

Öğretmenler Odası: Feminist Pedagoji Üzerine Otoetnografik Bir Deneme

Nazlı Eda Noyan¹

Bu metin, kişisel deneyimlerim üzerinden Türkiye’de öğretmenlik kültürünü, kadın emeğini ve bilginin paylaşım biçimlerini feminist pedagojik bir perspektifle tartışan otoetnografik bir anlatıdır². Feminist pedagoji, bilginin nötr ve hiyerarşik biçimde aktarılan bir nesne olmaması gerektiğini; aksine deneyim, duygu, beden ve ilişkisellik üzerinden kurulması gerektiğini savunur. bell hooks’un da işaret ettiği gibi, okul yalnızca bilginin aktarıldığı bir alan değil; öznelerin, kırılğanlıkların ve karşılaşmaların mekânıdır. Bu metni otoetnografik bir şekilde kurgulamamın nedeni de benim kendi deneyimlediğim ve tasavvur ettiğim “okul”un bu karmaşık yapısını yansıtmama yardımcı olacağına olan inancımdır. Zira otoetnografi, bireysel olanı politik ve kültürel olanla ilişkilendirerek görünmez emek ve ilişki biçimlerini ve bastırılmış deneyimleri açığa çıkarma potansiyeli taşır (Keleş, 2022).

Sınıf için geçerli olan öğretmenler odasında da geçerlidir. Bu anlatı, “öğretmenler odası” metaforu etrafında, kadın öğretmenlerin yalnızca bilgiyi aktaran değil; öğrencilerin duygularını, çatışmalarını, kırılğanlıklarını taşıyan, sessizce bakım veren ve çoğu zaman görünmez kalan duygusal emekleri ile kurdukları pedagojik dünyayı, bedenleri ve sesleri üzerinden, içeriden bir tanıklıkla görünür kılmayı

¹nazlieda.noyan@bau.edu.tr

²Bu çalışmada kullanılan otoetnografik yaklaşım, Ufuk Keleş’in Bahçeşehir Üniversitesi’nde akademisyenlere yönelik olarak düzenlediği atölye sürecinde edinilen kuramsal ve metodolojik katkılarla şekillenmiştir.

amaçlar. Bu öğretmenler odası, 1974 doğumlu bir Türk yazar olarak tamamen benim tahayyülümde olsa da, dünyanın herhangi bir yerinde ve herhangi bir okulda da var olabilirdi.

Benim annem öğretmendi. Çocuk gelişimi öğretmeni. Çok iyi bir öğretmen olduğunu biliyorum; çünkü şefkatli, adil ve ilgisini hissettiren bir insandı. Bence tüm öğretmenlerin olması gerektiği gibiydi. İsmiyle müsemma biriydi: Güven. Onu kaybettiğimizde, hayatımdaki güven duygusunun da eksildiğini fark ettim. Annem kız meslek lisesinde öğretmenlik yaptı, bir dönem anaokulu müdürüydü. Öğrencilerine kendi kızları gibi sahip çıkardı. Ailesinden kaçan ya da çeşitli sorunlar yaşayan öğrenciler sık sık bizim kapımızı çalardı. Annem, onca işinin arasında bu genç kadınların problemlerini çözmeye çalışır, ablam ve benim yanı sıra onlara da destek olurdu. Bugünden baktığımda annemin bu yaptığının adı konmamış bir feminist pedagoji pratiği olduğunu, annemin bilince çıkmış kavramsal bir feminist bilgiye dayanarak olmasa bile kendi hissiyatından hareketle, sezgisel olarak genç kadın öğrencilerine böyle bir destekleyici ilişki olanağı sağladığını görebiliyorum.

Bence feminist pedagoji tam da bu noktada hepimizi, eğitimi yalnızca müfredatın gereklerinin yerine getirilmesi ile sınırlandırmayan ilişkişel bir sorumluluk alanı olarak yeniden düşünmeye çağırır, sınıfın ötesine uzanan anlamlı öğrenci ilişkilerini teşvik eder ve öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve yaşam yolculuklarını ilerlerken destekler (hooks, 1994, s. 205).

