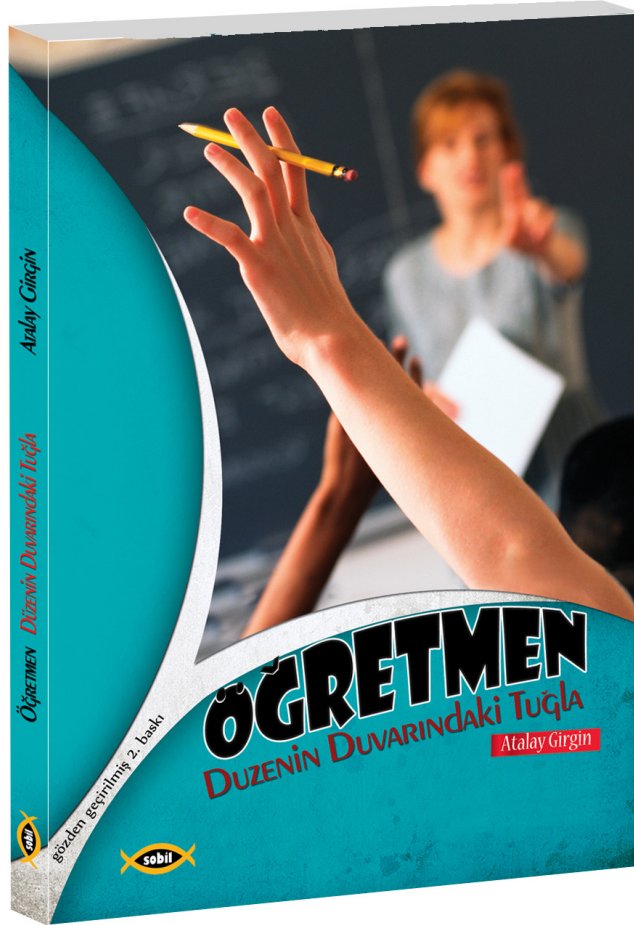




“Öğretmen duvarda bir tuğla” olmaktan kurtulmak istiyorsa, kapitalizm gerçekliğini sorun etmekten başka çıkar yol yok. Öğretmen duvarda bir tuğlaysa bu kitabın yazarı Atalay Girgin de duvarda tuğla olmamanın mümkün ve gerekli olduğunun bilincinde olan az sayıdaki istisnadan biri... Yazar elinizdeki kitapta, eğitim ve öğretmen başta olmak üzere, sosyal gerçekliğe değişik veçhelerden bakarak, sosyal gerçeklikle yüzleşiyor. Sosyal realitenin bir bütün olduğunun farkında olarak, sosyal sürecin farklı veçheleri ve bileşenleri üzerinde duruyor. Bu kitapta yer alan eğitim, öğretmen, kapitalist toplumda eğitimin yeri ve işlevi, tarih, felsefe ve kültürü angaje eden denemeler, zihin açıcı ve merak uyandırıcı... Zevkle okuduğum bu kitabın yazarı Atalay Girgin’in kaldığı yerden devam edeceği umuduyla... (Fikret Başkaya)



sobilyayin.com



ISSN 1308-7703  
Yıl 6 / sayı 35  
Eylül-Ekim 2014  
Fiyatı 10 TL.

# Eleştirel Pedagoji

critical pedagogy

Eylül-Ekim 2014

Piyasa, Kültür ve Çocuklaşma / *Yetkin Işık*  
Neoliberal Dönüşümün Öğretmen Bilincine Yansıması Olarak ‘Yanlış Bilinç’ / *Çetin Çelik*  
Metaforlarla Öğretmenliğin Dönüşümü / *Ahmet Yıldız - Derya Ünlü*  
Devlet Okullarının Başarısızlığı Miti / *Dean Paton*

Yıl 6 / sayı 35

ISSN 1308-7703

Eleştirel Pedagoji



Eleştirel Eğitim Deneyimleri Üzerine Düşünmek

*Hasan Hüseyin Aksoy*

Okuldan Reddedilmenin Reddi (*Barbiana Okulu*)

*Aygülen Kayahan*

Highlander Halk Okulu

*Yonca Bayram*

Makarenko’dan Gorki Topluluğu’na

*Ebru Aylar*

Bir Eleştirel Eğitim Deneyimi Olarak

Summerhill Özgürlük Okulu

*Ebru Eren Deniz*

Sudbury Vadisi Okulu

*İrem Alagöz*

Porto Alegre Yurttaş Okulu

*İsa Dönder*

Montessori Eğitiminde Metalaşma

*Şenay Altınışık*

Halkevleri Yaz Okulu

*Zeynep Cansu Elifoğlu*

Obez Benlik: *Narsisizm / Mehmet Taki Yılmaz*

Özel Sağlık Meslek Liseleri / *Ayla Sayın Öztürk*

Ezilmenin İçselleştirilmesinin Evrenselliği / *Yıldıray Aydın*

“İçimizdeki Taşra”dan Cannes’a Giden Yollar / *A. Şule Süzük Toker*

Nuri Bilge Ceylan Sineması ve Kış Uykusu üzerine Prof. Dr. Hasan Akbulut’la söyleşi / *Mikil Boz*

Eğitim Gündemi

söyleşi

Kitap

Eğitim Tarihinden

MÜZE

Eleştirel Pedagoji Sözlüğü

Sinema

www.elestirelpedagoji.com

**ELEŞTİREL pedagoji**  
politik eğitim dergisi  
(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi  
Yazı İşleri Müdürü  
A. Ekin Özmen

**Editör**  
Ahmet Yıldız

**Genel Yayın Yönetmeni**  
Ünal Özmen

**Yayın Kurulu**  
Ayhan Ural  
Hasan Hüseyin Aksoy  
Fevziye Sayılan  
Murat Kaymak - Yetkin Işık

**Danışma Kurulu**  
Adnan Gümüş / Ahmet Duman / Cevat Geray  
Dave Hill (İngiltere) / Erdal Küçüker / Erhan  
Bağcı / Fatma Gök / Işıl Ünal / Kostas Skordoulis  
(Yunanistan) / Mehmet Toran / Meral Uysal  
Mustafa Sever / Naciye Aksoy Nejla Kurul / Ömay  
Çokluk / Peter Mayo (Malta) / Peter McLaren  
(ABD) / Remzi Altunpolat / Rifat Okçabol / Seçkin  
Özsoy / Serdar M. Değirmencioglu / Serhan  
Sarıkaya / Pınar Kızıllan / Tuğba Öztürk

**Adres**  
Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara  
Tlf.: 506 397 4127  
e.pedagoji@gmail.com  
www.elestirelpedagoji.com

Kapak: Özge Halfe  
Dizgi / Tasarım  
Paydos Yayıncılık

**Baskı**  
Matsa Basımevi - Ankara

**Abonelik**  
Yurt içi yıllık 70 TL.  
(Kurumsal 100 TL.)  
Yurt dışı 50 USD

**Hesap No**  
Hesap adı: Paydos Yayıncılık  
İş Bank. Şb. kodu (4228) 0799841  
Posta Çek No: 5765393

**Reklam Tarifesi**  
Arka kapak (renkli) 500 TL./ Arka iç kapak (renkli)  
300 İç sayfa (200 TL.)

*Editör'den...*

Merhabalar,

Bu sayıda, dosya editörlüğünü Prof. Dr. **Hasan Hüseyin Aksoy**'un yaptığı “Aaternatif Eğitim Deneyimleri”ni okumanıza sunuyoruz. Eğitimde alternatif arayışlar, her zaman egemen eğitim anlayışını reddeden entelektüellerin ilgisiyle ortaya çıkmış ve alternatif her girişim, kendisine, içinde bulunduğu topluma ve doğasına yabancılaştıran insana yeni insani bir model önermiştir. Türkiye, eğitimde alternatif modellere her zamankinden fazla gerek duyulan bir dönemi yaşamaktadır. Eğitim üzerine düşünen entelektüeller arasında alternatif model önerilerinin daha sık dillendirilmesi, hiç kuşkusuz bu gerekliliğin bir sonucudur. Yeni duruma (neoliberal) karşılık gelecek alternatif modeller henüz ortaya çıkmamış olmasına rağmen, “eski” modellerin hızla ticarileştirilmesi de bu yöndeki toplumsal talebin bir sonucu olsa gerek.

Yeni arayışlara ışık tutması umuduyla saygıyla andığımız, kimisi hâlâ etki ve etkinliğini sürdüren deneyimlere bir göz atmak istedik. Yararlanacağınızı umduğumuz yazıların yazarlarına teşekkür ederek ele aldığımız okul deneyimlerini bir kez daha anımsatıyoruz: **Barbiana Okulu** (Aygülen Kayahan), **Highlander Halk Okulu** (Yonca Bayram), **Gorki Topluluğu** (Ebru Aylar), **Summerhill Özgürlük Okulu** (Ebru Eren Deniz), **Sudbury Vadisi Okulu** (İrem Alagöz), **Porto Alegre Yurttaş Okulu** (İsa Dönder), en çok metalaştırılan **Montessori Eğitim Modeli** (Şenay Altunışık) ve **Halkevleri Yaz Okulu** (Zeynep Cansu Elifoğlu).

Bu sayıdaki dosya dışı yazılar da herzamanki gibi güncel tartışmalara karşılık veren güçlü yazılardan oluşuyor. Bu sayının diğer yazarları **Yetkin Işık, Çetin Çelik, Ahmet Yıldız, Derya Ünlü, Dean Paton, Mehmet Taki Yılmaz, Yıldırım Aydın, A. Şule Süzük Toker, Ceren Karadeniz, Mikail Boz, İsmail Aydın, Zeynep Alica ve Remzi Altunpolat**'a katkıları için teşekkürlerimizi sunuyoruz.

**E.P.**

*Kitap tanıtımlarınızı tam sayfa olarak buradan yapabilirsiniz.*

## İÇİNDEKİLER

---

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Eğitim Gündemi / Ünal Özmen                                                            | 2  |
| Piyasa, Kültür ve Çocuklaşma / Yetkin Işık                                             | 4  |
| Neoliberal Dönüşümün Öğretmen Bilincine Yansıması Olarak ‘Yanlış Bilinç’ / Çetin Çelik | 9  |
| Metaforlarla Öğretmenliğin Dönüşümü / Ahmet Yıldız - Derya Ünlü                        | 13 |
| Devlet Okullarının Başarısızlığı Miti / Dean Paton                                     | 21 |

### DOSYA / Eleştirel Eğitim Deneyimleri

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Eleştirel Eğitim Deneyimleri Üzerine Düşünmek / Hasan Hüseyin Aksoy                                       | 24 |
| Okuldan Reddedilmenin Reddi (Barbiana Okulu) / Aygülen Kayahan                                            | 27 |
| Highlander Halk Okulu / Yonca Bayram                                                                      | 31 |
| Makarenko’dan Gorki Topluluğu’na (Yeniden Kurulan Bir Ülkenin İnşasında Bir Eğitim Deneyimi) / Ebru Aylar | 35 |
| Bir Eleştirel Eğitim Deneyimi Olarak Summerhill Özgürlük Okulu / Ebru Eren Deniz                          | 39 |
| Sudbury Vadisi Okulu / İrem Alagöz                                                                        | 42 |
| Porto Alegre Yurttaş Okulu / İsa Dönder                                                                   | 46 |
| Montessori Eğitiminde Metalaşma / Şenay Altınışık                                                         | 50 |
| Halkevleri Yaz Okulu (Fidanlar Özgürce Ağaç Olabilsin Diye) / Zeynep Cansu Elifoğlu                       | 53 |

