük fikrini eğitim ile farklı biçimlerde yan yana getirebiliriz. Örneğin, "eğitimin özgürlüğü"nden mi bahsediyoruz? Yoksa, "eğitimde özgürlük"ten mi? Ya da "eğitim özgürlüğü"nden mi? "Öğrencinin ve diğer eğitim öznelerinin özgürlüğü" müdür söz konusu olan? "Eğitim sürecinin özgürlüğü", "öğretim sürecinin özgürlüğü", "eğitim politikalarının, eğitimsel amaçların ve müfredatın özgürlüğü" mü? Ya da "politikadan, amaçlardan ve müfredattan özgürleşmiş bir eğitim" mi kastedilmektedir? Ya da eğitim ile ilişkili olarak "insanın özgürlüğü" ya da "toplumun özgürlüğü" müdür asıl tartışılması gereken?

Bunun yanı sıra hangi özgürlükten bahsettiğimiz, yani özgürlük anlayışımız da eğitim-özgürlük ilişkisinin temel belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgürlükten ne anlamalıyız? Zira "negatif özgürlük", "pozitif özgürlük" gibi farklı yaklaşımların yanı sıra "liberal özgürlük", "sosyalist özgürlük", "komüniteryan özgürlük", "muhafazakar özgürlük", "anarşist özgürlük" gibi sadece bir kısmını sayabildiğimiz farklı özgürlük anlayışlarının da karşımıza çıktığını görebiliriz (Berlin, 1969; Chang, 2022; Schmidt, 2022). Bu nedenle her bir yaklaşımın eğitimsel özgürlük fikri ve ortaya çıkardığı tartışmalar birbirinden farklı olacaktır.

Görülebileceği gibi, eğitim ve özgürlük ilişkisinden doğabilecek birçok tartışma mevcuttur. Bu tartışmalar içerisinde iz sürmek oldukça zor olsa da birbirinden oldukça farklı olan bu yaklaşımları birbirleriyle ilişki içinde ve bir bütünleşme içinde, bir sürecin parçaları ya da aşamaları olarak görmek de mümkündür. Yalnızca bir kısmından bahsettiğim bu tartışma başlıklarına bile bakıldığında özgürlüğün ve özgür eğitim fikrinin bir yönüyle "freedom" (varoluşsal özgürlük), bir yönüyle de "emancipation" (bir şeyden özgürleşme, özerkleşme) gibi anlamlar içerdiğini de görebilmek gerekir. Ancak, Tüm bu tanımsal ve yaklaşımsal farklılıkları birbirinden tamamen kopuk bir karmaşıklık içerisinde görmek yerine tarihsel süreçte aşamalanan veya iç içe geçen diyalektik bir bütünsellik içerisinde algılamayı önermeye çalışacağım. Zira "freedom" anlamında özgürlük gibi bir varoluşsal durum, "emancipation" anlamında bir dizi özgürleşme süreçleri ile ilişkili olabilir. Elbette özgürleşmeden özgürlüğe doğru eğitim özgürlük ilişkisinin izini sürmek oldukça uzun bir yolculuk olacağından, benim bu kısa makalede bu yolculuk için sadece bir önsöz oluşturabileceğim de kabul edilmelidir. Elbette Derrida'nın saptadığı gibi, bir önsöz, binlerce sayfalık bir tam metnin, asla o metnin yerini tutamayacak olsa da onun anlamını kendisine bağımlı kılan bir temsilcidir (Derrida, 2010; Spivak, 2014). Bu nedenle bu çalışma, eğitim özgürlük ilişkisine ilişkin düşüncelerin bir önsözü olarak kaleme alınmaktadır. Zira, eğitim-özgürlük ilişkisi oldukça önemlidir; düşünmeye, irdelemeye ve tartışmaya değerdir.

Bu öneme rağmen, "eşit, kamusal ya da adil bir eğitim" fikri ile karşılaştırıldığında, "özgür eğitim" fikrinin, daha liberal ya da anarşist bir talep olarak nitelendirilip diğerlerine göre zaman zaman ikincil konuma itilmiş olduğu da gözden kaçırılmamalıdır. Oysa, özgür eğitim fikrinin; içerisine özgürlüğe ilişkin diğer (örneğin "eğitimde özgürlük", "eğitim özgürlüğü", "eğitim öznelerinin özgürlüğü ve bireysel özgürlük, politikaların ve müfredatın özgürlüğü ve onlardan özgürleşme gibi) süreçler de bir aşama olarak koyulduğunda ve onunla bütünleştirildiğinde eşitlik ve adalet fikrinden hiç de ayrıştırılamayacak, bir toplum için onlar kadar hayati bir fikir olduğunu savunmak gerekir. Özgürlük savunulası bir fikirdir ve özgür eğitim hayati bir talep ve insanlık için çok önemli yaşamsal bir hayaldir. Öyleyse nasıl bir özgürlük ve nasıl bir özgür eğitim sorusu sorulmaya değerdir.

Felsefi Açıdan Özgürlük Sorunsalı ve Özgür Eğitim İdesi

Özgür eğitim fikrinin nasıl tarif edilmesi gerektiğine yönelik bir arayışta, özgürlüğün ne olduğu ya da özgürlükten ne anlaşıldığına yönelik farklı bakış açılarının bu tarifi farklılaştıracağını belirtmiştik. Farklı felsefi yaklaşımların özgürlük anlayışlarında önemli farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Öncelikle özgürlüğün tanımına ilişkin farklılıklar özgür bir eğitim anlayışını da belirleyecektir. Örneğin özgürlüğü pozitif özgürlük çerçevesinde yani, bireyin kendi yaşamını etkin bir biçimde yönlendirebilmesi, kararlarla kendisini ve yaşamını biçimlendirebilmesi anlamında ele aldığımızda eğitim için özgür bir nitelik arayışımızda bireyin kendisini gerçekleştirebilecek, kendi yaşamını belirleyebilecek bir olgunlukta yetişmesi arayışından bahsedebiliriz. Negatif özgürlük çerçevesinde yaklaştığımızda ise bireyin dışarıdan gelen baskı ve müdahalelerden azade olması, örneğin tutsak edilmemesi, köleleştirilmemesi ya da kendisine müdahale edilmemesi hakkının varlığı anlamına gelir (Berlin, 1969; Schmidt, 2022). Bu çerçevede özgür bir eğitim köleleştirmemeli, baskı oluşturmamalı, baskıcı ve kontrolcü bir toplum hedeflememeli, eğitim yöntemleri de dayatmacı olmamalı, yetişen bireye ve oluşturduğu topluma da kendisine müdahale edilmeden yaşamaya olanak tanımalıdır.

Özgürlük fikrine ilişkin olan bu farklı yaklaşımlar, aslında bir yönüyle dünya görüşlerine ve felsefi düşüncelerdeki farklılaşmaya da işaret etmektedir. Örneğin, bu şekilde daha çok negatif özgürlüğe dayalı bir bakış açısının liberal bir özgürlük yaklaşımına yakın olduğunu görebiliriz. Nitekim, liberal özgürlük anlayışı için birey çok önemlidir. Toplumsal ve devletsel amaç ve düzenlemeler uğruna bireysel özgürlük heba edilemez, önüne engel konulamaz. Bireyin özerkliği ve davranışları ya da özel mülkiyet özgürlüğü baskı, düzenleme ve müdahalelerle kısıtlanamaz. Örneğin J. S. Mill için bireyin istencine müdahale edilmemesi hakkı onun özgürlük hakkıdır. Başkalarına zarar vermediği ölçüde bireyin kendi kararlarını verme hakkı bulunmaktadır (Mill, 1978). Ya da Bentham için bireysel fayda ve çıkarlar önemlidir, ancak bunlar toplumsal çıkarlar ile örtüşmelidir. Yani kararlar olabildiğince çok insanın olabildiğince çok yararına olmalıdır (Bentham, 2001). Tocqueville için ise bireysel özgürlükler adına demokrasi en önemli

unsurdur. Çoğunluğun baskısına karşı bireysel özgürlükleri korumak ancak demokrasi ile mümkün olacaktır (Tocqueville, 2000).

Bu ilkelere dayalı liberal özgürlükçü bir eğitim, öncelikle özgür bir birey yetiştirmeyi amaç edinmektedir. Özerk bir zihne sahip, kararlar alabilen, baskıyı ve kontrolü kabul etmeyen, başkalarının hakkına saygılı iyi bir vatandaş ve özgür bir birey olmayı önemseyen bir insan anlayışına dayalı bir eğitim savunulmaktadır (Løvlie & Standish, 2002). Bu çerçevede eğitimin kendisi de baskıcı olmayan, öğrenciyi merkeze koyan, deneyime dayalı yöntemlerle oluşturulmalıdır (Dewey, 1996). Özgür bir eğitim, baskıcı bir devlet kontrolü ve amaçlar silsilesinden ziyade bireyin özgürlüğüne olanak tanıyan, demokratik bir toplumu, yine özgürlükçü metotlara dayalı bir eğitim süreci ile oluşturabilir (Dewey, 1996; Løvlie & Standish, 2002).

Elbette ki liberal özgürlük fikrine yönelik çokça eleştiri mevcuttur. Bu eleştiriler, liberal düşüncenin özgür eğitim fikrinin, içine doğduğu kapitalist üretim ve toplumsal ilişkilerinden azade bir biçimde anlaşılamayacağı için, emek sömürüsüne dayalı, işçi yetiştirmeyi birinci plana almış ve kitlesel eğitimi de sermayenin ihtiyaçlarına göre şekillendiren bir sistemde liberal açıdan kendisine özgürlük yakışan bir bireyin, yaşadığı toplumda eşit ve adil koşullara ve haklara sahip olamayacağı için bireysel özgürlükleri kullanmanın somut koşullarının ortadan kalkmakta olduğu ve liberal özgürlüğün, özgürlükler içinde en çok ve giderek de sadece özel mülkiyet ve girişim özgürlüğünü önemsemeye başladığı ve toplumun genelinin faydasını pratik yaşama yansıtma olanağı oluşmadığı için paradoksal olarak kendi tutsaklığı ile karşı karşıya kalma problemi yaşadığı yönünde olmuştur (Marx&Engels, 2008; Sandel, 1982; Vergara, 2006). Nitekim, liberal özgürlüklerin kapitalizm içerisinde uygulanma sorunsalının varlığı giderek büyümüş ve bazı kamusal hakların bile ortadan kalktığı neoliberal bir anlayış ile özgürlük, salt girişim özgürlüğü haline gelme tehlikesi de yaşamaktadır (Gray, 1998; Sandel, 1982; Vergara, 2006). Bu çerçevede liberal bir özgür eğitim anlayışı da liberal özgürlükler gibi paradoksal bir varoluş sıkıntısına düşmektedir. Ancak yine de en azından teoride de olsa liberal özgürlük öğretisinden ve onun düşüncesiyle yoğrulacak bir özgür eğitim fikrinden özgürlük adına öğrenilmesi ve ders çıkarılması gereken düşünce ve pratikler ortaya çıkmaktadır. Örneğin eğitim hakkı bilincinin doğuşu bu şekilde liberal özgürlük düşüncesinin açığa çıkmaya başladığı bir süreçte mümkün olabilmiştir. Özgür eğitim idesinin belki de çok uzak olduğu bir tarihsel süreçte, özgür eğitimi arama lüksü olmayan insanlar "eğitim özgürlüğü" fikrini aramışlardı. Amerika'da köleler, eğitim yoluyla toplumsal hareketlilik olanağını ve böylece kölelik statüsünden kurtulma olanağını keşfettiklerinde, yasaklara rağmen gizlice eğitim alma çabalarında bulunmuşlar, eğitim özgürlüklerinin peşine düşerek, eğitim hakkı kavramının ilk örneklerini sergilemişlerdir (Gundaker, 2007). Elbette özgür bir eğitim idesini pratiğe kavuşturmak uzun bir yolculuktur ve bu yolculukta liberal özgürlük anlayışının birey istemi ve kararları, bu istenç ve kararların engellenemeyeceği fikrinin getirdiği "eğitim özgürlüğü" anlayışının da katkısı olmuştur. Elbette ki,

birbirlerinden farklı görünse de "özgür eğitim" düşüncesi için "eğitim özgürlüğü" fikri tarihsel süreçte önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Zira benzer bir şekilde Anadolu toplumunda da kadınların eve sıkışmış yaşamlarından ve baskı altındaki toplumsal rollerinden sıyrılabilmek adına eğitim almalarının (Kandiyoti, 1988), alınan eğitimin niteliğinden bağımsız olarak, insan özgürleşimi için ne denli önemli bir tarihsel adım olabildiği de ortadadır. Öyleyse özgür bir eğitim fikri için ortaya konulmuş tüm farklı düşünceleri birbirini tamamlar şekilde okumak, özgürlükle çelişen noktaları elimine ederek bu fikri anlamaya ve uygulamaya çabalamak bir yöntem olarak sunulabilir.

Özgür eğitimi anlama yolculuğunda elbette ki liberal özgürlük anlayışının bireysel özgürlüklere verdiği önem, devletin ve kurumların bağlayıcılından ziyade bireyin haklarını ve değerini savunan bir noktada konumlanırken; toplumu, kurumlarını ve devleti ön planda tutarak, bireyi bu toplumsal bütünlüğe hizmet eden bir yapı taşı olarak gören özgürlük anlayışları da mevcuttur. Nitekim Hegel'in özgürlük anlayışı tam da bu şekilde, bireyin bilinci, toplum ve devleti aynı amaçta uzlaştırır. Zira, Hegel'de özgürlük bilinç ile ilişkili bir kavramdır. Bir bireyin özgürlüğü, bilincin öncelikle kendisini tanıması, rasyonel özünü gerçekleştirmesi ve kendi "istem"ini aklın evrensel ilkeleri ile uzlaştırması anlamına gelir. Yani öznel özgürlük evrensel olan ile birleşir. Yani bir bireyin özgürlüğü bir kurumsallık içinde ve özellikle de ahlak alanında belirir. Ancak tikel birey olarak insan bilinci daima eksik bir bilinç olarak kalan ve tamamlanmamış bir özgürlük alanına sahip bir "mutsuz bilinç"tir (Hegel, 1991; 2018; Kovel, 2000). Bilincin özgürlüğü, mutlak bilincin kendini gerçekleştirme yolculuğunda açımlanan bir uğrak olarak, her an "kendinde bilinç"ten "kendisi için bilinç"e doğru evrilse bile, tin'in evrenselliğinin zorunlu bir momenti olmaktan kurtulamaz. Bu nedenle özgürlük, bireysel bilinçte mutlak bir kopuş olarak değil, evrensel tinin kendi kendini gerçekleştirmesinde hakiki anlamına kavuşur. Yani, özgürlük ancak tin'in evrenselliği içinde mümkündür.

İnsanın özgürlüğü tinin evrensel açılımına hizmet eden bir edimsellik ile, pratik ile belirir. Bu anlamda insan bireyi, diyalektik süreçle "kendinde bilinci" olumsuzlayarak "kendisi için bilinç" konumuna evrildiğinde aslında bilinçli bir varlık olarak toplum içerisinde bir yapı taşı olarak görevini icra etmiş olmaktadır. Yani özgür bireyin özgürlüğü, toplumun etik düzenine hizmet etmesi, örneğin toplumdaki rollerini bilinçli ve sorumluluk sahibi bir insan olarak yerine getirmesi ile yani toplumsal ve kurumsal yapı içinde mümkün olur. Bu da bireyi öncelikle kendi bilincinden, sonrasında sırasıyla aile, sivil toplum, toplum ve devlet içindeki rollerinden sorumlu olarak davrandığı ölçüde özgürlüğünü sergileyebilmiş bir makinenin dişlisi yapmaktadır. Öyleyse bireyin özgürlüğü tinsel evrimleşmede ailenin, toplumun ve devletin varoluşunu ve bekasını sürdürebilecek, korporatist sistemin sürekliliğini sağlayabilecek bir işlevselliğe sahip bir bilinç olduğu ölçüde özgür olacaktır (Barker, 2008; Bernasconi, 2011, Lilge, 1974; Neocleous, 2015). Böylece bireyin özgürlüğü evrensel özgürlüğe katkıda bulunacaktır. Yani bir toplumsal tikellik için özgürlük ancak bir

evrensellik içinde, yani devletine ve toplumuna hizmet etme bilinci içerisinde mümkün olacaktır.

Öyleyse, özgürlüğü bu şekilde Hegel'ci bir özgürlük anlayışı zemininden tanımladığımızda özgür bir eğitimin ve yetiştireceği özgür bireylerin ancak ve ancak bir toplumsal bütünün ve devletin özgürlüğü söz konusuysa ortaya çıkabileceği (Lilge, 1974) düşüncesine dayanacağını görmek pek de zor olmasa gerektir. O halde toplumlarımızda çok da sık karşılaştığımız ve ahlak anlayışımıza kadar belirleyiciliği olan ve "vatan ahlakı" (Gökalp, 1976) olarak karşımıza çıkan ve vatanına milletine hizmet edecek bireyler yetiştirme ülküsünün dayandığı muhafazakâr özgürlük anlayışının; veya benzer şekilde sadece belirli bir topluluğun amaçları uğruna yaşamayı seçen ve kendi bireysel özgürlüğünü yaşadığı topluluk ile uzlaştırmakta gören communitarian (cemaatçi) bir özgürlük anlayışının da ontolojik dayanakları anlaşılmış olabilecektir. Bu çerçevede özgürlüğün toplumsal bütünlük uğruna bir tür feda olarak anlaşıldığı bir bağlam söz konusuyken, özgür bir eğitim denildiğinde özgürlük fikrinden ne anlaşıldığının ne denli önemli olduğu ortaya çıkmış olmaktadır. Evrensel tinsel gelişimin birer uğrağı olan toplum ve devlet içerisinde eğitilmiş bir bireyin devletin, toplumun veya topluluğun bekası için kendi görevini tam yapması (Lilge, 1974), bu kimlik ve rol ile tanınması, örneğin bu bilinçle yetişmiş bir işçinin ürettiği artı değer karşılığında asgari bir ücret alarak çalıştığı fabrikada görevini tam ve eksiksiz yapma bilincine sahip olması yani kendi evrensel işçilik kimliğinin rollerini yerine getirmesi onu özgür kılabilir mi? Ya da bir topluluğun içinde kendisini o topluluğun ferdi olma kimliğiyle tanımlayan bir birey için, bireysel istencin gerçekleşiminin daima topluluğun istencini yerine getirmek olması bir "mutsuz bir bilinç" yaratmaz mı? Ya da topluluğun amaçlarının bireysel istenç ile çeliştiği durumlarda nasıl bir özgürlükten bahsetmek gerekir? Efendi köle diyalektiği içerisinde algılanabilecek bu sorular, tartışılmak üzere tarih boyunca açık bir şekilde ortada durmaktadır.

Özgürlük meselesine bir de varoluşçu açıdan yaklaşırsak daha farklı bir özgür eğitim fikrinin karşımıza çıkacağını görebiliriz. Sartre, Hegelci kavramları kullanarak insan varoluşunu hem doğanın bir parçası olarak olgusal bir alana yerleştirir ve onu "kendinde varlık" olarak niteler, ama hem de insanı, daima olduğu durumu olumsuzlayarak aşmaya açık, hiçbir ön belirlenimle, kaderle, kutsal ya da doğal bir özle belirlenmemiş, bilinçli ve irade sahibi ve daima kararlarla baş başa olan ve bu nedenle de daima özgür olmaya mahkûm olan bir "kendisi için varlık" olarak bir varoluşa sahip olarak görür (Sartre, 1995). Elbette özgürlüğe ilişkin bu temel belirlenim, Sartre'ın varoluşçuluk anlayışının temel ontolojik tezinden ileri gelmektedir. Zira o, insanı, rollerini, davranışlarını ya da ahlaki tercihlerini belirleyen hiçbir özü ya da ön belirlenimi kabul etmez. Varoluş özden öncedir (Sartre, 2001) ve insan bu nedenle zaten zorunlu olarak özgür bir varlıktır. Öyleyse özgür bir insanın toplumsal ya da kültürel hiçbir belirlenim ya da topluma feda gibi bir ereksellik olmaksızın, kendi doğasını seçebilme

özgürlüğü, özgürce değer inşa etme potansiyeli, ahlaki kararları verme ve sorumluluğunu üstlenme yetisi vardır.

Bu çerçevede, Sartre düşüncesinin Kant ile benzeştiği bir nokta açığa çıkar. Ahlaki kararlar özgür istence dayanır. Her ikisinde de ahlakın gerçekleşmesi için özgürlük gerekir. Özerk ve belirlenimden etkilenmeyen özgür insan bilinci, ahlaki kararı alırken seçme özgürlüğüne sahiptir ve bu nedenle kararının sorumluluğunu da üstlenmek durumundadır. Elbette Sartre düşüncesinde bu seçim için rasyonel bir kılavuz veya ön bir değerler sistemine uygun davranma belirleyiciliği de yoktur. Ancak Kant, özgür istencin vereceği kararı, doğa determinizminden özgürleşmiş bir rasyonel akla dayandırır. Yani ahlaki karar anında etik olarak geçerli olan karar aslında rasyonel olarak zaten herkesin aynı vermesi beklenen, a priori ve evrenseldir. Yani ahlaki karar, insanın doğal itkilere göre içinden gelen her istediğini yapabilmesi değil, aksine doğal itkilerin tutsaklığından kurtularak özgürleşmeye, bilincini özerk kılmaya ve dolayısıyla da rasyonel olarak herkesin aynı sonuca varacağı bir ahlaki zorunluluğa dayanır. Kategorik imperatif (koşulsuz buyruk), insan için a priori olarak zorunlu varılacak noktadır ve insan kendisine koyduğu ilke gereği bu ahlaki zorunluluğa uyma özgürlüğünü gösterir (Kant, 2009). Elbette insan bu koşulsuz buyruğa uygun bir ilkeye göre hareket etmeyebilir. İyi olanı istememe özgürlüğü de vardır. Zaten iyi olanın değeri de orada açığa çıkar. Özgürce, kötü olanı değil iyi olanı seçmek. Yani insan kötüyü iyiden ayırt edebilecek rasyonel apriori (önsel) bir yetiye sahiptir ve bu rasyonel yetiye dayanarak iyi olanın ne olduğunu aradığında zaten zorunlu olarak etik olana varacaktır. Bu nedenle ahlaklılık akıl yasalarına uygun bir ahlaki zorunluluk yönünde davranış özgürlüğünü gösterebilmeyle açığa çıkar. Çünkü özerklik, doğanın zorunluluğundan özgürleşip hükmü akla devretmektir (Kant, 2009).

O halde Kantçı bir özgürlük anlayışından hareket eden bir özgür eğitim arayışı öncelikle insana aklı egemen kılacak (Kant, 2017), kutsal kaynakların, dogmaların ya da batıl inançların kaynaklık ettiği bir davranış kılavuzuna göre değil, insan aklının kendi özerkliği içinde aklın gerekliliklerine göre, aklın kılavuz olduğu biçimde davranmasını öğreten bir eğitim anlayışı olacaktır. Bu anlayış, Orta Çağ sonrasında, Kantçı bir aydınlanma anlayışıdır: Kendi aklını kullanma olgunluğunda ol ve ahlak yasasının kaynağını göklerde değil kendi içinde, kendi aklında ara (Kant, 2002; Kant, 2009). Davranışının sahibi sen ol ve akla uygun davranmanın zaten daima iyiyi istemek olacağını unutma. Öyleyse özgür eğitimden anlaşılacak olan, insan aklını kullanabilme olgunluğu sağlayabilen ve başka otoritelerden özgürleşen bir eğitim süreci oluşturmaya bağlı olacaktır. Görüleceği gibi Kantçı çerçeveden bakıldığında da özgür bir eğitim için ön adım bir özgürleşme süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Aklın özgürleşimi.

Peki Kant düşüncesi ile karşılaştırmalı olarak varoluşçu bir çerçeveden yaklaşırsak nasıl bir özgür eğitim fikri oluşturabiliriz? İnsanı yöneten belirlenimlere karşı olunduğuna ve kararlarıyla insanın kendi kendisini belirleme kaçınılmazlığı ortaya konulduğuna göre, varoluşçu bir özgürlük anlayışı üzerine

oluşacak bir özgür eğitim fikrinin öncelikle insanın kendini gerçekleştirme potansiyelini açığa çıkaracak biçimde dizayn edilmesi beklenir. Eğitimin, insan olmaya özgü olarak önceden verili hiçbir norm veya değerler sistemi üzerine inşa edilmemesi beklenir. İnsana özgü olduğu düşünülen ahlaki kalıpları, değer yargılarını ve kalıplaşmış geleneksel anlayışları aşmaya çalışması, insana belirli roller ve kimlikler dayatmayan bir biçimde dizayn edilmesi beklenir. Öyleyse varoluşçu bir özgürlük anlayışına dayalı bir eğitim, Kant ve Hegel düşüncesinden farklı olarak, insana rasyonel bir öz ve toplumsal görev biçmenin de mümkün olamayacağını, insan özgürlüğünün bu rasyonel öze uygun davranmaktan ziyade, özgürce seçim yapabilen ve belirlenim dışı olarak, kendi kendisini belirleyen, kendisi için varlık olarak davranabilen ve eyleminin sorumluluğunu üstlenebilen bir insanı tarifleyen bir özgürlük anlayışına uygun olarak, eğitimin de "rasyonel insan" mitini aşan, "aklı" bir iktidar alanına dönüştürmeye karşı, ve aklın kendisini de bir öz olarak belirlemeyen, insana otantik bir varoluş ve gerçek bir özgürlük imkanı sunan anlayışa dayalı olacaktır (Burstow, 1983). Öyleyse varoluşçu bir özgür eğitim fikri, her şeyden önce belirli toplumsal normları, insan tiplerini ve mesleki hedefleri, eğitimsel amaçlar ve öğretimsel kazanımlar şeklinde dayatan kitlesel eğitim fikrine de karşı olacaktır.

Bu çerçevede kitlesel eğitimin amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için dayatılan yöntemleri reddederek, eğitenlerin amaçlarıyla eğitilenin amaçlarının asla tam olarak örtüşmeyeceği fikrinden hareket eden, dolayısıyla tüm bu amaçları, süreçleri ve öğretim yöntemlerini eğitilecek öğrencilerin kendilerinin belirlemesi gerektiğini, onlar adına ne ailenin, ne toplumun ne de devletin bir belirleme yapmaması gerektiğini savunan, "öğrencinin kendi eğitimini tanımlama hakkı", yani onların "eğitim özgürlüğü" hakkını (Matusov, 2020) vurgulayan, bazı özgür eğitim fikirleri de ortaya konulmaktadır.

Kantçı anlamda insan aklının özerkliği düşüncesi ile Sartrecı insan varoluşunun kendisinin özgürlüğü düşüncesi arasındaki ikilem bir tarafa, insanı toplum içinde ve toplumsal koşullar içinde algıladığımızda özgürlük sorununun algılanışı farklılaşır. Toplumsal maddi koşullar ile ilişkisi içinde, Marx'a dayalı bir çözümlemenin öncesinde Rousseau'nun şu sözü akla gelir: "İnsan özgür doğar, ama her yerde zincire vurulmuştur". Zira aslında insan, doğası gereği iyi ve doğa durumunda özgürdür. Ancak toplum, toplumsal kurumlar, uygarlık giderek insanı yozlaştırır, doğal durumundan ve özgürlüğünden uzaklaştırır (Rousseau, 2010). Öyleyse toplumsal kalıpların, politik ihtiyaç ve amaçların şekillendirdiği bir eğitim aslında doğası gereği insan özgürlüğünü yok eden bir eğitim anlamına gelmektedir. Özgür bir eğitim insanı toplumun geleneksel kalıplarına göre hazırlayan ya da şekillendiren bir araç olarak görülemez. Araçsal bir eğitim, özgür bir eğitim olarak kurgulanamaz. Ancak, eğitim insanın topluma özgür bir özne olarak katılmasını sağlayabilir. Bu çerçevede Rousseau'yu takip edersek özgür bir eğitimin içeriği, yöntemi yani süreci de özgürleştirici olmalı, öğrencinin doğasını, otantikliğini törpülememeli, didaktik, bilgi yükleyici ve dayatmacı olmaktan çok, tıpkı Emil'in büyüyüşü gibi yaşamsal ve deneyimsel olmalıdır (Rousseau, 1962).

Ayrıca Rousseau'cu çerçevede özgür bir eğitim, yozlaşan toplumu ve kurumları da dönüştürebilmeli ve toplumsal özgürlük için bir köprü görevi de görebilmelidir.

Bu anlamda özgür bir eğitim, özgür insan ve nihayetinde özgür toplum arasında bütünleyici bir ilişki olduğunu görmek ve özgür eğitim arayışında özgür bir toplumun ne anlama geldiğini ele almak gerekmektedir. Zira özgür bir eğitimin ancak özgür bir toplumda tam olarak gerçekleşebileceği fikrini Marxist bir bakış açısına dayanarak ileri sürebiliriz. Bu çerçevede insanlık, henüz günümüzde özgür bir eğitim fikrinin gerçekleşimi için ancak emekleme seviyesinde olabilir. Zira Marxist bir çerçevede bakacak olursak; kapitalist üretim, devlet ve toplum yapısının egemenliği içerisinde yaşamaktayız ve bu süreç sermayeyi büyütmek adına öncelikle emek sömürüsü, eşitsizlik ve adalet yoksunluğuna dayanmakta. Öyleyse toplum kapitalist koşullar altında hiçbir şekilde özgür değildir. Zira özgür bir toplum, ancak adil ve eşit bir toplum ile bütünsel bir süreçle doğabilir (Marx, 2005; 2007). Kapitalist üretim ilişkilerinin insanı yabancılaştırdığı, popüler kültürü başat insan yaşamı haline getirdiği, üretim-tüketim çılgınlığına sürüklediği bir dünyada eğitim kitleselleşmekte, var olan sistemin devamlılığına göre dizayn edilmekte ve büyük ölçüde işgücü yetiştirmek için planlanmakta olduğu için kendisini gerçekleştirecek, özgür bir insan yetiştirmekten ziyade, sistem için çalışan, üreten, tüketen, popüler ve bu ölçüde de kendi doğasına yabancı bir insan ortaya çıkarmaktadır (Pappenheim, 2002; Spring, 1997).

Marxist çerçevede eğitim anlayışı ortaya koyan eleştirel pedagoji düşünürleri, kapitalizmin ortaya çıkardığı eğitim anlayışının eğitimi nitelikli, eşit ve kamusal bir şekilde dizayn etme kaygısının olmadığını, eğitimin işgücü yetiştirmek için araçsallaştırıldığını, hakim ideolojiler için bir aygıt ve bir hegemonya aracı haline getirildiğini (Althusser, 1991), eşit nitelikli eğitimin topluma adil bir şekilde verilmediği hiçbir durumun özgür bir eğitim üretemeyeceğini savunmaktadırlar (Apple, 2006). Eğitim, kapitalizmin yaygınlığı ve sürekliliği uğruna araçsallaştırıldıkça da; eğitim öğretim süreçleri, yöntemleri ve özneleri de o ölçüde özgür bir anlayıştan uzak ve araçsal olarak konumlandırılmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede eşit, adil ve eşit nitelikli bir eğitim kurulamadıkça da ne süreçler, ne yöntemler, ne fırsatlar, ne de özneler açısından özgür bir eğitim kurmak mümkün olabilecektir. Bu anlamda Marxist bakış açısı, eşit, adil ve özgür bir eğitimin de ancak eşit, adil ve özgür bir toplum kurulduğunda, yani ancak kapitalist üretim ve iktidar ilişkileri ortadan kaldırıldığında mümkün olacağını savunmaktadır (Apple, 2004; 2006; Spring, 1997). Öyleyse gerek özgürlük, gerekse özgür eğitim oldukça kökensel bir toplumsal durumdur ve kökensel bir toplumsal değişim olmadıkça da özgürlüğün ve özgür eğitimin tam olarak gerçekleşimi pek de mümkün olamayacaktır.

Ancak, bu sav, Marxist bir bakış açısının eşit, adil ve özgür bir eğitim fikri ve uygulaması için eşit, adil ve özgür bir toplumu ütopik biçimde beklemeyi önerdiği şeklinde anlaşılmamalıdır. Marxist bakış açısına göre, tam bir eşitlik, adalet ve özgürlük için devrimsel bir toplumsal değişme gerekli görülmektedir, ancak böyle bir topluma ulaşmak için şu andan itibaren toplumun her yerinde ve yaşamın her

anında eşitlik, adalet ve özgürlük koşulları aranmalı (Trotsky, 1931), talep edilmeli, hem bireysel çabalarla hem de kolektif bir çokluk içinde (Hardt&Negri, 2011) üretilmeye, biçimlendirilmeye ve paylaşılmaya çalışılmalı, toplum bilinçlendirilmeli, bilinçli olanlar kendilerini yeniden gözden geçirmeli, önce buna inanıp sonra bu gerçeği unutup kendi çıkarları peşinde koşanlara ayna tutulmalı, teoride ve pratikte uygulama ile gösterilmeli, yani her an ve her yerde eşitliğin, adaletin ve özgürlüğün insan onuruna ne çok yakıştığı, kapitalizmin yabancılaştırıcı ve köleleştirici düzeni ile karşılaştırılmalı olarak göz önüne serilmelidir. Bu nedenle Marxist bir bakış açısı, eğitimi bugünden özgürleştirmeyi önerir. İktidardan ve iktidar ilişkilerinden azade, kendine özgü, özgürlükçü, dönüştürücü, diyalojik, dayatmacı olmayan, araçsallaşmamış, özgür yöntemlere dayalı eleştirel bir eğitim anlayışını özgür ve etik bireyler yetiştirmek için bugünden pratiğe yansıtmaya çabalamayı seçmektedir (Freire, 2003; Spring, 1997). Öyleyse bu bakış açısına göre ortaya sayılan niteliklerle yüklü bir eğitim anlayışı, bir özgür eğitim idesi olarak ortaya çıkmaktadır.

Kimlik Sorunu ve Özgür Eğitim

Özgür bir eğitim düşüncesi arayışında hesaplaşılması gereken en önemli noktalardan birisi de eğitim sürecini, değiştiren ve dönüştüren, yani yeni bir insan kimliği kazandıran bir süreç olarak gördüğümüzde, bir insan bireyinin, üstlendiği kimliğin evrenselliğini tam olarak temsil edip edemediği, yani üstlendiği kimlik ile insan arasındaki hegemonik ilişki sorunudur. Eğitimle değişen insanın hangi yönde değiştiği, nasıl bir kimlik kazandığı da önemli olmasına rağmen her ne kimlik kazanıyorsa kazansın, kimlik ile kimliği taşıyan arasında bir ontolojik örtüşmezlik sorunu olduğundan bahsedebiliriz. Ancak kimliklerden mutlak bir kaçış olamadığına göre, yine de eğitim sürecinden, dönüştürdüğü insana değer katan, insanlık onuruna yakışan bir değişim beklemek de özgür bir eğitim düşüncesi için önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

Bu noktada Frankena'nın eğitim tanımına dönersek, o tanımda vurgulandığı gibi, süreç onore edici ve kabul edilebilir bir yöntemle işliyorsa ve insana onore edici bir değer katıyorsa, yani insan onore edici bir yönde değişiyorsa orda eğitimden söz edebiliriz. Yine onun verdiği örneği ele alırsak, birtakım ilaçlar yoluyla ya da bir takım kabul edilemez yöntemler ile insanlık onuruna aykırı bir yönde bir değişim oluşuyorsa orada eğitimden değil, beyin yıkamadan bahsediyoruzdur (Frankena, 1965). Dolayısıyla bu, eğitim tanımına bile uymayacaktır. O halde eğitimin sağladığı değişim, dolayısıyla oluşan yeni benlik, hiç değilse eski benliğe ve kimliğe göre onur duyulacak bir değer taşımalı ki ona eğitim diyebilelim. Öyleyse eğitimden benliği onur duyulan ve özgürleştiren yönde değiştirmesi beklenir. Yeni bir benlik, yeni bir kimlik ortaya çıktığında bu yeni kimlikten onur duymak gerekir. Bu, eğitimin özgürlük yönünde bir devinime sahip olması gerektiğini gösterir. İnsanlığın kölelikten, işçiliğe ve oradan da paylaşıma dayalı, adaletli, onurlu bir yaşama doğru evrilen kimlikleri doğuracak bir eğitim süreci yaşıyor olması gerekir ki, tarihsel süreçte eğitimin özgürleşme yönünde bir devinime sahip olduğunu ileri sürebilelim. Ancak eğitim süreci yoluyla ya da

insanda gözlem, deneyim, öğrenme ya da propaganda yoluyla oluşan bir değişim sürecinde, ortaya onore edici bir değişim değil de bir kölelik çıkıyorsa, orada özgürleştirici bir süreçten bahsedemeyiz. Örneğin, bir ideolojik öğrenme ortamında propagandayla ya da belirli çıkarlar karşılığında bir insanda belirli bir değişim ya da kimliklenme ortaya çıktığında bu değişim insanlık ve doğa zararına bir değişim ise burada da onore edici ve özgürleştirici bir değişimden bahsedemeyiz. Örneğin, Hitler'in SS Subayları'nın propaganda ve ideolojik eğitim sonucu ulaştıkları kimlik, acımasız bir yok edici makineye dönüşebilmiştir (Sait, 2019). Böylece ortaya çıkan insanın, özgürlüğünden ziyade kendi kimliğinin iktidar alanının oluşturduğu amaçlara ve konfora yönelik tutsaklığından söz etmek mümkün olacaktır.

Öyleyse eğitimden onore edici, özgürleştirici ve insanlık yararına bir değişim beklemekteyiz. Yani, eğitim bir değişim getiren bir süreç olarak kabul edilebilir. Ancak her bir değişim ne olursa olsun bir kimliklenme sürecine işaret eder. Örneğin, biz eğitim ile "vatansever bir yönetici", "fedakâr bir anne", "koruyucu bir baba", "iktisadi düşünebilen bir mühendis" vs. yetiştiririz. Formel eğitimin genel vizyonları, planlamaları ve amaçları bu tür insan hedefleriyle doludur. Yani eğitim, insanlara farklı farklı istendik kimlikler kazandırır. Bunların birçoğunun insanlık için yararlı ve onore edici bir yönde olduğu düşünülür. Ancak, hangi kimlik olursa olsun her bir kimliğin bir benlik konforuna, bir iktidar alanına sahip olduğu da unutulmamalıdır. Foucault'nun da saptadığı gibi kimlikler iktidar yüklüdür (Foucault, 2014). Vatanseverlik de, fedakar bir annelik de, iktisadi akla sahip bir mühendislik de, toplumsal normlara uygun bir kadınlık ve erkeklik de var oldukları kimlik tanımına, binlerce yılda oluşmuş içkin bir iktidar devinimi ile ilişki içinde ulaşmış ve kendinde gömülü bir iktidar taşımaktadırlar. Toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir erkeklik sergileyen bir baba, erkeklik ve babalık kimliğinin iktidar formu içerisinde vücut bulacağı için, o babanın tikel özneliğini belirleyen şey erkeklik ve babalık evrensel iktidar formu olacaktır. Yani iktidar kendisini öznede açımlamış olacak (Foucault, 2014) ve bir erkek birey ancak erkeklik iktidar formuna uygun tanımlandığında erkek özne olacaktır. Öyleyse kimlikler insanların kendi içsel iktidar alanını oluşturur ve her insan, varoluşu kendi kimliğine saplanmış ve onun tözsel tutsaklığını yaşamaktadır (Butler, 2015; Foucault, 2014; Foucault, 2015). Peki, bundan kurtulmak, yani kimliklerin iktidar alanından feragat etmek ya da iktidar konfor alanını reddetmek mümkün müdür? Özneyi kimlikler yardımıyla, kimliğe gömülü olarak kuran iktidardan azade bir özneleşme mümkün müdür? Her insanın bir kimliğe sahip olduğunu, ama kimi insanların bazı kimliklere aşırı bağımlı iken, kimi insanlar için bazı kimliklerin önem arz etmediğini görebiliriz. Bu durum, belki de mutlak anlamda mümkün olmasa da özneleşmenin iktidardan, dolayısıyla da kimliklere bağımlılıktan azade bir çabalama sürecine sahip olabilme umudunu doğurabilir. Böyle bir süreç kimliğin iktidar ağına tutsaklıktan kurtulma, kimliğin iktidar alanından özgürleşme anlamına gelebilir.

Nitekim Foucault "karşı özneleşme", Butler da "performatif özne" kavramı ile toplumsal anlamda söylemin kurmuş olduğu kimliklerin iktidar alanından kaçabilecek bir özgürlük alanı aradılar (Butler, 1999; Butler, 2015; Foucault, 2014). Nitekim, E. Levinas, çok daha önce benliğin kuruluşunun totaliter bir iktidar alanı oluşturduğunu, benden başka olan her şeyin, doğanın ya da öteki insanın, benin bilincine hapsolması tehlikesine karşı, "olmak" fiilinin, "ben"in ötesinde bir oluşa sahip olması gerektiğine vurgu yapmaya çabalamış ve "olmaktan başka türlü" bir oluş, yeni bir varoluşun gerekliliğini haykırmıştı. "Ben" diye tanımlanan için dayatılan özün ötesinde, bir varoluş aramıştı. Zira, ona göre, ben, ben olmayı üstlenmediğinde ben artık bir iktidar alanına değil, anonim bir varlığa dönüşecektir (Levinas, 1981). Bunu şöyle açıklayabiliriz, bir masa'nın masa olmayı üstlenmediğinde ortada bir masa'nın ve masalık kimliğinin kalmaması ya da bir yöneticinin yönetici olmayı üstlenmediğinde yöneticilik kimliğinin ve yöneticilik iktidar alanının sarsılması anlamında düşünülebilir. Bunu, benliğin bir tür yaratıcı öz yıkımı, ya da kimliğin parçalanması (subversion of identity) (Butler, 1999), kimliğin yapıbozumu olarak nitelendirebiliriz. Kimliğin yapıbozumu, bir insan için, bir nevi kendi kimliğinin iktidar alanından ve konforundan feragat etmeyi, ben'den vaz geçmeye hazır olmayı gerektirir. Bu, tüm kışkırtılmış roller ve normlar ile birlikte örneğin erkek olmanın önemsendiği bir toplumda erkekliğin getirdiği konfor alanından feragat etmek anlamına gelir. Alman toplumunda Almanlığın o birey için anlamını yitirmeye başlaması, ya da bir dini kimliğin toplumsal normlarla belirlenen gerekliliklerinin sorgulanması ve kimliğin iktidar ayrıcalığını kaybetmeye başlaması, yani kimliğin yapıbozum sürecine girmesi anlamına gelebilir.

Kimliklerin iktidar yüklü olduğu, bir iktidar manyetik alanı etrafında oluştuğu ya da bir iktidar manyetik alanı açığa çıkardığı ve merkezi, toplumsal ve yapısal politik iktidarlar ile bağları olduğu ve giderek de kolektifleştiği düşünüldüğünde, kimliklere bağlanmanın toplumları istendik yönde harekete geçirebileceği, sürü haline getirebileceği, toplumları birbirine düşman edecek bir savaş makinesine dönüşebileceği (Levinas, 1990), nitekim de insanlığın ve doğanın yararına değil, zararına dönüşebileceği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sürecinin sağladığı değişimin ortaya çıkardığı kimliklerin insanın özgürlüğüne mi yoksa tutsaklığına mı yol açabileceği tereddüttü daima yeniden gözden geçirilmelidir.

Bu durumda, kimliklerden tam olarak kurtuluş olamayacağına ve eğitim onore edici de olsa yeni bir kimliğe kapı aralayan bir süreç olduğuna göre, paradoksal olarak eğitim bir insanı daima yeni bir kimliğin iktidar alanı içerisine sokuyor olmayacak mıdır? Yani, onore edici ve özgürleştirici bir yolculuk olması gereken eğitim süreci aslında paradoksal bir tutsaklık yaratmaz mı? Nitekim, eğitim bildung anlamında da daima bir kültürlenmeyi ve topluma hazır olmayı da beraberinde getiren bir süreçtir (Lilge, 1974; Løvlie & Standish, 2002). Toplum ve kültür ise zaten verili ve daima hazır bir yaşam biçimini bir kalıp olarak bünyesinde taşır. Bu anlamda eğitimsel değişim ile edinilen kimlikler de daima bu verili toplumsal kalıpların içerisinde yaşam şansı bulur. Yani eğitim belirli

hedeflere sahip "kalıp insanlar" yetiştirme paradoksu ile karşı karşıya kalacaktır. Bu çerçevede özgürleştirici bir eğitimden ve özgür bir eğitimden bahsetmenin olanağı nedir?

Örneğin, eğitimsel bir değişim, kışkırtılmış bir politik kimlik vadediyorsa, o kimliğin iktidar alanından beslenen bir bireyin aldığı eğitimi ve bu bireylerin oluşturduğu toplumun aldığı eğitimi özgür bir eğitim olarak nitelendirmek mümkün olabilir mi? Bu çerçevede, kimliği özneyi belirleyen bir form, bir yapı olarak düşünürsek, öznenin bu iktidar yapısından sıyrılabilmesi için, kimliğin içerisine sıkışmış öznelikten daha başka, iktidardan ve yapıdan özgürleşmeye çabalayan, olmaktan başka türlünün yolunu arayan bir varoluş seçeneği aramasından başka bir seçenek önermek mümkün görünmemektedir. Bunu, bir kendilikten sıyrılış öyküsü, "yapıbozumsal varoluş" yöntemi olarak belirleyebiliriz. Kimliklerden tam olarak sıyrılmak asla mümkün olamayacağına ve daima yeni bir kimliğe bir linguistik turn (dilsel döngü) şeklinde yeniden eklemleneceğimize ve bu bir süreklilik arz ettiğine göre, öyleyse daima benliğe ve kimliğe ilişkin bir "sürekli yapıbozum" önermek gerekecektir. Kimliklerden tam olarak sıyrılmak mümkün olmayabilir ama onları sorgulamak ve asla herhangi birisinin kölesi olmamayı başarmak gayet mümkündür. Nitekim Foucault'a göre de özgürlük, statik bir hak olarak anlaşılmaktan ziyade bireyin kimliksel, yapısal, geleneksel ve kurumsal güç ilişkilerine rağmen kendini inşa etme, yeniden tanımlama ve dönüştürme kapasitesinde yer alır (Foucault, 2014; Foucault, 2015). Bu bir yönüyle anarşist bir özgürlük anlayışına da işaret eder.

Öyleyse özgür bir eğitim, insan varoluşunu hiç değilse kışkırtılmış kimliklere dayalı olarak yetiştirmemeyi bir dönüştürme kapasitesi olarak görebilmelidir. Öyleyse kimlik fetişizminden arınmış bir eğitim ve kimlik fetişizminden arınmış bir insan, özgür olmaya doğru küçük bir adım atmaya başlamış olabilir. Oysa günümüz popüler toplumunun bize gösterdiği şu realite suratımıza tokat gibi çarpmaktadır: Eğitim, öğrenme, kültürlenme, propaganda ya da ideolojik öğrenme süreçlerinden gözlemlediğimiz en büyük tutsaklık paradoksu, uğruna savaştığımız, onun için ölüme bile gideceğimiz, o olmazsa kendimizi çırıl çıplak hissedeceğimiz popüler kimliklerimiz, aslında insanlığı, kendi iktidar alanına bağımlı kılan birer tutsaklık mekanizmasına dönüşmüş durumdadır. Popüler kimliklere bağımlı ve bu ölçüde zavallı insan, Fransız(lık), Arap(lık) gibi ulusal kimlikler, Hristiyan(lık) vb gibi dini kimlikler ya da zengin(lik), müdür(lük), başkan(lık), doçent(lik), dekan(lık) gibi statüsel kimliklerin iyelik kiplerinin (kimliğe ait olma ya da saplanma halinin varoluşsal kipliğinin-modalitesinin) iktidar alanına sahip olma adına aslında kendi otantik, özerk ve özgür olma erdemsel niteliğini yitiren ve erdemlerden uzaklaşarak kaçınılmaz olarak kendi tutsaklığına varan ve tüm insanlığın tutsaklığına sebep olan bir tür doyumsuz makineye dönüşme tehlikesi ile karşı karşıya kalmaz mı? Bu şekilde kimliklerin konforu uğruna erdemlerinden vazgeçen insan, özgürleşemeyeceği gibi ne özgür bir eğitim oluşturabilir ne de böyle bir insanı doğuran eğitim özgür bir eğitim

olabilir. Öyleyse, özgür bir eğitim umudu, iktidar kavramından uzak ve erdemlere yakın bir koordinatta yeşerebilir.

Unutulmamalıdır ki, politik iktidarlar gözle görülür, baskısı hissedilir ve yönetici olarak somutlaşır olsa da, biyoiktidar topluma içkin bir ilişkisellik içerisinde her nerede bir öznelik kipi var ise orada bir iktidar ilişkisi olarak belirme olumsallığı taşımaktadır (Foucault, 2014; Foucault, 2015). Bu nedenle özgür eğitim olanağına yönelik bir umut için eğitimin toplumun her kesiminde ve her bireyinde; makro ve mikro politik alanlarda; her türlü toplumsal ilişki zemininde; aile içinde, sokakta, sınıfta, öğretmen öğrenci ilişkisinde tezahür eden iktidar formlarından uzaklaşabilen bir eğitim anlayışı arayışında olmanın gerekliliği ortaya konulmalıdır. Öyleyse özgürleştirici ve özgür bir eğitim için ön adım, eğitimin iktidar kavramı ile ilişkisini düzenlemektir. İdeolojisi fark etmeksizin her türlü toplumsal alanda biyopolitik ya da makropolitik iktidar ile mesafesini açmak ya da onlardan azade bir hale gelebilme çabası özgürleştirici ve özgür bir eğitim için bir ön koşul olarak düşünülmelidir.

Öyleyse gerek biyoiktidardan, gerekse toplumsal, kurumsal ve politik iktidar yapılarından özgürleşebilen bir eğitim, ancak özgür bir eğitim olmaya doğru evrilebilen bir eğitim olarak nitelendirilebilir. "Emancipation" anlamında özgürleşen ve özgürleştiren bir değişim süreci olarak eğitim, "freedom" anlamında özgür bir eğitim fikri için ön adım sağlayabilir.

Öyleyse, eğitim süreci, toplumsal, kültürel ve tabi ki bireysel anlamda özgürleştirici bir nitelik taşıyabilme arayışında olmalıdır. Bu çerçevede kimlikler iktidar alanı oluşturuyorsa, bireyleri ve toplumu kontrol altına alan, hiç değilse popüler kimliklere aşırı bağımlılıktan ya da kimlik fetişizminden kurtulmaya çabalayan bir eğitim özgür eğitim için bir ön süreç olabilir.

Sonuç

Eğitim ve özgürlük ilişkisini ele aldığımız bu çalışmada, bu iki kavramın ilişkilendiği birçok nokta ortaya çıktı. Tüm bu temas noktalarını birleştirmeye çalıştığımızda bir "özgür eğitim" fikrine varmaya çalıştık. Çok farklı felsefi yaklaşımların özgürlük anlayışlarına ilişkin geniş yelpaze göz önünde bulundurulunca birbirlerinden uzak gibi görülen pek çok özgür eğitim düşüncesi ortaya çıkmış oldu. Tüm bu farklı yaklaşımları birbirleriyle ilişkisiz biçimde sıralamak yerine, düşünce tarihinde özgürlük ve özgür eğitim düşüncesi için farklı açılardan katkılar sunan her bir yaklaşımın bazı yönlerini, özgürlüğe uygun düşüncelerini birleştirdiğimizde ortaya geniş de olsa bir özgür eğitim fikri konulabileceğini savunabiliriz. Diyalektik bir ilişkisellik içerisinde, farklı felsefi perspektiflerin katkısı ile bir özgür eğitim düşüncesi oluşturmaya çalışırsak genel bir fikre ya da tanıma varılabilir.

Böylece, farklı fikirleri ortaya koyduğumuzda özgür bir eğitimi belirleyecek bazı parametrelerin ortaya çıktığını görüyoruz. Bu parametreleri ölçüt kabul edip

sıralamaya ve ardından da bu önemli noktalara ilişkin bir özgür eğitim tanımı yapmaya çabalayalım.

Özgür bir eğitim, öncelikle eğitimin tanımından başlayarak "eğiten" ve "eğitilen" gibi etken (aktif) ve edilgen (pasif) ikilemini ortadan kaldıracak yeni bir terminolojiye (örneğin "eğitilen" ya da "yetiştirilen" kavramı yerine "yetişen" kavramını, "eğiten" yerine "birlikte değişen" ya da "eşlik eden" gibi yeni kavramlara) dayanmalı; sonra bu yeni terminoloji içinde bile olsa, öteki olanı değiştirmeye olan hakkımızı sorgulamalı; ardından negatif ve pozitif gibi farklı özgürlük biçimlerini karşılamalı; insan ve toplum anlayışlarını, eğitimsel politikaları, amaçları, yöntemleri, eğitim öznelerinin özgürlüğünü, eğitim sitemini, eğitimin ve öznelerinin iktidar ile bağını, iktidar alanı oluşturan hiyerarşi, kimlik ve statü gibi olgularla ilişkisini, birey-toplum-devlet ile ilişkisini göz önünde bulundurarak tanımlanmalıdır.

Öyleyse, "yetişen insanın farklılığını ve ötekiliğini önceleyen, onun kendi başkalığında yetişmesini amaç edinen, bir insan varoluşunun özgürlüğü olarak kişinin bireysel özgürlüğünü önemseyen, önüne engeller koymayan, kişi özgürlüğünü bencillik olarak açığa çıkarmayan ama belirli bir grubun, toplumun, devletin ya da iktidarların amaçlarıyla benzeşme uğruna kişinin özgürlüğünü feda etmeyen, ancak bulunduğu toplumu da kolektif bir çokluk halinde dönüştürüp özgürleştirmeye katılan, sorumlu, kararlar alabilen, otoritelerden özgürleşmiş kendini gerçekleştirebilen özgür insanların yetişmesine olanak veren ve bu olanağı yetişen insana herhangi bir politika, amaç, plan, müfredat ya da yöntem dayatmadan oluşturmaya çalışan ve tüm bunlara, eğitim amaç ve süreci olarak yetişen insan ile birlikte karar veren, yaşamsal ve özgür yöntemlere dayalı olan, yetişen insan ile birlikte öğrenen, birlikte keşfeden, geleneksel etkin eğiten-edilgin eğitilen ilişkisini ve tanımlamasını parçalayıp eşitleyen ve eğitim öznelerini özgürleştiren, hiyerarşiden uzak diyalojik bir pedagojik ilişki oluşturan, iktidar alanı oluşturabilecek ve kişinin kendisini ve başkasını tutsaklaştırabilecek her türlü hiyerarşik toplumsal ve kurumsal konumlanışları, statüleri, kışkırtılmış kimlikleri ve kimlik kışkırtmayı elemine eden, insana eğitim alma, almama ve eğitim süreci sonucunda istediği gibi bir insan olma özgürlüğünü bir hak olarak tanıyan, eşit olanaklı, eşit nitelikli, kamusal ve adil bir eğitimi, kişisel ve toplumsal özgürlük için bir adım olarak gören" bir eğitim anlayışı, bir "özgür eğitim" fikri olarak tartışmaya açılabilir.

Kaynakça

Aristotle. (1998). Politics (C. D. C. Reeve, Trans.). Hackett Publishing Company. (Original work published ca. 350 B.C.E.)

Althusser, L. (1991). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, Çev.V. Alp. M. Özısık, İletisim yay. İst.

Apple, M. (2004) Neoliberalizm ve Egitim Politikaları Üzerine Elestirel Yazılar, çev. Fatma Gök ve dig., Egitim Sen yay. , Ankara

Apple, M. (2006). Eğitim ve İktidar. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Barker, D. W. M. (2008). Tragedy and citizenship: Conflict, reconciliation, and democracy from Haemon to Hegel. State University of New York Press.

Bentham, J. (2001). An introduction to the principles of morals and legislation (J. H. Burns & H. L. A. Hart, Eds.). Oxford University Press.

Berlin, I. (1969). Four Essays on Liberty. Oxford University Press.

Bernasconi, R. (2011). "Hegel'in Bütünlüğünün ve Heidegger'in Sonluluk Felsefesinin Ötesinde", çev. Zeynep Direk, içinde Levinas Okumaları, ed. Zeynep Direk, İstanbul: Pinhan Yay.

Burstow, B. (1983). "Sartre: A possible foundation for educational theory". Journal of Philosophy of education, 17(2), 171-85.

Butler, J. (1999). Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity, New York: Routledge Press.

Butler, J. (2015). İktidarın Psişik Yaşamı Tabiyet Üzerine Teoriler, (F. Tütüncü, Çev), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Chang YL. (2022). Communitarianism, Properly Understood. Canadian Journal of Law & Jurisprudence. 2022;35(1):117-139. doi:10.1017/cjlj.2021.21

Derrida, J. (2006). "Şiddet ve Metafizik", Cogito, Sayı 47-48, ss. 62-161, İstanbul:YKY

Derrida, J. (2010). Gramatoloji, (İsmet Birkan, çev.), İstanbul: BilgeSu yay.

Dewey, J. (1996), Demokrasi ve eğitim. (T. Yılmaz, Çev.), İzmir: Ege Üniv. Yay.

Foucault, M. (2014), Özne ve İktidar. çev. I. Ergüden ve O. Akınhay, İstanbul: Ayrıntı.

Foucault, M. (2015), Cinselliğin Tarihi. çev. H.U. Tanrıöver, İstanbul: Ayrıntı.

Freire, P. (2003). Ezilenlerin Pedagojisi, Çev. Dilek Hattaoglu- Erol Özbek, Ayrıntı Yay. İst.

Frankena, W. K. (1965). Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey. Chicago,: Scott, Foresman.

Gökalp, Z. (1976). Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gray, J. (1998). False dawn: The delusions of global capitalism. Granta Books.

Gundaker, G. (2007). Hidden Education among African Americans during Slavery. Teachers College Record, 109(7), 1591-1612. https://doi.org/10.1177/016146810710900707

Hardt, M. & Negri, A. (2011). Çokluk, (çev. Barış Yıldırım), İstanbul: Ayrıntı yay.

Hegel, G.W.F (2018). The Phenomenology of Spirit, (trans. Terry Pinkard), Cambridge University.

Hegel, G. W. F. (1991), Hukuk Felsefesinin Prensipleri, (Çev.: Cenap Karakaya), İstanbul: Sosyal Yayınları.

Kandiyoti, D. (1988). Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar: Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler. İstanbul: Metis Yayınları.

Kant, I. (2002). Aydınlanma nedir? (Çev. M. Akalın). İstanbul: Say Yayınları.

Kant, I. (2009). Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi (İ. Kuçuradi, Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kant, I. (2017). Eğitim üzerine (A. Aydoğan, Çev.). Say Yayınları.

Kovel, J (2000), "Tarih ve Tin", Çev: Hakan Pekinel, Ayrıntı yay, İstanbul, 2000

Kükürt, R. O. (2007). Eleştirel pedagoji açısından E. Levinas'ta öteki kavramı, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.

Kükürt, R. O. (2019). Eğitim Felsefesi. İçinde: Felsefeye Giriş. (Ed. Murat Arıcı). Nobel: Ankara

Levinas, E. (1990). Reflections on the philosophy of Hitlerism (Trans. S. Hand). Critical Inquiry, 17(1), 62–71.

Levinas, E. (1981). Otherwise than being or beyond essence (Trans. A. Lingis). Pittsburgh: Duquesne University Press.

Lilge, F. (1974). "Philosophy and education in Hegel". British Journal of Educational Studies, 22(2), 147–165. https://doi.org/10.1080/00071005.1974.9973403

Locke, J. (1988). Two treatises of government (P. Laslett, Ed.). Cambridge University Press.

Løvlie, L., & Standish, P. (2002). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. Journal of Philosophy of Education, 36(3), 317–340. https://doi.org/10.1111/1467-9752.00279

Marx, K., & Engels, F. (2008). Komünist manifesto (Çev. M. Belge). Sol Yayınları.

Marx, K. (1993), Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı, çev. Sevim Belli, Sol Yay. Ankara

Marx, K., (2005), 1844 El Yazmaları, Çev. Murat Belge, Birikim, İst.

Marx, K., (2007), Yabancılaşma, ed. Barışta Erdost, Sol Yay. Ankara

Matusov, E. (2020). A student's and a teacher's right to freedom of education. Dialogic Pedagogy: An International Online Journal, 8 (2020).

Mill, J. S. (1978). On liberty. Hackett Publishing.

Neocleous, M. (2015). Sivil Toplumu Yönetmek; Devlet İktidarı Kuramına Doğru, (çev. Bahadır Ahıska), Notabene, Ankara

Pappenheim, F. (2002). Modern İnsanın Yabancılaşması, (Çev. Salih Ak), Ankara: Phoenix yay.

Platon. (1992). Devlet (S. Eyüboğlu & M. A. Cimcoz, Çev.). Remzi Kitabevi.

Rousseau, J. J. (1962). Emile (Çev. W. Boyd). New York: Remzi Kitabevi.

Rousseau, J. J. (2010). Toplum sözleşmesi (Çev. M. Arslan). Ankara: Dost Kitabevi

Sait, B. (2019). The Indoctrination of the Wehrmacht: Nazi Ideology and the War Crimes of the German Military. Berghahn Books.

Sandel, M. J. (1982). Liberalism and the limits of justice. Cambridge University Press.

Sartre, J.-P. (1995). Varlık ve Hiçlik: Bir Fenomenolojik Ontoloji Üzerine Deneme (Çev. B. Çağlayan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sartre, J.-P. (2001). Varoluşçuluk nedir? (Çev. B. Çağlayan). İstanbul: Say Yayınları.

Schmidt, A. (2022). Siyasal Felsefede Özgürlük. Oxford Siyaset Araştırma Ansiklopedisi. Erişim tarihi: 19 Eylül 2025, https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-2022

Spivak, G.C. (2014). Gramatolojiye önsöz, İsmail Yılmaz çev. Bilgesu yay.

Spring. J. (1997). Özgür eğitim. (Çev., A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı.

Taylor, C. (1991). The ethics of authenticity. Harvard: University Press

Todd, S. (2003). "Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication". Studies in Philosophy and Education, Sayı:22; s.1–4, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

Todd, S. (2008). Welcoming and Difficult Learning: Reading Levinas with Education, In D. Egéa-Kuehne (Ed.), Levinas and education: At the intersection of faith and reason (pp. 85–102). New York: Routledge.

Tocqueville, A. de. (2000). Democracy in America (H. C. Mansfield & D. Winthrop, Eds. & Trans.). University of Chicago Press.

Trotsky, L. (1931). The permanent revolution.

Vergara, F. (2006). Liberalizmin Felsefi Temelleri, (Çev. Bülent Arıbaş). İstanbul: İletişim.

Kolektif Üretim İçinde Özgürleşmek, Güçlenmek ve Dönüşmek: Eleştirel Pedagoji Dergisini Canlandırma Süreci Üzerine Katılımcı Bir Araştırma

Yasemin Tezgiden Cakcak & Ebru Eren Kükürt[1]

Eleştirel Pedagoji Dergisi, 2009–2021 yılları arasında yayımlanan toplam 70 sayısıyla eleştirel eğitim alanına katkı sunan önemli kaynaklardan biri olmuştur. Bu dönem, genel olarak derginin eleştirel pedagojiyi görünür kılma, tartışma alanı açma ve politik bir söz üretme çabalarıyla şekillenmiştir. Ülkedeki genel siyasal atmosferin ve pandeminin de etkisiyle 2021'den itibaren dergi, bir duraklama yaşamış, Ünal Özmen'in bireysel çabalarıyla varlığını sürdürmüştür. 2024 yılında dergiyi yeniden canlandırma çalışmaları başlamış, bu girişimler 2025 yılının Mart ayında somut bir sonuç vermiştir. Kolektif üretim süreçlerinin ürünü olarak yayımlanan 77. sayı, Eleştirel Pedagoji Dergisinin yeni bir ivmeyle yaşama dönmesini simgelemektedir.

Bu yeniden doğuş, yalnızca geçmişin mirasını sahiplenmekle kalmadı, aynı zamanda geleceğe dönük kolektif bir arayışın kapısını da araladı. Yazıda öne çıkan "yeniden" vurgusu, yalnızca geçmişin mirasını sürdürmek anlamına gelmezken; aynı zamanda kolektif bir üretim ihtiyaç ve potansiyeline de işaret etmektedir. Derginin bir dönem duraklaması, Türkiye'deki demokratik alanların daralması, politik tartışmaların sınırlanması ve eleştirel pedagojiye dair tartışmaların görünürlüğünün azalması gibi siyasal koşullarla eğitim sistemindeki krizler, öğretmen emeğinin değersizleştirilmesi ve eğitimde artan eşitsizliklerin kesişiminde gerçekleşmiştir. Öte yandan toplumsal hareketlerdeki yeni dayanışma biçimleri ve kolektif örgütlenme deneyimleri (kadın hareketi, gençlik hareketleri, ekoloji mücadelesi vb.) dergi çevresinde yeniden kolektif üretim ve söz söyleme ihtiyacını güçlendirmiştir. Bu bağlamda, Eleştirel Pedagoji Dergisi'ni yeniden canlandırma çalışmaları 2024 yılı sonbaharında başlamış; dergi

[1] yasemintezgidencakcak@gmail.com, ebru.eren.ebr@gmail.com

çevresiyle çok katılımlı toplantılar yapılmış ve yeni biçim, içerik, ilişkilenme ve üretim süreçleri konusunda ortak kararlar alınmıştır.

İlerleyen süreç genel olarak özetlendiğinde; Whatsapp grubu üzerinden organize olan dergi meclisinden yeni bir yayın kurulu doğdu, çevrimiçi atölye çalışmaları yapıldı. Ekibin dinamizmi ve heyecanıyla Mart 2025'te çok kapsamlı ve yoğun bir sayı çıkarıldı. Yeniden doğan dergi sevinçle karşılandı ve 77. sayısı 7000'leri geçen indirme sayılarına ulaştı. Dergiyi yaygınlaştırma çalışmaları sırasında dergiyle tanışan ya da derginin yeniden çıkmasından heyecanlanan çok sayıda kişi dergi ekibine dâhil oldu. Ekibimizde Eylül 2025 itibarıyla 132 kişi bulunuyor.

Bu süreçte aktif rol alan bizler dergiyle birlikte kendimizi de canlanmış ve umutlanmış hissettik. Tam da bu nedenle dergiyi canlandırma sürecinin bizler üzerindeki özgürleştirici, güçlendirici ve dönüştürücü etkisini katılımcı eylem araştırması ile sistematik olarak incelemek istedik. Çalışmanın ilk bulgularını bu yazıda sizlerle paylaşıyoruz.

Eleştirel Pedagoji Dergisinde Kolektif Üretim Süreçleri

Dergi içerisinde çok katmanlı bir kolektif üretim sürecinin hâkim olduğunu söyleyebiliriz. Bu kolektif üretim süreci derginin ortaya çıkış hikâyesinden başlayarak bugün geldiğimiz noktaya kadar yaşadığımız süreci ifade ediyor. Dergi tek bir fikrin değil, farklı seslerin bir araya gelmesinin sonucu. Başlangıçta küçük bir sohbet, bir masa etrafında kurulan cümleler ve paylaşılan hayaller vardı. Her birimizin farklı deneyimleri, ilgileri ve bakış açıları zamanla iç içe geçti; ortaya çok katmanlı, kolektif bir üretim zemini çıktı. Bu sürece kimimiz sözcükleriyle, kimimiz görselleriyle, kimimiz de düzenleme ve tartışmalarıyla katkı sundu. Fikirler, ilk taslaktan basılı hâle gelene kadar birçok kez dönüştü, birbirini besledi ve yeniden kuruldu.

Nasıl Başladık?

Eleştirel Pedagoji Dergisini canlandırma çalışmalarının ilk adımı dergi çevresinde yer alan eğitimciler olarak eleştirel pedagoji ile ilgilenen arkadaşlarımızı, meslektaşlarımızı, öğrencilerimizi sürece davet ederek bir whatsapp grubunda bir araya gelmek ve çevrimiçi toplantılar yapmaktı. Söz konusu toplantıların çağrıcısı olan arkadaşlar toplantıları modere etseler de toplantılarda söz almak isteyen herkes söz istemeksizin, kendi sözünü monoloğa dönüştürmeden konuşuyor, fikirlerini paylaşıyor, bu fikirler tartışılıyordu. Derginin bundan sonra yayın hayatına nasıl devam edeceği, hangi dilde yayınlanacağı, akademik bir dergiye dönüşüp dönüşmeyeceği, kaç ay aralıkla yayınlanacağı, hangi platformdan yayın yapacağı, hangi içeriklere odaklanacağı toplantılarda uzun uzun konuşuldu. Her konuda fikir birliğine varılmasa da katılımcıların genel eğilimleri neticesinde ortak kararlar alındı ve derginin şu anki içerik ve biçimi konusunda anlaşıldı.

Dergiyi canlandırma sürecindeki bir sonraki adım yayın kurulunu oluşturarak 77. sayının ana başlıklarını belirlemek, yazıları istemek, gelen yazıları editoryal süreçten geçirmekti. Eş zamanlı olarak lisans öğrencilerinin aktif katılımıyla derginin yeni altyapısı oluşturuluyor ve kapak tasarımı yapılıyordu. 77. sayının yayınlanma süreci bizleri epey yorsa da her aşamasını keyifle, işbirliği içinde yürüttük ve kolektif çalışmanın ve ortak üretimin tadına vardık.

Kolektif Üretim Süreçlerinden Biri Olarak Atölye Çalışmaları

Dergide kolektif üretimimizin adımlarından biri çevrimiçi atölye çalışmaları düzenleyerek kolektif olarak bilgi ve düşünce üretmek, ortak bir dil geliştirmeye gayret etmekti. Atölyelere katılım 30-35 kişi civarında oluyordu. Atölye çalışmalarının birincisi "Eleştirel Pedagoji Nedir" başlığını taşıyordu. Eleştirel pedagoji anlayışımızı tartıştığımız bu çalışmayı kolektif olarak yazıya dökerek 77. sayıda yayınladık. İkinci atölyemiz ekopedagoji üzerineydi ve o da 77. sayıda yayınlandı. Feminist pedagoji üzerine beş arkadaşımızın yönettiği bir sonraki atölye bu sayıda yazıya dönüştü. Öğretmen emeği üzerine yaptığımız dördüncü atölye ise genişleyerek öğretmen emeği üzerine büyük bir dosya halinde bu sayıda yayınlandı. Bundan sonraki süreçte de yeni atölyeler aracılığıyla birlikte üretme deneyimlerimizi derinleştirmeyi, farklı ses ve deneyimleri buluşturarak kolektif emeğimizi çoğaltmayı sürdüreceğiz.

Kongrelere Katılım ve Yansımaları

Kolektif üretimimizin bir başka unsuru grup üyelerimizin çalışmaları ile kongrelere katılımlarıydı. 2024 yazında Ankara'da yapılan 12. International Conference on Critical Education (ICCE) kongresinde yeşermeye başlayan dergiyi canlandırma süreci 2024 Kasım ayında Vişnelik'te düzenlenen Eleştirel Pedagoji Kongresinde somutlaşmaya başlamıştı. Kongre katılımlarıyla dayanışmamızı güçlendirmeye 2025 yılında da devam ettik. Mayıs 2025'te İstanbul'da düzenlenen Social Justice in ELT başlıklı sempozyuma ekibimizden üç arkadaş bildirileriyle katıldı. Kongre sırasında dergi ekibine davet ettiğimiz onlarca sempozyum katılımcısı ekibin parçası olarak 78. sayıya katkıda bulundular. Temmuz 2025'te Selanik'te yapılan 13. ICCE kongresine Eleştirel Pedagoji Meclisi'nden 16 arkadaşımız 10 bildiriyle katıldı. Kongre üzerine (öz)eleştirel düşünceleri bu sayıda yayınlandı. Eylül 2025'te Ankara'da yapılan 18. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresine ekip olarak Eleştirel Pedagoji ve Özgürleşme başlıklı iki oturum ve yedi bildiri ile katıldık, bu sayıda – bu yazı da dahil olmak üzere - bildirilerimizden derlediklerimizi yayınlıyoruz.

Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Kolektif Üretim

Eleştirel Pedagoji Dergisini canlandırma süreçleri dâhilinde gerçekleştirdiğimiz çalışmaları bu makalede diyaloğa dayalı düşünce ve eylem birliğinden oluşan bir kolektif üretim süreci olarak tanımlıyoruz. Kolektif üretim, sadece bilgiyi üretmenin değil, birlikte düşünmenin, hissetmenin ve eylemenin bir biçimidir

(Shor, 1992). Katılımcıların birlikte düşündüğü, tartıştığı ve ürettiği bu süreçler, bireyleri edilgin bilgi alıcıları olmaktan çıkararak, toplumsal gerçeklik üzerine düşünen ve onu dönüştürmek için harekete geçen öznelere dönüştürür. Kolektif üretim özgürleşmenin, dayanışmanın ve ortak politik bilincin geliştiği bir praksis alanıdır (Mayo, 2012).

Kolektif üretim süreçleri, yalnızca ortak bir ürün ya da bilgi yaratım süreci olmanın ötesinde katılımcıların kendi düşünsel çerçevelerini sorguladıkları, ilişkilenme biçimlerini dönüştürdükleri, eylemsel farkındalık kazandıkları, çok katmanlı bir öğrenme alanıdır. Katılımcıların düşünsel, duygusal ve eylemsel düzeylerde dönüşmelerine olanak sağlayan bu süreç aynı zamanda pedagojik ve toplumsal bir deneyim alanı sunması bakımından oldukça özgün bir değere sahiptir. Dolayısıyla bu dönüşüm süreci, katılımcıların yalnızca zihinsel düzlemlerini değil, aynı zamanda, etik duruşlarını ve toplumsal farkındalıklarını da sarıp sarmalayarak yeniden inşa sürecine olanak tanır. Bu yönüyle kolektif üretim, eleştirel pedagojinin dönüştürücü potansiyelini somutlaştıran bir pratik olarak değerlendirilebilir.

Kolektif üretim süreçleri, özellikle hiyerarşik olmayan, yatay ilişkilere dayalı, katılımcı ve dayanışmacı yapılar içinde gerçekleştiğinde, katılımcıların eleştirel düşünmeleri için uygun ortamlar yaratmakta ve özgürleşme yönünde diyaloğa dayalı bir zemin hazırlamaktadır (Freire, 2008; hooks, 2021). Freire'nin (2008) eğitim anlayışında merkezî bir yer tutan özneler arası diyalog, ancak bireylerin birbirini özne olarak tanıdığı, eşitlikçi ve karşılıklı bir etkileşim içinde mümkün olabilir. Bu nedenle, diyalog yalnızca bir iletişim biçimi değil, aynı zamanda ortak düşünmenin, birlikte üretmenin ve özgürleşmenin zemini olarak değerlendirilir. Kolektif üretimin bu zemin üzerinde yükselmesi, eleştirel pedagoji anlayışının yaşamsal gücünü ve dönüştürücü niteliğini gözler önüne serer. Bu nedenle, diyalog eksenli öğrenme süreçleri bireyler arası ilişkileri dönüştürürken düşüncenin eyleme, farkındalığın praksise evrilmesini de mümkün kılar (Darder, 2017).

Toplumsal değişim ve bireysel özgürleşme süreçleri, yalnızca düşünsel farkındalıkla değil, bu farkındalığın eyleme dönüştüğü praksis biçimleriyle anlam kazanır (Gadotti, 1996). Bu bağlamda düşünsel ve eylemsel dönüşüm, yalnızca bireyin bilinç düzeyinde yaşadığı bir kırılmayı değil; aynı zamanda bu bilincin toplumsal yapılarla kurduğu ilişkiyi dönüştürme kapasitesini de içerir. Paulo Freire'nin (2008) "dönüştürücü eylem" kavramı çerçevesinde ele alındığında, eleştirel düşünce yalnız başına yeterli görülmez; bu düşünce, dünyayı dönüştürmeye yönelik kolektif ve etik bir sorumlulukla birleştiğinde anlamlı hale gelir (Mayo, 2012). Ortaklaşa üretim süreci, yalnızca "öğrenmeyi" değil, aynı zamanda "harekete geçmeyi" de içeren bir özgürleşme pratiğidir. Eleştirel pedagojinin kolektif üretimle ilişkisi, neoliberal eğitim politikalarının bireyselliği ve rekabeti yücelten yönelimine karşı güçlü bir karşı çıkıştır aynı zamanda. Piyasacı eğitim anlayışının dayattığı rasyonel akıl, rekabet, bireysellik gibi öğretilerin aksine, eleştirel pedagoji dayanışmayı, diyaloğu ve ortak aklı esas alır.

Bu nedenle, eleştirel pedagoji yaklaşımına dayalı uygulamalarda kolektif üretim yalnızca pedagojik bir yöntem değil; aynı zamanda toplumsal bir müdahale biçimi olarak görülmelidir (Apple, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, eleştirel pedagoji dergisini yeniden canlandırma sürecini; kongre (XII. ICCE) hazırlıklarından başlayarak, kongre sonrası dönemde derginin yeniden kolektif bir emekle yayıma hazırlanması sürecine kadar izlemekte ve bu yolculuğun katılımcılar üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır. Çalışmada, eleştirel pedagoji alanı içerisinde yer alan ve eleştirel pedagoji dergisini yeniden canlandırma çabasına katılan katılımcıların deneyimlerinden hareketle, kolektif üretim süreçlerinin bizler üzerindeki özgürleştirici, güçlendirici ve dönüştürücü potansiyeli incelenmekte; bu sürecin bireysel ve toplumsal düzeyde nasıl bir dönüşüm alanı açtığı sorgulanmaktadır.

Yöntem

Araştırmamız, katılımcı eylem araştırması yaklaşımına dayanmaktadır. Katılımcı eylem araştırması, araştırmacı ile katılımcılar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi sorgulayan ve katılımcıları bilgiyi üreten özne olarak konumlandıran eleştirel bir anlayışa dayanmaktadır (Kemmis and McTaggart, 2005). Araştırmanın kuramsal temelini eleştirel pedagojinin eylem, dönüşüm ve özgürleşme boyutları oluşturmaktadır. Eleştirel pedagojinin temelini oluşturan dönüşüm ve özgürleşme fikirlerinden hareketle, katılımcıları yalnızca "veri sağlayan" nesneler olarak değil, araştırmanın aktif özneleri olarak görüyoruz. Süreci bir veri toplama etkinliğinden çok, ortak düşünme, hissetme ve yeniden kurma çabası olarak ele alıyoruz. Süreci birlikte yaşayanlar olarak, yalnızca deneyimlerimizi değil, bu deneyimlerin bizde açtığı düşünce yollarını ve his dünyalarını da paylaşmak istiyoruz. Bu araştırma, eleştirel pedagojiyle kurduğumuz ilişkiyi, dayanışmanın bilgisel ve duygusal olanaklarını ve kolektif üretimin özgürleştirici ve güçlendirici doğasını görünür kılmayı amaçlıyor. Aynı zamanda yalnızlıktan çıkışı, ortak üretimin iyileştirici gücünü ve özgürleşme pratiklerini görünür kılmayı hedefliyor. Araştırmamızda benimsediğimiz katılımcı eylem araştırması yaklaşımı, araştırmacı ile katılımcılar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi sorgulayan ve katılımcıları bilgiyi üreten özne olarak konumlandıran eleştirel bir anlayışa dayanıyor.

Araştırma deseninden görüşme sorularına kadar katılımcılarla birlikte hazırlayıp yürüttüğümüz bu çalışmada katılımcılar kendi belirledikleri bir yöntem (yarı yapılandırılmış çevrimiçi görüşmeler veya yazılı anlatılar) yoluyla sorduğumuz soruları yanıtladılar. Whatsapp grubu aracılığıyla çalışmaya davet ettiğimiz grup üyelerinden çalışmaya katılmaya gönüllü olan kişilerin çoğu son bir yıldaki kolektif üretim sürecine aktif katkı sunan ve motivasyonu yüksek olan arkadaşlarımızdı. Bu araştırmada onların sesini duyurmayı amaçlıyoruz.

Çalışmanın bulgularının Whatsapp grubuna üye olan tüm katılımcılara genellenebileceğini iddia etmiyoruz.

20 katılımcının gönüllü olarak katkı sunduğu bu çalışmada, 14 katılımcı Eleştirel Pedagoji Dergisi çalışmalarına ilk kez katılıyordu, 6 katılımcı uzun yıllardır dergiye katkı veren arkadaşlarımızdan oluşmaktaydı. Katılımcılardan 9'u lisans, yüksek lisans ya da doktora öğrencisiyken diğer katılımcılar öğretmenlerden ya da akademisyenlerden oluşuyordu. Görüştüğümüz kişilerden bireysel onam alarak gerçekleştirdiğimiz bu araştırmada katılımcıların gerçek isimlerini kullanmadık.

Araştırmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullandık. Bu formun hazırlanmasında öncelikle ilgili literatüre dayalı olarak ve konu ile ilgili aramızda yaptığımız tartışmalar sonucunda bir taslak form hazırladık. Bu taslak formu uzman görüşlerinden ve dergi içerisinde yer alan katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak geliştirdik ve son halini verdik. Görüşme formunda yer alan kolektif üretim süreçlerinin özgürleştirici ve dönüştürücü boyutlarını içeren sorular aracılığı ile veri toplama sürecimizi tamamladık. Verileri tematik analiz yöntemi ile analiz ettik.

Analiz sonucu elde ettiğimiz bulguları üç ana tema etrafında topladık: kolektif üretim süreçlerinin 1) özgürleştirici, 2) güçlendirici, 3) dönüştürücü etkisi. Her ne kadar analiz kolaylığı için katılımcı anlatılarını bu başlıklar altında kategorize ettiysek de aslında anlatılar özgürleşme-güçlenme-dönüşüm süreçlerinin ayrı ayrı ya da ardışık değil, çoğu zaman eş zamanlı ve kesişimsel olarak gerçekleştiğini, birbirlerini şekillendirip beslediğini gösteriyor.

Kolektif Üretim Süreçlerinin Özgürleştirici Etkisi

Araştırma katılımcılarından her birinin anlatılarında önemle vurguladıkları nokta dergideki kolektif üretim süreçlerinin demokratik olması, eşit ilişkilere dayanması, "bilinen akademik hiyerarşilerin dışında olması" (Nur), "hocanın konuştuğu, öğrencilerin dinlediği" (Serhat) değil, "çok sesin duyulduğu" (Selin), "herkesin birbirinin sesini çoğalttığı" (İlayda) bir ortamda gerçekleşmesi ve bu ortamın onları özgürleştirmesiydi. Akademisyen İlayda'ya göre:

> Bu süreç, akademik üretimin sınırlarının ötesine geçip, "ortak düşünme"nin özgürleştirici potansiyelini deneyimlemek demekti. En özgürleştirici an, farklı kuşaklardan ve farklı deneyimlerden gelen insanların, eşit söz hakkıyla, hiyerarşisiz bir şekilde ortaklaşa üretebildiği toplantılardı.

Lisans öğrencilerinden Arda dergideki kolektif çalışmayı ve hiyerarşik olmayan ilişkilenme biçimini şöyle vurguluyordu:

> Herkes kişisel bir dokunuşla bu projeye katkıda bulundu ve başka birinin bıraktığı boşluğu doldurdu. Herkesin fikri eşit şekilde değerlendirmeye

> alındığı için kendi sesimin başkasından üstte ya da altta yer almadığını hissettim.

Benzer şekilde Ayşe (lisans) bu ortamda sesinin önemi olduğunu hissettiğini ifade etti:

> Benden daha deneyimli insanlar vardı ama benim deneyimlerim de önemliydi mesela. Yani sunum yapıyorduk. Benden daha deneyimli insanlar, belki profesörler vardı. Ama onlar da gelip dinliyordu, destekliyordu, bir şeyler paylaşabiliyorduk. Sesinin bir anlamı vardı. Söylediklerimiz bir noktada anlamlandırılabiliyordu.

Deren (lisans) bu yaratılan güvenli ortamın kendini özgürce ifade etmesine alan açtığını söyledi:

> Gördüğüm en diyalog halinde olan seçim süreci, bir şeylere karar süreciydi. Yani ben özellikle bu lisans öğrenciliği durumundan ya da işte bakanlıkta ve özel kurumlarda da çalıştığım için bu lisans öğrencisi ya da stajyer pozisyonunda olduğumuzda nasıl muamele gördüğümüzü çok iyi bildiğimden ötürü gördüğüm en demokratik süreçlerden biriydi. "Hani sen niye bunu söylüyorsun? Bu çok saçma" gibi bir şey söyleneceğini asla hissetmediğim bir süreç oldu. Kendimi soru sormakta çok özgür hissettiğim, bilmediğimden utanmak yerine öğrenmek için soru soracağım diyebildiğim alan oldu.

Katılımcıların çoğu kendilerini ifade etmek konusunda özgür olmanın yarattığı rahatlığı, ferahlığı ve güven duygusunu ifade ettiler. Akademisyen Şeyma şunları söyledi:

> Özgürleşme benim için, yalnızca dışsal baskılardan kurtulmak değil, aynı zamanda düşüncelerimi özgürce ifade edebilmek, kendimi saklamadan var edebilmek ve başkalarıyla eşit bir zeminde üretime katılabilmek demektir. Kolektif üretim ve eleştirel eğitim süreçlerinde yaşadığım en önemli deneyim de tam olarak buydu aslında, kendimi bir birey olarak görünür kılabilmek ve sözümün değer gördüğünü hissetmek.

Katılımcıların büyük bölümü yargılanmaktan korkmadan, saçmalamaya, hata yapmaya, hayır demeye izin veren eşitlikçi ortam sayesinde kendilerini dergi ortamında güvende hissettiklerinden söz ettiler. Bu güven ortamıydı özgürleşmenin zeminini hazırlayan (Freire, 2008; hooks, 2021). Katılımcılardan Melek'in (öğretmen) bu konudaki duyguları ve düşünceleri yaratılan bu güven ortamının aktif bir özne olarak kolektif üretim süreci içerisinde özgürleşmenin mümkün olabileceğini etkili bir şekilde öne çıkarıyor:

> Benim için özgürleşme, başkasının koyduğu sınırları değil, kendi sorularımı ve kendi yolumu takip edebilmek demek. Kolektif üretim sürecinde en çok hissettiğim şey, düşüncelerimi saklamadan

> paylaşabilmek ve başkalarının sözleriyle birlikte kendi sesimi daha gür duyabilmekti. Özgürleşme, sadece bireysel bir deneyim değil; birlikte konuştuğumuz, tartıştığımız ve ürettiğimiz anlarda ortaya çıkan ortak bir alan. Özellikle farklı fikirlerin yan yana durabildiği, kimsenin kimseyi bastırmadığı anlarda gerçekten "özgür" olduğumu hissettim.

Melek'in sözleri kolektif üretim süreçleri içindeki kolektif özgürleşmenin altını çiziyor. Akademisyen Esra ise dergide kurulan hiyerarşik olmayan ilişkilerin yarattığı etkiyi şöyle dile getirdi:

> Bu yeni ilişkilenme biçimiyle kendi içimdeki potansiyel de yıllar içinde büyüttüğüm eleştirel pedagoji ağı da canlanmış oldu. Eleştirel pedagoji ile ilgilenmesine vesile olduğum pek çok eski yeni öğrencim dergiyi canlandırma sürecine dahil oldu ve önemli katkılar verdi. Onlarla beraber üretmek, yaratıcılığımızı ortaya koymak muhteşem bir deneyimdi. Sanki zihnimdeki kompartmanlara ayrılmış bölmeler birleşti ve yeni bir nöron ağı oluştu. Kurduğumuz yeni ilişkilenme biçimiyle kendimi biraz daha özgürleşmiş hissediyorum.

Esra'nın anlatısı diyalog zemininde yükselen dayanışmanın onun yaratıcı potansiyelini açığa çıkardığını ve onu özgürleştirdiğini gösteriyor.

Katılımcılar derginin yarattığı güvenli ortamın yanı sıra dergi kapsamındaki kolektif düşünme ve eyleme geçme biçimini özgürleşmelerinin bir yolu olarak tanımladılar. Deren özgürlük anlayışının dergi ile birlikte dönüştüğünü, eleştirel eyleme geçebilmenin kendisi için özgürlük olduğunu söyledi:

> Eleştirel pedagojiye dair okumalar yapmadan, diyaloglara girmeden önce özgürlük hakkımın olması gibiydi. Bu sürecin ardından bana hak tanınmasa da o hakkı nasıl talep edeceğim, ben bu konuda ne yapabilirim, nasıl aksiyon alabilirim, nasıl eyleme geçebilirim, bir şeylerin parçası olabilirim. Aslında özgürlük eyleme geçebilmek. Bu açıdan yaklaşma konusunda beni çok değiştirdi. Bunu birlikte yapabiliriz, birlikte örgütlenip yapabiliriz dedirten, eyleme geçmek özgürlüktür dedirten farklı bir tanım yapma. Her şartta bir şeyler yapılabiliyor ve biz buna çalışıyoruz.

Deren'in anlatısı öğrenme, harekete geçme ve özgürleşmenin ne kadar içe içe geçen bir süreç olduğunu işaret ediyor. Teoman (akademisyen) da benzer şekilde dergi içindeki kolektif düşünme ve çalışmanın özgürlük yolunda "patikalar açan" özgürleştirici adımlar olduğunu söyledi:

> Böyle bir dünyada özgürlüğü konuşabilir miyiz? Özgürlük bizim literatürümüzde olmak zorunda. Onu dillendirmek zorundayız. Unutulmamasını sağlamak zorundayız. Tek başımıza özgür olmayı hiçbirimiz istemeyiz herhalde. Gazze'deki çocuklar özgür olmadığı zaman bizim özgür olmamız çok anlamlı değil. En azından benim kendim için bu koşullarda bir özgür hissetme durumum olmuyor. Eleştirel pedagoji

> sadece özgürlüğü değil, eşitliği, kardeşliği, adaleti de kapsayan bir şey, hepsi aynı anda olduğunda manalı. Öte yandan bu kavramı unutmak istemediğimiz için özgürleşme üzerine bir düşünme, bir kolektif diyalog ortaya koyabilme, birlikte bir çalışma yapabilme, kendisi bile özgürleştirici bir eylem bence. Daha üst bir özgürleşme hayalinin bir parçası, bir ütopyanın gerçekleşmesi için bir mücadele alanı bu dergi. Yani sadece bir baskıya tepki değil, daha geniş bir ufka bakan bir şey olması gerekiyor. Nasıl diyeyim? Yol olması, bir patika üretmesi gerekiyor. Biz o patikaları üretiyoruz gibi geliyor bana. Dergi olarak, dergi çevresinde yaptığımız etkinliklerle böyle bir patika açmanın içerisindeyiz diye düşünüyorum. Biz görebilir miyiz? Sanmıyorum. Ama göremeyecek olmamız bunun mücadelesini vermeyeceğimiz manasına gelmiyor.

Eleştirel Pedagoji Dergisi etrafında toplanan katılımcılar, derginin güvenli ve eşitlikçi ortamının kendilerini rahatça ifade etmeleri için alan açarak belirli bir ölçüde de olsa özgürleşmiş hissetmelerini sağladığını ifade ediyorlar. Her ne kadar politik, ekonomik, sosyal ve ekolojik baskıların ortasında tam bir özgürlük deneyiminden söz etmek mümkün olmasa da hiyerarşik olmayan bu ortamın hayalimizdeki özgür ifade ortamını bir nebze deneyimlemeyi mümkün kılması yeni bir dünyanın inşa edilebilirliğine dair inancı canlandırmış, katılımcıların nefeslerini açmış görünmektedir. Bu sayede katılımcılar adil, özgür ve eşitlikçi bir toplumsal tahayyülün ortak zemininde buluşmuş, birlikte düşünen, hisseden ve eyleyen bir kolektif özneleşme sürecine katılmışlardır. Bu kolektif öznelik, bilgi üretimini dayanışmanın bir ürünü olarak yeniden tanımlamış; katılımcılar yalnızca kendi seslerini değil, birlikte ürettikleri ortak sesi de duyulur kılmışlardır (Freire, 2021b). Katılımcılar arasında karşılıklı güven, açıklık ve sorumluluğa dayanan bu ilişki biçimi, hem pedagojik sürecin hem de toplumsal mücadelenin özüdür. Dayanışma, bu bağlamda, tarihsel olarak konumlanmış ortak bir politik eylem biçimidir. Dolayısıyla katılımcı anlatıları, dayanışmanın, bir özgürleşme pratiği olduğunun bir kez daha altını çizmektedir (hooks, 2003).

Kolektif Üretim Süreçlerinin Güçlendirici Etkisi

Katılımcılar özgürleşme hikayelerini anlatırken aynı zamanda bir güçlenme hikayesi de anlatmış oluyordu. Kimi anlatılarda nasıl güçlendiklerini açıkça ifade ettiler. Anlatılar değer görme, özgüven geliştirme, bağ kurma, motivasyonu artırma, direnci güçlendirme, yılgınlıktan çıkarma gibi noktalara odaklanıyordu.

Katılımcıların önemle üzerinde durdukları önemli noktalardan biri değer görmekti. Özlem (lisans) "katkılarım nedeniyle kendimi samimi bir şekilde görülmüş, duyulmuş ve değer görmüş hissettim" derken Nur (öğretmen) ekipte yer alan arkadaşlarının onun okulda yaptığı eleştirel eylemlere verdiği kıymet sayesinde kendi emeğiyle barıştığından söz etti. Benzer şekilde Selin (öğretmen) dergideki diyaloğa dayalı kolektif üretimin kendisi üzerinde onarıcı bir etkisi olduğunu söyledi:

> Bir fikir verdiğimde onun bir süre sonra yazıya döndüğünü, bir araştırma konusuna döndüğünü, onun unutulmadığını görüyorum. Yani bu hani böyle sanki vücudumda yaralar var, onlara o kadar iyi geliyor. Çünkü birçok yerde onu (kıymet görmeyi) yaşamıyorsun. Yeterince kıymetli görülemiyor. Ve çok az gördüğüm bir şey bu, benim yaptığım şeyin iyi olduğunun söylenmesi.

Katılımcılar Eleştirel Pedagoji Dergisi yayın meclisi içinde yaptıkları çalışmalarda ve ikili ilişkilerde kendilerine değer verilmesinin onları yalnızlıktan, sessizlikten, izolasyondan çıkardığını, iyileştirdiğini söylediler. Nazan (yüksek lisans) duygularını şöyle ifade etti:

> Katkı olarak bir yazı yazdım sadece ama bence yine de beni iyileştiriyor bu süreçte … Çok daha iyi hissediyorum. Birileri beni anlıyormuş gibi. Çünkü bir sürü insan var ve bu konularda konuşan ve yalnız hissetmiyorum … İnsanların yanında daha rahat olmaya başladım. Daha rahat konuşabilmeye, fikirlerimi daha rahat ifade etmeye başladım. Çünkü hani sesimin bir önemi olduğunun farkındayım … Önceden söylesem bir önemi olur mu diye düşünüyordum.

Özlem (lisans) dergi için yaptığı çizim ve tasarımların onda güçlendirici ve özgürleştirici bir etki yarattığını söyledi:

> Aslında ben kendime çok güvenmiyordum resim konusunda. Yeterince iyi olmadığımı hissediyordum. Ama kapakları yaparken böyle sizden aldığım tepkileri filan hatırlıyorum. Çok güzel diyordunuz o yüzden bayağı mutlu olmuştum. Özgürlük konusunda o sınırlar falan nasıl bir şeyler yapabilirim diye düşününce o kuşları ve sınırları aşmanın vereceği hissi resmederken mesela birazcık özgürleşiyormuş gibi hissettim en azından. Bunu resme dökmenin getirdiği bir his olabilir. Heyecanlı hissettim, keyif alarak yaptım onu. Kendime ve yapabileceklerime daha çok güvenmeye başladıkça sanki daha çok şey yapabilmeye başladım gibi hissediyorum. Öncesinde üstesinden gelebilir miyim, yapabilir miyim gibi düşüncelerden pek girişimde bulunmuyordum. Ama dergi grubuna katılınca bu düşünceler yavaş yavaş sessizleşmeye başladı. Daha çok bir şeyler yapabilirim, neden olmasın ya da hep birlikte yapabiliriz düşünceleri gelmeye başladı. O yüzden benim için iyileştirici bir süreçti.

Özlem dergi için yaptığı çizimlerin ve onlara aldığı güzel dönütlerin onu hem güçlendirdiğini hem özgürleştirdiğini söyleyerek bu iki sürecin nasıl birlikte geliştiğini göstermiş oluyor. Nur ise kolektif üretim içinde kendi akademik yeteneğini ve yeterliğini fark ediyor:

> Yani herhalde özgüvenim arttı benim akademik bir şey yapmaya dair. Çünkü benim için akademi çok uzak, yapamayacağım, anlamadığım bilinmez bir yerde. Orası böyle hani birileri için var ama bizim gibi işte

> daha memur çocukları için … Ailede ilk üniversite okuyan ablam ve benim. Annem babam ilkokul mezunu. O yüzden işte böyle bayağı yukarılarda bir yer gibi görünen şey aslında aşağı indi. Eleştirel Pedagoji Dergisiyle ilgili belki de en temel şey. O eşitler arası ilişki beni de dönüştürdü. Dediğim gibi özgüvenimi artırdı, konuşmaya dair çekincemi azalttı. Bir şey yazmanın benim de yapabileceğim bir şey olduğunu aslında gerçekleştirerek, var kılarak ortaya koymuş oldum. Bazen işte böyle basit dediğimiz anların bile ne kadar kıymetli olduğunu gördüm. Özellikle feminist pedagoji atölyemizde. Hayata biraz o gözlüklerle bakmaya başladım sanırım.

Özlem ve Nur'un anlatıları dergide inşa edilen ilişkilerle beraber, kolektif üretimin ne kadar güçlendirici olduğunu açıkça ortaya koyuyor. Akademik kapitalizmin rekabetçi, bireyci, elitist söylem ve uygulamalarının tersine, dayanışma ve kolektif üretimde ısrar etmenin tek tek bireyleri ve topluluk olarak hepimizi güçlendiren bir karşı hegemonya alanı yarattığı anlaşılıyor.

Dergideki kolektif üretim süreçlerinin güçlendirici etkisi, akademi dışında çalışan doktoralı eğitimciler için canlandırıcı bir etki yaratıyordu. Dergiyi canlandırmanın onları yeniden üretmeye teşvik ettiğini, daha rahat ve destekleyici bir ortamda birlikte üretmenin heyecanını yaşadıklarını, bu süreçten beslendiklerini söylediler. Akademisyen Teoman Eleştirel Pedagojide kurulan dayanışma ağının akademiden tam uzaklaşmaya başladığını hissettiği anda kendisi için ferahlatıcı bir alan açtığını ifade etti. Esen ise bu kolektif üretimin kendisi için "tutunacak bir dal" olduğundan, yazmaya araştırmaya motive ettiğinden söz etti. Selin bu durumu şu sözlerle aktardı:

> Mesela şey krizi yaşıyordum. Yani yazıp edemiyordum. Bilgisayarın başına oturtamıyordum kendimi. Yeniden bir şeyler yapabilmeye başladım. Bu mesela diğer yaptığım şeyleri de etkiledi. Böyle bir güvende hissettim ve tekrar bir bağ içinde hissettim. Derslerimde de iyi geldi bana. Neşe verdi bana. Yapacağımız şeyleri biliyorum, düşünüyorum. Kongre için heyecanlıyım. Şifa gibi gelen şeyler.

Teoman artık kongrelere daha rahat gittiğini, İngilizce sunum yapacağı zaman arkadaşlarının kendisine destek olacağını bilmenin kendisini rahatlattığını ifade etti. Bu dayanışma ağının bilimsel üretim için önemli olduğunu vurguladı:

> Yazıları en az iki kişinin okumasını istiyoruz. Hakemli bir dergi olmamasına rağmen bu birlikte düşünme isteği de doğuruyor. Yani en azından o konunun uzmanı olan bir kişi o yazara dönüşler verebiliyor. Çok önemli bir şey. Yani bu birlikte yazma, birlikte düşünme süreçlerini ben çok önemsiyorum. Ortak yazarlı olmak zorunda değil illa. Ama hepimiz bir şey yaparken, bir şey üzerine düşünürken birbirimize danışıyoruz. Bu diyalog ortamı, bu birliktelik, bu dayanışma çok önemli. Bilimsel üretimin de buna dayanması gerektiğini düşünüyorum.

Teoman'ın anlatısı güvenli bir dayanışma ağında bilimsel üretimin derinleşip serpileceğini işaret ediyor; dayanışmanın bilgi üretimi ve dönüşümün temel taşlarından biri olduğunu gösteriyor.

Katılımcı anlatılarında öne çıkan bir başka nokta Eleştirel Pedagoji dergisindeki kolektif üretimin direnme gücünü desteklediğine yönelikti. 2022'den sonra kendi örgütlü geçmişinden uzaklaşan siyasal kimliğini sorgulamaya başlayıp daha izole, daha sessizleşmiş bir yaşam sürmeye başladığını ifade eden Ceylan dergi ekibine katılarak "dönüştürücü kabiliyetini" yeniden etkinleştirdiğini, "yaşadığını ve insan olduğunu" yeniden hissetmeye başladığını ifade etti. Neşe ise Eleştirel Pedagoji Dergisi ve benzeri dayanışma ağları sayesinde eleştirel eğitimci olarak yaşadığı mobbing, tehdit, şikayet ve akademik dışlanmaya rağmen dayanma ve direnme gücünü kaybetmediğini ifade etti.

Katılımcıların dergi içindeki ilişkilere dair önemle vurguladıkları bir başka nokta dergi ekibi içinde kurulan samimi arkadaşlıklar, güvenli ilişkiler ve bağdı. Esen kolektif çalışma içinde birbirimizi daha iyi tanıdığımızı vurgulayarak şunları söyledi:

> Hani öncesinde bir bağ yok. Yani öncesinde tanışıyoruz. Biz diyelim doktoradan tanışıyoruz veya işte birlikte ders aldık arkadaşlarla. Ama aramızda bir bağ yok. Tanışıklık var ama bu süreçle birlikte ne oldu? Bizde bir bağ yarattı.

Paralel şekilde İlayda şunları ifade etti: "Başlangıçta daha mesafeli ve profesyonel ilişkiler varken, zamanla bu bağlar dayanışmaya, güvene ve ortak bir mücadele diline dönüştü". Esen ve İlayda'nın sözünü ettikleri bağı, uzun yıllardır dergi ekibinde yer alan Serhat (öğretmen) ise şöyle anlatıyordu: "Bu grubu biraz daha yakın hissediyorum. Daha güvenli buluyorum kendimi orada. Seviyorum yani bu insanları".

Yukarıdaki anlatılar birbirlerini uzun zamandır tanıyan kişiler arasında daha önce kurulmayan bağların dergideki kolektif üretim esnasında kurulduğunu gösterirken Ayşe'nin anlatısı ise dergide kurulan yeni arkadaşlıklara değiniyordu:

> Hem kendi yaşadığım şeyleri daha iyi anlamlandırma hem de daha iyi anlaşıldığım ortamda daha çok paylaşım yapabilme ve daha samimi arkadaşlıklar edinme gibi bir etkisi oldu. Bu noktalarda daha rahat konuşuyor olabildiğimi fark ettim. Daha az yargılanacağımı düşündüğümden dolayı daha çok paylaşımda bulunabildiğimi fark ettim. Ne kadar katkı sağladım bilemiyorum ama geri dönüşler beni çok mutlu etmişti. Mesela bir email almıştık, çok duygulandırmıştı beni. Arkadaşlarımızın sizinle gurur duyuyorum demesi. Bu kadar etkiye sahip olabildiğimi bilmiyordum fark etmiş oldum.

Ayşe'nin sözleri güvenli bir ortamda kurulan diyalogların anlamayı, anlaşılmayı ve üretimi artırdığını işaret ediyor. Gelen dönüşlerle etki yaratma gücü olduğunu

keşfeden katılımcılar, süreçten yüreklenmiş çıkıyordu. Nur ise yüz yüze tanışmadığı ekip arkadaşlarıyla kurduğu "tatlı arkadaşlıkları" şöyle dile getirdi:

> Yani birlikte üretim yaptığımız kişilerle ilişkilerimiz değişti, nasıl arkadaşlaştık ..böyle bazen sevdiğimiz bir filmi paylaştık. Bazen şu kitabı okudunuz mu dedik. Yani aslında hiçbiriyle de yüz yüze tanışmadık. Farklı şehirlerdeyiz. Farklı kademelerde çalışıyoruz. Yani bir şekilde o dönüşüm en çok öyle oldu sanırım. Yani arkadaşlaşma hissi oldu bende çok fazla. Bu ilk defa tecrübe ettiğim bir şey. Çok tatlı arkadaşlarım oldu gibi hissediyorum.

Nur'un yeni arkadaşlarıyla geliştirdiği bağ, kolektif üretim esnasında kurulan diyaloğun gücünü vurguluyor. Öte yandan Selin daha önceden tanıyıp tam da bir bağ kuramadığı, ya da birlikte üretken bir şeyler yapabileceğini düşünmediği bazı kişilerle iş içinden ilişkilenince bunun sorun olmadığını, "abuk subuk tartışmaların ortadan kalktığını" gördüğünü söyledi. Neşe de normalde iletişim içinde olmadığı bazı kişilerle ortak bir amaç için dergi çatısı altında bir arada olduğunu söyledi.

Katılımcı anlatılarında öne çıkan bir başka nokta gençlerin sürece dahil olmasının verdiği heyecandı. Ceylan (akademisyen) gençlerin dergi ekibinde aktif şekilde üretimde bulunmasının ve getirdikleri "düşünsel zenginlikle" karşılaşmanın kendisine direnç, umut ve heyecan verdiğinden söz etti. Selin de öğrencilerin katılımına dair şunları söyledi: "Bu kadar güvensiz bir ortamda böyle, bu kadar güvenecekleri insanların olması o çok hoşuma gidiyor yani. Bu öğrencilerden Selanik'e gelenler oldu. Çok candan bir ilişkiyle çok kalpten yaklaşıyorlardı bize. Bizle ilişkileri çok hoş oldu." Lisans öğrencilerinden Ahmet'in ifadeleri Selin'in sözlerini doğrular nitelikteydi: "Bir katılımcıdan çok aktif bir özne olmak öncelikle beni mutlu ediyor, benden yaşça büyük insanlarla beraber hareket etmek ve onlarla beraber fikirlerimi belirtmek bana güven ve umut veriyor."

Kaybolduğunu hissederken eleştirel pedagoji alanı ile tanışarak "yıllardır yaşadığı, düşündüğü şeylerin alanını" bulduğunu, özgürleştiğini hisseden Elif (lisans) de Ahmet gibi dergide "danışabileceğim bir sürü öğretmenim olduğunu fark ettim" diyor:

> Sadece biz bunları sorgulamıyoruz, başka sorgulayanlar da var, hatta bunun bir bilimsel alanı ve çok yakınımızda bununla ilgilenen bir topluluk, dergi var. Grupta her daim güncel olaylar ele alınır, farklı sesler ve farklı renklerle. Ben de daha geniş bakıyorum artık sayelerinde.

Selin'in söylediği gibi, bunca güvensiz bir dünyada eleştirel pedagoji ekibindeki bireylerin kendilerini rahatça ifade edip birbirlerinden öğrenmeye bu kadar açık olmalarının ekibe dinamizm ve coşku verdiği anlaşılıyor.

Katılımcıların odaklandığı nokta ise dergideki kolektif üretim sayesinde yılgınlıktan çıkıp bir şeyleri değiştirebileceklerine inanan öznelere dönüşmeleriydi. Esen bunu şöyle ifade ediyordu:

> Yapabiliriz düşüncesi oluşmuş durumda. Yani hani ülkede gerçekleşen olumsuz gelişmeler, antidemokratik uygulamalar vs. iste biz burada muhalif ve eleştirel bir yerdeyiz. Bütün bunlara rağmen bu işi yapabiliriz. Yani öncesinde daha kıskaca alınmış ve daha baskı altındayken, hem mesleki hem akademik anlamda yalnız başınayken, şimdi bu kolektif ortamda olmanın etkisiyle, sürecin olumlu ilerlemesi ve güzel ürünlerin ortaya çıkmasının verdiği güçle daha özgür hissediyorsun, yapabiliriz, değiştirebiliriz düşüncesi daha ağır basıyor.

Esen'in sözleri kısıtlamalar altında açılan çatlağın dayanışmayla genişlediğine, çatlağı derinleştirme yetisinin özgürlük hissini pekiştirdiğine işaret ediyor. Deren'in sözleri de bunu doğrular nitelikte:

> Ya kısaca bu güçsüzlük ve yenilmişlik, ben ne yapabilirim ki? En fazla ne yapabilirim? O cümleyi kurmayı bıraktıran bir süreç. Bunun tabii dergide çalışan hocalarımızın kişilikleriyle çok ilgisi olduğunu düşünüyorum. Farklı insanlar olup farklı şekilde duruma yaklaşsalar böyle olmayacağına eminim. Her zaman yapıcı olup ne yapabiliriz diye düşünüyorum artık. Dolayısıyla insanı üretken olmaya ümitli olmaya itiyor dergi diyebilirim.

Umudu çoğaltan bu kolektif üretim sürecinde Elif de zihnindeki ne yapabilirim ki düşüncesinin kırıldığını söyledi:

> Kafamdaki kötü ama değiştirmek için ne yapabilirim ki düşüncesini kırdı. Umursayanlar, elimizden tutanlar var hissini verdi bana. Yakın zamanda grupta konuşulan cinsel eğitim konusunun bana temas ettiğini ve üstüne çalışmak istediğimi fark ettim. "Bunu hayatta değiştiremem" düşüncesi kırıldı bir anda. Dedim ki eğitimim doğrultusunda bu konuda çalışabilirim.

Esen, Deren ve Elif'in anlatıları kolektif üretimle beraber hiçbir şeyin değişmeyeceğine dair negatif tutumlarının değiştiğini, kolektif eylemin ve dönüşümün olabilirliğine ve kendi bireysel ve kolektif güçlerine inanmaya başladıklarını gösteriyor. Bu sürecin katılımcıları içine sıkıştıkları "şüpheci kadercilik" (Freire, 2001) ve edilgenlikten çıkarıp, kendi yaşamlarının öznesi haline getirmeye başladığı anlaşılıyor (Kincheloe, 2008).

Katılımcıların anlatıları, dergi süreçlerinde kendilerinin ve yaptıkları işlerin değer görmesinin onlarda yarattığı onarıcı, özgüveni artıran etkinin altını çiziyor. Söz konusu iyileşme onları daha çok ve birlikte üretmeye kanalize ediyor, izolasyondan kurtarıp birbirleriyle bağ kurmalarına sebep oluyor. Kurulan bağlar ve dayanışma ağı onları yılgınlıktan, çaresizlikten kurtarıp direnme güçlerini ve dönüştürücü potansiyellerini açığa çıkarıyor. Böylece bireysel iyileşmenin yanında kolektif bir güçlenme ve özneleşmeyle sonuçlanıyor.

Kolektif Üretim Süreçlerinin Dönüştürücü Etkisi

Katılımcılar dergideki kolektif üretim süreçlerinin özgürleştirici ve güçlendirici etkisine vurgu yaparken dönüşümden de söz ediyorlardı çoğunlukla. Kimi anlatılarda ise geçirdikleri dönüşüme özel olarak değindiler. Bu bölümde onları aktaracağız. Selin bu süreçte yaşadığı dönüşümü şöyle ifade etti:

> Son iki yıl içinde olumlu ne dönüşüm nerede yaşadın desen ben dergi derim. Yeniden işte okuyorum bir şeyler yazıyorum. İnsanlara dair daha olumlu düşünüyorum, özellikle akademi çevresinde. Böyle de olabiliyormuş falan diye düşünüyorum. Dolayısıyla böyle nefesimi açan, olumlu bir yer. Dediklerimizin olabildiğini gördüğüm bir yer. Eski kaygıların, olumsuz duyguların yerini böyle akışında ilerleyen, böyle genişleyen, ferahlatan bir ilişki. Bu bence büyük bir dönüşüm.

Derginin kendi üzerindeki olumlu etkisini dile getiren Selin akademik üretimin yalnız olmak zorunda olmadığını bu süreçte fark ettiğinin altını çizdi. İlayda ise bu süreçte "epistemolojik bir kırılma yaşadığını" dile getirdi:

> Önceden doğruluğuna inandığım bazı pedagojik yaklaşımları sorgulamama neden oldu. Eleştirel pedagojinin yalnızca sınıfta uygulanacak bir yöntem değil, aynı zamanda akademik üretimin kendisine içkin bir yöntem olduğunu fark ettim. Bu süreç, bana gelecekte daha fazla kolektif çalışmaya yönelmem gerektiğini gösterdi. Toplumsal dönüşümün ancak birlikte hareket ederek, birbirimizin sesini çoğaltarak mümkün olacağına dair inancımı pekiştirdi.

Eleştirel pedagoji teorisinde dayanışmanın, ortaklaşmanın diyaloğun önemi sıklıkla vurgulansa da onu birebir yapıcı ve güvenli ilişkiler içinde deneyimlemenin katılımcılar üzerinde dönüştürücü bir etki yaptığı anlaşılıyor. Melek öğrenme biçiminin bireyselden çıkıp birlikte öğrenme yönünde değiştiğine değindi:

> Başlangıçta daha bireysel düşünen biriydim. Süreç ilerledikçe kolektif üretimin dönüştürücü gücünü daha çok fark ettim. "Yalnız öğrenme"den "birlikte öğrenme"ye geçiş benim için en büyük dönüşüm oldu. Daha önce yapılandırılmış ve bireysel çalışmalara yatkındım. Şimdi ise daha esnek, farklı seslere alan açan, ortak üretime dayalı bir yaklaşım benimsedim.

Kolektif üretimi bizzat deneyimleyen katılımcılar öğrenme biçimlerinin değiştiğini, olumlu düşünceler geliştirdiklerini söylerken bu dönüşümün yeni fikir üretimine sebep olduğuna da değindiler. İlayda bu süreç dâhilinde farklı konuların tartışılmaya açılıp yeni fikirler üretildiğine ve bunun önemli bir dönüşüm olduğuna dikkat çekti. Akademisyen Neşe dergi kapsamında düzenlediğimiz toplantı ve atölye çalışmalarında dile getirilen bazı kavram ve fikirlerin ona ilham verdiğini ve akademik çalışmalarına katkıda bulunduğunu söyledi:

> Yani orada yaptığımız geniş toplantılarda çok güzel, zihin açıcı kavramlar, kuramlar, kuramcılar benim merak duygumun da onu kazmasıyla birlikte çok güzel fikirler öğrendim ve bir kısmını yayına çevirdim. Mesela bir kısmı şu anda yayınlanmayı bekleyen hakem sürecindeki makalelerimin fikirlerinde bende ufuk açıcı bir etki yarattı. Ekopedagoji atölyesi bir yüksek lisans öğrencimin ufkunu açtı ve çalışma alanını oradan bulmuş oldu.

Benzer biçimde Deren de yurtdışında yüksek lisans bursuna kabul almasında ekopedagoji atölyesinden edindiği kavram ve düşüncelerin etkisi olduğunu söyledi. Kolektif üretimin öğrenmeye ve yeni fikirler üretilmesine katkısı kadar öğretim süreçlerine de etkisi olduğu dile getirildi katılımcılar tarafından. Şeyma şunları ifade etti:

> En dikkat çekici dönüşüm ise, öğrencilerle kurduğum ilişkide yaşandı. Daha önce onlara yalnızca bilgi aktaran, yol gösteren bir pozisyonda bulunurken, bu süreçte öğrencilerle birlikte öğrenmenin ve onlara mentorluk etmenin değerini fark ettim. Mentorluk yapmayı öğrenmek, bana öğretme deneyimi kazandırmanın yanında karşılıklı öğrenme sürecini de daha görünür hale getirdi.

Ayşe de benzer biçimde öğrencileriyle kurduğu iletişimin dönüştüğünü ifade etti:

> İnsanları herhalde daha iyi ve daha yakından dinlemeye başladım. Muhtemelen ben de daha iyi ve yakından dinlenmeye başladığım için. Yani bunun bana da geri dönüşümü oldu. Benim için bir öğrenme alanı sundu. Yani daha önce bu kadar içten yapılan paylaşımlarla katkıda bulunup bana katkıda bulunulduğunu düşündüğüm çok nadir karşılaşmalar olmuştur. O noktada dönüştürücüydü. Yani öğrencilerimi daha yakından dinlememe sebep oldu. Onların paylaşımlarının da sebeplerini anlamama sebep oldu. Bu dönüşüm aslında benim hayatıma yansıdı.

Öyle anlaşılıyor ki dergide kurulan hiyerarşik olmayan ilişkiler Şeyma'nın öğrencileriyle birlikte öğrenmeyi deneyimlemesini sağlarken ve Ayşe'ninse öğrencilerini dikkatle dinleyip duymayı öğrenmesini sağlıyor.

Katılımcılar ayrıca dergideki kolektif üretim süreçleri esnasında kendilerinde kimi değişiklikler olduğunu vurguladılar. Nazan derginin kendi üzerindeki dönüştürücü etkisine dair şunları söyledi:

> İlk yazdığım yazıda farklı toplulukları ve onların doğayla kurduğu ilişkiye baktım. Orada kendi doğayla kurduğum ilişki ve öğrenme biçimlerimi sorguladım. Kendimi sorgulamaya başladım. Daha çok yine batı merkezli bir biçimde öğrendiğimi fark ettim. Onu değiştirmeye çalışıyorum hala. Farklı yerlerden insanlar duymaya çalışıyorum. Bu yazının da kendimi sorgulatacak şeyleri oldu. Benim kendi ayrıcalıklarımı, ayrıcalığım olmayan şeyleri de sorgulamaya başladım. Aslında beni değiştirdi

> yazarken. Kendimdeki gözlemim daha politik olma. Bazı yerlerde yine reformcu bir bakış açısındaydım. Ama artık onun yetmeyeceğini hissetmeye başladım.

Nazan'ın anlatısı, dergi için yazı yazarak, yazdığı yazı üzerine ekip arkadaşlarıyla düşünerek kendisini dönüştürdüğünü gösteriyor. Daha politik olduğunu söyleyen Nazan gibi, Şeyma da dergi ekibinin kendisine politik eylemlere katılmak konusunda cesaret verdiğini dile getirdi:

> Daha cesur bir şekilde hareket etmemi sağladı sanırım. Whatsapp mesajlarını gördükçe, fotoğrafları ve videoları izledikçe hareket etmem gerektiğini çok daha fazla hissettim. Dört yaşındaki çocuğumu da alıp üniversite öğrencilerinin yanında bir gün de olsa eylemlere katıldım.

Anlatıların gösterdiği şekliyle, Eleştirel Pedagoji Dergisinin ve ekibinin varlığı, katılımcılar üzerinde bambaşka etkiler yaratmış durumda. Esen bu sürecin tek tek bireyleri aşan dönüştürücü gücünü şu sözlerle ifade etti:

> Hani kimyada şöyle bir şey vardır, elementler ayrıyken farklı özellikler gösterirler ama bileşik hale geldiklerinde kimyasal tepkime sonucu o özelliklerini kaybedip bileşik özel bir şey yaratır. Yani başka bir özelliğe sahip olduk. Hani tek tek bireylerin farklı nitelikleri, yetkinlikleri vardır. Bunlar bir araya geldiğinde bambaşka bir şey ortaya çıkabilir. Yani bu eleştirel pedagojideki kolektif üretim böyle bir şeyin sonucu. Başka bir şey çıktı. Bu işe başlayan herkesin üstünde ve ötesinde yani. Onu değerli buluyorum. Katkı ve katılımı kolektif olarak yaşadığımı hissediyorum.

Esen'in sözünü ettiği kolektif üretimin kendisinde yarattığı heyecanı Ayşe şöyle ifade etti:

> Derginin böyle son hali gerçekten gurur duyduğum, böyle birlikte yaptık, böyle harika oldu bakın dergimiz dediğim çok kıymetli projelerden bir tanesiydi. Yani böyle her şeyini ilmek ilmek yapmıştık birlikte. O yüzden böyle çok onore oluyorum hala gördüğümde. Heyecanlanıyorum bizim dergimiz diye.

Son olarak Melek derginin salt bir dergi olmaktan çıkıp bir kolektif düşünce üretim alanı olduğuna vurgu yaptı:

> Benim için dergi, yalnızca yazıların toplandığı bir yer değil; aynı zamanda eleştirel düşüncenin filizlendiği, dayanışmanın güçlendiği ve geleceğe dair umutlarımızın ortaklaştığı bir alan. Yoluna devam ederken yeni seslerle, yeni sorularla ve kolektif üretimin heyecanıyla çok daha zenginleşeceğini düşünüyorum.

Kolektif düşünce üretiminin yanında İlayda "eleştirel pedagoji artık sadece bir dergi değil eylemsel bir topluluktur" diyerek dergi ekibinin kolektif eylemlerinin altını çizdi.

Katılımcıların anlatıları, dergideki kolektif üretim sürecinin hem bireysel hem de kolektif düzeyde güçlü bir dönüşüm yarattığını ortaya koyuyor. Bireysel düzeyde katılımcılar kendi öğrenme, yazma ve üretme biçimlerini sorgulayıp yeniden kurarken; kolektif düzeyde bu bireysel dönüşümler ortak bir deneyim içinde birleşiyor ve toplulukla birlikte anlam kazanıyor. Burada önemli olan, bireysel değişimlerin tek başına kalmaması, topluluk bağlamı içinde kolektifleşerek daha geniş bir dönüşümün parçası haline gelmesi.

Dönüşümün iki temel boyutu da belirginleşiyor: düşünsel ve eylemsel. Katılımcılar, bir yandan kavrayış biçimlerini, yani dünyaya, emeğe ve birlikte üretmeye dair düşüncelerini dönüştürürken; diğer yandan bu düşünsel dönüşüm eylem pratiklerine de yansıyor. Yazı yazma, öğretim süreçlerini yeniden tasarlama, politik failliği sahiplenme gibi pratikler, dönüşümün yalnızca zihinsel bir süreç olmadığını, aynı zamanda doğrudan eyleme sirayet eden bir nitelik taşıdığını gösteriyor.

Bir diğer önemli nokta, özgürleşme, güçlenme ve dönüşüm arasındaki iç içe geçmişliktir. Katılımcıların deneyimleri, kolektif üretim sürecinin onları yalnızca yeni şeyler öğrenmeye değil, aynı zamanda özgürleşmeye ve güçlenmeye de taşıdığını ortaya koyuyor. Özgürleşme, bireylerin kendi deneyimlerini görünür kılabilme ve ifade edebilme imkânı bulmasında; güçlenme ise bu süreçte politik failliklerini artırmalarında ve kolektif bir özne olma deneyimini yaşamalarında somutlaşıyor. Dönüşüm ise bu iki sürecin ortak ürünüdür: özgürleşme ve güçlenme, bireyleri dönüştürürken topluluk düzeyinde de yeni eylem alanları açmaktadır. Sonuç olarak, dergideki kolektif üretim pratiği yalnızca içerik üretmenin ötesinde, katılımcıların bireysel ve toplu olarak değişmesine, düşünce ve eylemlerini yeniden kurmasına, özgürleşme ve güçlenme deneyimlerini iç içe yaşamalarına vesile olmuştur. Bu nedenle dergide yaratılan topluluk ruhu, bireysel çabaların ötesine geçerek yeni fikirlerin, yeni eylem kanallarının ve belki de toplumsal dönüşüme uzanan yolların ortaya çıkmasına imkân tanımaktadır. İleriki dönemlerde dergideki kolektif üretim süreçlerinin toplumsal dönüşüme olan katkılarının daha da somutlaşmasını umuyoruz.

Sonuç Yerine

Bu çalışmada belirli bir aradan sonra 77. sayı ile yeniden yayın hayatına dönen Eleştirel Pedagoji Dergisinde gerçekleştirdiğimiz kolektif üretim süreçlerinin katılımcılar üzerindeki etkilerine odaklandık. Anlattığımız hikâye son bir yılda gelişen eşitlikçi bir kolektif üretim sürecinin hikayesi. Anlatılardaki heyecan ve umut kendileri için anlamlı bir şeyi diyalog içinde birlikte ayağa kaldıran bir grup insanın kendi seslerini bularak ve çoğaltarak yan yana üretebiliyor olmalarının verdiği sevinci ortaya koyuyor. Görmeye alışık olmadığımız böylesi bir şevk ve

tutku, anlatıların biraz fazla romantize edilmiş olduğu hissini verebilecek olsa da burada ifade edilen duyguların içtenliğinden kuşkumuz yok. Bu makalede dile gelen bu coşku bireylerin atomizasyondan kurtulduklarında, bir arada, anlam duygularına hitap eden bir eylemde bulunduklarında yaşadıkları, yaşayabilecekleri hazzı, ortaya koyabilecekleri yaratıcılığı ve deneyimleyebilecekleri özgürleşmeyi imliyor. Böylesi bir kolektif üretim sürecinde yer almak, bireyleri aralarında arkadaşlık bağı olan dayanışma içindeki aktif öznelere dönüştürüyor; onları yalnızlık ve çaresizlik hislerinden çıkarıp güçlendiriyor. Özneler arası iletişimdeki dönüşüm, özgürleşmeyi getiriyor; özgürleşme ve güçlenme bilgi üretim süreçlerini ve dönüştürücü eylem olanaklarını genişletip derinleştiriyor.

Bu çalışma düşünce ve eylem birlikteliğinden oluşan kolektif üretim süreçlerinde kilit noktanın diyaloğa dayalı hiyerarşik olmayan eşit ilişkiler olduğunu ortaya koyuyor. Katılımcı anlatıları özgürleşmenin güvenli bir ortamda söz söylemekten geçtiğini, güçlenmenin kıymet görmekten ve yüreklendirilmekten kaynaklandığını, dönüşümün hiyerarşisiz bir kolektif üretimi deneyimleyerek hayat bulduğunu gösteriyor. Öte yandan, bu dönüşüm yalnızca bireysel bir değişimle sınırlı kalmıyor; deneyimlenen kolektif üretim süreçleri aracılığıyla kalıcı bir etki yaratıyor, dönüşüm kendi içinde yeni dönüşümleri tetikliyor ve yaygınlaşarak topluluk içinde devam ettirilebiliyor. Böylece kolektif üretim, hem bireylerin hem de toplulukların sürekli olarak yeniden şekillenmesine ve öğrenmeye açık bir döngü yaratmasına olanak tanıyor. Böylesi ilişkiler kurulmadığı sürece eleştirel düşünce ve eylem belirli ölçüde ortaya çıksa bile uzun vadede derinleşip genişleyemeden sönümlenmeye mahkûm. Zira teoride savunduklarınızı pratikte hayata geçiremediğinizde eleştirel pedagoji kuru bir söylemden öteye geçemiyor, kendini durmadan yeniden üreterek sığlaşıyor. Hiyerarşik olmayan eşit ilişkiler yoluyla bağ kurmaksa hem kendimizi hem dayanışmayı güçlendirmemizi sağlayarak bilgi üretimimizi artırıp dönüştürücü eylemlerimizi çoğaltıyor. Eleştirel Pedagoji Dergisi içerisindeki deneyimlerimizden hareketle kolektif üretim süreçlerine odaklandığımız bu çalışmada aktardığımız heyecan ve tutkunun daim olması, eşitliğe dayanan diyalog ortamının güçlenerek sürmesi, özgür bir toplumu yaratmaya çokça katkı sağlaması dileklerimizle.

Kaynakça

Apple, M. W. (2006). Educating the "right" way: Markets, standards, God, andinequality (2nd ed.). Routledge.

Darder, A. (2017). ReinventingPauloFreire: A pedagogy of love. Routledge.

Freire, P. (2001). Pedagogy of Freedom Ethics, Democracy, and Civic Courage. Lanham, Maryland: Rowman&LittlefieldPublishers.

Freire, P. (2008). Ezilenlerin Pedagojisi. (Çev. D. Hattatoğlu). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Gadotti, M. (1996). Pedagogy of praxis: A dialecticalphilosophy of education. StateUniversity of New York Press.

hooks, b. (2021). Sınırları Aşmayı Öğretmek Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim. (Çev. A. Eylem). NotaBene Yayınları, İstanbul.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd ed.) (s. 559–603), Sage.

Mayo, P. (2012). Özgürleştiren PraksisPauloFreire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası. (Çev. N. Aksoy ve H.H. Aksoy.). Dipnot Yayınları, Ankara.

Shor, I. (1992). Empoweringeducation: Critical teachingforsocialchange. University of Chicago Press.

Sanatın ve Sanat Eğitiminin Özgürleştirici Potansiyelini Sorgulamak

Tolga Ulusoy[1]

Sanat, eğitim ve sanat eğitimi topluma olumlu katkı yaptığından şüphe duyulmayan sosyal oluşumlardır. Fakat bu kadar şüphesiz ve sorgulanamaz olmalarının kendisi şüphe uyandırıcıdır. Bu makale şüphenin ardına düşme çabasıdır. Aslında hem sanat hem de eğitim toplumsal ve tarihsel bağlamlarıyla bakıldığında özgürleştirmeden çok tahakküm altına alma amacında olmuştur.

Sanat Bir Özgürleştirme Aracı mı?

Hem sanatın hem de eğitimin insanı birey olarak daha özgür kılacağı, toplumu ise daha eşit ve adil bir geleceğe taşıyacağına dair bir doksa uzun bir süredir varlığını sürdürmektedir. Bu doksanın kökleri Aydınlanma düşüncesinde görülebilir. Avrupa felsefesini farklı coğrafyalarda ve farklı dillerde yazan pek çok düşünür için eğitim iyileştirici bir faaliyettir.

Sanat, Rönesans sonrasında kurumsallaşmaya başladığı andan itibaren bir tür kutsallık halesi içerisinde varlığını sürdürmüştür. Sanatın icadı ile ayrıcalık üretimi arasında her zaman bir paralellik bulunmaktadır. Bunun en önemli nedeni aslında sanatın özerk bir alan olarak kendini var edebilmesi için her zaman siyasi ve dini iktidar ile sermayeye mecbur olmasıdır.

Modern sanat eğitimi en temelde iki ana biçime bürünür. Bu biçimlerden ilki sanat üreticilerine yönelik eğitimdir. İkinci sanat eğitim biçimi ise genel halk kitlelerine ve sanat izler kitlesine yöneliktir. Sanat eğitimi bu iki biçimiyle de ayrımlar üretmeye devam eder.

Sanatçı eğitimi bağlamındaki sanat eğitimi biçimi ilk ortaya çıktığı Rönesans-sonrası dönemde aslında makbul ve kabul edilebilir sanatçıların sertifikalandırılması ve meşrulaştırılması için oluşmuştur. Ortaçağ ve Rönesans döneminde sanat üretimi çoğunlukla lonca sistemi içerisinde üretim yapan ustalar-kalfalar-çıraklardan oluşan hiyerarşik bir sistem ile sağlanmıştır. Bu

[1] tolgaulusoy85@gmail.com

loncalar aynı zamanda dini otoriteler ile de oldukça yakın ilişkiler içerisindedirler. Bu dönemde sanat ile zanaat arasındaki ayrım tam anlamıyla söz konusu değildir. Lonca sisteminde bu yüzden kol emeği ile zihin emeği arasındaki sanat üretimi bağlamındaki ayrım tam anlamıyla ortaya konulamaz. Sanat okulları/akademileri Fransa'da ilk olarak ortaya çıktığında krallığın otoritesini güçlendirmek, kültür ve sanat alanlarında da kraliyet hegemonyasını sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Sanat okulları/akademileri lonca sistemine alternatif olarak ortaya çıkmış olsalar da lonca sistemini yok etmeyi amaçlamışlardır; yeni bir sanat alanı inşa ederek zanaat ile sanat arasındaki ayrımı netleştirmek temel amaçtır. Sanat okullarına/akademilerine girmiş olan sanat üreticileri buradan sanatın nasıl yapılacağına dair bilgiden ziyade yüksek sanat ile nasıl bir ilişki içerisinde olabileceklerine dair bilgi ve meşruiyet ile mezun olurlar. Bu durum sanat ile zanaat arasında o dönemde ortaya çıkan ayrımın da pratik bir zeminini oluşturmuştur. Sanatçı imgesi güzel ve yüce olan ile bağlantılı olarak estetik ideoloji ile sarmalanmış bir imge olurken zanaatçı imgesi kol gücü ve işçilik ile özdeşleştirilmiştir. Bu ayrım günümüze kadar gelmiş ve halen sıklıkla kullanılmakta olan okullu sanatçı-alaylı sanatçı (alaylı sanatçılar bir okuldan mezun olmasalar da sanat alanı içerisinde yer edinebilen kişiler için kullanılan bir tabirdir) ayrımının da temelini oluşturmuştur (Shiner, 2013).

Bourdieu sanat alanlarının özerkleşmesini iki temel sürece bağlı olarak açıklar. İlk süreç, sanatın kendi dışındaki toplumsal alanlara karşı kendi üretim sahasını (ki Bourdieu buna sembolik mallar üretimi der) ortaya koymasıyla şekillenir. Yani sanat alanı önceden siyaset veya din alanlarıyla ilişikli olarak şekillenirken, Rönesans ve sonrasındaki dönemde özerk bir toplumsal üretim alanı olmuştur. İkinci olarak, oluşmaya başlayan bu yeni sanat alanının kendi içsel pozisyonları ile hiyerarşi, iktidar ve güç ilişkilerinin şekillenme süreçlerine dikkat çeker. Her ne kadar sanat alanları özerkleşme süreçleri içerisinde olsalar da her zaman bulundukları toplumların mevcut iktidar pozisyonlarını içlerinde taşırlar.

Sembolik mallar iki türlüdür. Bunlardan ilki, büyük sembolik üretim alanı, diğeri kısıtlı üretim alanıdır. Büyük sembolik üretim alanı geniş kamuya ve piyasanın en geniş kesimlerine ulaşmaya çalışır. Kısıtlı sembolik üretim ise en genel manasıyla sanat üretimini kapsar; çok daha dar ve sınırlı bir üretici ve tüketiciye hitap eder. Kısıtlı sembolik üretimler saf, soyut ve ezoterik mallar ortaya koyar. Kısıtlı sembolik mallar bir kültürel sermaye edinme biçimi ve ayrım üretme nesneleridir. Kısıtlı sembolik malların böyle olmasını sağlayan onların fiziksel azlıklarının yanında onları anlamlandırmaya yol açan araçların da nadir oluşudur. Bu yüzden kısıtlı sembolik malların gücü, onların az ama simgesel sermayesi yüksek bir grup, kişi veya kurum tarafından tasdik edilmelerinden gelir. Sanat alanı içerisinde tasdik mekanizması müzeler, eleştirmenler, galeriler, editörler, eğitim kurumları, yayınevleri vb. unsurlar tarafından gerçekleştirilir. Tasdik sağlayan unsurlar, alan içerisinde büyük bir güce sahiptir. Bu güç ilişkileri üç biçimde zuhur eder. Bunlardan ilki sanat üreticileri arasındaki tasdiktir. İkinci tasdik unsuru, meşrulaştırma yetkisine sahip olan kişiler ve kurumlardır. Üçüncü

ve son tasdik unsuru ise meşrulaştırma yetkisine sahip güçler arasında ortaya çıkanlardır. Bourdieu, sanat okullarının ve eğitim sisteminin tasdik gücünü şöyle tanımlar: "Eğitim sistemi, bir tasdik mercii olarak, bu üreticilerin rakip iddialarının karşısına kendi kurumsallaşmış otoritesini çıkarır" (Bourdieu, 2023, s. 81).

Dave Beech, sanat üretimini tarihsel olarak bir şemaya oturtmuş ve üç üretim sistemi tanımlamıştır. Bunlar lonca üretimi, akademi üretimi ve piyasa üretimidir. Beech'e göre akademiler, loncaların geleneksel gücünü kırmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Sanatın ticaretten ve zanaattan ayrılmasında en kritik rolü akademiler oynamıştır. Akademiler, özellikle saray ve eşrafının desteğini alarak ortaya çıkmışlardır. En önemli söylemleri ise loncaların, sanatın özgür gelişimini engelleyen unsurlar olduğunu ve tümüyle geleneklere bağlı olarak üretim yaptıklarını iddia etmeleridir. Bu durumda akademi, özgür üretimin ve güzel sanatların estetik gücünün ortaya çıkacağı alanlar olarak kendisini lanse etmiştir. Bunda da başarılı olmuştur ama akademiler hiçbir zaman bağımsız olamamışlardır, çünkü akademilerde öğrencilere nasıl resim veya heykel yapılacağı öğretilmemektedir. Zaten bunları bilenlere sanatın 'yüksek' unsurları öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu durum akademinin lonca yerine geçmesine bir engel oluşturmuştur ve dolayısıyla loncalar ve akademi paralel bir şekilde uzun süre varlıklarını devam ettirmişlerdir (Beech, 2021, s. 70-93).

Sanat eğitiminin ikinci biçimi ise makbul bir sanat izler kitlesi yaratımı üzerinedir. Bu unsurun yukarıda bahsi geçmiş olan estetik ideoloji ile oldukça yakın ilişkisi vardır. Estetik kavramı ilk ortaya çıktığı zaman mantığa bir alternatif olarak düşünülmüştür. Mantık maddi dünyaya dair düşünme şekillerini imlerken, estetik yüce ve güzel olana dair sezgi biçimlerini imlemektedir. Bu sezgi biçimlerinin toplumsal olarak biçimlenmediği var sayılsa da eğitim yoluyla insanlarda içsel olarak ortaya çıkartılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Aydınlanma düşüncesinin eğitime verdiği önem ile sanatın estetik ile kurduğu ilişki birleşmiş ve geniş çaplı bir sanat/estetik eğitiminin ideolojik alt yapısını oluşturmuştur. Buradaki en önemli unsur, sanat nesnesinin bir "kendinde-iyi" olarak sorgulanmadan, izler kitleleri iyi ve güzel olana doğru yönelteceğine dair doksadır. Bu doksa doğrultusunda eğer sanat daha geniş kesimlere yaygınlaştırılırsa toplumun hatta tüm insanlığın daha iyi bir geleceğe doğru gideceğine inanılmaktadır. Bu yüzden de sanat eğitimi ve belirli sanat tüketimi alışkanlıkları sınıf, cinsiyet, ırk, etnisite ayrımı yapılmaksızın, toplumun her kesiminden insana, çeşitlikler hiç göz önünde bulundurulmadan sunulmalıdır. Bu durum, belirli sanatsal biçim ve estetik/ideolojik tutumların siyasal erk ve ekonomik bağlamlar içerisinde makbul olarak kabul edilirken, bu sınırların dışarısında olan unsurların heretik olarak kabul edilmesine neden olmaktadır. Bu da doğal olarak, hem sanat eğitimi bağlamında neler öğretileceğine, hem de sanat nesnelerinin ideolojik içerimlerini etkileyen bir erk mekanizmasının kurulmasına yol açmaktadır (Bourdieu, 2023).

Bu iki biçim uygulayıcılarının yüksek kültürel sermaye sahibi olmasını beklemektedir. Ayrıca bu bakış açına göre failler, en başta yüksek kültürel sermayelere sahip olmasalar dahi, eğer bu alanlarda yetkinlikle hareket edebilirlerse kültürel sermaye edinebilme şansına da sahiptirler. Bourdieu kültürel sermayeyi üç durumda ortaya koyar. Bunlardan ilki bedenlenmiş durumdur. Bourdieu'nun bedenlenmiş durum derken kastettiği, bireyin almış olduğu eğitimle kazanılmış veya farklı biçimlerde edinilmiş olan niteliği ve özellikleridir. Nesneleşmiş kültürel sermaye, sembolik önemi olan birtakım nesnelere sahip olmayı kapsar ki bu nesnelerin başında önemli sanatçıların üretimleri bulunur. Kurumsallaşmış kültürel sermaye ise bireylerin eğitim veya başka kurumlar aracılığıyla elde ettiği diploma, sertifika, unvan gibi kültürel sermaye araçlarıdır. Bu alt türün bedenlenmiş sermayeden farkı bedenlenmiş sermayede bireysel beceriler ön plandayken kurumsallaşmış kültürel sermayede kurumun sosyal gücü ön plandadır.

Bu alanlarda yetkin bir şekilde hareket eden ve yüksek kültürel sermayeye sahip olanlar Bourdieu'nun deyimiyle 'kültürel soylulara' dönüşmektedirler ve alanın şekillendiricisi konumuna gelmektedirler.

Bourdieu, sanatın ve sanat beğenilerinin, hangi amaca hizmet ettiği fark etmeksizin, statü arenasında bir sembolik sermaye biçimi olarak kullanıldığı fikrini geliştirmiştir. Bu fikir, sanatın toplumdaki yerini analiz eden çalışmasının merkezindedir. Bourdieu, bu arenayı iyi ya da kötü donanımlı aktörlerin, amaçlarına ulaşmak için elverişli sermayeleri kullandığı bir rekabet sahası olarak tanımlar. Baştan dezavantajlı olanların açığını kapatmak için başvurabileceği tek aygıt eğitimdir. Ancak onlar daha çok eğitim aldıkça, oyunun kuralları değişir ve geçici kazançları ellerinden uçar gider. Güzel sanatlar hakkında bir şeyler öğrenmek istediklerinde, okul dışında başka kurumlara başvurmaları gerekir, zira devlet okullarında güzel sanatlar en iyi ihtimalle kısmen öğretilmektedir. Diğer kurumlar ise (özellikle sanat müzeleri) yeni başlayanları devlet okullarından da kötü karşılar. Her şeye rağmen bir şeyler öğrenmeyi başarsalar dahi, bu sefer de yüksek kültürel meseleler üzerine konuşurken âlim olmaya çalışan bir gösteriş meraklısı gibi görünürler.

Kültürel soylular olarak anılan gruplar, kültürel sermayeyi sonradan edinen gruplarla kendi aralarında sanatsal beğeniler yoluyla ayrımlar koymaya çabalar. Bu ortaya konulmaya çalışılan ayrımların birer simgesel şiddet biçimi olarak görülmesi olasıdır. Simgesel şiddet fiziksel olmayan bir şiddet türüdür ve bireyler arasındaki statü, gelir, bilgi, birikim gibi farkların toplumsal bir ayrım ve hiyerarşi olarak sunulmasından ortaya çıkar. Bu pek çok ayrım noktasının belirtilmesinde temel teşkil eden bir şiddet türüdür.

Sanat eğitiminin bu iki biçimi eleştirel eğitimcileri sanat eğitiminden vazgeçmeye yöneltmemelidir. Burada eleştirel pedagojik bir bakış açısından dönüştürücü ve özgürleştirici bir sanat eğitiminin neleri içermesi gerektiğine dair olumlu bir programın unsurlarının temellerini atmak gerekir. Bu temeller de bu iki biçimin

eleştirisinden yola çıkarak oluşturulabilir. Hem sanatın hem de eğitimin dönüştürücü potansiyelleri eleştirel bir sanat pedagojisi ile açığa çıkabilecektir.

Dönüştürücü Bir Sanat Pedagojisine Doğru

Sanatta da eğitimdekine benzer bir doksa söz konusudur. Saint-Simon kendi ideal sosyalist toplum düzenine ulaşmak için öncü (avangard) grupları sayarken sanatçılardan da bahseder. Keza Alman idealist düşünürleri Schiller, Goethe, Hegel, Schelling gibi pek çok filozof sanatın yüce ile kurulan ilişkide önemli unsurlardan biri olduğunu iddia eder. Günümüzde gittikçe daha önemli hale gelen sosyal sanat yaklaşımları sanatın dönüştürücülüğünün altını çizmektedirler.

Sanat eğitimi, eğitim ile sanatın -toplumu değiştirme iddiasındaki iki sosyal oluşumun- kesişim noktasında yer alır. Türkiye'de sanat eğitiminin en önemli isimlerinden birisi olan İnci San, sanatlar eğitimi olarak çoğul kullandığı disiplinin iki önemli amacı olduğunu belirtir. Bu amaçlardan ilki sanat eğitiminin sadece duygulara hitap etmenin ötesinde genel olarak yaratıcılığı artırdığıdır; ikincisi algılama, yorumlama, çözümleme, sentezleme, sorgulama, bilgilenme, kıyaslama, eleştirip değerlendirme ve yargıya varma gibi bilişsel süreçlerde önemli olmasıdır.

Bu doğrultuda David Trend, *Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics* (Kültürel Pedagoji: Sanat/Eğitim/Siyaset) isimli eserinde, eleştirel sanat eğitimcilerinin yeni söylemsel alanlar üreterek kamusal alanın yeniden keşfine veya ona yeni boyutlar kazandırmaya katkı sunabileceğini iddia eder. Trend'e göre sağ siyaset hiçbir şekilde farklılık ile eşitlikçilik arasındaki dengeyi kuramayacaktır. Bunu başarabilecek olan sol siyasi mücadeleler olacaktır. Bunun için de kullanabileceği üç alan vardır: Metinler, kurumlar, sosyal oluşumlar/kimlikler (Trend, 1992).

Metin ile bağlantılı mücadelelerin başında anlatı otoritesi oluşturmak gelmektedir. Sağ siyaset çoğunlukla anlatıyı halkın her kesiminden insanın anlayabileceği basitliğe indirger. Sol siyaset ise metinleri ve mücadeleleri romantikleştirir ve gerçeklikten kopartır. Burada sağ siyaset popülizm ölçeğinde bir otorite kazanır ve sol siyaseti hükümsüz kılar. Metin ile alakalı bir başka unsur sağ siyasi geleneğin tikel, tekilci bir tutumu benimsemesidir. Böylece bütünlük ve tarihsellik algılanamaz hale gelir. Biçimler ve yapılar ise uzun süre özellikle avangart sanatçılar tarafından sürekli üzerlerinde oynanarak değiştirilip dönüştürülmüştür. Metinlerin bu yanı hep bir mücadele alanı olagelmiştir.

Diğer bir mücadele aracı kurumlardır. Kurumlar uzun süre sol siyaset tarafından mesafeli olunan bir konu olmuştur. Fakat solun mücadeleyi devam ettirebilmek adına yeni, kurumsallaşmış oluşumlara ihtiyacı var. Bu kurumların başında özellikle sanat ile bağlantılı olarak müzeler ve kütüphaneler gelmektedir. Buralarda hem bir araya gelebilme gücünü kullanabilmek adına hem de mekânsal-fiziksel ihtiyaçları giderebilmek adına yeni kurumlar oluşturulmalıdır.

Bu kurumlar popüler hale getirilmeli ve alternatif eğitim olanakları sunulmalıdır. Bunu yaparken de devlet desteği, sansüre izin verilmeden kabul edilmelidir.

Sosyal oluşumlar/kimlikler ise çokseslilliği, eleştirel düşünmeyi, diyalojik üretimi ön plana çıkartan sanatçıların, eğitimcilerin ve aktivistlerin bir araya geldikleri mücadele araçları olmalıdır. Bu oluşumlar ve kimlikler, eski ve kalıcı kimliklere dayandığı gibi yeni ve geçici kimlikler olarak da karşımıza çıkabilirler.

Pablo Helguera da (2011) sanat eğitimine eleştirel bir noktadan bakar ve sosyal-katılımlı sanat (veya bazı yerlerde doğrudan sosyal sanat diye de geçer) ile eleştirel eğitim teorileri arasında bazı paralellik kurar. Yazara göre eğitimde sosyal-katılımlı sanat için şu vasıflar ön plana çıkmaktadır:

1. Sosyoloji, tiyatro, eğitim, etnografya ve iletişim gibi toplum merkezli disiplinlerin metodolojik yaklaşımlarına dair kapsamlı bir anlayış;

2. Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre kendini yeniden yapılandırma olanağı;

3. Öğrencilerde dünyadaki sanata yönelik deneyimsel bir yaklaşımı teşvik etmek;

4. Geçmişteki öğretim pratiklerinin tarihçesini de dahil ederek yeniden yapılandırılmış bir sanat tarihi ve sanat tekniği müfredatı.

Clare Bishop'un (2018) iddia ettiği sanatta 'sosyal dönemeç' (social turn) fikri aslında sanat ile sanatın sosyal dönüştürücü etkileri ve dolayısıyla eğitime katkısı konusunda sanat alanından katkıları göz önünde bulundurmaktadır. Bishop'a göre sosyal dönemecin iki temel noktası vardır. İlki, önceki avangart tutumlarda olduğu gibi topluma yönelik dönüştürücü etkilerin sanat üreticileri tarafından ortaya çıkartılmasıdır. Burada sanat ürünü toplumsal mücadelenin bir aracına dönüşür. İkinci unsur, çağdaş sosyal sanatı önceki avangart tutumlardan ayıran noktadır. Buna göre sosyal sanat salt tekil sanat üreticileri/sanatçılar tarafından üretilmez. Kolektif bir üretim söz konusudur ve bir politik amaç uğruna mücadele eden herkes ortaya çıkan sosyal sanat ürünü üreticisi konumundadır. Dolayısıyla sosyal sanatın en önemli niteliği katılımcılıktır. Bu katılımcılık tutumu eleştirel pedagojinin de önemle ortaya çıkartmaya çalıştığı bir unsurdur. Bu durum klasik estetik rejimde vurgulanarak ortaya çıkan sanatçı-izleyici ikiliğinin aşılması manasına da gelmektedir. Eleştirel pedagoji nasıl diyalog kavramı ile öğreten-öğrenen ikiliğine dayanan bankacı eğitim modelini aşmayı amaçlıyorsa, sosyal sanat da bunu sanatçı-izleyici ikiliğini aşarak kolektif bir üretim olarak sanat ürünü ortaya çıkarmak olarak anlamaktadır. Buna özgürleşen bir seyirci tahayyülü eşlik eder (Freire, 2023).

Bishop sanat ile eğitim arasında bağlar kuran etkinliklere dair de yazar. Ona göre pedagojik sanat dediği kavram, sosyal sanat alanındaki merkezi konulardan bazılarını ortaya çıkartır ve billurlaştırır:

> "Pedagojik sanat projeleri, her iki işlem alanına dair varsayımlarımızı gözden geçirmemizi ve bunların deneysel birleşmesinden ve her ikisinin de sürekli yeniden keşfedilmesinden doğabilecek çakışmalar ve uyuşmazlıklar hakkında düşünmemizi gerektirirler. Bizler gibi ikincil izleyiciler için belki bu projelerin en eğitsel yanı, her iki alanı birlikte düşünmeyi öğrenmemiz ve bu yatay pratiklerin anlatımı için elverişli olacak yeni diller ve kriterler oluşturmamız konusundaki ısrarlarıdır" (s. 294).

Sanat ile eğitim arasında en temel bağı kuranlardan birisi Joseph Beuys'dur. Beuys, erken dönem performanslarıyla sosyal sanatın en önemli aktörlerinden birisiydi. Almanya'da 1973 yılında kurulmuş olan Uluslararası Özgür Üniversite'de dersler veren Beuys, yaratıcılığın arttırılması ve ekonominin salt para ile ilgili olanın ötesine geçerek anlaşılması gerektiğine yönelik dersler verdi ve performanslar sergiledi. Burada avangart bir tavır söz konusudur; zira Beuys'un faaliyetlerinde sosyal sanatın kolektif üretim vurgusu eksik kalmaktadır. Çağdaş sanatın en muhalif sanatçılarından birisi olarak Beuys'un karizmatik kişiliğine bağlı bir tutum söz konusudur.

Çağdaş pedagojik sanatlar içerisinde Kübalı sanatçı ve eğitimci Tania Bruguera'nın 2002 yılında Havana'da kurmuş olduğu Catédra Arte de Conducta (Davranışsal Sanat Okulu) görülebilir. Bruguera Küba'nın politik olarak tecrit durumundan dolayı sanat alanının gelişememesinden yola çıkarak bunu değiştirmek üzere Havana'daki evinde bu okulu kurmuştur. Aslında bir okuldan ziyade bir kurs olarak görülebilir; zira katılımcılara bir diploma verilmemektedir. Buradaki sanat eğitiminin amacı, kursa katılmış olan kişilere işe yararlık ile yasadışı arasındaki gerçekliğin fark edilmesini sağlamak ve etik ile hukuku sürekli sorgulanması gereken alanlar olarak göstermekti.

Bir başka ilginç örnek Türkiye kökenli Kürt sanatçı Ahmet Öğüt'tür. Hollanda'da yaşayan sanatçı burada sürgünde olanlar için Sessiz Üniversite isimli bir oluşum kurmuştur (Stewart, 2021). Sessiz Üniversite'nin ilkeleri şu şekildedir:

1. Herkese eğitim hakkı.

2. Akademik geçmişlerin anında kabul edilmesi

3. Sığınmacı ve mültecilerin (Akademik geçmişlerin anında kabul edilmesi).

4. Dil sınırlaması olmadan oyunculuk bilgisi.

5. Hukuki sınırlamalara tabi olmaksızın bilgiyle hareket etmek.

6. Katılımcı kullanıcı biçimleri.

7. Sanatsal pedagojik uygulamaların, "proje" ve "atölye" gibi yaygın kullanılan terminolojilerden arındırılması.

8. Pedagojik uygulamalar uzun vadeli katılım, bağlılık ve kararlılığa dayalı olmalı.

9. Dünya çapındaki diğer mülteci mücadeleleri ve kolektifleriyle dayanışma içinde hareket etme.

10. Ekstraterritorial, translokal bilgi üretimi ve çatışma şehirciliği öncelikli olmalı.

11. Merkezi, otoriter, baskıcı ve zorunlu eğitim yerine, merkeziyetçi olmayan, katılımcı, yatay ve özerk bir eğitim biçimi.

12. Sınır siyasetinin sınırlarının ötesinde hareket etmek.

13. Bürokrasi yerine adhokrasinin savunusu.

14. Eylem Bilgisi ancak montaj yöntemleriyle üretilebilirlik.

15. Sömürgecilikten arındırıcı pedagojilerin devrimi. (About - The Silent University, t.y.)

Sonuç

Sanatın ve sanat eğitiminin ne olduğu ve ne işe yaradığı sorunludur. Anaakım sanat gittikçe piyasa temelli olmaya ve eleştiri alanından uzaklaşmaya başlamıştır. Özellikle kültürel ve yaratıcı endüstrilerin yaygınlaşmasıyla sanatın dönüştürücü gücü gittikçe daha fazla örselenmiştir. Sanatın kendinden kaynaklı özgürleştiriciliği bu piyasalaşmayla daha büyük bir sorguya maruz kalmıştır. Artık her yer, Can Yücel'in deyimiyle, sanat sevicileri ile dolmuştur.

Buna karşın sanatın ve sanatı öğrenmenin özgürleştirici ve dönüştürücü potansiyeli hala vardır ve bu modernist bir varsayımın ötesindedir. Önemli olan sanat vasıtasıyla eleştirel, dönüştürücü, özgürleştirici imkânları keşfetmektir. Buradan hareketle denilebilir ki sanat eğitimi ancak toplumdaki güç ilişkileri bağlamına oturtulduğunda ve eleştirel eğitim teorisiyle desteklendiğinde dönüştürücü olma iddiasını gerçekleştirebilir.

Kaynakça

About—The Silent University. (t.y.). Geliş tarihi 22 Ağustos 2025, gönderen https://thesilentuniversity.com/About

Beech, D. (2021). Art and Labour: On the Hostility to Handicraft, Aesthetic Labour and the Politics of Work in Art. Haymarket Books.

Bishop, C. (2018). Yapay Cehennemler: Katılımcı Sanat ve İzleyici Politikası (M. Haydaroğlu, Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.

Bourdieu, P. (2023). Sembolik Mallar Piyasası (S. Yardımcı, Çev.). İçinde Kültürel Üretim: Sembolik Ürünler/Sembolik Sermaye (ss. 53-134). İletişim Yayınları.

Freire, P. (2023). Ezilenlerin Pedagojisi: 50. Yıl Özel Basımı (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Helguera, P. (2011). Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook. Jorge Pinto Books.

Shiner, L. E. (2013). Sanatın İcadı: Bir Kültür Tarihi (İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Stewart, P. A. (2021). Art, Critical Pedagogy and Capitalism. Routledge.

Trend, D. (1992). Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics. Greenwood Publishing.

Feminist Pedagoji Atölyesi Üzerine: İlköğretimden Üniversiteye Bir Özgürleşme İmkânı[1]

Songül Gün, Yasemin Erdoğan-Öztürk, Duygu Altınoluk, Zeynep Alica, Gülşah Aykaç[2]

Feminist Pedagoji Grubu olarak, Eleştirel Pedagoji Dergisi etrafında bir araya gelmiş, farklı kentlerde ve eğitim düzeylerinde çalışan beş eğitimciyiz. Dergi kolektifi ile bir atölye gerçekleştirmek ve "feminist pedagoji nedir?" sorusunu, belirlediğimiz bazı kavramlar üzerinden birlikte düşünmek üzerine geçtiğimiz Ocak ayında bir araya geldik. Tartışmalarımızın odağında yalnızca kuramsal bir merak yoktu. Aynı zamanda feminist pedagojinin sınıflarımıza, okullarımıza ve eğitim ortamlarındaki varoluş biçimlerimize etkilerini de sorgulamaya niyet ettik. Feminist pedagojinin bizlere sunduğu dönüştürücü ve özgürlükçü araçlar kadar, bu yaklaşımın uygulamadaki zorluklarını da açık yüreklilikle konuşmak istedik. Bu yazı ile gerçekleştirdiğimiz atölyenin —öncesinin, atölye sunuşunun ve sunuş sonrası tartışmalarımızın— bir dökümünü yapmak istiyoruz.

Bu yazının formatını da "sürecin dökümü" şeklinde kurguladık. Süreçle beraber seslerimizi akışın bir parçası haline getirdik, bu seslerin birinci tekil şahıstan yazdığı ifadeleri beraber yeniden okuduk, tartıştık ve kimi zaman beraber yeniden yazdık. Akademik dünyanın türlü formatlarını ve failsiz, hayatın gerçeklerine mesafeli, eril dilini eleştiren Pınar Eldemir ve Tebessüm Yılmaz'ın *Feminist Tahayyül*'ün Feminist Pedagoji sayısında birbirlerine yoldaş olan otoetnografik makaleleri bu konuda bize de yoldaş oldu (Eldemir ve Yılmaz, 2021). Kendi aramızdaki üretme sürecimiz nasıl bir atölye ürettiğimizi de

[1] Eleştirel Pedagoji Dergisi'nde düzenlediğimiz "Feminist Pedagoji Atölyesi"nden üretilmiştir. Atölye için hazırladığımız kavramsal çerçevenin otoetnografik haritalamaya dönüştürülmüş hali, 18. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi'nde (24-26 Eylül, 2025, ODTÜ) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. planlıyoruz.

[2] songul.gun27@gmail.com, ysmnerdgn@gmail.com, dygaltinoluk@gmail.com, alicazeynep@gmail.com, gulsahaykac@gmail.com

belirledi. Bu sürecin hem tarihsel akışı hem çelişkileri hem de seçtiğimiz kavramlar ve atölye üzerindeki etkileri de bu nedenle okuduğunuz yazının bir parçası oldu.

Atölye Öncesinde (Zeynep Alica)

Feminist pedagoji atölyesi yapalım fikri nereden geldi? Bir görev gibi, olumsuz, üzerinize zorla yüklenmiş bir iş değil ama mümkün olan her ortam ve durumda paylaşmak, üstüne düşünmek ve birlikte üretmek istediğiniz bir konuyu yeniden ve yine sahiplenmek amaçlı bir sorumluluğu yerine getirmek isteğiyle Eleştirel Pedagoji grubuna öneriyi yaptım. Öneriyi Whatsapp grubunda paylaşmanın ardından feminist pedagoji adlı ayrı bir grupta farklı şehirlerde, birbirinden başka alanlarda, birbirinden başka biçimlerde ve kurumlarda eğitimci olan beş kadın bir araya geldik. Bu grupta birbirini tanıyanlarımız ve birlikte iş yapmış olanlarımız vardı. Ki bu yazıyı yazarken önceki deneyimlerimizin verdiği güvenle yeniden bir araya gelmeye gönüllü olduğumuzu itiraf ettik onlarla. Ben ve Yasemin pandemi döneminde ODTÜ Feminist Pedagoji grubunda bir araya gelmiştik. Gülşah ile Zıtlar Mecmuası'nda, yani başka bir yazı sahasında birlikte üretmeye devam ediyoruz uzun süredir (bknz. https://www.zitlarmecmuasi.org/). Buluşmanın Songül ve Duygu'su ile daha önce tanışmıyorduk.

Atölyeye hazırlanırken birkaç kez toplandık, kurduğumuz Whatsapp grubunda çok yazıştık. Bir baktık ki gündelik hayatın dertleri, akademinin çetrefilli meseleleri ve nefessiz bırakan cinsiyetçi müdahalelerini ve sınıflarımızda yaşadığımız bir dolu anıyı kendiliğinden paylaşıyoruz. Tanışıklığımız birlikte sunuma hazırlanırken yeni formlar aldı. Grubun kendi iç akışı her birimizin kendi mekanlarında yaşadıklarını, sorularını, öfke ve oyun bozanlıklarını paylaştığı ve bu haliyle bizler için güçlenme kaynağına dönüşen bir tür feminist pedagoji üretir oldu. Buradaki feminist pedagoji gündemle, okullarımızla, sokakla, evle yani yaşamın her alanıyla ilişkilerimizde ortaya çıkan çene sıkmalarımıza çareler konuştuğumuz, hayatın neşesini çoğaltmak için seyahat tüyoları ve rotaları ile yeşillendirdiğimiz, Duygu'nun dizginlenemez muzipliğine ve nereden bulduğunu bilemediğimiz her duyguya tercüman emojilerine şaştığımız ve sık sık gülmeye doyamadığımız, bir dolu sürprizli haber paylaşıverdiğimiz, annelik, çocuksuzluk, tereddütler, duygular, bebek elbiseleri, doktora ve yüksek lisans tez yorgunlukları, soruları, kaygılarımızı yazıştığımız, akademide toplumsal cinsiyet diyebilmenin arkadan giden yollarını aradığımız, bu yolları çeşitli biçimlerde üretip duranlara gıpta edip onlardan esinlendiğimiz, döne döne duygularla yol aldığımız bir genişlikti.

Bir yandan da ortak bir metin işlemeye çalıştık. Birlikte çalışma için feministlerin kullanmayı sevdiği kırkyama örtü metaforuna burada başvurmayı isterim. Biz atölyemizi de oluşturduğumuz metinleri de birer kırkyama örtü gibi işledik. Bir desen öbürünün üzerini örtmemeye öyle incelikle çalıştı ki. Metin üzerinde çalışırken kullanılan dilde hiyerarşik olmamaya, yanındakinin en cılız sesini

duymaya, en durmaz dinlenmez sesin enerjisini çalmayıp sesini kısmamaya azami özen gösterdi bu kadınlar.

Böylesi bir tanışıklıktan arkadaşlığa ve feminist yoldaşlığa ilerlerken atölyede konuşmayı istediğimiz kavramlar belirdi. En başta, henüz beşimiz birbirimizi tanımazken ne yapacağımızı pratik hale getirmek üzere önerdiğimiz iş bölümü (feminist pedagoji tarihçesi ile başlayalım, akımlar, yaklaşımlar, temel tartışmalar, zorluklar minvalinde klasik bir hat idi bu) yolda unutuldu. Pınar'ın doktora tez çalışmasındaki hattını anlatırken ifade ettiği gibi (Eldemir ve Yılmaz, 2021: 50) biz de "yolda öğrendik". Yolda yolumuzu birlikte kurguladık. Merak ettiğimiz, belki de fark etmeden uygulamada ve hatta hayatta temel dertlerimiz ve çarelerimiz olan kavramları belirleyip haritamızı oluşturduk.