Üç teyzem vardı; üçü de öğretmen. Kız çocuklarının okumalarını ve öğretmen olmalarını destekleyen ziraat mühendisi dedem, annem tarafından hep saygıyla anılırdı. O yıllarda öğretmen okullarının niteliği ve öğretmenlik mesleğinin toplumun belli kesimlerindeki itibarı, aile anlatılarında neredeyse kayıp bir altın çağ gibi yer ederdi.

Ancak bu saygınlığın bedeli, özellikle kadınlar için, mesleğin hayatın tamamına yayılmasıydı. Ev, işten ayrı bir alan olmaktan çıkar; öğretmenlik gündelik hayatın içine sızdı. Bizler bir yandan “özel alan politiktir” derken (Holman Jones, 2005), bu sızıntı, feminist pedagojinin tartıştığı kamusal-özel alan ayrımının kadınlar aleyhine nasıl çözüldüğünü de gösterir. Burada mesele, öğretmenin öğrencisiyle kurduğu etik yakınlık değil; bu yakınlığın kadın öğretmenler için sınırsız bir erişilebilirlik, sürekli bakım ve karşılıksız duygusal emek beklentisine dönüşmesidir. Feminist pedagoji, kapıları kapatmayı değil, bu kapıların neden yalnızca kadınlara sürekli açık varsayıldığını sorgular. Feminist pedagojinin itirazı ilişkiye değil, ilişkinin cinsiyetlendirilmiş yüküne yöneliktir.

Güler teyzem üç kız kardeşin en büyüğüydü, edebiyat öğretmeni idi. Edebiyat öğretmeni denince zihinde beliren imgeleri adeta bedeninde taşırdı, modern öğretmenliğin bedenlenmiş hiyerarşik sembollerini: Döpiyes, ince çoraplar, hafif topuklu ayakkabılar, kalın kemik gözlükler. Disiplinliydi ama şiir okurken duygusallaşırdu. Hiç evlenmemişti.

Edebiyat ödevlerim için ondan küçük bir yardım istediğimde, bu talep çoğu zaman başlı başına bir derse dönüşürdü. Divan edebiyatı, “failatün failün”ler... Ancak bu dersler sınıfta değil; mutfakta, salonda, çay eşliğinde gerçekleşirdi. Bu ev içi karşılaşmalar, bilginin yalnızca kurumsal mekânlara ait olmadığını, duygusal yakınlık ve gündelik hayatla temas ettiğinde başka türlü dolaşıma girebildiğini gösteriyordu.

Feminist pedagoji açısından bu anlar, bilginin tamamen hiyerarşiden arınmasından ziyade, hiyerarşinin yumuşatıldığı, ilişkiselleştiği ve uygulanımsal bir bağ içinde yeniden kurulduğu öğrenme biçimlerinin ne kadar dönüştürücü olabileceğini gösterir (hooks, 1994). Buradaki dönüşüm, otoritenin yokluğundan değil; otoritenin bakım, duygu ve karşılıklılık üzerinden yeniden çerçevenmesinden kaynaklanır. Feminist pedagojinin önerdiği şey şu ayrımı yapar: Hiyerarşinin yokluğu değil, hiyerarşinin tek yönlü, soğuk, kurumsal ve mesafeli olmaması. Yani burada olan şey bilginin otoriteden tamamen arınması değil, bilginin duyguyla, ilişkiyle ve gündelik hayatla yeniden çerçevenmesidir.

Filiz teyzem Almanca öğretmeni idi. Zihnimde mesleğiyle en zor bağ kurabildiğim kişi oydu. Belki de öğretmenliğin her zaman tutkuyla içselleştirilen bir kimlik olmadığını ilk onun üzerinden fark ettim. Bir keresinde ondan Falco'nun 80'lerin çok sevilen “Jeanny” adlı şarkısının sözlerini çevirmesini istemiştim. Sanıyorum şarkının içeriği yüzünden, sözlerini sansürleme çabasıyla çok zorlanmıştı. Şarkı, bir katilin bakış açısından bir kadını anlatıyordu. Aslında aşk şarkısı gibi içli yağın yağmur sesinin de kullanıldığı bu şarkı, kadına yönelik şiddetin romantize edilmesinin çok popüler bir örneğiydi. Henüz ergenliğini yaşayan ben, Falco'yu ve içeriğini anlayamadığım için bu şarkıyı çok severdim. Teyzem işte bu sebeplerle, şarkının içeriği nedeniyle zorlanmıştı. O zaman anlamlandıramadığım bu duraksama, bugün bana pedagojik etiğin ne olduğunu düşündürüyor. Feminist pedagojide öğretmen, her bilgiyi aktarmak zorunda olan bir otorite değildir; neyi, ne zaman ve nasıl paylaşacağını sürekli sorgulayan etik bir özne olarak konumlanır. hooks'un (1994) da dediği gibi bu varoluş biçimi özerk bir birey olarak öğretmenin kendisini ve kapasitesini yani kendi öznelliğini tanımanın önemini vurgular.