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Obez Benlik: Narsisizm / Mehmet Taki Yılmaz                                          | 55 |
| Özel Sağlık Meslek Liseleri / Ayla Sayın Öztürk                                      | 66 |
| Ezilmenin İçselleştirilmesinin Evrenselliği / Yıldırım Aydın                         | 70 |
| “İçimizdeki Taşra”dan Cannes’a Giden Yollar / A. Şule Süzük Toker                    | 71 |
| Müze (Çatıda Mola: Kathmandu) / Ceren Karadeniz                                      | 73 |
| Sinema (Arkadaşımızın Evi’nde Otorite ve Yalnızlık Var) / Mikail Boz                 | 75 |
| Nuri Bilge Ceylan Sineması üzerine Prof. Dr. Hasan Akbulut’la söyleşi / Mikail Boz   | 78 |
| Eğitim Tarihinden (Öğretmenlerin “Yasaklı Kitaplarla (!) Dansı” - II) / İsmail Aydın | 80 |
| Eleştirel Pedagoji Sözlüğü (Güçlendirme) / Zeynep Alica                              | 83 |
| Kitap / Remzi Altunpolat                                                             | 85 |

---

### Okulöncesi Eğitimde Tam Günden İkili Öğretime Geçiş

Eğitimin gündemi öngördüğümüz biçimiyle yol alıyor. Temmuz sayımız için not ettiğimiz Eğitim Gündemi'nde, LYS ve TEOG sınav sonuçlarına göre adayların okullara yerleştirilmesinde çıkmasını mutemel gördüğümüz problemler fazlasıyla gerçekleşti: Tercih ettiği herhangi bir ortaöğretim okuluna yerleşemeyen, tercihi imam hatip olmayan 40 bin öğrenci, beklendiği gibi evinin en yakınındaki bir okula, yani imam hatip lisesine otomatik olarak kaydedildi. Bu ara Özel Pangaltı Ermeni Ortaokulu mezunu Arda Christof herhangi bir okul tercihi yapmadığı halde Ayazağa Anadolu İmam Hatip Lisesine, Ermeni kökenli başka bir öğrenci K.B. ise Şişli Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesine otomatik sistemle kaydedildi.

Tercih ettiği okula kaydı yapılan T. A. isimli öğrenci ise yeni okuluna ulaşabilmek için her gün kıtalar arası sefer yapmak zorunda kalacak. T.A.nın evi İstanbul'un Avrupa yakasındaki Bağcılar'da; evine yakın okullar imam hatibe dönüştürüldüğü için Adrese Dayalı Kayıt Sistemi, T.A.nın puanı ile girebileceği tercih ettiği uygun okulu 64 kilometre uzakta, Tuzla'da buldu ve kaydını yaptı. Binlerce benzer kayda bir örnek daha; Antalya Konyaaltı'nda oturan E.K. isimli öğrenci tercih etmemiş olmasına rağmen Akseki ilçesindeki Çok Programlı Lise'ye yerleştirildi.<sup>1</sup> Diyarbakırda bir öğrenci, ikamet ettiği yerleşim yerinde tercihinin uygun okul bulunmadığı için 90 kilometre uzakta, başka bir ilçede bulunan okula yerleştirildi.

Benzer sorunlara, daha akademik düzeyde üniversite ve yüksek okul yerleştirmelerinde de tanık olacağız. 1-5 Eylül arası gerçekleşecek üniversite kayıtlarında yüzbinlerce öğrenci, arzu etmediği okul ve bölümlere kayıt yaptırmış olacak. Fakat üniversite kayıtları "bilinçli tercih" sayıldığı için bu pek tartışılmayacak.

Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yaptığı bir değişiklikle okulöncesi eğitimde ikili öğretime geçeceğini 26 Temmuz 2014 tarihli Resmi Gazete duyurmuştu. Değişiklik, okulöncesinde sınıf mevcudunu da yeniden belirliyordu. 20 olan sınıf mevcudu 25'e çıkarıldı. Bakanlık, öğrenci kayıtları devam ederken uygulama hakkında herhangi bir genelge yayımlamazken Resmi Gazete'de yayımlanan değişikliğin tebliğe dönüşmesini 24 Ağustos 2014'e kadar bekletti. Okulöncesi eğitimde ikili öğretime geçişi ve sınıf mevcutlarının artırılmasını AÇEV gibi kimi eğitim çevreleri kapasitenin artırımı olarak görüp olumlu değerlendirmişti.

Öğrenci haklarından elde edilen kapasite artırımı pedagojik açıdan kabul edilebilir değildir. Yeterli sayıda öğretmeni ve fiziki donanımı bulunan devleti eleştirmekten kaçınan bu çevreler kararın alınmasında en az hükümet kadar sorumludur.

Hükümetin, 4+4+4 yasası ile zorunlu olmaktan çıkardığı okulöncesi eğitimde ikili öğretime geçme kararı, ayrıntılı olarak aşağıda ele alacağım özel okulların teşviki kararından ayrı düşünülemez. Bakanlık, zorunlu olmamasına rağmen kentli ve çalışan ailelerin okulöncesi eğitime yöneldiğini ve aslında bu yönelimin tam gün eğitimden kaynaklandığını çok iyi biliyor. Hiç kuşku yok ki ikili öğretimin talebini karşılamayacağını düşünen veli, bu kararın ardından çocuğunu özel okulöncesi okullara kaydıracaktır. Nitekim yazının bu aşamasında yaptığım taramada, özel okulöncesi işletmecilerinin fiyatlarını yeniden ayarladığı bilgisi ile karşılaştım. Okulöncesinde özel sektörle tanıştırılan öğrenci velisinin eğitimin sonraki kademelerinde de özel okul müşterisi olma olasılığı yüksektir.

<sup>1</sup> [http://www.zaman.com.tr/egitim\\_teogda-tercih-etmedikleri-okullara-yerlestirildiler\\_2239508.html](http://www.zaman.com.tr/egitim_teogda-tercih-etmedikleri-okullara-yerlestirildiler_2239508.html)



## Eğitim ve Öğretim Desteği Üzerine<sup>1</sup>

Hükümet bu yıl, 250 bin öğrencisini devlet okulundan ayrılıp özel bir okula gitmesi için parayla teşvik ediyor. Eğitim Bakanlığı bu 250 bin öğrencinin okul ve sınıflara göre dağılımı ile desteklenme koşullarını yayımladığı bir genelgeyle duyurdu. Özel okulöncesi kurumuna giden 50 bin çocuk 2 bin 500'er; devlet okulundan ayrılıp özel ilkokula geçen 50 bin öğrenci 3 biner, özel ortaokul ve özel ortaöğretime geçen toplam 150 bin öğrenci 3 bin 500'er lira ile desteklenecek.

Yoksul vatandaş da deniyor ki sana 3 bin 500 lira (desteğin üst limiti bu) vereyim, çalışkan olmak koşuluyla çocuğunu asgarisi öğrenci başına 10 bin lira olan özel okula gönder! Gerçekten yoksul birinin yeme, içme, giyinme, servis gibi yan masrafları hariç 7 bin 500 lirasını nedensiz yere gözden çıkaracağını düşünmek için saf olmak gerek. Bu aile, bir de RTE'nin aklına uyup üç çocuk yapmış ise ona, diğer iki çocuğunun nafakasını özel okula yatır diyen bence manyaktır.

Başarılı öğrencilerin özel okula ihtiyacı yok, fakat o okulların bu öğrencilere ihtiyacı her zaman oldu. Özel okul ve dershaneler, kasa üstüne dizmek için "başarılı" öğrencilerin kimini ücretsiz, kimini burs adı altında indirimli, kimini yoksulluk kontenjanından zaten kendine çekmek için bir çaba içindeydi. Onların yoksulluğa ortak olmak gibi bir derdi hiçbir zaman olmadı. Şimdi aynı anlayışla hareket eden bir devletten söz edeceğiz. Her kademedeki 50 bin okulu bulunan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, elindeki öğrenciyi üste para vererek piyasada pazarlamaya çalışıyor. Bir devletin aile ile işletmeler arasında insan kabızmalı işlevi üstlenmesi akıl alacak şey değil.

Eğitim Bakanı Nabi Avcı, açıkça, devlet desteğinden yararlanabilmek için yoksul ailenin "başarılı" bireyi olmak gerektiğini söyledi. Avcı tam olarak şöyle dedi: "Özel okullarda okuma imkânı bulamayan dar gelirli, çalışkan öğrencilerimizi özel okulların ilk, orta ve lise bölümlerine göndereceğiz." Oysa yasa, "Eğitim ve Öğretim Desteği"nden yararlanmayı "yörenin kalkınmada öncelik derecesi ve gelişmişlik durumu, öğrencinin ailesinin gelir düzeyi, eğitim

bölgesinin öğrenci sayısı, desteklenen öğrenci ve öğrencinin gideceği okulun başarı seviyeleri ile öncelikli öğrenciler gibi ölçütler ayrı ayrı veya birlikte dikkate" alınmasını öngörüyor (5580/14). Yasaya göre öğrenci başarısı temel ölçüt değil. Fakat Avcı "başarıyı" birinci ölçüt haline getiriyor.

Başvuru koşullarının belirlendiği genelge, öğrenci başarısını yoksulluğun önüne koyuyor; öğrenci başarısı 20 puanla değerlendirilirken aylık toplam geliri 750 TL altında olan aileye 10 puan veriliyor. Amaç yoksulun güçlendirilmesi olsaydı, illere göre destek verilecek öğrenci sayısı da ulusal gelir ortalamasına (yoksul aile sayısına) uygun hazırlanır, Şırnak'taki 609 öğrenciye karşılık Ankara 26 bin 4 yüz 3 öğrencinin teşviki yoluna gidilmezdi. Aslında liste dikkatle incelendiğinde, eğitim desteğinden yararlanacak öğrenci sayısının belirlenmesinde özel okulların dolduramadığı açık kontenjanlardan yararlanıldığı anlaşılıyor. Açıkça belli ki amaç öğrenciye destek değil, özele teşvik.

Peki, hükümet neden yoksulluk yerine "başarı"yı destekliyor? MEB neden statü satan işletmelerin standardını düşünürken kendi okuluna zarar veriyor? Çünkü özel okullar gibi AKP'nin piyasacı kafası da yoksullarla ilgilenmiyor. Başarının varsıla göre hazırlanmış standart testlerle ölçüldüğü bir düzende yoksullukla başarısızlığın aynı satıra yazıldığını en iyi bu kafa bildiğinden, sonunda mahcup olmamak için müşterisine çürük elmayı(!) teklif etmiyor. Hükümete göre hem yoksul hem başarısız olan "faydasız yiyicidir"; bu dünyada katma değer üretemeyen imam hatiplere gidip öbür dünya için bir şeyler yapmalıdır.

Genelgeye bakarak yasanın daha vicdanlı olduğunu söylemiyorum. Biliyoruz ki yasa, yoksulluğu eğitimin özelleştirilmesinde meşruiyet sağlayıcı argüman olarak kullanıldı. Birileri para kazanırken onlara bu olanağı sağlayanlar, yoksullarla zenginler arasındaki derin uçurumun üzerini lafla örtmeye çalışacak. 2015'te yapılacak genel seçimin eğitime dair sloganı buradan çıkarılacak: Yoksul ailelerin çocuklarını hükümetimiz okutuyor denecek. Hiç kuşkunuz olmasın, eğitim desteğinden yararlanamayan yoksul çoğunluk, suçu kendinde, "başarılı" olamayan çocuğunda arayacak.

<sup>1</sup> Bu bölüm, aynı başlıkla 22.08.2014 tarihli BirGün gazetesinde yayımlanmıştır.