Çalışırken bir diğer temel meselemiz de "bunu sadece bir ders anlatımı olmaktan nasıl çıkarırız? Feminist pedagojiyi diyalog temelli hale nasıl getiririz? Atölyeyi dinleyeni katılmaya teşvik eden bir biçimde nasıl kurabiliriz?" idi. Bunun için akışı dinamik hale getirecek farklı araçlar kullanmaya çalıştık. Mentimeter gibi anlık katılımı mümkün kılacak seçenekler üzerine düşündük. Bir yandan da beş kişinin kavramlarını paylaşacağı, deneyimlerini de içerecek bir sunumun yaratacağı zaman sorununu "katılım adaleti" çerçevesinde tartıştık.

Özetle atölye öncesi hazırlık aşaması başlı başına bir feminist pedagoji deneyimler silsilesi oluşturdu. Bu deneyimler seti her birimizin kendi akademik seyrinde çoğu zaman karşılaştığı çalışma biçimlerinin hayli uzağında, güvene dayanan, çokça duyguya yer açan, duyguları her haliyle kabul eden, yapabiliyorsa onaran, değilse sessizce yanında duran, memleket gündeminin yaralayıcılığı ve yoruculuğuna panzehir bir öğrenme ortamı gibi işledi. Aynı zamanda aklımızı açtı, yeni kaynaklar ve sorularla zihinlerimizi meşgule etti.

Bu çerçevede birlikte atölyede öne çıkardığımız ve etrafında düşünmeyi önerdiğimiz kavramlar şunlar oldu: *güçlenme, otorite, duruş noktası, bilinç yükseltme, kesişimsellik, radikal yumuşaklık, duygusal angajman, ayrımcılık ve karşılaşmalar, diyalog, otosansür ve deneyim.*

Atölye Sırasında: Feminist Pedagojiyi Kavramları ile Tartışmak

Başlarken tüm katılımcılara şu soruyu yöneltmek istiyoruz: Feminist pedagoji dediğimizde aklınıza gelen ilk kelime nedir?

***Şekil.1**. Mentimeter adlı çevrimiçi uygulama kullanılarak atölye katılımcılarından toparlanan kelimeler.*

Bizim için feminist pedagoji yalnızca bir öğretim yöntemi olarak değil, eğitimcilerin ve öğrencilerin dünyayı dönüştürme arzusuyla inşa ettikleri politik bir duruş noktası. Dolayısıyla güçlenme, otorite, duruş noktası, bilinç yükseltme, kesişimsellik, radikal yumuşaklık, duygusal angajman, ayrımcılık ve karşılaşmalar, diyalog, otosansür ve deneyim kavramları feminist pedagojinin ilgi alanındaki kavramlar ve meseleler. Güç paylaşımı ve otoritenin dönüşümü; ayrımcılığın etkileri ve kesişimsellik; öğretme ve öğrenme süreçlerinde deneyimlerin merkeziliği; duyguların eğitimdeki rolü; feminist eğitim mekânlarında diyalog olanakları ve otosansürle baş etme stratejileri gibi konular bu bağlamda bizim için öne çıkıyor.

Güçlenme (güçlendirme) ve otorite (Zeynep Alica)

Uzun yıllardır farklı şehirlerde ve farklı lise türlerinde İngilizce branşı çerçevesinde edindiğim deneyimleri feminist pedagoji perspektifiyle gözden geçirirken rahatlıkla şunu söyleyebilirim: feminist pedagoji bir öğretmen olarak öğrenme, okul ve bu çerçevedeki tüm ilişkiler konusunda bakışımı derinleştirdi. Feminist pedagoji kuramsal olarak öğrendiklerimi sınıfta yaşadıklarımla buluşturmaya çalıştığım inişli çıkışlı bir praksis yolculuğu. Okulda, yani öğrenme ortamının tam kalbinde, **güçlenme-güçlendirme** bu praksisin belki de kalbinde yer alan bir kavram. Sonuç olarak amacımız: eşitsizliklerle örülü eğitim sistemi içerisinde öğrenenin, öğrenme yolculuğunda kendisinin, konumunun, yaşadığı zorlukların ve bunları aşma imkânlarının farkına varması ve nihayetinde özgürleşmiş bir varlığa dönüşmesi ve de bu yolculuğun öğrenen ve öğreten ikiliğini aşan karşılıklı bir dönüşüm olarak yaşanması. Bu çerçevede güç kavramına ve güçlenme yaklaşımına bakmakta yarar var. Güçlenme kavramı içindeki güç Williams (1994) tarafından şöyle tanımlanır: 1-Bir şeyin üzerinde gücü olma (*power over)*, 2- Bir şeyi yapmaya gücü olma (*power to*), 3- Birlikte gücü

olma (*power with*), 4- İçten gelen güç (*power within*) (alıntılayan Oxaal ve Baden, 1997, s. 1). Feminist pedagoji gücün bir iktidar kurma mekanizması işletmek üzere öğretmende olduğu konumu sorgulayıp iktidar karşısında, kendisinde bir şeyi yapma gücü olması için kişinin eleştirel düşünme ve harekete geçme kanallarını açmaya çalışır. Feminist pedagoji ilkeleriyle bir yol yürümeye niyetlenen eğitimciler, öğreten ve öğrenen arasındaki bilgi kaynaklı hiyerarşiyi kırmayı, öğrenme süreci boyunca gücü herkese eşit alan açabilmek adına dağıtmayı hedefler. Feminist pedagoji bir duruştur; bir pozisyon almak demektir çoğu zaman. Ve içten gelen, insani olan ve eşitlikçi olan bir gücü harekete geçirmek için birlikte gücü oluşturma, yan yana birbirini duyarak ve birbirini kabul ederek davranmaya yönelmedir. İniş çıkışlar, çatışmalar, umuyoruz ki neşe bu birlikte öğrenme yolculuğunun vazgeçilmez parçalarıdır. Bu bağlamda örneğin yönelimi nedeniyle sessiz ve kıyıda kalmış öğrencinizle onu duyarak geliştirdiğiniz diyalog, onun sınıfta kendisini kendisi olarak ifade edebilmesi, ayrımcılığa uğramaması, uğradığında yanında sınıf arkadaşları ve sizi bulması bir güçlenme yolculuğudur. Bu çerçevede güçlenmeyi odağa alan feminist pedagoji, sınıfın tüm tarafları için güvenli, sesleri duyan, ayrımcılığa tolerans göstermeyen bir eğitim perspektifi önerir.

Öğretmen konumundaki kişi de feminist pedagoji çerçevesinde uygulamalar yaparken güçlenme ihtiyacı içerisindedir. Bunun için de güçlendirici çevreler, şu an içinde bulunduğumuz öğrenme toplulukları, benzer tartışma yürütebileceğimiz iş arkadaşları, özdeğerlendirmemize katkısı büyük öğrenci eleştirileri, güçlenmenin yasal boyutu olmak üzere yan yana gelmek, tartışmak gibi bir dizi ihtiyacımızı karşılamak için sendikalar vb. kurumların var olması derin bir ihtiyaçtır.

Güçlenme, yalnızca sınıf içindeki ilişkilerle değil, sınıf dışı karşılaşmalarla, kimi zaman beklenmedik anlarla da şekilleniyor. İki yıl boyunca birlikte çalıştığımız lise son sınıfı öğrencilerinden biri, mezuniyet günü yanıma gelip "Bu okulda en çok sizin yanınızda kendim gibi hissedebildim" dediğinde, yaşadığım tüm tereddütlerin ve çabaların bir karşılığı olduğunu düşündüm. Aynı akşam bunu çalışma grubumuzla paylaştığımda, benzer deneyimlerin ortaklaştığı, duyguların birbirine temas ettiği bir alan açıldı. O an yalnızca öğrencinin değil, bizlerin de güçlendiğini hissettik.

Buradan **otorite** kavramına geçiş yapmak yerinde olacak. Öğretmenin otoritesi ister feminist pedagoji gözlüğüyle ister demokratik öğretmen ya da eleştirel eğitimci gözüyle bakılsın üzerine çok kafa yorduğumuz bir kavram. Yine kelimenin köküne inerek otoriteye alternatif bir bakışın arka planını kurmak mümkün. Otoriteyi bir yana bıraktığımızda sınıfta birtakım boşluklar ortaya çıkabilir, bu boşlukların yarattığı sorunlar nedeniyle ders içeriğini aktarmada zamansal sorunlar yaşanır ve bir dizi sorun üreyebilir. Bu nedenle otoriteyi tamamen terk etmek değil, öğretmen olarak "gücün bir kısmının paylaşılması" (Shrewsbury, 1993), yani bir tür denge kurma ihtiyacı üzerine düşünmeliyiz. Otorite kelimesinin kökeni bu noktada önem kazanıyor: Latince auctor kökünden

geliyor. Hem büyüten, kuran ve yöneten anlamı var hem de yaratan, yaratıcı. İngilizce üzerinden düşünürsek yazar (author) ve otorite (authority) ilişkisi belirginleşiyor. Feminist pedagoji ekseninde önerdiğimiz otorite biçimi, yazarlığın yaratıcılık boyutuyla ilişkilendirilebilir. Böylelikle geleneksel pedagoji yaklaşımında ya da Freire'nin ifadesiyle bankacı eğitim modelindeki sabitlenmiş, sert, öğretmen merkezlilik yerini sınıfta yaratıcılıklara alan açan, gerektiğinde müdahale eden ama aynı zamanda alanı ve sorumluluğu paylaşan bir ilişki biçimi olarak otorite nosyonunu düşünmek mümkün. Diğer bir deyişle otorite feminist pedagoji ekseninde praksisle, birtakım hataların olacağını bilerek girişilen, öğrenen ve öğreticinin ortaklaşa bulmaya çalıştığı bir denge gibi ele alınabilir. Nitekim bu atölyede de ortaokuldan üniversiteye farklı deneyimlerimizde, bu dengeyi kurma çabalarımıza çok sayıda örnek sunacağız.

Ayrımcılık, ses ve karşılaşmalar (Yasemin Erdoğan-Öztürk)

Uzun yıllar bir taşra üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışan bir kadın akademisyen olarak, kendi öğrenme, öğretme ve sosyal ilişkilenme deneyimlerimi anlamlandırmada feminist pedagoji benim için hayati bir işlev gördü. Bu deneyimleri kavramayı ve onlarla yüzleşebilmemi mümkün kılan dönüştürücü bir perspektif sundu. Hem kurumsal yapılar içinde hem de gündelik akademik pratiklerde karşılaştığım dışlayıcı, hiyerarşik ve ayrımcı tutumları fark etmek ve bu deneyimlere bir anlam kazandırmak, feminist pedagojinin sunduğu kavramsal çerçeve ile mümkün hale geldi. Bu deneyimlerin ışığında, bugün özellikle Türkiye'de taşra üniversitelerinde feminist pedagojinin dönüştürücü imkânları ve zaman zaman da bu dönüşümün önündeki engeller üzerine düşünmek için ***ayrımcılık***, ***ses*** ve ***karşılaşmala****r* kavramlarını ele alıyorum.

Feminist pedagojide **ayrımcılık**, ele alınması gereken kurucu bir sorunken; karşılaşmalar, bu ayrımcılığı sorgulayan ve aşılmasını mümkün kılan dönüm noktaları olarak belirir. Ayrımcılık, feminist pedagojinin en temel sorularının yanıtlarında kendini gösterir. "Feminist pedagoji neyi hedefler?", "neden feminist pedagojiye ihtiyaç duyarız?" ve "dersliklere feminizmi taşımak ne anlama gelir?" gibi soruların yanıtlarında, ayrımcılık hem bir sorun alanı hem de bir mücadele zemini olarak karşımıza çıkar. Çünkü eğitim ortamları çoğu zaman toplumsal eşitsizliklerin yalnızca yansıtıldığı değil, aynı zamanda yeniden üretildiği mekânlardır. Heteronormatif toplumsal cinsiyet rolleri ve bu rollerin meşrulaştırdığı adaletsizlikler, sınıf içinde çoğunlukla sorgulanmadan yeniden kurulur (MacLean, 2007). Zira eğitim sistemleri içinde heteronormatif toplumsal cinsiyet rolleri, heteronormativitenin yanısıra sınıfsal ayrıcalıklar çerçevesinde de şekillenir. Bu da özellikle kadınlar, LGBTQ+ bireyler, etnik ya da dini azınlıklar ve yoksul öğrenciler için dışlayıcı ve ayrımcı mekanizmalar üretir. Feminist pedagoji, tam da bu noktada devreye girerek bu eşitsizlikleri görünür kılmayı ve dönüştürmeyi amaçlar. Bu bağlamda, dersliklere feminizmi taşımak, bu grupların eğitim ortamlarında karşılaştığı dışlanma, eşitsizlik ve sessizleştirme biçimlerini görünür kılmak ve bunlara karşı mücadele etmek anlamına gelir. Feminist pedagoji, sessizleştirilmiş deneyimlerin ifadesine alan açmayı, bilgi üretimini

demokratikleştirmeyi ve öğrencilerle öğretmenler arasında hiyerarşik olmayan ilişkiler kurmayı hedefler. Böylelikle derslikler, yalnızca bilginin aktarıldığı değil, aynı zamanda dayanışmanın, direnişin ve dönüşümün de mümkün olduğu mekânlara dönüşebilir. Bu nedenle hangi bilginin değerli sayıldığı, kimin konuşmasına alan açıldığı ve kimin neyi anlatmaya yetkili görüldüğü gibi sorular feminist pedagojinin merkezinde yer alır.

Bu noktada, feminist pedagojide ***ses*** kavramının taşıdığı önemden söz etmek gerekir. hooks (1994), sınıfların çoğu zaman idealize edildiği gibi güvenli ve tarafsız alanlar değil; aksine, pek çok farklı sesin, deneyimin ve çatışmanın bir arada bulunduğu karmaşık mekânlar olduğunu hatırlatır. Bu durumda şu sorular kaçınılmaz biçimde gündeme gelir: Aynı anda var olan bu çatışan seslerden hangilerini duyarız, hangilerini duymayız? Hangi deneyimler kimler tarafından paylaşılabilir ya da paylaşılamaz ve bunların sebepleri nelerdir? hooks'un ifadesiyle, "Kim konuşur? Kim dinler? Ve neden?" (1994, s. 40). Benzer şekilde, Manicom (1992) ses kavramını şu sorularla tartışır: "Kim paylaşır? Kimin paylaşımı engellenir? Neler kolaylıkla ya da güçlükle paylaşılır? Paylaşmak ne zaman güçlendirici, ne zaman güçsüzleştiricidir?" (s. 376). Bu sorular, sınıf içi iletişimin ötesine geçerek bilgi üretimi, duygulanım ve güç dinamiklerini de kapsayan çok boyutlu bir sorgulama alanına işaret eder; bu da feminist pedagojinin dersliklerdeki temel odak noktalarından birini oluşturur.

Ancak burada önemli bir soru ortaya çıkar: Bastırılmış ya da sistematik olarak duyulmayan sesleri duymak ve paylaşmak aslında ne kadar kolaydır? Manicom (1992), feminist dersliklerde sesin duyulmasının ve deneyimlerin paylaşılmasının sanıldığı kadar kolay, pürüzsüz ya da kendiliğinden gerçekleşmediğini hatırlatır. Ona göre, paylaşım, çoğu zaman eşitlikçi koşulları ve karşılıklılığı varsayar; ancak gerçekte bu koşullar her zaman mevcut değildir. Çünkü heteroseksist, sınıfçı, ırkçı ve sağlamcı baskı biçimleri, feminist olarak tanımlanan eğitim ortamlarında dahi güçlü biçimlerde varlığını sürdürebilir. Bu nedenle, feminist pedagojinin iddiası yalnızca paylaşım alanı açmak değil, aynı zamanda bu paylaşımların imkanını şekillendiren toplumsal eşitsizlikleri de sürekli olarak sorgulamak ve dönüştürmek için çaba harcamak, ve böylece **ses**i kısılan, duyulmayan ve yok sayılanların seslerini özgürleştirmek olmalıdır.

Böyle bir dönüşüme zemin hazırlayan temel yer ise çoğu zaman ***karşılaşma anları****dır*. Karşılaşmalar, yalnızca fiziksel olarak bir araya gelmeyi değil; farklı deneyimlerin, bakış açılarının ve duyguların birbirine değdiği, çatıştığı ya da birbirini dönüştürdüğü dinamik a(la)nları ifade eder. Farklı kimliklerin ve deneyimlerin birbiriyle çarpışması alışıldık olanın dışına çıkılmasına imkân sağlar. Yani bilinmezliğin ve kırılganlığın da içinde bulunduğu *arada kalma* a(la)nlarını mümkün kılar. Feigenbaum'un (2007) ifadesiyle, bu tür a(la)nlar öğrenmenin gerçekten mümkün olduğu, dönüştürücü etkiler yaratabilen *öğretici* (Eng. *teachable moments)* anlardır. Karşılaşmalar hem öğrencilerin hem de eğitmenlerin kendi önyargılarıyla yüzleşebileceği, yerleşik kabullerin sarsılabileceği ve yeni perspektiflerin gelişebileceği pedagojik kırılma

noktalarıdır. Bazen bir öğrencinin yaşadığı ayrımcılığı ilk kez dile getirmesi, bazen sınıftaki bir sessizlik anı, bazen de kullanılan bir kelimenin bir öğrencide rahatsızlık yaratması şeklinde örneklenebilecek karşılaşma anları feminist pedagojide sadece anekdotlar olarak değil, güçlü ve dönüştürücü pedagojik imkânlardır.

Ancak karşılaşmalar her zaman kendiliğinden dönüştürücü değildir; bağlamsal engellerle sınırlandırılabilir ve kimi zaman dönüşümü zorlaştıran, hatta bastıran a(la)nlara da dönüşebilir. Benim de akademik çalışma hayatımı önemli ölçüde belirleyen taşra üniversiteleri, bu bağlamsal sınırlılıkların ve görünmez baskıların en yoğun hissedildiği mekânlar olarak karşımıza çıkar. Bu kurumlarda feminist pedagojiye dayalı bir karşılaşma a(la)nı yaratmak, çoğu zaman yalnızlık, direnç ve kırılganlıkla iç içe geçen bir mücadele anlamına gelir. Bu anlamda Meşe'nin (2018) taşra üniversitesi bağlamına odaklanan çalışması, kendi deneyimlerimi de kapsayarak taşrada pek çok kadın akademisyenin deneyimleri ile paralellik gösteren önemli noktalara işaret eder. Meşe (2018), karşılaşmaları yalnızca ders içi etkileşimlerle sınırlamaz; öğretmen-öğrenci ilişkilerinden, öğrencilerin kampüs ve sosyal yaşamda cemaatlerle, muhafazakâr üniversite yönetimleriyle ya da diğer öğrencilerle yaşadığı karşılaşmalara kadar uzanan daha geniş bir kurumsal ve kültürel bağlamda ele alır. Bu karşılaşmaların, taşra üniversitelerinde baskıcı ve disipline edici bir *habitus* tarafından şekillendirildiğini; sadece öğrencilerin değil, öğretim elemanlarının da bu baskının içinde var olmaya çalıştığını vurgular. Feminist pedagojinin uygulanabilirliği ise tam da bu nedenle sınırlandırılır; feminist sesler kampüs içinde çoğu zaman bastırılır, yalnızca dar alanlarda, görünmezliğe sığınarak ve tedirginlikle var olabilir. Meşe'nin vurguladığı gibi, feminist pedagojinin öğreticiye tanıdığı gücü, içinde bulunduğumuz mekânsal, kültürel ve politik bağlamdan bağımsız düşünemeyiz.

Karşılaşmalar her zaman kolayca dönüşüm getiren mucizevi ya da romantik anlar değil, aksine kırılgan, zorlayıcı, çaba gerektiren ve bazen de geriye doğru işleyen süreçler olarak karşımıza çıkabilir. Bu nedenle feminist pedagoji için karşılaşmalar bir umut alanı olmanın yanı sıra sürekli bir mücadele ve direnç alanıdır. Bu nedenle, Meşe'nin makalesini kapattığı cümleyle bu bölümü sonlandırmayı ve feminist pedagojinin kesin reçetelerden ziyade sürekli müzakereye ve ortak üretime açık, bağlamsal ve deneyime dayalı, kolektif bir umudu kurduğumuz süreçler olduğunu hatırlatmayı anlamlı buluyorum: "Feminist pedagoji yükseköğretim için her derde deva bir ilaç değildir. Bu nedenle o her şey değildir, ama hiçbir şey de değildir. Feminist pedagoji, herkesin kendi konumundan ve bağlamından yola çıkarak yürüyeceği özgürleşme yolunda bir umuttur" (Meşe, 2018, s. 76).

Duruş noktası, bilinç yükseltme ve kesişimsellik (Duygu Altınoluk)

Taşrada bir yükseköğrenim kurumunda çalışan; bunun öncesinde sekiz yıl boyunca merkez ve köklü bir üniversitede asistanlık yapmış bir akademisyen olarak ben, feminist pedagojinin kıvrımlarında pek çok kavram olduğunu fark

ettim. Bu noktada feminist pedagojinin yalnızca ezilme biçimlerini görünür kılmakla yetinmeyen; bu ezilme biçimlerinin nereden görüldüğünü, nasıl adlandırıldığını ve kimin deneyimiyle kesiştiğini de tartışmaya açan bir yaklaşım olduğunu hatırlatmak gerekir. Tam da bu nedenle, duruş noktası, bilinç yükseltme ve kesişimsellik feminist pedagojide merkezî kavramlar olarak belirir.

Duruş noktası, öğretme ve öğrenme süreçlerinde bilginin nereden üretildiğini ve kimin bilgisine değer verildiğini sorgulayan bir epistemolojik pozisyondur. Feminist pedagojide öğretmen de öğrenci de yalnızca "nötr" bilgi taşıyıcıları değildir; aksine her birimiz kendi tarihimiz, coğrafyamız, sınıfsal geçmişimiz, cinsiyet kimliğimiz ve politik yönelimimizle o derslikte bulunuruz. Ben kendi derslik deneyimlerimde bu duruşun ne kadar görünmez hale getirildiğini, öğrencilerin bilgiyi yalnızca "istenilen" şekilde içselleştirip aynı doğrultuda ifade edip etmediklerine göre değerlendirildiğini defalarca gözlemledim. Oysa feminist pedagojide bilgi, deneyimle birlikte düşünülür; öğretmenlik, "her şeyi bilen" bir otorite pozisyonu değil, öğrencilerin bilgi üretim süreçlerine eşlik eden bir pozisyon olarak yeniden kurgulanır. Kendi sınıflarımda bu duruşu bilinçli biçimde sergilemeye çalıştığımda, öğrencilerin sadece "not alacak kişiler" değil, birer düşünme ve sorgulama öznesi olarak görünür hâle geldiklerini fark ettim.

Bu görünürlüğün pedagojik etkisi çoğu zaman **bilinç yükseltici** anlar olarak ortaya çıktı. Feminist hareketin tarihsel olarak geliştirdiği bu kavram, bireysel deneyimlerin politikleştirilmesini, ortaklaştırılmasını ve dönüşüm potansiyelinin açığa çıkarılmasını ifade eder. Sınıf içinde öğrencilerin kendi yaşantılarını kelimelere dökebildiği ve bu yaşantıların yalnızca "kişisel sorunlar" değil, yapısal eşitsizliklerle ilişkili deneyimler olduğunu fark ettikleri anlar, feminist pedagojinin belki de en kıymetli çıktıları arasında yer alır. Benim için bu anlardan biri, bir öğrencimin "Kadın olduğum için yapamayacağımı söylediler, ama şimdi bunun adının ne olduğunu biliyorum," demesiydi. Bu tür ifadeler, yalnızca bir farkındalık değil, aynı zamanda ortak bir dil kurma ve kolektif bir bilgi üretme zemini sunar.

Ancak bu farkındalık süreçlerinin hepsi aynı biçimde işlemez. Öğrenciler farklı sosyoekonomik, etnik, cinsel ve bölgesel kimliklere sahiptir ve her bir öğrenci sınıfa bu çok katmanlı kimliklerle gelir. İşte bu noktada **kesişimsellik** devreye girer. Feminist pedagojinin en güçlü yönlerinden biri, ezilme biçimlerinin yalnızca toplumsal cinsiyete indirgenmediğini kabul etmesi, aksine cinsiyetin ırk, sınıf, etnisite, engellilik, yaş ya da cinsel yönelim gibi başka birçok toplumsal konumla birlikte işlediğini gözetmesidir. Kendi öğretmenlik pratiğimde bu kesişimlerin etkisini defalarca deneyimledim. Aynı sınıfta birbirine çok yakın görünen iki öğrencinin, aile yapıları, ekonomik koşulları ya da kimliklerinden dolayı bir konuyu nasıl farklı algıladıklarını, nasıl farklı ifade ettiklerini ve hatta bazen hiç ifade edemediklerini gözlemlemek, pedagojik yaklaşımımı sürekli yeniden gözden geçirmeme neden oldu. Feminist pedagojinin önerdiği bu dikkatli ve duyarlı bakış, sınıfı yalnızca bilgi aktarılan bir yer olmaktan çıkarıp, çok katmanlı karşılaşmaların ve dönüşümlerin yaşandığı bir alan hâline getiriyor.

Duygusal angajman ve radikal yumuşaklık (Gülşah Aykaç)

Yaklaşık olarak altı yıl kadar önce, yükseköğretim düzeyinde ve mimarlık alanında bir eğitimci olarak görev almaya başlarken feminist bir perspektifle kendi öğrencilik deneyimlerime döndüm ve eğitim ortamlarımızda nelerin bana kendimi iyi hissettirmediğini sorgulamaya başladım (Aykaç, 2021; 2024). Bu sorgulamada eleştirel düşünmeye içkin bir ekolden gelen mimarlık eğitimimde, pek çok toplumsal-mekânsal konuyu eleştirel olarak ele aldığımızı ancak buna karşılık eril, sınıfa ve cinsiyete bağlı olarak baskılayıcı bir eğitim ortamı içinde olduğumu farkettim. Başka bir deyişle, eleştirel düşünme eğitim ortamının, stüdyo ya da sınıfın kendi içine yansımıyordu. Böyle bir ortama karşı geliştirilebilecek stratejileri konuşabilmek için atölyede "duygusal angajman" ve "radikal yumuşalıklık" kavramlarını ele alıyorum. Amacım, sınıfın öğrenci bileşenleri için duygusunun önemini vurgulamak ve sert olması gerektiğine inanılan "eleştirel" bir eğitime bakışı bir ihtimam pratiği olarak "yumuşaklık" kavramı üzerinden sorgulamak. Bu iki noktanın diğer eğitimci deneyimleri ile örtüşmesini diliyorum.

Eğitimciler ve öğrenciler olarak zaman ve mekân ara kesitindeyiz ve sınıfta bedenlerimiz ile var oluruz. Beden ise sadece düşünce ve inançların değil aynı zamanda duyguların da etkisi altındadır. Feminist pedagojide de -genellikle fazla bahsedilmeyen, bedensel deneyimin bir katmanı olarak- duygular ön plana çıkıyor. Feminist pedagoji, geleneksel araştırma ve eğitim yaklaşımlarını bedenli ve duygusal deneyimleri çoğu zaman dışladığı için eleştiriyor. Bunun yerine, duygulanımı dikkate alan, ilişkisel ve yoğun deneyimleri içeren yöntemleri tartışmaya açıyor. Öyleyse feminist bir dersliğin hem eğitimcilere hem de öğrencilere duygulanımsal etkileri nelerdir? Ya da özgürleştirici bir eğitim ortamının duygusu nedir? Eğitim yöntemlerimizle ne gibi duygulanımsal etkiler (*affect*'ler)[3] yaratmaya niyet ediyoruz?

Carolyn M. Shrewsbury'nin (1993, s. 166-167) belirttiği gibi, en basit düzeyde feminist pedagojiler ayrımcılık ve baskı mekanizmalarını görünür kılarak bunlara karşı kolektif bir tutum geliştirilmesini kolaylaştırır. Ayrımcılık, dışlanma ve susturulma gibi durumlara eğitimin her kademesinde çok çeşitli cevaplar verilebilir. Bu bağlamda, bell hooks (1994, 2010) kesişimsel feminist düşüncenin perspektiflerini Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi kitabının ufkunu genişletmek üzere kullanır. Irk, toplumsal cinsiyet, sınıf ve yer açısından kendi

[3] Bu noktada duygulanımın tanımı kısaca açılabilir. İngilizce "*affect*" ya da "*affective*" olarak kavramsallaştırılan duygulanım, duygu durumlarının ötesinde, bedenin ve zihnin çeşitli uyarıcılara verdiği tepkileri, yani *duygulanma* halini ifade eder. Bu, hissedilen sevinç, üzüntü vb. duygulardan farklı olarak, bedensel ve duyusal tepkileri, bilinçdışı düzeydeki duygulanım değişimlerini ve duygunun oluş sürecini ifade eder. Duygulanım sadece duyguların harekete geçmesi ile ilgili değildir, aynı zamanda dünyayla ilişki kurma ve dünyayı anlama biçimi olarak ele alınabilir. Duygulanım, duyguların öğrenme ve özne oluşumu üzerindeki etkisini anlamaya yardımcı olan bir yöntem haline gelebilir. Eğitimde bedeni, duyuları ve duyguları harekete geçiren *pedagojilerin* kapsayıcı eğitim ve toplumsal değişim için kritik olduğu söylenebilir. Yani başka bir deyişle, duygular ve kolektif duygu yaratmak sınıfta bir güç haline gelebilir, sınıfı özgürleştirici bir ortama dönüştürebilir.

kesişen deneyimlerini bu gözlemlere dahil ederken, bu bağlamlarda genellikle göz ardı edilen sevgi, heyecan ve mutluluk gibi duyguların yanı sıra şefkatli veya duyarlı olmak, ihtimam göstermek ve yavaş, dikkat ayırarak dinlemek gibi pratiklerle de ilgilenir. Bu duygular ve duygulanımlara alan açan pratikler hayatımızın ve özellikle eğitimin soyut bir boyutunu oluşturuyor gibi görünse de üstlenilen eylemler ve bu eylemler aracılığıyla üretilen kolektif alanlarla doğrudan ilişkilidir. Duygular eylemlerle somutlaştırılır. Örneğin, öğretmenliğin bakım işi olarak kabul edilmesiyle birlikte (Bimm ve Feldman, 2020), kendine değer veren ve kendini seven bir eğitimci, öğrencilerine ve kolektif olarak bulunduğu alana rahatlıkla, kendiliğinden değer verir. İşte tam da bu nedenle duygular eğitim alanlarını, müfredatı ve üniversiteleri özgürleştirici ve demokratik kılma gücüne sahiptir (hooks, 1994, 2010). Duyarlı, hoşgörülü ve duyguların farkında bir yaklaşımla, mevcut kurumsal yapı ve programların kolektif eril, baskıcı, sömürücü ve dolayısıyla sert ve duyarsız mekanizmalarına karşı muhalif bir duruş sergilenebilir (Ahmed, 2014). Son yıllarda "radikal mutluluk" (Segal, 2017) ve "radikal yumuşaklık" (Bimm ve Feldman, 2020) gibi kavramlar, pedagojide ve daha geniş literatürde, duygulara ve duygulanımlara karşı bakış açımızı değiştirmek, onları göz ardı edildikleri yerlerden ön plana çıkarmak ve en önemlisi potansiyellerini tartışmak için kullanılmaya başlandı. Bu radikallik nitelemesini anlamak için, örneğin, yumuşaklığı radikal yapan şeyin ne olduğunu sormak faydalı olacaktır. Yumuşaklık nasıl ve neden radikaldir?

Radikal mutluluk kavramını ortaya atan Segal (2017) mutluluğun bir insan hakkı olduğunu vurgularken, aynı zamanda kolektif sinizm ve depresyon çağımızda insanların ne ölçüde mutsuz olduklarının da altını çiziyor. Başka bir deyişle, Segal insan olarak mutlu olmaya hakkımız olduğunu savunuyor, ancak tartıştığı mutluluk, tüketimden kaynaklanan ve hızla tükenip yerine yenisi konan mutluluk algısından çok farklı. Bu farklılık onu radikal bir mutluluk türü haline getiriyor. Radikal mutluluk kolektif ve dönüştürücü, yapıcı ve kurucudur; insanların birbirleriyle ilgilendikleri, birbirleriyle empati kurdukları ve başkalarının refahına önem verdikleri bir birlikte yaşama durumundan kaynaklanır (Segal, 2017).

Radikal yumuşaklık fikri ise "yumuşaklık" ve "sertlik" kavramlarını sorgular. Üniversitelerde, sınıflarda ve stüdyolarda travmayla yüzleşme üzerine çalışan Bimm ve Feldman (2020), üniversitelerin ekonomik, sosyal, ekolojik ve siyasi bağlamlarıyla yeterince "sert" olan çağımızın kırılganlıklarından tamamen etkilenmeyen yerler olarak görülmesine karşı çıkar. Bunun yerine, dayanışma inşa eden ve kırılganlıkların dile getirilmesine, tartışılmasına ve dönüştürülmesine olanak tanıyan bir yumuşaklık önerirler ve bu önermedeki yumuşaklığı radikal olarak nitelendirirler (Bimm ve Feldman, 2020). Radikal yumuşaklık, yumuşaklığın bir potansiyelini tartışmaya açıyor; o da tarihsel hoca-öğrenci ilişkisini kırması… Buradaki "yumuşaklık" bir çeşit ihtimam gösterme hali, olumlu etkiler yaratan bir tutumlar bütünü.

Özellikle mimarlıkta yüksek öğretimde tasarım stüdyosu gibi eleştiri ve diyalogun olduğu ortamlarda sert pedagojilerle karşılaşabiliyoruz. Sertliği bir pedagojik

tutum gibi ele almak mı yoksa radikal bir yumuşaklık mı? diye sorabiliriz. Tam da bu noktada yumuşaklığın çelişkilerini de konuşmaya ihtiyacımız var. Sınır koymak ile yumuşaklık arasında zıt bir ilişki yok, yani hem sınırları çok net belirleyip hem de yumuşak olunabilir. Zira yakın arkadaşlarımızla, intim ilişkilerde partnerlerimizle de aramızda sınırlar bulunur. Bu nedenle çelişkileri sınırlar üzerinden tartışmak yerine duygusal emek üzerinden tartışmaya açmayı daha verimli buluyorum.

Yaygın olarak akademinin, bazı eğitimcilerce de eleştiri barındıran mimarlık eğitiminin sert olması gerektiğine inanılır. Akademi sert olur, erkek hoca ise daha bilimsel daha akademik görülebilir. "Genç-kadın-hoca" ya da "yaşını almış kadın hoca" olmak ise duygusal ve görünmeyen emeğin kötüye kullanımı konusunda bir alan yaratır. Nereye kadar ve hangi koşullarda ihtimam gösterebiliriz? Sertlik ve sınır çekmek arasındaki ilişki nedir? Bu soruları yanıtlayabilmek için deneyimlerimizi birbirine eklemleyebiliriz. Bu atölyede de yapmaya çalıştığımız gibi farklı kademelerde ve bağlamsallıklarda yaşadığımız deneyimleri seslendirdiğimiz ve geliştirdiğimiz stratejileri paylaştığımız ortamlara ihtiyacımız var.

Diyalog ve sansür/otosansür (Songül Gün)

Yoksulluk, köy yaşamı, ana dil bariyeri gibi farklı görünen ancak birbiriyle derinden bağlantılı sebeplerden okul yüzü görememiş ve yine de okumanın tek çıkış yolu olarak görüldüğü bir ailede büyüyenler için güvenen, dinleyen, paylaşan ve yüreklendiren öğretmenin yeri hayati önemdedir. Çünkü yaşamın rotasına yaptıkları dokunuşlarla değeri ölçülemez biçimde yön verirler. İlköğretim düzeyinde öğretmen olarak çalışmaya başladığım ilk günden bu yana yani 12 yıldır rotamı değiştiren ve bana inanan öğretmenlerimle hareket ettim. Çünkü bir şeye ve(ya) birine inanmak, onu dinlemek, onunla diyalog kurmak, topluluk içindeki biricikliğimizi var kılar ve sesimizi duyulur hale getirir. Bunu yaşayarak öğrendim. Tıpkı yarattıkları rüzgârla yelkenime yön verenler gibi ben de öğrencilerime sevebilecekleri, kendilerini var edebilecekleri farklı rotalar göstermeye çalışıyorum ancak ülkemizin verili koşullarında giderek sıkışmış hissediyordum.

Bu hisle mücadele etme derdiyle girdiğim arayışta feminist pedagoji benim için bir imdat çekici görevi gördü. Nefes almamı, mesleğime ve yaşamıma yapıcı bir eleştirellikle bakmamı sağladı. Burada feminist pedagojiye, deneyimlerime, diyalog ve otosansür konularına dair, otoetnografik yöntemle yazma isteğim ise hem yaşayan hem tanık olarak, benzer hislerle mücadele edenlerle yaşadıklarımı paylaşmak ve bir çıkış yolunun varlığını işaret edebilmektir (Jones ve diğ. 2013).

Diyalog nedir? Diyalog kurmak için en az kaç kişiye ihtiyaç vardır? İnsanın kendiyle, annesiyle, partneriyle, arkadaşlarıyla, doğayla ve hayvanlarla kurduğu ilişkilere diyalog nasıl şekil verir? Diyalog kelimesinin sizde ilk çağrıştırdığı şey nedir?

Şimdi önce bana ne çağrıştırdığını ve sonra feminist pedagojideki yerini kısaca anlatmaya çalışacağım. Benim için diyalog feministlerin yaralarımıza merhem icadı, bilinç yükseltme gruplarıdır. Bu grupları resmedin deseniz, ben çocukken

teyzemin çalıştığı fabrikadaki kadın arkadaşlarıyla buluştuğu evimizin mutfağını, yere serilmiş sofrayı ve bu sofra etrafında ettikleri sohbeti çizerdim. Çünkü bu kadınlar yan yana geliyor, saatler boyu birbirlerine söylemek istediklerini, "öğretmek" istediklerini bir kahve fincanına bakarak anlatıyorlardı. Teyzem; bir adam var burada, yüzü kapkara, kötü biri diyordu örneğin. Öteki de başlıyordu ne olduğunu, başına ne geldiğini, nasıl hissettiğini anlatmaya.

Peki, aralarındaki bu diyalog ne işe yarıyordu?

Dönüp düşündüğümde dertlerini adlandırıyorlardı. Tacizin ne olduğunu, kötülüğün ne olduğunu, yakınlarımızda ve çok sevdiğimiz kapkara yüzlü adamları adlandırıyor ve dolayısıyla olmuş olanı ete kemiğe büründürüyorlardı. Biri anlatıyor, öteki dinliyordu, bir diğeri sorular soruyor ve sonra birlikte bu sorular üzerine düşünüyorlardı. Birhan Keskin'in şiirindeki tavsiyesini yerine getiriyorlardı:

"Acı mıhlanıp bir kalpte durmasın. Ortada dursun." diyorlardı, "Bırak, acımızı birileri duysun. Dünyanın acısını başkaları da duysun!" diyorlardı. Bunu bell hooks (2010), böyle bir kuramı üretmenin zorluğuna ve özgürleştirici yanına özellikle vurgu yaparak "acıyı adlandırmak ve oradan teori üretmek" (s. 75) diye anlatıyordu.

hooks için sınıflar akademideki en radikal imkân alanı, karşılaşma mekânı. Birbirini hiç tanımayan insanların tanıştığı, deneyimlerini dinlediği, arkadaşlaştığı alanlar. Bu karşılaşmaların barındırdığı değişim potansiyeli ise ancak diyalogla açığa çıkar. Diyalog kurmak için ise sınıftaki güç ilişkilerini ve otoritenin nasıl eyleme geçirildiğini sorgulamak ilk adım. Aksi halde sınıf, klasik biçimde aktif anlatanlar (öğretmenler) ve pasif dinleyenlerden (öğrenciler) ibaret olacaktır, ki bu da en iyi ihtimalle monologdur.

O halde diyalogu nasıl tanımlamalıyız? Eğer yalnızca anlatım ile diyalog kuramıyorsak, sorular sormak buna yardımcı olur mu? Örneğin Sokratik diyalog yöntemini düşünelim. En basit haliyle Sokrates, sorular sorarak gerçeğe ulaşmayı hedefliyordu. Peki, biz eğitimciler de sorular setimizle sınıfa gittiğimizde bir diyalog imkânı yaratmış oluyor muyuz? Maher ve Tetrault (1994) *Feminist sınıf* isimli çalışmalarında bu soruya olumsuz cevap veriyorlar. Eğitimcilerle yaptıkları görüşmelerden özellikle birinin cevabı çarpıcı:

"Sınıfa, bizi nereye götüreceğini bildiğim sorularla gelirdim. Çok Sokratik! Artık Sokratik yöntemle öğretmiyorum. Çok manipülatif. Öğrencilerin sizin istediğiniz cevapları vermesini sağlıyorsunuz" (s. 9)

Hâlbuki diyalogun temel amacı özgürleştirmek olmalı, bir kalıba sokmak değil. Freire (2016) belki de bu yüzden Ezilenlerin Pedagojisi kitabında ısrarla "devrimci yani diyalogcu" vurgusu yapar.

Diyalog kurmanın formülü, Manicom'un (1992) meşhur ifadesiyle ebe (midwife) olmaktan geçiyor. Yani öğrencilere ve öğretmene destekleyici, yargılanma kaygısı olmaksızın konuşabileceği bir ortam yaratmak ve doğumu öğrenciler adına

yapmadan, tartışma ve bilme yoluyla kendi yeniden doğumlarını destekleme pozisyonunda olmaktan. Ya da Davis'in (1981) deyimi ile tercüman olmaktan. Farklı perspektiflerin birbirlerini anlamalarına yardımcı, farklı sesler arasında hakem görevi üstlenen bir tercüme faaliyeti olarak diyalog.

Özetle diyalogun gerçekleşmesi için öncelikle güvenli bir alana, otoriter olmayan bir otorite figürünün bir "ebenin", bir "tercümanın" varlığına ihtiyaç vardır. Diyalog karşılıklılık içerir. Bu sebeple güvenli alanın varlığı yalnızca öğretmene değil, öğrencilere de bağlıdır. Her an bir tehdit altında, bir şikâyet edilme dikeni üstünde oturan eğitimcinin sağlıklı bir diyaloğu başlatmasını bekleyemeyiz.

Dışarıda fırtınaların estiği ve eserken bizleri de es geçmediği bir ülke ortamında güvende hissetmezken, sınıfları güvenli ve sansürsüz bir hale getirmek nasıl mümkün olur?

Feminist pedagojinin sansür ve oto sansür için çözümü nedir?

Her ortamın özgün niteliğini akılda tutarak buna tek bir cevap vermek tabi ki mümkün değil. Ancak Howe'un (1983) şu çok temel tanımı akılda tutulabilir: "Kendi hayatını kontrol etme gücüne ve kendisi dışındaki hayatlar için de bir vizyona sahip olarak model olmak."

Ya da Nilgün Toker'in khk süreçleri sonrası bir söyleşide, "böyle zamanlarda korkmak utanç verici mi?" sorusuna verdiği cevap hatırlanabilir:

"Aristoteles der ki, korku insana aittir; cesaret ise neyin korkmaya değer olduğuna karar vermektir…. benim en büyük korkum özgürlüğü kaybetmek…. Korkularınızın hâlâ insan kalmanızı sağlamasının tek yolu, odanızdan çıkmanız, kendi olmanın ön koşulunun diğerlerinin varlığı olduğunun bilinciyle eylemenizdir."

Korkunun üzerimizde yarattığı bir etkinin sonucu olarak otosansür de korkmanın kendisi kadar doğal. İçinde bulunduğumuz mekân, o ortamın özneleri, kültürü sınıf içinde gerçekleştirdiğimiz her şeyi, iletişimi, işleyişi etkiler. Feminist pedagoji, gerçekliği kabul ederek, değişime buradan başlamayı önerir. Çünkü bu kabul yüzyıllar içinde var olan bir toplumsallığı hızlıca değiştiremeyeceğimizin, her şey gibi değişimin "yavaşça acele etmekle" olacağının kabulüdür. Temel mesele inatla vazgeçmemektir. Bir inatlaşma örneği olarak, Duygu Altınoluk'un (2022), Kilis deneyiminden süzülen feminist öğretmen tanımına kulak kesilebiliriz: "Feminist öğretmen, var olan zihniyeti değiştirmekten ziyade rol model olma durumunu benimseyerek, öğrencileri birey olarak güçlendirmek adına, yükselmek isteyen sese müsaade eden bir tutum izler." Bu ses ve model olma hali önemlidir çünkü hem öğrenciler hem de öğretmenin kendisi için bir çıkış yoluna, değişime işaret etmektedir.

Atölye Sonrasında

Zeynep'in yazının başında da belirttiği gibi, atölye hazırlık aşamasında uzun anlatılardan kaçınarak, klasik anlatan–dinleyen ikiliğine düşmeden, diyaloğa dayalı bir süreci nasıl işletebiliriz üzerine düşündük. Başta bir slaytlar geçidi

sunmanın klişe olacağını düşünsek de, biz de yerleşik olanın konforuna kapılarak sunum sayfalarımızla kendimizi anlatmaya yöneldik. Sunumların ardından herkesin sorularını ve fikirlerini alırken, kendi aramızda "çok hoca olanlar" ya da "çok erkek olanlar" konuşmayı domine ederse nasıl müdahale ederiz diye konuştuk; neyse ki böyle bir durum yaşanmadı ve Eleştirel Pedagoji Dergisi çatısı altında daha rahat hissettik. Bununla birlikte, atölye içeriklerinin zaman zaman duygusal olarak rahatsız edici olabileceğinin farkındayız. Katılımcıların kendilerini güvende hissedebilmeleri için, her ne kadar eleştirel pedagoji çerçevesinde buluşsak da toplumsal cinsiyetlenmenin derinliğini ve köklülüğünü gözeterek dil kullanımında özenli ve dikkatli olmamız gerektiğini özellikle vurguladık.

Temelde vardığımız nokta anlatılanın hepimizin hikâyesi olduğuydu. Çünkü atölye sonunda herkes feminist pedagojiye dair konuşulan her bir kavramın kişisel yaşamlarındaki karşılığından bahsetti. Deneyimler zaman zaman çekinerek ama yine de büyük bir cesaretle paylaşıldı. Kimisi için dert sınıflarda az da olsa güvenle konuştuğumuz zamanların yerini sessizliğin almasıydı, kimisi için birbirimize hitap ederken kullandığımız unvanların daha ilk anda çevremize ördüğü katı, hiyerarşik duvardı. Sınıfta kendi gibi olmanın, duygulardan bahsetmenin zorluğundan, önyargılardan, kıyafetlerimiz ve ekonomik durumumuz da dâhil sırf olduğumuz halin kendisi yüzünden maruz kaldığımız zorbalıklardan konuştuk. Sınıf içinde otoriter olmadan tüm sesleri duyulabilir kılmanın ince dengesinin hepimizi ne kadar zorladığını, özellikle ayrıcalıklı konumda olanların yüksek seslerini kısmanın bazen demokratik olmakla çelişik gibi görünse de gerekliliğini aktardık.

Sona geldiğimizde hepimiz duygu yüklü, çok sesli, yorucu ama neşeli bir atölyeyi bitirmiş hissettik. Aramızda gerçekleşen yalnızca bir ders/atölye değil, bir dertleşme, ortaklaşma, diyalog kurma çabasıydı. Bunun için klasik biçimiyle tanışık olmaya, yakın olmaya gerek yoktu. Duygudaşlık kurmanın bin bir yolundan birini denedik ve birbirimize gerçek anlamıyla kulak verdik.

Kaynakça

Ahmed, S. (2014). Selfcare As Warfare. *Feminist Killjoys*. https://feministkilljoys.com/2014/08/25/selfcare-as-warfare/

Altınoluk, D. (2022). Merkezden Taşraya Zorlu Adımlar: Taşra Üniversitesinde Feminist Dersliğin Güçlükleri, içinde *Feminist Failİliğe Çağrı* (s. 151–174). Nika Yayınevi.

Aykaç, G. (2021). Mimari Tasarım Stüdyosuna Ffeminist Bakış: Öğrencinin Yolculuğunu Anlamaya Çalışmak, *Feminist Tahayyül*, 2(1), 9-37. http://www.feministtahayyul.com/?page_id=1672

Aykaç, G. (2024). The Possibility of Radical Resources and Participation in Architectural Education: Autobiographical Spatial Narratives. *Archnet-IJAR*, 18(4), 813-827. https://doi.org/10.1108/ARCH-05-2023-0130

Bimm, M. ve Feldman, M. (2020). Towards a Femme Pedagogy, or Making Space for Trauma in the Classroom. https://maifeminism.com/towards-a-femme-pedagogy-or-making-space-for-trauma-in-the-classroom/

Davis, B. H. (1981). Teaching the Feminist Minority. *Women's Studies Quarterly*, 9(4). https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1636&context=wsq

Eldemir, P. ve Yılmaz, T. (2021). Duygudaşlıktan Yoldaşlığa: İşte Bu Bizim Hikâyemiz. *Feminist Tahayyül*, 2(1), 38-65.

Ellis, C., Adams, T. E., ve Bochner, A. P. (2011). *Autoethnography: An Overview*. Forum: Qualitative Social Research, 12(1).

Feigenbaum, A. (2007). The Teachable Moment: Feminist Pedagogy and the Neoliberal Classroom. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *29*(4), 337–349. https://doi.org/10.1080/10714410701291145

hooks, b. (1994). *Sınırları aşmayı öğretmek*. NotaBene.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.

Howe, F. (1983). New Teaching Strategies for a New Generation of Students. *Women's Studies Quarterly, 11*(2), 7–11. http://www.jstor.org/stable/25164225

Jones, S. H., Adams, T. E., ve Ellis, C. (2013). *Handbook of Autoethnography*. Left Coast Press.

Keskin, B. (2016). *Fakir kene*. Metis.

MacLean, V. M. (2017). Feminist Pedagogy. içinde *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (s. 1-5). https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosf043

Maher, F. A., ve Tetreault, M. K. (1994). *The Feminist Classroom*. Basic Books.

Manicom, A. (1992). Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation, 17*(3), 365–389. https://doi.org/10.2307/1495301

Meşe, İ. (2018). 'Taşra' Üniversitesinde Feminist Pedagoji: Ne Kadar Mümkün? *Fe Dergi*, 10(1), 66-78. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000197

Oxaal, Z. ve Baden, S. (1997). *Gender and Empowerment: Definitions, Approaches and Implications for Policy.* Institute of Development Studies University of Sussex.

Segal, L. (2017). *Radical Happiness: Moments of Collective Joy*, Verso Books.

Shrewsbury, C.M. (1993). What is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 21(3/4), 166–173. http://www.jstor.org/stable/40003432

Toker, N. (t.y.). *Faşizm, Sual Edilemez bir Hakikate Bağlanma Halidir* [Söyleşi]. Pınar Öğünç. https://www.pinarogunc.com/yazi/soylesiler/nilgun-toker-fasizm-sual-edilemez-bir-hakikate-baglanma-halidir/

Dijital Kapitalizm ve Kültür Endüstrisine Karşı Diyalojik Özgürleşme: Eğitim ve İletişim Pratiklerine Eleştirel Bir Bakış

Aslıhan Hancı[1]

Nesnelerin interneti ve yapay zekâ teknolojileri üzerine tartışmalar sürerken, bu gelişmelerin toplumsal yaşamı, ekonomik yapıları ve insani etkinlikleri nasıl dönüştüreceği henüz bütünüyle kavranamamışken, üretken yapay zekâya ilişkin yeni tartışmalar da gündeme gelmeye başladı. Dijital alandaki gelişmelerin hızına yetişilemiyor. Nitekim yeni teknolojiler kısa sürede gündelik yaşam pratiklerine nüfuz ederken, gezegensel ölçekte yaşanan ekolojik ve toplumsal krizler, insanlığın farklı "Dünya"larda yaşama ya da yaşayamama mücadelesini sürdürmelerine yol açıyor. Savaşlar, zorunlu göçler, açlık, yangınlar ve benzeri önlenebilir felaketler nedeniyle çok sayıda canlı yaşamlarını kaybetmeye devam ediyor. Üstelik "kötü şans", "aksilik" ya da "ihmal" olarak adlandırılan pek çok olgunun ardında, aslında iktidar ilişkileri, rant arayışları ve kâr maksimizasyonu yatıyor. Buna rağmen, yaşamdan koparılan insan ve diğer canlı varlıkların çokluğu dahi, insanları dijitalleşme üzerinden kendini yeniden üreten kapitalizmi durup düşünmeye sevk etmiyor.

Yerkürenin gerçekliğinde olan biten her şeye karşın dijital teknolojilerin, yapay zekâların gelişimi, daha da 'üretken' veya 'yararlı' olanların ortaya çıkışı, yeni iletişim platformlarının kurulmasıyla dijital kapitalizm, her şeyden muaf olarak saltanatını (tiranlığını) sürdürüyor. Diğer bir deyişle, kapitalizmin bu alana bağımlılığı artarak gelişiyor. Bu bağımlılık ilişkisi gündelik yaşamdan toplumsal yaşama, üretime, ekonomiye, kültürel öğelere, alışkanlıklara kadar taşınıyor. Böylece yaşamın her alanına nüfuz eden dijitalizm, iletişim biçimlerini ve düşünme yollarını değiştirerek sosyal ilişkilerden öğrenme süreçlerine kadar pek çok alanda çok katmanlı dönüşümlere yol açıyor. Bu dönüşümleri içine alan yeni

[1] aslihanci@gmail.com

kapitalizm çağı, "dijital kapitalizm" olarak tanımlanmakta, ekonomik üretim ve tüketim ilişkilerinin ötesinde kültürel üretim biçimlerini de şekillendirmekte; bireylerin kimlik inşası, sosyal etkileşimleri ve özgürleşme olanakları üzerinde belirleyici olmaktadır (Fuchs, 2014; Srnicek, 2017). Frankfurt Okulu'nun kültür endüstrisi eleştirisi, dijital kapitalizmin bu etkilerini anlamak için önemli bir teorik temel sunarken (Adorno & Horkheimer, 1944/2002), günümüzde bu eleştiri hız, erişilebilirlik ve sürekli bağlantılı olma gibi yeni parametrelerle yeniden düşünülmek durumundadır. Dijital dünyada yeni bağımlılık biçimlerine maruz kalan bireyler, aynı zamanda bu ortamları özgürleşme için yeni yollar olarak da değerlendirme şansına sahip olabilirler.

Bağımlılık ve özgürleşme arasındaki bu salınım, özellikle kimlik oluşumu ve eleştirel düşünceyi geliştirme aşamasında olan gençler için özel bir önem taşımaktadır. Gençler, dijital ortamlarda katılım, kendilerini ifade etme olanağı bulurken, diğer yandan farkında olmadan içselleştirdikleri veya kanıksadıkları güç ilişkilerine, bağımlılık ve metalaşan tüketim pratiklerine maruz kalabilmektedirler (Couldry ve Mejias, 2019; van Dijck, Poell ve de Waal, 2018).

Eleştirel pedagoji geleneği, özellikle Paulo Freire'nin diyalojik yaklaşımı, bireylerin dijital çağın karmaşık ilişkiler ağında farkındalık geliştirmesi ve özgürleşme yönünde adımlar atabilmesi için önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Dijital medyanın gençlerin katılım, kimlik ve özgürleşme süreçlerine etkileri literatürde geniş olarak ele alınsa da (Livingstone, 2009; Jenkins, Ito ve Boyd, 2016), bu tartışmalar, onların kendi deneyimlerini görsel ve anlatısal biçimde ifade etme pratiklerine odaklanmamaktadır. Paulo Freire'nin (1970; 2021) diyalojik pedagojisi ise, eleştirel bilincin (conscientização) geliştirilerek kişisel ve toplumsal bağlamın sorgulanmasına ve özgürleşme yönünde özneleşmeye odaklanır. Ancak bu pedagojik yaklaşım, dijital kapitalizmin zamanı hızlandıran ve mekânı aşındıran yapısında (Virilio, 1997) kendini geliştirecek ve yeşertecek yöntemlerini henüz yeterince üretememiştir. Dijitalizmin "şimdi"ye sıkışmış bir deneyim alanı yaratan doğası, bu pedagojik yaklaşımı da sınamakta ve dönüşmeye zorlamaktadır. Dijital teknolojiler, eleştirel diyalog ve öğrenme için yeni platformlar sunabilir fakat eleştirel analiz sürecine dâhil edilmediklerinde süregiden bağımlılık ilişkilerini yeniden üretebilmektedirler. Bu nedenle Freire'nin yaklaşımını dijital çağın getirdikleriyle yeniden düşünmek, hem yaşamsal, hem kuramsal, hem de pedagojik açıdan önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda, gençlerin dijital kapitalizm koşullarında bağımlılık ve özgürleşme deneyimlerini anlamak, yalnızca pedagojik bir mesele olarak değil, aynı zamanda toplumsal bir gereklilik olarak da anlaşılmalıdır. Buradan hareketle bu çalışmada, foto-anlatı yöntemi kullanılarak liseli gençlerin kendi çektikleri fotoğraflar aracılığıyla bu sorun alanı çerçevesindeki deneyimlerini ve düşüncelerini ifade etmelerine odaklanılmıştır. Foto-anlatı yöntemi, hem katılımcıların yaşadıkları bağlamı kendi bakış açılarıyla görünür kılmalarına olanak tanıyan hem de eleştirel analiz ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden bir araştırma yaklaşımı olarak

öne çıkmaktadır (Hauber-Özer, 2025). Bu kapsamda çalışmada, gençlerin dijital kapitalizm ve kültür endüstrisi çerçevesinde oluşan deneyimlerinin, foto-anlatı yöntemiyle ve Freire'nin diyalojik pedagojisi ışığında yeniden değerlendirilmesi ve bu süreçte yaşanan bağımlılık ile özgürleşme arasındaki gerilimin anlaşılmasına çalışılmaktadır.

Çalışmanın teorik çerçevesini dijital kapitalizm ve kültür endüstrisi kavramları ile diyalojik pedagoji yaklaşımı oluşturmuştur. Bu kuramsal çerçevede, gençlerin konuya yaklaşımları ve çözüm önerileri onların çektikleri fotoğraflar üzerinden değerlendirilmiştir. Sosyal açıdan savunmasız veya dezavantajlı grupların seslerini yansıtmada kullanılan foto-anlatı yöntemiyle genç katılımcılar, yaşadıkları deneyimler ve içerisinde bulundukları sosyal bağlamlar hakkında derin bir anlayış kazanabilirler ve bulundukları durumun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilirler (Garcia, t.y.). Bu yöntemin gençlerde katılım, eleştirel analiz ve yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiği belirtilmektedir (Garcia, t.y.; Barker ve Smith, 2012; Halperin ve Lukin, 2023; Mckee ve ark., 2024). Dolayısıyla bu yaklaşım, gençlerin yaşadıkları sosyal bağlamı kendi bakış açılarıyla temsil etmelerine ve dijital kapitalizmin yarattığı bağımlılık–özgürleşme gerilimini somutlaştırmalarına olanak tanır.

Fotoğrafla anlatı, dijital kapitalizmin gençlerin yaşamları üzerindeki etkilerinin eleştirel bir yaklaşımla ele alınabilmesini kolaylaştırmaktadır (Barker ve Smith, 2012). Ayrıca fotoğraflar, bu etkilerin analizi ve eleştirel değerlendirmesini yapabilme noktasında gençlere güçlendirici bir zemin sağlamaktadır (Nurjanah ve ark., 2024). Dijital dünyaya ilişkin düşüncelerini fotoğraflarla netleştirme ve anlatma deneyimi, onları bu dünyayla baş etme veya ilişkilerini yönetme konularında güçlendirebilir.

Diyalog yoluyla kazanılan eleştirel bilinç ile bulunulan zaman ve mekânın ayırdına vararak kendi varlığının bilincine varan bir özgürleşmeyi vurgulayan Freire pedagojisi, zaman ve mekân algısının kaybolduğu ve her şeyin gelip geçici bir "şimdi"den ibaret olduğu dijital kapitalizm koşullarında zorlanabilir veya geliştirilebilir. Dolayısıyla, zamana yenilmemeyi ya da mekânlara ulaşmayı, mesafeleri kısaltmayı hedefleyen dijital teknolojiler, diyalog ve öğrenme için olanaklar sunabilirler, ancak eleştirel bir anlayış ve diyalojik yaklaşımla öğrenmeye, sosyal ilişkilere dâhil edilmezlerse güç ilişkilerini ve bağımlılıkları pekiştirme riski de taşıyabilirler. Bu ikilik, dijital kapitalizmin Freire'nin eğitim felsefesiyle nasıl etkileşime girdiğini anlamanın merkezinde yer alır.

Bu bağlamda yazıda, Freire pedagojisinin dijital kapitalizm koşullarında nasıl yeniden yorumlanabileceğine dair kuramsal bir tartışma sunmaya ve foto-anlatı yönteminin eleştirel pedagojik süreçlere entegrasyonuna dair bir uygulama örneği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece dijital çağda eleştirel bilincin inşası ve gençlerin özgürleşme potansiyelinin açığa çıkarılması üzerine bir katkıda bulunulması umulmaktadır.

Dijital Kapitalizm

Dijital kapitalizm, dijital teknolojilerin gelişmesiyle tanımlanan 1970'li yıllardan itibaren otomasyon, küreselleşme ve finansallaşma tarafından yönlendirilen ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde uzun vadeli ekonomik durgunluğun ortasında büyük teknoloji şirketlerinin ortaya çıkmasına yol açan ekonomik sistem olarak tanımlanıyor (Staab, 2024). Sistemin ana sermayesini evrensel bilim emeğine (Narin, 2025) dayalı dijital verilerin oluşturduğu ve dijital teknolojiler sayesinde kapitalizmin dönüştüğü bir sistemdir bu. Kullanıcı verileri, kapitalistler tarafından sömürülerek dijital ekonominin yeni üretim, dolaşım ve tüketim biçimlerine yol açacak biçimde işlenirler (Li, 2022). Başlangıcı 1970'lerdeki ekonomik krize dayansa da, dijitalleşmede son 30 yıl içerisinde yaşanan ilerlemenin esası teşkil ettiği söylenebilir. Diğer deyişle 1995'ten bu yana dijitalleşme, toplumsal yaşamın tüm alanlarına ve yaşamın yeniden üretilmesinin tüm aşamalarına, üretimden, dolaşım, dağıtım, lojistik ve tüketime dek analize gerek duyar bir ilerleme göstermektedir (Narin, 2025).

Dan Schiller (1999) dijital kapitalizmin kökenlerini 1970'lerdeki ekonomik krizle ilişkilendirmekle birlikte sonraki yıllarda dijitalleşmenin hız kazanarak toplumsal yaşamın bütün alanlarını dönüştürdüğünü vurgular. İnternetin ticarileşmesi, platform ekonomilerinin yükselişi ve büyük veri tabanlı iş modellerinin gelişmesi, kapitalist yeniden üretimin tüm aşamalarını etkilemiştir. Dijital kapitalizmin son döneminde dikkat ekonomisine dayalı olarak büyüyen dijital platform geliştiricileri benzeri görülmemiş bir teknolojik müttefik de buldular: Büyük Veri ve Yapay Zekâ. Bu platformlar, kullanıcı etkileşimini artırmak için gelişmiş yapay zeka ve büyük veri analitiği kullanarak bir dikkat yakalama ve veri çıkarma döngüsü yaratıyor (González de la Torre et al., 2024). Ancak, bu platformlar için sadece dikkat çekmek de yeterli olmamakta, kullanıcıların bunlara bağlı kalarak, üye veya abone olarak, profil oluşturarak ve benzeri etkinliklerle etkileşim sürekliliğini de sağlamaları gerekmektedir. Söz konusu etkileşim sürekliliği veya veri kaynağı olma durumu, dijital teknoloji kullanıcılarında dijital bağımlılık olarak kendisini gösterir. Dolayısıyla González de la Torre ve arkadaşları (2024) tarafından da belirtildiği gibi, dijital platformlar dikkat ekonomisinde oynadıkları rolleriyle, kişilerin bilişsel güdümlülüğünü artırmaktadırlar ve kullanıcıların bilişsel özerkliğini hedef alarak dikkatlerini metalaştırmakta ve bu durum da dijital kapitalizmin sürdürülebilirliği için kritik bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Dijital kapitalizm kavramına yönelik geliştirilecek yaklaşım veya tutum, eğitim ve güçlendirme dinamiklerini yeniden şekillendirerek Paulo Freire'nin diyalojik pedagojisi içindeki bağımlı olma ya da kurtuluşa, özgürlüğe kavuşma arasındaki salınımın nerede sonlanacağını belirleyebilir; bağımlılık ya da özgürleşme dikotomisinin sonuçlanmasına önemli ölçüde etkide bulunabilir. Zira zıtların birliğini içeren ikilikler hem bu sürecin kendisinde hem de sonucunda belirmektedir. Gelişen dijital dünya, bilgiye erişim, ifade özgürlüğü ve katılım olanakları sunuyor gibi görünse de, bu süreçler çoğu zaman veri sömürüsü,

algoritmik yönlendirme ve dikkat ekonomisine dayalı kontrol mekanizmalarıyla şekillenmektedir (Fuchs, 2014; Lovink, 2019). Bu süreçte katılımcının dijital dünyaya dâhil olmasıyla, kullanım biçimine göre bağımlılık ya da özgürleşme yollarından birine yöneleceği söylenebilir.

Zuboff (2021), "gözetleme kapitalizmi" kavramını, kişisel verilerin dijital platformlar tarafından sömürülmesini ve temelde bireysel özerkliği tehdit etmekte olduğunu anlatmak için kullanmaktadır. "Gözetim kapitalizmi" kavramı, ilk olarak Shoshana Zuboff (2019) tarafından sistematik biçimde tanımlanmış ve bireylerin dijital etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan davranışsal verilerin kapitalist piyasalarda metalaştırıldığı ileri sürülmüştür. Zuboff'a göre bu yeni kapitalizm biçimi, insan deneyimini "davranışsal artık" (behavioural surplus) olarak görerek, bu verilerden öngörüsel ürünler türetmekte ve bunları reklamcılar gibi üçüncü taraflara satmaktadır. Bu yönüyle gözetim kapitalizmi, yalnızca ekonomik bir yenilik değil, aynı zamanda bireysel özerklik, mahremiyet ve demokratik işleyiş üzerinde yapısal tehditler barındıran bir toplumsal dönüşüm sürecidir (Zuboff, 2019; Harvard Law Review, 2020). Google ve Facebook gibi dijital platform şirketleri, çoğunlukla kullanıcıların açık rızası olmaksızın kişisel verilerin toplanması ve ticarileştirilmesi üzerinden kâr elde etmeleri nedeniyle "gözetim kapitalizmi" (surveillance capitalism) kavramı çerçevesinde incelenmektedir. Bu kapitalizm biçimi, üretim araçlarına dayalı geleneksel ekonomik modellerden farklı olarak, davranışsal verileri temel ekonomik kaynak ve birincil meta haline getirmektedir (Gray, 2019; Giles, 2019; Berra, 2020). Ancak tam da bu sebeple gözetim kapitalizminin söz konusu yapısı, yalnızca ekonomik bir dönüşüm değil, aynı zamanda bireysel mahremiyet, özerklik ve demokratik işleyiş üzerinde derin etkiler yaratabilecek yeni bir toplumsal düzenin oluşumuna da işaret etmektedir.

Konuyla ilgili literatür, gözetim kapitalizmini tarihsel kapitalizm biçimleriyle karşılaştırmalı olarak ele almaktadır. Gray (2019) dijital kapitalizmin sanayi kapitalizmi ile benzer bir mantığa sahip olduğunu, ancak üretim araçlarının fiziksel emekten çok davranışsal veri üzerine kurulu olduğunu vurgular. Gerçekten de sanayileşme döneminde de fabrikalar, yaşam alanlarından ayrı bölgelerde inşa edilmiş, işçi evleri fabrikalara yakın alanlara yapılarak sadece çalışma koşulları değil yaşamları da fabrika üretiminin verimliliği gözetilerek planlanmıştı. Dijital dönemde ise benzer biçimde, fiziksel bağımlılık yerini evden ve farkında olmadan oluşan dijital bağımlılığa bırakmaktadır. Giles (2019) ise gözetim kapitalizminin bireysel özgürlükler açısından doğurduğu risklere dikkat çekerek, bireylerin kendi davranışlarının meta haline geldiği bu süreçte özerkliklerinin giderek aşındığını ifade eder. Benzer biçimde Berra (2020) gözetim kapitalizminin demokratik toplumlarda kamusal alanı yeniden şekillendirdiğini ve yurttaşların siyasal tercihlerini manipüle etme potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir.

Gözetim kapitalizminin etik, politik ve teknolojik boyutları da tartışılmaktadır. Valeriani (2023), bu olguyu Kantçı etik ve faydacılık perspektiflerinden

değerlendirerek bireysel hak ve özgürlükler üzerinde yarattığı gerilimi analiz ederken, Foini (2023), dijital platformların kullanıcı özerkliğini zayıflatma biçimlerine odaklanmaktadır. Ayrıca Wang (2025), giyilebilir teknolojiler üzerinden veri toplamanın, bireylerin biyometrik bilgilerinin sömürülmesi yoluyla gözetim kapitalizmini daha içkin ve görünmez kıldığını ileri sürmektedir.

Dijital platformlar, algoritmik yönlendirmelerle kullanıcı verilerini ve tercihlerini etkili bir şekilde metalaştırmak için kullanıcı deneyimlerini kişiselleştirirler ve böylece bireyler hem tüketici hem de ürün olarak ekonomik sistemde yerlerini alırlar (Kılıç, 2024). İnsanların platformlara "erişim izni" karşılığında gönüllü çalışanlara dönüştüğü bu sistemde, bireysel tercihleri, arama motorlarına yazmış olduğu anahtar kavramları Facebook, Google gibi şirketler tarafından büyük kapitalistlere pazarlanmaktadır (Duman ve Çelik; 2023). Sosyal medya ve iletişim uygulamalarının kullanımına ilişkin özel alanın ve kişisel gizliliğin ihlal edilmesi veya etik ilkelere yönelik tartışmalar da dijital egemenliğin başka bir görünümünü oluşturmaktadır (Hancı, 2022). Dolayısıyla dijital kapitalizm, kültürel üretim ve tüketimi teknoloji içerisinde metalaştırarak yeniden şekillendirirken bu dönüşüm, yalnızca içeriği yaymakla kalmayıp kullanıcıları üretici ve tüketici olarak sisteme dâhil etmekte ve geleneksel üretici-tüketici dinamiklerini değiştiren dijital platformların yükselişi ile karakterize olmaktadır.

Sonuç olarak yaşanan dönüşümle birlikte ilgili alanyazın da değerlendirildiğinde, gözetim ya da dijital kapitalizmin yalnızca ekonomik kâr arayışıyla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda bireysel duyguların, davranışların ve toplumsal yaşamın bütününün sömürülmesine dayalı yeni bir kapitalist mantık inşa ettiği görülmektedir. Dolayısıyla dijital kapitalizm, hem klasik sanayi kapitalizminin sürekliliğini barındırmakta hem de veri temelli bağımlılık ilişkileri üzerinden yeni bir tahakküm biçimi üretmektedir.

Kültür Endüstrisi

Dijital kapitalizmde "kültür endüstrisi" kavramı bireyleri, tüketen üreticiler olarak görür. Bu bağlamda kültür endüstrisi de sadece içerik değil, aynı zamanda düşünme ve yaşam biçimleri üreten bir sistem haline gelir (Hart, 2010). Bu değişimde teknolojik gelişmeler eşliğinde bilgi, dikkat ve zaman metalaşarak kontrolün ve yönlendirme mekanizmalarının temel araçlarına dönüşmektedir. Dijital çağ, kültür endüstrilerini yeniden tanımlamakta ve bireyleri tüketici ve üretici olarak verilerinin ve dikkatlerinin değerli mallar olduğu bir sürece dâhil etmektedir. Sosyal medya platformları kullanıcıların ilgi ve duygularını yönlendirmek için kişisel verilerini toplayarak dikkati ve zamanı değerli kaynaklara dönüştürmektedir (Kılıç, 2024). Kullanıcıların hem dikkatleri hem de zamanları kendilerinden alınmakta ve bir anlamda çalınarak (Hari, 2022) yerine dijital bağımlılık hediye edilmektedir. Dijital teknolojiler aracılığıyla kültürel eserlerin küresel dolaşımı kolaylaşmakta ve ucuzlaşmakta, böylece bilginin metalaşması hız kazanmaktadır (Hart, 2010).

Modernizm ve dijital kapitalizmden doğan değişimin, kültürün çağdaş toplumda nasıl üretildiği, tüketildiği ve deneyimlendiği konusunda derin etkileri bulunmaktadır. Frankfurt Okulu'nun kurucuları Horkheimer ve Adorno (1944), *Aydınlanmanın Diyalektiği* (Dialectic of Enlightenment, 1944) adlı eserlerinde kültür endüstrisi kavramını tanımlarlar. Buna göre popüler kültür standartlaştırılmış, meta biçiminde üretilerek kitleleri pasifleşmeye yönlendirir. Freire (2021) pedagojisine göre de "Bankacılık" modeliyle bireyler fikirden çok ürün tüketicisi haline getirilir. Bu anlamda kültür endüstrisi ve eğitim sistemlerinin bireyler üzerindeki etkilerinin onları pasif tüketicilere dönüştürme noktasında buluştuğu söylenebilir.

İletişim sistemlerinin toplumların kaderinde nasıl değişiklik yapabileceğine dair yıllar önce "Minerva'nın Baykuşu" başlıklı çok kapsamlı bir konuşma yapan (1944) dönemin önde gelen siyasal iktisatçısı Harold Adams Innis, bilgiyi ileten teknolojilerin bazılarının zaman, bazılarının ise mekân odaklı olduğunu fark etmişti. Zaman odaklı olanlar, ağır ve dayanıklı (kitabeler, mezar taşları, yazılı tabletler) ama az kişiye ulaşabilen niteliktedirler; mekân odaklı olanlar ise mesafeleri azaltarak daha çok alıcıya ulaşabilirler. Hafif ve taşınabilir ancak çabuk yok olabilirler veya silinebilirler (gazeteler, sesli veya görüntülü mesajlar) (Carr, 2025). Bu nedenle kronolojik olarak takip edildiğinde iletişim teknolojileri önce zamana karşı dayanıklı olarak üretilmiş, şimdi ve gelecek arasında bir köprü olmaya çalışmışlardır.

Yazılı basının ortaya çıkışı kalıcılığa dair bir ilerlemeyi temsil eder. Sonra radyo ve TV teknolojileri mekânsal engelleri aşmayı amaçlar. Bugünkü teknolojiler ise hem mekânlar arası mesafeleri aşan hem de zamana karşı duran bir noktaya gelmiştir. Herkes her yerde, her an iletişimde kalabilir, birbirine ve bilgiye ulaşabilir ve aynı zamanda herkes ve her şey kayıt altına alınarak hafif, küçük bir bellekte, platformda veya ağda saklanabilir. Bu nedenle dijital kapitalizm teknolojisinde dert olan ne zaman, ne de mekândır: Önemli olan tek şey "şimdi"dir. Her şey kayıt altında olduğu gibi her şey de bir anda silinir, akar, kayar ve ekrandan çıkar gider. İşte bunu Nicholas Carr "Şimdinin Tiranlığı" olarak tanımlamaktadır (2025). Bu "şimdi"nin egemenliği halinin gençler üzerindeki etkileri önemli ölçüde hissedilmektedir.

Bulunduğu zamana müdahale, değişim ve özneleşme gücü, geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki köprülerin kuruluşu veya kurulamayışı, anın yaşanmasına dalmanın zamanda kaybolmaya ulaşması ve geçmişi anlamanın ya da geleceği kurmanın anlamsızlaşmasına dair özellikler, kendisini 20. yüzyılın başından bu yana dönemler halinde isimlendirilen kuşaklar aracılığıyla da göstermektedir (Erten, 2025): Muhteşem Kuşak (1901-1927), Sessiz Kuşak (1928-1945), Baby Boomer Kuşağı (1946-1964), X Kuşağı (1965-1979), Milenyum Y Kuşağı (1980-1994), Z Kuşağı (1995-2009), Alfa Kuşağı (2010-2024), Beta Kuşağı (2025-2039). Kronolojik izlemede milenyumla birlikte gelen kuşakların giderek dijitalleşen bir dünyaya doğmakta olduğu görülmektedir. Bu dönüşümden dijitalizmin tüketicileri olan bağımlılar ya da dijitalizmi özgürleşme ve var olmak için kullanan

eleştirel bilince ulaşmış bireyler olarak çıkabilme olasılıkları bulunmaktadır. Hangisinin gerçekleşecek olmasıyla ilgili olarak Freire'nin diyalojik pedagoji yaklaşımı önemli bir etkide bulunabilir.

Kültür endüstrisini kavramsallaştırarak eleştirel bir zemine oturtan Frankfurt Okulu, modern kültür endüstrisinin özel ve kamusal yaşam arasındaki sınırları bulanıklaştırdığını, kültürün tekelleşen yapılar üzerinden üretildiğini ve insanların kamusal alanda özgürce düşünme zeminini aşındırdığını ileri sürer (Habermas, 2014). Bu koşullarda özel alan, kamusal alanda kaybolurken kamusal alanın aşınması da birlikte yaşanmaktadır (Hancı, 2017). Zamansal ve mekânsal birleşmeyle özel ve kamusal alanlar da iç içe geçer. Karşıtların birliği, değişimin evrenselliği ve hızı, bilgelikle cehaletin el ele, akılla akıl dışılığın iç içe, ilişkisellik içinde yabancılaşma, hızlı ve anlık iletişim olanağına rağmen iletişimsizliğin en yakıcı hallerini yaşama gibi çelişkilerin bir arada olması, dijital kapitalizm dünyasında tanımlayıcı niteliktedir (Hancı, 2022). Dolayısıyla, Frankfurt Okulu'nun kültür endüstrisi eleştirisi ve dijital kapitalizm kuramı, diyalektik olarak teknolojinin ideolojik işlevini anlamak için teorik bir çerçeve sunarken, Paulo Freire'nin diyalojik pedagojisinden bu sürece alternatif bir iletişim ve öğrenme önerisi de elde edilebilir.

Sanayi kapitalizmi döneminde oluşan ve dijital kapitalizm çağına da gelişerek taşınan kültür endüstrisinin düşünce ve yaşam biçimlerini yönlendirdiği, dijital teknolojilerin ise dikkat ekonomisi ve algoritmik yönlendirme üzerinden kontrol mekanizmaları oluşturduğu bir çağda, eleştirel pedagojik yaklaşımların, bireysel ve toplumsal dönüşüm için önemli bir alternatif sunmakta olduğu söylenmelidir.

Paulo Freire'nin Diyalojik Pedagojisi

Dijital kapitalizm platformları, Freire'nin diyalojik pedagojisini geliştirmek için fırsatlar veya olanaklar sunarken, aynı zamanda önemli zorlukları aşabilmeyi de gerektiriyor. Teknolojik platformlarla ve kültür endüstrisiyle kurulması gereken eleştirel etkileşim ve diyaloglar, teknolojinin bir bağımlılık aracından ziyade bir kurtuluş ve özgürleşme aracı olarak hizmet etmesini sağlamak için gereklidir. Paulo Freire'nin diyalojik pedagojisi, eleştirel bilinç geliştirme ve toplumsal dönüşüm için güçlü bir eğitim yaklaşımı aracılığıyla eğitim sürecinde yaşanan öğretmen-öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişkileri yıkıp demokratik diyalog temelli öğrenme ortamları yaratmayı amaçlar (Roberts, 2016). Eğitimde öğretmen-öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişki, dijital platformlarda da etkileşimin aktif ve pasif, üreten ve tüketen, verici ve alıcı biçiminde isimlendirilebilecek tarafları arasında yaşanır. Burada mesele hiyerarşiden çok pasif olan tarafın özneleşme, eleştirellik ve değiştirme iradelerinden azade olarak süreci sürdürmesidir. Freire bu durumun, diyalojik yaklaşımla değiştirilebileceğini söyler. Bu dönüşüm ancak eğitimcilerin ve öğrencilerin dijital kapitalizmin karmaşıklıklarını eleştirel bir şekilde yönlendirmeleri, onun karşısında güçlenmeleri ve sosyal dönüşüme odaklanmalarıyla gerçekleşebilir.

Paulo Freire'nin diyalojik pedagojisinde öğrenen kişi özneleşirken kendi koşullarının ayrımına vararak kendini gerçekleştirme potansiyelini keşfeder. Kamusal alanda özneleşmeyi sağlayacak olan diyalog, eleştirel bilinci ve öğrencilerin kendi eğitimlerine aktif katılımını vurgulayan dönüştürücü bir eğitim yaklaşımıdır. Araştırmalar, Freire'nin diyalojik pedagojisinin beş temel unsur üzerinde yapılandığını göstermektedir: Alçakgönüllülük, umut, inanç, sevgi ve eleştirel düşünce (Dahlgren, 2022). Bu unsurlar etkili ve geliştirici bir diyalog ve diyalojik yaklaşımı oluşturmak için kritik önem taşımaktadır.

Freire'nin pedagojisinin temel ilkeleri olarak sayılabilecek diyalog ve katılım, eleştirel bilinç, bağlamsal öğrenme, kurtuluş ve özgürleşme başlıkları bu yaklaşımı geleneksel eğitim uygulamalarından ayırır. Freire'nin pedagojisi, eğitimcilerin ve öğrencilerin karşılıklı fikir alışverişinde bulundukları ve işbirlikçi bir öğrenme ortamını teşvik ettiği diyaloga odaklanmıştır. Bu, öğrencilerin pasif bilgi alıcıları olduğu "bankacı modeli" ile tezat oluşturmaktadır (Alexandre ve ark., 2024). Freire, öğrencileri sosyal, politik ve ekonomik koşullarını sorgulamaya ve düşünmeye teşvik ederek eleştirel bilincin gelişimini vurgular. Bu süreç, öğrencileri topluluklarında aktif değişim ajanları olmaları için güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Alexandre ve ark., 2024; Andrade ve ark., 2024). Bağlamsal öğrenme amaçlı olarak müfredat, öğrencilerin kendi gerçeklerini öğrenmeleri için bir başlangıç noktası olarak kullanılarak onların deneyimleriyle ilişkili şekilde tasarlanır. Böylece öğrenciler, eğitim içeriğini kendi yaşamlarına bağlamalarına yardımcı olarak öğrenmeyi daha anlamlı ve dönüştürücü hale getirirler (Alexandre ve ark., 2024). Son olarak, Freire'nin pedagojisi, özerkliği ve kendi kaderini tayin etmeyi teşvik ederek öğrencileri baskıcı yapılardan kurtarmayı amaçlamaktadır. Eğitim, bireylerin adaletsiz sistemlere meydan okumalarını ve değiştirmelerini sağlayan bir sosyal dönüşüm aracı olarak görülmektedir (Castro ve Castro, 2018; Andrade ve ark., 2024).

Genellikle bilginin yukarıdan aşağıya aktarılmasını içeren geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, Freire'nin pedagojisi, öğrencileri bilginin ortak yaratıcıları olarak görerek güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle bu pedagojik yaklaşımda öğrenen ile öğreten arasındaki hiyerarşik ilişkilenmeden çok, karşılıklı öğrenmeye dayalı yatay bir diyalojik düşünce ve bilgi alış-verişi tanımlanır. Bu yaklaşım eğitimin, bireylerin sosyal gerçeklikleriyle, çevreleriyle eleştirel bir şekilde ilgilenmelerini ve gerçekliklerini dönüştürmeye çabalamalarını, değiştirmek için özne olmalarını sağlayan bir özgürleşme süreci olması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Bu özelliği nedeniyle de önceki yüzyılda ortaya çıkan ve gelişen Freire'nin fikir ve yaklaşımları, 21. yüzyılda da dijital çağın eğitim sorunlarına çözüm sunmaya devam etmektedir (Singh, 2008). Özellikle çevrimiçi eğitim ortamlarında diyalojik yaklaşımların uygulanması konusunda bu kapsamda pek çok yeni araştırma yapılmaktadır (Pietersen, 2022).

Foto-Anlatı Yöntemi ve Bulgular

Bu kuramsal çerçevede, kültür endüstrisi ürünleri ve dijital kapitalizm ile çevrelenmiş lise öğrencilerinin bu süreci nasıl deneyimledikleri, kendileri üzerinde oluşan etkiler ve özgürleşme alanlarına yönelik çözüm önerileri üzerine bir foto anlatı araştırması yapılması planlanmıştır. Foto-anlatı (photovoice), toplumsal adaleti sağlamak amacıyla dezavantajlı grupları güçlendirmeyi ve toplumsal değişimi teşvik etmeyi hedefleyen katılımcı eylem araştırması temelli bir yöntemdir. Bu yaklaşımda katılımcılar pasif birer araştırma nesnesi değil, deneyimlerine dayalı bilgi üreten ortak araştırmacılar olarak sürece aktif şekilde katılır (Hauber-Özer, 2025). Araştırmanın tüm aşamalarında iş birliği, güven, iktidarın paylaşımı ve eleştirel düşünme temel unsurlar olarak öne çıkar. Böylece araştırma süreci demokratikleşebilir ve katılımcıların yaşamlarını çevreleyen anlatıyı kontrol etmelerine olanak tanınır (Pitcher ve Boonzaier, 2023).

Foto-anlatı yöntemi, bireylerin, özellikle çocukların ve gençlerin deneyimlerini ve duygularını temsil eden fotoğraflar çekmelerini sağlayarak aktif katılımı teşvik eder (Bost ve Wingenbach, 2018). Foto-anlatı araştırmalarında konular katılımcılarla işbirliği içinde seçilir, fotoğraflar çekilir ve katılımcılar tarafından çekildikten sonra bunlar üzerine grup tartışmaları yürütülür. Bu tartışmalar, konunun sorunsallaştırılması ve konu hakkında kolektif bir eleştirel perspektif geliştirilmesini amaçlar. Sürecin sonunda ortaya çıkan deneyimler yazılır.

Gönüllü lise öğrencileri ile yapılması planlanan araştırma boyunca Freire'nin diyalojik pedagojisi, özneleşme sürecinin merkezinde yer alan özgürleştirici bir pratik olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda dijital çağda diyalojik yaklaşımın nasıl inşa edilebileceğine, eğitimde ve iletişimde eleştirel bilinç üretiminin olanaklarına ve öğrenciler üzerindeki izlerin kendi anlatılarıyla ortaya çıkarılmasına, tartışılmasına ve çözüm önerilerine dair bir betimleme elde edilmesine çalışılmıştır.

Bulgular, Freire'nin diyalojik yaklaşımı ile ilişkilendirilerek dijital teknolojilerin özgürleştirici potansiyelinin ne ölçüde gerçekleşebildiği ya da yeni tahakküm biçimleriyle nasıl sınırlandığı sorularına odaklanılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Aşağıda verilen 8 fotoğraf, çalışmaya davet edilen lise öğrencileri tarafından, bu sorular üzerine yaptıkları tartışmalar sonrasında çekilmiştir. Fotoğraf çekiminin ardından gençlerden, bu fotoğrafları yorumlamaları ve ele alınan sorun ile bu fotoğraflar arasında kurdukları bağı anlatmaları istenmiştir.

Fotoğraf 1. Atıştırmalıklar

Bu fotoğrafı çeken **Selin**, sosyal medyanın bu atıştırmalıklar gibi göründüğünü göstermek istediğini belirtmiştir. Selin, yapılan reklamlar ve marketlerdeki bu görüntülerin kendisinde sürekli bu ürünleri tüketme yönünde bir istek uyandırdığını, aynı şekilde kendisinde ve çevresindeki gençlerde de sürekli sosyal medyada olmak, görünür olmak, beğeni almak, video izlemek isteği olduğunu ifade etmiştir. Ona göre fotoğraftaki fiyat etiketleri sosyal medyada alınan beğeniler veya izlenme/tıklanma sayılarına benzemektedir. Bu platformların da market raflarına benzer şekilde bir alış-veriş yeri olduğunu dile getirmiştir. Selin ile bu sağlıksız atıştırmalıklar yerine markette sağlıklı yiyeceklerin de bulunabileceğine dair yaptığımız konuşma sonucunda eğer sağlıklı yiyecekleri seçerse sağlıksız olanlara karşı isteğinin giderek azalabileceğine değindik. Benzer şekilde sosyal medyanın ve dijital teknolojilerin de sağlıklı ve geliştirici biçimde kullanılabileceğini, bu türden bir sosyal medya kullanımının kendisini de olumsuz etkilerden kurtarabileceği üzerine bir tartışma yürüttük.

Selin'in "atıştırmalıklar" fotoğrafı, karşılaşılan dijital içeriklerin sürekli tüketim arzusu yarattığını ve bu arzunun giderilmesinin bireyde doyumsuzluk oluşturduğunu göstermektedir. Bu bir kısır döngü yaratmakta ve kişiyi bağımlılığa sürüklemektedir. Bu fotoğraf üzerine Selin'le yaptığımız tartışma, Zuboff'un (2021) gözetim kapitalizmi çerçevesinde dijital içerik kullanıcılarının birer "veri tüketicisi" olarak nesneleştiklerine işaret ederken, bu platformların kullanıcıların dikkatlerini mütemadiyen üzerlerine çekerek ve orada tutarak yani dikkat ekonomisi stratejileri kullanarak tüketimi artırma yaklaşımları izlediklerini eleştirel bakışla açığa çıkarmaktadır.

Fotoğraf 2. Çelişkiler

Gülin, bu fotoğrafı dijital platformlarla ilgili yaşadığı çelişkileri anlatmak için çektiğini, tahterevallinin kesişen kolları gibi çelişkilerin dijital medyada her zaman karşısına çıktığını, bunlardan doğru olan yolu seçmenin zorluğunu belirtti. Onunla anlık ve zevkli olanın mı yoksa sürekliliği ve geliştirici olanın mı kendisine daha iyi geleceği üzerine konuştuk. Bunun yanıtını bilemediğini, buna karar vermek için düşünmesi ve iradi bir karar vermek zorunda kaldığını söyledi. Eğer kendisini medyanın sürükleyiciliğine bırakırsa bu iradeyi gösteremeyeceğini, ancak dijital dünyadaki eylemlerinde daha sorgulayıcı yaklaşırsa sürüklenmekten kurtulabileceğine değindik.

Gülin'in tahterevalli fotoğrafı, dijital yaşamla kurulan ilişkinin ikili doğasını, bireyin anlık hazlar ile uzun vadeli gelişim arasında kalışını ve bu süreçte yaptığı tercihlerin karmaşıklığını simgelemektedir. Freire'nin eleştirel bilinç kavramıyla yaklaşıldığında bu ikilikle karşılaşan kişinin sürüklenmeyi bırakıp iradi bir eylemde bulunması beklenir. Diğer bir deyişle bu fotoğraf, bireyin düşünsel olarak özgürleşebilmesi için bir irade geliştirmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Fotoğraf 3. Okul Çıkışı

Esin, bayram töreni alanından dönen arkadaşlarını çektiği bu fotoğrafla ilgili olarak görüntünün kendisine dayanışmanın, arkadaşlığın ve sosyalleşmenin güzel olduğunu hatırlattığını, dijital dünyada arkadaşlık ilişkilerinin bu kadar samimi ve gerçek olamadığını, sanal dünyada karşısına çıkan sosyal ilişkilerin güvensiz, rekabete ve çatışmalara daha fazla açık olduğunu belirtti. Esin ile gerçek sosyal ilişkilerle sanal ilişkiler arasındaki farklar üzerine konuştuk. Gerçek arkadaşlık ilişkilerinin daha çok paylaşımlı ve daha nitelikli yaşanması durumunda sanal dünya ilişkilerine olan eğilimin azalacağını, gerçek sosyal ilişkilerin derinleştirilmesi veya mesafelerin aşılarak sürdürülmesi için de dijital platformların kullanılabileceği üzerine bir tartışma yaptık.

Esin'in "okul çıkışı" temalı fotoğrafı, dijital dünyada kurulan ve karşılaşılan ilişkilerin yüzeysel, geçici ve yapay doğasına karşılık, gerçek yaşamda kurulan fiziksel etkileşim ve gerçek sosyal bağların daha derin ve dönüştürücü olduğunu göstermektedir. Bu durum, Habermas'ın (2014) kamusal alan eleştirisiyle de uyumlu biçimde, dijitalleşen sosyallikte özel alanın da kamusallaştığına, özel ve kamusal alan ayrımının silikleştiğine ve bireyin sosyal gerçeklikle ilişki ve kavrayışında bir kopuş yaşadığına işaret etmektedir.

Fotoğraf 4. Kurumak Yerine Yeşermek

Gülin de doğadaki gözlemlerinin dijital dünya ile yaşadığı çelişkileri anlatması için çok uygun olduğunu düşündüğü için bu fotoğrafı çektiğini, toprağın kuruluğu, doğal zorluklara rağmen çiçek açan canlılığın dijital dünyanın etkilerine karşı gösterdiği direnişi temsil ettiğini ifade etti. Çiçeğin sarıldığı sırığın ise kendisi için bir dayanak anlamına geldiğini, yaşamda dayanacağın, sevgi ile bağlanıp güveneceğin insanlar olursa bu direnişi göstermenin daha kolay ve güvenli olduğunu söyledi. Birlikte yaptığımız tartışmada fotoğraftaki kuru toprağı dijital dünyada kuruyan düşünce zenginliğine benzettik. Gülin'le diyaloğumuz, bunun önüne geçilebileceği ve bu dünya daha üretken ve sağlıklı şekilde kullanılabilirse, düşünsel topraklar yeterince suya kavuşursa bu canlılığın daha da güzel ve çok olabileceği üzerine gelişti.

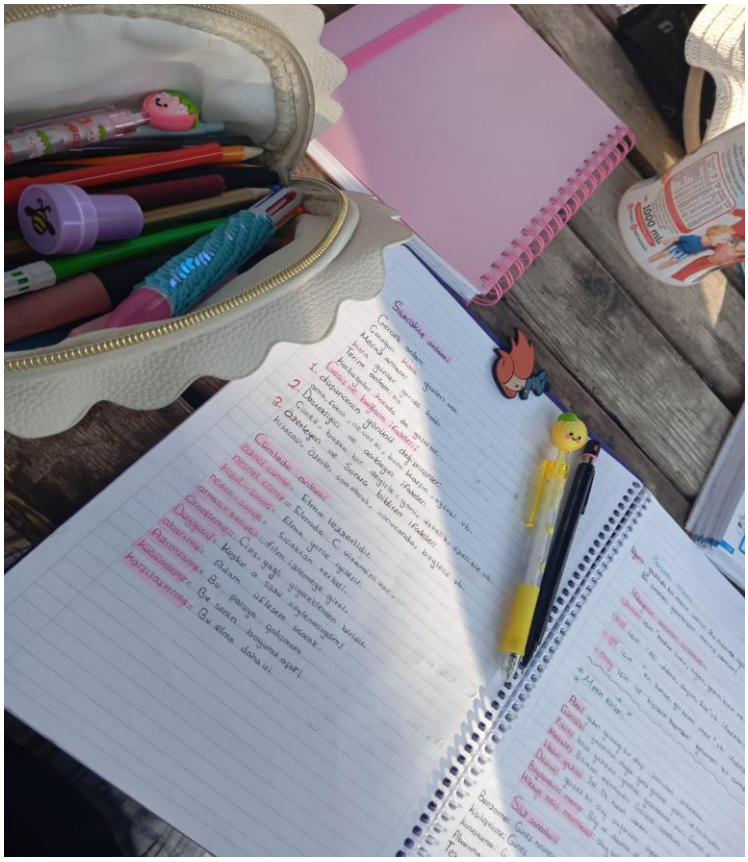
Dijital dünyanın kuraklığı karşısında gerçek duygular, insanlar ve olaylarla yaşanan dünyada özgürleşerek dijitalleşmeye karşı durmayı "kuruyan toprakta açan çiçek" metaforuyla anlatan Gülin, aynı zamanda özgürleşmenin mümkün olabileceğine olan inancını, umudunu da vurgulamaktadır. Bu fotoğraf, bireyin yalnızca teknolojiye maruz kalan değil, aynı zamanda onu dönüştürebilen bir özne olarak var olabileceğine işaret eder. Fotoğraf, Freire'nin "diyalojik direniş" ilkesiyle (Freire, 2021) örtüşmektedir.

Fotoğraf 5. Yabancılaşma

Aysun, bu fotoğrafı gezdiği bir müzede çektiğini ve dijital dünyanın yapaylığını, sahteliğini bu fotoğrafla anlatmak istediğini ifade etmiştir. Doğadan, kültürden ve gerçeklikten kopmuş bir dünyanın içinde kutup ayısı da gerçek olmaktan uzaklaşmıştır artık. Dijital dünya da insanı bu kutup ayısının durumuna getirebilir Aysun'a göre. Kutup ayısı, yaşam alanı yok olmuş ama alışveriş merkezlerinde veya tematik alanlarda sergilenen bir "yapay varlık" haline gelmiştir. Sosyal medyada metalaşan insan davranışları, eylemleri ve yaşam biçimleri de yapaylaşmakta ve bu sergilenen kutup ayısı gibi gerçek olmaktan uzaklaşmaktadır. İnsan, doğayla gerçek bağını yitirmiş, artık onun yalnızca temsillerine ulaşabilmektedir. Fotoğraftaki kutup atmosferi, kutup ayısı, ışıklar her şey sahtedir ve bu da gençlerin dijital dünyada tükettikleri "yapay gerçekliklerin" ne kadar baskın hale geldiğine işaret eder. İglo burada bir yaşam alanı değil, bir eğlence unsuru haline gelmiştir. Bu da, kültür endüstrisinde kültürlerin nesneleştirilmesi ve yüzeyselleştirilmesi sürecini göstermektedir. Bu fotoğraf aracılığıyla Aysun ile dijital dünyanın verdiği yapaylık ve yabancılaşmanın aşılabilmesi için doğa ve insana ait gerçekliklerin metalaşmadan yaşanabilmesi gerektiği üzerine konuştuk.

Aysun'un kutup ayısı figürüyle sembolize ederek aktardığı anlatı, dijital dünyanın insanlar için doğadan ve hakikatten koparan bir yapay gerçeklik evrenine dönüştüğünü ifade etmektedir. Fotoğraf, kültür endüstrisinin bireyi sadece tüketen bir izleyici değil aynı zamanda bireyin fiziksel, duygusal her türlü özelliğinden yararlanarak onu bir temsil nesnesi hâline getirdiğine de işaret eden bir görsel olarak da yorumlanabilir.

Fotoğraf 6. Anlam



Zeliha, açık havada ders çalışırken çektiği bu fotoğrafla, çevresini ve dünyayı anlayabilmesinde Türkçe derslerinde öğrendiği sözcük anlamlarının ve nasıl kullanıldıklarının kendini ifade etmesinde çok yararlı olduğunu, bunlar üzerine düşünmenin kendisine iyi geldiğini ifade etmiştir. Bu fotoğraf hakkında yaptığımız tartışmada Zeliha, sosyal medyadaki iletişimin ise kendisine çok hızlı geldiği, çoğu zaman bir şeyleri anlayamadan cevap vermek, tepkide bulunmak, beğenmek gibi eylemlerde bulunmak zorunda hissettiği, bunun da duygularını ve aklını çoğu zaman gereksiz yere çok karıştırdığı ve anlam dünyasını geliştiremediğini belirtmiştir.

Zeliha'nın açık havada ders çalışarak dijital dünyadan uzaklaşması ve bunun anlam dünyasına iyi gelmesi, anlam dünyasının dijitalleşmiş dünyanın hızı, yoğunluğu, geçiciliği veya güvensizliğiyle bastırıldığına işaret eder. Sosyal medyada iletişim çoğu zaman yüzeysel kalırken, derin düşünme ve kavramsal yapı kurmaya zaman kalmamakta, gerek duyulmamakta veya anlamı kurmak zorlaşmaktadır. Bu durum, Freire'nin bilgiye ulaşmayı hedefleyen değil, bilgiyi dönüştürerek anlamlandıran anlayışıyla da doğrudan ilişkilidir.

Fotoğraf 7. Ağaç, Su ve Kökler

Derin, bir doğa gezisi sırasında çektiği bu fotoğrafla, ormanda ağaçlar, dallar ve köklerin kendisine dijital dünyanın öğelerini, fiber optik kabloları, veri merkezlerini, algoritmaları, paylaşımları, reklamları, sosyal ağları, web sitelerini, platformları anımsattığını, dallanıp yayılan kökleri bu ağların insan zihninde oluşturduğu etkilere benzettiğini, bunların köklü biçimde insan düşüncesi ve yaşamını etkilemesi ve sarmasını gösterdiğini ifade etti. Ağacın arkasından akan suyun ise kendisi için bir umudun sembolü olduğunu, bu suyun dijital dünyadaki paylaşımları insanlık için daha yararlı ve temiz hale getirebileceğini söyledi. Suyla beslenen köklerin ise dijitalleşmenin olumsuz etkilerini insan yaşamı ve gelişiminde, toplumsal yaşamın devamında olumluya çevirmek için daha güçlü olanakların mümkün olduğunu simgelediğini ifade etti.

Derin'le yaptığımız tartışma da çektiği fotoğrafla dijitalleşmenin olumlu ve olumsuz yönlerini göstermek istediğini, bağımlılık ve özgürleşmeyi bir arada vurgulayan bir anlatımı tercih ettiğini gösterdi. Burada ağaç köklerinin gözetim kapitalizminin topluma ve bireylerin yaşamına derinlemesine nüfuz edişini gösterebildiğini, toprağın görünmeyen yerlerine yayılmaları gibi, gözetim kapitalizminin de toplumsal yaşam üzerinde görünmez ama her yerde var olan bir izleme ağı kurduğu üzerine konuştuk Derin ile. Yüzeye çıkmış olan kökler, gözetim mekanizmalarının artık gizlenemediğini, bu mekanizmaların gündelik hayatımızda açıkça hissedilir hale geldiğini sembolize etmektedir. Doğal su akışı bireylerin özgür yaşam akışını da temsil edebilir ve köklerin de bu akışı çevreleyerek yönlendiren ve sınırlayan güç ilişkilerini çağrıştırdığı söylenebilir.

Fotoğraf 8. Betona İnat Papatya

Pelin, beton zemin ile taşların arasında açan papatyaların fotoğrafını dijitalleşmeye karşı doğanın gücünü göstermek için çektiğini ifade etti. Doğal bir canlılığı temsil eden papatyalar, yapay/insan yapımı sert yüzeylerin arasında kendine alan açmıştır. Burada papatyaların betona rağmen çıkması ve çiçek açabilmeleri, dijital dünyada ve gözetim kapitalizmi altında yaşansa da kişilerin kendi öznelliklerini ve özgürlüklerini ifade etme çabasını gösterebilmelerini simgelemektedir. Pelin ile beton zeminin, gözetim kapitalizminin katı ve yapay yapısını, insanları sıkıştıran, sınırlandıran teknolojik-ekonomik sistemi temsil edebileceği, açan çiçeklerin bu sistem içinde büyüyebilmesinin ise gözetim altında bile insan iradesinin ve düşüncesinin yok olmayacağını, direniş gücünün kullanılmasının ve yaratıcılığın mümkün olabileceğini göstermesi üzerine bir diyalog kurduk. Burada dijital sistemdeki kullanıcıların üretkenlik ve direnişini papatyalar simgelemektedir. Beton zeminin de dijital kapitalizmin katı kurumsal ve teknolojik yapısını anlatmakta olduğu söylenebilir.

Her şeye karşın kullanıcılar, dijital platformların sınırlandırılmış yapısına tabi olmak yerine bu yapıları kullanarak kendi içeriklerini, kimliklerini, topluluklarını üretebilirler. Tıpkı papatyaların taşların arasından yol bulması gibi onlar da kendi

öznelliklerini buralarda inşa edebilir ve özgürleşmeye çalışabilirler. Ancak papatyalar da kapitalist sistem içerisinde meta olmaktan kurtulamazlar, estetik bir değer olarak alınıp satılırlar. Bu nedenle dijital dünyadaki üretimlerin ve oluşan özneleşme alanlarımızın da birer dijital veri olarak sistem tarafından kullanıldığının ayırdında olmalıyız. Pelin'le diyaloğumuz bu değerlendirmeler üzerinden kuruldu. Bu okumalar, gözetim kapitalizminin kuşatıcı ve bağımlılık üreten yapısına işaret ederken diğer yandan bu yapıya rağmen kişilerin yaşamlarında iradi eylemler ve eleştirel bilinç yoluyla açılabilecek özgürlük alanlarını sembolik olarak yansıtmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, dijital kapitalizmin genç bireyler üzerindeki etkilerini, kültür endüstrisinin yönlendirici gücü ve Paulo Freire'nin diyalojik pedagojisi bağlamında anlamaya çalışmıştır. Foto-anlatı yöntemi aracılığıyla gençler, dijital dünyanın kendi yaşamlarında yarattığı etkileri görsel ve sözel olarak anlatmışlardır. Katılımcıların anlatıları, dijital mecraların yalnızca birer eğlence ve iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin anlam dünyasını şekillendiren, zaman algısını bozan ve sosyal ilişkilerini dönüştüren güçlü ideolojik alanlar olduğunu göstermiştir.

Lise öğrencileriyle yapılan bu çalışmayla dijital kapitalizmin genç bireylerin düşünsel, duygusal ve toplumsal deneyimleri üzerindeki etkisi ve yönlendirici gücünün, Paulo Freire'nin diyalojik pedagojisi bağlamında anlaşılması amaçlanmıştır. Katılımcıların anlatılarından görüldüğü üzere, dijital ortamlar gençler için hem bir yabancılaşma kaynağı hem de potansiyel bir özgürleşme alanı olarak deneyimlenmektedir.

Katılımcıların ürettikleri foto-anlatılar, dijital kapitalizmin bireyler üzerindeki etkilerini ve özgürleşme potansiyellerini farklı tematik başlıklar altında anlamaya olanak tanımıştır. Paulo Freire'nin diyalojik pedagojisiyle birlikte okunduğunda bu anlatılar, gençlerin dijital dünyayla ilişkilerinde yalnızca edilgen konumda olmadıklarını, aksine eleştirel farkındalık ve özgürleşme arayışı içinde olabildiklerini de ortaya koymaktadır.

Foto-anlatılarla örtüşen temalar dijital tüketim ve bağımlılık bilinci, gerçek sosyallik vs. sanal ilişkiler, direnç ve yeniden filizlenme, çelişkiler ve irade mücadelesi, yabancılaşma ve temsili gerçeklik, anlam arayışı ve eleştirel düşünme olarak ortaya çıkmıştır. Temalar, dijital çağda eğitim ve iletişim süreçlerinin gençler tarafından sadece teknik birer araç olarak görülmediklerini, ideolojik ve kültürel bir alan olarak ele alındıklarını, özgürleşmeye dayalı alternatif bir pedagojik yaklaşımın mümkün olduğunu göstermesi bakımından anlamlıdır. Bu nedenle, çalışmanın bulguları yalnızca bireysel farkındalıkların altını çizmemekte, aynı zamanda dijital çağın eğitsel boyutunun nasıl dönüştürülebileceğine dair de ipuçları sunmaktadır. Dijital teknolojiler, yüzeyde bireylere sınırsız ifade özgürlüğü, katılım ve öğrenme fırsatları sunuyor görünse de bu olanakların arka

planında algoritmik denetim, veri sömürüsü ve dikkat ekonomisine dayalı bir yönlendirme ağı bulunmaktadır. Bu koşullar altında kamusal alan daralmakta, özel alan kamusal olanla iç içe geçmekte ve bireyin özne olarak özgürleşme imkânı zayıflamaktadır. Bu noktada, Paulo Freire'nin diyalojik pedagojisi özgürleşme odaklı alternatif bir öğrenme ve iletişim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Freire'ye göre eğitim, egemen ideolojilerin yeniden üretildiği bir mekanizma olmaktan çıkarılmalı, diyalog, karşılıklılık ve eleştirel farkındalık temelinde dönüştürülmelidir. Dolayısıyla Freire'nin pedagojisi, bireyin kendi koşullarının farkına vararak bunları dönüştürebilme iradesinin oluşmasına rehber işlevi görebilir.

Sonuç olarak, günümüzde dijital kapitalizm ve kültür endüstrisi, bireylerin hem düşünsel hem de duygusal düzeyde şekillendirildiği güçlü ideolojik yapılar haline gelmiştir. Ancak bu yapıların hegemonyası eleştirel pedagojik yaklaşımlarla sorgulanabilir ve dönüştürülebilir. Paulo Freire'nin diyalojik pedagojisi de bize bu yolda güçlü ve güçlendirici bir rehber olabilir. Çünkü bu rehber, bireylerin dijital dünyadaki edilgen konumlarını sorgulayan, katılımcı ve dönüştürücü bir öğrenme süreci inşa etmeye olanak tanımaktadır.

Kaynakça

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2002). Dialectic of Enlightenment (E. Jephcott, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1944)

Alexandre, B., Ferronato, R. F., Lima, A. B., Pontes, F. G. A., & Lima, O. D. S. F. C. (2024). Paulo Freire E A Pedagogia Do Oprimido: Reflexões Sobre A Educação Crítica E Transformadora. IOSR Journal of Business and Management, 26(11), 12–21. https://doi.org/10.9790/487x-2611071221

Andrade, A. D., Santos, F. D. V. dos, Vieira, M. A., Pereira, P., Souza, D. C. de, Araújo, N. M. da F. T. de S., Araujo, F. A. M., Carvalho, J. G. de, Andrade, S., Sobrinho, A. F. de L., Strada, C. de F. P., Santos, J. N., Costa-Silva, J., Melo, E. A. dos S. F., & Ribeiro, E. V. (2024). Paulo freire e a educação dialógica: relevância e aplicações no século xxi. 6(2). https://doi.org/10.56238/arev6n2-112

Barker, J., & Smith, F. (2012). What's in focus? A critical discussion of photography, children and young people. International Journal of Social Research Methodology, 15(2), 91–103. https://doi.org/10.1080/13645579.2012.649406#.VNSZSHZFDL8

Berra, M. (2020). Shoshana Zuboff, The Age of Surveillance Capitalism. The fight for a human future and the new frontier of power. 82(64), 95–98. https://doi.org/10.4000/QDS.3723

Carr, N. (2025). Şimdinin Tiranlığı Musa'nın Tabletlerinden Google'a. Corpus Dergi. https://corpusdergi.com/2025/simdinin-tiranligi/

Castro, E. M. N., & Castro, K. N. (2018). Educação e complexidade: um diálogo possível. Educação (UFSM), 43(2), 223–234. https://doi.org/10.5902/1984644427228

Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford University Press.

Dahlgren, R. L. (2022). Freire's Dialogic Process as a Means of Facilitating the Teaching of Controversial Public Policy Issue. Urbana, 1, 1-20. https://doi.org/10.47785/urbana.1.2022.7

Duman, K.; Çelik, M. (2023). Dijital çağda platform kapitalizmi. Gündelik hayatta dijital çağın ayak izleri içinde (pp.163-174). Eğitim Yayınevi.

Erten, B. (2025, 2 Ocak). 2025 ile yeni bir nesil doğdu: Beta kuşağının pek çoğu 22'inci yüzyılı görecek. Gazete Oksijen. Erişim adresi: Gazete Oksijen Yaşam bölümünden erişilmiştir. https://gazeteoksijen.com/yasam/2025-ile-yeni-bir-nesil-dogdu-beta-kusaginin-pek-cogu-22inci-yuzyili-gorecek-231866

Foini, D. (2023). Autonomy under surveillance capitalism. AI and Society, 38(2), 451–467.

Freire, P. (2021). Ezilenlerin pedagojisi (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek, & A. Fethi). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser 1970 yılında yayımlanmıştır)

Fuchs, C. (2014). Digital labour and Karl Marx. Routledge.

Garcia, A. (nd). Çokça dile getirilenler: çocuklarla birlikte fotoğraf deneyimleri. https://doi.org/10.21747/2975-8033/cad4a4

Giles, P. (2019). The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. Journal of Cultural Economy, 12(6), 612–614. https://doi.org/10.1080/17530350.2019.1639068

González, P., & Barandiaran, X. E. (2024). Attention is all they need: Cognitive science and the (techno)political economy of attention in humans and machines. ArXiv. https://arxiv.org/abs/2405.06478

Gray, C. H. (2019). The Threat of Surveillance Capitalism. 16(2), 265–276. https://doi.org/10.5209/tekn.64984

Habermas, J. (2014). Kamusal alanın yapısal dönüşümü (Çev. T. Bora). İletişim Yayınları. (Orijinal eser 1962 yılında yayımlanmıştır)

Halperin, BA ve Lukin, SM (2023). Anlatı Zekasını Öngörmek: Yaratıcı Bir Görsel Hikaye Anlatımı Antolojisi. Bilgi İşlem Sistemlerinde İnsan Faktörleri Uluslararası Konferansı. https://doi.org/10.1145/3544548.3580744

Hari, J. (2022). Çalınan Dikkat: Neden Odaklanamıyoruz? (B. E. Aksoy, Çev.). Metis Yayınları. (Orijinal eser yayın yılı: 2022)

Hancı, A. (2017), Jurgen Habermas'ta Burjuva Kamusallığının Çöküşü ve Günümüzle Benzerliği, Eleştirel Pedagoji, Sayı. 51-52, Sayfa. 66-74.

Hancı, A. (2022), Bilişsel Kapitalizm Çağında Emek, Eğitim ve İletişim Süreçleri. ed. İ. Özdemir ve S. Işık, İletişim ve Eğitim; Eğitim İletişimi ve İletişim Eğitimi (s. 65-114). Adana: Karahan.

Hart, J. A. (2010). Toward a Political Economy of Digital Culture: From Organized Mass Consumption to Attention Rivalry (pp. 56–62). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230278011_5

Harvard Law Review. (2020). Economies of surveillance. Harvard Law Review, 133(5), 1280–1315. https://harvardlawreview.org/print/vol-133/economies-of-surveillance/

Hauber-Özer, M. (2025). Sanal Foto-Anlatı: Umut, Destek ve Azim Mesajları. Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 77, ss. 26-40. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/2.-sanal-foto-anlati.pdf

Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, d. (2016). Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics. Polity Press.

Kılıç, R. (2024). A Review on "The Spirit of Digital Capitalism". Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi, 6(2), 87-92. https://doi.org/10.55055/mekcad.1551110

Li, Z. (2022). Generative Logic of Digital Capitalism Based on Artificial Intelligence Technology. Mobile Information Systems, 2022, 1–7. https://doi.org/10.1155/2022/9068591

Livingstone, S. (2009). Children and the Internet. Polity Press.

Lovink, G. (2019). Sad by design: On platform nihilism. Pluto Press.

Mckee, S., Halsall, T., Sheikhan, NY, Knight, R., Henderson, J. ve Hawke, LD (2024). "Resimler, kelimelerin anlayamayacağı şekilde anlamama yardımcı oldu": Gençlerin liderliğindeki bir foto-ses çalışmasına katılan gençlerin düşünceleri. PLOS ONE , 19. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308165

Narin, Ö. (2025). Dijitalleşme, yapay zekâ ve toplum. Toplum ve Hekim, 40(4), 245–256. Türk Tabipleri Birliği. Retrieved from https://www.belgelik.dr.tr/ToplumHekim/kayit_goster.php?Id=3265

Nurjanah, N., Abdulkarim, A., Komalasari, K., Bestari, P., & Suwandi, M. A. (2024). Critical literacy of young citizens in the digital era. Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan, 21(2). https://doi.org/10.21831/jc.v21i2.70232

Pietersen, D. (2022). Engaging Paulo Freire on deliberative democracy: Dialogical pedagogy, deliberation and inclusion in a transformative higher education online education space. Theological Studies, 7, 1-15. https://doi.org/10.4102/the.v7i0.211

Roberts, P. (2016). Paulo Freire and the Politics of Education: A Response to Neumann. Educational Philosophy and Theory, 48(6), 645-653. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1104887

Schiller, D. (1999). Digital capitalism: Networking the global market system. Cambridge, MA: MIT Press.

Singh, J. P. ; (2008). Paulo Freire: Possibilities for dialogic communication in a market-driven information age. Information, Communication & Society, 11(5), 699-726. http://dx.doi.org/10.1080/13691180802124518

Srnicek, N. (2017). Platform capitalism. Polity Press.

Staab, P. (2024). The roots of digital capitalism. Winchester University Press. https://doi.org/10.7765/9781526172174.00007

Valeriani, A. S. (2023). Surveillance capitalism from a Kantian and utilitarian perspective. Ethics and Information Technology, 25(3), 213–229.

van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). The platform society: Public values in a connective world. Oxford University Press.

Virilio, P. (1997). Open sky (J. Rose, Trans.). Verso. https://books.google.com.tr/books?id=OF_cPrltMmsC&pg=PP7&hl=tr&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false

Wang, M. (2025). Wearable technology and surveillance capitalism: A critique. Technology in Society, 75, 102389.

Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power. New York: PublicAffairs.

Zuboff, S. (2021). Gözetleme Kapitalizmi Çağı: Gücün Yeni Sınırında İnsan Geleceği İçin Savaş. (T. Uzunçelebi, Çev.) İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.

Direnişten Öğrenmek: Boğaziçi Üniversitesi Öğrencilerinin Özgürleşme Deneyimleri

Boğaziçi Üniversitesi Eleştirel Eğitim Topluluğu[1]

İktidar kaynaklı sorunlara karşı uzunca bir zamandır düzenlenmekte olan kitlesel eylemlere Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri de sokakta, kampüste ve diğer toplumsal alanlarda aktif olarak katılıyorlar. Bizim de içinde yer aldığımız bu süreçte, Türkiye'nin mevcut siyasal gündeminde özgürleşme yönünde çaba gösteren eylem katılımcısı arkadaşlarımızla görüşmeler gerçekleştirdik. Bu görüşmeler aracılığıyla öğrencilerin direnme ve özgürleşme mücadelelerini sürdürürken nasıl kolektif biçimde hareket ettiklerini, dayanışma pratiklerini, birlikte umut üreterek neler öğrendiklerini; belirsizliklerle hangi yollarla başa çıktıklarını, yani bu sürecin onların dönüştürücü kapasitelerini nasıl açığa çıkardığını anlamayı ve anlatmayı amaçlıyoruz.

Eylemden Öğrenme

Foley'e (1999) göre, en güçlü öğrenme süreçleri, kişiler baskı ve zulme karşı çıktıklarında ortaya çıkar. Spesifik olarak öğrenmenin sınıfların dört duvarı arasında gerçekleştiği kabul ediliyor olsa da aslında biliyoruz ki öğrenciler derslikte otururak konuştukları liderlik becerilerini, protesto düzenlerken, yani aktif olarak bir topluluğu organize ederken daha nitelikli ve hatta aynı zamanda duygusal bir bağ da kurarak edinebiliyorlar. Böylece aslında insanların informel bir şekilde ve deneyimleri içinde de öğrendiklerini görüyoruz.

"Herhangi bir fikri destekleyen ya da kötüleyen" ve "dışarıdan bakan" bir formel eğitim anlayışına karşılık öğrenenin içinde olduğu toplumsal bağlam çerçevesinde düşündüğü ve yeni fikirler ürettiği informel ve sınıf dışı eylemsel öğrenmede

[1] bogazicielestirelegitim@gmail.com

aktarılanlar beceriler değil, gündelik hayata uyarlanabilir etik ve toplumsal değerlerdir.

Protestolar gibi sosyal eylemlilik süreçlerinde kişiler, kendilerini güçlendirip özne olarak inşa ederken, sahip oldukları bilgiye, kendilerine ve dünyaya eleştirel bakma şansını ve özgüvenini elde ederler. Bu sebeple üniversiteler, formel eğitimin yanında eylemlilik süreçlerinin incelenmesi ile bu süreçlerdeki öğrenmelerin gözlenmesi için de ideal bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Umudun Pedagojisi

Freire (2014), ilk baskısı 1992'de yapılan Umudun Pedagojisi'ne 90'lı yılların Brezilya'sını tasvir ederek başlar. Yozlaşmışlığa karşı meydanların yeniden genç protestocularla dolduğu bu manzarada kırılgan ama bir o kadar da yaygınlaşmış umuda işaret eder (Freire, 2014). Umut varoluşsal bir ihtiyaç, kadercilik ve determinizm karşısında dünyayı yeniden yaratma gücü taşıyan bir mücadeledir (s.8). Karamsarlık, kişileri politik katılımdan uzaklaştırıp insan elinden çıkma krizler karşısında kaderciliğe sürükleyebilir (Giroux, 2021). Bizi terörize eden krizlerle yüzleşirken değişimin yolu hayal etmekten, hayal etmenin yolu da umuttan geçer (Freire, 2014).

Toplumsal çatışmaları yaratan mekanizmalara eleştirel yaklaşım, ezilenlerin güçlenip ezenlerin güç kaybettiği koşulları ve bizi harekete geçiren umudu yaratır (s. 64). Hayal etme bu noktada politik olduğu kadar tarihe yalnızca adapte olmayıp ona yön veren bir insan yani bir özne olmanın ayrılmaz bir parçasıdır (Freire, 1998). Ütopya her şeyden önce var olan düzenle mesafelenmekle ve birlikte inşa edilecek bir geleceğin üstlenilmesi ile anlam kazanır (s. 47). "Sınanmamış olanaklılık", Freire'nin anlatısının ütopyasıdır ve hayalini kuranlar, var olduğunu duyumsadıkları bu ütopyaya özgürleşmeyi tatbik ettikleri sürece ulaşabilirler (s. 105). Bunun karşısında "tarihsel anestezi" geleceğe dair derin bir kuşku duymak ile beraber politik sorunlar karşısında felçleşmiş ve apatik olmaktır (Freire, 1994). Bu durumda ezilenler kendilerine bahşedilen imgeye biat etmeyi sürdürerek kurulu kabullerden ayrışamaz (s. 73, 78).

Düzendeki çatlaklar ve toplumsal dönüşümün başlaması, sessiz çoğunlukların hareketleriyle kendilerini belli etmelerine olanak tanır (Freire, 1998). Başta düzensiz isyanların takip ettiği büyük çatlaklar sonucu sessizlik, alternatifi olmayan bir kabul olmaktan çıkıp değiştirilmesi gereken bir gerçeğe dönüşür (s. 507). Sonuç olarak bilinen deneyimlerden başlayan öğrenme süreci umutla eyleme, eylemle ötekilerin de sessizlik kültürünü yıkan ilhama dönüşür ve dünyayı eleştirel biçimlerde düşünmek, onu yeni baştan oluşturmanın ilk adımı olur (s. 20).

Freire (2014) anlatısında ayrıca "sınır durumlar" tanımlar: 21. yüzyılın çoklu krizleri, öngörülebilirlikten giderek uzaklaşan gelecek, kapitalizmin "her şeye gücünün yeteceği" fikrinin ve sorunları bireyselleştiren neoliberal yargıların

yıkımı (Giroux, 2021). Sınır durumlara karşılık sınır eylemler yoluyla ezilenler, pasif kabulden kurtularak özne haline gelebilir ve "sınanmamış olanaklılık" su yüzüne çıkar (Freire, 2014). Dünya genelinde polis şiddeti, gazeteciler ve entelektüellere yapılan saldırılar ve sistematik ayrımcılıklara karşı toplumsal arenada protestolarla kendini gösteren ezilenler eleştirel bir direniş yükselterek "sınanmamış olanaklılığı" zorluyorlar (Giroux, 2021). Etki gücü kısıtlanmış kitleler; süregiden geçim sorunları ve karar vericilerin dışlamasına karşı tepkilerini toplumsal başkaldırılarla verirken güç eşitsizliklerini adalet, birlikte yaşam ve farklılıklara karşı anlayışla değiştirmek için alan açmaktalar (Suzina & Tufte, 2020). Freire'ye (2014) göre tüm bunlar okullarda değil, "sınır durumlar" ya da tarihsel anlarda, özellikle de değişimin ve farklı sosyal gruplar arasındaki çelişkilerin ve çatışmaların keskinleştiği politik atmosferlerde öğrenilir (Freire, 2014). Radikal bir demokrasinin inşası için Freire, bu karşılaşmaları ve baskın grubun marjinalize ettiği ezilenlerin "farklılıklar içinde birlik"ten yararlanarak kendi benzerliklerini ve oluşturdukları çoğunluğu fark etmelerini elzem görmektedir (s. 78).

Kolektif Eylem

Eylem ve toplumsal dönüşümün kesişiminde yer alan praksis, bireyler ve değişen toplumsal yapılar arasında köprü kurar (Sztompka, 1991). Toplumsal çerçeveyi yeniden yapılandırırken aslında eylemle praksisi kurar, praksisle eylemlilik gösteririz (s. 98). İnsanların bir aktör ve Freire'nin tabir ettiği biçimde bir özne olarak eylemliliklerini ortak bir toplumsal amaç uğruna koordine ve mobilize etmeleri, kolektif eylemlerle sonuçlanır (s. 128). Bu eylemlilik kendisinden önceki tarihsel süreçlerle beslendiğinde bir sosyal öğrenme kapasitesi ortaya çıkar (s. 116).

Öğrenenler kültürel gerçeklikle yeni biçimlerde yüzleşmek için öncelikle bu gerçeklikten nasıl etkilendiklerini, yani bu gerçekliğin onlarda nasıl tutumlar yarattığını keşfetmelidirler (Freire, 1998). Birlikte ve içinde yaşadıkları dünya ile tarihsel-sosyal ilişkilerinin katmanlarını kaldırdıkça öğrenenler, eleştirel biliş kapasitesini artırır ve somut gerçekliğin analizlerini yaparak yeni praksis, yani eylem formlarını hayata geçirirler (s. 489). Freire'ye (1998) göre bir özne olarak insan eşzamanlı olarak dünyayı anlar, ifade eder ve değiştirir (Freire, 1998). İnsanlar dünya ile birlikte olabilir çünkü onlar yaşadıkları gerçekliğe objektif bir şekilde mesafelenerek özneleşir, sorgular, eleştirir, değiştirir ve özgürleşir (s. 499). Onları özgürleştirecek kültürel eylemin yolu ise öğrenmeden geçmektedir (Freire, 1998).

Boğaziçi Öğrencilerinin Eylemlilik Deneyimleri

Boğaziçi öğrencileri için 2025 bahar dönemi, diploma iptalleri ve seçilmiş eğitim ve yönetim kadrolarına yöneltilen saldırgan yasal işlemlerden de önce yoğun eylemlilik ve toplanmalarla başladı. Kampüste hâlihazırda yukarıdan atamalara karşı akademik eylemlilik uzun bir süredir mevcuttu. Bundan farklı olarak 2025

bahar dönemi başında eğitimcilerin mobbing yoluyla okuldan uzaklaştırılmalarını akademisyenlerin direnişine eşlik eden bir toplanma ve basın açıklamasıyla protesto ettik.

Akademisyenlere yönelik baskıların yanı sıra öğrenciler de okulda hüküm süren baskı rejimi ile karşı karşıya geldiler. Devamında, okulun en işlek kampüsünde yıllardır faaliyet göstermekte olan kantin kapatılarak yerine iktidara yakınlığı ile dikkat çeken zincir bir kafenin şube açması en çok katılımın görüldüğü eylemlerle sonuçlandı. Farklı fakülte ve dönemden öğrencilerin birçoğu ile birlikte kafeyi ortak alan ilan edip kamusal kullanıma açtık. Bu süreçte öğrenci kulüpleri de bu eyleme destek vermek adına ortaklaştırılan alanda etkinlikler düzenleyerek, yiyecek ve içecek dağıtımı yaparak öğrencilerin bu tip alanlara yönelik ihtiyacına ve hayat pahalılığına vurgu yaptılar. Öğrencilerin okuldan uzaklaştırıldığı, kulüp faaliyetlerine kısıtlama getirildiği ve kulüp temsilcilerinin görevlerinden alındığı yaptırımları takiben öğrenciler, sıra arkadaşları ve öğrenci toplulukları ile dayanışarak forumlar düzenledi ve sürdürülebilir eylemler adına tartışma ortamları yarattılar. Sonuç olarak Boğaziçi öğrencileri olarak ülke genelinde eylemlerin patlak vermesinden önce kenetlenmiş ve mobilize bir haldeydik.

Boğaziçi'nden öğrencilerin de katılımıyla 19 Mart günü İstanbul Üniversitesi'nde ilk kitlesel eylem gerçekleşti. Saraçhane Meydanı'nı merkez alan sokak eylemlerinde öğrenciler hızla büyüyen bir örgütlülükle mücadelede yerlerini aldılar. 20 Mart günü Kuzey Kampüs'te toplanarak Saraçhane'ye yürüdük. Devam eden süreçte Saraçhane'de gerçekleşen eylemlerde öğrenciler polis şiddetine en yoğun maruz kalan gruplardan biri oldu. Eylemleri sürdürülebilir hale getirmek adına WhatsApp gibi platformlarda bir araya gelerek fiziksel, motivasyonel, organizasyonel ve hukuki ihtiyaçlara yönelik güvenlik önlemleri ve planlar geliştirdik. Pankart atölyeleri, bölüm toplantıları ve forumlar düzenledik. Saraçhane eylemleri sonucu pek çok öğrencinin gözaltına alınması ve tutuklanması üzerine akademik boykot organize ederek eğitim hakkı gasp edilen sıra arkadaşlarımızla dayanışma gösterdik. 9 Nisan'da Şişli Belediyesi'ne yürüyen binlerce üniversite öğrencisinin içinde, devam eden eylemlerin birleştirdiği Boğaziçi öğrencileri de vardı. Öğrenciler eylemlerin ay dönümünde Beyazıt Meydanı'nda ve sonrasında Taksim Tünel durağındaydılar. Eylemler yayılıyor, farklı protestolarla ve anmalarla birleşiyor ve devam ediyordu. 1 Mayıs'ta da Boğaziçili öğrenciler alanlarda iktidar karşısında emekçilerle yan yanaydı. Son olarak 13 Mayıs'ta kampüs içinde çocuk ve kadın haklarını savunmak üzere bir araya gelen Boğaziçili öğrenciler olarak çok sayıda gözaltı ve tutuklama müdahaleleriyle sonuçlanan kampüs içi bir eylemde kitlesel olarak bir aradaydık.

Görevden uzaklaştırılan akademisyenler adına öğrenci inisiyatifiyle düzenlenen eyleme katılanlar akademisyen nöbetinin yanında yer almıştı.

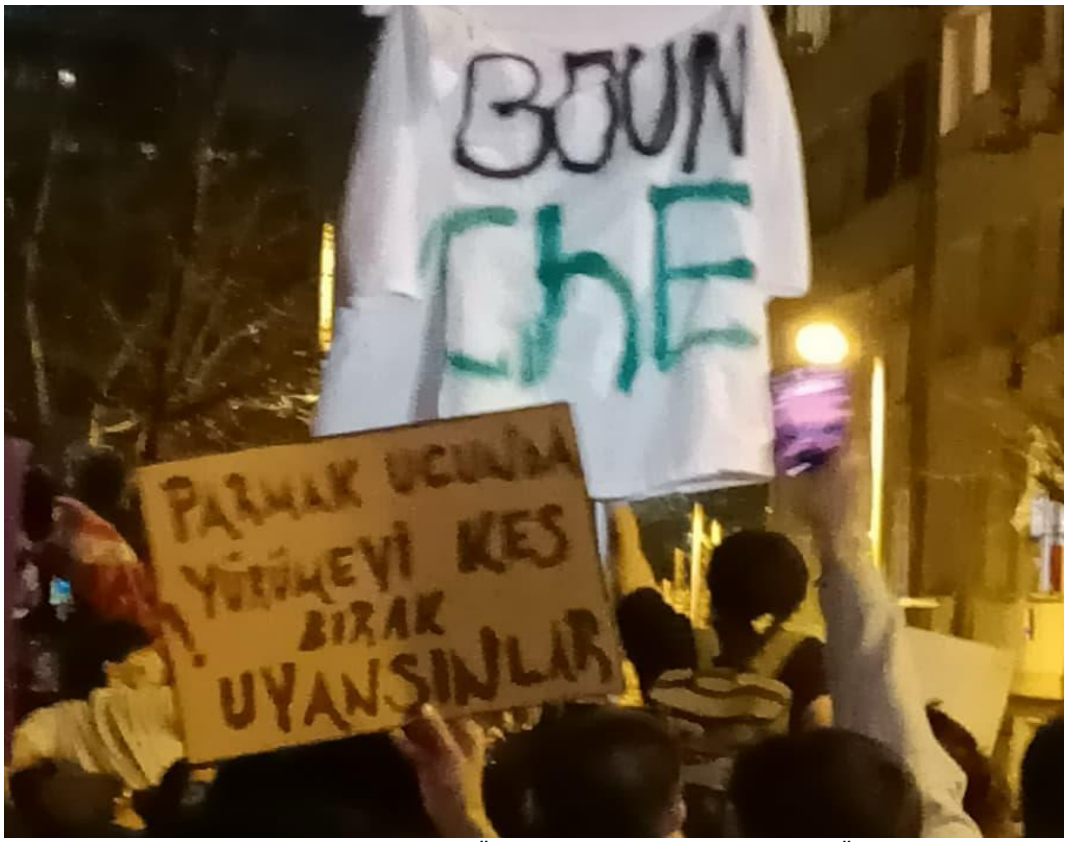
İktidar Yanlısı Kafe Karşıtı Eylem

Kulüp Faaliyetlerine Müdahale Üzerine Düzenlenen Forum

Kulüp Faaliyetlerine Müdahale Üzerine Yapılan Eylem

20 Mart Hisarüstü'nden Saraçhane'ye Yürüyüş

Güney Meydan'da Pankart Hazırlıkları



9 Nisan Şişli Yürüyüşü'nde Boğaziçi Üniversitesi Kimya Mühendisleri Öğrencilerinin Direniş Grubu "ChE"

Boğaziçi öğrencileri kampüse polis alınan eylemde.
Bu eylemde 97 öğrenci gözaltına alınmış ve 6 arkadaşımız tutuklanmıştı.

Kadıköy Dayanışma Konseri'nde Boğaziçili Öğrenciler.
Konser öncesi tutuklanan arkadaşlarımızın mektupları okunmuştu.

Kampüse polislerin alındığı 13 Mayıs Kadın ve Çocuk Hakları Eylemi. Şiddet ve istismar içerikli açıklamaları olan bir konuk İslam Araştırmaları Kulübü tarafından okula davet edilmişti.

Bir Direnişi Araştırmak

2021 Boğaziçi Kayyım Direnişleri ve 19 Mart Direnişleri, öğrenci kimliğinin politizasyonunda aktif olarak rol oynadı. Biz de direnme sürecinde öğrencilerin arasındaki dayanışmayı ve öğrencilerin içinden geçtikleri veya yarattıkları dönüşümü daha derinlemesine keşfetmek istedik. Bunun için çevremizden bu direnişlerden en az birine aktif olarak katılmış Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yaparak onların deneyimlerini kendilerinden dinledik. Yazımızda 7 adet mülakatı sunma şansımız oldu. Şimdiye kadar 12 arkadaşımızla görüştük ve görüşmelere devam etmekteyiz. Konuştuklarımızı eylemden öğrenmek, kolektif eylem, özgürleşme ve umut kavramları bağlamında değerlendirdik. Böylece kitlesel direnişler gibi toplumsal hareketlerin öğrencilere hem pratik hem teorik olarak neler öğrettiğini ve bu öğrenmelerin formel eğitimlerden ayırt edici özelliklerini tartıştık.

Eylemlere katılan arkadaşlarımıza özellikle "direnişten öğrenmek", "umut", "değişim-dönüşüm", "protesto ilişkileri", "özgürleşme", "kolektif dayanışma/eylem", "praksis" ve "olumsuz etkilerle başa çıkma yolları" kavramları hakkında merak ettiğimiz soruları sorduk. Ayrıca mülakat sürecinde bahsettikleri deneyimlerinde önemli gördüğümüz noktalar hakkında konuştuk. Mülakatlara katılımcı bulmak için önce kendi çevremizdeki kişilerle görüştük ve onların da kendi etrafındaki kişileri yönlendirmesiyle katılımcılarımızı bulduk. Etik kurallara uygunluk açısından çalışmamızın detaylarını görüştüğümüz öğrencilere ayrıntılı olarak anlattık ve hem form aracılığıyla dijital hem de sesli onaylarını aldık. Çevrimiçi yaptığımız görüşmelerimizin transkriptlerini Amberscript uygulaması ile çıkardık. Transkriptlerimizi öğrencilerin kimlik bilgilerini değiştirerek anonimleştirdikten sonra Braun ve Clarke'ın (2006) altı adımlı tematik analiz yöntemini kullanarak verilerimizi analiz ettik. Elde ettiğimiz notları birlikte tartışarak ortak kodlar ve temalara dönüştürdük ve kolektif eylem, umut ve eylemden öğrenme kavramları bağlamında analiz ettik.

Boğaziçili Öğrencilerin Özgürleşme Deneyimleri

Görüşmelerin gerçekleştirildiği kişilerin hemen hepsi üniversitede uzun süredir devam etmekte olan protestolara katılım gösteren bir profile sahipti. Katılımcıları 19 Mart öncesi sokak eylemleri konusunda deneyimli olan veya eylemlere yalnızca kampüs içinde katılmış arkadaşlarımız oluşturdu.

Kolektif Eylem

Yaptığımız görüşmelerin analizi sonrasında elde ettiğimiz ilk kavram "kolektif eylem" oldu. Görüştüğümüz öğrencilerin süreçle ilgili değerlendirmelerini yaparken kolektif eylemler ile ilgili öne çıkardıkları ilk unsur "bir aradalık" oldu. Kendini politik biri olarak tanımlayan ve üniversiteye başladığından beri eylemliliğe devam ettiğini ifade eden Eda'nın söyledikleri, bir arada mücadele vermenin güçlendirici yönlerini işaret ediyor:

> "Açıkçası yalnız olmadığımı görmek ve gerçekten başka insanların da değer verdiğini görmek bence çok önemliydi. Çünkü az önce de dediğim gibi, bakın burada bir şey var diye tepinme kendi başına çok yorucu olabiliyor. Ama seninle beraber birçok kişi orada olduğunda bunun yükü biraz daha hafifliyor".

Eda haksızlıklar karşısında direnirken kendini yalnız hissetmenin zorluklarına değiniyor. Önemsediği ve bir özne olarak üstlenmeye çalıştığı toplumsal sorunlara başkalarının da benzer tepkiler vermesi ona desteklendiğini hissettirmiş. Ona göre sorunlar daha geniş bir kitle tarafından görünür hâle geldikçe ve daha çok kişi mücadele için eylemliliği seçtikçe direniş büyümekte ve karşı çıkmak kolaylaşmaktadır. Eda ayrıca sokak eylemleri kalabalıklaştıkça eylemlerin gündelik hayata daha çok yerleştiğini ve kampüs içi eylemlere dahi katılımın arttığını ifade ediyor:

> "Boğaziçi'nde bildiğimiz üzere çok fazla sayıda eylem oluyor. Her konuyla alakalı neredeyse her hafta bir eyleme rastlamak mümkün. Ancak bunların katılımları çok düşük seviyelerde seyrediyordu. Hani çok popüler ve medyaya yansıyan bir olay olmadığı sürece, yani maksimum 30-40 kişilik çok fazla eylem yapılıyordu okulda. Ancak 19 Mart olaylarından sonra en küçük olaylarda bile hani eyleme katılan kişi sayısının en az iki katına çıktığını gözlemleyebildim".

Eylem alanları gitgide daha büyük kalabalıkları barındırır hâle geldikçe alan içinde oluşan benzerliklerin ve farklılıkların da görüştüğümüz arkadaşlarımızın dikkatini çektiği görülüyor. Onlara göre kitleleri bir araya getiren bir "ortaklık"tan söz etmek mümkün. Alanda ayrışmalara varan farklılıklar bulunmasına rağmen Emre, eylemlerin birleştiriciliğine vurgu yaparak özellikle eylem alanının başka politik alanlara kıyasla farklılıkları içererek ortaya çıkan birlikteliklere daha fazla imkan tanıdığını vurguluyor:

> "Normalde bu tarz ayrışmalar her şeyi bitiriyor ancak insanların bu süreç içerisinde çok fazla kullandığı 'Birleşe birleşe kazanacağız' tarzı sloganlar da aslında bunun bir örneği. Belli ki bu insanların çok güçlü ayrışma olmasına rağmen, belki direkt olarak kökenden birbirlerine karşı olmalarına rağmen onları birleştiren bir şeyin olduğu anlamına geliyor. Gerçekten bu insanları birleştiren bir şey var".

Emre'ye göre eylemcilerin alanda kurdukları ortak dil onları ortaklaştıran şeyin bir kanıtıydı. Ona göre bu ayrılıklar onları farklı alanlarda birbirinden koparabilirdi. Gerçekten de eylemler içinde hedeflenenler, öncelenen toplumsal sorunlar, farklı ideolojiler çerçevesinde muhalefet eden gruplar pek çok arkadaşımıza göre temel farkları meydana getiriyordu. Bütün bunlara rağmen "ortaklık", haksızlıklar özelinde değil haksızlıkların faili olan iktidara ya da iktidar aygıtı polis güçlerine karşıtlık odağında kuruldu. Örneğin alanda şiddete maruz kalan ve şahitlik eden Bahar için eylemler tiranlığa ve aleni şiddete karşı koymak

anlamına gelmektedir ve bu deneyimler farklı grupları eylemler içinde ortaklaştırmıştır:

> "Mesela (Saraçhane'de) iki taraf da aynı biber gazını yiyor ve iki taraf da aynı şekilde zarar görüyor. Kim olursan ol, işte milliyetçisi de işte bilmem ne hepsi de aynı şiddete maruz kalıyor. Ve o an kötü olan şey çok net. Kötü olan şey senin zarar görüyor olman. Kötü olan şey sana vuruluyor olması. Ve o bence birleştiriyor. Yani ortak, çok net, bir kötüye karşı olmak. Bir zorbaya karşı olmak".

Karşı çıkmak için kalabalıkların eylemlere başvurduğu bu dönemde arkadaşlarımızdan eylemleri nelerin sürdürdüğü ve nelerin sonlandırdığı üzerine görüşlerini de aldık. Eylemleri tepki göstermek, kendini ifade etmek ve taleplerini dile getirmek için kullandığını söyleyen Tuna için "devamlılık" tıpkı Eda'nın ifade ettiği gibi kişilerin eylem tutumunda yaşanan dönüşümle gözlemlenebilir. Tuna, eylemlerden hedeflerimizi elde edememize rağmen öncelikle direnişin bir kültür olarak kalıcı hale gelebileceğinin altını çiziyor:

> "Öğrenci protestoları direkt olarak bize bir materyal fayda sağlamıyor belki de. Kayyum rektör değişmedi, yemekhane fiyatları ucuzlamadı ve İmamoğlu hâlâ tutuklu olsa bile bu eylemler toplumsal hafızada bir yer ediniyor. Belki genç insanların zihninde bir şeylerin kolektif aksiyonla değiştirilebileceği fikri güçleniyor".

Tuna'ya göre eylemler somut çıktılar üretmese bile haksızlıklar karşısında toplumsal alanı kullanma alışkanlığı edinmemiz konusunda önemli kazanımlar sunar. Bahar da eylemlerde yer almanın doğrudan düzenin iyileşmesine görünür bir katkı sağlamamasına karşılık kötüye gidişatı yavaşlatan ve bazen de durdurabilen bir etkisi olduğu konusunda benzer bir fikir beyan ediyor:

> "Yani mesela var olan kötü şeyler gittikçe daha kötüleşmeye başlıyor aslında ve eylemler en azından kötüleşmenin hızını kırıyor diye düşünüyorum. Belki bir anda var olan bir sistemi değiştirmiyor ama sistemin daha kötüye gitmesini uzun çapta engelliyor ya da hızını yavaşlatıyor ki gerçekten o dönüm noktası oluşup tekrardan daha iyileşene kadar olan süreçte böyle bir kısmını görüyor bence".

Bahar'ın paylaşımı eylemlerle yapabileceklerine dair hissettiklerine ışık tutuyor. Bu deneyimleri arkadaşlarımızın alandaki devamlılıklarına yansıyan tutumlar olarak önemli bulduk. Öte yandan farklılıkların ayrışmaya götürdüğü noktaların yalnızca eylemleri sürdürmeyi güçleştirmediği, aynı zamanda eylem alanlarını güvensiz hâle getirdiği de anlaşılıyor. 8 Mart gibi feminist alanlarda ve kampüs içinde protestolara katılmış olan Buse için kitlesel eylemlerle önceki deneyimleri arasındaki farkın "güvenlik" olduğu anlaşılıyor:

> "Eylemlere Boğaziçi'ndeki kampüste katılmakla işte sokaklardaki çok farklı oluyor. Ben eylemleri görece daha güvenli alanlarda

> deneyimlemiştim. Ama sokakta sloganların değişmesi de oluyor insanların. Her yaştan, her gruptan insanlar olduğu için güvensizlik hissi artıyor ve çok kötü hissettiriyor".

Burada Buse birleştiren tüm faktörlere rağmen ortaklaşılamayan söyleme dikkat çekiyor; bir öğrenci olarak yer aldığı eylem alanında birlikte olduğu insanlarla aslında birleşemediğini, güvensizliği yalnızca Boğaziçi dışında katıldığı kitlesel eylemlerde değil, Boğaziçi içerisindeki eylemlerde gözlemlediği farklı tutumlarda da hissettiğini belirtiyor:

> "(Boğaziçi'nin) daha da etkin olmasını beklerdim hatta… İnsanların daha uç ve bizim topluluklarımıza da zarar verebilen ya da üniversite özerkliği için zarar verebilecek tutumlarda bulunmaları beni kötü hissettirdi. Hani çok ortak bulunmamız gereken bir yerde de sanki ortak olamıyormuşuz gibi hissettirdi ve beklediğimden daha çok bölünmüşlük hissettirdi".

Buse, burada eylem alanlarındaki birlik görüntüsünü bozan tutumların Boğaziçi'ne olan aidiyetini sarstığını ifade ederken bunun eylemleri çoğunluk olarak sürdürmenin önünde engel oluşturduğuna değiniyor. O da Eda'ya benzer şekilde, aslında daha ortak olmayı beklediğini, sorunlara beraber karşı çıkmak gerektiğini ifade ediyor. Eylem anındaki farklı tutumların getirdiği güvensizlik ciddi bir sorun olmakla birlikte Buse farklı eylemlerde kendisini daha güvenli hissedebildiğini de vurguluyor. Aynı konuya işaret eden Eda'ya göre ise bu sorun, eylemcilerin birbirleriyle kurduğu iletişimi güçlendirmeleriyle çözülebilir nitelikte:

> "Sadece aksiyon halinde olmak değil aslında eylemlilik. Orada durup birbirimizi dinlemenin, birbirimizden haberdar olmanın daha büyük bir önem taşıdığının farkında olmakta bence. Yani o anki güvenliği sağlamak için yapılan bir şey…"

Eda'ya göre hareketlilik tek başına eylemliliği karşılamaz. Eda bu paylaşımıyla diyalog ve sınanmış bilginin eylemcilere sağlayacağı desteği vurguluyor. Eylem fiziksel olduğu kadar ilişkiseldir de. Yalnızca eylemde güvende hissetmek için değil, birlikteliğin yaratacağı güçten yararlanmak için de dikkat edilmesi gerekenler olduğunu ifade eden Emre'ye göre doğru örgütlenme yani etkili bir "eylemlilik", iktidar için gerçek bir korku unsurudur:

> "Doğru örgütlenme, doğru gruplaşma aslında çok büyük bir güç yaratıyor. Bunu da bütün baskıcı taraf da, Asayiş de her taraf bunu biliyor, bunun farkında. Bunun aynı zamanda farkında olunduğu bir ortamda, bir atmosferde doğru örgütlenmenin de insanların cesaretini, motivasyonunu çok etkilediğine inanıyorum".

Eylemin içinde barındırdığı gücün, sürecin tüm zorluk ve şiddetine rağmen "eylemliliği" arkadaşlarımız için vazgeçilmez hâle getirdiği anlaşılıyor. Bu gücü

Buse, bizi rahatsız eden şeyler için sahip olduğumuz eleştirelliği bir şeyler yapmak için kullanmak olarak ifade ediyor:

> "Yakındığım şeyler var, konuştuğum problemler var, olan ortada ama ben bunun için bir görev alamıyorum gibi. En azından eyleme katılmak ben kendi payımı yapabildiğim kadarıyla yapıyorum demektir. Bunu yapmadığımda da ben sadece şikayet ediyorum ama hiçbir şey yapmıyorum gibi hissettiriyordu. O yüzden katılmak istiyordum".

Eylemlerin sahip olduğu bu güç, görüştüğümüz arkadaşlarımız tarafından aynı zamanda var olan düzeni dönüştürebilecek bir güç olarak da değerlendiriliyor.

Umut

Arkadaşlarımızın, eylemlere katılım motivasyonlarına ilişkin ifadelerinde "değişim" kavramı öne çıkıyor. Örneğin 19 Mart öncesi protesto katılım deneyimi olmayan bir genç olan Tuna için kolektif eylemlere katılım, gerekli gördüğü değişimin öznesi ve tanığı olmanın bir yolu:

> "Ben yani en temelde politik olarak ülkede bir şeylerin değişmesi gerektiğine inanıyorum. En basitinden 25 yıllık AKP iktidarına bir tepki göstermemiz gerektiğini düşünüyorum, gösterebildiğimiz her alanda. Bu öğrenci protestoları da bunun iyi bir alanı bence… Kendi kendimi ifade etme alanı olarak görüyorum biraz ve bir değişim talep ediyoruz aslında… Yani ben daha büyük hareketin parçası olarak hissettim. Eylemlerde şu an yaptığım şeyler anlamlı. Ve işte Türkiye'de bazı şeyler değişecekse ben de bunun bir parçası olacağım".

Tuna eylemlerle siyasi statükoyu sorgulamakta ve büyük ölçekli değişimler arzulamaktadır. Geniş bir kitlede karşılık bulmasını beklediği bir direniş olan eylemlerde kendini kitlesel bir dönüşüm hareketine ait hissetmiştir. Eylem deneyimleri, karşılaştığı şiddetle güçlü bir biçimde şekillenmiş olan Bahar da alanda doğrudan hissettiği değişim ihtiyacını dile getiriyor:

> "Okuldaki kadın eyleminde gözaltına alındım. Polis benimle konuşmaya çalıştı. Sen niye girdin bu işe falan. Diyorum ki kadın dövebilirsin diyen birini çağırdılar okula. Sen bizim dövdüklerimizi gördün mü, diye böyle bir hava atar bir şekilde söyledi. O an benim için çok şey bir andı. Yani kötü, çok kötüler yani bu kadar, bu kadar ve değişmesi gerekiyor…"

Öğrencilerin hâlihazırda içinde bulundukları koşulları değiştirmek için duydukları güçlü istek onları eylem alanına taşımakla kalmamış, eylemliliğin kendisi değişmesi gereken şeylere somut bir şekilde işaret etmiştir. Değişim arzusunun ve potansiyelinin arkadaşlarımızın umut ile beraber en sık dile getirdiği kavramlar olmasının nedeninin bu olduğunu düşünüyoruz. Eda bu ilişkiyi şöyle dile getiriyor:

> "Herkes bir umudun peşinde oradaydı. Belki bir şeyi değiştirebilirim çabası olabilir. Belki kendi hayatımda bir şey değişir olabilir. Belki kendim için bir şey yapayım olabilir ya da belki bir iz bırakayım ya da önemli bir tarihî olaya şahit olayım gibi. Herkesin çok farklı motivasyonları ama farklı amaçları da vardı. Ortak amacımızı bulamadık ve ortak amacımızı bulabileceğimiz bir ortam da kendimize yaratamadık. Ben bunun da yavaş yavaş umudumuzu söndürdüğünü düşünüyorum".

Eda'ya göre değişim beklentisi ve isteği içindeki eylemcilerin aradıkları ve onları alanda olmaya motive eden şey umut olmasına rağmen bu duygu kitlesel bir birliktelik içerisinde olamamak nedeniyle sarsılmıştır. Tuna ise bu sorunun kişilerin eylemleri anlamlandırması ile ilişkili olduğunu düşünüyor:

> "İnsanlar işte eylemi bir değişiklik için ya da bir politik değişim için ya da fiziksel bir değişim için bir araç olarak kullanmak yerine direkt bir amaç gibi görüyorlar. Eylem yapacağız ve bu kadar, neden yapıyoruz? Bu protesto neden var? Nedeni değişsin istiyoruz… Bir şeyi bilirsek işte amacımız ne? Niçin yapıyoruz bunu? Daha faydalı olabilir".

Tuna'ya göre direnişin yarattığı umudu koruyabilmenin yolu öğrencilerin eylemleri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi doğru kurmalarından geçiyor. Öte yandan eylemleri uzaktan takip etmiş olan Ali ise sürecin kendisinde yarattığı duyguyu umuttan çok karamsarlık olarak tarif ediyor:

> "Evet, genel olarak (protestoların) çok fazla bir şey değiştirebileceğini düşünmüyorum… Yani rektör hâlâ rektör olacak zaten. Ama Türkiye düzeninde hiçbir şeyi değiştiremez. Onu yapanlar da biliyordur. O yüzden bilmiyorum. Çok bir umudum yok".

Bu örneği değiştirme arzusu, umut ve eylem arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önemli buluyoruz. Bir şeylerin değişebileceğine güvenmediği için eylemlere katılmadığını ifade eden Ali için süreçle ilgili temel duygu umutsuzluktur. Bahar ise umutlu olmak ile eylemde bulunmak arasındaki ilişkinin altını çiziyor ve umutsuzluğun kaynağına eylemsizliği yerleştiriyor. Ona göre eylemlerle mutlaka değişen şeyler görmek mümkündür.

> "İçinde olduğum müddetçe daha çok umutlandığım ama böyle biraz bile uzak kaldığımda umutsuzluğun çöktüğü bir noktaya geliyor böyle. Çünkü dışarıdan bakınca her şey hep aynı şey oluyormuş gibi geliyor ama içindeyken hep aynı şey olmuyor aslında… Hepsini farklı hatırlıyorum. Uzaktayken daha umutsuz hissettiriyor. Katılmadığım her eylemde daha umutsuz hissediyorum. Katıldığımda daha umutlu hissettiğim bir şeye dönüşüyordu çünkü birlikteyken ben de değiştim. Yani en kötü ihtimalle bizi değiştiriyor ve birey olarak bile bu kadar kişinin değişiyor olması bence çok fazla şeyi değiştirebilir".

Pek çok farklı eyleme katılmış olan Bahar hem eylemler arası nüansları gözlemleyebilmiş hem de eylemlilik içinde olduğunda umudunu korumuştur. Buse de benzer şekilde eylemsizliğin getirdiği olumsuz duygularla mücadele etmek için eyleme katılım gösterdiğini ve katıldıkça umudunun arttığını dile getiriyor:

> "Bir şeylerin değişme umudu ve hani zaten katılmazsam asla yerimde duramıyordum. Bir şey yapmamak daha kötü hissettiriyordu. Bir umut vardı hani bir şey değişmese bile. Bu ihtimal olsa bile yine de katılmak o içimdeki kötü enerjiyi bir tık daha iyi bir yere çevirmek için araçtı da aynı zamanda benim için".

Buse için bir değişim gözlemlenemediği durumlarda bile umut, eylemler içerisinde varlığını sürdürüyordu. Bunun yanı sıra umut ve eylemleri konuşurken Buse'nin "kötü enerji" olarak adlandırdığına benzer hisler pek çok arkadaşımız tarafından çok çeşitli biçimlerde ifade edildi:

> "Ekonomik kriz, işsizlik, ayrımcılık, nefret, nefret cinayetleri, cinayetler… Herkesin artık doluluk seviyesi çok fazlaydı ve insanlar patlamak istedi. Bence artık bunu da böyle göstermek istediler. Bir şeyi değiştirebileceklerine inandıklarını düşünüyorum. Ya da dediğim gibi en kötü kendilerini değiştirebileceklerine inandılar. O yüzden orada bulunduğumuzu düşünüyorum. Ancak işte dediğim gibi herkesin değiştirmek istediği şey birbirinden çok farklıydı".

Sık sık eylemcilerin farklı amaçlarına dikkat çeken Eda'ya göre odak ne olursa olsun toplumsal krizlerin getirdiği baskı ve değişim isteği alandaki eylemcilerde ortaktı. Arkadaşlarımızdan gelen "gençlik coşkusu", "tutku", "cesaret", "heyecan", "sıkışıklık", "patlama", "korku" ve "adrenalin" gibi duygusal ifadeleri eylem ve umut bağlamındaki çağrışımlar olarak not ettik. Bu ifadeleri en geniş çerçevede Tuna'nın kullanımında olduğu gibi "güçlü duygular" şeklinde umudun içinde kategorize ettik:

> "Bence ilk başta daha umutlu insanlar. Umut mu denir ona? Ya da daha tutkulu, daha inançlı insanlar bir süreci başlatıyor. Ve o ümidi o kadar yüksek olmayan insanları da ikna edebiliyor bir yerde bence… Güçlü duygular hissediyorsun ve bu süreçte ve olumlu veya olumsuz güçlü duygular daha da bağlı kılıyor seni".

Tuna'ya göre umut, insanları harekete geçirmekle kalmayıp umutsuz insanları da eylemliliğe götüren bir ilham gücü taşımaktadır. Ona göre umut eylemlere katılımı artıran bir etkiye sahip ve bu tür duygudaşlıklar birbirimize ve çevreye olan aidiyetimizi de olumlu etkiliyor. Bahar da eylemcilerin deneyimlediği yoğun duygulara empatik bir yerden yaklaştığı paylaşımında kendisiyle ilgili değişmiş olan farklı bir şeyden söz ediyor:

> "Ben çok değiştim. Ben aile dinamiklerim dahil her şeyin değiştiğine inanıyorum… Öfkeyi anlayabiliyorum. Var olan toplumsal eski olaylara karşı değiştim yani onlara bakış açım direkt değişti. Gerçekten ilk defa bu kadar büyük bir zorbalığa maruz kaldım muhtemelen ve gördüm. Yani aynı zamanda karşı çıkma pratiğim değişti. Gerçekten bir şeylere karşı çıkıp hayır diyebilme şeyim... Daha çok ben olabilmişim gibi hissediyorum. Hem ilk başta topluluktan güç alarak bir şeylere hayır (dedim) ve karşı çıkabildim. Sonrasında evde tek başıma karşı çıkabildim ve bu genel olarak 'Evet haksızlıklara karşı benim de yaşama hakkım var' falan şeklinde gelmiş oluyor. Bunları artık söyleyebiliyorum bence".

Güçlü duygularla alanda bulunan ve alandan güçlü duygularla ayrılan arkadaşlarımız eylem deneyimi sonucu şiddetin en kötüsünü görmüş, yine de bu deneyimden kendi öznelliklerini daha iyi anlayarak ve kendilerini daha iyi tanıyarak ayrılmışlardır. Bahar'ın bahsettiği türden kişisel dönüşümler "özgürleşme" kavramını umut içinde ele almamızı sağladı. Buse'ye göre ise yaşadıklarımızı tarihsel bağlamı içerisinde değerlendirebilmek ve geçmiş örneklerinin ayırdında olmak umutsuzluğa olduğu kadar koşullara tutsak olmaya karşı da bizi koruyabilir:

> "Kendimde de bunu görüyorum her ne kadar içine dahil olmaya çalışsam da ve tarihsel süreçten kopuk olanlarda daha da büyük bir umutsuzluk oluyor bence. Hani aynı zamanda işte XYZ dersi alıyordum ve önceden olan siyasi yasaklar, insanların yaşadığı zorluklar falan filanı öğrenirken bunun nasıl şekillendiğini bilmek bir noktada iyi hissettiriyordu. Çünkü şu anda sıkışık ve burada takılı kalmış hissederken bunun dönüşebileceğini, bir şekilde ilerleyeceğini düşünmek insana iyi geliyor. Geçmişte böyle oldu, tekrar işte bunu değiştirebiliriz gibi".

Buse için bir şeyleri dönüştürebileceğimizi bilerek ilerleyebilir ve içinde bulunduğumuz umutsuz koşulların ötesine geçebileceğimizi keşfedebiliriz. Bu tür keşifleri derinleştirdiğimizde arkadaşlarımızın eylemlerden öğrenmeye dair yorumlarını duyduk ve bunları yeni bir başlık altında irdeledik.

Eylemden Öğrenme

Konuşmalarımızdan elde ettiğimiz diğer bir çatı kavram da "eylemde öğrenmek" oldu. Bu kavram özellikle eylemin etrafında ve içinde öğrenme deneyimlerini daha yakından gözlemleyebilmemizi sağladı. Bu çerçevede incelediğimiz ilk konsept "eylem bilinci" oldu. Eda, eylem pratiğine dair bilgilerin öğrenilmesi ve eylemin ne için olduğuna dair bir bilincin oluşmasını şu şekilde ifade ediyor:

> "İşte neyin ne olduğunun farkında olmak. Yani sloganı iki kere atmayı öğrenmek. Ben eylemde öğrenmiştim mesela… Çünkü bu teoride, kitapta yazan bir şey değil. Hem birazcık teorik bilgi hem de biraz tecrübe, eylem tecrübesi".

Eda eylemlere ilk defa katılmıyor. Boğaziçi Üniversitesi'ndeki direnişler ve protestolarda da aktif rol almış deneyimli bir protestocu olarak gözlemlediği en önemli öğrenmenin eylemin kendisi hakkında olduğunu belirtiyor. Deneyim içinde ve kitlesel olarak öğrenilen eylem pratiklerinin önemine bu yüzden de özellikle dikkat çekiyor:

> "...ama işte dediğim gibi bu yeni katılan gençlerin çok fazla bilincinde olmadığı, herkesin çok kafasına göre hareket ettiği… çok iyi koordine edilemedi ve gelen kişilerin çoğu bu tecrübeye sahip değildi, ister istemez bu da sıkıntılar yarattı".

Eda özellikle çok büyük bir kalabalık olduğu için koordinasyonun çok zor olduğunu ve eylem içindeki pratikler hakkındaki bilgisizliğin bu koordinasyon sürecini negatif etkilediğini belirtmişti. Öte yandan incelediğimiz diğer konsept olan 'tanışıklık' açısından bu yeni oluşan kitlelerin birbirini tanımaya başlaması Eda'ya aynı zamanda eylem alanının içinde diyalog kurarak öğrenilenleri hatırlatıyor:

> "Ama işte herkesin birazcık daha kapılarını açmaya başladığını… Çünkü insanlar birbirlerini tanıyor. Yani bilmediğin şeyden korkarsın ya da bilmediğin şeyden çekinirsin. Ama artık ona aşina olduğunda bu senin için artık o kadar büyük bir tabu olmaktan çıkar bence… o çok önemli saydığımız fikirlerimizden, çok keskin bahsettiğimiz sınırlarımızdan da kurtulduğumuzu düşünüyorum".