Fusun teyzem İngilizce öğretmeni idi. Ailenin en küçüğü ve en maceracıydı. Saçları kısa, motosiklet kullanan, rehberlik yaparak Türkiye'yi dolaşmış bir kadındı. Sert bir mizacı vardı. Bana İngilizceyi ilk öğreten oydu. Kuşadası'nda

nam salmış bir öğretmendi; öğrencileri sertliğine rağmen ona büyük bir saygı duyardı. Bugün bu sertliği, kadın öğretmenlerin saygı görebilmek için çoğu zaman yumuşaklıktan feragat etmek zorunda bırakıldıkları bir hayatta kalma stratejisi olarak okuyorum. Öğretmenliğe feminist bir çerçeveden bakıldığında, fedakârlık, adanmışlık ve evcillik gibi nitelikler —övgü amacıyla kullanılsa bile— stereotipik olarak kadınlara atfedilir (Tronto, 1987). Bu durum, kadın öğretmenlerin sürekli karşılaştığı ikilemi görünür kılar: Ataerkil toplumda kadın öğretmen ya “fazla sert” ya da “fazla yumuşak” olmakla suçlanır.

Bu ikiliğin ötesinde, Gün ve diğ.’nin (2025) radikal yumuşaklık kavramsallaştırması ile bell hooks’un (1994; 2000) sevgiyi bir özgürleşme pratiği olarak ele alan yaklaşımı, yumuşaklığı pedagojik bir zafiyet değil; özgürleştirici, etik ve bilinçli bir eğitim duruşu olarak yeniden düşünmeyi mümkün kılar. Gün v. d.’ne göre radikal yumuşaklık, yumuşaklığı edilgenlik ya da uzlaşmacılık olarak değil; sınıf içindeki güç ilişkilerini görünür kılan, uygulanımsal angajmanı meşrulaştıran ve eleştirel düşünmeyi sertlik üzerinden değil, ihtimam, karşılıklılık ve sorumluluk üzerinden kuran politik bir pedagojik strateji olarak ele alınır. Bu yumuşaklığın radikalliği, mevcut hiyerarşilere uyum sağlamaktan ziyade, onları içeriden dönüştürmeyi hedeflemesinde yatar.

Benzer biçimde bell hooks, eğitimi “özgürleşmenin bir pratiği” olarak tanımlarken, sevgiyi pedagojik bir teknik değil; etik, politik ve dönüştürücü bir duruş olarak kavrar. hooks’a göre sevgi, pedagojik ilişkilerde duygusal bir fazlalık değil, özgürleştirici eğitimin kurucu bileşenlerinden biridir (hooks, 1994; 2000).

Bu dört kız kardeş bir araya geldiklerinde evimiz adeta bir öğretmenler odasına dönüşürdü. Sesler yükselir, çay ve kahve hiç eksik olmaz, kaşıkların bardaklara çarpan sesi sohbetlere karışırdı. Zaman zaman duman altı olurduk, arada kavga ederlerdi. Yine de ben bu gürültünün içindeki canlılığı ve güven duygusunu severdim.

Çocuk gözümle ise, hafif topuklu sivri burunlu ayakkabılarla saatlerce ayakta kalmaktan içe dönmüş tırnaklar, varisli bacaklar, şişmiş ayaklar, ince çoraplar, her zaman derli toplu yapılmış saçlar, çay-kahve tiryakiliği ve bitmeyen özveri yorucu gelirdi; sürekli yüksek sesle ve “öğretici” biçimde konuşmaları ise bana çoğu zaman anlamsız görünürdü.