### Yetkin Işık

Bu yazıda 1980’li yıllardan itibaren piyasa kuralarını tek meşru ölçü olarak temel alan kural ve sınır tanımayan yeni küresel kapitalizmin akılcılığın, duyguların akılcı denetiminin ve özerkliğinin aleyhinde gelişen bir kültür yarattığı iddia edilmektedir. Tüketime dayalı bir genişleme stratejisi izleyen Türkiye gibi ülkelerde piyasanın sınırsız yayılcı mantığı ile çelişki oluşturan bu üç özellik, aynı zamanda yetişkin ve çocuk arasındaki ayrımın temel ölçütleri olduğundan bu sınırların giderek bulanıklaşması ve belirsizlik durumu toplumun çocuklaşması olarak tanımlanmaktadır. Yetişkinlerin çocuklaşması, çocuk eğitimi ve çocukların tüketim kültürüne karşı korunması açısından da üzerinde durulması gereken bir sorundur.

18. Yüzyıl Aydınlanmacıları bireye ‘bilmeye, anlamaya cüret et’(sapare aude) çağrısını yaparken insanın –hurafelerin, dogmaların, doğaüstü varlıkların ve nihayet dinsel otoritelerin baskısından özgürleşerek ve kendi sorumluluğunu üstlenerek erginleşmesinin yolunun akılcılık olduğunu işaret etmekteydi. Bu önerinin pratikteki karşılığı modern üniversitenin tesis edilmesi, eğitimin vatandaşlık hakkı olarak her sınıftan insana hak olarak verilmesi ve zorunlu hale getirilmesi, kütüphaneler, okuma salonları, bilim kulüpleri vs aracılığıyla yazılı kültürün yaygınlaştırılması, bilimsel düşüncenin, felsefe etkinliğinin ve nihayet siyasetin toplumun bütün kesimlerine açılması gayretleridir. Bu girişimlerin ruhunu oluşturan evrensel doğrularda uzlaşma ideali, Aydınlanmacılığın naif ve dogmatik olarak görülen, dolayısıyla da en çok eleştirilmiş yönüdür.

Öte yandan Aydınlanma dönemi ve sonrasında inşa olunmuş bütün modern Batı düşüncesinin sistematik bir eleştirisi demek olan postmodernizmin modern düşünce sistemlerine, kurumlarına (bilime, siyasete, edebiyata veya sanata) karşı en temel eleştirisi, modernitenin evrenselcilik adına Batı’nın yüksek kültürünü dünyanın geri kalanına dayattığı, dolayısıyla farklı olan, öteki olan üzerinde baskı kurup onların kültürünü ‘geri’, ‘aşağı’ kategorilerle ayırdığı iddialarıdır. Postmodern

eleştiriye göre, bilimde artık evrensel geçerliliği olan büyük teoriler veya siyasette ütopyalar, özetle büyük anlatılar dönemi kapanmıştır. Postmodernistler, bilimin doğrunun tek meşru temsilcisi olduğu savını reddeder; kültürlerin göreliliğine koşut olarak doğrunun ne olduğunun da evrensel bir ölçütü yoktur. Anthony Giddens (2010: 47) ise postmodernistlerin genellikle hiçbir şeyin kesinlikle bilinmeyeceği iddiasını taşıdıklarını söyleyerek, [böylece] Aydınlanma’ya özgü ilerleme düşüncesinin ve ilerlemeye duyulan inancın yerini olumsuzluk ve çok anlamlılığa bıraktığını iddia etmektedir. Böylece, söz gelimi batıl inançları, bir kültürdeki kadın sünneti veya çocuk yaştaki kızların evlendirilmesi gibi gelenekleri yargılayacak evrensel bir referansa sahip değildir.

Gerçeğin ve gerçeği kavrayan aklın sorunsala dönüştürülmesi, güçlü olanın haklı da olduğu arkaik çağa geri dönüş anlamına gelir. Hiçbir rasyonel ölçünün meşru olmadığı yerde kanun, kural ve ethosuyla tek meşru güç artık piyasadır. Postmodernizmin teorik arkaplanını oluşturduğu günümüz küresel kapitalizminin de başlıca nitelikleri kuralsızlık, belirsizlik ve düzensizliktir. “Fabrika bantlarında olduğu kadar, düşünce ve sanat alanlarında da, statükoya karşı sürekli bir mücadele vermeye zorlanarak gelişen bir kapitalizm ile yayılmasına karşı hiçbir iç muhalefetle karşılaşmayan kapitalizm[in] birbirinden tamamen farklı iki tarihsel-toplumsal yaratık” olduğunu iddia eden Cornelius Castoriadis (2001: 161-178), 1989 yılında kaleme almış olduğu Genelleşmiş Konformizm Çağı adlı yazısında endüstriyel kapitalizmin başından beri iki eğilimin çatışmakta olduğunu öne sürmektedir: “Bireysel ve toplumsal özerklik” ile “akılcı denetimin sınırsız yayılması.” Yazar, bu iki eğilimin çoğunlukla “kapitalist akılcılaştırmanın akıl dışılıklarının” sınırlandırılmasına yaradığını, ancak “altmışlı yılların hareketlerinden sonra, özerklik tasarısının tamamen gerilediğini” düşünmektedir. Castoriadis, böylece 1990’lı yıllarda teşhis ettiği, “konformizme geri çekilme” ve “siyasal uyusukluk” adlarını verdiği özerklik yitiminde postmodernizmin katkılarını ele almakta, ancak özerklik tasarısının ne tamamlandığını ne ortadan kalktığını öne sürmektedir

Modern dönem kapitalizmi ile postmodern tüketim kapitalizmi arasındaki kültürel farklardan bir

diğeri, duyguların akılcı denetimi konusundaki tutumların ya da bedeni ve duyguları kontrol altında tutmayı önemseyen burjuva adabının gözden düşüşüdür. 17. yüzyılda zihnin rasyonel güçlerinden bahseden, akıl ve bedeni kesin çizgilerle birbirinden ayırıp ikincisini birincisine tabi kılan Descartes, duyguyu bedenin ürettiği bir olumsuzluk olarak ele almış, 18. Yüzyıl Aydınlanma düşüncesi de irrasyonel bulduğu duyguları aklın düşmanı ilan etmiştir (Çabuklu, 2004: 87-90). Bireysel ve tikel farklılıklar üzerinde baskı kurduğu, hatta duyguları, irrasyonel yönleri bastırıldığı için kınanan modernliğin tersine postmodern tüketim kültüründe duyguların da hazlar gibi saklanıp bastırılmadan açığa vurulması salık verilmektedir. Daha sonra anlaşılacağı üzere, modern burjuva öz disiplinine ve otoriter bir akılcılık üzerine inşa edilmiş devlet iktidarına yönelik esneklik ve özgürlük talepleri, dışsal otoritenin ‘esnetilmesi’ veya görünmez hale gelmesi ile sonuçlanmıştır. Bugün artık kesin olarak anlaşıldığı gibi devlet otoritesinin esnetilmesi veya görünmez oluşu, şirketler ve şirketlerle bağımlılık ilişkisi içinde olan medya, üniversite, reklam endüstrisi, kısaca piyasa aklı için oldukça genişletilmiş bir özgürlük anlamına gelmekteydi. Bireyler içinse sahip oldukları para oranında özgürlük anlayışı yani, (daha az devlet, daha az toplum anlayışının sağladığı vergi muafiyeti, teşvik vb avantajların yardımıyla) piyasada bollaşan tüketim malları arasından tercih yapma özgürlüğü! Sonuç olarak daha çok özgürlük ve çoğulculuk adına farklılıklara, yaşam tarzlarına yapılan postmodern vurgular, bireyin piyasanın güçlü ama bir o kadar da görünmez otoriterliğine teslim oluşuna yol açmıştır.

Ünlü eğitim bilimci John Dewey’in (2007) uzun zaman önce eğitimcileri uyarırken yazdığı gibi:

*“Eğitimin ideal hedefi, öğrencilerde özdenetim gücünün yaratılmasıdır. Fakat sadece dışsal denetimi ortadan kaldırmak, özdenetimin yaratılmasını garanti etmeyecektir. Yağmurdan kaçarken doluya tutulmak isten bile değildir. [...] Zihin tarafından düzen altına alınmamış güdüler ve istekler tesadüfi koşulların denetimi altındadır. Kişinin bir başkasının denetiminden kaçıp daha sonra da kendi hareketlerinin sızlanma ve kaptırma tarafından yönetildiği, yani oluşumlarında zihin-*

*sel muhakemenin hiçbir rol oynamamış olduğu güdülerin insafına muhtaç kalmış bir duruma düşmesi aslında bir kazanç değil bir kayıptır. Hareketleri bu şekilde denetlenen bir kişi özgürlüğün sadece hayali bir görüntüsüne sahiptir. Aslında bu kişi, üzerinde hiçbir yetkisinin olmadığı güçler tarafından yönetilmektedir (Dewey, 2007:80).*

Böylece artık giderek çocuklaşma eğilimi gösteren toplumlardan söz etmek de mümkün hale gelmektedir. Bu süreç, önce tüketim kültürü kavramı, ardından bireylerin (tıbbi anlamda) bağımlı hale getirilişine dair veriler ışığında ele alınacaktır.

Tüketim kültürü başlığı altında toplanan düşünce ve eyleme tarzları, özetlemek gerekirse, Max Weber’in sözünü ettiği, Protestan ahlâkının ilkeleri gereği hazlarını denetleyen, çalışmayı yücelten ancak kazancı harcamaktan çok tasarruf eden rasyonel burjuva prototipinden kopuş anlamına gelmektedir. Yeni ve eski kapitalizm arasındaki farkın bu yönüne işaret eden John Urry (1999)’e göre de “Batı kapitalizminin artık güçlü bir ‘Protestan etiği’ taşıyan girişimcilere gerek duymadığı savunulmaktadır[...]Yeni kapitalizmin gereksinim duyduğu insanlar, gelecek için tasarruf yapmaktan çok tüketen, çalışmaktansa boş zamanın keyfini çıkaran ve kimliklerinin çalışmaktan daha çok tüketimden türevlendiği ‘hedonistler’dir” (Urry, 1999: 287). Bu olgu, tüketim kültürünün ürettiği irrasyonelitenin boyutlarından biridir: Tüketim kapitalizminde birey, Bauman’ın sözcükleriyle piyasa tarafından “baştan çıkarılmış” bireydir; piyasaya bağımlılığı her geçen gün artmaktadır ve tüketici artık amaçları yalnızca kâr etmek olan piyasa güçlerinin nesnesi haline gelmiştir.