Eda, eylemlerde insanların birbirlerine sahip olduğu fikirlerin ötesinde bir bağ kurduklarının altını çiziyor. Eylemciler normal hayatlarında belki de önyargılı olacakları ve uzak duracakları insanlarla tanışmışlardı. Eda'ya göre bu yeni tanışıklıklar kişilerin fikir dünyasını da genişletiyordu. Fikirlerin yanında kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin de nasıl evrildiği hakkında Buse ise şöyle diyor:

> "...yine de tanıdık yüzler olmaya başladı arkadaşlarımla. Oradan arkadaşlarla tanışmaya falan başladım. Böyle biraz daha bu çevredeki insanları da tanımaya başlayıp onların emeklerini de görmek iyi hissettirdi".

Buse, kişilerin birbirlerinin emeklerini ve çabasını görmesinin onu nasıl etkilediği üzerinde duruyor. Bunun yanında yeni edinilen ve sağlamlaşan tanışıklıkların kişiye güven vermesinin yanında eylem sürecini nasıl kolaylaştırdığını da vurgulamış oluyor.

"Çeşitlilik" konsepti üzerine olan konuşmalarda ise çeşitliliğin bol olmasının bazen negatif bazen pozitif bir etki olarak görüldüğü anlaşılıyor. Eda bu çeşitliliğin özellikle motivasyon ve karşılıklı saygı noktasındaki etkisine öncelik veriyor:

> "Kalabalığın bu kadar büyük olması çok güzel. Ama o büyüklük ve çeşitliliğin birbirine tahammülü olmadığında bu eylemliliği sürdürecek yeterli motivasyonu bulamıyoruz".

Eda, insanların birbirlerini dinlemediğini belirtip çeşitli fikirler olsa da kimsenin ortaklaşma yoluna gitmek istemediğinden yakınıyor. Ali de eylemciler içindeki fikir çeşitliliğinin aralarındaki ilişkilere etkisi hakkında okulu üzerinden bir örnek veriyor:

> "Okulda genelde çoğu kişi kendisini belirli bir seviyede muhalif görüyor. Yani görüşleri değişiyor. Bazıları daha seküler milliyetçi olarak görüyor, bazıları da ne bileyim sosyalist. Bazıları daha yeşil, sola falan daha yakın olarak hepsi muhalif olarak görüyor kendini. O yüzden hepsinde birbirine yakın bir tepki doğurdu. Şey farklıydı bence. Genelde protesto yöneten taraf oluyor, [Bir sol partinin ismi] oluyor yanlış bilmiyorsam ona daha milliyetçi taraftan hep bir tepki doğuyor ama kendileri de hiçbir şey yapmıyorlar. Kendileri bir organizasyon falan yapmıyor. O yüzden sadece bir tepki doğuruyorlar, başka bir şey yapmıyorlar. O bir arada bir şey yaptı, bir biraz daha bastırdı, o bastırdı protestoları bence".

Ali'ye göre farklı fikirlerin birbirlerine tepki gösterip yardımcı olmada aktif bir rol almaması protestoların bastırılma nedenlerinden biri olmuştu. Ali ve Eda, insanların birbirlerini dinlemeyip bütüncül yaklaşımlarda bulunmamalarının hareketi de kısıtladığında hemfikirler. Buse ise tam da farklılıklarının ötesine geçerek birleşebildiklerinde eylemlerin güçlü olduğunu vurguluyor:

> "Tam böyle başlayıp sönümlenecek mi sönmeyecek mi kaygısını yaşadığımız zamanlarda birlik olamıyormuşuz gibi hissettirdi. Ve hani. Çoğunluk değiliz ama çoğunluk olabilecek kadar da en azından çoğunlukla baş edebilecek kadar da çokuz".

Polisler ve eylemcilerde çeşitliliklere karşı gözlemlenen pozitif ya da negatif tutumlar ve tepkiler hakkında Bahar'ın öne çıkardığı nokta ise biraz daha farklı:

> "Yani şöyle bir tane arkadaşım direkt kapalı ve başörtüsüyle alakalı dalga geçtiler ve başörtüsünü çıkardılar falan döverlerken yani. Çünkü o zaten kadın eyleminde yaşanmıştı ve hani onda da çağrılan kişi kendince İslami bir lider falan ya, onunla alakalı muhtemelen çelişkili olduğunu düşünüp o şekilde yaptılar falan. Ve onun dışında da mesela ben Cevahir'de alınanların davasına katılmıştım böyle izlemeye. Orada yani genel olarak cinsel yönelimi farklı olan özellikle gey erkeklere bayağı translar dahil, hani hem vurma hem de fazla tutma ve dalga geçme çok fazla yani hani laf atma şeklinde. Çünkü daha az insan olarak görüyorlar bence. Yani daha az insan ve daha az. Böyle istedikleri gibi dalga geçebilir, istedikleri gibi bedenleri hakkında söz söyleyebilirler falan gibi. Genel olarak bu tarz şeyler vardı".

Bahar'ın anlattığı olaylardan görüldüğü üzere kişilerin kimlikleri benzer olsa bile "makul" görülmediği için polis şiddetiyle karşılaşabiliyorlar. Anlattıkları, iktidarın ve onun bir aracı olan polisin farklı cinsel yönelimleri ve kadınları değersizleştirme politikalarını da gözler önüne seriyor.

Görüşmelerimizde çok sayıda bu tip anlatımla karşılaştık. Bu tip deneyimlerin aynı zamanda arkadaşlarımızı daha önce karşılaşmadıkları gerçekliklerle yüzleştirdiğini söylemek mümkün. Bununla birlikte şiddetin kişinin yaşadığı bireysel deneyimler olmaktan çıkıp kolektif bir soruna işaret ettiğinin öğrenildiğini gözlemledik.

Arkadaşlarımız, genelde eylemlerin daha yıkıcı iktidar müdahalelerini engellediği görüşüne sahipler. Bu da bizi incelediğimiz farklı bir kavram olan "ses çıkarma"ya götürüyor:

> "Birlikte bir şey için mücadele ediyoruz ve herkes rahatsız. Yani çok farklı kesimlerden insanlar, çok farklı düşünce yapılarının olduğunu bildiğim insanlar vardı ama hepimiz bir aradaydık ve bir şey için ses çıkartıyorduk".

Bahar'ın da bahsettiği "ses çıkarma" konsepti, özellikle kitle içerisinde tüm öznelerin kendilerini daha güçlü ifade ettiklerini göstermiştir. Bahar, eylemleri kolektif başkaldırının seslendirildiği bir direniş biçimi olarak yorumluyor.

> "Yaptığımız eylemlerin direkt olarak fiziksel karşılığına, aslına bakarsak çok net anlaşabileceğimizi düşünüyorum. Yapılan şeylerin öncelikle yürüyüş, tezahüratlar, sloganlar, pankartlar bir yana, son zamanlarda daha ünlü olmaya başlayan, bildiğiniz hareketlerle, zıplamayla vesaire gibi örneklerle direkt olarak fiziksel olarak gözükmeyen bir insanın içgüdüsel olarak başkaldırı deyince aklına gelen veya stres atmak deyince yaptığı şeylerin aslında görünürde ne kadar net olduğuna inanıyorum bu protestolarda ben".

Eylem sırasında "ses" çıkarma pratikleri olarak slogan atmanın, zıplamanın katılımcılar için aynı zamanda o anda, oradaki varlıklarını hissetmek ve hissettirmek için bir araç olduğu anlaşılıyor. Emre'nin de dediği gibi, katılımcılar başkaldırı olarak fiziksel hareketleri kullanarak "ses" çıkartıyorlar. Emre bunu anlatırken özellikle protestoların insanların içindeki sinir ve umutsuzluğu atmak için bir araç olmasına da değiniyor. Katılımcılar, ses çıkarmanın hem kendilerine iyi geldiğini, hem de iktidarın aşırılıklarının engellenebileceğini öğrenmiş ve bunları protestolara uyarlamış görünüyorlar:

> "Beklemediğim bir anda toplumda ses çıkaran şeyler gerçekten de değişime yol açabiliyor. O yüzden de hani benim umudum ve inancımdan bağımsız olarak bir şeyler de değişebileceği için yapmaya da devam etmek istiyorum".

"Ses çıkarma"nın arkadaşlarımızın taleplerini tüm topluma göstermelerinin ve bu yolla değişim umutlarını korumalarının bir yolu olduğu anlaşılıyor. Buse gibi pek çok öğrenci her zaman umudunu ve değişim inancını sürdüremese de eylemlere katılım gösterdiklerini, ses çıkarmayı daha etkili bir değişim ajanı olarak gördükleri için bunu yaptıklarını dile getiriyorlar. Arkadaşlarımız "ses çıkarma" süreçlerine katılımlarının, bu eylemlere katılmanın değerine olan inançlarından kaynaklandığının da altını çiziyorlar. Tuna şöyle diyor:

> "Onun için katılıyorum. Yani ben gidersem bir kişi eksik olacak ve bir kişi önemli. Çünkü hepimiz -yani bir kişi önemli değil ama- o bir kişi 10 bin kişi oluyor sonra. İşte ne yapabilirim? En basitinden fiziksel olarak orada bulunarak varlığımı gösterebilirim, daha kalabalık gözükebiliriz diye düşünüp katılıyorum eylemlere".

Tuna'nın da ifade ettiği gibi eylem alanında olmak kendini politik alanda göstermenin bir yoludur. Kalabalığın iktidar üzerindeki politik etki gücü eylem alanlarında öğreniliyor.

Arkadaşlarımız gerek geçmiş deneyimlerine gerek ideallerine dayanarak eylemlerin nasıl olması gerektiği konusundaki fikirlerini bizimle paylaştılar. Eylem beklentileriyle ilgili paylaşımları "öğrenilmeye ihtiyaç duyulanlar" şeklinde kavramsallaştırdık.

> "Zaten seçimle gidecekler deyip sandığa güvenenler de var. Yani bunun eylemlilikle olabileceğine olan inancı olan kitle evet daha üniversiteliler ve gençlerden oluşuyor belki ama dediğim gibi onların da kendi içinde çok fazla bölünmeleri var. Yani bu değişimin eylemle olacağına inanan kesimin ben çok çok az olduğunu düşünüyorum… Umarım gençler arasında veya insanlar arasında politik bilincimiz daha da artar ve bir şeylerin değişebilmesi için eylemliliğe güveniriz ya da inanırız. Umarım bu gerçekleşir. Ama bu gerçekleşmediği sürece de yaşadığımız gibi, birilerine zarar gelmesiyle bitiyor aslında olaylar. Yani orada toplu olarak bulunmamız gerekiyor. Orada birlik, beraberlik içinde olmamız gerekiyor ki birilerine zarar gelmesin".

Eda değişimin eylemle getirileceğine duyulan inancın yaygınlaşması gerektiğine inanıyor. Öğrenciler tarafından eylem bilincinin benimsendiğini ve bu grubun içindeki ayrışmaların politik bir çerçeve kurularak aşılabileceğini düşünüyor. Ona göre eylemliliğe duyulan inanç hem eylem alanlarını güvenli hâle getirebilir hem de eylem katılımını ve bir aradalığı artırabilir.

Bu Araştırmadan Bizim Öğrendiklerimiz

Araştırmayı yürütenler olarak biz de aktif bir şekilde eylemlerde yer aldık. Bir yandan görüşmeleri yürüttüğümüz arkadaşlarımızın deneyimlerinde kendi deneyimlerimizin yansımasını duyumsarken diğer yandan da eylemlerle ilgili kendi kör noktalarımızda kalanları öğrenme fırsatı bulduk. Her hâlükârda

duyduklarımıza olan öznel yakınlığımız, akademinin apolitik ve mesafeli lensini aradan kaldıran ve gerçek bir dayanışma ile bilginin özgürce aktarılmasına olanak tanıyan bir ortam kurdu. Eylemlerin hepimizde yarattığı örtük değişiklikleri konuşmamıza fırsat veren tartışma alanlarına ihtiyacı ve memnuniyeti arkadaşlarımızdan duyduk. Buradakine benzer çalışmaların alandaki deneyimleri ve onlardan edindiklerimizi kalıcı hale getireceğine inanıyoruz.

Bu araştırma bize umudun sık sık mücadeleye götüren ve mücadele ile yeşeren bir kavram olduğunu gösterdi. Freire'nin (2014) dediği gibi eylemlerin arkadaşlarımızın gözünde içinde bulundukları koşulları yıkıp yeni baştan bir dünya yaratma mücadelesi anlamına geldiğini gördük. Eylemci arkadaşlarımız maruz kaldıkları toplumsal sorunlar karşısında özneleşerek gücü ellerine aldılar. Fakat gidişata yön veremediklerini hissettikleri noktalar onların eylemlilik ve umutlarını olumsuz etkiledi. Her hâlükârda Freire'nin (1998) dediği gibi var olan düzene mesafelenebilmiş ve sessizlik kültürünü üzerlerinden atarak alanda seslerini, hareketlerini ve fiziksel varlıklarını kullanarak iktidara kendilerini hatırlatmış ve kötü olana dur diyebilmişlerdir. Eylemlerin ve eylem karşıtı müdahalelerin tarihsel örnekleriyle karşılaştıklarında "tarihsel anesteziden" uyanarak eylem öznelerine dönüşmüş ve "sınanmamış olanaklılığı" deneyimlemişlerdir (Freire, 2014). Sonuç olarak alanda bulunan arkadaşlarımız eylemlerle pasifize olmaktan uzaklaşarak bulundukları koşullardan özgürleşebileceklerini görmüşlerdi.

Özgürleşebileceğini gören öğrenciler teorik bilgilerine pratik olanları da ekleyerek bir praksis ortamı oluşturmuştu. Kurdukları praksis aracılığıyla Sztompka'nın (1991) savunduğu gibi toplumsal yapıları dönüştürmüşlerdi. Bulundukları koşullara yönelik eleştirel tutumlarını bu praksisle gündelik hayatlarına taşımış oldular. Bu aktif politik katılım onları güçlendirdi. Gündelik hayatlarının merkezine yerleştirdikleri eleştirelliğin devamlılığı akademik ve ekonomik boykot gibi farklı eylem biçimlerini gündeme getirmiştir. Arkadaşlarımız Sztompka'nın (1991) dediği gibi onları kolektif olarak harekete geçiren toplumsal ortaklıkları tespit ettiler. Kitlesel eylemlerde otoriter okul yönetiminin ve iktidarın karşısında bu ortaklığı kurduklarını hissettiler. Bu ortaklıklar eylemcileri bir araya getirse ve kalabalıklaştırsa da farklılıkların güvenli biçimde birleşebildiği ortamlar oluşmasına izin vermedi. Öğrenciler, Freire'nin (2014) dediği gibi ezilenler olarak bir çoğunluk olduklarını fark etmeye ve ayrışmadan ortak bir amaç kurmaya ihtiyaç duydular.

Çeşitli kimliklerin bu kimliklere tutum ve bakış açıları farklı olan insanlarla eylemlerde bir araya gelmesi ise kişilerin çoğulcu bir bakış açısına sahip olmasını engelleyerek eylemlerin gücünü yitirmesinde önemli bir rol oynamıştı. Fakat başka bir açıdan da bir çok çeşitliliğe sahip bir grupta insanlar kendi sosyal çevrelerinin dışına çıkarak kimlik ve görüş farklılıklarına sahip "ötekilerle" tanıştı. Bu tanışıklıklar da kişilerin ait olduğu toplumsal ve politik çerçevenin dayattıklarına mesafelenerek sahip olduğu birikimlere eleştirelliklerini artırdı. Bu mesafelenme aynı zamanda sistemin işleyişinin doğruluğuna karşı da gerçekleşti.

Arkadaşlarımız gördüğü sistematik polis şiddetine karşı da mesafelenerek eylemlerini eleştirme aracı olarak kullandılar. İlk eylem deneyimleri olan katılımcıların çokluğu özellikle eylem organizatörlerini zorladı. Burada da aslında "deneyimli" eylemcilerin sahip olduğu bilinç ile "yeni katılanların" bilincinin arasında bir çatışmayı gözlemledik. Fakat Foley'nin de (1999) belirttiği gibi yeni katılımcılar için de eski katılımcılar için de bu yeni öğrenme alanları yaratma anlamına geldi. Yeni katılımcılar eylemin nasıl yapıldığından nasıl organize olunduğuna kadar pek çok şey öğrenirken eski katılımcılar organizasyon becerilerini sınadılar ve kendi kararlarından iyi ya da kötü dersler çıkararak öğrenme sürecine katıldılar.

Bu yazıda arkadaşlarımızın protestolarda öğrenme, umut ve eylemlilik hakkındaki düşünce ve deneyimlerini derledik. Birlikte eylemler ve protestoların getirdiği toplumsal dönüşüm hakkında daha derin analizler yapabildik. Bu sayede protestoların hem eylemciler hem de araştırmacılar üzerindeki etkisini anlayabilmeye dair kazanımlarımız oldu. Protesto bilincine, karşı çıkma ve birlikte hareket etme duygusuna yapılan atıflar gelecekte bu tip kitlesel hareketlerin toplumsal dönüşümleri desteklemesi için bu alandaki araştırmaların bir ihtiyaç olduğunu gösteriyor. Bunun yanında, gelecekteki araştırmalarda kişilerin yakın çevrelerinin eylemlere aktif katılımının kişilerin kendi eylemselliğini etkileyip etkilemediği de araştırılabilir. Ayrıca öğrencilerin eylem deneyimlerinin kolektif hafızada tuttuğu yer düşünülünce şehrin eylem haritaları oluşturulup eylemlerin mekansal hafızası da incelenebilir.

Kaynakça

Freire, P. (1998). Cultural action for freedom (Reprint). Harvard Educational Review. 68(4), 476–522.

Freire, P. (2014). Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed. Bloomsbury Revelations.

Foley, G. (1999). Learning in social action: A contribution to understanding informal education. Zed Books.

Giroux, H. (2021). Paulo Freire's pedagogy of hope revisited in turbulent times. Postcolonial Directions in Education. 10(2). 280–304.

Suzina, A. C. & Tufte, T. (2020). Freire's vision of development and social change: Past experiences, present challenges and perspectives for the future. the International Communication Gazette. 82(5). 411–424.

Sztompka, P. (1991). Society in action: The theory of social becoming. The University of Chicago Press.

Çekişmeli Temas Pedagojisi: Saraçhane Protestolarında Gençlerin Siyasal Öğrenme Deneyimi

Nihan Soycan[1]

Bu yazı, 19 Mart 2025'te Cumhurbaşkanı adayı ve İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanı Ekrem İmamoğlu'nun gözaltına alınması ile gerçekleşen ve İstanbul Saraçhane merkezli olsa da Ankara ve İzmir gibi büyükşehirler başta olmak üzere Türkiye'de pek çok kente yayılarak kitleselleşen protesto dalgalarının başlıca dinamiklerinden biri olan gençlik hareketini[2] ele almaktadır. Protesto, İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin polis barikatlarını aşmasıyla sokak hareketliliğine dönüştü. Gençler meydanlarda, kampüslerde ve liselerde eylemlilik içinde oldular; bu eylemlere yönelik uygulanan polis şiddeti de medyaya yansıdı.

Saraçhane protestoları görünürde seçim tartışmalarıyla tetiklenmişti. Oysa Türkiye uzun süredir neoliberal politikaların siyasal temsil olanaklarını daralttığı, Gezi ve Olağanüstü Hal sonrası muhalif sokak kapasitesinin sınırlandığı, 2018 sonrası ekonomik krizlerin ise toplumsal öfkeyi artırdığı bir siyasal kriz döneminden geçmektedir (Akçay, 2021; Altınörs & Akçay, 2022; Arslanalp & Erkmen, 2025; Bekmen, 2024; Dönmez, 2020). Bu iklimden en çok etkilenen toplumsal kesimlerden biri ise gençlerdir. Nüfusun yaklaşık altıda birini gençlerin oluşturduğu Türkiye, OECD ülkeleri içinde en yüksek NEET (Not in Education, Employment, or Training, Ne Evde, Ne İşte) oranına sahiptir (Özdemir vd., 2024, s.1). İşsizlik, gelecek belirsizliği ve eğitim eşitsizlikleri gençlerin gündelik ve siyasal yaşamını kuşatırken, "apolitik" olarak etiketlenen Z Kuşağı, Saraçhane

[1]nihansoycan@gmail.com

[2]Bu metinde geçen gençlik, kuşak ve gençlik hareketi gibi kavramlar, çeşitli yaklaşımlara göre farklı tanımlanabilir. Ben bu metinde "gençlik hareketi" kavramından, genç grupların protesto eylemleri gibi toplumsal hareket anlarına katılımını kastediyorum. Aslında dikkate almadığım X/Y/Z tipi kuşak ayrımları, yaygın tabir olduğundan kullanıldı. Çalışmamın örnekleminde ölçüt aldığım yaş aralığı ise gençlik tanımı getirmez; çalışmaya uygunluk gözetilerek belirlenmiştir. Medyascope'un "Şehir Hepimizin: Gençlik ve Siyasal Katılım" başlıklı programında Demet Lüküslü ve Emre Erdoğan, bu gibi kavramsal tartışmalara değinmekteler. İlgililer için: https://www.youtube.com/watch?v=wZORu70q70M&t=1355s

merkezli eylemliliklere kitlesel katılımlarıyla bu yargıyı boşa çıkarmıştır. Bu süreçte eyleme geçen genç grupların siyasal kavrayış ve kimlik inşa süreçlerini incelemek, genç grupların siyasetle kurdukları ilişkileri anlamak açısından önemlidir.

Aslında apolitiklik yalnızca Z kuşağına değil, 1980 sonrası tüm gençlere atfedilen bir özellik olmuştur. Oysa yaşanan yapısal sorunlar, gençler açısından kayıtsızlık kadar tepkiselliği de besleyen bir siyasal hareketlilik üretmektedir (Lüküslü, 2015). Gençler siyasete katılımlarını değiştirmekte; geleneksel kurumsal siyaset katılımları yerine sosyal medya ve parçalı sokak hareketliliği gibi alternatif yolları tercih etmektedir (Akman, 2021; Bayhan, 2013). Lüküslü (2015), apolitiklik etiketine rağmen gençlerin siyasal tutum aldığını; ancak siyaseti kirli, katı ve bireyselliğe izin vermeyen bir alan olarak gördükleri için bu tutumların kurumsal siyasetle buluşamadığını belirtir. Akman (2021) ise oy verme ve dijital aktivizm üzerinden katılımın sürdüğünü, gençlerin siyasete katılım biçimlerini yeniden tanımladığını vurgular. Bu bağlamda gençlerin siyasallaşmış tepkileri, istihdam ve barınma gibi temel ihtiyaçlardan kimlik ve değer tanınmasına kadar uzanmakta; yeni toplumsal hareketler bu taleplerin görünür alanı haline gelmektedir (Yentürk vd., 2018).

Bu çalışma, Saraçhane protestoları sırasında ve sonrasında gençlerin taleplerini, katılım biçimlerini ve kimlik inşa süreçlerini gençlik çalışmaları, toplumsal hareket teorileri ve sosyal öğrenme yaklaşımlarının kesişiminde ele almaktadır. Bir ön araştırma niteliğinde olan bu çalışma ilk olarak Türk Sosyal Bilimler Derneği 18. Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu yazıda ise özellikle gençlerin protesto alanına yansıyan çoklu kimliklerini, siyasal ve sosyal öğrenme ortamında nasıl dönüştürdüklerine odaklanacağım. Saraçhane protestolarını siyasal farkındalık, aidiyet ve özgürleşme deneyimlerini içeren pedagojik bir alan olarak değerlendiriyorum. Bu doğrultuda önce eleştirel pedagojik sosyal öğrenme kuramlarını kısaca özetleyecek, ardından yöntem ve bulgulara yer vereceğim.

Kolektif Eylem İçinde Öğrenme ve Özgürleşme

Kapitalizme içkin ekonomik, politik ve kültürel hâkimiyet düzeni aynı zamanda kesintisiz bir itiraz sürecini de üretir. Öğrenmenin yalnızca okul benzeri kurumsal yapılarda gerçekleştiği düşünülse de gündelik yaşam, sorun ve baskılarla mücadele ederek anlam kurmayı ve çözüm üretmeyi gerektirir. Dolayısıyla öğrenme, bu alanlarda da mümkündür. İş yerleri, aileler, topluluklar ve toplumsal hareketler bu açıdan resmî olmayan ama etkili öğrenme sahalarıdır. Örneğin feminist örgütlenmeler, eleştirel hukuk yaklaşımları ve eşitlik/sosyal adalet söylemleri üzerinden karşıtlıklar kurarak ve siyasal eylemler örgütleyerek öznel dönüşümlere alan açar; böylece cinsiyet temelli keşif, öğrenme ve özgürleşme süreçlerini mümkün kılar (Foley, 1999).

Bu farklı öğrenme alanları, yalnızca bilgi edinerek gerçekleşen kişisel dönüşümleri değil, aynı zamanda iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesini ya da sorgulanmasını da içerir. Bu nedenle Griff Foley (1999) ister zorla, ister rıza ile kurulsun, hegemonyanın her durumda bir eğitimsel ilişki içerdiğini; karşı-hegemonik mücadelenin de aynı diyalektik sürecin öğrenme boyutunu oluşturduğunu belirtir. Hegemonyayı fark edip sorgulamak ve özgürleştirici olanaklar yaratmak yeni bir siyasal öznelliğin başlangıcıdır. Bu süreçte dogmalaştırılmış bilgi çözülür, karşıt bilgi üretilir ve yeni kimlikler inşa edilir. Statükocu düşünme yeniden üretilebilirken, onu besleyen koşullar aynı zamanda karşıt bakış açılarını da doğurur. Özgürleşmenin merkezinde "öğretileni çözme" (unlearning) ve özgürleştirici söylemlerin içselleştirilmesi vardır. Bu söylemler tartışma, strateji ve eylemle buluştuğunda, hegemonik düzenin tâbi kıldığı kesimler kolektifleşerek ortak sorunlarına ortak çözümler geliştirebilir. Bu nedenle protesto alanları, biçimsel olarak öyle görünmese de yoğun pedagojik unsurlar barındırır.

Eleştirel pedagojik açıdan sosyal öğrenmenin Türkiye'nin yakın dönem protestolarında çeşitli yansımaları olmuştur. Kadınların yoğun katıldığı Kaz Dağları çevre hareketi bunun bir örneğidir. Eğitim olanaklarının sınırlı olduğu bir bölgede yaşayan mavi yakalı kadınlar, madenciliğin sağlık ve çevreye zararlarını köylülerden öğrenmiş; mücadele içinde dayanışma yoluyla kaygılarını aşabileceklerini deneyimlemişlerdir. Aynı zamanda topluluklarında daha görünür hale gelmiş, yapısal eşitsizlikleri aşarak özgürleşme deneyimi kazanmışlardır (Seçkin, 2016). Benzer biçimde, siyasal iktidarın neoliberal kentleşme politikalarına bir başkaldırı olarak tanımlanan ve eğitimli işçilerin yoğun katılımıyla gerçekleşen Gezi ayaklanması da güçlü bir öğrenme ortamı olmuştur. Gezi'de başkasına ve topluluğa özen gösterme, paylaşımcılık, dayanışma ve aktif yurttaşlık gibi etik kodlar yaygınlaşmış; daha önce rakip görülen sosyal ve kültürel kesimler birlik duygusunu açığa vurmuştur (Arıkan, 2015).

Bu bakış açısıyla gençlik hareketleri, gençlerin yalnızca siyasal taleplerini dile getirdikleri değil, aynı zamanda kolektif özneye dönüştükleri öğrenme deneyim alanlarıdır. Kapitalist kriz dönemlerinde gençler tepki göstermenin ötesinde değer ve anlam üretir, düşünme biçimlerini dönüştürür ve yeni kolektif davranışlar geliştirir. Böylece siyaset, bu kez kendi adlarına kurulan pedagojik bir sürece dönüşür. Neoliberal bağlamda bireysellik yerine ortaklaşma, rekabet yerine birlikte öğrenerek güçlenme öne çıkar ve muhalif siyaset, alternatif etik kodların tartışıldığı bir pedagojik alan haline gelir. Gençlik hareketleri bu nedenle eleştirel pedagojik yaklaşımlar açısından da incelenebilir.

Bu çalışmada, gençlerin yaşamlarını ve siyasal katılımlarını sınırlayan koşulları dikkate alarak Saraçhane protestolarını, tutarlı bir karşı-hegemonik blok oluşturmayan; ancak farklı, hatta çelişkili anlam dünyaları ve özneleşme biçimlerinin kesiştiği bir siyaset alanı olarak ele alıyorum. Nitekim İstanbul Gençlik Araştırma Merkezi'nin (2025) bulguları, milliyetçiliğin rolü gibi alışıldık

örüntülerin ötesinde bir ideolojik çeşitliliğe ve gençler arasında laik-liberal bir uzlaşının belirsizleşmesine işaret ediyor. Bu çeşitlilik, gençlerin siyasal kimliklerinin nasıl birleşip ayrıştığını yakından inceleme ihtiyacını ortaya koymakta, bu çoklu kimlik alanının nasıl bir pedagojik sürece dönüştüğünü anlama ihtiyacı doğurmaktadır.

Yöntem

Henüz ön araştırma aşamasında olan bu çalışma, 2025 Saraçhane protestolarına Ankara'da katılan gençlerin deneyimlerine odaklanıyor. Ankara'yı seçmemin nedeni, İstanbul'daki merkezî protestoların dışında, farklı sosyo-politik bağlamlarda gençlerin nasıl tepki verdiğini görmekti. Güven ilişkisini güçlendirebilecek, aynı zamanda gençlere de protestolara dair kendi anlatılarını özgürce paylaşabilme imkânı tanıyacak tekniklere yönelmek önemliydi. Bu nedenle, mevcut sosyal ağlardan yola çıkarak yeni katılımcılara ulaştığım kartopu örnekleme yöntemini kullandım. Çalışma, farklı siyasal görüşlerden, bireysel ya da kolektif olarak Saraçhane protestolarına katılmış, 18 - 30 yaş aralığındaki gençlerin gönüllü katılımıyla gerçekleşti.

Katılımcılarla yaklaşık 1 saat süren mülakatlar yürüttüm. Yönelttiğim sorular motivasyonlar, katılım ve kimlik, talepler, stratejiler, deneyimler, öğrenme, özgürleşme, geleceğe dair tahayyüllere odaklandı. Bu yapı hem protestoların gündelik akışını hem de gençlerin kendi özneleşme öykülerini görünür kıldı. Etik ilkeler açısından, görüşmelerin anonim yürütülmesine, güvenli ortamların sağlanmasına ve katılımcıların rızasına öncelik verdim. Bu metin boyunca katılımcıları tanımlamak için müstear isimler kullanılmıştır. Ağır baskıya maruz kalmış gençlerle iletişim kurmaktan özellikle kaçındım. Ayrıca araştırmacı olarak kendi konumumu ve önyargılarımı süreç boyunca yansıtıcı notlarla kayıt altına aldım. Görüşmeleri tematik analiz yöntemi ile bilgisayar temelli nitel veri analiz programlarını kullanarak (MaxQDa) inceledim. Bu süreçte hem literatürden hareketle veriye yaklaşarak tümdengelimsel yöntemle, hem de eş zamanlı olarak verinin kendisinden özgün notlar çıkararak tümevarımsal yöntemle kod ve temalar oluşturdum. Bu temalardan süzülen ön bulguları aşağıda özetliyorum.

Toplumsalın Dönüşümü ve Mücadelenin Karmaşıklığı

Çalışmanın ilk bulguları, gençlerin otoriter hükümet politikalarına, baskıcı ideolojilere ve gelecek belirsizliğine tepki olarak sokağa çıktıklarını göstermektedir. Sokak siyaseti, katılımcılar için çoğu zaman somut taleplerden çok bir "varoluş sergileme arzusu"na dönüşmüş; pasiflikten aktifliğe geçerek kolektif karşı mücadele için potansiyel yaratmıştır. Siyaset Bilimi öğrencisi Ahmet, "iktidarın her şeyi yapabilecek güçte olduğunu düşünmesini" istememiştir. Diyarbakır doğumlu Kürt bir kafe-bar emekçisi olan Civan, İmamoğlu'nun "gayet hukuksuz bir şekilde gözaltına alınması"yla hukuksuzluğun

artık yalnızca geleneksel olarak ezilen gruplar için değil, herkes için görünür hale geldiğini söylemiştir.

Bu dinamikte, özne olarak var olma arzusunun yanı sıra gençlerin preker yaşam koşulları ve kurumsal siyasetle karmaşık ilişkileri de görünür olur. Gazeteci olmayı beklerken uzun süre işsiz kalan ve sonunda reklam sektöründe çalışan evli katılımcı Dilek, sosyalist geçmişine rağmen kendisini herhangi bir siyasi oluşumla tanımlayamadığını belirtmiştir. Uzun süredir umutsuz ve beklentisiz olduğunu, "boş yere uğraştık" diye düşündüğünü, işyerinde siyasi paylaşımlarının sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Eşiyle birlikte eylemlere katılımını ise "yalnız olmayı reddediyordum" sözleriyle açıklamıştır.

Gençlerin siyasal var olma hakkını öncelikle kendilerine tanıdıkları bu an, katılımcılara göre tutarlı ve homojen bir karşıt toplumsal blok üretmemiştir. Bunun yerine, gençler preker yaşam koşulları ve otoriter atmosferin mağduriyetinde buluşmuş; ancak ortak hedef geliştiremeyip farklı kimlik ve taleplerin bir arada devindiği parçalı bir alan yaratmıştır. Örneğin Ahmet, kurumsal yapılar ve temsiller bulunmasına rağmen herhangi bir strateji oluşturulmadığını belirtmiştir: "Bir program oluşturulmamıştı hiçbirisinin tarafından."

Katılımcıların ortak vurgusu, strateji ve söylem geliştirmeyi engelleyen çoklu siyasi öznelliklerdir. Feminist ve hayvan hakları aktivisti Ezgi, farklı kitlelerin bir araya gelmesini "bu ülkede yaşamanın çok zor olmasına" bağlamış; gençlerin yoksullaşma ve baskı altında ortak bir tepkisellikle birleştiğini belirtmiştir. Biyoloji lisansüstü öğrencisi Beyza ise kampüste "yeni sağ ve Kemalist eğilimlerin katılımıyla ortamın değiştiğini" hissettiğini, kent merkezindeki protestolarda güvensizlik yaşadığını ve bu nedenle daha çok kampüs içi eylemleri tercih ettiğini söylemiştir. Ona göre bu dinamik içinde "daha politik, kararlı bir çizgiye yönelmek çok zor"dur. Protesto alanındaki ideolojik çeşitlilikten doğan güvensizlik tüm katılımcılarca dile getirilmiştir: Beyza milliyetçilerin varlığını; Civan ırkçı sloganları; Ezgi ve Dilek kadın olmalarını; Gençlik Kolları yöneticisi Ferit ise milliyetçi ve sosyalist gruplar arasındaki gerilimi, ortamı polis saldırısına açık hale getirmesi nedeniyle tehdit olarak görmüştür.

Bu deneyimler, egemen söylemin tek ve ortak bir kimlik oluşturmadaki sınırlılığını ortaya koymaktadır. Siyasi kimlik değişken olduğundan, kriz dönemlerinde daha görünür ve dönüşüme açık hale gelir. Saraçhane protestoları, çoklu kimliklerin bir arada bulunduğu parçalı bir sahne olarak gençlerin hem ayrışmalarını hem de ortaklık kurmakta yaşadıkları zorlukları gösterir. Hegemonya açısından bakıldığında, yaşam koşulları sertleştikçe gençler hızla bu unsurların farkına varıp reddiye geliştirmektedir. Ancak homojen bir yapı ya da ortak programın yokluğu nedeniyle kendiliğinden bir karşı-hegemonya doğmamış; aksine, çelişkili ve birbirini etkisizleştiren özne pozisyonları ortaya çıkmıştır. Nitekim karşı-hegemonik bloğun oluşumu ancak birleştirici ilkeler ve

sınıfsal karakterin varlığı ile mümkün olabilir (Laclau & Mouffe, 2014). Homojen bir karşı bloğun yokluğu, çoklu kimlikleri açığa çıkararak politik öğrenmeyi daha karmaşık bir süreç haline getirmektedir.

Ayrım ve Birleşme Örüntüleri

Toplumsal hareket anlarını durağan aktör modellerinin ötesine geçerek, kolektif taleplerin kamusal ve parçalı etkileşimler içinde kurulduğu dinamik süreçler olarak ele aldığımızda, Saraçhane'yi siyasi rejimin açıklığı/kapalılığı, siyasi elitler arasındaki hizalanmalar, baskı düzeyi ve muhalif müttefiklerin varlığı ile ilişkilendirmek mümkün. Bu noktada Saraçhane'de gençlik hareketliliği gibi kolektif eylemlerin ve protesto sahasındaki çoklu kimliklerin varlığını aynı zamanda tarihsel/kültürel olarak uzun vadede şekillenen eylem repertuvarları (kullanılan araçlar) üzerinden ele almak da olanak kazanıyor (Tilly ve Tarrow, 2015). Bu çerçeveden Saraçhane'ye bakıldığında, karşı-hegemonik bir blok oluşmaksızın, çoklu kimlikler arasında ayrışmaların tam içinden doğan taktiksel yakınsama örüntüleri görünür hale geliyor: Farklı gruplar, aynı fırsat/tehdit konjonktürü altında, kısa süreli ama etkili birliktelikler üreterek ortak eylemi mümkün kılıyor.

Gençlerin politik çoğulluğu içindeki belirgin ayrımlar protesto alanlarına dair algılarda öne çıkmaktadır. Daha çok sloganlarla şekillendiği katılımcılarca aktarılan eylem repertuvarları, bu çelişkileri görünür kılar: "Mustafa Kemal'in Askerleriyiz"den hemen sonra "ODTÜ faşizme mezar olacak" ya da "Jin, Jiyan, Azadi"ye "yuh" çekilmesi gibi. Bu farklılıklar, bazı katılımcılara göre grupların kendi propagandalarını öne çıkardığını ve faşizan ya da ırkçı sloganların eylemin amacını saptırdığını göstermektedir. Civan, alanın "rastgele toplanan" bir kalabalık gibi olduğunu, ortamın bir "konser" havasına büründüğünü söylemiş; sol örgütlerin ise eylemleri büyütmek yerine dar grupçu kalmasını eleştirmiştir. Bazı katılımcılar, birçok kişinin yalnızca meraktan geldiğini ve bunun ortak politik tutumu bulanıklaştırdığını belirtmiştir. Bu ayrımlar, karşıt görülen siyasi tablonun eylem alanında ortaklık yaratma kapasitesini sınırlamaktadır.

Öte yandan Saraçhane protestoları, ayrımları belirginleştirmesine rağmen gençleri yakınlaştıran etkenler de barındırmıştır: Hukuksuzluğa tepki, gelecek kaygısı, ekonomik sorunlar, polis şiddeti, kolektif güç arayışı ve taktiksel yenilik ihtiyacı bu etkenler arasında sayılabilir. Katılımcıların tümü, eylemlerin seçme-seçilme hakkının engellenmesi gibi temel bir hukuksuzluğa karşı geliştiğini ve bunun "ideolojik görüşten bağımsız olarak ses çıkarmayı" gerekli kıldığını vurgulamıştır. Ahmet, Ferit ve Dilek, gelecek kaygısı ve ekonomik zorlukların birleşmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Beyza ise seçme seçilme hakkının engellenmesini "ihtiyaçlar piramidinin temelinde bir yere müdahale" olarak tanımlamıştır.

Polis şiddeti sırasında ilk yardım veya gözaltına alınanları koruma gibi refleksif birleşme anları da yaşanmıştır. Kalabalığın yarattığı güç, gençlerin hem katılımını artırmış hem de kendilerine benzemeyenlerle buluşmasını teşvik etmiştir ("güçlü bir şey görmek", "biz de buradayız demek", "ölü toprağı kalktı" gibi). Örgütlü geçmişine rağmen siyasetten hayal kırıklığı yaşayan Dilek, geleneksel kurumlar olmadan da insanların bir araya gelebildiğini görmeyi heyecan verici bulmuştur. Ayrıca barikat kurma, ateş yakma, ses bombası hazırlama gibi taktiksel çeşitlilikler, çelişkiler içinde ortaklaşmanın başka yolları olmuştur.

Saraçhane, farklı ideolojik, etnik, cinsel ve yaş gruplarından gençleri bir araya getiren karmaşık ve çekişmeli bir temas alanı sundu. Buradaki karşılaşmalar, kimi zaman kimliksel çatışma derecesinde gerilimlere sahne olsa da katılımcı alıntıları ile örneklendirdiğim ideolojik, etnik, cinsiyet ve kuşak kimliklerinin sınırlarını esneten ve dönüştüren bir öğrenme sürecini tetikledi. Ben bu süreci, Tilly ve Tarrow'un (2015) çekişmeli siyaset (contentious politics) kavramından esinlenerek, "çekişmeli temas pedagojisi" olarak adlandırıyorum.

Çekişmeli Temas Pedagojisi

Saraçhane protesto alanında gençler, kendilerine benzeyen ya da benzemeyen kimliklerle temas ederek toplumsal konumlarını ve siyasi yaklaşımlarını sorgulayıp dönüştürmüş; kimliksel çekişmelerden beslenen yoğun bir pedagojik süreç deneyimlemişlerdir. Protestoların seyrini zorlaştıran farklılıklardan ve alanın içsel ideolojik ayrımlarından öğrenebilmek ise bir tür "çekişmeli temas pedagojisi" ortaya çıkarmaktadır.

Yani, birbirlerinden düşünce, strateji ve davranış düzeyinde ayrılan grupların protesto alanındaki teması bir kimlik çekişmesi ortamıdır. Ancak bu çekişmeli durumun içinde birbirleri ile temas eden gruplar, aynı zamanda kimliklerinin sınırlarını deneyimlemekte, bu sınırları esnetebilmekte, dönüştürebilmektedirler. Protesto alanının bir öğrenme ortamı haline dönüşümünün temel itici gücü, Saraçhane protestoları özelinde bu çekişmeli temastan ileri gelmektedir.

Katılımcılar açısından ilk pedagojik unsur, toplumdaki eşitsizlikleri fark ederek bunları sorgulamaktır. Ahmet, Kürt grupların sloganlarının dışlanması karşısında "Ben aslında iki tarafta da değilim ama o gerilimden rahatsız oldum" diyerek kendi kimliğini bu çekişme içinde sınamıştır. Irkçı sloganlar nedeniyle güvensizlik yaşayan Civan, etnik ayrımcılığı yeniden deneyimlemiş ve kimlik kaygılarının ötesinde bir adalet arayışına yönelmiştir: "İmamoğlu'nu veya CHP'yi çok sevdiğim için değil, bariz bir hukuksuzluğa karşı çıktığım için katıldım." Ezgi ise "Kürt olsaydım kendimi tehlikede hissederdim" diyerek, etnik ayrımcılığa karşı etik düzlemde empati göstermiştir.

Ferit, geçmişte sahip olduğunu söylediği "milliyetçi damarı" bir "gelişmemişlik belirtisi" olarak tanımlamış, "devlet yüceliyor ama halk yücelemiyor" sözleriyle eleştirel bir ulusal kimlik geliştirmiştir. Ayrıca milliyetçi grupların şiddetini kınamış ve parti yöneticisinin gençlerin katılımını sınırlandıran konuşmasını "yuhalayarak" kişisel ve kurumsal bağlılıklarını sorgulamıştır. Dolayısıyla siyasal özneleşme, yalnızca kamusal eylemlerle değil, aynı zamanda içsel çelişkilerle yüzleşme ve özgürleştirici seçimler yapma yoluyla da gerçekleşmiştir.

Bir diğer pedagojik süreç, gençlerin siyasi tasavvurlarının dönüşmesi ve kalıcı toplumsal değişim için alternatif yollar aramasıdır. Daha önce hiç protestoya katılmamış Ahmet, bu deneyimle "örgütlü olmanın önemini" kavramış ve "bundan sonra daha aktif katılacağım" diyerek katılım anlayışını değiştirmiştir. Benzer şekilde, Burcu protestoların "çok fazla insanı politikleştirdiğini" vurgulamış, bu dönüşümün yalnızca bireysel değil toplumsal ölçekte de etkili olduğunu belirtmiştir. Civan ise seçme-seçilme hakkına yönelik hukuksuzluğun, kendi grubunun yaşadığı eşitsizlikleri daha geniş kitleler için görünür kıldığını ifade etmiştir.

Dilek, "ülkeden umudunu kesmeyeceksin" diyerek siyasal idealizmini pekiştirmiş, Z kuşağına dair yargılarının da iyimserleştiğini dile getirmiştir. Ferit, öğrencisi olmadığı halde destek olmak için gittiği ODTÜ protestolarında gördüğü dayanışma ve örgütlülüğü "büyük bir tecrübe" olarak tanımlamıştır. Beyza ise tek başına gelenlerin yaşadığı zorluğu ve dayanışmanın önemini vurgulamış; gözaltı tehlikesini hiç tanımadığı birinin yardımıyla aşarak bu duyguyu derinden hissetmiş, sonrasında da "ilk yardım müdahalecisi" rolü üstlenmiştir.

Özetle, çoklu kimliklerin hem ayrışıp hem de kesiştiği örüntüler içinde gelişen ve çekişmeli temas pedagojisi olarak adlandırılabilecek bu süreç, hegemonik norm ve öğretilerin çözündüğü, farklılıklardan öğrenmenin imkân bulduğu ve gelecekteki daha etkili protest tutumların sınandığı geçici alanlar üretmektedir. Böylelikle protesto alanlarının birer öğrenme ortamı işlevi gördüğü ve bu öğrenmenin karşılaşmalar ile çelişkiler üzerinden gerçekleştiği (Foley, 1999) doğrulanmaktadır.

Sonuç Yerine: Eleştirel Pedagoji'den Genç Kolektivizmine Yeniden Bakış

Bu ön çalışmanın bulguları, Saraçhane'yi yalnızca bir itiraz mekânı değil, prekerlik ve otoriterliğin koşulladığı, yoğun bir öğrenme alanı olarak konumlandırıyor. Bu çalışma ile önerdiğim çekişmeli temas pedagojisi kavramsallaştırması, farklı kimliklerin çekişme içinden kurduğu teması bir öğrenme ilişkisine çeviren mekanizmaları görünür kılıyor: Öğretileni çözme (unlearning), karşı-bilgi üretimi, etik-empatik konumlanış, rol ve kimlik geçişleri (ilk yardımcılık, koruma hattı, arabuluculuk vb.) ve sokak siyaseti okuryazarlığı bu mekanizmaların başlıcaları.

Prekerliğin pedagojik etkisi bulgular üzerinden çift yönlü okunabilir. Bir yandan güvencesizlik, işsizlik ve geleceksizlik, gençlerde "varoluşu sergileme" ihtiyacını ve karşı hegemonik öğrenmeye açıklığı artırarak mobilizasyonu tetiklerken, diğer yandan risk ve yıpranma, öğrenmenin süreklileşen kolektif kapasiteye aktarılmasını zorlaştırır. Bu yüzden öğrenme, programlı ve kurumsal bir müfredat yerine, anlık ve taktiksel biçimlerde gerçekleşir: İlk yardım örneğinde olduğu gibi pratik bilgi hızla içselleştirilir; fakat kalıcı örgütsel yapılara aktarımı kırılgandır.

Otoriterleşmenin pedagojik etkisi ise gençlerin siyasal alanda belirleyicilik kapasitesini daraltırken, yüksek yoğunluklu öğrenme anları yaratır. Siyasi baskı ve polis şiddeti, gençlerin protesto alanındaki birlik/adanmışlık kabiliyetlerini zayıflatabilir; fakat aynı zamanda refleksif dayanışmayı tetikleyerek, farklı kimlikler arasında kısa süreli taktiksel yakınsamalar üretir. Bu yakınsamalar, empati kurma, önyargıların çözülmesi, "öteki" ile güvenli işbirliği kurma gibi dönüştürücü öğrenme çıktıları verir. Katılımcı anlatılarında görülen "konum sorgulama", "eleştirel ulusal kimlik", "bakım etiği" ve "örgütlü olmanın önemi" bu çıktıları somutlar.

Bu çerçevede Saraçhane'deki pedagojik süreç üç katmanda okunabilir:

1. *Bilişsel katman*: Eşitsizliklerin fark edilmesi, hukuksuzluğun evrenselleştirilerek kavranması, korku/öfke/umut döngüsünün yönetimi.
2. *Uygulama katmanı:* Güvenlik, ilk yardım, mekân kullanımı, iç çekişmelerin düzenlenmesi gibi toplumsal hareket anlarına ilişkin somut becerilerin öğrenilmesi.
3. *İlişkisel katman*: Karşılaşmalar yoluyla empati, rol geçişi, kolektif aidiyetin kısmi ve geçici de olsa inşası.

Ancak bu pedagojik kazanımların kalıcı kolektif kapasiteye dönüşebilmesi için, parçalı öğrenmenin kurumsal ara yüzlere bağlanması gerekir. Prekerlik ve otoriterlik koşullarında bu bağ zayıf kaldığında, öğrenme kişisel dönüşüm düzeyinde yoğun, örgütsel süreklilik düzeyinde kırılgan kalır. Çekişmeli temas pedagojisinin hangi koşullarda kurumsallaştığını inceleyen gelecek çalışmalar, özellikle toplumsal/siyasal kimlik kesitlerini dikkate alarak disiplinler arası ve karşılaştırmalı tasarımlarla desteklendiğinde, protesto sahasındaki geçici öğrenmelerin sürdürülebilir örgütlenme kapasitesine nasıl evrilebileceğine dair sistematik bir tablo çizebilir.

Çalışmanın ön bulguları, bu şekilde aynı zamanda gençliğin siyasal özneleşme süreçlerinin karmaşık doğasını ortaya çıkarmaktadır. Genç kuşakların politik kapasitesini anlayabilmek, onları tıpkı okul ortamında olduğu gibi siyaset ortamında da pasif alıcılar olarak konumlamak yerine, açık ya da örtülü görünümleri aktif siyasi özneler olarak görebilmek, özgürleştirici anlamları kendi çekişme deneyimlerinden ürettiklerini ve bu tutumları oldukça eşitsiz bir

toplumsal çerçevede gerçekleştirdiklerini duyumsamak, Türkiye toplumunun önemli bir bileşeni olarak gençleri anlayabilmek açısından çok önemli. Gençlerin siyasal konumlanışları ile ilgili geliştirilebilecek araştırmalar, bu durumda aynı zamanda araştırmacılar için de geleneksel siyasal katılım biçimlerini sorgulamayı ve eleştirel kuramları kullanmayı gerekli kılar.

Bu nedenle bu araştırma, gençlerin hegemonik baskılara karşı tepkilerini ve alternatif öznelik biçimlerini nasıl geliştirdiklerini incelemiştir. Bu doğrultuda odak, hegemonya, kolektif özneleşme ve eleştirel pedagoji kuramlarına yöneltilmiştir. Bu çalışmanın ön bulguları, Saraçhane protestolarının sürekli bir kolektif siyasete dönüşmemiş olsa da gençler için güçlü bir siyasal deneyim, öğrenme ortamı ve özneleşme zemini sunduğunu göstermektedir. Bu deneyim, rejime yönelik eleştirileri derinleştirmiş, gelecekteki protesto pratikleri için yeni tahayyüller üretmiştir. Dolayısıyla bu çalışma, henüz adı konmamış siyasal özneleşme biçimleri ve kolektiflik arayışlarına dair bir tartışma çağrısıdır.

Araştırma bağlamsal ve örneklem ölçeği açısından sınırlıdır. Katılımcıların sıklıkla referans verdiği milliyetçi görüşteki gençlerin anlatılarının örnekleme yansımamış olması, bulguların temsil gücü üzerinde kısıtlayıcı bir etki yaratmaktadır. Gelecek çalışmaların, bu kimliksel yapılanmayı amaçlı örnekleme ve karşılaştırmalı saha düzenekleriyle de kapsaması önerilir.

Kaynakça

Akçay, Ü. (2021). Authoritarian consolidation dynamics in Turkey. Contemporary Politics, 27(1), 79-104.

Akman, K. (2021). Türkiye'de Gençlik ve Siyaset: Gelecek İçin Nasıl Bir Katılım?. Türkiye Siyaset Bilimi Dergisi, 4(1), 157-181.

Altınörs, G., & Akçay, Ü. (2022). Authoritarian neoliberalism, crisis, and consolidation: the political economy of regime change in Turkey. Globalizations, 19(7), 1029-1053.

Arıkan, T. F. (2015). Informal Learning in 2013 Gezi Protests in Turkey. International Journal of Educational Policies. 9 (2), 53-62.

Arslanalp, M., & Erkmen, T. D. (2025). Resistance under confinement: Resilience of protests and their limits in authoritarian Turkey. Third World Quarterly, 46(2), 170-192.

Bayhan, V. (2013). Türkiye'de gençlik: Sorunlar, değerler ve değişimler. M. Zencirkıran (Ed.), Dünden bugüne Türkiye'nin toplumsal yapısı (s. 367–405). Bursa: Dora Yayıncılık.

Bekmen, A. (2024). The parcelled state: a political and historical framework for the current intra-state crisis in Turkey. Journal of Contemporary Asia, 54(3), 502-522.

Dönmez, P. E. (2020). Against austerity and repression: Historical and contemporary manifestations of progressive politicisation in Turkey. Environment and Planning: Politics and Space, 39(3), 512–535.

Foley, G. (1999). Learning in social action: A contribution to understanding ınformal education: Global perspectives on adult education and training. St. Martin's Press.

İstanbul Gençlik Araştırmaları Merkezi. (2025). Milliyetçiliğin dönüşümü ve 'genç' yüzleri: Vakalar, söylemler, analizler. İstanbul Gençlik Araştırmaları Merkezi. https://www.genclikarastirmalari.org/post/milliyetciligin-donusumu-ve-genc-yuzleri

Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics (Vol. 8). Verso Books.

Lüküslü, D. (2015).Türkiye'de "gençlik miti": 1980 sonrası Türkiye gençliği (4. bas.). İletişim Yayınları.

Özdemir, M. O., Metin Özcan, K. ve Üçdoğruk Birecikli, Ş. (2024). What makes Turkish youth NEET? Journal of Youth Studies, 1–19. https://doi.org/10.1080/13676261.2024.2446967

Seçkin, O. (2016). Social movements and adult learning: A story of the women in the environmental social movement in Turkey. İçinde A. E. Sandlin, B. D. Alfrey & C. M. Hill (Ed.), Researching and transforming adult learning and communities: The local/global context (s. 187–197). Sense Publishers.

Tilly, C. ve Tarrow, S. (2015). Contentious politics (2. bas.). Oxford University Press.

Yentürk, N. (2018). Gençlerin yaşamlarını çevreleyen alanlarda gençlik politikaları önerileri. İçinde N. Yentürk, Y. Kurtaran ve G. Nemutlu (Der.), Türkiye'de gençlik çalışması ve politikaları (ss. 47-80). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları..

Kozasından Kurtulan Kelebek Gibi… Fatsa'da Karşı-Öğrenme ve Toplu Çıkış

Ş. Erhan Bağcı[1]

Yarınlarını alıp avuçlarına
Tırmanırlar güneşin al burçlarına[2]

Bu yazı, Türkiye siyasal tarihinin en çalkantılı dönemlerinden birinde, 1980 öncesinde yaşanan iç savaş ortamında, Karadeniz'deki küçük bir sahil kasabası olan Fatsa'da radikal bir siyasi hareketin yerel yönetim seçimlerini kazanmasını ve sonrasında gelişen süreci eleştirel pedagoji bakış açısıyla ele almaktadır. Farklı kuramsal açılardan Fatsa deneyimi üzerine yapılan araştırmaların ufuk açıcı bir akademik literatür oluşturduğu söylenebilir. Türkmen (2006) ezilenlerin kentsel mekânlarda kimliklerini nasıl görünür kıldığını, Ünal (2014) Arendtçi eylem kuramı çerçevesinde Occupy Wall Street hareketinin Zuccotti Park eylemini, Acaroğlu (2018) Paris Komünü örneği üzerinden komün fikrinin devrim teorisindeki geçiş sorununu düşünürken sağladığı olanakları, Morgül (2019) devrimci popülizm kavramını, Sabır (2019) Bologna, İzmit ve İstanbul'daki katılımcı kent planlaması örneklerini, Yıldırım ve Haspolat (2020) ise Türkiye siyasal hayatındaki sağ ve sol aktörlerin yol yapma siyasetlerini irdelerken Fatsa deneyimi ile karşılaştırmalar yapmışlardır. Akademik nitelikli bu çalışmaların yanı sıra Fatsa pek çok yazıya, kitaba, belgesele ve hatta şarkılara konu olmuştur.

Dönüştürücü öğrenme, tahakküm ve özgürleşme arasındaki ilişkinin anlaşılmasıyla ilgilenen biri olarak, yazının girişinde şunu belirtmeliyim ki benim

[1] erhanbagci@gmail.com

[2] O Sönmez (Fikri Sönmez'e Ağıt) adlı şiir Ersin Ergün Keleş tarafından yazılmış, Mehmet Gümüş tarafından bestelenmiştir.

durduğum yerden Fatsa'nın iki anlamı var: Birincisi bana, ikincisi Fatsa'ya ait. Fatsa deneyimi ile ilgili ilk okumalarım, benim kişisel tarihimde en kritik dönüm noktalarından birini oluşturur; anlamsız bir dünyayı anlamlandırmaya yönelmiş ilk gençlik sorgulamalarıma bulduğum en tutarlı ve ümitvar hikâyedir. İçinde yaşadığımız dünyanın bu halinin tek seçenek olmadığını ben ilk kez Fatsa hakkında okurken gördüm. Bu yazı ise Fatsa'nın ikinci, yani siyasal anlamı ile ilgilidir.

Eleştirel Pedagoji ve Siyasal Öğrenme: Karşı-Öğrenme Mümkündür

Freire (1991) eğitimin mevcut düzenin ya devamına ya da değiştirilmesine hizmet ettiğini, tarafsız eğitimin mümkün olmadığını açıkça ifade eder. Onun eğitim yaklaşımının çıkış noktasıdır bu; radikal ve tavizsizdir. Freire'nin eğitime ilişkin bu ifadesinin sadece okul ortamları ile sınırlı olduğunu düşünmek, onun fikrinin sağladığı düşünsel ve pratik olanakların sadece bir yönüne bakmak demektir, zira bizler sadece okullarda değil, her an ve her yerde öğreniriz. Dolayısıyla eleştirel pedagojinin öğrenme süreçlerimize odaklanan radikal perspektifi okullarla sınırlı görülemez. Eleştirel pedagojiye göre öğrenme, insani varoluşun kaçınılmaz bir niteliğidir; bizler var olmayı öğreniriz. Okullar çok önemli olmakla birlikte bu büyük varoluş alanının sadece bir bölümünde yer alır. İçinde bulunduğumuz her durum ve ortamda sürekli öğreniriz ve bu yolla varoluşumuzu inşa ederiz. Bu inşa yalnızca bilgi edinmekten ibaret değildir; yaşantılarımızı birbiriyle ilişkilendirerek dünyaya anlam kazandırma sürecidir. Toplumsallaşmamız boyunca, dünyayı anlamlandırmak için, başkalarıyla ve dünyayla ilişki içinde kendi anlatılarımızı kurarız. Bu anlatılar, farkında olmadan yaşamımıza yön veren ve anlamsızlık duygusundan kaçınmamıza yardımcı olan referans çerçeveleridir (Mezirow, 1991). Referans çerçevelerimiz gündelik yaşamımızın her alanında – okulda, evde, işte ya da sokakta – kurulur, dönüşür, yeniden üretilir ve davranışlarımızı biçimlendirir.

Anlatılar, dünyayı algılamamızı sağlayan psikokültürel varsayımlar olarak işlev görür. Yeni öğrenmeler, bu varsayımlarla uyum içindeyse mevcut anlatılara eklemlenir; uyumsuzsa onları dönüştürür (Clark & Rossiter, 2008). Ancak bu dönüşüm kendiliğinden ve kolaylıkla gerçekleşmez. İlk adım, mevcut varsayımlarımızı fark etmektir. Farkındalık, dönüşümün kapısını aralar. Dönüşüm yaşandıkça bilgi, inanç ve değerlerimiz yeni bir düzen içerisinde işlev kazanmaya başlar. Bu sürece perspektif dönüşümü denir (Mezirow, 1991). Perspektif dönüşümü, eski anlatıların yerini yeni ve alternatif anlatıların alması, dolayısıyla farklı yaşam pratiklerine zemin oluşmasıdır.

Öğrenerek var olan insan aynı zamanda toplumsal bir varlıktır. Bu sonradan edindiğimiz bir özellik değildir; belli bir toplumsallığın içine doğarız ve zorunlu olarak orada öğrenmeye başlarız. Öğrenmelerimiz her zaman bu toplumsallık içinde, onun olanakları ve sınırlılıkları çerçevesinde gerçekleşir (Jarvis, 2004). Başka bir deyişle, toplumsallığımız içinde her ne varsa öğrenmemiz üzerinde etkilidir. Dolayısıyla tüm iktidar ilişkileri, mücadeleler, çatışmalar, müzakereler,

uzlaşmalar öğrenmelerimizi şekillendirir. Bu bakımdan öğrenmelerimiz her zaman belli bir düzeyde politiktir.

Aristo "insan politik bir hayvandır" derken, başka bir açıdan bakarak toplumsallığımız ve siyasallığımız arasındaki bu zorunlu ilişkiye gönderme yapar. Aristo'ya göre insanlar doğaları gereği bir arada yaşarlar ve yaşamlarını birlikte düzenlemek için konuşurlar. Bu konuşmanın nihai amacı daha iyi bir yaşam kurmaktır. Devlet, insanların daha iyi bir yaşam kurmak için meydana getirdikleri bir toplumsallık ürünüdür. Aristo için insan, toplumsal olması ve daha iyiye yönelmesi nedeniyle zorunlu olarak devletler kuran siyasal bir varlıktır. Toplumsallığımızın ille de iyiye yöneldiği ve iyi olanın bir devlet kurulduğunda mümkün olduğu konusundaki ön kabul tartışmalıdır fakat şurası kesindir ki öğrenmenin gerçekleştiği her yer, insani varoluşun tahakkümden arındırılmasını hedefleyen eleştirel pedagoji için politik bir mücadele alanıdır[3].

Siyasal öğrenme, içinde gerçekleştiği bağlamdaki etkileşimlerin niteliğine bağlı olarak farklı yönelimler gösterebilir. Bu öğrenmeler, tahakküme mi yoksa özgürleşmeye mi hizmet ettikleri bakımından, söz konusu bağlamın ve aktörlerin özelliklerine göre şekillenir. Bu perspektiften ve Freire'den hareketle denilebilir ki tarafsız öğrenme yoktur; her öğrenme, tahakküm ve özgürleşme arasındaki diyalektik gerilim içinde ortaya çıkar.

Toplumsal-siyasal hareketler, hâkim anlatılara karşı alternatif referans çerçeveleri sunarak toplumsal aktörleri "karşı-öğrenme"ye çağırır. Bu hareketler, kolektif kimlik ve dayanışma yaratarak öğrenmeyi teşvik eder; katılımcılarını hem hareketin toplumsal anlamını hem de siyasi eylem biçimlerini kavramaya yönlendirirler. Kolektif pratikler aracılığıyla tahakküm ilişkilerini fark etme, stratejik düşünme, analiz, eleştirel değerlendirme ve dönüştürücü eylemde bulunma becerilerini geliştirirler. Böylece hâkim anlatıları sarsar, bunlara alternatifler üreterek özgürleştirici öğrenme imkânları yaratırlar.

Eleştirel pedagoji açısından toplumsal hareketler, alternatif anlatılar aracılığıyla anlam perspektiflerimizi sorgulamamıza ve alternatif bakış açıları geliştirmemize olanak tanıyan dönüştürücü öğrenme alanlarıdır. Karşı-öğrenme, hâkim anlatılarla şekillenmiş dünya görüşünü ve benlik algısını sorgulamaya dayalı bir dönüşüm sürecidir. Bu süreç, bireyin psikokültürel varsayımlarını (öz)eleştirel farkındalıkla değerlendirmesini, geçerliliklerini sorgulamasını ve yeni referans çerçeveleri geliştirmesini içerir. Anlam perspektifleri ve şemaları, karşı-anlatılar yoluyla yeniden şekillenebilir; bu da algılama, yorumlama ve eylem kalıplarının (öz)eleştirel biçimde yeniden yapılanmasına yol açar. Sonuç olarak, toplumsal hareketler karşı-anlatılar üreterek kolektif eleştirel düşünme alanları açar ve katılımcılarına dönüştürücü karşı-öğrenme deneyimleri sunar.

[3]Bkz. Eleştirel Pedagoji Nedir? https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/1.elestirel-pedagoji-nedir.pdf

Toplu Çıkış: Özgürleşmeyi Öğrenmek

Eleştirel pedagoji açısından özgürleşme, kolektif bir eylemdir: Toplumsal aktörlerin üretken kolektif eylemleri aracılığıyla kendilerini kısıtlayan ve sömüren tahakküm ilişkilerini fark etmeleri, ona meydan okumaları, onu sekteye uğratmaları ve/veya dönüştürmeleri anlamına gelir. Bu anlamıyla özgürleşme, eşitlikçi bir toplumsal düzen kurulması idealinden ayrı düşünülemez. Eşitlik ve özgürlük, eleştirel pedagoji açısından madalyonun iki yüzüdür. Kolektif bir eylem olarak özgürleşme, gelecekte bir gün kurulmasını arzuladığımız eşit ve özgür toplumun nüvelerinin bugünden inşa edilmesi, tahakküm ilişkilerinin dışında bir ilişkilenme biçiminin tahakküm-karşıtı alanlar açılarak bugünden kurulmasıdır.

Sömürü ve tahakküm ilişkilerinden özgürleşme sürecini anlatan "toplu çıkış" kavramı, geleceği bugünden kuran belli tipte bir eşitlikçi ve özgürlükçü kolektif eylemi ve öznellik üretimini ifade eder. Baskı, zulüm ve sömürüye uğrayanların toplu bir kaçış organize ederek yeni bir ortak yaşam biçimi kurmaları fikrinin insanlık tarihinde derin kökleri vardır. Musa peygamberin takipçilerini Firavun'un zulmünden çıkartarak vaat edilen topraklara götürmesi, ilk Müslümanların Mekke'den Medine'ye hicreti, köleleştirilmiş Afrikalıların Brezilya'daki plantasyonlardan topluca kaçarak Quilombos olarak bilinen bağımsız topluluklar kurmaları gibi tarihsel örneklerdeki ana fikir, mevcut tahakküm yapısından topluca çıkmak, başka bir yere gitmek ve orada yeni bir alternatif yaşam inşa etmektir.

Hardt ve Negri'ye (2009) göre ise toplu çıkış, emek gücünün sermaye ile kurduğu bağımlılık ilişkisini aşarak özerk potansiyelini gerçekleştirmesi anlamına gelir. Toplu çıkış, üretken emek süreçlerini kesintiye uğratmak yerine, sermayenin emek üzerindeki denetim mekanizmalarına karşı yeni alternatif toplumsal ilişkilerin inşa edilmesidir. Burada toplu çıkış, fiziksel bir göç değildir; aynı mekânda kalarak iktidar ilişkilerinin dışına çıkmayı amaçlayan bir toplumsal yeniden inşa sürecidir. Kapitalist ilişkilerden kopuş, eşitlikçi alternatif kolektif alanların inşası ve yeni öznellik biçimlerinin üretimi yoluyla gerçekleşir. Toplu çıkış, tahakküm yapılarını tersine çevirmekten ziyade, onları boşa düşüren yeni toplumsal örgütlenme biçimleri yaratmayı hedefler.

Fatsa'daki radikal yerel yönetim deneyimi, Hardt ve Negri'nin tarif ettiği anlamda bir toplu çıkış örneğidir. Fatsa'daki pratikler, kapitalist ilişkilerden kopma ve fiziksel mekândan ayrılmaksızın yeni yapılar ve yaşam biçimleri kurma sürecini ifade eder. Bu olgu, ezilenlerin hâlihazırda yaşadıkları ortamlarda alternatif bir kolektif ilişki alanı inşa etmeleridir. Bu nedenle süreç, iktidarı ele geçirme veya tersine çevirme süreci değil, onu işlevsiz kılacak alternatif bir öznellik üretme, dolayısıyla bir karşı-öğrenme sürecidir.

Fatsa Deneyimi

Türkiye'nin Karadeniz kıyısındaki Fatsa, Ordu ve Samsun illerine sınırı olan, balıkçılık ve deniz ticaretine elverişli bir kıyı coğrafyasına sahip, özellikle fındık üretimine dayanan canlı bir ekonomik yapı gösteren küçük ama stratejik bir ticaret merkezidir; bölgeye dışarıdan gelen göçlerle çeşitlenen bir etnik yapısı vardır. Bu yazının odaklandığı 1979-80 dönemi öncesinde, ilçede öne çıkan sınıf çelişkisi tekelci şirketler ve tefeciler ile küçük fındık üreticileri arasında meydana gelmekteydi. Bölgede zaman zaman fındık üretimindeki sömürüye karşı üreticilerin gerçekleştirdiği protesto hareketleri olsa da, esasen 12 Mart 1971 muhtırasının ardından baskının artmış olmasının ve faşist örgütlenmelerin eylemlerinin yarattığı bir huzursuzluk ortamı söz konusuydu (Aksakal, 2007).

Fatsa, 1978

1979–80 döneminde Türkiye'de devlet, yükselen sınıf mücadelelerine karşı otoriter politikalar geliştiriyor, yaygın politik çatışmalar yaşanıyordu. Faşist hareketin silahlı saldırıları ve onlara karşı direnişler günlük yaşamın bir parçası haline gelmişti. Fatsa da dâhil olmak üzere ülkenin her yerinde adeta iç savaş koşullarına benzer yoğun bir toplumsal-siyasal iklim hâkimdi. Bu ortamda, Ekim 1979'daki ara seçimlerde, "Terzi Fikri" lakaplı bağımsız aday Fikri Sönmez, Fatsa'da belediye başkanı seçildi. 10 aylık radikal bir yerel yönetim deneyimi sonucunda Fatsa'daki dönüşüm, Türkiye'de dönemin öne çıkan siyasal tartışma konularından biri haline geldi. Temmuz 1980'de ordunun düzenlediği "Nokta Operasyonu"nda 300'ü aşkın kişi tutuklandı, yaklaşık 2.000 sanıklı bir dava açıldı. Fikri Sönmez, Anayasa'yı değiştirmeye teşebbüs suçlamasıyla ağır hapis cezasına çarptırıldı ve 4 Mayıs 1985'te cezaevinde kalp krizi sonucu yaşamını yitirdi.

Fikri Sönmez

1979 ara seçimlerinde bağımsız aday Fikri Sönmez, içinde bulunduğu radikal sol siyasi hareketin desteğiyle yaklaşık %61 oy alarak belediye başkanlığına seçilmişti. Seçim süreci, ilçeyi 11 mahalleye bölerek her birinde seçim komiteleri kurmak üzerine kurgulandı; seçim kazanıldıktan sonra bu komiteler "Halk Komiteleri" adını alarak örgütlenmeye devam etti ve Fikri Sönmez'e oy vermemiş olan yurttaşlar da bu komitelere dâhil edildi. Komitelerin yürütme kurulu üyeleri gizli oylama–açık sayım yöntemiyle belirlendi. Halk Komiteleri'nde aktif görevler üstlenen insanlar süreci şöyle anlatıyor (Aksakal, 2007):

> *Halil Arı*: Benim mahallede belli işleri yapmak için görev almam, halkın beni istemesi sonucu oldu. Benim bakkalım vardı. Halkla ilişkilerim iyiydi, beni aday gösterdiler, bunun sonucu seçildim.
>
> *Kemal Şendur*: Orada yirmi aday vardı, iki yüzü aşkın insan vardı. Seçim yapıldı. En çok reyi alanlar komite üyesi oldu. Orada en çok reyi ben aldım. Toplam yedi kişi seçildi, ben 65-70 rey aldım.

Halk Komiteleri, her siyasi görüşten yurttaşın katılımına açık olarak, kolektif sorun çözümünü esas aldı ve hem karar alma hem de uygulama aşamalarında doğrudan demokrasiyi işletmek üzere mahalle sakinlerinin sorunlarını belediye ile paylaşan, ayrıca bununla da yetinmeyerek kendisi çözümler üreten kurumlar olarak işlev gördü (Aksakal, 2007):

> *Sabahattin Akyazı*: Komitenin içinde, MHP'liler dışında bütün partilerden, görüşlerden insanlar vardı… O günkü koşullarda halkın kendi sorunlarını ve mahallede yaşadığı sorunları çözme görevi vardı… Bununla birlikte faşist saldırılara karşı kendisini koruyacak bir konumu da vardı. Bir çatışma komitesi değil, halkın sorunlarını çözme üzerine kurulmuş bir çözüm komitesiydi… Dışarıdan bir dayatma yoktu. Bütün sorunları, halkın içinde rahatça tartışan, halkın önerilerini yerine getiren, onlarla her şeyi

> paylaşan bir konumdaydık. Bizim üzerimizde, bize şunu yapacaksınız, bunu yapmayacaksınız diyen yoktu.

Komitelerde tefecilikle mücadele, fındık fiyatlarının adil belirlenmesi, yağ sıkıntısına karşı kooperatifler aracılığıyla toplu alım ve stokçuların piyasa fiyatından satışa teşvik edilmesi, bölgenin en önemli yakacak kaynağı olan fındık kabuğunun eşit dağıtımı gibi gündemler halkın doğrudan öneri, tartışma ve karar süreçlerinden geçiyordu. Süreçte çıkan sorunlarını çözmek için de doğrudan demokrasi uygulamaları geliştirmişlerdi (Aksakal, 2007):

> *Sabahattin Akyazı*: Bazı arkadaşlar önce kabuğu (kendi) yakınlarına dağıtıyorlardı… Bu ortaya çıktığında komitenin yeniden seçimi gündeme geldi… Adil olmayan bazı davranışlar gündeme gelince bir tepki oluştu. Bazı insanların değiştirilmesi konusunda talep geldi. Kurtuluş İlkokulu'nda yine bir toplantı yaptık; konuşuldu, yeniden adaylar belirlendi. Eski adayların büyük bir kısmı yeniden aday oldu ama oy alamadılar, yeni insanlar seçildi…

Sürekli iç denetim ve geri çağırma mekanizmalarıyla desteklenen bu yapı, kapitalist sömürü ilişkilerine alternatif kolektif dayanışma, eşitlik ve özgürleşme odaklı yeni bir toplumsal örgütlenme modeli olarak Fatsa deneyiminin en karakteristik özelliğini oluşturuyordu.

Çamura Son Kampanyası ve Kara Propaganda

Fatsa Belediyesi ve Halk Komiteleri'nin en dikkat çekici çalışmalarından biri "Çamura Son Kampanyası" oldu. Kasım 1979'da başlatılan bu kampanya, yıllardır çözülemeyen sokaklardaki çamur sorununu hedef aldı. Terzi Fikri, mahkemedeki ifadesinde konuyu şöyle özetliyordu (Aksakal, 2007):

> Bu konuda Fatsa'da yaptığım bütün toplantılarda halk, 'bu sorunu hallet başkan başka bir şey istemiyoruz' diyordu. Fakat Fen İşleri'ndeki teknik elemanlar ve mühendisler 'Fatsa Belediyesi bütün imkânlarını seferber etse de bu iş dört senede yapılamaz' dediler…

Sorun Halk Komiteleri'nin gündemine geldi ve tüm yurttaşların katılımıyla bir yol yapma kararı alındı. On bir mahallede örgütlenen yurttaşlar yapılan planlama dâhilinde iş bölümüne gittiler; kendi alet ve iş makinelerini kullanarak, bizzat katıldıkları çalışmalarla çamurlu yolu sadece altı günde tamamen ortadan kaldırdılar. Kampanya kapsamında dört kilometrelik yeni bir yol açıldı.

Fikri Sönmez "Çamura Son Kampanyası"nı başlatırken

Bu eylem, teknik bürokrasinin "dört yılda bile yapılamaz" diyerek üstünü çizdiği sorunun, doğrudan demokrasinin katılımcı mekanizmalarıyla nasıl hızlı ve etkili biçimde çözülebileceğini gösteren somut bir örnektir.

Halk Komiteleri'nin bu ve benzeri eylemleri dönemin koşulları içinde hızla ülke çapında duyulmaya ve gündeme gelmeye başladı. Fatsa'da gelişen radikal alternatif, iktidarın sert tepkisiyle karşılaştı. Merkez basın organları Halk Komiteleri'nin aslında halk mahkemeleri olduğunu ileri süren bir kampanya başlattı. Bu basın kampanyasına Fatsa'da devletin hükümsüz kaldığı, emniyet güçlerinin ve mahkemelerin işlevsiz bırakıldığı söylemleri de eşlik etmekteydi.

ÇORUM VE FATSA

BİR İHANETİN İÇYÜZÜ

Halk komiteleri silah satışından kız alıp vermeye kadar her işi yapıyordu...

Devlet destekli Fatsa karşıtı basın kampanyasından bir örnek

Barikatlar, giriş- çıkış kontrolleri, polissiz, jandarmasız bir ilçe

İşte Fatsa

● Yetkililer "Barikat var, ama yorum yok" diyorlar ● Belediye Başkanı Bağımsız Fikri Sönmez ise, "Biz burada bir düzen kurduk, kimseye bozdurmayız"

★ Fatsa'nın girişinde barikatlar var, içeri girdikten sonra kontrol, ilçede de sükunet var. Halkın derdini ilettiği bir belediye ve herşeyden sorumlu bir başkanı var. Zaten herşey de orada çözülüyor.. Karakola da mahkemeye de gerek duyulmuyor..

★ Kimilerine göre "Fatsa küçük Moskova". Kimine göre ise "Kurtarılmış bölge", kimi "Fatsa'yı vatan topraklarına katacağız" derken, kimi ise "Fatsa gözden çıkarıldı" diyor. Devlet yetkilileri ise "Fatsa geri alınacak" kanısında.

HÜRRİYET HABER AJANSI EKİBİ
Erdal NURAL
Mustafa Nuri ALOĞLU

KENTİNE ancak özenliyle girdiğiniz, başkan, sorumsuz ülkede dolaştıktan sonra öte doğru eğildi ve kısa bir dille yanıtladı: "Burada bir düzen kurduk. Bundan korkan insanın. Şunu herkes iyi bilsin: Bir kardeşimizi döven kimseyi bozdurmayız, 50-60 insanımız öldürsek, Fatsa'ya girilmez.."

TERZİ FİKRİ: Fatsa'da kurşuna dizilmeden önce...

KENT İÇİNDEKİ BARİKAT: Fatsa'ya girişte dapsalı kısa içinde de ana caddelerde ve meydana girişlerde barikatlar, sancılar konuşu durumda. Gazeteci bozdurmayı gerekiyle barikatta olabilir ve bulunuyor.

Devlet destekli Fatsa karşıtı basın kampanyasından diğer bir örnek

Fatsa'daki yerel yönetim, Halk Komiteleri ve yerel halktan ileri gelenler bu söylemlere karşı Fatsa'da barış ve huzurun hüküm sürdüğünü, herkesin bu durumdan memnun olduğunu ifade eden karşı basın kampanyaları ile yanıt vermeye çalıştılar.

Milliyet Halk Gazetesi

17 TEMMUZ 1980 CUMA

İki aşamalı sınava ÜSS-ÜYSİ'nci hazırlar

Modern Eğitim Fen Dersanesi

CHP: «Çorum'da sıkıyönetim uygulamasının düşünülmemesi AP hükümetinin sorumsuzluğunun kanıtıdır»

● CHP Grubu'nun bildirisinde, "Başbakan gerçekleri saptırmakla, meşhep çalışmalarının kışkırtıcılığını bizzat Getirmiş olmaktadır" denildi

Haberleri 10. Sayfada

CHP AP MSP Fatsa ilçe başkanları: Her yerde kan var biz burada huzur içindeyiz

● AP İlçe Başkanı: "Bizim ilçemizde kan yok, ateş yok, barut yok"

● CHP İlçe Başkanı: "Fatsa'da komünist işgal yoktur, halk vardır. Asker ilçeye gelebilir, arama-tarama yapabilir"

● MSP İlçe Başkanı: "Değişik görüşlerle her zaman birarabiyiz. İlçede zorlama yok, tazyik yok"

● İlçe başkanları ve Belediye Başkanı, tüm hükümet yetkililerinin Fatsa'ya gelerek her şeyi yerinde görmelerini istediler ve "Fatsa halkı için dosyalardan, dedikodulardan, ihbarlardan aldıkları bilgilerle karar vermesinler, bizlerle değil, halkla görüşsünler" dediler

Haberleri 10. Sayfada

Demiral: «Fatsa

Fatsalıların karşıt basın kampanyasından bir örnek

Devlet ve egemen medyanın Fatsa'yı yasadışı halk mahkemeleri kurulan, devlete karşı silahlı direniş örgütleyen, kaçakçılığın ve her türlü ahlaksızlığın hüküm sürdüğü bir bölge olarak tasvir eden propagandasına karşı, Fatsalılar da kendi karşıt kampanyalarını yürüttüler. İç savaş ortamında, ülkenin her yerinde kendi aralarında gerilimli ilişkileri olan dönemin CHP, AP ve MSP ilçe başkanlarının, ilçede huzur ve gönüllü katılıma dayalı bir dayanışma ortamı olduğunu ifade ettikleri ortak basın açıklaması, bu karşıt kampanyanın önemli bir örneği oldu.

Halk Kültür Şenliği

Halk Komiteleri, alternatif basın kampanyalarının yanı sıra Fatsa'da halkın barışçıl ve dayanışmacı pratiklerini görünür kılmak, aynı zamanda hem kapitalist kültüre hem de "sahte" olarak adlandırdıkları muhalif sanat anlayışına karşı ortak bir halk kültürü inşa etmek amacıyla Halk Kültür Şenliği düzenleme kararı aldı.

Halk Kültür Şenliği afişi

Fikri Sönmez, festivalin açılış konuşmasında kültürü, halkın kurtuluşu ve egemenlerin yalan, demagoji ve çarpıtmalarına karşı bir mücadele alanı olarak tanımlayarak, sanatın toplumsal mücadeleden koparılmasına ve bireysel tatmine indirgenmesine karşı olduklarını vurguladı (Aksakal, 2007):

> Bizler için kültür, hâkim sınıfların halka kendi yoz, uyuşturucu kültürünü şırınga etme çabalarından kaynaklanan yalan, demagoji ve gerçeklerin sürekli olarak çarpıtılmasına karşı, halkın tepkisini hedefine ulaştırmak için, kurtuluşunun, kendi kurtuluşunun, kendi iktidarına varma yolunun kültürüne, yani halkın kendi yarattığı değerlere sahip çıkması ve mücadeleyi bütün gerekleriyle yüklenmesidir… Bu şenlik aynı zamanda bu tavrın gelişmesinin de başlangıcıdır… halka kendi gücüyle neler yapılabileceğini göstermek istiyoruz… (halkın) kendi kendine yetmesi, yaptığını kavraması için kültür savaşı gerekiyor. Fatsa Halk Şenliği, Fatsalıların bugüne kadar yaptıklarını değerlendirmelerine yarayacaktır. Hem de Fatsa'da halka rağmen bir şeyler yapıldığı propagandasını yayanlar için, halkın hangi tarafta olduğunun gösterilmesi açısından iyi bir sergileme olacaktır.

Şenlik, Fatsa deneyimini yerinde görmek isteyen pek çok kişiyi bir araya getirdi. Gazeteci Yazgülü Aldoğan, şenlik nedeniyle gittiği Fatsa'daki gözlemlerini şöyle anlatıyor (Alpman, 2022):

> Gittikten sonra gördük ki belediye olarak, mesela oradaki karaborsaya el atılmış. Orada her şey bulunuyordu, sigara da bulunuyordu, yağ da bulunuyordu. Enteresan bir şekilde merdiven altı bir saklama olayına izin verilmiyordu… Sokaklarda çok ciddi bir güvenlik vardı. Ankara'da yaşadığımız gibi patlama, çatlama, adım başı bombalar falan yoktu. Biz iki kadın, Şükranla (Ketenci) ikimiz, gece çıkıp toplantıdan otelimize kendi başımıza dönebiliyorduk. Ama tabi köşe başlarında bekleyen gençler de dikkatimizi çekmiyor değildi. Soruyorduk, gidebilir miyiz, tabi gidebilirsiniz, Fatsa çok güvenli bir yerdir, güvenliği biz sağlıyoruz, diyorlardı. Küçük demeyeyim, orta boy bir sinema salonunda yaptık panelimizi, ağzına kadar doluydu. Bilinç düzeyi çok yüksek bir toplum vardı karşımızda. Bir tiyatro oynandı Fatsalı gençler tarafından ve kıyamet koptu çünkü yayla köylerinden köylüler, biz niye tiyatro seyredemiyoruz diye gelip tiyatro salonunda protesto yaptılar. Onun üzerine tiyatroyu oynayan gençler ertesi gün o köye gittiler ve tiyatrolarını orda sergilediler. Bu çok güzel bir şeydi… Sadece belediyecilik değildi yapılan…

Görüldüğü üzere gazeteci Yazgülü Aldoğan karaborsanın ortadan kaldırılmasının, o dönemde diğer kentlerde bulunmayan güvenli ve huzurlu bir ortamın yaratılmasının ve halkın kendi kültürel ve sanatsal üretimlerine yine halkın gösterdiği yoğun ilginin, Fatsa deneyiminin belediyeciliğin sınırlarını aşan dönüştürücü yönleri olduğuna işaret etmektedir.

Halk Kültür Şenliği ulusal basında da yer buldu. Ülke çapından aydınların ve binlerce ziyaretçinin katıldığı festival, ulusal basında "kara borsa baskısına son verildi", "sokaklarda güvenlik sağlandı" ve "toplumsal bilinç yüksek" gibi başlıklarla geniş yer buldu. Gençlerin kendi yaptıkları tiyatroları ve konserleri sergilemesi, kültürün canlı bir mücadele alanı olarak görüldüğünü göstermekteydi.

Fatsa Şenliği: Alışılmamış bir deney

Belediye Başkanı Fikri Sönmez «Fatsa Halk Şenliği Fatsalıların bugüne kadar ne yaptıklarını değerlendirmeye yarayacak» diyor

Sükran KETENCİ

Bir gösteriyi izleyen Fatsa'lılar

Halk coşkuları topluluğunun gösterisi

ALIŞILMIŞIN DIŞINDAKİLER

BİR BAŞKA BELEDİYE

BİRLİKTE YAPILANLAR

Ulusal basında Fatsa Halk Kültür Şenliği

Fatsalıların, devletin ve egemen basının kara propagandasına karşı yürüttükleri kampanya, ilçedeki özgün ve radikal yerel yönetim deneyiminin daha fazla tanınmasına ve destek bulmasına yol açtı.

Nokta Operasyonu

Tüm bu süreç boyunca Halk Komiteleri aktif olarak çalışıyor, yurttaşların kendi sorunlarına kolektif eylemleri aracılığıyla çözümler üreterek bir taraftan yaşamlarını kolaylaştırmalarına diğer taraftan da alternatif bir toplumsal ilişkiyi bizzat deneyimlemelerine zemin oluşturuyordu. Ancak 12 Eylül darbesine doğru gidilen süreçte devlet bu tür bir eşitlikçi ve özgürlükçü deneyimin örnek oluşturmasına olanak tanımadı ve bu on aylık deneyim, Temmuz 1980'de gerçekleştirilen askeri operasyonla bastırıldı.

Fatsa deneyimi, Türkiye'de yerel yönetim alanında halkın doğrudan özneleştiği, kolektif emeğin ve dayanışmanın somutlaştığı ender örneklerden biridir. Halk Komiteleri aracılığıyla yurttaşlar yalnızca karar alma süreçlerine katılmakla kalmamış, aynı zamanda bu kararları bizzat hayata geçirerek kendi yaşam alanlarını dönüştürmüşlerdir. Somut gündelik yaşam sorunlarının ortaklaşa çözümü, "Çamura Son Kampanyası" gibi girişimler, iktidarın yıllarca çözemediği sorunların, örgütlü halk iradesi ve dayanışmasıyla kısa sürede çözülebileceğini göstermiştir. Halk Komiteleri öncülüğünde yürütülen bu katılımcı ve dönüştürücü yerel yönetim modeli altyapıdan güvenliğe, temel gereksinimlerin adil dağıtımından üretici örgütlenmesine kadar pek çok sorunun kolektif akılla ve eylemle çözülmesini sağlamış, 'Halk Şenliği' gibi dönüştürücü kültürel pratiklerle kapitalist iktidar ilişkilerine alternatif bir toplumsal tahayyül yaratmıştır. Bu model, temsilî demokrasinin ötesine geçen, doğrudan demokrasiye dayalı bir yerel yönetim pratiği sunmuş, ancak merkezi otoritenin halkın kendi kaderini tayin etme iradesinde gördüğü risk ve tahammülsüzlüğü nedeniyle askeri bir operasyonla bastırılmıştır. Fatsa, halkın kolektif eylem kapasitesinin farkına vardığında ve birlikte hareket etmeyi öğrendiğinde mevcut iktidar ilişkilerine rıza göstermeyi reddedebileceğinin ve eşitlikçi-özgürlükçü alternatif toplumsal ilişkiler inşa edebileceğinin göstergesi olarak tarihsel önem taşımaktadır.

Fatsa'da Karşı-Öğrenme ve Toplu Çıkış

Fatsa deneyimi, 1979–80 Türkiye'sinin yoğun sınıf mücadeleleri, siyasal çatışmalar, yoksulluk ve yoksunluk ortamında, Terzi Fikri'nin öncülük ettiği radikal toplumsal-siyasal hareketin geliştirdiği özgün bir süreçtir. Karşıt medya kampanyaları, devlet baskısı ve askeri operasyonla sona ermiş olsa da, kolektif karşı-öğrenmeyi hayata geçiren dönüştürücü bir model ortaya koymuştur. Dayanışmacı ve kolektif yerel pratiklerden doğan, baskı ve sömürü ilişkilerinin tek seçenek olmadığına dayanan radikal karşı-anlatı, halkın anlam perspektiflerini dönüştürerek mevcut toplumsal yapıları çözümleme kapasitesini artırmış, yeni bir ortak varoluşa doğru toplu çıkış imkânı yaratmıştır.

Seçim sonrası kurulan Halk Komiteleri, temsili demokrasinin sınırlarını aşan doğrudan demokrasi mekanizmaları aracılığıyla yurttaşların kendi sorunlarına kolektif biçimde müdahale etmesini sağlamıştır. Tefeciyle mücadeleden altyapı sorunlarının çözümüne uzanan geniş bir alanda yürütülen kolektif eylemler, halkın kendi dayanışması ile sorunlarını çözebileceğini öğrendiği özyönetim pratikleri üretmiştir. Böylece Halk Komiteleri, yerleşik iktidar ilişkilerinin dayattığı edilgen, bağımlı ve rıza üretici öğrenme biçimlerinin karşısına, dönüştürücü kolektif özneyi merkeze alan alternatif bir toplumsal pedagoji koymuştur.

Karşı-öğrenme perspektifinden bakıldığında, bu sürecin yurttaşların yalnızca belediyeden hizmet bekleyen pasif konumlarını aşarak, sorunlarını bizzat tanımlayıp çözme kapasitelerini açığa çıkardığı söylenebilir. Devletin ve piyasanın şekillendirdiği, yurttaşları yerel hizmetler aracılığıyla piyasa ilişkilerine bağımlı kılan "hizmet tüketicisi" anlayışının yerine, dönüştürücü ve özerk kolektif özne anlayışı geçmiştir. Halk, iktidar yapılarına bağımlı olmadan kendi yaşamını dönüştürme kapasitesini deneyimleyerek yeni bir politik bilinç geliştirmiştir. Bu, radikal bir karşı-öğrenme sürecidir.

Halk Komiteleri'nin ürettiği kolektif dönüştürücü pratikler, Fatsalıların iktidar ilişkilerinden toplu çıkış yaparak alternatif öznellikler inşa etmelerine alan açmıştır. Bu çıkış, sistemden bireysel bir kopuştan ziyade, kolektif özyönetim yoluyla işleyen, kendi kuralları ve karar alma mekanizmaları olan bir toplumsal örgütlenme biçimini ifade eder. Bu pratikler, yalnızca hizmet üretmekle kalmamış, mevcut düzenin işleyiş mantığını reddederek yerine özyönetime dayalı bir toplumsal düzen koyma iradesini somutlaştırmıştır.

Bu bağlamda "Çamura Son" kampanyası, halkın kendi girişimiyle, imkânsız görülen bir kentsel sorunu çözerek kolektif eylemin gücünü görünür kılan sembolik bir olay olmuştur. Doğrudan demokrasi ve örgütlü halk iradesi sayesinde, günlük sorunların merkezi otoriteye bağlı olmadan çözülebileceği kanıtlanmıştır. Fatsa'nın karşı-anlatısı, egemen medyanın "yasadışı halk mahkemeleri" gibi söylemlerine rağmen, Halk Kültürü Festivali gibi etkinliklerle güçlendirilmiş, barışçıl, eşitlikçi, özgürlükçü ve katılımcı bir toplumsal yaşam modelinin ülke geneline duyurulmasını sağlamıştır. Böylece Fatsa, kapitalist devlet söylemi ile halkın kolektif özneleşme çabaları arasındaki anlatı mücadelesinin somut bir örneğine dönüşmüştür.

Karşı-öğrenmenin ve toplu çıkışın önkoşulu, hâkim anlatıya karşı somut bir güç mücadelesinin varlığıdır. Bu mücadelede Fikri Sönmez ve arkadaşları, Halk Komiteleri aracılığıyla doğrudan demokratik katılımın zeminini oluşturmuş, sorunların kısa sürede kolektif eylemle çözüldüğü örnek bir kolektif deneyim süreci başlatmıştır. Hardt ve Negri'ye (2009) göre toplu çıkış, emeğin sermayeyle mekânsal ilişkisini kesmeden, mevcut mekânda yeni toplumsal ağlar ve üretim ilişkileri inşa ederek özerkliğin fiilen gerçekleştirilmesidir. Fatsa'da halk, radikal

karşı-anlatının teşvik ettiği bu toplu çıkışı, sermaye ilişkilerini dönüştürmeye yönelen alternatif öznellikler kurarak hayata geçirmiştir.

Bununla birlikte toplu çıkış, genel bir siyasi strateji olarak tartışmalıdır. Tanke (2022), iktidarın kendi otoritesini yalnızca ortaya koymakla kalmayıp, rakip güçleri marjinalleştiren ilişki yapıları kurduğunu, bu nedenle iki karşıt varlığın aynı alanda uzun süre var olmasını imkânsız kıldığını belirtir. İktidar müdahale eder: Bir iktidar odağının, kendi alanında kendisi dışında başka bir iktidar yapısına uzun süre izin vermesi doğasına aykırıdır. Bu bakımdan toplu çıkış ancak o alandaki iktidar ilişkilerinin çatlakları içinde, oradaki krizlerin varlığına bağlı olarak mümkündür. Fatsa'daki askeri operasyon, bu gerilimin somut tezahürü olmuştur. İktidar kaybettiğini geri almak için askeri gücünü kullanmış ve Fatsa'daki toplu çıkışı engellemiştir. Dolayısıyla toplu çıkış, eşitlik ve özgürlük mücadeleleri için gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Nitekim Hardt ve Negri (2009) de sınıf mücadelesinin klasik biçimlerinin hâlâ geçerli olduğunu, ancak kapitalist üretim ilişkilerinden toplu çıkış stratejilerinin farklı bir dünya tahayyülü için zorunluluğuna dikkat çekerler.

Foley (1999) ise toplumsal hareketlerde özgürleştirici öğrenmenin mümkün olduğunu, ancak hem iktidarın hem de direnişin ideolojik ve kuşatıcı doğası nedeniyle bu sürecin karmaşık ve belirsizliklerle dolu olduğunu vurgular. Fatsa örneğinde görüldüğü gibi, iktidar hâkimiyetini sürdürmek için şiddet dâhil her tür stratejiyi kullandığından, toplu çıkış girişimleri çoğu zaman akamete uğramaktadır. Bu nedenle karşı-öğrenme ve toplu çıkış stratejilerinin, iktidarın bu kuşatmasına yanıt üretecek şekilde geliştirilmesi gerekir.

Sonuç olarak, Fatsa deneyimi, karşı-öğrenme yoluyla anlam perspektiflerini dönüştüren, ezilenlerin tahakküm ve sömürü yapılarından fiili kopuşunu ve yeni toplumsal ilişkilerin inşasını mümkün kılan kolektif bir toplu çıkış örneği olarak önem taşır. Bu süreç, öğrenmenin okullarla sınırlı olmayan varoluşsal niteliğini açığa çıkaran eleştirel pedagojinin somut bir tezahürü olarak öğrenme ile özgürleşme arasındaki ilişkiyi derinlemesine kavramamıza katkı sunmaktadır.

Kaynakça

Acaroğlu, O. (2018). Paris 1871 and Fatsa 1979: Revisiting the Transition Problem. Globalizations, 16(4), 404–423. https://doi.org/10.1080/ 14747731.2018. 1558815

Aksakal, P. (2007). Fatsa Gerçeği. Penta Yayınları

Alpman, N. (2022). Fatsa'nın Soyadı Terzi Fikri Belgeseli https://youtu.be/ MsgnPCyIQTA?si=NaaRpZhLxiqVAjTF

Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative Learning in Adulthood. In Sharan B. Merriam (Ed.), Third Update on Adult Learning Theory (pp.61-70). New Directions For Adult and Continuing Education.San Francisco:Jossey-Bass

Foley, G. (1999). Learning in Social Action A Contribution to Understanding Informal Education. Zed Books

Freire, P. (1991). Ezilenlerin Pedagojisi. Ayrıntı Yayınları

Hardt, M., Negri, A. (2009). Commonwealth. The Belknap Press of Harvard University Press

Jarvis, P. (2004). Human Learning In Social Context. Culture and Learning: Access and Opportunity in the Classroom, pages 29-47. (Ed. Mark Olssen), Information Age Publishing.

Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.

Morgül, K. (2019). Performing Revolutionary Populism: The Revolutionary Path Movement in Turkey. Qual Sociol 42, 273–297. https://doi.org/10.1007/ s11133-019-9416-4

Sabır, B. (2019). Present Narratives of 1st of May Neighbourhood in İstanbul Through Participation. Gazi University Journal of Science Part B: Art Humanities Design and Planning, 7(4), 459-469

Tanke, J. (2022) Logics of rule and the politics of exodus: Twenty years of Empire, Educational Philosophy and Theory, 54:7, 956-963, DOI: 10.1080/00131857.2020.1803837

Türkmen, H. (2006). Radicalisation of Politics At the Local Level: The Case of Fatsa During the Late 1970s. Thesis submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University

Ünal, B. (2014). The Possibility of Arendtian Action: Founding New Public Spaces In Fatsa 1979-80 and The Occupy Wall Street Movement. Thesis submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University

Yıldırım, D., & Haspolat, E. (2020). Türkiye'de Hegemonya ve Karşı Hegemonya Stratejileri Bağlamında Yol Siyaseti: Fatsa Örneği. Fiscaoeconomia, 4(3), 661-704. https://doi.org/10.25295/fsecon.792270

Freire'nin Pedagojik-Politik Yaklaşımında Özgürleşme ve Praksis

Muhammed Keser[1]

Paulo Freire Brezilyalı bir eğitimci ve düşünür. Kanımca onu kıymetli yapan şey eğitim ile politika arasında var olduğunu düşündüğü diyalektik ilişkinin analizine girişmesi. Bu ilk defa yapılan bir şey değil belki, ancak duygu, deneyim ve diyaloğu hep bir arada ve etkileşim halinde değerlendiren bir yaklaşım olması bakımından biricik. Varmak istediği nokta ise eylem halinde kendini var eden bir toplumsallık ve buna eşlik eden bir özgürleşme mücadelesi. Özgürlük, dünyanın neresinde ve hangi bağlamda olursa olsun hiyerarşik güç ilişkilerini verili bir değer olarak görmeyen radikal bir yaklaşımla birlikte düşünülür. Bu çerçevede Freire, eğitimin teknik ve bürokratik süreçlere sıkıştırılmasına başkaldırmış bir düşünür. Eğitim ya da pedagojiden bahsettiğinde toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik koşulların belirleyiciliğine ve tabi ki hiyerarşik güç ilişkilerine dikkat çeker. Freire'nin yaklaşımında tarafsız eğitim yoktur, mesele sadece kendini nerede konumlandırdığındır. Bunun farkında olmayan herhangi bir eğitimci bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde kendini bir tarafta bulur. Eylem ise bu noktada devreye girer. Freire dünyayı dönüştürme yolunda düşünme ve harekete geçmeyi kapsayan diyalektik bir praksis anlayışından bahseder. Bu yazının amacı, Freire'nin pedagojik yaklaşımını praksis ve özgürleşme kavramlarını merkeze alarak tartışmaktır. Politik-pedagojik bir analiz çerçevesinde bu kavramların hayatın hangi alanları ile temas ettiğini ve ne tür mücadele biçimleri geliştirebileceğimizi sorgulamak istiyorum.

Freire'nin pedagojik yaklaşımı özellikle yoksulluğu görünür kılmayı, eşitsizlikleri açığa çıkarmayı, toplumsal adaleti ve özgürlüğü sağlamayı amaç edinen bir düşünce dünyasına sahiptir. Ancak düşünceler boşlukta oluşmaz, farklı toplumsal ve siyasal bağlamlar arasında sürekli seyahat halindedir. Dolayısıyla eleştirel pedagoji yaklaşımının çeşitli teorik analizlerle kurduğu ilişkilere de bakmak gereklidir. Freire'nin analizleri, geleneksel Marksizmin ve Gramsci yorumlarının etkisiyle birlikte okunmalıdır. Hem sınıf temelli hiyerarşi eleştirileri hem de özgürleşmeye, eyleme atfedilen anlam bu bağlamda düşünülebilir. Nitekim, eleştirel pedagoji okulu çalışmaları içerisinde yürütülen tartışmalarda Gramsci ile

[1] kesermehmed@gmail.com

Freire'nin çalışmalarının ciddi benzerlikler ve birbirini tamamlayıcı analizler ortaya koyduğu düşünülmektedir (Mayo, 2011).

Marksist düşüncenin özgürleşmeye yüklediği anlam, insanların verili olduğu düşünülen ancak hiç de öyle olmayan toplumsal, siyasal ve ekonomik zincirlerden kendilerini kolektif bir dayanışmayla kurtarmasına işaret eder. Gramsci ise hegemonya teorisiyle, geleneksel Marksizmin altyapı belirleyiciliğini geliştirerek üstyapının (kültür, ideoloji, eğitim, siyaset) önemine dikkat çeker (Gramsci, 2000). Gramsci, devleti sadece bir baskı aygıtı olarak düşünmez. Ona göre hegemonya sivil toplum alanında çeşitli kurumlar aracılığıyla rıza üreterek sürekli yeniden üretilir ve eşitsizlikler sürdürülür. Bu bağlamda, özgürleşme insanların aktif bir şekilde dünyadaki konumlarını yorumlayabilmesi ve onu dönüştürmeye yönelmesiyle birlikte düşünülür. Kısacası, özgürlüğün hem düşünsel hem de eylemlilik bağlamında bir karşılığı vardır.

Eylemlilik hali geleneksel Marksist literatürde teori ile pratiğin diyalektik ilişkisi olarak tarif edilen praksis kavramıyla karşımıza çıkar. Praksis dünyayı anlamayı, yorumlamayı, eleştirel bir bilinçle sorgulamayı mümkün kılar. Ancak bu tek başına yeterli değildir. Praksis dünyayı değiştirme konusunda hem istekli ve hem de aktif bir dönüştürücü insan etkinliğini gerekli görür. Marx'ın ünlü ifadesiyle söylersek: "Filozoflar dünyayı yalnızca çeşitli biçimlerde yorumlamışlardır; oysa asıl mesele onu değiştirmektir" (Marx & Engels, 2013, s. 12). Praksis kavramı hem Gramsci'nin hem de Freire'nin çalışmalarında çok önemli bir yer tutar. Teori ve pratiğin ayrılmaz bir bütünlüğü gibi ifade edilen praksis, karşılıklı öğrenmeyi ve diyaloğu önemseyen pedagojik bir perspektifle geliştirilmiştir. Gramsci bunu siyasal analizlerinin bir gereği olarak görürken, Freire pedagoji analizlerinin bir gereği olarak yorumlar (Mayo, 2011). Bu bağlamda, Freire'nin Marksist ve Gramscici hattın yaklaşımlarını eğitim dünyası içerisinde geliştirerek eleştirel eylemi ve karşılıklı öğrenmeye dayanan diyaloğu öne çıkaran bir pedagojik analiz ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Freire'nin bu yaklaşımı, eğitimin siyasal boyutu, eğitim alanlarındaki hiyerarşik güç yapıları, eğitimin ideolojik saiklerle olan ilişkisi konularında dünyadaki bütün eğitimcileri üzerinde kafa yormaya iten bir bakış açısı geliştirmeye yönlendirmiştir.

Bununla birlikte, Freire'nin düşünce dünyasını derinden etkileyen iki önemli isimden daha bahsedebiliriz: Frantz Fanon ve Erich Fromm. Özellikle sömürgecilik ve post kolonyalizm çalışmalarına katkısıyla bilinen Fanon, Freire'yi insanlaşma ve insanlıktan çıkarılma süreçleri, ezilenlerin eleştirel bilincinin gelişimi, baskıya ve şiddete karşı geliştirilecek özgürleşme mücadelesi gibi konular hakkında ciddi bir biçimde etkilemiştir (Fanon, 1961). Fromm'un çalışmaları ise, bir şeye sahip olma duygusunun ezme eylemi ile olan bağı, sahipler sınıfına mensup olma arzusunun ezilenlerin mücadelesine nasıl engel olduğu, yaşamseverlik ve ölümseverlik gibi konuların analizinde etkileyici olmuştur (Fromm, 1964).

Freire'yi etkileyen bir başka önemli akım ise Hristiyan İdeolojisi, yani Freire'nin yaşadığı dönem içerisinde Latin Amerika ülkelerinde ciddi bir etkisi olan Kurtuluş Teolojisi hareketidir. Bu hareketin mücadele alanı yoksulluk, eğitim ve okuryazarlık, sosyal adalet, çevre sorunları gibi konulara odaklanır.

Özgürleşme ve Praksis

Freire'nin insanın özgürleşmesi sorununa yaklaşımı öncelikle ezen ve ezilen ilişkisine odaklanır. Bu ilişki biçimi ezilenin dünyasında insan olmanın, ezen olmakla eş tutulduğu bir bağlamda ilerler (Freire, 2010). Ezilenler deneyimledikleri koşullardan kurtulmanın yolunu ezene benzemek şeklinde formüle eder. Ezilenler için "yeni insan, ezen konumuna gelmiş kendileridir" (Freire, 2010, ss. 21). Ezilenlere zarar veren bir diğer önemli konu ise özgürlük korkusudur. Özgürlük korkusu hem ezilenlerin üstüne yapışmış toplumsal rolleri benimsemelerine hem de ezene yönelik hayranlığın pekişmesine neden olur. Bu tür bir toplumsal bağlamda davranışlarımız önceden belirlenir, olası itirazlarımızın sınırları çizilir ve özgürlük imkanları yok edilir. Freire, sürgün hayatı boyunca yürüttüğü eğitim faaliyetlerinde işçilerde, köylülerde ve öğrencilerde sıklıkla özgürlük korkusunu gördüğünü belirtirken bu meselenin incelenmesine duyulan ihtiyaçtan bahseder (Freire, 2010). Ona göre, eleştirel düşüncenin anarşik oluşuyla mimlenmesi ezilenlerin özgürleşme mücadelesine ciddi bir biçimde engel olmaktadır. Eleştirel bilinç çeşitli toplumsal, siyasal ve ekonomik sorunların tespitine ve bu sorunlara yönelik bir itirazın inşa edilmesine imkân sağlar. Dolayısıyla, Freire'nin yaklaşımında özgürlük, birileri tarafından bahşedilen bir armağan değil, bizzat eleştirel bilinç ve eylemle inşa edilen, kazanılan, elde edilen bir şeydir.

Özgürleşme hem bilinçlenme – Freire bunu kendi dilinde "conscientização" olarak isimlendirir – hem de insanlaşma sürecidir. Bu süreçte ezilenler, kendi dünyalarının gerçekliğini ve çelişkilerini anlamaya, anlamlandırmaya çalışır, deneyimledikleri dünyayı zihinsel ve somut çerçevede değiştirmeye yönelik bir eylem haline geçer. Bu noktada Freire, özgürleşmenin sorumluluğunu ezilenlere yükler: "O halde, ezilenlerin büyük insani ve tarihi görevi şudur: Kendilerini ve aynı zamanda da ezenlerini özgürleştirmek" (Freire, 2010, s. 22). Neticede, her türlü ezmenin ve ezilmenin korkunç etkilerini, özgürlüğün kıymetini ezilenlerden daha iyi kim bilebilir ki? Bütün yabancılaşma deneyimlerine rağmen hem ezenleri ve hem de ezilenleri insanlaştırma mücadelesi ezilenlerin öncülüğünde mümkündür. Ezilenleri özgürleştirmek, onları eğitmek, bilinçlendirmek, onlar adına özgürlük mücadelesi yürütmek diye bir şey yoktur. Bütün özgürlük mücadeleleri ezilenlerle hep birlikte, karşılıklı diyaloğa ve öğrenmeye dayanan ve birbirine duyulan güveni, inancı, sevgiyi öne çıkaran bir biçimde tasarlanmalıdır. Halka yaklaşmaktan, halkla karşılaşmaktan, halkla konuşmaktan uzak bir özgürlük mücadelesi esasen ezme biçimlerinin yeniden üretilmiş bir başka bir biçimidir. Ezilenlerin pedagojisi yarını hep birlikte kurmak hayali üzerinden bir gelecek tarifi yapar: Ezilenler için bir gelecek değil, ezilenlerle birlikte şekillenen bir gelecek (Freire, 2010).

Bu noktada Freire, özgürlük mücadelesine öncülük edebileceklere önemli bir uyarıda bulunur. Halk hakkında konuşan, fakat halka güvenmeyen bir anlayış devrimci perspektifin önünde bir engeldir. Ona göre hümanist davranış biçimi, "halkın mücadelesine katılmasına neden olan, halka duyduğu güven ile ayırt edilebilir, bu güven olmaksızın halk adına yaptığı binlerce eylemle değil" (Freire, 2010, s. 38). Burada Freire, popülizm yapmaz, aksine bizzat insana kulak vermeyi, halkın yaşam koşullarının farkında olmayı ve bu toplumsal, ekonomik, siyasal bağlamdan üretilecek mücadele yöntemlerinin gerekliliğine dikkat çeker. Siyasi elitlerin tasarımıyla yürütülen, "halktan uzak" bir popülizm ezilenlerin duygusal, psikolojik, sosyokültürel ve ekonomik bunalımlarını sömürmeyi mümkün kılan bir kapı açabilmektedir. Bunun aksine ezilenlerin pedagojisi yaklaşımı, her insanın etkin katılımını şart koşan özgürlükçü bir eylemlilik şerhi koyar. Burada birbirinden öğrenmeyen, birbirine kulak vermeyen ve birilerinin sesinin kısan baskıcı yöntemler sorgulanır ve bununla beraber siyasi eylem ile pedagojik eylem arasında diyalektik bir ilişkinin zorunluluğu göze çarpar (Freire, 2010). Aksi halde yapılan, diyalogdan uzak kuru bir propaganda halini alır ki diyalogsuz eğitim ve özgürlük mümkün değildir. Sadece kendilerinin her şeyi bildiğine inanan bir topluluğun kuracağı bir gelecekte bazılarına yer yok demektir. Freire'nin bu yaklaşımı siyasal ve toplumsal hareketlerin pedagojik niteliğine merkezi bir önem atfeder. Ayrıca popülizm ile pedagojik-politik bir yaklaşım arasında kurulabilecek ilişkilere dair fikirler sunar.

Freire'ye göre zamane eğitimcilerinin ve siyasetçilerinin insanlar tarafından anlaşılmamasının temel nedeni kullandıkları dilin insanların somut gerçekliklerinden kopuk olmasıdır (Freire, 2010). Dünyanın bütün ezilenlerine kendi bakış açılarını bir kurtuluş yolu olarak sunmak ile ezilenlerin somut koşullarıyla diyaloğa giren bir özgürlük mücadelesi hedeflemek arasında çok fark vardır.

Praksis kavramı hem geleneksel Marksist düşünce dünyasının hem de eleştirel pedagojinin temelini oluşturan merkezi bir temadır. Teorinin pratikle, pratiğin teoriyle bağlı kılındığı diyalektik bir sürece işaret eden praksis, dünyayı dönüştürmenin gerekli koşulu olarak düşünülür. Eleştirel pedagoji bağlamında praksis, düşünce ve eylemin ayrılmaz bütünlüğünü ifade ederken eleştirel düşüncenin, diyalog ve öğrenmenin öneminden ve insanın bizzat sorumlu ve aktif olduğu bir eylemlilikten bahseder. Örneğin, praksis ezilenlerin özgürleşme mücadelesi yolunda zorunlu bir süreç olarak düşünülür. Freire'nin praksis tarifi bunu açıkça ortaya koyar: "İşlevsel açıdan baskı evcilleştiricidir. Baskının esaretinden kurtulmak için onun içinden ayağa kalkmak ve ona karşı çıkmak gerekir. Bu ancak praksis yoluyla yapılabilir: Dönüştürmek amacıyla dünya üzerinde düşünmek ve eylemde bulunmak" (Freire, 2010, s. 29). Düşünce ve eylemin birlikteliği sürekli olarak birbirinden beslenen bir öğrenme sürecidir aslında. Özgürleşme mücadelesinin yürütülmesi için düşünceden beslenmeyen saf bir eylemcilik ya da dünyada olup bitenlerden uzak bir düşünce lafazanlığı yeterli değildir. Freire için özgürleşme kendi başına bir praksistir zaten:

"İnsanların üzerinde yaşadığı dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir. Özgürleşme davasına gerçekten bağlananlar; ne bilinci doldurulacak boş bir kap olarak gören mekanik bilinç anlayışını kabul edebilirler ne de özgürleşme adına bankacı egemenlik yöntemlerinin (propaganda, slogan) kullanılmasını" (Freire, 2010, s. 56).

Bu bağlamda Freire'nin bankacı eğitim olarak adlandırdığı, egemenlerin öğrencilerin sorgulama becerilerini değil de ezberleme yeteneklerini geliştirmek için başvurduğu dikte etmek üzerine kurulu öğretim yöntemine değinmek gereklidir. Freire bankacı eğitim kavramıyla eğitimi sürekli olarak bir anlatma, öğretme, yol gösterme şeklinde düşünen teknik-bürokratik bir anlayışa bir eleştiri getirmektedir aslında. Freire'nin tarifiyle, eğitim bir tasarruf yatırımına dönüşmüş, "öğrenciler yatırım nesneleri, öğretmen ise yatırımcı" halini almıştır (Freire, 2010, s. 49). Bankacı eğitim modelinde öğrenciler edilgen bir biçimde kendilerine sunulan öğretim nesnelerini alırlar, ezberlerler ve sürekli tekrar ederler. Öğrenme süreçlerinde öğretmen ve öğrenci arasında hiyerarşik bir ilişki söz konusudur, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel perspektiflerinin yolu tamamen engellenir.

Peki, Freire'nin bankacı eğitim modeli eleştirisi özgürleştirici bir praksis için neden önemlidir? Freire problem tanımlayıcı, diyaloğa dayalı, eleştirel eğitimle eğitim süreçlerindeki hiyerarşiyi ortadan kaldırmayı, diyalog, iletişim ve birbirinden öğrenmeye dayanan bir praksis geliştirmeyi ve böylelikle dünyayı adlandırma ve dönüştürme süreçlerinin kolektif bir şekilde işlemesini hedefler. Bu çerçevenin sunduğu olanaklar insan temelli bir pedagoji ve politika yaklaşımına ışık tutar. Neticede Freire'nin belirttiği üzere, "bankacı eğitim yaratıcı gücü felce uğratır ve engellerken problem tanımlayıcı eğitim var olan gerçekliğin sürekli sorgulanmasını öğütler. Bankacı eğitim bilinci boğmaya çalışır, problem tanımlayıcı eğitim bilincin su yüzüne çıkması ve gerçekliğe eleştirel müdahalesi için çaba gösterir" (Freire, 2010, s. 58). Problem tanımlayıcı eğitim, insanların çeşitli ezme biçimleriyle, baskıcı yöntemlerle, otoriterlikle, yabancılaşmayla mücadele etmesini mümkün kılacak özgürleştirici bir praksis inşasının aracı olarak düşünülmelidir. Bu analizleri aynı zamanda bir egemenlik eleştirisi olarak okuduğumuzda, Freireci pedagojik-politik yaklaşımın teknik, bürokratik, yabancılaştırıcı, hiyerarşik ve baskıcı biçimlere yönelik hegemonya karşıtı bir mücadele yürüttüğünü söyleyebiliriz. İnsanı, diyaloğu ve özgürleştirici bir praksisi temel alan bir hegemonya mücadelesi.

Düşünce ve eylem arasındaki ilişki konusundaki yanlış anlaşılmalar konusunda Freire çok dikkatli davranmayı salık verir. Praksis sırayla önce düşüncenin var olduğu arkasından eylemin geldiği iki aşamalı ve birbirinden ayrılmış, bölünmüş bir süreç değildir kesinlikle. Ona göre, eleştirel bilinç ve eleştirel düşünce süreçlerinde gördüğümüz üzere eylem ve düşünce birlikte ilerler, birbirlerinden ayrı düşünülemez. Eleştirel pedagojinin savları bu bağlamda geleneksel öğretmen-öğrenci, lider-halk anlayışını ortadan kaldırmayı amaçlar. Öğretmen akıl veren, yol gösteren öğrenciler ise söyleneni anlayan ve yapan, söz dinleyen

biçiminde resmedilmez. Bu pedagojik-politik çerçeve diyaloğu, öğrenmeyi ve birlikte ortak bir gelecek inşa etmeyi mümkün gören bir dünya tahayyülüdür. Dolayısıyla bu dünyada, halka kulak vermeyi, halkla konuşmayı, halka hesap vermeyi gerekli gören bir devrimci praksis yöntemi öne çıkacaktır. Halktan korkan, halktan kaçan, halka güvenmeyen bir praksis var olan egemenlik biçimlerini yeniden üretmekten başka bir işe yaramaz.

Özgürleşme ve praksisin ancak birlikte var olabileceğini belirten Freire sevgi, alçakgönüllülük, umut ve güven gibi insani duyguların önemine vurgu yapar. Freire'nin yaklaşımını benzersiz kılan özelliklerinden birisi bu insani ve ahlaki boyutlara atfettiği önemde saklıdır. Ezilenlerin Pedagojisi'nde ısrarla belirttiği gibi onun eğitim ve politika yaklaşımı bu unsurlara kurucu bir rol yükler: "Bu sayfalardaki hiç değilse iki şeyin kalıcı olacağını umuyorum: Halka duyduğum güven ile insanlara ve içinde sevmenin daha kolay olacağı bir dünyanın yaratılmasına duyduğum inanç" (Freire, 2010, s. 20). Praksisin eleştirel düşünce ve eylem boyutunda devrimci bir işlevinin olup olmadığını gerçek bir yardımseverlik sürecinin deneyimlenip deneyimlenmediğiyle incelemeyi önerir Freire. Ezilenlerin özgürleşme mücadelelerinde ortaya çıkacak dayanışmanın ve yardımlaşmanın analizini yaparken sahte yardımseverlik ile gerçek yüce gönüllülük arasında bir ayrım yapar. Ona göre, "sahte yardımseverlik, korku içindekileri, boyun eğdirilmişleri, hayatın reddedilmişlerini, titrek ellerle avuç açmak zorunda bırakır. Gerçek yüce gönüllülük bu ellerin yardıma daha az gerek duymasını, iş gören ve dönüştüren insan elleri haline gelmesini" (Freire, 2010, s. 23) sağlamak için hep birlikte mücadele etmeyi kendisine bir sorumluluk olarak görür. Onun yaklaşımının dayanışmaya, yüce gönüllülüğe yüklediği bu anlam radikal bir biçimde sevgisizlikle boğulan dünyaya karşı hakiki bir sevgi devrimi gerçekleştirmenin kavgasıdır. İnsan olmanın, özgür olmanın sevgiyle bezenmiş bir praksisle mümkün olacağı varsayımı eleştirel pedagoji okulunu devrimci mücadele cephesinde özgün kılan noktalardan birsidir. Freire'ye göre, diyaloğun ve öğrenmenin temel koşulu yine sevgidir, "diyalog derin bir dünya ve insan sevgisi yoksa" gelişemez, "bir yaratma ve yeniden yaratma edimi olarak dünyanın adlandırılması, sevgiyle yoğrulmamışsa" imkânsız bir süreçtir (Freire, 2010, ss. 66). Dünyanın adlandırılması, sürekli olarak yeniden yaratılması sürecinin bir kibir edimi ile yürütülmesi de düşünülemez. Birlikte öğrenme, dayanışma ve diyaloğa dayanan praksisin alçakgönüllülük ile işlemesi gereklidir.

Freire'nin alçakgönüllülük ile ilgili yorumları ciddi bir eleştirel sorgulamayı beraberinde getirir: "Ötekileri hep cahil olarak damgalıyorsam ve kendi cehaletimi hiç fark etmiyorsam… Kendimi pür insanların, doğrunun ve bilginin sahibi olan bir çekirdek grubun üyesi olarak görürsem… Dünyayı adlandırmanın seçkinlerin görevi ve halkın tarihte yer almasının bir kokuşma işareti olduğu varsayımından yola çıkarsam…" (Freire, 2010, s. 68). Eğitim ve politika süreçlerinde ortaya konan bu olası yaklaşımlar bütün diyalog imkânlarını yok eden bir kibrin tezahürüdür. Alçakgönüllülükten yoksun insanlar halka ulaşamazlar, halk ile ortak bir yol, ortak bir gelecek kuramazlar, sadece halk adına

karar almaya meyillidirler. Eleştirel pedagojinin insana duyulan inanç ve güveni umutla, sevgiyle, yardımseverlikle besleyen perspektifi özgürleştirici bir praksis sürecini geliştirebilmenin anahtarıdır. Böylelikle, modern çağların soğuk, sıkıcı, teknik ve bürokratik diyalogculuğundan çok daha insani ve devrimci bir pedagojik-politik dünya yaratımının imkânı zorlanır.

Bu hakikat ve özgürlük mücadelesi yolunda Freire'nin olmazsa olmaz koşullarından birisi de umuttur. İnsanı, doğayı, toplumu, ekonomiyi, eğitimi ve daha birçok farklı alanı birbirinden koparan, birbirine yabancılaştıran içinde yaşadığımız çağ aslında tam bir umutsuzluk çağıdır. Dolayısıyla umutsuzluğun tarihsel, toplumsal ve ekonomik bağlamları mutlaka tartışılmalı ve bu arka planları dikkate alarak dönüşümü yaratacak bir umudun pedagojisinin peşinden gidilmelidir. Zira Freire, "insanın varlığını ve bunu geliştirme mücadelesini umut ve hayal olmadan düşünemiyorum" (Freire, 2021, s. 12) diye belirtir. Ona göre, "umut ontolojik bir ihtiyaçtır. Umutsuzluk, kerteriz noktasını kaybetmiş ve bu ontolojik ihtiyacın tahrif edilmiş haline dönüşmüş umuttan başka bir şey değildir" (Freire, 2021, s. 12). Özgürleştirici bir praksisin asgari düzeyde eleştirel bir umuda, insanı merkeze alan iyimserliğe, sevgiye ve güvene sırtını yaslaması devrimci mücadelenin gerekli koşuldur. Freire'nin bu konuda kendisine yöneltilebilecek eleştirilere verdiği cevap ise oldukça düşündürücüdür: "Tabii, bendeki bu iyimserliğin ve umudun, iflah olmaz bir hayalperestin gündüz düşlerinden başka bir şey olmadığını söyleyen insanlar çıkacaktır… Kötümserlere kızmıyorum; sadece onlar için üzülüyorum, çünkü bana kalırsa onlar tarihteki yerlerini kaybetmiş insanlar" (Freire, 2019, s. 66).

Ölümünden birkaç gün öncesinde "sevgisiz bir eğitimi asla düşünemezdim ve bence bu nedenle eğitimciyim, her şeyden önce sevgiyi hissediyorum" (Aktaran, Mayo, 2011, s. 23) cümleleriyle sevgiye yüklediği anlam ise dikkat çekicidir. Bilgi ve öğrenme süreçleri Freire için yalnızca bilişsel açılardan incelenmez. Onun pedagojisinde sevginin merkezi bir önemi vardır, öğrenme sürecinde insanları birbirine bağlayan şey sevgidir (Mayo, 2011). Peter McLaren'in Freire'nin kitabına yazdığı önsözdeki ifadeleri sevginin eleştirel pedagoji okulu için taşıdığı önemi ortaya koyar: "Öğretmen yetiştirme programları, Freire'yi öğretim felsefesinden söküp atmayı beceremeyince… diyalog sevgisini – bu nosyonu sevgi diyaloğundan koparark – savunan kapitalist dostu bir bilgeye dönüştürerek kurnazca evcilleştirmiştir" (Freire, 2019, s. 27). İşte böyle bir dönemde eleştirel pedagoji yaklaşımını savunmanın zorunluluğundan bahseder McLaren. Freire'nin insani duygulara, güvene, mütevazılığa yaklaşımını yalnızca pedagojik bir analiz olarak değerlendirmek çok yanlış olacaktır. Aksine onun bu tespitleri pedagojik temelleriyle birlikte var olan politik bir bağlamda gelişmiş, yeni bir tür insanı ve toplumsal yaşamı okuma biçimi ortaya koymuştur.

Son olarak, Freire'nin pedagojik-politik yaklaşımının merkezinde eleştirel okuryazarlık kavramı yatar. Hatta Mayo'ya göre Freire ile eleştirel okuryazarlık kavramı eş anlamlıdır (Mayo, 2011). Eleştirel okuryazarlık insanın kendisini ve dünyayı okuma, analiz etme, sorgulama ve dönüştürme süreçlerini kapsayan

özgürleştirici bir praksisi mümkün kılar. Eleştirel okuryazarlık var olan hegemonyayı sarsma sürecine kapı aralar böylelikle. Bu süreç boyunca, sözcükler, kelimeler, dünyayı anlamlandıran hakikatler birilerinin özel mülkü olmaktan çıkartılıp kamusallaştırılır ve herkesin dahil olduğu özgürleştirici bir pedagojik-politik ilişki biçiminin sınırları zorlanır (Vittoria, 2017). Freire, Ezilenlerin Pedagojisi'nde ideoloji ve hegemonya süreçlerinin yarattığı eşitsizliklere karşı bir mücadele geliştirmeye çalışır. Eleştirel okuryazarlık ile hegemonya tartışmaları arasında kurduğu bağ ile de buna dikkat çeker: "Eleştirel okuma gerçeği, bir okuma yazma süreci içinde yapılsın ya da yapılmasın, her şeyin ötesinde açık bir siyasal hareketliliğin ve örgütlülüğün bir parçası olduğu sürece Gramsci'nin "hegemonya karşıtı eylem" olarak adlandırdığı bir araç olacaktır" (Aktaran, Vittoria, 2017, ss. 40). Özgürleştirici bir praksise dayanan hegemonya mücadelesi, pedagojik-politik yaklaşımlardan beslenen diyalog ve karşılıklı öğrenme süreçlerine ihtiyaç duyar. Eleştirel okuryazarlık da böyle bir çerçeve içerisinde anlam kazanır.

Bu noktada, Laclau ve Mouffe'un (2014) sol hegemonya yaklaşımlarında ortaya koydukları analiz ile eleştirel pedagoji okulunun ortaya koyduğu yaklaşımın birlikte tartışılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Laclau ve Mouffe'un siyasal analizi farklı toplumsal kimliklerin, grupların, taleplerin söylemsel olarak birbiriyle eklemlenmesini gerekli gören bir hegemonya mücadelesinin tarifini yapar (Laclau & Mouffe, 2014). Ekonomik ve sınıfsal analizlerin ötesine geçen bu yaklaşım, aile, eğitim, kültür ve ideoloji gibi toplumsal yaşamın bütün alanlarına nüfuz edecek bir demokratik devrimin peşindedir. Bu tür bir hegemonya mücadelesi yaklaşımının Freireci pedagojinin ortaya koyduğu diyalog, karşılıklı öğrenme, sevgi, umut ve alçakgönüllülük gibi temalara ihtiyaç duyduğunu belirtmek gerek. Freire'nin yapmak istediği şey tam da bu tür bir pedagojik-politik perspektifin inşasına yönelmekti: Politik süreçlere pedagojik ve pedagojik süreçlere politik bir müdahale. Böylelikle, merkeziyetsiz, sabit ve durağan olmayan, sürekli yeniden yaratımın peşinde, diyalogcu ve özgürleştirici bir hegemonya mücadelesi geliştirilebilir. Teknik, bürokratik, "bırakınız yapsınlar pedagojisinin" (Mayo, 2011) yapmak istediği şey eğitim, ekonomi ve kültür gibi çeşitli toplumsal yaşam alanlarının siyasetsizleştirilmesi ve bunun olabildiğince normalleştirilmesidir. Bu hegemonyanın karşısında pedagojik-politik bir özgürlüğün ütopyası için yürütülecek bir hegemonya mücadelesine ihtiyaç vardır. Başta Freire olmak üzere eleştirel pedagoji okulunun bu tür mücadele imkânlarına çok önemli katkılar sunduğunu belirtmek gerekir. En çok da politik mücadelenin diyalog ve eğitimle olan bağına, sevgiye, umuda, güvene, cesarete ve alçakgönüllülüğe olan ihtiyaca yaptığı vurguyla.

Kaynakça

Fanon, F. (1961). The Wretched of the Earth (Richard Philcox, Çeviri). New York: Grove Press.

Freire, P. (2010). Ezilenlerin Pedagojisi (Dilek Hattatoğu & Erol Özbek, Çeviri). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (2019). Özgürlüğün Pedagojisi: Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret (Gülden Kurt Gevinç, Çeviri). İstanbul: Yordam Kitap.

Freire, P. (2019). Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar (Çağdaş Sümer, Çeviri). İstanbul: Yordam Kitap.

Freire, P. (2021). Umudun Pedagojisi: Ezilenlerin Pedagoji'sini Yeniden Yaşamak (Çağdaş Sümer, Çeviri). İstanbul: Yordam Kitap.

Fromm, E. (1964). The Heart of Man. New York: Harper & Row Publishers.

Gramsci, A. (2000). Selections from the Prison Notebooks (Quintin Hoare, Çeviri). New York: International Publishers.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2014) Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics. London: Verso.

Marx, K. & Engels, F. (2013) Felsefe İncelemeleri (Cem Eroğlu, Çeviri). İstanbul: Yordam Kitap.

Mayo, P. (2011). Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi: Dönüştürücü Eylem Fırsatları (Ahmet Duman, Çeviri). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Mayo, P. (2011). Özgürleştiren Praksis: Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası (H. Hüseyin Aksoy & Naciye Aksoy, Çeviri). Ankara: Dipnot Yayınları.

Vittoria, P. (2017). Paulo Freire: Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol (Yasemin Tezgiden Cakcak & Erdal Cakcak, Çeviri). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Dersin Dışında Kalanlar: Sessizlikteki Öğrencilerin Eğitimi ve Özgürleşme

Muhittin Şahin[1]

Derslikler, yalnızca bilgi aktarılan bir mekân değildir. Bilgi aktarımının yanı sıra kimliklerin, aidiyetlerin ve dışlanmaların yeniden üretildiği toplumsal bir alandır (Bourdieu, 1990). Dersliklerde tüm öğrencilerin aynı yükseklikte ve performansta seslerinin çıkmadığı sıklıkla görülür; bazılarının ders sürecine fiziksel katılım sergilemelerine rağmen, düşünsel ve iletişimsel katılım sergilemedikleri ileri sürülebilir. Bazıları katılmazlar, bazıları ise katılamazlar; katılma cesareti gösterenlerin bazıları ise duyulmazlar. Sessizlikteki öğrenciler, ilgisiz, tembel, yetersiz gibi etiketlere maruz kalırlar; hatta sessizlikteki öğrenciler, "arka sıradakiler" (2007) gibi televizyon dizilerine yansımıştır. Bu görsel yapıtlarda sessizlik içinde kalan öğrencilere yönelik olumsuz etiketlerin görünürlüğü ağırlık kazansa da, onların seslerinin yükselebileceğine yönelik umutların da yer aldığı dikkat çeker. Olumsuz etiketleme sürecinde sessizliğin suçu bizzat öğrencilerde aranırken, onlara yönelik umut besleyenlerin, sessizliğin kaynağını, toplumsal eşitsizliklerde aradığı ve sessizliğin pedagojik dile yansıması olduğuna inandıkları çıkarımı yapılabilmektedir.

Sessizlik çeşitli şekillerde tanımlanabilmektedir; onun çeşitli şekillerde tanımlanabilmesi, öğrenci sessizliğinin tek boyutlu olmayışı ve tek sebeple açıklanamamasından kaynaklanmaktadır; o halde denilebilir ki, birçok sessizlik biçiminden bahsedilebilir. Nitekim sessizliğin en temel biçimlerinden biri yanıt vermeden önce öğrencinin bilgiyi işlediği süreçlerde gerçekleşir ki, bu sessizlik biçimine düşünme sessizliği adı verilebilmektedir ya da öğrencinin konuya karşı ilgisiz olma durumuna yönelik kayıtsızlık sessizliğine sıkça rastlanmaktadır. Bazen sessizlik bir tür direniş kaynaklı olabilmektedir ki, sessizlik pedagojik beklentilere, otoriteye ya da belli bir konuya yönelik öğrencinin karşı çıkma dili

[1] muhittin.sahin@ufuk.edu.tr

haline gelebilmektedir. Bazı durumlarda ise sessizlik kültürel boyutta, saygı ve alçakgönüllülük gibi temel değerler arasında yer alır; ancak bir de öğrencinin kimliği nedeniyle kendini ifade etmekten çekinmesi durumu söz konusudur ki, bu sessizlik durumuna bastırılmış sessizlik adı verilebilmektedir.

Bastırılmış sessizliğin sıklıkla farklı kültürel altyapılara mensup katılımcıların olduğu öğrenme ortamlarında deneyimlendiği ve bu yolla bir tür sessizlik kültürünün inşa edildiği ileri sürülebilir (Nicholas, 1989; Searle, 1992). Nitekim farklı sosyo-kültürel yapılardan gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu ortamlarda önyargı sonucu öteki algısı belirgin bir hal alabilmektedir (Bruneau, 1973; Jawerski & Sachdev, 1998; Gilmore, 1985; Dumont, 1972; Philips, 1983; Biggs & Edwards, 1993; Loosey, 1997). Böylesine bir öğrenme ortamında sessizleşmeye yüksek kaygı düzeyi de eşlik edebilmektedir (Lehtonen vd., 1985). Bu doğrultuda Mazzei'nin (2008), yaptığı bir araştırma dikkat çeker; Mazzei'nin araştırmasında öğrencilere sessiz olmalarının sebepleri sorulduğunda "korku" sözcüğü ön plana çıkmıştır: Yanlış yanıt vermeye yönelik korku, başkalarını incitmeye yönelik korku, kıyaslanma korkusu ve yanıtlarının anlaşılmayacağından dolayı kendilerine saygı duyulmayacağına yönelik korku dikkat çeken yanıtlar arasında yer almaktadır (Mazzei, 2008, 1132). Başka bir araştırmada da benzer sebeplere rastlanmaktadır; "anlaşılacağınızı düşünmediğinizde konuşmak istemiyorsunuz" diyen bir öğrenci, sessizliğin arkasına saklanarak sınıfta dikkat çekmemeyi tercih edebilmektedir (Hanna, 2021, 1167). Aynı çalışmada başka bir öğrencinin sessizliği "akıntısı durmuş bir nehre" benzetmesi dikkat çekicidir; nitekim benzetmesini detaylandırması istenildiğinde akıntısı duran nehrin, düşünceler nehri olduğunu belirtmektedir. O halde denilebilir ki, nehrin durması, düşüncelerin de durması anlamına gelebilmektedir.

Bu doğrultuda bu yazının temel varsayımını "kendini sözlü olarak ifade etmek önemlidir ve arzu edilen bir şeydir" oluşturmaktadır. Günümüzde dezavantajlı ve kırılgan gruplar olarak betimlenebilen sessiz ve duyulmayan öğrencilerin sessizliklerinin kaynağının kısa bir anlatısını yapmak, daha sonra ise onların sessizliklerini bozarak özgürleşme yolunda yürütülebilecek mücadelenin yalnızca ana hususlarını betimlemek bu yazının amacını taşımaktadır.

Sessizliğin İnşasının Kısa Bir Anlatısı

Sessizliğin inşa süreci bu yazıda iki aşamada ele alınmıştır. Birincisi Marx, Althusser ve Bauman'ın makro perspektiften ele aldıkları yapısal açıklamalardan oluşmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda, öğrenciler itaatkar, pasif özneler olarak kabul görmektedir; oysa bu açıklama biçimlerinin günümüzün eğitim ortamlarının anlamlandırılmasında yetersiz olduğu unutulmamalıdır. Nitekim eğitim süreçlerinin, egemen sınıfın kontrolü altında olduğunu kabul etmek, özneyi pasifleştiren ve eğitimi tek yönlü bir yeniden üretim mekanizması olarak tanımlayan indirgemeci bir açıklama niteliğindedir. Bu sebeple ikinci aşamada

eğitim yalnızca ideolojik bir dayatmanın değil, bunun yanı sıra müzakere, direniş ve farklı anlam üretimlerinin de yer aldığı çelişkili bir alan olarak ele alınmaktadır.

Sessizliğin inşasının kökleri modern toplumun inşa edilmesine dayandırılabilmektedir; nitekim modern toplumun ürettiği bilim yalnızca doğayı değil, aynı zamanda insan davranışını da kontrolü altına almayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda davranış mühendisliğine soyunan psikoloji "ihtiyacımız olan şey, fiziki ve biyolojik teknolojinin gücü ve keskinliğine sahip bir davranış teknolojisidir" diyen Skinner'ın da (Aktaran: Capra, 2018, s. 207) çalışmalarıyla insan davranışının bilimsel yoldan denetiminin de yolunu açmıştır.

İnsan davranışının dışarıdan kontrol edilebileceği nosyonunun eğitime temel yansıması ise, öncelikle eğitimin tanımına yerleşmiştir. Günümüzde şüpheyle yaklaşılıyor olsa da, erken modern toplumun eğitim tanımlarında yer alan "istendik davranış oluşturma süreci" ifadesindeki istendik davranışın kimin istediği davranış olduğu tartışmalıdır; ancak Marx ve Engels (1970), Althusser (1971), Bauman (2014), Freire (2016) gibi birçok düşünürün ortaya attığı görüşler üzerinden eğitim tanımları ele alındığında, tanımlarda yer alan "istendik davranış" ifadesi, eğitimin politik boyutunu da görünür kılmaktadır. Nitekim sessizleşen öğrencilerin, söz konusu edilen eğitimin politik boyutunun ürünleri olduğu çıkarımı yapılabilir.

Bauman (2014), modern toplumu bahçeci devlet düzeni olarak betimlemektedir; tıpkı bir evin bahçesinde istenmeyen otların, ya ehlileştirilmesi ya da sökülüp atılmasına benzer şekilde, modern toplumun da mensubu olan üyelerinin, yöneten sınıf tarafından istenildiği şekilde şekillendirildiğini, şekillendirilemeyenlerin ise toplumun dışına itildiğini belirtir. Şekillendirme sürecini ise dengeleyici araçlar ile sürdürdüğü temel iddiaları arasında yer alır. Söz konusu şekillendirme sürecini, modern toplumun yönetimini elinde tutan egemen sınıf yürütmektedir. Söz konusu şekillendirme süreci egemen sınıfın ideolojisi ile belirlenmektedir ve Marx ve Engels (1970) bu ideolojinin topyekun gerçekleştirilmesinin egemen sınıfın amacı olduğunu belirterek, kendi doğruları ve çıkarlarının tüm toplumun doğruları ve çıkarları olduğuna toplumu ikna etmesi gerektiğini ileri sürerler; söz konusu ikna sürecinde mevzubahis ettiği doğruların ve çıkarların aynı zamanda rasyonel ve evrensel olarak sunulması gerektiğini de belirtirler. Bu doğrultuda Marx ve Engels' göre (1970, s. 64), "toplumun egemen materyal gücünü yöneten sınıf, onun aynı zamanda egemen düşünsel, kültürel gücünü de yöneten sınıftır".

Söz konusu düşünsel ve kültürel gücü yönetmek, tam da Bauman'ın (2014) ileri sürdüğü bahçeci toplumsal düzeni inşa etmekle aynı nosyona işaret etmektedir. Ona göre bu devlet düzeni rasyoneldir – rasyonel olmasa bile rasyonel olduğu iddiasına dayanır; nitekim "rasyonel bir şekilde tasarımlanan toplum, modern devletin causa finalis'i (nihai amaç – ç.n.)" haline gelmektedir (Bauman, 2014, s. 37). Unutmamak gerekir ki, rasyonel olan hesaplamaya ve tasarımlamaya dayanır. Tasarımlanan bir toplumun ise müdahale edilen, doğal olmaktan

uzaklaştırılmış ve yapaylaştırılmış olduğunu ileri sürebiliriz; bu toplum dolayısıyla, kendi olmaktan uzaklaşmış, özgürlüğünü başkalarının ellerine teslim etmiş bireylerden oluşan bir kitle toplumudur.

Kültürel ve düşünsel gücü yöneten iktidarın, kendi egemen ideolojisini topluma benimsetebilmek ve kabul ettirebilmek amacıyla –ikna ya da baskı yoluyla- bazı unsurları geliştirdiği görülmektedir; bu unsurlara Bauman (2015) dengeleyici araçlar, Althusser (1971) ise devletin ideolojik ve baskı aygıtları adını vermektedir. Her ne isim verilirse verilsin amaç, seçilen sistem modelinden herhangi bir sapmayı zorlaştırmak hatta onu imkansızlaştırmaktır (Bauman, 2015, s. 39). Öznel gerçekliklere ve yaşantılara işaret ederek Bauman (2016), belirlenmiş amaçlara hizmet etmek için kullanılan tekniklerle mahremiyetin zorla engellendiğini belirtir. Söz konusu engelleme sürecinde başta eğitim olmak üzere, din, medya gibi araçların kullanıldığı ve bu araçların görevlerinin halkın düşünme şekillerini, hayata dair kabullerini ve reddiyelerini şekillendirmek olduğu ileri sürülmektedir (Althusser, 1971; Bauman, 2015). Söz konusu araçlara maruz kalan ve egemen ideolojinin sınırları dışında kalıp sessizleştirilmesi gereken ezilenler ise, Freire'ye göre "ezenlerini kendilerinden ayrı var olan birisi olarak görememeleri sonucu kendilerini ezenlerine bağlı" hissettiği bir duruma hapsolurlar (Mayo, 2012, s. 87). Bu bağlı hissetmenin temelinde yatan düşüncenin ise, iktidarın hesaplamalara dayalı belli bir insan olma durumunu tasvir etmesi, bu insan olma durumunun ise ideolojik aygıtlar yoluyla topluma nüfuz ettirilmesi sonucu, farklı olanın kendini zorunlu, direktiflere bağlı, yapay bir insanlaştırma sürecine dahil etmesidir. Zorunluluk ve direktiflere dayalılık farklı olanın, kendilik bilincini geliştirmesinin önündeki en büyük engeldir, nihayetinde farklı olan sessizleşecektir ve özgürlüğünü kaybedecektir.

Dengeleyici araçlar ya da bir diğer ifadeyle devletin ideolojik aygıtlarının etkisiyle, bireylerin sessizleşmesini Freire (Aktaran: Spring, 2010, s. 65) şöyle anlatmaktadır: "İnsanlar dünya ile diyalektik ilişkilerine yanıt olarak değil, kitle iletişim araçlarından günlük olarak aldıkları talimatlara göre düşünmeye ve hareket etmeye başlarlar. ... en küçük şey için bile düşünmek zorunda değiller; her zaman 'a' ya da 'b' durumunda ne yapılması gerektiğini söyleyen talimatnameler vardır". Tam da bu aşamada bireydeki benlik bilinci kaybolmaktadır; benlik bilincinin kaybolduğu yerde ise bireysel düzlemde insanın dünya ile diyalektik ilişkisi yok olur ve sessizleşme başlar.

İktidarın sahip olduğu ideolojinin benimsetildiği toplumda yeşeren bilinç, bireyin yaşadığı olumsuz koşulların suçlusunun bizzat bireyin kendisinin olduğunu kabul ettirir; nitekim bu yazının giriş kısmında bahsedilen sessizleşen ve konuşamayan öğrenciler farklı olmanın suçluluğunu hissederler. Bu doğrultuda benlik bilincinin gelişmesi Freire için merkezi konumdadır; nitekim dünyanın insanileşmesi söz konusu bilincin gelişmesine bağlıdır. Çünkü benlik bilinci ile her bir birey kendisini etkileyen toplumsal güçlerin bilincine varır, üzerinde düşünür ve bu yolla dünyayı dönüştürme gücüne sahip olur. İnsan olabilmek de işte tam bu noktada yatar; "insan olmak, seçimler yapan ve kendi kaderini yönlendirmeye

çalışan bir eyleyen olmaktır" (Spring, 2010, s. 52). İnsan olmak ile özgür olabilmek arasındaki paralellik de bu şekilde kurulabilmektedir: özgür olan kim olduğunu ve toplumsal dünya tarafından nasıl şekillendirildiğini bilendir. Bu bağlantıyı Rogers kişiliğin ahengi kavramıyla verir ve bu ahengin "kişinin kişiliği biçimlendiren toplumsal güçlerin farkında olduğu ve bu güçleri denetleyebileceği ve yönlendirebileceği anlamına geldiğini" belirtir (Spring, 2010, s. 61). O halde, iktidarın kontrol altına aldığı bir sistemde ne insan olabilmenin ne de özgür olabilmenin mümkün olmadığı ileri sürülebilir; nitekim iktidarın kontrolü altındaki dengeleyici araçlar (Bauman, 2015, 2016) ya da diğer bir adıyla ideolojik aygıtları (Althusser, 1971) bahçeci bir toplumsal düzenin (Bauman, 2014) inşa edilebilmesi uğruna toplumu oluşturan her bir bireyi gözetlemekte (Foucault, 2012, Orwell, 2013) ve onu kontrol altına alarak düşüncelerini şekillendirebilmektedir.

Sessizlik kültürünün inşa edilmesinde makro açıklamalardan ziyade, mikro açıklamalara da değinmek gerekmektedir; nitekim makro açıklamalar eğitim süreçlerini, yalnızca baskının yeniden üretildiği süreçler olarak görmektedir, oysa eğitim ortamları, içinde çelişkiler, çatışmalar ve karşı-hegomonik pratikler de barındırır (Williams, 1977). Bu bağlamda Hall (1980), iktidar tarafından üretilen mesajların alıcılar tarafından kodlandığını ve bu kodlanan mesajları farklı şekillerde çözümlediklerini belirtmektedir. Bu çözümleme bazen mesajın olduğu şekilde kabul edilmesi şeklinde olabileceği gibi, alıcıların kendi koşullarına uyarladığı ya da tamamen reddettiği ve tersine çevirdiği şeklinde de olabilmektedir. Hall'un görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin sessizliği, bir tür kabul olarak okunmamalıdır, sessizlik güçlü bir yorum pratiğine de işaret edebilmektedir. Benzer şekilde Giroux (1983) öğrencilerin sessizleşmesinin çift yönlü doğasını vurgular ve sessizliğin eleştirel bir direniş biçimi olabileceğini de belirtir. Bu doğrultuda Apple'ın (2004) görüşleri bağlamında, sessizliğin gizli bir protesto olduğu da ileri sürülebilir; o, sermaye ve iktidar ilişkilerinin müfredat üzerindeki etkisini yok saymaz, ancak öğretmenlerin de öğrencilerin de tamamen edilgen olmadığını savunarak, bir yeniden yorumlama sürecine vurgu yapmaktadır. Butler'ın (1997) görüşlerinden yola çıkarak ise, sessizleşmenin bir özneleşme biçimi olabileceği çıkarımında bulunabiliriz; nitekim performatif eylemlere vurgu yapan Butler'a göre konuşmamak da bir performanstır ve bir karşı-duruştur. Sessizleşmenin, ayrıca sessiz bir direniş, hatta bir hayatta kalma taktiği olarak kullanıldığı, çeşitli kuir pedagoji yazınında ayrıca yer almaktadır (Kumashiro, 2002); söz konusu durumlarda öğrencinin dışlanma ve yalnızlaşma durumundan kendini korumak amacıyla sessizleştiği ileri sürülebilmektedir.

Yapısal makro ve sembolik mikro açıklamaların her ikisi de, öğrencilerin sessizleşmesinin sorunsallaştırılmasında temel çerçeve sunmaktadır; aralarındaki temel fark, ilki öğrenciyi tamamen edilgen bir boyutta ele alarak onu pasifleştirirken, ikincisi sessizleşmenin de bir eylem süreci olduğunu ve öğrencinin aktif bir eyleyen olduğunu vurgulamasındadır. Dolayısıyla, sessizlik

yalnızca tek yönlü bir itaat anlamına gelmemelidir; aksine çok katmanlı bir pratik olarak anlaşılmalıdır.

Sınıfta Sessizlikle Mücadele ve Özgürleşme

20. yüzyıl itibariyle davranışçılık ve davranışçılığın öngördüğü eğitim yöntem ve tekniklerine yönelik ortaya çıkan tepkiler sonucunda, öğrenciyi özgürleştiren sosyo-politik bazı eğitim yaklaşımlarının görünür olduğu dikkat çeker; öğrenci davranışlarının dışarıdan çok fazla kontrol edilmesi ve öğrencilerin dışarıdan yapılacak etkiyle şekillendirilebilecek nesne olarak algılanmaları tepkilerin merkezinde yer almıştır. John Dewey'in deneyim temelli eğitim anlayışıyla başlayan bu düşünsel süreç, George Counts'un "okullar toplumu yeniden kurmalı" (Counts, 1932) çağrısıyla devam etmiştir.

John Dewey (2014), davranış mühendisliğine soyunan geleneksel eğitimi ve onun ilke teknikleri ile uygulamalarını eleştirerek, bilginin sabitliğine ve bu bilginin yalnızca uzmanların elinde toplanmasına; öğrencilerin ise uslu, almaya eğilimli ve itaatkar olmasına karşı çıkmıştır. Eleştiri oklarını yönelttiği geleneksel eğitim modelinde öğrenci nesne konumuna indirgenmekte ve yukarıdan zorlamalı, dışarıdan yoğun müdahaleli, durağan amaçlı bir süreç işletilmektedir (Dewey, 2014; Şahin, 2020); böylesine bir eğitim öğrenciyi ve öğrencinin deneyimlerini etkisiz bırakmaktadır ve öğrencinin sessizleşmesinin hem bir amaç hem de sonuç olduğu ileri sürülebilir. Freire de benzer bir şekilde öğrencilerin yatırım nesnelerine indirgendiği, öğretmenin öğrettiği, her şeyi bildiği, düşündüğü, konuştuğu, disipline edip kararlarını uyguladığı sistemde öğrencinin ise hiçbir şey bilmeyen, öğrenmeye muhtaç biri olduğu kabulünü reddetmiştir.

Eğitimin misyonunu sorgulayan Counts (1932) ise eğitimin toplumsal düzeni yeniden üretmek yerine, onun sorgulanıp dönüştürülmesi gerektiğini belirtmiştir; o halde eğitim toplumsal dönüşümün bir aracı olmak durumundadır. Toplumsal dönüşümün ana aktörleri geleceğin yetişkinleri olduğuna göre öğrencilerin, dönüşümü gerçekleştirecek bir doğrultuda eğitim almaları önem arz etmektedir; nitekim hareketsizliğe karşı hareketliliğin dikkat çeken bir unsur olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Hareketsizlik, durağanlığa ve kontrol altına alınmaya işaret ederken, hareketlilik değişim ve dönüşüme işaret eder. Bauman, egemen ideolojilerin hareketsizliği teşvik eden bir eğitim inşa ettiğini ima etmektedir; Dewey ise ilerlemeci eğitim felsefesinde hareket özgürlüğünün öz-düzenleme ve öz-yeterliliği sağlayacak bireylerin yetişmesindeki önemine vurgu yapmaktadır. Öz-düzenleme ve öz-yeterliliği sağlayan bireylerin ise özgürlüğe hiç olmadığı kadar yaklaşmış olacağını ileri sürebiliriz; nitekim böyle bir birey kendi yaşamının iplerini kendi eline alabilecektir.

Bu doğrultuda çalışmalarını sürdürmüş olan en güçlü temsilcilerden biri Freire'dir. Ona göre, eğitimde esas olan, öğrencilerin ezilmenin pedagojik bir işareti olan "sessizleştirilmiş" konumlarından çıkıp, eleştirel bilinç geliştirerek öğrenen-özneye dönüşmeleridir (Freire, 2016). Bell hooks ise, Freire'nin

görüşleri üzerinden pedagojiyi tam bir özgürleşme pratiğine dönüştürmüştür; o, derslikleri korkmadan konuşulacak toplumsal bir alan olarak tasvir eder ve Sınırları Aşmayı Öğretmek adlı eserinde, sınırların ötesine geçebilmeyi, sınıf içi hiyerarşilerin, normların ve susturma biçimlerinin önüne geçebilmeyi umut etmektedir.

Burada söz konusu edilen tüm düşünceler toplumu yeniden yapılandırmanın ön koşulunun eğitimin politik bir mesele olduğu kabulüne işaret eder. Bu politik meselede hiç kuşkusuz ki, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin içerisinde yatan öğrenme arzusunu harekete geçirmek önemli bir başlangıç noktasını teşkil edecektir. Öğrenme arzusunun harekete geçirilmesi ise özellikle öğrencilerin sessizlikleri ile ilişki kurarak etraflarında olup bitenleri anlamlandırabilmeleri ile mümkün görünmektedir. Bunun için öğretmenin önce kendi beklentilerini ve sınıfa taşıdığı normatif arzuları sorgulaması önemlidir. Öğrenciden sürekli cevap bekleyen bir öğretim pratiği yerine, öğrencinin ne zaman, nasıl ve neden konuştuğuna ya da konuşmadığına dikkat kesilen bir yaklaşım, sessizliğe daha adil ve üretken bir yanıt olabilir. O halde, öncelikli sorun nasıl diyalog kuracağımızla ilgilidir.

Diyalog: Sınırları Aşmanın Yolu Diyalogdan Geçer

Günümüzde algıladığımız şekliyle özgürleştirici ve çoklu gerçekliklere dayanmasa da, diyaloğun kuramsal temellerine Sokratik diyalog yerleştirilebilir. Bu diyalog iki aşamalı bir süreçten oluşur; sürecin ilk basamağı diyalogda yer alan muhatabın bildiğini sandığı şeyleri aslında bilmediğidir, bu aşama bir nevi uyandırma fonksiyonu içerir. Diyaloğun ikinci aşaması olan anımsama ise bireyin bildiğini sandığı şeyleri aslında bilmediğinin farkına varmasını takiben, içinde olan ve unutmuş olduğu bilgiyi diyalogla hatırlamasıdır. Sokratik diyaloğun söz konusu ikinci aşaması doğuştan getirilen ve değişmez bilgiye dayanır; bu yüzden haliyle, çoklu gerçeklikleri temel alan özgürleştirici felsefeyle ters düşmektedir. Sokratik diyaloğun, bu yazı için önemli olan kısmı ve onu diyaloğun kuramsal temeli olarak kabul etme sebebim, birinci aşamanın bireylerin dogmatik bilgiyle hareket ettiğini ve bu bilginin öğrenmeyi engelleyici olduğunu kabul etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden öncelikli yapılması gereken, "insanlara bilgisizliklerini ve yanlış bir yolda olduklarını göstermektir" (Cevizci 2015, s. 72). Nitekim Freire de öğretme eyleminin bilgi aktarmak olmadığını, aksine bilginin üretimi ve inşası için imkan yaratmak olduğunu söylerken, bunun epistemolojik bir merakla sağlanacağını belirtir; epistemolojik merak ise doğru düşünebilmeyle paralel çalışır. Doğru düşünebilmenin şartlarından biri olarak "insanın, bildiğini sandığı şeylerden çok emin olmamayı başarabilmesini" gösterir (Freire, 2019, s. 73). İşte bu noktada özgürleştirici bir diyalog sürecinin temelini Sokratik diyaloğun birinci aşamasına dayandırmaktayım.

Sokrates'in kastettiği dogmatik bilgi, çağdaş sosyoloji ve felsefede "bilgi stokları", "sağduyusal/doğal tutum" gibi ifadelerle karşılık bulur. Bilgi stokları "günlük hayatta farkında olmadan veya üzerinde hiç düşünmeden çok sık kullandığımız

hurafeler, batıl inançlar, idefikslere, metafiziksel çıkarım ve teamüllerden kuramsal uygulamalara; damgalama ve ötekileştirmeden önyargı ve algı çeşitlerine kadar uzanmakta ya da bunları kapsamaktadır" (Şentürk, 2018, s. 255). Bilgi stoklarının kullanılması ise sağduyusal tutumla yani doğallaştırılmış tutumla kendini gösterir. Sağduyusal tutum, hazır bilginin kullanılması ve onun işlevsel görünmesidir. Hazır bilginin kullanımı bireyi sorgulamaktan alıkoyar; bu tutum ayrıca bireyin yaratıcı ve keşfedici olmasına da bir engeldir. O halde, özgürleştirici diyalogla yapılması gereken, bilgi stoklarının ve bunların davranış ve tutuma dönüşen sağduyusal tutumun ayraç içerisine alınmasıdır. Husserl'ın (1998) epokhe olarak adlandırdığı ayraç içerisine alma eylemi önceden verili ve öğrenilmiş olan bilgi stoklarını askıya alma sürecidir; bu sürecin pedagojide kullanılmasına ben "sınıfa çıplak gelinmesi" adını vermekteyim. Ayraç içerisine alma ya da benim ifadelerimle sınıfa çıplak gelinmesi, öğrencinin sağduyusal tutumla elde ettiği bilginin topyekun yok sayılması anlamına gelmemelidir; doğru düşünebilmek her ne kadar sağduyu bilgisini aşma anlamına gelse de, onu yok saymak öğrencinin bildiklerine saygı duymamak anlamına gelebilir; bu da, öğrencinin diyalog sürecine henüz başlamadan ket vurmaktır. Önemli olan "öğrencilerle bu bilgi türlerinin mantığını tartışabilmektir" (Freire, 2019, s. 75).

Ayraç içerisine almanın önemini bir başka açıdan şu şekilde ele alabiliriz: Shutsz'un (2011) bilgi stokları, bir diğer adıyla sağduyu bilgisi dediği şeyin din, siyaset, aile, yaşanılan çevre gibi bireyi sosyalleştiren ve ona kültür kazandıran toplumsal kurum ve olgulardan beslendiği söylenebilir. Tam da bu noktada, bireyin kimliğiyle var olarak özgürleşmesini sağlayan bir pedagoji ile öğrenenin kendi kimliği ve kültürünü ayraç içerisine alması bir çelişki gibi görünebilmektedir; ancak unutulmamalıdır ki, özgürleştirici bir diyalog sürecinde diyaloğun tüm katılımcılarının kendi toplumsal konumlarını da eleştirebilme cesaretini gösterebilmeleri gerekmektedir. Ayraç içerisine almanın özgürleşme yolunda bir çelişki olmamasının bir diğer sebebi ise, kültürün ürettiği bilgi stoklarının göreceli oluşundadır; nitekim göreceli olması çoklu gerçekliklerin bir işaretidir; her gerçekliğin ise ötekileştirdiği gerçeklikler vardır. Bu noktada özgürleştirici bir eğitim pratiği örneği olan kuir pedagoji (Britzman, 1995; Şahin, 2018) de anlam bulmaktadır. Kuir pedagojide her bir gerçekliğin kendine göre bir gerçeklik payı vardır; bu gerçeklikler ideolojik olarak inşa edilir ve kısmen bazı bilgiler saklı tutulur, üzeri örtülür. Birey kendine sunulan gerçeklikle bir kimlik edinir; ancak bu kimlik, kendi gibi olmayan bir ötekini inşa ettiği için toplumsal çatışmayı da beraberinde getirir. Bu temel gerekçeyle kuir pedagoji üstü örtülü bilgiyi deşifre ederek bilginin ideolojik yanını ortaya koymayı ve çoklu-gerçeklikleri görünür kılmayı amaçlar.

Diyalog o halde, dönüştürücü olma durumundadır; bu durum onun aynı zamanda praksis özelliği taşıması anlamına da gelmektedir. Freire'nin (2013) sözün praksis özelliği taşıması için diyaloğun sahip olması gerektiğini belirttiği özellikler, aynı zamanda epokhenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için de gereklidir. Bunlar sırasıyla sevgi, alçakgönüllülük, inanç ve güvendir; nitekim

dünya ve insan sevgisine sahip olmayan diyalog kuramaz, kurduğu diyalog boş bir laftan öteye geçemez; diyaloğun muhataplarından biri diğerini ötekileştiriyor ve sözlerini değersizleştiriyor ise orada yine diyalogdan bahsedilemez, ancak tüm bunların yapılabilmesi salt diyalog aracılığıyla dünyanın dönüştürülebileceğine olan inançtır. İlk üç özellik başlangıçta diyaloğu mümkün kılar ama güven olmadığı takdirde diyaloğun eksik kısımları olacaktır; bu yüzden diyalog muhatapları, karşılıklı olarak birbirine güvenmeli ve sözünü sakınmamalıdır. Güven epokheyi mümkün kılacak en önemli unsurdur.

Diyaloğun Olmazsa Olmazı: Empati

Sessizleştirilerek kimlikleri baskılananların özgürleştirilmesi söz konusu olduğunda, onların kırılgan deneyimlere sahip olma olasılıkları dikkate alınmalıdır; bu durum, empatinin sınıftaki varlığını zorunlu kılar (hooks, 1994; Freire, 2016; Kumashiro, 2002). Empatiyi zorunlu kılan durum ise dersliklerdeki diyaloğun dayanışma ve dönüşüm hedefinden kaynaklanmaktadır.

Toplumu yeniden yapılandırmaya yönelik bir eğitim felsefesinin benimsendiği dersliklerde, bastırılmış kimliklerle ve görünmez kılınmış öğrencilerle yüzleşmenin, aynı zamanda bir etik yükümlük olduğu ileri sürülebilir. Ancak empati, gündelik hayatta sıklıkla ifade bulan "onun yerinde olsam ne hissederdim" sorusundan çok daha ötesidir; empatinin doğru kullanımı öğretmenin ve derslikteki diğer öğrencilerin toplumsal konumlarını sorunsallaştırarak yerinden etme cesaretini gösterebilmektir (Freire, 2016). Bir diğer açıdan empati çoğu zaman anlamak ve anlaşılmak olarak kabul edilir; ancak empati, dersliklerdeki sessizleştirilmiş öğrencilerin varlıklarının tanınmasıdır (Kumashiro, 2002). Tanınma olmadan, sessizleştirilmişin konuşma cesaretini gösterebilmesi beklenemez. Bu durum aynı zamanda bell hooks'un bütüncül yaklaşımını da anlamlı kılmaktadır; nitekim bell hooks (1994) kendini gerçekleştirme süreci olarak ele aldığı öğrenmenin, öğrencinin yalnızca aklını değil, yüreğini ve kimliğini de tanıyan bir yapıda olmasını vurgular. Bu bağlamda bell hooks, öğrencinin korkularının, arayışlarının, yaralarının da pedagojik bilgi olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtir.