Bugün bu bedensel imgeleri, öğretmenliğin —özellikle kadın öğretmenliğin— bedensel bir arşivi olarak okuyorum. Beden, hem sınıfta hem evde taşınan pedagojik yükün sessiz göstergeleriyle doludur. Kadın öğretmen bedeni, sınıfa giriş anından itibaren, aynı mesleği icra eden erkekler için geçerli olmayan giyim, davranış ve ahlak standartlarıyla birlikte değerlendirilir (Cooks, 2007). Bu

durum, öğretmenlik kimliğiyle özdeşleşen kadın bedeninin özerkliğini ciddi biçimde sınırlar.

Belki de bu yüzden öğretmenliği uzun süre istemedim. Sürekli “örnek insan” olma beklentisi, başkalarını disipline etme ve hizaya sokma rolü bana yabancıydı. Bu beklenti, Cumhuriyet pedagojisinin kadın öğretmeni modernleşmenin vitrini olarak konumlandırılmasıyla yakından ilişkilidir. Kadın öğretmen, yalnızca bilgiyi değil; ölçülü bedeni, denetimli duyguları ve gündelik hayatıyla disiplinli yurttaşlığın örneğini temsil etmekle yükümlü kılınmıştır (Bora, 2021). Annemin yıllarca “Aman kızım ayaklarına iyi davran, rahat ayakkabı giy.” demesinin ardında, kendi bedeninde biriken çilenin tanığıydım; o yıllarda bunu yalnızca kişisel bir hoşnutsuzluk sanıyordum. Bugün ise bu mesafeyi, otoriter ve cezaya dayalı eğitim anlayışlarına karşı sezgisel bir feminist itiraz olarak okuyorum. Feminist pedagoji, öğretmeni buyuran bir otoriteden ziyade, bilgiyle ve başkalarıyla birlikte düşünen, öğrenen ve dönüşen bir özne olarak tasavvur eder.

İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi ve ardından Florida Üniversitesi’nde burslu okurken, bursun karşılığı olarak öğretim asistanlığı yapmak zorundaydım. Neredeyse yaşıtımlan olan, çoğu zaman ukala bulduğum öğrencilere —üstelik onların anadilinde— ders anlatmak beni her ders öncesi krize sokardı. Üstelik sakalım da yoktu. Disiplin sağlamak, otorite kurmak, saygı uyandırmak... Bunların hiçbiri bana ait hissettirmiyordu. Öğretmenlik, benim için uzun süre yalnızca geçinmek ve yurt dışında okuyabilmek için katlanılan bir zorunluluktur.

Bu mesafeli duruşumda ilkokulda yaşadığım kötü öğretmen deneyiminin payı büyüktü. Öğrencileri maddi durumlarına göre ayıran, disiplini dayakla sağlamaya çalışan bir öğretmen... İzmir Bornova’nın merkezinde, “iyi” denilen bir okulda, 60 kişilik bir sınıfta. Öğretmenimiz düştüğünde ve dersimize başka bir öğretmen girdiğinde sınıfın nasıl birdenbire sakinleştiğini hatırlıyorum. Dayak dışında bir yol yok muydu gerçekten? Feminist pedagojinin temel sorularından biri tam da budur: Şiddet ve korku olmadan öğrenmek mümkün değil mi? Zaten hooks’a (1994) göre, eğitimin amacı öğrencilere kendilerini özgür bir şekilde nasıl ifade edebileceklerini göstermek değil midir?

Ortaokul ve lise yıllarında ise bende iz bırakan öğretmenler oldu. Tahtaya yazdırıp ezberletenler değil, işlerine saygıyla yaklaşanlar. İngilizce öğretmenim Sema Moral’ın Türkçe konuştuğunu bir kez bile duymadım. Teneffüste bile İngilizce konuşurdu. Sopayla değil, tutarlılıkla ve emeğe duyduğu saygıyla sınıfı ayakta tutardı. Yıllar sonra üniversitede iş arkadaşım olan Cemal Erez’in bildiğiyle ezen değil bilakis yükselten tavrı ve şefkatli yaklaşımı da bana ilham verdi. Bu deneyimler, otoritenin şiddetten değil, ilişkiden ve özenden doğabileceğini bana gösterdi.