Yeni kapitalizmin tüketimi kısırtma yoluyla pazarı genişletme stratejisi ve rekabet nedeniyle, şirketler tüketicinin ihtiyaç duymasını beklemede ihtiyaçların icat edilmesi gerekmektedir. Bilhassa her modelde yeni özellikler eklenerek geliştirilen teknolojik ürünler piyasasında, tüketim eylemi, ihtiyaç duygusundan ve gerçek ihtiyaçların tatmininden uzaklaşmıştır. Söz konusu olan iletişim araçları ve her yerde var olan reklamlar yoluyla sürekli diri tutulan tüketme arzusunun tatminidir. Ancak, piyasa mantığı gereği, tatminin kısa süreli olması gerekir; böylece tüketime bağımlılık ve kullan at kültürünün bir yüzü de tat-

minsizlik-tüketererek iyi hissetme-tatminsizlik kısır döngüsüdür. Yetişkinliğin ölçüsü olan akılcılık ve özdenetimin yerini nasıl akıldışılığın aldığına güzel bir örnek, Robert C. Solomon'un (2004) 'soyut ağgözlülük' dediği olgudur. Yazar, Amerika'daki bir üniversitede ders verdiği öğrencilerine "mezun olduğunuzda ne kadar para kazanmayı umuyorsunuz?" sorusunu yöneltir ve milyonlarca dolara ulaşan cevapları dinledikten sonra onlara bu parayla ne yapacaklarını sorduğunda öğrencilerinin duraksadığından, mantıklı bir cevap alamadığından söz ederek, bu durumu "soyut ağgözlülük" olarak tanımlar. Bu, geleneksel ağgözlülük kavramından farklı olarak günümüz tüketim toplumuna sürekli pompalanan "daha fazlasını iste" ya da "tümünü al" telkininin bireylerin benliğine işlemesi, böylece neyi niçin istediğimizi bilmeden daha fazlasını (bilinç dışı olarak) istediğimizi anlatmaktadır. Bu tür açlıkta "bir açlık, bir ihtiyaç duygusu yok[tur]" (Solomon 2004:92). Bir çocukta görüldüğünde yadırganmayacak olan bu tür ağgözlülük, yalnızca Amerikan toplumuna özgü değildir, küresel tüketim kültürünün geçerli olduğu her yerde gözlenebilir.

Piyasa mantığı, sınırsız yayılma eğilimi nedeniyle, tüketici ile piyasa ideolojisini üretenler arasındaki özerk ya da bu ideolojiye muhalif kurumların başa çıkılması gereken engeller olarak görür. Bu nedenle aile, okul ve hatta ordu gibi kurumların disiplin anlayışı hızla arkaik bir görünüm alır; alabildiğine bireycileşmiş, özgünlüğün hatta kişiliğin tüketim tercihleriyle ölçüldüğü bir kültürde kurumlar, yasalar ve yasaklar ancak piyasanın çıkarlarına uygun ise normal kabul edilir. Öğretmenler veya ebeveynlerin çocuklara sabırlı olma, arzularına gem vurma, özdenetim/özdisiplin davranışı kazandırmakta veya haz ve gerçeklik arasında dengeli bir kişilik geliştirme konusunda geçmiş dönemlere göre çok daha büyük zorluklar yaşadığını söyleyebiliriz. Özetle, modern ulus-devletlerin okuldan ve aileden beklediği otoritelere saygılı, itaatkâr bireyinin yerini şimdi arzularının peşinden giden ve her türlü arzusunu piyasada bulabilen, piyasaya bağımlı bireyinin aldığını söyleyebiliriz. Bu anlamda çocuklaşma, tüketim kültürünün bir sonucu olduğu kadar tüketim kültürünü besleyen bir faktördür. Böylece bireylerin arzuları, bilinçaltıları, kısacası irrasyonel yanlarından yararlanma üzerine

geliştirilen reklam ve pazarlama stratejileri sonucunda günümüzde en sıradan gündelik tüketim faaliyetleri, TV izlemek, cep telefonu kullanmak, internetten faydalanmak, alışveriş yapmak ve hatta yemek yemek birer bağımlılığa<sup>1</sup> dönüşebilmekte, özgür irade ve bilinç devre dışı kalabilmektedir. Tüketim toplumu araştırmaları literatüründe tıbbi terminolojinin her geçen gün daha baskın hale geldiği göze çarpmaktadır. Son zamanlarda bu terimlerin en çok tartışılanlarından biri olan internet bağımlılığı, bir hastalık olarak tanımlanmış ve Türkiye'de de Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi'nde bu tür bağımlıların tedavisi için özel bir servis oluşturulmuştur<sup>2</sup>. Mutlu Çocuklar Derneğinin Ankara ve Bursa'daki okullarda yaptığı ve 2581 anketten elde edilen verilere dayandırıldığı araştırmaya göre çocukların % 73'ünde orta, %37'sinde de yüksek düzeyde iletişim araçlarına bağımlılık tespit edilmiştir. Özellikle geliri durumu orta ve üst düzey olan hanelerde çocukların iletişim araçlarına (TV, internet, cep telefonu) bağımlılıkları yüksek düzeydedir.<sup>3</sup>

Bu durum, serbest piyasanın temel varsayımı olan 'rasyonel birey'in kendisinin de tükendiğinin, tüketim kültüründe bireyin, yani tüketicinin piyasa çıkarları doğrultusunda kolayca yönlendirilebilen, irrasyonel bir varlık olmaya doğru gittiğinin işareti olarak herkes için bir tehdit anlamına gelmektedir. Yetişkin bireyler için bile iradeyi denetim

<sup>1</sup> Piyasanın en önemli bağımlılık yaratan araçlarından biri kredi kartlarıdır; Türkiye'de kredi kartı kullanımına dair kapsamlı bir makalesinde Ali Ergur (2012: 127-129), TÜİK ve Bankalar Arası Kart Merkezi verilerini kullanarak, 2003'ten itibaren harcamaların giderek daha büyük kısmının kredi kartı ile yapıldığını belirtmektedir. Borcu ödenemeyen (asgari limiti ödenmeyen) kartlara dair verilere de yer veren yazar, ödenmeyen borçların ve toplam kredi kartı borçlarının da 2003'ten 2010 yılına kadar katlanarak arttığını göstermektedir. Makalede bu durumdan kart sahibi bireyleri sorumlu tutan liberal anlayışın "ayağını yorganına göre uzatma" söyleminin geçersiz olduğu, TÜİK'in hane halkı bütçe anketlerindeki veriler kullanılarak yapılmış olan başka bir araştırmaya dayanılarak yanıtlanmaktadır. Buradaki verilerde de harcamalarında açık veren hanelerin gelirleriyle temel/yaşamal harcamalarını karşılayamadığı gösterilmektedir.

<sup>2</sup> *Radikal Pazar*, 4 Mart 2012' tarihli baskısında bu habere iki tam sayfa ayırmış; internet bağımlılarından bazılarının hikayelerine konuyla ilgili uzmanların görüşlerine yer vermiştir.

<sup>3</sup> Elbette araştırmanın yöntemi, örnekleme, bağımlılığın ölçülmesi, sorular ve araç olarak anketin yeterli bulunmuş olması bu sonuçlara karşı temkinli olmayı gerektirmektedir. Bu sonuçlar, öteki genel verileri tamamlayan nicel veriler sunduğu için burada yer verilmiştir.



altına alma bir sorun haline gelirken, çocukların denetimi sorunu daha da zorlaşmaktadır. “Yeme bağımlılığı”nı ele alan ve konuya ilişkin araştırmaları aktaran Şükrü Hatun’a (2012: 1) göre;

*Son yıllarda bağımlılık yapan ilaçların merkezi sinir sistemindeki etkisi ile bu tür besinlerin ödül olarak algılanması arasında çarpıcı benzerlik olduğu, ... bir doz uyuşturucun etkisi gibi bu tür besinlerin büyük seçim bir porsiyonunun da daha sonra aşırı yeme davranışına yol açtığı vurgulanmaktadır. Günümüzde birçok araştırmacı, özellikle ABD’de olmak ama bütün ülkelerde de geçerli olmak üzere çocuklardaki şişmanlığın artışında kızarmış patates, kolalı içecekler, dondurma, patlamış mısır, hamburger vs gibi “Junk Food” (abur cubur besin) tüketiminin çocuk menülerini istila etmesinin yattığını kabul etmektedir. Bu bilgiler temelinde obeziteyi ilaç bağımlılığı gibi hoş giden besinlerin aşırı tüketilmesi ile sonuçlanan “kompulsif tüketici davranış”ın bir formu olarak tanımlamak mümkündür ve son yıllarda “besin bağımlılığı” üzerinde duran çok sayıda araştırma yayınlanmaktadır. Başka bir deyişle, besin endüstrisi de bütün endüstrisi gibi stratejilerini bu bilgi üzerine kurmakta ve bağımlılık manipülasyonu için en önemli hedef grup olarak çocukları seçmektedir.*

Bu noktada bireylerin güvendikleri, güvenmek zorunda oldukları uzmanlar, siyasetçiler, kanat önderleri, ikonalar (sanatçı, yazar, aktris vs); moda, reklam piyasası, TV programları vb aracılığıyla beğenilere, zevklere, alışkanlıklara yön veren, küresel piyasa oyuncularıyla yani bağımlılıktan çıkar sağlayan aktörlerle iş birliği yapabilmektedirler. Bireyleri daha evlerinden başlayarak işte, sokakta kısaca her yerde çevreleyen ve bu anlamda tüketicinin karşısındaki asimetrik büyük gücün bir parçası olan uzmanların (profesyonellerin) karar verme süreçlerine de fiziki ve psikolojik müdahalesi söz konusudur.

Her ne kadar “tüketicinin bilinçlendirilmesi”, “tüketicinin bilinçli karar vermesi” veya “ailelerin/ebeveynlerin/çocukların bilinçlendirilmesi” yoluyla bu güç karşısında bir denge oluşturulabileceği varsayılsa da, bilince yapılan bu vurgu çıkar gruplarının ve profesyonellerin gücünü hafife aldığı için ciddiyetten uzaktır. Esasen piyasa günümüzde bilinci devre dışı bırakacak veya onu zor

duruma sokacak, yani karar alma süreçlerini kendi lehine manipüle edecek ayartma süreçlerini, başta insan bedeni olmak üzere çoktan oluşturmıştır. Yukarıda aktarılan haber ve değerlendirmelerden de anlaşılabilir gibi temel ikilem, kârı arttırmanın yegane amaç olduğu piyasa mantığı ile çıkarı, gerçeği bulmak ve dile getirmek olan entelektüel/bilimsel mantık arasındadır.

Öte yandan, bütün bu gelişmelerin bir sonucu olarak, özellikle büyük kentlerde toplumun ve geniş ailenin veya cemaatin sağlayacağı sosyalleşme imkânlarından veya yardımlarından mahrum günümüz ebeveynlerinin çeşitli nedenlerle (teknolojik gelişmeler başta olmak üzere) çocuklara model olma, onların ahlaki eğitiminde tek otorite ve tek model olma niteliklerini kaybettiğini görmekteyiz. Yeni narsist bireyi yaratan bu kültürel değişim, aşağıda Helmut Dubiel’den (1998) alın-  
tılayacağım bu güzel ve uzun paragrafta şöyle anlatılmaktadır:

*Değerlerin değişimi araştırmasının iddiaları bazı yönleriyle, günümüz toplumlarında kendini kabul ettiren toplumsallaşma tarzının artık ödipal çatışma kavramlarıyla tarif edilemeyeceği sonucuna varan klinik ve psikanalitik gözlemlerle destekleniyor. Nitekim bunlardan, özgül nörotik ve psikotik hastalık tablolarıyla gün ışığına çıkan burjuva cinsellik bastırma problemlerinin, artık baskın psikopatolojik biçimler olmadıkları anlaşılıyor. Klasik psikanalitik teori tarafından varsayılan, dürtü ve ilgilerin içselleştirilmiş denetimi biçimindeki ben-oluşumunun yerine, ben imgeleri dolaysızca birincil narsist kendilikten kaynaklanan narsist bir psikik yapı geçmiş görünüyor. Çağdaş sosyal karakterdeki bu değişimler, sadece ‘babasız’lığın değil, bir anlamda ‘anababasız’lığın, yani kolektif özdeşleştirme güçlüklerinin karakterize ettiği bir topluma işaret ediyor. Kültürel ve teknolojik modernleşmenin dramatik hızlanması, geleneklerle düzenlenen tecrübe alanlarının ve geleneksel kimlik arzılarının gözülüşünü başlattı. Ancak bu gözülüşle ana-baba ve çocuklar farklı şekillerde baş etmeye çalışıyorlar. Ana-babalarda bu, dengeleyici aile mahremiyetine duydukları ihtiyaçta belirgin bir artışa yol açıyor, ancak çocuklarına henüz klasik burjuva ailesinin yapabildiği gibi- sağlam özdeşleşme nesneleri sunamıyorlar. Böylece, serbestiyetçi eğitim*

teknikleri ve liberalleştirilmiş bir cinsel ahlâk ile birlikte, psikanalizde ve yeni kültür eleştirisinde kabul gören ‘narsist’ etiketiyle nitelenen karakter yapılarının ortaya çıkışını mümkün kılan bir toplumsallaşma kalıbı oluşuyor. Böyle bir değişim geçirmiş bir ben oluşumu sürecinin ayırt edici özelliği, artık dürtüleri disipline edici bir üst-ben ile istikrarlı bir özdeşleştirme tarafından değil de, rasyonel öğelere ayrıştırılamaz türden, preödüpal ebeveyn imajlarıyla bir tür arkaik özdeşleştirmeler yoluyla biçimlendirilmesidir. Dolayısıyla bu şekilde değişmiş bir ben-yapısının semptomatik biçimleniş birincil düzeyde, istikrarlı ve tutarlı üst-ben-özdeşleştirmelerinin çöküşü anlamına gelir. Bastırılması gereken ‘Id’ (bilinçdışı) itkileri değil, kadir-i mutluluk ile acz duyguları arasında gidip gelen özdeğer tecrübesindeki bir krizden kaynaklanan yoğun suçluluk duygularıdır. Bu şekilde yapısal değişim geçirmiş ben-oluşum-sürecinin bizim bağlamımız açısından en önemli karakterolojik etkisi, asketik [zora katlanan] bir çalışma ahlâkına, bireysel statü rekabetine ve itaate sorgusuz sualsiz yatınlığa ilişkin tutumların az gelişmişliğidir- ki bunlar Freud’un ‘gerçeklik ilkesi’ kategorisi altında topladığı tutumlardır (Dubiel 1998:29).

Ebeveynlerin “çocuklarına doğruyu ve yanlış öğretme, onları hayatın tehlikelerinden koruma ve mümkün olduğunca güvenli bir gelecek inşa etme” çabalarını, kaçınılmaz bir başarısızlık riskinin belirmesiyle, çaresizlik hissine dönüştüren bir başka etken de sorunlar ve çözümlerin onların kontrol ve etkide bulunma güçlerinin ötesine geçmiş olmasıdır. Bu durumda eğitilmiş, bilinçli, duyarlı bireyler olmak da işe yaramamaktadır. Küreselleşmeyle artan riskler ve risklerin bireylere yakınlığına karşın kontrol edilemezliği, riskleri yaratan piyasa aktörlerinin denetimsizliği bireylerde çaresizlik, boş vermişlik veya kadercilik hissini kalıcı kılmaktadır. Slovaç Žižek’in de işaret ettiği gibi “Risk toplumunun temel darboğazı, bilgi ile karar arasında, akıl zincirleri ile sorunu çözen edim arasında [...] açılan uçurumdur: Küresel sonucun ne olacağını ‘gerçekten bilen’ hiç kimse yoktur-pozitif bilgi düzleminde bakarsak durum tamamen ‘karar verilemez’dir; ancak yine de karar vermemiz gerekir” (Žižek 2005:400).

Gerçekte akıl dışılık sistemin akli olduğu için çelişkiler ve tutarsızlıklara rağmen daha fazla tüketime dayalı bir ekonominin sürekliliği ancak bireylerin de akıllarının devre dışı bırakılması, yani bağımlılara dönüştürülmesiyle sağlanabilir. Sistem tümüyle dönüşmeden bireysel kurtuluş arayışları çoğu zaman başarısızlıkla sonuçlanacaktır (ne var ki, bireysel arayışlar da kârlı bir sektör oluşturmaktadır: TV’de konuşan psikologlar, din adamları ve tanrı vergisi güçleri ve bilgileriyle (!) okurlarına mistik öğütler, güçlerini ve evreni kontrol etme yolları satan mistik yazarlar çare arayışının piyasasını oluşturur).

Toplumu, toplumsallığı ve dayanışmayı yeniden tesis edecek bir politik akıl, evreni tüketilecek, kontrol edilecek nesneler yığını olarak değil, her varlığın, kültürün, insanın karşıtlıklarına rağmen ‘öteki için’ olduğu bir bütüncül bir etiğe dayalı, benmerkezci (egocentric), kültürmerkezci (ethnocentric) ve insanmerkezcilikten (homocentric) kurtulmuş bir pedagoji, gerçek bir özgürleşme ve olgunlaşma mücadelesinin parçası olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Bauman, Z.(2010). Etiğin Tüketicilerin Dünyasında Bir Şansı Var mı? (F. Çoban ve İ. Katırcı, Çev.). Ankara: De Ki Castoriadis, Cornelius. (2001). Dünyaya, İnsana ve Topluma Dair. (H. Tufan, Çev.). İstanbul:İletişim
- Çabuklu, Y. (2004) Toplumsalın Sınırında Beden. İstanbul: Kanat.
- Mutlu Çocuklar Derneği. (2011). Çocuklarda İletişim Araçları Bağımlılığı. Ankara: MÇD
- Dewey, John. (2007). Deneyim ve Eğitim. (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ
- Dubiel, Helmut. (1998). Yeni Muhafazakarlık Nedir? (Erol Özbek, Çev.). İstanbul: İletişim
- Ergur, Ali. (2012). Değerlerin Tarihsel Soyutlaşması Sürecinde Bir Kırılma Noktası Olarak Kredi Kartı. Birikim, 278/279 s. 124-131
- Giddens, Anthony. (2010). Modernliğin Sonuçları. (Ersin Kuşdil, Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Hatun, Şükrü. (2012). Haz Biyolojisi, Tüketim Toplumu, Obetize ve Çocukların Korunması. Erişim: [http://www.birikimdergisi.com/birikim/makale.aspx?mid=827&makale=Haz Biyolojisi,Tüketim Toplumu,Obetize ve Çocukların Korunması](http://www.birikimdergisi.com/birikim/makale.aspx?mid=827&makale=Haz%20Biyolojisi,Tüketim%20Toplumu,Obetize%20ve%20Çocukların%20Korunması)
- Solomon, Robert C. (2004). Adalet Tutkusu- toplum sözleşmesinin kökenleri ve temelindeki duygular. (Ertuğ Altınay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Urry, John. (1999). Mekanları Tüketmek. (R. G. Ögdül, Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Žižek, Slovaç. (2005). Gıdıklanan Özne. (Ş. Can, Çev.). İstanbul: Epos

## Çetin Çelik<sup>1</sup>

Klasik sosyolojinin en temel metinleri arasında sayılabilecek Wright Mills’in (2000) ‘Sosyolojik İmgelem’ine göre sosyolojik düşünmenin anah-tarı, basit şekilde ifade edecek olursak, kişisel gibi görünen problemler ile onları aşan toplumsal ve tarihsel meseleler arasındaki bağı kurmakta yatar. Örneğin, intihar genellikle tekil ve psikolojik bir edim olarak ele alınırken, ki bu yaklaşım oldukça yaygındır, belirli toplum tiplerinde intihar oran-larının yakınlık göstermesi veya intihar tiplerinin benzeşmesi, onu psikolojik ve tekil bir olaydan ziyade belirli toplumsal örgütlenmelerde belli formlarda ortaya çıkan sosyolojik bir vaka yapar (Durkheim 2002). Her ne kadar basit gibi görün-se de sosyolojik imgelemi sürekli aktif tutmak, çevremizdeki kişisel problemleri, onları aşan top-lumsal ve tarihsel meselelerle karmaşık şekilde ilişkili düşünmek oldukça meşakkatlidir. Mills’e göre insanlar genelde bu tür zahmetli bir düşün-me pratiğine girmekten yaşadıkları çevrenin ve dünyanın karmaşasından ötürü mahrum kalırlar. Bu gibi durumlarda zihin, biyografi ile tarih, bi-rey ile toplum arasındaki sıkı ve karmaşık bağları yitirir ve büyük sosyal olaylar ve yapıları gözden kaçırarak, kişisel gibi görünen problemlerin sade-ce kişisel problemler olarak ele alındığı bir yanlış bilinç hali (false consciousness) geliştirir (Mills 2000). Yanlış bilinç doğru olmasa da tutarlı ve fakat yanlış bir açıklama sunar. Dolayısıyla yanlış bilincin ikna gücü küçümsenmemelidir.

Yanlış bilinç halinin en sık işleme sokulduğu alanlardan biri de hiç kuşkusuz eğitim alanıdır. Özellikle düşük akademik başarının sebeplerini öğrenci merkezli noksanlıklarda aramak oldukça yaygın bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik 2014a). Her ne kadar eğitim alanındaki söz konusu bu yanlış bilincin kökleri statüyü - başarı ile eşitleyen baskın meritokratik ideoloji ile sıkıca ilişkili ise de (Bourdieu ve Passeron 1977; McNa-mee 2009), dönemsel birtakım değişim ve dönü-şümler bu noksanlık temelli unsurları merkeze alan açıklamaların öne çıkmasına zemin hazırla-maktadır.

Yürütücülüğünü yaptığım araştırma projesinin<sup>2</sup> konuya ilişkin ilk bulguları da yukarıda belirttiğim bir değişim ve dönüşüm zeminin Türkiye’de var olduğunu işaret etmektedir. Takip eden bölümde gösterileceği üzere araştırmanın ilk bulguları öğ-renci başarısızlığını yine öğrencinin noksanlığına indirgeyerek, mağduru suçlu ilan eden yaklaşımların –Mills’e göre yanlış bilinç– öğretmenler ara-sında yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenleri suçlayarak tartışmayı bu noktada bı-rakacak değiliz elbette, ki bu başka türlü bir yanlış bilinç hali anlamına gelirdi. Aksine, sosyolojik im-gelemin ana hatlarını takip ederek, öğrenci başarı-sızlığına ilişkin öğretmenler arasındaki bu yaygın yanlış bilinci içinde geliştiği toplumsal faktör ve süreçlerle ilişkilendirerek açıklamaya çalışacağız.

## Yanlış bilinç olarak tekilleştirerek patolojikleştirme

Proje kapsamında, İstanbul ilinde bulunan düz ve endüstri meslek lisesi okul türlerinde üç yıl boyunca hem öğrenciler hem öğretmenler hem de idareciler ile görüşmeler yapmaktayız. Araştırmamız hâlâ devam ediyor. Saha araştırmasından şimdiye değin edindiğimiz bulgular öğrenci başarısızlığının genelde öğrencinin kişiliği, ailesi, sosyoekonomik durumu gibi öğrenci temelli noksanlıklarla açıklama eğiliminin öğretmenler arasında yaygın olduğunu gösteriyor. Bu sonuç kadar şaşırtıcı olan diğer bir nokta bu yaklaşımın öğrencilerin sorunlarını anlama, yol yordam gösterme gibi temel sorumlulukları olan rehber öğretmenler tarafından sıklıkla dolaşıma sokulmasıdır. Öğretmenler ile yapılan derinlemesine görüşmelerin ilk

<sup>2</sup> Bu tartışmada bahsedilen veriler Marie Curie Bursu ile yürütülen, meslek ve düz lise okul türlerini öğrenci başarısına etkileri bakımından karşılaştırmalı inceleyen bir araştırma projesinden elde edilmiştir. (PCIG10-GA-2011-304148, Marie Curie Career Integration Grant, “School opportunity structure and student achievement in comparative perspective”). Araştırmanın odağında farklı okul fırsat yapılarının (organizasyonu, işleyişi, öğretmen ve öğrenci kompozisyonu, kurum kültürü vb.) öğrencilerin başarılı olmak için gerekli kaynaklara ulaşımını zaman içinde nasıl şekillendirdiği bulunmaktadır. Proje kapsamında her iki okul türün-den 10.sınıfta öğrenciler seçilmiş ve 3 yıl boyunca takip edilmektedir. Araştırma henüz ikinci yılındadır.