Sonuç Yerine

Bu yazı sessizliğin konuşarak bozulmasının öğretmenlerin ve öğrencilerin arzu ettiği bir eylem olduğu varsayımına dayanmakta ve öğrencilerin ders sürecindeki sessizlikleri ile bu sessizliğin kırılmasına odaklanılmaktadır.

Sessizlik çok boyutlu ve çok nedenli bir olgudur; bu sebeple birçok biçimi de bulunmaktadır. Doğrudan anlamıyla sınıflarda sessizlik, hiçbir sesin olmayışına işaret ederken, bu yazıdaki temel anlamıyla sessizlik sözlü iletişimin yokluğu durumudur. Sözlü iletişimin yokluğu anlamında, öğrencilerin sessizleşmesinin çeşitli nedenleri vardır ve bu nedenler sessizlik biçimlerini de belirgin hale getirmektedir. Bazen sessizlik, sınıf içi tartışmalara verilecek bir yanıtın

olmamasından ya da derse, dersin konusuna yönelik ilgisizlik ve kayıtsızlıktan kaynaklanırken, bazen de kültürel bir performans temelli olabilmektedir; ancak bu yazıda söz konusu edilen sessizleşme, iktidar ilişkileri sonucu susturulma biçiminde ya da normlara bir tepki, başkaldırı biçiminde oluşan bastırılmış ve direniş sessizlikleridir. Bu sebeple her bir öğrencinin sınıf tartışmalarına sözlü katılımları talep edilen bir durum olsa da, Loosey'in (1997) vurguladığı gibi sessizlikleri duyabilmenin de önemli olduğu aşikardır; çünkü bazı sessizlikler mikro ve makro düzeyde seyir eden birtakım sorunlara da işaret edebilmektedir.

Sessizliğin inşa edilmesi sürecinde, yapısal açıklamalar her ne kadar günümüzde etkisini ve geçerliliğini kısmen kaybetmiş olsa da, güncel tartışmalar ve yanıtlara temel oluşturması sebebiyle halen önemini korumaktadır. Yapısal açıklamalarda, iktidar ve yönetilenler arasındaki ilişkinin kukla ve kuklacı arasındaki ilişkiye indirgenerek öğrencilerin iktidarın talepleri doğrultusunda pasif alıcılar halinde betimlenmesi, onların sessizleşmesindeki temel neden olarak kabul edilmektedir; oysa güncel tartışmalar kukla ve kuklacı arasındaki tek yönlü ilişkiyi reddederek, öğrencilerin yalnızca pasif alıcılar olmaktan ziyade, onların aynı zamanda üretken aktif özneler olduğu üzerinde durmaktadır. Bu doğrultuda, sessizleşme yalnızca iktidar mekanizmalarının topyekun kontrolü altına girmiş bir öğrenci kitlesine işaret etmemekte, aynı zamanda iktidar mekanizmalarına ve onların normlarına bir tepki, direniş sergileyen öğrenci performansına da işaret etmektedir. Bu yönüyle, öğrencilerin kendi tercihleriyle sessizleşmesi, aynı zamanda onların özgürlükleriyle de yakından ilgilidir; ancak bu çalışmada toplumsal yaşamın dönüştürülmesi ve bu yolla özgürleşmenin sağlanmasının sözlü iletişimden, yani diyalogdan geçtiği temel kabul edilmektedir. Bu sebeple hangi sessizlik biçimi benimsenmiş olursa olsun, öğrencilerin diyalog yoluyla sessizliklerinden çıkmaları ve özgürleşmeleri yönündeki bazı önemli hususlar ele alınmıştır.

Sessizliğin bozulmasında ve özgürleşme yolunda birincil öneme sahip olan strateji, sınıf içinde diyaloğun gerçekleştirilebilmesidir. Ancak bu diyaloğun dikey değil, yatay ilişkiler ağına dayanması önem arz etmektedir. Bu sayede öğretmen de öğrenciler de hem öğreten hem de öğrenen konumlarıyla, mevcut konumlarını sorgulayabileceklerdir; mevcut konumların sorgulanabilmesinin yolunun ise, gerçeklik olarak kabul edilen tüm durumların ayraç içerisine alınabilmesiyle mümkün olduğu temel iddialarım arasında yer almaktadır; nitekim bu sayede tüm gerçekliklere eşit mesafeden bakılabilmesi ve sorgulanması daha muhtemel görünmektedir. Bana göre önemli olan ikinci strateji ise, sınıf içinde empati kültürünün yerleşebilmesidir; diyalog sürecinin ayraç içerisine alınmasının başarılabilmesi, empati kültürünün de sınıfta benimsenebilmesinin yolunu açacaktır. Empati, sessizleşen öğrencilerin tanınmasıyla yakından ilgilidir; tanınma durumu ise güvenli alan yaratılmasını sağlayarak özellikle bastırılmış sessizlikler ile direniş sessizliğindeki öğrenciler için diyalog alanının açılmasında önemli olmakta, öğrencilere konuşma cesareti verebilmektedir.

Unutulmamalıdır ki, sessizlikteki öğrencilerin özgürleşebilmesi adına başka stratejiler de üretilebilir ve her bir strateji, uygulama alanının dinamikleri

doğrultusunda kendine münhasır bir şekillenme sürecine girecektir; ancak kendi sınıflarımda uyguladığım bu iki temel stratejinin sessiz kalan öğrencilerimin özgürleşmesinde büyük oranda etkin bir rol oynadığı inancındayım.

Kaynakça

Alkan, H. (Yönetmen). (2007). Arka Sıradakiler. MinT Prodüksiyon.

Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatus (Notes Towards an Investigation), içinde Lenin and philosophy and other essays (s.79-87). Monthly Review Press.

Apple, M.W. (2004). Ideology and curriculum. Routledge.

Bauman, Z. (2014). Modernlik ve Müphemlik. (İ.Türkmen, Çev.), Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2015). Akışkan Modern Dünyada Kültür. (İ. Çapçıoğlu ve F. Örnek, Çev.), Atıf Yayınları.

Bauman, Z. (2016). Özgürlük. (K. Eren, Çev.), Ayrıntı Yayınları.

Biggs, A.P.; Edwards, V. (1991). "I Treat Them All the Same": Teacher-pupil Talk in Multiethnic Classroms, Language and Education, 5/3, 161-176.

Britzman, D.P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight, Educational Theory, 45/2, 151-165.

Bruneau, T.J. (1973). Communicative silences: forms and functions, Journal of Communication, 23, 17-46.

Butler, J. (1997). Excitable speech: A politics of the performative. Routledge.

Capra, F. (2018). Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası. (M. Armağan, Çev.), İnsan Yayınları.

Cevizci, A. (2015). Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a, Say Yayınları.

Counts, G.S. (1932). Dare the School Build a New Social Order?, John Day Co.

Dewey, J. (2014). Deneyim ve Eğitim (S. Akıllı, Çev.), ODTÜ Yayınları.

Dumont, R.V.J. (1972). Learning English and How to be Silent: Studies in Sioux and Cherokee Classrooms. içinde Functions of Language in the Classroom (s.344-369). Waveland Press.

Freire, P. (2016). Ezilenlerin Pedagojisi. (D.Hattatoğlu ve E.Özbek, Çev.), Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (2019). Özgürlüğün Pedagojisi: Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret. (G. Kurt Gevinç, Çev.), Yordam Kitap.

Foucault, M. (2012). İktidarın Gözü, Ayrıntı Yayınları.

Gilmore, P. (1985). Silence and Sulking: Emotional Displays in the Classroom. İçinde Perspectives on Silence (s.139-162). Ablex.

Giroux, H.A. (1983). Theory and resistance in education. Heinemann.

Hall, S.W. (1980). Encoding/decoding. İçinde Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies (s.63-87). Hutchinson.

Hanna, A. (2021). Silence at school: Uses and experiences of silence in pedagogy at a secondary school, British Educational Reserach Journal, 47/5, 1158-1176.

hooks, b. (1994). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom, Routledge

Jaworski, A.; Sachdev, I. (1998). Beliefs about silence in the classroom, Language and Education, 12/4, 273-292.

Kumashiro, K.K. (2002). Troubling Education: Queer Activism and Anti-oppressive Pedagogy, Routledge Falmer.

Lehtonen, J.; Sajavaara, K.; Mannien, S. (1985). Communication apprehension and attitudes toward a foreign language, Working Papers on Bilingualism, 5, 53-62.

Loosey, K.M. (1997). Listen to the Silences: Mexican American Interaction in the Composition Classroom and the Community, Ablex.

Marx, K.; Engels, F. (1970). The German Ideology. (C.J. Arthur, Ed.), Lawrence and Wishart.

Mazzei, L. (2008). Silence speaks: Whiteness revealed in the absence of voice, Teaching and Teacher Education, 24, 1125-1136.

Mayo, P. (2012). Özgürleştiren Praksis: Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası. (H.H. Aksoy ve N. Aksoy, Çev.), Dipnot Yayınları.

Nicholas, J. (1989). Breaking the spiral of silence: An examination of the after effects of language diversity surveying in a British college of further education, Language and Education, 3/3, 183-208.

Philips, S.U. (1983). The Invisible Culture, Waveland Press.

Schutz, A. (2011). Collected paper V. Phenomenology and social sciences, Springer.

Orwell, G. (2013). Bin Dokuz Yüz Seksen Dört. (C. Üster, Çev.), Can Yayınları.

Searle, C. (1992). Proud to speak: Languages, racism and unity, Language and Education, 6, 259-269.

Spring, J. (2010). Özgür Eğitim. (A. Ekmekçi, Çev.), Ayrıntı Yayınları.

Şahin, M. (2018). Türkiye'de Erkekliğin Dönüşümü: Eğitim, Kültür, Etkileşim, Siyasal Kitabevi.

Şahin, M. (2020). Dijitalleşen Toplumda Eğitimin Dönüşümü: Bağlantıcı Öğrenme Sorunları ve Okuryazarlıkları, içinde Dijital Çağda Kitle Kültürü, Eğlence ve Sanat (s.427-461). Ütopya Yayınevi.

Şentürk, Ü. (2018). Husserl ve Schutz: Fenomenolojik Perspektif, içinde Gündelik Hayat Sosyolojisi: Temalar, Sorunlar ve Güzergahlar, (s. 235-268). Phoenix Yayınları.

Williams, R. (1977). Marxisim and literature. Oxford University Press.

Eğitim ve Özgürleşme: Ivan Illich, Joel Spring ve Jacques Rancière'de Okul ve Özgürlük Sorunu

Birol Alğan[1]

Avrupa'da Sanayi Devrimi sonrası süreçte okulların sanayi ile ilişkilendirilmesi ve sanayinin ihtiyaçlarına göre biçimlendirilmesi eğitim alanında pek çok itirazı beraberinde getirmiştir. Çatışmacı veya radikal eğitim teorisyenleri de diyebileceğimiz, eğitimi eleştirel analize tabi tutan düşünürler, ürettikleri kavramlar ve kullandıkları metaforlar ile egemen ekonomik ve siyasal sistemin kurguladığı eğitim sisteminin sorgulanmasına ve egemen yaklaşım dışında eleştirel yaklaşımın geliştirilmesine katkıda bulunmuşlardır. Bu yazıda eleştirel eğitim teorileri çerçevesinde Ivan Illich, Joel Spring ve Jacques Rancière'nin kitapları incelenmiş, bu kitaplarda yer alan belirli kavram ve görüşlere yer verilmiştir.

Ivan Illich: Okulsuz Toplum, Tüketim Köleliği, Şenlikli Toplum

Illich'in eğitime ilişkin ürettiği kavramlardan biri "Radikal Tekel". Illich bu kavramla toplumsal yapıda tekel konumuna erişmiş yapıların, üretim ve dağıtım hizmetleri üzerinde denetime sahip olarak tüketicilerin seçeneklerini kısıtladığını ve piyasayı kontrol ederek sadece kendi ürününü pazarlayan bir "radikal tekel" oluşturduğunu ifade eder. Illich'e (2011, s. 64-65) göre radikal tekel, zorunlu tüketimi dayatarak kişisel özerkliği kısıtlar. Radikal tekel, ancak büyük kurumların sağlayabileceği standart bir ürünün tüketilmesini topluma dayatmak yoluyla, zorla uygulanan özel bir toplumsal denetim biçimidir. Illich, eğitimin de bu bağlamda bir "radikal tekel" olduğunu söyler. Okulların da öğrenmeyi, "eğitim" olarak yeniden tanımlayıp, kendi radikal tekelini öğrenme alanına yaymaya çalıştığını ifade etmiştir. İnsanların eğitimin gerçeklik tanımını kabullendikleri ölçüde, okul dışındaki öğrenenleri resmi olarak "eğitimsiz" diye damgaladığını vurgular. Illich, eğitim sisteminin devlet tekelinden çıkarılması gerektiğini savunur ve yerine bireylerin kendi öğrenme yollarını seçebileceği özerk bir yapı önerir.

[1] birolalgan@gmail.com

Illich'in ürettiği bir diğer kavram "Aşırı Programlama"dır. Okulların kurgulanması, okulda verilecek eğitimin amacı ya da hangi bilgilerin okulda öğretileceği, hangilerinin öğretilmemesi gerektiği veya ne kadar süre ile hangi saatler arasında öğretileceğine dair belirlemeler, yani eğitim planları ve öğretim programları, toplumsal formasyon ve toplumsal grupların mücadeleleri sonucunda şekillenir. Endüstri toplumunda okulların belirli amaçlar dâhilinde programlandığını ve okula "zorunlu eğitim" adı altında alınan her bireyin bu programlara devam ettirildiğini görmekteyiz. Illich bu durumu, aşırı programlama olarak adlandırmaktadır.

Illich (2002) öğrenme faaliyetinin, öğretme etkinliği ile gerçekleştirilen bir etkinlik halinden çıkarılması gerekliliğini, okullarda sürdürülen eğitimin bireylere aşıladığı "Gizli Müfredat" programı ile açıklar. Illich'e (2002, s. 111-112) göre okulun gizli müfredat programı şu mesajları verir: "Bir birey ancak öğretim sayesinde toplum içindeki yetişkin hayatına hazırlanabilir; okulda öğretilmemiş bir şeyin pek az bir değeri vardır ve okul dışında öğrenilen herhangi bir şeyin ise bilgi olarak değeri yoktur". Illich (2002), gizli müfredat programının bir yandan eğitimin ne olduğunu diğer yandan da bu eğitimi tüketenlere tanıyacağı verimlilik [sınıfsal mobilite, kazanç vb.] düzeylerini ölçüp tarttığını, bunun eğitime yönelik daha ileri düzeyde bir talebi beraberinde getirerek bireyler ve toplum üzerinde eğitim yoluyla yaratılan nüfuzu genişlettiğini ifade eder. "Herkese her şeyi öğreteceğini farz eden okul, her çocuk için her şey haline gelir" (Illich, 2002, s. 116). Okulun gizli müfredat programını, modern toplumun kabulünü sağlamayı amaçlayan bir ritüel olarak adlandıran Illich (2002, s. 118), bu ritüelin bir diğer ve önemli amacının ise "eşitlikçi bir toplum miti ile onun onayladığı sınıf-bilinçli realite arasındaki çelişkiyi gizlemek" olduğunu vurgular.

Illich'in eğitim sisteminin dönüşmesine dair tespitlerinden bir diğeri de bilginin eğitim ve piyasa alanındaki konumudur. Bilginin bir eşya gibi alınıp satılabilir hale gelmesi [metalaşması] başka bir deyişle sermaye olarak kabul edilmeye başlanması insanları, bilgi paketlerinden birini edinmeye zorlamaktadır. Illich (2002, s. 131), bilginin ancak kurumsallaştırıldığında bir eşya gibi tanımlanmaya başlandığını, bu durumun tersine çevrilmesinin ise ancak bireylerin öğrendiği ve öğrettiği şeylere ilişkin sorumluluklarının geliştirilmesi ile mümkün olabileceğini; "öğrenme veya öğretme yetkisinin geri getirilmesi demek, başka bir kimsenin özel işlerine karışma tehlikesini göze alan öğretmenin, aynı zamanda sonuçlara ait sorumluluğu da üstlenmesi anlamına gelir" şeklinde ifade eder.

Illich bilgi stok etmenin yeni bir tür sahiplik ve kapitalist sermaye birikimi benzeri ilişkilere yol açtığını belirtmiştir. Illich (2002, s. 132-133) bu bilgi stoğuna bilim insanları, bilgi depolama ve geri alma uzmanlarının göz kulak olduklarını ve eğitimcilerin de bu bilgiyi dağıtan bir pazarlama uzmanı olarak çalıştıklarını şu sözlerle ifade eder: "Bu arada kritik bir miktara varıncaya kadar biriktirildiği içindir ki, o [bilgi], çıkar üretmektedir. 'Eğitimci' adı verilen özel bir tür pazarlama uzmanı, 'okul' adı verilen uluslararası bilgi borsasının daha ileri safhadaki alanlarına girebilmeleri için yeterli hakka sahip olan ayrıcalık sahibi kimselere

doğru giden kanala boşaltmak suretiyle bu stoğu dağıtmaktadır. İşte bu noktada, bu insanlar, sahibinin toplumsal değerini artıran bilgi-sahipliği diplomalarını elde ederler."

Illich'te Hünerlerin Toplumsallaşması, Satın Alınan Belgeler Yoluyla Uzmanlaşma ve Profesyonelleşme

Bilginin üretim aracı olarak işlev görmesine dolayısıyla üretim araçlarının mülkiyetinin kamuya mı kişilere mi ait olması gerektiğine ya da hangisine hizmet edeceğine dair sorgulama yapan Illich (2002), bu seçimin politik bir hedef olması gerektiğine, kullanımdaki ustalık bilgisinin toplumsallaştırılması ile araçların sosyalize edilebileceğine işaret eder. Illich (2002), hünerlerin toplumsallaştırılması ile bilgi ve becerilerin, uzmanların ve profesyonellerin elinde toplanmasının ve bunlara dayalı olarak toplumsal hiyerarşilerin önüne geçilebileceğini ve bilgi birikimlerinin toplumla paylaşılabileceğini, bu sayede bilginin ihtiyaçları karşılayacak şekilde kullanılabileceğini ve öğrenenleri kendilerine yabancılaştırmayan nitelikte var edilebileceğini savunur. Illich, eğitime dair bu tür değerlendirmelerin ve hünerlerin toplumsallaştırılmasına ilişkin çözümlemelerin, endüstri sonrası toplumda bilimsel bilgi üretme ve geçim ekonomisi yaratmanın yanı sıra üretim araçlarının üzerinde toplumsal denetimin kurulmasında önemli olduğunu, bu ekonomik yaklaşımın yoksul ülkelerdeki halkın çok büyük bir çoğunluğunun yararına olacağını belirtmektedir.

Kurumsallaştırılmış Değerler Söylemi ve Belge Pazarı

Sadece okullardaki öğretimin değerli öğrenmeler ürettiğine, dolayısıyla kendi başına bir öğrenmenin gerçekleşmeyeceğine, bunun da ancak okula devam ederek, orada edinilen not ve belgelerle gerçekleşebileceğine dair bir inanç üretilerek toplumların ikna edildiğini belirten Illich (2009), okulun bir gereksinim olduğunun onaylanması sonucunda ise öğrenci öğretmen ilişkisinin uzman müşteri ilişkisine dönüşmeye başladığını, yani bir tüketim ilişkisi oluştuğunu, gençlerin kendi imgelemlerinin eğitimle biçimlendirilerek umut ve beklentilerinin değiştirildiğini, bu nedenle eğitim hizmeti alıcılarının diğer kurumlar için de bir av haline geldiklerine dikkat çeker.

Ivan Illich, "Tüketim Köleliği" adlı eserinin "Eğitim Yerine" adlı bölümünde, okulu endüstriyel sistemin bir parçası ve eğitimin de endüstriyel mantıkla işleyen okulun ürettiği bir ürün olduğunu belirtir. Endüstriyel anlayışla inşa edilen eğitim sisteminin asla eşitliği artırmadığını, çocukları sonu belli olmayan bir merdivene zorunlu olarak tırmandırdığını, böylesi bir zorunlu eğitimin de öğrenme isteğini öldürdüğüne dikkat çeken Illich (2002), insanların zorunluluk altında sürdürdükleri kamu eğitiminin toplumsal ve pedagojik açılardan değerini yitirdiğini fark etmeye başladıklarını belirtir. Bu nedenle okulun aynen kiliseler gibi resmi kurum olmaktan çıkmaya başlayacağı öngörüsünde bulunan Illich, okulun insanları modern toplum içindeki hayata daha iyi hazırlamak üzere kimi reformcular tarafından üç sınıfta toplanabilecek öneriler geliştirildiğini açıklar.

Bu önerilerin, "Okul sistemi içinde sınıfın [ekonomik sınıfların] ıslahı; serbest sınıfların bütün topluma yaygınlaştırılması ve bütün bir toplumun tek bir sınıfa dönüştürülmesi" olduğunu, ancak bu yaklaşımların eğitim sisteminin toplum üzerindeki denetimini artırma yönünde etki edeceğini ifade eder. Bu nedenle Illich, her geçen gün yeni ve korkunç eğitsel aygıtlar üretmek yerine, insanların olguları tanımasını ve hayatlarını biçimlendiren araçları kullanmasını sağlamak üzere teknolojinin toplumu daha saydam hale getireceği yeni çağda okulun, resmi kurum olmaktan çıkarılabileceğini ve kültürün de okulsuzlaştırılabileceğini vurgular.

Öğrenme Ağları

Ivan Illich okullara ilişkin eleştirilerin yayınlandığı bir rapora atıf yaparak, bir yandan okullara kayıt olan öğrencilerin diploma almak için öğretmenlere boyun eğmesi, her iki tarafın da hayal kırıklığına uğraması, yetersiz bina, vakit ve parasızlıktan yakınıldığına işaret ederek diğer yandan da aslında bilgilerin daha çok okul dışında öğrenildiğini bu nedenle okula bağımlılığın artık bir gurur gerekçesi sayılamayacağını belirtir. Artık toplumdaki pek çok grubun okul bağımlısı olmak istemediklerini, bu nedenlerle kişilerin öğrenmelerini sağlamak için yeni gereçler temin etmek üzere toplumsal kaynakların kullanımını ve daha çok kişi ve çevresi arasındaki eğitim [özgür öğrenme] ilişkisinin gerçekleşmesi amacıyla başka bir öğrenme uzamının oluşturulmasının gerekli olduğunu savunur. Bu yeni uzamda oluşturulacak eğitsel kuruluşların taşıması gereken üç amacı Illich (2009, s. 97-98) şu şekilde açıklar:

> Hayatının herhangi bir döneminde, hazır kaynaklara varıp öğrenim yapmak isteyen herkese olanak verilmelidir, bilgisi olanların bilgilerini paylaşmalarına ilişkin kendilerinden bir şeyler öğrenmek isteyenleri bulmak için yetki verilmelidir; topluma, becerilerin ortaya çıkmasını sağlayan bir olanak olarak, herhangi bir konuyu onlara sunmak isteyenler için gereken fırsatlar tanınmalıdır.

Bu tür bir sistemin yasal güvenceye ihtiyacı olacağına işaret eden Illich, bu sistemde öğrencilere zorunlu eğitim izlencesine uymaları için herhangi bir baskı yapılmaması gerektiğini, aksine vergiler yoluyla bu sistemin desteklenmesini, ayrıca bütünüyle eğitimi temel alan konuşma, toplanma ve basın serbestisini sağlamak üzere çağcıl teknolojilerin kullanılmasını önerir.

Ivan Illich'in görüşleri özetlenecek olursa, okul, eğitimle özdeşleştirilmemesi gereken bir kurumdur. Çünkü öğrenme yalnızca okul aracılığıyla gerçekleşen bir olgu değildir. Öte yandan okul, öğrencileri belirli kalıplara sokan, sınıflandıran, adaletsizlikleri ve sınıf ayrımlarını pekiştiren, onları gerçek yaşamdan koparan, yaratıcılıklarını ve özgür düşünmelerini engelleyen ve pasifleştiren, bu bağlamıyla, gizli müfredat uygulamaları da içeren, ayrıca, devlet tekelinden çıkarılması gereken, bununla birlikte ekonomik kaynakları fazlasıyla tüketen bir kurumdur. Illich'e göre zorunlu eğitim sistemleri gelir eşitsizliğini artıran,

diplomalara göre istihdam üreterek diplomasızları dışlayan bir rol üstlenir. Illich, okula yönelik bütün bu eleştirilerini bir alternatif öğrenme önerisi ile sonuçlandırır: Okullar yerine herhangi bir kuruma veya öğretmene bağlı olmadan bireylerin ilgi alanlarına göre birbirleriyle iletişim ve etkileşim kurabilecekleri öğrenme ağları kurulmasını ve ihtiyaç duyulan veya istenilen konularda eğitim alınmasını önerir.

Joel Spring: Özgür Eğitim

Bu çalışmada incelenen eleştirel eğitim teorisyenlerinden biri de Joel Spring'dir. Spring (1997, s. 18) eleştirel eğitim teorilerinin ortaya çıkış nedenine ilişkin olarak Sanayi Devrimi sonrasındaki sürece işaret eder. Spring'e göre bu dönemde "okullara hem devlet hem de şirketler için itaatkâr hizmetçiler üretme sorumluluğu yüklenmiştir." Bu paralelde gelişen radikal eğitim teorileri ise "okulların, hâkim bir elit sınıfın çıkarları adına halkın ahlak ve toplumsal çıkarlarının şekillendirilmesinde kullanılan bir araç olduklarını varsayan görüşe dayanır" (Spring, 1997, s. 8).

Spring (1997, s. 7), "Özgürlükçü eğitim teorileri, toplumda başarılı olmuş herhangi bir radikal değişimin, kısmen halkın karakter yapısında ve tutumundaki değişikliklere dayandığı yolundaki inancın bir ürünüdür" saptamasında bulunarak "kendisi için de iş gören yeni bir insan doğmadan yeni bir toplumun doğması mümkün değildir" vurgusunu yapar. Spring'e (1997, s. 7) göre, "Radikal pedagoji, sadece okuldaki geleneksel öğrenme modellerini değil; aynı zamanda, çocuk yetiştirme modellerini ve ailenin örgütlenmesini de kapsar."

Spring, Özgür Eğitim kitabında eğitimin, toplumda var olan egemenlik ilişkileri içerisinde kurgulanmasını, bu nedenle de hâkim toplumsal yapıyı destekleyen, ıslaha yönelik içerik ve uygulamalarla biçimlendirilmesini "Devlet okulları hâkim toplumsal yapı tarafından desteklenirler ve bunun karşılığında bu yapıyı desteklemek için çalışırlar. Devlet okulları bünyelerinde reform yapabilir, gelişme gösterebilir, ancak temel yapısal değişikliklere kalkışmazlar" (Spring, 1997, s. 8) şeklinde açıklamaktadır.

Radikal eğitim teorisyenleri tarafından "okulların, hâkim bir elit sınıfın çıkarları adına halkın ahlak ve toplumsal inançlarının şekillendirilmesinde kullanılan bir araç olduklarının varsayılması" (Spring, 1997, s. 8), devlet okulu eğitiminin reddedilmesi ve insanları denetimden kurtaracak yeni bir eğitim anlayışının geliştirilmesi çabalarını beraberinde getirmiştir. Spring 19. yüzyılda başlayan kitlesel ve zorunlu eğitim uygulamalarının amacının vatandaşı ve işçiyi modern sanayi devleti için yetiştirmek olduğunu vurgular. Bu bağlamda "ideolojinin bilgiye biçim ve anlam vermesi, düşünce ve eylemin birbirinden ayılmasına yol açar. Bilgi, insanlar tarafından kullanılmaktan çok insanları kullanan bir şeye dönüşür (Spring, 1997, s. 32)." Stirner ise bireyi kontrol eden bilgi ve ahlaki buyrukların varlığını "kafadaki tekerlek" metaforuyla açıklar. Kafadaki tekerlek;

"Kişinin kendini kurtaramadığı, kişiye ne yapılması gerektiğini söyleyen [onu yöneten] ahlaki buyruk'tur.

Spring okulların hâkim bir sınıfın çıkarına hizmet edecek şekilde biçimlendirilmesi kadar ulusal temelde örgütlenen eğitim sistemlerinin de örgün eğitim sürecine katılan bireyleri ideolojik olarak tek yönlü şekilde biçimlendirdiğini savunur. "…Hükümetin buyruklarına körü körüne boyun eğecek, kişisel çıkarlarına ters düştüğünde ve akıldışı olduğunda bile hükümetin otoritesini destekleyecek ve "doğru ya da yanlış olsa da benim ülkem" türünden milliyetçi bir görüşü benimseyecek vatandaşlar üretmeye yönelik girişimlere yol açtığını" belirtir. Ferrer de bu duruma ilişkin olarak, "Milli okulları örgütleyenler, hiçbir zaman bireyin yüceltilmesini istemediler. Ancak, onun köleleştirilmesini istediler ve bugünün okulundan başka bir şey istemek boşunadır" (Spring, 1997, s. 20). Buna karşın eleştirel eğitim düşünürleri, "politik ve toplumsal sistemin buyruklarını itaatkâr bir şekilde kabul etmeyecek, otoriter olmayan kişiler yaratacak bir eğitim sistemi ve bir çocuk yetiştirme süreci aramışlardır" (Spring, 1997, s. 11). Ferrer bu çerçevede okulların amacına ilişkin şu betimlemeyi yapmıştır:

> Rasyonel okulların amacı, çocuklara bir insan diğerine bağımlı olduğu sürece tiranlık ve köleliğin olacağını göstermek, hüküm süren cehaletin nedenlerini incelemek, var olan toplumsal sisteme hayat veren bütün geleneksel adetlerin kökenlerini öğrenmek ve öğrencilerin dikkatini bu meselelere çekmek olmalıdır.

Eleştirel eğitim düşünürlerinden William Godwin'e göre, "insan aklının tam olarak gelişmesinin okul duvarları içinde engellendiği herhangi bir toplumda despotizm ve haksızlık rahatlıkla var olmaya devam edebilir." Bu nedenle okul duvarları içindeki yönetim ilişkileri ile üretilen eşitsizlik ve ezme ezilme durumunun düşünce biçimleri üzerinde etkili olduğunu belirten Godwin, "yeryüzünde en çok ezilen insanların bir defa düşünce biçimlerini değiştirmelerine izin verin, artık özgür olacaklardır" (Spring, 1997, s. 13) fikrini savunur. Godwin ayrıca "adil bir toplumun, ancak tüm insanların akıllarını özgürce kullanmaları sonucunda ortaya çıkabileceğine inanıyordu".

Joel Spring'in görüşlerine önemle yer verdiği eleştirel eğitim düşünürlerinden biri Francisco Ferrer'dir. Ferrer'e göre, "Hükümetlerin okulları isteme nedeni, eğitim yoluyla toplumun yenilenmesini ummaları değil, sanayi şirketlerini ve buralara yatırdıkları sermayeyi karlı hale getirmek için insanlara, işçilere ve mükemmel emek araçlarına duydukları ihtiyaçtır" (Spring, 1997, s. 19). Ferrer, bu saptamasını yaparak eğitim sistemlerinin varlık nedenlerini ve eğitim müfredatlarının içeriklendirilme sebeplerini açıklar. Bu çerçevede eğitim sistemleri özgürleşmeyi sağlayan değil bireyi insan kaynağına dönüştüren bir süreç olarak görülmektedir.

Spring'in Özgür Eğitim kitabında görüşlerini aktardığı eleştirel eğitim düşünürlerinden bir diğeri de Paulo Freire'dir. Freire, toplumsal yaşamın hedefinin dünyanın insanileşmesi olduğunu, bunun ise herkesin kendini etkileyen toplumsal güçlerin farkında olduğu ve içinde yaşadığı dünyayı dönüştürme gücüne sahip olduğunu fark ettiği bir ortamda mümkün olduğunu söyler. Ayrıca bu dönüşüm ancak bireylerin bir eyleyen olması durumunda gerçekleşecektir. Freire'ye (akt. Spring, s. 48,) göre, özgür olmak, bir eyleyen olmak, kim olduğunu, çevredeki toplumsal dünya tarafından nasıl biçimlendirildiğini bilmektir. Kişinin bilincinin ve ideolojisinin yapısını belirleyen, onun toplumsal dünyası ve çevresidir. Bu belirlemenin bilgisine ve bilincine sahip olmadan insanileşme imkânsızdır. İnsanileşmiş bir dünyanın karşıtı, Freire'nin deyişiyle insani olmaktan çıkarılmış bir dünya, kendi kendinin farkında olunmayan, varoluşu belirleyen toplumsal güçlerin bilincinde olunmayan bir dünyadır. Bu bilinç olmayınca insanlar tarihin akışı içinde eyleyen olamazlar, sadece tarihin etki ettiği şeyler olurlar.

Freire, eğitim yöntemini Marxist bilinç kavramıyla birleştirerek sadece dünyadan etkilenen değil, eğitim yoluyla onu etkileyen ve dönüştüren bir bakış açısı geliştirdi. Böylece öğrenme sürecini toplumsal eyleme bağlayarak düşünce ve eylem arasındaki ayrıma son verilmesini, dolayısıyla bireyin öğrenme süreciyle birlikte özneleşmesini sağlayan bir yöntem geliştirdi.

Spring (1997), Wilhelm Reich ve A. S. Neill'in çocuk eğitimindeki eleştirel görüşlerini de yansıtarak, çocukların eğitim yoluyla güçlendirilmeyip aksine aile, kilise ve yöneticilerin etkisiyle sürekli çocuk olarak bırakıldıklarını ifade etmektedir. Spring'e göre bu yazarlar bu bağlamda çocuğun çocukluktan kurtarılması gerektiğini belirtirken "onu toplumsal ve ekonomik güçlerin elinden kurtaracak" bir yaklaşımı kastediyorlardı. Reich ve Neill, çocuğu belirli bir ahlaki ve toplumsal ideale uydurmaya çalışan kurumlardan biri olan okuldan kurtulunması gerektiğini savunmuşlardır.

Spring (1997) esas olarak iki eğitim modelinin varlığından söz etmektedir: İlki düzen, plan ve yüksek verimlilik aracılığıyla toplumsal ilerleme arayan teknolojik ve rasyonalist model. Bu modele göre toplum, verimli işleyiş hedefine sahip bir makine olarak görülür. Bu modelde çocuğa, üzerinde çalışılacak ve toplumun iyiliği için biçimlendirilecek bir nesne olarak yaklaşılır.

Spring'in (1997) Ferrer, Godwin, Rousseau, Marx, Freire, Illich, Stirner, Tolstoy, Reich ve Neill'in tezlerini tartışarak önerdiği ikinci eğitim modelinde ise önemli olan, toplumsal düzen ve ekonomik verimlilik değil, bireysel özerkliğin artmasıdır. Toplumsal değişimin hedefi, artan bireysel katılım ve toplumsal sistemin denetlenmesidir.

Spring'e göre, okulun bizzat varlığı, onun özel bir politik ve ekonomik ideoloji tarafından kullanılmasına izin verir. Öğretilenlerin içeriği, toplumu denetleyenin kim olduğuna bağlıdır. Okulun toplumsallaştırma süreci, toplumdaki hâkim gücün

ihtiyaçlarını karşılayacak özel bir karakter tipini biçimlendirir. Godwin ve Ferrer gibi eleştirmenlere göre okulun toplumsallaştırma süreci, devletin otoritesine boyun eğecek olan ve yeni sanayiye sadık işçiler olarak çalışacak yurttaşlar yetiştirir. Bu toplumsallaşma süreci, insanların toplumsal konumlarını kabul etmelerini sağlar ve onları irrasyonel olarak örgütlenmiş bir tüketici toplumuna bağımlı kılar. Stirner'e göre ise gerçek eğitim, bireyin kendini keşfetmesi ve kendi doğallığını yeniden kazanmasıyla mümkündür.

Jacques Rancière: Cahil Hoca

Jacques Rancière "Cahil Hoca" kitabında, 18. yüzyıl sonu ve 19. yüzyıl başlarında Fransa'da ve bir dönem de Hollanda'da yaşamış olan ve öğretmenlik yapan Joseph Jacotot'un sıra dışı eğitim deneyimini anlatır. Joseph Jacotot, Fransa'da 1789 Fransız Devrimi ardından orduda çeşitli görevlerde bulunmuş, hukuk okumuş ardından poli-teknik okulunda müdür vekilliği yapmış, 1815'te ise milletvekili seçilmiştir. Fransa'daki yönetim değişikliği nedeniyle Hollanda'ya sürgüne giden Jacotot, burada yarı ücretli bir öğretmenlik görevi bulabilmiştir. Flamanca bilmeyen Jacotot'un öğrencilerinin de çoğu Fransızca bilmemektedir. Öğrencilerinin talebine yanıt vermek isteyen Jacotot'un imdadına o sırada Brüksel'de iki dilli (Fransızca ve Flamanca) yayınlanmış bir kitap çıkar. Öğrencilerle ortak bir şey bulmuş ve Jacotot tercümanı aracılığıyla kitabı öğrencilerine dağıttırıp çeviriden yardım alarak Fransızca metni çevirmelerini istemiştir. Öğrenciler kitabın ortasına gelince yine tercümanı aracılığıyla öğrencilerinin o bölüme kadar öğrendiklerini sürekli tekrarlamalarını kitabın kalanını anlatabilecek kadar okumakla yetinmelerini söyler. Jacotot, çaresizlikle ortaya konulan bir tür deney sürecinin sonunda öğrencilerinden kitaptan okudukları hakkındaki düşüncelerini yazmalarını ister. Öğrencilerin yazdıkları sonuçlar ise oldukça şaşırtıcıdır. Öğrencilerin yazdıkları birçok Fransız kadar iyidir. Bu durum Jacotot'da bir fikrin oluşmasına yol açar. "Demek ki başarmak için tek gereken şey istemekti. Demek ki her insan başkalarının yaptığı ve anladığı şeyi anlamaya kadirdi (s.10)." Diğer bir deyişle Jacotot, öğrencilerin kendi kendilerine Fransızca öğrenmelerini sağlar. Bu, sonuç açıklayan bir hoca olmadan da öğrencilerin kendi başlarına öğrendiklerini kanıtlamaktaydı. Bir kere olan bu durum, her zaman için mümkün olabilirdi. Bu deneyim Rancière'de "zekâların eşitliği" fikrini oluşturur. Rancière'ye göre, bireyler arasında zekâların eşitsizliği değil donanım ve dikkat farklılığı vardır (s. 55). Öğrenciler büsbütün hocasız değilse bile açıklayan bir hoca olmaksızın öğrenebilmişlerdir. Öncesinde bilmediklerini artık bilir durumdadırlar. Dolayısıyla Jacotot onlara bir şey öğretmişti. Ama kendi ilminden bir şey aktarmamıştı. Dolayısıyla öğrencinin öğrendiği şey, hocanın ilmi değildi (s.19). Fransızca'nın temeline dair hiçbir şey açıklamamıştı "öğrencileri"ne. Ne imlayı açıklamıştı, ne de fiil çekimlerini. Öğrenciler bildikleri dildeki kelimelere karşılık gelen Fransızca kelimeleri kendi başlarına aramış, çekim eklerinin ne anlama geldiğini kendi kendilerine anlamışlardı. Fransızca cümle kurabilmek için kelimeleri ve çekimleri nasıl kullanmaları gerektiğini tek başlarına öğrenmişlerdi. Jacotot bu sonuçtan yola

çıkarak, öğrenmede, eğiticinin bilgisinin ve açıklamasının değil, öğrenenin merakı ve öğrenmeye yönelik iradesinin önemli olduğu fikrine ulaşır. Rancière kitabında Sokratesçi yöntemi de açıklamaya dayalı olmamasına rağmen üst alt ilişkisi üretmesi nedeniyle eleştirir. Rancière'ye göre (s.36):

> Sokratesçilik aptallaştırmanın kusursuzlaştırılmış bir biçimidir. Her bilgin hoca gibi Sokrates de öğretmek için soru sorar. Oysa bir insanı özgürleştirmek isteyen kişinin ona bilginler gibi değil herhangi bir insan gibi soru sorması gerekir, yani öğretmek değil öğrenmek için. Böyle bir şeyi de ancak öğrenciden fazla bilmeyen, ondan önce o yolculuğa çıkmamış olan, cahil hoca yapabilir.

Bu öğrenme süreci geleneksel öğretim yöntemlerinden -yani öğretmen anlatır öğrenci öğrenir- türünden bir yaklaşımdan gelmiş Jacotot'un zihninde bir devrim yaratmıştı. "Joseph Jacotot'yu saran o ani sırra erme hali şu şekilde özetlenebilir: Açıklayana (öğretene) dayalı sistemin mantığını yıkmak lazım. Anlama konusundaki kapasitesizliği tedavi etmek için açıklamaya ihtiyaç yoktur. Birine bir şeyi açıklamak, her şeyden önce, ona kendi başına anlayamadığını göstermek demektir (s. 14). Açıklamanın, pedagojinin bir miti olduğunu ve daha başlangıçta öğrenciler üzerine anlamazlık pelerini örtüldüğünü belirten yazara göre çocuk, hocaya gelinceye kadar el yordamı ve tahminlerle yol almıştır. Ancak hoca ile birlikte artık öğrenecektir! Öğrenciye annesinin, babasının ve kitabın duyuramadığı şeyleri artık hoca öğretecektir. Öğrencinin her şeyi kendi başına görmesi, sürekli karşılaştırması ve hep şu üç soruya cevap vermesi gerekir: Ne görüyorsun? Ne düşünüyorsun? Ne yapıyorsun? Sorular sonsuza dek böyle uzayıp gider. Ancak öğretmenin açıklaması ve rehberliğine dayalı eğitim sistemi, öğrencinin kendi gücünü açığa çıkarmasını ve deneyimlemesini engeller. Öte yandan Jacques Rancière açıklamaya dayalı bir eğitim yaklaşımının toplumsal hiyerarşiyi pekiştirdiğini ve onu yeniden ürettiğini savunur.

Rancière, Cahil Hoca kitabı ile eğitimdeki açıklamaya dayalı yaklaşımın, insanların kendi başlarına bir şey öğrenemeyecekleri algısına yol açmasının yanı sıra zekâların eşit olmadığını ve bir üst zekâya ihtiyaç olduğu fikrini yarattığını, yani özgürleşmeyi engellediğini, ayrıca bu süreçle birlikte alt üst ilişkisinin, yani toplumsal hiyerarşinin yeniden üretildiğini vurgular. Bütün bu süreç sonucunda ise özgürleşmenin ortaya çıkmadığını, aksine toplumsal eşitsizliklerin pekiştirildiği pratikler bütününün ortaya çıktığına işaret eder. Rancière, öğrenciyi pasif konuma iten ve açıklama yapan kişiye bağımlı hale getiren eğitim yaklaşımından vazgeçilmesini önerir ve bu durumu, "özgürleştirmeyen eğitim aptallaştırır" sözüyle vurgular.

Sonuç

Ivan Illich, eğitimi okul kurumuna indirgemeyi reddederek öğrenmenin toplumsal, çok yönlü ve kurumsal sınırların ötesinde gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Joel Spring, okulu hâkim ideolojilerin yeniden üretim aracı olarak görür;

bireyleri belirli ekonomik ve politik çıkarlar doğrultusunda şekillendirdiğini ileri sürer. Jacques Rancière ise, açıklamaya dayalı pedagojinin zekâların eşitsizliği fikrini pekiştirdiğini, bu nedenle özgürleşmeyi engellediğini vurgular. Farklı yönelimleri olsa da bu üç düşünürün ortak noktası, eğitimin mevcut kurumsal biçimleriyle bireyi edilgen, bağımlı ve eşitsizliklere rıza gösteren bir konuma sürüklediği yönündeki eleştirileridir.

Bu çerçeveden bakıldığında, okulun yalnızca bilgi aktaran bir kurum olmadığı, aynı zamanda toplumsal düzenin yeniden üretiminde işlevsel bir aygıt olduğu ortaya çıkar. Illich'in "öğrenme ağları" önerisi, bireyin kendi merak ve ilgileri üzerinden öz-yönelimli öğrenmesini mümkün kılmayı hedeflerken, Spring'in analizleri, bireyin kendi doğallığını keşfetmesini ve tüketim-toplumunun dayattığı kimliklerden sıyrılmasını gerekli görür. Rancière ise her zekânın eşit olduğunu kabul eden ve bireyi pasif konumdan çıkaran pedagojik ilişkiler olmadan özgürleşmenin gerçekleşemeyeceğini öne sürer. Bu üç perspektif bir arada değerlendirildiğinde, özgürleştirici eğitimin temel koşullarının otoriteye bağımlılığın aşılması, bireysel yaratıcılığın ve özerkliğin tanınması, zekâların eşitliğinin kabulü ve öğrenmenin toplumsal hiyerarşilerden arındırılması olduğu sonucuna varılabilir.

Dolayısıyla, bu yazarlara göre eğitim ile özgürleşme arasındaki bağ, kurumsal okullaşma içinde değil, aksine bu kurumsallığın sınırlarının aşılmasıyla kurulabilir. Eğitimin özgürleştirici potansiyeli, bireyleri tüketim toplumuna uyum sağlayan edilgen yurttaşlar haline getiren toplumsallaştırma süreçlerinden ziyade, eşit öznellikler olarak bir araya gelmelerini ve kendi öğrenme yollarını kurmalarını mümkün kılacak pratiklerde ortaya çıkmaktadır.

Eleştirel pedagoji perspektifinden bakıldığında ise okul, mevcut haliyle eşitsizlikleri yeniden üretse de, aynı zamanda özgürleşme ve demokratikleşme mücadelelerinin yürütülebileceği bir kamusal alan olarak değerlendirilir. Illich, Spring ve Rancière'nin eleştirilerinin işaret ettiği yapısal sorunları görmezden gelmeden, okulu bütünüyle reddetmek yerine onu dönüştürmeyi hedefleyen bir yaklaşım da mümkündür. Bu nedenle eleştirel pedagoji okulların ortadan kaldırılmasını önermez; onların içerik, yöntem ve işleyiş bakımından dönüştürülmesi, özgürleşmeye hizmet edecek şekilde yeniden kurgulanması için mücadele eder.

Bu yaklaşım, iki yönlü bir mücadeleyi gerekli kılar. Bir yandan, okulun işlevlerini sınırlandıran ve eğitimi piyasa mekanizmalarına indirgeyen neoliberal politikalarla, diğer yandan da toplumsal eşitsizlikleri doğal ve kaçınılmaz varsayarak, bunları okulda yeniden üreten muhafazakâr ideolojilerle hesaplaşmak gerekir. Eleştirel pedagoji, bu mücadeleyi yalnızca geleceğe ertelenmiş bir ideal olarak değil, bugünden başlatılması gereken bir dönüşüm süreci olarak ele alır. Dolayısıyla öğrencilerin aktif katılımına, öğretmenlerin özgürleştirici pratikler geliştirmesine ve okulun toplumsal adalet yönelimli bir

kamusal alan olarak yeniden inşasına dönük çabalar, "hemen şimdi" hayata geçirilmesi gereken sorumluluklar olarak karşımıza çıkar.

Bu çerçevede okul, tek başına özgürleşmenin garantisi olmasa da, toplumsal eşitlik ve özgürleşme mücadelesinin vazgeçilmez bir parçası olarak düşünülmelidir. Eleştirel pedagoji, okulu hem eleştirir hem de sahiplenir; onu mevcut ideolojik aygıt olma konumundan çıkarıp, öğrencilerin eşit öznellikler olarak buluştukları, özgürleşmeyi deneyimledikleri ve toplumsal dönüşüme katkı sundukları bir mekân haline getirmeyi hedefler.

Kaynakça

Illich, I. (2002). Tüketim Köleliği. İstanbul: Pınar Yayınları.

Illıch, I. (2009). Okulsuz Toplum. İstanbul: Roman Oda Yayınları.

Illich, I. (2011). Şenlikli Toplum. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Rancière, J. (2014). Cahil Hoca Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders. (S. Kılıç, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.

Spring, J. (1997). Özgür Eğitim. (A. Ekmekçi, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Zapatistalar ve Tohum Pedagojileri: Dayanışma Pratikleriyle Yeni Bir Dünya Kurmak

Özge Göçer[1]

Çocuklar gibi, büyüklerimizin bilgeliğini istiyoruz. Filistinli çocuklar ve yetişkinlerle dayanışma içindeyiz. Biz küçüğüz, soykırımı durduracak gücümüz yok. Ama birleşirsek, birçok insanın hayatını kurtarabiliriz.

Las Abejas de Acteal Gençleri[2]

Giriş

Bu yazıda Zapatista hareketinin tarihsel kökenleri, güncel pratikleri ve dayanışma olanakları ile Zapatista Tohum Pedagojileri tartışılacaktır. Zapatistaları anlamak için birkaç tarihi olayı ve bugünkü Zapatista örgütlenmelerinin anlaşılmasını değerli görüyorum.

Meksika'da "Tierra y Libertad", yani Toprak ve Özgürlük sloganı ile yola çıkan Zapatistaların tarihi ancak sömürgecilik karşıtı bir anlayışıyla kavranabilir. Tarih anlayışımız genellikle baskın çoğunluğun anlatısından oluşur, ancak susturulmuş sesleri duymak bizim görevimizdir. Bu yazımın amacı Zapatista seslerini olabildiğince duyurmak ve dayanışma kurmaktır. Başka susturulmuş sesleri duymak, yalnızca mücadelelere tanıklık etmek değil, aynı zamanda yeni bir dünya ihtimaline kulak vermektir.

[1] ozge.gocer@metu.edu.tr

[2] Orijinali: Como niños pedimos la sabiduría de los abuelos. Nos solidarizamos con los niños y adultos de Palestina. Somos pequeños, no tenemos el poder de detener el genocidio. Pero si nos unimos podemos salvar la vida de mucha gente", compartieron las y los jóvenes. https://radiozapatista.org/?p=51719&lang=en

Maya halkı yaklaşık beş yüz yıldır sömürgecilikle beraber ırkçılık, kölelik, ihmal ve baskıyla yüzleşmiştir. Bunun sonucunda birçok isyan çıkmıştır; örneğin Tzeltal 1712 İsyanı ve 1810'daki Meksika Bağımsızlık Savaşı gibi. Bu bağımsızlık savaşı, İspanyol baskısına dayalı olsa bile yerli olan seçkin ve yoksul kesimlerin burada birbirinden ayrıştıklarını görmekteyiz. Seçkin kesimler, yoksulların Peder Hidalgo ve Morelos önderliğindeki isyanını bastırmış ve bağımsızlığı 1821'de kendi belirledikleri yoldan kazanmışlardır. 1876'da ise General Porfirio Díaz'ın diktatörlüğü kurulmuş ve 35 yıl boyunca sürmüştür (Khasnabish, 2010; Tan, 2017).

Meksika Devrimi ve Emiliano Zapata

Emiliano Zapata, 8 Ağustos 1879 tarihinde Morelos, Meksika'da doğmuştur (Gilly, 2005). Zapata'nın doğduğu Anenecuilco köyü, yerel hacienda [3]sahiplerinin topraklarını gasp etmesine direnen büyükçe bir yerli köyüydü. Zapata da buradaki geleneklerle büyümüş ve sık sık topluluk toprağını koruyan çatışmalara girmiştir. 12 Eylül 1909'da köy savunma komitesine başkan seçilmiş; ilk iş olarak köylülerden alınan toprakları işgal ederek köylülere geri dağıtmıştı (Huizer, 1970; Khasnabish, 2010).

Zapata, ayrıca Meksika Devrimi sırasında etkili olmuştur. Köylülerin toprak ve özgürce yaşama hakları için mücadele etmiş ve Ayala planını ortaya koyup Toprak Reformu talep etmiştir. 1910'da Francisco Madero'nun diktatör Porfirio Díaz'a karşı başlattığı devrime katılmış ve aynı yıl Güney Kurtuluş Ordusu'nu (Ejército Libertador del Sur) kurmuştur. Bu ordunun temel amacının toprak reformunu gerçekleştirmek olduğu 20 Mayıs 1917 tarihli bildiride açıklanmıştır (Demirdiş, 2024).

Meksika Devrimi (1910–1920) Porfirio Díaz'ın diktatörlüğüne karşı halkın ayaklanmasıyla başlamıştır. "Díaz yönetimi sırasında köylü topluluklarının ortak arazileri (ejidos) devlet tarafından özelleştirilmişti ve büyük toprak sahiplerine ya da yabancı şirketlere satılmıştı. Köylüler topraksızlaştırılıyordu ve çoğu borç köleliği (peonaje) koşullarında yaşıyordu" (Usta, 2013).

Zapata ve yoldaşları topraksızlaştırmayı durdurmak için Ayala planını oluşturmuşlardı. Ayala planı, Zapata ve arkadaşlarının temel taleplerini içeren bir metindir ve bu planı 25 Kasım 1911 tarihinde ilan etmişlerdir. Bu metinde toprağın köylüler arasında dağıtılması ve gasp edilen toprakların gerçek sahiplerine verilmesi isteniyordu. Ayrıca köylülere bu topraklara el koyma yetkisinin tanınması da dayatılıyordu (Khasnabish, 2010; Demirdiş, 2024).

Díaz yönetimi boyunca, özgürlüklerin Meksika'da fazlasıyla kısıtlı olduğu söylenebilir. Díaz iktidarına karşı bütün hareketler bastırılmaktaydı. Ayrıca, seçimler manipüle ediliyordu ve Díaz'ın iktidarını sürdürmesi garanti

[3] Hacienda: İspanya ve eski İspanyol kolonilerinde büyük arazi mülkleri

görülüyordu (Usta, 2013). Silahlı devrim, 20 Kasım 1910'da Chihuahua'nın Puebla kentinde başladı. 10 yılın sonunda devrim kazanılarak Diaz'ın diktatörlüğü sona erdi. Devrim sırasında Pascual Orozco, Pancho Villa ve Emiliano Zapata gibi farklı önderler, Díaz'a karşı beraber savaştılar ancak tam anlamıyla benzer düşüncelere sahip değillerdi.

Meksika Devrimi, yüz yıllardır süren sömürgeleştirme politikaları ve pratiklerine bir başkaldırı olarak ortaya çıkmıştı. Devrim sonrası toprak reformu, işçi hakları, laiklik gibi kimi alanlarda birtakım kazanımlar elde edilmiş olsa da Maya ve diğer yerli halklar için tam eşitlik sağlanmamıştır. 1909'da atılan Zapatista tohumları biçim değiştirip gelişerek 1994'teki EZLN ayaklanmasına kadar gelmiş, hareket kendini tamamlanmamış devrimin mirasçısı olarak görmüştür. 2025'te hala güçlü bir mücadele olarak devam etmektedir. Zapatistalar, Toprak ve Özgürlük sloganına sadık bir biçimde kendi özgün mücadelelerini örmektedirler.

Tijuana No! adlı Meksikalı punk müzik grubunun da Transgresores de la Ley adlı şarkısında dediği gibi: "Onuru savun: Haykır yüksek sesle—Toprak ve Özgürlük!"[4]. Bu şarkı, Emiliano Zapata'nın mirasını ve yerli halkların, köylülerin özgürlük mücadelesini selamlıyor.

EZLN

İşte biz, tüm zamanların ölüleri, yeniden ölüyoruz; ancak bu kez yaşamak uğruna.

Zapatistalar 6 Ocak, 1994

EZLN'nin tam adı: Ejército Zapatista de Liberación Nacional—yani "Zapatista Ulusal Kurtuluş Ordusu." Bu adlandırma, Zapata'nın devrimci mirasını sahiplendiklerini gösterir.

EZLN 1 Ocak 1994'te "Ya Basta" yani "Artık Yeter" demiş ve yerli halkların özgürlük mücadelesi için harekete geçmiştir. Bu tarih aynı zamanda NAFTA yani Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması'nın imzalanma tarihidir. Söz konusu neoliberal anlaşma neticesinde gümrük duvarları kaldırılacak, büyük şirketler kârlarını artırırken Meksika'daki küçük çiftçi ve köylüler yoksullaşacaktı. Bu gelişme hakkında Noam Chomsky şu sözleri söylüyor: "NAFTA bağı kısmen simgeseldir; sorunun kökü daha derinde yatmaktadır. Savaş bildirisi, 'Biz 500 yıllık mücadelenin ürünüyüz' ifadesini içeriyor. Bugünkü mücadele 'iş, toprak, konut, gıda, sağlık, eğitim, bağımsızlık, demokrasi, adalet ve barış' içindir." (Chomsky, 1995)[5].

[4] "A defender la dignidad, gritando fuerte: ¡Tierra y Libertad!"

[5] https://birikimdergisi.com/dergiler/birikim/1/sayi-75-temmuz-1995/2273/zapatista-ayaklanmasi/2758

Zapatista children. Pueblo América, Rebel Municipality of Francisco Gomez, August 2013. Photo: Natalia Arcos Salvo. https://laescuela.art/en/campus/library/mappings/whirlwind-of-our-words- practices-in-zapatista-autonomous-education-natalia-arcos-salvo

Zapatistalar için silah son çareydi, Zapatist Köylüler Temsilcisi Raul, Federal hükümetten hiçbir şey beklemediklerini, başlangıçta bütün kazanımların silahla elde edilebileceğini düşündüklerini belirtmekte, ancak sonradan örgütlü faaliyetleri sayesinde de -silahı henüz bırakmadan- kazanımlarının olduğunu gördüklerini belirtmektedir (Ramirez, 2005; Demirdiş, 2024). Bütün bu sözler doğrultusunda 1 Ocak 1994, sıradan bir tarih olmaktan çıkıyor ve politik hafıza için önemli bir dönem olduğunu bize hatırlatıyor.

Devrimci Kadın+lar

EZLN'i diğer siyasal hareketlerden farklı kılan özelliklerden biri de kadın+ ve queerlerin bu toplumsal dönüşümdeki yeri olmuştur. Öncesinde sömürgeciliğin daha da artırdığı ama bununla sınırlı kalmayan geleneksel rollerin dayatılması kadın+ ve queerlerin özgürce yaşamasına zarar vermekteydi. EZLN'nin aktif olduğu ilk günden beri kadın+lar da erkekler gibi söz hakkına sahipti.

Zapatista kadınlarının oluşturduğu devrimci yasalar, kadınların önceden zorlandığı birçok duruma karşı geliştirilmiştir. Comandanta Ramona, Comandanta Susana ve diğer birçok kadın, bu yasaları 1 Ocak 1994'te ilan etmişler ve devrimci mücadelede kadınların haklarının korunmasını

sağlamışlardır. Encuentro de Mujeres Que Luchan, yani Mücadele Eden Kadınlar Meclisi[6] bu süreçte çok önemlidir. Zapatista mücadelesi, kadın+ların günlük hayatta karşılaştıkları toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık ve şiddeti mücadele içinde dönüştürebilmesine ve kendilerini özgürleştirmelerine katkı sağlamıştır.

Zapatista İyi Yönetim İlkeleri (Principios del Mandar Obedeciendo)

1- İtaat etmek ve emretmemek (Obedecer y no mandar): Bu Zapatista ilkesi kimsenin gücü yukarıdan dayatamayacağı anlamına gelmektedir, yani kolaylaştırıcı olan "liderler" sadece diğer insanların sözünü dinlemek ve onların dediklerini uygulamakla yükümlüdür. İtaat etmek, kolaylaştırıcıların diğer insanların sözüne itaat etmesinden gelmektedir.

2- Dayatmadan önermek (Proponer y no imponer): Alçakgönüllülük, Zapatistalara göre hayatın önemli bir parçasıdır ve alçakgönüllülük aynı zamanda Zapatistaların kendileri üzerine eleştiri kabul edip düşünme ve tartışma kültürleriyle oldukça uyumludur. Zapatista kültüründe bir yol önerilebilir ancak bu dayatılmaz.

3- Temsil etmek ve yerine geçmemek (Representar y no suplantar): Zapatista anlayışına göre sömürgeciler topraklarını işgal etmeden önce, yerli halklar kendi kendilerini yönetmekteydi. Bu ilke, Zapatistalar için özyönetimin önemli olması ve topluluğa duyulan güven tarafından şekillenir.

4- İkna etmek ve zorla yenmemek (Convencer y no vencer): Bu ilke, diyalog ve toplantılarda Zapatistalar için çok önemlidir. Zapatistalar ikna etmek için mantıklı argümanlar kullanmalı, kendi fikirlerini gözden geçirmeli, birçok farklı bakış açısı kullanmalı ve açık bir şekilde tartışmalıdırlar.

5- Yıkmak değil, inşa etmek (Construir y no destruir): Bu ilke yıkıma ve sömürüye karşı etik bir duruştur; istediğimiz kurumları ve dünyayı yaratma pratiğidir ve Zapatistaların insanlarla ve toprakla özgün ilişkilerini yansıtır.

6- Kendine değil topluluğa hizmet etmek (Servir y no servirse): Chiapas'taki yerli halkın geleneksel değerlerinden biri de alçakgönüllülüktür. Zapatistaların "Herkes için her şey, kendimiz için hiçbir şey"[7] sloganı bu ilkeyi açıklamaktadır. Her bir Zapatista kendileri ve toplulukları arasında bir denge kurmalıdır.

[6] Zapatistalar, kolektif kararların alındığı büyük toplantıları ifade eden bu meclise "encuentro" adını veriyor.

[7] "Para todos todo, para nosotros nada"

https://schoolsforchiapas.org/advances/sustainable-agriculture/mother-seeds-in-resistance/

7- Yükselmeden, aşağıda çalışmak (Bajar y no subir): Zapatista topluluklarında ortak iş[8] bir yaşam biçimidir. Bu ilke, taban kültürlerinde topluluğu merkeze alan bir zihinsel süreci öne sürer.

Bu ilkeler, ötekileştirilmiş toplulukların sesini önceler ve diyalog kurup dinleyerek birlikte ortak bir yaşamı savunur, bölünmeye ve yıkıma karşıdır.

Zapatista Tohum Pedagojileri[9]

Toprak, Meksika yerlileri ve köylüleri için bir "yer"den çok daha fazlasıdır. Toprak, insan onurunun bir göstergesidir. Zapatista Tohum Pedagojileri, Zapatistalar ve onların otonom toprakları dışında kalan topraklarla karşılıklı öğrenme süreçlerini ifade etmenin bir yoludur. Bu terim, Zapatistaların kurduğu özerk eğitim sistemi içinde geliştirdikleri, yerli halkların bilgi ve yaşam biçiminden beslenen pedagojik yaklaşımları ifade eder. Antik Maya kültüründe konuşmanın bir sembolü olan salyangoz aynı zamanda Zapatista Tohum Pedagojilerinin de sembolü olarak kabul edilmektedir.

[8] "Trabajo colectivo"

[9] Bu bölümde anlattıklarım Charlotte Maria Saenz tarafından kuramsallaştırılmıştır ve benim yorumlarımı da içerir.

Saenz (2023) 36 farklı bölgeden gelen 38 kişiyle sömürgesizleştirici, feminist ve ırkçılık karşıtı yöntemler kullanarak görüşmeler yapmıştır. Aynı zamanda alternatif ve yerli araştırma paradigmalarını önceliklendirmiştir[10]. Bu çalışması sonucunda katılımcıların- bu arada hepsi Zapatista sempatizanıdır- öğrenme tohumu olarak adlandırdıkları yedi örüntü bulmuştur. Saenz'in yazısında olduğu gibi bunları dört örüntüde inceleyeceğiz. Bu örüntüler birbirleriyle bağlantılıdır ve bir salyangoz sembolü üzerinden düşünülmektedir.

https://schoolsforchiapas.org/advances/sustainable-agriculture/mother-seeds-in-resistance/

İlk örüntü doğru bildiklerini gözden geçirmeyi ve tekrar öğrenmeyi içermektedir. Bu varsayımlarımız üzerine düşünmeyi gerektirir. Örneğin, bir katılımcının belirttiğine göre Zapatistaların politik anlayışını sadece anarşizm veya komünizm üzerinden anlayamayız. Eğer birilerini gerçekten dinlemek istiyorsak bu siyah-beyaz mantığımızdan kurtulmamız gerekir. Zapatistalar bu örüntü bağlamında her insanın deneyimini ve bu deneyimden gelen bilgiyi de önemserler.

[10] Bu alternatif ve yerli araştırma paradigmaları arasında şunlar sayılabilir: Fals-Borda, O. (1981). The challenge of action research. Development: Seeds of Change, 1, 55–61; Moraga, C., & Anzaldúa, G. (Eds.). (1983). This bridge called my back: Writings by radical women of color (2nd ed.). New York, NY: Kitchen Table, Women of Color Press.; Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones; Smith, L. T., Tuck, E., & Yang, K. W. (2019). Indigenous and decolonizing studies in education. New York, NY: Routledge.

İlk örüntüden sonra gelen ise dinlemeyi öğrenmek adımıdır. Dinlemek sadece susup diğer kişiyi duymak değildir, Zapatistalara göre. Zapatista topraklarında tek bir dil konuşulmamaktadır (Maya Tsotsil, Tseltal, Tojolabal ve Ch'ol başlıca dillerdir) ve her yerli dilin kendine özgü bir dünyaya bakışı ve algılayışı (cosmovision) bulunmaktadır. Başka zamansallıklar dünyayı nasıl organize ettiğimizi de şekillendirir. Bir katılımcı ise "en yavaşın hızıyla yürümek" ilkesini Zapatistalardan öğrendiğini belirtmiştir. Ayrıca bunu sağlamcılık karşıtı ve antikapitalist olarak değerlendirmiştir, çünkü dünya son yıllarda gittikçe hızlanmış ve verimlilik odaklı olmuştur. Bunun nedeni ise onların kapitalist-hidra olarak adlandırdıkları endüstriyel komplekslerdir. Endüstriyel kompleksler, militarizasyon (sivil halkın askerileşmesi) ve hapishaneler gibi oluşumlardır.

Üçüncü örüntü olarak ise kolektiviteyi anlamak yer alır. Kolektivite, toplulukla beraber ortak işler yapmayı ve yaşamayı anlatır. Zapatista Tohum Pedagojilerine göre öğrenmek kolektif bir iştir. Ayrıca sadece okulda yapılan bir iş de değildir çünkü Zapatistalar teoriye önem verseler de pratiği de dışlamazlar. Bir katılımcı Zapatistalarla etkileşimi sonrası artık bireyselci düşünceyi mantıklı bulmadığını, kolektivite ilkesinin içine işlediğini belirtmiş ve birçok kolektivite şeklinin olabileceğini de eklemiştir. Birçok katılımcı ise ortak bilgi üretimi (shared knowledge production) hakkında düşünmeye başlamış olduklarını belirtmişlerdir.

Burada paylaşacağım son örüntü ise organize olmayı ve özyönetimi öğrenmek adımıdır. Bir katılımcı, Zapatista örgütlenmesinin şehirde nasıl olabileceği hakkında düşündüğünü belirtmiştir. Örneğin, şehirde yeterince organize olamamalarını kolektif olma bilincinin eksikliğine dayandırmıştır. Şehirde birçok organizasyon olduğunu söylemiş ve özellikle bir gruba bağlı kaldıklarını ve bütün topluluğa hitap edemiyor olmalarını eleştirmiştir.

Sonuç

Sonuç olarak, Zapatista tarihi sömürgeleştirmenin getirdiği ezilmişliği dönüştüren bir isyanın tarihidir. Maskelerini takan Zapatistalar, bir şekilde tanımlanmayı reddeder ve yeni bir dünya kurmaya kararlıdırlar. Bu dünya ise herkesin söz hakkının olduğu ve hatalardan utanılmak yerine ders çıkarılan bir dünyadır. Doğayla uyumlu yaşam onlar için vazgeçilmezdir ve pedagojileri ekolojik, anti-kapitalist, sömürgesizleştirici ve queer feminist alanları kapsamakta ve sürekli değişmektedir. Zapatistaları diğer siyasetlerden farklı yapan kısım da dönüşüm halinde olmaları ve diğer perspektifleri dinlemeye hazır olmalarıdır. Saenz tarafından geliştirilen Zapatista Tohum Pedagojileri ise bu pedagojilerin dünyanın birçok yerinde uygulanabileceğini düşündürüyor.

Kaynakça

Chomsky, N. (1995). Zapatista Ayaklanması. Çev.: Özgür Gökmen. Birikim Dergisi, Sayı 75, Temmuz 1995. https://birikimdergisi.com/dergiler/birikim/1/ sayi-75-temmuz-1995/2273/zapatista-ayaklanmasi/2758

Demirdiş, M. (2024). Geçmişten bugüne Zapatistalar ve Zapatista eğitim sistemi. International Journal of Educational Policies, 17(1–2), 5–35.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1994). Comunicados del CCRI-CG del EZLN. San Cristóbal de las Casas: EZLN. https://globalsocialtheory.org/topics/zapatismo/#:~:text=Zapatismo%20is%20not,of%20National%20Liberation

Fals-Borda, O. (1981). The challenge of action research. Development: Seeds of Change, 1, 55–61.

Huizer, G. (1970). Emiliano Zapata and the peasant guerrillas in the Mexican Revolution. In R. Stavenhagen (Ed.), Agrarian problems and peasant movements in Latin America. Garden City, NY: Doubleday.

Khasnabish, A. (2010). Zapatistalar: Yerelden küresele ulaşan isyan (N. Güngör, Çev.). Ankara: Abis Yayıncılık.

Moraga, C., & Anzaldúa, G. (Eds.). (1983). This bridge called my back: Writings by radical women of color (2nd ed.). New York, NY: Kitchen Table, Women of Color Press.

Ramírez, M. G. (2005). Ateş ve söz: 20. ve 10. yılında EZLN (İ. Özünlü, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

Saenz, C. M. (2023). Zapatista seed pedagogics: Beyond rights, creating a decolonizing co-education. International Journal of Human Rights Education, 7(1) https://repository.usfca.edu/ijhre/vol7/iss1/4

Smith, L. T., Tuck, E., & Yang, K. W. (2019). Indigenous and decolonizing studies in education. New York, NY: Routledge.

Tan, C. (2017). Zapatistalar. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Sınıf III Ders Semineri. https://www.academia.edu/38235390/Zapatistalar

Tijuana No!. (1994). Transgresores de la ley [Album].

Usta, M. (2013). Meksika devrim süreci ve Plutarco Elias Calles (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

ODAK: ÖĞRETMEN EMEĞİ

Odak: Öğretmen Emeğinin Dönüşümü

Birgül Ulutaş, Nihan Soycan, Ali Mavituna,
Pınar Yeni Palabıyık, Ş. Erhan Bağcı[1]

Öğretmenlik mesleği uzunca bir süredir Türkiye'nin değişmeyen tartışma gündemlerinden biri durumunda. Eğitim sisteminde yaşanan piyasacı ve muhafazakâr dönüşüme eşlik eden öğretmenlik tartışmalarında genel hatlarıyla iki taraf olduğunu söylemek mümkün. Birincisi, eğitim sistemlerinde yaşanan çözülmenin, yozlaşmanın ve nitelik kaybının suçlusu olarak öğretmenleri gösteren, Milli Eğitim Bakanlığı'nın genellikle dâhil olduğu ancak onunla sınırlı olmayan, eğitime liberal ve muhafazakâr perspektiften yaklaşan çeşitli kişi, kurum ve grupların oluşturduğu geniş bir ideolojik ittifak. Bu ittifak eğitim sistemlerinde yaşanan gözle görünür çöküşün nedeni olarak öğretmenlerin yetersizliğini gösteriyor. Öğretmen yetiştirme, atama ve istihdam sistemlerine yapılan neoliberal müdahaleler, öğretmenlerin bir çeşit sürekli mesleki gelişim kıskacına alınması, angarya ve hatta son dönemlerde öğretmenleri dijital teknolojiler ve yapay zekâ ile ikame etme girişimleri bu ittifak tarafından yürütülüyor. İkinci tarafta ise bu girişimlere onay vermeyenler var; burası da çeşitli unsurlardan oluşan esnek bir ittifak olarak görülebilir. Bu ittifakın içinde yaşanan dönüşüme piyasacılığın eğitime ve öğretmenliğe verdiği zararları görmeleri nedeniyle karşı çıkanlardan, öğretmenlik mesleğine yapılan müdahalelere salt Türkiye'deki rejim değiştirme siyasetleriyle ilişkili olması nedeniyle onay vermeyenlere kadar geniş bir çeşitlilik bulunuyor. Tartışmalar devam ederken öğretmenlik mesleği hızla değişiyor, öğretmen emeği yeni bir hâl alıyor.

[1] ulutas.birgul@gmail.com, nihansoycan@gmail.com, alimavituna@gmail.com, pnaryeni@gmail.com, erhanbagci@gmail.com

Öğretmen emeğinin nasıl dönüştüğünü anlamak için eğitim ile sermaye birikim rejimi arasındaki ilişkiye bakmak kritik önem taşır. Bu bakımdan bugün yaşanan değişimi klasik liberalizmden Keynesyen refah devletine ve oradan da neoliberalizme geçişle açıklayan yaklaşımların genel kabul gördüğü söylenebilir. Başka bir yönden ele alınırsa, bugün öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü Fordizm'den Post-Fordizme geçiş bağlamında anlamak mümkündür.

Liberal iktisat düşüncesi Adam Smith'in görünmez el metaforundan hareketle piyasanın kendi dengesini kuracağı inancına yaslanır. Bu klasik yaklaşım, doğa yasaları gibi değişmez kabul edilen ekonomik kurallar çerçevesinde bireyin rasyonel olduğu ve sürekli fayda maksimizasyonu peşinde koştuğu varsayımına dayanır. Ancak 1929 Dünya Ekonomik Buhranı, bu kuramsal çerçevenin pratikte işlemediğini ortaya koymuş, klasik liberalizmin yerini devlet müdahalesini esas alan Keynesyen yaklaşım almıştır. Keynes, ekonomik krizlerin çözümünü kamu yatırımlarıyla istihdam yaratmakta bulmuş; özellikle eğitim ve sağlık gibi uzun vadede fayda sağlayan alanlara yapılacak yatırımların ekonomiyi canlandıracağını savunmuştur.

Bu yaklaşım, 1950'li yıllardan itibaren eğitim politikalarını da belirlemiştir; Theodore Schultz ve Gary Becker'ın beşeri sermaye kuramı çerçevesinde eğitime yapılan yatırım, toplumsal hareketlilik ve ekonomik kalkınmanın anahtarı olarak görülmüştür. George Psacharopoulos'un çok uluslu araştırmaları da bu varsayımı desteklemiş ve özellikle temel eğitimin verimlilik üzerindeki etkisi vurgulanmıştır.

Fordist üretim modeli, Taylorist iş bölümü ve uzmanlaşma ilkelerine dayanır. Seri üretim bandında çalışan işçinin emeği, mekanik bir sürecin parçası haline gelir. Bu üretim modeli, işçiyi kendi ürününe yabancılaştırır fakat kitlesel üretime olanak tanır. Charlie Chaplin'in Modern Zamanlar filminde ironik bir biçimde betimlenen bu süreç, eğitimin de kitlesel biçimde organize edildiği bir dönemi temsil eder. Fordist rejimde öğretmen, devlet güvencesi altında çalışan, özlük haklarına sahip bir kamu görevlisidir; bu sayede yeni gelişmekte olan ve herkese eğitimde fırsat eşitliği söylemine dayalı modern eğitim sistemlerinin kitlesel hizmet üretmesini destekler.

1970'lerin sonlarından itibaren üretim teknolojilerindeki dönüşüm ve yaşanan iktisadi krizlerle birlikte sermaye birikim rejiminde ve dolayısıyla emek süreçlerinde de bir değişim ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu dönem aynı zamanda kitlesel talebi karşılamaya yönelik kitlesel üretimi esas alan Fordist üretimden, stoksuz ve esnek üretim modeli olan Post-Fordist düzene geçişin de başlangıcıdır. Dolayısıyla emek rejimi de paralel bir değişime girmiş; güvencesiz, parça başı, esnek çalışma modelleri gündeme gelmeye başlamıştır. Sermaye birikim rejiminde yaşanan bu değişim zaman içinde eğitim sistemlerini de etkilemiş, verimlilik odaklı eğitim ekonomisi paradigmalarının geçerliliği sorgulanmaya başlanmış; eleme kuramı, kuyruk hipotezi ve çoklu işgücü piyasaları kuramı gibi yaklaşımlar öne çıkmıştır. Aynı dönemde küresel ölçekte Margaret Thatcher ve

Ronald Reagan, Türkiye'de ise Turgut Özal gibi figürlerin öncülüğünde neoliberal politikalar benimsenmiş, sosyal devlet politikaları terk edilmeye başlanmıştır. Eğitim ve sağlık gibi hizmetler piyasalaşmış, bireylerin bu hizmetlere erişimi alım gücüne endekslenmiştir. Bu bağlamda, beşeri sermaye anlayışının üç temel varsayımı - eğitimle iş bulma, eğitimle sınıf atlama ve eğitimle kalkınma - ciddi bir erozyona uğramıştır. Üniversite diplomasının iş güvencesi anlamına gelmediği, eğitimin kamusal değil, aksine bireysel bir sorumluluk olarak görüldüğü yeni bir döneme girilmiştir.

Post-Fordist istihdam rejiminin eğitim alanındaki en somut yansıması öğretmen emeğinin parçalanmasıdır. Eğitim sistemi içindeki oranları giderek artan özel okul ve dershanelerdeki öğretmenler ile kamu okullarında çalışan öğretmenler arasında çalışma koşulları bakımından önemli farklar vardır. Özel okullar ve dershaneler tamamen piyasa koşulları içinde bir istihdam düzeni yürütürken, kamu okullarında da kadrolu öğretmenlerin yanı sıra ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik gibi farklı istihdam biçimlerinin birlikte var olduğu, kamudaki ve piyasadaki çalışma biçimlerinin birlikte sürdürüldüğü hibrit formlar mevcuttur. Ayrıca kamusal eğitim kurumlarındaki usta öğreticiler ile yerel yönetimlerin eğitim faaliyetlerinde yer alan öğretmenlerin de piyasa koşulları ekseninde gerçekleşen özgün istihdam formları olduğu söylenebilir. Öğretmenlik alanında atomize bir işgücü piyasasından söz etmek mümkündür. Öğretmenlik mesleği bu farklı çalışma formları bağlamında esnekleşmiş, güvencesizleşmiş ve hatta teknolojik araçlarla ikame edilmesi tartışılır bir noktaya taşınmıştır.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile kamu okullarındaki öğretmen emeğinin performansa dayalı bütçelemeyle ölçülmeye çalışılması, kamu eğitiminin de piyasalaştırıldığının en tipik göstergelerindendir. Uzman öğretmenlik, başöğretmenlik gibi kariyer basamakları sistemi, öğretmenlerin emeğini ölçülebilir hale getirme çabasının diğer örnekleridir.

Neoliberal politikaların 'yararlanan öder' yaklaşımı ile eğitimin temel bir insan hakkı olması dolayısıyla devlet tarafından verilmesi gereken bir kamusal hizmet olarak görülmesi düşüncesi terkedilmiştir. Artık devlete düşen görev eğitimi piyasalaştırmaktır; eğitim hizmetinden devlet hızla çekilmiş, herkesin eğitimi piyasadan satın alması için gerekli koşullar sağlanmıştır. Böylece devletin en önemli harcama kaynaklarından biri olan eğitime yapılan kamusal harcamaların azaltılması planlanmıştır. Neoliberal hipotez bir yandan eğitimde özel girişime yol açarken, diğer taraftan kamusal eğitime ayrılan paylar kısıldığı için okullar finansal olarak kaderlerine terk edilmektedir. Kamusal eğitimin geliştirilmesi için her okula bütçe ayrılarak eğitimin niteliğinin artırılması gerekirken bu okullar fiziki yenilemelerin yapılamadığı ve teknolojik altyapının güncelliğini yitirdiği kurumlara dönüşmüştür. Bütün bu dönüşümün içinde yurttaşlar nitelikli eğitime ulaşacakları düşüncesiyle çocuklarını özel okullara göndermeye yönelmişlerdir. Özel okullardan beklenti ise öğrencilerin merkezi sınavlarda göstereceği başarı dolayımı ile belirlenmektedir. Eğitim artık bireyin gizil güçlerini açığa çıkarıp onu eşit bir toplumun yurttaşı olarak yetiştirmek yerine, ortaöğretimde sınavlarda,

yükseköğretimde ise işgücü piyasasında öğrencileri öne geçirmeyi hedefleyen bir faaliyet olarak görülmeye başlanmıştır.

Bu gelişmeler öğretmene bakışı da köklü biçimde değiştirmiştir. Kamu okullarında yetersiz altyapı ve öğretmen özerkliğini hiçe sayan program ve değerlendirme süreçleriyle baş başa bırakılan öğretmenler, mesleklerine yabancılaşmış ve performans ölçümlerini sınav başarısına indirgeyen bir anlayışla karşı karşıya bırakılmışlardır. Böylece toplumsal alanda dönüştürücü bir özne olarak saygı duyulan öğretmenlerin emeği giderek değersizleşmiş ve görünmez hale gelmiştir. Öğretmen artık piyasada aldığınız hizmeti ödediğiniz bir kişiden başka biri değildir. Maddi anlamda yeterli olarak desteklenemeyen öğretmenler ya gelirlerini artırmak için özel kurslarda görev alarak ve özel dersler vererek ya da gelir getirici işlere yönelerek bu açığı kapatmaya çalışmaktadırlar. Toplumun bütün kesimlerinin özel okullardaki eğitim hizmetini satın alması mümkün olmadığı için sınava hazırlık kursları açığı kapatmak için çözüm olarak görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin iş yükünün artmasının önemli sebeplerinden biridir.

Türkiye'de kamuda ya da özel sektörde çalışması fark etmeksizin pek çok öğretmen, mesleğe içkin güvencesizlik koşullarını "kendi başına gelmiş bir talihsizlik", "mesleğin başka manevi getirileri ile ikame edilebilen geçici bir durum", "mesleki yetersizlik" ya da "başka meslektaşlara göreceli bir çalışma koşulu" olarak algılamaktadır. Bu algı atanmama, düşük maaşlar, sözleşme yenilememe tehdidi, sigortasız çalışma, uzun mesailer gibi olguları bireysel öykülere sığdırsa da esasen yaşanan güvencesizlik, kapitalist eğitim paradigması ve neoliberal iş gücü rejiminin kesişiminde, sermayenin çıkarları doğrultusunda üretilen ve sürdürülen yapısal ve siyasal bir koşuldur.

Bu koşullar altında öğretmenlik mesleğini tamamen terk etmek olarak tanımlanan öğretmenlerin mesleği bırakması (Ingersoll, 2001), gelişmişlik düzeyinden bağımsız biçimde birçok ülkenin karşı karşıya olduğu başka bir yapısal sorun olarak öne çıkmaktadır. Günümüzde pek çok ülke gerek kariyerinin ilk yıllarında gerekse uzun yıllar hizmet vermiş, yetişmiş öğretmenlerin çeşitli sebeplerle mesleği bırakması veya yeni mezun öğretmen adaylarının öğretmenliği bir meslek olarak tercih etmemesi gibi nedenlerle 'öğretmen açığı' problemi ile karşı karşıya kalmaktadır. Ancak Türkiye'de durum farklı bir görünüm arz etmektedir: OECD raporlarına göre Türkiye'de ciddi bir öğretmen açığı bulunmamaktadır. MEB'e göre 2023 yılında toplam öğretmen sayısı 1.154.383'tür ve biliyoruz ki 500 binden fazla öğretmen atanmayı beklemektedir. Bu koşullarda Türkiye'de 'öğretmen açığı' sorunu tersine bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Nitekim MEB'in 2023 yılı İdari Faaliyet Raporu, aynı yıl içinde 2.772 öğretmenin istifa, ölüm veya diğer nedenlerle mesleği bıraktığını kaydetmektedir (MEB, 2024). Her ne kadar öğretmenlerin mesleği bırakması olgusu sosyolojik, yönetsel, finansal ve işgücü piyasası düzeyinde tartışılsa da sorunun niteliksel boyutları da vardır: Bu durum aynı zamanda bir eğitim sorunudur ve öğretmenlerin mesleği bırakma kararlarını yalnızca bireysel özelliklerle ya da

kurumsal verilerle açıklamak mümkün değildir. Öğretmenlerin mesleği bırakma kararları giderek güvencesizleşen, parçalanan ve piyasa dinamikleriyle şekillenen çalışma koşullarıyla öğretmenlerin yaşadığı etkileşimin bir sonucu olarak anlaşılmalıdır. Türkiye'de öğretmenlerin mesleği bırakma olgusu özel okullar ve kamu okullarının çalışma koşulları açısından ayrı ayrı incelenmelidir. Bu bakımdan Türkiye'de özel sektörde çalışan öğretmenler genellikle daha uzun saatler, bazen hafta sonları da dâhil olmak üzere çalışırlar, genellikle daha az kazanırlar ve devlet okulu öğretmenlerine göre açık bir iş güvencesizliğiyle karşı karşıyadırlar. Özel sektördeki çalışma koşulları, bu okullardaki öğretmenlerin belirli süreli sözleşmelerle çalışması bağlamında şekillenmektedir. Bu sözleşmeler güvencesizliğin, düşük ücretlerin, angaryanın ve mesleki yıpranmanın hukuki dayanakları olarak işlev görmektedir. Türkiye'de özel sektördeki nispeten zorlu çalışma koşulları, özel okul öğretmenlerinin kamu okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla mesleği daha fazla bırakmalarıyla sonuçlanmaktadır (Yeni-Palabıyık ve Gümüşok, 2025).

Taşeronlaştırma eğilimi ise son dönemde bu alandaki en ciddi tehditlerden biridir: Eğitim hizmetinin ulaştığı metalaşma düzeyi, devletin doğrudan öğretmen istihdam etmek yerine özel şirketlerden hizmet satın alma olasılığını doğurmakta ve öğretmen emeğinin de tıpkı sağlık alanında olduğu gibi taşeronlaştırılmasının kapısı giderek aralanmaktadır. Taşeron firmalardan eğitim hizmeti satın alma uygulaması hâlihazırda belediyelerde uygulanmaktadır. Belediyeler kimi zaman düşük ücretler karşılığında çalıştırdıkları öğretmenleri, temizlik veya yemek gibi farklı hizmet alanlarındaki firmalar üzerinden sigortalamakta, kimi zaman belli eğitim hizmetlerini doğrudan belli eğitim şirketlerinden satın almaktadır. Bu bakımdan yerel yönetimlerin eğitimde taşeronlaştırma sürecinin en önde gelen aktörlerinden biri olduğunu ve bu eğilimin kamu okullarına doğru yayıldığını söylemek mümkündür.

Richard Sennett'in Karakter Aşınması adlı eserinde betimlediği bireyin hedef belirleyememesi, plan yapamaması ve sürekli geçici ve güvencesiz işlerde çalışmak zorunda kalması durumu, günümüz parçalanmış öğretmen emeği rejiminin giderek temel karakteristiği olmaktadır. Belli bir eğitim sürecinden geçtikten sonra öğretmenliğe atanan, farklı yerlerde de olsa aynı işi uzun yıllar boyunca yapan, yüksek ücret almamakla birlikte güvenceli ve prestijli bir konumda çalışan ve tüm bunların öngörülebilir olması nedeniyle kendi geleceği hakkında planlar yapabilen öğretmen tipi giderek tarihe karışmaktadır. André Gorz, Yaşadığımız Sefalet'te Fordist üretim modelindeki yabancılaşmanın yerini, Post-Fordist üretimde güvencesizlik ve varoluşsal krizlerin aldığını belirtiyor. İçinde yaşadığımız dünya Zygmunt Bauman'ın (2019) Akışkan Modernite ile tanımladığı, belirsizliklerden kaynaklanan kaygılar dünyası ve öğretmen emeği de bu kaygılar ve varoluşsal krizler çerçevesi içinde şekilleniyor. Bugün öğretmenlik ne bildiğimiz anlamda kamusal bir meslek olarak tanımlanmakta ne de mesleki formasyon gerektiren bir alan olarak kabul edilmektedir. Eğitim, bir hak olmaktan

çok, bir tüketim nesnesine dönüşmüş; öğretmen emeği ise değersizleşmiş, güvencesizleşmiş ve parçalanmıştır.

Eleştirel pedagojinin bu sorun alanı bağlamında duruşu nettir: Öğretmenlik savunulmalıdır. Bu savunma, öğretmenliğin bugün yaşadığı değişim karşısında eski öğretmen emeği modellerinin savunulmasına indirgenemez. Eleştirel pedagojinin öğretmen emeğini savunmasında iki boyut vardır: Birincisi, emeğin haklarının savunulmasıdır ki bu eleştirel pedagoji fikrinin içinde kurulduğu eşitlik ve özgürlük mücadelesinin vazgeçilmezidir. İkinci boyut ise eleştirel pedagoji ideallerinin gerçekleştirilmesi ile ilgilidir. Giderek daha açık bir emek sömürüsü alanında yaşam mücadelesi veren öğretmenlerin eğitim ortamlarında eleştirel pratikler üretmeleri, öğrencileri ile eşitlikçi ve özgürlükçü etkileşimler kurmaları mümkün değildir. Hâsılı, bu iki boyutta, eleştirel pedagoji açısından öğretmenlik savunulmalıdır. Bu da eski olanın geri çağırılması değil, eskiden getirilen kazanımları savunurken yeni olanın kurulması için de fikir ve deneyim üretmek, mücadele etmek demektir.

Güvencesizlik, öğretmenlik mesleğinin ortak bir sınıfsal deneyimi ve kolektif bir sorunu olduğundan, aşılabilmesi de ancak ortak dayanışma ve örgütlenme pratikleri ile mümkündür. Nitekim Türkiye'de öğretmenlik mesleği güçlü bir kamu öğretmen örgütlenmesi geleneğini miras almakta, güncel olarak ise özel sektörde çalışan öğretmenlerin hızla sendikalaşmalarına tanık olunmaktadır. Kamu öğretmenlerinin yıllar içinde inşa ettiği örgütlenme birikimi sözleşmeli, ücretli ve vekil öğretmenlerin güvencesiz koşullarını gündemde tutarak bu kesimlerin kadroya alınmasını talep etmektedir. Kamu öğretmenlik mücadelesinin hukuki boyutu, günümüzde ücretli öğretmenlerin ders ücreti artış talebini ve angarya dayatmasının reddini de kapsamaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na getirilen itirazların omurgasını öğretmenlerin kariyer basamaklarına ayrılarak güvencesizleştirilmesi sorunu oluşturmaktadır. Ek olarak, "atanamayan öğretmenler" hareketi ise 2000'lerden itibaren sosyal medya kampanyaları ve meydan eylemleri aracılığıyla görünürlük kazanarak öğretmenlik mesleğinin güvencesizleşmesini kamuoyu önünde tartışmaya açmıştır.

Özel sektör öğretmenleri söz konusu olduğunda sendikalaşma hakkının özellikle ekonomik kriz ve pandemi koşulları etkisiyle hızla sahiplenildiği görülmektedir. Özel sektör öğretmenlerinin güvencesizliğe karşı mücadeleleri hem kamu öğretmenlerinin hem de mavi yakalı işçilerinin örgütlenme geleneğini kendine dayanak kılmakta ve özgün bir mücadele dinamiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, öğretmenler bir yandan işyerinde çalışma koşulları ve sözleşmelere dair söz sahipliğini ortaya koyarken, bir yandan da taban maaş, işe iade ve ihbar tazminatı hakkı gibi genele yayılan talepleri öne sürerek, özel sektör öğretmenliğinin güvencesizliğini bir kamusal eğitim hakkı meselesi olarak gündeme getirmektedir. Birden fazla sendika ve derneğin iş yerleri, MEB ve meclis önünde yapılan eylemler ile sosyal medya kampanyaları bu kolektif hareketin görünür araçlarıdır. Kamu öğretmenliği mücadelesinden farklı olarak işyerinde baskı ve işten çıkarma tehdidine rağmen sendikalaşma ivmesinde

gözlemlenen artış, özel sektör öğretmenliğinin sayısal olarak kapsadığı kitlenin genişliği de düşünüldüğünde, öğretmen emeğinin güvence altına alınması talebinin sözleşme dönemlerine sınırlı bireysel pazarlıklardan çıkarılarak süreklileşmiş ve ortak bir sınıfsal zemin üzerinden savunulduğunu göstermektedir. Bu durum, gittikçe eğitimin niteliği ve toplumsal eşitlik için verilen daha geniş bir mücadeleye dönüşmektedir. Kamu ve özel sektör öğretmenlerinin mücadeleleri, her ne kadar parçalı ve dönemsel olsa da bütüne bakıldığında ortak deneyimlerden doğan kolektif bir direniş hattını göstermekte, güvencesizlik karşıtı mücadeleler açısından önemli ve zengin bir deney alanı sunmaktadır.

Bu çerçeve içinde, bu sayımızda da "Odak" dosyamıza konu olarak belirlediğimiz sorun alanındaki muhataplarla röportajlar yaptık. Bu sunuş yazısının ardından bu röportajların tam metinlerini göreceksiniz. İlk röportajımızda, kamu okullarında kadrolu olarak çalışan öğretmenlerin deneyimleri var. İkincisinde ise onlarla aynı okullarda fakat farklı statülerde ders ücreti karşılığında çalışan öğretmenleri okuyacaksınız. Üçüncü görüşmemizde ise belediyelerde çalışan öğretmenler kendi sorunlarını anlatıyorlar. Başka bir deyişle, kadrolu öğretmenlerden sonra kamu kurumlarında piyasa koşulları altında çalışan iki farklı öğretmen grubuyla görüşmelerimiz yer alıyor. Dördüncü olarak ise özel sektör öğretmenleri ile görüştük; bu röportajımıza katılan öğretmenler hem çalıştıkları koşulları hem de sendikal mücadelelerini anlattılar.

Öğretmenlerin emek süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri araya herhangi bir yorum katmadan, olduğu gibi okurlarımıza ulaştırmayı önemsiyoruz. Bu yaklaşımın, benzer deneyimleri yaşayan öğretmenler arasında ortak sorunların görünür hale gelmesine ve karşılıklı bir etkileşim alanının doğmasına olanak tanıdığına inanıyoruz. Ortak deneyimlerin görünür kılınmasının, kolektif ve dönüştürücü eylemlerin ilk adımı olduğunu düşündüğümüz için bu yaklaşımı benimsedik. Ancak bu deneyimlerin içerdiği siyasal anlamların açığa çıkarılması, yalnızca paylaşımın ötesinde bir analiz sürecini de gerektiriyor. Bu nedenle, yayımladığımız tam metinlerin ardından, yayın meclisimiz içerisinde oluşturduğumuz bir çalışma grubu ile metinler üzerinden yaptığımız karşılaştırmalı değerlendirmeyi de okuyabileceksiniz. Böylece öğretmenlerin yaşadığı benzer durumlar üzerinden, örtük siyasal boyutları birlikte tartışma ve keşfetme zemini yaratmayı amaçlıyoruz.

İyi okumalar.

Kaynakça

Bauman, Zygmunt (2019). Akışkan Modernite. Can Yayınları

Gorz, André (2020). Yaşadığımız Sefalet: Kurtuluş Çareleri. Ayrıntı Yayınları

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. American Educational Research Journal, 38(3), 499-534. https://doi.org/10.3102/00028312038003499

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). 2023 yılı idare faaliyet raporu. https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/121

Sennett, Richard (2023). Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri. Ayrıntı Yayınları

Yeni-Palabıyık, P., & Gümüşok, F. (2025). An identity-informed narrative study of teacher attrition: why long-serving teachers leave. Cambridge Journal of Education, 55(2), 263-286. DOİ: 10.1080/0305764X.2025.2472947

Kadrolu Öğretmenlerle Görüşme

Ali Mavituna[1]

Ali: Merhaba arkadaşlar, öncelikle teşekkür ederim çalışmaya katkı verdiğinizden dolayı. Şimdi, bizim öğretmen emeğinin Türkiye'de dönüşümü üzerine bir çalışmamız var. Bu çalışmada geçmişten günümüze, öğretmenlik mesleğine başladığınızdan bu yana ne gibi değişimler gözlediğinizi anlamak istiyoruz? Olumlu, olumsuz, öğrencilerin öğretmenlere bakışı açısından, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışı açısından, velilerin öğretmenlere bakışı açısından hepsinden bahsedebiliriz. Geçmişten günümüze veya biz öğretmenliğe başladıktan bu yana öğretmen emeği konusunda, öğretmenlik mesleği konusunda ne gibi değişimler oldu?

Kardelen: Şimdi ben mesleğe başladığımda tabii ki öğretmen olmak idealimde olan bir meslekti. Öyle başladım. Belki her meslek de böyledir. İlk başlarda çok idealist bir yaklaşımım vardı. Sonra gitgide bu ideallerimin köreldiğini gördüm. *Neden köreldi?* Çünkü ben meslekte verdiğim emeğimin karşılığını çoğu zaman alamadım. Alabildiğim zamanlar sadece küçük öğrenci mutluluklarıyla sınırlıdır. Onun dışında işyeri, çalışma koşulları olsun, ders planlamaları olsun, veli-öğrenci profilleri olsun her zaman, her sene biraz daha sıkıntılı şeylerle karşılaştım. Örneğin, mesleğe başladığımda o idealist yaklaşımım nasıl kırıldı? Ayrıntılı olarak kısaca açıklamaya çalışayım. Ülkenin her sene ekonomik koşulları kötüye gittiği için benim maaşım her zaman altlarda kaldı. Şöyle ki, bir mesleğin iyiliği ya da saygınlığı bizim ülkemizde, belki pek çok yerde de kazandığı parayla ölçülür. Dolayısıyla ben kazandığım paranın düzeyine baktığımda saygınlığını yitirmiş bir mesleğim olduğunu görüyorum. Belki toplum içerisinde güvenilirlik bakımından öğretmenlik mesleği evet iyi durumda, yine güvenilir. Ancak saygınlık olarak baktığımda, evet aşağılarda kalıyorum, bunu tamamen kazandığım parayla ilişkilendiriyorum. Yani benim maaşı şu an atıyorum rakam olarak 250 bin lira olsa, etrafımdaki insanlar ona göre olacak. Saygınlık açısından konuşuyorum, veli, öğrenci, çevre açısından, söylüyorum. Fakat şu anda hani düşük bir miktarda olduğu için saygın bir mesleğin ücreti olan bir para görmüyorum. Artı, sosyo-ekonomik koşullar, öğretmenlerin kendini geliştirmesini engelliyor. Hani kurslar

[1] alimavituna786@hotmail.com

olsun, bir yabancı dil öğrenme olsun, kültürel etkinlikler olsun, bunları da engelliyor tabii bu durum. Bu da öğretmenin gelişimini geride bırakmasından neden oluyor. Yani biz üniversite çağında geliştirdiğimizin üzerine yeni beceriler koyabilmek adına çok emek, çaba sarf etmek zorunda kalıyoruz. Yani kolaylaştırıcı hiçbir şey yok. Hep kendi çabamız. Kolaylaştırıcı ve yönlendirici bir şey göremiyorum. Eğitimle ilgili yapılan seminerlerin çoğu lafta kalıyor. En basit açılış ya da kapanışta yapılan seminerler bile tamamen saat doldurmayla alakalı. Yani bu nedir? Sen orada körel demektir. Beni geliştirici hiçbir şey yok orada. Başka ne söyleyeceğim? Öğrenciler ve veliler ile ilgili de söyleyeyim. Tabii toplumun geldiği şu durum da yine bununla bağlantılı. Her sene öğrenci profili düştü. Özellikle tabi buranın meslek lisesi olmasıyla da alakalı olarak, ne oldu, okumak istemeyen çocuklar var karşımızda da biz onlarla bir mücadeleye girişmiş durumdayız. Dolayısıyla bu da yeterince zorlanıcı ve yıkıcı bir şey. Benim söyleyeceklerim bu kadar. Teşekkür ederim.

Belgin: Ben İstanbul Üniversitesi felsefe bölümü mezunuyum. İlk felsefeden mezun olduğumda öğretmenlik, öğretmen olabilmek için bizim zamanımızda sınav vardı. O sınava girip başarılı olduğunda öğretmen olarak atanıyordun. Ben yedek listeden çıktım. O yüzden İstanbul'da yaşıyordum. Ankara'ya gelme durumu olmadı. O sırada bankada işe girdim. 10 sene bankada çalıştım. Yani banka özel bir sektördü ve çok disiplinliydi. Ve zamanla yarışıyordum ve parayla ilgili işler olduğu için risk vardı. Şimdi o işten sonra ben burada öğretmenliğe başladığımda ben burada şok oldum. Eğitim, öğretim bir milleti ayakta tutacak temel direk. Bu böyle olmaması gerekir. Yani idare sana bir görev veriyor, sen ona itiraz ediyorsun. "Hayır, ben bunu yapamam" diyor mesela öğretmen. Yani ben şaşırmıştım. Yani nasıl oluyor da bir öğretmen, öğretmenler arası ilişkiler çok laçka, ona abi diyor, ona abla diyor, bir seviye yok, bir iletişim biçimleri bana çok saçma geldi ve en basit bir işte bile bir kaytarma olduğunu biliyorum. Yani bu nasıl işler? Biz orada zamanla yarışıyoruz. Risk, para, her şey var. Ama burada öğretmen basit bir şeyi yapmak istemiyor. Sonra sonra baktım ki öğretmen aslında bir yerde haklı. Çünkü öğretmen emeğinin karşılığını alamıyor. Yani kendini geliştirecek ortamı sunmuyor devlet. Maddi manevi hiçbir desteği yok öğretmenin. Yani hele ücretli öğretmenlerin hali içler acısı. Geçen sene bir ücretli öğretmen vardı, ne kadar para alıyorsun diye sordum. 5 bin lira para alıyormuş. 5 bin lira nedir yani? 5 bin lira yani bu zamanda 5 bin liranın bir adı olur mu? Hiç. Yani ve biz meslek lisesindeyiz. Meslek lisesine gelen çocuklar, akademik başarıyı gösteremeyen ama bir meslek sahibi olayım diye gelen çocuklar. Dolayısıyla çoğu zaman da ailesinin zorlamasıyla geliyor. Ailesinin zorlamasıyla gelen çocuk okumak istemiyor. Okumak istemeyen bir kesime sen felsefe öğretmeye çalışıyorsun. Çocuğun bir kere bizim branşımıza bakış açısında bir ön yargı var. Okumayı sevmiyor, okumayı sevmeyen adama ben felsefe öğretmeye çalışıyorum. Ve ben o sınıfta disiplini sağlayabilmek adına her türlü özveride bulunuyorum. Ama bunun karşılığını alamıyorum. Yani ben bir öğretmensem bu okulda bana ait özel bir oda olmalı. Özel bir bilgisayar olmalı. Ben o bilgisayarda gerekli araştırmalarımı yapmalıyım ve o çocuğa o müfredatta benden ne istiyorsa onu

örneklerle o çocuğa sunmalıyım. O zaman çocuk daha iyi anlıyor. Ama bunların hiçbirisi yok. Kitabımızı koyacağımız bir dolap yok. Yani yeni bir arkadaşımız geldi, dolap bulamadı. Böyle bir şey var mı bilmiyorum ama yaşıyoruz bunları biz. Emeğimizin karşılığını, maddi manevini alamıyoruz. Evet Türkiye'de birçok meslekte olduğu gibi öğretmen kesimi de bundan payını aldı. Dün mesela ben bir haber okudum sosyal medyada. Karşılaştırma yapıyor, yıllar itibariyle. Bu öğretmen tazminatını, eğitim öğretim tazminatını. Şimdi karşılaştırmış en son 2025'te çeyrek altın 8 bin lira olmuş, bize 5 bin küsür para ödüyor ve sen o parayla bir çeyrek altın bile alamıyorsun, düşünün yani. Dolayısıyla bakın, tuvaletlere bakın, pislik içinde. Az önce söylüyordum, tuvalet kağıdı yok, elini sileceğin peçete yok, sabunun dibi gelmiş. Hele öğrencilerin tuvaletleri çok daha beter. Şuraya girip, bir de öğrenci gelip de pisliğin içinde bir de sigara içiyor. Sen bunları söylediğin zaman öğrenciyle çatışmaya giriyorsun. Ve bu çatışmaya girdiğinde idarenin seni desteklemesi lazım. Ama bazı durumlar oluyor ki, idare seni desteklemeyebiliyor. Sen tek başına öğrenciyle mücadele etmek zorunda kalıyorsun. Sınav geçme yönetmeliğinin değişmesi çok iyi oldu. Ne oldu? "Çalışmayan öğrenciyi ele" dedi. Dolayısıyla önceden elli ortalamayı geçen öğrenci, başarısız dersi çok olsa bile sınıfı geçiyordu. Bu çocuklarla sınıfın içinde cebelleşip duruyorduk. Saygı diye bir şey yok. Bırak beni öğretmen olarak değil, insan olarak bak. Öyle bir algı da yok. Dolayısıyla ondaki bakış açısı sadece öğretmeni ben nasıl parmağımda oynatabilirim, dersi nasıl sabote edebilirim. Bunun derdinde? Sen bu çocukla mücadele ediyorsun. Yani şöyle bir mücadele, onu bu derse uyum sağlamaya çalışması anlamında mücadele ediyorsun. Tabii bunu yaparken çocukla ters düşebiliyorsun. Ve bu ters düşmede çocuk gidip seni idareye şikayet edebiliyor. Geçen sene yaşadığımı burada ben anlatayım, bakın. Derste kız öğrenci tırnak içinde 'o……' kelimesini kullanıyor. Duymazlıktan geliyorum. İkinci defa kullandı, yine duymazlıktan geliyorum. Sorun olsun istemiyorum. Üçüncüsünde disiplin dilekçesi yazdım. Disiplin dilekçesi yazdım ama o gün düşündüm, vereyim mi vermeyeyim mi dilekçeyi. Çünkü disiplin kuralları da çok yaptırım içermiyor. Ertesi güne baktım, müdür yardımcısının odasında bu kız. Öbür başka bir kız da önce beni şikayete gitmiş oraya. *Neden*? Çünkü sınıf içinde sorun yaratıyor, ben de düşük not vermişim. Ama hak etmeyen hiçbir öğrenciye ben geçme notu vermiyorum. Israrla çocuk bu sefer beni tehdit ediyor. Yani çocuk bütün bir dönem uyumuş. Ders kitabı yok, derse ilgi yok. Arkadaşıyla habire kakara kikiri derdinde. Öğrenciyi uyarıyorsun, sorun çözülmüyor. Disipline veriyorsun, çocuk mutlu bir şekilde dönüyor sınıfa. Bir de gözünün içine bakıyor, sen böyle yaptın, tamam ama hiçbir şey olmadı diyor. Bütün bunları yaşadığım için ben düşünüyorum. Çocuğu disipline vereyim mi, vermeyeyim mi? Bunu yaptığımda ne olur, ne alır ve bana ne getirir, ne götürür? Beni daha ne kadar yıpratır bunu düşünüyorum? Buna rağmen o çocuk gitmiş, anlatıyor. Ben derse katıldım. Derse katıldığım için öğretmen bana yüz verdi. Teşvik ediyorum, derse daha çok ilgi duysun diye. Fakat sonra bu öğrenci, kopya çektiği için öğretmen 100'ü 70'e indirdi diye şikayet ediyor müdür yardımcısına. İşte ben şu kelimeyi kullandım, öğretmen kızdı bana, dilekçe hazırladı, bu şekilde anlatmıyor. Kızım o kelime kullanılır mı sınıfta, diyorum. O diyor, Kemal Sunal'ın

film repliğinde var. Ya Kemal Sunal'ın repliğinde olduğunu ben de biliyorum. O kelimenin kullanılacağı yer sınıf değil. Ama ilgili müdür yardımcısına bunları anlatıyor. Müdür yardımcısı demiyor ki, kızım senin derdin ne? Bu ne çirkinlik çirkeflik, bak benim tepemi attırma, ben şimdi seni disipline vereceğim, demiyor. Ben kendimi savunmaya çalışıyorum. Böyle bir şey var mı? Böyle bir şey ben kesinlikle istemiyorum. Benim hatam varsa bunun bedelini ben ödemeliyim. Ama gördüğüm şu, maddi manevi maalesef öğretmen emeğinin karşılığını alamıyor. Bugün yine bir haber gördüm. Fizikle hiç alakası yok, meslek lisesine fizik öğretmeni olarak atanmış. Şimdi bu arkadaş fizik olarak neyi anlatacak? Böyle bir şey var mı? Yani eğitim, öğretim sistemini iyice allak bullak ettiler. Maarif modeli diye bir program ortaya çıktı. Maarif modeli ahlaki değerler üzerinden düzenlenmiş. Sen istediğin kadar ahlaki değerlerden söz et, çocuk onları biliyor. Ama toplum bozulmuşsa sen o toplumun içinde o çocuğu düzeltemezsin. Önce toplumdaki o ahlaki değerleri düzeltmek gerekiyor. Çocuk ondan sonra bundan etkilenecek. Yani ben öğretmenin maddi ve manevi hiçbir şekilde desteklendiğini düşünmüyorum. Desteklense mesela maddi anlamda ben o zaman dünyayı dolaşacağım, farklı kültürleri göreceğim, sinemaya gideceğim, kendi branşımla ilgili olayları daha yakından takip edebileceğim, daha bilgi birikimi ve daha zengin bir şekilde olayları sunduğum zaman çocuk o zaman sana saygı duyuyor. Yani birçok çocuk, ben görüyorum, beni görünce saygı duyuyor. Çünkü o bana yetiyor. Mesela yeni başladık bu hafta eğitim öğretime. Ders anlattım, baktım birkaç kişi uyudu. Neden uyudunuz? Hani benden mi kaynaklı? Bana dedi ki çocuklar, hocam dedi sizin sesiniz, dedi, çok mu yumuşak, aynı tonda geliyor, o yüzden, dedi, bizim uykumuz geliyor. Tamam, dedim, ama yani ben oturmam sınıfta, yani sürekli ders anlatırım, farklı örneklerle sunarım. Şimdi, az önce bir kız öğrenci geldi yanıma, selam verdi bana. Hocam, dedi, arkadaşlar öyle dedi ama sizin ders anlatımınız çok güzel, dedi. Ben çok beğendim, dedi. Tamam kızım, dedim, teşekkür ediyorum. Şimdi bu bana yeter. Manevi anlamda bu bana yeter, bu benim için tatmin edici bir durum. Ama maddi anlamda maalesef hiçbir şekilde, toplumun diğer kesimlerinde olduğu gibi öğretmen meslek grubunda da eğitim öğretimde de maddi hiçbir destek söz konusu değil.

Ali: Hocam bir de kariyer basamakları uygulaması var. Ne düşünüyorsunuz kariyer basamaklarıyla ilgili? Gerçekten öğretmeni mesleğine daha yakınlaştırdığını düşünüyor musunuz?

Belgin: Kendi deneyimimi anlatayım. İşte neydi? Önce uzman öğretmen. Uzman öğretmen için bir program koydular. Videolar hazırlandı, kitaplar hazırlandı, işte herkes hazırlanıyor, harıl harıl çalışıyoruz. Tabi bir kesim de diyor ki ya bizim zaten hayat tecrübemiz var, öğretmenlik tecrübemiz var, bu sınava ne gerek var diye. Her kafadan farklı bir tepki geldi. Sonra bir sınava girdik. Allah Allah, nasıl sorular var? O kadar basit ki… İyi, güzel, oldu. Sonra başöğretmenliği de jest olsun diye verdiler. Yani orada da yine sadece bir kesimi mutlu etmek için yapılan bir uygulama ama bir yerde maddi anlamda öğretmene bir destek oldu. Benim temennim, ben kendi adıma kendi işimi en iyi şekilde yapmaya çalışıyorum. Yani

o anlamda başöğretmenlik, şu an başöğretmen konumundayız ama hepimiz öğretmeniz sonuçta, aramızda bir ayrım yok. Yani sadece maddi anlamda bana bir destek sağlıyor. Onun dışında benim için tatmin edici bir ünvan değil. Ama ben hani maddi anlamda destek sağladığım için de bunun emeklilikle de devam etmesini istiyorum. Yani o konuda girişimler, sendikaların girişimde bulunmasını istiyorum. Ama bir başöğretmenle bir öğretmen arasında bir fark yok. Hepimiz aynı işi yapıyoruz. Hepimiz çocukları hazırlıyoruz. Hepimiz zümre hazırlıyoruz. Hepimiz derse hazırlanıyoruz. Bir uzman öğretmen, bir başöğretmen, bir ücretli öğretmen, bir sözleşmeli öğretmen. Bir kademe ayrılığı yok. Yani bir askerlik gibi bir hiyerarşi yok. Dediğim gibi sadece maddi anlamda bir faydası var.

Yusuf: Öğretmen arkadaşlarım zaten çok can alıcı şeyleri, söyledi. Burada en kıdemli öğretmenlerden biriyim. Ben 35. yılımı çalışıyorum bu yıl. 35 yılın yaklaşık 5-6 yılını özel sektörde geçirdim. Öğretmenlik değil ama orada da yine eğitim ve insan kaynakları konusunda çalıştım. Öğretmenlik size yüksek bir zenginlik vaad etmiyor. Ancak yüksek bir itibar vaad ediyor. Öğretmenlikten zengin olan insan dünyanın hiçbir ülkesinde yoktur. Ama itibar konusu önemli. 1990'lı yıllarda bir öğretmenin geliri, o öğretmenin itibarlı bir yaşam sürmesine yetiyordu. Yani 90'lı yıllarda bir öğretmenin bir konut edilme şansı, bir konuta sahip olma ihtimali şu anki ihtimallerin kat kat üstündeydi. Dolayısıyla en azından onurlu ve haysiyetli bir yaşam sürebilme olasılıkları vardı. O dönemki eşimiz, dostumuz, arkadaşlarımız da hepsi bunu başardı diyebiliriz. Hepsinin evi barkı oldu. Hayatlarını inşa ettiler. Öğretmenlik geliriyle yaptılar bunu. Ama bu durum sürekli aşağıya doğru gitti. 1990 yılından itibaren sürekli öğretmenin geliri, itibarın aşağıya doğru gitti. İkinci husus, Türkiye'de iki tane bakanlığın önünde milli kavramı var. Birisi Milli Eğitim Bakanlığı, birisi de Milli Savunma Bakanlığı. Bunların ikisindeki politikaları milli olması lazım. Milli politikalar da kişiden kişiye, partiden partiye, dönemden döneme değişmemesi lazım. Bizim milli eğitim politikalarımız benim meslek hayatımda kaç kez değişti... Daha yeni, sınıf geçme sisteminden ders geçme sistemi, üç tane dersten fazla zayıf olursa sınıf tekrarı. Önceden, hocamın dediği gibi, işte 10 tane dersi de zayıf olsa, 50 ortalamayı tutturursa çocuk bir üst sınıfa devam ediyor. Bunlar tabii eğitimin kalitesizleşmesinin unsurlarında bir tanesi. Eğitimin tanımıyla, şu anda yaptığımız şey zaten birbirleriyle örtüşmüyor. Eğitimin basit bir tanımı. Eğitmenin ve eğitilenin istekli olması zemininde gerçekleşebilen eylem, bir süreç. Bizim öğrencilerimizin %70'i okula zaten gelmek istemiyor, zorla geliyor. Okulumuzdaki alanlarda eğitim gören çocukların çok büyük bir ekseriyeti aslında o alanlarda eğitim görmeyi hiç hayal etmemiş. Mecburen gelmiş buraya. Ama aslında hiçbiri yani 10'dan 7'si o alanlarda eğitim görmek istemiyorlar. Bir lise mezunu olayım diye mecbur gelmeye. Onun için de öğretmenlerimizin derslerde ders işleme atmosferi oluşturmakta yaşadığı sıkıntılar bitmeyecek. Çünkü karşımdaki kitle öğrenmek isteyen bir kitle değil. Ona ihtiyacı yok çünkü öyle düşünüyorum. Benim hayatımda okuldaki bir alanda verilen şu bilgiye hiç ihtiyacım yok. Ama gerçekten bu böyle. Zorunlu eğitimi revize etmek mi gerekiyor, bilemiyorum. Veya öğrencilere belli bir baraj koyup, o barajı

geçemeyen öğrencileri meslek eğitimi merkezlerine yönlendirip, meslek lisesinin biraz daha kalitesini artırmak mı gerekiyor? Yani bütün öğrencilerin lise mezunu olması gibi bir büyük yanlışın maalesef çıktılarıyla karşılaşıyoruz. Bütün herkes lise mezunu ama kimsenin mesleği yok. Bütün herkes üniversite mezunu ama kimse bir meslek erbabı değil. Belçika'nın nüfusu 12 milyon, 9 milyon sertifikalı meslek sahibi var. Türkiye'den daha fazla. Yani biz meslek sahibi insanları geliştirmediğimiz sürece üniversite mezunu sayısını geliştirerek, lise mezunu sayısını geliştirerek ilerlememiz mümkün değil. Meslek sahibi cıvatayı sıkan, ekmeği yapan, çorbayı kaynatan, elektrik prizini bağlayan insan sayısını arttırmadığımız sürece biz gelişemeyiz. Bugün Almanya'yı üniversite mezunları kalkındırmadı. Meslek lisesi mezunları ile kalkındılar. Her zaman da böyle oluyor. Portekiz'e gittim. Portekiz eğitim sistemini incelemek amacıyla. Portekiz'de lisede mezun olanların ancak %30'u üniversite sınavına katılıyorlarmış.

Belgin: Hocam, ben araya gireceğim. Türkiye'de de mesleki eğitim memleket meselesi felsefesiyle yola çıktılar. Daha sonra İmam Hatip Liselerinin önündeki katsayı engelini kaldırdılar. Kat sayıyı kaldırınca durum değişti.

Yusuf: İşte bu da ayrı bir şey, hakikaten garabet bir durum. Bizim gerçekten çok ciddi yeniden yapılanmaya ihtiyacımız var. Eğitim politikaları açısından, öğretmenlik mesleği açısından, öğretmenliğe bakış açısından. Ekonomik açıdan bir şekilde öğretmenler bunu hallediyor. Herkes hallediyor. Bu ülkede asgari ücret dediğiniz ücretle yaşayan 2 milyondan fazla insan var. Yani 2 milyona yakın çalışan asgari ücretle ailesini geçindiriyor. Öyle veya böyle. Kötü. Evet, ama biz ondan daha önemli şeyleri kaçırıyoruz. Bu çocukların zamanını çalıyoruz. Geleceğini çalıyoruz. Bu çocuklar mesleksiz, niteliksiz. Hiçbir iş beceremeyen, hiçbir işin altına giremeyen; girişimcilik diye dersi anlatıyoruz, girişimcilik dersini çocuk ne için dinleyecek? İş mi kuracak bu çocuk? Yeni bir ürün mü ortaya koyacak. İnovasyon anlatıyorsun. Çocuk, "ben bunu niye dinliyorum ki" diyor. Biz gerçekten bu ülkenin 17 milyon orta öğretim öğrencisinin önemli bir kesimine kötülük yapıyoruz. Ben bir meslek lisesi mezunu olarak söylüyorum. İyi meslek liseleri var bu ülkede. Mesela turizm meslek lisesi var. Çok iyi. Mezunlarının işsiz kalması mümkün değil. Çalışmak isteyen herkes iş bulabiliyor. Neden? Bu ülke bir turizm ülkesi. Bu ülkede çok ciddi manada turizm tesisi potansiyeli var ve çok fazla elemana ihtiyaç var. Aşçısından servis elemanına kadar her türlü elemana çok ciddi manada ihtiyaç var. Yani o sektöre eleman yetiştiren okullarımız var. Bir tane kontenjanı açıkta, boşta kalmıyor. Ve oradaki çocukların hepsi çalışıyorlar, hepsi kariyer elde ediyorlar. Ben turizm meslek liselerinde çalıştım. Benim o zamanki öğrencilerimin kaç tanesi Akdeniz'de, Ege'de, İstanbul'da otel müdürü oldu. Sayamıyorum. Otel müdürü olmuşlar. Bütün meslek liselerini, ülkenin sektörel ihtiyaçlarını dikkate alarak yapılandırmamız lazım. Hangi sektörlerde bizim elemana ihtiyacımız var? O elemanları biz hangi müdredatla yetiştirebiliriz, hazırlayabiliriz? İnsan odaklı, ekonomi odaklı bir program yapmamız lazım. Olaylara siyasi odaklı bakmaktan vazgeçmemiz lazım. Bu ülkeyi yönetenlerin artık eğitim politikalarını siyasi bir gözlükle bakmadan oluşturmaları lazım.

Üniversitelerimizin yapılanmasının da öyle olması lazım. Üniversitelerimizdeki öğretmen yetiştiren bölümlerin kalitesi çok düşük. Ben öyle bir bölümden gelmiş olduğum halde bunu söylüyorum. Geldiğim için söylüyorum. Pedagojik formasyon kalitesi çok düşük. Diğer bilgileri aktarma kalitesi çok düşük. Akademik kadronun kalitesi çok düşük. Oradan gelen öğretmen arkadaşlarımız da maalesef öğrencilere cevap veremiyor. Toplumda öğretmenlik itibarı çok düşük. Bunu kabul etmek lazım. Kimse böyle 24 Kasımlarda işte öğretmen haftasında birbirine süslü laflar söyleme işine girmesin. Benim çocukluğum zamanında bir öğretmen girdiği zaman ortama, herkes ayağa kalkardı. Öğretmeni karşılardı. Ben ilkokuldaki öğretmenimi sokakta gördüğüm zaman yolumu değiştirirdim, karşılaşınca ne yapacağımı bilemediğim için. Şimdi, öğretmen, aman boş ver, deniliyor. Bu toplumun velisi de böyle bakıyor. Okulların yöneticileri de böyle bakıyor. O yöneticilere oraya atayanlar da öyle bakıyor. Ben Milli Eğitim Bakanlığı'nın içerisine girdiğim zaman oradaki görevlilerin bize düşman gibi baktığını sezinliyorum. Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatının içerisinde öğretmenleri sevmiyorlar. Öğretmenleri kendilerine problem getiren insanlar olarak tanımlıyorlar. Daha teşkilattan başlayıp okullara kadar bu işi önce bizim düzeltmemiz lazım. Toplumu boş verin. Toplumun algısı 25 yılda, 30 yılda nasıl değiştiyse ancak o yılda, o kadar yılda değişir. Okullardaki yöneticiye, idareci deniyor. Şu anda bizim okullarımızda yönetici yok, idareci var. Öğretmenleri mevzuat sopasıyla hizaya getirmeye çalışan idareciler var. Burayı bir müşteri memnuniyetinin sağlanacağı alan olarak gören idareciler var. İşte müşteri kim, veli. Veliyi ben memnun edeyim de öğretmeni tukaka yapayım. Önemli değil. Çünkü o veli, beni gidiyor şikayet ediyor. Öğretmen hemen afişe ediliyor. Yani benim komşu okulumda bir öğretmen bıçakla saldırıya uğruyor. Büyük küfürlü hakaretlere maruz kalıyor. Öğrenci okul idaresi disipline sevk ediyor, okuldan uzaklaştırma cezası veriyor. O ceza ilçe disiplin kuruluna gidiyor. İlçe disiplin kurulunda bu ceza bir alt cezaya indiriliyor, öğrenci okula gönderiliyor. Öğretmene de mesaj gönderiliyor, diyorlar ki, öğrenci okula dönecek. Öğretmen isterse başka bir okula naklini isteyebilir. O zaman da bütün öğretmenler diyor ki biz güvende değiliz. Evet, şu anda Türkiye'deki okullarda görev yapan öğretmenler güvende değil. Bizim güvenlik sorunumuz var. Arkadaşlar, daha bir iki ay önce bana bir akrabam dedi ki, dikkatli ol, yani öğrencilerle sakın zıtlaşma. "Ne demek bu" dedim? Öğrenci senden üstü kapalı not falan isterse, ver gitsin. Kapıya çıktığında başına bir şeyler gelir. Bunu o kişi söylüyor, biz hissetmiyor muyuz? Hocam siz de hissediyorsunuz, biz de hepimiz hissediyoruz. Biz okulun çıkışında bir öğrenciyle karşılaştığımız zaman bizim güvende olmadığımızın veya olduğumuzun bir garantisi var mı?

Belgin: Bir şey diyeceğim, şu son zamanlarda medyada 16-17 yaşındaki çocukların ağır suç işlediklerini, haberlerini işitiyoruz. Ve ben bunları okuduktan sonra diyorum ki kendime sakin ol, dikkat et öğrenciye.

Yusuf: Neden? Çünkü bu okullarda arkadaşlar, aynı olayı bakın, gidin bir fen lisesinin önünde göremezsiniz. Neden? Orada çocuk diyor ki, benim ideallerim

var, hedeflerim var. Ben bu öğretmenin vasıtasıyla o hedeflere ulaşabilirim. Aman ona bir şey olmasın. Öğretmenin hasta olmasını bile çocuklar istemiyorlar. Benim kızım Fen Lisesi mezunuydu. Öğretmenlerinin üstünde titrerdi. Niye? Çünkü diyordu ki, eğer onlar derse gelmezse ben o açığı nasıl kapatacağım? Ama maalesef bizim çocuklarımız, biraz önce söylediğimiz gibi, burayı sadece bir diploma kapısı olarak gördükleri için ve burayı biraz da eğlence, vaktini hoş geçirme ortamı olarak gördüğü için, öğretmeni "hadi ders yapalım" dediğinde, öğretmen "senin saçın, sakalın, kılığın, kıyafetin nedir" dediğinde, öğretmene düşmanlaşıyor. Ve öğretmenin maalesef savunanı yok. Bir öğretmen arkadaşım bir öğrenciye "senin makyajın niye bu kadar abartılı" dediği için o öğretmen polise şikâyet ediliyor. Düzmece bir rapor veriliyor, öğretmen mahkemelere gidiyor ve o öğretmen mahkemede hâkim karşısına çıkıyor. Bir öğretmenin okul bahçesinde bir öğrenciyi uyarmasından dolayı hâkim karşısına çıkması ne kadar büyük bir itibar zafiyeti. Yani bunu kim sağlıyor? Toplum sağlıyor, bu yapı sağlıyor. Yani uzatmayacağım. Birincisi gerçekten çok ciddi bir şey var. Öğretmenlik ve eğitim reformuna ihtiyacımız var bizim. Böyle bu iş parayla pulla değil. Yok, öğretmenlik Meslek Kanunu, ne sağladı bize arkadaşlar? İşte 11 bin liraya yakın bir başöğretmene ek ödeme veriliyor. Öğretmen emekli olduğunda bir katkısı yok. Benim okulumda her sene 8-10 tane arkadaşımız emekli olurdu. Neden? Diyordu ki ben kendime zaman ayırayım. 50-55 yaşlarda emekli oluyorlar, kendi hayatlarını yaşamaya çalışıyorlar. Neden? Aldığı öğretmen maaşının çok büyük bir kısmını emekli olduğunda da almaya devam ediyor. Şu anda bir öğretmen emekli olduğunda öğretmenlikte aldığı maaşın yarısından azını almak durumunda. Kimse 65'ini doldurmadan emekli olmayı düşünemiyor. Hani öğretmenlere her iki yılda bir yıpranma payı verilecekti, verilmedi. Öğretmenin maaşının toplamı bir sürü bileşenden oluşuyor. Niye bir sürü bileşenden oluşuyor? Öğretmenlik Meslek Kanunu diyecek ki, başöğretmenin maaşı 10 lira, emekli olunca da 9 lira alacak. Yok bilmem ne maaşı, kök maaşı, eğitim-öğretim tazminatı… Bunların hepsi emeklilikte sayılıyor mu, yok. Ya bir öğretmen arkadaşımız emekli oldu, 37 bin lira emekli aylığı bağlandı ona. Yani 30 yıldan fazla hizmeti var. 37 bin lira ya. Bu insanlar nasıl yaşayacaklar? Yani nasıl yaşayacak bu insanlar? Yani 60 bin lira maaş alan bir insan bir anda 35 bin liraya düşerse, emekli olur mu?

Belgin: Toplumda belirli yaşam standartları var.

Yusuf: Evet, nereden tutsak elimizde kalıyor durumu yaratıldı maalesef. Bu anlamda ben sendikaları da çok eleştiriyorum. Bütün sendikaları ayırt etmeden çok eleştiriyorum. Bir kez sendikaların birçoğu öğretmenin çalışma ve özlük hakları konusuna odaklanmalı. Bırakacak siyaseti, öğretmenin çalışma ve özlük haklarına odaklanması gerekiyor. Bizim sendikalar siyasete bulaştılar. Hepsi bir partinin arka bahçesine dönüşüyor. Öğretmen arada feryat ediyor ama kimse duymuyor. Devleti yöneten zihniyet zaten öğretmeni sevmiyor. Dolayısıyla biz de böyle idareyle, bak idareyle diyorum, ben okuldaki okulu yöneten kişilere artık idare denmesini de çok eleştirmeye başladım. Bu ülkede hiçbir özel teşebbüste

idareci yoktur hocam. Yönetici vardır. İnsan kaynakları yöneticisi vardır. Satın alma yöneticisi vardır, reklam pazarlama yöneticisi vardır. Yönetir, idare etmez. İdare etmek vasata razı olmak demektir. İdare edin. Ben yönetilmek istiyorum. İdare edilmek değil. Yöneteceksin beni, vizyonun olacak. Projeler üreteceksin. O projelerde benden faydalanacaksın, benim yeteneklerimi efektif olarak hayata geçirmeme zemin hazırlayacaksın. Ben seni o zaman, evet sen hakikaten liyakatli bir kişisin, ama biz idari mevzuat sopasıyla öğretmeni hizaya getirmeye çalışıyoruz. Dolayısıyla öğrenci konuşmak aslında hocam o boyutunu ele aldı. Öğrenciyi konuşmak bundan sonra geliyor. Tüm bunlardan sonra geliyor. Öğretmenler mutsuz. Güvende değil. Saygın değil.

Belgin: Güvende olmamasının sebeplerinden bir tanesi de çalıştığı ortam.

Yusuf: Hem çalıştığımız ortam hem toplumun bakış açısı. Bak ben evimin çatısını tamir etmesi için bir ustayla görüştüm. Adam benden 3 günlük iş için 100 bin lira para istedi. Ben ona dedim ki, bak bu ülkede doktorun 1 aylık maaşı 100 bin lira değil. Dedi ki, ya beni doktorla mı kıyaslıyorsun sen? Hâlbuki doktor 6 senede yetişiyor. Ben şunu diyemedim ona. Ben bir öğretmenim çünkü benim maaşım 70 bin lira. Kendimi örneklendiremedim yani. Doktor, dedim. Dedi ki sen beni doktorla mı kıyaslıyorsun? Yani bu bile bizim bu ülkede ne kadar acz içerisinde olduğumuzun bir ifadesi. Ama sendikalarda da sorun var. Bakın proje okullarına atama yapıldı yazın, okullar daha devam ediyorken. Bir sürü öğretmen arkadaşımız oradan norm dışı kaldı. İki gün konuşuldu, bitti. Nerede bu sendikalar? Hiçbiri yok. İki tane demeç verdiler.

Belgin: Ama biz öğretmenlerde de sıkıntı var. Çünkü sendika duyuruyor, şöyle bir eylem yapılacak şu saatte, şu günde. Kimsenin gittiği yok. Birkaç kişi oluyor orada.

Yusuf: Birkaç kişi olur, sonra büyür. Yani tamam gittin 10 kişi var, otur 10 kişi oraya. Hatta sendika yöneticileri oturacak. Bu Ankara'da her sendikanın kaç tane şubesi var, her şubeden 5'er kişi gitse de 50 kişi yeter. Bak bu ülkede, Şemsi Denizer diye bir sendikacı vardı. Ne yaptı? Zonguldak'tan Ankara'ya kadar geldiler. Bu ülkeyi titretti. Ve o işçilerin hakkını söke söke aldı. Sendikacılık fedakârlık ister. Keyif çatma yeri değil sendikacılık. O giderin sendika yöneticisinin de oradan da para alıyor.

Pınar: Öğretmenin itibar olayı benim çok canımı yakıyor. Para elbette çok önemli evet ama öncelikle itibar sahibi olunduktan sonra önemli, yani öğretmenim diyerek, gurur duyarak ben söyleyemiyorum ya. Söyleyemiyorum. Ben rehber öğretmenim. Veli odama girip bana hakaret edip üstüme yürüyebiliyor. Bana bıçak çeken veli oldu. Masanın üstünde ben artık makas bulundurmuyorum. Makas çeken veli oldu.. Ben küçük biri değilim. Onu bana saplayabilecek veli profiliyle şu an ben çalışıyorum. Yıllardır buradayım ve veli seni tınlamadığı gibi adam yerine koymuyor, bir de seni şikâyet ediyor yalanlarıyla beraber. İftira, ne iftiralar ne iftira. Ben geçen sene, o zaman yani etik olmadığı halde ya kamera ya da ses sistemi olsun odamda dedim. Ama maalesef etik değilmiş. Çünkü yalan

söylüyor veli. Evet, benim en büyük problemim saygınlığımız. Benim için çok anlamlı bir şey bu. Öğretmen saygınlığı, bunun üzerine bir şeyler yapılmalı.

Ali: Evet, o saygınlığı geri alabilmek için öğretmenler neler yapabilir? Bu konuda bir düşünce var mı? Öğretmen saygınlığını tekrar nasıl kazanacak?

Yusuf: Öğretmenin saygınlığını kazanmanın birinci yolu, devlet öğretmenin ifadelerini sorgulamaktan vazgeçecek. Devlet öğretmenine güvenecek. Öğretmeni korumak değil de öğretmene haklarını teslim edecek. Öğretmen korunacak bir insan değil. Öğretmen bu ülkenin en güçlü profilidir. Bir ülkenin öğretmeni o ülkenin en güçlü profili değilse o ülke zaten asla bir ilerleme kaydedemez. Zayıf öğretmen kendine güvenmeyen öğretmen asla güçlü ve karakterli nesiller yetiştiremez. Şimdi bu Amerika'yı yeniden keşfetme durumu değil. Bakın, gelişmiş ülkelerde öğretmenlerin öğrenci hakkında vermiş olduğu raporlar sorgulanmaz… Bu raporlar olduğu gibi o öğrencinin geçiş puanında esas alınır. Biz, bırakın onu, okullarda ortak sınav yapıyoruz ya. Ne demek bu? Öğretmene Bakanlığımız diyor ki: "sen bu öğrenciye haksızlık yaparsın, sorularını yanlış hazırlarsın, öğrencinin düzeyini sen ölçemezsin, bilemezsin. Ben yapacağım sınavı, sen sadece gözetmen olacaksın." Böyle bir absürt bir durum olur mu ya? Ben sınıfımda her öğrenci, her sınıftaki öğrencinin katettiği aşama farklıdır. Ben sınavlarımı o öğrencilerin katettiği aşamalara yani elbette bir düzeye, bir dikkate alarak hazırlarım. Bazısı çok kolay olur, bazısı çok zor olabilir. Sana göre öyle olabilir ama o çocuğa göre değildir. Onu öğretmen takdir edecek. Benim sınavıma başkası karışamaz. Benim ölçme-değerlendirme uygulamama başkası karışamaz. "Ben yapacağım seni yerine diyor". Böyle bir garabet bir durum olabilir mi? Yani benim dersi hangi kaynaktan yararlanarak hazırlayacağımı söylüyor bana. Sana ne? Ben bir dersi anlatacağım, bir sürü kaynaktan faydalanırım. Ama diyor ki, şunu anlatacaksın. Allah Allah, yani ben bu kaynağı hazırlayan kişinin bilgi seviyesine niye mahkûm kalıyorum? Belki ben ondan daha çok şey biliyorum. Belki ben ondan daha ileri düzeydeyim. Niye onun keyfine bağlı kalayım ben? Elbette devletlerin ders programlarını hazırlama ve uygulama hakkı vardır. Evet sen bana müfredatını verirsin ama dersi ben anlatırım.

Ali: Sanırım tamamladık. Sorunlarımız çok gerçekten. Hepinizin ağzına sağlık. Çok teşekkür ederim.

Ücretli Öğretmenler ile Görüşme

Saniye Yılmaz[1]

Saniye: Merhabalar. Bugün çalışma koşullarımıza dair konuşacağız. Ne anlatmak istiyorsanız anlatabilirsiniz. Aslında biraz öğretmenler odasında konuştuğumuz şeyleri konuşacağız burada. Başlayabiliriz, çalışma koşullarınızla ilgili ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Ücretli öğretmenler neler yaşıyor?

Senem: Yani ücretli öğretmenlik bir çıkmaz olarak geliyor bana. Aslında şöyle, atanmadan görevimizi yapıyoruz, mesleğimizi yapabilmeye çalışıyoruz ve aslında hak ettiğimiz kadarını alamadığımızı düşünüyorum ben. Yani dediğimiz gibi biz de çalıştık, çabaladık olmadı. Baktığımız zaman çalışma koşullarımıza, yani biz KPSS puanı alıp memur olamadık ama bir baktığımız zaman oradaki birçok öğretmen kadar aynı emeği harcıyoruz. Bazen yeri geliyor daha fazlasını harcıyoruz. Ama yani emeğimiz karşılığında aldığımıza baktığımızda, bu bence yeterli değil tabii ki. Bu şekilde.

Nebiye: Ben başlayayım o zaman. Bana göre de hocam şöyle. Şimdi biliyorsunuz ki yeni sistem geldi. Ve öğretmenlerimizden bazıları da çok çok yaşlı. Yani şöyle düşünüyorum, aslında sistem izin verse, en azından gençler, yeni mezun olmuş öğretmenlerimiz görevini yapsa, çocuklara daha faydalı olacağını düşünüyorum. Bu birincisi. İkincisi, ücretli öğretmenlik dönemimizde öğretmenler olsun, bazı öğretmenler daha doğrusu tırnak içerisinde, bazı müdürler, bazı görevliler hatta, ücretli öğretmen olduğumuz için farklı davrandıklarını gördüm. Bizi öğretmen yerine koymayışları, ücretimizin hizmetlilerle aynı derecede olması ve hatta bazı hizmetlilerden daha az alıyor oluşumuz. Bence bu bize hakaret. Ama tabii dediğim gibi durum böyle. Biz kendi adımıza, bütün ücretli öğretmenler ya da atanmış öğretmenler, belki hiç kimsenin yapabileceği bir şey yoktur. Ama bence destek eksikliği var. Velilerin durumdan haberdar olup hiçbir şey yapmayışları da var tabi. Eee, benim gördüğüm bunlar öğretmenler arasında da bu gerçek, yani hep farklı konumlandırılıyoruz biz. Farklı bir gözle bakılıyor bize. Eee, nasıl olsa ücretli. O şekilde kötü oluyor tabii durum. Ben bunları sezdim yani. Beş yıl yaptım, bunları gördüm. Çok çok zor gelse de, işte bizim de kendimizi geçindirmemiz

[1] saniye.yilmaz.54@yahoo.com

gerekiyor. Çocuklarımız var ya da çocukları olmayan arkadaşlarımızın yapacak başka işleri yok. Çünkü başka yerde de bizi işe almıyorlar zaten. Özel okullara gidiyoruz. Oraya gidiyoruz, buraya gidiyoruz yok. İşte tecrübe lazım. Yok işte kaç yıl tecrüben var. Ya da işte belirli bir standart koyuyorlar, bu da işte çalışmamıza engel oluyor. Bizim de üç kuruş, beş kuruş kazanmamız gerekiyor. O yüzden de yapmak zorunda kalıyoruz. Dediğim gibi yani sistemin hatası. Söyleyeceklerim bu kadar.

Meltem: Yani aslında ben de toparlayacak olursam, arkadaşlarımla aynı şeyleri düşünüyorum. Yani ücret konusunda zaten hiç hak ettiğimizi düşünmüyorum. Bu verilen ücret gerçekten çok çok az. Onun dışında da bu okul haricinde söylüyorum. Çünkü gerçekten bu okul çok farklı ve güzeldi. Benim için böyle ütopikti. Ama diğer geçmişteki yaptığım ücretli öğretmenlik deneyimlerimde, öğretmen arkadaşlarım olsun, bazıları tabii, ya da yönetim olsun. Zaten yönetim maalesef eğer iyi değilse öğretmen arkadaşlara yüzde yüz yansıyor. Yönetimden kaynaklı çok fazla dışlanmayı bırakın fazla iş verilerek böyle ezilme hissettim, yani kendi branşımdan da kaynaklı, böyle tamirci gibi kullanıldım çoğu yerde. Dersten çağrılma falan, hani sizin dersiniz çok önemli değil ya, hocam siz verin bilgisayarı oynasın onlar siz gelin bizim milli eğitime yazı göndermemiz lazım falan. Yani bu muameleleri çok gördüğüm için ücretli öğretmenlik çok üzücü geliyor açıkçası bana da. Bununla ilgili zaten iyileştirme yok. Hatta, Nebiye öğretmenimin de dediği gibi zaten sürekli yeni mezunlar geliyor arkadan. Bize zaten yer söz kalmıyor. Sürekli sistem değişiyor. Biz geride kalıyoruz, yetişemiyoruz. Her sene biz bir kursa gidemeyiz, bu sınava hazırlanabilmek için. Bunun için zaten çok büyük maddiyatlar yatırmak gerekiyor. Mezun olduktan sonra öğretmen olmak zaten çok büyük sıkıntı. Aslında öğretmenlik, üniversiteyi kazanmak ya da okumak değil. Gerçekten mezun olduktan sonra atanmak büyük sıkıntı ücretli öğretmenlik için. Yani çok üzücü.

Senem: Bir de şöyle, gerçekten baktığın zaman iki uçta da sorun var, bir yerde evet devlet kurumunda daha standart çalışma koşulları var ama özel okulda çalıştığın zaman da ne yapıyor, bu sefer tamamıyla hayatını oraya adamak durumundasın. Yani ben hiç çalışmadım ama arkadaşlardan duyuyoruz. Direkt performans, büyük performans sergilemek zorundasın ki oraya tutunabilesin. Yani biz böyle iki arada bir derede kalıyoruz. Ne yapsak? Hani nereden devam? Bu şekilde. Bir de ücret konusuna gireceğim. Mesela törenler oluyor bizim ücretimiz kesiliyor. 23 Nisan, 19 Mayıs, 29 Ekim, bu tarz zamanlarda. Öğretmenin yapabileceği hiçbir şey yok, resmi tatil. Aldığımız ücret belli. Böyle resmi zamanlarda bence bu ücret kesintisinin yapılmaması lazım. Mesela bir haftalık tatil oluyor, oradan ücret kesimi oluyor. Ondan sonra yaz boyu zaten herhangi bir gelirimiz olmuyor. Yani, bir öğretmen olarak ben şöyle düşünüyorum, bulunduğumuz konum olarak, bir eğitimci olarak bence en azından sabit bir maaşı, asgari ücreti hak ettiğimizi düşünüyorum. Çünkü bunun olmaması bence gerçekten insanın gururunu kırıyor. Gerçekten bu çok büyük bir çıkmaz. Her sene tamam ben yapmayacağım, diyorum. Bu sefer yapmadığımda evde oturduğumda

köreldiğimi hissediyorum. Kendime bunu yakıştıramıyorum. Çalışmak, didinmek, çabalamak, öğrencilere bir şeyler vermek, bu insanın kendisini yetiştiren, insanı yükseğe taşıyan bir şey yani. Dolayısıyla bunu da kabul edemiyoruz, onu da kabul edemiyoruz. Yani, bu büyük çıkmaz arasında debelenip duruyoruz biz.

Saniye: Peki, bir takım ortak sorunlardan bahsettiniz. Sizce bu sorunların kaynağı ne? Bu kaynağı nasıl tanımlarsınız?

Meltem: Açıkçası ben şunu da fark ettim, mesela branşı olmadığı halde ücretli öğretmenlik yapanlar var. O yüzden de ücretli öğretmenleri çok fazla ciddiye almıyorlar. Bunun önüne geçilebilir. Belki sadece o branşın öğretmeni gelip başvurabilmeli ücretli öğretmenliğe. Ben bunu birebir birinden duyduğum için söylüyorum açıkçası. Senin branşın ne, sen zaten ne mezunusun ki, dedi biri. O yüzden branş olmayan bir sürü insan gelip ücretli öğretmenlik yapmamalı bence.

Nebiye: Bence ücretli öğretmenin hiç olmaması gerekiyor hocam. Şöyle bir yol izlenebilir, mesela özel eğitimde çok açık var Türkiye'de. Bazı branşlara ya da belki bütün branşlara şöyle bir hak verilebilir, bir sınava tabi tutulup ona göre o özel eğitime de kaydırılabilir, yani bu çok zor bir şey değil diye düşünüyorum ben. Bir sertifika alarak biz yapabiliyorsak bu işi, 80 saatlik bir sertifikayla gidip başvurup da bizi alabiliyorlarsa, bir sınavla da gayet kolay alabilirler. İkincisi şu, yeni başlatıldı daha doğrusu bu norm fazlası öğretmenler artık daha çok okullara verilmeye başlandı. Ücretli öğretmenlerin az alınması için bunu da doğru kabul ediyorum. Bu da güzel bir şey aslında. Tek şey ücretli öğretmenlik diye bir şey olmamalı ya, ben öyle düşünüyorum.

Saniye: Ama bu sorunun kaynağı ne sizce?

Senem: Yani hocam kaynağı resmi kurumlar yani bizi yöneten, bu işleri yürüten kurumlar. Bizim söylemlerimizi ciddiye almıyorlar bence ya da bu sorunun üzerini kapatmaya çalışıyorlar. Gerekli çözümleri sunmuyorlar. Arkadaşımızın dediği gibi farklı çözümler sunulabilir, farklı iyileştirmeler yapılabilir ya da tamamen son verilebilir buna ama gerekli kurumların bence bunlarla ilgilenmesi gerekiyor.

Meltem: Aslında biraz da plansızlık hocam. Atamalarda plansızlık var. Ücretli öğretmenlik varsa madem niye sen, Nebiye hocamın dediği gibi, niye ücretli öğretmenlik yapıyorsun ki? Atama bekleyen bir sürü insan var. Bırak bilişim teknolojilerinden 90 almasın, 70 alsın, 80 alsın ama atansın. Oradaki plansızlık çok sıkıntı zaten. Yeterli öğretmenin yoksa yeterli atama yapacaksın. Burada sıkıntı var. Büyük bir sıkıntı var yani.

Senem: Nereden geliyor sıkıntı? Çünkü bir atanmış öğretmen ücretine iki ya da üç tane öğretmen çalışıyor böyle.

Meltem: Sorunun kaynağı atama eksikliği. Yani atamadaki plansızlık gibi geliyor bana.

Nebiye: Zaten hocam hiçbir şey düzgün olmadığı için, yani şöyle şu an akademi var. Normalde Eylül dendi, başlanmadı. Onlar ayrı sıkıntılı. 2024'lüler bekliyor, o ayrı sıkıntı zaten. Yani sistem tamamen çökmüş durumda. Bu sadece ücretli öğretmenlerle de alakası yok aslında. Eğitim sistemimizin kötü gidişatı bu. Yani bence kaynak oradan başlıyor.

Senem: Evet mesela, birkaç seneye kadar bu kadar büyük sıkıntılar yoktu bence. Hem bu kadar mezun birikmesi yoktu, hem de bu atama süreçleri de bu kadar sıkıntılı değildi. Sınav olurdu, arkasından açıklanırdı, işte ondan sonra ne kadar öğretmen atanacak gerekli işlemler yapılırdı. Eylül, hiç olmadı Ekim'de öğretmenler başlardı. Şimdi mesela daha geçen sene sınava giren arkadaşların ataması hala yapılmadı. Böyle çok süreçler geçiyor üzerinden. Yani ne kadar yavaştan alırsak o kadar iyi, o kadar kârdayız kafasıyla olduğu için böyle birikmeler oluyor.

Saniye: Evet, yani sistem, plansızlık, ekonomi anladığım kadarıyla bir sürü kaynağı var ve hepsi de birbirine bağlı aslında bir yandan dediğiniz gibi. Peki, bir de şunu sorayım. Bu sorulara, sorunlara sizler nasıl çözüm üretiyorsunuz? Kendi gündelik yaşam pratiklerinizle çözüm üretebiliyor musunuz? Neler yapıyorsunuz anlattığınız sorunlar karşısında?

Nebiye: Hocam maalesef, ben kendi adıma çok zoruma gidiyor. Bir başvuru yaptığımda, ücretli öğretmenliğe başvuru yaptığımda, Milli Eğitim'e gittiğimde, orada oturan memurun benim kadar okumadığını biliyorum, emek vermediğini biliyorum. Bazılarının torpille işe girdiğini biliyorum. Yani, memura ben fen bilgisi öğretmenliği okudum, bunun üzerine çocuk gelişimi okudum, bunun üzerine özel eğitimden 540 saatlik bir eğitim aldım, dediğim zaman gözümün içine bakıyor olması abartı zoruma gidiyor. Şube müdürünün yanına gittim. Fen bilgisi okudum, dedim, "öğretmenlik mi?", diye bana sordu. Yani, bunu bilmeyen kişiyle ben muhatap oluyorum. Ondan iş istiyorum resmen. Ben okumuşum. Onlardan, memurlardan iş istiyorum. Ve onların aldığı puan eminim ki doksanlarda değil. Bundan adım kadar eminim. O yüzden aşırı çok zoruma gidiyor. Her başvurduğumda çok üzülüyorum. Her öğretmenler odasına girdiğimde üzülüyorum. Biri bana her sorduğunda "ücretli öğretmen misin?", dediğinde gerçekten bir şeyler boğazıma geliyor tıkanarak söylüyorum. Şimdi bile kötü oldum. Çünkü gerçekten çok üzülüyorum. Yani ben kendi adıma, çoğu arkadaşlarım da öyledir, sosyal platformlarda da görüyorum. Emek veren çok insan var. Burada hak eden çok insan var. Yani öyle böyle değil. Emek, çocuğundan emek, ailesinden emek. Bilmiyorum ben kendi adıma gidip iş istiyorum resmen. Ve İş-Kur'a da gidiyorum. Mesela İş-Kur'a da başvurdum. Hani dedim belki bir iş çıkar. Çocuğum çok küçüktü o zaman. Kadın bana dedi ki "sen öğretmensin. Ben sana hiçbir iş öneremem. Utandım", dedi. "Sen buraya gelmişsin, ben utandım". Yani ben de orada utandım, geri döndüm. Ya bu olmamalı, başka bir çözüm olsun artık. Yani bu belki biz gideceğiz, belki ya da biz vazgeçeceğiz ama bizden sonra gelenler bir şeyler yapmalı. Veliler, ben velileri de kınıyorum, veliler de sesini çıkarmıyor. Ya benim çocuğuma ücretli öğretmen ne mezunu ders veriyor? Hiç

kimse bir şey söylemiyor hocam. Eğer ki ses çıkarılabilirse… ya seksen bin öğretmen ücretli. Bu ne demek ya? Seksen bin ücretli öğretmen, artı onların çocukların, velileri bir olsa ayaklansa zaten bu sorun kısa sürede çözülecek.

Senem: Evet bizim aramızda birlik yok yani.

Nebiye: Evet, yani bu sorun kısa sürede çözülecek baskı olursa. Ama kimseden ses çıkmıyor. Üzülüyorum. Başka da bir şey diyemiyorum gerçekten.

Meltem: Katılıyorum ben de bu konuda, Nebiye Hocam gibi düşünüyorum.

Senem: Kaynak nedir diye konuştuk ya az önce ben ona bir ekleme yapmak istiyorum, yani sorunun kaynağı. Bir de sorunun kaynağı üniversite girişinde başlıyor. Bence şöyle olmalı, memur alım potansiyeline bakılarak o sene öğretmen alımı ya da üniversitelere öğrenci alımı olmalı. Ne oldu şu an, sürekli her yerde farklı farklı fakülteler açtılar. Örneğin, din kültürü branşından arkadaşlarım. Eee eskiden bu kadar çok fakülte yoktu ama son zamanlarda her buldukları, her mümkün buldukları yere fakülte açmaya başladılar. Böyle olunca ne yapıyor? Şu an en fazla mezun veren bölümlerden bir tanesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DİKAB). Baktıkları zaman ya DİKAB'ın çok ataması var, hayır, çok ataması yok. Yani, altmış bin, seksen bin kişi sınava giriyor. Bana 2000'e varmayan atama veriyor. İnsanlar diğer bölümlere baktıkları zaman, evet çok gibi görünüyor ama öyle değil. Madem sen 80 bin kişi birikmiş oradan 2000'ini atayabiliyorsan o zaman almayacaksın üniversiteye yani. Sorunu orada çözmeye çalışmalıyız. Başa dönüp en başından çözmeye çalışmalıyız bence.

Meltem: O kadar mahalle bakkalı gibi her tarafa üniversite açılmaması gerekiyor. Eskiden böyle değildi ki. Belli başlı üniversiteler vardı. Ben şu an mesela birisi bana diyor ki şu üniversiteye gidiyorum. O nerede? O ne? Yani neresi orası diyorum. Şaşırıyorum. Çünkü artık gelir kapısı olarak görüyorlar öğrencileri. Kayıt parası olsun, gittikleri yerde kalma parası olsun. Ekonomiyi çeviren öğrenci oldu resmen. Bunu yaptıkları için kısıtlama gelmesini ben de çok isterim açıkçası, öğretmenimin dediği gibi. Zaten baştan aslında problem burada. Üniversite öğrencilerinin alımında. Yığılma burada başlıyor.

Saniye: Sonra mezun olunca da böyle sorunlarla tekrar karşı karşıya kalınıyor yani. Ama anladığım kadarıyla biraz sistemle ilgili bir sorun olduğu için kişisel olarak bir çözüm üretmek çok kolay değil ya da bilmiyorum, bu sorunlarla mesela yaşadığınız sorunlarla baş etmenin yolu ne oluyor sizin için? Nasıl oluyor?

Senem: Valla bizler de kendi aramızda konuşuyoruz, sürekli dertleniyoruz, birbirimizi dinliyoruz ama nasıl çözüm yapabiliriz? Bir araya gelmemiz gerekiyor. Ayaklanmak, birlik olmak, birlikte harekete geçmek, bunlar gerekiyor. Öbür türlü kimse bir tek beni duymuyor. Siz mesaj attınız, bu konu üzerine konuşmak istediğinizi söylediğinizde ben açıkçası çok heyecanlandım. Bunu konuşmaya, bizim içimizi dökmeye, ondan sonra sıkıntılarımızı, dertlerimizi birileriyle

paylaşmaya buna ihtiyacımız var. Ve kimse bu mikrofonu uzatmıyor, durup sormuyor. O yüzden bu görüşme beni heyecanlandırdı.

Nebiye: Affedersiniz, yani çok özür dileyerek söylüyorum, ben hayvan gibi çalıştım. Yani dedim ki bari hani bu bitsin artık. Yani gerçekten dedim artık bu ya bitsin dedim, ben hiç yapmayacağım bir daha. Ona oturup karar verdim, çalıştım. Başka da kendince üretebileceğim başka hiçbir çözüm yok hocam. Çünkü bireysel olarak inanın hiçbirimizin elinden bir şey gelmez. Çünkü bir tek ücretliler yaşamıyor sorun, bütün eğitim camiasında bir sürü sorun varken hiç kimsenin elinden de bir şey gelmiyor malum. O yüzden ben kendi adıma tek ürettiğim çözüm bu oldu.

Senem: Evet, ben bir sene (ücretli öğretmenlik) yaptım mezun olduktan sonra. Daha sonra bu sistemin içindeki sıkıntılara şahit olunca, emeğinin karşılığını alamamak, ben dedim ki bu yapılacak bir şey değil. Ben hemen sonrasında dershaneye gittim işte, çalıştım falan. Yani ben 3-4 yılımı, gençliğimi daha doğrusu o masada harcadım ama olmadı. Olmayınca ne yapıyorsun? Mecbur yani evde oturmak yerine geri dönüyorsun buraya.

Saniye: Evet, benim sorularım bu kadardı arkadaşlar. Eklemek istediğiniz bir şey var mı diye sorayım görüşmeyi bitirmeden önce.

Senem: Yok benim, yok hocam.

Nebiye: Benim de yok hocam ama teşekkür ediyorum. Gerçekten bu fırsatı bize verdiğiniz için en azından, tamam, belki bir şey olmaz, bir çözüm olmayabilir. Belki kimse duymayabilir ama olsun yani Senem hocamızın da dediği gibi içimizi döktük. En azından söyleyeceklerimizi söyledik. Umarım düzelir. Umarım güzel şeyler olur.

Meltem: Çok teşekkür ederiz. Yani birilerinin bunu en azından düşünebiliyor olması bile yani güzel bir şey. Umut verici.

Saniye: Umarım bunların hepsini birlikte düzeltebiliriz sevgili öğretmen arkadaşlarım. Ben de çok teşekkür ederim hepinize vakit ayırdığınız için.

Belediyelerde Çalışan Öğretmenlerle Görüşme

Ş. Erhan Bağcı[1]

Erhan: Merhabalar. Biliyorsunuz, belediyelerde çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları ile ilgili toplandık. Nereden başlamak istersiniz? İşe girişten başlayabiliriz? Nereden başlanıyor, nasıl başlanıyor belediyelerde öğretmenliğe?

Meltem *(İnşaat ve işletme mezunu; Satranç, zekâ oyunları ve yaratıcı drama eğitmeni; sözleşme için belediyeden haber bekliyor)*: Torpili olan başlıyor (gülüşmeler).

Aslı *(Felsefe mezunu; felsefe grubu öğretmeni, yaratıcı drama eğitmeni. Şu anda çalışmıyor)*: Şimdi mesela benim durumum şöyle olmuştu. Çok sevdiğim, böyle kendimi de öğrenme yoldaşı olarak gördüğüm öğretmen bir arkadaşım... Bir anda belediyede kültür müdürü oldu. Dedi ki benim iyi eğitimcilere ihtiyacım var, işte bizim bir projemiz var, gelir çalışır mısın? Önce yaz okullarıyla başladık. Sonra onun müdür olduğu yerel yönetim, işte o belediye üzerinden başladık. Aslında böyle çok muhteşem bir torpilim yoktu. Çünkü sonrasında yaşadığım süreçte kendisiyle çok büyük sıkıntılar çektim ben. Şöyle, benim referansım sadece eğitmenliğimle ilgiliydi. Evet, bu işi yapmayı seviyorum, bu işi iyi yapıyorum ve ben çağrılıyorum. Bu çok güzel bir şey. Hepimizin istediği şeydir sanırım değil mi? İyi eğitimcisinizdir ve aslında hiçbir referansınız yoktur. Sizi isterler. Ben çalışmaya başladıktan sonra mesela benim önüme verilen programı eğitimle alakası olmayan insanların düzenlediğini fark ettim. Önce bunu eleştirdim. Dedim ki eğer bir eğitim programı yapılıyorsa bütün öğretmenler kolektif bir biçimde bunu yapsınlar birlikte düşünelim tartışalım ve o şekilde oluşturalım ancak çok alakasız, hiçbir becerisi olmayan insanlar bizim önümüze programlar koyuyordu ve şu saatte şuradasınız. Denetim de yoktu, her öğretmeni kendisine göre bırakıyorlar. Nasıl belirlersen belirle. İstiyorsan içeride hiçbir şey yapma. İstiyorsan boş geçir. Bir denetim yoktu açıkçası orada, benim bulunduğum durumdayken. Sonrasında süreçte bir şeyleri eleştirip düzene koymaya çalıştıkça ben mobbing ve baskı yemeye başladım bu kez. Yani bu öğretmenimiz hiçbir şeyi beğenmiyor. Bu öğretmenimiz aldığı parayı az bulduğu için bunları konuşuyor.

[1] erhanbagci@gmail.com

Velilerle aram çok iyi, her şey çok iyi. Ben 8 mahallede kültür merkezinde çalışıyordum, 8 mahallenin. Günde 4 tane mahalle veriyorlardı bana. Herhangi bir aracım yok. Toplu taşımayı kullanmak zorundayım. 4 mahalleyi gezmek zorundaydım gün boyu. Sabah evden 6 buçukta çıkıyorum. Akşam 8'e kadar ben sürekli derslerdeyim. Öğretmenlerin araç istemesine bile mesela bir belediye başkanı şunu söylemişti: "Devlet öğretmenleri bile otobüste gidip geliyor. Siz niye otobüse binmiyorsunuz?" Beni şaşırtmıştı bu yani ne alaka böyle bir kıyaslama diye. Sonrasında ise 3 yıl sonunda istifa ettim. Çünkü artık daha fazla dayanamadım. Bir de proje bazlı aldıkları öğretmenlere kadro vadetmişlerdi. Hani sendikalı olma hakkı vs., çünkü sendikalı olamıyorduk biz orada. Sonrasında ben istifa ettim. Ben istifa ettikten sonra benle beraber orada bulunan 60 öğretmen yeni gelen başkanla sözde kadroya alınacaktı. Ama yeni gelen başkan, ben istemiyorum eski başkanın aldıkları beni ilgilendirmiyor deyip hepsini kovdu. O dönemdeki öğretmenler de örgütlenmeye yanaşmadılar. Ben örgütlenmeleri için de mücadele ettim. Benimle ilgili şunu da söylediler sağ olsunlar. İşte bu öğretmenimiz örgütçü. İşte buraya şunu sokmaya çalışıyor, bunu yapmaya çalışıyor falan diye. Böyle şeylerle karşılaştım. Velilere falan da bunu empoze ettiklerini öğrendim. Sonrasında ben ayrıldım. Ben ayrıldıktan sonra öğretmenler beni arayıp: "Ya hocam işte bizi attılar" falan dediler. Ben onlara şunu söylemek zorunda kaldım. Ben size söylemiştim. Yani gelin örgütlenelim, birlikte bir şeyler yapalım, sesimizi çıkartalım. Çünkü bunun olacağı belliydi aslında. Yani süreç böyle oldu. Yani haklarımızla ilgili hiçbir şey alamayıp, yani kapı önüne kondu diğer eğitimciler de. Yani evet çocuklarla olmak çok güzeldi. Gerçekten böyle dezavantajlı bölgelerde çalışıyordum bir de. Benim için aşkla yapılan bir işti. Ancak benim o aşkımı maalesef işte böyle bir sonla bitirmiş oldular. Aslında hemen hemen belki benzer şeyleri sizlerde yaşamışsınızdır, görmüşsünüzdür. Bütün öğretmen arkadaşlarımız benzer şeyleri özel sektörde de yaşıyorlar. Belediyelerde de yaşıyoruz. Her yerde benzer şeylerle karşılaşıyoruz. Ancak eleştirdiğimiz her şeyde şeyle karşılaşmak acı veriyor insana. İşte aldığı para yetmiyor vesaire. Ya zaten evet ekonomik koşullar ortada. Zaten yetmeyeceği aşikâr da. Biz yine de işimizi yapmaya devam ediyorduk buna rağmen. Ben belki de özel sektördekinden çok daha fazla mobbing yediğim bir ortama maruz kaldım. Ve bu benim çok yakın çevremden birisiydi. Aynı zamanda da alternatif eğitim modellerini benimseyen biriydi. Öyle olmadığını öğrenmiş oldum ben bu süreçte. Ay ben bir rahatladım, sormayın.

Meryem *(Yaratıcı drama eğitmeni, satranç antrenörü; sözleşme için belediyeden haber bekliyor)*: Terapi grubu gibi olacak demek ki sonunda burası (gülüşmeler).