Öğretmenliğe dair bakışımın kırıldığı an Florida'da, Gainesville'deki öğrenci evimin salonunda yaşandı. Sabaha karşı, etkileşim tasarımıyla ilgili bir kod üzerinde saatlerdir çalışıyordum. Gözlerim yanıyor, zihnim tükeniyordu. Sonunda sorunu çözdüğümde yaşadığım sevinç, birkaç dakika sonra yerini sorulara bıraktı: "Peki ben bu bilgiyle ne yapacağım?", "Bu bilginin benden başkasına faydası ne?"... Bilginin paylaşılmadıkça eksik kaldığını o an fark ettim. Öğretmenlik, artık benim için bilgiyi yukarıdan aktarmak değil; onu başkalarıyla diyalog kurarak (Freire, 1970) yeniden oluşturmaya cesaret etmektir. Sonuçta kendim için doğru bir patikada olduğumu kavramıştım. Yürümeye devam etmeliydim.

Bugün dönüp baktığımda öğretmenliği bir meslekten çok bir ilişki biçimi olarak görüyorum. Annemin, teyzelerimin ve kendi deneyimlerimin kesiştiği bu "öğretmenler odası", bilginin, bakımın, çatışmanın ve dayanışmanın iç içe geçtiği kültürel bir alandı; seslerin yükseldiği, bedenlerin yorulduğu, soruların sorulduğu bir mekân.

Bu çağda feminist pedagojinin önemi tam da burada yatıyor. Otoritenin ortadan kalktığı değil, aksine parçalanarak, çoğullaşarak ve yeni biçimler altında yeniden kurulduğu, travmanın ve kırılmanın yaygınlaştığı, bilginin ise hiç olmadığı kadar erişilebilir olduğu ama aynı ölçüde yüzeyselleştiği bir dönemde yaşıyoruz. Feminist pedagoji, bu yeni ve çoğu zaman görünmez otoriterleşme biçimleri karşısında öğrenmeyi yeniden insanileştirmeyi hedefler. Bilgiyi mülk olmaktan çıkarıp paylaşımına açar, soruları bastırmak yerine pedagojinin merkezine yerleştirir, öğretmenin mutlak bir otorite konumundan inip öğrencileriyle yan yana olduğu ilişkisel bir öğrenme alanı kurar.

İoanna Kuçuradi'nin etik anlayışında vurguladığı gibi, insani ilişkilerin kurucu zemini duyguların bastırılması değil; sevgi, saygı ve güven duygularının mümkün kıldığı etik karşılaşmalardır. Eğitim de ancak bu duygulanımsal zeminde, insanın değerini gözetilen bir ilişki olarak özgürleştirici olabilir (1998).

Belki de bugün en çok ihtiyaç duyduğumuz şey tam olarak budur: Buyuran otoritelerin çoğaldığı bir dünyada, daha az buyuran, daha çok dinleyen, öğretmekten ziyade birlikte öğrenmeyi önceleyen bir eğitim anlayışı. Feminist pedagojinin vaadi, tam da burada yeşerir: Bir denetim ve yorgunluk mekânı olmaktan çıkan, sevgi, saygı ve güvenle kurulan etik bir karşılaşma alanına dönüşen öğretmenler odasında.

Kaynakça

- Bora, A. (2021). *Kadınların sınıfı: Ücretli ev emeği ve kadın özneliği*. İletişim Yayınları.
- Cooks, L. (2007). Accounting for my teacher's body: What can I teach/What can we learn? *Feminist Media Studies*, 7(3), 299-312.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Çev.). Continuum. (Orijinal eser 1970)
- Gün, S., Erdoğan-Öztürk, Y., Altınoluk, D., Alica, Z., & Aykaç, G. (2025). Feminist pedagoji atölyesi üzerine: İlköğretimden üniversiteye bir özgürleşme imkânı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, (78), 162-177.
- Holman Jones, S. (2005). Autoethnography: Making the personal political. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Yay. haz.), *Handbook of qualitative research* içinde (ss. 763-791). SAGE.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2000). *All about love: New visions*. William Morrow.
- Keleş, U. (2022). Writing a "good" autoethnography in qualitative educational research: A modest proposal. *The Qualitative Report*, 27(9), 2026-2046.
- Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Tronto, J. C. (1987). Beyond gender difference to a theory of care. *Signs*, 12(4), 644-663.