<sup>1</sup> Koç Üniversitesi

analizlerinde öğrenci başarısızlığının noksanlık temelli açıklamalarında genelde vakayı *tekilleştirici* bir *patalojikleştirme* eğilimi olduğunu fark ettik. Örneğin, meslek lisesinde çalışan bir öğretmen dersleri zayıf olan ve uyumsuz olması hasebiyle disipline gitmeyi alışkanlık edinmiş bir öğrenci hakkında şu tespitte bulunuyor:

Adil<sup>1</sup> iyi niyetli bir çocuk ama biraz agresif hocam. Yoksul bir aileden geliyor zaten. Aile de yok, mahalle de yok. Çocuk da haliyle başarısız oluyor. Diğer öğretmenleri de belirtiyor, kendini derslere vermiyor, uyumlu değil, agresif. Yani ailede çocukların bazı şeyleri öğrenmesi lazım. Ama aileden çocuk hiç bir şey öğrenmiyor. Ama mesela diğer çocuklara bakarsak, örneğin Serkan, onun ailesi bu tür şeylere daha çok önem veriyor. Annesi daha bilinçli. Annesi sürekli okulu takip ediyor. Haliyle çocuk da başarılı oluyor.

Öğretmenin yukarıdaki anlatısı birçok açıdan kayda değer noktalar içermektedir. Öncelikli başarısız olan öğrencinin okula uyumsuzluğu dolaylı olarak onun aile ve çevresinden ötürü okula getirdiği birtakım angajmanlar aracılığıyla açıklanmaktadır. Okul öncesi yoksulluk ve onun sonuçları başarısızlığı *doğallaştıran* faktörler olarak belirtilmektedir. Buna ek olarak öğretmen öğrencinin kişisel bir uyum sorunundan söz ederek bir çeşit davranış bozukluğu iması yapmaktadır. Ancak öğrencinin neye uymadığı tam izah edilmemektedir. Hemen ardından daha olumlu bir öğrenci ile karşılaştırılarak, uyumsuzluğunun bireysel yönü vurgulanmaktadır. Bu nokta sorunun tekil bir öğrenciden kaynaklandığı vurgusunu artırarak onu diğer “normal” öğrencilerden ayıştırmaktadır. Tüm bunlara ek olarak, söz konusu anlatı okulu pasif bir aktör olarak resmetmektedir. Diğer bir deyişle, okul ve öğretmenin misyonu öğrenciyi değiştirmek değil, aksine farklı kültürel, sosyal ve ekonomik bagajlarla okula gelen öğrencilere nötr bir kurum olarak hizmet vermek ve başarılı olanı da doğal olarak ödüllendirmektir.

Yukarıdaki anlatı öğrenci başarısızlığını sadece öğrenci ile ilgili noksanlıklara indirgeyerek başarısızlığı *tekilleştirmekte* –ki bu da sadece öğrenciyi bu

eylemden sorumlu kılar– ve bu yolla uyumsuzluğu vurgulayarak başarısızlığı bir nevi *patalojikleştirmektedir*. Oysa öğrencinin başarısızlığına ilişkin dile getirilen bu *tekilleştirilmiş* patolojik söylem rekabet ve yarışın temel değerler olduğu eğitim sisteminde başarısızlığı kişisel bir problem gibi göstererek –Mills’in yanlış bilincini hatırlayalım– onun arkasında yatan süreç ve dinamiklerin üstünü örtmektedir.

Öncelikle okul nötr bir kurum değildir (Çelik 2014b). Egemen sınıfın kültürel sermayesini benimsemesi hasebiyle, okul öğrencilerin ailelerinden getirdikleri farklı kültürel sermayeleri *seçici* şekilde onar ve bu da egemen sınıftan öğrencileri okulda avantajlı hale getirir (Bourdieu 1986; Dika ve Singh 2002). Eğitim sisteminin temel rolü egemen sınıfların “kültürel yeniden üretimi” olduğundan (Bourdieu ve Passeron 1977) okul kültürel sermayesini tanımadığı öğrencileri kendi norm ve kuralları dahilinde birtakım süreç ve pratikleri devreye sokarak hizaya getirir, örneğin disiplin cezaları gibi (Solga 2005). Bu türden pratiklerin en önemli yanı sıra öğrencinin öz-kimliğine olur (Çelik 2011). Açmak gerekirse, Mead’e (1962) göre okul çocuklar için diğerlerinin tutum ve davranışlarını dikkate almayı öğrendikleri ve kendilerinden beklenen tipikleştirmelerin (typifications) ve beklentilerin (expectations) farkına vardıkları en önemli ortamdır. Bu yolla çocuk kendini diğerlerinin gözünden görmeye başlar ve kişilerarası (interpersonal) bir süreçte benliğini oluşturur (Park, Crocker, ve Kiefer 2007). Bu karşılaştırmalı benlik oluşturma sürecinde test sonuçları, sınavlardan alınan notlar, disiplin cezaları oldukça değer kazanır çünkü bunlar öğrencinin kendisi ve diğerleri hakkında *herkesçe kabul edilen, bir nevi objektif bilgiler veren önemli sembollerdir*:

Toplumsal olarak kabul edilmiş ve kurumsal olarak meşru kılınmış bu kategoriler (test sonuçları, sınav notları, diplomalar, disiplin kaydı) zamanla hem öğrencinin okuldaki davranış, tutum ve başarısı hakkında bilgi veren hem de onun diğerlerinin performansı karşısında kendi performansını ait öz-algısını şekillendiren bir yorumlama filtresine dönüşür<sup>2</sup> (Solga 2005)

<sup>1</sup> Bu ve bundan sonraki görüşmecii isimleri anonimdir.

<sup>2</sup> Yazar tarafından çevirilmiştir



Öz-algının okul başarısına etkisi oldukça güçlüdür. Başarısız olarak görülen birçok öğrenci kendisini sınıf arkadaşlarından daha az başarılı ya da değersiz görmektedir (Lösel 1975). Okul onlar için güvensiz hissettikleri ve bu yolla yabancılaştıkları bir mekâna dönüşür (Solga 2002) ve bu öğrenciler okuldaki homojen öğrencilere uymadıklarını düşünürler (Crocker, Major, ve Steele 1998). Böylesi durumlarda kuvvetle muhtemeldir ki düşük eğitim başarısı etiketi bu öğrencilerin diğer bütün öğrenci ve öğretmenlerle etkileşimini belirleyen bir çeşit deyim yerindeyse *ana statü*' ye (master status) dönüşür, bu da sosyal damgalanmayı (social stigma) beraberinde getirir (Becker 1991). Bu öğrenciler için ortalama bir okul günü, başarısızlık ve kabul görmeme geri-besleme döngüsü içinde geçirilen, okul fobisi, güçsüzlük hissi, öğrenme süreçlerine karşı bir yabancılaşma ya da bu süreçten uzaklaşmayı doğuran bir çeşit *soğuma* süreci anlamına gelir (Solga 2005). Öyle ki bu süreç diğer birçok şeyin yanında damgalanmayı, özsaygı yitimini ve düşük öz-yeterlilik algısına neden olur. Tüm bunlar tekrardan dönerek düşük okul başarısını üretir; “engel ve başarısızlıkla karşılaşınca, kendi kapasitelerine inanmayan insanlar çabalamayı bırakır ve çabucak vazgeçer” (Bandura 1997). Her ne kadar öğrenciler kendilerinden beklenen negatif tavırları her daim doğrulamak zorunda olmasalar da, okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sürekli hatırlatılan bir nevi kurumsallaşmış öz-imaglarını değiştirmek onlar için bu andan itibaren giderek çok daha güç olur (Solga 2005).

Öğrencilerin böylesi karmaşık ve yapısal bir sürecin ardından okuldan ve öğrenme süreçlerinden çekilmelerinin üzeri, öğrenci merkezli noksanlıkları vurgulayan tekilleştirilerici bir patalojikleştirme anlatısı ile örtülür. Bu nokta yine Mills'in öngördüğü şekilde sosyolojik imgelem ile anlaşıl-maya çalışılırsa öğretmenlerin böylesi bir yanlış bilince sarılmalrı kişisel kötücül duygu ve niyetlere bağlanmamalı aksine onu aşan ve onunla ilişkili büyük yapısal süreçlerle bağlantılı düşünölmelidir.

### Öğretmenin zaman ve uzam ile kırılğan ilişkisi

Başarısızlığı mağduru suçlayarak anlamlandırma durumu öğretmenin eleştirel bir empati yapma-

sını engelleyen, öğrencisi ile kurduğu araçsal bir ilişkinin varlığını işaret etmektedir. Dolayısıyla bu ilişkinin hangi bağlam ve koşullarda ortaya çıktığının anlaşılması elzemdir<sup>1</sup>. Kanımızca, başarısızlık karşısındaki tekilleştirici patolojik anlatı neoliberal bağlam ve koşullarda araçsallaşmış öğretmen-öğrenci ilişkisinin yanlış bilinç formundaki tezahürüdür. Tam da bu yüzden söz konusu yanlış bilinç anlatısında neoliberal ideolojinin temel sayıltılarının izlerini sürmek mümkün hale gelir.

Şöyleki; örneğin neoliberal söylem eşitsizliklerin kaynağını toplumsal yapı ve politika da değil bireysel yetersizliklerde olduğunu ileri sürer (Keskin 2012). Başarı bireysel yetiler ve üstün akıl ile açıklandığından eğitim, iş piyasası ve genel olarak toplumdaki eşitsizlikler akıl ve yetenek eşitsizliğinin normal tezahürleridir (Şentürk 2008). Başarısızlık akıl ve yeteneklerden yoksun, *girişimci* olmayan bireylerin karışılacakları kaçınılmaz sonudur (Sayılan 2006). Bu yazgıcı söylem bireysel sorumluluğu tutucu şekilde yücelterek bir çeşit doğallaştırılmış eşitsizlik üretir. Tam da bu yaklaşımla uyumlu olarak öğretmenlerin öğrenci başarısızlığı karşısında başvurdukları yanlış bilinç başarısızlığın merkezine öğrenciyi koyar “**...Yoksul bir aileden geliyor zaten. Aile de yok, mahalle de yok...**” ve onu patalojikleştirerek başarısızlığı doğallaştırır “**...Çocuk da haliyle başarısız oluyor. Diğer öğretmenleri de belirtiyor, kendini derslere vermiyor, uyumlu değil, agresif...**”. Daha önemlisi okulu nötr bir kurum olarak resmederek okulun sermaye seçiciliği yoluyla başarısızlığa katkısını analizden kaçırır, “**...Serkan, onun ailesi bu tür şeylere daha çok önem veriyor. Annesi daha bilinçli. Annesi sürekli okulu takip ediyor. Haliyle çocuk da başarılı oluyor...**” - ve neoliberal ideolojiye uygun şekilde öğrenciyi kendi başarısızlığının yegane sorumlusu olarak işaret eder, “**Adil iyi niyetli bir çocuk ama biraz agresif hocam...**”. Bu yaklaşım farkında olmadan okulu zaten yeterli kaynaklara sahip olanların başarılarını sertifikalandıran ve bu yolla toplumsal eşitsizliği meşrulaştıran bir işleve indirger.