Aslı: Ama çok çileli bir süreçti yani.

Çağla *(Fransızca öğretmenliği mezunu, İngilizce öğretmenliğinde yan dal eğitimini tamamlamış; İngilizce öğretmenliği yapıyor. Geçen yıl sözleşmesi yenilenmediği için çalışmamış)*: Ben girdiğimde torpilsiz girdim. Yani şöyle, evet torpile başvurdum. Gittim CV'mi torpilim aracıyla bıraktım ama torpilim bana yardımcı olmadı. Ama sonra işte liyakatım sebebiyle ve İngilizce öğretmenine ihtiyacı olduğu için aradan

bir buçuk yıl geçtikten sonra bir telefonla çağırıldım hiç beklemediğim bir anda. Ve benim görüşüme ait olmayan bir siyasi partinin belediyesinde çalıştım. Gayet de iyi çalıştım. Değer de gördüm. Sonra işte bu seçim döneminde değişiklik olduğunda kendi siyasi partimi bas bas bağırarak destekledim. Zaten kaybedilseydi kapının önüne konulacağımı kabul etmiştim. Ama kazanırsam iyi yerlere gelirim diye hayaller de kurmuştum. Kazanıldı ve kapının önündeyim, işsizim. Liyakatli olan insanlar da gerçekten bir şekilde ya kapı önünde ya kapının kenarında bir yerde biz bekliyoruz. Yani belki bize de bir pay düşer diye.

Aslı: Çağla Hocam ona hemen şey demek istiyorum aslında. Çağla Hocam şeyi söylüyor, nepotizm, yani işte kayırmacılık ve akrabacılık. Ya maalesef bu gerçekten bu şekilde. Yani hani birisi girdiği zaman onun karısı, eşi, çocuğu falan. Hani diyorsunuz ya işte kendi partim olduğu halde falan. Ben de benzer bir şey yaşadım yani benim kendi partim dediğim yerde.

Çağla: Boşuna hayale kapılmışım kendi kendime işte yani. Belki bir müdür olurum falan diye düşündüm ama şimdi işsizim, ev hanımlığına devam ediyorum.

Meltem: Ben başlayayım izninizle o zaman. Belediyenin yeni açılan tesislerinden birinde öğretmene ihtiyaç varmış. Bir arkadaş: "Orada çalışmak ister misin?" dedi. Ben "olur gideyim, bir bakayım" dedim. Gittim baktım, ertesi gün başladım. Yaratıcı drama lideri olarak başlayacaktım. Yalnız Halk Eğitim üzerinden görevlendirilecektim. Kreşlerde de ihtiyaç var dediler ve kreşlerde de başladım. O zaman çalıştığımız belediyenin beş tane farklı kurumu vardı. Her gün bir kurumda görevlendirildim. Çok zordu. Ulaşım açısından sıkıntıydı. Malzeme anlamında bize yeterli malzemeyi vermiyorlardı. İşte kalem olsun, silgi olsun birçok şeyi yeri geldiğinde biz temin etmek zorunda kalıyorduk. Hafta sonu derslerinde, zekâ oyunları derslerinde biliyorsunuz bir sürü kutu oyunları var veya satranç takımlarına ihtiyaç var. Onları biz temin etmek zorunda kaldık. Yani evet çalışıyoruz ama malzemeleri bizler temin etmek zorunda kalıyoruz. Ulaşımı biz sağlamak zorunda kalıyoruz. İşin en kötü tarafı da kar yağıyor. Biz derse gidemiyoruz. Bizim ücretler kesiliyor. Yağmur yağıyor gidemiyoruz. Ücretler kesiliyor. İşte bayram oluyor gidilmiyor ücretler kesiliyor. İşte sendikaları var. Biz hiçbir şekilde sendikadan faydalanamıyoruz. Yemekten faydalanamıyoruz ya da yoldan faydalanamıyoruz. Aile yardımından faydalanamıyoruz. Belediyelerde saat ücretli öğretmenlerin hiçbiri bu tür konulardan faydalanamıyor. Rapor alamıyorsunuz. Rapor aldığınız zaman ya da izin almıyorsunuz. Bir saat bile gitmeseniz o bir saat sizin ders ücretinizden kesiliyor. Yani acil bir durum olduğu anda dahi imza attırmıyorlar. Yani mesela idari sorumluyla aranız iyiyse, arada sırada idare ediyor. Ama yok aranız iyi değilse asla. Bir de şöyle, ilk iki buçuk yıl her gün farklı kurumda olmanın şu zorluğu vardı. Kurumlardaki çocuklar farklı, işte 1000'e yakın çocuk var atıyorum, her kurumda farklı. İşte 300'e yakın öğrenci var. Çocukları size öyle bir veriyorlar ki yani nefes alamayacağınız şekilde. Ne bir günaydın, ne bir iyi günler, ne bir merhaba ya da nasılsın, iyi misin demeden, hani o yarım saatlik veya 40 dakikalık süre içerisinde çocuklar bize veriliyor. Ve gidiyorlar. Hani o anda bir çocukla bir ihtiyaç olduğu zaman, eğer bir şey lazım

olduğu anda sorumlu kişiyi bulamıyorsunuz. İşte birilerine ulaşmak zorundasınız. Çok affedersiniz tuvalete gidemiyorsunuz. Yani bizim mola hakkımız olmuyor. Biz arka arkaya sürekli ders işliyoruz. Bayramlarda, şunlarda, bunlarda bize hiçbir şekilde imza attırmıyorlar ve izinleri, raporları çok nadir yani rapor aldığınızda tepki görebiliyorsunuz. Yani niye rapor aldın? Ne gerek var? Bu mantıkla bakıyorlar yani keyfi rapor aldığımızı zannediyorlar. İyi ihtiyaçtan veya zorunluktan ya da hasta olduğumuzdan değil de yani keyfi gelmedi. Ya da diyor ki alırsan al ben zaten saati kesiyorum. İster alın ister almayın. Rapor dönüşlerinde idari sorumlu size tepki verebiliyor. O parti olsun farklı bir parti olsun hangi parti olduğu önemli değil. Bir de her şeyi onlar biliyorlar. Bu sene yaşadım mesela, düdük çalmak. Bir ders sırasında sesim kısılmıştı. Drama dersinde yönerge vereceğim. Düdük çaldım. Düdük çalmak çocukların psikolojisini baskılıyormuş, çocukları tehdit ediyormuşuz. Bunu yirmi beş, yirmi altı yaşında yeni bir idari sorumludan öğrendim. Bilmiyordum. Biz her dönem hükümet değiştikçe ya da idari sorumlular değiştikçe yeni yeni şeyler öğreniyoruz.

Aslı: Ben Meltem Hocam'ın söylediğine bir şey eklemek istiyorum. Hocam ben de belediyenin kreşlerinde çalıştım. Belediye kendisine birden fazla kreş açmıştı. Mesela onu da alternatif eğitim olarak adlandırıyordu. Yani işte demokratik okul kurduk vesaire diye. Orada gerçekten çocuklar için belki her şey çok demokratik olabilir ama bizim için hiç değildi. Sizin gibi ben de molasız üst üste dört tane derse girip, öğle arası yemek yemeye çalışıyordum ve yemeğimi apar topar yiyordum çünkü çocuklara yetişmek zorundayım. Yani oradaysam, daha fazla kalabiliyorsam kalayım ama biz saat ücretiyle çalıştığımız için, sizin söylediğiniz gibi, daha fazla efor sarf ediyoruz. Aldığımız ücret de ortadaydı. Bir yere de gidemiyorsunuz. Mesela işte bir anda dişim şişmiş doktora gitmem lazım, benden yine kesiliyor. Rapor geçerli olmuyor. Sağlıkla da ilgili sıkıntılar yaşıyoruz ama bunun sebebi bizi kadroya almamalarıydı aslında. Belki kadroya dahil olup sendikalı olabilsek, özlük haklarımız olsa, maaş düzenli olsa, biz de aynı şekilde yol, yemek vesaire alabilsek… Günü kurtarmış oluyoruz biz bir şekilde bakınca aslında.

Meltem: Aynen öyle.

Aslı: İlla ki ek bir şeyler yapmak zorunda kalıyoruz orasıyla ilgili.

Meryem: Sıra bana geldi mi? Torpil mi konuşuyorduk girerken? Herkesin torpili kendisi, yalnız benim torpilim Meltem. Uzak perifere açılan bir kreşe öğretmen lazım oluyor. Araba olması gerekiyor çünkü toplu taşım olmayan bir yer. Öğretmen bulamıyorlar. Meltem hocam da beni söylüyor. Bende araba olduğu için beni biraz da mecburen sanıyorum kabul ettiler. Çünkü gittiğim yerdeki idari sorumlu 20'li yaşlarında bir öğretmen, tecrübesiz bir idari amirdi, çok didişe didişe mecbur olduğu için ben devam ettim. Emin olun alternatifim olsaydı, küçücük bir alternatifim herhangi bir şekilde, sadece konuşulabilen bir alternatif yeterliydi. Devam etmezdim. Onlar da mecbur oldukları için benimle devam ettiler. İşte drama dersinde gösteri istediler. Ona bir didiştik, başkasını bulduk

vesaire gibi. Dört ders dedi Aslı Hocam, yedi ders arka arkaya yapıyordum. Dokuz ders yaptı Meltem hoca bu sene. Konuyu dağıtmayalım şimdi. Torpil başlığında konuşuyoruz galiba. Genelde en büyük sıkıntımız oydu zaten. Önceki dönemde çok şikâyet ediyorduk bundan dönemiydi ve başkanın bütün akrabaları bir yerlerdeydi ve hemen kadro alıp... Açıktı bunlar. Gizli hiçbir şey yoktu. Açık açık yapılıyordu. Yeğeni orada, bilmem kim burada şeklinde. Herkes hepsini de biliyordu. Gayet açıktı. Konuşuyorlardı. Dönem değişti. Hem eski torpilliler duruyor. Hem yine aynı …'lilerin torpilleri devam ediyor. Yeni gelenlerin de yine kendi yeğenleri… Burada da çok bir şey olmadı çünkü … kazanmış görünse de bürokratları eski kadrolardan ya da büyükşehirden gelen kadrolar. Yine oradaki başkan yardımcılarının yeğenlerine torpiller var. Bu da liyakatsizliği getiriyor ve bizim gibi çalışan, hele bir de biraz drama, felsefe, farklı bakış açılarından bakan eğitmenler için sıkıntı olabiliyor. Hakkımızı savunuyoruz, birine diklenebiliyoruz… Çok hoşlanmıyor ama bir süre sonra da işimiz referansımız olduğu için, veliler de tanıdığı için vazgeçemiyorlar da. Böyle bir şey. Ve her sene aynı muhabbet. Branş derslerini nasıl çözsek diye düşünüyorlar. Ama dönüp dönüp yine bize geliyorlar, bizi arıyorlar çözüm bulamadıkları için. Bu sorun ama sadece bizim için geçerli değil. Kendi kadrolu öğretmenleri, sözleşmeli öğretmenleri de çok benzer sıkıntılar yaşıyor. Çok ciddi bir torpil-mobbing sarmalı var. Öğretmen öğretmene de yapabiliyor. İdareci hepsine yapıyor, sürekli bir şey sallıyor yukarıdan… O torpil bağlantısı da çok belirgin bir şekilde var. Bundan kurtulmanın yolu bizim için, eyvallahın olmayınca bir tık daha avantajlı olabiliyoruz. Ama çok genç öğretmen arkadaşlar var, çok sıkıntı yaşıyorlar mesela.

Meltem: Ben geçen seçimler zamanında, ben ve Çağla Hocam mesela. Bayağı bir mobbing yedik. Bayağı bir tehdit aldık, işten çıkarma tehdidi, şunlar bunlar. Instagram'da paylaşım yapmayacaksınız partinizle ilgili, beğenmeyeceksiniz. Çağla Hocam'ın söylediği gibi, biz o kadar çok desteklememize, çalışmamıza rağmen… Yani ciddi ciddi tehdit gördük, çalışamazsınız dediler. Diğer öğretmenlere ben dedim ki, ben emekliyim arkadaşlar, söyleyemediğiniz şeyleri bana söyleyin, ben söyleyebilirim onlara diyordum. Hani işten çıkartırlarsa, önemli değil ki artık işi gırgıra vurmuştum. Bana söyleyin ne diyecekseniz ben söylerim, ben emekliyim nasıl olsa ben rahat rahat söylüyorum diyordum ki söylüyorduk da ama tehdit de yiyorduk en ufak bir şeyde. Direkt şikâyette gidiyordu yukarıya.

Meryem: Kamuda çalışınca sonuçta devlet patron, bir partinin temsil ettiği biri var. Devlette memur da olsan, MEB'de çalışsan da öyle bir akış var. Oradaki durum da ortada. Belediyede çalışınca parti değiştiğinde başka ve çok sık, yani dört yılda bir bu stres var insanlarda. Başkanın kendisi bile olsa ekibi değiştiğinde hop yine baştan, hop yine baştan böyle bir saçmalığa dönüyor. Bu sefer yine torpil bağlantılı, o geldi bu sefer onun tanıdığı oraya gelecek, müdürler değişecek, sorunlar değişince o oraya kayacak, bu buraya kayacak, böyle bir hareketlilik sürekli Demoklesin kılıcı gibi sallanıyor.

Aslı: Ben Meltem Hocam'ın söylediğine bir şey eklemek istiyorum. Meltem Hocam, biz tehditler aldık, mobbing yedik dedi. Ben de çalıştığım dönemde kendi partili olduğum o müdür ya da içeridekiler tarafından, var olan durumu eleştirdiğim için sosyal medyada ya da çevremde, gecenin bir yarısı bile sürekli aranıyordum. İşte sen nasıl partiyi eleştirirsin, sen nasıl partimizi eleştirirsin ya da sen nasıl belediyeyi eleştirirsin vesaire gibi. Ben de açıkçası birazcık dik başlıydım. Beni hiç ilgilendirmiyordu. İstiyorsa kovsunlar falan modundaydım. Niye ben eleştiremiyorum yani böyle bir şey olamaz, partili birileri varsa ortamda kimse kimseyi eleştirmeme modunda. Benimle herkes konuşurken eleştireceği bir şey varsa eleştirebiliyor yani sonuçta eleştirilemez olan hiçbir şey yok… Yani işte liyakat vs. gözetmiyorlar maalesef. 23 yaşındaki kişi geliyor, sizi yönetiyor. Hiçbir niteliği vs. yok. Ben de benzer tehditler alıyordum yani. Telefona taciz ediliyordum, ekran görüntülerim alınıp başkana gönderiliyordu vs. Yani o kadar çok fazla şey yaşadım ki bununla ilgili. O yüzden hepsi berbat yani bu duyguların hepsi berbat.

Meryem: Belediyede çalışmanın en temel handikaplarından biri o zannediyorum zaten. Hangi parti yönetimdeyse o partinin elemanı olmalısın gibi bir anlayış var. Hangi işi yapıyorsan yap, …'deyse o parti adına çalışıyor olmalısın.

Aslı: Hatta o başkan adına çalışıyor olmalısın.

Meryem: O başkan adına çalışıyor olmalısın. Seni o çerçevenin içinde tutmaya çalışıyorlar. Seçim çalışmalarında da böyle bir şey bekliyorlar gördüğüm kadarıyla ki bizi görevlendirdiler. Belediyede personeli normal parti elemanı gibi kullanıldı. Önceki parti, zorunlu olarak sandık görevi verdiler, zorunlu tuttular, seçim bürolarında görevlendirdiler. İlgili, ilgisiz insanları. Gönüllü gidenler de oldu, mecbur olduğu için gidip orada görünüp imza atıp dönenler de oldu. Kendi partilerinin elemanıymış gibi oradaki öğretmeni de, temizlik personelini de kullandılar. Temel sorunlardan biri de bu bence ve çok parti ayrımı da yok burada zannediyorum. Hangi yönetim, hangi partideyse o partinin ya da o başkanın adamı olmanız gibi bir ön kabul var anladığım kadarıyla. O da zorlayıcı bir şey. Çünkü benim işim belli, bakışım belli, öğretmensem müfredatım belli, genel eğitimin ilkeleri belli. Hangi yaklaşımla yaparsanız yapın. Türkiye'de eğitimle ilgili bir kuruluşta çalışıyorsanız temel prensipler bellidir ve o çerçeve içinde yaparsınız. Nereye gidersem gideyim dini bir eğitim vermem ben ve buna karşı çıkarım mesela. Ben dramacı olarak kendi çerçevem var ve o çerçevede kalırım. Böyle belli şeyleri reddettik hep. Girmedik mesela önceki yönetimde de. Bellidir müfredat ve orada MEB'i temel alarak hep gitmeye çalıştık. Böyle bir sıkıntı var işte bir de.

Aslı: Sizin söylediğinizle yakın bir şey Meryem Hocam. Mesela dini eğitim dışında, benim çalıştığım kurumlarda da şöyle bir avantajı da olabiliyor. Daha böyle demokratik alternatif eğitim, müfredat dışında da çocuklara farklı kazanımlar sağlanabiliyor. Ama bir taraftan kötüye kullanım da olabiliyor. Tarikat vesaire gibi bağlantılar üzerinden de olabiliyor.

Meryem: Biz burada kendi adımıza hani benzer yapıda insanlar bir araya gelmişiz, bunu avantaj olarak kendi adımıza, tabii tırnak içinde söylüyorum, kullanıyoruz ama bu pek çok yerde eminim dezavantaja dönüyordur. Drama var mı? Var. Veliye var dedik. Tanıtım öyle yapılıyor. Satranç var mı? Var. Ama içinde ne yapılıyor acaba?

Erhan: Kim hazırlıyor bu programları?

Meryem: İçeriği kendimiz hazırlıyoruz. Bizim şimdi yeni yönetimde … üniversitesinden bazı hocalardan danışmanlık aldılar. Ama biz Meltem Hocamla diyorduk ki drama dersinin, satrancın zaten belli programı. Dramanın kendi dinamiği var, kendi bir akışı var. Ama bazı bize göre önemli gün ve haftalar için ek etkinliklerimizin içine katıyorduk doğrudan kazanım olmasa da. Ama onların kendi hazırladıkları bir program var.

Meltem: Mesela şey çok komikti bu akışta. Kızılay'la ilgili bir etkinlik isteniyor. Diyorlar ki çocuklar kan görmeyecek, ölüm görmeyecek, işte hastalık nedir bilmeyecek. Eee biz bunu nasıl anlatacağız? Yani Kızılay haftasında öyle, işte Yeşilay haftasında öyle…

Meryem: Anaokulunda ne işi var Yeşilay haftasının? Kızılay Haftası'nda dayanışmayla ilgili etkinlikler yapıyoruz. Bitiyor yani. Bağıra bağıra söylememize gerek yok. Ama bizden bambaşka şeyler istenebiliyor. Daha reklama yönelik, daha şey gibi. Nasıl diyeyim, reklam tanıtım içerikli şeyler isteyebiliyorlar ve onda da birazcık dik durmak gerekiyor herhalde. Hani hayır fotoğraf çekmem, hayır vesairelerle atlatabiliyoruz.

Meltem: Evet, bu fotoğraf mesela derslerde, inanılmaz. Derste sürekli fotoğraf çekimi, pat pat pat. Video çekimi, pat pat pat. Dersi mi anlatayım, fotoğraf mı çekeyim? Stajyerin varsa çekiyor, yoksa sen o arada çekmeye çalışıyorsun. Hadi, satrançta bir nebze çekebiliyorsun Allah'tan. Ama yani bunu dramada çekemiyorsun.

Çağla: O konuyla ilgili bir anım var anlatmak istiyorum. Ya zaten yarım saatlik bir ders dilimi bunun 15 dakikası video çekmekle geçiyor. Bir gün yine ben elimde telefon video çekiyorum ama hem de kendi kendime konuşuyorum yanımdaki stajyere. Ya diyorum bu video ne kadar gereksiz bir iş ya diyorum. Yani çocuklara ben bunu da harcadığım vakitle başka şeyler öğretirim, daha fazla bilgi yüklerim. Ve bunu da müdürümüz kontrol etmeden veliye atmış. Sonra veli tekrar dönmüş, şikâyet etmiş işte. Dedim ki söylediğimin arkasındayım. Yanlış ya da kötü bir şey söylemiyorum, evet. Yani ben videoyla, şovla, işte göz boyamakla yarım saatlik ders dilimimi boşuna harcıyorum. Saçma sapan işte genellikle reklama dayalı. Belediyenin kreşlerinde olay reklama dayalı yürüyor. İşin şov kısmı, video işte, fotoğraf kısmı ne kadar iyi yaparsan o kadar iyi öğretmensin. Yani şovunu nasıl güzel tamamlarsan orada senin reklamın daha iyi dönüyor ve daha iyi öğretmen olursun.

Meltem: Bir kere hareketli bir çocuk var, ders anlatacağım bir yandan da video çekmem lazım. Oturuyor kalkıyor oturuyor kalkıyor, tam oturdu dersi anlatmaya başlayacağım, stajyer de çekim yapıyor yine birden hopladı. "Bir şey soracağım" dedi, "şimdi değil tatlım sonra sor olur mu bir tanem", dedim. İdari sorumlu yine Çağla Hocamın söylediği gibi videoyu izlemeden, göndermiş. Onlar da şimdi değil, şimdi sorma, ben sonra anlatayım kısmını şey yapıyor, tatlı matlı kibarca konuştuğumu görmüyor. Yalnızca şimdi sorma, sonra sor kısmını alıyor. İnanır mısınız, beni belediye başkanına kadar şikâyet etmişlerdi. Neymiş efendim? Çocukların psikolojisini bastırıyormuşuz. Çocukların soru sorma yetisini öldürüyormuşuz. Çocuklar soru soramıyorlarmış. Sonra idari sorumlu ertesi gün, iki gün sonra beni çağırdı. Hocam dedi, sizi görüşmeye çağırabilirler. İş akdiniz feshedebilir. Neden dedim? Böyle böyle. Evet dedim, dedim. O videonun devamını da izlememişler mi, dedim. Vallahi dedim hocam, ben gider kendim durumumu anlatırım. Videonun tamamını da izletirim. Ha benimle devam etmek isterler, ben de seve seve devam ederim. Ama devam etmek istemezlerse eğer dedim, benim için hiç önemli değil. Bir kapı kapanır öbür kapı açılır dedim. Yani bunun için dedim, eğer iş akdim feshedilecekse, kendileri bilir, yapacak bir şey yok. Yani en ufak bir şeyde hemen şikâyet ediliyorsunuz, hemen tehdit ediliyorsunuz. En ufak bir hatamızda veliler her konuda haklı. Yani sizin ne dediğiniz, kendinizi nasıl savunduğunuz, dersi nasıl anlattığınız ya da ne kadar verimli olduğunuz, ne kadar iyi bir eğitimci olduğunuz değil. Eğer veli sizin bir şeyinize karşı çıkıyorsa bir davranışa, bir söylediğiniz bir kelimeye veya bir şeye kızıyorsa, okul idaresine ya da kuruma öğretmeni sizi anında şikâyet edebiliyor ve anında söz hakkı tanımadan direkt iş akdinizi feshedebiliyorlar. Yani öğretmenin, hele bizim gibi branş öğretmenlerinin, saat ücretli öğretmenlerin hiçbir şekilde idari sorumlular da belediyedeki genel müdür, genel müdür yardımcıları, daire başkanları falan filan kim varsa hiç kimse hiçbir şekilde arkamızda durmuyor.

Meryem: İşte belediyeye laf gelmesin. Belediyeye laf gelmesin. Kendi personeline, öğretmenine sahip çıkmak gibi bir şey yok. Belediyeye laf gelmesin. Biraz o anlayıştan kaynaklanıyor. Şikâyet getirmeyin.

Erhan: Çalışma dönemleri yıl boyunca devam ediyor mu? Yoksa yazın belli bir ara mı veriyorsunuz, nasıl oluyor?

Meryem: Bize haziran sonunda çıkışımızı veriyorlar. Eylül-Ekim canları ne zaman isterse, genel bir sistemi yok, tekrar çağırıp başlangıç yaptırıyorlar. Okul ama Haziran-Temmuz'da da açık. Temmuz'da yaz okulu şeklinde açık. Ağustos'ta kapalı. Tadilatlar vesaireler yapılıyor. 1 Eylül itibariyle de öğrenciler gelmeye başlıyor.

Aslı: Peki ben araya girip bir şey sorabilir miyim Meryem Hocam? Sizin bulunduğunuz yerde de her sene bu eğitimler için farklı şirketler ihaleye giriyor mu?

Meryem: Şöyle, şirket üzerinden almıyorlar bizi. Önceden usta öğretici olarak alıyorlardı. Kreşlerdeki branş öğretmeni ihtiyaçlarını da Halk Eğitim üzerinden görevlendiriyorlardı. Şirket üzerinden sonradan şey çıktı, robotik.

Aslı: Benim bulunduğum dönemde bir yıl, örnek veriyorum, bir tane temizlik şirketi almış ihaleyi. Temizlik şirketinde gözüküyoruz. Bir dönem böyle. Farklı kişiler ihaleye giriyordu. Onlar da muhakkak tanıdıkları oluyordu. Para kazandırmak istedikleri kişilerin ihalesi oluyordu. Bu şekilde bizim de senelik değişiyordu.

Meryem: Bizde Çağla Hocam mesela Halk Eğitimde de veriyordu hafta sonu yetişkin kursları da vardı. Meltem Hocam yine bahsetti işte ortaokul lise gruplarının hafta sonuna açılan kurslarda da ders veriyor. Ben onu tercih etmemiştim. Başka bir özel kurumdaydım çünkü hafta sonları ama bu sene o da yok. Biraz ondan kabul etmemiştim. Böyle bir yöntem var farklı olarak. Ama dediğim gibi robotik kodlamayı öyle bir şirketten dışarıdan alıyorlar. O iyice facia zaten. Kontrol edemiyorsun. Bale de öyle. Bale yapalım dediler. Onların paraları ekstra toplanıyor. Satranç, drama, ekstra İngilizce normal okul aidatının içinde bizde. Bu yüzden şirket üzerinden olmuyor.

Erhan: Robotikle ilgili şirket dediğiniz bir eğitim şirketi mi?

Meryem: Sanıyorum. Direkt onlardan hizmet alımı yapıyorlar. Ama onda da şey var Erhan hocam, bizim belediye temizlik gibi işleri kendi bünyesinde yapıyor. Dışarıdan hizmet almıyor, o yüzden. Taşeron olmuyor.

Erhan: Yani belediyelerde tek tip öğretmen yok bu durumda çalışma statüleri bakımından. Kadrolu öğretmenler var mı, belediyelerin kadrolu öğretmenleri?

Meltem: Sözleşmeli öğretmenlerin hepsinin her yıl sözleşmeleri yenileniyor. Ama bizler gibi saat ücretli öğretmenler değil onlar. Bir de kadrolu, eğer dayınız, amcanız, babanız, akrabanız belediyedeyse belediyeye baştan başlarken sizi istisnai kadrodan hemen memur olarak atıyorlar. Onlar kadrolu öğretmen olarak görünüyor. Hani onlar memur öğretmen.

Meryem: Yönetim değiştiğinde atılamıyorlar belediyeden. Kalıcı oluyor onlar.

Meltem: Onlar kalıcı oluyor. Ama diğerleri sözleşmeli öğretmenler her yıl sözleşme yapıyorlar. Onlarda bizler gibi işte bayramda ya da gidemediğimiz zamanlarda saat ücretleri kesilmesi yok. Onların kendi sendikaları var.

Çağla: Onların da bizim gibi her yıl çağrılacak mıyız, çağrılmayacak mıyız, işsiz miyiz, gibi bir riskleri var.

Aslı: Sendika devreye giriyor zaten o sırada ya. Onların riskleri olursa zaten sendikalar devreye giriyorlar.

Meltem: Evet Eylül'de veya Ekim'de başlıyoruz. 30 Haziran'dan itibaren sigortalar kesiliyor. Sigorta yatırma işleri bitiriyor. Ama hiç hani Eylül'de tekrar çağrılacak mıyız? Çağrılmayacak mıyız? Ne olacağız belli değil. Eğer idari sorumluyla ilişkileriniz iyiyse, veliler sizi sevmişse, yıl içerisinde herhangi bir şikâyet almamışsanız o zaman çağrılıyorsunuz. Ya da partiliyseniz çağrılıyorsunuz. Yoksa hani değilseniz ufak bir sıkıntıda bile çağrılmama nedeni olabiliyor. Mesela şu anda mesela 1 Eylül itibariyle kreşler başlayacak ama bizim ne olacağımız belli değil. Daha herhangi bir bilgi bize gelmedi.

Erhan: Yani 20 Ağustos tarihinde 1 Eylül'de başlayıp başlamayacağınızı henüz bilmiyorsunuz.

Aslı: Belediye öyle bir yer ki böyle kafaları esip her an arayabilirler. Belki hiç aramayabilirler de. Bir anda akıllarına gelebilir. Ya biz ders yapıyorduk. Hani bizim öğretmenlerimiz vardı. Neredeler diyebilirler bir anda.

Meltem: Sınıf öğretmenleri, okul öncesi sınıf öğretmenleri ki hepsi zaten okul öncesi veya çocuk gelişimi mezunu değiller. Muhasebeyi bitiren öğretmen olmuş. Tarihi bitiren öğretmen olmuş. Okul öncesi öğretmeni olmuş. Ya da sosyoloji bitirmiş, öğretmen olmuş. Sağlığı bitirmiş, turizmi bitirmiş, öğretmen olmuş. Eğer adamınız varsa bir sene gidiyorsunuz, gel sen öğretmen ol diyorlar. Okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni.

Meryem: Hemşire var bizde, hemşireye sınıf veriyorlar.

Meltem: Bizim bu seneki kurumda da vardı. İlla ki o meslekten olmanız gerekmiyor. Bir yerde daire başkanlarından, başkan yardımcılarından biri dayınız, teyzeniz, amcanızsa olabiliyorsunuz. Hiç önemli değil.

Aslı: Benzer bir örnek bende de vardı Meltem Hocam. Benim çalıştığım dönemde sağlık yüksekokul mezunu bir kişi, çocuklar için felsefe derslerine sokuldu. İki aylığına P4C (Çocuklar İçin Felsefe) eğitimi almış, öğretmenlikle alakası yok. P4C dersinde çocuklara ders notu veriyormuş. Bana gelip çocuklar şey söylüyorlar hani P4C'yi hani biliyorsunuzdur muhakkak. Bizde herhangi bir not yoktur. Bana öğrencilerim gelip şunu söylemişti. Bize diğer öğretmenimiz yüz üzerinden doksan veriyor hocam. Siz niye bize not vermiyorsunuz? Ya böyle saçımı başımı yolasım gelmişti.

Meltem: Mesela bizde bir İngilizce öğretmeni vardı. Sürekli çizgi film izletiyor. Sürekli resim boyatıyor. İşte elmayı anlatacak. Çocuk okuma yazma bilmiyor. Elmanın İngilizcesini yazmış altına. Ondan sonra oraya elmayı boyatıyor. Çağla Hocama sordum, dedim ki sen niye fotokopi çekmiyorsun? Bak böyle böyle yapıyor. Ya dedi okuma yazma bilmiyor ki bu çocuklar, nesini vereyim, dedi. Fotokopiyi ne yapar? O arkadaşı tesislerde, kurumlarda, yıllardır İngilizce öğretmeni olarak görevlendirmişler. Hani dönemi sonunda fark ediyorsunuz, eğitimle, işiyle ilgili uzman olanla olmayan arasındaki çocuklardaki farkı. Yani çocuk yılın sonunda cümle kurarken öbür tarafta yalnızca resim boyuyor. Elma,

ağaç bilmem ne işte onları boyuyor. Yani aynı şekilde veya işte ben kendi dersimde söyleyeyim. Yani ben sudokuyu, okul öncesinde sudokuyu anlatabilirken şekillerle ufak tefek bildiği rakamlarla, diğer tarafta çocuk ders sırasında yalnızca satranç dersinde oyun oynuyor, resim yapıyor, boya yapıyor. Başka hiçbir şey yok yani.

Erhan: Şimdi ben doğru mu anlamışım onu bir teyit etmek için soruyorum. Bir kadrolu öğretmenler var memur statüsünde. Sayıcı çok az. Büyük torpilliler, diyelim bunlara. Yıllık sözleşmesi karşılığında maaş alan öğretmenler var. Bir de girdiği ders saati başına ücret alan, ücret karşılığı çalışan öğretmenler var. Bunları bazı yerlerde belediye ödüyor ücretlerini. Bazı yerlerde işte bir şirket üzerinden, temizlik şirketi dâhil, catering veya yemek şirketi dâhil, bir takım şirketler üzerinden ödeniyor. Bunların bazıları eğitim şirketleri de olabiliyor. Bir de Halk Eğitim üzerinden ücreti ödenen öğretmenler var. Belediye ile protokol yapılıyor. Halk eğitim belediyeye parayı ödüyor, belediye de öğretmenlere ödüyor. Ders ücreti karşılığı. Bu öğretmenlerin herhangi bir formasyona sahip olmalarına gerek yok. Değil mi? Bir de çok çeşitli derslere mi giriyorsunuz?

Meryem: O biraz bizden kaynaklı. Meltem Hocam'la benden kaynaklı o. Biraz bizim öyle gelişti akışımız. İlk başta bir anaokulundaydık. Orada hani kulüp açılacaktı ve branşlara ihtiyaç vardı. Ben mesela ilk başta satrancı alırken sadece kendim yapmak için değil, okulda kulüp açılabilsin diye aldım, hani benim belgem gösterilerek gibi bir şeyle başladık. Sonra şimdi bir kuruma gidiyorsunuz, kulüp açacaksınız, saati doldurmanız gerekiyor. Drama zaten ana branşım benim, o da olsun yanında diyerek, sonra bir zekâ oyunları da ekleyerek gelişen bir şey. Farklı branşlar var. Aynı kişi olacak diye bir şey yok bunda.

Erhan: Bir de tek bir yerde çalışmıyorsunuz değil mi? Çeşitli mekânlarda.

Meryem: Şu an, bu yıl evet, daha yeni iki mekâna indi. Eskiden beş mekân geziyordu Meltem.

Meltem: Öncesinde ben 2 yıl kadar her gün 5 kurum gezdim. Her gün farklı bir kurumdaydım. 40 saat üzerinden görevlendirildim, emekli olmadığım için. Dersleri doldurmak zorundayız. Zaten fazla fazla çalışıyoruz. 40 saati aşıyor ama. Biz yine hadi 40 saat üzerinden iş kâğıdımızı imzalıyoruz. Korona sırasında şöyle bir karar verildi. Her öğretmen bir kurumda görevlendirilsin ve o kurumda her gün farklı bir branş ders versin. Ben mesela hem satranç, hem zekaoyunları, hem yaratıcı drama öğretmeniydim orada. İşte bir gün o derse giriyordum, bir gün bu derse, haftanın üç günü, dört, beş günü o şekilde bölmüştüm. Her gün farklı bir derse, aynı çocuklarla her gün farklı bir ders yapıyordum. Sonra işte haftanın iki günü Çağla Hocam geliyordu İngilizce dersine. İngilizce dersine çok fazla alet oluyor herhalde. O gezmek zorunda kalıyordu. Biz sabit kalıyorduk. Yeterli oranda İngilizce öğretmeni almasınlar diye her kuruma, işte İngilizceci de dolaştırıyorlardı. Farklı farklı kurumlarda. Onu yapıyorlardı.

Meryem: Ders saatini doldurmayla ilgili bir şey mi biraz da?

Meltem: Ders saatini doldursun. Ve İngilizce, hani her kurumda alınabilsin, her kuruma gidebilsin diye yönlendiriyorlardı. Ama bu yıl yine iki ders üzerinden giriyoruz. Ders saatimiz açısından. Aldığımız eğitimlere göre, verebileceğimiz eğitimlere göre bizleri görevlendirdiler. İşte pazartesi, salı drama dersine giriyorsam çocuklarla, aynı çocuklarla, çarşamba, perşembe de satranç dersine giriyorum. Sonra öbür kuruma geçiyorum. Orada ne yapıyorsam, işte yine gün sayısına göre, derslerine göre şey yapılıyor. Ama İngilizcede öyle değil tabii ki de.

Meryem: Şu bilgiye ihtiyaç var zannediyorum Erhan Hocam. Şimdi belediyenin şu an 5-6 kurumu oldu. Bir kurumlarda işte 11 sınıf, bir kurumda 7 sınıf, bir kurumda 3 sınıf var. Bu değişkenliğe neden olan da bu birazcık da. Yani ben 11 sınıflık bir okulda tek branşı bir günde verememem. En fazla günde 8 saat verebiliyorum. 2 gün gitmek zorundayım oraya gibi. Tek bir okulda, tek bir branşta günü doldurma şansımız yok. Ama bazı arkadaşlar çok daha fazla gezebiliyorlar farklı kurumlarda. Çünkü saatleri dolmuyor. Üç sınıf bir kurumda, beş sınıf bir kurumda, dört sınıf bir kurumda olunca daha çok gezmek gerekebiliyor. Bu onunla ilgili. Birazcık da öyle bir değişken de var bunu belirleyen.

Aslı: Ben de şey ekleyeyim, benim de Meltem Hocam ve Meryem Hocamın söylediği gibi işte ben de hem yaratıcı drama eğitmeniyim hem çocuklar için felsefeye giriyordum. Yani iki farklı branşa. Anaokulundaki günlerim belliydi. Mesela pazartesi anaokulundayım ya da kreşteyim. Diğer günler mahallelerin kültür merkezlerinde ilkokul işte yedi, on yaş arası, on bir yaş arası belki daha büyük yaş grubu açılırsa, fazladan ücret ödememek için, öğretmen almamak için ben sekiz tane yere bakıyordum, sorumluydum. Ve hani hafta sonu da dâhil bazen hepsini gezmek zorundaydım. Günde dört tane yer değiştirdiğimi hatırlıyorum, bu şekildeydi. Bir taraftan saatlerinizin dolmasını istiyorsunuz, evet para kazanmanız lazım. Ama bir taraftan da tek başınızasınız. Ben çok istemiştim bana birisi eşlik etsin, ben yetemiyorum, yetişemiyorum dediğimde. Ama çok oralı olmamışlardı. Bir süre sonra zaten kendiniz de verimli olamadığınızı fark ediyorsunuz çocuklara. Gün boyu o kadar yer geziyorsunuz ki sürekli farklı yerlerdesiniz. Ve o gezerken de yol boyu ne yemek yiyebiliyorsunuz ne başka bir şey, hiçbir şeyiniz yok yani.

Meltem: Maalesef böyle.

Meryem: Belediyede öyle bir şey var, onu seziyorum. Devlette veya diğer kamuda çalışanlar için maaşlar belli, sistem belli, aşağı yukarı. Bütün kardeşlerim öğretmen biliyorum, ek ders koşullarını vs. Belediyede sanki kendi ceplerinden çıkıyormuş gibi bir havaya giriyorlar. Bu idari amirler için de geçerli.

Aslı: Kesinlikle, çok haklısınız. Çünkü tam şöyle bir diyalog aklıma geldi. Ya mesela bizim bulunduğumuz yerdeki bürokratlar öğretmenlerin parasını hesaplıyorlardı

sürekli, o kırk derse giriyor, ya biz ona iyi para veriyoruz. Yani neden şikâyetçi hala? Sanki kendi cebinden çıkartıp veriyormuşçasına davranıyorlardı.

Meryem: Ya da biz sıkıştırılmış bir program yapıyoruz. Mesela tüm gün bir sınıfla çalışmanın rahatlığı başkadır sınıf yönetimi açısından. 8 saat, 10 saat aynı yoğunlukta çalışmazsınız. Ama branş dersinde o otuz dakikada full enerji ve tam performansla çalışmanız gerekiyor. Ve bu arka arkaya otuz dakikalar ya da kırk dakikalar ve altmış dakika aldığım gruplar da var. Bunlar o kadar yoğun gidiyor ki çok tüketen bir şey. Bizim saat ikide çıkıyor olmamız ya da işimizin bazı günler on iki buçukta bitiyor olması çok ciddi sıkıntı yaratabiliyor mesela onlarda. Böyle bir şey var. Çok gelebiliyor gözlerine aldığımız para. Ama çalışma yoğunluğumuz hiçbir şekilde hani nasıl diyeyim fiziki anlamda da mental anlamda da kaldırılabilecek bir yoğunluk değil aslında.

Meltem: Biz erken çıkıyoruz, o kadar para alıyoruz. Niye o kadar para alıyoruz? Onlar sabah 8, akşam 6'da çıkıyorlar. Biz erken çıkıyoruz da neden o parayı alıyoruz?

Meryem: Biz ikiden sonra derse giremiyoruz zaten. İkiden, üçten sonra iş akışı gereği. Ondan sonra ders olmuyor zaten. İdareciler için de bu böyle. Biz girdiğimiz derse imza atıyoruz, girdiğimiz kadara. Ama bütün aradaki molalara, yemeklere bir şeyler sıkıştırmaya, doldurmaya, sömürmeye çalışan bir hal var. Çarka giriyorlar. İlginç bir şey var belediyede o açıdan.

Erhan: Haftalık 40 saat mi maksimum?

Meryem: Maksimum 40 saat alabiliyoruz. Emekliler 30 saat alabiliyor. Bu maksimum. Hafta sonu da olabiliyor. Belediye için hafta sonu kursları da varsa eğer bir Halk Eğitimi üzerinden çalışıyorsanız en fazla 40 saat alabiliyorsunuz.

Meltem: Sigortası için çalışan birçok insan var. Yazın mesela 30 Haziran'da kesiliyor, tamam maaş vermiyorlar o ayrı bir mesele de, Temmuz, Ağustos, Eylül. Eylül'de başlayıp başlamayacağımız belli olmadığı için üç ay boyunca sigortanın yatmaması. O da ayrı bir sıkıntı.

Aslı: Yıl içinde de sigortanız tam değil, ne kadar çalışırsanız.

Çağla: Tabii 15-16 gün sigorta yatırıyor.

Meltem: Onu gün hesabı yapıyorlar. Hiçbir ay tam sigortamız yatmaz. Hep işte 13-17 gün arası. Maksimum yirmi. O da işte cumartesiler olursa veya işte beş hafta üzerinden olursa.

Erhan: Peki organizasyon, yapı, yani hiyerarşi nasıl oluyor? Mesela işte, çağırdılar beni diyorsunuz. İşte veli şikâyet etti, öğrenci şikâyet etti, beni çağırdı. Kim çağırıyor sizi? O amir kim orada?

Meryem: Koordinatör oluyor genelde. Hangi daireye bağlıysa, her belediyede farklı zannediyorum bu. Bizde mesela kültür dairedeydi, yok başka bir yere aldılar. Nerede konumlandırıyorlarsa kreşi, onun bağlı bulunduğu daire başkanı oluyor. Oradan onun bağlı olduğu başkan yardımcısı ve sonra başkan şeklinde gidiyor silsile.

Meltem: Yani idari sorumlu arkanızda durmuyor. Koltuğunu kaybetmemek uğruna size soruyor. Yani ya benim hocam, öğretmenim böyle bir şey yapmaz. Böyle dememiştir, demiyor.

Meryem: Öğretmeni göndermek de zor değil. Bir idareci eğer takarsa bir öğretmene çok rahat. Bizi belki, bizi de bir uyarı da gönderemiyorlar da üç kez uyarı verdiğinde rahat gönderebiliyor. Torpili yetmezse tabii.

Meltem: İlk başladığımızda kıyafet zorunluluğu koydular mesela bana. Dediler ki işte etek giyeceksiniz. Dedim nasıl yani? Ben drama dersindeyim dedim ve çocuklarla sürekli yerlerde hoplayıp zıplayacağım ve etek giyeceğim. Ve şeyi de bilmiyordum. İlk birkaç gün her sınıfta kamera var. Kameralarla izleniyor sürekli. Kameralar tarafından izleniyorsunuz. O da çok kötü bir şey.

Meryem: Parantez açayım mı oraya Meltemciğim? Pardon. Amirlerin yönetme biçimi kamera. Müdür odasında oturuyor, izliyor.

Meltem: İdari sorumluların odasında kocaman bir televizyon var. Her sınıf izleniyor. Tabii ben bunu ilk başta bilmiyordum. Sonradan öğrendim. Ve öğrenme şeklinde çok komik oldu. Bir cam açtım. İdari sorumlu beni aradı. "Hocam ne yaptın?" dedi. "Camı açtım" dedim. Nereden gördü diye ilk başta anlamadım. Nasıl hani camı açtı mı, girmedi sınıfa? İşte "çocuk kafasını vurursa", dedi. "Yok hocam" dedim, vasistas açtım. Yani vurma şansı yok. Bir gün ayakkabımı değiştiriyordum. "Hocam ne yapıyorsun?" "Ayakkabı değiştiriyorum", dedim. Yani ben öyle öğrendim, fark ettim sınıflardaki kameraları… Yani mesela bir anda size acil bir telefon geliyor. Bir anda grupta şunu görebiliyorsunuz: Telefonla oynama, telefonla konuşma. Hatta geçen gün bir öğretmen çocuklar uykudayken oje sürmüş. Yapacak bir şey yok. İki saat, bir buçuk saat çocuk uyuyor. Orada çocuk, öğretmen oturuyor başında. Sıkılmış oje sürmüş. Yok efendim sen nasıl oje sürersin? Bu hemen şikâyet konusu olmuş. Yani kameralardan görünebiliyor veya çocuğun söyleyişinden takip ediyorlar.

Aslı: Bir de mikrofonla hoparlör taksalar içeriye böyle ses gelebilecek bir sistem. Size direkt seslenseler hocam daha iyi. Hemen bırak o telefonu, kapat pencereyi.

Meltem: Bir de mesela bir duyuru yaparken veya bir şey söylenirken... Mesela yarın şu saatte toplantı var. "Herkes şu saatte şurada olmazsa, toplantıda tutanak tutulacak" diyorlar.

Aslı: Hocam bunu bütün partiler yapıyor değil mi?

Meltem: İnanır mısın şu anda bu bulunduğumuz parti daha çok yapıyor. Ben daha önce yani 2018 yılından geçen hatta Çağla hocamla şey dedik, ilk defa bu partiye oy verdiğime pişman oldum. Yani gerçekten ilk defa pişman oldum çünkü evet önceki parti döneminde de yapılıyordu ama sürekli böyle bir tehdit yoktu. Yani en ufak bir şeyde tehdit ediliyorsunuz. Tutanaklı olsun, işte iş yaptığınız fesihli olsun. Yani çok komik şeylerle tehdit ediliyorsunuz. Yani biz şok olduk yani hani bunu bu partiden beklemiyorduk.

Meryem: Yani hani... Ya şey var o da hazırlıksız olmalarından kaynaklı. Gelen müdürler, idari sorunlar seçilenler, işte öğretmenlik için başvurmuşların içinden bilmem nereden seçilmiş. Çok da yöneticilik vasfı olmayan, o tarz bir formasyonu olmayan kişiler olmasından kaynaklı. Çünkü kendi yetemediği yerde ne yapacak? Yetersizliklerinden kaynaklı aslında. İdarecilerin yetersizliklerinden bıktım.

Meltem: İş bilmedikleri için ne yazık ki Tehditlerle yönetmeye çalışıyorlar insanları ve bu da doğru bir şey değil. Yani karşındaki insanın fikrini almıyorlar, fikir sormuyorlar. Ne kadar bu konuda uzman olduğunuz onlar için önemli değil. Yani bir anda pat diye sınıfa girebiliyor. Mesela işte sınıflar dediğim gibi kameralarla izleniyor. Ya da zaten cam sınıflar. Bir bakıyorsun camda biri durmuş seni izliyor.

Aslı: Maalesef dertleri eğitim değil bence hocam. Sadece göstermelik şov. Bunu bir partili olarak söylüyorum. Bakın ne kadar rahat konuşuyorum. Bir de sizin şu izleme kısmında ben de benzer bir şey yaşamıştım. İki tane bürokrat anaokuluna geliyor, ben dersteyim. Böyle yuvarlak bir cam var kapıda. Direkt içerisi görünebiliyor. Şöyle kafamı bir an çevirmiştim arkama doğru çocuklarla çemberdeyiz. Bir baktım böyle müdür, başkan yardımcıları falan böyle gözler var o camlarda. Ya o kadar korkmuştum ki. Yani gelip oradan izliyorlar dersinizi, hiç izin almak vesaire yok. Sonra birden kapıyı açıp sınıfınıza dalabiliyorlar, girebiliyorlar izinsiz. Mesela öğretmenlere hakaret edenler falan var ama öğretmenler atılmamak için genelde susuyorlar işte. Salak diyen mi ararsınız, geri zekâlı öğretmen diyen mi?

Meltem: Ben bir defa belediyeye ilk başladığım zaman, cumartesi ve pazar günü de gidiyordum. Yine her gün, hem cumartesi hem pazar, dört tane kuruma gidiyorum. Eski başkanın oturduğu sitede bir yer vardı. Güvenlik açısından yalnızca o sitede oturanlar oradaki eğitimlere katılabiliyor. Ders sırasında sabahın dokuzu, eğilmiş ders anlatıyorum. Arkamda eşofmanlı bir beyefendi. Ne arkamdan durmuş bakıyorsun diye tepki vereceğim. Bir baktım belediye başkanı durmuş arkamdan beni izliyor. Devam et, devam et hocam dedi. İçimden dedim ki iyi ki Allah'tan kötü bir şey konuşmuyordum. Ben bu olayı hafta sonları iki üç defa yaşadım.

Meryem: Oralar buralar benim, diyor. Hepsi benim.

Çağla: En azından size başkan gelmiş ya bak o güzel yani yine başkan. Benim dersime, yetişkinlerle İngilizce dersime tak diye biri girdi, şapkalı, işte köyden bir amca, yaşlı, 80 yaşında. "Ben başkanın babasıyım" dedi. Sınıfta bir tur attı, gitti.

Erhan: Enteresan gerçekten bunlar. Peki öğretmenler arası ilişkiler nasıl? Çok sayıda öğretmen var herhalde belediyelerde çalışan.

Aslı: Bence o da çok iyi değil. Benim gözlemim iyi değildi en azından benim dönemimde. Orada da herkes birbirinin böyle bir kuyusunu kazma derdinde. Örgütlenmemek için direnen bir öğretmen topluluğu da var maalesef.

Çağla: Ben öyle bakmıyorum Aslı Hocam. Mesela belediye bana Meltem Hocam gibi değerli bir insanı kazandırdı.

Aslı: Benim o dönemdeki koşullarımdaki öğretmen arkadaşlar hep tedirgin oluyorlardı. Aman benim adım sakın belediyede çıkmasın, işten atılır mıyım? Ya da işte hani benim torpilim açığa çıkmasın? İşe ve kendi statülerine, konumlarına odaklı. Sadece benmerkezci bakıyorlardı. Belki onlar için haklı.

Meltem: Belediyedeki öğretmenlerde şu var. Eğer torpiliniz varsa ve torpiliniz gerçekten çok iyi ise herkes sizinle çok iyi olmak zorunda. Yani çünkü bir telefonla, siz beni sevmiyorsunuz, siz başkanın çok yakın arkadaşısınız, anında iş akdim feshedilebiliyor. O yüzden torpilli öğretmenlerle ilişkiler diğer öğretmenlerle ilişkilerden iyi olmak zorunda. Önceki dönemde diğer partiden olan öğretmenler şimdi bu partili oluverdiler.

Meryem: Hiçbirinin güvende hissettiğini zannetmiyorum. Torpillinin bile hissettiğini zannetmiyorum. Çünkü ilk seçimde gidebilir. Mesela liyakat açısından iyi olup iyi çalışan ama önceki başkanın ya da daire başkanlardan birinin kızı, gelini ya da oğlu diye gönderilenler de oldu mesela. Mesela Çağla Hocamın babası başkanın partisinde ilçe yöneticiliği yapmıştı ama yetmedi orada durmasına. Yani çok değişik dinamikler.

Erhan: Çağla Hocam, şimdi siz çalışmıyor musunuz?

Çağla: Geçen yıl çalışmadım hocam. Şöyle oldu. Seçim döneminde işte aktif partili olduğumu söylemiştim. Yine işte ben Meryem Hocam gibi, Meltem Hocam gibi Eylül'de çağrılacağımı bekliyorum. Kesin çağrılırım ya, ben partiliyim. Beni çağırmayacaklar da kimi çağıracaklar? Liyakat diye bağırdılar işte. Üniversite mezunu olmayan öğretmenler, lise mezunlarını çalıştırıyorlardı falan. Oradan da diyorum ben üniversite mezunuyum, işte iki dil biliyorum, en azından 20 yıllık öğretmenim, deneyim sahibiyim, partiliyim. Müdür bile olurum havasına girmişken bu yola, Eylül-Ağustos sonu oldu, haber bekliyorum, bekliyorum, çağrılmadım. Başka bir iş de bakmadım bu arada. Dolayısıyla işsiz kaldım. Bu yıl evdeydim.

Erhan: Baktınız çağrılmıyorsunuz, ne yaptınız?

Çağla: Ben değil de babam çözüm üretmeye çalıştı siyasi olarak. Ben biraz eyvallahsızım. Yani "ağız eğmeyeceğim" dedim, gitmiyorum. Babam bazı çözümler üretmeye çalıştı kendi çapında ama biliyorsunuz siyasette öyledir, yok şöyledir, böyledir. Sonra babamın da önünü kestim ben zaten. Yani başka bir çaba sarf etmedim. İşin kötüsü ne biliyor musunuz? Bu siyasi parti gelirken öyle bir ortalığı yangın yerine çevirdik, işte diğer geçmişteki belediye başkanıyla ya da partisiyle alakalı. İşte çok liyakatsiz öğretmenler, lise mezunlarını bile öğretmen yapmışlar. Ya böyle olur mu? Şöyle olur mu? Sonra İngilizceden girdiler. İşte bizi beğenmediler. … Üniversitesi mezunuyum ben. İşte 20 yıllık deneyimim var… Bu sene hep şunu diyorlarmış: İngilizce öğretmenine gerek yok. Sınıf öğretmenleri versin, İngilizceyi anlatmada ne var? Arkadaş siz ne söylüyordunuz, ne yapıyorsunuz? Hani İngilizce çok önemliydi, şuydu buydu, bizi beğenmediniz. Şimdi lise mezunu öğretmenlere siz İngilizce öğrettirmeye çalışacaksınız. Eğitim değil, siyaset yapılıyor. Eğitim diye bir şey yok bence belediyelerde.

Erhan: Anladığım kadarıyla şöyle oluyor yani değil mi? Birini istemiyorlarsa aramıyorlar, o kadar.

Meryem: Bizim çalışma koşulumuzda, evet.

Çağla: Benim olayım da şöyle oldu diye düşünüyorum Erhan Hocam. Neden çağrılmadım? Bence benim araya babamın koyduğu torpilli, bizim eğitim işine bakan başkan yardımcısıyla siyasi olarak uyuşmuyordu. O yüzden beni diskalifiye etti. Bu kadar. Başka hiçbir şey yok.

Aslı: Parti içi çatışma o da.

Çağla: Yani kendi savaşlarına beni kurban ettiler.

Erhan: O zaman belediye başkanlığını almış partiden olmak da yetmiyor.

Meryem: Sahada çalışan partili başkan yardımcısı ile başka bir partili yetkili anlaşamadığı için Çağla dışarıda şu an.

Aslı: Şöyle aslında ben ekleyeceğim birkaç şey var ama Meryem Hocam'ın söylediğine bir şey ekleyeceğim. Parti içerisindeki kilit grupların birbiriyle çatışmasından dolayı aslında bu yaşanıyor. Hani parti içerisinde de farklı gruplar var. İşte hani ocu, şucu, bucu dediğimiz şeyler var ya, onlar yüzünden işte arada eğitimciler, diğer işçiler vesaire hep mağdur oluyor. Ben o belediye olayından sonra da tekrar Büyükşehir'e başvurdum. Benim hiçbir torpilim yoktu yine. Mülakatı da geçtim. Ben de yeni başkan geldiği için eski başkancı olarak yaftalandım. Aslında değildim. Beni de almadılar mesela. Eğitim koordinatörü olacaktım ben. Ama neden olamadım? Tabii ki torpilim yoktu. Bir partiliydim ama işe yaramıyordu.

Meltem: Ben ilk başladığımda bana direkt sordular, torpilin kim? Benim torpilim yok. Ben çalıştım, o kadar dedim. Hatta ilk başta inanılmaz torpilli zannediyorlardı

beni. Sonra herkes soruyordu, hocam torpilin kim? Ya dedim torpilim yok, benim torpilim. Bir anda idare sorumluların da tavrı değişti, öğretmenlerin de tavrı değişti. Çünkü torpilim yoktu, torpil bendim. Yani yoktu.

Erhan: Kim soruyor ilk başta bunu? Yani şöyle mi oluyor? Mesela ilk başlarken ben belediyede bir çalışayım, çalışabilirim, gideyim bir başvurayım diyorsunuz. Başvuruyorsunuz.

Meltem: Ben başvurmadım. Benim üniversitede bir profesör arkadaşım vardı. Burada yeni bir tesis açılacaktı. Hem hafta sonu ilkokul ve ortaokul gruplarına kadar dersler hem de okul öncesi grubu vardı. Yaratıcı drama öğretmenine ihtiyaç varmış. "Çalışır mısın?", dedi. "Olur" dedim, gelip bir konuşayım. O gün başlattılar. Sonra bana dediler ki kreşlerde de ihtiyaç var. "Yardımcı olur musunuz, hem satranca hem dramaya?" İşte fazla kreşlerimiz var. "Olur, olurum" dedim. "Hafta sonları orada, hafta içi de burada görev alırım" dedim. Ben o şekilde başladım. Yani ben başvuru yapmadım.

Meryem: Ben de yapmadım ama normal sistemde. Başvuru CV'lerle başvuruluyor ve referanslarla birlikte gidiliyor.

Aslı: Ben de öğrenmiştim, eğitimle ilgili bir birim kurulacak belediyede. Orada çalışan bir tanıdığım arkadaşım vardı. Dedik ki, acaba senin CV'ni versek mi? Dedim tamam, bırakayım. O şekilde aranmıştım mülakata girmiştim. Ama benim direkt heyet raporum her şeyim hazırdı bu arada. Ben giriş yapacaktım. Heyet raporum, maaş kartım her şeyim çıkarıldı falan. Sonra almadılar. Ben de tamam, dedim.

Meryem: Yani ilana çıkılsın çıkılmasın fark etmiyor. Bir CV ve referansınla beraber gidiyorsun başkan yardımcısı başkan kimse bağlantın ya daire başkanı o referansınla, kim refere ediyorsa seni, onun selamıyla gidiyorsun, böyle bir şey var diyorsun. Orada referansının etkisine göre sana bir yer açıyorlar.

Meltem: Bakın bu sene ben bir şey yaşadım. Geçen yıl çok güzel bir referansla, çok çok iyi, iki referansla hatta gittim. Biraz önce Çağla Hocamın da söylediği gibi hem ziyaret ettim hem de dedim hani artık branş öğretmenliği değil de belediyede daha farklı bir görev almak istiyorum. Yani çünkü yanlışlıkları görüyorsunuz. O yanlışları düzeltebilmek adına belediyenin kurum içerisinde ya kültürde ya sosyalde görev almak istedim. Bir şeyleri düzeltelim, öğretmenlere destek olalım, kreşlerdeki sorunları düzeltelim, yardımcı olalım. Ondan sonra hocalarımız daha rahat etsin. Ama parti içerisindeki şeyden dolayı referanslarım hiçbir işe yaramadı. Ben hala normal devam ediyorum. Hatta çağırıp çağırılmayacağım bile belli değil.

Erhan: Dışarıdan, eğitimle ilgili çalışan insanlar, eğitime eleştirel bakan insanlar tarafından bile çok görülmeyen bir alan aslında belediyelerdeki eğitimciler, belediyelerdeki öğretmenler. Baştan söylediğim gibi çok farklı statülerde öğretmenlikler var. Milli Eğitime bağlı okullarda, devlet okullarında veya özel

okullarda çalışanlar. Onlar üzerine bir sürü insan bir şeyler söylüyor, düşünüyor. Çalışmalar yapılıyor ama bu belediyelerle ilgili bir problem alanı olduğu çok belli. Yani değil mi? Baksanıza ne kadar çok sorun var yani.

Meryem: Özel desen özel değil, kamu desen kamu değil.

Erhan: Evet, epeyce konuştuk. Güzel bir görüşme oldu, yani kötü şeylerden bahsettik ama zengin bir görüşme oldu. Son sözleriniz var mı? Eklemek istediğiniz, şunu da söyleyeyim diyeceğiniz bir şey var mı? Onları da alalım.

Aslı: Bunlarla ilgili değil de yani burada böyle bir araya geldiğimiz için gerçekten teşekkür ederim. Bununla ilgili söylemek istiyorum aslında Erhan Bey. Bence güzel oldu. Böyle benzer şeyleri çevremdekilerden de arkadaşlardan ya da orada çalışan tanıdıklarımdan da duyuyordum ama böyle farklı şehirlerden öğretmen arkadaşlarımızla bir araya gelmek güzel oldu. Bence de verimli oldu diye düşünüyorum. Bir de herkes sanki böyle bir deşarj olmuş gibi de hissediyorum. Bilmiyorum ben öyle hissettiğim için mi? Ama ben böyle bir rahatlamış hissediyorum. Güzel oldu, çok memnun oldum, çok teşekkür ederim.

Meltem: Ben de teşekkür ediyorum. Keşke belediyelerde particilik girmeden, işin içine siyaset girmeden, yalnızca bu belediyelerde değil, Milli Eğitim'de de geçerli. Hani çocuk odaklı çalışabilme imkânımız olabilse ve gerçekten o işin uzmanı, eğitimini almış öğretmenler görevlerini yapabilse. Yani uzaktan aldıkları eğitimlerle, bir haftalık eğitimle ya da 10 günlük eğitim, internet üzerinden alınmış eğitimlerle derslere girmeseler, gerçekten uzman olsalar o konuda. Ve gerçekten çocuklara faydalı olabilecek şeyler yapılabilse. Çünkü onlar bizim geleceğimiz, onlar bizi bir yerlere götürecekler. Tehdit edilmeden, rüşvet vermeden, gülerek, zevk alarak, isteyerek çalışabileceğiniz ortamlar olsa, yani ben tüh yine mi gidiyorum kahretsin demeden, ah ne güzel yine işime gidiyorum, çocuklarımla beraber ders yapacağım, vakit geçireceğim deyip öyle çalışma ortamlarımız olsa bizim için de, diğer öğretmenler için de.

Meryem: Baştan tukaka dememek lazım diye düşünüyorum. İşlevi önemli, bunu bir kenara atmamak lazım, belediyelerin eğitim konusundaki çalışmalarını. Çünkü çok ara bir alanda. Onun zorluğunu evet yaşıyoruz ama MEB'in dışında bir alternatif. Veliler açısından, çocuklar açısından da özellere ulaşamayan insanların sosyal politika işi var çünkü burada. MEB'in anaokulları yarım gün. Çalışan biri, orta gelirli birinin çocuğunu özele vermesi çok zor. Belediye bu ara alanda çok iyi bir çözüm. Çok değerli. Bunun bu siyasi ilişkilere alet olması sadece çok kötü. Biz baştan buna tukaka dersek aslında bunun işlevini de zarara uğratmış olmaktan korkarım, işin doğrusu. Daha iyi yönetilmeli ve daha iyi kurallara bağlanmalı. Çünkü evet bizdeyken tamam güzel, belki çok iyi yapacağız ama çok farklı bir belediyedeki periferdeki bir belediye böyle bir okul öncesi kurumu nasıl denetlenecek? İçinde neler olacak? Öğretmenler buralarda, daha gelişmiş yerlerde bunları yaşarken, oralarda kontrolsüz neler olacak gibi sıkıntıları var işin açıkçası. Böyle partizanlıkla yönetilince. Tabii Türkiye'de artık güncelde devlet de

partizanlıkla yönetiliyor. MEB'in okullarında da var biraz o partizanlık. Çok değerli olmakla beraber çok iyi yapılandırılması gerekiyor buraların. Bizim hani daha altta öğretmenlerin derdi biraz daha şey kalıyor, değersiz değil ama önemsiz de değil ama biraz daha yan bir konu gibi kalıyor. Çok daha başka konuları var bu belediyelerin okul açmasının, kreş açmasının. Başka görünmeyen, görünemeyecek, tahmin edilemeyecek sıkıntıları olabilir. Çok iyi niyetle, çok değerli, çok güzel bir açığı kapatıyor olmalı ama nasıl? Evet, güzel örnekler var ama dikkat etmek de lazım. Sadece öğretmenin özgü hakları sorunlarıyla bitmiyor. Bu mesele çok daha büyük ve farklı araştırılması gerekiyor bence.

Erhan: Sonrakine de ona devam edelim artık. Önemli olduğu için aslında; yerel yönetimlerin eğitim misyonu giderek önem kazanıyor. Önem kazandıkça da aslında öğretmenlerin oradaki statüleri, pozisyonları, sorunları daha da önemli hale geliyor. Öğretmen yoksa eğitim yok zaten. Bu MEB'in de sorunu. Bütün özel okulların da meselesi aslında. Öğretmensiz bir eğitim mümkün değil. Ve öğretmenlik giderek yıpratılıyor, örseleniyor, marjinalleştiriliyor, prestij kaybına uğratılıyor. Zorlanıyor, giderek parçalanmış bir öğretmenlik yapısı ortaya çıkıyor. Bu öğretmenlerin bu kadar baskı ve sorun altında, oradaki gerçek misyonlarını yerine getirmeleri çok mümkün olmuyor. Bunun da yapısal sonuçları oluyor tabii, daha büyük sonuçlar. O yüzden öğretmenliği savunmak gerekiyor. Öğretmenlik savunulmalı. Öğretmenliği savunmak demek daha eşitlikçi, özgürlükçü bir eğitim fikrini, eğitim uygulamalarını savunmak anlamına geliyor. Biz, biraz bu açıdan bu dosyaya böyle bir anlam veriyoruz. O yüzden çok teşekkür ediyorum. Çok zengin bir görüşme oldu. Çok fena şeylerden bahsettik ama güzel bir görüşme oldu.

Özel Sektör Öğretmenleri ile Görüşme

Dilek Atik[1]

Dilek: Merhaba arkadaşlar. Bugün buraya özel sektör öğretmenlerinin çalışma koşulları hakkında konuşmak için toplandık, biliyorsunuz. Nereden başlamak istersiniz?

Nazım: Merhaba. Biz çok farklı alanlarda çalışıyoruz. Rehabilitasyon merkezi, kurs, kolej gibi farklı alanlar. Ama çok ortaklaştığımız çeşitli başlıklar var.

Şule: Ben bir özel okulda 10 yılı aşkın süre boyunca çalıştım. Ve ayrıldım. Ayrılırken pek çok faktör vardı bu kararı vermemde. Öncelikle sağlık problemlerinden bahsedebilirim ve bu problemlerin mesleki hastalık olduğundan bahsedebilirim. Uzun yıllar boyunca çok yoğun bir tempoda çalıştım. 10 yıl 8 aylık bir çalışma süresiydi. Bu süreç içerisinde tempom çok yoğundu ve çok fazla ayakta kalmayı gerektiren, çok fazla yürümeyi gerektiren bir işim vardı. Bu yüzden bazı ortopedik problemler yaşadım ve bu problemlerin sonucunda artık yataktan kalkıp işe gidemeyecek duruma geldiğim anda da durmam gerektiğini ve fizik tedavi sürecine başlamam gerektiğini fark ettim. Ama tek faktör bu mesleki hastalık da değildi. Aynı zamanda mental olarak da çok zorlandığım bir sürece girdiğimi fark ettim. Bir tükenmişlik yaşadığımı fark ettim. Ve bunun temelinde de çok yoğun çalışmak ve iş yaşam dengesini kuramayacak kadar yoğun bir tempoda olmak vardı. Ders saatlerimizin çok fazla olduğundan bahsedebilirim. Özel okulda sadece derse girmezsiniz. Bunun yanında çok fazla iş kalemi olur. Tören hazırlamak, etkinlik hazırlamak... Ortaokulda çalışıyordum. Yoğun bir sınav yükü. Hem Milli Eğitim Bakanlığı sınavlarını uygularsınız hem de okulun kendine has işlediği müfredatın sınavlarını uygularsınız. Onun dışında ciddi bir performans beklentisi vardır özel okul olduğu için. Veli ayağı çok yorucudur, çok yoğun toplantılar yapılır, sık toplantılar. Bu yoğun temponun ardından mental olarak da çok zorlandığımı ve tükendiğimi hissederek ayrılma kararı vermiştim. Ek olarak tabii ki maaşlardan da bahsetmek gerekiyor. Bu kadar yoğun bir temponun karşılığını almak mümkün değil. Ama o maaşla düzgün kaliteli bir hayat yaşamanın hiçbir şansı yoktu. Çoğumuz sadece kirayı karşılayıp geri kalan

[1] sevincivan1@gmail.com

masraflarımız için hep özel ders vererek bunu sürdürmeye çalışıyorduk yıllar boyunca. Hem işte gün boyu yoğun bir tempo hem ardından özel ders temposu derken gerçekten insan tükenmişliğe doğru gidiyor. Bir de ek olarak zor bir öğrenci profili olduğundan bahsedebilirim özel okullarda. Veliden çok fazla destek alamadığınız ve öğrencilerin de hedefsiz bir profili olduğundan bahsedebilirim. Sanki okula sadece vakit öldürmek, günü kurtarmak üzerine gelen bir öğrenci profili. Öğrencinin üzerine gittiğiniz zaman, akademik başarısı için üzerine gittiğiniz zaman veliden tepki alabiliyordunuz. Yani işte ödev yapmıyorsa çocuğumu zorlamayın, sınavdan düşük alıyorsa zorlamayın, siz bonus puan verin gibi bir tepkiyle de karşılaşabiliyorduk. Öğrencinin motivasyonu çok düşük olduğu zaman da siz de bir öğretmen olarak uğraşmayı bırakmak istemiyorsunuz, o öğrenciden vazgeçmek istemiyorsunuz. Yine de sınıfta en yüksek performansınızı sergileyip öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışıyorsunuz. Onu motive etmeye çalışıyorsunuz. Ve bu da yine hem çok yorucu hem de sonuç alamadığınız bir sürece gidiyor. Yine veliden destek alamadığımız için. Şimdilik bunlardan bahsedebilirim.

Nazım: Türkiye'de özel eğitimle ilgili genel olarak kolejler, okullar falan bizim genel olarak pedagojik olarak değerlendirdiğimiz bir özel eğitim yok. Eğitim göremeyecek ya da daha farklı bir müfredata tabi olmak isteyen insanların eğitimi gibi değil de daha kalifiye özel insanların eğitimi gibi algılıyorduk biz bunu. Ama Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel sektöre dair çok hızlı teşvikleri oldu. Bu teşvikleriyle beraber çok hızlı bir okullaşma süreci oldu. Ve bir nevi özel okullar diploma satıyor, diploma pazarlıyor ve beyler de bunu öğrendi. Öğrencilerine daha paralarıyla not satın alabildiği, diplomalarını çok kolay alabildiği ve devlet okullarından farklı bir işe tabi tuttuğu bir süreç işliyor. Biz özel sektör öğretmenleri de biraz ne oluyor bu okullarda? Adeta öğretmenlik değil, oyalama, bakıcılık gibi bir pozisyona düştük ne yazık ki. Benim gördüğüm böyle bir sorun da var.

Şule: Özel okulda eğitimcilikten ziyade müşteri memnuniyeti algısı olabiliyor. Veliyi, müşteriyi memnun edelim. Ama bu sizin pedagojik ilkelerinizle çelişebiliyor. Yani eğitim, öğrenciyi ve veliyi hep memnun etmek üzerine kurulu değil. Bambaşka ilkelerin üzerine kurulu. Burada da bir çelişki yaşanıyor. Burada da yapmanız gereken bir öğretmen olarak, ilkeli bir öğretmen olarak, veliyle ya da okul idaresiyle çatışmaya girebiliyorsunuz. Bu da mental olarak çok yorucu bir sürece gidebiliyor.

Mehmet: Şimdi ben de bir kurs öğretmeniyim. Aynı zamanda geçmişte kolej öğretmenliği de yaptım. Her iki alanda da aslında bulundum. İki tarafı da az çok biliyorum. Özellikle şu konuştuğumuz noktada öğrencilerin pedagojik durumlarına bu okullarda, kolejlerde ya da işte kurslarda onlara nasıl bir eğitim olanağı sunulduğuna, sistemin onlara ne vaat ettiğine ve onları nasıl bir anlamda "yetiştirmeye" çalıştığına bakacak olursak aslında biraz sıkıntılar orada başlıyor. Şimdi özellikle kolej tarafına baktığımız zaman işte bugün ülkede artık geçmişteki gibi değil. Ekonomik çıtalara göre, böyle standartlara ayrılan bir kolejleşme söz

konusu. Aslında baktığınız zaman arkadaşlar yani çok uç noktada, çok varsıl insanların, varsıl ailelerin çocuklarının gittiği kolejler var. Oradan biraz daha düşük standarttaki gelire sahip ailelerin çocuklarının gittiği kolejler ve buradan da biraz daha indiğiniz zaman artık ya işte çok ayakaltı fiyatlarla işleyen ya da işte merdiven altı diyebileceğimiz kolejler ortaya çıktı. Şimdi bunun temel nedeni de aslında kamusal eğitimin bir yandan artık sekteye uğratılması, yok edilmeye çalışılması ama bir yandan da özelleşmenin, vahşi bir özelleşmenin ülkeye böyle çığırından çıkacak bir şekilde sokulmak istenmesi ve ben şimdi öğretmen olarak kursta da kolejde de öğrencilere bakıyorum. Yalnızca ve yalnızca var olan sınav sistemine, bu eleyici sınav sistemine dönük ve öğrenciyi tek bir süzgeçten geçiren, onları bir elekten geçiren ve sonrasında da aslında dönüştürmeye çalışan, kendi istediği sistemine dönüştürmeye çalışan bir eğitim anlayışı söz konusu. Siz öğretmen olarak özellikle pedagojiyi iyi bilen; öğrenci yetiştirmenin sorumluluğunu, öğrenciyi gerçekten sorgulayıcı, düşünce üretici, eleştirel bir alandan çocuğa bakacak bir şey yapmak istiyorsunuz. Böyle binlerce öğretmen olduğuna eminim. Ama bu öğretmenler de zaman içerisinde bu sistemin altında eziliyorlar. Böyle bir durum söz konusu. Sıkıntı çünkü öğrenciyi sabah 8'de, 9'da okula getirip, kolejler için getirip işte devlet okullarındaki gibi 3'te, 4'te ders bitirip ama bu ders bitiminin aslında sözde lafı güzaf olduğu ve bundan sonra da 3 saat, 4 saat boyunca etütlerin, bire birlerin yazıldığı bir sistemin içerisinde her şeyin başında çocuk zaten tamamen ambale olmuş, bütün bilinci sadece sürekli beynine enjekte edilmeye çalışılan bilgilerle dolan ve bundan dolayı da dönem sonunda ne fizyolojik, ne zihinsel, ne bilişsel düzeyde bir gelişim gösterebilen bir birey haline geliyor. Bunun içerisinde zorlanan öğretmen -sürekli niceliğe, niteliğe değil niceliğe zorlanan öğretmen- hem bu okulların içerisinde tırnak içerisinde sözleşmede "fix ücret" dediğimiz yani ne yaparsan yap ne kadar çalışırsan çalış, kanunun içerisindeki saatleri aşmak pahasına hem hafta sonu hem hafta içerisinde aşmak pahasına çalış, çalış, çalış ama bundan daha fazlasını istemeyeceksin. Fazla mesai ücreti almayacaksın. Ama bu çocuğa benim istediğim her şeyi vereceksin diyerek öğretmeni de sürekli ayağı kuruma geri geri giden bir pozisyona çekiyorlar ve insanlar öğretmenlik mesleğinden sürekli soğumakla birlikte her yıl yüzlerce, belki binlerce öğretmen istifa ediyor. Mesleği bırakıyor daha doğrusu. Bir facia. İkinci bir facia da bu öğretmenleri gören çocuklar öğretmen olmak istemiyorlar. Yani biz alana, Türkiye'ye, Türkiye'nin geleceğine yeni öğretmenler yetiştirmekten artık kopmuş durumdayız. Bunun da temel nedeni neoliberal vahşi bir düzende bu özelleşme politikaları.

Nazım: Özel eğitimle ilgili hocalarım, benim gördüğüm başka bir ayrım da var. Mesela uzun yıllardır özel sektörde eğitim veren kurumların bir kültürü oluşuyor. Bu okullar belli bir sosyal tabakadan öğrenci alıyorlar ve bir sistemle devam edebiliyor. Velinin öğrenciye ödediği ücretin karşılığı olarak sürekli öğretmeni veya okulu tehdit etmek durumu söz konusu. Ama eğitimde bu şekilde hızlı bir özelleştirme sürecinin açılmasıyla beraber piyasa algısıyla yeni açılan okullar daha çok ekonomik kaygılarla veli ve öğrenci karşısında daha geri bir tutum alıyorlar. Yani, eğitimi önceleyen, başarıyı önceleyen bir tutumdan ziyade kazancı

önceleyen bir tutum içine giriyorlar. Bu da doğal olarak, sektörde çalışan biz öğretmenlerin de insanları bir, yani öğrencilerimizi bir öğrenci olmaktan ziyade bir meta gibi görmemize ve kurumların da öğrenciyi ve veliyi bir meta gibi görmelerine sebep oluyor. Yoksa, dünyanın birçok yerinde aslında özel eğitim var ve bizim ülkemizdeki bir vahşi sistemle de devam etmiyor, aslına bakarsanız. Ama bu kadar hızlı bir şekilde bir yaygınlaşma söz konusu değil. Yani, kamudaki özel eğitim ve özel eğitim arasında bir oranlama yapıldığı zaman —bu %2'lere, %3'lere karşılık gelen bir oranken— bizim ülkemizde bu oran neredeyse %30'lara yaklaşmış durumda. Hele hele kentlerde, kamu okullarında neredeyse öğrenci kalmayacak duruma geldi. Bu da doğal olarak, dediğim gibi hızlı piyasalaşmanın hem öğretmen hem öğrenci ve benim nezdimde yarattığı böyle ciddi sorunlarımız var aslında.

Ali: Ben de Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde çalışan bir eğitim emekçisiyim. Aslında şöyle, özel sektör öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ortada, arkadaşlar çok da güzel özetledi. Bu sorunlar içerisinde —yani özel sektör öğretmenlerini bir çatı olarak alırsak— özlük hakları en kısıtlı olan grup özel eğitim öğretmenleri; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde çalışan eğitim emekçileri. Ben bunun şundan kaynaklı olduğunu düşünüyorum: Nihayetinde içinde yaşadığımız düzen "devlet artı sermaye" diye formülize edebileceğimiz iki temel faktör üzerine inşa ediliyor. Ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aslında genel anlamda rehabilitasyon merkezlerinin işleyişi tam bir devlet-sermaye işbirliğine dayanıyor. Şöyle ki, rehabilitasyon merkezlerinde ücretlendirme veliye yapılmaz. Ücretler veliden alınmaz. Çocuk başına, ders başı fatura kesilir ve bu faturalar devletten tahsil edilir, patron tarafından. Nihayetinde burada bir sermaye var. İşte okulun belli giderleri var ve işte o okulu açmak için ortaya bir sermaye koyması gerekiyor birinin. Sermayedar da aslında kârını devletten elde eder. Bir devlet-sermaye işbirliğinin en klasik ve net yansımasıdır. Ben bunu birazcık da, hastaneye giden hasta başına para alan yeni moda şehir hastanelerine benzetiyorum. Rehabilitasyon merkezleri de birazcık böyle. Böyle olduğu için aslında burada bin bir türlü hukuksuzluk da dönüyor: Rapora ihtiyaç duymayan çocukların rapor almasından, aslında derse girmeyen çocuk adına ders yazılmasına kadar bin bir türlü hukuksuzluk görülüyor. Ve aslında öğretmenler de bu hukuksuzluğun paydaşı yapılıyor—zorla. Çünkü işte buna itiraz ettiğin yerde seni hiçbir kurum çalıştırmıyor. Dolayısıyla bu hukuksuzluğun paydaşı olurken öğretmenler özel eğitimle ilgili yapılan hiçbir düzenlemenin paydaşı halinde değil. Orada paydaş olanlar aslında patronlar, sermayedarlar. Bu sermayedarlar için şöyle kriterler de yok: İşte bu sermayedarın eğitimci olması gerekiyor, eğitim fakültesi mezunu olması gerekiyor ya da rehabilitasyon merkezinden ötürü bir sağlıkçı olması gerekiyor gibi bir kriteri de yok. İsteyen herkes özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi açabiliyor. Ve dahi aslında bundan daha da kötüsü şu: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim öğretmeni çalıştırmak zorunda değil. Başka meslek gruplarından belli sertifikalar aldırıp, özel eğitimci diye çalıştırılabiliyor.

Ayşe: Lise mezunları da dâhil.

Ali: Lise mezunları da dâhil, iki yıllık çocuk gelişim mezunları da dâhil. Ya, burada kritik olan nokta şurası: O insanlar da nihayetinde —işte belli işsizlik ve aslında toplumsal sebeplerden ötürü— sertifika alıp buralarda çalışıyorlar. Ama nihayetinde, özel eğitim uzmanlık gerektiren bir alan. Burada bir üniversite okumak, staj yapmak ve belli açılardan uzmanlaşmak gerektiriyor. Çünkü özel eğitim derya deniz. Hali hazırda özel eğitim öğretmeni bulunmayan birçok kurum olduğunu ben biliyorum. Buralarda eğitim kalitesini siz düşünün. Zaten aslında eğitim kalitesi de çok dert değil; öğretmenlerden bir nevi gardiyan olması bekleniyor. Çünkü bu çocuklardan toplum rahatsız oluyor ve birilerinin bu çocukları belli saat aralığında tutması gerekiyor. Orada Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri bir hapishane, öğretmen, gardiyan ve aslında orası da bir kapatma yeri gibi görülüyor. Algılandığı yer, biçim de burası. Çok belli birkaç kurum haricinde, aslında Türkiye'deki Özel Eğitim ve Rehabilitasyon sisteminin çalışma şekli bu. Bunun dışında, biz —özellikle özel eğitim öğretmenleri, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde çalışan eğitim emekçileri— sömestr

veya tatil haklarına sahip değiliz. Bir yıl boyunca çalışıyoruz. İki haftalık senelik izin hakkımız var. Onun dışında herhangi bir hakka sahip değiliz. Beş gün, sekiz saat yani haftada kırk saat çalışıyoruz.

Mehmet: Özel öğretim kurumlarındaki diğer öğretmenlere bu tatil haklarının hiç yansımadığını görüyoruz.

Ali: Yok, hiç yok. Onun dışında 40 saat derse giriyoruz. Teneffüsler bazen oluyor, bazen olmuyor. "Blok ders" denilen bir sistemimiz var. Blok ders, eğer çocuk geç geldiyse, biz blok dersi alıyoruz. Hiç sağlıklı bir yöntem değil. Bu çocukların dikkat süresi diğer yaşıtlarından daha düşük. Dolayısıyla, esasında normal şartlarda ders saatlerimizin daha kısa olması gerekirken, biz daha uzun ders işliyoruz. Çünkü o çocukların teneffüste dışarıya çıkarılması da sermayedar açısından -yani patron açısından- bir güvenlik riski. Çocuğun başına herhangi bir şey geldiğinde, soruşturma açılacak. Bu noktada, dışarıya çıkarttığında çocuğun başında beklemek zorundasın. Esasında teneffüs hakkımız da yok. Diğer taraftan asgari ücretin biraz üstünde çalışıyoruz. Ben birçok arkadaşımı biliyorum, mesleğini yapabilmek için ek iş yapıyor. Bakın yaşamak için değil, hayatta kalmak için değil, kirasını ödeyebilmek için değil -mesleğini yapabilmek için. Burada, başta özel ders olmak üzere, birçok ek iş alanlarında çalışan arkadaşımı biliyorum.

Mehmet: Tabii, şimdi böldüm, özür dilerim ama… Yani şimdi mesleği bırakan arkadaşlardan bahsettik az önce. Yapamayan ya da işte atama mağduru olan, mülakat mağduru olan öğretmen arkadaşlar -beş on yıl içinde- 300 civarında arkadaşımız zaten intihar etmiş. Bunun haricinde, geçen yıl sadece en azından 5-6 tanesinden haberimiz var. İnşaatlardan düşen arkadaşlarımız var, bu şekilde can veren arkadaşlarımız var.

Ali: Diğer taraftan, maaşlarımız asgari ücret üzerinden gösteriliyor. Eğer şanslıysanız ve asgari ücretin biraz üstünü alıyorsanız -biraz üst dediğimde şöyle maksimum 30 alıyorsanız- asgari ücret üzerinden gösterilir sigortanız. Geri kalan kısmı elden alırsınız. Yine bu da, aslında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin sıkı sıkıya bağlı olduğu bir ilke gibi adeta. Çünkü bunu reddettiğiniz zaman başka bir yerde çalışma şansınız da yok.

Ayşe: Bizde de artık öyle yani. Sizde ama şikayet olsa bile değiştirilebilecek bir durum yok; çok kemikleşmiş yani.

Ali: Tabii tabii. Ve bizim aslında -işte o yasal düzenlemelerimiz de- diğer öğretmenlerin yasal düzenlemelerinden çok daha kötü. Dolayısıyla, aslında Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası yaz tatillerinde öğretmenlerin ücret alması için kavga ederken, bizim böyle bir yaz tatili uygulamamız yok. Bunun için kavga da edemiyoruz nihayetinde. Aslında bir aşama daha atlaması gerekiyor özel eğitim öğretmenlerinin- özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim emekçilerinin.

Ayşe: Bir şey sorabilir miyim hocam? Bir de benim çalıştığım bir kurumda "gölge öğretmenlik" diye bir şey vardı ve herhangi bir insanı tutup getirip gölge öğretmen yapabilirmişsin gibi, herhangi bir vasıf gerektirmeden, öğretmene kısmen alternatif olarak getiriyorlardı. Orada öğretmenin saat ücretini, günlük mesaisini düşürerek azaltıyorlardı; öyle bir sistem kurmaya da çalışıyorlardı.

Dilek: Bir de böyle bir risk var sizin sektörde değil mi gölge öğretmenlik?

Ali: Tabii tabii. Şimdi gölge öğretmenlik de nihayetinde bizim mesleğimizin bir alanı çünkü özel eğitim öğretmenliği belli bir akademik alanda sıkışmış bir öğretmenlik biçimi değil. Özel eğitim öğretmenliğinde bizim çalıştığımız beceriler, günlük yaşam becerileri. Dolayısıyla, günlük yaşamın içerisinde biz çalışabiliyoruz. Gölge öğretmenlik de aslında okula çok sıkıştırılıyor ama sadece okul alanında değil, evde de. Yani, bir bütün çocuğun hayatının bütününü kapsayacak biçimde yapılan bir öğretmenlik faaliyeti. Bunun için elbette bir uzmanlık gerekiyor ama orada uzmanlık aramıyorlar. Daha da kötüsü, daha da fenası şu, derse girecek öğretmenlerde de uzmanlık aranmıyor ki. Yani, derse girecek öğretmenler belli bir sertifika alıp, bu sertifikada yanılmıyorsam toplamda 36 saat -36 saatlik bir sertifika alıp, o sertifikadan sonra derse girme hakkı kazanıyor. Ama o 36 saatlik sertifikayı da hâlihazırda izlemesen de olur. Çünkü çok palyatif bir sınav yapılıyor. Bu sınavın içeriği o kadar ayırt edici de değil. Sertifika, kısacası herkese verilebiliyor. Gün geçtikçe de bu sertifikayı alacak meslek gruplarının sayısı arttırılıyor. Çünkü burada sermayenin böyle bir ihtiyacı var. Bir şekilde maaşları düşük tutarak çalıştıracak kişi bulması gerekiyor.

Nazım: Hocam, ben birkaç şey merak ediyorum. İşin açığı, mesela özel eğitime muhtaç olan bu insanlar, doğal olarak yani adı üstünde özel eğitime muhtaç olan bu kişiler, daha profesyonel ve çok daha özenli olunması gereken bir durumken, senin bahsettiğin durumda inanılmaz bir istismar durumu söz konusu. Yani, sosyal devlet mantığıyla birinden -sermayedardan- böyle bir hizmet satın alınıyor ve devlet bu alana bir para aktarıyor. Fakat para aktardığı kişileri sağlıklı bir denetim sürecine tabi tutmuyor. Bu alanda çalışan insanların ne yaptığı, ne ettiği, nasıl çalıştığı ile ilgilenmiyor. Bunlarla ilgili ki dediğim gibi kendini savunamayacak, her şekilde muhtaç olan bu insanlara karşı, hem öğretmen eziliyor hem burada o öğrenci ciddi bir mağduriyet yaşıyor. Ve inanılmaz bir şekilde de peynir ekmek gibi sertifika dağıtıldığı görülüyor ve en savunmasız insanlara daha vahşi bir düzen söz konusu. Korkunç bir şey bu işin esası. Yani, bu alanda mesela şikâyet mekanizması hiç doğru düzgün çalışmıyor mu? Ne yapıyor? Yani, bir değerlendirme yapacak olursak, nasıl denetlenebiliyor?

Ali: Ya aslında şöyle: Yıl 2025 ve çok geç kalmış bir uygulama bu sene hayata geçirilmeye çalışılıyor. O da şu, eskiden kamera sistemi vardı. Birkaç sene önce geldi o da. Ondan önce kamera sistemi de yoktu. Sadece imza üzerine, bir işte iyi niyete, güven üzerine kurulu bir sistemdi. Bu sene yüz tanıma sistemi getirildi. Bu bir gelişmedir, önemli bir gelişmedir ama nihayetinde sistemin kendisi bozuk olunca tek başına işe de yaramıyor. Yani şimdi insanlar bir şekilde sertifikalı

kalıyor, bunu denetlesen de aslında yasal olarak senin önünü açtığın bir şey onun sertifika alması. Diğer taraftan, bizim ücretlerimiz şu şekilde belirleniyor: Patronlar, her senenin başında -asgari ücret görüşmelerinden yaklaşık 15 gün sonra- devletle, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile oturur ve bir anlaşmaya varmaya çalışırlar. Ders başı ücreti üzerine. Bu ders başı ücretlerini belirleme konusunda bir masa kurmuş. O masanın asla ve asla bir yerinde öğretmenler oturmaz. Bu konuyu değerlendirip, işte "ücretlendirmenin şu kadar olması gerekiyor" diye söyleyecek kişiler -en nihayetinde o dersi veren öğretmenken- asla sürecin paydaşı olarak ele alınmaz. Diğer taraftan, sürecin o paydaşı olarak ele alınmadığı zaman geriye kalan tek şey aslında çocukların hayatı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin özlük hakları vs. yerine sadece ve sadece rakamlar oluyor. Patronlar ve devlet arasındaki pazarlık oluyor. Burada aslında ne eğitim kalitesi artabiliyor... Ne öğretmenlerin aslında özlük hakları bir biçimde yerine getirilmiş oluyor. Sadece ve sadece rakamlar konuşuluyor. Ve bu rakamlar üzerinden aslında çok büyük bir kitlenin hayat kalitesi etkileniyor.

Mehmet: Sizin alanınız, branşınız neydi?

Ali: Özel eğitim alan öğretmeni.

Mehmet: Alan öğretmeni… Yani kimlere bakıyorsunuz?

Ali: Ben hepsine bakabiliyorum.

Mehmet: Yani otizm vs. hepsi var.

Ali: Bütün engel grupları ile ben çalışabiliyorum.

Mehmet: Nasıl sıkıntılar doğuyor, başınıza geliyor, ne oluyor?

Ali: Aslında her şey başımıza gelebiliyor.

Mehmet: Ya da ona ilişkin nasıl sizi koruma altına alıyorlar? Kurum, işveren, yönetici vs.

Ali: Herhangi bir koruma altına falan alınmıyoruz. Nihayetinde biz… Aslında şöyle, ben çocuklar tarafından ısırıldım. Yüzüm, gözüm çizildi falan ama ben birazcık daha şanslıyım çünkü daha gücüm kuvvetim yerinde, bir şekilde o çocuğu zapt edebiliyorum. Özellikle kadın öğretmenler bu konuda cefa çekiyorlar. Ve bu çocukların bir mahremiyet algısı yok. Mahremiyet algısı olmadığı için, öğretmen çok çabuk suçlanabilir. Kendini çok çabuk suçlu pozisyonda da bulabilirsin. Dolayısıyla, aslında her sabah bir özel eğitim ve rehabilitasyon emekçisi, sabah kalkıp okuluna gittiği zaman binbir türlü riskle karşı karşıya kalıyor. Bu çocukları tutmak, çocuğun başına bir şey gelirse öğretmen sorumlu. Çocuğun mahremiyet algısı olmadığı için herhangi bir abuk durumda öğretmen sorumlu. Diğer taraftan o çocuğun orada bulunduğu vakit boyunca başına gelebilecek her şeyden öğretmen sorumlu. Bütün bunların karşılığında, öğretmenin karşılaştığı ücret ve

yaşam koşulları oldukça kötü. Onun dışında zaten biz günde 8 saat derse giriyoruz.

Mehmet: En büyük sorun bu zaten.

Ali: Tabi tabi. Olağanüstü yapılandırılmış bir eğitim sistemi. Özel eğitim ve rehabilitasyon alanı.

Mehmet: Şimdi günde 8 saat... 4 saati aşmaması lazım yani.

Ali: Tabi tabi. Günde 8 saat, 8 ayrı çocukla denk gelmek -o çocuklara bir program hazırlamayı geç- verimli olmayı bile çok çok öteliyor. Diğer taraftan, bizim derslerimiz oldukça ağır geçiyor. İlk saatteki öğrenciyle sekizinci saatteki öğrencinin aldığı eğitim de kesinlikle bir olmuyor.

Nazım: Sizin meslekte yıpranma payınız bizim diğer meslektaşlarımıza göre çok daha ağır. Bu işi sağlıklı bir düzeyde -böyle bir öğrenci profili ile -10 yıl ya da 15 yıl yapmak, bizim alanda 30 yıl yapmaya eşdeğer bir durumdur diye düşünüyorum.

Şule: Destek mekanizmanız yok, stres seviyeniz daha yüksektir.

Mehmet: Fiziksel de bir iş olduğu için yani sadece teorik bir anlatım öğretmenliği değil. Bir de sorumluluğu üzerinden atan kurumun, işverenin, patronun ya da yöneticinin sorumluluğu üzerinden atması, kamera sistemine de herhalde maruz kalmanıza neden oluyor.

Ali: Sınıflarının, kapılarının pencereli olması… Veli istediği zaman gelip o pencereden dersi izleyebilir. Velinin bunu istemesini, arzulamasını anlıyorum ama nihayetinde oradaki öğretmen ve öğrenci ilişkisini zedeleyen bir yerde de duruyor bunun bu şekliyle yaşanması. Ama tabii, işte orada öğretmenin çok söz hakkı da yok açıkçası.

Nazım: Bir şey daha merak ediyorum hocam. Mesela bu kurumlarda hizmet alan çocuklar veya ailelerinin sosyoekonomik yapılarına dair. Yani şimdi, sonuçta devlet kamusal anlamda böyle bir hizmeti özel eğitime muhtaç olan ailelere verebileceğini söylüyor fakat yeteri kadar ödenek ayırmadığı için patron bu devletten aldığı ödenekle orantılı olarak işte bunu öğretmene yansıtıyor, işte buradaki harcamalarını planlıyor falan. Tabi ki yine en kârlı olan patrondur, buradaki sermayedarlardır. Ama yani, genelde alt sınıf ailelerin çocukları bu tip yerlerde hizmet alıyorlar. Ve ailelerin de sosyoekonomik yapıları nedeniyle, buradaki sanırım istismara ya da işte buradaki kötü koşullara zaten kendisinin yönetemeyeceği -bu şeyi yapamayacağı- bir durumda böyle bir hizmete sanırım onlar da çok mecbur kalıyorlar.

Ali: Hocam, daha ötesi bir şey söyleyeyim. Kimi aileler aslında şu şekliyle kurum sahipleriyle anlaşıyor. Çocuğunu götürmüyor. Ama belli bir imza atıyor çocuğun

eğitim aldığına dair. Bu imza karşılığında patron devletten aldığı paranın bir kısmını aileye veriyor.

Nazım: Aileye vererek bir istismar yaratıyor. Çocuğunu kullanıyor.

Ali: Bu başka bir sistem. Bu artık yeni yüz tanıma sistemiyle beraber nereye gelir bilmiyorum ama bugüne kadar bunlar yapılan ve gördüğümüz örneklerdir. Diğer taraftan, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde dediğim gibi sosyoekonomik olarak daha düşük gelir seviyelerine sahip ailelerin daha yoğun olarak hizmet aldığı bir alan. Belli bir sosyoekonomik durumda olan aileler, sadece rehabilitasyon merkezi değil, ek özel derslerle çocuğunu destekleyebiliyor. Çünkü özel eğitimin tüm gruplarında, haftada en az 8 saat özel eğitim alması gerekiyor. Özel eğitim hizmeti alması gerekiyor ki belli bir gelişme aşaması kaydedilsin. Bu anlamıyla, sosyoekonomik olarak daha kötü durumda olan ailelerin bunu karşılayamadığını görüyoruz ve devletin burada sağlayabildiği sadece haftalık iki saat. İki saatin üzerini devlet karşılamıyor. Dolayısıyla, haftada iki saatle herhangi bir özel eğitim gereksinimine sahip olan bir bireyin bir çocuğun -gelişmesi mümkün de değil. Zaten otizimli bir öğrenciyle haftada 2 saat çalıştığın zaman, gelecek hafta geldiğinde o yok yani, geçen hafta çalıştığın şey yok olmuş oluyor. Bu tabi öğretmenlerin de motivasyonunu düşürüyor, ailenin de motivasyonunu düşürüyor. Kısacası, Türkiye'deki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sistemi iyi bir eğitim sistemi değil.

Mehmet: Bir de rehabilitasyonla ilgili son olarak benim aklımda şu imza usulsüzlüğü vardı galiba. Onu da biraz açabilir misin? Merak ettim.

Ali: Hocam, şöyle: O da girmediğin derse imza atmanı istiyorlar. Ve sen onu atmak zorundasın, yani bir şekliyle. Çünkü girmediğin dersten para alacaklar. Diğer taraftan, eğer öğrenci seninle değil de başka bir arkadaşınla da derse girmiş olabilir. Ama işte derse girdiği kişi, örneğin bir psikolog ise psikoloğa bütün modüller yazılamıyor. Sana yazılacak modülden doğru onunla derse girdiyse senin onun yerine de imza atmanı bekliyorlar. Ya da çocuk hiç gelmemiştir. Yine, aslında almadığın dersin imzasını atmanı istiyorlar. Buradaki kritik nokta da şurası, çocuk gelmemiş. Sen derste diye imza atıyorsun. Çocuğun dışarıda başına bir şey geldiği an, sorumlu sensin yine. Ama bunu yapmadığın durumda da çalışamıyorsun. İşsizsin…

Mehmet: Ve burada mesela hukuki olarak arkadaşların başlarına neler geliyor? Senin başına bir şey geldi mi? Bu alanda bir şey olup da böyle bir usulsüzlükle bunun sorumluluğunun sana hukuki boyutta yıkıldığını ya da başka arkadaşlara örnekleri var mı?

Ali: Ben henüz görmedim ama duyduğum kimi örnekler var. Ve bu insanların başlarına geliyor, hâlihazırda bir realite. Ama benim birebir de karşılaştığım bir şey olmadı henüz. Ama ben meslekte henüz yeniyim yani. Daha dördüncü yıl. Görece de, işte başkent olmasından ötürü denetimin daha yüksek olduğu bir yerde

çalışıyorum. Ama özellikle Anadolu'da neler oluyor neler… Yani ben şeyi hatırlıyorum: Daha üniversite dönemindeyken Konya'da birçok kurumun kapandığını hatırlıyorum, sırf bu usulsüzlüklerden ötürü. Ama işte orada da birkaç kurban seçilip onların başa alındığında da meselenin bittiğine inanılıyor ama öyle değil. Sistemin kendisinde bir problem var. Yani şu konuda devletin bir karar vermesi gerekiyor: Ya bunu tamamen özel sektöre bırakacak ya da tamamen devletleştirilecek. Bu şekliyle böyle bir paydaşlık hem aslında öğretmenlerin hem de öğrencilerin ezildiği bir sistem yaratıyor.

Nazım: Mesela özel eğitim alanından mezun olan meslektaşlarımızın, sayı olarak şu an bu alanda hizmet veren kurumlarla karşılaştığınızda -çünkü sermaye ucuz iş gücünü çalışan insan sayısı üzerinden belirliyor ya- ne kadar çok işi talep eden insan olursa, ücretler hızlıca düşüyor. Ama o işi talep eden insan sayısı azaldıkça, ücretler de yükseliyor. Anladığım kadarıyla bu hizmeti sunan kurum sayısı ile öğretmen sayısı arasında şey var, öğretmen fazla, hizmeti sunan kurum sayısı az. Doğal olarak insanlar patronların istediklerini yapmak zorunda kalıyorlar. Doğal olarak, bu da öğretmen emeğinin sömürülmesine, bu alanın da sağlıklı bir şekilde yürümesine izin vermiyor.

Ali: Aslında şöyle: Patronların önü açılıyor burada. Dil konuşmacı yerine odyolog çalıştırıyor. Dil konuşma terapisti bambaşka bir alan, odyoloji bambaşka bir alan. Ama dil konuşma terapisti yerine odyolog çalıştırıyor. Özel eğitim öğretmeni yerine çocuk gelişimci çalıştırıyor. Okulönceci çalıştırıyor. Başka başka alanlardan, hatta artık psikolog çalıştırabiliyor. Eskiden psikologlar psikolog görevi için rehabilitasyon merkezlerindeyken, artık derse girmek için sertifika alma hakkına sahipler. Ve o insanları da aslında çok kötü koşullarda çalıştırıyorlar. Diğer taraftan, genel anlamıyla şoförün, oradaki diğer eğitim emekçilerinin durumları çok kötü ama bunlar resmi de değil. Çünkü bir yerde servis olduğu zaman bunun belli koşulları var, kriterleri var. Rehabilitasyon merkezleri bu kriterleri karşılamamak için de servis yokmuş gibi gösteriyor. Rehabilitasyon merkezleri hukuksuzluğun hukuk olduğu alanlar aslında. Orada hukuksuzluk bir hukuk.

Ayşe: Ben biraz farklı bir şey soracağım. Sizin tatiliniz senede iki hafta ya… Seminer, hizmet içi eğitim gibi çalışmaların katkısı ayrıca tartışılır. Bizlerde de yapıp yapmama, ne kadar işe yarıyor, o da tartışılır. En azından bir nebze, neyin nasıl yapılacağına dair bir çerçeve çizebilmek için iyi kötü bir şey yapılıyor. Sizde bu kadar gölge öğretmeninden, lise mezunu, üniversite mezunu öğretmenlere kadar farklı öğretmenler birlikte çalışıyor; problemler ortak. Ve bu ortak problemleri çözebilecek herhangi bir eğitim alanı açılıyor mu? Bir de disiplinler arası çalışmalar gerektiren oyunlar geliştirip, her çocuğa başka bir etkinlik düzenlemek gerekebilir. Bu gibi durumlarda kaynağı kendiniz mi yaratmak zorunda kalıyorsunuz?

Ali: Hizmet içi eğitim yok, bizim kırtasiye ödeneğimiz yok. Diğer taraftan çoğu kurumda materyaller çok eksik. Materyalleri öğretmenin vicdanına bırakmış

durumdalar. Öğretmen eğer kendi cebinden alır, kullanmak isterse ancak öyle materyal oluyor. Yoksa materyal olmuyor. Çünkü dediğim gibi, orada aslında bir eğitim kalitesi ve eğitim içeriği önemli değil. Fatura başına belli bir ücret alındığı için, o eğitim kalitesini sermayedar önemsemiyor. Diğer taraftan özel sektör öğretmenlerinin çalıştığı kimi alanlarda -kolejde, kursta- belki orada bir para ticareti döndüğü için veliyle, bunlar ekstra önemli hale gelebiliyor ya da böyle gösterilmek istenebiliyor. Ama özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde böyle gösterme gereği bile duymuyorlar. Dolayısıyla materyali yine öğretmen alırsa eğer kullanılıyor, almazsa materyal yok. Diğer taraftan, bizim bir müfredatımız yok. Bizim bir programımız yok. Bizim için her çocuğun müfredatını kendi öğretmeni ayarlar. Yani bizim takip ettiğimiz bir müfredat yok. Bu, işimizin gereği. Ama işte bir çocuk hakkında program yazarken, günde sekiz saat derse giren bir öğretmen eve geldikten sonra sekiz adet program yazamaz. Yani bu, eşyanın tabiatına aykırı bir durum. Ama beklenen de bu. E, bu da karşılanmıyor.

Ayşe: Bir de otizmin ne olduğunu bilmeyen birisinin -kesinlikle üsttencilik olarak söylemiyorum ama- neyin ne olduğunu tam olarak bilmeyen bir insanın, herhangi bir durumda o çocuğa karşı bir şey geliştirebilmesi nasıl mümkün olacak? Sağlık alanında "kışkırtılmış sağlık" diye geçiyor ya kavram, şimdi bizde gelinen nokta da kışkırtılmış eğitim sistemi. Tıpkı şehir hastanelerindeki doktorları birer para birimine çevirmeleri gibi, eğitim sisteminde de geliri odağa alıp eğitimi yok sayıyorlar. Burada sermayedarı besleyip çalışanları bu kadar korkunç bir noktaya getirmeleri ve buna karşı zaman zaman çaresiz kalmak üzücü.

Nazım: Benim anladığım kadarıyla burada özel olan tek şey patron. Öğrenci özel değil. Uygulanan müfredat ya da uygulaması istenen herhangi bir şey özel değil. Öğretmen kesinlikle özel biri değil; herhangi biri olabilir. Özel olan tek şey patron. Burada devletle kurduğu o sermaye ilişkisi. Başka da hiçbir özel bir durum yok.

Şule: Sizin böyle bir zümre çalışma saati ya da ofis saati gibi saatleriniz de yok o zaman.

Ali: Yok.

Şule: Gün içinde hep derstesiniz.

Ali: Hep dersteyiz.

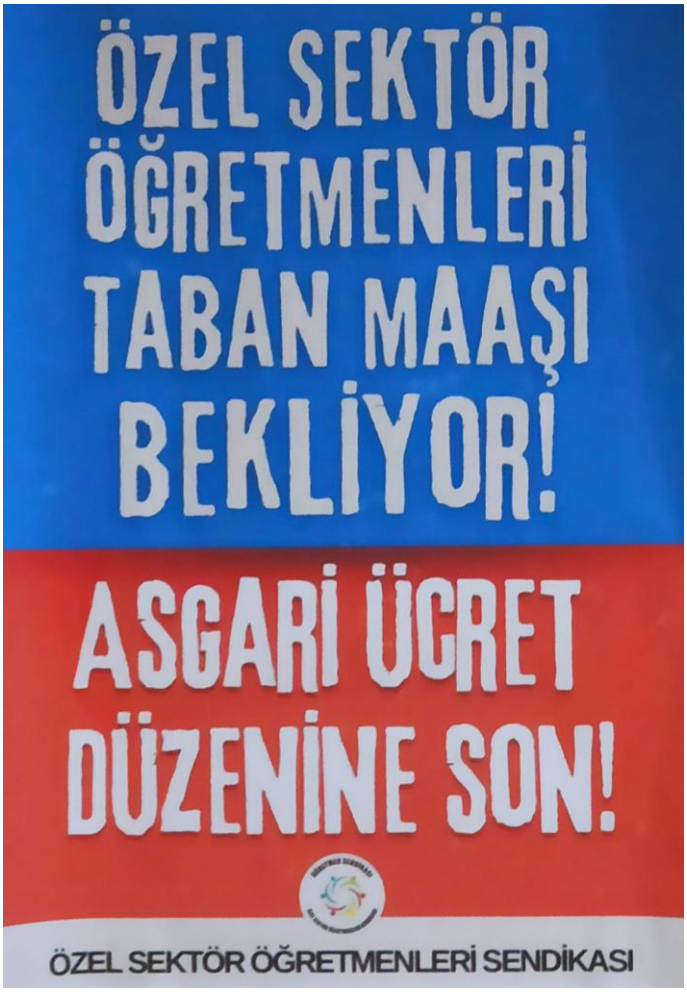
Şule: Veliye geri dönüt verecek zamanınız da yok o zaman. Ya da mola verebileceğiniz saatleriniz de yok.

Ali: O on beş dakika, yirmi dakikalık teneffüs saatlerimizde ya biz telefon görüşmesi yapıyoruz veliyle ya da velilerle; aslında eğer fiziken rehabilitasyon merkezindeyse görüşüyoruz. Dolayısıyla aslında öğretmenin kendi ihtiyaçları için -tuvalet vesaire, sigara içiyorsa, sigara içmesi için falan- kalan süre genellikle 3 dakika ya da 5 dakika oluyor. Koştur koştur bir sistem var. Bu sistemde hocamızın söylediği gibi -aslında güzel de bir ifade- özel olan tek şey patronlar.

Nazım: Bakanlığı bu konuda bir adım atmaya zorlamak gerekiyor. Bu kurumların inanılmaz denetimsiz bir istismar alanına dönüşmüş olduğu algısı oluştu bende şu anda.

Ali: Orada da şöyle, işin handikapı şu: Özel eğitim öğretmenleri genelde mezun olur olmaz atanıyor, memur oluyorlar. Rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenleri genelde 6 ay ya da 1 yıl arası çalışıyor. Kalıcı bir şekilde çalışmıyor. Diğer meslek grupları da aslında sertifika üzerinde çalıştığı için bu konunun öznesi olarak kendini hissetmiyor ve ortada bir hak mücadelesi, hak arayış mücadelesi yaratmak falan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bu yüzden çok daha zor.

Nazım: Kamuda da çalışan insanların -yani birçok şikâyetten bahsediyorlardır diyorsun- çünkü burada, yani özellikle bu bir sermaye aktarımı ile sunulan bu hizmet, kamuda da herhalde bu kadar profesyonel sunulmuyor.



Ali: Kesinlikle bu kadar profesyonel sunulmuyor ama orada işte başka kaygılar devreye giriyor. Nihayetinde rehabilitasyon merkezini görmüş bir kişi kamuya atanıyor ve kamuya atandığı zaman özlük hakları rehabilitasyon merkezinden çok çok daha iyi oluyor. Çünkü nereye götürsen -mesela bir özel eğitim rehabilitasyon öğretmenini muhtemelen alıp bir koleje koysan- şöyle tepkiler verebilir muhtemelen: "Siz neyin davasındasınız, ne güzel çalışıyorsunuz" diyebilir. Rehabilitasyon merkezinden çıkıp kamuya atanan öğretmenler için de durum birazcık bu oluyor. Ölümü gösterip sıtmaya razı etmek gibi bir durum.

Nazım: Yani belki kişisel haklar üzerinden muhtemelen bir şey olabilir ama sonuçta ne yapıyorsunuz?

Ali: Veli-öğretmen işbirliğine kesinlikle ihtiyaç var. Özel eğitim ve rehabilitasyon sistemi değişecekse, öğretmen-veli iş birliğiyle değişecek.

Ayşe: Var mı dernek ya da herhangi bir şey? Velilerin birleştiği bir yer?

Ali: Yok. Özel eğitim çok korunaksız bir alan.

Taylan: Ben de biraz vakıf üniversitelerinden bahsedeyim bu noktada. Vakıf üniversitelerindeki sistem de şöyle: Şimdi bizim eğitimin diğer alanlarına çalışılan bütün kurumların önünde "özel" var. Vakıf üniversitelerindekinin önünde "özel üniversite" diye bir şey yok; "Vakıf üniversitesi" diye bir şey var. Çünkü vakıf kuramayan hiçbir yapı üniversite açamıyor. Vakıf olmanın da belli bir açıdan nitelikleri var. Bu nitelikleri karşılayabiliyor olması lazım. Fakat bu nitelikler, vakıf üniversitesi meselesi işte 90'lı yıllarda çıktıktan sonra inanılmaz düşürüldü. Yani şu anda ben de az çok bir şeylerin içerisinde olup, işte belli başlı ticari faaliyetler falan gerçekleştirdikten sonra bir vakıf açıp -veya daha böyle STK gibi hareket ettikten sonra- bir vakıf açıp üniversite açabilirim her an. Şimdi bu vakıf üniversitesi, özel üniversite değil de vakıf üniversitesi denilmesinin belli bir sebebi var dedik. Fakat işte bu sebebi göre hareket ediliyor mu? Edilmiyor. Şu anda İstanbul'da onlarca vakıf üniversitesi var. Sendikamızın bulunduğu gibi binalar tamamı kiralanıp, işte odalar sınıf yapılıp orada akademik eğitim veriliyor. Çoğu akademisyenin, araştırma görevlisinin odası yok. Yani Ankara'da nispeten bu durum böyle değil. Daha geniş arazilerde, daha düzgün kampüslerde vakıf üniversiteleri var. Fakat İstanbul'da hem alan darlığından kaynaklı, hem işte vakıf olabilme statülerin çok düşürülmesinden kaynaklı, işte "bina üniversitesi" denen yüzlerce, onlarca üniversite var ve bu üniversiteler insanlara diploma veriyorlar. Belki hatırlanır, işte özellikle de 5-6 yıl oldu, hukuk fakülteleri, her üniversiteye bir hukuk fakültesi açılıyor. Vakıf üniversitesinin hukuk fakültesi açılıyor. Geçmişte az çok avukatlıkta biraz yıl almış insanlar, yine vakıf üniversitelerinde düşük ALES, YÖKDİL ve diğer dil sınavı puanlarıyla akademisyen olarak yazılıp, bu insanlar avukatlık mesleğinin yanında öğretim görevlisi, öğretim üyesi olarak çalışıp insanlara hukuk diploması veriyor şimdi. E şimdi bu kadar nitelikli olması gereken işte, adil adalet sistemini bu kadar yaralayabilecek bir düzen oluşmuş oluyor. Yani vakıf üniversitelerindeki bu sistem bunu bu şekilde etkiliyor. Şimdi

vakıf üniversitelerinde kim çalışıyor? Vakıf üniversitesinde çalışabilmek için yani öğretim üyesi olarak çalışabilmek için ne yapmış olman gerekiyor? Lisans eğitimini bitirdikten sonra iki tane sınava girersin. Bunun temelinde de üç tane kıstası var. Nedir? İşte lisanstaki ortalama... daha sonrasında bir dil sınavına girersin. İşte yök dil... veya TOEFL gibi uluslararası sınavlar da geçerli. Bir de ALES. ALES de yine akademisyen olabilmen için açılan sınav. Şimdi sen bu 3 tane temel şeyi gerçekleştirdin. Yüksek lisans yapmaya başladın. Sonra kadro ararsın, resmi gazetede yayınlanan yerlerde. Orada yazmışlar, atıyorum, K. Maraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde kadro açılmış. Kadroya başvuruyorsun. Eğer bir şeyin yoksa, torpilin yoksa %90 devletteki herhangi bir üniversitede kadro bulamıyorsun. Bundan sonra neye sıra geliyor? Vakıf üniversitelerine. Vakıf üniversitelerinde -eğer yine büyük bir üniversite ise- şimdi örnek vermek gerekirse Esenyurt Üniversitesi diye bir yer var. Bir de Ankara'da Bilkent Üniversitesi var. Şimdi bunlar birbirinden çok farklı, ikisi de vakıf üniversitesi ama birbirinden inanılmaz farklı, inanılmaz değişik hareket eden kurumlar ama orada çalışan öğretim üyelerinin hepsi aynı sistem içerisinden geçmiş, aynı sınavları vermiş insanlar. Bunların bir şekilde aynı şartlarda çalışabiliyor olması durumu, ya vakıf üniversitesinde ya devlette ki bir üniversitede bir şekilde yani torpil bulabilmek de kaynağına dayanıyor. Ben yaklaşık 30 küsur tane üniversitenin sınavına girdikten sonra, mülakatına girdikten sonra bir şekilde Ankara'da bir vakıf üniversitesinde kadro bulabildim. Ben şey diye planlıyordum: Vakıflarda çalışan veya bütün akademisyenlerin hepsinin %90'ın belki de hayatı bu meslek üzerine kurulu. Ben lisans eğitimine girdiğim saniyeden itibaren -şimdi nispeten Ankara'nın iyi bir lisesinden mezun olup, Türkiye çapında en iyi üniversitelerden birisine gitmiş bir öğrenci gidiyor- lisansa girdiği saniyeden itibaren kafasında hele ki işte mühendislik gibi veya işte direkt çıkışta meslek veren bir bölüm değilse, genelde öğrenci lisans eğitimine girdiği saniyeden itibaren akademisyen olmayı düşünür. Ve bizim çoğumuz da buna göre hareket etmiş oluyoruz. Ben lisans eğitimine girdiğim saniyeden itibaren yüksek lisansımı, ondan sonra dil sınavını, ALES'imi düşünmeye başladım. Bu şekilde lisanstayken de bir ortalama yapmış olman gerekiyor ki, düzgün bir üniversitede, düzgün, nitelikli eğitim verebilen öğretmenlerin yanında yüksek lisans yapmış olabilirsin. Veya işte yurt dışına çıkabilmek için belli başlı başarıları elde etmen gerekiyor ki işte yine devlette veya iyi bir vakıf üniversitesinde kadro bulabilesin. Şimdi lisanstan çıkıyorsun, sınavlara giriyorsun, yüksek lisansa başlıyorsun. Sonra çok şanslıysan bir yerde kadro buldun, işe girdin. Bekliyorum ki nispeten değer gören, bir sonraki ay ne yapacağını düşünmeyen, kirasını rahatlıkla ödeyebilen bir meslek hayatım olsun. Fakat bu böyle gerçekleşmiyor. Şimdi bizim YÖK'te, kanunumuzda "taban maaşı" ibaremiz var. Vakıf üniversitesinde çalışan hiçbir akademisyen, devlettekinden daha az maaş alamıyor kanuna göre. Ama bu şimdi bu şekilde işleniyor mu? Hayır. Ya vakıf, yani binalardan bozma üniversiteler var dedik. Şimdi bu üniversitelerde çalışan çoğu akademisyen neredeyse kolej öğretmeni kadar maaş alıyor. Bunu şey için söylemiyorum, belli başlı bir çizgisi var çünkü bu işin. Bir taban maaşımız var. Bu taban maaş uygulanmıyor işin sonunda. 2020'de

kanunlaştı. O zaman geldi ama 2020'den beri -belki 2020'de uygulayıp 2021'de yine uygulamadan- bu işe devam eden bir sürü üniversite var.

Nazım: Ben çok özür diliyorum. Tabii, şunu merak ediyorum. Mesela Türkiye'de özel üniversite ya da vakıf üniversite değil mi? Sanırım son 15-20 yılda yaygınlaşmaya başladı ve arttı. Vakıfların genel olarak kâr amacı gütmeden... Özellikle İstanbul, E5 hattı…

Bu alanda da çalışan arkadaşlarla da bazen sohbet ediyoruz. Şunu çok merak ediyorum. Bu alanda iş yapan kişiler neden bu işe ön ayak olmaya başladı çok hızlı bir şekilde? Vakıflar tarih boyunca da hep bir istismar alanıdır. Yani devletten vergi kaçırmanın bir alanıdır. Ne kadar çok vakıf açarsanız, vakıf kurarsanız daha az vergi ödersiniz ve çeşitli avantajlara sahip olursunuz. Demin sen de sohbetin başında şey söyledin: Vakıf olabilmenin standartlarının düşürülmesi, vakıfların yaygınlaşması ve bu alanda bir de eğitim gibi, daha akademik, daha profesyonel bir eğitimin sunulduğu bir alana da giriliyor. Yani burada da bir özelleştirme… Hani adı vakıf ama özel üniversiteden çok da farklı değil gibi bir durum ortaya çıkıyor. Burada sizin çalışma koşullarınıza doğrudan bu mantıkla yansıyan bir durum vardır.

Mehmet: Vakıf yönetimleri de şirketleşiyor, holdingleşiyor çünkü.

Taylan: Bizim mütevelli heyeti dediğimiz işte genelde vakıflar... Mesela Sabancı Üniversitesi'nin vakfıysa veya Koç Üniversitesi'nin falan vakfıysa genelde mütevelli heyeti o aileden oluşan kişilerdir.

Mehmet: Sözde vakıf.

Taylan: Vakfın, dediğiniz gibi, amacı nedir? Kâr amacı gütmez. Yani işte eğitim vakfıysa, atıyorum bu vakıf eğitime hizmet etmek için bir şekilde bir şeyler yapar. Sabancı Vakfı ise Sabancıların adını yaşatmak için sürdürür faaliyetlerini. Burada ne yapmış oluyor? Eğitim zaten inanılmaz bir şekilde kâr amacı güdülebilecek.

Nazım: Burada bir devlet teşviği varsa, ben orada şeyi görüyorum her zaman: Sermayelerin bazı gelirlerini gizleyebilmesi için bir araç gibi kullanılıyor gibi geliyor bana.

Taylan: Öyle devlet teşviği, devlet yardımı diyeyim, vakıf üniversitelerinde şöyle işliyor. Şimdi, eskiden bizim üniversite sınavına falan girdiğimiz dönemlerde şöyle bir şey vardı: Baraj puanımız vardı bizim. Şimdi şu anda baraj puanı yok. Neden? Vakıf üniversiteleri dolmadı çünkü. Neredeyse işte iki üç sene önce üniversite sınavına girildi. 3 milyona yakın öğrenci üniversite sınavına girdikten sonra bütün üniversitelerin dolması beklenir. Fakat baraj puanından kaynaklı, belli başlı bölümlerin, belli başlı barajlarının olmasından kaynaklı çoğu vakıf üniversitesi -hele ki İstanbul'daki üniversiteler- öğrenci bulamadılar. Öyle olunca ne oldu? Baraj puan kaldırıldı. Mesleklerin baraj puanları alta çekildi. İki ay önce falan hukuk fakültesinin baraj puanı alta çekildi. Daha öncesinde eğitim

fakültelerine yerleşmenin belli başlı baraj puanı vardı. Onlar yine aynı şekilde geriye doğru çekildi. Şimdi baktığımız noktada şey mi? Bakın, üniversiteler doluyor mu baraj puanını geriye çektiğimiz zaman? Baraj puan kaldırıldıktan sonra 1 sene doldu. Yine şu anda boşlar. Niye boşlar? Çünkü üniversiteye giren öğrencinin de üniversiteye dair umudu kalmadı. Şimdi ben bir para veriyorum, hukuk fakültesine giriyorum. Ve işte orada her yıl, bazen de artan fiyatlarla bir ücret ödüyorum. Bunun buradan çıktıktan sonra şey beklerim: İşte nitelikli, güzel, rahat çalışabileceğim bir iş beklerim. Fakat ne oluyor? Çıkıyor, neredeyse binlerce avukat var.

Nazım: Lisans eğitiminin artık bir iş güvencesi kalmadı.

Taylan: Evet kalmadı. Vakıf üniversitelerinde bu işi, dediğim gibi, artı bir niteliksizleştirildi. Şimdi İstanbul Üniversitesi'deki hukuk fakültesine giren öğrencinin niyetiyle Esenyurt Üniversitesi hukuk fakültesine giren öğrencinin niyeti az çok aynı olmuyor, tamam mı? İşte baraj kaldırıldıktan sonra, fakültelerin baraj puanları aşağı çekildikten sonra, daha yüksek gelirli ailelerin eğitime daha az öncelik vermiş çocukları o bölümlere yerleşmiş oluyor. Ve bu sefer mesleklerin nitelikleri de azalmış oluyor. Biz bundan nasıl etkileniyoruz? Şimdi ben bir eğitim veriyorsam öğrenciye, elimden geldiğince en nitelikli eğitimi vermeye çalışıyorum. Fakat öğrencinin senden almak istediği şey o kadar da nitelikli değil. "Ben bu üniversiteyi bitireyim, geçeyim. Daha sonra işte babamın şirketinde oraya benim adıma avukat diye yazsınlar" falan gibi bir yere ulaşıyor bu iş. Öyle olunca, burada çalışan insanlar -yani vakıf üniversitelerinde öğretim görevlisi olarak çalışan insanların çok büyük çoğunluğu- da verilen değerin çok düşük olmasından kaynaklı daha farklı işler yapmaya sürükleniyorlar. Ben edebiyat alanında yüksek lisans yapmış, şu anda da doktora yapmaya çalışan bir insan olarak, işte hem vakıf üniversitesinde çalışırken aynı zamanda yayıncılık yapabilir miyim? Belli başlı yayınlarda işte editörlük veya direkt yayının kendisini çıkartabilir miyim diye düşünceler olmaya başlıyor ki nitelikli, nispeten daha nitelikli vakıf üniversitelerinde de daha rahat, daha işimi yapabilir şekilde çalışabilmek için bunları ben CV'me yazıp bir şekilde şeye gösterebiliyor olmam lazım. Oradaki mütevelli heyetine, bölüm başkanına falan gösterebiliyor olmam lazım. Bu da şimdi inanılmaz bir sektörleşme, holdingleşme, şirketleşmeye gidiyor. Ben, dediğim gibi, her şeyi yerine getirmişim. ALES puanımı almışım, YÖKDİL puanımı almışım. Lisanstaki akademik ortalamamı yüksek tutmuşum. Girmişim vakıf üniversitesinde, çalışmaya başlamışım. Daha da üstü var. Şimdi ben... apartman üniversitesinde çalışırken daha üst bir yere girmeye çalışıyorsun. Kolejde de bu sistem aynı… Ben o kadar sınavları geçtikten sonra, devlette de bu şekilde ilerliyor nispeten. Şimdi Hacettepe Üniversitesi'nde Türk Dili Edebiyatı Bölümü'ne yerleşen araştırma görevlisi veya herhangi bir enstitüde okutmanlık yapan öğretim görevlisi arkadaşım, oradan çok kendi hayat şartları bunu getirmediği sürece ayrılmaz. Ama ben tutunmaya çalışarak bilim üretemiyorum. Ben evimin kirasını düşünürken, çalıştığım işteki yeri düşünürken -yani bir şekilde benim çalıştığım yer konfor alanım olmaya başlayacak ki ben bilim üreteyim. Çünkü

üniversiteler sadece orada düşünüldüğü gibi eğitim vermek ya da sadece eğitim vermek değil; benim akademik, bilimsel bir şey üretmem gerekiyor. Ve ben konfor alanının içerisinde olmadığım sürece bilimsel bir şey üretemem ki.

Nazım: Siz aslında pozisyonunuz, işiniz gereksiz bir aktarıcı değil; bir üreticisiniz aslında. Yani akademisyen dediğimiz kişi, sahip olduğu bir akademik bilgiyi aktaran değil, insanları, öğrenciyi de bilgi üretmeye teşvik eden -ki aslında üreten.

Taylan: Ben şimdi edebiyat alanında çalıştığım için ona göre örnek vereyim. Ben öğrencim mezun olduktan sonra en azından kendi alanında belli başlı üretim yapsın diye onu eğitiyorum. Şimdi hep eleştirilen bir konu var: Akademisyenin bir formasyonu yok, pedagojik bir altyapısı yok. Araştırma yapıyor, öğreniyor ve sınıfa çıkıyor. Bunun böyle olmasının bir nedeni var. Yani dünyanın her tarafında bunun böyle olmasının bir nedeni var. Nedir? Oradaki insanın en temel amacı bilim üretmek. Bu bilimi de bir şekilde sınıf ortamında kendi bildiğini, kendi öğrendiğini öğrenciye aktarıp öğrenciden de kendi bir süre sonra araştırma, kendi bilgi edilmesini beklemek. Bakıyor, vakıf üniversitesinde çalışan araştırma görevlisinin -bazen doktor, doktora yapmış ve doktor ünvanı almış insanın bile- kendi bilimini öğretecek, kendi bilimini yapacak nitelikte bir hayat standardı yok. Bu da, dediğimiz gibi, vakıf üniversitesinde çalışıyor olmanın, vakıf üniversitesindeki niteliklerin çalışma şartlarının inanılmaz düşmesinden kaynaklanan, çok fazla vakıf üniversitesi olmasından kaynaklanan şeyler.

Mehmet: Hocam son dönemde herhalde şu akademinin de diğer okullarla birlikte başlama sürecine girerken -hatta daha doğrusu tatilden sonra- özellikle herhalde İstanbul'daki üniversitelerde bayağı bir kıyım var herhalde. Hem mobbing durumu hem işte nasıl bir iş yükünden falan bahsediliyor. Akademisyenin üzerinde olmaması gereken bir iş yükünden falan bahsediliyor.

Taylan: Şimdi vakıf üniversiteleri boş kaldı.

Mehmet: Bir de o kıyım nasıl bir kıyım? Yani oranı nedir, ne değildir?

Taylan: Şöyle yani geçtiğimiz günlerde yine sendikalarda bir hocamız Yeditepe Üniversitesi'nden çıkartıldı. İletişim fakültesinde fakülte dersleri veren bir hoca ve öğrencilerin artık iletişim fakültesinden çıktığı zaman bir meslek elde edemeyeceğini düşündüğü için iletişim fakültesi tercih etmiyor. Bu neye yansıyor? Burada çalışan öğretmenlerin, akademisyenlerin azalması durumuna çıkıyor. "Biz öğrencimiz yok, seni de çıkartıyoruz" diyemediği için inanılmaz bir şekilde mobbing, baskılama yöntemine gidiyorlar. Şimdi bizim sendikamızın da üyesi olan Yeditepe Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde çalışan hocamız diyor ki: "Bizim fakültemizin bir yayını vardı -ki iletişim fakültesinin yayını olur. Bütün fakültelerin radyosu olduğu gibi, radyosu olur, bir yayın yapar yani iletişim fakültesi. Beş senedir çıkmayan yayını toparladım, elimizdeki yazıları hepsini bir şekilde toparlayıp üniversiteye girdiğim ilk senede ben yayın çıkarttım" diyor. Daha sonraki süreçte üniversite beni desteklemedi. "Ben defalarca gittim

söyledim. İşte bana yayın çıkartmam noktasında, bir şekilde burada akademik faaliyet yürütmem noktasında destek olun" dedim fakat hiçbir şekilde böyle bir destek gelmedi. Sonra, birazcık sesi çıkan, birazcık "buradaki sistem böyle olmaz" diyen bir öğretmenimiz bu. "Yayını sen çıkarttın, şu anda çıkartmıyorsun" denerek işten çıkartılıyor.

Mehmet: Böleceğim ama herhalde üniversite yönetimlerinden bir kademe önce bölüm başkanlıkları, bölüm içerisinde bu engellemeler daha çok oluyor değil mi? Yani iş çıkarma, işte şu dediklerimizi yap, bu kadarla uğraş ya da işte şunları yaptın mı ki sen buna yöneliyorsun falan gibi.

Taylan: Aynen öyle. Bu da işte şeyin üzerinde, hoca üzerinde bir baskı yaratıyor. Bir önceki sene yanında çalışan akademisyen yayın çıkartmadı. Yani kendi inisiyatifiyle çıkarttı yayını bir daha çıkartmadı diye işten atılıyor. Sonraki, mesela Yeditepe Üniversitesi'nin İletişim Fakültesi'nde o hoca öyle çıkartıldıktan sonra

diğer akademisyenlerin işe gidip gelme motivasyonu, bir zorunluluk haline geliyor. Dediğim gibi biz bir şey yapıyorsak, bilim üretmeye çalışıyorsak belli bir konfor alanımız olması gerekiyor. Şimdi ben, "Acaba bir sonraki dönem beni saçma sapan bir nedenden işten çıkartacaklar mı?" diye düşünürken bilim üretemem. O derse girerken tam motivasyonlu olamam. Çünkü ben odada otururken, "ya acaba beni işten çıkartırlar mı?" diye düşünerek, başka kendim üniversite mütevelli heyetine yaranacak işler düşünmeye başladım. Bu da işte vakıf üniversitelerinin bu kadar artması ve niteliksizleşmesinden kaynaklanıyor. Bizim buradaki akademisyen diye adlandırılan mesleğin, bir şekilde devlet eliyle niteliksizleştirilmesinden kaynaklanıyor. Şimdi bu öğretmen herhangi bir devlet üniversitesinde kadro bulabilmiş olsaydı, hayatını bu şekilde yaşamayacaktı. Ama bu öğretmen vakıf üniversitesinde çalıştı, öbürü devlet üniversitesinde çalıştı. Vakıf üniversitesinde çalışan daha mı rahat iş buldu? Hayır. Daha mı az sınava girdi? Hayır. Daha mı kötü yayın yaptı? Hayır. Onun da tezi aynı. Aynı nitelikte iyi, belki de daha iyi. Öbürü devlet üniversitesinde bulanın da tezi belki aynı nitelikte, belki vakıftakinden yani daha kötü.

Şule: Bu kadrodan bahsedince aklıma geldi. Kadro ilanları çok spesifik oluyor. Hani sizin de dikkatinizi çekiyordur. Yüksek lisans ya da doktora tezi çok spesifik olarak belirtmiş. Hani bu da torpil olduğunun bir kanıtı aslında.

Taylan: Tabi tabi. Ya şöyle söyleyeyim: Bu işin içerisine birazcık girip bir şeyler yapmaya çalışan insanların gerçekten hem hayata dair, hem bu işi yapmaya dair, hem ülkenin geldiği duruma dair inanılmaz motivasyonu düşer. Çünkü şimdi Resmi Gazetede yayınlanan ilan, kişiye teslim ilan var. Gerçekten. Yani o alanda o çalışma bir tane yapılmış, tamam mı? Sen oraya onu yazıyorsan, o kişiyi işe almak için girmiş oluyorsun. Şimdi ben nasıl işe girmiştim zamanında? Yani nasıl kadro bulabilmiştim? Yazmış işte: Türk Dil Edebiyatı bölümünden mezun, şu şu alanlarda yüksek lisans yapıyor olmak veya yapmış olmak. Bir de oraya işte YÖKDİL puanını, ALES puanını yazmış. Benim girdiğim işin, yapılan ilanın niteliği de inanılmaz yüksekti. Üç tane de kadro açılmıştı. Yaklaşık biz oraya 35 veya 37 diye hatırlıyorum, kişi başvurmuşuz. Hepimiz teker teker mülakata girdikten sonra 3 kadro açılan yere sadece ben yerleştim. O da şundan kaynaklanıyor. Benden başka nitelikleri sağlayan kimse yoktu. Böyle olduğu zaman ne oluyor? Vakıf üniversitelerinin nitelikleri düşürüyor. Kendi niteliklerini düşürüyorlar çünkü 3 kadro açmış, kadroya başvuranların arasında bir kişi nitelikleri karşılıyor. Diğer tarafa bakıyorsun, devlet üniversitelerine bakıyorsun, kişiye teslim kadro açılıyor. Hadi diyelim ki kadro kişiye teslim açılmalı. Sen girdin, başvurdun, çok da normal olabilecek bir kadro, bir ilan yayınlandı. İşte oraya yazmış: Türkçe edebiyat alanında, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmış veya yapıyor olmak durumu. Sen niteliği karşılıyorsun. Oradaki sınav puanlarını da karşılıyor. Başvuru yapıyorsun. Üniversite kendi sınav yaptıysa, gidiyorsun oraya sınava giriyorsun. Kişiye teslim sorular sorulmuş. Şimdi sosyal medyada şey çok güzel yayılabiliyor. Resmi Gazetede yayınlanan ilan… Ben şimdi Kırıkkale Üniversitesi'nin sınavına gittim zamanında. Ya ben

Türkiye'nin en iyi Türk Dil Edebiyatı bölümünde eğitim görmüş birisi olarak, sınavdaki dördüncü soruyu -dört tane soru sorulmuş- üçü tam anlamıyla araştırma görevlisi olabilecek birisine sorulan, dördüncü soru inanılmaz bir şekilde kişiye teslim bir soru. Bir kitabın, bir yazarın, başka bir yazar özelinde kitaplarının incelenmesini sormuş. Benim o soruyu cevaplayabilmem için az önce kitabı okumuş olmam lazım. Sınavda o soruyu çıkacağını bilip az önce o kitabı okumuş olmam lazım ki ben o soruyu cevaplayayım. Bu da ne demek olmuş oluyor? O soru -hani belki diğer sorular değil ama- o soru bir kişiye veya iki kişiye verilmiş.

Nazım: Tabela üniversiteleri dediğimiz üniversiteler oldu. O tabela üniversitelerin kamuda böyle yaygınlaşırken, tabii ki akademik eğitim iyice dibe düştü. Ama senin bahsettiğin vakıf üniversitelerindeki genel standartların düşürülmesi ve burada akademik anlamda kadroların tahsisiyle ilgili yapılan uygulamalarda aynı işleyişin bu arada da çok hızlı bir şekilde düştüğü ve doğal olarak o alanda çalışan meslektaşlarımızın da çok ciddi maddi kaygılarla, akademik üretimden çok uzak kaygılarla bu işi yapmak zorunda kaldığı ortaya çıkıyor.

Taylan: Aynen öyle. Yani o insan geçmişine baktığı zaman, o kadroda -kadroya girdikten sonra- şanslıysa bir odaya girip oturduğu zaman geçmişine baktığında şunu görüyor: Ben uğraştım, didindim, lisans ortalamamı yüksek tuttum. Yüksek lisans yapmaya hak kazandım. Yüksek lisans yapmak için işte dil sınavına girdim. Ondan yüksek bir puan aldım. İşte ALES'e çalıştım, yüksek bir puan aldım ve buraya oturdum. Dersin ki: "Ben özgür bir şekilde üretim yapacağım. Hiç evimin kirasını düşünmeyeceğim. İşte çocuğumu nispeten vakit ayırarak onunla birlikte zaman geçirerek büyüteceğim." Çünkü geçmişine baktığın zaman bu hayatı elde edebilmek için bir mücadele vermişsin. Daha sonrasında nispeten daha iyi şartlarda çalışmayı beklersin. Baktığın zaman öyle olmuyor ama.

Mehmet: Bu arada sanıyorum yeni izledim, İstanbul'da yaşayan -devlet üniversitesinde sanıyorum çalışan- bir akademisyenin 71 bin lira civarında bir maaş aldığını. İstanbul'daki ortalama ev kiralarının 50 bin lira civarında olduğu, bu parayı asla ödeyemeyeceği… Bu şekilde zaten hem nasıl tutunacağı hem de nasıl bilimsel bir çalışma yapacağı konusunda isyan ediyordu. Devlet üniversitesi de böyleyken vakıf üniversitelerindeki hali ücret bakımından düşünmek bile istemiyorum gerçekten -ki yaşananlar zaten ortada.

Ayşe: Ben bir şey soracağım. Şimdi rehabilitasyon için de aynı şey düşünebilir, vakıf için de. Hani bizler, tamam, çok kötü koşullarda çalışıyoruz -evet, tam sistemin korkunç hallerini aşama aşama yaşaya yaşaya görüyoruz falan- ama en azından bir 5-10 dakika teneffüste bir araya gelebiliyor olmak yetiyor bazen. Ya da çıkışta saatleri tutturabildiğimiz noktalarda azıcık sosyalleşme şansımız var. Ama ne rehabilitasyon için ne vakıfta böyle bir imkan var. Hem de bireysel anlamda bu kadar başarı için uğraşmanı gerektiren bir alan. Bunun insanı bencilleştirmemesi mümkün değildir eminim. Egonun devreye girmemesi

mümkün değildir. Şimdi bu kadar kötü koşullarda, bu kadar kendine odaklanarak çalışan bu insanların örgütlenme biçimleri, iletişim biçimleri falan nasıl oluyor? Gün boyunca mesela orada herkes odasına çekilip, ayrı ayrı sadece bu koşulları nasıl düzeltebiliriz onu mu düşünüyor? Bir ortak alan yaratılabiliyor mu? Bir zaman dilimi böyle bir şey için, insanileşmek için bir olanak var mı yani?

Taylan: Sadece vakıf üniversitesi için söylemeyeyim. Bir üniversitede çalışan bir akademisyenin nispeten en birlikte olabildiği alan, eğer bölüm arkadaşları birbirleri içerisinde bir şekilde iyi anlaşabiliyorlarsa, yemek saatleri. Personel yemekhanesine giderken işte genelde asistanlar birlikte çıkarlar. İşte hocalar, unvanları birbirine yakın olan hocalar birlikte çıkarlar. Tabii ki yani bizim hiçbir şekilde belli başlı zoraki veya böyle yapmacık diyeyim, bölüm toplantıları, işte balo diye adlandırılan yapılar olmadığı sürece veya işte bölüme yardımcı bize veya misafir bir hoca gelmediği sürece, biz birbirimizin yüzünü çok fazla görmeyiz. Hani bölümün içerisinde "Günaydın hocam." "Sana da günaydın hocam." Böyle odanın içerisine giriyorsun. Ondan sonra o az önce selamlaştığın hoca, belki de daha sonra senin şey için değil, kötü insan olduğu için değil, sistem onu ona ittiği için, bir şekilde onun hayatı tamamen başarıya odaklı olduğu için "Seni nasıl şey yaparım" diye düşünmeye başlıyor. Hani "Seni nasıl sistemin dışına çıkartıp bir rakip azaltırım?" diye düşünmeye başlıyor. Bu da dediğim gibi, o insanın kötü bir insan olduğu için değil. Sistem bunu ona mecbur bırakıyor. Zaten bir yarışı atlatıp o koltuğa oturmuş insanlar olarak yarış hiçbir zaman bitmiyor. Şimdi yüksek lisansını yaparken bir şekilde şanslısın, kadro buldun, girdin, oraya oturdun. Doktorası var. Doktora yeterliliği geçtin, doktoraya başladın, doktorayı sürdürdün. Girdin oraya, tekrar kadro buldun. Doktor olarak çalışmaya devam ettin. Sürekli bir yayın verip doçentliği kazanman lazım. Kadro açıldı. Daha sonra yayın verip Prof'luğa geçmen lazım. E o da bitti mi? Bitmedi. Ondan sonra bölüm başkanlığı var. Bölüm başkanlığı için sürekli bir çabalayıp mücadele etmen lazım. Bölüm başkanı oldun, yetti mi? Dekanlık için. E dekanlık tamam, çok güzel fakültene dekan oldun. E yeter mi? Yetmez. Rektör olacaksın. Rektör herkes olabiliyor mu? Olamıyor. Birazcık mütevelli heyetine yaranman gerekiyor. Meslek hayatın boyunca sürekli yanındaki arkadaşlarınla yarışmış oluyorsun. Böyle bir ortamda arkadaşlık oluyor mu? Olmuyor. Olsa dahi samimi olmuyor. Devlet üniversitesinde böyleyken, vakıfta daha da beter çünkü işten çıkartılma gibi bir durum var. Bir bölümde, atıyorum, biz 4 tane asistanız. Bir sene önce doçent işten çıkartıldı. Belki bir sene sonra asistan kadrosundan bir tane eksilecek. Bu sefer ne oluyor? Sen birlikte çalıştığın asistan arkadaşlarının kuyusunu kazmaya başlıyorsun. Bu da sistemin sana getirdiği bir şey. Belki o insan bunu yaparken inanılmaz büyük vicdan azabı çekiyor ama dediğim gibi geçmişini düşünüyor. Geçmişteki çektiği mücadeleyi, yapmaya çalıştığı şeyi düşünüyor. Hani lisansta mezun olduktan sonra işe giren arkadaşlarına bakarken, işte bir şekilde o yüksek lisans yapmaya çalışıyordu ve onun mücadelesini veriyordu, onu düşünüyor. Bunu da bir şekilde kendi hayatını silip atamıyor, onu düşünüyor. Bu sefer de ne oluyor? İnanılmaz bireysel bir çalışma alanı olmuş oluyor.

Nazım: Hocam, bu anlatımlardan şöyle bir şey çıkıyor. Yani naçizane eğitime dair -daha doğrusu akademiye dair- şöyle bir şey var: Meslektaşların rekabeti akademik üretime dair değil. Mesleklerinde kalıcı olmaya, iş güvencelerini sağlamaya dair bir şey var. Piyasalaşma orada akademik üretimin zaten önünü kesmiş durumda. Bir performans isteniyor, belki özel sektörde bir performans isteniyor ama bu performans akademik üretimden ziyade, işte vakfın çeşitli yönlendirmelerine bağlı olarak -yani akademisyenlerin kendi özgür iradeleriyle verdikleri çalışmalar üzerine değil, siparişle yapılan çalışmalar üzerine– uygulanıyor. Ve doğal olarak tabi ki ciddi örgütlenme sorunları, ciddi akademik sorunlar hepsi beraberinde ortaya çıkıyor.

Taylan: Aynen öyle. Şundan bahsedeyim mesela: Burada çalışan emekçi, o işi zar zor, çok zor elde ettiği o işi kaybetmemek için herhangi bir okul içerisinde muhalif -işte mütevelli heyetinin yanlış yaptığı bir şeyi söylemeye- çekinir hale, birlikte hareket etmeye çekinir hale geliyor. Bir şekilde, "Herhangi bir sendikal faaliyet içerisinde bulunursam, işte benim adım bölüm başkanlığına mütevelli heyetine giderse, önümüzdeki sene benimle anlaşmazlığa giderler" diye düşünüyor. Ve insanları doğal olarak hiçbir şekilde yadırgamıyorum. Bu durumdan korkuyorum.

Nazım: Sorunlar çok birbirinden farklı olmamakla beraber yani, her birinde beterin de beteri bir durum var.

Taylan: Bu iş şuraya geldiği zaman, yani işin tam anlamıyla vakıf üniversitesi kısmına geldiği zaman, şimdi tanıtım günleri diye bir mesele var. Tamam mı? Devlet üniversitesinde de tanıtım günü oluyor. Vakıf üniversitesinde de tanıtım günü oluyor. Vakıf üniversitesindeki tanıtım günü, üniversitenin birbiriyle yarış haline geliyor. Asistan, doçent, bazen profesör hoca oraya gidip işte ilin belki büyük bir salonuna açılmış bir fuarda sabah 9'dan akşam 8'e kadar falan o masanın başında oturup, pazarlamacı gibi kendi üniversitesinin kendi bölümünü pazarlıyor. "Sen benim üniversiteme gelirsen şöyle olur, böyle olur, işte sana şöyle yardımcı oluruz" demek zorunda bırakılıyor. Belki o bu cümleleri sarf ederken inanılmaz kötü hissediyor ama işini kaybetmemek için onu söylemek zorunda kalıyor. İşte üniversitenin kendi açtığı bir tanıtım günü varsa kendi salonunda, kendi fakültesi önünde, orada gelen öğretmen şeylere, öğrencilere, öğrenci adaylarına, bölümünü inanılmaz güzel bir şekilde mütevelli heyeti, okuldaki diğer hocalar da onu görürken pazarlamaya çalışıyor. O öğrenci kalktıktan sonra "çok güzel ikna ettim onu" noktasına getirmeye çalışıyor ama hocanın görevi bu mu?

Mehmet: Hiçbir eğitimcinin işi bu değil. Ben şuradan bir tutum almak istiyorum izninizle. Tutunmaya çalışan, bilim üretmeye çalışan, çabalayan akademisyenin yanı sıra bir de okulda, kursta eğitim fakültelerinden mezun olmuş ya da pedagojik formasyon almış, eğitimci olmuş, dünya kadar öğretmen arkadaşınız var. Bunların kimisi işsiz, kimisi atama bekliyor, kimisi mülakat mağduru, kimisi ücretli öğretmen, kimisi de özel öğretim kurumlarında, kurslarda ya da kolejlerde çalışan öğretmenler. Vakıf üniversitelerinden konuştuk. Üniversiteye hazırlıyoruz çocukları, akademiye hazırlıyoruz. Onlar bilim üretsinler diye çocukları

hazırlıyoruz. Ama öğretmen hem kursta hem kolejde öyle bir baskı altında ki ne kendi bilişsel sürecini öğrenciye aktarabiliyor istediği gibi, ne hayalini kurduğu mesleği düzgün bir şekilde yapabiliyor. Şimdi bunun nedeni de şu aslında, baktığınız zaman: Doğrudan doğruya bu vahşi kapitalizmin, aynı zamanda da itaatkâr bir eğitim sisteminin içerisine doğrudan doğruya hizmet edecek, ona bağlı kılınacak birer -aslında tırnak içerisinde- "teknisyen" olarak buraya koyuyorlar, yerleştiriyorlar. Bazı bürokratların bize verdiği, sunduğu şeyleri öğrenciye bir sistem dâhilinde dayatıyoruz. Daha sonra bu çıktıyı alan çocuğun da akademiye gidip, üniversitede sözde bilim üreteceğini varsayarak; sonrasında oradan çıktığında da memlekete, ülkeye gerçekten yararlı olacak, gerçekten yeni kuşakları bilimle donatacak bir insan haline getirecekmişiz algısıyla böyle işimizden tatmin olmaya çalışarak ilerliyoruz. Aslında bu tamamen bir illüzyondan ibaret. Öğretmenlerin tamamı aslında bir illüzyonun içerisinde olduğunun farkında olmak zorundalar bugün. En önemli şey aslında bu. Hem devlet üniversitesinde -yani kamuda- çalışan öğretmenlerin hem de özelde çalışan öğretmenlerin, yani bugün sendikalaşan ama tabii ki nitelikli bir sendikada, bağımsız emek için mücadele eden bir sendikada buraya gönül veren bir öğretmenin; eğitim için, yarınlar için, çocuklar için, kendi mesleğinin itibarı için ve gerçekten eleştirel düşünceye, eleştiren, sorgulamaya dönük bir eğitim sistemini ülkeye kazandırabilmek için mücadele edecek elbette mücadeleci öğretmen arkadaşlarımız var. Ama deryanın içerisinde biz onları şu anda yalıtılmış bir haznede tutuyoruz. Geriye kalan o deryanın geri kalanı ile biz her gün öğretmenler odasında karşılaşıyoruz bu arkadaşlarımızla. Her birimiz - yani mücadele eden öğretmenlerin her biri - her gün o öğretmenler odasında mümkün olduğu kadar işte gerçekleri, içinde bulunduğumuz o illüzyonun o işte sorgulamaya dönük eğitim sistemini bize uygulatmadıklarına; yaptığımız şeyin öğretmenlik olmadığını, öğretmenliğin gerçek anlamı için aslında mücadele etmemiz gerektiğini, bunun için bunun önce kendi haklarımızdan, sendikalaşmaktan, öğretmenlik onurunu Türkiye gibi vahşi kapitalleşen, özelleşen bir alanda yeniden savunmak zorunda olduğumuzun sürekli açıklamalarını yapıyoruz, konuşmalarını yapıyoruz. Bu kimi zaman yıpratıcı oluyor, kimi zaman geri düşmemize neden oluyor ama mücadeleci bir öğretmen mümkün olduğu sürece bunu bırakmamak için sürekli çaba sarf ediyor ömrü boyunca. Ancak dediğimiz gibi, öğretmenlerin - özellikle yeni yetişen, yeni kuşaktan gelen birçok öğretmenin - bir yandan bir döngünün içerisinde olduğunu görüyoruz. Yani öğretmen, öğrenciye ilkokuldan üniversiteye gelinceye kadar zaten var olan sistemin dayatmasını, itaatkâr bir sisteme boyun eğmesini istiyor. Öğrenci çalışacağı yerde - burası bir şirket olur, bir kamu dairesi olur, bir sağlık kuruluşu olur ya da yine bir eğitim yuvası olur - yani yine eğitmen olur kendisi. Ama her şekilde sisteme ya da işte iktidara - tırnak içerisinde "iktidarlara" - boyun eğecek bir öğretmen olmasını ya da çalışan olmasını istiyor. Dolayısıyla da bizim yetiştirdiğimiz çocuk, yeniden yetiştireceği çocukları da bu döngü içerisine hapsederek yetiştiriyor. Yeni yetişen kuşaklar, yeni öğretmenler bu öğretim programı içerisinde ne ortaokulda ne de lisede hiçbir zaman haktan, hukuktan, anayasadan, adaletten, işte kadın erkek eşitliğinden - hatta işte cinsiyet

eşitliğinden - bütün cinsel yönelimlere karşı olan eşitlikten ya da işte bütün topluluklara, bütün toplumlara, dünyadaki bütün insanlara karşı hoşgörüyle yaklaşıp yaklaşmamaktan hiçbir şekilde bir sınamadan ya da böyle bir öğretim programından geçmeden üniversiteye geliyor ya da iş hayatına, meslek hayatına atılıyor. Bütün öğretmenlerin görmesi gereken aslında öncelikle bu. Yani biz bugün yetiştirdiğimiz çocukla - özel öğretim kurumlarında olsun ya da devlette olsun - yetiştirdiğimiz çocukla aslında kendi geleceğimizin nasıl olacağını bugün kurguluyoruz. Nasıl bir okul istiyoruz, nasıl bir eğitim, nasıl bir gelecek istiyoruz; bunu kendimiz tasarlıyoruz. Bize verilen bir makinayla bunu tasarlıyoruz. Bu makinanın çarklarını kırmak için aslında öğretmenin artık öğretmenler odalarında o başkaldırı düzeyine gelmesi lazım.

Nazım: Hocam, ben buna dair şöyle bir şey söyleyeyim. Mesela özel eğitime dair, kolejlere dair konuştuk. Hocam biraz akademinin özel alandaki sorunlarından bahsetti. Ben tarih, coğrafya özel kurslarda ders veriyorum. Biz genel olarak meslektaşlarımız "olması gerekenler" üzerinden bir tanımlama yapıyoruz. Ama mesele olması gerekenler üzerinde oluşmamış. Kapitalizmin kendi ihtiyaçlarına göre oluşan bir durum var. Bir piyasalaşma var sektörde. Bu piyasalaşmanın yarattığı sorunları hepimiz farklı alanlarda karşılıyoruz. Akademide bu işin karşılığı başka, özel eğitimde kendine göre esnek farklı koşulları var. Bizim alanımızda bambaşka koşulları falan var. Hepimizin de bireysel birçok farklı hikâyesi var işin açıkçası. Meslekte veya işimizi yaparken karşılaştığımız bir sürü farklı farklı sorun var. Örneğin, üniversiteye hazırlık alanında bu kadar çok öğretmenin çalışması, bu alanın ciddi bir istismar alanına dönüşmesi, öğretmen emeğinin özel sektör tarafından bir sömürüye dönüştürülmesi - özü itibariyle baktığınız zaman - eğitimin piyasalaşması amacıyla yapılmış bir yanlış iş gibi geliyor. Yani bir düğme yanlış iliklenmiş, ondan sonra biz böyle domino etkisi gibi farklı alanlarda çalışan insanlar olmaya başladık. Mesele öyle değil aslında bakarsanız. Nasıl? Adamlar zaten eğitim piyasalaştırmak istiyor.

Piyasalaştırdı da zaten. İhtiyaç fazlası eğitim fakülteleri, her yere tabela üniversiteleri açtı. Eğitim tehlikesizleşti. Binler, binlerce işsiz öğretmen ortaya çıktı. Franchise okullar var. Bu bir anlamda bu ihtiyaç fazlası öğretmenleri çalıştırabilecek özel okul alanını hızlı bir şekilde genişletti. Mesela çalıştığınız kurslar, üniversite hazırlık kursları falan herhalde eğitim alanındaki en denetimsiz yerler. Gerçi mesela diğer arkadaşların özel eğitime dair anlattığı mevzular karşısında dudaklarını ısırıyorsun ama bizim alan da çok farklı değil. Kentlerde, şehirlerde belirli ücretler karşılığında insanlar işte hala işçi ve emekçi aileleri çocukları üniversiteyi, akademik anlamda gelecek inşa edilebilecek, sınıf atlanabilecek bir alan olarak görüyorlar. Sonrasında ücret ödeyerek özel eğitimle tanışıyor. Bu alanda mesela geçmişte çalışan meslektaşlarımız var. Özel alanda çalışmış olan öğretmenlerimizin çok yüksek ücretler aldığı zamanlarda çalışmış olan arkadaşlar bugün çeşitli kurslar yönetiyorlar, büyük sermayedarlar olmuşlar falan. Patron oldular yani. Ama şu an bizim gibi çalışan insanlar ise ne yapıyor? Yani asgari ücretle çalışıyor ya da çalıştığı ücreti alamıyor.

Ayşe: Çok fazla iş yapmak zorunda kalıyor, çok çalışıyor.

Nazım: Yani ben kendim haftada 60-70 saat derse girdiğimi biliyorum. 70 saat derse girmek demek yani çok insanüstü bir işten bahsediyorum.

Mehmet: Ben şu an giriyorum. 50-55 saate giriyorum.

Nazım: Aldığımız ücret, bu ders saatlerine karşılık olarak piyasaya göre iyi ama kamudaki bir öğretmenin aldığı ücrete neredeyse eşdeğer. 65-70 bin lira gibi para alabiliyorsun ve neredeyse soluksuz koşturuyorsun. Ama eğer ben meslekte yeni isem -malum çok fazla insan olmasının nedeniyle- maksimum alabileceği ücret, hocamın da söylediği gibi, 30 bin lira, 35 bin lira gibi bir paradır. Ve üstelik full mesai. Yani o da yine 65-70 saat, 40 saat, 50 saat gibi olağanüstü koşullarda falan çalışıyor. Yani baktığımız zaman işte, bu alanı örgütlemek de inanılmaz bir zorluk yaratıyor. Nasıl örgütleyeceğiz burayı? Yani işte eğitim bu kadar çok piyasalaşmışken, yani biz bu alanda bu kadar çok farklı sermaye gruplarıyla, muhataplarla bu alanda çalışan insanları nasıl bir araya getireceğiz? O kadar çok farklı muhatabımız var ki. A kişisi, B kişisi, C kişisi. Bazen şunu artık meslektaşlarımızla yaşadığımız sorunların ortaklaşması üzerinden, sorunların kaynağına yönelik bir iş yapmamız gerekiyor. Bu işlerin kaynağında devlet-sermaye işbirliği var. Ve doğal olarak burada devleti sermaye karşısında bir tutum almaya öğretmenlerin, eğitim emekçilerinin de tutum almaya zorlaması gerekiyor. Ne kadar çok benim kendi çalıştığım kurumda benim yereldeki muhatabım patronumsa bile, onun da sorumlu olduğu bir bakanlık var. Ve bu bir hükümet politikası, bu bir devlet politikası bilinciyle hareket etmem gerekiyor. Şimdi biz eğitim emekçileri, sendikamızda bir sürü insan bir araya geliyoruz falan. Ya şu inançsızlığı çok fazla karşılarında, gözlerinde görüyorum yani. "Ya işte tamam falanca okulda örgütlendik, başardık falan..." Ama o kadar çok şey var ki - yani bir kale, iki kale ile olmaz, inanılmaz bir istismar, kocaman bir alan… Nasıl yapacağız. Yani bunu hatta bazen - yani biz bir gün bir sendika olarak toplu iş sözleşmesi hakkını kazandığımız zaman - şimdi işte kiminle oturup konuşacağız? Yani bizim toplu iş sözleşme sürecimiz nasıl bir faciaya dönüşür? Yani hangi patronlar ve bunu nasıl sürüleceğiz. Aslında bizim burada toplu iş sözleşmesi sürecimizdeki muhatabımız bakanlık oluyor. Bire bir, tek başına oradaki işverenlerden ziyade, sahada belki pratikte bunu artık kendimizi meslektaşlarımıza ispatladığımız, bu alanın örgütlenebileceğini gösterebildiğimiz yerlerde böyle yapacağız. Ama bir yerde bakanlığa, bu konuda, bu sahayı bu şekilde ciddi bir istismar alanı olarak sürdüremeyeceğini gösterebilmemiz gerekiyor.

Mehmet: Söylediğim nokta üzerine sendikanın aslında çalışması, örgütlenme alanında son yürüyüşümüzle birlikte - yani Haziranın sonundan Temmuzun ortalarına kadar süren yürüyüşümüzle birlikte - bizim üçüncü ana talebimiz, 10 no.lu iş kolu diye bir şey. Şimdi bu iş kolu özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin bir torba iş kolunun içerisine sıkıştırılması söz konusu. Bu torba iş kolu da şöyle bir şey: Alanda çalışan eğitimci, vakıf üniversitelerindeki eğitim

emekçilerini dahil ettiğimiz zaman yaklaşık olarak 400-450 bin civarında kurs öğretmenleri, rehabilitasyon öğretmenleri, kolej öğretmenleri, motorlu sürücü kurslarında çalışan eğitmenler, eğiticiler vesaire gibi alanlarda. Şimdi 450 bin emekçinin - zaten yaklaşık olarak nereden bakarsanız bakın - %3-4'ünü Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası örgütlemiş durumda. 12.000'e yakın öğretmen üye şu anda sendikaya. İşçi sendikası statüsünde, iş kanununa bağlı olduğu için ve iş kanununa bağlı - yani işçi statüsünde olan sendikaların - toplu iş sözleşmesi imzalayabilmesi, grev hakkını yakalayabilmesi için %1 oranını geçmesi gerekiyor üye bakımında. Şimdi kendi alanında %3'ü, %4'ü karşılamış ama öyle bir torba iş kolunun içerisinde ki burada 4,5 milyon insan çalışıyor. Şimdi 4,5 milyon insanın %1'i 45 bin demek. Siz 45.000'e ulaşmak için 12.000 üyeye kadar ulaştığınız emeği, enerjiyi - kurulduğunuz günden bu yana ki çok genç bir sendika, 4 yılda bu aşamaya geldi, katetti - sizden olağanüstü bir çaba bekliyorlar. Ki buna ulaştığınız zaman da Çağrı İş gibi sendikalara yaptığı gibi size ayak oyunları yapabilirler. Orada zaten kendi %1'lik barajını tamamlamış olmasına rağmen onu bir ayak oyunuyla 10 nolu iş kolunun içerisine koydular. Yeniden mahkeme kararıyla alanına döndü şimdi. Böyle bir tehlike bile söz konusuyken, öğretmeni - yani eğitim emekçisini - siz içerisinde tuvalet işletmesinin, toto loto yani piyango işletmelerinin, ayakkabı boyacılığının, avukatanın, büro emekçisinin vs. her şeyin olduğu, 250 tane meslek faaliyetinin içerisinde olduğu bir iş kolunun içerisine sıkıştırıyorsunuz ve bu açık bir şekilde eğitimin nasıl piyasalaştırıldığını, işte vahşice özelleştirildiğini ve buradaki öğretmenin - az önce de söylediğimiz gibi - nasıl sadece itaat etsin sisteme, asla toplu iş sözleşmesiyle kafasını mesleki anlamda kaldıramasın, özgürlüğünü yakalayamasın da, sendikalaşamasın da, sadece patrona, sermayeye ve bürokrasiye itaat eden bir öğretmen haline gelsinin yanıtı aslında bu 10 nolu iş kolu.

Nazım: Sloganımız vardı. "Öğretmenliği yaşatacağız, insanca yaşayacağız" diye. Şimdi bizim genel anlamda mesleğimiz yok ediliyor. Mesleğimiz, kendi mesleki ilkeleriyle sürdürülebilir olmaktan çıkıyor. Hiçbir mesleki etik ilkeyle sürdürülebilir bir iş olmaktan tamamen çıkıyor. Gördüğümüz kadarıyla özel eğitimde de, akademide de, kolejlerde de - bizim gibi bu alandaki daha esnek koşulların olduğu kurslardaki - bu durumda biz sadece örgütlenmiyoruz, bir mesleği de kurtarmaya çalışıyoruz. Bu mesleğin hayatta kalma mücadelesi. Bu alandaki bir itibar mücadelesi, bir onur mücadelesi aslına bakarsanız yaptığımız. Şimdi sadece bir alanı örgütleyelim ve bu alandaki ekonomik haklar üzerinden bir mücadele yürütelim meselesi değil. Bu meslek yok ediliyor. Bu meslek gerçekten yok ediliyor, itibarsızlaştırılıyor. Onuru yok ediliyor. Mesela biz her sene şöyle şeylerle karşılaşıyoruz. Meslektaşların hepsi buna şahit oluyordur. 24 Kasım'da herkes bir öğretmen güzellemesi oluyor.

Mehmet: Bir parantez açmak istiyorum. Şöyle bir nesil isteniyor: Belli bir tornadan geçirilmiş, itaat eden ama belli bilgileri öğrenen kalifiye bir nesil yetişsin. Ama bunun ötesine geçmesin.

Nazım: Tabii ki. Öğretmenin bu kadar çok itibarsızlaştırdığı, mesleki etik ilkelerden uzaklaştırdığı bir toplumu nasıl biçimleneceğini tahmin etmek hiç de zor değil işin açıkçası. Hani bizde de hani sürekli bu güzellemelere dair - işte Kasım ayında- "Öğretmenler başımızın tacı, öğretmenler bir toplumu inşa eden insanlar" şöyle böyle. Bu kadar her şeyin piyasa algısıyla hareket ettiği bir yerde, aslında öğretmenin hiçleştiği, öğretmenin hiçbir şekilde yaşamın bir yerinde bir inisiyatif almadığı; sadece bir fabrikadaki otomasyon sistemiyle çalışan, cıvata sıkan bir insan gibi belirli bir pozisyona getirildiği mesleğinin genel ahlaki ilkelerinden ve genel ilkelerinden tamamen koptuğu bir işe doğru evriliyoruz. Sendika bu anlamda bizim için hep bir umut oluyor. Alternatif bir dünya, bir gelecek inşa edebilmek için mükemmel bir mücadele aracı. Bu araç sayesinde bu mesleğe tutunmaya çalışıyoruz. Yani sürdürebilmeye çalışıyoruz. Bu koşullar devam ettiği müddetçe, mesleğimizin de hem akademik anlamda hem özel eğitim alanında ya da bizim alanımızda çok da uzun vadede sürdürülebilir bir tarafı yok gibi gözüküyor.

Ayşe: Bu kadar çok konuşurken, birimler üzerinden bu kadar ayrı ayrı dertler yüklenmişken şunu fark ettim: Yani biz sene başında yapılan eğitim ödeneği için bile mücadele veriyoruz. Bunun yanı sıra yoldu, yemekti… Bunlar en temel ihtiyaçlar olduğu için bunlar adına mücadele vermemiz gerekiyor. Ama bizim biraz önce konuştuğumuz mesleki rahatsızlıklarımız üzerinden düşündüğümüzde bel fıtığımız var, boyun fıtığımız var, psikiyatrik problemlere doğru gidiyor ve biz kolumuzu kırsak ve rapor alsak, o yıl içinde öğretmenliğe devam edemeyebiliyoruz. Yani o kadar çok hak gaspı var ki ve o kadar temel bir noktadan "Neden sendikalı olmalıyız" diye yakalayabileceğimiz insani bir boyutu var ki olayın… Bu kadar can alıcı problemleri varken insanların - biz burada her hafta hukuk günleri, görüşme saatleri ayarlıyoruz -çoğunlukla arkadaşlar yalnızca lokal problemini çözmek üzere odaklanıyor. Yani o bencillik kaçınılmaz. Yabancılaştık da, makineleştik de, çarklar arasında vida da olduk. Yani hakikaten o dişlinin bir parçasıyız ama yani ne kadar da olsa vicdanen -her şeyden önce vicdanen- bir noktadan yakalamak zorundayız. Çünkü aynı şeylere maruz kaldığımız için bizi iyileştirecek olan tek şey umut. Yani bir arada durabilme, o direnci hissettirebilecek, "İyi insanlar da var" dedirtecek bir şeyler olmalı ki bunu sürdürebilelim. Bu belki çok duygusal bir nokta gibi ama ben sendikalılığın ve duygusallığın birbirinden çok bağımsız olmadığını düşünüyorum. Yani vicdani anlamda en temel haklardan yoksun kaldığımız için bu örgütlülük ihtiyacı kaçınılmaz. Ve o yüzden bugün çok daha fazla tutunabilmemiz gerekiyorken, bizim sistem içerisinde bu kadar örselenmiş olmamız; başka insanların sorunlarına kendimizi kapatıp sadece kendimize odaklanmış olmamız, daha kötü bir noktaya götürüyor bizi. Yani şöyle söyleyeyim: Mesela biz kendi aramızda taban maaş adına dedik ki 800 TL saat ücretinin altına düşmeyelim. Ortalama maaş da 60.000 TL'nin altında olmasın. Temel standartları düşündüğümüzde bunun içerisinde - biraz önce söylediğim - hastane masraflarımız, sağlıklı yaşamak için yapmamız gereken etkinliklerin masrafı yok. Özel sağlık sigortamız yok. Nadir birkaç kurumda tanınıyor bu haklar. Bunları bu maaşlarla ve çalışma koşullarıyla

karşılayabilmemiz ne zaman olarak mümkün ne finansal olarak mümkün. O zaman sen beni bu kadar hırpalıyorsun, bu kadar yoruyorsun, bunu telafi edecek olanaklar sağla. Kurumlar zarar etmeden bu hakları sağlayabilecekken, sağlamayıp bizi tam anlamıyla sömürüyorken mesleki onurumuz adına sendikalı olup örgütlenmemiz gerektiğini düşünüyorum. Çok fazla mücadele vermemiz gerekiyor. Bireysel anlamda yaptığımız anlaşmalar bizim en büyük sıkıntımız. Bu anlaşmalar üzerinden düşünüldüğünde - işte biri 750'ye anlaştıysa kendini çok iyi hissedebiliyor ama diğer tarafta mesleğe yeni başlamış 20 yıllık öğretmene saat ücreti 400 teklif ediyorsa bir kolej, yeni başlayan bir öğretmene 50 ya da 100'den yukarı vermiyordur. Biz maruz kalıyoruz buna. Biz bile diyeceğim - o bile tırnak içinde tabii - ama mesleğe yeni başlayan arkadaşların sömürülme koşullarını düşündüğümüzde… Yani bizim bundan 20 yıl öncesinde stajyerlik bir 5-6 ay ya da bir sene en fazla. Onda da yine az çok ücret verilir. Bir yol/yemek ücreti ve cüzi bir maaş verilirdi en azından. Şimdi insanlara böyle bir ücret de verilmiyor. Hatta şöyle deniyor: "Hem tecrübe kazandıracağım hem de üstüne para mı vereceğim?" Ve seni o çarkın içerisine aldıktan sonra başka bir şey düşündürtmüyor. Özellikle sosyal bilimler ve fen bilimleri arasındaki farka baktığımızda, fenciler daha fazla çalışmak zorunda kaldığı için sosyal olaylara dahil olma şansları yok. Ama sosyal bilimler her zaman risktir. Tıpkı bunun gibi az çalışan öğretmen, öğretmenler odasında dedikodu üretiyor gibi bir algı yönetimiyle sosyalleşen öğretmeni riske dönüştürdüler. Yani özellikle sigara içen öğretmenler çok sevilmez çünkü en muhalif düşünceler o esnada ve bahçede, dışarıda olduğu için - öğretmenler odasından ayrı bir yapı olduğu için - oralarda örgütlenir. Yani sendikal örgütlenme adına da en müsait alanlardan biridir bir anlamda. Ama bu hakkımıza bile göz dikmiş bir patronla karşı karşıyayız. Bu anlamda bizim sendikal örgütlenmeden başka bir seçeneğimiz kalmadı diye düşünüyorum. Yapılabilecek çok şey var.

Nazım: Bir şey daha ekleyebilir miyim? Öğretmenlik çok özel bir ihtisas alanı ve profesyonellik gerektiren bir alan. Bu kadar profesyonel bir iş piyasalaşıp çok düşük ücretlere yapılır hale getirilmeye çalışıldıkça Öğretmen için büyük bir şok var. Çünkü mesela düşünsenize, yani bir sanayi işçisi, bir tarım işçisi, bir turizm işçisi, bir ulaşım işçisi, bir maden işçisi yaptığı işi biliyor ve işi de özümsüyor. Ve onun örgütlenmesi, mücadelesi, sendikal faaliyetteki direnci; akademik anlamda bu kadar çok özel bir iş yapan birinin birdenbire, yani mali anlamda korkunç bir düzeye düşürülmesi; kendini bu kadar çok özel hisseden birinin diğeriyle bir araya gelmesi, mücadele etmesi kendine göre bir zorluk yaratıyor bence. Yani çünkü bir profesörün örgütlenme ihtiyacı bir işçi kadar değildir. Olmaz yani. Yani bu kadar çok piyasalaşmamış olmasından kaynaklı belki de. Ama bizim meslekte bu kadar çok piyasalaştıkça artık biz de öğretmen değiliz. Onlar da bize bunu söylüyorlar ve bizim örgütlenme alanımız 10 nolu iş kolu. Yani bizi bir işçi -yani beni- bir özel eğitim alanında profesyonelleşmiş, ihtisaslaşmış bir meslek olmaktan görmüyorum, seni diyor. Yani lokantada yemek dağıtan garsondan bir farkın yok. Bir turizm işçisinden bir farkın yok. Bir maden işçisinden bir farkın yok. Ve ben bir akademik, özel bir iş yaptığım algısını benden alıyor. Ve bizi de bir

işçi gibi örgütlenmeye zorluyor. İşin açıkçası meslekte hani mücadele gördükçe işçileşmek, emeğin bir tarafında olmak tabii ki değerli bir şey. Ama bu meslek buna daha yeni yeni alışmaya başladı. Yani öğretmenlerin de işçileştirildikleri ve aldıkları akademik eğitimin pek de bir karşılığı olmadığı, çok da özel bir iş yapmadıkları algısı oluştu. Çünkü bir şeyin değersizleşmesi onun yaygınlaşmasına bağlı, çoğalmasına bağlı. Orada da bir enflasyon yaşıyoruz. Yani bir öğretmen enflasyonu var çevremizde. Akademide de var, bizim sektörde de var. Ve enflasyonla beraber değersizleşen bir emek söz konusu.

Ayşe: Çünkü şöyle bir şey de var hocam, bu seneden örnek vereceğim. Konuşuyoruz bir kurum üzerinden. Kurumda sosyal bilimler öğretmeni bir arkadaş 3 güne 11 bin TL ücret alıyor, dedi aynı kurumda sayısalcı bir öğretmen arkadaş. Diğer çalışma arkadaşları, o kadar içselleştirmiş ki durumu, sözel alan olduğu için düşük olması normal hocam diye anlatıyor durumu aktaran arkadaş. Ne kadar alıyor hocam? 11 bin. Dedim, günlük 11 bin mi? Hayır. Bildiğiniz aylık. Haftada 3 tam gün çalışıyor, aylık 11 bin lira alıyor. Şimdi bu mesleği bu şekilde sürdürmeye çalıştıkları için - yani çalıştıkları için diyorum - biz sürdürmediğimiz

için bedel ödemeye devam eden sendikalı öğretmenleriz. Yani bu anlamda sendikal örgütlenmenin iyi taraflarından biri bu tabii. En azından yalnız olmadığını ve daha güçlü durman gerektiği noktalarda birbirini gaza getirebilecek cümleleri bile biliyorsun. Patrona karşı kurabileceğin cümleleri kestirebiliyorsun. Hangi durumlarda onları köşeye sıkıştırabileceğin üzerine kafa yoruyorsun. Ama bu nasıl bir çaresizliktir ki bu maaşlar kabul ediliyor? Mesela tabii ki şu üsttencilik hoş değil. Yani BİM'de çalışsan bu para. Evet, BİM'de çalışsan çok daha iyisini alacaksın. Biraz önce söylediğiniz işçileşme durumu, belki de işçi olduğumuzu kabul ettiğimiz an haklarımızı çok daha iyi alabilmenin yollarını da öğreneceğiz. Yani örgütlenmenin yolu, gerçeğimizi kabullenmekten geçiyor. Mesleki üsttencilik yerine, "temizlik işçisiyle aynı maaşı mı alacağım?" demek yerine, kendi olanaklarımızı değiştirmenin yollarını bulmalıyız.

Nazım: Bizim kafamızda gerçekten yaptığımız işin profesyonelliği algısı var ya… Yani ben çok özel bir iş yapıyorum. Gerçekten de özel bir iş yapıyorum. Çünkü biz bu mesleği etik değerlerini benimsemiş insanlarız. Biz bu işin eğitimini alıyoruz ve severek, isteyerek bu işi falan tercih ettik ve bu alanda eğitim aldık. Ayda 10.000 lira, 15.000 lira, 20.000 liradaki bir ücretle bir alanda çalışmaya başladığın zaman - yani bir tarih öğretmenisin, coğrafya öğretmenisin, fizik öğretmenisin falan - mesleğinizi yaparken aldığınız ücret mesleğinize bakış açınız belirlemeye başlar. Mesleğe dair saygınız azalmaya başlar. Yani yaptığım işin bana karşılığı, yaptığı kazanım, bana sunduğu imkanlar bu.

Ayşe: Her şey metalaşıyor.

Nazım: Metalaşıyor. Bu metalaşma, karşımda bu hizmeti alan kişinin bana bakış açısını da belirleyecektir. Yani öğrenci şuna bakacak: "Ya, bu şu kadar ücrete çalışan bir insanken ben ondan nasıl bir akademik eğitimden bahsedebilirim?" Yani aldığımız şey, karşılıklı yapılan işe dair saygı tamamen ortadan kalkıyor.

Şule: Bunun birebir yaşadığım bir an oldu, paylaşmak isterim kısaca. Yani toplumda ve öğrencilerin gözünde itibarımız gitgide azalıyor ve zayıflıyor. Bir gün dersin ortasında bir öğrencim - öğrenciler bazen ders dinliyor gibi yapar ama başka bir şey düşünür ya - o an durdu ve dedi ki: ''Siz hangi üniversiteden mezunsunuz?'' dedi. Ben de söyledim, yani Ankara'da köklü bir üniversite. O ismi duyunca şaşırdı. Dedi ki, ''O kadar köklü bir üniversiteden mezunsunuz, niye öğretmenlik yapıyorsunuz?'' dedi. O an buz gibi oldum, böyle tüylerim diken diken oldu ve çocuğa sakin bir şekilde şunu anlattım: Öğretmenlik zaten zor bir görev, karmaşık bir görev. Zaten bilimsel bir iş. Zaten böyle bir bilim yapman gerekiyor. Ama o an çocuğun gözünde gördüm, algılamadı pek anlatmak istediğimi. Tam sizin dediğinizle burada paralel olan bir durum var. Bir de bir şey daha eklemek istiyorum. Siz bahsettiniz hocam, patrona karşı nasıl bir yerde durmamız gerektiğini de aslında sendikada görüyoruz, deneyimliyoruz, birbirimize öğretiyoruz. Ben işten ayrılma sürecinde -özel okuldan işten ayrılırken- tazminatımla ilgili bir pazarlık sürecine girdik. Ve patron bana şöyle dedi: "Pazarlık yapacağız, bana yardımcı ol. Eğer yardımcı olmazsan, dedi, bizim

patronların bir WhatsApp grubu var. Bu konuda bize zorluk çıkaran öğretmenleri orada paylaşıyoruz. Ve bir daha onlarla çalışmıyoruz. Bunu bilerek benimle pazarlık yap" dedi. Ya o an hani onun üslubuyla bir çatışmaya girmek istemedim ama içimden dedim ki: Tamam senin WhatsApp grubun varsa bizim de sendikamız var.

Nazım: Biz de patronları teşhir ediyoruz, okulları teşhir ediyoruz.

Şule: Tabii ki onların yaptığı şey yanlış. Hakkını arayan bir öğretmenin önüne geçiyorlar. Ama bir sendikada bu paylaşımı yapmak bence çok değerli. Bilhassa birbirimize okul sorup "Bu okul öğretmenin haklarını gasp ediyor mu?" diye böyle ciddi bir bilgi akışı oluyor. Bunu da çok değerli buluyorum o açıdan.

Mehmet: Şimdi bu aşamada şunu söylemek lazım. Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası 4. yaşının içerisinde şu an. Daha 4. yaşı dolmadı ama daha 1,5 yaş içerisinde - aslında Türkiye'deki işçi sendikaları tarihine baktığımız zaman - işçi sendikaları içerisinde bir yılda en hızlı büyüyen sendika oldu. %808 büyüme kat etti. Biz bunu çok önemli ve kritik görüyoruz. Bunu sadece sendikanın bir başarısı vs. gibi süsleyip püslemek gibi bir şeyin içerisine girmiyoruz. Buna şu açıdan bakıyoruz mesela: Bunun ne kadar hayati, ne kadar kritik, ne kadar yaşamsal bir dönemeç olduğuna bakıyoruz. Demek ki 1,5 yıl içerisinde yaklaşık 10.000 üyeye ulaşan bir sendikanın nasıl sendikalılaşma noktasında hayati bir işleve sahip olduğunu görüyoruz biz burada. Bunun özellikle pandemi döneminde tohumları atıldı ve pandemiden biraz sonra - pandemi bitiminden biraz sonra - artık hukuki olarak hayata geçti. Ağustos 2021 yılında doğdu sendika. Ve o pandemide de zaten artık bütün böyle kısa çalışma ödenekleriyle, maaşın %25'inin kesilmesiyle, sıfır yatan sigorta primleriyle... 11 ay sigortasının yatmamasıyla emekliliğimizin ne olacağını bilmiyoruz. Artık boğazımızı aştı yani sorunlar ve bu noktada artık sendika kurulma fikri tamamen olgunlaştı. Demek ki yüz binlerce eğitim emekçisi - özel öğretim kurumlarındaki ve vakıf üniversitelerindeki emekçi - bu sorunları gördü ve buraya aktı, buraya kanalize oldu. Artık burada bir mücadele alanını zaten arıyordu. O noktada öğretmen sendikası kuruldu. Öğretmen sendikası da çok doğru ilkelerle, doğru insanlarla, sendikal anlamda ne yapması gerektiğinin farkında olan insanlarla bu yola çıktılar. Ve yaptıkları fiili mücadelenin yanında diplomatik hareketleriyle diplomaside Türkiye Büyük Millet Meclisi'nden, eğitim bakanlığına, oradan çalışma bakanlığına kadar girip çıkmadıkları, en alttan en yukarıya kadar bakanlık katına kadar girip çıkmadıkları yer kalmadı. Ve bu noktada da çok önemli diplomatik kazanımlar ortaya çıktı. Geldiğimiz son süreçte bir yıl önce büyük bir eğitim nöbeti yaptı sendika. 52 gün nöbet tuttu. Türkiye'nin dört bir yanından - Diyarbakır'dan, Samsun'dan, Antalya'dan, İzmir'den - çeşitli yerlerden Ankara'da meclis önünde 52 gün nöbet tuttu. Taban maaş hakkı için bir yıl sonra o taban maaş hakkını 4 ana talebe dönüştürdü. O 4 ana talep, taban maaş, belirli süreli sözleşmelerin yok edilmesi. Çünkü belirli süreli sözleşmeyle bir öğretmen kilitlenmiş, hapsedilmiş olur. "Yarını düşüneceğim" diye az önce vakıf üniversitesindeki hocam da bahsetmişti hatırlarsanız. Ben yarın ne olacağımı düşünerek bilim üretemem. Yarın ne olacağımı düşünerek bir öğrenciye eleştirel

düşünmeyi, sorgulatmayı, tarihten sorgulamayı, edebiyattan sorgulamayı öğretemem. Dolayısıyla da ben burada en azından 3 yıl, 5 yıl bir şekilde çalışmalıyım ki kendimi güvence altına almalıyım. Ki ahlaka mugayir - gerçekten kanıtlanabilecek ahlaka mugayir - bir davranış yapmadığım sürece bu kurumdan çıkmak zorunda kalmayayım. Dolayısıyla bunu sağlayabilen bir öğretmen de ister bir işverene bağlı olsun, ister devlette atanan bir öğretmen olsun (ki devletteki, kamudaki öğretmenlerimizin de nasıl bir boyunduruk altında olduğunu biliyoruz bürokratik anlamda), rahat çalışır, özgür çalışır, özgürce öğretir, öğrenciyi de o şekilde yetiştirir. Bu döngü Türkiye'nin geleceğin döngüsüdür. O yüzden belirsiz süreli sözleşmeler mutlaka olmak zorunda. 10 nolu iş kolundan bahsettik. Buradan çıkmamız lazım bizim. Buradan çıkıp yepyeni bir eğitim ve güzel sanatlar iş kolunun kurulması gerekiyor. 450 bin eğitim emekçisinin buraya akması gerekiyor. Burada toplu iş sözleşmesinin ve grev hakkının gelmesi gerekiyor. Bunun yanında da özlük haklarında kamudaki öğretmen arkadaşlarla bir eşitliğe gidilmesi gerekiyor. Nedir bunlar? Eğitim ödeneğinde, yaz tatillerinde, yeşil pasaportta, özellikle bu gibi durumlarda öğretmenin hakkını alması gerekiyor. Kamudaki öğretmen gibi. Yeşil pasaport çok fazla talep olarak geliyor. Diyor ki öğretmen: "Ben işte Avrupa'da arkadaşlarım gidiyor. Kamudaki arkadaşlarım gidiyor. Orada istediği yerde eğitim alıyorlar. Ama ben burada Türkiye'de kısılıp kalıyorum. Oradaki eğitimi ben alamıyorum." Sadece bu açıdan bile yeşil pasaport hayati bir önemdeyken, hani özel dediğimiz -tırnak içerisinde – ilüzyon, özel nasıl bir özellik katıyor ki öğretmene? Yarın işte özele giren öğrenciye iyi bir eğitim, nitelikli bir eğitim versin. Bu yüzden 4. ana talep de çok hayati ve kritik. Bu noktada da sendikanın son yürüyüşü ile birlikte artık Çalışma Bakanlığı da önemli bir toplantıya resmi yazıyı yolladı. İşte TÖDER gibi, ÖZDER gibi… Bunun yanında işte büyük patron dernekleridir bunlar. TÖZOK gibi patron derneklerin yanında MEB teftiş kurulu, Çalışma Bakanlığı'nın teftiş kurulu - bunların içerisinde olduğu bir alanda - Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Çalışma Genel Müdürlüğü ve bir de Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası'nın olduğu büyük bir toplantı olacak. Bu toplantı bugüne kadar Özel Öğretim Kurumları alanında yapılmış en büyük toplantı olacak ve patronlar doğrudan doğruya öğretmen sendikasını muhatap almış olacaklar. Bu muhataplıkta da biz artık sorunlarımızdan, bu saydığımız 4 ana talepten mutlaka bir, birkaç tanesine artık çözüm bulunacağı noktasında inancımız tam ve bu noktada zaten mücadeleyi öğretmenlerin artık omuzlaması gerekiyor. Sendikalaşma noktasında gayretlerini, çabalarını korkmadan, çekinmeden 12.000 öğretmen gibi dile getirmesi gerekiyor ki biz yarınlara güvenceyle, yarınlara insanlık onuruna, insanca çalışacak ve öğretmenliği yaşatacak bir noktada bakabilelim. Öğretmenliği yaşatmak istiyorsak tabii ki. Bu öğretmenlik mesleğini onuruyla yapmak istiyorsak.

Dilek: Çok teşekürler arkadaşlar emeğinize sağlık.

Değerlendirme: Parçalı, Geçici ve Güvencesiz Çalışma Koşullarında Öğretmen Deneyimleri

Ş. Erhan Bağcı, Ali Mavituna, Saniye Yılmaz, Dilek Atik[1]

Neoliberal dünyada emek rejimi giderek daha parçalı, geçici ve güvencesiz bir nitelik kazanıyor. İnsanların uzun vadeli hedefler belirleyememesi, kendi gelecekleri üzerine plan yapamaması ve sürekli kısa süreli, istikrarsız işlerde çalışmak zorunda kalması artık olağan hale gelmiş durumda. Bu dönüşüm, öğretmenlik mesleğini de derinden etkiliyor, dönüştürüyor. Bir dönemin belli bir eğitim sürecinden geçtikten sonra göreve başlayan, farklı coğrafyalarda da olsa uzun yıllar aynı işi sürdüren, görece güvenceli ve toplumsal itibara sahip öğretmen tipi giderek ortadan kalkıyor. Bugün öğretmenlerin karşısına çıkan tablo, belirsizliklerin ve kırılganlıkların hâkim olduğu, sürekli değişen koşullar içinde mesleki kimliklerinin aşındığı bir dünyadır.

Öğretmenlik artık ne tam anlamıyla kamusal bir meslek olarak tanımlanabilmekte ne de özel bir formasyon ve uzmanlık gerektiren bir alan olarak görülmektedir. Eğitim, bir toplumsal hak olmaktan çıkarılıp giderek bir tüketim nesnesine dönüştürülürken, öğretmen emeği de değersizleşmiş, güvencesizleşmiş ve parçalanmıştır.

Bu sayımızdaki Odak dosyası, söz konusu dönüşümün somut izlerini dört farklı öğretmen grubunun deneyimlerinde aramaktadır: Kadrolu öğretmenler, ücretli öğretmenler, özel sektör öğretmenleri ve belediye öğretmenleri. Bu dört farklı gruptan öğretmenlerle yaptığımız görüşmeler bize öğretmenliğin farklı istihdam biçimlerinde aldığı özgün formları göstermekte ve aynı zamanda bu farklılıkların gerisinde yatan ortak eğilimlere de işaret etmektedir.

[1] erhanbagci@gmail.com, alimavituna@gmail.com, saniye.yilmaz.54@yahoo.com, sevincivan1@gmail.com

Görüşmeler, öğretmenlerin mesleklerini ve çalışma koşullarını nasıl tanımladıkları, karşılaştıkları sorunları nasıl ifade ettikleri ve bu sorunlara nasıl çözümler geliştirdikleri sorularına odaklanmıştır. Aşağıda önce her bir görüşmeye ilişkin ayrı başlıklar altında yaptığımız değerlendirmeleri okuyabilirsiniz. Ardından da bu deneyimler arasındaki ortaklıklar ve farklılıklara ilişkin görüşlerimiz geliyor.

Kadrolu Öğretmenler: Aşınma

Görüştüğümüz kadrolu öğretmenler, mesleklerini idealist bir motivasyonla seçtiklerini, ancak zamanla bu motivasyonun aşındığını dile getiriyorlar. Bu aşınmanın başlıca sebepleri arasında düşük maaşlar, yetersiz fiziki koşullar, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı, sürekli değişen eğitim politikaları ve özellikle de toplumda öğretmenlik mesleğine gösterilen saygının azalması öne çıkıyor. Öğretmenler, mesleğe başladıklarında taşıdıkları heyecanın, öğretmenliğe verilen değerin azalması ile birlikte giderek bir hayal kırıklığına dönüştüğünü belirtiyorlar.

Çalışma koşullarına dair sorunlar, aşınmanın yalnızca ekonomik kaynaklı değil aynı zamanda toplumsal değişimlere paralel olarak sembolik düzeyde de gerçekleştiğini gösteriyor. Toplumsal alanda yaşanan erozyonla birlikte gerçekleşen çürüme, katılımcı öğretmenlere göre bir şekilde sınıfa da yansımaktadır. Görüştüğümüz öğretmenler toplumsal yapıda bir mesleğin değerini belirleyen temel ölçütün o meslekten elde edilen gelir düzeyi olması nedeniyle öğretmenliğin değer kaybına uğradığını düşünüyorlar. Öğretmenler, toplumda mesleğin saygınlığının ciddi biçimde gerilediğini, öğrencilerin isteksizliği ve disiplin sorunlarıyla baş etmekte zorlandıklarını, velilerin öğretmene güveninin azaldığını ve okul yönetimlerinin daha çok bürokratik bir "idarecilik" anlayışına sıkıştığını dile getiriyorlar. Ayrıca özellikle yasal mevzuatın öğretmeni yıldırmak için araçsallaştırıldığını ve bu durumun çalışma barışını ve motivasyonu düşürdüğünü ifade ediyorlar. Ücretli öğretmenlerin çok düşük ücretlerle çalıştırılmasının adalet duygusunu zedelediğini, bundan vicdani olarak rahatsız olduklarını da belirtiyorlar. Öğretmenlik kariyer basamaklarının mali anlamda öğretmenlere bir miktar katkısının olduğunu, ancak katkısının beklenen düzeyde olmadığını söylüyorlar. Bu tabloya sendikaların giderek güç kaybetmesi ve siyasal iktidarın eğitime sürekli müdahaleleri de ekleniyor.

Sorunların çözümü için öğretmenler daha istikrarlı bir eğitim politikasına, özlük haklarının emekliliğe yansıyacak biçimde iyileştirilmesine, okul disiplini ve öğretmen güvenliği mekanizmalarının güçlendirilmesine ve sendikal örgütlenmenin siyasal bağımsızlık temelinde yeniden inşasına ihtiyaç duyulduğunu vurguluyorlar. Genel olarak kadrolu öğretmenler, mesleklerini hâlâ bir toplumsal misyon olarak görseler de bu misyonun değersizleşmesine karşı derin bir hayal kırıklığı yaşadıklarını dile getiriyorlar. Yine de bu hayal kırıklığı, tümüyle umutsuzluk anlamına gelmiyor; öğretmenler köklü reformlarla mesleğin saygınlığını yeniden kazanabileceklerine dair bir inancı koruyorlar.

Ücretli Öğretmenler: Çıkmaz

Ücretli öğretmenlerin, meslekleri ve çalışma koşulları hakkında yaptıkları konuşmalarda öne çıkan kavram "çıkmaz"; mevcut eğitim sistemi içindeki konumlarından hoşnut değiller fakat içine düşürüldükleri durumdan çıkabilmek için de yakın bir umut görmüyorlar. Çok düşük ücretler karşılığında görmezden gelinerek çalışmak, MEB'in öğretmen alım sınavlarına hazırlanmak ve çalışmamak arasındaki geliş gidişleri, onlarda "çıkmaz" bir yola girdikleri duygusu oluşturuyor.

Onlara göre ücretli öğretmenlik, hem maddi hem de sembolik düzeyde bir eşitsizlik sistemi. Kadrolu öğretmenlerle aynı emeği sarf etmelerine rağmen düşük ücret almaları, tatil dönemlerinde gelirden mahrum kalmaları ve çoğu zaman asgari ücretin bile altında kazanmaları, mesleki onurlarını zedeleyen en temel unsurlar.

Ücretli öğretmen statüsünün, yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda sosyal bir ayrım yarattığı da görülüyor. Meslektaşlar, idareciler ve veliler tarafından "gerçek öğretmen" yerine konmamak, dışlanmak ve değersizleştirilmek sıkça dile getirilen deneyimler. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kimliklerini tehdit eden derin bir sembolik şiddet üretiyor.

Sorunların kaynağı olarak öğretmenler, plansız eğitim politikalarını, yetersiz atama sistemini ve genel kurumsal ilgisizliği işaret ediyorlar. Üniversite kontenjanlarının plansız biçimde artırılmasının, norm fazlası uygulamalarının ve geçici görevlendirmelerin, ücretli öğretmenliğin süreklileşmesine yol açtığını belirtiyorlar.

Çözüm önerileri iki düzeyde şekilleniyor. Bireysel düzeyde, öğretmenler KPSS'ye hazırlanarak ücretli statüden kurtulmayı hedefliyorlar ya da dayanışma yolları arıyorlar. Yapısal düzeyde ise ücretli öğretmenliğin tamamen kaldırılması, atama planlamasının mezun sayısına göre yapılması, branş dışı görevlendirmelerin engellenmesi ve en azından asgari ücret düzeyinde bir taban maaşın sağlanmasını talep ediyorlar.

Ücretli öğretmenlerin anlatıları, meselenin yalnızca bireysel bir geçim sorunu değil, öğretmen emeğinin sistematik biçimde değersizleştirilmesi olduğunu ortaya koyuyor. Bu durum, eğitimin niteliğini de doğrudan etkiliyor; öğretmenler kırgınlık, öfke ve hayal kırıklığı arasında gidip gelirken hâlâ çözüm umudunu kaybetmemeye gayret ediyorlar.

Belediye Öğretmenleri: Patronaj

Görüşmelerden, belediye öğretmenlerinin deneyimlerinin, her ne kadar bu statü formel olarak kamusal bir istihdam biçimi gibi görünse de, esas olarak fiilen siyasal iktidar ilişkileri ve yerel patronaj ağları tarafından belirlendiği anlaşılıyor.

Bu nedenle belediyelerdeki öğretmen istihdamı güvencesizlik, düşük ücret, esnek çalışma ve siyasal bağımlılıkla karakterize oluyor.

Belediyelerde görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarına dair sorunlar yalnızca maddi yetersizliklerden ibaret değil. Bu öğretmenler, işin niteliğinin belirsizleştiğini ve pedagojik amaçların çoğu zaman belediyenin "hizmet" mantığına uygun bir çeşit gösteri niteliğindeki etkinliklere indirgendiğini belirtiyorlar. Eğitim, bu durumda belediye yönetimlerinin seçmenlerle ilişkisi bağlamında araçsallaştırılıyor; mesleki özerklik siyasal bağların gölgesinde aşınıyor.

Çözüm önerileri sendikal örgütlenme, taban ücret talebi, iş güvencesi ve mesleki özerklik etrafında şekilleniyor. Ancak siyasal bağımlılık ilişkilerinin, kolektif eylemin önünde ciddi engeller yarattığı anlaşılıyor. Belediye öğretmenleri, yalnızca ekonomik değil aynı zamanda ideolojik/politik baskılarla da karşı karşıya kalıyorlar.

Genel olarak belediye öğretmenlerinin deneyimleri, kamusal görünümlü ama piyasa ve siyaset mantığının iç içe geçtiği bir melez alanı ortaya koyuyor. Bu melezlik, hem öğretmen emeğinin maddi değerini düşürüyor hem de mesleğin sembolik sermayesini aşındırıyor.

Özel Sektör Öğretmenleri: Sömürü

Özel sektör öğretmenlerinin deneyimleri, neoliberal emek rejiminin eğitim alanındaki en görünür yansımalarını ortaya koyuyor. Öğretmenlik, burada bir kamu hizmeti olmaktan çok müşteri memnuniyetine dayalı bir hizmet faaliyetine dönüşmüş durumda. Eğitim, piyasanın mantığına tabi oldukça öğretmenler de öğrencilerden çok velilerin taleplerine ve kurumun kâr mantığına göre konum almaya zorlanıyorlar.

Çalışma koşulları düşük ücretler, uzun ve yoğun çalışma saatleri, güvencesiz sözleşmeler ve sendikal örgütlenme kanallarının kapatılmaya çalışılması etrafında şekilleniyor. Öğretmenler, sürekli sözleşme yenileme baskısı altında, işlerini kaybetme korkusuyla çalışmak zorunda kalıyorlar. Bu durum, ekonomik sömürüyle birlikte mesleki kimliğin değersizleşmesi anlamına gelen sembolik şiddeti de beraberinde getiriyor.

Görüşmeye katılan özel sektör öğretmenlerinin çözüm arayışları kolektif eylem ve dayanışma fikri etrafında toplanıyor. Sendikal örgütlenme, yalnızca maddi koşulların değil, aynı zamanda mesleğin kamusal statüsünün yeniden inşası için de temel bir talep olarak öne çıkıyor. Katılımcılar, emek sürecinin yeniden düzenlenmesi, denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi ve kamusal eğitim anlayışının piyasa mantığı karşısında korunması gerektiğini vurguluyorlar.

Görüşmede özetle, özel sektör öğretmenleri için sorunların kaynağı, doğrudan neoliberal piyasa düzeni olarak kodlanıyor. Eğitimdeki özelleştirme politikaları ve piyasa mantığı, öğretmenliğin toplumsal değerini aşındırıyor; bu da yalnızca ekonomik değil aynı zamanda ideolojik bir baskı ortamı yaratıyor.

Genel Değerlendirme: Parçalanma, Güvencesizleşme, Tahakküm ve İtibar Kaybı

Dört öğretmen grubunun deneyimleri, farklı istihdam biçimlerinin kendine özgü sorunlar yarattığını, ancak aynı zamanda bu deneyimler arasında önemli ortaklıkların bulunduğunu da gösteriyor. Kadrolu öğretmenler daha çok mesleğin tarihsel olarak sahip olduğu saygınlığın kaybolmasına odaklanırken, ücretli öğretmenler doğrudan mesleğin dışına itilmiş olma ve "gerçek öğretmen" sayılmama deneyimini yaşamaktadır. Özel sektör öğretmenleri piyasa mantığının doğrudan etkisi altında, eğitimin müşteri memnuniyetine indirgenmesiyle yüzleşmektedir. Belediye öğretmenleri ise siyasal patronajın belirleyici olduğu, pedagojik işlevin belirsizleştiği bir çalışma ortamında görev yapmaktadır.

Görüşülen öğretmen grupları arasındaki en belirgin ortak nokta ise ekonomik güvencesizliktir. Kadrolu öğretmenler maaşlarının yetersizliğinden, ücretli öğretmenler ile özel sektör ve belediye öğretmenleri ise asgari ücretin bile altına düşebilen bir gelirle geçinmeye çalışmaktan yakınmaktadırlar. Bununla birlikte mesleki özerklik kaybı da tüm grupların dile getirdiği bir sorundur. Öğretmenler işlerinin bürokrasi, güncel siyaset ya da piyasa mantığı tarafından kuşatıldığını ve kendi mesleki değerlerini hayata geçirmekte giderek daha fazla zorlandıklarını vurguluyorlar. Aynı şekilde öğretmenliğin toplumdaki itibarının erozyona uğraması, tüm grupların ortaklaştığı bir diğer önemli tema olarak öne çıkıyor. Bu tablo karşısında hemen her grup öğretmen, farklı biçimlerde de olsa, kolektif eylem ve dayanışmayı çözümün anahtarı olarak görüyor.

Tüm bu farklılıklar, öğretmenliğin farklı emek rejimleri içinde aldığı biçimleri gözler önüne seriyor. Ancak ayrışmaların ardında birleşen temel eğilim,

neoliberal eğitim politikalarının yarattığı ortak baskıdır. Öğretmenlik, kamusal bir meslek olmaktan çıkarılarak piyasa ve güncel siyaset mantığının kuşattığı, parçalanmış, güvencesiz ve itibarı aşındırılmış bir alan haline gelmektedir.

Sonuç: Öğretmenlik Savunulmalıdır!

Öğretmenlik mesleğinin yaşadığı neoliberal dönüşüm, eleştirel pedagoji açısından yalnızca öğretmenlerin çalışma koşulları ve özlük haklarıyla ilgili değildir. Bunlar çok belirleyici önemde olmakla birlikte öğretmen emeğinin değersizleşmesi, aynı zamanda eğitimin kamusal niteliğinin aşındığının da bir göstergesidir. Eğitim, piyasalaşma ve güncel siyasal müdahalelerle araçsallaştırıldıkça, eşitlikçi ve özgürlükçü potansiyellerini de giderek daha fazla yitirmektedir. Neoliberalizm öncesi dönemde de bu potansiyeller bakımından sorgulanır durumda olan eğitim sisteminde, öğretmenler ve öğrenciler arasında eleştirel bir diyalog ilişkisi kurma kapısı neoliberalizm tarafından mühürlenmektedir.

Öğretmenlerin anlatıları, bu dönüşüme karşı bir direniş potansiyelini de içinde barındırmaktadır. Kolektif eylem, sendikal dayanışma, mesleki özerklik ve kamusal eğitim anlayışının savunulması, bu potansiyelin ana eksenlerini oluşturmaktadır. Eğitim alanında yaşanan sorunların çözümü, yalnızca öğretmenlerin bireysel çabalarıyla değil, toplumsal ölçekte kamusal bir eğitim hakkı mücadelesiyle mümkündür.

Sonuç olarak, öğretmenlerin deneyimleri, neoliberal eğitim politikalarının yarattığı krizlerin hem tanığı hem de muhtemel dönüştürücüsü olarak okunmalıdır. Bu kriz, eleştirel pedagojinin perspektifinden bakıldığında, yalnızca bir yıkım değil, aynı zamanda alternatif bir eğitim tahayyülünü kurma imkânıdır.

ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE DİRENİŞ

Proje Okullarına ve Eğitim Sistemine Veli Gözünden Bir Bakış: Veli-Der'in Mücadelesi ve Önümüzdeki Dönem

Hülya Daran Deveci[1]

Eğitim bir toplumu baştan ayağa değiştirmek, dönüştürmek için kullanılan araçlardan biridir. İktidarlar toplum mühendisliği yapmak istediklerinde eğitim sistemini kendi fikriyatları ve hedefleri doğrultusunda devreye sokarlar. Bu sebeplerle iktidarın öncelikli hedeflerinin başında eğitim kurumları gelmektedir. Çocuklarımız, yalnızca kendi yaşamlarının değil, ülkemizin yarınlarının da taşıyıcısıdır. Onların nasıl bir eğitim aldığı, bizim nasıl bir dünyada yaşayacağımızı belirler. Bu nedenle eğitimin yönünü nereye çevirirseniz toplumsal yaşamın doğrultusu da büyük oranda o yönde ilerler.

Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'nin "Eğitim bireyi özgürleştirir" sözü, bu gerçeğin özlü bir ifadesidir. Ancak eğitimi, özgürleştirici evrensel kriterler yerine piyasacı, muhafazakâr, otoriter bir siyasi anlayışa göre yeniden yapılandırmayı hedefleyerek öğrencileri tek tip olarak şekillendirmeye çalışmak, sorgulamak yerine ezberlemeye yönlendirmek amacıyla kullanıldığında eğitim; toplumu değiştirmenin en tehlikeli araçlarından birine dönüşebilir. Bu nedenle iktidarların eğitim politikalarına yön verme çabalarının bu açıdan da değerlendirilmesi gerekir.

Türkiye'de son yıllarda yaşanan gelişmeler, eğitimin laiklik ve bilimsel esaslardan uzaklaştırılarak siyasi hedeflere göre yeniden dizayn edildiğini gösteriyor. Milli Eğitim Bakanlığı, müfredattan öğretmen atamalarına, okul yönetimlerinden ders kitaplarına kadar pek çok alanda evrensel kriterlere göre hareket etmek yerine, kendi siyasi anlayışını temel alan düzenlemelere imza atıyor. Bu süreçte en tartışmalı başlıklardan biri ise proje okulları olmuştur.

[1] Öğrenci Veli Derneği Ankara Şube Başkanı, hulyadeveci09@gmail.com, velideranka ra@gmail.com

Proje Okullarının Doğuşu ve Dönüşümü

Proje okullarının temeli, 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile atıldı. Ancak asıl kırılma noktası, 2014 yılında Milli Eğitim Bakanına doğrudan öğretmen atama ve yönetici görevlendirme yetkisinin verilmesiyle yaşandı. Bu değişiklik, yıllardır süregelen kadro ve görev güvencesi sistemini kökten sarstı.2016'da yürürlüğe giren "aynı okulda sekiz yıldan fazla çalışılamaz" genelgesi, pek çok deneyimli öğretmeni bir gecede görev yerinden etti. İstekleri dışında yapılan bu tayinler, hem öğretmenlerin mesleki huzurunu hem de öğrencilerin eğitim sürekliliğini zedeledi. Veliler açısından ise bu karar kaygıyla karşılandı. Veli ve öğrenci bir okulu tercih ederken öğretmen kadrosunun da bu tercihte etkili olduğu aşikârdır.

2025: Krizin Derinleştiği Yıl

2025 yılı, proje okulları meselesinde adeta bir kırılma yılı oldu. Ülke genelinde proje okullarında çalışan 9252 öğretmenin görev süresi uzatılmadı. Bu öğretmenler, objektif ölçütler yerine tamamen idari takdirle, kişisel ilişkilerle ve siyasi tutumla, yani subjektif ölçütlerle belirlenen listelerle başka okullara gönderildi.

Buradaki temel sorun, atama ve görev uzatma süreçlerinin hiçbir şeffaflık, objektif kriter ve liyakat kriterine dayanmamasıydı. Kıdem, hizmet puanı ya da deneyim gibi objektif göstergeler göz ardı edildi. Bu durum, eğitimde adalet duygusunu kökten sarstı.

Öğrenciler açısından ise eğitimde sürekliliğin bozulması en ağır sonuçlardan biriydi. Yıllarca aynı öğretmenle çalışarak güven duygusu geliştiren, sınavlara bu

istikrar içinde hazırlanan öğrenciler, bir anda yeni öğretmenlere alışmak zorunda bırakıldı. Bu kopuş, özellikle sınav dönemindeki öğrencilerin motivasyonunu ciddi biçimde zayıflattı.

Proje okulları, kâğıt üzerinde kulağa masum ve hatta yenilikçi gelen bir modeldir, ancak uygulamada bambaşka bir tablonun ortaya çıktığını görüyoruz. Bu okulların hikâyesi, yalnızca akademik nitelikli eğitim arayışının değil, aynı zamanda siyasi kadrolaşma ve eğitimde eşitsizlik tartışmalarının da merkezinde yer alır.

Yeni Yönetmelikle Proje Okulları Sil Baştan

12 Temmuz 2025'te Resmî Gazete'de yayımlanan yeni yönetmelik, proje okullarını ikiye ayırdı: Özel proje uygulayan okullar ve özel program uygulayan okullar. Buna göre:

• Özel proje uygulayan okullar; Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne,

• Özel program uygulayan okullar ise; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olacaktı.

Özel program uygulayan okullara girecek öğrenciler yatılı olacak, öğrenci sayısı her yıl dört şubeye alınacak ve toplam 96 öğrenciyle sınırlanacaktı. LGS'de ilk %1'lik dilime giren öğrencilerin yatılı olarak okuması hedeflenmektedir. Tarikat, cemaat ve etnik milliyetçilerin hâkim olduğu siyasi yapıda ilk %1'lik dilime giren öğrencileri hedefleyen bir eğitim ve öğretim yapısıyla karşı karşıya kalınmaktadır. Özel program uygulayan okullar adı altında Türkiye'nin en iyi öğrencilerine odaklanıldığı görülmektedir. Bunun tamamlayıcısı olarak da "hamilik" kavramı bu okullar için tasarlanmaktadır. Hami, proje okullarının hedefleri doğrultusunda ihtiyaç duyulan alanlarda destek sağlayan gerçek veya tüzel kişi olarak tanımlanmaktadır. Bakanlık tarafından çeşitli kurum/kuruluşlarla ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde yapılan proje protokolü kapsamında açılacak okulların bir hamisinin bulunması öngörülmektedir. Burada akla Milli Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında yapılan protokoller gelmektedir. Okulların bu protokoller çerçevesinde eğitim faaliyetlerini şekillendirmesinin yolu açılmaktadır. Öte yandan "hamilik" adı altında vakıf ve sermaye gruplarının okullara müdahil olmasının önü açılmaktadır. Bu model, eşitliği zedeleyen, öğrencileri sosyo-ekonomik temelde ayrıştıran bir yapıyı beraberinde getirmektedir. Bu okullar başlı başına eşitsizlik barındırırken yönetmelikte yapılan değişiklikler bu eşitsizliği derinleştirmektedir.

Yönetmelikle getirilen bir başka tanım "danışma kurulu" uygulamasıdır. Danışma kurulu, okullarda uygulanacak özel program ve projenin hedefine ulaşması amacıyla okul yönetimi tarafından oluşturulan kurul olarak ifade edilmektedir. Danışma kurulunun okul müdürü başkanlığında, okul müdürü tarafından belirlenen bir müdür yardımcısı, okul Ar-Ge birimi temsilcisi, okulda uygulanan

özel programa uygun en az üç, en fazla altı öğretim üyesi, varsa vakıf temsilcisi ve okul aile birliği başkanından oluşması öngörülmektedir. Gerek "hamilik" ve gerekse "danışma kurulu" uygulamaları, milli eğitim sisteminin dışındaki kişi veya gruplara eğitim müfredatını etkileme olanağı vermektedir.

Yönetmelikteki bir diğer düzenleme yabancı dil eğitimi üzerinedir. Yabancı dil derslerinin en az %30'unun ilgili dilin resmî dil olarak konuşulduğu ülkelerde, Yükseköğretim Kurulunca denkliği kabul edilen lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerce verilmesi esastır, denilmektedir. Bu durum diğer okullarla olan eşitsizliği daha da derinleştirecektir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı dil eğitimindeki yetersizliği zımnen öğretmenlere yüklemektedir. Oysa dil eğitimindeki fiziki donanım yetersizliği, süre yetersizliği kısacası "yapı" eksikliği üzerinde durulmamaktadır.

23 yıldır Türkiye'yi yönetenler, istedikleri ideolojik istikameti bir türlü sağlayamamışlardır. Fakat bu istikamette eğitim sistemi üzerinde sürekli değişiklik yapmakta, eğitim yapısını dejenere etmekte, sistemi deneme yanılma yaklaşımıyla sürekli değiştirmektedirler. Bilimsel ve evrensel kriterler bir kenara atılarak ideolojik temelli bir bakışla eğitim yapısı değiştirilmektedir. Bu yapılırken de kamu okullarında eşitsizlik, ayırımcılık ve denetimsizlik artırılmaktadır.

Veliler İçin Proje Okulları: Umut mu, Kaygı mı?

Veliler açısından proje okulları, iki yönlü bir duygu yaratıyor. Bir yandan "nitelikli eğitim" beklentisiyle umut verirken, diğer yandan uygulamadaki eşitsizlik ve keyfiyet, kaygıyı büyütüyor.

Bir veli için en önemli unsur, çocuğunun nitelikli, bilimsel ve güvenilir bir eğitim ortamında yetişmesidir. Ancak proje okullarında öğretmenlerin ani görev değişiklikleri, yıllarca oluşmuş okul kültürünü yok ediyor. Veliler, alınan kararların şeffaf olmaması ve çocuklarının eğitim hakkının siyasi tercihlere göre şekillenmesi karşısında hem tepkililer hem de kaygılılar.

Yeni yönetmelik ise kamu okulları arasında eşitsizliği artıran bir yapı çizmektedir. Öte yandan bu okulların sosyo-ekonomik koşulları gözetmeden yatılı olmasının zorunlu olması kaygıyı büsbütün artırmaktadır. Yatılı koşulunun getirilmesinin eğitimin bilimsel ve nitelikli olmasıyla ilgisinin olmaması, akla başka ajandaların olduğunu getirmektedir. Hamilik ve danışma kurullarıyla birlikte okulun yatılı olması, belli bir ideolojik temeldeki eğitimin, denetimsiz eğitimin önünü açmaktadır. Yatılılık isteğe bağlı bir seçenektir; bunun zorunlu tutulması eğitimde özgürleşmeyi sınırlayan bir etmene dönüşebilirken 14-15 yaşındaki bir çocuğun ebeveynlerinin evi okula yakınken ya da aynı ilde ikamet ederken yatılılık mevzusunun zorunlu hale getirilmesi akıllara pek çok soru işaretini getirmekte, bu durum veliler tarafından kaygıyla karşılanmaktadır.

Öğrenci Veli Derneği (Veli-Der), bu tepkileri örgütlü bir güç hâline getirerek, hem proje okullarına hem de genel eğitim politikalarına karşı laik, bilimsel ve eşitlikçi

eğitim talebini savunmaktadır. Proje okulları bir yana, tüm eğitim sistemine bakmakta yarar vardır. Veli-Der bu kapsayıcı bakış açısıyla mücadelesini yürütmektedir.

Öğrenci Veli Derneği'nin Küçük Bir Mahalleden Başlayan Hikâyesi

Öğrenci Veli Derneği (Veli-Der), eğitim alanında örgütlü bir veli hareketi olarak Türkiye'nin dört bir yanında bilinir hale geldi. Ancak bu güçlü yapının temeli, 2012 yılının Mayıs ayında İstanbul'un Kartal ilçesinde küçük bir mahalle okulunda atıldı.

O yıl, "4+4+4" eğitim sistemi yürürlüğe girmişti. Bu düzenleme, pek çok okulun yapısını değiştirdi, birçok ilköğretim okulu imam hatip ortaokuluna dönüştürüldü. Kartal'daki Öğretmen Zekeriya Güçer İlköğretim Okulu da bu dönüşüm listesine alındı. Ancak mahallede imam hatip talebi yoktu. Veliler, çocuklarının hem okullarından hem de yıllardır tanıdıkları öğretmenlerinden koparılmasına razı değildi.

Mücadele hemen başladı. Veliler, mahallenin meydanında toplantılar yaptı, imza kampanyaları düzenledi, kapı kapı dolaşarak destek topladı. Kaymakamlık önünde günlerce süren oturma eylemleri yapıldı. Yürüyüşler, basın açıklamaları, şenliklerle yapılan eylem çağrıları derken mahalle adeta eğitim hakkı için birleşti. Sonuçta velilerin bu inatçı ve kararlı mücadelesi karşılığını verdi; okulun imam hatip ortaokuluna dönüşmesi engellendi. Bu yalnızca bir okulun kurtuluşu değil, örgütlü bir veli hareketinin doğuşuydu.

Mücadelenin Kurumsallaşması

Bu başarının ardından, veliler arasında "Artık örgütlü olmak ve bir arada durmak zorundayız" fikri benimsendi. Böylece Öğrenci Veli Derneği resmen kuruldu. Dernek İstanbul'da kuruldu. Yine İstanbul'da ikinci şube açıldı. Ardından Ankara, Antalya, Bursa, Bergama, Bolu, Çanakkale, Kocaeli, Edirne, İzmir (iki şube), Didim, Muğla, Trabzon gibi şehirlerde şubeler açıldı. Artvin, Denizli, Burhaniye, Kuşadası, Fethiye, Mersin, Söke, Uşak gibi bölgelerde temsilcilikler oluşturuldu.

Veli-Der'in çatısı altında birleşen bu yapılar, yalnızca yerel sorunlarla değil, ülke çapındaki eğitim politikalarıyla ilgilenmeye başladı. Amaç, her çocuğun laik, bilimsel, demokratik, eşit ve kamusal eğitim hakkına sahip olmasıdır. Sağlıklı okullarda eğitim almaları ve karınlarının doymasıdır.

Mücadele Alanları

Veli-Der'in mücadelesi tek bir başlığa sıkışmadı. Farklı alanlarda ancak aynı temel ilkelere bağlı olarak hareket edildi. Eğitim sistemindeki sorunların başında eğitimin dinselleştirilmesinin geldiği ortadaydı.

Eğitimin Dinselleştirilmesi

Eğitim, bilimsel veriler ve evrensel değerler üzerine inşa edilmelidir. Ancak Türkiye'de son yıllarda, eğitimin dinselleştirilmesi yönünde sistematik adımlar atıldığı açıkça görülüyor. Ders kitaplarındaki dini içeriklerin artması, toplumsal

cinsiyet rollerinin geleneksel ve ataerkil bir anlayışla kurgulanması, Milli Eğitim Bakanlığı ile dini vakıf ve cemaatler arasında imzalanan protokoller, bu sürecin somut göstergeleridir.

Bunların en çarpıcı örneği, Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum (ÇEDES) projesidir. Milli Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Gençlik ve Spor Bakanlığı arasında imzalanan bu protokol, okullara din görevlilerinin girmesini ve "Değerler Eğitimi" adı altında etkinlikler yapmasını öngörmektedir. Bu etkinliklerde imam, vaiz, müezzin gibi din görevlileri; cami süslemeleri, dini içerikli yarışmalar, mehter takımı oluşturma gibi faaliyetlerle öğrencilerle doğrudan temas kurmaktadır.

Üstelik bu etkinlikler yalnızca öğrencilerle sınırlı değildir. Protokole göre din görevlileri, velilerle de düzenli olarak bir araya gelebilmektedir. Böylece eğitim sistemi, yalnızca öğrencilerin değil, tüm ailenin yaşam tarzını etkileyecek şekilde yapılandırılmak istenmektedir.

Veli-Der, ÇEDES'i ve benzeri projeleri, laik eğitim hakkına açık bir saldırı olarak değerlendirmekte ve bu protokollerin iptal edilmesi için bölgesel mitingler, basın açıklamaları ve kampanyalar yürütmektedir.

Eğitimin Ticarileşmesi: "Paran Kadar Eğitim" Anlayışı

Laik ve bilimsel olması niteliğinin yanı sıra, kamusal eğitimin en temel özelliği ücretsiz olmasıdır. Ancak bugün, eğitim giderek ticarileşen bir yapıya bürünmüş durumdadır. Devlet okullarında bile, "bağış" adı altında velilerden para toplanması, hijyen malzemelerinin, kırtasiye ürünlerinin, hatta temizlik görevlilerinin ücretlerinin velilerden karşılanması normalleşmiştir. Bu durum,

"ölümü gösterip sıtmaya razı etmek" deyimini akla getirmektedir. Veliler, özel okul ücretleriyle karşılaştırıldığında devlet okuluna yaptıkları ödemeyi makul görmeye başlamış, böylece eğitimde ticarileşme meşrulaştırılmıştır.

Özel okullar ile kamu okulları arasındaki imkân farkı ise her geçen yıl büyümektedir. Özel okullar, güçlü fiziki koşullar, geniş ders seçeneği, çoğunun bilimsel eğitime eğilmesi ve sosyal faaliyetlerle öne çıkarken; kamu okulları kaynak yetersizliği içinde ayakta kalmaya çalışmaktadır. Sonuç olarak eğitim; sosyo-ekonomik duruma bağlı bir ayrıcalığa dönüşmektedir.

Bu çerçevede bir tespit yapmak gerekirse eğitimin ticarileşmesinin yarattığı sonuçlardan biri ailelerin maddi olarak sömürülmesi ise, bir diğeri de tarikat ve cemaat okullarına mahkûm edilmesidir.

Eğitimin ticarileşmesi sadece eğitimin özelleştirilmesi olarak algılanmamalıdır. En büyük deformasyon bu olsa bile, devlet okullarının da paralı hale getirilme eğilimini de vurgulamak gerekir. Çocuklarını devlet okullarına veren velililerin bu konuda da mağduriyeti söz konusudur. Görüyoruz ki, devlet okulları da eğitimde ticarileşmenin bir nüvesi olmuştur. Devlet okulunda eğitim faaliyetleri için para alınması, aileler açısından meşru görülmeye başlanmaktadır. Devlet okuluna ödenen fiyat ile özel okulun fiyatları karşılaştırılıp yapılan ödemeler meşrulaştırılmaktadır.

Eğitim sistemin kendisi, eğitimde ticarileşmeyi doğuran yegâne faktör haline gelmiştir. Eğitim sistemindeki çarpıklık kamusal eğitimin dışında yer alan dershane, kurs gibi kurumların türemesine yol açmıştır. Bunların şeklen kapatılmasıyla da yerlerine açılan temel liseler veya kolejler her mahallede pıtrak gibi çoğalmışlardır.

Eğitim sisteminin çarpık yapısı, kendi dışında bir eğitim sisteminin de oluşmasına yol açmıştır. "Dershaneye veya koleje gitmeden üniversiteye girilemez" algısı toplumda yaygınlaştırılarak ailelerden eğitim patronlarına doğru sermaye transferinin oluşması sağlanmaktadır.

Aileler kendi ihtiyaçlarından kısarak bir "eğitim illüzyonuna" kendilerini kaptırıp paralarını aslında bir nevi çaldırmaktadır. Eğitimi çocuklarının "sınıf değiştirme/atlama" yolunu açan bir unsur olarak görmekte, kendi yaşam süreçlerini de buna göre şekillendirmektedirler.

Bu durum, bizim yaşam tarzımızı, tepkilerimizi, çalışma alışkanlıklarımızı ve hayata dair bakışımızı etkileyecek bir zihinsel sürecin oluşmasına yol açmaktadır.

Çocuğumu özel okullarda okutmak için "daha fazla kazanmalıyım" gibi yargılar, kişilik deformasyonundan toplumsal deformasyona kadar giden sürecin başlamasına yol açmaktadır. Bu açıdan bakınca eğitimin ticarileşmesi aslında "bir halk sağlığı sorunudur".

Eğitim Fakültelerinden İşsizliğe Ya da Özel Okullara Acı Bir Yolculuk

Bu süreçte öğretmenin durumu da aslında değerlendirilmesi gereken bir başka husustur. Yaklaşık 15-20 yıl öncesine kadar, öğretmen okulundan ya da eğitim fakültesinden mezun olmak, öğretmen adaylarının atanması için yeterli iken atamaların bir yarışma sınavına ve mülakatlara bağlanması ile birlikte, öğretmen işsizliği yaygınlaşmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak işsiz öğretmenler, mesleklerini yapabilecekleri alternatifler aramaya başlamışlardır. Dershane, kurs, etüt merkezi gibi isimler altında faaliyet gösteren işletmelerde fabrika üretim hattını andıran koşullarda çalışan öğretmenler, yaptıkları işe yabancılaşma olgusuyla tanışmışlardır. Böylelikle öğretmenin toplum nezdindeki

konumu, önemi ve sorumluluğu değersizleştirilmiş, emeğinin karşılığını alamayarak parasal değer yaratma zincirinin bir halkasına dönüştürülmüştür.

Eğitimin ticarileşmesiyle birlikte eğitim, ulaşılması zor, kıt bir kaynağa dönüştürülürken, eğitimin temel direği olan öğretmen; işsizlik girdabına veya derin sömürüye sürüklenmiştir. Bu da eğitimin ticarileşmesinin yarattığı bir başka garabettir.

Bölgesel ve Sosyal Eşitsizlikler

Türkiye'de eğitim sistemi, sadece ekonomik durumlara göre değil, bölgesel farklılıklara göre de derin uçurumlar barındırıyor. Kırsal kesimlerde birçok okul ya kapanmış ya da fiziki olarak yetersiz durumdadır. Veliler, çocuklarını okutmak için köylerini terk etmek veya dini vakıf ve cemaat yurtlarına teslim etmek zorunda bırakılmaktadır. Bu tablo, özellikle kız çocukları açısından daha büyük bir risk taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanı'nın "kız okulları da açabilmeliyiz" şeklindeki açıklaması, karma eğitimi hedef alan bir yaklaşım olarak kamuoyuna yansımıştır. Oysa hayatın yarısı kadınsa, eğitimin de yarısı kadınlarındır. Karma eğitimin ortadan kalkması, kız çocuklarının eğitimden uzaklaştırılmasına kapı aralayacaktır.

Eşitsizlik, sadece kırsal ve kentsel alanlar arasında değil; kent merkezleri ile çeper mahalleler arasında da belirgindir. Bazı merkez okullar, velilerin yoğun desteği ve okulların genel fiziki yapısından kaynaklı gelirleriyle, son teknoloji laboratuvarlar, spor salonları ve sanat atölyelerine sahipken; diğer çeper okullarda temel temizlik malzemeleri bile eksiktir.

Beslenme ve Sağlık Hakkı

Çocukların zihinsel potansiyeli tehlike altında ve bu tehlikenin nedenleri arasında 'yetersiz beslenme' ön sırada gelmektedir. Beslenme, her bireyin sağlıklı gelişimi ve yaşam kalitesi için temel bir gereksinimdir. Başta çocuklar olmak üzere, yeterli ve dengeli beslenmek, herkes için temel bir insan hakkıdır. Çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyebilmeleri için bu hakkın sağlanması gerekmektedir. Ancak ne yazık ki, ülkemiz de dâhil olmak üzere çok sayıda ülkede hala birçok çocuk yoksulluk sebebiyle yetersiz beslenme ve açlıkla mücadele etmektedir. Yetersiz beslenme, temiz ve içilebilir suya erişememe ve açlık, çocukların üzerinde fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak olumsuz etkilere neden olmaktadır. Yapılan çalışmalar, yetersiz ve dengesiz beslenen öğrencilerin dikkat sürelerinin kısaldığını, algılamalarının azaldığını, öğrenmede güçlük ve davranış bozuklukları yaşadıklarını, okul devamsızlık sürelerinin uzadığını ve okul başarılarında azalma olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul yemeği programları yoluyla okul çağındaki çocuklara ücretsiz gıda ve beslenme desteğinin kamu kurumlarının politika önceliği olması son derece önemlidir. Ancak takip edilen politikalara bakıldığında okul yemeği programlarının kamu gündeminin dışında bırakıldığı görülmektedir.

Veli-Der, tüm okullarda çocuklara ücretsiz, sağlıklı bir öğün yemek ve temiz içme suyu sağlanması için kampanyalar düzenledi. Bu kapsamda Türkiye Okul Yemeği Koalisyonu'nu kurarak pek çok kurumla bir arada mücadele etti. Bu koalisyonda "Okul Yemeği Hemen Şimdi" şiarıyla Ankara'da iki günlük kapsamlı bir çalıştay gerçekleştirdi. Bu çalışma da raporlaştırılıp kamuoyuyla paylaşıldı. Raporda ortak ilke olarak; tüm çocuklar için kamusal, laik eğitim hakkını savunmak, çocukların ücretsiz okul yemeği ve ücretsiz suya erişim hakkı için kamusal mücadele yürütmek öngörülmüştür.

Umut, Kaygı ve Mücadele

Veliler için çocuklarının eğitimi, hayatın merkezinde yer alır. Okula atılan ilk adımla başlayan yolculuk, lise mezuniyetine kadar onlarca sınav, sayısız karar, maddi ve manevi fedakârlıkla örülüdür.

Ancak mevcut eğitim sistemi, velileri sürekli yeni krizlerle karşı karşıya bırakıyor. Öğretmenlerin ani görev değişiklikleri, proje okullarındaki keyfi uygulamalar, ders içeriklerinin dini referanslarla şekillendirilmesi, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okul–ev mesafelerinin uzunluğu, sağlıklı beslenme imkânlarının yetersizliği… Tüm bunlar, velilerin gözünde sistemin güvenilirliğini zedelemektedir.

Veli-Der, bu kaygıları tek tek dile getiren ve çözüm önerileri sunan bir platform olarak, velilerin yalnız olmadığını hissettiren bir güç haline geldi. Dernek, öğretmen atamalarında liyakat, tüm çocuklar için eşit fırsatlar, laik ve bilimsel eğitim ve parasız, nitelikli kamu okulları taleplerini kararlılıkla savunuyor.

Geleceğe Sahip Çıkmak

Eğitim, yalnızca bireylerin değil, tüm toplumun geleceğini şekillendirir. Her ders, her öğretmen, her okul yarının nasıl bir ülke olacağının yapı taşlarını döşer. Bu nedenle eğitimde atılan her adım, yapılan her değişiklik, yalnızca bugünü değil, yarını da belirler.

Bugün Türkiye'de eğitim, laiklikten ve bilimsel esaslardan uzaklaştırılarak, mevcut iktidarın siyasi ve ideolojik hedeflerine göre yeniden kurgulanıyor. Proje okulları, ÇEDES protokolü, eğitimin ticarileştirilmesi, bölgesel ve toplumsal eşitsizlikler… Bunların her biri, çocuklarımızın eşit, özgür ve nitelikli eğitim hakkına yönelmiş ciddi tehditlerdir.

Ancak bu tablo karşısında umudu diri tutan bir gerçek var: Veliler, öğretmenler ve öğrenciler bu gidişata karşı durabilir. Öğrenci Veli Derneği bunun en somut örneğidir. Bir mahalle okulunda başlayan mücadelenin, bugün ülke çapında örgütlü bir mücadeleye dönüşmesi, birlikte hareket etmenin gücünü kanıtlıyor.

Çünkü biliyoruz ki: Öğretmenlerin mesleki onuru korunmadan, çocukların eşit ve parasız eğitim hakkı güvence altına alınmadan, laik, bilimsel ve demokratik eğitim savunulmadan hiçbir toplumsal ilerleme kalıcı olamaz.

Veliler olarak bizler, yalnızca kendi çocuklarımız için değil, bu ülkenin bütün çocukları için sorumluyuz. Onların umutlarını, hayallerini, eşit bir geleceğe duydukları inancı korumak zorundayız. Her çocuğun sınıfta eşit imkânlarla oturabildiği, öğretmeninden koparılmadığı, kitaplarının bilimsel gerçeklerle dolu olduğu, okul bahçesinde özgürce koşup oynayabildiği bir ülke… İşte bizim savunduğumuz gelecek budur.

Öğrenci Veli Derneği olarak, bu hedefe ulaşmak için örgütlü, kararlı ve dayanışma içinde mücadeleye devam edeceğiz. Çünkü çocuklarımızın gülüşleri, özgür düşleri ve umut dolu yarınları, bu mücadelenin en kıymetli ödülüdür.

Umutsuzluğu Mücadeleyle Aşmak

Anıl Ersöz[1]

Freire, eleştirel eğitimcilerin yalnızca öğrencilerinde eleştirel düşünme koşulları yaratmak ve adil bir topluma dair umutlarını uyandırmakla kalmayıp, aynı zamanda fikir ve deneyimlerini diğer eğitimcilerle ve daha geniş kitlelerle paylaşmaya istekli olmaları gerektiğini vurgular. Bu anlayıştan hareketle buyazıyı, bir araştırma görevlisi olarak 19 Mart süreciyle birlikte artan mücadelemin benim için iyileştirici, çevrem için dönüştürücü etkilerini paylaşmak ve ODTÜ'de yaşananların bir kısmını tarihe not düşmek amacıyla kaleme aldım.

Bir süredir kendimi ne ölçüde eleştirel eğitimci olarak tanımlayabileceğimi sorguluyor, kimi noktalarda kendime kanaat notuyla geçer not versem de çoğu açıdan yetersiz kaldığımı düşünüyordum. Bu sorgulamalar sonucunda, olmak istediğim dönüştürücü entelektüelden uzak, fakültemdeki pasif teknisyen öğretmen yetiştirme süreçlerine katkıda bulunan bir öğretim elemanı olduğumu kabullenmeye başladım. 147'ler, 1402'likler ve Barış Akademisyenleri gibi tarihsel tanıklıklardan gelen iş kaybı, hak mahrumiyeti ve yargılanma korkuları, akademide kalabilme arzumla birleşerek eleştirel eğitimci olmanın gerektirdiği sorumluluklardan uzak durmama, iletişimimde ve pratiklerimde kendimi sansürlememe ve yaşananlara sessiz kalmama yol açıyor diye düşünmeye başlamıştım.

Akademide kalabilmek adına sürdürdüğüm bu sessizliğin bana nasıl hissettirdiğini sorguladığımda, çoğu zaman kaygılı, mutsuz ve umutsuz olduğumu fark ettim. Freire, umutsuzluğu suskunlaşma, kanıksama ve dünyadan kaçışla özdeşleştirirken; umudu varoluşsal bir zorunluluk olarak görür. Umudun öylece beklemek olmadığına ve umut ile mücadele arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Eleştirel pedagojiyle örtüşen düşünce ve değerlerimle, kendimi eleştirel eğitimci olarak görmemi engelleyen pratiklerim arasındaki uyumsuzluğun yalnızca kişisel korkularım ve isteklerimden değil, aynı zamanda mücadeleden uzak durmamdan da kaynaklandığını 19 Mart sürecinde fark ettim.

[1] anilersoz@gmail.com

Süreç başladığında umut–umutsuzluk skalasında umutsuzluğa oldukça yakın bir noktadaydım. Ancak 19 Mart süreciyle birlikte ortak bir gelecek hayali kurabileceğim ve bu hayali gerçekleştirme arayışında olan insanların varlığını hissederek rahatsızlık duyduğum konularda eyleme geçmem bana umut aşıladı. Yazının devamında, bu süreçteki deneyimlerimi kısaca aktararak akademide kendime açtığım mücadele alanlarını ve bunlardan çıkardığım sonuçları paylaşacağım.

"Mücadele ettiğim sürece, umut beni hareketlendirir ve umutla dolu mücadele ettiğim yerde de bekleyebilirim."
(Paulo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, 1991, s.66)

19 Mart sonrasında farklı şehirlerde öğrencilerin demokratik eylemlerde tutuklanması, kampüsün polis tarafından abluka altına alınması ve polis şiddeti üzerine ODTÜ öğrencileri boykot kararı aldı. Boykot ikinci haftada sonlandırıldı. Bu süreçte görüştüğüm birçok öğrenci, boykotun sonlandırılmasında kampüste etkili olan sol bir bileşenin rol oynadığından bahsediyorlardı. Bu öğrenciler, kararın bayram tatilinin son gününde çoğu öğrenci kampüse geri dönmemişken alınmasının sorun yarattığını, tutuklu öğrenciler varken boykotun sürmesi gerektiğini ve boykotu sonlandırıp aceleyle Öğrenci Temsilci Kurulu kurma girişiminin eylemliliği zayıflatacağını ifade etseler de ya örgütsüz olmaları ya da örgütlerinin diğerlerine kıyasla daha güçsüz kalması nedeniyle süreçte kendilerini çaresiz hissediyorlardı.

Bu öğrencilerle iletişim kurarak, kampüsteki güç ilişkilerini de sorguladıkları ve buna yönelik çözüm yollarını tartışabildikleri bir toplantının düzenlenmesine ön ayak oldum. Burada, bir akademisyen olarak öğrencilerin kendi çıkarımlarını yapmalarına engel olmayacak, onları yönlendirmek yerine güçlendirecek bir pozisyonda durmaya özen gösterdim. Sürecin sonunda, birçok öğrenciden kampüsteki politik işleyişe daha aktif katıldıklarına ve kendi içlerinde geliştirdikleri destek mekanizmalarıyla güçlenmiş hissettiklerine dair geri bildirim aldım. Öğrencilerle kurduğum diyaloglar ve onların kampüsteki demokratik katılımlarına katkıda bulunmak, bana mücadele etmenin verdiği doyumu hissettirdi.

Boykotun sonlanmasıyla öğrenci eylemliliği zayıflasa da kampüste açık dersler devam ediyordu. Ben de bu açık derslerde, AKP'nin güvenlikleştirme süreçlerinde üniversiteleri nasıl araçsallaştırdığına dair yürüttüğüm bir araştırmayı, çoğunluğu Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi öğrencilerinden oluşan bir kitleyle paylaşma fırsatı buldum.

Resim 1. Açık Ders

Araştırmama dair değerli dönütler almak, mücadeleci öğrencilerle tanışmak ve onların iletişimini güçlendirmek umudumu artırdı. Bu deneyimin ardından gündemde geniş yankı uyandıran proje okulları meselesine dair, kampüs dışında bir panelin ve fakültemizde bir söyleşinin düzenlenmesinde aktif rol aldım. Eğitim Fakültesinde çalışan bir araştırma görevlisi olarak güncel eğitim konularında farklı paydaşların bir araya gelerek tartışmasına katkıda bulunmak, araştırmalarımı daha geniş kitlelerle paylaşmak ve bu süreçte kurduğum ilişkiler, yazının başında tarif ettiğim umutsuzluk halinden beni uzaklaştırmaya başlıyordu.

Resim 2. "Proje Okulları Neyin Projesi?" Paneli

Resim 3. Söyleşi Afişi

Öğrencilerle kurduğum diyalog, kampüsteki diğer sorunlara karşı farkındalığımın artmasını sağladı. Bu süreçte tanıştığım öğrencilerden, yenilenen fitness merkezinde bazı seansların öğrencilere kapatıldığını, merkezin ücretlendirildiğini ve bu konuda bir forum düzenleneceğini öğrendim. Ancak öğrencilerin alınan kararlara dair bilgisi oldukça sınırlıydı. Bunun üzerine, konunun arka planını anlamak için kişisel bağlantılarımı kullanarak bilgi topladım. Edindiğim bilgilere göre, spor merkezinin yenilenmesi ODTÜ Teknokent tarafından finanse edilmiş, bunun karşılığında da üniversite yönetimi Teknokent personelinin mesai saatleri öncesi, sonrası ve öğle arasına denk gelen seanslarını sadece Teknokent personeline ayırmıştı. Ekonomik koşulların giderek zorlaştığı bir dönemde, öğrenciler için çok değerli olan bu imkânın böylesi bir uygulamayla kısıtlanmasından oldukça rahatsız oldum. Bu nedenle düzenlenen foruma katıldım.

Resim 4. Forum Afişi

Forumda elimdeki bilgiyi doğrudan paylaşmanın hem bana bilgi sağlayan kaynaklarımı zor durumda bırakacağını hem de beni öğrenciler arasında istemediğim bir yerde konumlandıracağını düşündüm. Bunun yerine, eleştirel pedagoji yaklaşımına uygun olacak şekilde öğrencilerin rektörlük tarafından yürütülen süreci kendilerinin keşfetmeleri için onları yönlendirdim. Öğrenciler resmi bilgi edinme kanallarını kullanarak, üniversite ve Teknokent yönetimiyle iletişime geçerek bilgilere kendileri ulaştılar ve spor merkezinin yenilenmesi süreci ve ardından kullanımına yönelik alınan kararlar onlarda da oldukça rahatsızlık yarattı.

Sonrasında spor toplulukları ve takımları ile kampüsteki siyasi bileşenlerin temsil edildiği bir komite oluşturuldu ve spor merkezine dair eylemler planlanmaya başlandı. Bu süreçte yine öğrencilerin kendi karar alma ve eylem kapasitelerini ortaya koymalarına imkân verecek şekilde konumlanarak, farklı politik duruş ve beklentilere sahip öğrencilerin iletişimini kolaylaştırmaya çalıştım. Rektörlük önünde bir hafta boyunca spor ve kültürel etkinlikler düzenleyerek gerçekleştirilecek eylemler planlandı. Eylemlerin ikinci gününde rektör, öğrencilerden seçilecek temsilcilerle bir görüşme talep etti. Bu toplantı öncesinde temsilcilerin tartışmalarını desteklemeye çalıştım ve öğrencilerin talebiyle toplantıya katıldım. Toplantıda spor salonu seanslarına getirilen seans kısıtlamalarının kalkması kazanımı elde edildi. Öğrenciler daha fazla kazanım için mücadeleye devam ediyorlar.

Resim 5. "Hakkımızı Alana Kadar Son Tekrar Yok!" Rektörlük Önü Eylemleri

Resim 6. Rektörlük Önü Eylemleri Kapsamında Düzenlenen Dans Atölyesi

Sonuç olarak, korkularım ve akademide kalma isteğimle birlikte mücadeleden uzaklaşmanın beni sürüklediği umutsuzluğu, çevremdeki meselelere karşı harekete geçerek ve öğrencilerle kurduğum diyaloglar sayesinde aşabildiğimi söyleyebilirim. Akademik hiyerarşinin en alt basamağında bulunan bir araştırma görevlisi olarak, bu süreçlerde akademik konumumu öğrencilerin dönüştürücü potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve diyaloglarını geliştirmeleri için eleştirel pedagojiden faydalanarak stratejik bir şekilde kullanmaya çalıştım. 19 Mart süreciyle başlayan eylemliliğimle kendimi daha fazla açıdan eleştirel eğitimci ve dönüştürücü entelektüel olarak algılamaya başladım. Bu yazıdaki paylaşımlarımın diğer eleştirel eğitimci ve dönüştürücü entelektüel olma yolunda ilerleyenler için güçlendirici olmasını umuyorum.

KÜLTÜR
SANAT

Eleştirel Müzik Pedagojisi Hakkında Serbest Düşünceler

Deniz Can Tepe, Duygu Altınoluk[1]

Giriş

Müzik, yaşamın her anına eşlik eden, duyguların, düşüncelerin ve toplumsal gerçekliklerin taşıyıcısı bir ifade biçimidir. Tüketimi bu denli yaygın, etkisi bu kadar derin olan başka bir estetik pratik bulmak zordur. Ancak bu güçlü varoluşuna rağmen, müzik hakkında yürütülen eleştirel tartışmalar şaşırtıcı ölçüde sınırlıdır. Özellikle eğitim alanında, müzik çoğu zaman teknik becerilere indirgenmiş bir "yetenek alanı" olarak konumlandırılmakta, pedagojik çerçevesi ise sorgulanmadan yeniden üretilmektedir. Bu durum, sadece bireysel yetenek anlatılarını değil, aynı zamanda sınıfsal, cinsiyetçi ve kültürel eşitsizlikleri de perdelemektedir. İşte bu sessizlik ortamında, müzik eğitiminin toplumsal, politik ve kültürel boyutlarını görünür kılmak ve dönüştürmek için harekete geçen eleştirel yaklaşımlar, eğitimde eşitlik ve özgürlük arayışına müziği de dâhil etmektedir.

Müzik, yalnızca bir sanat formu değil aynı zamanda hafızayı, kimliği ve toplumsal aidiyeti şekillendiren güçlü bir kültürel pratik alanıdır. Düğünlerden cenazelere, direnişlerden kutlamalara kadar birçok kolektif deneyim müzik aracılığıyla anlam kazanır. Sokaklarda çalınan bir melodi, bir toplumun ruh haline dair ipuçları verebilirken bir filmde duyulan müzik, sahnenin duygusunu izleyiciye derinlemesine geçirebilir. Bu bağlamda müzik, bireysel duyguların ötesine geçerek toplumsal bir dil, hatta bir direnç biçimi haline gelir.

Ancak bu güçlü ve çok katmanlı rolüne rağmen, müzik eğitimi çoğu zaman bu toplumsal boyutu görmezden gelen, teknik becerilere odaklı bir öğretim pratiği olarak varlık gösterir. Nota okuma becerisi, doğru entonasyon, çalgı tekniği gibi ölçütler eğitimin merkezine yerleşmiş, müziği estetik deneyimden çok bir "disiplin" konusu haline getirmiştir. Oysa bu yaklaşım, hem müziğin ifade gücünü sınırlar, hem de öğrenci ile müzik arasındaki ilişkinin tek yönlü ve pasif bir forma bürünmesine neden olur.

[1] denizcantepee@gmail.com, dygaltinoluk@gmail.com

Bu durumun en çarpıcı sonuçlarından biri, müzik eğitiminin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretme potansiyelidir. Müzik eğitimi, sınıfsal erişim eşitsizlikleriyle, cinsiyetçi kalıplarla ve kültürel dışlamalarla dolu bir alan haline gelirken, eleştirel düşünceye kapalı yapısıyla mevcut düzenin sorgulanmaksızın içselleştirilmesine zemin hazırlar. Oysa müzik, sadece duyulan değil, aynı zamanda yaşanan, paylaşılan ve dönüştürülebilen bir deneyimdir. Bu nedenle müzik eğitiminde de aynı dönüşüm ihtiyacı hissedilmektedir.

İşte tam da bu noktada, eleştirel pedagojinin müzik eğitimiyle kesiştiği yerde yeni olanaklar doğmaktadır. Müziği teknik bir beceriden çok, toplumsal bir eylem alanı olarak gören yaklaşımlar müzik eğitiminin ezberci ve hiyerarşik yapısını sorgularken, hem öğrenci hem de öğretmen için özgürleştirici bir öğrenme süreci önerir.

Dergimizin önceki sayısında yayınlanan Bir Konserin Anatomisi: Şubadap Çocuk[2] yazısı da eleştirel pedagoji ile müziğin kesişimini konu edinmişti. Bu yazı da bahsi geçen kesişimdeki konu evrenini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Eleştirel Pedagoji ve Müzik: Kuramla Pratiği Buluşturmak

Eleştirel pedagoji, öğrenme süreçlerini yalnızca bilgi aktarımı olarak değil bireylerin toplumsal konumlarını sorguladıkları, dünyayı dönüştürme gücü kazandıkları bir praksis alanı olarak tanımlar. Paulo Freire'nin "eğitim, dünyayı yeniden kurma eylemidir" sözü bu yaklaşımı özetler. Bu çerçevede eğitim, baskının yeniden üretildiği bir araç olmaktan çıkıp, özgürleşmenin ve kolektif eylemin zemini haline gelir. Peki, bu yaklaşım müzik eğitiminde neye karşılık gelir?

Geleneksel müzik eğitiminde öğrenciler genellikle "boş kaplar" gibi görülür; öğretmen bilgiyi aktarır, öğrenci ise bunu tekrar eder. Nota okuma, teknik yeterlilik, repertuar ezberleme gibi etkinlikler merkezdedir. Ancak eleştirel pedagojik bakış, bu yapının içine nüfuz ederek, hangi müziklerin neden öğretildiğini, hangi türlerin dışlandığını, hangi toplumsal rolleri yeniden ürettiğini sorunsallaştırır. Bu yaklaşım, sadece ne öğrettiğimiz değil, nasıl ve niçin öğrettiğimiz üzerine düşünmeyi de zorunlu kılar.

Müzik eğitiminde "yetenek" miti, bireylerin doğuştan sahip oldukları varsayılan niteliklerle başarıyı hak ettikleri düşüncesine dayanır. Bu anlayış, hem sınıfsal hem de kültürel sermaye farklarını göz ardı eder. Örneğin özel çalgı dersi alabilen, evinde piyano bulunan bir çocuğun avantajları sistem içinde "doğal yetenek" olarak sunulurken bu imkânlara sahip olmayan çocukların müzikle kurdukları ilişkiler çoğu zaman değersizleştirilir. Eleştirel pedagojik yaklaşımsa bu tür eşitsizlikleri ifşa eder, görünür kılar ve dönüştürmeyi hedefler.

[2] Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 77 – Mart 2025 https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/2.subadap_ks.pdf

Bununla birlikte, müzik eğitiminin katı hiyerarşiler ve itaat kültürü üzerine kurulmuş yapısı da eleştirinin merkezindedir. Şefin tartışmasız otoritesi, "doğru" sesin tekliği, "klasik" müziğin yüceltilmesi ve alternatif türlerin dışlanması tümüyle müzik eğitiminin hegemonik kodlarını oluşturur. Eleştirel pedagojik yaklaşımlar, bu kodları çözümleyerek müzik öğrenimini daha katılımcı, çok sesli ve demokratik hale getirmeyi amaçlar.

Ayrıca müzik, sadece bireysel bir ifade değil, aynı zamanda bir kolektivite deneyimidir. Ortak üretim, dinleme, tartışma ve yaratım süreçlerinin önemi, eleştirel pedagojik anlayışta merkezi yer tutar. Bu da müzik eğitimini yalnızca bireysel başarıya değil, toplumsal farkındalık ve dayanışmaya dayalı bir alan haline getirir.

Hegemonyaya Karşı Sesler

Kolektif müzik üretiminde öne çıkan başlıklar, müzik eğitimine yönelik alışıldık kabulleri sarsmayı, ezberleri bozmayı ve alternatif düşünme biçimlerini görünür kılmayı amaçlar. Bu tartışmalar, sadece müzik pedagojisinin içinden değil, toplumsal cinsiyet çalışmalarından postkolonyal kuramlara, kültürel çalışmalar alanından eleştirel teoriye kadar geniş bir düşünsel arka planla beslenir. Müzik eğitiminin yalnızca "nasıl" değil, "neden" ve "kimin için" olduğu sorularını sorarak, müzik alanında hegemonik olanın dışına çıkmaya çalışırlar.

"Evrensel Müzik" Miti ve Batı Merkezcilik

Gündelik hayatta sıkça duyduğumuz ''müzik evrenseldir'' cümlesinin anlam bakımından esnekliğini bir tarafa bırakırsak, müzik dendiğinde referans olan ya da egemen olan davranış ve kurallar bütünü halen Batı Klasik Müziği'dir. Nasıl siyasal, askeri, teknolojik ve ekonomik açıdan diğer coğrafyalarda hâkimiyet kurulmuşsa, kültürde de bu hâkimiyet kurulmuş, yerelde çalınan ve dinlenen devasa tarihsel köklere sahip müzikler, Batı müziğiyle ilişkisi ve adaptasyonu bağlamında değerlendirmeye tâbi tutulmuştur. Kabul edilen temel akort frekansından (La=440 Hz), ritim kalıplarına, armonik yapıdan, şarkı formlarına, perde sisteminden şarkı sözlerine kadar pek çok müzikal unsur, bu egemen referansa göre terbiye edilir, böylece coğrafya ve sınıf eksenindeki farklar yerine tartışılmaz bir üst müzik ortaya konur: 'Batı Müziği', yaşadığımız coğrafyadaki müziğin de Muzaffer Sarısözen[3] ve ekibi tarafından terbiye etmesiyle sakatlanmıştır. Yüzünü Batı uygarlığına dönen bir ulus müziği yaratmak için halk şarkıları tornadan geçirilerek bu devasa müzikal birikimin gücü elinden alınmıştır. Bu besbelli halkın kültürünü sakatlamak, egemenlerin halkın üzerindeki baskısına karşı oluşacak ihtimallerin tarihsel dayanaklarını ortadan kaldırmaktır.

[3] Sarısözen (1899-1963), Cumhuriyet döneminde Türk halk müziğinin derlenmesi ve kurumsallaşmasında rol alan bir sanatçı, araştırmacı ve eğitimcidir. Sivas doğumlu olan Sarısözen, Anadolu'nun çeşitli bölgelerinden türküler derlemiştir. TRT Yurttan Sesler Topluluğu'nu kurarak halk müziğinin Cumhuriyet ideolojisi çerçevesinde ulusal ölçekte tanınmasına katkı sağlamayı hedeflese de esasen tek tipleştiren bir çizgidedir.

Dolayısıyla bu 'evrensel müzik' meselesi, üzerine çalışmamız ve hesaplaşmamız gereken bir meseledir.

Toplumsal Cinsiyet Rolleri ve Erkek Egemen Müzik Kültürü

Bugünün toplumunda hâkim olan erkek egemenliği ve toplumsal kodlarla inşa edilen cinsiyet rollerinin müzik alanındaki yansımaları rahatça görülebilir durumda. Oğlan çocuklarının davul, kız çocuklarının flüte yönlendirilmesi ya da koca koca alternatif festivallerde dahi sahneye çıkan, sahne için teknik anlamda emek veren kişilerin en çok %10'u kadındır. O da çoğunlukla vokal yapan kadın, piyasadaki ismiyle 'bayan vokal' olarak kendini gösterir. Çalgı çalanların, ses ayarı yapanların çok büyük bir bölümü erkektir. Oysa çok sayıda kadın müzisyen de vardır; hatta piyasanın kendi barometresine göre erkek meslektaşlarından çok daha 'iyi çalan' kadın müzisyenler de vardır.

Bu erkek egemen durumun kökleri müzik tarihinden de takip edilebilir. Kilise müziğinin icrasında kadının sesi yasaklanır, soprano sesleri oğlan çocukları söyler. Birçok önemli eser ortaya koyan kadın besteciler vardır ama döneminde gizli kalırlar, tarih sayfalarında ise görünmez olurlar. Orta Çağ Avrupası'nda kadınların sahneye çıkması ya da kilisede seslendirme yapması yasak olduğundan soprano sesler oğlan çocuklara ('boy soprano') söyletilirdi. Bu durum kadın bestecilerin görünmezliğine sebep olmuş ve tarih sayfalarında görünmez kılınmıştır. Dünyadan örnekler içinde Hildegard von Bingen (1098-1179), Francesca Caccini (1587-1641), Barbara Strozzi (1619-1677), Fanny Mendelssohn (1805-1847), Clara Schumann (1819-1896) gibi isimler yer alırken, Osmanlı Dönemi'nden Cumhuriyet'e Dilhayat Kalfa (18.yy), Leyla Saz (1850-1936), Nazife Hanım (19. yy), Ulviye Zeynep Hanım ve Neveser Kökdeş bu görünmezlik zincirinin örnekleri olmuşlardır.

Ülkemizde kız çocuklarının müzikle ilişkisinin önündeki engeller düşünüldüğünde, erkek egemenliğin yanı sıra, dinsel düşünme de önemli bir paya sahip. Dinsel düşünmenin hâkim olduğu, dinsel cemaatlerin kuvvetli olduğu alanlarda kız çocuklarının müzikle herhangi bir temasının günah olarak adlandırıldığını ve müzik ile çocuk arasındaki ilişkinin inşasına hiçbir şekilde olumlu bakılmadığını biliyoruz. Bunun yanı sıra, hâkim kültürel kodlardan hareketle müzisyen kadının makbul görülmemesi, pavyona, bara düşmüş gibi nitelendirmelere maruz kalması da müzik ile kız çocuklarının ve kadınların ilişkisini güçlendirmenin önündeki engeller olarak göze çarpıyor. Bu alanda yapılan eleştirel çalışmalar, erkek egemen kültürü teşhir etme ve ona karşı mücadeleyi geliştirme potansiyeli taşıyor.

Sınıfsal Engeller ve Kültürel Sermaye

Çalgılara erişim, bir müzik ortamı kurmak için olmazsa olmazdır. Hatta Çin'den buraya ulaşan her kalitedeki çok sayıda çalgıyla beraber bunu 'iyi çalgılara erişim' diye de düzeltmek gerekiyor. Fakat çalgılar pahalı, hele iyi çalgılar daha da pahalı.

Bu çalgıları öğrenmek için gereken özel müzik eğitimi de oldukça külfetli. Dolayısıyla müzik eğitimi alabilmenin koşulu yeterli paranın yani sermayenin olmasıdır. Ancak bununla da sınırlı değildir. Diyelim ki 'şanslı' günündesin, gönüllü ders veren bir öğretmen çıktı. Piyanoyu da birisi hediye etti. Bunu çalabilmek için daha doğrusu belli bir hızda öğrenebilmek için bir kültürel sermaye ihtiyacı da var. Daha önce piyano ile çalınan şarkılar dinlemek, piyano olan bir ortamda oturmuş kalkmış olmak, piyanonun tuşlarına öncesinde dokunmuş, hayaller kurmuş olmak, bir piyano konserine gitmek, belki piyanist ile tanışmak… Bunlar ve dahası, yani kültürel sermaye, kişinin piyano öğrenme hızını belirgin şekilde değiştirir. Bu tespit aynı zamanda 'doğuştan yetenekli' anlatısını da deşifre etmemize yardımcı olur. Çünkü anlattığımız durumda yetenek diye çağrılan şey, açıkça sınıfsal bir ayrıcalıktır. Çocukların çalgılara ve müzik hakkına erişmesi ile eleştirellik nasıl kesişecek? İktidarlar bu erişime ön ayak olmadığı koşulda, imkânları sınırlı olan eleştirel eğitimciler nasıl bir yol izlemeli?

Disiplin ve İtaat: Müzik Eğitiminde Otorite

Sınıflı toplumlarda her kavramın belirgin şekilde ayrılmış en az iki anlamının olması şaşırtıcı değil. İnsanlığın ortak birikiminin nasıl kullanılacağına ilişkin bir yol ayrımıdır bu. Disiplin, askeri terminoloji ile özdeşleşmiş durumda olduğundan, özgürlükçü insanlarda negatif bir algı yaratıyor. Fakat Gramsci'nin özgürleştirici disiplini ve hatta insanın kendini ve yoldaşını bu anlamda zorlamasını da içeren bu kavramın bir de özgürleştirici anlamı vardır. Fakat mevcut düzenin yapısı gereği bu taraf yerine rekabetçi, militarist anlamları öne çıkıyor. Müzik eğitiminde ve formel müzik icrasında da bu sorgulanmayan disiplin, hem topluluğun içerisinde bir itaat atmosferi yaratıyor hem de yaratıcı alanları baskılıyor. Müzik eğitiminde doğaçlamaya neredeyse hiç yer verilmemesi bu zeminde okunamaz mı?

Yine konservatuarlardaki giyim kuşam zorunluluğu meselesini, disiplinin itaat atmosferine çanak tutan anlamını besleyen tarafını ele almak, müzik eğitimi alan öğrencilerin eleştirel bilinçlerini kendi yaşamlarından hareketle inşa etmesi açısından elverişli bir tartışma olabilir.

Bir yandan da müzik öğretmeninin ya da grubun şefinin işlevi tartışmaya açılmalıdır. Evet, Freire'nin söylediği gibi otorite olmak iyidir ve gereklidir ama otoriteryen olmak değil. Dolayısıyla müziği daha iyi bilen birilerinin olmasını eğitim ortamının bir gerekliliği olarak konumlandırırken bu bilgi üstünlüğünün nasıl bir sonuç yaratacağına ve olası olumsuz sonuçlarla nasıl mücadele edilebileceği konuşulmalıdır.

Müzikteki pek çok yapıyı konuşurken aslında toplumdaki yapıları konuşmuş oluruz. 'Tartışılmaz/Eleştirilemez şef' kültürü tahakküm toplumunun temelidir. Dolayısıyla buraya dair inşa edilecek eleştirellikler, aynı zamanda mevcut düzenin temellerini de tartıştırma potansiyeline sahiptir.

Yine bu konuyla yakın ilişkisi bulunan başka bir konu da nota eğitimidir. Özellikle müzik amatörlerine dönük çalışmalarda, öğrenenin fobisi ile öğretmenin 'olmazsa olmazı' arasına sıkışmış bir konu olarak salınıp durmaktadır. Müziğin kuşkusuz kendine özgü bir yazı dili vardır, bu dili öğrenmek müziği anlamak ve icra etmek isteyen kişilerin müzikle ilişkisini çeşitli yönlerden kuvvetlendirecektir. Fakat Carl Orff'un vurguladığı nokta önemlidir. Mealen, "müzik önce yapılır, sonra yapılan şey anlamlandırılır, aynı dil gibi, önce konuşuruz, sonra cümlenin öğelerini anlarız, anladıkça da daha iyi konuşuruz". Dil ile müzik arasındaki bu analojiyi çeşitli durumlar üzerinden incelemek aynı zamanda eleştirel bir bakışın inşasına da katkı sunabilir.

Ana Akım Müzik ve Toplumsal Baskılar

Okul şarkıları, herkesin hafızasına kazınır. Yıllar geçer, pek çok şey unutulur ama şarkılar insanı gölgesinden bile sıkı takip eder. Her ne kadar şarkılardaki sözler, anlamları derinlemesine incelenip bilince çıkmasa da, pek çok kişi şarkının sözlerini bir 'text' olarak okuyup anlamını tartıştığında yepyeni bir suda bulur kendini; yıllardır söylediği şarkının ne anlattığı ile karşılaşır. Evet, her şarkı bir şey anlatır, en azından text, tını, bağlam itibariyle anlamlandırılabilecek şekilde bir anlam dünyasını inşa eder ya da inşa edilmiş/ediliyor olana katkı sunar. Her ne kadar sözsüz müzikte de belli düzeylerde çıkarımlar yapabiliyor olsak da anlamın taşındığı form, şarkı formudur. İnsanların zaten büyük bölümünün yüzyıllardır ilgi duyduğu müzik formu şarkıdır. Günümüzdeki hâkim kültürün çeşitli biçimlerdeki yansımalarını şarkılarda görürüz. Kapitalist bir toplumda yaşadığımızı şarkılardan teyit edebiliriz, erkek egemen toplumun kodlarını şarkılarda rahatlıkla sobeleyebiliriz. Şiddeti, uyuşturucuyu, LGBTİ karşıtlığını, ırkçılığı, özel mülkiyetçi bakışı, anti-entellektüelizmi ve daha pek çok şeyi 'şarkıdan al haberi' tadında görebiliriz. Şarkılar anlamların taşıyıcısı oldukları için aynı zamanda ideolojilerin de taşıyıcısıdırlar; hem de oldukça örtük bir taşıyıcı. Yukarıda saydığımız şarkı içeriklerinin dışında/karşısında pozisyon alan şarkılar da vardır. Eşit, sınıfsız bir dünyanın kurulabileceği anlatan ya da anlam dünyasını inşa etmeye çalışan şarkılar, kadınların özgürlüğü ile bağlamlanan şarkılar, homofobiye karşı konumlanabilecek şarkılar vardır. Farklı dillerde şarkılar vardır. Eleştirel bir müzik eğitimi, bunları yani eleştirel/alternatif bir repertuarı da müzik eğitiminin bir parçası yapmayı da amaçlamalıdır.

Yarışma Kültürü ve "Deha" Mitolojisi

Yetenek kavramı, hele de konu sanat olunca zorlu tartışmaların beşiği haline geliyor. Biyoloji tanımazlık ile biyolojik belirlenimcilik arasında dönen bu koca tartışmayı çözmek değil belki ama buradaki deha mitini yıkmak oldukça önemli gözüküyor. Yeteneğin inşasında emeği (kişinin ve içinde yaşadığı topluluğun kolektif emeği) görünür kılmak bu yetenek rejiminin perdesini kaldırmak için işlevsel olabilir. "Dâhilik" söylemi aynı zamanda müziği, insanların yalnızca az sayıda bir kısmının yapabileceği bir şey olduğu fikrine kapı aralıyor. Evet, birileri çalgıları daha iyi kullanarak müzik yapacaktır ama özgür ve eşit bir toplum için

herkesin sanatla uğraşabilme hakkını savunmak ve bunun pratiğinin inşası için de toplumsal sorumluluktan kendine düşen payı aramayı teşvik etmek herhalde ki eleştirel bir müzik eğitimi için vazgeçilmez olmalıdır.

Yetenek avcılığı müzik yarışmalarına temel olur, gösterilerle ve erken yaşta başarı beklentileri ile çocukları rekabete dayalı ve performans odaklı bir sistemin içine çeker. İcra edilen müziklerin yarıştırılabilecek malzemeye dönüştürülmesine karşı bir bilincin inşa edilmesi önemlidir.

Türkiye'de Müzik Eğitimi: Sessiz Sorular, Gecikmiş Cevaplar

Türkiye'de müzik eğitimi, hem kurumsal yapı hem de pedagojik içerik bakımından köklü bir dönüşüme ihtiyaç duymaktadır. Çoğu zaman merkezî sınav odaklı, teknik beceriye dayalı ve Batı klasik müziği normlarını önceleyen bir sistem içinde şekillenen bu eğitim anlayışı, müziği eleştirel bir ifade alanı olarak değil, disipline edilmiş bir performans biçimi olarak kurgular. Özellikle konservatuvar sisteminde hâkim olan bireyselcilik, rekabetçilik ve otoriter öğretmen-öğrenci ilişkisi, müzik eğitiminin dönüştürücü potansiyelini büyük ölçüde bastırmaktadır.

Türkiye'deki birçok okulda müzik dersi, ya haftada bir saate sıkıştırılmış teorik bir içerik olarak sunulur ya da sadece "şarkı söyleme" etkinliğine indirgenir. Oysa müzik duygu, düşünce ve toplumsal deneyimlerin estetik bir ifadesi olmanın ötesinde, aynı zamanda çocukların kimlik inşasında, dayanışma pratiklerinde ve kolektif eylemliliklerinde belirleyici bir rol oynayabilir. Bu potansiyel, müfredata entegre edilmediği gibi pedagojik olarak da çoğu zaman tanınmaz.

Bunun yanı sıra, özel dersler ve kurslar üzerinden şekillenen müzik eğitimi, açıkça sınıfsal bir ayrıcalık alanı yaratmaktadır. Piyano, keman, bateri gibi enstrümanlara erişim, çoğu çocuk için hâlâ imkânsızdır. Bu durum, "yetenek" söyleminin arkasına gizlenen bir eşitsizlik üretir. Öte yandan, yerel müzik türleri, ağızlar, ezgiler çoğu zaman "alelade" ya da "ilkel" olarak kodlanır ve akademik müzik eğitiminin dışında tutulur. Bu tavır, sadece müziksel çeşitliliği değil, kültürel çoğulluğu da bastırır.

Toplumsal cinsiyet rollerine dayalı kalıplar da Türkiye'deki müzik eğitiminin önemli sorunlarından biridir. Kadın öğrencilerin genellikle vokal ya da flüt gibi daha "nazik" kabul edilen alanlara yönlendirilmesi, erkek öğrencilerin ise bateri, gitar gibi "güçlü" çalgılarla özdeşleştirilmesi, pedagojik yönlendirmelerin cinsiyetçi olduğunu açıkça göstermektedir. Orkestralarda, konservatuvarlarda ve müzik bölümlerinde kadınların oranı hâlâ düşüktür. Bu durum sadece temsil açısından değil, pedagojik atmosferin niteliği açısından da ciddi bir sorundur.

Sonuç: Müzikle Direniş, Pedagojiyle Dönüşüm

Müzik, sadece seslerin estetik bir düzenlenişi değil aynı zamanda tarihsel, kültürel ve politik anlamlarla yüklü bir anlatım biçimidir. Bu nedenle müzik eğitimi de nötr, masum ya da yalnızca teknik bir etkinlik değildir. Hangi müziğin öğretildiği, nasıl

öğretildiği, kimin öğrettiği ve kimin dışarıda bırakıldığı gibi sorular pedagojik tercihler kadar ideolojik pozisyonları da açığa çıkarır. İşte bu noktada eleştirel pedagoji, müzik eğitimine dair varsayımları sarsan, kalıpları bozan ve yeni düşünme biçimleri öneren güçlü bir araç haline gelir.

Türkiye'de müzik eğitiminin dönüşümü için de bu tarz kolektif deneyimlerin incelenmesi, yerel bağlamlara uyarlanması ve yeni pedagojik stratejilerin geliştirilmesi kaçınılmazdır. Eleştirel pedagojik yaklaşımlarla yeniden düşünülmüş bir müzik eğitimi, yalnızca daha eşitlikçi bir öğrenme süreci sağlamakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin müzikle, kendileriyle ve toplumla kurdukları ilişkiyi de dönüştürür.

Sonuç olarak, müzik eğitimini hegemonik yapıların yeniden üretildiği bir alan olmaktan çıkarıp, toplumsal eşitliğin ve estetik direnişin mekânı haline getirmek, pedagojik olduğu kadar politik bir tercihtir de. Bu tercihi yapmak için sadece iyi müzik değil, aynı zamanda iyi sorular da gerekir.

Modern Kapitalist Dünyada Sınıfın Görünümleri: Parazit Filmi Üzerine Bir Eleştirel Pedagoji Okuması

Nazlı Emine Dayangaç[1]

Giriş

Bu çalışma, Bong Joon-ho'nun 2019 yapımı Parazit filmini ele almaktadır. Filmi seçmemin nedeni, modern toplumlarda giderek derinleşen sınıfsal eşitsizlikleri yalnızca çarpıcı bir anlatımla gözler önüne sermesi değil, aynı zamanda bu eşitsizliklerin eğitim, ekonomi ve kültürel süreçler aracılığıyla nasıl üretildiğini ve yeniden üretildiğini görünür kılmasıdır. Bu bağlamda film, toplumsal farklılıkların yalnızca maddi göstergeler üzerinden değil, aynı zamanda ideolojik, mekânsal ve kültürel pratikler yoluyla da nasıl içselleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Çalışma, söz konusu analizi eleştirel pedagoji perspektifi üzerinden gerçekleştirmektedir. Çünkü eleştirel pedagoji yalnızca okullarda yürütülen formel eğitim süreçleriyle sınırlı değildir, aksine toplumsal yaşamın her alanında üretilen öğrenmeleri, iktidar ilişkilerini ve rıza mekanizmalarını inceleyen politik bir çerçevedir. Bireyler içine doğdukları koşulları "değiştirilemez" olarak öğrenir, toplumsal düzenin doğal ve kaçınılmaz olduğuna dair inanç, eğitimsel bir süreç sonucunda içselleştirilir. Parazit filmi de tam olarak bu tür öğrenmeleri görünür kılar; sınıfsal konumlar mekânın tasarımı, kültürel sermayenin aktarımı ve gündelik yaşam pratikleri aracılığıyla yeniden üretilir. Parazit filmi bu çerçevede, kara mizah ve dram

[1] Nazlı Emine Dayangaç, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, nazlidyngc4@gmail.com

türlerini harmanlayarak Güney Kore'deki sosyal yapı üzerinden evrensel sınıf çatışmalarına ışık tutarken, aynı zamanda kapitalist toplumun bireylere kendi konumlarını "öğreten" ideolojik mekanizmaları da açığa çıkarır. Kim ailesinin Park ailesi aracılığıyla sınıf atlama çabaları, yalnızca ekonomik eşitsizlikleri değil, aynı zamanda eğitim kurumlarının işlevsizliğini, sahte diplomaların değer kazanmasını, performans baskısının içselleştirilmesini ve rızanın nasıl üretildiğini görünür hale getirir. Bu süreç, eleştirel pedagoji açısından bir "öğrenme yapısı" olarak değerlendirilebilir: Habitus kendiliğinden oluşmaz, iktidar ilişkileri içinde pedagojik olarak inşa edilir.

Analizin kavramsal çerçevesini netleştirmek için burada "modern kapitalizm" ve "küreselleşme" kavramlarının tercihine kısaca değinmek gerekir. Modern kapitalizm, üretim ve tüketim biçimlerinin bireyler ve toplumsal yapılar üzerindeki somut ve doğrudan etkilerine işaret ederken, küreselleşme kavramı çoğunlukla düzen yanlısı söylemlerde başvurulan, serbest piyasa ve kültürel etkileşim vaatlerini öne çıkaran bir dilde kullanılmaktadır. Bu çalışmada küreselleşme kavramı, çoğunlukla "küreselleşmecilerin iddiaları" ya da "küreselleşmenin vaatleri" bağlamında eleştirel bir ifade tarzıyla yer almıştır. Dolayısıyla modern kapitalizmin bireyler üzerindeki baskıcı sonuçları ile küreselleşmenin ideolojik söylemleri birlikte değerlendirilmiş, film analizi bu iki katmanlı bakış açısıyla yapılandırılmıştır.

Sonuç olarak, Parazit filmi, yalnızca toplumsal eşitsizlikleri betimleyen bir sinema eseri değil, aynı zamanda izleyiciyi bu eşitsizliklerin nasıl öğrenildiği, nasıl içselleştirildiği ve nasıl yeniden üretildiği üzerine düşündüren güçlü bir eleştirel pedagojik okuma imkânı sunmaktadır.

Parazit Filmi Merceğinden Toplumsal Katmanlar, Performans Baskısı ve Yabancılaşma

Modern kapitalist üretim ve tüketim biçimleri, sadece ekonomik ilişkileri değil, aynı zamanda toplumsal yapıları, kültürel kimlikleri ve mekânsal kullanım biçimlerini de çok katmanlı biçimde değiştirip dönüştürmektedir. Byung-Chul Han, modern kapitalist sistemin bireyler üzerinde sürekli başarı ve üretkenlik baskısı yarattığını ve bu durumun toplumu performansa dayalı bir üretim ve tüketim atmosferine sürüklediğini ileri sürmektedir (Han, 2015, s. 14; 2017, s. 27). Buna göre modern kapitalist düzen, bireyleri sürekli üretkenlik göstermeye, kendilerini performans yoluyla ispatlamaya zorlayarak sözde bir özgürlük hissi yaratmakta fakat bu durum, bireyleri bitmek bilmeyen bir rekabet ve öz denetim döngüsüne sürüklemektedir. Sadece üretmeye değil, aynı zamanda kendi değerini sürekli olarak görünür kılmaya dönük bu performans baskısının sonucu olarak bireylerde tükenmişlik sendromu, yalnızlık hissi ve depresif ruh halleri yaygınlaşmaktadır (Han, 2015, s. 28). Parazit filminde, Kim ailesi bireylerinin Park ailesi aracılığıyla sosyal merdiveni tırmanma çabası, bu psikolojik baskının sinemasal bir temsiline dönüşür. Karakterler, statü kazanımı adına sürekli bir ispat yarışına girmiş, bu süreçte hem birbirlerine hem de kendi benliklerine

yabancılaşmışlardır. Rekabetin gölgesinde, bireysel çıkarlar aile bağlarının ve etik değerlerin önüne geçmiştir.

Öte yandan modern zaman kapitalizminin en önemli ve tehlikeli argümanı "uzun vade yok" kavramıdır. Bu kavram, insanların hızlı bir şekilde yer değiştirmesine, iş değiştirmesine sebep olmaktadır. Bu hızlı değişim, bireylerin bağ kurmasına da engel teşkil etmektedir. Bağ kurulamayan ilişkilerde de güven sorunu yaşanmaktadır. Bauman, bu durumu, toplumlar arasındaki sınırların silikleştiği, fakat aynı zamanda eşitsizliklerin ve güvencesizliklerin arttığı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Onun vurguladığı üzere, modernitenin bireylere sunduğu özgürlük ve refah vaatleri her zaman gerçekleşmemiştir; hatta beklentilerin aksine, küreselleşmenin de etkisiyle yeni toplumsal eşitsizlikler ortaya çıkmıştır (Bauman, 1999, s. 92). Modern kapitalist toplum bireyler arası ilişkileri yüzeysel ve geçici hâle getirerek güvene dayalı bağların zayıflamasına neden olmaktadır (Bauman, 1999, s. 88). Parazit filminde de karşılıklı yarar üzerine kurulmuş tamamen pragmatik ilişkiler dikkat çeker. Kim ailesi ile Park ailesi arasında kurulan ilişkiler hem duygusal derinlikten yoksundur, hem de kolaylıkla kopabilecek kadar kırılgandır. Küresel kapitalizmin sosyal bağları nasıl dönüştürdüğü, filmde gözler önüne serilmektedir. Parazit filminde karakterler, gerek topluma gerekse birbirlerine tam anlamıyla bağlanamaz; sürekli yer değiştirirler, yeni roller üstlenirler ve geçmiş bağlarını geride bırakmak zorunda kalırlar. Bu durum, modern yaşamın getirdiği güvencesizlik ve köksüzlük duygusunu sinema diliyle derinlemesine ortaya koyar.

Parazit Filminde Sınıfsal Pozisyon, Habitus ve Mekân

Parazit filmi, sınıfsal farkların yalnızca ekonomik kaynaklarla sınırlı olmadığını, ekonomik sermayeden yoksunluğun kültürel sermaye eksikliğiyle birleşerek bireylerin davranış biçimlerini, gündelik alışkanlıklarını ve yaşam tarzlarını belirgin biçimde şekillendirdiğini etkileyici bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu noktada, Pierre Bourdieu'nun 'sermaye' ve 'habitus' kavramları, filmin analizinde işlevsel teorik araçlar sunar. Habitus, bireyin içinde büyüdüğü çevresel koşullar tarafından şekillenen ve onun düşünce biçiminden tutumlarına kadar pek çok yönünü etkileyen bir eğilimler bütünüdür (Bourdieu, 2015, s. 72). Filmde Kim ailesi, Park ailesinin sınıfsal pozisyonuna dışarıdan erişmeye çalışarak sosyal statülerini dönüştürme çabası içindedir. Ancak bu çaba, yüzeysel bir uyumla sınırlı kalır. Sahte belgelerle elde ettikleri konumlar, sınıf atlama arzularını temsil etse de gündelik iletişimdeki beden dili, jestler, koku, hitap biçimleri ve sosyal nezaket kuralları gibi ince detaylar, onların ait oldukları sınıfı ele verir. Kim ailesinin, sahte diplomalar ve tanıdık ilişkileri yoluyla üst sınıfın yaşam alanına adım atması, aslında bu sistemin ne kadar yapay ve dışlayıcı olduğunu gösterir. Bu fark, özellikle Park ailesinin annesi olan Yeon-kyo'nun, Kim ailesine karşı sergilediği nazik fakat mesafeli tutumunda açıkça görülmektedir. Bu durum, habitusun ne denli içselleştirilmiş olduğunu ve sosyal sınıflar arasında geçişin ne kadar zorlayıcı olabileceğini vurgular. Kim ailesinin Park ailesinin evine sızması, yüzeyde bir statü değişimini andırsa da hikâyenin sonunda sınıfsal konumlarına

trajik bir şekilde geri dönmeleri, sınıf atlamanın ne kadar kırılgan olduğunu gösterir. Bu noktada, Bourdieu'nun kuramı, sosyal yapıların bireylerin davranışlarını nasıl yönlendirdiğini ve sınıfsal farklılıkların nasıl sürdürüldüğünü anlamada temel bir çerçeve sunar. Küreselleşme çağında sınıflar arasındaki sınırlar daha geçirgen gibi görünse de, toplumun köklü kültürel yapıları bu sınıfsal ayrımları sürdürmeye devam etmektedir. Parazit filmi, sınıf ayrımının yalnızca gelirle değil, aynı zamanda kültürel alışkanlıklar, sosyal çevre ve öğrenilmiş davranış kalıplarıyla da nasıl yeniden üretildiğini örnekleyerek, bu yapısal eşitsizlikleri izleyiciye güçlü bir anlatımla sunar.

Parazit filmi, mekân kullanımı üzerinden de sınıfsal ayrımı son derece güçlü bir şekilde yansıtmaktadır. Mekân, yalnızca fiziksel bir alanı değil, aynı zamanda bireylerin ekonomik, kültürel ve sosyal konumlarının da somut bir yansımasını temsil etmektedir. Seul şehrinde, bodrum katında yaşayan Kim ailesi kentin görünmeyen, unutulmuş bölgelerinde sıkışıp kalmışken; Park ailesi şehrin yüksek konumunda, ferah ve modern bir villada hayat sürmektedir. Buradaki mekânsal ayrım, yalnızca fiziksel bir yükseklik farkı değil, aynı zamanda toplumsal statü, erişim imkânları ve yaşam kalitesi gibi alanlarda da derin bir eşitsizliğin göstergesidir. Filmdeki yağmur sahnesi, mekânın sınıfsal ayrımı nasıl pekiştirdiğini çarpıcı bir şekilde ortaya koyar. Şiddetli yağmur sonrası Park ailesi, evlerinde romantik bir ambiyans içinde kamp yaparken, Kim ailesi kanalizasyon taşkını nedeniyle evlerini kaybeder. Bu sahne, küresel eşitlik söylemlerine rağmen kentleşme süreçlerinin nasıl yeni eşitsizlik biçimlerini doğurduğunu gözler önüne serer. Parazit filmi, mekân kavramını sadece bir arka plan unsuru olarak kullanmaz; aksine, mekânı sınıf mücadelesinin görünür hale geldiği aktif bir sahneye dönüştürür.

Filmin mekân üzerinden anlatmak istediği diğer bir konu ise belli sebeplerden sistemin tamamen dışına atılmışların temsil ettiği sığınak bölümüdür. Bu alan artık tamamen görünmezliğe hapsolmuş bireylerin yaşam alanını temsil etmektedir. Sığınakta yaşayan Geun-sae karakteri, filmde Park ailesinin küçük çocuğu tarafından fark edildiğinde bir hayalete dönüşür. Ulutaş'a (2025) göre bu hayalet, Marx ve Engels'in Komünist Manifesto'da geçen söylemine göndermedir: "Avrupa'da bir hayalet dolaşıyor, komünizm hayaleti!" Park ailesinin evinde bir hayalet dolaşıyordur. Kapitalist sistemin bastırdığı ve görünmez kıldığı, yer altına itilmiş ama sistemin temelinde varlığını sürdüren, sonunda ise şiddetle yüzeye çıkıp düzeni sarsma tehlikesi bulunan bir hayalet. Marx'a göre, bastırılan sınıflar yok olmaz, hayalet gibi geri dönerler. Tüm bu anlatılar küreselleşme çağında kentsel mekânların sosyal tabakalaşma süreçlerindeki merkezi rolüne işaret etmektedir. Böylelikle film, küresel kapitalizmin yarattığı mekânsal adaletsizliği derinlemesine sorgulayan güçlü bir anlatı sunar.

Filmin Sinematografik ve Eleştirel Analizi

Bong Joon-ho'nun Parazit filmi, yalnızca tematik içeriğiyle değil, aynı zamanda özgün sinematografik diliyle de güçlü bir anlatı ortaya koymaktadır. Film, sınıfsal

farklılıkları yalnızca diyaloglarla değil, görsel unsurlarla da derinlemesine işler. Kim ailesinin yaşadığı bodrum katı, dar, karanlık ve sıkışık kadrajlarla betimlenirken, Park ailesinin modern ve minimalist evi, ferah, aydınlık ve sabit kamerayla çekilmiştir. Bu görsel zıtlık, sınıf ayrımını seyirciye sürekli hissettiren bir atmosfer yaratır. Özellikle yağmur sahnesinde, ışık ve renk geçişleriyle çaresizlik duygusu güçlendirilir. Film müziği ise gerilimli sahnelerde minimal düzeyde kullanılarak psikolojik baskıyı pekiştirir. Kamera açıları, mekânsal hiyerarşiyi kurarken, sınıf farklarını alt metin olarak taşır. Yukarıdan çekimler, alt sınıfı edilgenleştirirken, üst sınıf sabit bir üstünlük içinde konumlandırılır.

Kapitalist sistem eleştirisini bireysel hikâyeler üzerinden kurarak evrensel bir anlatı geliştiren yönetmen, Parazit'te bu dili daha da sadeleştirerek ev içi dinamikler üzerinden sınıf çatışmasını görünür kılar. Mizah ve trajedi arasında kurduğu keskin geçişler, izleyicinin duygu durumunu sürekli değiştirerek rahatsız edici bir gerçeklik duygusu yaratır. Film, yalnızca eleştirel değil, aynı zamanda estetik açıdan etkileyici bir bütünlük sergiler. Bong'un kamerası, karakterleri birer temsil değil, yaşayan ve içsel çatışmaları olan bireyler olarak sunar.

Oyunculuk performansları filmin etkileyiciliğini artıran başlıca unsurlardandır. Song Kang-ho'nun canlandırdığı baba karakteri, umutsuzlukla öfke arasında gidip gelen duygusal dalgalanmayı çarpıcı biçimde yansıtır. Park ailesinin üyeleri, sınıfsal kibarlık maskesi altındaki mesafeyi başarıyla yansıtarak alt metni destekler. Oyuncuların jest ve mimikleri, sosyal konumlarının ruh hallerine nasıl yansıdığını ustalıkla ortaya koyar. Bu performanslar, karakterlerin derinleşmesine ve izleyicinin her iki tarafla empati kurabilmesine olanak tanır.

Film, izleyici üzerinde güçlü bir duygusal etki yaratır. Eğlenceli başlayan sahneler, hızla gerilim ve trajediye evrilerek, izleyicide duygusal bir sarsıntı yaratır. Bu geçişler, filmi yalnızca izlenen değil, hissedilen bir deneyime dönüştürür. İzleyici, hangi tarafla empati kuracağını bilemez hale gelir. Bu da filmin ideolojik netlik yerine çok katmanlılık üzerinden ilerlediğini gösterir. Anlatı boyunca sürekli değişen atmosfer, izleyiciyi filmin içine çekmekle kalmaz, aynı zamanda onu rahatsız edecek kadar düşündürür.

Eleştirel açıdan değerlendirildiğinde, Parazit çağdaş sinemanın en çarpıcı toplumsal eleştirilerinden biridir. Güçlü bir metafor dili, sağlam bir anlatı yapısı ve etkileyici performanslarla öne çıkar. Ancak bazı eleştirmenler, ikinci yarıdaki dramatik yoğunluğun ilk yarıdaki mizahi dengeyi gölgelediğini belirtmiştir. Ayrıca Park ailesinin fazlaca idealize edildiği ve sınıfsal temsillerin zaman zaman karikatürize olabildiği de dile getirilmiştir. Yine de film, izleyiciyi sistemsel sorgulamalara iten yapısıyla yalnızca sanatsal olarak değil, düşünsel olarak da doyurucudur.

Sonuç

Bu çalışma, Bong Joon-ho'nun Parazit filmi üzerinden modern kapitalist toplumun bireysel, toplumsal ve mekânsal düzeylerde nasıl tezahür ettiğini ele almıştır. Film, modern kapitalist toplumun yarattığı sınıfsal eşitsizlikleri mekân kullanımı, kültürel sermaye farkları ve bireysel yabancılaşma gibi çok boyutlu kavramlar aracılığıyla derinlemesine irdelemektedir. Küreselleşmenin sunduğu ekonomik büyüme ve kültürel etkileşim vaatlerinin, özellikle kentleşme süreçlerinde yeni sınıfsal hiyerarşileri ve görünmez sınırları yeniden ürettiği açıkça görülmektedir. Parazit filmi, yalnızca Güney Kore toplumunun sınıfsal yapısını gözler önüne sermekle kalmaz, aynı zamanda küreselleşmenin bireyler, kurumlar ve mekânlar üzerindeki çok katmanlı etkilerini sorgulayan evrensel bir anlatı sunar. Vaat edilen eşitlik, fırsat ve refah söylemlerine rağmen, küreselleşme sürecinin özellikle alt sınıflar üzerinde yarattığı baskı, filmin yapısal analizinde açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Film, neoliberal düzenin dayattığı güvencesiz yaşam biçimlerini, mekânsal dışlanma, simgesel şiddet ve sosyal yabancılaşma kavramlarıyla birlikte ele alarak, küreselleşmenin yeni mağduriyet alanlarını görünür kılmaktadır.

Bu bağlamda film, sinema tarihinde sınıf temelli yapıların estetik ve politik düzeyde en çarpıcı biçimde temsil edildiği yapıtlar arasında yer almaktadır. Parazit filmi, toplumsal sınıfların sadece gelir farklılıklarıyla belirlenmediğini, kültürel kodlar, habitus ve mekânsal ayrımların da ekonomik temelin belirleyiciliği altında bu farklılıkların yeniden üretim biçimleri olarak işlediğini göstermektedir. Karakterlerin sınıf atlama çabalarının mekânsal olarak sürekli yukarı çıkan merdivenlerle sembolize edilmesindeki amaç her çıkışın sonunda aşağıya, kendi gerçekliklerine dönmek zorunda kalmaları, kalıcı bir geçişin mümkün olmadığını ortaya koyar (Karabağ & Erkan Yazıcı, 2023 s. 419). Kim ailesinin sınıf atlama yönündeki çabası, mevcut toplumsal yapının ne denli katı olduğunu ve küreselleşmenin sunduğu eşitlik vaatlerinin gerçekte ne ölçüde sınırlı kaldığını çarpıcı biçimde gözler önüne sermektedir. Öte yandan, Byung-Chul Han'ın "performans toplumu" kavramsallaştırması ile Bauman'ın küreselleşmenin yarattığı güvencesizlik vurgusu, Parazit filminde somut karşılıklar bulmuştur. Filmde karakterlerin yaşadığı psikolojik tükenmişlik, güvensizlik ve yabancılaşma, modern kapitalist sistemin bireyler üzerindeki yıpratıcı etkilerini açık bir şekilde yansıtmaktadır.

Parazit filmi, yalnızca sınıfsal eşitsizlikleri değil, bu eşitsizliklerin nasıl üretildiğini ve yeniden üretildiğini de analiz etme imkânı sunar. Bu noktada küreselleşmenin eğitim ve ekonomi üzerindeki etkileri, filmin arka planında işleyen yapısal dinamikler olarak karşımıza çıkar. Küresel ölçekte artan rekabet ortamı ve neoliberal politikalar, eğitim sistemlerini nitelikli bireyler yetiştirme amacından uzaklaştırarak daha çok piyasa ihtiyaçlarına hizmet eden birer araç haline getirmiştir. Parazit filminde, Kim ailesinin çocukları olan Ki-woo ve Ki-jung'un sahte diplomalarla iş bulmaya çalışması, eğitim kurumlarının itibarına dair ciddi bir eleştiridir. Bu durum, küreselleşmeyle birlikte eğitimin bir sosyal statü aracı

olarak görülmeye başlandığını, ancak bu statüye erişimin artık sadece bilgi ve yetenekle değil, aynı zamanda sınıfsal pozisyonla mümkün olduğunu ortaya koyar.

Eğitim kurumlarına erişimde yaşanan bu eşitsizlik, ekonomik gelir dağılımındaki adaletsizliklerle doğrudan ilişkilidir. Park ailesi çocuklarına özel öğretmen tutarken, Kim ailesi için bu tür hizmetler yalnızca "taklit edilerek" var olabilecek bir imkândır. Bu durum, bireylerin doğuştan gelen sınıfsal konumlarının, eğitimle değiştirilebileceği yönündeki modern toplumsal sözleşmenin fiilen geçersizliğini göstermektedir. Küreselleşen dünyada, özellikle metropollerde eğitim hizmetleri bir ayrıcalık haline gelmiş, bu da alt sınıf bireylerinin sistem dışına itilmesine neden olmuştur.

Ekonomik düzlemde film, güvencesiz emek kavramını güçlü biçimde işler. Kim ailesinin mensupları, istikrarlı bir işe sahip olmadan geçici ve kayıt dışı işlerde çalışmaktadır. Bu durum, esnek üretim süreçlerinin ve taşeronlaşmanın tipik bir yansımasıdır. Küreselleşmeyle birlikte yaygınlaşan bu esnek çalışma biçimleri, bireylerin hem sosyal güvenceden hem de mesleki kimlikten mahrum kalmasına yol açmakta, bu da prekarya sınıfının oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Park ailesinin hizmetçileriyle kurduğu mesafeli ilişki, sadece sınıfsal değil, aynı zamanda iş gücü piyasasında oluşan yeni hiyerarşik yapılanmanın da sinemasal bir temsili olarak yorumlanabilir. Burada kast edilen, modern kapitalizmin ortaya çıkardığı prekarya sınıfının güvencesiz ve kolayca ikame edilebilir emek biçimleriyle görünür hale gelmesidir. Geleneksel patron–hizmetçi ilişkisinde belli ölçüde sadakat ve süreklilik bulunurken Parazit filminde bu bağlar, piyasa mantığına göre tamamen işlevselleşmiş ve kırılgan hale gelmiştir.

Sonuç olarak, Parazit filmi yalnızca gelir eşitsizliklerini değil, bu eşitsizliklerin eğitim ve ekonomi sistemleri aracılığıyla nasıl üretildiğini ve yeniden üretildiğini de sorgulayan etkileyici bir yapıttır. Eğitim alanında çoğu kez 'fırsat eşitliği' söylemiyle gizlenen yapısal eşitsizlikler, istihdamda güvencesizlik ve ekonomik rekabetteki sınıfsal bariyerler, filmde katmanlı bir anlatım ve güçlü görsel metaforlarla görünür kılınmıştır. Burada kullanılan fırsat eşitliği kavramı, liberal ideolojinin eşitlik yanılsamasını üreten bir söylemi olarak eleştirel bağlamda değerlendirilmektedir, zira fırsatın olduğu yerde eşitlikten söz etmek çoğu zaman mümkün değildir. Bu anlatı, izleyiciyi yalnızca sınıfsal adaletsizlik konusunda farkındalık geliştirmeye değil, aynı zamanda bireyin ahlaki ikilemleri, kimlik parçalanmaları ve varoluşsal sıkışmışlığı üzerine de düşünmeye sevk eder. Parazit, sıradan bir sinema deneyiminin ötesine geçerek, izleyicisini kendi toplumsal konumunu, önyargılarını ve etik sınırlarını yeniden gözden geçirmeye çağırır. Karakterlerin hangi noktada "parazit" hâline geldiklerine ilişkin soru, izleyicinin kendi değer yargılarıyla yüzleşmesini sağlar. Film boyunca hissedilen rahatsızlık duygusu ise, yönetmenin bilinçli bir tercihi olarak, izleyiciyi rahatlatmak yerine onu düşünmeye zorlar. Bu sayede Parazit, sadece bir toplumsal eleştiri değil, aynı zamanda sinemanın dönüştürücü ve sorgulatıcı gücünü taşıyan, çarpıcı bir sanat eseri hâline gelir.

Kaynakça

Bauman, Z. (1999). Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları. (Çev. Abdullah Yılmaz) Ayrıntı Yayınları.

Bourdieu, P. (2015). Pratik Kuramının Ana Hatları (A. Turgut, Çev.). Heretik Yayıncılık.

Han, B.-C. (2015). Yorgunluk Toplumu (S. Yalçın, Çev.). Açılım Kitap.

Han, B.-C. (2017). Şeffaflık Toplumu (H. Barışcan, Çev.). Metis Yayınları.

Karabağ, Ç., & Erkan Yazıcı, Y. (2023). Sosyal Ayrışmanın Sinematografik Anlatısında Bir Arayüz Olarak Pencereler: Parazit Filmi. SDÜ ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi, 16(31), 408–430.

Ulutaş, B. (2025). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Küreselleşme ve Eğitim Sistemine Yansımaları Dersi Notları

Edebiyatın Aynasında Ötekinin Sesi

Türkan Kaplan[1]

'Aslında 'sessiz' diye bir şey yoktur. Yalnızca kasıtlı olarak susturulmuş ya da tercihen duyulmamış olanlar vardır.

Arundhati Roy

Sessizlik, çoğu zaman bir yokluk değil; bastırılmışlık, ötelenmişlik ya da görünmezlik halidir. Roy'un işaret ettiği bu gerçek, edebiyatın üstlendiği tanıklık rolünü açığa çıkarır. Bu sayede edebiyat ve edebi eserler, tarih boyunca yalnızca anlatılardan ya da kelimelerden ibaret olmaksızın, nice görünmezliğin perdesini aralayarak, kenara itilenlerin seslerini kayda geçirmiştir. Aynı zamanda sessizlerin, ötekilerin, dışlanmışların hikâyelerini topluma duyurma işlevi görmüş bir sığınaktır. Sayfalar arasında saklanan kimi zaman bir çığlık, bazen de bir direniş biçimidir. Bazen bir hikâyenin karakteri bazen yazarı kimi zaman da okuru susturulmuştur.

Bu direnişçi ve susturulanların sesini duyuran niteliği, edebiyatın aslında yalnızca estetik bir alan olmadığını; aynı zamanda toplumsal bilinç ve sorgulama için güçlü bir araç olduğunu gösterir. Tam da bu noktada Paulo Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi*[2] ile şekillenen eleştirel pedagojik yaklaşımı devreye girer. Freire'nin pedagojik çerçevesi genel hatlarıyla, öğrenenlerin pasif bir bilgi alıcısı olmadığını, bireylerin toplumsal yapı içindeki konumlarını fark etmelerini, hiyerarşik ilişkileri sorgulamalarını ve dönüştürücü bir bilinç geliştirmeleri gerektiğini savunur.

Bu bakış açısıyla eleştirel pedagojik yaklaşım, edebiyat sayesinde soyut bir ideal olmaktan çıkar, sınıfa taşınabilir ve incelenen metinlerle ete kemiğe bürünür. Özellikle toplumsal dışlanmayı temsil eden marjinal karakterler (yoksullar, çocuklar, kadınlar, etnik azınlıklar, "kurallara uymayanlar") aracılığıyla eğitsel ve

[1] turkankaplan9@gmail.com

[2] Freire, P. (2018). Ezilenlerin Pedagojisi. Çev. Dilek Hattatoğlu - Erol Özbek. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

toplumsal adaletsizliklerin görünür kılınması mümkün olur. İşte tam da bu yüzden, edebiyat bir eğitim aracıdır – sadece dil öğretmek, metin çözümlemek, karakter analizi yapmak için değil; bireyleri içinde bulundukları koşullara dair uyarmak, sarsmak ve harekete geçirmektir amacı. Toplumsal bağlamda resmî tarih de, çoğu zaman belirli sesleri merkeze alırken diğerlerininin hikayelerini görünmez kılabilir. Oysa edebiyat bu sessizlikleri yıkar ve dışlanmışların deneyimlerini görünür kılar, böylece kişisel hikâyeler ile toplumsal ve tarihsel gerçeklik arasında da bir köprü işlevi görür. Sınıfta bir eser incelenirken öğrenciler, bir karakterin acısını hissettiklerinde, onun çaresizliğine tanıklık ettiklerinde yalnızca empati değil, bir sorgulama biçimi de geliştirirler: "Bu karakter neden susturuldu ya da ötekileştirildi?", "Bu susturma/dışlama bugün kimlere uygulanıyor?"

Kendi öğretmenlik pratiğimde tanık olduğum bir öğrencinin hikayesi, tam da bu bağın tarihsel ve toplumsal bağlamdan sınıfa yansımasının belirgin ve yakıcı bir örneğidir. 2023 yılı güz döneminde İngilizce hazırlık sınıfına yeni başlayan öğrencilerimden biri Filistinliydi. Filistin'de güzel bir yaşamı, kocaman ve sevgi dolu ailesini bırakıp eğitim amacıyla Türkiye'ye gelmişti. Dönem başladığında heyecanlı ve öğrenmeye hevesliydi. Üzerinden 1 ay geçmişti ki ailesi savaşın tam ortasında çaresiz kaldı, elbette öğrencimin aklı da yuvasında. Ne Türkçe biliyordu ne de İngilizce. Yine de sınıfta yalnızca gözleriyle iletişim kurabiliyordu; suskunluğu, dil bilgisizliğinden değil, içinde taşıdığı derin kaygıdan kaynaklanıyordu. İlk günlerde öğrencilerden bazıları onunla iletişim kurmaya çalıştı. Ama kısa süre sonra araya görünmez duvarlar girdi. Çünkü sınıfta onun geldiği coğrafyayla tarihsel olarak pek de dostane geçmişi olmayan milletlerden öğrenciler de vardı. Bu geçmiş, onların davranışlarına yansıdı; kimi zaman mesafeli bakışlar kimi zaman ise umarsızlık kendini gösterdi. Aslında bizler eğitimciler olarak hem okul içinde hem de sosyal yaşamda kaynaşması, sesini duyurması ve gerekirse çığlık çığlığa hislerini paylaşması noktasında destek olmaya çalışıyorduk. Aslında o öğrencim ile susturulan şeyin aslında yalnızca bir öğrencinin sesi değil, aynı zamanda bir halkın çığlığı olduğunu anladım. Böylece edebiyatın, dünyanın adaletsizliklerini sezmek, görmek ve sorgulamak için de eşsiz bir yolculuk olduğunu bir kez daha fark ettim. Çünkü her hikâyenin arkasında, sessizleştirilmiş bir hakikat vardır.

Sınıfta çoğunlukla konuşanların, cevap verenlerin, "başarılı" sayılanların, sınavlarda parlayanların sesi yankılanır. Ama bir köşede oturan Tom Sawyer'lar[3] vardır; yaramaz, düzensiz, kurallara uymayan ve her zaman "problemli öğrenci" yaftası yiyen ve sistemin kabul etmediği. Oysa bu çocukların neden sistem dışında kaldığını sormak yerine, onları hizaya sokmaya çalışırız. Edebiyat, bize tam da bu "hiza dışı" karakterlerle düşünme fırsatı verir. Tom'un marjinalleşmesi, bireysel bir eksiklik değil, sistemin esneklikten yoksun yapısının sonucudur. "Hizaya

[3] Twain, M. (2011). The adventures of Tom Sawyer. William Collins.

sokulamayan", sistem dışına itilen ve sesleri bastırılanlar yalnızca öğrenciler değil elbette. Birçok meslek grubunun yanı sıra binlerce öğretmen ve öğretmen adayının da benzer bir sessizliğe mahkûm edildiğinin ve sistemin içinde marjinalleştirildiklerinin farkındayız. Sınavlara giren, eğitim fakültelerini başarıyla bitiren, yıllarca dershanelerde, özel okullarda emek veren bu insanlar, sistemin kapılarında bekletiliyor. Onlar, atan-a-mayan, kadro al-a-mayan yani yine sistemin "başarısız" ilan ettikleri. Kimse seslerini duymuyor. Her yıl yapılan KPSS ve dengi sınavlar, mülakatlar, açıklanmayan kontenjanlar, düşük alımlar, göz göre göre çürütülen umutlar... Bu çarpıcı gerçeklik, eğitimde yalnızca bireysel değil, yapısal bir adalet krizine de işaret eder ve bize şunu gösterir: Eğitimdeki "başarı" tanımı bile, aslında kimin sesinin duyulacağına dair politik bir karardır.

Toplumsal gerçeklikleri yansıtmada bir ayna işlevi gören edebiyat ise tam da bu noktada, gerçek hayatta sesleri duyulmayanların aslında edebiyat sayfalarında karşımıza çıkan marjinalleştirilmiş karakterlerin hikâyelerinden çok da farklı olmadığını bizlere hatırlatır. Bu sayede Charlotte Brontë'nin Jane Eyre'i[4] ve Reşat Nuri Güntekin'in Çalıkuşu [5] Feride'si ile farklı coğrafyalardan ama benzer toplumsal bağlamlardan yükselen, iki susturulmaya çalışılmış öğretmen kadının sesi evrensel bir boyuta taşınır. İnatçı, zeki, konformist düzene karşı kendi ayakları üzerinde kalmayı tercih eden bu iki kadın, çevresindekiler tarafından çoğu zaman "fazla" olarak nitelendirilmiş ve susturulmaya çalışılmışlardır. Kadınlığın bastırıldığı ve öğretmenliğin çoğu zaman değersizleştirilmeye çalışıldığı toplumsal bir düzende, bu kadınlar mesleklerini yalnızca bir geçim aracı olarak değil, aynı zamanda kendileri gibi ayakları üzerinde duracak kız çocuklarını yetiştirmek için bir fırsat, bir varoluş biçimi olarak görürler. Yetim, yoksul ve sırf kadın olduğu için susturulmuş Jane Eyreler; kadın kimliği, mesleği ve baskılanamayan karakterinden kaynaklı dışlanmış Ferideler yalnızca kitap sayfalarında değil, gerçek yaşamda da çığlığı duyulmamış, görünmez kılınmış ve hepimizin aslında bir şekilde karşılaştığı kişilerdir.

Tom'un kurgusal kasabasından (Missouri), Jane Eyre'in İngiltere'sine, oradan Feride'nin Anadolu'suna ve günümüz Türkiye gerçeğine uzanan bu sessizlik zinciri, bize şunu hatırlatır: Eğitimin ve edebiyatın asıl görevi, susturulanlara ses olabilmektir. Farklı zamanlarda, farklı coğrafyalarda yaratılan bambaşka karakterler ve hikayeler yalnızca bireysel bir mücadele değil, aynı zamanda toplumsal olarak yok sayılanların eğitsel ve pedagojik çığlığıdır.

Tam da bu noktada edebiyatı, gerçekleri görünür kılmak ve bu ülkenin her bireyinin, "Ben buradayım" diyen sesini duyurmak için kullanmalıyız. Çünkü her sessiz karakterin ardında bir hikâye, her hikâyede ise bir adalet talebi vardır. Ve bu talepler ancak ses bulursa dönüşebilir. Çünkü sessiz kalan herkesin, bir gün

[4] Bronte, C. (1992). Jane Eyre. Wordsworth Editions.

[5] Güntekin, R. N.(1999). Çalıkuşu. İnkılâp Yayınları.

sesini duyuracak bir diğerine ihtiyacı olacaktır. Ve sesimizi duyacak o kişi bugün, sistemin dışında, susturulmuş bir şekilde bekliyor olabilir.

FELSEFE

Eleştirel Gerçekçiliğe Giriş: Bir Özgürleşme Felsefesinin Kurucu Kavramları

Onur Özmen[1]

Eleştirel Pedagoji dergisinin editörlerinin nazik daveti üzerine hazırladığım bu yazıda 'eleştirel gerçekçilik' adı verilen felsefi yaklaşımın ilk ve temel aşamasının ana hatlarını çizmeye, bazı kavram ve fikirlerini sunmaya ve bu konuya ilgi duyan ve ilgisini derinleştirmek isteyen okurlara küçük bir literatür haritası vermeye çalışacağım.

Yazının seyri şu şekilde: Bu yaklaşımın kısa bir tarihçesi ve felsefe yapış biçiminin temel nitelikleri ile başlayıp, ardından bir sacayağı oluşturan üç önemli kavramını sunacağım. Sonra gelişiminde gözlemleyebileceğimiz üç farklı aşamadan, yani 'temel' eleştirel gerçekçilik, 'diyalektik' eleştirel gerçekçilik ve 'meta-gerçeklik' felsefesine değinip bunların ilkindeki bazı başlıca argüman ve kavramlara kısa bir giriş yapacağım. Okuma önerileri ve kaynakçayla bitireceğim.

Bazı karmaşık fikirleri bir çırpıda sunmaya çalışırken bir takım tahrifatlar yapmış olmam mümkün. Bunların kimisinin benim gerek eleştirel gerçekçiliği, gerek örnek verirken içine adım atmış olduğum yabancı disipliner bağlamları kavrayışımdaki eksikliklerden kaynaklanabileceğini de peşinen kabul ederek şu notu düşmek istedim: Eleştirel Pedagoji dergisi okurlarının, bazı kavramları daha anlaşılır kılmak amacıyla özetlerken ve örneklendirirken yaptığım kabalaştırmaları ve basitleştirmeleri ve bunların doğurduğu kusurları affedeceğini umuyorum. Eleştirel gerçekçiliği sunarken yakından takip etmeye çalıştığım Roy Bhaskar'ın metinlerinde çok nadiren örnek verdiğini, bu yazıda kullandığım örneklerdeki tutarsızlık ya da eksikliklerin bana ait olduğunu da belirteyim.

Eleştirel gerçekçilik nedir? – Kısa bir tarihçe, ana fikirler ve felsefi yöntem

Eleştirel gerçekçilik insanın özgürleşmesini kendisine temel mesele edinen bir felsefi yaklaşım. Bu yaklaşım 1970'lerin ikinci yarısından itibaren, başlangıçta

[1] o.ozmen.14@alumni.ucl.ac.uk

İngiliz filozof Ram Roy Bhaskar'ın (1944-2014) kurucu nitelikteki bazı eserleriyle, sonrasında farklı disiplinlerden çok sayıda düşünürün kolektif teorik çabalarının ürünü olarak gelişti. 70'leri izleyen yıllar içerisinde eleştirel gerçekçi yaklaşım yeni nesillerin de katılımıyla beşeri ilimler ve sosyal bilimlerin önemli bir kısmını kapsayan bir spektruma yayılarak bilim felsefesinde, diyalektik düşüncede ve eleştirel sosyal teorideki bir takım ortak hassasiyetler etrafında toplanan, akademide veya akademi dışındaki farklı farklı alanlarda muhtelif biçimlerde sürdürdükleri politik ve entelektüel etkinlikleriyle bağlantılı olarak insan özgürlüğü için meta-teorik çalışmalar yürütmek isteyen insanları içine alacak biçimde uluslararası ve disiplinlerarası bir topluluğa doğru genişledi.

Günümüzde eleştirel gerçekçilikten meta-teorik çerçeve, metodolojik hassasiyetler ve yönelimler, eleştirel bir kavramsal 'araç kutusu', ya da pozitivizm ve postmodernizmin kaba göreci formları gibi genellik düzeyi yüksek popüler pozisyonlara karşı bir müttefik edinmek gibi farklı biçimlerde beslenen, soyut teorik analizden ampirik zeminli sosyal bilimsel araştırmalara uzanan zengin bir eleştirel düşünce birikimi oluşmuş durumda.

Eleştirel gerçekçiliğin yekpare bir bütün olmadığını, kendi içinde ve kendine dönük de eleştirel tutumlar, dolayısıyla fikir ayrılıkları ve anlaşmazlıklar barındıran, yaşayan, değişen ve dallanıp budaklanan bir entelektüel hareket olduğunu dile getirmem gerek. Ben bu yazıda daha çok Roy Bhaskar'ın düşüncesini takip eden bir sunuş yapacağım. Bunun sebebi eleştirel gerçekçiliğin merkezindeki felsefi fikirlerin önemli bir kısmının Roy Bhaskar tarafından geliştirilmiş olması. Ama eleştirel gerçekçiliğin içinde Roy Bhaskar'la fikir birliğinin yanı sıra fikir ayrılıkları ve özgün yaklaşımları olan, kimisi kendi ekollerini kurmuş birçok önemli figür üzerinden de ilerlemek pekâlâ mümkün. Bunlar arasında sosyoloji ve sosyal teoride Margaret Archer, Douglas Porpora, Andrew Sayer, Caroline New ve Bob Jessop, hukukta Alan Norrie, ekonomide Tony Lawson ve Jamie Morgan, dilbilimde Norman Fairclough, uluslararası ilişkilerde Karim Knio, Jonathan Joseph ve Milja Kurki, ekolojide ve çevreci düşüncede Ted Benton ve Leigh Price, antropolojide David Graeber, felsefede Ruth Groff ve Andrew Collier gibi isimleri bir başlangıç olarak sayabiliriz.

Aşamalar halinde temel teorik hamlelerini sıralamak gerekirse, eleştirel gerçekçilik:

(1) İlk aşamasında doğa bilimleri felsefesinde pozitivizmin ve idealizmin bir eleştirisi ve bunlara karşı felsefi realizmin özgün bir savunusu olarak doğduktan sonra sosyal bilim felsefesinde yapı ve fail arasında birbirine indirgenemez bir ilişkisellik kuran, metodolojik bireyciliğe karşı sosyolojinin nesnesini ilişkiler olarak belirleyen ve bilginin değer üretebileceğini, sosyal bilimlerin hem açıklayıcı hem de (açıklayıcı olmanın sayesinde) eleştirel olabileceğini savunan;

(2) 'diyalektik' aşamasında Marx'ın Hegel'in diyalektiğinde gördüğü 'rasyonel çekirdeği'[2] bulup açma gayretiyle 'yokluğu' (İng. 'absence') ve yokluğun giderek daha derin ve kapsayıcı bütünlüklere erişmek yoluyla giderilmesini diyalektik süreçlerin anahtarı olarak tespit eden ve insanın, kendisini ve toplumsal yapıları dönüştürücü faaliyetiyle evrensel ölçekte özgürleşmesine dayalı özgün bir diyalektik öneren;

(3) son (meta-gerçekçi) aşamasında da içkinci ve monist sayılabilecek bir ontoloji ile bazı tinsel ve dini geleneklerin bir takım öğelerini seküler ve eleştirel bir biçimde sentezleyerek özgürleşme mücadelelerine eklemlemeye uğraşan bir felsefi yaklaşım.

Bu aşamaları ve fikirleri açmadan önce eleştirel gerçekçiliğin metafelsefesi, yani felsefenin ne olduğu, temel işlevi ve başlıca yöntemleri hakkında ne söylediğine kısaca değinmek faydalı olabilir. Eleştirel gerçekçilik kendi tezlerini geliştirip öne sürerken içkin eleştiriyi ve aşkınsal argümantasyonu benimser. İçkin eleştiri, hasmının bir pozisyonu kendi içinde tutarlı bir biçimde savunamadığını göstermeye dayanır. Aşkınsal argüman ise insan deneyiminin (mesela görmek, duymak) bir veçhesini, ya da daha genelleştirilmiş formunda, yaygın olarak deneyimlenen bir insan faaliyetinin (mesela bir dergideki yazıyı okumak) bir veçhesini temel alarak, bu faaliyetin mümkünlük koşullarını sorgulayan, 'bu faaliyetin mümkün ve anlamlı olması için dünyanın nasıl olması, mesela nasıl yapılanmış olması gerekir?' gibi sorulara cevap arayarak bu faaliyetin ve/veya deneyimin önsanılarını ve mantıksal sonuçlarını ortaya koyan bir yol izler. Bu ikisi, yani içkin eleştiri prensibi ve aşkınsal argüman şu şekilde birleştirilebilir: Teorik hasmımız için temel önem arz eden bir faaliyet bulup (mesela pozitivizm için bilimsel deney, bazı postmodern kuramlar için iletişim ve diğer söylemsel faaliyetler gibi) bu faaliyetin mümkün ve anlamlı olması için gereken koşulları, dolayısıyla bu faaliyetin önsanılarını ve sonuçlarını analiz edip, hasmımızın bu önsanıları ve sonuçları tutarlı bir biçimde kendi içinde barındıramadığını gösterebilirsek, hasmımızı aşkınsal argümantasyon yoluyla içkin eleştiriye tabi tutabiliriz. Bunun eski Yunan düşüncesindeki diyalektik kavrayışıyla yakınlığını da not edeyim.

Bir başka metafelsefi ilkede eleştirel gerçekçiliğin insanı özgürleştiren bilimsel ve politik faaliyetlere bir meta-teori olarak, yani teorilerimiz (ve kabul edelim ya da etmeyelim, farkında olalım ya da olmayalım, her zaman teorik varsayımlar barındıran ve teorik sonuçlar üreten pratiklerimiz) üzerine bir derece daha soyut düzeyde bir teori olarak, hizmet etmeyi kendisine hedef belirlediğini söyleyebiliriz. Eleştirel gerçekçilik çeşitli sosyal pratiklerin, özellikle de sosyal bilimsel ve özgürleşimci politik pratiklerin boğuştuğu teorik problemlere çözümler üretmeye çalışan, bu yönüyle pratik ve politik olarak dönüştürücü hedefleri olan bir felsefe. Yani eleştirel gerçekçiliğin amacı bilimsel ve

[2] Karl Marx, Kapital, Cilt 1, İkinci Baskıya Sonsöz.

özgürleştirici politik pratiklerimiz için (Bhaskar'ın John Locke'tan ödünç aldığı bir kavramla) 'yardımcı emekçi' (İng. 'underlabourer'), kimi zaman da (Sokratik bir imgeyle) 'ebe' olmak, bir başka deyişle teorilerimizde ve pratiklerimizde var olan özgürleştirici potansiyellerin açığa çıkmasına, fiiliyata geçmesine aracı olmak[3].

Eleştirel gerçekçilik için, felsefe için genel olarak da söyleyebileceğimiz gibi, en önemli felsefi kriter tutarlılık. Ama her eylemin düşünsel bir boyutu, her pratiğin 'önermesel' ya da adeta önermesel (İng. 'quasi-propositional')[4] bir boyutu olduğunu kabul edersek, bu tutarlılık sadece teori ile teori arasında değil (2+2=4 fikri 4+4=8 fikri ile tutarlı), teori ile pratik (örn. cinsiyet ayrımcılığını eleştiren evli ve heteroseksüel bir erkeksem ev içi emeği partnerimle adil bölüşmeliyim), pratik ile pratik (açlığımı gidermek için yemek yiyorsam acıkan diğer insanların da açlıklarını giderebilmeleri için faaliyet yürütmeliyim) arasında da aranacak bir biçimde kavramsallaştırılabilir. Bhaskar, tutarlılığın bu biçimine, yani felsefi teorilerin pratik ile tutarlı bir biçimde ilişkilendirilebilirliğine, Hegel'den ödünç aldığı bir kavramla '**ciddiyet**' diyor[5]. Mesela (gene Bhaskar'ın ara sıra kullandığı bir örneği bağlamımıza uyarlarsak) bu yazıda 'başka zihinlerin varlığını'[6] inkâr ediyor olsaydım, Eleştirel Pedagoji dergisi için bir yazı yazmam 'gayrıciddi' olurdu: Eleştirel Pedagoji okurlarının gerçek olmadığına inanıyorsam onlar için neden yazı yazayım? Performatif bir **çelişkiye**[7] ya da teori-pratik tutarsızlığına düşmüş olurdum, yani teori üretme pratiğimi (başka zihinler için yazı yazmak) teorimin (başka zihinlerin varlığının inkârı) içinde tutarlı olarak barındıramamış olurdum. Felsefedeki birçok pozisyon bu ciddiyet kriterine takılmakta: Fikirler, bu fikirleri dile getirme ediminin kendisi dâhil, pratikle tutarlı olmalı. Eleştirel gerçekçilik bu anlamda 'ciddi' bir felsefe olma iddiasında. Aşkınsal argümanın başlangıç noktasının hâlihazırda insanların sürdürmekte olduğu, önemsediği, anlamlılığını ve geçerliliğini inkâr etmenin güç olduğu pratikler olarak seçildiğini hatırlayalım. Bu pratikler, temel eleştirel gerçekçilikte bilimsel deney ve daha genel olarak bilimsel faaliyetin bazı veçheleri iken, sonraki aşamalarında en temel insan edimlerine (herhangi türden bir iletişim kurmak gibi, herhangi bir ihtiyacımızı karşılamak gibi edimlere) doğru genişliyor.

Eleştirel Gerçekçiliğin Kavramsal Sacayağı

Eleştirel gerçekçiliğin bu ilk, kurucu aşamasını ayakta tutan üçlü bir kavramsal sacayağı bulunuyor: Ontolojik gerçekçilik, epistemik görecilik ve yargısal akılcılık. Bu bölümde bu üç kavramla başladıktan sonra temel eleştirel gerçekçiliğin gelişimindeki üç aşamaya, yani (1) aşkınsal gerçekçilik, (2) eleştirel natüralizm ve

[3] A Realist Theory of Science, İkinci Baskıya Ek. Metnin ana gövdesinde ya da dipnotta yazar ismi ayrıca belirtilmediyse alıntıladığım eser Roy Bhaskar'a aittir.

[4] Dialectic: The Pulse of Freedom, bölüm 2.3. (Bundan sonra yalnızca 'Dialectic').

[5] Plato Etc.: The Problems of Philosophy and Their Resolution, bölüm 10.1.

[6] Dialectic, bölüm 4.2.

[7] Dialectic, bölüm 2.1.

(3) açıklayıcı eleştiriye ve bu aşamalarda geliştirilen temel kavram ve fikirlere doğru ilerleyeceğiz.

Ontolojik gerçekçilik

Ontoloji (on, ont-: varlık + logos: kelam, akıl vs.), 'varlıkbilim' ya da 'varlık kuramı', varlığın felsefi olarak incelenmesine, bir başka deyişle gerçekliğin belli bir soyutluk ya da genellik düzeyinde doğasını, kategorik yapısını, biçimini vs. inceleyen felsefi alana verilen ad. Kimi zaman varlık ya da gerçeklik ile eşanlamlı kullanıldığına da rastlanabilir. Ontolojinin epistemolojiyi (epistēmē: bilgi + logos: kelam, akıl, vs.) ya da 'bilgibilim' veya 'bilgi kuramını', yani varlık ya da gerçeklikle ilgili bilgimizin genel hatlarıyla doğasını, yapısını, biçimini vs. felsefi olarak inceleyen alanı kapsadığını ama ona indirgenemeyeceğini söyleyebiliriz. Varlığın bilgisi gerçektir, vardır, dolayısıyla varlığın bir parçasıdır ama varlığın ancak bir alt kümesi olarak kategorilendirilebilir çünkü varlıkta bilgiden başka şeyler de vardır.

Roy Bhaskar, eleştirel gerçekçiliğin kapsayıcı ontolojisini akılda kalıcılığı açısından biraz provokatif bir biçimde yer yer şöyle ifade ediyor: 'Her şey gerçektir.' Bhaskar'ın ifadesini şu şekilde açabiliriz: Her şey gerçektir[8], doğru olmayanlar dâhil (yanlış fikirlerimiz, örn. iklim inkârcılığı), hatta yokluk da dâhil (örn. açlık, evsizlik, işsizlik). Bundan elbette uçan ejderhaların gerçekliği sonucunu çıkarmak istemeyiz. Ama uçan ejderha imgesinin, hayal ürünü olsa bile, gerçek olduğunu, yani nedensel sonuçlar doğurma gücü taşıdığını yadsıyamayız. Eleştirel gerçekçilik **nedensel bir gerçeklik** kriteri öne koyar, yani bir şeyin gerçek olup olmadığını nedensellik üzerinden, o şeyin nedensel potansiyelinin var olup olmadığı üzerinden kurar: Bir şey, nedenleme (İng. cause) potansiyeli taşıyorsa, bir başka deyişle, etki doğurma kuvvetine sahipse, o şey pekâlâ gerçektir. Hava bükücüler bana etki edemez ama Avatar: Son Hava Bükücü çizgi filmi hayatımı değiştirebilir.

Ontolojik gerçekçilik, gerçeklik ile gerçekliği anlama çabalarımız arasında ayrım yapmanın önemini vurgulayan bir fikir. Bilimlerdeki gelişimden (örn. Dünya'nın düz olduğu inancından yuvarlak olduğu inancına geçmek) tutun eleştiriye (örn. Dünya'nın düz olduğu inancının eleştirisi), fikir ayrılıklarının (örn. ben Dünya'nın düz olduğunu söylüyorum, siz yuvarlak olduğunu söylüyorsunuz) rasyonel bir uzlaşı içerisinde çözülmesinden (örn. ikimiz de aynı Dünya'dan bahsediyor olmalıyız, bu Dünya aynı anda hem düz hem yuvarlak olamaz) tutun düşünceden eyleme, teoriden pratiğe, alınan bir karardan (su içmeye karar vermek) uygulamaya geçilmesine (bardağa su doldurup içmek) kadar birçok insan faaliyetinin mümkünlük koşullarından biri bu ayrım. Dünya'nın şekline dair inancımız ile Dünya'nın şekli aynı şey olsaydı, Dünya'nın düz olduğu inancından Dünya'nın yuvarlak olduğu inancına geçmemizi Dünya'nın şeklinin değişmesinden ayrı düşünemezdik, dolayısıyla bunu bilimsel bir 'gelişim' olarak

[8] "On the ontological status of ideas." Journal for the Theory of Social Behaviour, 27, 2-3 (1997).

niteleyemezdik. Bu ayrım olmadan Dünya'nın düz olduğu inancını eleştiremezdik çünkü 'senin bu inancın yanlış, Dünya aslında öyle değil' diyecek bir referans noktası (Dünya'nın gerçek şekli) bulamazdık. Ben 'Dünya düz' derken, siz 'Dünya yuvarlak' dediğinizde, ikimizin de görüşlerinden bağımsız bir Dünya var olmasaydı, ben size 'benim Dünya'm yuvarlak, çünkü benim görüşüm bu' diyebilir, tartışmayı burada bitirebilirdim. Su fikri ile su aynı şey olsaydı, susuzluğumuzu sadece düşünerek gidermemiz mümkün olurdu, düşünceden eyleme geçiş bir sorun haline gelmezdi. Eleştirel gerçekçilik, varlığın varlıkla ilgili ifadelere, ontolojinin epistemolojiye, bilginin nesnelerinin bilgiye indirgenmesini '**epistemik hata**' şeklinde adlandırarak eleştirir[9]. Epistemik hata birçok teorik açmazın temelinde yatan, burada sunduğum kabalaştırılmış ve basitleştirilmiş örneklerinden daha sofistike ve örtük biçimler alabilen, düşünsel formasyonların içinde tespit edilmesi, izole edilmesi, ifşa edilmesi, sonuçlarının analiz edilmesi felsefi çaba gerektiren bir problem.

Epistemik görecilik

Epistemik görecilik ise bilginin tarihsel ve toplumsal bir emeğin ürünü olduğunu, yani gerçekliğe dair bilgimizin tarihsel ve toplumsal bir bağlamsallık taşıdığını ve bunun sonucu olarak farklı tarihsel ve toplumsal bağlamlar içerisinde insanların ortak faaliyetleri ile üretilen kuramların farklılık ve değişkenlik gösterebileceğini (keza bilim tarihi boyunca hep gösteregeldiğini), bilgimizin eksiklikler ve yanlışlıklar taşıyabileceğini (keza bilimin gelişim tarihi boyunca hep öyle olageldiğini, aksi takdirde bilimde gelişimden söz edemeyeceğimizi), insan bilgisinin hiçbir zaman mutlak olmadığını, dolayısıyla hakikat iddialarının hep bir görelik taşıdığını öne sürer. Bu açıdan tevazunun en önemli entelektüel erdemlerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Bu pozisyonun bilgiyi doğruluğu yadsınamaz mutlak aksiyomlar üzerinde birike birike inşa etmeye çalışan temelci (İng. foundationalist) yaklaşımlardan farkı açık. Ama epistemik göreciliğin kabul ettiği 'yanlış olabilirlik' ilkesini (İng. fallibilism), İngiliz filozof Karl Popper'in bilimsellik kriteri olarak sunduğu ve pozitivizminin marazlarıyla malul 'yanlışlanabilirlik' ilkesinden (İng. 'falsifiability') de ayırmak gerekir[10].

Yargısal akılcılık

Sacayağının üçüncü ayağı olan, akla dayalı biçimlerde yargıda bulunabileceğimiz, yani muhakeme edebileceğimiz, karşılaştırabileceğimiz, tartabileceğimiz, farklılıkları değerlendirebileceğimiz (ya da farklı şeyleri farklı değerlendirebileceğimiz), lehte veya aleyhte hükme varabileceğimiz fikirlerini

[9] A Realist Theory of Science, Bölüm 1.4.

[10] Nitekim Popper'in pozitivist entelektüel girişimi sosyal bilimde kapitalist üretim tarzına dair eleştirel analizleri ve insan bilimlerinde psikodinamik psikolojik yaklaşımları bilim kavrayışımızın dışına itmekle sonuçlanırken, temel eleştirel gerçekçilik için bunların tam tersine sosyal bilimin ve insan bilimlerinin mühim örneklerini teşkil ettiğini söyleyebiliriz.

imleyen **yargısal akılcılık** (İng. judgemental rationality)[11] ise teori seçimine bir akılcı kriter ve dolayısıyla göreciliğe bir sınır koyar: Gerçeklik hakkında birbiriyle yarışan fikirlerimiz (Dünya düz mü, yuvarlak mı?) arasında tercih yapmak, bu tercihi rasyonel bir zemine oturtmak mümkündür. Burada eleştirel gerçekçiliğin, göreciliğin temelinde yatan 'neye göre?' sorusuna verdiği cevap ise şu: Ampirik yeterlik ve **açıklayıcı güce** göre. 'Açıklama' burada nedenleri açığa çıkarma, nedensel bir anlatı sunma, nedensel bir çerçeveye yerleştirme üzerinden tanımlanıyor. Eğer bir teori olayları, görüngüleri, süreçleri kendi terimleri ve kendi çerçevesi içerisinde başka teorilere göre daha iyi açıklıyorsa, yani daha çok görüngüyü ya da daha önemli görüngüleri tutarlı bir biçimde kendi açıklayıcı çerçevesinde barındırabiliyorsa, o teoriyi başka teorilere tercih etmemizin akılcı bir gerekçesi var demektir[12]. Yargısal akılcılığın mümkün olması için hem ontolojik gerçekçiliğin (örn. varlığın fiziksel özelliklerinin sadece zihnimiz tarafından belirlenmeyen bir gerçekliğinin olması), hem epistemik göreciliğin (örn. Newtoncu fizik teorilerinin de, Einsteincı fizik teorilerinin de bilimin gelişim tarihi içerisinde mevcut olması) şart olduğunu not edelim. Birbiriyle çekişen teoriler (epistemik görecilik) olmasaydı, onlar arasında bir yargıda bulunmamıza gerek kalmazdı. Varlıkla varlığa dair ifadeler ayrı olmasaydı (ontolojik gerçekçilik), yarışan teoriler arasında mukayese yapmamızın bir zemini olmazdı.

Bu sacayağının, yani ontolojik gerçekçilik, epistemik görecilik ve yargısal akılcılık fikirlerinin Kuhncu 'mukayese edilemezlik' ilkesine bir eleştiri sunduğu ve Kuhn'un bahsettiği 'paradigma kaymasına' Kuhncu olmayan bir açıklama önerdiği söylenebilir: İki teorinin terimleri birbirine doğrudan tercüme edilebilir olmasa dahi, bu teorilerin ve terimlerin nihai nesnelerinin (göndergelerinin) aynı olduğu öne sürülebilir çünkü iki teori de teoriden bağımsız aynı gerçeklik hakkında olabilir. Dolayısıyla iki teorinin aynı gerçekliği nasıl açıkladığını mukayese etmemiz, dahası, bir teorinin diğerine bu açıklayıcılıktaki derinliği ve genişliği açısından üstünlüğünden bahsetmemiz mümkün. Bilim tarihi boyunca yaşanan değişimin gelişigüzel bir değişim olmadığını, (değişimin daha özgül bir hali olan) gelişim teşkil ettiğini, bu gelişimin gerçekliğe dair bilgimizin giderek derinleşmesinden (daha açıklayıcı olmasından) geçtiğini söylemek de ancak böyle bir kavramsal çerçeve içerisinde mümkün[13].

Temel eleştirel gerçekçiliğin bu üçlü sacayağını sunduktan sonra şimdi Roy Bhaskar'ın ilk üç kitabıyla aşağı yukarı örtüşen üç aşamaya (aşkınsal gerçekçilik, eleştirel natüralizm ve açıklayıcı eleştiri) ve bu aşamalardaki önemli bazı kavram ve fikirlere geçelim.

[11] Eleştirel gerçekçi literatürde kimi zaman 'rationality' yerine 'rationalism' kelimesi de kullanılıyor. Kavramın orijinal bağlamı için bkz. Scientific Realism and Human Emancipation, bölüm 1.3.

[12] Aynı eserde bölüm 1.6.

[13] Aynı eserde bölüm 1.6.

Aşkınsal gerçekçilik

Aşkınsal gerçekçilik Roy Bhaskar'ın ilk kitabı olan *A Realist Theory of Science'ta* (Gerçekçi Bir Bilim Kuramı), doğa bilimleri felsefesi alanında geliştirdiği bir yaklaşım. Aşkınsallık terimini 'aşkınsal argüman' kavramından hatırlayalım: Aşkınsal akıl yürütme, bir deneyimin mümkünlük koşullarını araştıran, başka bir deyişle, bir deneyimin mümkün olması için varlığın nasıl yapılanmış olması gerektiği gibi sorulara cevap arayan bir akıl yürütme biçimi[14]. Bhaskar pozitivist bilim felsefesini içkin eleştiriye tabi tutmak için pozitivistlerin en sıkı tutunduğu faaliyeti, yani bilimsel deneyi konu alır ve 'bilimsel deneylerin mümkün ve anlamlı olması için hangi koşulların sağlanması gerekir?' gibi sorularla başlar.

Bu kısa yazıda Bhaskar'ın analizinin ve argümanındaki adımların tümünü özetlemem maalesef mümkün değil. Ama vardığı sonuçların bir kısmını basitleştirerek şu şekilde sunabilirim: Eğer 'nedensel yasa' dediğimiz şey, pozitivistlerin açıkça öne sürdüğü (örn. David Hume) ya da örtük olarak varsaydığı (örn. Karl Popper) gibi, bir olayın bir başka olayla mütemadiyen art arda gelmesindeki (İng. constant conjunction of events) düzenliliğe (İng. regularity) dayalı olsaydı ya deney yapmaya gerek olmazdı ya da deney yoluyla elde ettiğimiz bilginin deney ortamı dışında bir geçerliği olmazdı.

Hareket halindeki bir bilardo topu duran bir bilardo topuna çarptığında (birinci olay) ikinci topun hareket etmesini (ikinci olay) ve birinci olay ne zaman gerçekleşse ikinci olayın da gerçekleştiğini düşünelim. Pozitivizme göre buradaki nedensellik ikinci olayın birinciyi gözlemlenebilir bir değişmezlik ya da düzenlilik içinde takip etmesine dayanır, daha genel olarak 'nedensel yasa'dan anlaşılması gereken şey de olaylar arasındaki bu türden sürekli bitişikliklerin kendisidir ya da yasanın varlığı bu türden bitişikliklere bağlıdır. Bhaskar'a göre ise nedensel yasa atıflarında bulunabilmemiz için olayların sürekli bitişikliği ne yeter koşul, ne de gerek koşul. Dahası, güncel bilim felsefesindeki birçok sorun pozitivizmin bu hatalı nedensellik anlayışından ya da bu anlayışın varyasyonlarından yeterince arınamamış olmaktan kaynaklanır. Pozitivizmin sahiplendiği önemli bir bilimsel pratik olan deneysel faaliyetin bazı önsanıları bu nedensellik anlayışıyla çelişki doğurur. Yani pozitivizm hem bu nedensellik anlayışına, hem de bilimsel deneye tutarlı bir biçimde sahip çıkamaz. Bunun sebeplerine gelecek olursak: Bilimsel deneyler önemli ölçüde **kapatılmış sistemlerde** yapılır ve bilim insanları deney ortamını araştırma konuları ile alakası bulunmayan etkenlerden yalıtmaya, belirli bazı koşulları (örn. sıcaklığı, bakteri çeşitliliğini, yüzeyin kayganlığını vs.) kontrol etmeye çalışırlar. Bu kapatma, bir başka deyişle bu kontrol, bilim insanlarının

[14] Bhaskar'ın bu terimi ve bu akıl yürütme biçiminin özünü (bir takım değişikliklerle) Immanuel Kant'tan ödünç aldığını ama ondan farklı sonuçlara ulaştığını söyleyebiliriz. Bhaskar, Kant'ın hem 'aşkınsal idealizm'ine, hem 'ampirik gerçekçiliğine' karşı çıkarak 'aşkınsal gerçekçiliği' öne sürer. Bhaskar'ın düşünceleriyle Kant'ın sistemi arasındaki farklılıklar için Ruth Groff'un 'Critical Realism, Post-positivism and the Possibility of Knowledge' (özellikle 2. bölüm) ve Dustin McWherter'in 'The Problem of Critical Ontology: Bhaskar Contra Kant' başlıklı eserlerine göz atılabilir.

doğaya kasıtlı müdahalesinin, yani bilinçli bir insan eylemliliğinin sonucu olarak doğar. Örneğin büyük bir demir gülle ile bir tüy tanesi Karaköy sahilinde aynı yükseklikten bırakıldığında farklı sürelerde yere düşerken, deney ortamının özel olarak kapatılmış sistemindeki vakumda aynı yükseklikten (kabaca) aynı sürede yere düşer. Peki, bilim insanları neden onca zahmete girerek böyle kapalı sistemler yaratır? Eleştirel gerçekçiliğe göre deney tam da zaten olaylar arasında sürekli bitişikliklerin doğada normal şartlarda yaygın bir biçimde bulunmayışından ötürü, bu sürekli bitişikliği suni olarak üretmek amacıyla yapılır. Açıklamak istediğimiz olayların tümü birbirini gözlemlenebilir bir değişmezlik veya sürekli bir bitişiklik içinde takip ediyor olsaydı, bilim insanları nedensel yasaların işleyişini doğada doğrudan gözlemleyebilirdi. Ama diyelim ki pozitivizmde ısrar ettik ve nedensel yasayı olayların sürekli bitişikliğine dayalı bir biçimde tanımlamayı sürdürdük, deney ortamında bu değişmezliği gözlemledik (örn. kabaca gördük ki gülle ve tüy, vakumda aynı yükseklikten hep aynı sürede yere düşüyor) ve araştırdığımız nedensel yasayı tespit edebildik. Bu bilgi deney ortamının dışında ne işimize yarayacak? Nedensel yasayı belli olayların sürekli ardı ardına gelişi olarak tanımlayınca deneyin kontrollü ortamının dışında çıktığımızda, yani olayların sabit biçimde art arda gelmediği durumlarda (Karaköy sahilindeki gülle ile tüyü hatırlayalım), laboratuvarda keşfettiğimiz nedensel yasaların statüsü havada kalmış olur: Yoksa laboratuvarda keşfettiğim yasa laboratuvarın dışında işlemeyi bırakıyor mu? Bu absürt sonuç, deney yapmanın anlamlılığıyla çelişir: Deneyin kapalı sisteminde elde ettiğimiz bilginin nesneleri deneyin dışında işlemiyorsa neden deney yapalım?

Eleştirel gerçekçiliğin bu absürtlükten çıkış için, yani deneyi mümkün, anlamlı ve başarılı sonuçlar doğuran bir insan faaliyeti olarak tutarlı bir biçimde düşünebilmek için yaptığı önerileri, gene basitleştirerek ve kabalaştırarak, şu şekilde özetlemeye çalışayım: Nedensel yasalar (örn. kütleçekim yasası) olayların sürekli bitişikliği (örn. olgunlaşan elmalar yere düşer) şeklinde değil, **eğilimler** olarak analiz edilmeli; eğilimler, doğurgan mekanizma ve yapıların etkinleşmiş nedensel güçleri (örn. yer çekimi) olarak düşünülmeli; nedensel güçler ve eğilimler **olguötesi** (İng. transfactual) bir biçimde etki etmeli (olgunlaşan elma yere düşmediğinde, mesela elma toplayan çiftçi onu sepetine koyduğunda da yer çekimi etkindir; bir başka örnekle, uçurtma uçurmak kütleçekim yasasını çürütmez), dolayısıyla nedensel güçler ve eğilimler yol açtıkları olaylara (elmanın yere düşmesine) indirgenmemeli ve eğer bilimin ürettiği bilgi hem deneyin kapatılmış sisteminde, hem deneyin dışında, yani birden fazla (ve tipik olarak çok sayıda) nedensel mekanizmanın faal olduğu **açık sistemlerde** geçerli olacaksa, bilimsel araştırmanın nesneleri olaylar düzleminde (örn. elmanın düşüp düşmemesi) değil de, o olayları doğuran ve daha derinde bulunan mekanizmalar, yapılar, nedensel güçler ve eğilimler olarak tanımlanmalıdır. Buna bir elmanın yere düştüğünü kimse görmediğinde yere düşmemiş sayılamayacağını da eklersek, olayları gözlemlerden de ayırmamız gerekir. Öyleyse gerçeklik doğurgan mekanizmaları, yapıları, nedensel güçleri ve eğilimleri, olayları ve algılanabilir olanı tümüyle içeriyorken, **gerçeklik olaylara, olaylar da**

algılanabilir olana indirgenemez. Gerçekliğin ve olayların algılanabilir olana indirgenmesi ampirizmin yaygın olarak eleştirilen bir hatası. Gerçekliğin olaylara, güçlerin edimlerine indirgenmesine ise Roy Bhaskar **edimselcilik** (İng. actualism) ya da edimselci hata (İng. actualistic fallacy)[15] adını veriyor ve edimselciliğe ve ampirizme karşı şu katmanlı güç ve eğilim anlayışını öne sürüyor: (1) Nedensel güçlere ve eğilimlere işlemediklerinde de sahip olunabilir (örn. satranç oynamayı biliyorum ve seviyorum ama şu an oynamıyorum), (2) bu güçler ve eğilimler sonuçları tamamına ermese de işliyor olabilir (örn. antibiyotik aldım ama bakteriyel enfeksiyonum şiddetlenmeye devam etti çünkü apandisitim vardı: Antibiyotiğin bakteriyel enfeksiyonu geriletme eğilimi etki ettiği halde bunun tersi yönünde işleyen başka nedensel güçler baskın geldi), (3) algılanmasa da sonuçları tamamına erebilir (Dünya, üzerinde canlı yokken de Güneş'in etrafında dönüyordu)[16]. Yani güçler (ve eğilimler), işleyişleri, (açık sistemlerde başka güç ve eğilimlerle ortaklaşarak yol açtıkları) sonuçlar ve algılanıp algılanmamaları birbirinden ayrıştırılmalı. Eleştirel gerçekçiliğe göre sadece aktüel olarak var olanı gerçek sayamayız. Aktüelleşebilecek (edimselleşebilecek) olan, yani potansiyel olanın da gerçekliğini kabul etmeliyiz.

Toparlayacak olursak, aşkınsal gerçekçilikten çıkaracağımız en önemli sonuçlardan biri nedensel yasaların olguötesi işleyen eğilimler olarak analiz edilmesi gerektiği fikri. Bu fikir yalnızca doğa bilimleri bağlamında değil, kapatılmış sistemlerin oluşturulmasının çok daha zor olduğu, yani açık sistemler tarafından domine edilen sosyal bilimler ve insan bilimleri bağlamında da, hatta belki de özellikle bu bağlamlarda daha önemli. Nitekim pozitivist bilim kavrayışının olumsuz sonuçları, sosyal bilimler için, doğa bilimleri için olduğundan daha yıkıcı. Öyleyse neden doğa bilimleri felsefesi alanında bu kadar vakit harcadık? İçkin eleştiri prensibi açısından, pozitivist bilim ve nedensellik kavrayışına sosyal bilimlerde karşı durmadan önce pozitivizmi kendini en güçlü hissettiği yerde, (doğa bilimsel) deneyin mümkünlüğü ve anlamlılığını tutarlı bir biçimde savunabilme cephesinde yenmek gerekirdi. Diğer yandan, burada sunuş

[15] Sami Oğuz, Bhaskar'ın A Realist Theory of Science'ını çevirirken bu kavram için 'aktüelizm' ve 'aktüelci hata' karşılıklarını kullanmış. Beyza Sümer Aydaş da Bhaskar'ın Reclaiming Reality'sini çevirirken aktüalizm ya da aktüelcilik kelimelerini seçmiş ve 'actual' kelimesini nadiren 'edimsel' ile karşılamış. Vefa Saygın Öğütle ise Bhaskar'ın 'The Possibility of Naturalism'inin çevirisinde 'actualism' için 'somutçuluk' kelimesini önermiş. Ben 'edimselciliği' orijinal terimin çağrışımlarını iyi verdiğine inandığım (güçler edimlerine indirgenemez) ve Türkçe felsefe çevirisi teamülleriyle (bkz. Afşar Timuçin, Bedia Akarsu ve Ahmet Cevizci'nin felsefe sözlükleri) örtüştüğü için tercih ettim. Ama 'aktüelcilik' kelimesi de şu fikirleri çağrıştırması açısından uygun: Gerçekliğin hali hazırda mevcut olana -aktüel olana- indirgenemeyeceği, aktüelleşmemiş potansiyellerin de gerçek olduğu, dolayısıyla halimizin başka türlü olmuş olabileceği fikri (başka potansiyeller aktüelleşmiş olabilirdi) ve geleceğin de bu anlamda hep yeniliğe, değişikliğe 'açık' olduğu fikri. Bhaskar burada katı belirlenimciliklerden net bir biçimde ayrılır.

[16] Bazı kelimeleri Türkçeleştirirken burada bilhassa serbest davranmış olduğumu belirteyim. Bunlara denk düşen orijinal İngilizce tabirleri Bhaskar'ın 'A Realist Theory of Science'ından aktararak sıralamakta fayda var: (1) 'possessed unexercised', (2) 'exercised unrealized', (3) 'realized unperceived'.

kolaylığı açısından eleştirel gerçekçilik ile Humecu bir nedensellik anlayışını karşı karşıya koymuş olsam da aşkınsal gerçekçiliği yalnızca bir pozitivizm eleştirisi olarak değerlendirmenin de eksik kalacağını belirteyim. Bhaskar analizinde Kantçı ampirik realizm kadar bilginin nesneleriyle bilgi arasında anlamlı bir ayrım koymayı başaramayan aşkınsal idealizmin de absürt sonuçlara varacağını gösterir. Bu absürtlüklerin bir kısmına yukarıda ontolojik gerçekçilik kavramını tartışırken çok kısaca değinmiştim. Aşkınsal gerçekçiliğin, pozitivizme karşı olduğu kadar, bazı post-pozitivist yaklaşımların neo-Kantçı, radikal göreci, ya da postmodern inşacı savrulmalarına karşı da bir tutamak oluşturabileceğini not etmeliyim[17].

Eleştirel natüralizm

Peki, doğa bilimlerindeki deneysel pratiklerin analizinden çıkardığımız aşkınsal gerçekçi sonuçlar, sosyal bilimlerin ve insan bilimlerinin bağlamında, yani toplumsal ve bireysel düzlemler için ne önem taşıyor? Bhaskar'ın ikinci kitabı, *The Possibility of Naturalism*, yani 'Natüralizmin Olanaklılığı', (başka soruların yanında) bu soruyu soruyor.

İlk elden bazı tespitler yapalım: Toplumun açık bir sistem olduğunu ve sosyal bilimlerde, doğa bilimlerinde olduğu gibi, kapatılmış sistemler oluşturmanın mümkün olmadığını (ya da çok daha zor olduğunu) kabul edersek, nedensel ilişki atfı için olayların sürekli art arda diziliminin veya olay düzenliliğinin gerektiği gibi pozitivist bir nedensellik kriteriyle hareket ediyor olsaydık, toplumda nedensel ilişki bulmakta özellikle zorlanırdık (doğa bilimlerinde hiç değilse deney yoluyla bu sürekli bitişikliği kendimiz üretebiliyorduk!). Dolayısıyla nedenselliğin olayların sürekli bitişikliğinde aranmak yerine, olguötesi bir biçimde etki eden eğilimler ve güçler düzeyinde ele alınması gerektiği fikri sosyal bilimler için varoluşsal bir önem taşıyor: Nedensel ilişkiden söz edemiyorsak, bilimsellikten de söz edemeyiz. Pozitivizm dolayısıyla sosyal bilimler için özellikle vahim sonuçları olan bir ideoloji.

Sosyal bilimin, yani toplumun biliminin mümkün olması için toplumun gerçekliğini savunabilmemiz gerek. Bunun için de toplumu bireylere indirgeyen, dolayısıyla toplumun kendine özgü gerçekliğini yadsıyan metodolojik bireyciliğe karşı bir savunma geliştirmek şart. **Metodolojik bireycilik**, 'topluma dair tüm olguların bireylere dair olgularla açıklanabileceğini'[18] öne sürer. Burada eleştirel gerçekçilerin metodolojik bireyciliği çürütmek için ürettiği argümanları özetlemeye maalesef yerim yok. Ama toplum ile birey arasındaki ilişkiye dair vardıkları sonuçlardan bazılarını sıralayabilirim: Bhaskar'a göre toplumsalın sadece bireysele gönderme yaparak açıklanamayacak oluşu bir yana, zor olan, bireysel düzeyde olup bitenlerin toplumsal düzeydeki yapılara gönderme

[17] Bu perspektifin detayları için Ruth Groff'un yukarıda adı geçen eserinin son bölümüne göz atılabilir.

[18] The Possibility of Naturalism, bölüm 2.2.

yapmadan açıklanması. Gene biraz basitleştirir ve kabalaştırırsak, eleştirel gerçekçiliğe göre toplum gelişigüzel dizilmiş (metodolojik bireyci: Dizilmemiş bile!) bireylerin oluşturduğu niteliksiz bir yığın değil (metodolojik bireyci: Yığın dahi değil!), ancak belirli (örn. bireyler o şekilde değil de, bu şekilde ilişkilenmiştir) ve görece dayanıklı (örn. çekirdek aile kurumunun dönüşümündeki yavaşlığı düşünelim) **ilişkilerin teşkil ettiği**, bireylere içlerinde bir takım özgül sosyal **pratiklerde** (sendikalaşmak) bulunabilecekleri ve başka bazı pratiklerde bulunamayacakları (örn. bir işçi için artı değer sömürmek söz konusu olamaz, çünkü bunun mümkün olması için işçilik konumunu terk ederek kapitalist konumuna geçmesi gerekir) **konumlar** (işçi sınıfı) sağlayan, aynı konumların farklı bireyler tarafından (ama tüm bireyler değil: Beşiktaş teknik direktörlüğünü belki şu kişi değil de öbür kişi yapabilir ama ben yapamam) işgal edilebileceği, aynı bireyin rutin olarak farklı konumlarda pratikler sürdürebildiği (işçi, anne, satrançta milli takım oyuncusu) bir **yapılar** bütünü olarak düşünülebilir. Dahası, eleştirel gerçekçiliğe göre, sosyolojinin nesnesi tam da toplumsal ilişkilerdir.

Toplum ve birey ikilisinden yapı ve fail (İng. structure and agency) ikilisine geçersek, eleştirel gerçekçilik, sadece (1) faili yapının başatlığı altında ezen (Archer buna 'aşağıda kaynaştırma' diyor) ve (2) yapıları öznelerin bireysel edimlerinin birikiminden ibaret tanımlayan ('yukarıda kaynaştırma') yaklaşımlara değil, (3) yapılarla failleri tamamen birbirinden müteşekkil tanımlayıp birbirlerinden ayırt edilemez hale getiren yaklaşımlara da ('merkezi kaynaştırma') itiraz ediyor[19]. Toplumların bireylerin sahip olmadığı nedensel güçleri, eğilimleri ve bunları doğuran özellikleri var: Dolayısıyla toplumların gerçekliği bireylerin gerçekliğine indirgenemez ve bu iki gerçeklik birbirlerinden ayrımlı ilişkileri içerisinde analiz edilebilir.

Bhaskar'a göre yapı ile özne arasındaki ilişki, **toplumsal etkinliğin dönüşümsel bir modeliyle** ifade edilmeli: Failler hep daha önceden verili yapısal ilişkiler ve toplumsal formlar içerisinde etkinliklerde bulunur ve bu yapılar ve formlar ya faillerin etkinlikleriyle **dönüştürülür ya da yeniden üretilir**. Yapılar ve formlar faillerin etkinliklerine olanak sağlar ya da engel teşkil ederken, uzun vadede varlıklarını ancak faillerin etkinlikleri sayesinde sürdürebilirler[20]. Yapı ve failler arasındaki dolayımı sağlayan yüzeyi yukarıda değindiğim pratik ve konum

[19] Eleştirel gerçekçiliğin en önemli figürlerinden olan Archer'ın yapı ve fail arasındaki ilişkiye dair düşünceleri için Realist Social Theory'ye (Gerçekçi Sosyal Teori) göz atılabilir. Archer bu ilişkiyi morfogenetik/morfostatik yaklaşım adını verdiği dinamik bir kavramsal çerçeve içerisinde analiz eder. Archer ile Bhaskar'ın yaklaşımlarının büyük ölçüde tutarlı olduğunu ama Archer'ın yapı-fail ilişkisini Bhaskar'a nazaran daha detaylı bir artikülasyonla kuramlaştırdığını ve felsefenin daha meta-teorik düzeylerinde çalışan Bhaskar'a nazaran daha somut bir (sosyal) teorik ürün ortaya koyduğunu söyleyebiliriz.

[20] Bu modelin muhtelif formülasyonlarına Bhaskar'ın birçok eserinde rastlayabiliriz. Ben burada Enlightened Common Sense'ten (bölüm 3.3) aktarıyorum.

sistemi oluşturur[21]. Bhaskar'ın sıklıkla verdiği bir örnekte aile kurumunu yeniden üretelim diye evlenmiyor olabiliriz ama bu etkinliğimiz bizim niyetimizden bağımsız olarak aile kurumunun yeniden üretimi sonucunu doğurur. Öte yandan feministlerin on dokuzuncu ve yirminci yüzyılda oy hakkı için sürdürdüğü güçlü politik mücadele ataerkil toplumsal cinsiyet ilişkilerinin dönüştürülmesine katkı sağlamıştır.

Şimdi natüralizm kavramına ve sınırlarına gelelim. Natüralizmin felsefede birden fazla anlamı var. Buradaki bağlamda natüralizmin mümkünlüğü tartışması kabaca toplumların ve insanların doğa gibi, yani bilimsel olarak incelenebilip incelenemeyeceği tartışmasıdır diyebiliriz. Öyleyse konu açıklayıcılık prensibinin, metodolojinin ve bilimin nesnelerinin doğa bilimleri ve sosyal bilimler arasında ne derece benzerlik, tutarlılık ve süreklilik arz ettiğinin ve bunların sınırlarının da tartışmasını içerir. Başka bir deyişle, temel eleştirel gerçekçiliğin bu ikinci aşamasında sosyal bilimlerin mümkünlük ve anlamlılık koşulları araştırılıyor. Mesela sosyal bilimlere, tıpkı doğa bilimlerine bilim diyor olduğumuz gibi, bilim diyebilmemizin zemini nedir (ve tersi)? Ya da sosyal bilimlerin doğa bilimlerinden bağımsız bilimler oluşunun, yani sosyal bilimleri doğa bilimlerine indirgeyemeyecek oluşumuzun zemini nedir? Eleştirel gerçekçiliğe göre bu konudaki standart anti-natüralist tutum da (toplumlar bilimsel olarak incelenemez), standart natüralist tutum da (toplumlar da tıpkı doğa gibi pozitivist bir biçimde kavranılan bir nedensellikle işler ve doğaya indirgenebilir) yanlıştır. Eleştirel, sınırlandırılmış ve indirgemeci olmayan bir natüralizm gereklidir: Sosyal bilimler ile doğa bilimleri 'aynı anlamda' bilimseldir ama 'aynı yollarla' değil[22].

Peki, bu 'anlamı' nasıl ifade edebiliriz? Eleştirel gerçekçiliğe göre bilimsel faaliyet görüngülerden nedenlerine, yani görüngüleri doğuran ve onlardan daha derin bir ontolojik düzeyde bulunan nedensel mekanizma ve yapılara doğru ilerleyen, onlara açıklamalar getiren, özünde **retrodüktif** sayılabilecek bir seyir izler. Retrodüktif akıl yürütme biçimi tümevarımcı (İng. inductive; gördüğüm 99 kuğu da beyazdı, dolayısıyla kuğular beyazdır [100. kuğu siyah çıktığında işin rengi değişecektir!]) ve tümdengelimci (İng. deductive; insanlar ölümlüdür, Sokrates insandır, dolayısıyla Sokrates de ölecektir) akıl yürütme biçimlerinden farklı olarak kabaca şunu sorar: Hangi mekanizmalar ve yapılar gerçek olsaydı bu görüngüyü, olayı, süreci açıklardı? Bir başka deyişle bu görüngüyü ve olayı hangi mekanizmalar ve yapılar doğurmuş, üretmiş, 'nedenlemiş' olabilir? Bunun 'en iyi açıklamaya çıkarsama' şeklinde adlandırılabilecek akıl yürütme biçimine yakınlığını da not edelim: Elimizde bir olay var (masadaki tuzluk gece yere düşmüş), bu olayı neler açıklayabilir (hırsız girip tuzluğu masadan alıp yere bırakmış, sonra bir şey çalmadan çıkmış olabilir, deprem olmuş olabilir ya da kedim Aziza kedilik yapmış olabilir) ve bu açıklamalardan en makul olanı

[21] The Possibility of Naturalism, bölüm 2.4.

[22] The Possibility of Naturalism, bölüm 4.6.

hangisi[23]? Açık sistemlerde ortaya çıkan görüngülerin ve olayların nedensel güçlere, eğilimlere ve yapılara gönderme yapılarak açıklanması mümkündür ve bu mümkünlük açık sistemler olan toplumlar için de geçerlidir, yani toplumsal görüngülerin ve olayların nedenlerini araştırıp onları ortaya koymak da mümkündür: Dolayısıyla sosyal bilimler de bu anlamda ve doğa bilimleriyle paylaştıkları bu anlamda, bilimdir.

Diğer yandan sosyal bilimlerle doğa bilimlerinin aynı anlamda bilimsel olabileceğini savunan bir natüralizmin, toplumla doğanın farklılıklarından kaynaklanan önemli bazı sınırları olsa gerek. Sosyal bilimlerin mümkünlüğünü düşünebilmek için, mesela doğa bilimlerine indirgenemezliklerini savunmak için, bu sınırları tespit etmek şart. Bhaskar **natüralizmin** bu **sınırlarını** (1) ontolojik sınırlar (toplumsal yapılar doğal yapıların aksine insan faaliyetine bağlıdır, insan kavrayışına bağlıdır, sosyal ilişkilere bağlıdır ve görece geçicidir [örn. Güneş sisteminin tarihçesi profesyonel sporun tarihçesinden çok daha geriye uzanır, geleceği de çok daha ileriye uzanacaktır]); (2) ilişkisel sınırlar (sosyal bilimler açıkladıkları toplumsal yapıların bir parçasıdır ama doğa bilimleri açıkladıkları doğal yapıların bir parçası değildir); (3) epistemolojik sınırlar (kapatılmış sistemler oluşturmak, yani deney yapmak sosyal bilimler için çok daha zordur) ve (4) eleştirel sınırlar (sosyal bilimler, doğa bilimlerinin aksine, açıkladıkları nesneleri eleştirebilir) şeklinde belirler[24].

Burada biraz nefes alalım ve bu sınırların bazılarının sonuçlarını tartışmak için önce 'epistemik hata' kavramına dönelim. Eleştirel gerçekçiliğin, gerçeklikle ilgili ifadelerin, gerçekliğe dair bilgimizle ilgili ifadelermiş gibi analiz edilemeyeceğini öne sürdüğünü hatırlayalım. Gerçekliğin bilgiye indirgenemeyeceği şeklinde de formüle edebileceğimiz bu fikri, düşünce ile madde, zihin ile beden, teori ile pratik, insan/toplum ile doğa vb. terimler arasında ikilikler kuran ve gerçeklik kriterini nedensellik değil maddilik, bedensellik, pratiklik üzerinden belirleyen idealizm eleştirilerinden farklılık içerdiğini not edelim: Gerçekliğin düşünceye indirgenemeyecek olması, düşüncenin gerçek olmadığı anlamına gelmez. Bu düşünceyi (düşüncenin gerçek olmadığı düşüncesini) dile getirmek, yukarıda bahsettiğimiz performatif çelişki kriterine takılırdı: Gerçek değilse niye dile getiriyorum?

Eleştirel gerçekçilik zihin ile madde arasındaki ilişkide bir tür '**senkronik olarak ortaya çıkmış güçler materyalizmi**'ni savunur (İng. synchronic emergent powers materialism)[25]. Bilinç, ya da zihin, maddenin 'ortaya çıkmış' bir gücüdür:

[23] Burada eleştirel gerçekçilerin teorik bilim ve uygulamalı bilimler için öne sürdüğü farklılıklara girmiyorum. Bu konunun detaylarıyla ilgilenenler Roy Bhaskar'ın Enlightened Common Sense başlıklı kitabının dördüncü bölümüne göz atabilir.

[24] Scientific Realism and Human Emancipation'dan basitleştirerek aktarıyorum (detaylar için bölüm 2.2'ye göz atılabilir).

[25] The Possibility of Naturalism, bölüm 3.4. Komşu bir bağlam olan 'özgür irade' ve belirlenimcilik tartışmalarında eleştirel gerçekçiliğe yakın bir pozisyon için Ruth Groff'un 'Sublating the free will

Zihin maddi zeminine bağlıdır, maddenin belli bir biçimde yapılanmasının sonucu olarak ortaya çıkmıştır ve bu maddi zemindeki değişiklikler zihinde değişiklikler doğuracaktır (ateşlendiğimizde farklı düşünürüz) ama zihin maddeye taksonomik olarak da, nedensel olarak da indirgenemez[26]. Zihin madde üzerinde değişiklik doğurabilir (satranç oynarken kararımı verdikten sonra satranç taşını fiziksel olarak hareket ettiririm) ve düşüncenin maddeden farklı güçleri ve nitelikleri vardır (elma iki kilo olabilir, elmaya dair tezlerim olamaz; elmaya dair tezlerim ikna edici olabilir, elma olamaz).

Düşüncelerimiz, niyetlerimiz, yanılsamalarımız, bilincinde olduğumuz ya da olmadığımız inançlarımız, kısaca **sebeplerimiz** (İng. reason) **neden** (İng. cause) **olabilir**: Dolayısıyla bazı olayları ya da görüngüleri açıklarken, düşünceler ve sebepler de nedensel analize dâhil edilmeli. Örneğin bir kadın cinayetini açıklamak, yani ona nelerin neden olduğunu ortaya koymak için olayın sadece fiziksel ve güvenlik boyutlarına değil, ataerkil zihniyete, bir cinsiyeti diğerinden önemli gören değerler hiyerarşisine vs. de gönderme yapmamız gerekebilir.

Doğa bilimlerinin nesnesi bizim onlara dair bilgimizden bağımsız olarak işlerken (yer çekimi kavramsallaştırılmadan önce de etki ediyordu), sosyal bilimlerin nesnelerine bizim onlara dair bilgimiz ya da cehaletimiz de dâhil. Toplumsal yapılar ve süreçler (başka şeylerin yanında) kavramlara, düşüncelere de bağlı. Peki, bu sosyal bilimlerde gerçeklik ile düşünce arasında ayrım yapamayacağımız anlamına mı geliyor? Hayır, sadece bu ayrımın koşullu ve göreli olduğu anlamına geliyor. Örneğin Birleşik Krallık hükümeti İsrail devletinin Filistin'de t1 ile t2 tarihleri arasında yaptıklarını t2 tarihinden sonra araştırmaya başladığında, t1 tarihi ile t2 tarihi arasındaki süreçte İsrail devletinin soykırım yapıp yapmadığı, araştırmacının t2 tarihinde başladığı araştırmanın sonuçlarına ve onun o zamanki bilgisine ya da cehaletine bağlı değil: Araştırmacı t2 tarihinde hangi kuramı geliştirmiş olursa olsun İsrail devletinin t1 ile t2 tarihleri arasında soykırım yaptığı bir gerçek olabilir. Birleşik Krallık hükümetini soykırım inkârcılığı yaptığı için eleştirmek, İsrail'in Filistin'de soykırım yaptığı gerçeğiyle çelişkisini ortaya koyabilmek, ancak böyle bir ontolojik gerçekçi çerçeveden mümkün. Buna ek olarak, gene bir gerçekçi ilkeyi işletirsek, soykırım fikri ile şiddet yüklü soykırımın kendisi de kategorik olarak farklı. Epistemik hata burada da yürürlükte: Soykırım, soykırım fikrine ve soykırım hakkındaki bilgimize ya da cehaletimize indirgenemez.

Öte yandan eleştirel gerçekçi yaklaşıma göre düşüncelerin ontolojik statüsünü kabul etmemiz ve söylemin (İng. 'discourse') sosyal gerçekliği yalnızca dolayladığını ve ifade ettiğini değil, sosyal gerçekliğin (bütünüyle değil kısmen, ama indirgenemez bir biçimde) kurucu bir parçası da olduğunu teslim etmemiz

problematic: powers, agency and causal determination.' başlıklı makalesine göz atılabilir (Synthese 196, no. 1 [2019])

[26] Enlightened Common Sense, bölüm 2.4.

gerektiği anlamına geliyor. Bu doğru olmasaydı, sosyal bilimin ve eğitimin bir anlamı kalmazdı: Sosyal gerçekliğe dair fikirlerimizin sosyal gerçekliğe herhangi bir etkisi yoksa neden cehaleti bilgiyle değiştirmeye çalışalım? Herhangi bir cinsiyetin bir diğerinden üstün olduğu fikri doğru değil, ama gerçek, yani sosyal gerçekliğimiz üzerinde bir etkisi var: Cinsiyetçi fikirler ve ideolojiler cinsiyetçi eylemlere yol açıyor, sosyal gerçekliğimizdeki birçok adaletsiz yapısal ilişkiyi (maddi ve şiddet yüklü olanlar dâhil) yeniden üretiyor.

Dolayısıyla düşünceler, yanlış düşünceler ve ideolojiler dâhil, hatta belki de bilhassa yanlış düşünceler ve ideolojiler, sosyal bilimsel çabamızda araştırma konumuzun mühim ve kendiliğinden bir parçası. Örneğin bir sosyal bilimci Türkiye'deki kadın cinayetlerini araştırdığında (başka şeylerin yanında) ataerkil ideolojiyi, İsrail'in Filistin'de yapmakta olduğu soykırımı araştırdığında (başka şeylerin yanında) ırkçılığı, iklim değişikliğini araştırdığında (başka şeylerin yanında) bilim inkârcılığını ve bu ideolojik formasyonların yaygınlığını, cehaletin kasıtlı üretimini, yanlış inançların yayılma mekanizmalarını da açıklamalarına dâhil etmek zorunda, çünkü bu düşünme biçimleri, araştırmaya nesne olan meselelerin bir koşulu (soykırımın sürmesi için bir tarafın diğerini insandışılaştırması şart). Öte yandan kadın cinayetlerini sadece dilimizdeki cinsiyetçi ifadeleri temizleyerek, soykırımı sadece dilimizdeki ırkçı ifadeleri temizleyerek durduramayacağımız gerçeği de önemli: Dil, düşünce ve söylem sosyal gerçekliği kısmen kuruyor olsa bile, sosyal gerçekliği dile ve söyleme indirgemek, eleştirel gerçekçilik için epistemik hatanın özel bir biçimi. Ataerkil toplumsal cinsiyet düzeninin dilin ve söylemin ötesinde bir gerçekliği de mevcut. Öyleyse bir yandan bilgimiz her zaman söylemin, dilin, yorumsamacı (İng. hermeneutic) bir faaliyetin dolayımından geçiyor (hiçbir bilgi nesnesi pozitivizmin rüyasını kurduğu gibi kendisine dair hakikatleri doğrudan, yani dolaysız biçimde zihnimize kazımıyor, bu bilgileri diyaloglarla, karşılıklı anlama ve yorumlama çabasının içinde toplumsal olarak üretiyoruz). Diğer yandan **toplum kavrayışlarımıza, söyleme ve dile bağlı olduğu halde onlardan ibaret değil**[27].

Şimdi bir nefes daha alıp heybemize attığımız kavramlara bir göz atalım: Toplumsal etkinliğin dönüşümsel modelinde failliğin dönüştürücü ya da yeniden üretici rolüne, sebeplerin neden olabileceğine, zihnin maddeden ortaya çıkmış bir nedensel güç olduğuna, düşüncelerin ontolojik statüsüne, sosyal bilimlerin içeriğinde ve nesneleriyle kurduğu ilişkideki (doğa bilimlerinde rastlamadığımız) bir takım özelliklere değindik. Eleştirel gerçekçiliğe göre bunlar sosyal bilim için önemli bir gücü ortaya çıkarıyor: Açıklayıcı eleştiriler sunma gücü.

Açıklayıcı Eleştiri

Açıklayıcı eleştiri kuramı temel eleştirel gerçekçiliğin en özgün ve radikal önermelerini taşıyor. Bu kurama göre, olgulardan (İng. fact) yalnızca olgu,

[27] Enlightened Common Sense, bölüm 3.3.

değerlerden yalnızca değer türetebileceğimizi, olgular ile değerler arasında bir bağlantı kuramayacağımızı süren (özünde Humecu sayılabilecek) yaklaşımların aksine, hakikatlerden pekala değer üretebiliriz, dahası üretmeliyiz ve dahası, hâlihazırda üretiyoruz: Üretmiyor olsaydık toplumsal yaşamdaki birçok faaliyet, mesela sosyal bilim, eğitim, dönüştürücü politik pratikler vb., mümkün ya da anlamlı olmazdı (ya da absürt ölçüde keyfi ve tesadüflere bağlı kalırdı).

Argümanın başlıca adımlarını gene basitleştirerek sunmaya çalışayım. Eleştirinin doğa bilimleri dâhil bütün epistemik faaliyetlerin kendiliğinden bir parçası olduğunu kolaylıkla kabul edebiliriz. Doğa bilimlerindeki teoriler de, sosyal teoriler de kimi zaman açık, kimi zaman örtük olarak, başka teorilerin yanlışlığını, eksikliğini vs. ortaya koyarak faaliyet gösterir, dolayısıyla eleştirel bir içerik taşırlar. İlk düzeyde, yanlış bir teoriye dayalı eylemlerin de yanlış olacağını, dolayısıyla bir inançtaki yanlışlığı ortaya koymanın, o inançtan beslenen eylemlerin de yanlışlığını ortaya koymak anlamına geldiğini bir çırpıda öne sürebiliriz. Örneğin 'o asansörün çalıştığı inancı doğru değil' düşüncesinden 'o asansöre binmen doğru olmaz, arızalı' düşüncesini türetmek için büyük sıçramalar yapmamıza gerek yok. Ama sosyal bilimler, buna, yani belirli inançların yanlışlığını ortaya koymaya ek olarak, inançların nedenlerini, bir başka deyişle o yanlış inançların doğmalarına, yayılmalarına, dayanıklılıklarına neden olan toplumsal yapıları da araştırabilir ve belirli toplumsal yapıların o yanlış inançları doğurduğunu, bu inançların mevcudiyetine, yaygınlığına, mukavemetine neden olduğunu da tespit edebilirler. Bu nedensellik ilişkisini ortaya koyduklarında, o yanlış inançların doğru bir açıklamasına eriştiklerinde, onları üreten toplumsal yapıya ve koşullarına dair olgular da sunmuş olurlar. Ama bunu yaptıklarında sadece o yanlış inançların değil, onlara neden olan toplumsal yapıların da yanlışlığını ortaya koymuş, dolayısıyla sadece düşüncenin değil, toplumsal yapının da bir eleştirisini gerçekleştirmiş olurlar. Bu da başka şeyler eşit olduğunda, hakikate bağlılıktan başka bir değere gerek duymaksızın o toplumsal yapıya dair olumsuz bir değerlendirmeyi, o yapıyı dönüştürmek için girişilecek faaliyete dair de olumlu bir değerlendirmeyi beraberinde getirir[28].

Örnek vermek gerekirse neoliberal ekonomik teorilerin kapitalist üretim tarzı ile, insan yapımı iklim değişikliği inkârcılığının (kapitalist üretim tarzından daha geniş bir kategori sayılabilecek) fosil yakıt tüketimine dayalı büyümeci ekonomik yapılar ile, cinsiyet ayrımcılığının ataerkil toplumsal cinsiyet düzeni ile, ırkçılığın yerleşimci sömürgecilik ile ilişkilerinin bu türden bir ilişki olduğu öne sürülebilir. Dolayısıyla sosyal bilim toplumsal yapıları sadece açıklamakla kalmaz, tam da bu açıklamanın sayesinde onlara ve onlara dönük dönüştürücü ya da yeniden üretici toplumsal faaliyetlerimize dair değerler de üretir (ırkçılık epistemik olarak bir yanlışa dayanıyorsa, yani bir ırk diğerine aslında o, şu ve bu açılardan üstün,

[28] Enlightened Common Sense, bölüm 5.1. Alternatif olarak Andrew Collier'in aktarımı için bkz. Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy, bölüm 6.

öncelikli vs. değilse, apartheid rejimleri de yanlış olmalı - asansör arızalı, binmeyelim!).

Roy Bhaskar burada 'hakikate bağlılık (İng. commitment) değerini araya sıkıştırmış oldun, dolayısıyla değerden değer türettin, hakikatten değer üretmeyi başaramadın' şeklinde yöneltilebilecek itirazlara şu türden diyalojik bir cevap veriyor: Hakikate bağlılık bütün iletişim edimlerinin bir önsanısı olduğu için (hakikatin değerli olduğunu varsaymasaydık iletişim mümkün ya da anlamlı olmazdı), bu itirazı dile getiren hakikatten değer üretilebileceğini veya hakikatin değerliliğini kabul etmek, yani kendisiyle çelişmek zorunda, çünkü eğer 'hakikatin değersiz olduğu' fikri bir hakikatse, bu fikri dile getiren neden hakikate bağlı olsun? Hakikate bağlı değilse onu duyan biri neden söylediğini ciddiye alsın? Burada tartışmayı başka bir düzeye taşımış, hakikatin değerinin kabul edilip edilmeyeceği tartışmasına da geçmiş oluyoruz. Eleştirel gerçekçilik, hakikatin ve olguların değersiz olduğunu pozitivist bir safsata olarak reddeder. İletişimsel edimlerimizin mümkünlüğünden ve anlamlılığından feragat etmeyi göze almıyorsak, hakikatin değeri hakikate dışsal ve zoraki bir yakıştırma değil, ona içkin olmalıdır. Hakikate bağlılığı bir değer olarak benimsemek, ya da hakikatin değerini benimsemek, dolayısıyla aslında değerli olmayan bir şeyin içine değer sıkıştırarak tartışmada (hakikatten değer üretilip üretilemeyeceği tartışmasında) hile yapmak anlamına gelmiyor[29].

Burada sosyal bilimsel olgulardan ya da hakikatlerden türetilen değerlendirmelerin politik karakterine de dikkat çekmek gerek: Yanlış inanca ve yanlış inancı üreten toplumsal yapıya dair varılan değer yargısı, bu toplumsal yapıları tipik olarak toplumsal ve politik etkinlik ile dönüştürmeye veya yeniden üretmeye dair olan değer yargıları da üretir. Öyleyse sosyal bilim açıklayıcı eleştiriler üretme kapasitesi nedeniyle politik olarak **özgürleşimci** (İng. emancipatory) bir karakter de taşır. Eleştirel gerçekçiliği yazının başlarında insanın özgürleşmesini dert edinmiş bir felsefe olarak tasvir etmiştim. Bhaskar özgürleşimin yolunun 'ilgili faillerin kendi kendilerini özgürleştirici faaliyetleri içinde, istenmeyen ve ihtiyaç duyulmayan belirlenim kaynaklarından istenen ve ihtiyaç duyulan belirlenim kaynaklarına doğru gerçekleşen bir dönüşümden' geçtiğini yazar. 'Özgürleşim, açıklayıcı kuram tarafından (…) mantıksal bir gerek olarak ortaya konsa da, yalnızca pratikte hayata geçirilebilir. Bu şekilde tanımlanan bir özgürleşim, yalnızca yüzeysel koşulların hafifletilmesine değil, yapıların dönüştürülmesine bağlıdır'[30].

Bu yazıda eleştirel gerçekçiliğin ancak ilk aşamasını sunabildim. Bu ilk aşama içerisinde ontolojik gerçekçilik, epistemik görecilik ve yargısal akılcılıktan oluşan üçlü kavramsal sacayağını ve aşkınsal gerçekçilik, eleştirel natüralizm ve açıklayıcı eleştiri kuramları için geliştirilen bazı argümanları birbirleriyle

[29] Enlightened Common Sense, bölüm 5.1.

[30] Scientific Realism and Human Emancipation, Routledge 2009 baskısı, sf. 115.

bağlantılarını göstererek ve örneklerle izah ederek paylaşmaya çalıştım. Eleştirel gerçekçiliğin bunlardan sonraki aşamalarında, yani diyalektik eleştirel gerçekçilikte ve meta-gerçeklik felsefelerinde daha da derinleştiğini ve zenginleştiğini; özgürlük, hakikat ve etiğin arasındaki bağlantıların bu aşamalarda daha kuvvetli ve daha radikal bir biçimde ortaya serildiğini öne sürebiliriz. Bu temaları ileriki dönemlerde tartışmak dileğiyle...

Okuma Önerileri

Roy Bhaskar, her büyük filozof gibi, okumanın yoğun emek gerektirdiği ama okurdan aldığı emeğin karşılığını okura misliyle veren bir yazar.

Türkçede bildiğim kadarıyla üç kitabının çevirisi bulunmakta: Sami Oğuz'un çevirisiyle *Gerçekçi Bilim Teorisi* (A Realist Theory of Science), Beyza Sümer Aydaş'ın çevirisiyle *Gerçekliği Geri Kazanmak* (Reclaiming Reality) ve Vefa Saygın Öğütle'nin çevirisiyle *Natüralizmin Olanaklılığı* (The Possibility of Naturalism).

İngilizce okuyabilecek okurlar için de bazı önerilerde bulunayım.

Roy Bhaskar'ın aşkınsal gerçekçiliği için başlıca eseri *A Realist Theory of Science*; eleştirel natüralizmi için başlıca eseri *The Possibility of Naturalism*; açıklayıcı eleştiri kuramı için başlıca eseri *Scientific Realism and Human Emancipation*; diyalektik eleştirel gerçekçiliği için başlıca eseri *Dialectic: The Pulse of Freedom* ve metagerçeklik felsefesi için başlıca eseri *The Philosophy of Metareality: Creativity, Love and Freedom* olarak sıralanabilir.

Bhaskar'ın eleştirel gerçekçiliğin tüm aşamalarını ele alan *Enlightened Common Sense: The Philosophy of Critical Realism* adlı kitabı eleştirel gerçekçiliğe en iyi ve en kapsamlı giriş metni sayılabilir.

Temel eleştirel gerçekçiliğe girişi kolaylaştırabilecek en iyi ikincil kaynak hala Andrew Collier'in *Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy* adlı kitabı. Andrew Collier yalnızca Roy Bhaskar'ın düşüncelerini aktarmakta usta bir yorumcu değil, başlı başına önemli ve yaratıcı bir teorisyen: Bilginin nesnelliğini savunan *In Defence of Objectivity* ve etiğe gerçekçi bir zemin öneren *Being and Worth* başlıklı orijinal çalışmaları özel olarak eleştirel gerçekçi literatüre, daha genel olarak bilim felsefesi ve ahlak felsefesine önemli katkılar içerir.

Margaret Archer, Roy Bhaskar, Andrew Collier, Tony Lawson ve Alan Norrie'nin ortak editörlüğüyle hazırlanan *Essential Readings* (Temel Okumalar) başlıklı kitap, eleştirel gerçekçiliğin temel ve diyalektik aşamalarından iyi bir metin seçkisi. Ayrıca kitabın genel giriş metni ve her kısım için yazılan ayrı giriş metinleri eleştirel gerçekçiliğin temel fikir ve kavramlarını sunmakta başarılı kaynaklar.

Mervyn Hartwig'in başlıca yazarlığını ve editörlüğünü yaptığı *Dictionary of Critical Realism* de bana kalırsa sadece önemli bir referans eser değil, eleştirel gerçekçiliğin karmaşık kavramsal bütünlüğündeki tutarlılığı ve derinliğini sergileyen etkileyici bir çalışma. Hartwig'in eleştirel gerçekçiliğin başlıca akademik dergisi *Journal of Critical Realism*'in (JCR) ve öncesinde Alethia'nın kurucu editörü olduğunu not düşeyim.

Halen yayımlanmaya devam eden disiplinlerarası bir beşeri bilimler ve sosyal bilimler dergisi olan JCR, eleştirel gerçekçiliğin farklı disiplinlerde nasıl uygulandığını araştırmak isteyenler için önemli olabilecek bir bilgi birikimi barındırıyor. Jamie Morgan'ın eleştirel gerçekçiliğin (bu yazıda da isimleri geçen) önemli kuramcıları ile yaptığı, dergide çoğu açık erişimle yayımlanan röportajları faydalı perspektifler sağlayabilir.

Diyalektik eleştirel gerçekçiliğe ilgi duyanların başvurabileceği en önemli ikincil kaynak (Hartwig'in sözlüğüyle birlikte) Alan Norrie'nin *Dialectic and Difference* adlı kitabı. Alan Norrie eleştirel gerçekçi bazı temaların izini hukuk teorilerinde süren başlı başına önemli bir teorisyen. *Rethinking Criminal Justice* başlıklı kitabı da Cambridge University Press'ten bu sene (2025) çıktı.

Eleştirel gerçekçiliğin önemli figürlerinden bir diğeri elbette sosyolog Margaret Archer. Archer sosyal teoriyi ilgilendiren hemen hemen her konuda nitelikli çalışmalar üretmiş bir kuramcı. Yapı ve fail ilişkisini, öznelliğin kurulumunu, yapısal dönüşümleri ve düşünümselliği (İng. reflexivity) araştıranlar için *Realist Social Theory, Being Human* ve *The Reflexive Imperative in Late Modernity*'nin başlıca eserleri olduğunu söyleyebiliriz. Centre for Social Ontology geçtiğimiz günlerde Archer'ın kapsamlı bir bibliyografyasını yayınladı: https://socialontology.org/people/margaret-archer/publications/. JCR'de de Archer'a adanacak bir özel sayının hazırlıkları sürmekte.

Eleştirel gerçekçilik okumalarını farklı alanlara doğru çeşitlendirmek isteyen okurlara JCR'nin yanı sıra eş-editörlerinden biri eleştirel gerçekçi sosyolog Douglas Porpora olan *Journal for the Theory of Social Behaviour* dergisini ve Routledge'daki *Critical Realism* başlıklı kitap serisine göz atmalarını da önerebilirim.

Critical Realism Network'ün (https://criticalrealismnetwork.org) ve International Association for Critical Realism'in (https://www.criticalrealism.org) internet siteleri de özellikle başka araştırmacı ve okurlarla bağlantı kurmak isteyenler için faydalı bilgiler barındırıyor.

Kaynakça

Bhaskar, Roy. "On the ontological status of ideas." Journal for the Theory of Social Behaviour 27, no. 2-3 (1997): 139-147.

Bhaskar, Roy. A Realist Theory of Science. Londra: Routledge, 2008.

Bhaskar, Roy. Dialectic: the Pulse of Freedom. Londra: Routledge, 2008.

Bhaskar, Roy. Scientific Realism and Human Emancipation. Londra: Routledge, 2009.

Bhaskar, Roy. The Possibility of Naturalism: a Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences. Londra: Routledge, 1998.

Bhaskar, Roy. Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy. Classical Texts in Critical Realism. Londra: Routledge, 2011.

Bhaskar, Roy. The Philosophy of MetaReality: Creativity, Love and Freedom. Routledge, [2002] 2012.

Bhaskar, Roy. Enlightened Common Sense: The Philosophy of Critical Realism, edited by Mervyn Hartwig. Ontological Explorations. New York: Routledge, 2016.

Bottomore, Tom, ed. A Dictionary of Marxist Thought. Blackwell Publishers, 2001.

Collier, Andrew. Being and Worth. Londra ve New York: Routledge, 2005

Collier, Andrew. Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy. Londra ve New York: Verso, 1994.

Collier, Andrew. In Defence of Objectivity: On Realism, Existentialism and Politics. Londra ve New York: Routledge, 2004.

Dictionary of Critical Realism, ed. Mervyn Hartwig. Londra ve New York: Routledge, 2007.

Groff, Ruth. "Sublating the free will problematic: powers, agency and causal determination." Synthese 196, no. 1 (2019): 179-200.

Marx, Karl. Capital. Vol. 1. Londra: Penguin, 1982.

McWherter, Dustin. The Problem of Critical Ontology: Bhaskar contra Kant. Palgrave Macmillan, 2012.

Norrie, Alan W. Dialectic and Difference: Dialectical Critical Realism and the Grounds of Justice. Ontological Investigations. Londra ve New York: Routledge, 2010.

DİSİPLİNLERARASI

Bir Yaklaşım Olarak Eleştirel Psikoloji

Sertan Batur[1]

Son yıllarda eleştirel psikoloji kavramı giderek daha çok işitilen, akademik ve popüler söylemlerde daha fazla görünür hale gelen bir kavram haline geldi. Türkçe literatürde bu alana doğrudan katkı sağlayan, biri telif, biri çeviri olmak üzere iki kitap yayınlandı (TODAP Çalışma Grubu, 2022; Fox ve diğ. 2017). Bunun yanı sıra çevrim içi yayıncılıkta da bu kavramın sıklıkla gündeme geldiği görülüyor. Örneğin *Eleştirel Psikoloji Bülteni*[2] ve *Psikoloji ve Toplum*[3] dergileri eleştirel psikoloji perspektifine düzenli olarak yer veren ve bu doğrultuda söylem üreten iki mecra olarak öne çıkıyorlar. Kavramın akademik sınırların dışına taşarak daha geniş bir alana yayıldığını televizyon programlarında bile görmek mümkün. Kimi televizyon programlarında konuşmacı olarak davet edilen insanların isimlerinin altında "eleştirel psikolog" ibaresinin kullanılması, bu ifadenin giderek kamusal söyleme de dâhil olmaya başladığını gösteriyor. Bu gelişmeler ister istemez şu soruyu akla getiriyor: Karşımızda gerçekten de psikolojinin yeni bir alt dalı mı bulunuyor, yoksa farklı bir yönelim ya da metodolojik vurgu mu söz konusu?

Bu yazının amacı öncelikle eleştirel psikolojinin ne olduğuna ve onu belirleyen başlıca özelliklerine dair bir açıklama sunmak. Bunu yaparken psikolojik bilginin toplumsal ve politik doğasını vurgulayacağım. Yazının ikinci kısmında okura bir izlek verebilmesi için, farklı eleştirel psikoloji teorilerinin kısa bir listesini sunacağım. Son bölümdeyse, eleştirel psikolojinin Türkiye'deki durumuna çok kısaca değineceğim.

Bir Tanımın Zorlukları

Aslında eleştirel psikoloji ifadesi, ilk bakışta oldukça tuhaf görünen bir kavram. Zira her sosyal bilim gibi psikolojinin de en temel tutumlarından biri, araştırma nesnesine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmak değil midir? Ya da sosyolog Jana

[1] batur@maenner.at

[2] http://elestirelpsikolojibulteni.todap.org

[3] https://psikolojivetoplum.todap.org

Bacevic'in (2024) sorduğu gibi soracak olursak "eleştirel değilse sosyal bilim nedir ki?" Bilimsel düşüncenin doğası gereği, verili olana uyum sağlamak yerine, onu sürekli olarak eleştirel bir bakışla sınaması, çözümlemesi ve dönüştürmesi gerekmez mi? Bu nedenle psikolojinin tanımı gereği zaten eleştirel bir bilim olduğu düşünüldüğünde eleştirelliğe yönelik vurguya ihtiyaç duyulması ilk bakışta anlaşılmaz bir durum olarak karşımıza çıkar.

Eleştirel psikolojinin sınırlarını çizmek ve onu tek bir tanıma indirgemek oldukça güç. Bunun en temel nedenlerinden biri, eleştirel psikolojinin yekpare bir kuram ya da disipliner bir çerçeveden ziyade, farklı düşünsel yönelimleri, teorik konumlanışları ve metodolojik eleştirileri kapsayan bir yaklaşım, bir nevi bir gökkuşağı olmasıdır (Sampson, 2000). Ne kadar geniş bir çerçeveyi kapsamaya çalışırsa çalışsın, bugüne kadar yayınlanan eleştirel psikoloji el kitapları bu çeşitliliği karşılamayı maalesef başaramadı (Fox ve diğ., 2017, Parker, 2015, Hook, 2004a). Bu nedenle eleştirel psikolojiyi anlamak için, çoğu zaman onun ne olduğunu doğrudan tarif etmeye çalışmaktansa, ne olmadığını ortaya koymak daha işlevsel bir başlangıç noktası sunuyor. Çünkü kavram, yalnızca kendi içinde taşıdığı iddialarla değil, aynı zamanda mevcut psikoloji pratiklerine, psikolojinin hâkim paradigmalarına ve bilimsel anlayışına yönelttiği eleştirilerle anlam kazanıyor.

Bununla birlikte, okuru olası yanlış anlamalardan korumak adına öncelikle vurgulanması gereken bir husus şu: Eleştirel psikoloji, psikolojinin yeni ve bağımsız bir araştırma alanı değildir. Özünde bir dizi belirli teori veya hatta metodolojiye dayanan bir alt disiplin de değildir (Parker, 2020; González Rey ve Mitjáns Martinez, 2020). Yani karşımızda ne yepyeni bir araştırma nesnesi, ne psikoloji müfredatına eklenmiş özgül bir uzmanlık alanı, ne de akademik unvanlarımızın ya da mesleki kartvizitlerimizin altına eklenecek yeni bir meslek dalı bulunuyor. Dolayısıyla eleştirel psikolojiyi, klinik psikoloji, gelişim psikolojisi ya da sosyal psikoloji gibi disipliner bir alt alanla karşılaştırmak doğru değil. Eleştirel psikoloji, bu tür alanların arasına yerleşen kurumsallaşmış bir uzmanlık alanı olmaktan çok, onların dayandığı ön kabulleri, kavramsal çerçeveleri, yöntemleri ve ürettikleri bilgilerin toplumsal işlevlerini yeniden gözden geçirmeye davet eden bir düşünce biçimidir. Psikolojinin hangi alanıyla ilgileniyor, hangi alanında çalışıyor olursanız olun, eleştirel bir perspektif geliştirmek mümkündür.

Perspektif ifadesi burada özellikle kullanılıyor. Çünkü eleştirel psikoloji kavramı Güney Afrikalı psikolog Derek Hook'un (2004b, s. 11) söylediği gibi, yöntemsel, kavramsal ve amaçsal bir çoğulculuk içinde "psikolojinin bilgisine, pratiğine ve genel olarak iktidar ilişkilerine yönelik bir tutumu, bir tür yönelimi" ifade ediyor.

Bu yüzden Antony Collins (2004) soruna eleştirel psikolojinin ne olduğunu sormak yerine, "neden?" diye sorarak başlamamız gerektiğini söylüyor. O da eleştirel psikolojinin bir tutum hem de "kötü bir tutum: otoriteye saygısızlık, bir şeylerin yolunda gitmediğine dair rahatsız edici bir şüphe" (s. 22) olduğunu

belirtiyor. Collins'e göre bu yolunda gitmeyen şey sadece bir yanılgıdan, kavramsal bir hatadan, bir veri eksikliğinden veya gerekli olan programın uygulanmamasından ibaret değildir, çok daha derin ve çok daha ciddi bir şeydir.

Bunu daha anlaşılır kılmak için bir adım geri çekilmek ve bilme biçimlerinin ortaya çıkış koşullarına bakmak gerekir. Bilgi üretim süreci, boşlukta, kendine ait bağımsız bir zemin üzerinde gerçekleşmez. Tersine, her bilme biçimi, çağının çocuğudur, yani ortaya çıktığı özgül tarihsel ve toplumsal bağlamın doğrudan ürünüdür. Üstelik bu bağlamla ilişkisi dışsal bir ilişki değildir. Onunla derinlikli, içsel ve diyalektik bir ilişki içindedir. Yani bilgi, bir yandan belirli tarihsel-toplumsal koşulların sonucu olarak ortaya çıkar, ama aynı zamanda ortaya çıktığı bu koşulları yeniden kurar, dönüştürür ya da onların sürekliliğine hizmet eder.

Bu durum, özellikle bilimsel disiplinlerin oluşumunda ve gelişiminde açık biçimde gözlemlenebilir. Her bilimsel disiplin, içinde bulunduğu toplumun üretim biçimleri, iktidar ilişkileri ve ideolojik yapılanmaları tarafından şekillendirilir. Hangi konuların araştırmaya değer bulunacağı, hangi sorunların temel araştırma sorunsalı haline geleceği ya da hangi olgunun araştırma nesnesi olarak belirleneceği, aslında bu toplumsal ve tarihsel ilişkilerin ihtiyaçları tarafından tayin edilir. Böylece bir disiplin, kendisine yön verecek araştırma sorularını, bireysel meraklardan ya da soyut düşünsel tercihlerden çok, belirli bir toplumsal düzenin öncelikleri doğrultusunda inşa eder.

Bilimsel bir disiplinin kullandığı kavramlar da benzer bir biçimde, bu üretim ve iktidar ilişkileri içinde inşa edilirler. Kimi zaman sıfırdan kavramlar üretilir, kimi zaman da daha önce var olan kavramlar dönemin ihtiyaçları ve koşulları doğrultusunda yeniden çerçevelendirilir ya da yeniden yapılandırılırlar. Araştırma yöntemleri de yine bu bağlamdan bağımsız değildir. Hangi yöntemin geçerli ve güvenilir kabul edileceği, hangi yöntemin marjinal ya da "bilim dışı" sayılacağı, içinde bulunulan toplumsal ilişkiler tarafından belirlenir. Disiplinin geliştirdiği teoriler ve pratik uygulamalar da kendi araştırma nesnesini var eden ihtiyaçlara yanıt vermek üzere şekillenir. Dolayısıyla gerek kuramsal üretim, gerek pratik müdahaleler, içinde geliştirildikleri toplumsal düzenin belirlediği gerekliliklere hizmet edecek şekilde kurgulanır.

Üstelik sadece bilgi üretiminin içeriği değil, bilgi üretim süreçlerinin kurumsallaşmasına ilişkin sorular da aynı bağlamın sınırları içinde çözümlenir. Yani, bir disiplinin içinde kimlerin araştırmacı ya da uygulayıcı olabileceği, hangi grupların bilimsel faaliyetten dışlanacağı, hangi araştırma projelerinin mali destek bulacağı ya da hangilerinin unutulmaya terk edileceği, doğrudan doğruya o disiplinin içinde şekillendiği toplumsal ilişkiler tarafından tayin edilir. Böylece bilimsel disiplinler yalnızca bilgi üretmez; aynı zamanda, bu bilginin hangi toplumsal gruplar için erişilebilir ya da kullanışlı olacağına da karar verir.

Diğer yandan, disiplinler yalnızca mevcut ilişkilerin ihtiyaçlarına cevap vermekle kalmaz, aynı zamanda bu ilişkilerin yeniden üretilmesine de katkıda bulunur. Yani

bilgi üretimi, yalnızca pasif bir uyum süreci değildir. Tam tersine, araştırma alanına dair ortaya konan kavram setleri, geliştirilen teoriler ve uygulamaya geçirilen pratikler, içinde doğdukları toplumsal ilişkileri yeniden üretir, meşrulaştırır ve onların sürekliliğini sağlayacak bir ideolojik çerçeve inşa eder. Böylelikle (sosyal) bilim, hem toplumun ürünü olan hem de toplumu yeniden kuran dinamik bir işlev görür.

Ne var ki, bilimsel bilgi ile toplumsal-tarihsel bağlam arasındaki bu içsel ve diyalektik ilişki, çoğu zaman araştırma ve uygulama faaliyetlerinde doğrudan göz önünde bulundurulan bir unsur değildir. Bilim insanları ve özellikle psikologlar, yürüttükleri çalışmaların arka planında bu ilişkilerin belirleyiciliğini her zaman fark etmezler ya da fark etseler bile araştırma süreçlerinde merkeze koymazlar. Bu durum, bilgi üretiminin sanki toplumsal koşullardan bağımsız, nötr ve kendi iç mantığıyla işleyen bir faaliyet olduğu yönündeki yerleşik pozitivist bilim anlayışından beslenir.

Psikoloji özelinde bakıldığında, bu kopukluk daha da belirgin hale gelir. Psikologlar ister akademik araştırma alanında çalışıyor olsunlar, ister uygulamalı alanlarda mesleki pratikler sürdürsünler, çoğunlukla insanların yaşadığı bireysel problemleri çözmek, onların psikolojik sıkıntılarını gidermek ya da en azından bu sıkıntıların etkilerini azaltmak motivasyonu ile hareket ederler. Örneğin, bir klinik psikoloğun temel amacı, danışanın yaşadığı kaygı, depresyon ya da travma sonrası güçlükleri azaltmak ve onun yaşam kalitesini yükseltmektir. Benzer bir şekilde bir endüstri ve örgüt psikoloğu da çalışanların iş yerinde yaşadıkları sorunları hafifletmeyi, verimlilik ve uyumlarını artırmayı hedefler. Dolayısıyla psikolojik bilgi ve uygulamalar, ilk bakışta, bireylerin hayatlarını iyileştirmeye yönelik insani ve etik bir kaygıyla temellendirilir.

Ancak burada gözden kaçan önemli bir nokta vardır: Psikologların bu iyi niyetli motivasyonları da içinde bulundukları toplumsal ve tarihsel bağlamdan bağımsız değildir. İnsanların yaşadıkları sıkıntılar ve sorunlar, yalnızca bireysel özelliklerinden değil, aynı zamanda toplumsal yapıların, ekonomik koşulların, kültürel ve toplumsal normların ve iktidar ilişkilerinin de bir ürünü olarak ortaya çıkarlar. Bununla birlikte psikoloji, genellikle bu daha geniş yapısal bağlamı arka plana iter ve sorunu bireyin kişisel yaşam öyküsü, davranışları, genetik yatkınlıkları, gelişimsel ya da bilişsel süreçleriyle sınırlı olarak ele alır. Böylece psikoloji, farkında olmaksızın, bireysel düzeyde çözüm sunmaya çalışırken, söz konusu problemleri üreten toplumsal koşulların görünmez hale gelmesine katkıda bulunur. Yani özünde politik olanı psikolojikleştirir. Oysaki, psikolojik olan politiktir ve psikolojik araştırmanın bu bağlantıları ortaya koyabilmesi gerekir.

Bu söylenilenleri somutlaştırmak için şöyle bir örnek üzerinden ilerleyelim: Sınıf ortamında sürekli hareket halinde olan, eşyalarını sık sık kaybeden, verilen görevleri tamamlamakta zorlanan, derse dikkatini uzun süre veremeyen, arkadaşlarının sözünü keserek iletişim akışını bozan ve dolayısıyla dersin

düzenini sık sık kesintiye uğratan bir öğrenci düşünelim. Yaygın psikolojik yaklaşım çerçevesinde bu öğrenciye büyük olasılıkla Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı konulacak, ardından da bir psikiyatr tarafından Ritalin isimli ilaç gibi farmakolojik bir tedavi yöntemi devreye sokularak çocuğun davranışlarının kontrol altına alınmasına ve çocuğun okula adapte olmasına çalışılacaktır. Buradaki uzmanların niyetlerinin çocuğa zarar vermek olmadığı, aksine çocuğun ilerleyen yaşamında hem eğitim hem de iş hayatında karşılaşabileceği güçlükleri azaltmayı, sosyal çevresinde yaşayabileceği dışlanma ve ayrımcılığı önlemeyi ve tüm bunların yol açabileceği psikolojik zorlanmaları en aza indirmeyi hedefledikleri açıktır. Dolayısıyla bu tür müdahaleler, ilk bakışta tamamen çocuğun yararına yönelik bir girişim gibi görünmektedir.

Ancak eleştirel bir perspektiften bakıldığında, bu tür yaygın psikolojik müdahalelerin çift yönlü bir işlevi olduğu ortaya çıkar. Bir yandan gerçekten bireye yardım etmeye çalışırken, diğer taraftan bilerek ya da bilmeyerek mevcut toplumsal düzen, üretim biçimleri ve iktidar ilişkileriyle yapılmış zımni bir anlaşma yeniden üretilir. Peki, bu zımni anlaşma nedir? Öncelikle çocuğa konulan tanının kendisi belirli toplumsal kurumların dayattığı davranış standartları üzerinden şekillenir. Çocuğun anormal olarak tanımlanmasının nedeni aslında bireysel ve genetik özelliklerinden çok, belli kurallar çerçevesinde işleyen bir kurum olan okulun, beklediği normal davranış kalıplarına uymamasıdır.

Burada normalliği tanımlayan şey, tarihsel olarak inşa edilmiş ve toplumsal bir işlevi yerine getiren okul sisteminin kendisidir. Sistemin işleyişi için öğretmenin belirli sayıda öğrenciye, belirli bir müfredatı, belirli bir zaman aralığında aktarabilmesi gerekir. Bu işleyişin sürdürülebilmesi için öğrencilerden belli başlı davranış kalıpları beklenir: Derse sessizce katılım, dikkatini öngörülen süre boyunca odaklayabilme, verilen görevleri zamanında yerine getirme ve otoriteye itaat etme, en azından onunla iş birliği yapma gibi. Bu kalıplara uymayan öğrenciler normal kategorisinin dışına düşer (Markard, 2009, s. 43).

Burada dikkat çekici bir nokta otoriter bir kurum olarak okulun kendisi, müfredatın katılığı, rekabetçi sınıf ortamı, öğretmenin yaşadığı zaman baskısı, sınıfların kalabalıklığı gibi yapısal unsurların sorgulanmamasıdır. Tüm bu toplumsal ve kurumsal faktörler normal olarak kabul edilirken, normalliğin dışında kalan şey öğrencinin bireysel davranışlarıdır. Böylece aslında sistemin işleyişine dair sorunlar görünmez kılınır, sorunun kaynağı çocuğun kişisel özelliklerine indirgenir. Bu anlayış, bireysel farklılıklara alan açmadığı için, kaçınılmaz olarak uçlarda kalan öğrenciler yaratır. Yani sistem kendi işleyişiyle kendi anormallerini üretir.

Bu anormalleştirme tipik olarak okulda başlasa da günümüzün kentli ailesinde de kendisine bir karşılık bulur. Rekabetçi neoliberal toplumsal sistemde bir yandan ebeveynin kendine ait zamanının giderek azalması, kendilerini sürekli olarak bireysel ve mesleki olarak geliştirme zorunluluğu ile karşı karşıya kalmaları, kent

yaşamının zorlayıcılığı ve başka birçok nedenle çocukla geçirdikleri zamanı daraltır, çocuğa verebilecekleri dikkati azaltır. Ataerkil cinsiyet rolleri ve kadınların çifte sömürüsü kadınlarla çocuklar arasındaki ilişkiyi daha da büyük bir zaman baskısı içine sokar. Diğer yandan çocuğun bu rekabetçi sistemde başarılı olmasının yöntemi olarak, okul dışında kalan zamanının nitelikli olarak görülen etkinliklerle programlanması, çocuğun da ebeveyni gibi sürekli bir öğrenme ve kendini geliştirme baskısı altında kalması da hem ebeveyn-çocuk ilişkisine ayrılabilecek zamanı daraltır, hem de çocuğu dışarıdan dayatılmış belli bir disiplin içinde hareket etmeye zorlar. Psikolojik bir bozukluk tanısı çağdaş ailenin baş etmek zorunda kaldığı bu anormal baskıları normalleştirir ve toplumsal bir sorunu psikolojikleştirir ve böylece bireyselleştirir.

Oysa bireysel farklılıklara daha fazla alan tanıyan bir okul sistemi ya da daha kökten düşünürsek bildiğimiz haliyle okul kurumunun olmadığı bir toplumsal yapıda, ebeveynin çocuğa belli bir etkinlikle planlanmamış geniş bir zaman ayırabildiği, rekabetçi olmayan bir dünyada bu davranışlar büyük olasılıkla patolojik olarak görülmeyecektir. Çocuğun hareketliliği basitçe haşarılık ya da mizaca özgü bir özellik olarak değerlendirilecek, dolayısıyla tıbbi bir müdahale nesnesi haline gelmeyecektir. Ne var ki mevcut sistemde, çocuğun davranışları anormalleşmekte, ardından da çocuk psikolojik ve psikiyatrik tedavi yöntemleri aracılığıyla yeniden normal olarak görülen okul düzenine adapte edilmeye çalışılmaktadır. Böylelikle, psikoloji ve psikiyatri, yalnızca bireye yardım eden değil, aynı zamanda onu zorlayan toplumsal kurumların işleyişini sürdüren ve meşrulaştıran araçlar haline gelir.

İşte tam da bu noktada, eleştirel psikolojiyi bir yaklaşım olarak geleneksel psikolojiden ayıran en temel özellik belirginleşir. Geleneksel psikoloji, normal olarak kabul edilen bir toplumsal düzen içerisinde ortaya çıkan bireysel tepkileri odak noktasına alır. Eleştirel psikoloji ise tersine, üretim ve iktidar ilişkilerinin biçimlendirdiği, insana yabancılaşmış, anormal bir dünyada, bireylerin gösterdikleri normal ve olağan tepkileri ön plana çıkartır. Böylelikle eleştirel psikoloji sorunu bireylerin davranışlarında ya da bilişsel işleyişinde aramak yerine, bu davranışları üreten toplumsal bağlamı bireyin davranışı ile bir bütünlük içinde ele alarak bu bağlamı sorgulamanın zorunluluğunu hatırlatır.

Üstelik mesele yalnızca klinik psikoloji ya da diğer adıyla anormallik psikolojisi alanıyla sınır değildir. Elbette klinik psikoloji, normallik ve anormallik kategorilerini en doğrudan kullanan alt disiplinlerden biridir. Ancak psikolojinin bütün alt alanları temel bir varsayıma dayanır: Toplumsal ilişkiler, kurumlar ve düzenlemeler başlangıçta verili, değiştirilemez ve normal kabul edilirler. Bu nedenle psikoloji, neredeyse her zaman odak noktasını bireye yöneltir ve problemlerin çözümünü bireyin iç dünyasında, davranışlarında, bilişsel süreçlerinde ya da birincil, doğrudan ilişkilerinde arar. Böylece toplumsal yapıyı sorgulamak yerine onun meşrulaştırılmasına ve yeniden üretilmesine hizmet eder. Bu anlayışta toplumsal yapı, bireyin davranışı ve sıkıntılarıyla içsel ve bütünlüklü bir ilişki içinde durmaz. Sadece bunların bir arka planı olarak işlev

görür. Oysa bireyin bir toplumsal özne olarak faaliyeti, sadece bu toplumsal ilişkiler tarafından belirlenmez, onları yeniden üretir, yeniden biçimlendirir ve onları dönüştürür de. Geleneksel psikolojik yaklaşımlar sadece birey-toplum diyalektiğinde toplumsal ilişkilerin belirleyiciliğini değil, bireyin bir toplumsal özne olarak bu ilişkileri değiştirme, dönüştürme potansiyelini de göz ardı eder.

Tarihsel örneklere bakıldığında psikolojinin mevcut toplumsal ilişkilerle bu yeniden üretici ve meşrulaştırıcı içsel bağlantısı çarpıcı bir biçimde gözlemlenebilir. Örneğin köleci Amerika Birleşik Devletleri'nde kölelik, toplumsal düzenin normal bir unsuru olarak kabul ediliyordu. Bu bağlamda dönemin doktor ve psikologları, kölelerin kaçma girişimlerini bir ruh hastalığı ya da davranış bozukluğu olarak görebiliyor, böylece baskıcı düzenin ürettiği son derece insani bir özgürleşme çabasını anormal bir tepki haline getirebiliyorlardı (Gould, 2014, s. 95 vd.). Benzer bir biçimde, heteronormatif ideolojilerin belirleyiciliğinde, LGBTİ+ bireylerin varoluşları anormallik kategorisine dâhil edildi, bu insanlar "tedavi" altına alındı ve psikoloji bu sürecin meşruiyetini sağlayan bir araç haline geldi (Jenkins ve Johnston, 2004). Her ne kadar Amerikan Psikiyatri Birliği kimi cinsel yönelim ve kimlikleri anormal olarak görmekten vazgeçtiyse de bu konuda tam bir reform henüz yapılmış değil. Üstelik Türkiye gibi heteronormatif ideolojilerin hâkim olduğu yerlerde bu etik dışı sözde tedavi pratiklerine halen rastlamak mümkün.

Aynı şekilde, 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen zekâ testi araştırmaları da benzer bir durumu açıkça ortaya koyuyor (Kamin, 1974; Gould, 2014). Beyaz, orta-üst sınıf, Protestan, erkek araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uygulanan bu testlerde, beyaz, orta-üst sınıf, Protestan, erkeklerin diğer tüm gruplara kıyasla daha yüksek zekâ puanlarına sahip oldukları bulunuyordu. Bugün geriye dönüp bakıldığında bu sonuçlar kolaylıkla ideolojik bir çarpıtma olarak okunabilir, hatta gülümsetici bir örnek olarak da görülebilir. Ancak bu sözde bilimsel verilerin sonuçları hiç de masum değildir. Yüzbinlerce çocuğun okul hayatı bu testlerin belirlediği kalıplar doğrultusunda şekillenmiş, on binlerce göçmen ülkelerine geri gönderilmiş, bu göçmenlerin bir kısmı daha sonra Nazizmin kurbanları arasında yer almıştır. Dolayısıyla, ilk bakışta bilimsel bir tarafsızlık iddiasıyla üretilen bu çalışmaların toplumsal ve tarihsel bağlamda çok daha yıkıcı, hatta trajik sonuçlara yol açtıklarını görmek mümkündür.

Bu örnekler, psikolojinin bireye odaklanarak toplumsal bağlamı göz ardı etmesinin yalnızca teorik bir sorun olmadığını, aynı zamanda bireylerin hayatlarını derinden etkileyen somut ve kimi zaman geri dönüşü olmayan sonuçlar doğurduğunu gösteriyor. Eleştirel psikoloji, tam da bu nedenle, bireylerin tepkilerini anormallik olarak etiketlemek yerine, bu tepkilerin hangi toplumsal koşullar içinde ortaya çıktığını ve hangi iktidar ilişkileri tarafından şekillendirildiğini sorgulamanın zorunluluğunu vurguluyor.

Bu örneklerden hareketle şunu söylemek mümkündür: Bir araştırmayı ele alırken göz ardı edilemeyecek en önemli boyutlardan biri, araştırmanın tarihselliği ve onun iktidar/güç ilişkileriyle kurduğu bağdır. Bilimsel araştırma, çoğu zaman tarafsız, nesnel ve kendi başına işleyen bir süreç olarak sunulsa da, hiçbir araştırma öznesiz değildir. Yani bilimsel araştırmayı ortaya çıkaran şey yalnızca soyut bir yöntem ya da mantıksal bir akıl yürütme değil, bu araştırmayı yürüten araştırmacının kendisidir. Dolayısıyla araştırmacının özneliği, bilimsel bilginin üretim sürecinde göz önünde bulundurulması gereken temel bir unsurdur.

Bu noktada önemli sorular gündeme gelir: Araştırmacı toplumsal iktidar ilişkilerinde nerede durmaktadır? Cinsiyet, ırk, sınıf, etnisite ya da benzeri toplumsal farklılıklar açısından araştırmacının konumu nedir ve bu konum onun araştırma faaliyetlerini nasıl biçimlendirmektedir? Araştırmacının belirli bir nesneye odaklanmasının nedeni nedir? Araştırmacı, yürüttüğü çalışma ile nasıl bir sonuç elde etmeyi amaçlamaktadır ve bu sonuç, toplumsal hayatta ne tür etkiler doğuracaktır?

Bunun ötesinde, her araştırmacının açıkça dile getirmese de belirli bir ideal insan ve ideal toplum tasavvuru vardır. Dolayısıyla şu sorular da kaçınılmazdır: Araştırmacı için normal ya da arzu edilen bir insan nasıl görünmektedir? Ona göre ideal toplum hangi düzenekler üzerinde kurulmalıdır? Bilimsel faaliyeti, bu tahayyül edilen insan ve toplum tasavvurunu desteklemek, meşrulaştırmak ya da yeniden üretmek amacıyla hangi araçları devreye sokmaktadır? Başka bir ifadeyle, araştırmacı sadece bir bilim insanı değil, aynı zamanda politik bir öznedir. Yürüttüğü bilimsel faaliyet aracılığıyla toplumsal hayata doğrudan ya da dolaylı bir politik müdahalede bulunur. Araştırmanın kullandığı kavramlar, tercih ettiği yöntemler, geliştirdiği teoriler ve önerdiği pratik çözümler, belli bir politik ideolojiyi, dünyanın nasıl bir yer olduğuna ve insanın nasıl bir varlık olarak anlaşılması gerektiğine dair belirli bir anlayışı pekiştirir ve yeniden üretir. Böylece bilimsel araştırma, yalnızca soyut bilgi üretiminden ibaret değil, toplumsal hayatı dönüştüren ve şekillendiren bir eylem haline gelir.

Eleştirel bakış açısı, ister bireyin çok spesifik bir özelliğine odaklanan deneysel çalışmalar olsun, ister geniş ölçekli sosyal araştırmalar olsun, psikolojinin herhangi bir alanını politik bağlamından bağımsız görmenin mümkün olmadığını gösterir. Başka bir deyişle, psikolojik faaliyet hangi alanda icra edilirse edilsin, temelde politik bir faaliyettir. Psikolojinin ürettiği bilgi, tarafsız bir gerçekliğin yansıması değil, belirli toplumsal ve ideolojik ilişkilerin içinde şekillenen ve bu ilişkileri yeniden kuran bir müdahale biçimidir.

Üstelik psikoloji yalnızca ürettiği bilgiyi toplumsal kurumların hizmetine sunmakla kalmaz; aynı zamanda bu bilgi, günümüz iletişim teknolojileri sayesinde çok daha geniş bir dolaşıma girer. Özellikle sosyal medyanın yaygınlaşması ile birlikte her gün çeşitli "uzmanların" videolarına rastlamak mümkün. Bu uzmanlar, çoğunlukla günlük yaşamda karşılaşılan zorluklarla nasıl başa çıkılabileceğine dair pratik öneriler sunmakta ve geniş kitlelere hitap etmekte. İlk

bakışta bu tür önerilerin amacının bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmak, psikolojik sıkıntılarıyla ya da ilişki problemleriyle baş etmelerine yardımcı olmak ve gündelik hayatın stresini azaltmak olduğu söylenebilir. Ancak daha yakından baktığımızda, bu söylemlerin yalnızca toplumsal ilişkileri normalleştirmekle kalmadığı, aynı zamanda insan doğasının nasıl olduğuna, neyin normal ve doğru kabul edilmesi gerektiğine dair belli bir resmi de topluma kabul ettirdiklerini görürüz. Buralarda kullanılan kavramlar ve açıklama modelleri günlük hayattaki karşılaşmalarda daha çok karşımıza çıkar.

Bu tür ideolojik çerçeveler oldukça farklı biçimlerde kendilerini gösterirler. Kimi zaman geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini savunan ve kadınlık ile erkeklik rollerinin terk edilmesinin ilişkileri bozacağını iler süren ataerkil söylemlerle karşılaşırız. Kimi zaman da radikal bir bireyselcilik etkisiyle, herkesin mutlu olması gerektiğini, mutsuzluğun ise bireyin kendi bakış açısı ya da yanlış düşünce tarzından kaynaklandığını savunan yaklaşımlara rastlarız. Her iki durumda da psikolog ya da "uzman" sıfatıyla konuşan kişiler, yalnızca bireylere tavsiyelerde bulunmakla kalmıyor, aynı zamanda nasıl bir dünyada yaşadığımızı, insanın ne tür bir varlık olduğunu ve neyin normal sayılması gerektiğini tanımlayan ideolojik bir çerçeve sunuyorlar.

Bu noktada dikkat çekici olan, söz konusu ideolojinin odak noktasında daima bireyin bulunması. Yani, sorunların kaynağı olarak toplumsal ilişkiler, yapısal eşitsizlikler ya da tarihsel bağlamlar böylelikle görünmez hale geliyor, sorun bireyin düşünce biçiminde, tutumlarında ya da davranışlarında aranıyor. Böylece toplumsal ilişkiler sorgulanmadan doğal, verili ve değişmez kabul edilirken, bireyler bu ilişkiler içerisinde "uyumlu" hale getirilmek üzere yönlendiriliyor.

Dolayısıyla psikoloji, ister akademik araştırmalar yoluyla ister sosyal medya gibi popüler mecralar aracılığıyla olsun, yalnızca bilimsel bilgi üreten bir disiplin değil, aynı zamanda bir ideoloji üreticisidir. Bize yalnızca nasıl yaşayacağımızı değil, aynı zamanda kim olduğumuzu da söyler. Normal ile anormalin sınırlarını çizer, mutlu olmanın, başarılı sayılmanın ya da sağlıklı kabul edilmenin kriterlerini belirler. Bu nedenle eleştirel psikoloji yaklaşımları, psikolojinin sadece bireysel sorunlara çözümler arayan tarafını değil, aynı zamanda bireyi toplumsal bağlamdan soyutlayan ve depolitize eden ideolojik boyutunu da görünür kılmayı amaçlar. Bir anlamda eleştirel psikolojik yaklaşımı geleneksel olarak adlandırabileceğimiz bu yaklaşımlardan ayıran başlıca yön, psikolojinin bahsettiğimiz bu politik doğasını kabul etmesi, onu araştırma ve pratiğinin bir parçası olarak görmesi ve psikoloji pratiklerini toplumsal ilişkiler ile olan içsel bağları açısından eleştirmesidir.

Psikoloji Eleştirisinden Eleştirel Psikolojiye

Buraya kadar anlatılanlardan yola çıkarak şu tür bir itiraz getirilebilir: Aslında bütün bu söylenenler yalnızca bir psikoloji eleştirisinden ibarettir; öyleyse buna neden eleştirel psikoloji adını verelim? Bu itiraz ilk bakışta oldukça haklı

görünmektedir. Çünkü gerçekten de psikolojinin araştırma ve uygulama faaliyetlerinin iktidar ilişkileriyle olan bağlarını ortaya koymak, tek başına, yalnızca eleştirel bir analiz yapmaktır; bu haliyle henüz başlı başına bir psikoloji inşa etmek anlamına gelmez. Dolayısıyla eleştirel psikolojinin sadece eleştiri boyutunu değil, onu gerçekten psikoloji yapan yönünü de ele almak gerekir.

Bu noktada Derek Hook'un (2004b) aktardığı, Hussein Abdilahi Bulhan'ın Frantz Fanon ve Baskı Psikolojisi adlı kitabından (1985) alınan çarpıcı bir örnek bize önemli bir ipucu sunar. Bulhan'ın vurguladığı üzere, Hendrik Verwoerd ve Frantz Fanon aynı disiplin içinden yetişmiş, ancak birbirine tamamen zıt yönlerde etkiler yaratmış iki psikologdu. Verwoerd, Nazi sempatizanı, antisemit ve beyazların üstünlüğüne inanan bir ırkçı olarak Güney Afrika'daki Apartheid rejiminin ideolojik ve kurumsal mimarlarından biri olmuş, psikolojik bilgi ve yöntemleri baskıcı bir düzenin tahkim edilmesi için araçsallaştırmıştır. Buna karşılık Fanon, sömürgecilik karşıtı bir entelektüel ve aktivist olarak, daha 17 yaşında Nazi işgaline karşı Fransız direnişine katılmış, sonrasında yazıları ve eylemleriyle ezilenlerin özgürleşme mücadelesine büyük katkı sağlamıştır. Bu örnek bize şunu gösterir: Psikoloji baskıya hizmet eden, onun kurulmasına ve sürdürülmesine hizmet eden bir disiplin olabildiği gibi, özgürleştirici bir kuram ve uygulama da olabilir.

Buradan hareketle denebilir ki, eleştirel psikoloji yalnızca psikolojik araştırma ve pratiğin üretim ve iktidar ilişkileriyle olan diyalektik bağını görünür kılmakla yetinmez; aynı zamanda daha adil, eşitlikçi ve özgür bir toplumsal düzenin kurulmasına katkıda bulunabilecek dönüştürücü bir potansiyeli de barındırır (Hook, 2004b, s. 13). Geleneksel psikolojik kavramların ve yöntemlerin mevcut iktidar ilişkilerinin ihtiyaçlarından türemeleri ve bu ilişkileri yansıtmaları gibi, psikolojinin dönüştürücü potansiyelinin açığa çıkartılması da bu iktidar ilişkilerin sorgulanması ve ortadan kaldırılmasına yönelik bir ilgi ile ilişkilidir. Tam da bu nedenle eleştirel psikoloji, sadece bir eleştiri biçimi olmaktan öte, daha adil bir toplumsal düzene duyulan ihtiyaca yanıt veren, bu doğrultuda kendi kavramlarını, yöntemlerini ve teorilerini geliştiren bir araştırma disiplini ve bir pratik olarak karşımıza çıkar.

Burada özellikle vurgulanması gereken bir nokta da, geleneksel psikolojinin ürettiği bilginin evrensel olduğu varsayımıdır. Geleneksel psikoloji çoğunlukla belirli bir kültürel coğrafyada, özellikle Kuzey Amerika ve Kuzey Avrupa bağlamında ortaya çıkan deneyimlerden beslenir, örneklemlerini, deneklerini bu kültürel bağlamdan seçer. Ancak ürettiği kavramları ve yöntemleri tüm dünyaya, tüm insanlığa evrensel doğrular olarak sunar. Bu yaklaşım psikolojinin doğa bilimleri gibi kültürden bağımsız, politikadan azade, toplum ve tarih dışı evrensel geçerliliği olan nötr bir bilim olduğu varsayımına dayanır.

Eleştirel psikoloji, bu evrensellik iddiasını sorgular ve onun altında yatan ideolojik çerçeveyi görünür kılar. İnsan doğasının tarihsel ve toplumsal bağlamlardan bağımsız, tekil ve değişmez bir öz taşıdığı fikrini eleştirir. Bunun yerine, farklı

toplumsal bağlamlarda farklı şekillerde ortaya çıkan deneyimleri, ilişkilerin tekilliğini ve yerelliği merkeze alır. Bu da şu sonucu beraberinde getirir: Her psikoloji aslında yerel bir psikolojidir. Dolayısıyla dünya çapında kabul görmüş olsa bile hiçbir psikoloji mutlak geçerliliğe sahip değildir ve her bağlamda uygulanabilecek evrensel yöntemler geliştirmek mümkün değildir.

Bu açıdan bakıldığında eleştirel psikoloji, bir yandan psikolojinin iktidarla olan bağlarını açığa çıkaran bir eleştirel faaliyetken, diğer yandan da toplumsal dönüşümün ihtiyaçlarına yanıt arayan, kendi bilgi üretim biçimlerini geliştiren ve bunları yaparken yerelliğinin bilincinde olan bir araştırma ve pratik alanıdır. Böylelikle yalnızca eleştiren değil, dönüştürücü, özgürleştirici bir faaliyet olma iddiasını taşır.

Buraya kadar anlattıklarımızı özetlemek için, Derek Hook'un (2013b, s. 17) eleştirel psikolojinin ne olduğuna dair şu listesini kullanabiliriz. Hook'a göre eleştirel psikoloji şu özellikleri barındırır:

- Psikoloji tarafından yansıtılan ve sürdürülen gerçeklik, insan doğası ve bilgi ile ilgili 'doğal kabul edilen' varsayımların sorgulanması.

- Bir bilgi ve uygulama biçimi olarak psikoloji tarafından oluşturulan güç/iktidar ilişkilerinin eleştirisi.

- Psikolojik açıklamaların iktidar ve ideoloji kalıplarındaki yerini sorunlaştırma çabası.

- Psikolojinin prosedürlerine yönelik düşünümsel dikkat ve eleştiri.

- Psikolojiyi bir iktidar aracı, sosyal asimetrileri uygulamaya koymanın bir yolu olarak analiz etme kararlılığı, yani psikolojinin uygulama, bilgi ve örgütsel yapı düzeylerinde (ırk, toplumsal cinsiyet vb.) eşitsizlikleri nasıl yeniden ürettiği ve meşrulaştırdığına yönelik bir eleştiri.

- Psikolojinin, egemen yapıları (ırk, cinsellik, toplumsal cinsiyet) ve bunun sonucunda ortaya çıkan asimetrik güç ilişkilerini sürdüren farklılıkları nasıl oluşturduğuna odaklanmak.

- Psikolojiye, özgürleştirici ve sosyal dönüşümcü bir gündeme hizmet edecek yeni yöntemler, yeni teknikler ve teoriler geliştirmeye odaklanmak.

- Psikolojinin kelime dağarcığının, teorilerinin ve klinik tekniklerinin, insanları ve sosyal dünyaları belirli şekillerde sabit tutmaya nasıl başladığına eleştirel bir dikkat.

- Psikolojinin Batı toplumunda neyin normal neyin anormal olduğunu tanımlamada bir otorite olarak nasıl konumlandırıldığına yönelik eleştirel farkındalık.

- Gelişmekte olan bir toplumun taleplerine uygun şekilde yanıt veren, özgürleştirici ve toplumsal dönüşümcü bir gündeme hizmet etmek için toplumsal iyileştirme ve/veya değişim gerçekleştirme çabası.

- Batı psikolojisinin emperyalizmine, insan deneyiminin belirli terimlerini evrenselleştirme veya genelleştirme ve geleneksel bilgi biçimlerini marjinalleştirme biçimine yönelik eleştiri.

- Psikolojinin belirli türde bilgiler üretmek için kullandığı mekanizmalara, özel metodolojilere ve prosedürlere eleştirel bir bakış, bu bilginin altında yatan varsayımların sorgulanması, onun "gerçeklerini" koşullandıran felsefi bakış açılarıyla ilgilenme.

- İnsanların özgürleşme, özgürlük, kurtuluş ve belirli baskı ve sömürü güç yapılarından kaçış için ulaşabilecekleri psikolojik süreçlerin, dinamiklerin, kapasitelerin ve uygulamaların sorgulanması.

Eleştirel Psikolojide Farklı Teorik Yaklaşımlar

Anlaşılabileceği üzere, farklı teorik yaklaşımlar burada kısaca listelenen özelliklerin tümünü ya da yalnızca bir kısmını kendi bünyelerinde barındırabilirler. Eleştirel psikolojiyle bağlantılı bütün teorik yaklaşımları tek tek incelemek bu yazının sınırlarını fazlasıyla aşar. Çünkü söz konusu gelenek, yalnızca psikoloji içinden değil, aynı zamanda felsefe, sosyoloji, antropoloji, siyaset teorisi ve sosyal hizmetler gibi birçok farklı disiplinle kesişen, oldukça zengin ve geniş bir birikime sahip. Bu nedenle burada yalnızca genel bir çerçeve çizmekle ve kısa bir tarihsel liste sunmakla yetinmek durumundayız.

Tarihsel açıdan baktığımızda, psikolojiye yönelik eleştirilerin neredeyse psikoloji biliminin kendisiyle yaşıt olduğunu görürüz (Teo, 2005). Psikolojinin 19. yüzyılın sonralarında bağımsız bir bilim dalı olarak kurumsallaşmaya başlamasından itibaren, onun yöntemlerine, kavramlarına ve insanı anlamadaki sınırlılıklarına dair farklı itirazlar ortaya çıktı. Bu eleştirilerin bir kısmı yalnızca teorik düzeyde kaldı, psikolojinin doğa bilimlerine öykünen pozitivist çerçevesinin eleştirisi etrafında şekillendi. Ancak daha sonraki yıllarda psikolojinin ana akımına yönelik eleştiri daha radikal bir nitelik kazandı ve psikolojinin kapitalist üretim ilişkileriyle olan bağlantılarına yöneldi.

Özellikle 1920'li yıllardan itibaren Marxist teori etrafında gelişen tartışmalar, psikolojiye yönelik alternatif ve özgürleştirici yaklaşımların doğmasına zemin hazırladı. Bu dönemde Fransa'da Georges Politzer (1928, 1973), ilk yıllarında psikanalize yakın dursa da, daha sonra psikanalize yönelik daha eleştirel bir tavır aldı ve kendi somut psikoloji anlayışını geliştirdi. Aynı dönemde Sovyetler Birliği'nde Lev Vygotsky (1985, 2021), Pavlov'un fizyolojisinden, Freud'un psikanalizinden ve Marxist teoriden esinlenerek yepyeni bir yol açtı. Onun ardından L. S. Rubinstein, Alexander Luria ve A. N. Leontev gibi isimler faaliyet teorisi olarak bilinen teorik çerçeveyi geliştirdiler. Bu teori, insan bilincinin

toplumsal faaliyetlerin içinde, emek süreçleriyle, kültürle ve tarihsel bağlamla birlikte şekillendiğini öne sürerek özneyi soyutlanmış bir varlık olarak değil, toplumsal ilişkileri içinde kavrar. Fransa'da Lucien Sève'in (1983) geliştirdiği Marxist kişilik teorisi de Sovyet psikolojisinden önemli izler taşır.

1930'lu yıllarda ise Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal psikoloji içinde farklı bir eleştirel damar oluştu. Bir yandan Marxist teoriye yakın duran, diğer yandan da Avrupa'da yükselen faşist ideolojilerin insan anlayışını sorgulayan sosyal psikologlar psikolojinin tam da merkezinde yer alan deneysel araştırmalarla dönemin hâkim psikolojik sosyal psikolojisinin karşısına sosyal bir sosyal psikoloji anlayışıyla çıktılar. Sosyal normların oluşumu, itaat, otoriterlik ve otoriter kişilik gibi kavramlar çerçevesindeki tartışmalar, propaganda ve kitle psikolojisine ilişkin çalışmalar eleştirel yaklaşımların yoğunlaştığı örneklerdir (Sherif, 1936; Asch, 1952; Şerif & Şerif 1996, Adorno, 2011). Bu örnekler eleştirinin sadece disiplinin kenarlarından değil, onun kalbinden de gelişebileceğine dair ipuçları barındırır.

1960'lı yıllara geldiğimizde ise özellikle 1968 öğrenci hareketlerinin Almanya'da yarattığı büyük etkiyle, Marxist kökenli farklı eleştirel psikoloji akımlarının ortaya çıktığını görürüz. Bu akımlardan en etkilisi, Berlin Hür Üniversitesi'nde görev yapan Klaus Holzkamp etrafında şekillenen Eleştirel Psikoloji çevresidir. Holzkamp, Sovyet faaliyet teorisini temel alarak geliştirdiği yaklaşımıyla psikolojiyi bir özne bilimi olarak yeniden kurmayı hedefliyordu. Holzkamp'ın çalışmaları, psikolojiyi insanların kendi yaşam koşullarını dönüştürme potansiyellerini açığa çıkartan özgürleştirici bir faaliyet haline getirmeye yöneliyordu (Tolman, 1994).

Holzkamp ve çevresinin geliştirdiği bu yaklaşım zamanla Almanya dışına da taşmış, Danimarka başta olmak üzere İskandinav ülkelerinde geniş araştırma olanakları bulmuştur (Kousholt & Thomsen 2013). Bugün hâlâ bu çevreden gelen psikologlar, farklı coğrafyalarda Eleştirel Psikoloji'yi geliştirmeye ve uygulamaya devam ediyorlar (Marvakis ve diğ., 2019). Böylelikle Eleştirel Psikoloji yalnızca belirli bir tarihsel anın ürünü olarak kalmayarak, uluslararası düzeyde farklı bağlamlara uyarlanabilen bir araştırma ve pratik alanına dönüştü.

Marxist teorinin etkisiyle ortaya çıkan bir diğer eleştirel psikolojik yönelim, Marxist kuramı psikanalizin Jacques Lacan tarafından geliştirilmiş yorumu ile birleştirmeye çalışan yaklaşımlarda karşımıza çıkar (Parker ve Cuéllar, 2024). Bu akım, psikanalizin yalnızca bireysel ruhsal süreçleri değil, aynı zamanda öznenin toplumsal düzenle kurduğu ilişkiyi anlamamıza yardımcı olabileceğini düşünür. Lacan'ın dil, bilinçdışı ve özne kuramını Marxist toplumsal analizle harmanlayan araştırmacılar, öznenin içinde bulunduğu iktidar ilişkilerinin farkına varmasını ve bu ilişkilerle mücadele edebilmesini sağlayacak bir özgürleşme pratiği geliştirmeye yönelirler. Bu anlamıyla bu yaklaşım, psikanalizi bireysel bir terapi tekniği olmanın ötesine geçirerek, daha geniş toplumsal dönüşüm süreçleriyle ilişkiye sokar. Günümüzde bu akımın özellikle Latin Amerika'da yaygınlaştığını,

fakat aynı zamanda Avrupa'nın farklı bölgelerinde, Afrika'da ve Kuzey Amerika'da da teorik ve pratik düzeyde güçlü temsilcilerinin bulunduğunu söylemek mümkün.

Marxizm'le doğrudan ilişkili olsun ya da olmasın, psikolojiye yönelik eleştiriyi ve özgürleştirici pratikleri öne çıkarak bir diğer güçlü damar da feminist yaklaşımlar tarafından temsil edilir. Feminist eleştirinin kökleri, psikolojinin ataerkil sistemle kurduğu içsel ilişkilere yönelik ilk itirazlardan doğar. Feminist psikoloji psikolojinin cinsiyet rollerini yeniden üretme işlevine dikkat çekerek alternatif kavram setleri oluşturmuştur. Bununla birlikte feminist eleştiri de kendi içinde muazzam bir çeşitlilik barındırır. Kimi yaklaşımlar Marxist-feminist çizgiye yakın dururken, kimileri radikal feminizmden, kimileri de post-yapısalcı eleştiriden ve kuir teorilerinden beslenir. Bütün biçimleriyle feminist eleştiri yalnızca psikolojiye içkin ataerkini ifşa etmekle kalmaz, aynı zamanda bireyin toplumsal cinsiyet kimliğini yaşama ve yeniden üretme süreçlerini siyasi bir mesele haline getirir (Lafrance ve Wigginton, 2019).

1970'li yıllara geldiğimizde, sosyal psikolojinin içinde patlak veren "kriz tartışmaları" psikoloji tarihinde bir dönüm noktası oldu (Parker, 1989). Kriz tartışmaları psikolojinin yöntemlerinin, nesnelliğinin ve toplumsal bağlamı kavrama kapasitesinin derinlemesine sorgulanmasına yol açtı. Aynı dönemde psikoloji tarihine yönelik eleştirel araştırmalar da ivme kazandı ve bu araştırmalar sonucunda psikolojinin belirli tarihsel ve toplumsal koşulların ürünü olduğu giderek daha görünür hale getirildi. Bu tartışmalar, fenomenolojik ve sosyal inşacı teorilerin hızlı bir biçimde yayılmasına zemin hazırladı. Fenomenolojik yaklaşımlar, öznenin deneyimini ve yaşantısını merkeze alırken, sosyal inşacı yaklaşımlar psikolojik kategorilerin ve kavramların toplumsal pratikler ve söylemler aracılığıyla inşa edildiğini savunuyorlardı. Bu teorilerin yapısalcı yaklaşımlarla kesişmesi, özellikle 1990'lı yıllarda post-yapısalcı ve post-modern psikoloji eleştirilerinin gelişmesine kapı araladı. Bu dönemde öznenin parçalanmışlığı, sabit kimliklerin eleştirisi ve bilgi üretiminin iktidarla iç içe doğası üzerine yoğunlaşan tartışmalar psikolojiyi daha da çoğulcu ve eleştirel bir yöne taşıdı (Kvale, 1992).

Bununla birlikte, eleştirel psikolojilerin gelişimini sadece yerkürenin kuzeyindeki teorik tartışmalarla sınırlamak eksik olur. Kapitalizmin, ataerkinin ve modernizmin eleştirilerinin yanı sıra psikolojinin sömürgecilikle ilişkisine yönelik eleştiriler de özellikle eski sömürge ülkelerde özgürleştirici psikoloji yaklaşımlarının doğmasına yol açtı. Bu bağlamda, Latin Amerika'da Kurtuluş Teolojisi ile bağlantılı yaklaşımlar önemli bir rol oynadı. Ignacio Martin-Baro'nun öncülüğünü yaptığı özgürleşme psikolojisi, psikolojiyi ezilenlerin yanında konumlandırmayı, onların deneyimlerini görünür kılmayı ve toplumsal adalet için mücadele etmeyi temel amaç haline getiriyordu (Dykstra, 2014). Bu yaklaşımlar günümüzde Latin Amerika'da hâlâ canlıdır ve hem akademik alanda hem de toplumsal hareketlerde etkisini sürdürmektedir. Benzer bir şekilde Afrika'da gelişen özgürlükçü psikoloji yaklaşımları da ana akım Batı psikolojisine

alternatifler sunmakta, yerel kültürlerin, kolektif yaşam biçimlerinin ve toplumsal değerlerin ve sömürgecilik karşıtı mücadelenin psikolojik kavrayışlardaki yerini vurgulamaktadır (Hook, 2004a; Painter ve diğ. 2013).

Tüm bu akımların birbirinden kesin çizgilerle ayrıldıklarını düşünmek yanıltıcı olur. Tam tersine, pek çok durumda bu yaklaşımlar birbirileriyle kesişir ve etkileşim içine girerler. Postkolonyal teoriler bazen post-yapısalcı, bazen Marxist, bazen de feminist yaklaşımlarla bir arada bulunur; feminist eleştiri kimi zaman Marxist teoriyle, kimi zaman post-yapısalcı düşünceyle birleşir. Böylece eleştirel psikoloji yalnızca tek bir kuramsal hat olmakla kalmaz, çok sayıda teorik, metodolojik ve pratik damara açılan zengin bir alan haline gelir. İşte bu çeşitlilik, eleştirel psikolojiyi hem akademide, hem de toplumsal yaşamda dinamik, çoğulcu ve dönüştürücü bir disiplin olarak ön plana çıkartır.

Türkiye'de Eleştirel Psikoloji

Türkiye'de eleştirel psikolojiye baktığımızda, aslında dünya genelindeki gelişmelere benzer bir çeşitliliğin ve çok yönlülüğün burada da mevcut olduğunu görmek mümkün. Türkiye'de psikolojinin kurumsallaşması 20. yüzyıl başlarına uzanır ve bu süreçten itibaren hâkim olan psikoloji anlayışlarının yanında, kimi zaman sessiz, kimi zaman daha görünür biçimde eleştirel yaklaşımlar da var olagelmiştir. Ancak özgürleştirici, dönüştürücü ve toplumsal bağlamı önceleyen psikoloji teori ve pratiklerinin belirginleşmesi görece daha yakın bir döneme, özellikle 2000'li yılların sonuna tarihlenebilir (Batur & Aslıtürk, 2006; Şensoy ve diğ., 2013; Kayaoğlu & Batur, 2013).

Bu açıdan 2008 yılı özel bir dönüm noktasıdır. O yıl düzenlenen ilk Eleştirel Psikoloji Sempozyumu, Türkiye'deki eleştirel psikologların, akademisyenlerin, alternatif yaklaşımlar tartıştıkları önemli bir buluşma dizisinin de başlangıcı oldu. Günümüzde bu sempozyum birçok ülkeden araştırmacıların katılımlarıyla uluslararası bir nitelik kazanmış durumda[4] . Aynı yıl yayınlanmaya başlayan Eleştirel Psikoloji Bülteni de bu alanda kuramsal ve pratik tartışmaların görünür hale gelmesinde önemli bir rol oynadı. Bülten genç araştırmacıları ve aktivistleri bir araya getiren bir platform rolü oynadı. Düzensiz yayın ritmine karşın, bu yayın halen canlılığını sürdürüyor.

2010 yılında kurulan Toplumsal Dayanışma İçin Psikologlar Derneği (TODAP) ise, Türkiye'de eleştirel psikoloji hareketinin en önemli kurumsal girişimi olarak öne çıkıyor[5]. TODAP, yalnızca psikolojiye eleştirel bir perspektiften bakmakla kalmayarak aynı zamanda toplumsal mücadelelerle yan yana durmayı, ezilen, dışlanan ve mağdur edilen kesimlerle dayanışmayı da pratik bir ilke olarak kabul etti. Bu derneğin yayınları, bildirileri ve çeşitli toplumsal olaylarda aldığı tavır, psikologların mesleklerini politik bir pratik olarak da yeniden düşünmelerine

[4] http://elestirelpsikolojisempozyumu.todap.org/

[5] https://todap.org/

katkıda bulundu. Örneğin kadın hareketleri, LGBTİ+ hakları için mücadele, işçi hareketleri, göçmenlerle dayanışma, deprem mağdurlarıyla dayanışma ve ekolojik mücadeleler gibi birçok alanda psikologların sahada yer almaları TODAP'ın çizgisinin bir yansıması oldu. Sonraki yıllarda bu dernekten kopan *Komeleya Derûnnasên Mezopotamyayê / Mezopotamya Psikologlar Derneği*[6] *(Der-Mez)* ve *Toplumcu Psikologlar İnisiyatifi*[7] de yine toplumsal mücadeleler ve dayanışma pratikleri ile psikologların buluşmasını sağlayan örgütler oldular.

Bütün bunlar, Türkiye'de eleştirel psikolojinin yalnızca akademik bir tartışma değil, aynı zamanda toplumsal pratiklerle iç içe gelişen bir alan olduğunu gösteriyor. Bununla birlikte, eleştirel psikolojinin dünyada olduğu gibi Türkiye'de de tek bir çizgiye indirgenemeyecek kadar zengin ve çoğulcu bir yapıya sahip olduğunu vurgulamak gerekir. Bu çeşitlilik, kuramsal referanslarda, metodolojik tercihlerde ve politik konumlanışlarda kendini gösteriyor.

Nitekim Sercan Karlıdağ'ın (2024) Türkiye'de eleştirel psikoloji yaklaşımlarını sınıflandırmaya yönelik çalışması bu çeşitliliğin boyutlarını ortaya koyuyor. Karlıdağ, Türkiye'de birbirinden ayrılabilecek beş farklı güzergâh tanımlıyor ve bunların altında sınıflandırılabilecek 12 farklı hattın bulunduğunu belirtiyor. Bu da Türkiye'de eleştirel psikolojinin, teorik ve metodolojik çoğulluğu ile yalnızca akademi içinde değil, aynı zamanda toplumsal mücadelelerin içinde ve yanında şekillenen canlı bir alan olarak geliştiğini gösteriyor.

Sonuç

Yazının ilk bölümünde de vurgulandığı üzere, psikoloji temelde çatışmalı bir toplumsal ortamda politik bilgi üreten bir disiplin. Belirtildiği gibi, insan davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini açıklama iddiasındaki her yaklaşım, belirli bir toplumsal düzenin, iktidar ilişkilerinin ve tarihsel bağlamın içinden konuşur. Bu nedenle tek bir evrensel öznenin, tüm insanlığı kapsayacak biçimde tanımlanması mümkün değildir.

Bu noktada şunu görmek önem kazanır: Toplumsal çatışmalarda egemen olan taraf, mevcut düzeni sürdürmek amacıyla kendi psikolojik kavramlarını, teorilerini ve yöntemlerini üretir. Bu kavramlar sadece bilimsel bir araç değil, aynı zamanda ideolojik araçlardır. Egemen taraf kendi öznelik tanımını, yani nasıl bir insanın "normal" ya da "sağlıklı" olduğuna dair fikrini evrensel bir ölçüt olarak sunar. Örneğin kapitalist toplumlarda bireyci, rekabetçi, performans odaklı bir öznelik modeli psikolojik teoriler tarafından normalleştirilir.

Buna karşılık olarak, ezilen ve dışlanan kesimler de kendi deneyimlerinden hareketle kendi özneliklerini tanımlarlar. Bu gruplar, toplumsal ilişkileri

[6] https://www.instagram.com/der__mez/

[7] https://www.facebook.com/toplumcupsikologlar/

[7]

dönüştürme potansiyeli taşıyan kavramsal araçlar, teoriler ve pratikler ortaya koymaya çalışırlar. Böylece psikoloji yalnızca bir uyum disiplini değil, aynı zamanda özgürleştirici ve dönüştürücü bir bilim olma potansiyelini de içinde barındırır. İktidar ilişkilerinin olduğu her yerde, hem bu ilişkilerle uzlaşan, hem de onlara karşı direnen, onları sorgulayan bilme biçimleri yan yana var olur. Psikolojinin içinde de aynı ikili dinamik geçerlidir.

Bu çerçeveden bakıldığında, toplumsal hareketlerin yükselişi ile alternatif psikoloji yaklaşımlarının çeşitlenmesi arasında doğrudan bir ilişki görmek mümkündür. Örneğin 1960'lı yıllarda feminist hareketlerin yükselişi, feminist psikolojinin gelişimini doğrudan beslemiştir. Benzer biçimde, sömürge karşıtı mücadeleleri Latin Amerika'da kurtuluş psikolojisinin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Türkiye özelinde Gezi Direnişi gibi toplumsal olaylar, kadın ve LGBTQİ+ mücadeleleri psikolojinin terapi odasının sınırlarını aşarak sokakta, forumlar ve dayanışma ağlarında yeni pratiklerle buluşmasına yol açmıştır.

Ancak burada dikkat edilmesi gereken başka bir nokta vardır: Eleştirel yaklaşımlar her zaman karşı-hegemonik kalmayabilirler. Toplumsal dönüşümlerin etkisiyle zaman zaman bu yaklaşımlar ana akıma dâhil olabilir veya ana akımı revize eden ara çözümler haline gelebilirler. Örneğin Fordist dönemin mekanik davranışçı psikolojisine tepki olarak ortaya çıkan insancıl yaklaşımlar, başlangıçta öznel deneyimi ve bireyin özgünlüğünü vurgulayan eleştirel bir damar taşırken, bugün artık neoliberal üretim ilişkilerinin ihtiyaçlarına uygun olarak ana akımla bütünleşme olanakları buluyorlar. Bu durum, eleştirel yaklaşımların sürekli olarak toplumsal bağlam içinde yeniden eleştiriye tabi tutulması gerektiğini gösteriyor.

Dolayısıyla psikolojideki eleştirel yaklaşımlar, kökleri her ne kadar uzun bir geçmişe dayansa da, üretim ve iktidar ilişkilerindeki değişimlerle birlikte sürekli yeniden şekilleniyorlar. Yeni toplumsal mücadeleler, yeni baskı biçimleri ve yeni teorik açılımlar, eleştirel psikolojinin kendisini de dönüştürmesine yol açıyor. Bu nedenle eleştirel psikoloji durağan bir sistem değil, daima oluş ve dönüşüm halinde olan, kendini sürekli yenileyen bir yaklaşım olarak görülmeli.

Bu yönüyle eleştirel psikolojiyi, daima genç kalan, kendini yeniden üreten bir yaklaşım olarak görmek mümkün. Psikolojinin kurumsallaştığı ilk dönemlerden beri sürekli bir kriz içinde olduğuna dair yapılan tespitler, aslında disiplinin doğasından kaynaklanıyor. Bu ebedi krizin çıkış yolu, tek ve nihai bir çözüm üretmek değil, sürekli yenilenme kapasitesini korumaktan geçiyor. Eleştirel psikoloji de tam da bu yenilenme kapasitesini içinde barındırıyor.

Kaynakça

Adorno, T. W. (2011). Otoriteryen Kişilik Üstüne (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Say.

Asch, S. E., (1952). Social psychology. Englewood: Prentice-Hall.

Bacevic, J. (2024). What is social science if not critical? The British Journal of Sociology, 1–7. https://doi.org/10.1111/1468-4446.13142

Batur, S. & Aslıtürk, E. (2006). On critical psychology in Turkey. Annual Review of Critical Psychology, 5, 21-41 https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2016/05/arturkey-arcp-5.doc

Bulhan, H.A. (1985). Frantz Fanon and the Psychology of Oppression. New York and London: Plenum Press.

Collins, A. (2004). What is critical psychology? İçinde D. Hook (Ed.). Critical Psychology (s.22-23). Juta and Company, Cape Town.

Dykstra, W. (2014). Liberation psychology – a history for the future. The Psychologist, 27, 888-891.

Fox, D., Prilleltensky, I., & Austin, S. (2017). Eleştirel Psikoloji (G. Sevinç, B. Gürsel ve İ. Demirok, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2020). Looking toward a productive dialogue between cultural-historical and critical psychologies. İçinde M. Fleer, F. González Rey & P. E. Jones (Eds.), Cultural-historical and critical psychology: Common ground, divergences and future pathways (s.43–62). New Yok: Springer.

Gould, S. J. (2014). İnsanın Yanlış Ölçümü (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Versus.

Hook, D. (Ed.) (2004a). Critical Psychology. Juta and Company, Cape Town.

Hook, D. (2004b). Critical psychology: The basic co-ordinates. İçinde D. Hook (Ed.). Critical Psychology (s.10-21). Juta and Company, Cape Town.

Jenkins, D., & Johnston, L. B. (2004). Unethical Treatment of Gay and Lesbian People With Conversion Therapy. Families in Society, 85(4), 557–561. https://doi.org/10.1606/1044-3894.1846

Kamin, L. (1974). The Science and Politics of I.Q. Potomac, MD: Erlbaum.

Karlıdağ, S. (2024). Psikoloji eleştirisinden eleştirel psikolojiye: Türkiye'deki eleştirel yönelimli psikolojiler için bir sınıflandırma ve bazı değerlendirmeler. ViraVerita E- Dergi, 20,109-156. https://doi.org/10.47124/viraverita.1565112

Kayaoğlu, A., & Batur, S. (2013). Critical psychology in Turkey: Recent developments. Annual Review of Critical Psychology, 10, 916-931. https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2016/05/turkey-ii-916-931.pdf

Kousholt, K., & Thomsen, R. (2013). Dialectical Approaches in Recent Danish Critical Psychology. Annual Review of Critical Psychology, 10, 359-390. https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2016/05/denmark-359-390.pdf

Kvale, S. (Ed.). Psychology and postmodernism. Londra: Sage.

Lafrance, M. N., & Wigginton, B. (2019). Doing critical feminist research: A Feminism & Psychology reader. Feminism & Psychology, 29(4), 534–552.

Markard, M. (2009). Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.

Painter, D., Kiguwa, P., & Böhmke, W. (2013). Contexts and Continuities of Critique: Reflections on the Current State of Critical Psychology in South Africa. Annual Review of Critical Psychology, 10, 849-869. https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2016/05/south-africa-849-869.pdf

Parker, I. (1989). The crisis in modern social psychology: And how to end it. Londra: Routledge.

Parker, I. (Ed.) (2015). Handbook of Critical Psychology. New York / Hove: Routledge.

Parker, I. (2020). Critical psychology as cultural-historical psychology: Political dimensions and limitations of psychological knowledge (s. 27-42). İçinde M. Fleer, F. Gonzaléz Rey & P. E. Jones (Eds.), Cultural-historical and critical psychology: Common ground, divergences and future pathways. Springer.

Parker, I., & Cuéllar, D. (2024). Psikanaliz ve Devrim: Özgürleşme Hareketleri İçin Eleştirel Psikoloji (İ. Demirok & B. Y. Uçan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Marvakis, A., Batur, S., Kessi, S., Painter, D., Schraube, E., Bowler, E. S., & Triliva, S. (Eds.) Special Issue: Kritische Psychologie. Annual Review of Critical Psychology, 16. https://discourseunit.com/annual-review/arcp-16-kritische-psychologie-2019

Politzer, G. (1928). Critique des fondements de la psychologie. Paris: Led Editions Rieder.

Politzer, G. (1973). Ecrits 2: Les fondements de la psychologie. Paris: Editions Sociales.

Sampson, E. (2000). Of rainbows and differences. İçinde T. Sloan (Ed.). Critical Psychology: Voices for Change (s. 1-6). Londra: MacMillan.

Sève, L. (1983). Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Marxistische Blätter.

Sherif, M. (1936). The psychology of social norms. Harper.

Şensoy, B. Ö., Okan, E., Kayacı, G., Erbey, M., & Yılmaz, Ö. (2013). Psychology as Labour, Criticism and Solidarity -An account of the critical psychology experience from Turkey. Annual Review of Critical Psychology, 10, 901-915. https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2016/05/turkey-i-901-915.pdf

Şerif M. & Şerif, C. W. (1996). Sosyal Psikolojiye Giriş 1-2 (M. Atakay ve A. Yavuz, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Teo, T. (2005). The critique of psychology: From Kant to postcolonial theory. New York: Springer.

TODAP Çalışma Grubu (2022). Eleştirel Psikoloji: Yaklaşımlar, Gündemler, Tartışmalar. İstanbul: İletişim.

Tolman, C. W. (1994). Psychology, society, and subjectivity: An introduction to German Critical Psychology. Londra: Routledge.

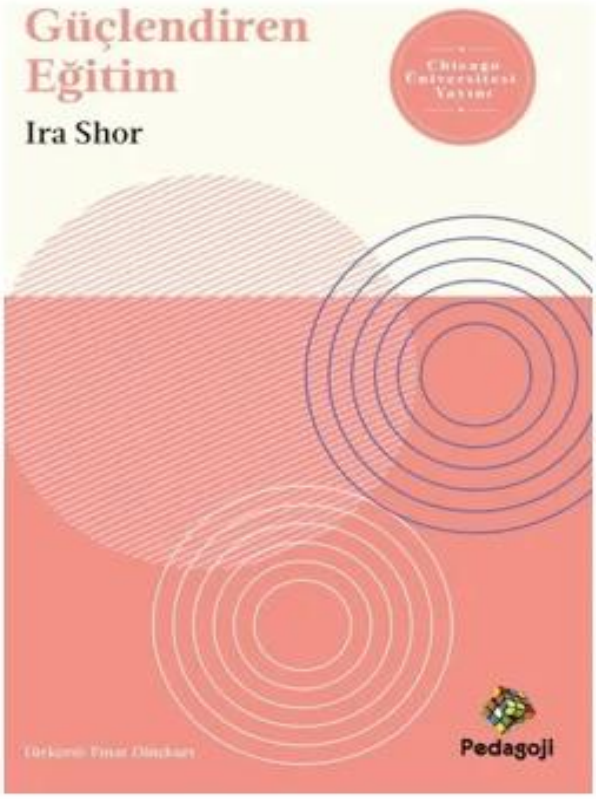
Vygotsky, L. S. (1985). Düşünce ve Dil (S. Koray, Çev.). İstanbul: Kaynak.

Vygotsky, L. S. (2021). Psikolojideki Krizin Tarihsel Anlamı (Ş. Alpagut, Çev.). İstanbul: Yordam.

KİTAP

Bir Kitap Güçlendiren Eğitim: Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim[1]

Meltem Şeref[2]



Bilgi, eğitim ve güç kavramları üzerine düşünmek, özellikle eleştirel pedagoji bağlamında son derece önemlidir. Bu kavramlar arasındaki ilişkileri sorgulamak, eğitimin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün bir aracı olduğunu ortaya koyar.

Bilgi, tek başına bir güç unsuru değildir; bilme ve anlama yetisini barındırsa da eyleme geçme ya da değişim yaratma potansiyelini ancak belirli koşullarda kazanır. Bilgi, onu kendi yaşam koşullarını dönüştürmek için kullanan bireyler tarafından güce dönüştürülür. Dolayısıyla bilgi, yalnızca öğrenildiğinde değil, eyleme geçirildiğinde anlam kazanır. Bu anlayış, eğitimin toplumsal değişimle olan ilişkisini yeniden düşünmeyi zorunlu kılar.

[1] New York Şehir Üniversitesi'nde (CUNY) İngilizce kompozisyon, retorik ve eleştirel pedagoji alanlarında uzman bir eğitimci olan Ira Shor'un 1992 yılında yayımlanan Empowering Education: Critical Teaching for Social Change adlı eseri, Pınar Dinçkurt tarafından Güçlendiren Eğitim – Toplumsal Değişim İçin Eleştirel Öğretim başlığıyla Türkçeye kazandırılmıştır.

[2] meltemarslan86@gmail.com

Ira Shor'a göre eğitim, doğası gereği karmaşık ve çelişkilidir; hiçbir eğitim programı tarafsız değildir. Eğitimin her biçimi politiktir çünkü eğitim, öğrencilerin sorgulama alışkanlıklarını ya geliştirebilir ya da kısıtlayabilir, bu da onların bilgiye, eğitime ve topluma yönelik eleştirel ilişkilerini güçlendirebilir ya da zayıflatabilir. Eğitim, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırabileceği gibi, otoriteye bağlılık gibi pasif alışkanlıklar da aşılayabilir. Başka bir deyişle, bireyin ne yapacağını ve nasıl anlamlandıracağını dış otoritelerden beklemesi gibi edilgen yaklaşımları da pekiştirebilir. Bu bağlamda eğitim, yalnızca gerçeklerin aktarımı ya da becerilerin kazandırılmasından ibaret değildir; aynı zamanda bireylerin toplumun bir parçası hâline gelmesini sağlayan bir toplumsallaşma sürecidir. Ne var ki eğitim sistemi tarih boyunca toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmiş ve çoğunlukla geniş halk kesimlerinin beklentilerini karşılamada yetersiz kalmıştır. Bu beklentiler arasında, eğitim yoluyla daha iyi bir yaşam kurabilme umudu, adil ve eşit fırsatlara erişim arzusu, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, kültürel kimliğin tanınması ve toplumsal değişime aktif katılım yer almaktadır.

Freire'nin eğitim sistemini "bankacı" olarak tanımlamasına Shor da katılmaktadır (1992, s. 33). Bu modelde bilgi ve toplumun durağan olduğu, mevcut hâlin yeterli ve doğru kabul edildiği varsayılır. Bankacı eğitim modeli, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi sınırlandırarak eğitimi demokratik bir deneyim olmaktan çıkarıp otoriter bir bilgi aktarım sürecine dönüştürür. Bunun sonucu olarak eğitim sürecinde otorite tarafından belirlenen ve öğrencilere sorgulamadan aktarılması beklenen içerikler, eleştirel düşünmeye kapalı hâle gelir. Bu durum, söz konusu içeriklerin bilgi niteliğini yitirerek sorgulanamaz dogmalara dönüşmesine neden olur.

Geleneksel eğitim sistemine yöneltilen bu eleştirilerin yanı sıra kitapta şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Şu anda okuldaki ve toplumdaki koşullar öğrencilerin gelişimlerini sınırlandırıyor. Peki, neden? Bu nasıl değiştirilebilir?

- Eleştirel düşünürler ve dili güçlü şekilde kullanan bireyler hâline gelmeleri konusunda öğrencilere ne yardımcı olabilir?

- Nasıl bir eğitim bireyleri aktif öğrenciler ve toplumsal hayatla ilgili vatandaşlar haline getirebilir?

- Entelektüel çalışma ve siyasetten en azını beklemeleri gerektiğini öğrenen öğrenciler arasında eleştirel ve demokratik gelişim nasıl desteklenebilir?

- Okul öğrenciyi güçlendiren bir ortam haline getirilebilir mi?

- Nasıl bir öğrenme süreci öğrencileri en yüksek performanslarını sergilemelerini sağlayacak şekilde güçlendirebilir?

- Hangi değerler öğrencileri eleştirel düşünen ve demokratik hareket eden vatandaşlar haline getirebilir?

Bu sorulara yanıt olarak kitapta "güçlendiren eğitim" anlayışı önerilmektedir. Güçlendiren eğitim, bireysel ve toplumsal değişimi hedefleyen eleştirel-demokratik bir pedagojidir. Okulda ve toplumda çok kültürlü bir demokrasinin inşası için gerekli olan, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimser. Bireysel gelişime aktif, iş birliğine dayalı ve toplumsal bir süreç olarak yaklaşır çünkü birey ve toplum birbirini karşılıklı olarak şekillendirir.

Güçlendiren Eğitim Anlayışının Temel Değerleri

Güçlendiren eğitim anlayışı; katılımcı, duyusal, problem kuran, yerleşik, çok kültürlü, diyalojik, demokratik, araştırmacı, disiplinler arası ve eylemci değerleri temel alır.

Katılım, eğitimin öğrencilere pasif bir biçimde uygulandığı geleneksel yaklaşıma karşı, öğrenme sürecine aktif katılımı ve etkileşimi savunur. Bu anlayışı tersine çevirmeyi ve öğrencileri güçlendirmeyi hedefleyen pedagojik yaklaşım, öğretmenin öğrenciler adına uyguladığı bir süreç değil; eleştirel ve demokratik bir öğretmenin rehberliğinde, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini birlikte inşa ettikleri bir deneyimdir. İş birlikçi yapı, eleştirel düşünme, öğrenci deneyimi ve sınıfta müzakere edilen otoriteden beslenen katılımcı bir pedagoji, öğrencilerin öğrenme sürecinde en üst düzeyde performans göstermeleri için gerekli olan destek ve sorumluluğu hissetmelerini hedefler.

Güçlendiren eğitim yalnızca akılcı değildir aynı zamanda duyusaldır. Eleştirel düşünme aynı anda hem bilişsel hem de duyuşsal bir eylemdir. Bu nedenle, öğrenme katılımcı, mizah, umut ve merak içeren bir süreç olmalıdır.

Güçlendiren eğitim yaklaşımının bir diğer temel değeri probleme dayalı olmasıdır. Problem kurmaya dayalı bir eğitim programı, öğrencileri hazır bilgiyle donatmaktan ziyade, onları soru sormaya ve sorunları tanımlamaya teşvik eder. Örneğin, okulun işleyişinin sorgulanmasıyla başlayan bir eğitim-öğretim yılı, öğrenciler için son derece demokratik ve eleştirel bir öğrenme deneyimi sunabilir. Eleştirel düşünen öğrenciler, yalnızca neyin öğretildiğini değil, aynı zamanda neyin öğretilmediğini de merak ederler. Bu öğrenciler, öğretmenin eğitimi kendilerine uygulamasını beklemez; aksine, amaçları birlikte belirleyerek içerik ve öğrenme sürecini ortaklaşa şekillendirmek isterler. Diğer taraftan, eleştirel soruların yer almadığı bir eğitim programı tarafsız ya da apolitik değildir; tam tersine, sorgulama eksikliğiyle mevcut durumu güçlendirmeye hizmet eder.

Eğitim, öğrencilerin yaşadıkları sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamla yakından ilişkilidir. Güçlendiren eğitim, öğretmen merkezli eğitim programlarından uzak durur ve kendini öğrencilerin kültürel dünyaları içinde konumlandırır. Eleştirel-demokratik pedagoji eğitim programını, gündelik yaşamın konu ve diline yerleştirerek şekillendirir. Bu yaklaşımda “üretici temalar” temel içeriği

oluşturur, öğrencilerin kendi kültürlerinden beslenerek ortaya çıkar ve eleştirel tartışmayı teşvik edecek biçimde gündelik yaşamın sorunlu yönlerini yansıtır.

Önerilen eğitim yaklaşımındaki diyalog ise bir öğretim yöntemi olmanın ötesinde, aynı zamanda söylem ve öğrenme üzerine bir teori ile kültürel demokrasiye dair politik bir görüştür. Eleştirel-demokratik sınıf, geleneksel derslerde öğretmen tarafından tek yönlü olarak belirlenen müfredatın aksine, öğrencilerin itiraz etme ve katkı sunma hakkına sahip olduğu, karşılıklı uzlaşıya dayalı bir öğrenme deneyimi sunar. Diyalog, öğretmenin baskın sesini sınırlandırarak ve öğrencileri ortak bir öğrenme süreci inşa etmeye teşvik ederek, öğretmenin tek taraflı otoritesini dönüştürür.

Toplumsal yapıdaki tahakküm ilişkilerinden uzaklaşma ise okulda ve günlük yaşamda bizleri şekillendiren davranış ve deneyimlerin eleştirel biçimde yeniden değerlendirilmesini ifade eder. Eleştirel-demokratik diyalog, geleneksel sınıf ilişkilerini, öğretmen merkezli konuşmayı, tek taraflı otoriteyi ve resmi müfredatı sorguladığı için, güçlendiren eğitimin temel değerlerinden birinin bu bakış açısı olduğu söylenebilir.

Kitlesel eğitim, öğrencilere demokratik olmayan bir otorite anlayışı, edilgen bir öğrenme süreci, öğretmen merkezli konuşmalar, öğrencilerin motivasyonunu kıran takip sistemleri, sıkıcı metinler, standartlaştırılmış testler, içerikten yoksun bir müfredat ve birçok bölgede yetersiz fiziksel koşullar sunmaktadır. Bu nedenle, güçlendiren eğitim yaklaşımının bir diğer temel değeri demokrasidir. Demokratik ve toplumsal bağlamla ilişkilendirilmiş sınıf ortamları, öğrencilerin yabancılaşma duygusunu azaltabilir, eleştirel düşünmeyi teşvik ederek öğrencilerin gizli kalmış yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanıyan yeni kapılar açabilir. Gerçek bir demokrasi, öğretmen ve öğrencilere kendi toplumsallaşma biçimlerini sorgulama, mevcut durumu yeniden değerlendirme ve eleştirel bilgi birikimi temelinde anlamlı adımlar atma özgürlüğü sunmalıdır. Bu bağlamda, eleştirel öğrenme ve demokratik eğitim, sorgulamanın sona erip tutuculuğun başladığı noktada işlevini yitirir.

Program kurma ve sorgulamanın temel değer olarak benimsendiği güçlendiren eğitim yaklaşımı hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin merak duygusunu besler, eleştirel düşünmeyi ve bilgi üretimini teşvik eder. Başka bir ifadeyle, araştırma süreci öğretme-öğrenme deneyiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Problem çözme ve araştırmaya dayalı bu süreç, farklı bilgi alanlarını bir araya getirerek bütüncül bir öğrenme sağlar ve bu da disiplinler arası bir eğitim programını zorunlu kılar.

Son olarak, güçlendiren eğitim anlayışında, öğrenilen bilginin bireysel ve toplumsal dönüşüm için kullanılması esastır. Bu nedenle, güçlendiren eğitim eylem odaklıdır. Tam da bu yüzden, bulunduğumuz yerden olmamız gereken yere doğru atılan bir adımdır.

Güçlendiren Öğretmenin Özellikleri

Kitapta, öğrenciyi güçlendiren eğitim programının özelliklerinin yanı sıra, bu süreçte öğretmenin rolü ve önemi de özellikle vurgulanmaktadır. Eleştirel sınıf ortamında öğretmen anahtar bir rol üstlenir. Güçlendiren bir öğretmen, öğrencilere yalnızca bilgi aktaran biri değil, onlarla diyalog kuran, birlikte düşünen ve öğrenme sürecini paylaşan bir öğrenme ortağıdır. Bu tür bir sınıf ortamında öğretmen, bilgiyi tek yönlü sunmak yerine, öğrencileri karşılarına çıkan her türlü konu üzerinde birlikte düşünmeye ve tartışmaya teşvik eder. Böylece öğrencilerin eğitimi, kendilerine dışarıdan uygulanan bir süreç olarak değil, katkı sundukları ve birlikte şekillendirdikleri bir deneyim olarak yaşamaları amaçlanır.

Sınıf ortamı, öğretmenin tartışma temelli ve katılımcı yaklaşımıyla, demokratik bir diyalog temelinde gelişir. Bu bağlamda, öğrencilerin eleştirel düşünme alışkanlıklarını ortaya çıkarmak için, diyalojik öğretmenler problem kurma yöntemini benimser. Bu yöntem, öğrencilerin düşüncelerinden yola çıkarak başlayan ve öğretmenin kendi yorumlarıyla şekillenen bir etkileşim sürecine dayanır.

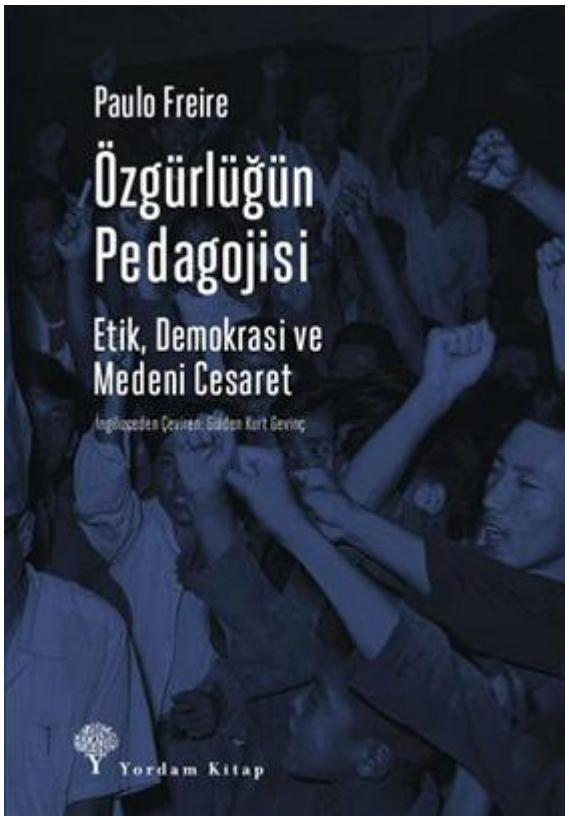
Sonuç olarak, bu kitapta savunulan pedagoji anlayışı öğrenci merkezlidir; ancak sınırları belirsiz bir hoşgörüye ya da bireyci bir yaklaşıma dayanmaz. Burada söz konusu olan güçlendirme, öğrencilerin sınıfta istedikleri gibi davranabilecekleri anlamına gelmediği gibi, öğretmenin de mutlak özgürlükle hareket edebileceği bir yapı sunmaz. Öğrenme süreci tartışmaya açıktır; ancak bu sürecin etkili bir şekilde işlemesi, öğretmenin liderliğini ve öğretmen-öğrenci arasında karşılıklı bir otorite paylaşımını gerektirir.

Ayrıca, bu bağlamda güçlendirme bireysel değil, toplumsal bir boyut taşır. Güçlendiren sınıf ortamı, öğrenciye toplumun refahını göz ardı ederek bireysel çıkarlarını önceliklendirmesi gerektiğini öğretmez. Aksine, toplumsal sorumluluğu ve dayanışmayı temel alır.

Okuldaki eleştirel eğitim ve demokratik eylemcilik, dışlayıcı ya da ötekileştirici değildir. Aksine, toplumda dönüştürücü projelere katkı sunabilir; öğrencilerin eşitsiz mevcut düzene uyum sağlama baskısına karşı direnç geliştirmelerine olanak tanıyabilir ve eğitim sisteminin daha demokratik bir yapıya kavuşmasına hizmet edebilir. Güçlendiren eğitim, öğrencileri okulu ve toplumu sorgulamaya, alternatif düşünce biçimlerini keşfetmeye, yeni olasılıkları hayal etmeye ve ekonomik sistemin derinliklerine yerleşmiş olan eşitsizlikleri reddetmeye davet eder.

Özgürlüğün Pedagojisi: Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret

Özlem Yıldırım[1]



Paulo Freire eğitimci, yazar, filozof ve aynı zamanda eleştirel pedagojinin en etkili kuramcılarından biri. Özgürlüğün Pedagojisi (2021) isimli yapıtı, onun kaleme aldığı son çalışmalarından. Bu kitapta Freire okuyucuyu öğretme ve öğrenme sanatının inceliklerine doğru bir yolculuğa çıkarıyor. Anaakım eğitim anlayışını ve eğitim sisteminin ezberci kalıplarını sorgularken, okuru düşünmeye kışkırtan bir üslupla alternatif bir öğrenme anlayışının mümkün olduğunu gösteriyor. Aynı zamanda eğitimi politik ve etik bir eylem alanı olarak yeniden düşünmeye sevk ediyor. Kitabı incelemeye geçmeden önce biraz yaşantısına, doğduğu eve ve doğduğu dönemin ekonomik koşullarına bakmayı önemli buluyorum. Freire çocukluğunu şu cümlelerle anlatmaktadır: "Ailemin ekonomik durumu yüzünden son derece zor bir çocukluk dönemi geçirmiştim" (Freire ve Macedo, 2023, s. 242). Freire'nin ailesi sonradan yoksullaşan bir orta sınıf aileydi. Freire ise hukuk fakültesine gitmiş ve buradan mezun olmuştur. Ama ömrünün hiçbir anında hukuk ile ilgili bir işte çalışmamıştır. Kısa bir süre sonra burjuva çocuklarına Portekizce öğretmeye başlamıştır. Ama dönemin muhalif politik koşulları ile

[1] cicekciozlem88@gmail.com

beraber Brezilya kırsalında okuryazarlık kurslarında yer almaya başlamıştır. Freire yukarıda alıntılanan cümlenin devamında bu değişimi şöyle anlatır (Freire ve Macedo, 2023, s. 242):

> Çocukken işçi sınıfı çocukları ve tarım işçileriyle birlikteydim. Bir yetişkin olarak yine tarım işçileri ve balıkçılarla birlikteydim. Bu yeni karşılaşma pek naif sayılmazdı ve beni, pedagojik araştırmayla daha derinden uğraşmaya duyduğum kişisel ihtiyacı kavramaya herhangi bir kitaptan çok daha fazla yöneltti. İçinde bulunduğum eğitim uygulaması hakkında yetişkinlerden öğrenme konusunda beni motive etti.

Böyle bir döneme ve aileye gözlerini açan Freire'nin yıllar sonra kaleme aldığı Özgürlüğün Pedagojisi isimli eserinin, onun eğitim anlayışının temellerini içerdiğini ifade edebiliriz. Kitap, Donaldo Macedo'nun önsözü ile başlıyor. Macedo, Freire'nin uzun süre çalışma arkadaşlığı yapmış ve özellikle okuryazarlık konusunda ortak çalışmalara imza attıkları yol arkadaşı. Özgürlüğün Pedagojisi kitabında da onun payı var. Macedo, bu kitabın büyük oranda 1997 yılının güz döneminde Harvard Eğitim Bilimleri Lisansüstü Programı'nda (HGSE) Paulo Freire ile birlikte vermek için planlanan özgürleşme pedagojisi konulu seminer için yazıldığından bahsediyor. Fakat Freire'nin hayatını kaybetmesi üzerine seminer iptal ediliyor ve bu eserin kitaplaştırılması kararlaştırılıyor.

Teorilerini hayata geçirme fırsatı yakaladığı öğretmenlik ve eğitim bakanlığı yaptığı dönemde, yaşadıkları üzerinden deneyimlerini aktarırken, öğretme edimine başkaldırısı bölüm başlıklarıyla da kendine yer buluyor: Öğrenmeden Öğretemezsiniz, Öğretmek Sadece Bilgi Aktarmak Değildir ve Öğrenmek İnsani Bir Eylemdir.

Kitapta Freire her öğretmenin sahip olması gereken fakat öğretmenlik eğitimi sırasında nadiren öğretilen temel bilgilerin altını çiziyor ve öğretme cesaretini gösterenlere şunları öneriyor: "Öğretmek eğitimin ideolojik olduğunu bilmeyi gerektirir", "Öğretmek etikten ayrı düşünülemez", "Öğretmek eleştirel olma becerisi gerektirir", "Öğretmek tevazu gerektirir", "Öğretmek eleştirel düşünce gerektirir", "Öğretmek öğrencinin özerkliğine saygı duymayı gerektirir".

Yazar, eğitimin zorunluluğunu ve ortaya çıkışını insanın tamamlanmamışlığıyla ilişkilendiriyor. İnsan kendini tamamlanmamış kabul ettiği ölçüde eğitilebilir bir varlık, bu tamamlanmamışlığın en uygun başlangıç noktası olabileceğini öne sürüyor Freire (2021, s. 111):

> Öğrenme ve eğitilme imkânı, tamamlanmamışlığımıza dair bu bilinçten gelir. Bu bilince gömülmüş olmamız, daimi bir arayış, sadece bir dünyaya uyum sağlama becerisi değil, özellikle dünyaya müdahale etme, onu yeniden yaratma ve dönüştürme amacıyla öğrenme becerisi sağlar. Bu sebepledir ki nesnenin yüzeysel yönlerinin sadece mekanik olarak

> sergilenmesi gerçek bir öğrenme olamaz. Bu yalnızca öğrenen kişiyi bir takım içerikleri transfer eden edilgen bir araç haline getirir.

Freire okulun ve eğitimcinin politik olmaması gerektiği, okulların siyaset yeri olmadığı görüşüne de şiddetle karşı çıkıyor. Ona göre (Freire, 2021, s. 112):

> Eğitim pratiği, öğretirken öğrenen "özneler" gerektirir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki bu karşılıklı öğrenme, eğitim pratiğine bilinirci niteliğini veren şeydir. Eğitimin siyasi doğası ve eğitim pratiklerinin tarafsız değil, aksine siyasi olmakla sahip olduğu kapasite buradan gelir. Eğitim, insani bir faaliyet olduğu için yol gösterici, dolayısıyla da siyasidir

Ona göre öğretmek, bilgi aktarmak değil, bilginin üretimi ve inşası için imkân yaratmaktır. Freire erken dönemlerinden itibaren diyaloğu, pedagojisinin temeline yerleştirmiş bir eğitimcidir. Onun için öğrenen ve öğreten ayrımı her zaman sorgulanan bir durum olarak kalır. Erken dönem çalışmalarında öğreten ile öğrenen arasındaki ayrımı net bir biçimde ortaya koyan eğitim yaklaşımını 'bankacı eğitim' olarak tanımlamıştır ve ona karşı diyalojik bir pedagoji önermiştir. Onun pedagojisinde eğitme görevinde bulunduğu varsayılan kişi bu görevi yerine getirdikçe biçimlenir veya yeniden biçimlenir; keza bir şeyler öğretildiği varsayılan kişi de süreç içerisinde kendini biçimlendirir. Bu anlamda öğretmek, bilgi veya içerik aktarmaktan ibaret değildir. Öğrenmeden öğretmek mümkün değildir; biri diğerini gerekli kılar. Freire'ye göre (2021) içinden öğrenilmiş bir şeyin zuhur etmediği ve öğrenen kişinin öğretilen şeyi yeniden yaratmaya ve yeniden üretmeye muktedir olmadığı bir öğretme söz konusu olmaz. Özünde öğrenme deneyiminden doğmayan bir öğretme kimse tarafından da öğrenilemez.

Demokratik görüşlere ve duruşa sahip bir eğitimci, eğitim praksisi içinde eleştirelliği, merakı ve öğrencilerin özerkliğini savunmak zorundadır. Fakat burada yalnızca merak, metodolojik titizlik, eleştirel eğitim yaklaşımını eğitimcinin oluşturacağı eğitim praksisi için yeterli bulmuyor, "eğitimcinin görevi yalnızca içeriğin değil, doğru düşünebilmenin de öğretilmesinde istikrarlı olmaktır" diyor Freire (2021). Doğru düşünebilmeyi de insanın bildiğini sandığı şeyden çok da emin olmamayı başarabilmesiyle açıklıyor (Freire, 2021, s. 73). Araştırma yapmadan öğretmek ve öğretmeden araştırma yapmak diye bir şey yoktur. Araştırmacı öğretmen kavramından sıklıkla bahsediliyor olsa da Freire'ye göre (2021) araştırmacılık bir öğretmenin vurgulanması gereken bir özelliği olmamalı (Freire, 2021, s. 74). İlerici bir öğretmen söylemde değil yaptıklarıyla örnek olmalı. Söylemlerini tutarlı bir etik çerçeve içerisinde gerçekleştirdiği eylemleriyle, değişime ve dönüşüme açık olma çabasıyla birlikte ortaya koymalıdır. Freire, doğru düşünebilmeyi yalıtılmış bir eylem değil bir iletişim eylemi olarak açıklıyor. Çünkü ona göre değişme eğilimi olmayan, nesnesi değil öznesi olacağı bir değişimi öngörmeyen insan, kendini, olma sürecindeki bir özne olarak görmüyor demektir (Freire, 2021, s. 85).

Öğretmenlik eğitiminin asla bir talim-terbiye anlayışına indirgenmemesi, kaynağını insan etiğinin tarihselliğinden alması gereğinden söz ederken evrensel etik anlayışını şu vurucu sözlerle ifade ediyor (Freire, 2021, s. 62):

> Emek sömürüsünü, söylentiyi gerçeğe ve gerçeği de söylentiye çeviren manipülasyonları mahkûm etmekten korkmayan bir etik. Hazırlıksız yakalananın çaresiz kapana kısıldığı, zayıfın ve savunmasızın yok olup gideceği fikrinin yayılmasını mahkûm etmekten korkmayan bir etik. İnsanı hayatta tutmaya hiç de niyetli olmadığı sözler vermesini ve yalanın hayatta kalmak için adeta vazgeçilmez hale gelmesini mahkûm eden bir etik. Sadece keyif almak için yapılan haysiyet cellatlığını ve insanlar arası dayanışma ütopyasının parçalanmasını mahkûm eden bir etik. Benim bahsettiğim etik, seçkinci bir püritenliğin riyakâr saptırmaları yüzünden ihanet ve ihmal edilen ırk, cinsiyet ve sınıf temelli ayrımcılıklarla küçük düşürülen bir etik.

Freire, evrensel insan etiği kavramını insanı kendi dışına çıkmaya ve kendini aşmaya çağıran ontolojik eğilimle aynı anlamda kullanıyor. Ona göre (Freire, 2021,s. 65):

> Dünya üzerindeki varlığımız "var" olmaktan çok daha ötedir, bir "mevcudiyet"tir; dünyayla ve ötekilerle ilişki içinde bir "mevcudiyet". Peki bu var olma bilinci ne getiriyor insana? Dünya üzerindeki bu mevcudiyete dair farkındalık bu mevcudiyetin inşasında kişinin kendi rolünün olmamasını imkânsız kılıyor. Bu bağlamda dünya üzerinde bilinç sahibi bir varlık olarak dünyadaki etik sorumluluğumuzdan da kaçınmamız söz konusu görünmüyor.

Özgürlüğün Pedagojisi'nin son bölümünde öğreten ve öğrenen konumlarımızdan da ziyade insan olarak farkına varamadığımız noksanlıklarımıza dikkat çekiyor yazar. Özgürlük ve otorite arasındaki gerilim sorununu, otoriterlik mirasını aşmaya odaklanırken düşülen sınırsız özgürlük hatasını, anne baba yaklaşımlarından, bilinçli ve özenli karar alma biçimlerimizi, dinleme ve iletişim becerilerimizi, ilişkilenme biçimi olarak ortaya koyduğumuz diyalogların çoğu zaman ne denli diyalogdan uzak, ön yargılı ve tek taraflı olduğunu çarpıcı ifadelerle irdeliyor.

"Ben"de kalan…

Freire daha önce okumuş olduğum Ezilenlerin Pedagojisi isimli kitabında ezen ve egemen grubun sekter tutumuna eleştiri yöneltirken, kendisi de egemen gruba yönelik eleştirilerinde katı bir tutum hissettiriyordu. Kitap bende eğitime, içinde yer aldığım sisteme ve eğitimciye farklı bir bakış açısı kazandırmış olsa da yer yer ütopik bir gerçeklik algısı oluşturmuştu, keşkeleriyle beraber. Bu eserde ise kendi deneyimlerinden ve çokça örneklerle, yer yer metodolojik açıklamalarla

destekleyerek aktardığı görüşler ayaklarını oldukça yere sağlam basan bir zeminde yer bulmuş kendine.

Öğreten ile öğrenenin arasında kurulabilecek bağa, diyalektik eğitimin gücüne ve önemine dikkat çekerek, eğitimin yukarıdan aşağıya bir sistem içerisinde, öğretenin üstün (bilen), öğrenenin edilgen bir konumda olmaması gerektiğini anlatmış bir kez daha. Son sayfalarını çevirdiğimde Freire'ye dair belki de en başından beri sezinlediğim duygunun perçinlendiğini ifade edebilirim. Freire'nin ilgisi insana; özü, merakı, telaşı, çabası, çocuk genç, yetişkin fark etmeksizin insanla. Daimi bir arayış yolunda olan insanla. Oluşum, değişim, gelişim halindeki insanla ve hayatına yeni bir yön vermek arayışında olan, daha iyi insan olma gayesi taşıyan insanla. Umutları tükenen, bir kenarda oturarak kendisinin de mevcut düzenin bir parçası haline geldiğinin farkında olmayan, sistem eleştirisi yapabilmenin dışına çıkamayan, mevcudiyetini ve istikbalini değiştirmeye muktedir özüne gözlerini kapayan, olacak olan olur kaderciliğine saplanan insanın tam da karşısında bir yere konumlanarak. Freire, yaşamın iniş çıkışlarına açık olarak kabule hazır, doğru düşünme becerisini her daim hazırda ve tetikte tutarak algılarını değişime, dönüşüme açık tutabilen ve ihtiyaç duyduğu gücü özünde bulabilen insanla gerçek bir dönüşümün gerçekleşebileceğine inanıyor. Freire bir eğitimci olarak eğitim konusunu dünyaya müdahale eylemi olarak görüyor. Bu görüşten hareketle bu kitabın her eğitimcinin el kitabı olabilmesi umudundan da daha fazlasını düşünebilmek, belki de hâlihazır düzende hepimize dayatılan eğitimin ne olduğunu ya da ne olmadığını, ne olması gerektiğini yeniden sorgulayabilmek, her birimizin hâlâ kendi hayatlarımızın eğitimcisi olduğu farkındalığıyla, hayat pratiklerimizi dünyaya müdahale eylemine eriştirebilmek umuduyla…

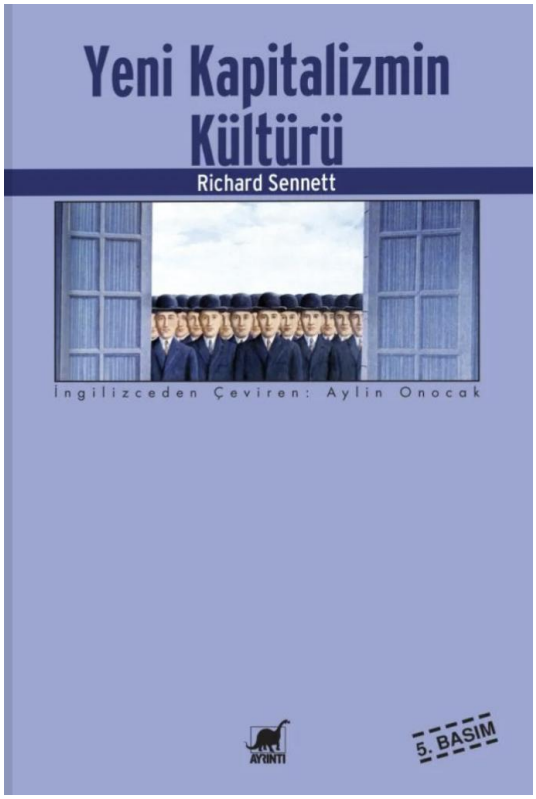
Kaynakça

Freire, P. (2021). Özgürlüğün Pedagojisi: Etik Demokrasi ve Medeni Cesaret, (G. Kurt Gevinç, Çev.), Yordam Yayınları.

Freire, P. ve Macedo D. (2023). Eleştirel Pedagojik Hakkında Yeniden Düşünmek. (D. Hattatoğlu, E. Özbek, Çev.), İçinde Ezilenlerin Pedagojisi (s. 241-277). Ayrıntı Yayınları.

Küreselleşme ve Eğitim Sistemine Yansımaları Bağlamında Richard Sennett'in Yeni Kapitalizmin Kültürü Eserinin İncelenmesi[1]

Uğur Akdeniz[2]



Richard Sennett, Yeni Kapitalizmin Kültürü adlı eserinde, daha önce yayımladığı Karakter Aşınması ve Saygı kitaplarıyla düşünsel açıdan bütünlük içinde, 21. yüzyılın başından itibaren sermaye ilişkilerinde yaşanan dönüşümü kültürel boyutlarıyla ele almaktadır. Bu çalışmasında Sennett, neoliberalizmin yalnızca bireyi değil, karşısına çıkan her türlü yapıyı (özellikle de modern kurumları) kendi işleyiş mantığına uygun biçimde dönüştürme kapasitesine dikkat çeker. Kitap, bu dönüşümün birey üzerindeki etkilerini anlamaya çalışırken, bireylerin bu etkileri toplumsal yaşama nasıl yansıttığını ve bunun kültürel sonuçlarını nasıl şekillendirdiğini çözümlemeyi amaçlar.

Sennett'in amacı yalnızca ekonomik sistemleri tanımlamak değildir; aynı zamanda insanın doğasıyla çelişen bu yapısal dönüşümlerin bireyin davranışlarına nasıl yansıdığını ve bu yansımaların toplumsal yaşamda ne tür sonuçlar doğurduğunu açığa çıkarmaktır. Buna göre neoliberalizmin kurumları kendi amaç ve beklentilerine uygun şekilde yeniden

[1] Bu çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi Birgül Ulutaş'ın yürüttüğü "Küreselleşme ve Eğitim Sistemine Etkileri" dersi kapsamında final ödevi olarak hazırlanmış; ders hocasının yönlendirmesiyle geliştirilerek yayına dönüştürülmüştür.

[2] ugur67akdeniz@gmail.com

düzenlemesi, insan yaşamının doğal ritmiyle bağdaşmayan bir hız, belirsizlik ve esneklik rejimini beraberinde getirmiştir. Burada bireyin doğması, gelişmesi ve olgunlaşması gibi, mesleki yaşamının da ancak zaman ve tecrübeyle anlam kazanabileceğine dolaylı bir vurgu yapılmaktadır. Ancak yeni kapitalist düzenin dayattığı "esneklik" anlayışı, bireyin emek ve zaman yoluyla oluşturduğu deneyim ve liyakata dayalı iş öğrenme ve kimlik oluşturma imkânını elinden almaktadır.

Sennett'in bu eseri, yalnızca ekonomik dönüşümün bir eleştirisi değil, aynı zamanda bireyin kimliğini, emeğini ve değer duygusunu nasıl yeniden tanımlamak zorunda bırakıldığını gösteren güçlü bir kültürel çözümlemedir. Bu kitap kritiği kapsamında, söz konusu dönüşümün birey üzerindeki etkileri, Sennett'in kavramsal çerçevesi doğrultusunda incelenerek değerlendirilecektir.

Yeni Kapitalizmde Kurumların Çözülüşü ve Bireyin Konum Kaybı

Richard Sennett, Yeni Kapitalizmin Kültürü adlı eserinin ilk bölümünde, bürokratik kapitalizmden esnek kapitalizme geçiş sürecinde bireyin ve kurumların yaşadığı kırılmaları ele alır. Bölüm boyunca yazar, kurumların yapısal dönüşümünü tarihsel örnekler ve sosyolojik kavramlarla harmanlayarak açıklarken, bu sürecin birey üzerindeki etkilerini derinlemesine analiz eder.

Bölümün başlangıcında, kapitalist sistemin bireyleri giderek "şimdiki zaman"a hapsettiğine dikkat çekilir. Sennett'e göre, geçmişte bireylerin kariyer planlaması yapmasına imkân tanıyan yapılar yerini, kısa vadeli sonuçlar peşinde koşan kurumlara bırakmıştır. 1960'lı yıllarda Port Huron Bildirgesi gibi metinlerle ifade edilen bürokrasi karşıtı idealler zamanla yerini yönsüzlük ve aidiyetsizliğe bırakmıştır. Bu durumun sonucunda, birey ne geçmişe dayanabilir ne de geleceğe güven duyabilir hale gelmiştir (Sennett, 2024, s. 17–24).

Kapitalizmin bir dönem birey-kurum ilişkisini karşılıklı sadakate dayandırdığını savunan Sennett, buna "toplumsal kapitalizm" adını verir. Prusya ordusu ve Bismarck dönemi Almanyası gibi örneklerle, bu yapıların bireye sadece istihdam değil, aynı zamanda yaşam anlamı sunduğunu ifade eder. Şirketler, sendikalar ve kamu kurumları, bireylerin hayatlarına yön veren sabit referans noktalarıydı. Bu kurumsal yapıların çözülmesi, bireyin dünyasını da parçalamıştır (Sennett, 2024, s. 24–30). Bu çözülmenin felsefi yönü ise, Max Weber'in "demir kafes" metaforu üzerinden tartışılır. Weber'in eleştirel bakışını yansıtan ve özgürlüğü kısıtlayıcı yönüyle anılan bu "kafes" metaforu Sennett'in yaklaşımıyla farklı bir çerçeveden düzen, güvenlik ve öngörülebilirlik olanakları sunmasıyla ele alınır. Bu yönüyle kafesten "kurtulmak", özgürlük değil, yönsüzlük getirmiştir. Modern birey, kariyerine yön veremeyen, geçici projeler arasında sürüklenen bir figüre dönüşmüştür (Sennett, 2024, s. 30–36).

Kurumların mimarisindeki değişim de bu yönsüzlüğün başka bir yansımasıdır. Sennett, geçmişin hiyerarşik yapılarının yerini yatay ve esnek görünümlü ama işlevsel olarak daha karmaşık sistemlerin aldığını belirtir. Bu sistemlerde

sorumluluklar bulanıktır; kimsenin kimseye karşı net bir yükümlülüğü yoktur. Örneğin çokuluslu şirketlerin merkezsizleşmesi, otorite ve sorumluluğun anonimleşmesine neden olur. Shell gibi şirketlerin ulusal otoriteden bağımsız hale gelmesi buna örnek olarak verilir (Sennett, 2024, s. 36–42). Otoritenin değişen doğasına ilişkin değerlendirmesinde Sennett, geleneksel otorite figürlerinin silindiğini, yerlerine sorumluluktan kaçınan ancak daha yoğun denetim uygulayan yapılar geçtiğini söyler. Yöneticiler, karar alma sorumluluğunu alt kadrolara devrederek sorumluluktan kurtulmaya çalışırken, bu kadrolar üzerindeki performans baskısı daha da artar. Denetim daha görünmez ama daha yaygın hale gelmiştir (Sennett, 2024 s. 42–44). Bu dönüşüm, üç temel toplumsal eksikliği beraberinde getirir: sadakat eksikliği, gayriresmî güvenin kaybı ve kurumsal bilginin silinmesi. Sennett'e göre bireyler artık kurumlara bağlanmamakta, ilişkiler kısa vadeli ve güvencesiz olmaktadır. Kurumsal hafızanın yok olması, geçmiş deneyimlerin yeni nesillere aktarılmasını engeller. Bu durum hem bireylerin gelişimini hem de kurumların sürekliliğini olumsuz etkiler (Sennett, 2024, s. 44–50).

Bölümün sonunda, bireyin kendi yaşam anlatısını oluşturma çabasının da bu yapısal çözülmeden etkilendiği anlatılır. Sennett, bireyin artık kendi hayatına yön veremediğini, geçmiş deneyimlerini geleceğe taşıyamadığını belirtir. Silikon Vadisi'nde çalışan yazılımcılarla yaptığı görüşmelerde, bu bireylerin hiçbir kurumsal aidiyeti olmayan ama yüksek oranda esneklik ve geçicilik içinde çalışan insanlar olduğunu gözlemler. Bu durum, bireyin kimlik inşa sürecini kesintiye uğratır (Sennett, 2024, s. 50-56).

Yetenek Kavramının Çöküşü ve İşe Yaramazlık Duygusu

Richard Sennett, Yeni Kapitalizmin Kültürü kitabının ikinci bölümünde, modern iş dünyasında bireylerin karşı karşıya kaldığı "işe yaramazlık korkusu"nu ve bu korkunun etrafında şekillenen "yetenek" mitini derinlemesine tartışır. Kitap, bireylerin ne yaptıklarıyla değil, hangi "potansiyeli" taşıdıklarıyla değerlendirilmesine yönelik eleştirisini çok katmanlı bir biçimde işler.

Sennett, bölüme Büyük Buhran döneminden kalan bir fotoğraf imgesiyle başlar: Fabrika kapılarında iş bekleyen erkekler. Bu görüntü, ona göre tarihsel bir nostalji değil, hâlâ süren bir korkunun yansımasıdır. Geçmişte işsizlik eğitimsizlikle ilişkilendirilirken, bugün birçok eğitimli insan da işsiz kalmaktadır. Çünkü iş artık "vasıfsız emeğin daha ucuz olduğu yerlere" taşınmıştır. "İşe yaramazlık kâbusu"nun bağlamı değişmiş olsa da bireylerin üzerindeki psikolojik yük devam etmektedir. Yazar, bu korkunun insan sermayesi ideolojisiyle nasıl birleştiğini anlatırken "Bildung" kavramına atıfta bulunur; bireyin eğitimiyle karakterini inşa etmesi beklentisi, küresel rekabet ortamında bir "zorunluluk" haline gelmiştir. Artık yetenek, sadece bir meziyet değil, ekonomik bir zorunluluktur.

Sennett, bu tartışmanın ardından zanaatkârlık ve meritokrasi kavramlarına yönelir. Zanaatkârlığı, "bir işi o işin kendisi için en iyi şekilde yapma arzusu"

olarak tanımlar. Bu yaklaşımda öz-disiplin, öz-eleştiri ve kalitenin kendiliğinden bir amaç oluşu temel ilkeler olarak öne çıkar. Örneğin, Harlem'de çalışan siyah temizlik işçilerinin, yaptığı işi "iyi yapma arzusu" sayesinde benlik değeri kazandığını anlatan Bonnie Dill'in çalışmasına referans verir (Sennett, 2024, s. 63-76). Zanaatkârlıkla ilişkili olarak Sennett, meritokrasinin tarihsel gelişimini Rönesans'tan örneklerle açıklamaktadır. Benvenuto Cellini'nin otobiyografisinden yararlanarak, yeteneğin miras sistemiyle çatışmasını ve liyakatin özerklikle özdeşleştirilmesini vurgular. Ancak modern meritokrasi, bireyleri tek kişilik "demir kafes"lere hapseder; çünkü bu sistem yalnızca seçimi değil, aynı zamanda dışlamayı da içerir (Sennett, 2024, s.102-112).

Bölümün üçüncü kısmında, yetenek değerlendirmesinin daha soyut bir düzeye, "potansiyel kabiliyet" alanına kaydığı anlatılır. Sennett, bu yeni ölçüm biçiminin, bireyin geçmiş başarıları veya mevcut becerilerinden çok, gelecekte "ne olabileceği"ne odaklandığını ifade eder. Abraham Maslow'un insan gelişimi kuramı ve Amartya Sen'in kapasite yaklaşımı bu analizde destekleyici teorik arka plan olarak kullanılır. Bu noktada, Zygmunt Bauman'ın "akışkan modernlik" kavramı devreye girer: Sürekli hareket eden birey, derinlikli beceriler değil, süreç becerileriyle değerlendirilir (Sennett, 2024, s. 84-89).

Sennett, son olarak bilginin ve iktidarın yeni kapitalist düzende nasıl şekillendiğini tartışır. Bilgi artık bağlamdan kopuk, sürekli yenilenen ve standartlaştırılmış bir üretim nesnesine dönüşmüştür. Programcıların yazılım geliştirme süreçlerindeki deneyimlerinden yola çıkarak, kaliteye değil piyasaya göre iş üretiminin "zanaatkâr etiğini" nasıl yok ettiğini anlatır. Bu durum, bireyin içsel tatminini ve üretim etiğini zedelerken, "işe yararlığın" artık simgesel bir statü aracı haline geldiğini gösterir (Sennett, 2024, s. 89-94).

Tüketim Toplumunda Siyasetin Çözülüşü

Richard Sennett, kitabının üçüncü bölümünde tüketim kültürünün yalnızca piyasayı değil, siyasal yaşamı da dönüştürdüğünü ileri sürer. Ona göre modern kapitalizm, bireyin arzu ve beklentilerini sadece ekonomik düzlemde değil, aynı zamanda kamusal alandaki konumunu da biçimlendirecek şekilde yönlendirir. Tüketim, yalnızca nesneleri değil; duyguları, kimlikleri ve en sonunda yurttaşlığı da kuşatır.

Bölümün ilk kısmında, Sennett tüketim kültürünün bireyde oluşturduğu "kendi kendini tüketen tutku" kavramını tartışır. Bu kavram, kişinin bir nesneye duyduğu yoğun arzunun, nesneye ulaşıldığında hızla sönmesiyle oluşan psikolojik kısır döngüyü ifade eder. Yazar, Balzac'ın karakterlerinden yola çıkarak, arzunun kendisinin nesneden daha değerli hale geldiği bir yapıyı analiz eder. Bu durumun ekonomiyle nasıl birleştiğini açıklarken, "planlı eskime" (ürünlerin bilinçli biçimde kısa ömürlü üretilmesi) ve "moda makinesi" (reklamcılık aracılığıyla yapay arzu üretimi) kavramlarına da yer verir. Tüketim kültürünün bu özelliği, Sennett'e göre bireyin arzularını sonsuz kılar; çünkü beklentinin kendisi artık en

büyük haz kaynağıdır. Buradan hareketle, günümüz insanının neden sahip olduğu şeyleri kolayca terk edip yenilerini arzuladığı açıklanır. Bu düşünce, reklamcılığın bireyi edilgen bir nesne olarak konumlandırdığı varsayımını aşar; bireyin bu döngüde aktif bir rolü olduğunu savunur. Sennett, örnek olarak elektronik eşyaların giderek daha yüksek kapasitelerle üretilmesini ama hiçbir zaman tam kapasite kullanılmamasını gösterir. Bu tür tüketicileri "güç tüketicileri" olarak tanımlar; örneğin, çocuk taşımak için kullanılan dev SUV araçlar ya da aşırı yazılımla yüklü kişisel bilgisayarlar buna örnektir (Sennett, 2024, s. 99-102).

Bölümün ikinci kısmında, yazar "markalaşma ve güç" ilişkisine odaklanır. Sennett'e göre modern tüketim, ürünün maddi niteliğinden çok, taşıdığı hikâyeye ve simgeye odaklanır. Sharon Zukin'in araştırmasına atıf yaparak, tüketicilerin artık zanaatkâr bir üretici gibi düşünmeleri gerektiğini belirtir; çünkü üretim süreciyle doğrudan ilişkileri kalmamıştır. Bu da tüketicinin, bir ürünün fiziksel özelliklerinden çok, onun "imajı" ve "temsil ettiği şey" üzerinden karar vermesine neden olur (Sennett, 2024, s. 102-112). Sennett, bu noktada tüketim alanının teatral yapısını vurgular. Tüketici, tıpkı bir oyun seyircisi gibi, gördüklerine inanmayı "gönüllü olarak askıya alır." Wal-Mart gibi büyük mağazaları tiyatral alanlar olarak tanımlar. Burada amaç, tüketiciye nesnelerin gerçek değerini değil, hayal ettirdiği değeri satmaktır. Bu teatral atmosferin, tüketicinin arzularını manipüle eden bir oyun alanına dönüştüğü savunulur.

Son olarak, Sennett "tüketici olarak yurttaş" kavramı üzerinden siyasal alandaki dönüşüme eğilir. Yazar, Silikon Vadisi'ndeki Xerox Park ve MIT Media Lab gibi laboratuvarları örnek vererek, bu alanlarda bireylerin yaratıcı üretim yoluyla özgürleştiklerini gözlemlediğini anlatır. Ancak bu özgürlük, piyasa koşullarına bağlı olduğundan demokratik yurttaşlık bilincini geliştirmekten çok uzak kalmaktadır. Hannah Arendt'in "agora" modelinden yola çıkarak Sennett, tüketim kültürünün siyaseti de bir tür "pazarlama kampanyası"na dönüştürdüğünü vurgular (Sennett, 2024, s.112-125). Siyaset, bu bağlamda, yurttaşların inisiyatif aldığı bir katılım biçimi olmaktan çıkıp, seyirci-tüketicilerin etkisiz desteğine dayalı bir tiyatroya dönüşmüştür. Tıpkı reklamlarda olduğu gibi, politik figürler de birer marka haline gelmiş; vaatler ise ürün ambalajları gibi paketlenmiştir. Sennett bu noktada, bireyin siyasi süreçlere yalnızca edilgen bir tüketici olarak katıldığını ve bu nedenle gerçek dönüşüm potansiyelinin törpülendiğini ileri sürer.

Yeni Kapitalizmde Anlam Arayışı: Anlatı, İşe Yararlık ve Zanaatçılık Üzerinden Kültürel Bir Direniş

Richard Sennett'in Yeni Kapitalizm Kültürü adlı eserinin "Zamanımızda Toplumsal Kapitalizm" başlıklı son bölümünde yer alan "anlatı, işe yararlık ve zanaatçılık" kavramları, yazarın kapitalizmin kültürel dönüşümüne ilişkin eleştirisinin temel eksenini oluşturur. Bu üç kavram, bireyin modern kurumsal düzende anlamlı bir yer edinme çabası bağlamında hem etik hem de yapısal direnişin ipuçlarını sunar. Sennett'in yaklaşımı, dışsal bilimsel kaynaklardan çok,

kendi etnografik gözlemleri, önceki kavramsal birikimi ve bireysel deneyimlerine dayanmaktadır.

İlk olarak "anlatı" kavramı, parçalanmış kurumsal zamanın bireyler üzerindeki etkilerini aşmaya yönelik bir kültürel öneri olarak sunulur. Sennett, bireylerin yaşam öykülerini bütünsel bir biçimde kurgulamasını zorlaştıran kısa vadeli iş ilişkilerinin anlatı gücünü zayıflattığını vurgular. Buna çözüm olarak, özellikle ABD ve Britanya'da geliştirilen "paralel kurum" örneklerini değerlendirir. Bu kurumlar, klasik sendikal yapılardan farklı olarak, işçilerin sosyal dayanışmasını ve bireysel sürekliliğini desteklemeyi hedefleyen yapılar olarak ele alınır. Boston'da kadın çalışanlara yönelik geliştirilen uygulamalar, bireysel deneyimlerin sürekliliğini sağlayacak kolektif bağların yeniden üretimine imkân tanır. Sennett bu bağlamda bireyin anlatıya katılımının önemini vurgularken, yaşam deneyimini yeniden yapılandırma kapasitesini ön plana çıkarır.

"İşe yararlık" ise yazarın meşruiyet ve aidiyet ilişkisi bağlamında değerlendirdiği bir diğer kavramsal çerçevedir. Sennett, kamu hizmetlerinde çalışan bireylerin -özellikle de düşük ücretli ve görünmez emek sahiplerinin- bu işleri sadece ekonomik nedenlerle değil, toplumsal olarak tanınmak ve statü kazanmak için de sürdürdüklerini aktarır. Bu bağlamda, kamu hizmetinin bireye tanıdığı meşruiyet, sadece işlevsel değil, aynı zamanda sembolik bir anlam taşır. Göçmen hastane personelinden rütbesiz askerlere kadar uzanan örneklerde, devletin sağladığı statü, bireylerin kurumsal bağlılıklarını ve toplumsal rollerini anlamlandırma süreçlerinde kritik rol oynar. Bu yaklaşımda Sennett, gözleme dayalı bilgiler aracılığıyla, kamusal emeğin değeri üzerine güçlü bir etik vurgu yapar.

Son olarak "zanaatçılık" kavramı, Sennett'in bireysel eylemi anlamlı kılma çabasında en çok önem verdiği etik tutumu temsil eder. Zanaatkâr, yalnızca teknik yeterliliğe sahip kişi değil; işine duyduğu içsel bağlılıkla hareket eden, yaptığı işi en iyi şekilde yapmayı amaçlayan bireydir. Bu, yalnızca faydaya değil, niteliğe dayalı bir etik anlayışı ifade eder. Modern meritokrasi anlayışının işlevselliğe odaklandığı noktada, zanaatkâr, emeğin sürecine ve estetiğine değer atfederek farklı bir pozisyon alır. Bu yönüyle zanaatkâr figürü, değişim baskısı altındaki modern özneye karşı bir alternatif sunar. Yazar burada, kendi düşünsel çerçevesini temel alarak, bireysel bağlılığın anlamını sorgulamakta ve özneleşme sürecinde bu bağlılığın merkezi rolünü tartışmaktadır.

Bu üç kültürel değerin ortak noktasında, bireyin kurumsal yüzeysellik karşısında derinlik arayışı yer almaktadır. Sennett, bireyin parçalanmış iş yaşamı, toplumsal güvencesizlik ve kurumsal sadakatsizlik gibi sorunlar karşısında, anlam üretme kapasitesini kaybetmemesi için kültürel araçlara ihtiyaç duyduğunu belirtir. Bu araçlar, bireyin kendi yaşamını kurma, başkalarıyla ilişkilenme ve emeğine değer biçme biçimlerini dönüştürebilir.

Sonuç olarak, Yeni Kapitalizm Kültürü adlı eserin bu son bölümü, sistem karşıtı bir manifestodan çok, bireyin kurumsal akışkanlık içinde özne kalabilmesine

yönelik kültürel dayanaklar önermektedir. Sennett'in yaklaşımı, bilimsel referanslara yaslanmak yerine, anlatı gücü yüksek gözlemler ve kavramsal çözümlemeler üzerinden ilerlemektedir. Kitap, bireyi edilgen bir tüketici olarak değil, toplumsal yapının içinde direnç gösterebilecek bir aktör olarak düşünmeye davet eder. Bu yaklaşım, çağdaş kapitalizmin yarattığı kültürel boşluklara karşı bireysel etik tutumların değerini hatırlatmaktadır.

Sonuç

Richard Sennett'in Yeni Kapitalizmin Kültürü adlı eseri, küreselleşmenin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda toplumsal ve bireysel düzeyde yarattığı dönüşümleri derinlemesine sorgulayan bir metindir. Bu kitap üzerinden yapılan çözümleme, eğitim sisteminin de bu dönüşümden önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Sennett'in kavramsallaştırdığı "kurumsal çözülme", "performansa dayalı değerleme", "yetenek miti" ve "tüketici-yurttaş" gibi temalar, çağdaş eğitimin teknikleşen, araçsallaşan ve anlamdan uzaklaşan yapısını sorgulamamıza imkân tanımaktadır.

Bu bağlamda Sennett'in analizleri yalnızca bir kapitalizm eleştirisi değil; aynı zamanda eğitim sistemi üzerine yeniden düşünülmesi gerektiğine dair güçlü bir çağrıdır. Özellikle bireyin karakterini şekillendiren değerlerin (anlatı, işe yararlık ve zanaatkârlık) kaybolması hem eğitimin yalnızca mesleki başarıya indirgenmesine hem de bireyin varoluşsal bütünlüğünün ihmal edilmesine neden olmaktadır. Bu aynı zamanda insanı kendi yaşamının ve tarihin öznesi haline getirecek bir yetkinlik düzeyinde yetiştirme süreci olarak görülmesi gereken "bildung" yaklaşımından da keskin bir kopuşu getirmektedir.

Geçtiğimiz elli yıl içerisinde biriken olağanüstü boyuttaki sermaye, yalnızca ekonomik güç anlamına gelmemiş; aynı zamanda neoliberal düşünce sisteminin temel zeminini oluşturarak yeni kapitalizmin zihinsel habitatını da şekillendirmiştir. Neoliberalizme eleştirel yaklaşımların odak noktası esasen çalışma koşulları ve örgütlü emeğe yönelmiş; buna karşın sermaye birikiminin düşünsel etkisinin gelecekteki kurumsal yapılar ve toplumsal yaşam üzerindeki derin yansımaları yeterince dikkate alınmamıştır. Bu durum sermayenin yalnızca üretim araçları üzerinde değil, düşünsel ve kültürel alanlarda da toplumsal aktörlerden bir adım önde olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu düşünsel boşluk, eğitim sisteminde de teknikleşmeyi, değerlerin aşınmasını ve bireyin anlam arayışının zayıflamasını doğurmuştur. Dolayısıyla Sennett'in analizleri, yalnızca mevcut durumu değil; aynı zamanda geleceğe dair eleştirel bir bilinç geliştirme gereğini de ortaya koymaktadır. Eğitim, bu bakışla değerlendirildiğinde, bireyi piyasaya hazır hâle getiren bir araç olarak görülmek yerine onun kendine özgü yaşam anlatısı kurmasına olanak tanıyan bir insanlaşma süreci olarak ele alınmalıdır.

ÇEVİRİLER

Pedagoji ve Sınıf İktidarı: Gericilik Çağında Freire'yi Yeniden Sahiplenmek[1]

Joe Coleman

Çeviri: Gökçen Karaman[2]

21. yüzyılın başlarında eğitim, küresel kapitalizmin geleceği üzerine verilen ideolojik mücadelede ilk hedef hâline geldi. Öğretmenlere, müfredata ve kamusal öğrenim kurumlarına yönelik düzenli saldırılar salt bir "kültür savaşı" değil, neoliberal yönetişimin yapısal bir özelliği oldu. Bu bağlamda, Paulo Freire'nin pedagojik felsefesi "katılımcı öğrenme"ye dair soyut bir teori olarak değil, daha geniş bir Marksist sınıf mücadelesi geleneği içine yerleşmiş devrimci bir pratik olarak yeniden dikkatle ele alınmalıdır.[3]

Freire'nin ilk kez 1970'te yayımlanan *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabı, seçkin seminer odalarından değil, Brezilya'da mülksüzleştirilenlerle yürütülen okuma-yazma seferberliğinden doğmuştu. Freire'nin temel fikri, yani ezilenlerin kolektif eleştirel sorgulama yoluyla kendi özgürleşmelerinin bilinçli öznesi hâline gelmelerinin gerekliliği, hem askeri diktatörlüğe hem de kapitalist ideolojiye doğrudan bir meydan okumaydı. Freire yalnızca ilerici bir eğitimci değil, Küresel Güney'in fiziksel koşullarından beslenen bir toplumsal dönüşüm kuramcısıydı.[4] Onun pedagojik anlayışı mevcut sistemlerde reform yapmayı değil, onları aşmayı hedefliyordu.

Günümüzde Latin Amerika'da, ABD'de, Avrupa'da, Güney Asya'da sağcı hareketler yükselişteyken, Freire'nin çalışmaları yeniden saldırıya uğruyor. Freire'nin adı, Florida'daki okul yönetimlerinden Bolsonaro'nun Eğitim Bakanlığı'na kadar birçok yerde ulusal düzen ve ahlaki otoriteye tehdit olarak alenen hedef

[1] Coleman, J. (2025). Pedagogy and Class Power: Reclaiming Freire in an Age of Reaction. MR Online. https://mronline.org/2025/06/12/pedagogy-and-class-power-reclaiming-freire-in-an-age-of-reaction/

[2] gokcenkaraman@gmail.com

[3] Paulo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, çev. Myra Bergman Ramos (Continuum, 1970).

[4] Peter McLaren, "Revolutionary Pedagogy," Monthly Review 57, no. 10 (2006).

gösteriliyor.[5] Bu bir tesadüf değil. Bu rejimlerin birçok liberal eğitim savunucusundan daha iyi anladığı şey şu: Pedagoji, bir sınıf oluşumu alanıdır, ya egemen elitlerin hegemonyasını yeniden üretir ya da onu bertaraf etme ihtimalini açığa çıkarır.[6]

Eleştirel Pedagojinin Maddi Temelleri

Freire'nin çalışmaları, içinde geliştiği yarı-çevre konumundaki kapitalizm koşullarından ayrı düşünülemez. Onun pedagoji anlayışı, Latin Amerika'daki bağımlılık teorisi geleneği ve anti-emperyalist düşünce ile iç içedir. Ruy Mauro Marini ve diğerleri gibi Freire de az gelişmişliği, kalkınmanın yokluğu olarak değil, onun diyalektik sonucu olarak değerlendiriyordu. Bir diğer ifadeyle, merkezin çevreyi hem ekonomik kaynaklarına el koyarak hem de ideolojik tahakküm yoluyla sömürmeyi sürdürdüğünü vurguluyordu.[7]

Bu yaklaşıma göre eğitim ideolojik olarak tarafsız değildir. Aksine, emek gücünün yeniden üretimi ve burjuva toplumsal ilişkilerinin meşrulaştırılması için bir araç görevi görür. Freire'nin resmi bilginin pasif aktarımını tanımlarken kavramsallaştırdığı "bankacı eğitim modeli", sermaye birikiminin mantığını yansıtır: hiyerarşik, tek yönlü ve yabancılaştırıcı. Buna karşın Freire, düşünce ve eylemin diyalektik birliğini esas alan praksise dayalı diyalojik bir pedagoji geliştirdi. Bu yaklaşım, yalnızca bir eğitim yöntemi değil, aynı zamanda sınıfsal karşıtlık zemininde şekillenen bir politik duruştu.[8]

Dijital emek, platform ekonomileri ve eğitimde algoritmik yönetimin yükseldiği günümüz kapitalizmi koşullarında bu düşüncenin önemi daha da belirginleşiyor. Artık okullar eğitimciler tarafından değil, standartlaştırılmış, gözetlenen ve ticarileştirilmiş bir biçimde yazılımlar tarafından yönetiliyor. Müfredatlar şirket çıkarlarına göre şekilleniyor; öğrenciler ise veri sağlayacak birer kaynak hâline geliyor.[9]

Yapay zekâ araçları "kişiselleştirilmiş öğrenme" vaadiyle sunuluyor; fakat çoğu zaman öğretmenlerin mesleki becerilerini işlevsizleştirerek öğretimi özelleştirmenin bir aracı hâline geliyor. Bu yaklaşım son derece açık bir mantıksal zemine oturuyor: Eğitim, sorgulamayan, siyasetten arındırılmış ve sadece piyasada işe yarayacak kadar teknik beceriye sahip işçiler yetiştirmelidir.

[5] Vanessa Barbara, "Bolsonaro's War on Education," New York Times, 8 Mayıs 2019.

[6] Henry A. Giroux, Eleştirel Pedagoji Üzerine (Bloomsbury, 2011).

[7] Ruy Mauro Marini, "Dialectics of Dependency," Monthly Review 23, no. 3 (1974).

[8] Marini, "Bağımlılığın Diyalektiği."

[9] Audrey Watters, "The Algorithmic Future of Education," Hack Education, 2017, http://hackeducation.com.

Freire'nin kolektif özneleşme, tarihsel bilinç ve ezilmenin tanınması üzerine kurulu pedagojisi ise bu egemen doğrultuyla taban tabana zıttır.[10]

Eleştirel Eğitime Yönelik Küresel Saldırılar

Eleştirel pedagojiye yönelik baskı, otoriterleşme ve neoliberalizme yönelen daha geniş siyasal dönüşüm bağlamında ele alınmalıdır. Eşitsizlik derinleştikçe ve geleneksel kurumlar meşruiyetini kaybettikçe; egemen sınıflar milliyetçiliğe, mit yaratımına, gözetim ve kültürel denetime yönelir. Eğitim de yalnızca bir ekonomik politika alanı değil, aynı zamanda ideolojik homojenleştirmenin de zemini hâline gelir.[11]

Hindistan'da Modi rejimi kast sistemi ve sömürge karşıtı direniş tarihini kaldırarak, müfredatı Hindu milliyetçiliği etrafında yeniden şekillendirdi. Brezilya'da Bolsonaro yönetimi Freire'yi doğrudan hedef alarak onun öğretmen yetiştirme programlarından çıkarılmasını istedi ve "siyasi beyin yıkama" yapan öğretmenleri suçlu ilan etmeye teşebbüs etti.[12] Macaristan'da Viktor Orbán hükümeti toplumsal cinsiyet çalışmalarını yasakladı ve üniversiteleri hükümet yanlısı vakıfların kontrolüne verdi. ABD'de ise "anti-CRT" (critical race theory - eleştirel ırk teorisi) yasaları ve müfredat yasakları aracılığıyla ırk, toplumsal cinsiyet ve sınıf konularında eğitim vermek suç hâline getirilmeye çalışılıyor.[13]

Bu uygulamalar münferit değil, aksine eğitimi muhalif düşüncenin alanı olmaktan çıkarıp ideolojik denetim aracına dönüştürmeye yönelik ortak bir çabayı yansıtıyor. Aynı zamanda neoliberalizmin ideolojik hegemonyasının ne denli kırılgan olduğunu gözler önüne seriyor: Eğitim, eleştirel bilincin gelişebileceği potansiyel bir alan olmaya devam ettiği sürece denetlenmelidir. Freire'nin pedagojisi baskıyı adlandırmayı ve ona karşı harekete geçmeyi savunmasıyla bu projeler için asli bir tehdit olmaya devam ediyor.[14]

Oluşan tepkiler; gerici medya, hayırseverlik kurumları ve veri odaklı eğitim teknolojileri tarafından da yönlendiriliyor. "Eleştirel düşünme" ve "hakkaniyet" gibi kavramlar ya politik anlamından arındırılıyor ya da doğrudan şeytanlaştırılıyor. "Okul seçimi", eğitimi kamusal yatırımdan mahrum bırakmak için bir örtmeceye, "ebeveyn hakları" ise ırksal tepki ve sınıf kininin üstünü örten bir kılıfa dönüştürülüyor. Freire'nin, özgürleşmenin dünyayı olduğu gibi

[10] Neil Selwyn, "Ed-Tech and the Ideology of Silicon Valley," Learning, Media and Technology 41, no. 3 (2016).

[11] Wendy Brown, In the Ruins of Neoliberalism (Columbia University Press, 2019).

[12] Barbara, "Bolsonaro'nun Eğitime Karşı Savaşı."

[13] Giroux, Eleştirel Pedagoji Üzerine.

[14] Freire, Ezilenlerin Pedagojisi.

adlandırmakla başladığına dair ısrarı, örtmeceler ve ideolojik sisle kaplı bir ortamda devrimci bir nitelik kazanıyor.[15]

Dersliklerin Ötesinde

Resmi yapılar tarafından uygulanan baskılara rağmen, Freireci pedagoji örgün okul sisteminin dışında varlığını sürdürmeye ve gelişmeye devam ediyor. Örneğin, Brezilya'daki Topraksız İşçi Hareketi (MST), toprak mücadeleleriyle iç içe yürüttüğü kırsal okullarda iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve toplumsal bilinci merkeze alıyor.[16] Filistin ve Güney Afrika'da okuryazarlık ve yetişkin eğitimi programları, Freire'nin diyalojik yöntemlerini barınma hakkıyla, feminist örgütlenmeyle ve sömürge karşıtı direnişle ilişkilendiriyor.[17]

Güney Afrika'da, Freireci yöntemlere dayalı yetişkin eğitimi programları toplulukların, apartheid etkilerini ve kalıntılarını, toprak gasplarını ve süregelen neoliberal sömürüyü sorgulamasını sağladı. Filistin'de gençlik programları, eleştirel sorgulamayı işgale ve yerleşimci şiddetine karşı direnişle ilişkilendirdi. Filipinler'de yerli halkların Lumad okulları, Freireci yöntemleri toprak savunması ve kültürel varlığın sürdürülmesi ile birleştirdi - üstelik de devlet güçlerinin doğrudan tehdidi altındayken.

Bu hareketler, eleştirel pedagojinin dersliklerle sınırlı olmadığını gösteriyor. Eleştirel pedagoji kooperatiflerde, tabandan gelen okullarda ve dayanışma ağlarında yaşamaktadır. Hapishane eğitiminde, işçi kooperatiflerinde ve işçi hareketlerinin politik eğitim programlarında da gelişmeye devam ediyor. Bu alanları birleştiren şey, eğitimin insanları baskıya boyun eğmeye değil, onun üstesinden gelmeye hazırlaması gerektiğine duyulan ortak inançtır.[18]

Bu bir diploma sisteminin değil, dayanışmanın; "performans göstergeleri"nin değil, praksisin pedagojisidir. Bilginin elitlerin mülkü değil, ezilenlerin ortak mirası olduğunu savunur. Freire'yi bu denli dönüştürücü kılan da tam olarak bu yönelimdir—o, kapitalizm içinde daha iyi bir eğitim değil, kapitalizmi geçersiz kılan bir eğitim çağrısında bulunur.

Uzun Sürecek Bir Mücadele İçin Freire'yi Yeniden Sahiplenmek

Liberal eğitim savunucularının prosedürcülüğe ve teknokratik tarafsızlığa çekildiği bir dönemde, Freire'nin radikal özü yeniden hatırlanmalıdır. Onun pedagojisi bir atölye modeli değil; köklerini mücadeleden alan devrimci bir insanlaşma teorisidir.[19] Ancak birçok ilerici kurum bile onun çalışmalarını

[15] MST Brezilya, "Eğitim Pratiklerimiz," MST Resmi Web Sitesi, 2022, http://mstbrazil.org.

[16] Education International tarafından derlenen Güney Afrika ve Filistin taban eğitimi raporları.

[17] McLaren, "Devrimci Pedagoji."

[18] Giroux, Eleştirel Pedagoji Üzerine.

[19] Freire, Ezilenlerin Pedagojisi.

"öğrenci merkezli öğrenme", "katılım", "ses" gibi anahtar kelimelere indirgiyor. Politik içeriğinden arındırılmış bu terimler, hibe alma, marka inşası ve içi boş reformlar için araç hâline geliyor.

Bugün Freire'yi yeniden sahiplenmek onun düşüncesinin bu şekilde sulandırılmasını reddetmektir. Eğitimin maddi bir savaş alanı olduğunu savunmaktır. Sınıf savaşı sadece fabrikalarda ve grev hatlarında değil, dersliklerde, okul yönetimlerinde ve dijital platformlarda da sürmektedir. Bilgiyi kim kontrol ederse, tahayyülün sınırlarını da o belirler. Sosyalist bir gelecek inşa edeceksek, sadece hareketleri değil zihinleri de örgütlememiz gerekir. Bu görevde Paulo Freire tarihsel bir referans değil, stratejik bir yol göstericidir.

Freire'yi ciddi bir şekilde okumak, ezilenlerle birlikte örgütlenme, karşı-hegemonik kurumlar kurma ve bilincin sömürgeleştirilmesine direnme politik yükümlülüğünü kabul etmektir. Freire'nin eğitim tahayyülü henüz tamamlanmamıştır ve bugün canlılığını hâlâ korumaktadır.

Küresel Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Carlos Alberto Torres ile Söyleşi[1]

Emiliano Bosio & Carlos Alberto Torres

Çeviri: Ali Özdemir & Songül Büyükköse[2]

Giriş

Son otuz yılda uluslararasılaşma ve küreselleşme, eğitimcilerin pedagojik yörüngelerini ve eğitim kurumlarını farklı düzeylerde şekillendirmiştir (Bosio, 2017a, 2017b; Knight, 2007; Torres, 2017; Yemini, 2016; Yemini ve diğerleri, 2018, 2019). Uluslararasılaşma söylemi, çağdaş eğitimdeki en karmaşık ve çok yönlü söylemlerden biridir ve ekonomik, siyasi ve sosyal anlamlarıyla küreselleşmeyle ilişkilidir (Beck, 2000; Knight, 2015). Yirmi yıl önce Wiseman, *Australia and Politics of Globalization* (Wiseman, 1998; 1) adlı kitabında şöyle söylemiştir: "Küreselleşme, yirminci yüzyılın sonlarında moda olan en güvenilmez ve tehlikeli sözcüktür. Güvenilmezdir çünkü pek çok anlamı vardır ve pek çok şekilde kullanılabilir. Tehlikelidir çünkü çoğu zaman hayatın her alanında ve dünyanın her köşesinde kuralsız kapitalist ilişkilerin sonsuz genişlemesinin güçlü ve basit bir gerekçesi olarak kullanılmaktadır." Genel olarak küreselleşme ve özel olarak uluslararasılaşma, eğitim politikalarının ve programlarının değişen doğasına ilişkin pek çok tartışmanın moda sözcükleri haline gelmiştir (Bosio ve diğerleri, 2018; Bourn, 2018). Buna, eğitimle ilgili ulusal kamuoyu tartışmalarının içeriğini etkileyen uluslararası karşılaştırmaların artan etkisi de dahildir. Bu söylem, diğerlerinin yanı sıra, okul performansı için Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) standartlarını ve Times Higher Education Supplement (THES) ve diğerleri tarafından üniversiteler için yayınlanan sıralamalara benzer şekilde Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yayınlanan sıralamaları içermektedir (Billing, 2004; Verger ve Hermo, 2010; Yemini, 2016). Son olarak, Yemini'nin (2018: 7) ifade ettiği gibi, uluslararasılaşma "toplumdaki temel sorunlar ve tanımlar (ör. çokkültürlülük, 'beyin göçü' ya da 'beyin dolaşımı', din ve devlet güç ilişkileri ve yine

[1] Bosio, E. & Torres, C. A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres başlıklı metinden kısaltılarak çevrilmiştir, https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210319825517

[2]ali.ozdemir_02@metu.edu.tr, songul.buyukkose@metu.edu.tr

küreselleşme)" ile bağlantılıdır. Uluslararasılaşmanın giriftliği, ilgili terimlerin çağrışımlarının ve anlamlarının geniş hacimli olmasından kaynaklanmaktadır; bu durumsa büyük ölçüde böylesi söylemler içindeki kişilerin karmaşık ideolojik ve akademik duruşlarıyla ilgilidir.

Bu bağlamda, modern eğitimin uluslararasılaşmasını sistemini – ilkokullardan başlayarak yükseköğretime kadar – yorumlamaya yönelik yaklaşımlar genel olarak iki türe ayrılabilir: değerlere dayalı olan ve pragmatik temelli olanlar (Jones ve Killick, 2007). İkincisi temel olarak öğrencilerin küreselleşen bir dünyada çalışmak için ihtiyaç duydukları beceri ve nitelikleri vurgulamaktadır – bu görüşe göre bilgi ve bilme, piyasanın mantığına indirgenebilir ve küresel ekonomik rekabet gücü ve dünya sıralamaları bağlamındaki konumlandırmalarla ilişkilendirilebilir (Giroux, 2007; Mignolo, 2011, 2012; Nixon, 2013). Buna göre eğitim, "çağdaş kapitalizmin ağ mantığına hapsolmuştur, aynı ekonomik döngülere, piyasa yükseliş ve düşüşlerine ve bölümlere ayrılmış küresel rekabete maruz kalan bir endüstridir" (Rizvi ve diğerleri, 2005, s. 11). Birincisi sosyal sorumluluk, etik ve adalet konularına dikkat çekmekte ve yoksullukla mücadele etme, insan haklarını destekleme ve/veya sürdürülebilir bir gelecek için çalışma ihtiyacını vurgulamaktadır – bu yaklaşım, sadece becerileri değil, en önemlisi değerleri ve eylemleri de geliştirmeyi ve teşvik etmeyi amaçlayan, küresel eşitsizliklerden kaçmak yerine sorular sormaktan kaçmayan, tersine soru sormaya yönelten etik-eleştirel bir küresel pedagoji çağrısında bulunmaktadır (Andreotti, 2006, 2010; Bosio, 2017a; Peck ve Pashby, 2018; Rizvi ve Beech, 2017; Torres ve Dorio, 2015; Clifford ve Montgomery, 2017; Sherman, 2016; Guajardo ve Reiser, 2016; Stein, 2018; Dorio, 2017). Bu, çok kültürlü, hak temelli, evrensel, diyaloğa dayalı işbirlikçi ve değer yaratan bir yaklaşım türüdür (Siegel ve Gaudelli, 2018; Goulah, 2018; Sharma, 2018; Bosio, 2017a; Gaudelli, 2016; Tarozzi ve Torres, 2016; UNESCO, 2014).

Uluslararasılaşma farklı akademisyenler ve eğitimciler için farklı anlamlara gelebilir ancak bu makale değer temelli yaklaşıma ilişkin bir diyalog sunmaktadır. Konuyu uluslararasılaşmanın olası değer yaratan sonuçlarından biri olarak küresel vatandaşlık eğitimi (GCE) merceğinden incelemektedir – bu perspektifte, Yemini'nin (2016: 184) "uluslararasılaşma, öğrenenlere küresel vatandaşlık duygusu aşılamak amacıyla eğitim sistemi içinde çokkültürlü, çok dilli ve küresel boyutların entegrasyonunu teşvik etme süreci olarak tanımlanabilir" şeklindeki son görüşüne katılıyoruz. Ancak, birçok bağlamda, bu aynı zamanda eğitim kurumlarında neoliberalizmi ve girişimciliği teşvik etmek için yapılmış bir dalavere düzenidir. Burada sizleri küresel vatandaşlık konusundaki fikir ve kavramları araştıran, analiz eden ve bu çabanın değerini açığa çıkaran bir diyaloğa davet ediyoruz. Küreselleşme/uluslararasılaşma bağlamında eğitimde güç ve politika konularını ele alıyor ve küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğretim deneyimleri için bir "yol haritası" sunmayı umuyoruz. Bu söyleşi, eğitim sistemi genelinde üç grup izleyici için değerli bir kaynak olmayı amaçlamaktadır.

1. Küresel vatandaşlık eğitimi konusundaki teorik anlayışlarını öğretmenlik pratiğine dönüştürmek isteyen eğitimciler.

2. Küresel vatandaşlık eğitimi alanında yeni olan ve araştırmaları için dinamik başlangıç noktaları arayan araştırmacılar.

3. Küresel vatandaşlık eğitiminin tarihi, felsefesi ve uygulamaları hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyen genel izleyici kitlesi.

Küresel vatandaşlık eğitimi: Teori arayışında bir müdahale biçimi

Burada kavramsallaştırdığımız şekliyle küresel vatandaşlık, karşılıklık ve mütekabiliyet değerlerine ya da Torres'in tartışmamızda ifade ettiği şekliyle "el buen vivir"e dayanmaktadır – bu kavram küresel vatandaşlık eğitimini çözülebilir içsel çelişkilerine rağmen, daha adil ve barışçıl bir dünyanın inşasında toplum merkezli, ekolojik olarak dengeli ve kültürel olarak duyarlı bir toplumda hareket etmeyi teşvik eden, ileriye dönük bir eğitim teorisi içine oturtmaktadır. Bazıları için küresel vatandaşlık eğitimi "ortak faydaya" yönelik bir eğitim teorisini temsil etmektedir (Bosio, 2017a; Bourn, 2018; Gaudelli, 2016; Torres, 2017). Öte yandan bu yaklaşımın bireyin kişisel çıkarlarının ötesinde bir ahlaki yükümlülük ve duyarlılık talep ettiğinin de bilincindeyiz (Dill, 2012). Dill'in (2012: 541) de belirttiği gibi, "ister gerçek olsun ister arzulanan, ister memnuniyetle karşılansın ister karşı çıkılsın, küresel vatandaşlık eğitiminin eğitim uygulamalarımızda geniş kapsamlı bir paradigma değişimi" olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle, küresel vatandaşlık eğitimi uygulamasına ilişkin araştırmaları genişletmek kesinlikle kritik önem taşımaktadır. Bunu yapabilmek için, katkımızın temelini oluşturan temel bir soru soruyoruz: küresel vatandaşlık eğitimi, ortak faydaya yönelik bir eğitim teorisi midir? Küresel vatandaşlık eğitiminin bir teori ve uygulama aracı arayışında olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu sorunun temel bir öneme sahip olduğuna inanıyoruz; çünkü dünya giderek birbirine daha bağımlı ve çeşitli hale gelmekte, sınırları da daha gözenekli olmaktadır. Vatandaşlık kimlikleri ile sadakat ve bağlılık hakkındaki söylemler giderek belirli bir mekâna bağlı olmaktan çıkmaktadır (Torres, 2017).

Öte yandan hem sınıf hem müfredat düzeyinde, küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgilenen, örneğin tek bir öğrenciyi bile feda etmeyecek muhteşem eğitimciler vardır. Carlos Alberto Torres de onlardan biri. Söyleşimizde, ilk olarak, Küresel Güney'in sömürgecilik sonrası epistemolojilerinin bilgisini nasıl elde edeceğine yönelik merakının altını çiziyor. Torres ikinci olarak, küresel vatandaşlığın ulusal vatandaşlığa değer katması ve kendisine göre üç ilkeyle tanımlanan küresel müşterekleri savunmak için çaba göstermesi gerektiğini öne sürüyor: (1) gezegenimiz evimizdir, (2) küresel barış, dokunulmaz bir kültürel faydadır ve maddi değeri olmayan bir insanlık hazinesidir ve (3) insanların güçlü bir dayanışma ruhuyla yaşamaları için yollar bulmaya ihtiyacı vardır. Son olarak, "ekonomik eşitlik, refah ve kültürel çeşitliliğe yönelik küresel bir zorunluluk" olduğu için, küresel vatandaşlık eğitimi çeşitliliğe saygıyı teşvik etmeyi

amaçlayacaktır. Torres, diğer konuların yanı sıra kendi deneyimlerini de anlatıyor; örneğin, 11 Eylül 2001 saldırılarının "yaşam yolculuğunu" nasıl yeniden şekillendirdiğini ve kendisini yeni bir etik arayışına yönelttiğini de ifade ediyor.

Carlos Alberto Torres ile Söyleşi

Emiliano Bosio: Küresel vatandaşlık için eğitimden ne anlıyorsunuz? Akademik serüveniniz ve yaşam "yolculuğunuz" bu anlayışı nasıl şekillendirdi?

Carlos Alberto Torres: Kültürel ve toplumsal yapılar, teorik ve meta-teorik ilkeler ve ampirik analizler aracılığıyla yolculuk yapıyoruz. Yolculuk yapıyoruz ama bunu konum siyaseti ve kimlik siyaseti içinde "çerçevelenmiş" olarak yapıyoruz. Bu konumsallık, bizi sadece bilgelik kaynaklarımızı ve her şeyden önce kimliklerimizi anlamaya yöneltmekle kalmamalı, aynı zamanda kapitalist toplumlarda ırkçılık, cinsiyetçilik, dini mutlakiyetçilik, homofobi veya sınıfsal ayrımcılık karşısında kendi konumumuzu ve kimlik siyasetimizi bulmamıza yardımcı olmalıdır. Daha önceki çalışmalarımda, devlet teorileri ve politik eğitim sosyolojisi aracılığıyla eğitim ve iktidar politikalarında konum, kimlik ve konumsallığın kesişimlerini inceledim. Bu bilimsel araştırmayı Latin Amerika Çalışmaları, Küreselleşme Çalışmaları, Çokkültürlülük, Neoliberalizmin yükselişi ve düşüşü ve son olarak küreselleşmenin öğretme ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini ele alan başlıklar altında yürüttüm. Bu sorulara pratik bir cevap ararken, neoliberal küreselleşmenin ortaya çıkardığı bazı sorunların küresel vatandaşlık eğitimi ve sürdürülebilirlik politikaları aracılığıyla ele alınabileceğine inanıyorum.

Bir sonraki çalışmamda, her bilimsel analizin alt metninde her zaman yer alan bir soruya odaklanacağım: "el buen vivir", İspanyol dilinde güzel, analitik ve aynı zamanda normatif bir kavram. Latin Amerika'daki Yerli atalara kadar izi sürülmesi gereken bir kavram. El buen vivir, çok karmaşık bir çeviri gerektiren ve hayata geçirmesi daha da zor olan bir terimdir. Önceki çalışmalarımda el buen vivir'i iyi toplum olarak ifade etmiştim, ancak bu normatif terim el buen vivir'in zenginliğini yakalamak için hala yetersiz. "İyi yaşam"ın sosyolojisinden bahseden analizler var ancak ben bu noktada daha çok Küresel Güney'in post-kolonyal epistemolojilerinin bilgi arayışının nasıl ele alınacağıyla ilgileniyorum.

Yazmakta olduğum makalelerden biri şu konuyu ele alacak: İyi yaşam sosyolojisi ve el buen vivir ekolojisi, son kitabımda inşa ettiğim küresel vatandaşlık eğitimi teorisinin daha iyi anlaşılmasına nasıl yardımcı olabilir. Ancak bu sorunun yanıtını henüz tam olarak bilmiyoruz ve dünya sisteminde yeni bir etik olarak küresel vatandaşlık eğitimi derinlemesine ele alınmayı bekliyor.

Bosio: Modern eğitim kurumlarında küresel vatandaşlık eğitiminin üç temel unsuru nedir?

Torres: Bu soruya yanıt verirken, sorunuza kapsamlı bir şekilde yanıt verdiğine inandığım biyografik bir ayrıntı sunmak istiyorum. 11 Eylül 2001 benim hayatımı değiştirdi. Finlandiya'da çalışırken televizyonda İkiz Kulelerin yanışını izlediğimde, bunun uygarlıklarımız için bir sıkıntı ve güçlükler zamanı olduğunu hissettim. En büyük oğlum Dünya Ticaret Merkezi'nden sadece birkaç blok ötede yaşadığı için, bu küresel olay aynı zamanda çok kişiseldi.

Meydana gelen olayları kavramaya çalışmanın katartik bir yolu olarak, sevdiklerime bir mektup yazdım ve karşı karşıya olduğumuz varoluşsal ikilemler üzerine düşündüğümü ve cevapları kendi kalbimde aradığımı ifade ettim. Onlara yaşam, sevgi ve barış üzerine çalışmaya hazır olduğumu söyledim. Akademik çalışmalarıma yenilenmiş bir enerji, şevk ve gayretle devam etmeye karar verdim. Her zaman olduğu gibi bu olağanüstü zamanlarda da Latince bir atasözü olan ad fontes'i hatırlamamız gerekiyor. Kendi ilkelerimizin ve arzularımızın kaynaklarına geri dönmeliyiz. Bu mektubu şöyle bitirmiştim: "Dünyaya yakın yaşamaya, huzur ve mutluluk aramaya ve sadece aklımla değil, çıplak ellerimle bir şeyler inşa etmeye karar verdim".

Sadece sürdürülebilirliği ve küresel vatandaşlık eğitimini destekleme konusundaki kararlılığımı artırmakla kalmadım, aynı zamanda doğaya daha yakın yaşayarak ve hayatın getirdiklerini kucaklayarak örnek olmak istedim. Gezegeni, barışı ve insanları savunmanın yollarını bulmak istedim. Topanga dağlarında kırsal bir araziye taşındım ve burada kendi ellerimle bir kulübe inşa ettim; bu da bende ahşapla çalışma, bir şeyler tasarlama ve inşa etme konusunda var olduğunu bilmediğim bir tutku uyandırdı. Bir devlet üniversitesinde ince ahşap işçiliği eğitimi aldım ve mobilya yaptım; yağ ve şarap yapmak için zeytin ağaçları ve asmalar diktim; taze sebzeler için organik bahçeler ektim ve hatta en son bal hasadı için bal arıları besledim.

Bu gezegen vatandaşlığına yönelik bu tür bir bağlılık bizi Toprak Ana'ya saygı duymaya, doğanın tadını çıkarmaya ve Antroposen çağında doğal bir dünyaya saygı duymaya ve onu savunmaya yaklaştırabilir. Bizim içine doğduğumuz ve artık burada olmadığımızda bizden sonrakilere daha iyi bir halde bırakacağımız bir dünya. Küresel vatandaşlık eğitimine olan bağlılığım, üniversite öğrenciliğimden bu yana sahip olduğum ilkeler ve yaptığım işlerle güzel bir şekilde örtüşüyor. Yurttaşlık haklarını ve insan haklarını yok eden bir diktatörlük nedeniyle 1970'lerin ortalarında Meksika'ya sürgün edilmek zorunda kaldığım anavatanım Arjantin'deki ilk yıllarımdan UCLA profesörü olduğum şu ana kadar, demokratik eğitimin en üst düzey tezahürü olan toplumsal adalet eğitiminde teori, politika ve uygulamada yenilikler ortaya çıkarmak için her zaman mücadele ettim; gezegen için toplumsal adaleti sağlayan bir toplumsal adalet eğitimini amaçladım. BM Sekreteri Ban Ki-moon tarafından 2012 yılında açılan Önce Küresel Eğitim Girişimi'nin (GEFI) uygulanması, daha iyi bir dünya, Freire'nin sözleriyle sevmenin daha kolay olacağı bir dünya için kendi mücadelemde yeni bir bileşen oldu. Önce küresel eğitim girişimi programı, küresel vatandaşlık eğitimini günümüzde toplumsal dönüşümün merkezi bir bileşeni olarak

tanımlamaktadır. Küresel vatandaşlık eğitimi herkes için eğitime erişimi, eğitim kalitesini, küresel barışı, gezegenin sürdürülebilirliğini ve küresel müştereklerin savunulmasını geliştirecek bir kaynak olarak öngörülmektedir. Sürdürülebilir kalkınmanın bir ayağı olarak küresel vatandaşlık eğitiminin artan eşitsizlik, küresel yoksulluk, neoliberal küreselleşme, otoriter eğitim, çevreyi ve gezegeni tahrip eden yağmacı kültürler gibi küresel barışı etkileyen sorunlara verilecek yanıtlardan biri olduğuna inanıyorum.

Küresel olarak birbirimize bağlı olduğumuz bu çağda dünya, fırsatların yanı sıra muazzam zorluklarla da karşı karşıyadır ve bu durum araçsal akıldan uzak yeni eğitim modelleri gerektirmektedir. Mevcut eğitim deneyimleri, öğrencilerin dünyada olup bitenleri esaslı bir biçimde anlamaları için gerekli bilgi, beceri ve değerleri sağlıyor mu? Eğitim uygulamaları ve müfredat bize küresel sorunların yaşamlarımızı nasıl etkilediğini, toplumların, ulusların ve gezegenin yaşamını nasıl değiştirdiğini öğretiyor mu?

11 Eylül 2001 beni, yeni bir etiğe dayanan bir yenilik arayışına itti. Kaliforniya Üniversitesi sistemindeki ilk kez Küresel Öğrenme ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi UNESCO Kürsüsü'ne layık görülmemin arka planı budur. Bu karar, sürdürülebilirlik, küresel vatandaşlık eğitimi ve çok kültürlülük konusundaki kapsamlı çalışmalarım doğrultusunda eğitimde yenilikler yapmaya çalıştığım akademik kariyerimle güzel bir şekilde örtüşüyor. Dünyanın sorunlarına yanıt vermeye hazır zihniyetler ve beceriler geliştirmek için vazgeçilmez eğitim biçimleri yaratmanın yanı sıra, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinden de ilham aldım. UNESCO-UCLA Başkanı'nın çalışmaları, insanlığın küresel müşterekler, insan hakları ve demokrasi için verdiği mücadeleyi destekleyen öğretim uygulamalarını, araştırmaları, teorileri ve politikaları geliştirme fikrine dayanmaktadır. Küresel vatandaşlığın ulusal vatandaşlığa değer katması ve küresel müşterekleri savunmak için çaba göstermesi gerektiğini savunuyorum.

Bosio: Küresel müşterekler nedir? Ve küresel vatandaşlık için eğitim nasıl bir katma değer katabilir?

Torres: Benim küresel vatandaşlık eğitimi teorime göre küresel müşterekler üç temel önerme ile tanımlanıyor. Bunlardan ilki, gezegenimizin tek yuvamız olduğu ve onu küresel vatandaşlık ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi yoluyla, durumu teşhis ve ifşa etmekle kalmayıp eyleme ve politika uygulamasına geçerek korumamız gerektiğidir. İkincisi, küresel müşterekler, küresel barışın dokunulmaz bir kültürel değer ve manevi değeri olan bir insanlık hazinesi olduğu fikrine dayanır. Barışı koruyarak insanları, çevreyi, hayvanları, binaları ve aksi takdirde savaş veya çatışma nedeniyle harap olabilecek çeşitli şeyleri koruruz; ayrıca modern savaşın ne kadar maliyetli olduğu düşünüldüğünde her türlü kaynağı korumuş oluruz. Son olarak, günümüzde savaş teknolojilerinin yıkıcı doğası düşünüldüğünde barış, gezegenimizin korunmasına yardımcı olmaktadır. Üçüncüsü, küresel müşterekler, hepsi eşit olan, sürekli çeşitlenen bir dünyada

demokratik bir şekilde birlikte yaşamayı başaran, bireysel ve kültürel meraklarını gidermeye çalışan, yolsuzluktan uzak, devredilemez yaşam, özgürlük ve mutluluk arayışı haklarını elde eden insanların bu amaçları gerçekleştirme yollarını bulma ihtiyacına dayanmaktadır. Barışa dair esas soru ise farklılık hatları boyunca dayanışma ruhunu nasıl inşa edebileceğimizdir.

Küresel vatandaşlık eğitimi, bilgi, beceri ve değerlere ilişkin olarak sivil katılımı artırmasıyla gezegenimize, küresel barışa ve insanlara yardımcı olabilir. Ekonomik eşitlik, refah ve kültürel çeşitlilik küresel bir zorunluluktur; bu durum da başkalarına benzerliklerinden çok farklılıkları için hayranlık duyabilecek bir birey üretebilir.

Bosio: Modern Amerikan eğitim kurumlarında küresel vatandaşlık eğitimi neden gerekli ya da gerekli değil?

Torres: Şu an için Amerikan eğitim kurumları, Trump yönetiminde hâkim olan irrasyonalitenin yansıttığı kültürel savaşın içine tam olarak girmiş değil. ABD'nin göçmenlik, nativism, ırkçılık ve her türlü önyargı ile ilgili tarihsel deneyiminin en kötüsüne hitap eden bir siyasi modelin Amerikan toplumunun ve dolayısıyla eğitim kurumlarının bağrına ulaşması için henüz çok erken. Ancak bu modele sandıkta karşı çıkılmaz ve bu model yenilgiye uğratılmazsa, Trump'ın birbiri ardına gelen twitter mesajlarıyla yerleştirmeye çalıştığı hegemonyanın daha belirgin ve daha tehlikeli hale gelmesi için sadece birkaç yıl daha geçmesi gerekecektir. Demokratik yönetim, tam da demokrasinin kendisi tarafından baltalanabilir ve Trump gibi biri ortaya çıktığında, daha "iyi meleklerimiz"e yönelik çağrılar, ABD basınına duyulan güven ve Trump'a karşı muhalefet yeterli olmayacaktır. Hukukun üstünlüğünü korumak, belirli seçimler yapmayı, demokrasiyi savunmak için hayatınızı riske atmayı gerektirir. Aksi taktirde, totalitarizm her zaman galip gelecektir.

Bosio: Amerikan eğitim kurumlarında eğitimcilerin küresel vatandaşlığa yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarının arkasında yatan nedenler nelerdir?

Torres: ABD eğitim kurumlarında küresel çalışmalar ile iç politikaya odaklanan etnik/ırksal veya toplumsal cinsiyet çalışmaları arasında bir gerilim var. Bu gerilim, daha önce Soğuk Savaş nedeniyle yoğun yatırım yapılan uluslararası ve dil odaklı alan çalışmalar ile 1960'ların siyasi hareketleri, sivil haklar hareketi ve pozitif ayrımcılık girişimlerinden doğan ülke içindeki ırk, etnik ve toplumsal cinsiyete odaklanan çalışma alanları arasında belirgindi.

Kesişme noktalarını gündeme getirmek, ayrılıklar arasında köprü kurulmasına yardımcı olur ancak analizin odak noktasını çözmez. Tam da bu noktada yerel ve küresel dinamiklerin birbiriyle yakından bağlantılı olarak incelenmesine yönelik analitik ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Teknik uzmanlık (ve sınırlılıkları) kadar ideolojik bağlılıkları da ortaya koyan bu gerilimin ötesinde, eğitim kurumlarında küresel vatandaşlığa yönelik çok büyük bir olumsuz tutum olduğundan emin

değilim, kan ve toprağın küreselcilere karşı savunulmasını yeniden teyit eden nativist ve muhafazakâr pozisyonlar (neo-Naziler dahil) hariç.

Ancak eğitim kurumlarında var olan şey, küresel vatandaşlık eğitimi ve uluslararasılaşma fikrinin ötesinde bu kavrama yönelik bir ilgi ve anlayış eksikliğidir. Her ne kadar sınıflarımızda Trumpist öğrencilerle karşılaşıyor olsak da, Amerika'yı Yeniden Muhteşem Yap sözünün bu öğrencilerin küresel vatandaşlık eğitiminin bazı temellerini "küreselleştirici" olarak sorgulamalarına ve dolayısıyla projeyi antipatriotik olarak görmelerine yol açması bizi şaşırtmamalıdır. Bu bağlamda vatanseverlik kavramını Habermas'ın Anayasal Vatanseverlik önerisine geri döndürmeyi tercih ediyorum.

Her şeye rağmen Amerikan eğitim kurumlarında para konuşur. Eğer küresel vatandaşlık eğitimi üzerine öğretim ve araştırma için para varsa, bu kavram gündemin üst sıralarına yükselecektir. Dahası, Trump tufanından sonra, Trump yönetimi tarafından verilen zararın nasıl onarılacağına dair ciddi bir vizyon varsa, yeni bir rasyonalite devreye girmelidir. Bu yeni kültür siyaseti, küresel vatandaşlık eğitimi, sürdürülebilirlik siyaseti ve küresel iklim değişikliğinin etkileri konusunda ciddi bir tartışma yürütmelidir.

Bosio: Küresel vatandaşlık eğitimi ABD'de okuyan öğrenciler için nasıl daha uygun ya da cazip hale getirilebilir?

Torres: Aydınlanma Çağı'nın bir mirası olan "Liberté, égalité, fraternité" sloganı ilk olarak Fransız Devrimi sırasında ortaya çıkmış ve Ancien Régime'e karşı isyanlarında nesillere ilham vermiştir. Bana göre Aydınlanma ilkeleri bize eğitimin, bireylerin kalbini ve zihnini daha fazla rasyonellik ve bilimsel düşünme seviyesine açarak çatışmaların çözümüne yardımcı olması gerektiğini söyler.

Aydınlanma'nın normatif ilkelerine kesinlikle katılıyorum. Ancak normatif olandan analitik olana ve oradan da bilimsel çerçeveye geçiş zordur, bu bazen de etik ve ahlaki bir dönüşüm gerektiren imkânsız bir görevdir. İtalya ve Almanya'daki Nazi rejiminin en iyi beyinlerinden bazılarının yüksek eğitimli kişiler olması şaşırtıcı değildir. Mussolini'nin eğitim bakanı Giovanni Gentile, neo-Hegelci idealist bir filozof ve Marx, Fichte ve Hegel'den ilham alan bir faşistti. Gramsci'nin, siyasi projesini geliştirmek için, Quaderni dal Carcere'de sunduğu alternatif Marksist kültürel rasyonalite modelini geliştirmesine yardımcı olmak üzere, hapishanedeyken dönemin bazı yeni-Hegelci yazarları okumuş olması da sürpriz olmamalıdır.

Aynı şey eski Yugoslavya'daki savaşlarda soykırımla suçlanan bazı "kasaplar" için de söylenebilir. Bazıları sosyal bilimci, hümanist, fotoğrafçı, film yönetmeni ve aktör olarak eğitim almışlardı – yani onlar duygular, estetik, hukuk çalışmaları, güzellik ve sevgi konusunda eğitimli, bilgiyle ilgilenen kişilerdi. Şimdi savaş suçlusu olarak hükümlü olan Radovan Karadžić, psikiyatrist olarak eğitim almış

ve hatta kaçak olduğu dönemde Belgrad'da alternatif tıp alanında sahte bir isimle çalışmıştır.

Kilise, Toplum ve Hegemonya: Latin Amerika'da Eleştirel Bir Din Sosyolojisi (Torres, 1992) adlı kitabımda detaylandırdığım gibi, Güney Konisi'nden bir örnek de benzer bir kanıt ortaya konmaktadır. Asker ve polis papazlarının çoğu, insanları kaçıran, onlara işkence ederek öldüren Katolik Arjantin askerlerinin vicdanını rahatlatmaya yardımcı olmuştu ve hatta bu papazlar mahkumları teselli etmişti, hatta belki de kutsal rolleri gereği ölmeden önce onlara Extreme Unction (ölmekte olan bir kimsenin vücuduna rahip tarafından kutsal bir yağın sürüldüğü Katolik kilisesi ayini) düzenlemişti. Birçoğu, Marksist ve Komünistlerin ülkeyi ele geçirmesini önlemek için Kızıldeniz'in geçilmesi olarak adlandırdıkları şeyi haklı çıkarmak için Çıkış Kitabı'ndan İncil okumalarını kullanıyordu. Emilio Mignone ve insan hakları mücadelesinin diğer pek çok seçkin temsilcisinin de söylediği gibi, Arjantin'deki Katolik Kilisesi hiyerarşisi, Silahlı Kuvvetlerin eylemlerini kınamış olsaydı büyük olasılıkla soykırım önlenebilirdi.

Geçmişimizden bize kalan ayrımcılığı meşrulaştıran inanış ve düşünceler ruhlarımızın en karanlık tarafında saklıdır. Trump yönetiminin ırkı, toplumu bölmek, ayırmak ve fethetmek için kullandığı mevcut deneyime şahit olurken, insanlara ne kadar eğitim verilirse verilsin, bu eğitimin çoğu zaman korkunç bulabileceğimiz ideoloji ve ilkesel taahhütleri değiştirmeyeceğini fark ediyorsunuz. Aksine, bu ideoloji ve ilkesel taahhütler aslında görünürdeki rasyonel normlar ve uygulamalarla birlikte var olmaktadır. Ülkenin ahlaki yapısı ve hukuk, örnek olması ve Anayasayı savunması gerekenler tarafından saldırıya uğradığında tıpkı bir enfeksiyon gibi nativist ideolojiler yaygınlaşabilir. Daha önce Bin Ladin'den sonra ikinci adam olan ve şimdi El Kaide'nin lideri olan Ayman Muhammed Rabie El Zevahiri'yi düşünün. O doktor ve alimlerden oluşan geniş bir aileden geliyordu. Kendisi de doktor olan ve cerrahi alanında yüksek lisans derecesi olan bilgili bir adamdı. Arapça, İngilizce ve Fransızca dillerini konuşabiliyordu. Batı'nın en iyi üniversitelerinde okumuş olmalarına rağmen cihatçılık yapan ve kendilerini havaya uçuran pek çok insan örneği vardır.

Spektrumun diğer ucunda ise, ABD'deki sözde Evanjelik Hıristiyanların çoğu olmasa da birçoğu Trump'ın temsil ettiği bölücü, ırkçı ve beyaz üstünlüğü modelini kabul etmiş ve bu modelin güçlü destekçileri olmuştur. İncil'e dayanarak Trump'ın -ahlaki ve etik başarısızlıklarına rağmen- Tanrı'nın temsilcisi, mimarı ya da aracı olabileceğine dair bakış ortaya koyan papazların yardımıyla, Trump ne yaparsa yapsın ona geçit veriyorlar. Liderin gündemi savunmadaki başarısızlıklarını görmezden gelmek, popülizmin doğasına içkindir, gerçi Trump sadece ismen popülist, gündemi açısından değil. Bu "sadık" Hıristiyanlar neden farklı olsun ki? Ne de olsa çoğu dini mutlakiyetçi ve ABD'deki kültür savaşlarında kendi cihatları için mücahitlik yapıyorlar.

Kısacası, demokrasi için eğitim ideali, Batı dünyasında çok değerli görülebilecek Aydınlanma Çağı ilkelerinden kaynağını alsa da pratikteki uygulamaların

birkaçını sayacak olursak önyargı, üstünlük, nefret ve ideoloji etiğinden süzülmüş olabilir. Bu durum dünyanın pek çok yerinde geçerlidir ve ABD eğitim kurumlarında var olmadığına inanmak için çok az neden vardır. Asıl soru şu: Küresel vatandaşlık eğitimi, ABD'de eğitim gören öğrenciler için uygun ya da cazip hale getirilebilir mi? Bu sorunun yanıtı toplumsal bağlama, aile deneyimine, öğrenme deneyimine ve ideolojiye bağlıdır.

Bosio: Öğrencilerin "küresel vatandaş" veya "küresel mezun" olabilmeleri için bilgi, beceri, tutum/değer ve deneyimleri içeren hangi yeterlilikleri edinmeleri beklenmektedir? Sizce, Amerikan eğitim kurumlarında küresel vatandaşlık eğitimi daha çok bilgi, beceri ve tutum/değer ile mi ilgilidir yoksa bu üçünün bir bileşimi midir?

Torres: Bu soru daha çok eğitim öğretimden söz ediyor. Arjantin'de sertifikalı bir ortaokul öğretmeni olmama rağmen, cevabım basitçe şöyle: Şüphecilik, sahte haberler ve giderek çoğalan yabancılaşma çağında çok daha fazla rasyonelliğe ihtiyacımız var. Profesör Hartmut Rosa tarafından geliştirilen rezonans kavramını irdeliyorum. Ben bien común, ortak fayda ya da kamu yararı geleneğini takip ediyorum. Bu rasyonalite modeli etiğimize rehberlik ettiğinde, küresel vatandaşlık eğitiminin öğrenme ve uygulama olanakları sonsuzdur. Ancak bu bir öğrenme, keşif ve kimlik oluşturma sürecidir. Eğer kendi toplumunuzda nasıl iyi bir vatandaş olacağınızı öğrenirseniz, bunu küresel dünyaya yaymak o kadar da zor olmayabilir.

Ancak dünyanın geri kalanıyla hiç ilgilenmiyorsanız, ortak yarar konusunda kaygı duymuyorsanız, neoliberal sahiplenici bireycilik modelini takdir ediyorsanız ve bunun da ötesinde, toplumsal yelpazede dayanışmayı teşvik etmekle ilgilenmeyen bilgisiz bir yerel birey haline geliyorsanız, böyle bir bireyin küresel vatandaşlık demokratik eğitim etiğini onaylaması ve uygulaması pek mümkün değildir. Kişinin ne tür bir küresel vatandaşlık arayışında olabileceğine dair yapılan tanımlamanın önemli olduğunu unutmayın. IŞİD yıllarca sadece inananlarla sınırlı olan ve kafirlerin ortadan kaldırılması ya da köleleştirilmesini gerektiren bir dünya Halifeliği öngördü, ancak sonuçta bu da (kesinlikle demokratik bir model olmamakla birlikte) bir tür küresel vatandaşlık modeliydi.

Bosio: Sizce Amerikan eğitim kurumlarında küresel vatandaşlık eğitimi daha çok bilgi, beceri ve tutum/değer ile mi ilgili yoksa bu üçünün bir bileşimi mi?

Torres: Bunu söylemek zor. Boylamsal çalışmalarla değerlendirilebilecek çok fazla deneyim yok. Eğer bu önemli bir araştırma gündemiyse, teziniz kesinlikle önemli içgörüler sunabilir. Son iki çeyrekte verdiğim iki dersle ilgili kişisel hatıram, birçok öğrencinin, özellikle de lisans öğrencilerinin bunu büyüleyici bir keşif alanı olarak gördüğünü ortaya koyuyor. Mezunlar genellikle konulara daha soyut bir yaklaşım benimseyerek çeşitli disiplinlerin bulgularını ya da daha iyisi ekonomi politik, uluslararası çalışmalar veya hukuk çalışmaları gibi disiplinlerarası çalışmaları dikkate almaktadır. Sonuç olarak, modern bir eğitim

kurumuna küresel vatandaşlık dersleri eklemeye çalışırken, Başkan Mao Zedong'a atfedilen "Bırakın bin çiçek açsın" sözünü hatırlamamız gerektiğini söylemek isterim.

Bosio: Öğrencilerin bu yeterliliklere ilişkin başarıları nasıl tespit edilebilir?

Torres: Sosyal becerilerin belgelendirilmesi veya ölçülmesi zordur ancak bu beceriler toplumsal güç oluşturmak için önemlidir. Bilişsel yönleri değerlendirmek ve ölçmek kolay olabilir, ancak ortak faydanın, iyi yaşamın veya vatandaşlık ve dayanışma etiğinin fiilen uygulanması, sınıftan uzakta başka stratejiler gerektirir. Yine de erken sosyalleşmenin büyük bir kısmı anaokulu ve ilkokulda sağlanabilir ve sağlanmalıdır.

Bosio: Sizce küresel vatandaşlığa yönelik bir müfredat ABD bağlamına, özellikle de Amerikan eğitim kurumlarına "uymak" için hangi temaları içermelidir?

Torres: UCLA'da düzenli olarak verdiğim dersler ve Paulo Freire Enstitüsü-Uluslararası Küresel Vatandaşlık Eğitimi Enstitüsü (PFI-IIGCE) yaz programlarımız dahil olmak üzere öğretim biçimimiz araştırmamızla yakından bağlantılıdır. Sürdürülebilirlik ve küresel vatandaşlık eğitimi alanındaki yenilikleri incelemek üzere üç lisans dersinden oluşan yeni bir dizi oluşturduk. Profesör Richard Desjardins tarafından verilen ilk dersin başlığı Küreselleşme ve Öğrenme; benim verdiğim ikinci dersin başlığı Küresel Vatandaşlık Eğitimi; üçüncü dersin adı ise Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Müfredat ve Öğretim olup, bu ders benim yönetimim altında UNESCO Başkanlığında doktora sonrası araştırmacı olan ve şu anda UCLA'da öğretim görevlisi olan Dr. Jason Dorio tarafından verilmektedir. Öğretim faaliyetlerim, şu anda iş birliği içinde olduğumuz çeşitli ülkelerde dünya çapında verdiğim çok sayıda konferansı da kapsıyor.

Sonuç

Küreselleşme, ekonomi, hizmetler, teknoloji, mallar, kaynaklar, fikirler, insanlar, değerler, kültür ve bilginin dünya çapında dolaşımına odaklanan bir süreçken (Beck, 2018; Knight, 2003; Bourn, 2018; Burbules ve Torres, 2013; Torres, 2017), eğitimin uluslararasılaştırılması, bazıları tarafından bir okul veya üniversite sisteminin ethosuna, nesnelerine, öğretme/öğrenme, araştırma ve hizmet işlevlerine uluslararası, kültürlerarası, çok kültürlü ve küresel bir boyutun dahil edilmesi veya "aşılanması" süreci olarak tanımlanmaktadır (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2010; Knight, 2005). Uluslararasılaşma, uluslar, insanlar, kültürler, kurumlar ve sistemler arasındaki bağlantıya öncelik verirken, küreselleşme ekonominin, fikirlerin ve kültürün dünya çapında dolaşımı kavramını vurgulamaktadır (Bedenlier ve diğerleri, 2018; Knight, 2004; Spring, 2008). Bu nedenle, küresel vatandaşlık eğitiminin bazı bağlamlarda küresel eğitim veya küresel yurttaşlık eğitimi olarak anlaşılması şaşırtıcı değildir. "Dünya çapında dolaşım" kavramı ile "uluslar arasında bağlantı" kavramı arasındaki fark hem

belirgin hem de karmaşıktır (De Wit, 2002). Sonuç olarak, bu iki kavram birbiriyle çok bağlantılıdır ancak aynı zamanda çeşitlilik göstermektedir (Knight, 2007). Eğitimin uluslararasılaşması ve küresel vatandaşlık eğitiminin küreselleşmenin itici güçleri mi, karşıtları mı yoksa vekilleri mi olduğu tartışılmaya devam etmektedir (Knight, 2015). Bu bağlamda, tartışmamız küresel vatandaşlık eğitimi kavramını, "küresel pazar yetkinliğini ve hatta çok sayıda uluslararası uçuşu içeren istihdamı ifade etmek için neoliberal düşünceler tarafından sıklıkla sahiplenilen" (Garson, 2016, s. 29) bir kavram olarak değil, uluslararasılaşmanın ve demokratik kozmopolitizmin olası bir değer yaratan sonucu olarak çerçevelemektedir. Bu görüşe göre, küresel vatandaşlık eğitiminin klasik bilgi, beceri ve değer boyutlarıyla sivil katılıma katkısı yoluyla gezegenimize, küresel barışa ve insanlara yardımcı olabileceğine inanıyoruz. Dahası, küresel vatandaşlık ulusal vatandaşlığa ve küresel müştereklere değer katmalıdır. Bilimi bir kamu malı olarak geliştirmek için çaba göstermeliyiz; tüm sınırlılıklarına rağmen ve araştırma ve bilgiyi bağlamsallaştırma ihtiyacını göz önünde bulundurarak, bilim, yabancı düşmanı ve dışlayıcı milliyetçilik çağında çok önemli olan rasyonalite için iyi bir vekil olarak görülebilir. Ekonomik eşitlik, refah ve kültürel çeşitlilik dünyanın her yerinde bir zorunluluktur ve bu durum, benzerliklerinden çok farklılıklarından dolayı başkalarını takdir edebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir müfredatın oluşturulmasını teşvik edebilir.

Kaynakça

Andreotti V (2006) Soft versus critical global citizenship education. Development Education, Policy and Practice, 3: 83–98.

Andreotti V (2010) Postcolonial and post-critical global citizenship education. In: Elliott G, Fourali C and Issler S (eds), Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives. London: Continuum International Publishing Group, pp.238–250

Banks JA, Suárez-Orozco M and Ben-Peretz M (eds) (2016) Global Migration, Diversity, and Civic Education: Improving Policy and Practice. New York: Teachers College Press.

Beck U (2000) What is Globalization? Cambridge: Polity Press.

Beck U (2018) What is globalization? John Wiley & Sons.

Bedenlier S, Kondakci Y and Zawacki-Richter O (2018) Two decades of research into the interna tionalization of higher education: Major themes in the journal of studies in international education (1997–2016). Journal of Studies in International Education 22(2): 108–135.

Billing D (2004) International comparisons and trends in external quality assurance of higher educa tion: Commonality or diversity? Higher Education 47(1), 113–137.

Bosio E (2017a, December 1) How do we create transformative global citizens? University World News, 1 December. Available at: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20171129082744388

Bosio E (2017b) Educating for Global Citizenship and Fostering a Nonkilling Attitude. In: Evans Pim J and Herrero Rico S (eds), Nonkilling Education. Honolulu: Center for Global Nonkilling, pp. 59–70.

Bosio E and Gaudelli W (2018, February 7) Dr. William Gaudelli Global Citizenship Education— Interview Series Emiliano Bosio [Video file], February 7. Available at: https://youtu.be/CuiAEL45fDw

Bosio E and Torres CA (2018) Dr. Carlos Alberto Torres Global Citizenship Education—Interview Series with Emiliano Bosio [Video file], March 3. Available at: https://youtu.be/hNVZRIuBS-w

Bosio E and Schattle H (2017) Dr. Hans Schattle Global Citizenship Education—Interview Series Emiliano Bosio [Video file], October 12. Available at: https://youtu.be/Wg3EWF88vi8

Bosio E, Ibe A, Matsui B, et al. (2018) GILE SIG Forum: Educating for global citizenship. In: Gallagher AB (ed), The 2017 PanSIG journal: expand your interest (pp. 222–231). Available at: http://pansig.org/publications/2017/2017_PanSIG_Journal.pdf

Bourn D (2018) Understanding Global Skills for 21st Century Professions. Dordrect: Springer.

Burbules NC and Torres CA (2013) Globalization and Education: Critical Perspectives. New York: Routledge.

Clifford V & Montgomery C (2017) Designing an internationationalised curriculum for higher edu cation: embracing the local and the global citizen. Higher Education Research & Development 36(6): 1138–1151.

De Wit H (2002) Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.

Dill JS (2012) The moral education of global citizens. Society 49: 541–546.

Dorio JN (2017) Lessons from Los Angeles: Self-Study on Teaching University Global Citizenship Education to Challenge Authoritarian Education, Neoliberal Globalization and Nationalist Populism. Journal of Global Citizenship & Equity Education, 6(1).

Gaudelli W (2016) Global Citizenship Education: Everyday Transcendence. New York: Routledge.

Gaudelli W (2016) Global Citizenship Education: Everyday Transcendence. New York: Routledge. Garson K (2016) Reframing internationalization. Canadian Journal of Higher Education 46(2): 19–39.

Giroux HA (2007) Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. New York: Routledge.

Goulah J (2018) The Presence and Role of Dialogue in Soka Education. In P. N. Stearns (Ed.). Peacebuilding Through Dialogue: Education, Human Transformation, and Conflict Resolution. Fairfax, VA: George Mason University Press, pp.55–70.

Guajardo M & Reiser M (2016) Humanism as the Foundation for Global Citizenship Education. Journal of Research 20(3): 241–252.

Knight J (2003) Updating the definition of internationalization. International Higher Education 33(6): 2–3.

Knight J (2004) Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education 8(1): 5–31.

Knight J (2005) An internationalization model: Responding to new realities and challenges. Higher education in Latin America: The international dimension, 1–38.

Knight J (2007) Internationalization: Concepts, complexities and challenges. In: Forest JJF and Altbach PG (eds) International Handbook of Higher Education. Dordrecht: Springer, pp.207–227.

Knight J (2015) Five myths about internationalization. International Higher Education 62. DOI: 10.6017/ihe.2011.62.8532

Jones E and Killick D (2007) Internationalisation of the curriculum. In: Jones E and Brown S (eds) Internationalising Higher Education. Abingdon: Routledge, pp.109–119.

Mignolo W (2011) The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options. Durham, NC: Duke University Press.

Mignolo WD (2012) Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press.

Nixon J (2013) "The drift to conformity: The myth of institutional diversity." In: Erkkilä T(ed.) Global University Rankings: Challenges for European Higher Education. London: Palgrave MacMillan, pp.92–108.

Peck CL and Pashby K (2018) Global citizenship education in North America. In: Davies I, et al. (eds) The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education. London: Palgrave Macmillan, pp.51–65.

Philip G Altbach, Liz Reisberg and Laura E Rumbley (2010) Tracking a Global Academic Revolution. Change: The Magazine of Higher Learning 42(2): 30–39. DOI: 10.1080/00091381003590845.

Rhoads RA and Szelényi K (2009) Globally engaged universities and the changing context of academic citizenship. Education and Society 27(2): 5–26.

Rhoads RA and Szelényi K (2011) Global Citizenship and the University: Advancing Social Life and Relations in an Interdependent World. Stanford, CA: Stanford University Press.

Rizvi F, Engel L, Nandyala A, et al. (2005) Globalization and recent shifts in educational policy in the Asia Pacific: An overview of some critical issues. APEID, UNESCO Bangkok Occasional Paper Series, Paper No. 4.

Rizvi F and Beech J (2017) Global mobilities and the possibilities of a cosmopolitan curriculum. Curriculum Inquiry 47(1): 125–134.

Schattle H (2008) The Practices of Global Citizenship. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Siegel B & Gaudelli W (2018) Listening and Dialogue in Educators' Reflective Practice. In P. N. Stearns (Ed.). Peacebuilding Through Dialogue: Education, Human Transformation, and Conflict Resolution. Fairfax, VA: George Mason University Press, pp.39–54.

Sharma N (2018) Value-Creating Global Citizenship Education: Engaging Gandhi, Makiguchi, and Ikeda as Examples. Springer. New York: Springer.

Sherman P (2016) Preparing social workers for global gaze: locating global citizenship within social work curricula. Social Work Education 35(6): 632–642.

Shultz L (2007) Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. The Alberta Journal of Educational Research 53(3): 248–258.

Spring J (2008) Research on globalization and education. Review of Educational Research 78(2): 330–363.

Stein S (2018) Beyond Higher Education as We Know it: Gesturing Towards Decolonial Horizons of Possibility. Studies in Philosophy and Education, 1–19.

Suárez-Orozco MM and Boalian Qin-Hilliard D (2004) Culture and education in the new millennium. In: Suárez-Orozco MM and Boalian Qin-Hilliard D (eds) Globalization: Culture and education in the new millennium. Berkeley, CA: University of California Press, pp.1–37.

Tarozzi M and Torres CA (2016) Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism: Comparative Perspectives. London: Bloomsbury Publishing.

Torres CA (1992) The Church Society and Hegemony. A Critical Sociology of Religion in Latin America. Foreword by E Dussel, trans. RA Young. Westport, CT and London: Praeger.

Torres CA (2008) Education and Neoliberal Globalization. New York: Routledge.

Torres CA (2017) Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education. New York: Taylor & Francis.

Torres CA and Dorio JN (2015) The do's and don'ts of global citizenship education. Adult Education and Development 82: 4–7.

UNESCO (2014) Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st cen tury. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf

University of California Los Angeles (nd) Paulo Freire Institute-International Institute on Global Citizenship Education (PFI-IIGCE). Available at: https://conferences.gseis.ucla.edu/pfi-iigce

Verger A and Hermo JP (2010) The governance of higher education regionalisation: Comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. Globalisation Societies and Education 8(1): 105–120.

Wiseman JR (1998) Global Nation? Australia and the Politics of Globalisation. Cambridge: Cambridge University Press.

Yemini M (2016) Internationalization and Global Citizenship. Policy and Practice in Education. Cham: Palgrave Macmillan.

Yemini M, Goren H and Maxwell C (2018) Global citizenship education in the era of mobility conflict and globalisation. British Journal of Educational Studies 66(4): 1–10.

Yemini M, Tibbitts F and Goren H (2019) Trends and caveats: Review of literature on global citi zenship education in teacher training. Teaching and Teacher Education 77: 77–89.

Kuşatma Altındaki Tıp Eğitimi: Eleştirel Pedagoji, Temel Sağlık Hizmetleri ve "Köle Doktor" İmalatı[1]

Brian McKenna

Çeviri: Ş. Erhan Bağcı

"Yapı diyaloğa izin vermiyorsa, yapı değiştirilmelidir."
Paulo Freire

Giriş

Öncelikle, Dr. Leon Eisenberg'in Michigan State Üniversitesi'nde (MSÜ) yaklaşık 300 tıp öğrencisi, eğitimci ve idareciye yaptığı çarpıcı konuşmasından bir alıntı paylaşmak istiyorum (McKenna, 1998). Eisenberg şöyle diyor:

> "Antik Yunan'da olduğu gibi, yakında iki tür doktor olacak: Köle doktorlar ve özgür doktorlar. Siz hangisi olacaksınız?"

Eisenberg köle doktorların, muhasebecilerin ve bürokratların emirlerine itaatkâr bir şekilde uyan, "şablon tıbbı" uygulayan ve günde 40 hasta gören doktorlar olduğunu, özgür doktorların ise insanlığı ön plana çıkardığını söylüyordu. Eisenberg, özgür doktorların, 19. yüzyıl sosyalisti Dr. Rudolph Virchow'un "tıp bir sosyal bilimdir, başka bir deyişle politikadır ve politika da büyük ölçekte yürütülen tıptan başka bir şey değildir" sözünü tam olarak anladıklarını ifade ediyordu.

Eisenberg konuşmasında, Virchow'u tıbbın kahramanlarından biri olarak gösteriyordu ve onun söylediklerini tekrar ederek tıp eğitimini, öğrencileri etik

[1] Orijinal metin McKenna, B. (2012). Medical Education Under Siege Critical Pedagogy, Primary Care, and the Making of "Slave Doctors". International Journal of Critical Pedagogy, Vol 4 (1), pp 95 - 117. https://res2.weblium.site/res/5fe40a3e4360cf0021845259/602c1c3e95549b0022aedc44

olmayan davranışlar karşısında sessiz kalmaya teşvik eden "gizli bir müfredat" uygulamakla suçluyordu.

Diğer dinleyiciler gibi ben de donakalmıştım. "Beş tıp öğrencisinden dördü, akranları arasında etik olmayan uygulamalara tanık oluyor, ancak çoğu, özel olarak kınadıkları bu davranışlara yüksek sesle karşı çıkmaya korkuyor" dedi. Eisenberg, mevcut biyomedikal eğitimi, "birinci sınıf öğrencisinin adaletsizliğe karşı [sesini yükseltmekten] çekindiği, üçüncü sınıf öğrencisinin ise [bunu] duymazdan geldiği" bir "kültürel endoktrinasyon" sistemi olarak tanımladı. Bu sosyalleşme deneyiminin muhafazakâr tıp uzmanları yaratmaya yardımcı olduğunu söyledi. "Cesaret ve ahlak," dedi, "kötüye kullanımla birlikte körelir."

Eisenberg'in sözlerini, aynı üniversitede tıp eğitimi üzerine yaptığım eleştirel etnografik çalışmamın (1992-1998) son aylarında kaydetmiştim (McKenna, 1998, 2010). Beş yıllık araştırmamda ilk kez, saha çalışmamda Virchow'un adını duydum; bu adı çok iyi tanıyordum. O gün söylediği gerçekler o kadar nadir ve beklenmedikti ki, yakından incelenmeyi hak ediyorlardı. Aslında, aşağıda sunulan tıp eğitimi üzerine yaptığım antropolojik çalışma, onun sözlerini doğrulamaktadır. Benim araştırmanın da gösterdiği gibi, sosyal sorunlar ve tıp politikaları hakkındaki eleştirel diyalog süreçleri, tıp eğitimi müfredatlarında nadiren yer bulmaktadır.

Bu neden böyledir ve bu sorun nasıl çözülebilir?

Dört bölümden oluşan bu makale bazı cevaplar öneriyor. İlk olarak, hastalıkların toplumsal etiyolojileriyle ilgili sorunları ele alıyorum. İkinci olarak, Michigan'da tıp eğitiminde reform yapmaya çalışan 6 milyon dolarlık Kellogg Vakfı projesinin arka planını ortaya koyuyorum. Üçüncü olarak, Michigan projesinin bazı önemli noktalarını ve sonuçlarını (1992-2011) gözden geçiriyorum. Son olarak, bir analiz ve sonuç sunuyorum.

Neden Hastalanıyoruz?

Virchow'un ünlü aforizması tekrar edilmeye değer: "Tıp bir sosyal bilimdir, başka bir deyişle politikadır ve politika da büyük ölçekte yürütülen tıptan başka bir şey değildir." Bugün bu, her zamankinden daha doğrudur. Ancak tıp fakültelerinde bu öğretilmez. Tıp fakültelerinde tam tersi öğretilir. Tıp eğitiminde "Tıp, patofizyolojik bir bilimdir, başka bir deyişle biyokimyadır ve biyokimya, büyük ölçekte kötü yaşam tarzı seçimlerinden (ve kötü genlerden) başka bir şey değildir" denilmektedir. Keşke öyle olsaydı. Oysa hastalıkların ve rahatsızlıkların başlıca nedenleri, en tepeden topluma yayılır. Örneğin kanserin sebeplerini ararken, bireysel yaşam tarzımıza yönelmeden önce, hâkim kültürü mercek altına almak gerekir. Epidemiyolog Devra Davis'in The Secret History of the War on Cancer (Kanserle Savaşın Gizli Tarihi; Davis, 2007) adlı kitabında savunduğu gibi, son otuz yılda on milyon kanser vakası şirketlerin baskısı, hükümetlerin vurdumduymazlığı ve tıbbın etkisizliği nedeniyle önlenememiştir. Ben bu kitabın

editörlüğünü yaptım ve bu konu hakkında gazete yazıları yazdım (McKenna, 2007). Davis (2010), aspartam, tıbbi röntgen ışınları ve cep telefonlarının yüzlerce diğer etkenle birlikte kansere nasıl katkıda bulunduğunu anlatıyor. Ancak tıp eğitimi, beden politikalarına değil, hastalıklı bedene odaklanıyor (Smith-Nonini, 2010).

Tıp politikaları melanom (cilt kanseri) hakkındaki kitlesel dezenformasyona katkıda bulunuyor ki bu hastalıktan bende de var. Güneş kremlerinin, genellikle ultraviyole ışınlara karşı yeterli koruma sağlamadıkları için melanomun nedenlerinden biri olduğu pek bilinmiyor. Bu kremler insanlara güneşte yanıltıcı bir güvenlik hissi veriyor. Buna rağmen doktorlar, güneş kremini ilk savunma olarak önermeye devam ediyor ve çocuk doktorları muayenelerinde şapka, kıyafet veya gölgeli yapılar hakkında çok az şey söylüyor (McKenna, 2008). 1999'da FDA'nın (ABD Gıda ve İlaç Dairesi) etiketlemede doğruluk şartı getirmek için harekete geçmesinden sonra, güneş kremi üreticileri kendi meslek grupları olan Kozmetik, Tuvalet Malzemeleri ve Parfüm Derneği aracılığıyla yoğun bir lobi faaliyetine girişti. Günün kazananı olan lobi faaliyetine öncülük eden kişi, bugün ABD Yüksek Mahkemesi Başyargıcı olarak görev yapan John Roberts'tı.

Eleştirel tıp antropologları, hâkim tıp sistemine "biyomedikal" adını verirler; bu alanın dar mikrobiyolojik yönelimini açıklayan akademik bir tanımdır (Baer, Singer ve Susser, 2003; Rhodes, 1990). Dünyanın en pahalı sağlık sistemine sahip olmasına rağmen, 2010 tarihli bir Commonwealth Fund raporuna göre Amerika Birleşik Devletleri kalite, bakım hizmetlerine erişim, eşitlik, verimlilik ile uzun, sağlıklı ve üretken bir yaşam sürme becerisi sağlama gibi ölçütlerde diğer altı ileri sanayi ülkesiyle (Avustralya, Kanada, Almanya, Hollanda, Yeni Zelanda ve Birleşik Krallık) karşılaştırıldığında hala son sırada yer almaktadır (Squires, 2010).

Biyomedikal tıp, bu çelişkiye çözüm olarak "temel sağlık hizmetleri"ni önermektedir (Starfield, 1992). Ancak bu terim son derece ideolojiktir. Biyomedikal tıbbın önerdiği bu uygulama genellikle bir hekimin hastaya 'ilk temas'ı niteliğindeki epizodik (tekil/dönemsel) bakımdır. Bu yaklaşım, 'hasta'nın pasif biçimde kabulünü öngören muhafazakâr yönelimi, yurttaşın sesinin dışlanmasını ve hastalıkların toplumsal kökenlerinin klinik olarak inkârını yeniden üretir. Bu son nokta çok önemlidir. Tam da yurttaşların o anki acılarının hekim tarafından giderilmesinin hemen ardından, bunun nedenleri üzerine eleştirel bir diyaloğa açık oldukları o 'öğretilebilir an'da, bilinçleri 'öğretmen/doktor' tarafından yeniden bedenlerine yönlendirilir. Bu kişi, özel acıyı kamusal bir meseleye dönüştürmeyi — ister klinik karşılaşma sırasında, ister klinik sonrası çalışmalarında — reddeder. Suç, asıl sorumlu olan yıkıcı neoliberal düzene değil, yarı-kurgusal bir 'yaşam tarzı tercihi'ne yüklenir (Bauman, 2010).

Aslında, önlenebilir hastalık, yaralanma ve rahatsızlıkların temel nedenleri, yani kapitalist toplumsal ilişkiler, tıbbın birincil ilgi alanları haline gelmelidir. Dr. David Sanders'ın da belirttiği gibi, sağlıksızlığın temel nedenleri [biyomedikal

tıbbın] kontrolü dışındadır ve 'gerçek nedenlerin herhangi bir şekilde açıktan kabul edilmesi, bizzat [sağlık profesyonellerinin] sahip oldukları ürünleri pazarlamalarına imkân tanıyan sistemi sorgulatır' (Sanders, 1985:117).

Sağlık ve hastalık etyolojilerini etkileyen birçok faktör vardır. Biyolojik, çevresel, psikolojik, politik, ekonomik, sosyokültürel ve diğer faktörlerin sağlığı bozan veya iyileştiren herhangi bir anda etkileşime girdiklerine dair çok sayıda kanıt vardır (McKeown, 1976; Antonovsky, 1994). Bu, biyopsikososyal yaklaşım olarak bilinir (Engel, 1977) ve 1978'de Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından ortaya atılmıştır (Coriel ve Mull, 1990). Bu, "2000 Yılına Kadar Herkes İçin Sağlık Hizmeti"ni teşvik eden Alma Ata Temel Sağlık Hizmetleri Bildirgesi'nin altında yatan temel ilkelerden biriydi. İlgili bir kavram da 'ihtiyat ilkesi'dir (zarardan sakınmak en iyisidir) (McKenna, 2004) ve bu ilke çevre hareketinin temelini oluşturur. Bu iki güçlü fikir, tıp eğitiminde marjinalleştirilmiştir (McKenna, 1998). Aynı şekilde, toplumsal eşitsizliklerin önlenebilir hastalık ve ölümlerin başlıca kaynağı olduğunu gösteren çok sayıdaki güncel kanıt da marjinalleştirilmektedir (Cockerham, 2007).

Tıp öğrencileri, eğitimleri boyunca yapılandırılmış bir inkâr sisteminin katı çerçevesi içinde hapsedilmektedir (Schwenk, 2003; Singer, 2009; Waitzkin, 2005). Hastayla başbaşa kaldığında, bir hekim olarak eleştirel bir kamusal entelektüel olma yönündeki potansiyel muazzam toplumsal güç, hekim olma kararı alma aşamasından tıp fakültesi giriş sınavına, mezuniyet öncesi eğitimden mezuniyet sonrası tıp eğitimi süreçlerine kadar süregelen uzun bir sosyalleşme sürecinde çoktan etkisizleştirilmiştir. Bu süreçte hekim, biyokimya ve patofizyoloji gibi doğa bilimlerine saygı adına sosyal bilimleri reddetmeyi öğrenmiştir. Tıp sahnesinde doktor, emekçi/yurttaşın 'ücretli kölelik' (Braverman, 1974) koşullarını yeniden üreterek neoliberal kültürün biçtiği rollerden birini yerine getirir; bu kişi edilgen bir 'hasta' olarak pasifize edilir (McKnight, 1995).

Eleştirel tıp antropolojisi bu noktaları vurgular (Baer, Singer ve Susser, 2003; McKenna, 1998, 2008, 2010; Singer, 2009). Eleştirel pedagoji gibi eleştirel tıp antropolojisi de baskı ve sömürüye radikal çözümler arayan "problem tanımlayıcı" eğitimi destekler. Eleştirel tıp antropolojisi etnomedikal ve politik ekolojiden alternatif tıp ve ekonomi politiğe kadar çok çeşitli konuları inceler. Marx'ın emek değer teorisini ortaya koyarken tanımladığı gibi, sömürünün sağlık üzerindeki etkilerini araştırır (Braverman, 1974).

Bu makale, 'temel sağlık hizmetleri' ile 'tıp eğitiminin' Rudolf Virchow, eleştirel sosyal bilim ve Paulo Freire'nin ortaya koyduğu çizgide köklü biçimde dönüştürülmesi gerektiğini savunmaktadır… Yirmi yılı aşkın süredir yürüttüğüm çalışmalar, üç kuramsal sorunsalı bir araya getirmektedir: (1) eleştirel pedagoji (McKenna, 2008, 1998, 1986); (2) eleştirel tıp antropolojisi (McKenna, 2010, 1998); ve (3) gazete yayıncılığını da kapsayan kamu pedagojisi (McKenna, 2003, 2009, 2010 ve yayına hazırlanan 2011). Bu üç sorunsalın sentezi, aşağıda

tartışılan ve benim ‘eleştirel sosyal tıp’ (McKenna, 2009; McKenna, 2010) adını verdiğim yeni bir pratiğe tekabül etmektedir. Bu bakımdan, bu makale, biyomedikal tıbbın hegemonyasına karşı eleştirel pedagojik bir direniş biçimidir.

Bu çalışma, Sheldon Wolin'in Amerika Birleşik Devletleri'nin "tersine totaliter" bir kültüre dönüşme eşiğinde olduğu iddiasını güçlü bir şekilde desteklemektedir (Wolin, 2008). Güçlü merkezi kontrolü ve katı vatandaş seferberliğiyle klasik totalitarizmin aksine, içinde bulunduğumuz dönem, kurumsal gücün siyasi olgunluğa eriştiği ve vatandaşların siyasi olarak hareketsizleştiği bir dönemi temsil etmektedir. Sürekli küçülme, özelleştirme, dış kaynak kullanımı ve refah devletinin ortadan kaldırılmasıyla ortaya çıkan güvensizlik hali, halkı o kadar çaresiz hissettirmektedir ki, siyasi olarak aktif olma olasılığı düşmektedir.

Eleştirel eğitimci Henry Giroux, Amerika Birleşik Devletleri'nin "proto-faşist" (Giroux, 2007) hale geldiğini, "neoliberalizmin terörüne" (Giroux, 2007) maruz kaldığımızı, buna karşılık olarak da "yükseköğretimi geri almamız" ve bizlerin de kamusal entelektüeller olmamız gerektiğini savunmaktadır.

Toplumun en parlak gençleri, çaresizce güvenli bir gelecek ararken tıp alanına yöneliyor. Peki, tıp fakültesinin o "kara kutusunda" neler oluyor?

Temel Sağlık Hizmetlerinin Tıp Eğitimine Meydan Okuması: Çalışmanın Tarihsel Konumu

Tıp eğitimi, Abraham Flexner'ın 1910'daki raporundan bu yana pek değişmedi. Flexner'ın çalışmaları, Johns Hopkins Üniversitesi modeli esasında sözde bilimsel tıbbın gelişmesine yol açtı. O zamandan beri, bu tıbbın egemenliğine meydan okuyan birçok hareket ortaya çıktı. Bunlardan ilki, 1978 Alma Ata hareketidir; hem siyasal güçler hem de 19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başındaki bakteriyoloji temelli vurgu tarafından zayıflatılan, geçen yüzyılın (Virchow vb.) sosyal tıp kuramcılarının kaygılarının yeniden canlandırılması olarak görülebilir (Heggenhougen, 1993:214).

1961'de Dr. Kerr White, bu gelenekte bir tıp biçimi başlattı. White, temel sağlık hizmetleri uygulamalarına yönelik toplum temelli, ekolojik bir bakış açısı benimsedi. Tıp eğitiminin, belirli bir nüfusun gerçek ve algılanan sağlık ihtiyaçlarına göre yeniden yönlendirilmesinin toplumsal bir sorumluluk olduğunu savundu. White, akademide "kültürel ve sosyal çeşitliliğin tüm yelpazesinin" sağlanması gerektiğini savundu. Epidemiyoloji, ekonomi, demografi, istatistik, kültürel antropoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji disiplinlerini de bu kapsamda değerlendirdi (White, 1991:970).

Ancak 30 yıl sonra, 1991’de, White, tıp eğiticilerinin bu misyonda esasen başarısız oldukları sonucuna vardı (White, 1991). Hekimler, ‘gerekli değişikliklerin niteliğine dair çok az içgörü’ sunmaktaydı (White, 1991:968). White’ın ifadesiyle, ‘[akademisyen hekimler] sıklıkla faydasız bir retoriğe, yakışıksız bir kendini beğenmişliğe ve sağlığı etkileyen toplumsal, çevresel ve psikolojik etkenleri göz

ardı eden, artık geçerliliğini yitirmiş bir biyomedikal paradigma bağımlılığına saplanıp kalmaktadır.'

1992 yılında, tam da bu konu üzerine, Michigan'daki Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'na tıp eğitimi değerlendiricisi olarak katıldım. Bu girişime radikal bir öneri rehberlik ediyordu. İlginç şekilde tıp fakülteleri, hibe koşulu olarak, yerel halkın, tıp müfredatını kendi toplumsal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde biçimlendirme yetkisine sahip olmasını kabul etmişti.

Uluslararası bir bakış açısından, sağlık alanında toplum katılımı talebi yeni değildir. Tıpkı eleştirel pedagoji hareketi gibi, 20. yüzyılın temel sağlık hizmetleri hareketinin kökenleri de esas olarak ikinci ve üçüncü dünya ülkelerindedir 1950'lere gelindiğinde, dünyanın dört bir yanındaki hükümet yöneticileri, hastanelerin sağlık hizmetlerine yaklaşımının büyük ölçüde başarısız olduğu sonucuna vardılar (Coreil ve Mull, 1990). 1970'lerin sonlarına doğru Mull (1990:30) "sağlık liderlerinin tamamen yeni bir yaklaşıma hazır olduklarını ve '2000 Yılına Kadar Herkes İçin Sağlık' girişiminin içerdiği sosyal adalet etiğinden ilham aldıklarını" bildirmekteydi. Sonuç olarak 1978'de, 130'dan fazla DSÖ üye ülkesi ve 60 uluslararası kuruluştan temsilcilerin yer aldığı uluslararası bir meclis, bu yeni anlayışı konferansın düzenlendiği yerin adını taşıyan Alma Ata Bildirgesi adlı bir belgede sistemli hale getirmek üzere Sovyetler Birliği'nde bir araya geldi. Alma Ata Bildirgesi oybirliğiyle kabul edildi. Sekiz temel ilkesi arasında, yaygın sağlık sorunları ve bunların önlenmesi ve kontrol altına alınmasına yönelik tedbirler konusunda eğitim, yeterli gıda tedariki ve doğru beslenmenin sağlanması ve toplumun sağlık hizmetlerine ilişkin kararlara katılımı yer alıyordu. Bildirge'nin yazarları, yüksek sağlık ve toplumsal kalkınma düzeylerinin, ekonomik büyümeye değil, eşitliğe dayalı politikalara güçlü bir siyasi bağlılıkla elde edilebileceğini göstermek için Çin, Küba, Tanzanya ve Hindistan'ın Kerala Eyaleti'nden ilham almışlardır (Asthana, 1994:182). Alma Ata belgesi, toplum katılımının önemli bir "siyasi irade" göstergesi olduğunu belirtmiştir; çünkü program, hükümetleri, yerel düzeyde hissedilen sağlık ihtiyaçlarını değerlendirmeye, sorunları tanımlamaya, öncelikleri belirlemeye ve sağlık programlarının uygulanmasına ve başarısının değerlendirilmesine yardımcı olmaya davet etmiştir (Coreil ve Mull, 1990; Asthana, 1994).

Birçok sağlık lideri, katılımın aynı zamanda siyasi bilinci artırmanın ve insanları daha kapsamlı bir kalkınma sürecine dâhil olmaya teşvik etmenin bir yolu olan eğitsel bir çaba olduğu görüşünü savunan Paulo Freire'den ilham almıştır.

Ancak, birçok yorumcunun sonradan bildirdiği üzere, sağlık ve kalkınmada toplumsal katılım çağrıları, kırsal yoksullar arasında radikal sosyo-ekonomik ve politik dönüşümü tetikleme potansiyelini yapısında barındırıyordu. Heggenhougen, 'hiyerarşik ve eşitlikçi olmayan herhangi bir toplumda, başarı zorunlu olarak mevcut sosyo-politik ve ekonomik yapılara yönelik bir saldırı anlamına geldiğinden, temel sağlık hizmetleri girişimleri ... başarılı olmaya başladığında bastırılacaktır' demektedir (Heggenhougen, 1984:217).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise bir toplumsal hareket olarak temel sağlık hizmetleri, esasen 'birinci basamak tıbbi bakım' yaklaşımlarınca domine edilmektedir. Yani, 'birinci basamak' hekimleri, iyileştirme, epizodik bakım, hastanın pasif kabulü ve hekim üstünlüğü gibi geleneksel biyomedikal yönelimleri korumaktadır. Alma Ata Bildirgesi'nden hareketle Barbara Starfield, 'birinci basamak tıbbi bakım' ile ona meydan okuyan eleştirel bir pratik olarak 'temel sağlık hizmetleri' yaklaşımlarını önleme, disiplinlerarası işbirliği ve sağlıkta toplumsal katılım yönelimleri bakımından ayırmaktadır. Ancak göreceğimiz üzere, Starfield'ın tasarımı, temel sağlık hizmetlerine dair iki rakip vizyonu yeterince ele almamıştır: (1) Genellikle klinik verimlilik ve kârlılık gibi açık kapitalist ilkelerle bağlantılı bakım anlayışı ve (2) Virchow ile eleştirel tıp antropolojisine dayanan, demokratik eko-sosyalizme yönelmiş 'sosyal tıp'.

Eleştirel bir pedagog ve tıp antropoloğu olarak, 1992'de bu söylem ve pratiklerin bağdaştırılamayacağını biliyordum. Ancak bir süreç değerlendiricisi olarak görevim, temel sağlık hizmetleri gündemini savunmak ve onu destekleyen toplumsal güçlerle yanyana durmaktı. Şimdi, vaka çalışmasının öne çıkan bazı etnografik kısımlarına, ardından da analiz ve sonuca geçiyorum.

Zapt Edilenlerin Pedagojisi: Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'nda Topluluk Katılımının Sistematik Olarak Dışlanması

Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'nın toplumsal katılıma yaptığı vurgu oldukça belirgindi. Nitekim çalışmayı yürüten Kellogg Vakfı'na ait bir pozisyon belgesi, Peter Bachrach, Steven Lukes, Murray Edelman ve John Gaventa (1980) gibi, hepsi de radikal demokrat ve kapitalizm eleştirmeni olan kuramcılardan uzun alıntılar yapmaktaydı. 'Toplumda Değişim ve Güçlendirme Üzerine Tutum Belgesi' başlıklı ve 1992'de yazılmış bu özel monograf, Gaventa'nın 'bilinci ve katılımı engelleyen, buna karşılık güçsüzlük ve bağımlılığı teşvik eden değerlerin içselleştirilmesi' şeklinde tanımladığı iktidar kuramına yer veriyordu (s. 2). Söz konusu siyasal kuramcılar, bu kuramın Vakfın 'Topluluk Ortaklıkları' açısından önemini şu şekilde ifade ediyordu:

> Zamanla çeşitli değişiklikler beklenebilir. Ortaklığın her iki tarafı da [üniversite ve topluluk] kaynakların harekete geçirilmesini ve eylemlerin hayata geçirilmesini sağlayabilecek, bu konuda yükümlülük üstlenebilecek ya da temsil yetkisine sahip çeşitli kişiler tarafından temsil edilmelidir… Kararların iki taraf açısından da bağlayıcı ve karşılıklı yarar sağlayıcı olarak görülme derecesi, topluluk ortaklığı kavramının güçlenmesinin ve meşruiyetinin göstergesidir. Bu durum, daha önce topluluğun anlamlı bir aktör olmadığı sağlık profesyonelleri eğitimi bağlamında, topluluğun karar alma süreçlerine giderek artan ve anlamlı katılımını ima etmektedir (s. 3–4).

Kellogg yazarları, projenin Gaventa'nın çizdiği çerçevede eleştirel bir eğitsel bilinçlenmeyi kolaylaştırması gerektiği görüşünü destekliyordu. Ne var ki, bu

belgenin yayımlanmasının ardından metin rafa kaldırıldı ve bir daha anılmadı. Dahası, ilk iki yıl (1992–93) boyunca tıp fakülteleri tarafından bir topluluk inşası yönünde kayda değer bir çaba gösterilmedi. Nitekim bu dönemde dört ayrı proje direktörü görev yaptı ve her biri sırasıyla istifa etti.

Tam da bu noktada, John Gaventa'yı kendi eleştirel etnografyam için bir kuramsal çerçeve olarak yeniden gündeme alma ve doktora tezimde bu yaklaşımı temel alma kararı verdim. Bu, proje tarihçisi rolünü üstlenmemi (Guba ve Lincoln, 1989) ve proje içindeki karar alma biçimlerini 'aşağıdan incelememi' (Pottier, 1990) gerektiriyordu. Gaventa ve "Power and Powerlessness" (Güç ve Güçsüzlük) adlı çalışmasına aşinaydım; 1980'lerde onun Paulo Freire'in çalışmalarını sunduğu bir konferansta kendisiyle tanışmıştım.

1986'da ise, Eleştirel Pedagoji konferansına katılmak üzere Philadelphia'dan Amherst, Massachusetts'e giderek Freire ile tanıştım. Orada ayrıca Henry Giroux, Stanley Aronowitz ve Peter McLaren gibi, henüz gelişmekte olan bu ekolün önde gelen isimleriyle de görüştüm. Eğitim antropolojisi alanındaki yüksek lisans tezim, onların çalışmalarına dayanıyordu (McKenna, 1986).

Oyalama ve Geciktirme Taktikleri: Doktorlar Kendilerini İyileştirebilir mi?

Tıp fakülteleri ve üniversitelerin Kellogg Vakfı'nın zorlamalarıyla başa çıkma yollarından biri, oyalama ve geciktirme taktikleri kullanmaktı. Akreditasyon standartlarının disiplinler arası olmalarını veya vatandaşları dinlemelerini engellediğini savundular. Daha önce hiç kimse böyle bir şey yapmadığı için uygulamanın çok zor olduğunu söylediler. Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'nın gelişimi o kadar yavaştı ki, Kellogg'un Eylül 1994'te MSÜ'yü para vermemekle tehdit ettiği söylendi. MSÜ daha sonra işleri yoluna koymak için beşinci proje direktörünü işe aldı.

Tıp fakültelerine, üç uzak bölgede daha fazla topluluk kurulu oluşturmaları ve bağımsız "bölge yöneticileri" işe almaları için baskı yapıldı. Tıp fakültelerinin direnci, ilk öğrenci grubunun ayrı ayrı eğitildiği proje döneminin başlarında çok açıktı. 1992 yılında, projeye katılan ilk toplum sağlık merkezindeki sağlık hizmeti sunucuları, değerlendiricilere öğrencilerin "motorlu testere kazaları" ve aile içi şiddet konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ve bölgedeki nispeten az gelişmiş sağlık kaynakları (sevk modelleri, evde sağlık hizmetine erişim, sağlık hizmeti sunum ortamlarına ulaşım vb.) koşullarında nasıl hareket edeceklerini öğretmeleri gerektiğini bildirdi. Bir topluluk kurulu üyesi, öğrencilerin nüfusun nasıl yaşadığını görmek için postacılarla birer gün geçirmelerini önerdi. Toplum üyelerinin bize dile getirdiği konular arasında sigara kullanımı, ulaşım sorunları, alkolizm ve çocuklar üzerindeki etkileri, doğum öncesi bakım, geriatrik sağlık destekleri, çevrenin sağlıkla ilişkisi ve kırsal bölgelerdeki sağlık hizmetlerinin maliyetleri vardı. 1992'de kırsal bir toplulukta yapılan değerlendirmede ortaya çıkarılan bir numaralı konu, "yetersiz istihdam/işsizlik/yoksulluk", ardından madde bağımlılığı, sağlık hizmetlerinin sürekliliğinin olmaması ve sağlık

sigortasının olmamasıydı. Projenin ilerleyen aşamalarında geçici bir komite tarafından öğrencileri 'sosyal yeterlikler' konusunda eğitmeyi amaçlayan fakültelerarası zorunlu bir müfredat hazırlandı. Ancak bu talepler, kampüsteki akademisyenlerin güçlü direnişiyle karşılaştı.

İşe alındıktan kısa bir süre sonra bir bölge müdürü, "Üniversitelerin milyonda bir değişikliği bile uygulamayacağını gördük. Sadece didaktik eğitimle yetindiler; biz de çok meslekli klinik eğitim istiyorduk. 6 milyon dolar harcayacaksanız, müfredatın sadece yüzde ikisini değiştirmek yeterli olmaz" dedi. Bölge müdürleri harekete geçtiğinde işler hızla kötüye gitti.

Projenin ikinci yılında, 21 allopatik[2] tıp öğrencisi, Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı programına "zorunlu" katılımlarını protesto etmek için bir dilekçe imzaladı. Programı "gerçek eğitimlerine" müdahale edecek bir "eklenti" olarak görüyorlardı. Dilekçelerinde öğrenci el kitaplarından, eğitimlerine müdahale edecek herhangi bir programa katılmayı reddetme hakkı veren satırları alıntıladılar.

"Tıp eğitiminin ilk iki yılında bunların hepsini yaşadık" dedi bir öğrenci. "Toplum benim müvekkilim değil" diye öfkeyle çıkıştı bir diğeri. "Müşterim benim müvekkilim. Bu halk sağlığı, biz değiliz; sosyal hizmet, biz değiliz. Kellogg Vakfı projesi benim için zaman kaybı. Paranın yöneticiler ve dekanlar tarafından sömürüldüğü söylendi. Zamanımızı bunlarla harcamayın; bize not verin."

Öğrenciler üniversitelerinden herhangi bir oryantasyon almamışlardı ve proje hakkında bir takım yanlış kanılara sahiptiler. Bölge müdürleri, hibede belirtildiği gibi öğrencilerin programa katılmaları gerektiğine inanıyorlardı. Allopatik fakülte, öğrencilerin taleplerini kabul ederek, isterlerse programdan ayrılmalarına izin verdi. Onbir öğrenci bunu yapmayı seçti. Daha sonra, bir süreç değerlendiricisi olarak, bölge müdürlerini (bir ittifak kurmuşlardı) Paulo Freire ve John McKnight'ın çalışmaları hakkında dikkatlice bilgilendirdim ve bunları kendi çalışmalarında uygulamanın bir yolunu bulmalarını önerdim. Bunun önemli sonuçları olacaktı.

Topluluk Müfredatını Gizlemek mi? Norm Olarak Tahakküm

Kısa bir süre sonra, alışılmadık şekilde, Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'nın beşinci proje direktörü, "geçici bir topluluk müfredatı" hazırlayan bölge müdürlerini ziyaret etti ve onlara çalışmalarının makbul görülmediğini söyledi. "Tıp öğrencileri kendilerini temel bilgiler konusunda yetersiz görüyorlar" diyerek itirazını dile getirdi. "Epidemiyoloji ve istatistikten hoşlanmıyorlar. Öğrenciler yeni bilgi istiyor. Yeni bilgilere ihtiyaç duyuyorlar. Kendilerini bu bilgilerden

[2] [Ç.N.] Allopatik tıp, hastalıkları bağımsız varlıklar olarak tanımlayıp teşhis eden ve onları ilaç, cerrahi ile diğer kanıta dayalı yöntemlerle doğrudan hedef alan, esas olarak "hastalığın tanısı ve tedavisi" anlayışına dayalı bir tıp yaklaşımıdır (https://www.sciencedirect.com/topics/medicine-and-dentistry/allopathic-medicine)

uzaklaştıran her şeye karşı neredeyse paranoyaklaşıyorlar. Bunları öğrenirken avantaj kaybettiklerini düşünüyorlar. Acaba klinik deneyimlerdeki bu hedefleri gizlemeye ne dersiniz?"

Topluluk müfredatını "gizleme" önerisi, bölge müdürlerini kızdırdı. Tıp fakülteleri tarafından zaten dışlanan bölge müdürlerinin hayal kırıklığı giderek artıyordu. Toplum kurulundaki tek işçi sınıfı temsilcisi, MSÜ'nün "altın kuralı" izlediğini söyledi — "altına sahip olan kuralı da koyuyor." Şöyle dedi: "MSÜ geldi, toplumu kucakladı, Kellogg Vakfı'na gitti ve parayı aldı, sonra da ortadan kayboldu." Sonra geriye dönüp baktılar ve arkalarında bıraktıkları toplumu gördüler... [Büyük baskılardan sonra] MSÜ topluma geri döndü ve bölgesel topluluk kurulunu oluşturdu." Muskegon Bölge Müdürü, hemşirelik öğrencileri ve MSÜ osteopatik öğrencilerinin katıldığı iki saatlik bir "Yoksulluk ve Sağlık" semineri planladı. Konuşmacılardan biri, yakın zamanda ziyaret ettiği güçlü sağlık politikasına sahip bir ülke olan Küba'dan övgüyle bahseden yaşlı bir Afro-Amerikan osteopatik doktor olan James Church'tü (takma ad). Church, ekonomik sıkıntılar yaşamalarına rağmen Küba'nın "tıbbi bakım veya eğitim sistemlerinde herhangi bir kısıtlamaya gitmediğini" söyledi. Oradaki sağlık hizmeti sağlayıcılarının ABD'li sağlık çalışanlarına göre "daha erişilebilir ve daha az elit" olduğunu belirtti. Küba'nın hükümet programlarını ABD için bir model olarak savundu. Church, Küba sistemini, nüfusu sınıflara göre farklı planlara ayırmayan ve bu nedenle yerel halka Amerikan tıbbından daha uygun olan mahalle temelli bir model olarak tanımladı.

Church, konuşmasının ardından kürsüdeki bir kutuyu açtı ve Amerikan Devrimi Ulusal Örgütü adlı bir grubun yeşil ve beyaz renkli broşürlerini aceleyle dağıttı. Başlıkları "Sana, Bana, Sağlığa Yeni Bir Bakış"tı (bkz. Boggs, 2008). Bunlar 1975 tarihli bir broşürün yeniden basımıydı. 55 sayfalık broşürde "mevcut sistem, sağlık hizmetlerinde tıp mesleğinin tekelini sürdürmeye dayanmaktadır" deniyordu. Öğrenciler bunları adeta yutarcasına okudu. Uzun zamandır bu tür bir önderlik arayışındaydılar; aradıklarını başka hiçbir yerde bulamıyorlardı.

Başarılı Bir Fikir! "Temel Sağlık Hizmeti" Yerine "Bakım Yönetimi"[3]

Bu arada kampüste, Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'nın üniversitedeki ofislerinde, başka bir sağlık politikası örgütünün, Ortaklığın bazı mekânlarını devralmak için hazırlıklar yaptığını görünce şok oldum. Proje genel merkezinin girişinde, yeni grubun tabelası, Ortaklığın tabelasının üzerine çakıldı ve sembolik olarak projenin ofis alanındaki hâkimiyetini ortadan kaldırdı. Yeni kuruluş, Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı ile resmi bir bağlantısı olmayan paralel bir program yürütecekti. Yeni tabelada "Bakım Yönetimi Enstitüsü" yazıyordu.

[3] [Ç.N.] "Managed Care" bu yazıda "Bakım Yönetimi" olarak çevrildi. Bu kavram sadece bireylerin alacakları sağlık hizmetini değil, aynı zamanda sigorta şirketleri ve sağlık kuruluşlarının maliyetleri nasıl kontrol altında ve "sürdürülebilir" şekilde tutacaklarını da ifade eden bir bakış açısını ifade eder.

Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'na bağlı doktorlar ve yöneticiler de dâhil olmak üzere tıp eğitimcileri, "yeni uygulama ortamına" hazırlanmak için beş adet gösterişli bakım yönetimi seminerine katılacaktı. Ben hepsine katıldım. Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'ndan hiç bahsedilmedi ve Ortaklığın topluluk üyeleri davet edilmedi. Enstitü, yerel bir sigorta şirketinden alınan 1 milyon dolarlık hibeyle kuruldu. Projede, tıp fakülteleri kendi özel müfredatları üzerinde çalışırken "paralel oyun" metaforu giderek daha yaygın hale geldi.

Komünist Bir Fikir mi? Tıptaki Derin Çelişkilerin Maskesini Düşürmek

Alternatif tıp müfredatları arayışlarını sürdüren üç bölgesel yönetici, kısa süre içinde 1995'te büyük yankı uyandıran The Careless Society, Community and its Counterfeits (Duyarsız Toplum, Topluluk ve Yozlaşmış Biçimleri) adlı kitabın yazarı, biyomedikal tıp eleştirmeni ve sağlık aktivisti John McKnight'a yöneldi. McKnight bu eserinde, tıbbın "yurttaşları müşteriye, üreticileri ise tüketiciye dönüştürme eğilimini" eleştiriyordu. McKnight, biyomedikal tıp alanının en sert iki eleştirmeni olan Ivan Illich ve Robert Mendelson (1979 tarihli Confessions of a Medical Heretic "Bir Tıp Sapkının İtirafları" adlı kitabın yazarı) ile arkadaştı.

McKnight, kısa süre sonra Saginaw bölgesinde muhalif bir hareketin mihenk taşı haline gelecekti. 1997'de onu danışman olarak işe aldılar. Ben de bir değerlendirici olarak, çeşitli iç yayınlarda ve forumlarda McKnight'a dikkat çekerek Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı içindeki bu direniş cephesini daha da güçlendirdim. Sonuçta bu gelişmeler, Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı yöneticileri tarafından ya kenara itildi ya da görmezden gelindi. Sıkıştırıldıklarında ise, "yaratıcı müfredatlar"ı incelemelerinin akreditasyon standartları tarafından kısıtlandığını söylediler.

"Yaratıcı müfredatlar", Eisenberg'in (yukarıda atıf yapılan) 1997'de tam da bu kişilerin önünde yaptığı konuşmanın konusuydu. Konuşmasında, yeni baş cerrahın "bakım yönetimi sağlığınız için tehlikelidir" uyarısı yayımlaması gerektiğini öne sürdü ve hekimlerin şirket sermayesi tarafından proleterleştirildiği [aşırı denetim altına alındığı ve vasıfsızlaştırıldığı] konusunda uyarıda bulundu.

Konuşmasını takip eden soru-cevap bölümünde çok ilginç bir fikir alışverişi yaşandı. Bir öğrenci Eisenberg'e, "tıp fakültelerinin hemşirelere kıyasla doktorları eğitme yükümlülüğü var mı?" diye sordu. "Hemşirelerin ne kadar çok şey yaptığını ve sağlık hizmetlerinin niteliğini nasıl artırabileceklerini biliyorsanız, kesinlikle evet," dedi. "Onları yan yana eğitin. Neden olmasın?" "Ama aradaki gelir farkını bilmek sorun yaratmaz mı?" diye devam etti öğrenci. "Sen nesin, komünist misin?" Eisenberg yarı şaka yollu bir karşılık verdi (çünkü Eisenberg'in açıkça sosyalist bir yönelimi vardı). Ardından ekledi: "Yan yana olmak aynı eğitimle aynı şey değildir."

Dinleyiciler arasında, allopatik dekan, müfredat yöneticileri ve ilgili öğretim üyeleri ve öğrenciler de dâhil olmak üzere çok sayıda Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı emektarı vardı, ancak hiç kimse o anda (ve önceki altı yıldır) doktorları ve hemşireleri yan yana eğitmeye çalışan Ortaklık programından bahsetmedi.

Saklı Tarihi Ortaya Çıkarmak: Şaşkınlık Yaratan Keşif

Projenin sonlarına doğru, Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı yetkilileri çok utanç verici bir olayla dramatik bir şekilde eleştirildi. 24 Eylül 1998'de, Bakım Yönetimi Enstitüsü "Sağlık Meslekleri Eğitiminde Ortaklıklar" başlıklı bir konferans düzenledi. Ana konuşmacı Harvard'dandı ve klinik koruyucu hizmetlerin "bakım yönetimi" ile bütünleştirilmesinin önemine değindi. Konuşmasının bir bölümünde, son 10–15 yıl içindeki önemli tıbbî reform komisyonlarını ve sağlık ortaklıkları kurma çabalarını kendi bakışına göre övdü. Bunlardan beşini örnek gösterdi. Dikkat çekici şekilde, ülkedeki tüm büyük sağlık politikası vakıflarını — Pew ve Robert Wood Johnson gibi — ele aldı, ancak birine hiç değinmedi: Kellogg Vakfı.

Kellogg Vakfı'nın üst düzey bir yöneticisi, konuşmasının sonunda hemen elini kaldırarak söz aldı. "Büyük tıbbi reform çalışmaları hakkındaki tartışmanızda Kellogg Vakfı'ndan bahsetmediğinizi fark ettim. Bu ihmalin bir nedeni var mıydı?"

Konuşmacı, hazırlıksız yakalanarak Kellogg Vakfı'nın çok önemli işler yaptığını ancak herkesi buna dâhil edemeyeceğini söyledi. Bu dürüstçe ifade edilen bir görmezden gelmeydi. Kellogg yöneticisi öfkeyle yanıt verdi: "Kellogg Vakfı, ülke genelindeki sağlık ortaklığı programlarını finanse etmek için yaklaşık 50 milyon dolar harcadı. Bu üniversite bunlardan biri için 6 milyon dolar aldı. Peki, üniversite harcamalarımızdan ne ölçüde ders çıkarıyor? Bunu tartışabilir misiniz?"

Masamdaki birçok Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı emektarı, kimin cevap vereceğini merak ederek birbirlerine gergin bir şekilde baktılar. Uzun bir sessizliğin ardından, bir allopatik yönetici yavaşça konuşmak üzere ayağa kalktı. Konuşmasında Kellogg Vakfı'na saygı duruşunda bulundu ve Saginaw bölgesindeki "sosyal sorumluluk projeleri" programından bahsetti. Ancak açıklamasının sonunda, vakıf paralarının daha büyük amaçlar için yetersiz olduğunu söyleyerek Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'nı reddetti. "Dünya, müfredat değişikliğinde 'bolus' yaklaşımı için çok hızlı hareket ediyor" dedi.

"Bolus"un, sindirim sisteminden hızla geçen yumuşak, çiğnenmiş bir yiyecek kütlesi olduğunu sonradan öğrendim[4].

[4] [Ç.N.] "Bolus" yüksek miktarda ilacın kısa sürede ve tek seferde hastaya verilmesini ifade eden bir tıbbi terimdir."

Sessizlik! Tıbbi İkiyüzlülükten Tersine Totalitarizme

Bazı insanların, başkalarının bilgi arama/sorgulama süreçlerine katılmasını engellediği her durum, bir şiddet durumudur.
Paulo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, s. 73

Bu çalışmayı akademik bir dergide yayınlamak için on iki yıl bekledim. Giriş niteliğindeki kısa bir hali bir İngiliz dergisinde yayınlandı (McKenna, 2010), ancak bu hali, 1998 yılındaki tezi saymazsak, yürüttüğüm vaka çalışmasının ilk tam metnidir. Zamanında yayınlanmayarak kaybedilen şey, içgörüyle kazanıldı. On yıl önce bu makalenin daha önceki bir versiyonunu yayınlamaya hazırlanırken, Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı projesini alenen başarısız olarak adlandırmanın çok tehlikeli olabileceğini keşfettiğimde çok sarsıldım. Michigan Eyalet Üniversitesi'nde kadrolu bir tıbbi değerlendirici ve üst düzey bir Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı katılımcısı olan Dr. Andrew Hogan, 1998 yılında bu projenin başarısızlıkları hakkında gerçeği söylemeye çalıştığında, MSÜ tarafından araştırma uygulamalarının kabul edilemez olmasıyla suçlandı. Hogan, 47,5 milyon dolarlık projenin kamuoyunda iddia edildiği gibi maliyet etkin olmadığını tespit etmişti. Özellikle, Kellogg Vakfı ve benzerleri tarafından harcanan yaklaşık 107 milyon doların "3.000'den az öğrenciyi etkilemek için harcandığını ve temel sağlık hizmeti uzmanlık alanı seçeneğinin önemli ölçüde arttığına dair bir kanıt bulunmadığını" ortaya çıkarmıştı (Hogan, 2001:1).

Dr. Hogan, kadrolu olmasına rağmen, bu bilgiyi açıklamış olmasının bir sonucu olarak yıllarca sıkıntı çekti. Daha sonra yerel gazete Lansing State Journal'da "MSÜ, Araştırma Girişimlerine İlişkin Olumsuz Görüşleri Bastırıyor" başlıklı bir makalede bu konuyu kamuoyuna açıkladı ve "muhbirlerin araştırma suistimallerinin neredeyse tek bilgi kaynağı olduğunu; toplumun, desteklediği araştırmaların dürüstlük ve güvenilirliğini sağlamak için de, araştırma yolsuzluklarını ifşa edenleri korumak için de herhangi bir imkânı bulunmadığını" vurguladı (Hogan, 2003).

Bir yıl sonra, Hogan'ın suçlamalarını çarpıcı biçimde doğrularcasına, Michigan State Üniversitesi'nin Entelektüel Dürüstlük Görevlisi ve Araştırma Etiği ile Standartlarından Sorumlu Rektör Yardımcısı Dr. David Wright, kamuoyu önünde istifa etti. Wright, özellikle MSÜ Tıp Fakültesi'ni hedef alarak, fakülte üyelerinin büyük bir kısmının "gizlice hazırlanmış, kötü tasarlanmış ve son derece sakıncalı" bulduğu araştırma önerilerini gerekçe gösterdi (Wright 2004). Wright, MSÜ'nün gizlilikle kuşatılmış bir üniversite haline geldiğini ve bunun sonucunda "sürekli bir gerileme içinde" ve "ciddi sıkıntılar yaşayan" bir kurum olduğunu ileri sürdü (Wright, 2004:7).

Tezim, bu iddiaları destekleyen bolca kanıt ortaya koydu. Nitekim Dekan Hunt onuruna yapılan Eisenberg'in konuşmasını dinledikten sonra, Hunt hakkında kütüphanede şaşırtıcı bir keşif yaptım. 1990 yılında, o dönem 74 yaşında olan ve MSÜ'den emekli bulunan Hunt'ın, mesleğine sert bir eleştiri yönelttiğini gördüm.

"Tıp Eğitimi, Akreditasyon ve Ulusun Sağlığı: Alışılmadık Bir Dekanın Düşünceleri" başlıklı açık sözlü metinde, MSÜ'de "ilke uzlaşması" ile sonuçlanan sosyal dinamikleri aktarıyordu. Biyopsikososyal açıklamalar ise çoğu zaman "geçici varsayımlar … ta ki 'gerçek' açıklama ortaya çıkana kadar" şeklinde değerlendiriliyordu (Hunt 1990:51). Hunt ayrıca şunu da belirtmişti: "İnsancıl ve etik boyutlar göz önünde bulundurulmadığında, [tıp] zalim ve insanlık dışı olabilir" (Hunt, 1990:149).

Hunt'ın öfkesi, onu anti-tröst davası açmanın uygun bir yanıt olabileceğini öne sürmeye yöneltti: "Kelimenin alışılmış anlamıyla 'yasadışı' olmasa da, Sherman Yasası kapsamında görünüşe göre bir miktar yasadışılık unsuru mevcut. Tıp fakültesi akreditasyon politikalarında önemli değişikliklerin yasal baskılar sonucunda ortaya çıkması akla yatkın görünüyor" (Hunt, 1990:137).

Analiz: Bir Tıp Devrimi mi? Günümüz Tıp Fakültelerinde Toplumsal Hafıza Kaybı

Gaventa, iktidarın yalnızca kararların alınmasıyla ortaya çıkmadığını, aynı zamanda olası başka kararların engellenmesiyle de ilgili olduğunu öne sürmüştür. Gaventa muhtemelen Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı projesini, sadece kendi çıkarlarını gözeten maden sahiplerine dair analizinde ortaya koyduğu üç iktidar boyutunun da örnekleyicisi olarak görürdü: 1) insanlar karar alma süreçlerinden dışlanmıştı 2) sorunlar ya görmezden gelinmiş ya da bastırılmıştı ve 3) ezilenlerin çıkarları büyük ölçüde tanınmamıştı.

1999 yılında tarihçi Kenneth Ludmerer "İyileşme Zamanı, Yüzyılın Başından Bakım Yönetimi Dönemine Amerikan Tıp Eğitimi" (Ludmerer, 1999) başlığıyla, ABD tıp eğitiminin tarihçesini başarılı şekilde yazdı. Onun vardığı sonuçlar benimkileri destekliyor. Ludmerer, 1990'larda "tıp eğitiminin tıp pratiğiyle daha fazla iç içe geçmeye başladığını" iddia etti.

"Dikkat çekici olan," dedi, "kalite tartışmasında ülkenin tıp fakültesinin liderliğinin olmamasıydı." Ludmerer, "yirminci yüzyılın son yıllarında, kamuoyu bakım yönetimi kapsamında verilen bakım hizmetinin kalitesi konusunda giderek daha fazla endişelendikçe, tıp fakültesi liderlerinden bu konuda çok az şey duyuldu. New England Journal of Medicine'in genel yayın yönetmeni Jerome P. Kassirer'in gözlemlediği gibi, "bu konuda hava 'gergin bir sessizlikle' doluydu" (Ludmerer, 1999:386). Ludmerer çalışmasını şu sert sözlerle bitirdi: "HMO'ların[5] daha tartışmalı tıbbi uygulamalarına meydan okumak yerine, çoğu akademik sağlık merkezi bakım yönetimini oldubitti olarak gördü ve esas olarak kurumlarını yeni pazarda ayakta kalmaya, hatta kendi fakülteleri için yüksek hekim 'üretkenliği' gerekliliklerini benimseyerek, bakım yönetimi sözleşmeleri için daha iyi rekabet edebilmeye yöneltti. Akademik tıp, kendine özgü özgeci ve

[5] HMO: Health Maintenance Organization – ABD'de, belli miktardaki aylık ödemeler karşılığında, hekimlerle ve hastanelerle anlaşmalar yaparak üyelerine "indirimli" sağlık hizmeti sağlayan firmalar

sosyal misyonundan bahsetmeye devam etti. Ancak eylemleri kişisel çıkarın önceliğine dayanıyordu" (Ludmerer, 1999:386).

Başka bir deyişle, iktidar (kurumsal yeniden üretim ve iktidar odaklarına bağlılık) tıp eğitiminin birincil kaygısı oldu ve olmaya devam ediyor.

Gaventa'ya göre (1980:209) "Freire'nin kavramları, iktidar ve katılım ilişkilerine dair faydalı içgörüler sunar… tahakküm altında güçlüler, güçsüzlerin gerçek katılımını engellemeye çalışır, çünkü katılmama 'bilinçlenmeyi' engeller."

Bu, açıkça bir tahakküm projesi olan Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı projesini ifade ediyor. Tıp fakülteleri, bunu yaparken muazzam bir zafer kazandıklarını iddia ederken bile, Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'na gerçek bir toplum katılımını engellemeyi başardılar. Bugün Michigan, çok fazla doktor "daha güçlü ekonomilere ve daha iyi ortamlara sahip eyaletlere" taşınmayı seçtiği için bir "hekim ihraç eyaleti"dir. 2011 yılına gelindiğinde, Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'nın lağvedilmesinden on üç yıl sonra, Michigan Eyalet Üniversitesi tıp fakülteleri, 6 milyon dolarlık Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı misyonu uyarınca, ilişkili topluluklarının bazılarında (hâlâ sağlık profesyoneli açığı yaşayan Alpena İlçesi gibi) temel sağlık hizmetleri krizini önlemede başarısız olmuştu. Buna karşılık, osteopatik ve allopatik tıp fakülteleri sınıf kontenjanlarını artırmakta ve devletten, eğitim için kullanılan Medicaid ve Medicare geri ödemeleri biçiminde çok daha fazla kamu kaynağı talep etmektedir. Ayrıca, 19 yıl önce Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'nın hedeflediği bölgeler gibi hekim açığı bulunan yerlerde görev yapmayı kabul edenler için öğrenci kredi borcu geri ödeme teşvikleri de istemektedirler. Ancak Hunt ve Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'ndan çıkarılan derslerin pek dikkate alındığı söylenemez.

Toplum ve Üniversite Sağlık Ortaklığı'nın son zamanlarında, kilit bilgi kaynağım olan ve Yunan ateş ve metal işçiliği tanrısı Hephaestus takma adını seçen bir hekime danıştım. 1996 yılına kadar 25 yıl boyunca tıp fakültesinde görev yapmıştı. Hephaestus sözlü olarak şunları aktardı: "Tıbbı reform etmenin tek yolu devrimdir; bu da ancak yıkıcı bir ekonomik çöküş yaşanırsa mümkün olabilir… Tıp, hakikatle değil, kendi ihtişamını artırmakla ilgilenir. Uygarlığımız, yüz binlerce insanın etnik şiddet nedeniyle öldüğü Ruanda'dan daha iyi değildir. Uygarlık ince bir ciladan ibarettir… Tıbbi bakımın sunulması, sanayileşmiş toplumsal yapıya eşlik eden kişiliksizleşme süreçlerine yönelik, toplumsal olarak kabul gören ama bilinçdışı bir telafi mekanizmasıdır. Kalabalığı bir şekilde yatıştırmak gerekir. Roma Kolezyumu bir eğlenceydi. Circus Maximus… Kalabalığı yerinde tutun. Nietzsche'nin dediği gibi, 'Bireylerde delilik nadirdir, uluslarda, çağlarda ve dönemlerde ise kuraldır.'"

İnanılmaz ama kısa süre sonra kendimi Dr. Hogan ile aynı durumda buldum. Eylül 2001'de ben de bir "ifşacı" oldum. 1998–2001 yılları arasında Ingham County Çevre Sağlığı ve İyileştirme Projesi'nin koordinatörü ve baş araştırmacısı olarak, Greater Lansing'in hava, su, toprak ve gıdasında çok sayıda çevresel tehlikeyi

titizlikle ortaya çıkardıktan sonra, hükümet hazırladığımız ilk 130 sayfalık raporu sansürledi (McKenna, 2001, 2010). O dönemde Sağlık Departmanı'nın bir finansörü de Kellogg Vakfı idi. Ardından, çalışmamız "Kamu Çalışanlarının Çevresel Sorumluluğu İçin" (PEER) adlı ulusal bir ifşa grubu tarafından yayımlandı. Konu geniş medya ilgisi çekmesine rağmen tıp fakülteleri sessiz kaldı. Bu çalışmamla The Ecology Center'dan çevresel başarı ödülünü kazandım. Beklenmedik bir şekilde, Lansing'in City Pulse gazetesinde haftalık "Sağlık ve Çevre" yazarı olmak için davet aldım (2001–2002). Burada, tıp fakültelerinin büyük ölçüde görmezden geldiği sosyal tıp konularında 44 köşe yazısı kaleme aldım. Bazı durumlarda tıp fakülteleri ve MSÜ, kurumsal kirliliği desteklemekten sorumluydu ve ben bunu yerel ölçekte haberleştirdim (McKenna, 2002; McKenna, 2010b).

Özet ve Sonuç

Sağlığın en temel iki belirleyicisi, insanların üzerinde bulundukları dünya ve içinde bulundukları toplumla olan ilişkileridir.
Carroll Berhorst, M.D.1922-1990

Bugünün tıbbi teşhisi kasvetlidir. Neoliberal kapitalist politikaların travmatik sonuçları, ABD'de milyonlarca insanı gereksiz yere hasta ya da yaralı bırakmakta veya öldürmektedir. Derin eşitsizlik, toplumsal yalnızlaşma ve yabancılaşma salgın hâlindedir. Çağımızı belirleyen, Virchow'un devrimci hareketi değil, otoriter bir harekettir.

Bizlerin, yani eğitim ve tıpta uzmanlık eğitiminin—harçlarımız ve vergi gelirlerimiz yoluyla—başlıca finansörleri olan yurttaşların kendimize sormamız gereken soru şudur: Bir demokraside bunun böyle olmasına neden izin veriyoruz? Neden son derece muhafazakâr Tıp Eğitimi Akreditasyon Komitesi'nin (LCME), biyomedikal alanın hiyerarşik kültürünün ve neoliberal üniversite yönetimlerinin, kısıtlayıcı ideolojileri, parçalı uygulamaları ve şirket sermayesiyle sıkı ittifakları aracılığıyla bize ağır ve gereksiz zararlar veren bir eğitim biçimi üzerinde hegemonya kurmasına izin veriyoruz?

2002'de, Lansing ile General Motors arasındaki bir çatışma sırasında, yerel bir politikacı olan önemli bir bilgi kaynağı bana şöyle çıkışmıştı: "Bilmiyor musun Brian, burası bir şirket kasabasıdır!" Ben de bu sözleri ve GM'nin yarattığı kirliliği — MSÜ ve Ingham İlçe Sağlık Müdürlüğü'nün General Motors'tan yana tavır aldığı, tıp fakültelerinin ise sessiz kaldığı — birkaç köşe yazımda ele aldım (McKenna, 2002a, 2002b). Bu kavramsallaştırma, beni Greater Lansing'i yeni tarz bir "şirket kasabası" olarak teşhis etmeye götürdü. Bu mesele hâlen sürmekte olan daha geniş kapsamlı bir çalışmamın da konusudur. Yukarıda gösterdiğim üzere, biyomedikal tıp ve tıp eğitimi bu egemen gücün temel dayanaklarıdır; "şirket kasabası" kültürünün ideolojik büyüsüne büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır. Bu durum tüm ülke için geçerlidir. Hekimlerin büyük çoğunluğu, hiyerarşi, kurumsal denetim ve yükseköğretimin bilgi fabrikalarına karşı yurttaşlık

mücadelesine katılmamaktadır. Dolayısıyla bu görevi eğitimcilerin, sosyal bilimcilerin ve gazetecilerin üstlenmesi gerekir. Onlar, ilerici sağlık profesyonellerini bulmalı ve birlikte kendi şehirlerinin kültür/kaynak/iktidar dinamiklerini kamuya açıklamalıdır. Zira hekimler, halk sağlığı uzmanları ve yerel yönetimler, çoğu zaman, özellikle de yaşadıkları şehirlerde, bunu yapmayacaktır (Balshem, 1993; McKenna, 2002c).

Tıp eğitimi, Berhorst'un misyonunu reddetmektedir. Neoliberalizmin bir ürünü olarak, profesyonellik kültlerini beslemekte (Bledstein, 1976) ve uyuma dayalı "disipline edilmiş zihinler" yaratmaktadır (Schmidt, 2000). Hekim David Newman, "Hippocrates' Shadow: Secrets from the House of Medicine" (Hipokratın Gölgesi: Tıp Müessesesinin Sırları) adlı önemli kitabında biyomedikal tıbbın nasıl aldattığını gösteren bir "başlangıç listesi" sunar. İçeriden bir tanık olarak şunu ifade eder:

> "… bilgimiz çoğunluğun sandığından çok daha sınırlıdır; işe yaramadığını bildiğimiz müdahaleleri savunur ve kullanırız; bilimin temel gibi görünen konularında dahi anlaşmazlık içindeyiz; sistem düzeyinde iletişimi hiç önemsemeyiz; dokunmak yerine teknolojiyi seçeriz; yerleşik kanıtlara açıkça meydan okuruz; plasebo etkisini reddeder ve küçümseriz ama aslında onu zımnen kabul eder ve kullanırız…" (Newman 2008:195).

Antropolog Daniel Moerman (2002), plasebo etkisi (onun deyimiyle "anlam tepkisi") üzerine kapsamlı biçimde yazmış ve bunun tıp eğitiminin temel bir parçası olması gereken güçlü bir iyileştirme yöntemi olduğunu savunmuştur ("placebo" kelimesi "memnun etmek" anlamına gelir). Ancak öyle değildir. Moerman, biyomedikal tıbbın duygu, ritüel ve kültürü ihmal etmesinin, tıp eğitimini "yardımcı olmaktan çok engelleyici" bir hale getirdiğini öne sürer (Moerman, 2002:13). Eleştirel pedagog Antonia Darder da bu görüşe katılır; eleştirel eğitimin merkezinde yer alması gereken "sevgi pedagojisi"ni vurgular. Bu iki yaklaşım, insanları ve "hastaları" sevmeye odaklanmaları açısından bağlantılıdır. Darder'in "Paulo Freire'i Yeniden Yorumlamak" (Darder, 2002) başlıklı kitabı bu misyon için oldukça uygundur. Tıbbı yeniden icat etmek istiyorsak, toplum pedagogu olma çabamızda Freire'i ve Virchow'u da yeniden icat etmeliyiz (bkz. McKenna ve Darder, 2011).

Bağımsız araştırmacılar ve pedagoglar, kendi yaşadıkları yerlerde bütüncül sosyal tıp analizleri yürütmeye nadiren zaman ve enerji ayırabilir. Oysa böylesine geniş ölçekli bir "toplumsal öykü ve fizik muayene" (H&P) yaklaşımı, 21. yüzyılda eleştirel temel sağlık hizmetlerinin inşasında kritik bir ilk adımdır. Bu alanda önemli sosyal tıp grupları yoğun biçimde çalışmaktadır.

Sosyal tıbbı yeniden icat ederken, Virchow'un yalnızca bir hekim değil, aynı zamanda kamusal bir entelektüel olarak muazzam riskler alan bir antropolog olduğu gerçeğini yeniden vurgulamak gerekir. Virchow, bir hükümet raporunda "halkın sağlığı hakkında yazdıktan" (McKenna, 2010) sonra bir tehdit olarak

görüldü. Yukarı Selesya'daki 1848 tifüs salgınını yetersiz beslenmeye, yoksulluğa ve üst sınıfların entrikalarına bağladı. Temmuz 1848'den Haziran 1849'a kadar kendi haftalık dergisi Die Medicinische Reform'u yayınladı. Şunları savundu: "Eski siyasi kurumlarımızın yıkılmasının henüz tamamlanmadığı bir zamanda ... tıp tek başına dokunulmadan kalamaz; o da artık alanda radikal bir reformu erteleyemez" (Rosen, 1974:62). Mart 1849'da Charite Hastanesi'ndeki akademik görevinden uzaklaştırıldı. Bismark'ı o kadar öfkelendirmişti ki, 1865'te Bismark'ın onu düelloya davet ettiği hakkında bir söylenti bile vardır.

Bugün sosyal tıp savunucuları bazen Virchow'un, hem araştırmacı gazetecilik alanına giren hem de hükümeti ifşa eden bir sınır-tanımaz olduğunu unutuyor gibidir. Oysa bunlar, eleştirel sosyal tıbbın vazgeçilmez yönleridir. Özetle, tıp, yalnızca biyomedikal tıbba bırakılmayacak kadar önemlidir. Tıp eğitiminin eleştirel pedagojisi, tıp biliminin anlamı, sınırları ve imkânları üzerine yürütülen tarihsel çatışmaların yeniden keşfini içermelidir (Grossinger, 1980; Baer vd., 2003). Kamuoyuna, biyomedikal tıbbın ve onun savunucularının "temel sağlık hizmeti"nin ve sağlığa "toplum katılımı"nın önünde nasıl engel oluşturduğunu göstermeliyiz. Tıp-endüstri-ilaç kompleksi içindeki hiyerarşik pedagojilere alenen meydan okumalı, bu üçlünün tıp fakültesi tercihlerinden kabul sınavlarına, mezuniyet öncesi eğitimden ilaç endüstrisinin desteklediği tıpta uzmanlık eğitimine kadar uzanan üretim bandı ritüelleri üzerindeki hegemonyasını ortadan kaldırmalıyız. Sosyal bilimciler, sağlık profesyonellerine, hiyerarşi ve adaletsizliği her aşamada sorgulamak için direnç stratejilerinde nasıl ustalaşabileceklerini öğretmelidir (Pereira ve Almeida, 2005).

Kısacası, tıp eğitimi, özel acıları kamusal meselelere dönüştüren, hastalık etiyolojisini kültürlerarası bir bakışla ele alan ve kapitalizmin neoliberal kültürüne meydan okuyacak bir sağlık altyapısı kurmaya ciddiyetle yönelen bir "eleştirel sosyal tıp" anlayışı üzerine temellendirilmelidir.

Tıp, potansiyel olarak, kültürü özgürlük, eşitlik ve demokrasi yönünde dönüştürebilecek devrimci bir güçtür. Ancak, bu makalenin gösterdiği gibi, tıp eğitimcileri bu konular hakkında nadiren iyi niyetle diyalog kurmaktadır. Freire'nin dediği gibi: "Yalnızca eleştirel düşünceyi gerektiren diyalog, eleştirel düşünceyi üretebilir. Diyalog olmadan iletişim olmaz, iletişim olmadan da gerçek bir eğitim olamaz" (Freire, 1970: 81). Bu makale, işte o tür diyaloğa bir katkıdır.

Kaynakça

Antonovsky, A. (1994). A Sociological Critique of the "Well-Being" Movement Advances, Journal of Mind-Body Health, 10(3):6-12.

Asthana, S. (1994). Primary Health Care and Selective PHC: Community Participation in Health and Development. In Health andDevelopment, pp. 182-196. London: Routledge.

Baer, H. and Singer, M. Eds., (2003). Medical Anthropology and the World System. Westport: Praeger.

Baer, H. and Singer, M. Eds., (2008) Killer Commodities: Public Health and the Corporate Production of Harm, AltaMira.

Balshem, M. (1993). Cancer in the Community. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.

Bauman Z. (2007) Liquid Times, Living in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity.

Berliner, H. S. (1975). A Larger Perspective on the Flexner Report. International Journal of Health Services 5:45-70.

Bledstein, B. J. (1976) The Culture of Professionalism: The Middle Class and the Development of Higher Education. New York: W. W. Norton.

Boggs, G.L. (1996) Cuba and Self-Reliance. New York: Monthly Review, December.

Boggs, G.L. (2008) A New Outlook on Health (abridged). http://www.yesmagazine.org/issues/columns/2536See also The Boggs Center: http://www.boggscenter.org/

Braverman, H. (1974). Labor and Monopoly Capital, The Degradation of Work inthe Twentieth Century. New York: Monthly Review.

Cluster Evaluators (1992) Concept paper: Change in Community On Empowerment. Kellogg Foundation.

Cockerham, W. (2007). Social Causes of Health and Disease. Cambridge: Polity.

Comaroff, J. (1982) Medicine: Symbol and Ideology. In The Problem of Medical Knowledge, pp. 49-68. Peter Wright and A. Treacher, eds. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Coreil, J. and Mull J. (1990). Anthropology and Primary Health Care. Boulder: Westview.

Darder, A. (2002). Reinventing Paulo Freire. Boulder, CO: Westview.

Davis, D. (2007). The Secret History of the War on Cancer. New York: Basic.

Davis, D. (2010). Disconnect: The Truth About Cell Phone Radiation, What the Industry Has Done to Hide It, and How to Protect Your Family. Dutton

Engel, G. L. (1977) The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. Science, 196:129-36

Etzel, R. and Balk, S. Eds. (2003). Pediatric Environmental Health, 2nd Edition. Elk Grove Village, IL

Farquhar, L. J. (2007). Michigan's Physician Shortfall and Resulting Advocacy Efforts. Institute for Health Care Studies, MSU: East Lansing.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Seabury Press.

Freire, P. (1987). A Pedagogy for Liberation. Massachusetts: Bergin and Garvey.

Gaventa, J. (1980). Power and Powerlessness. Urbana: University of Illinois.

Giroux, H. (1983). Theory and Resistance in Education. Massachusetts: Bergin and Garvey.

Giroux, H. (2007). University in Chains. Boulder: Paradigm Publishers.

Gordon, J. (1996). Manifesto for a New Medicine. Reading, MA: Addison Wesley.

Green, L. B. (1989). Consensus and Coercion: Primary Health Care and the Guatemalan State. Medical Anthropology Quarterly, 3(3):246-257.

Grossinger, R. (1980). Planet Medicine: From Stone Age Shamanism to Post-Industrial Healing. New York: Doubleday.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). Fourth Generation Evaluation. Beverly Hills, CA: Sage

Heggenhougen, H. K. (1984). Will Primary Health Care be Allowed to Succeed? Social Science and Medicine, 19(3):217-224.

Heggenhougen, H. K. (1993). Review of "PHC and Anthropology: Challenges and Opportunities." Culture, Medicine, and Psychiatry, 17:281-289.

Hogan, A. (2001). Was the W.K. Kellogg Foundation's Community Partnerships in Health Professions Education Initiative a Cost Effective Model for Influencing Health Professions Student Choice of Primary Care Specialties?: Evidence from a Cluster Evaluation, Two Scientific Misconduct Investigations and Two Freedom of Information Lawsuits. Personal manuscript.

Hogan, A. (2003). Letter to the Editor. Lansing State Journal, February 2.

Holtz, T. (2007). Human Rights, Social Medicine and the Physician. Syllabus for Emory University course. See: http://www.hsph.harvard.edu/pihhr/files/syllabi/Emory_Syllabi/Social_Medicine_Syllabus_Emory_2007.pdf

Hunt, A. D. (1990). Medical Education, Accreditation and the Nation's Health, Reflections of an Atypical Dean. East Lansing, MI: Michigan State University Press.

Illich, I. (1976). Medical Nemesis: The Expropriation of Health. New York: Bantam.

Institute of Medicine (2003). Who will Keep the Public Healthy? Educating Public Health Professional for the 21st Century. Gebbie, K., Rosenstock, L. and Hernandez, L. Eds.,Washington DC: National Academies Press.

Kincheloe, J. and McLaran, P. (1994). Rethinking Critical Theory and QualitativeResearch. In Handbook of Qualitative Research. Norman Denzin and Yvonna Lincoln, eds. Beverly Hills, CA: Sage.

Ludmerer, K. (1999). Time to Heal, American Medical Education from the Turn of the Century to the Era of Managed Care. New York: Oxford.

Luecke, R. Ed. (1993). A New Dawn in Guatemala, Toward a Worldwide Health Vision. Prospect Heights, IL: Waveland Press, Inc.

Lynd, R. (1939). Knowledge for What? The Place of Social Science in American Culture. Princeton: Princeton University Press.

Lynd, R. S. and Lynd, H. M. (1929). Middletown, A Study in American Culture. New York: Harcourt, Brace and Company.

Lyon, J. (2003). In the Midst of the Crossfire, Protecting His Faculty. Medical Humanities Report. Volume 25:1.

McElroy, A. and Townsend, P. (2009). Medical Anthropology in ecological Perspective,5th ed. Westview Press.

McKenna, B. (2010a). Take Back Medical Education, The Primary Care Shuffle. Invited Editorial for Medical Anthropology: Cross-Cultural Perspectives in Illness and Health 26(1) 6-14.

McKenna, B. (2010b). Exposing Environmental Health Deception as a Government Whistleblower: turning critical ethnography into public pedagogy. Policy Futures in Education. Volume 8 Number 1 2010.

McKenna, B. (2010e). Doing Anthropology as an Environmental Journalist, Pt.1. Society for Applied Anthropology Newsletter, May, 21(2): 11-14.

McKenna, B. (2010f). Doing Anthropology as an Environmental Journalist, Pt.2. Society for Applied Anthropology Newsletter, August, 21(3): 11-14.

McKenna, B. (2010g). Muckrake your Town, Journalists as People's Anthropologists. CounterPunch. September 28.

McKenna, B. (2009a). Even If Obama Passed Single Payer, Primary Care Doctors Still Wouldn't Get It. CounterPunch. December 7.

McKenna, B. (2009b). Dow Chemical's Knowledge Factories: Action Anthropology in Michigan's Company Town Culture. Anthropology in Action, Journal for Applied Anthropology in Policy and Practice. Volume 16, Number 2, Summer 2009. pp. 39-50(12).

McKenna, B. (2004). "An Ounce of Prevention, a Precautionary Principle Primer" with Ted Sylvester. From the Ground Up (published BI-monthly by the Ecology Center, Ann Arbor, MI), Cover Story, November/December.

McKenna, B. (2003). Education for What? A Chronicle of Environmental Health Deception in Lansing, Michigan, Cooley Law Review, Volume 20:2, pp. 1 to 54. December

McKenna, B. (2002a). The Hollister/GM Offensive: Fear and Profits versus the Peoples' Health." City Pulse, May 1, pp. 1, 6, 7.

McKenna, B. (2002b). National Stories Underscore GM's Pollution Dangers. The City Pulse, March 13, pp. 3,4.

McKenna, B. (2002c). Environmental Data Suppression in Lansing: Why Did They Do it?, From the Ground Up (published bi-monthly by the Ecology Center, Ann Arbor, MI), Vol. 33, #4, December/January 2002, pp. 15-17.

McKenna, B. (2001). The Story of Water Resources at Work, Ingham County, Michigan, Public Employees for Environmental Responsibility (PEER), Washington, D.C., 130 pages, September 19.

McKenna, B. (1998). Towards a Rectification of Names in Primary Care: Articulations and Contests between Biomedicine and Community in a University-Based Primary Health Care Education Project in a Midwestern U.S. State. Dissertation for Degree in Anthropology. Michigan State University: East Lansing.

McKenna, B. and Notman, M. (1998). Social Medicine and the Struggle for Primary Health Care: Comparative Perspectives: State, National and International. The CASID Connection Vol. 13, No. 1, Spring. Center for Advanced Study of International Development, Michigan State University: East Lansing.

McKenna, B. (1986). Education for What? A Critique of Computer Literacy, the SchoolJob Nexus and the Basics Movement in Schooling. Master's Thesis, in Anthropology. Temple University: Philadelphia.

McKenna, B. and Darder, A. Eds. (forthcoming 2011). The Art of Public Pedagogy, Should 'the truth' Dazzle Gradually or Thunder Mightily? Special Edition, Policy Futures in Education, 9(6). See: http://www.wwwords.co.uk/pfie/content/pdfs/9/issue9_6.asp

McKeown, T. (1976b). The Role of Medicine: Dream, Mirage, or Nemesis? Princeton: Princeton University Press.

McKnight, J. (1995). The Careless Society, Community and its Counterfeits. New York: Basic.

McLaren, P and Jaramillo, N. (2007). Pedagogy and Praxis in the Age of Empire, Towards a New Humanism. Rotterdam: Sense Publishers

Mendelsohn, R. S. (1979). Confessions of a Medical Heretic. New York: Warner Books.

Michigan Primary Care Association. (2008). Shortage Designations.

Moerman, D. (2002). Meaning, Medicine and the 'placebo effect', Cambridge: Cambridge.

Mull, J. D. (1990). The Primary Health Care Dialectic: History, Rhetoric, and Reality. In Anthropology and Primary Care, pp. 28-47. Boulder: Westview.

Newman, D. H. (2008). Hippocrates' Shadow, Secrets from the House of Medicine. New York: Scribner.

Nutting, P. Ed. (1990). Community-Oriented Primary Care. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Pereira, O. and Almeida T. (2005). Medical Education according to Resistance Pedagogy. Interface, 9(16), 69-79.

Pottier, J. (1993). The Role of Ethnography in Project Appraisal. In Practicing Development: Social Science Perspectives, pp. 13-33. London: Routledge.

Rhodes, L. A. (1990). Studying Biomedicine as a Cultural System. In Medical Anthropology, Contemporary Theory and Method, pp. 159-173. Thomas M. Johnson and Carolyn F. Sargent, eds. New York: Praeger.

Riska, E. and Vinten-Johansen, P. (1981). The Involvement of the Behavioral Sciences in American Medicine: A Historical Perspective. International Journal of Health Services, 11:4,583-595.

Rosen, G. (1974). From Medical Police to Social Medicine: Essays on the History of Health Care. New York: Neale Watson Academic Publications.

Sanders, D. (1985). The Struggle for Health. London: MacMillan.

Sandlin, J., Schultz, B., & Burdick, J. (Eds.). (2010) Handbook of Public Pedagogy, Education and Learning Beyond Schooling. New York: Routledge.

Schmidt, J. (2000). Disciplined Minds, A Critical Look at Salaried Professionals and the Soul-battering system that shapes their lives. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Schwenk, T. (2003). Public health- The Role of Family Physicians. American Family Physician 68(10) 1926, 1929-30.

Servan-Schreiber, D. (2010). Anti Cancer, A New Way of LifeSinger, M. (1989). The Coming of Age of Critical Medical Anthropology. Social Science and Medicine 28(11):1193-1203.

Singer, M. (2009). Introduction to Syndemics, A Critical Systems Approach to Public and Community Health. New Jersey: John Wiley & Sons.

Smith-Nonini, S. (2010). Healing the Body Politic, El Salvador's Popular Struggle for Health Rights from Civil War to Neoliberal Peace. Piscataway, NJ: Rutgers.

Social Medicine Portal. (2011). See: http://www.socialmedicine.org/

Starfield, B. (1992). Primary Care, Concept, Evaluation, and Policy. New York: Oxford University Press.

Starr, P. (1982). The Social Transformation of American Medicine. New York: Basic Books.

Stevens, R. (1971). American Medicine and the Public Interest. New Haven: Yale.

Stufflebeam, D. L. and Shinkfield, A. J. (1985). Systematic Evaluation. Boston: Kluwer Nijhoff.

Squires, D. (2010). International Profiles of Health Care Systems: Australia, Canada, Denmark, England, France, Germany, Italy, the Netherlands, New Zealand, Norway, Sweden, Switzerland, and the United States. New York: Commonwealth Fund.

Taussig, M. (1980). Reification and the Consciousness of the Patient. Social Science and Medicine 14:3-13.

Vinten-Johansen and Riska, E. (1991). New Oslerians and Real Flexnerians: The Response to Threatened Autonomy. International Journal of Health Services 21:1, 75-108.

Waitzkin, H. (1991). The Politics of Medical Encounters: How Patients and Doctors Deal with Social Problems. New Haven: Yale.

White, K. L., M.D. and Connelly, J. E. (1991). The Medical School's Mission and the Population's Health. Annals of Internal Medicine, 155(12):968-972.

Whiteford, L. (2009). Primary Health Care in Cuba. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Wolin, Sheldon S. (2008). Democracy Inc., Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism. Princeton: Princeton University Press.

Wright, D. (2004). MSU Official Quits Over Simon Appointment. City Pulse, July 28, pp. 3,7.

www.elestirelpedagoji.org