Bu neoliberal başarı anlayışı kamu ve devlet okullarının kamu harcamalarının kısılmasıyla tasfiyesi, eğitimin özelleştirmeler yoluyla piyasanın talepleri konusunda yeniden düzenlenmesi bağlamında yükselmektedir (Ünal 2005). Hayatın diğer birçok alanı gibi eğitim alanı da çalışma haklarının<sup>1</sup> Toplumsal ekonomik ve siyasi konjonktürün öğretmen tipolojilerine etkisi için bakınız : (Yıldız 2013)

budanması, kadrolu yerine sözleşmeli çalışmanın yaygınlaşması, düzensiz ve esnek çalışma koşullarında örgütlülüğün dumura uğratılması ile karakterize olmaktadır (İnal ve Akkaymak 2012). Özlük hakları sistematik saldırılarla aşındırılmakta, iş güvencesinin altı oyulmaktadır. Rekabet, bireycilik ve yabancılaşmayı meşrulaştıran bireysel başarı ideolojisinin yaygınlığı göz önüne alındığında, iş kaybı korkusu ve geçicilik öğretmenin zaman ve uzamla tekinsiz bir ilişki kurmasına ve öğrencilerin dünyasına nüfuz edememesine neden olur (Şentürk 2008). İşte neoliberal başarı sayılıtlarını birebir içererek yanlış bilinci tetikleyen araçsal öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenlerin zaman ve uzama böylesi tekinsiz ilişkilennemeleri ile sıkıca bağlantılıdır. Bu kırılğan ve tedirgin ilişkilene, adeta kocaman bir sınav sistemine dönüşmüş eğitim sisteminde, öğrencilerin test puanlarının öğretmen performansının tek başarı ölçütü olmasıyla ayrıca katmerlenmektedir (Keskin Demirel 2012). Öğretmen artık yaratıcı değil, mekanik bir içerik anlatıcısına bir 'sınav teknisyenine' dönüşmüş durumdadır (Yıldız 2013). Bu koşullar öğretmenin eleştirel bir perspektif geliştirmesini engelleyerek, öğrenci ile toplumcu bir empati kurabilmesini zorlaştırmaktadır (Dinçer 2013). **Öğrenci başarısızlığına dair yanlış bilincin öğretmenler arasında yayılması öğretmen-öğrenci** ilişkisini araçsallaştıran ve öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesine yol açan bu politika ve uygulamalara paralellik göstermektedir.

## Referanslar

- Bandura, A. 1997. "Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies." In *Self-Efficacy in Changing Societies*, 1. Cambridge University Press.
- Becker, H.S. 1991. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press.
- Bourdieu, P. 1986. "The Forms of Capital." *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-58.
- Bourdieu, P. and JC Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Culture and Society*. Beverly Hills: Sage.
- Çelik, Çetin. 2011. *The Process of Leaving School and Meaning of Schooling For Turkish School Leavers in Germany*. University of Bremen Library Press.
- . 2014a. "Okul Terk'i Politiklaştırmak." *Eleştirel Pedagoji* 34.
- . 2014b. "Sosyal Sermaye, Ebeveyn Ağ Stratejileri ve Okul Başarısı," *Cogito/Yapı Kredi Yayınları*, no. 76.
- Crocker, J., B. Major, and C. Steele. 1998. "Social Stigma." In *The Handbook of Social Psychology: 2-Volume Set*, edited by DT Gilbert, ST Fiske, and G Lindzey, 4th ed., 2:504-53. New York: McGraw-Hill.
- Dika, S. L., and K. Singh. 2002. "Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis." *Review of Educational Research* 72 (1): 31-60.
- doi:10.3102/00346543072001031.
- Dinçer, Alaaddin. 2013. "Dönüşen Öğretmenliğin Kimlik İmgeleri." <http://www.turnusol.biz/public/makale.aspx?id=15192&pid=16>.
- Durkheim, Émile. 2002. *İntihar: toplumbilimsel inceleme*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- İnal, Kemal, and Güliz Akkaymak, eds. 2012. *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of AKP*. First edition. Postcolonial Studies in Education. New York: Palgrave Macmillan.
- Keskin Demirel, Derya. 2012. "Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeginde Dönüşüm." *Çalışma ve Toplum* 1.
- Keskin, Derya. 2012. *Bitmeyen sınavlar, yaşanmayan hayatlar: eğitimde paradigma değişimi*.
- Lösel, F. 1975. "Prozesse Der Stigmatisierung in Der Schule." In *Stigmatisierung 1+2. Zur Produktion Gesellschaftlicher Randgruppen*, edited by M Brusten and J Hohmeier. Vol. 2. Luchterhand Verlag Darmstadt.
- McNamee, Stephen J. 2009. *The Meritocracy Myth*. 2nd ed. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Mead, GH. 1962. *Mind, Self & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Edited by CW Morris. University of Chicago Press.
- Mills, C. Wright. 2000. *The Sociological Imagination*. Oxford [England] New York: Oxford University Press.
- Park, L.E., J. Crocker, and A.K. Kiefer. 2007. "Contingencies of Self-Worth, Academic Failure, and Goal Pursuit." *Personality and Social Psychology Bulletin* 33 (11): 1503.
- Sayılan, Fevziye. 2006. "Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm," TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası. Aylık Bülten Eğitim Dosyası. Kasım-Aralık : 44-51." *TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası. Aylık Bülten Eğitim Dosyası*, 44-51.
- Şentürk, İlknur. 2008. "Pierre Bourdieu'nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek." *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11 (2).
- Solga, Heike. 2002. "„Ausbildungslosigkeit“ Als Soziales Stigma in Bildungsgesellschaften." *KZfJS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie* 54 (3): 476-505. doi:10.1007/s11577-002-0071-4.
- . 2005. *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft : die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: B. Budrich.
- Ünal, L. Işıl. 2005. "Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm." *Eğitim Bilim Toplum* 3 (11).
- Yıldız, Ahmet. 2013. "Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmen Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene." *Muhalefet*. <http://www.muhalefet.org/yazi-turkiyede-ogretmenlik-mesleginin-donusumu-idealst-ogretmen-sinava-hazirlayici-teknisyen-ogretmene-ahmet-yildiz-26-6410.aspx>.

## Giriş

Metafor, bir kavramın veya kavram sisteminin başka bir kavram veya kavram sistemiyle anlatılmasıdır (Lakoff ve Johnson, 1980). Başka bir ifade ile betimsel bir analogidir (Quale, 2002). Metaforik söylem öğretmenlerin kendi öğretmenlik deneyimleri üzerine daha derin ve sistematik düşüncelerine katkı sunarak deneyimlerini renkli bir biçimde aktarmalarına olanak sağlaması nedeniyle, yakın dönemde, öğretmenlerin düşünce, tutum ve inanışlarını ele alan çalışmalarda da sıklıkla kullanılmıştır (Bkz: Martinez, Saulea ve & Huber, 2001; Guerrero ve Villamil, 2004; Saban, 2004; Saban Koçbeker ve Saban, 2007; Cerit, 2008; Shaw, Barry ve Mahlios, 2008; Alger, 2009; Zhao, Coombs ve Zhou, 2010; Thomas ve Beauchamp, 2010; Özbaş 2012; Tannehill ve MacPhail, 2012; Pishghadam, Torghabeh, Navari, 2009).

Gerek Türkçe gerekse uluslararası alanyazında öğretmenlere yönelik oluşturulan metaforları odağa alan çalışmalarda, öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarına ilişkin ciddi veriler sunulmasına karşın, sözü edilen algıların ortaya çıktığı sosyoekonomik ve siyasal koşulların sıklıkla ihmal edildiği, metaforların tarih dışı ve bağlamsız bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Anaakım olarak nitelenen bu türden eğitim araştırmalarında çoğunlukla “ne oldu” sorusuna yanıt aranmakta, olguların “neden”leri genellikle ihmal edilmektedir. Anaakım yaklaşımlar tüm eğitimsel süreçlerin (bu yazı bağlamında ise ele alınan öğretmenlik mesleğindeki dönüşümlerin) belirli politik ve ekonomik tercih/uygulamaların bir sonucu olarak ortaya çıktığı gerçeğini göz ardı ederek, adeta kendiliğinden ve doğal olarak gerçekleştiği imasında bulunmaktadır. Böylece pedagojik olan politik ve sosyal olandan yalıtılmakta, eğitimin “tarafsız” ve “yansız” bir süreç olduğu izlenimi uyandırılmaktadır. Oysaki Apple (2006)’ın Bruce Curtis (1992)’ten aktardığı gibi “*her nerede siyasi, kültürel ve ahlaki seçimlerdeki toplumsal düzenlemelerin kökeni yok oluyorsa ya da tarafsız teknik bir mesele olarak ortaya çıkıyorsa... orada kültürel ve siyasi hegemonya ile karşı karşıyasınızdır*”.

Anaakım yaklaşım kapsamındaki araştırmalarda hem eğitimsel süreçlerin iktidar ilişkileri ve toplumsal sınıf dinamikleriyle bağı perdelenmiş hem de bütünlüklü ve derinlikli bir sosyal analizin temeli zedelenmiş olur. Zaten anaakım yaklaşımın “anaakım” sıfatını alışı onun analiz gücünden, analitik üstünlüğünden değil, bilakis analiz sınırlılığına karşın sözü edilen ideolojik işlevi yerine getirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu çerçevede okumakta olduğunuz çalışmada öğretmenlik mesleğindeki dönüşümler üzerine üretilen metaforlar, son dönemde küresel düzeyde uygulanan neoliberal politika ve uygulamalarla ilişkili olarak irdelenecektir. Zira neoliberal koşullar altında yeniden biçimlenerek kapsamı sınırlanan eğitim alanı, hem piyasanın isterlerine daha uygun bir işlevle hem de daha bireysel düzlemde tanımlanarak (Yıldız, 2012) radikal bir dönüşüme uğramıştır. Neoliberal politikalar, eğitim alanına yalnızca eğitim ekonomisi, yönetimi ve planlamasını içeren “maddi boyutu” ile değil, aynı

1 Yazının geniş hali şu kitapta yer almıştır: Yıldız, A., Ünlü, D. (2014). Eleştirel Eğitim Seçkisi. Edit.: N. Samet Baykal, Ayhan Ural, Zeynep Alica. Metaforlarla Öğretmenliğin Dönüşümü: “Dün Heybetli Bir Şelaleydik, Bugün İse Kurumaya Yüz Tutmuş Dere”. Sayfa 56-67. Ankara: PegamA. Yay.

zamanda bu politikalar çerçevesinde inşa edilen “yeni eğitim hedefleri”, insan yetiştirmenin yeni bağlamını oluşturan ideolojik ve sembolik sunumlarla karşımıza çıkmıştır (Şahin, 2008). Kuşkusuz öğretmenlik mesleğindeki dönüşümü ele alan bir çalışmada bu belirlemelerin görmezden gelinmesi söz konusu olamaz.

Öğretmenlik mesleğindeki dönüşümü irdeleyen bu çalışmada Ankara’da yaşayan deneyimli ilkökul öğretmenlerinin kendi mesleklerinde yaşanan dönüşüme ilişkin kullandıkları metaforlar temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde en az 20 yıl ve üzerinde ilkökul öğretmenliği yapmış/ yapıyor olması (emekli ise son beş yıl içinde emekli olması) temel kriter olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede çalışmaya 71’i kadın 37’si erkek olmak üzere toplam 108 öğretmen katılmıştır. İlk olarak Ankara’da (Çankaya, Mamak ve Altındağ ve Keçiören ilçelerinde olmak üzere) rastlantısal olarak seçilen 8 kamu ilkökulunda görev yapan 32 deneyimli öğretmenle görüşülmüştür. Diğer 76 öğretmene ise öğretmen ve okul yöneticilerinin yardımıyla, kartopu tekniğiyle ulaşılmıştır. Öğretmenlerin 55’i halen görev yapmakta iken 53’ü emeklidir.

Öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümü nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak için öğretmenlerin her birinden aşağıdaki ifadelerde boş bırakılan yerleri doldurarak, elektronik posta ile araştırmacılara iletmeleri istenmiştir:

“Eskiden öğretmenlik .... gibiydi, çünkü ...”

“Bugün ise öğretmenlik ... gibi, çünkü ...”

108 öğretmenden 93’ü boşlukları doldurarak göndermiştir. Toplanan veriler, ilk olarak araştırmacılar tarafından kodlanmış ve ardından alfabetik sıraya konulmuştur. Kodlama sırasında metaforun tanımına uymayan veya metafora uygun bir neden cümlesi bulunmayan ifadeler kapsam dışı tutulmuştur. Böylece araştırma kapsamında 86 metafor elde edilmiştir.

Metaforlar önce öğretmenlik mesleğinde yaşanan değişimin yönüne göre tasnif edilmiştir. Metaforların ağırlıklı olarak olumsuzluğa işaret etmesi nedeniyle, yalnızca olumsuzluğa vurgu yapan metaforlarda kategoriler oluşturulmuş ve buna göre her bir metafor, ilgili kategorinin başlığı altına yerleştirilmiştir. Gruplamada metaforların kendisinden değil, “çünkü..” ile başlayan açıklamalarından hareket edilmiştir. Zira birçok kez aynı metafor kullanıldığı halde gerekçelendirmeleri farklı olmuştur (Örneğin, “öğretmen güneş gibidir” ifadesi, birinde “çünkü, öğrencileri aydınlatır” iken bir diğeri “çünkü güneş gibi değerli” biçiminde olmuştur). Metaforların tamamı incelendiğinde, vurgularına göre 3 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır: (1) Saygınlık yitimi, değersizleşme, (2) toplumsal sorumlulukların azalması, teknisyenleşme ve artan denetim kültürü, ve (3) yoksullaşma. Son olarak oluşturulan kategorilerde yer alan metaforlar, eğitimde ve öğretmenlik mesleğinde yaşanan değişimleri ele alan ilgili alanyazınla bağlantılı olarak irdelenmiştir.

## Değişimin Yönü

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (84 öğretmen) mesleklerinde yaşanan dönüşümün olumlu yönde gerçekleşmediğine işaret eden metaforlar kullanmıştır. Yalnızca bir öğretmen olumlu metafor kullanmıştır (olumlu metafor kullanan öğretmen “öğretmenin geçmişte kâtip gibi olduğunu, zira geçmişte ezbere dayalı eğitimin olduğunu” ifade etmiştir. Bugün ise öğretmenlik mesleğinin hak ettiği yere ulaştığını söyleyerek “öğretmenin öğretmen gibi” olduğunu belirtmiştir). Bir öğretmen de geçmişten bu yana herhangi bir değişimin olmadığını vurgulamıştır (öğretmenin geçmişte de bugün de bir güneşe benzediğini belirtmiştir).



Çizelge 1. Metaforların sınıflandırılması

| Metafor                                              | Frekans   | Yüzde      |
|------------------------------------------------------|-----------|------------|
| saygınlık yitimi, değersizleşme                      | 41        | 44.1       |
| toplumsal sorumlulukların azalması ve teknisyenleşme | 34        | 36.5       |
| yoksullaşma                                          | 9         | 9.6        |
| Diğer                                                | 2         | 2.2        |
| metafor özelliği taşımayanlar                        | 7         | 7.6        |
| <b>Toplam</b>                                        | <b>93</b> | <b>100</b> |

Dönüşümün olumsuzluğuna işaret eden metaforlarda daha çok öğretmenlik mesleğinin etkisizleşmesi ve değersizleşmesine vurgu yapılmıştır. Geçmişe ilişkin öğretmenlik metaforlarında öğretmenliğin daha değerli olduğuna işaret eden *biblo, altın, güneş, ulu bir çınar, bilge kişi, kral, deniz* gibi metaforlar kullanılırken günümüzde *paspas, kirlenmiş deniz, kayan yıldız, teneke, bakıcı, oyuncak* gibi meslekteki değer kaybını gösteren metaforlar kullanılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere, olumsuz olan bu metaforlar vurgularına göre sınıflandırıldığında sırasıyla şu temaların öne çıktığı görülür: Saygınlık yitimi, değersizleşme (41), toplumsal sorumlulukların azalması, teknisyenleşme ve artan denetim kültürü (34), yoksullaşma (9).

#### Kategori 1: Saygınlık Yitimi-Değersizleşme

Öğretmenlerin yarıya yakınının (41) geçmişe kıyasla öğretmenlik mesleğinde saygınlık yitimi ya da değersizleşme yaşandığını belirten metaforlar kullandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda çizelge 1 ve çizelge 2’de verilmiştir:

Çizelge 1. Geçmişe ilişkin Öğretmen Metaforları (Saygınlık)

| Eskiden Öğretmenlik ... | Çünkü ...                                                           |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| biblo gibiydi           | saygı duyulan, hayranlık uyandıran, dokunulmayan özel bir varlıktı. |
| altın gibiydi           | kıymetliydi, saygı duyulan bir meslekti; değeri artardı, azalmazdı. |
| ulu bir çınar gibiydi   | saygı duyulur, değer görürdü                                        |
| bilge kişi gibiydi      | toplumda saygınlığı vardı                                           |
| lider gibiydi           | saygınlığı vardı                                                    |
| kral gibiydi            | herkes saygı gösterirdi                                             |
| güneş gibiydi           | öğretmenliğin saygınlığı, değeri, önemi vardı                       |
| peygamber gibiydi       | saygındı                                                            |

Çizelge 2. Bugüne ilişkin Öğretmen Metaforları (Saygınlık Yitimi)

| Bugün Öğretmenlik ... | Çünkü ...                                                                                                                                                  |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| yerdeki paspas gibi   | her gelen eziyor                                                                                                                                           |
| kirlenmiş deniz gibi  | eğitimde yapılan değişiklikler öğretmenliğin değerini düşürmüş öğretmenlerin değerini azaltmıştır                                                          |
| kayan yıldız gibi     | önemini yitirdiler, sönükleşti                                                                                                                             |
| bakıcı gibi           | veliler, öğrenciler tarafından hak ettiğimiz saygıyı görmüyoruz.                                                                                           |
| bakıcı gibi           | saygınlığı yöneticiler tarafından yok edildi                                                                                                               |
| oyuncak gibi          | kimse saygı göstermiyor                                                                                                                                    |
| dadılık gibi          | öğrenci ve veli artık kendisini öğretmenin çok üzerinde gördüğü için önemsemiyor söz söyleme, yerine göre azarlama, yönlendirme hakkını kendisinde görüyor |
| plastik bardak gibi   | kırılabilen, rahatça atılabilen bir nesne                                                                                                                  |

---

Çizelgelerde de görüldüğü gibi öğretmenler saygınlıklarının giderek aşındığı kanaatine sahiptir. Saygınlık yitimine ilişkin bu algıların nedenlerini analiz edebilmek için küresel düzeyde öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümlerin özelliklerini incelemek gerekir. Bu çerçevede Smyth (2001:28-29)'in *"Politics of teachers' work"* adlı çalışmasında öğretmenlik mesleğini etkileyen son dönem eğilimlere ilişkin belirlemeleri yararlı olabilir:

- Eğitimsel sonuçların ülke çapındaki sınavlarla ölçümünün yoğunlaşması,
- Öğretmenlerin işlerine dönük gözlenebilir performansların artması,
- İş dünyası ve sanayi alanından türetilmiş değişmez standartlara göre öğretimde yeterliklerin belirlenmesi,
- Öğretim sürecinin kimi "sihirli sonuçlara" indirgenmesi,
- Öğretmenler ve okulların birbirleriyle karşılaştırmak üzere lig tablosu biçiminde derecelendirilmesi ve puanlandırılması.
- Öğretmenlere örtük olarak güvenilir bireyler olarak davranma ve performans göstergeleri yoluyla denetlenmeleri gerektiğini vurgulama.

Bütün bu eğilimler öğretmenlik mesleğinde yaşanan saygınlık yitiminin pedagojik bağlamı olarak da okunabilir. Öyle ki eğitim sisteminin en başat sorunlarından birinin "öğretmen merkezilik" olduğu söylemleriyle, öğretmenler adeta tüm eğitimsel sorunların temel kaynağı olarak işaretlenmektedir. Benzer şekilde, küresel düzeyde öğretmenlere yönelik "az çalışıyorlar", "çok tatilleri var" gibi söylemler ve öğretmen emeğini küçümseyen ifadelerin son dönemde sıklıkla gündeme gelmesi de bu bağlam içinde anlam kazanmaktadır. İşte tam da bu iklim, geçmişte *"krallar gibi saygınlığı olan öğretmenleri"* günümüzde *"her gelenin ezdiği bir paspasa"* dönüştürmüştür.

Sözü edilen saygınlık ve değer yitimi meselesi, üzerinde düşünülmeyi hak eden bir konudur. Hangi mekanizma ve söylemler kullanılarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığı aşındırılmıştır? Bize göre, bunun ilk aşamasını öğretmenlerin "yetersiz" olarak damgalanması oluşturur. Öyle ki, uluslararası örgütlerden (örneğin OECD ve Dünya Bankası), büyük şirketlere ve çeşitli sivil toplum örgütlerine kadar geniş bir koalisyon, söz konusu söylemin hem oluşumunu hem de yaygınlaşmasını sağlamıştır. OECD'nin raporlarından başlayarak ulusal bankaların "öğretmen akademisi" kurmasına, büyük şirketlerin kurumsal sosyal sorumluluk söylemi çerçevesinde "öğretmeni geliştirme" projelerine değin birçok çalışma öğretmenlerin "yetersizliği" kabulü üzerine inşa edilmektedir. Tüm bu girişimler öğretmenlik mesleğini hem müdahaleye daha açık hale getirmekte hem de saygınlığını/itibarını zedelemektedir.

Dahası eğitimden anladığımız şeyin; test, soru, sınav ve puana eşitlendiği bir iklimde öğretmen, "eğitimcilik" dışında bir anlam yüklenerek, piyasadaki herhangi bir teknik ara insan gücü gibi tanımlanmakta, kendi dışında belirlenmiş hedeflere uygun öğrenci yetiştiren, eğitimin bütününe kavramadan yalnızca kendisine verilen işi yapan bir eleman olarak görülmektedir (Özsoy ve Ünal, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin saygınlığının azalmasına ve değersizleşmesine işaret eden yukarıdaki metaforlar, aynı zamanda öğretmenlerin teknisyenleşmesi olgusu ile de yakından ilişkilidir.

## **2-Toplumsal Sorumlulukların Azalması, Teknisyenleşme ve Artan Denetim Kültürü**

Öğretmenlerin birçoğu (34) öğretmenlik mesleğinin geçmişte sadece sınıfta çocuklara eğitim veren bir meslek olmadığını, aynı zamanda toplumda önemli sorumlulukları olan bir meslek olduğunu vurgulamışlardır. Bugün ise bu sorumlulukların törpülendiğini ve özerklik yitimi ile birlikte öğretmenlik mesleğinin sınıf içine hapsedilerek teknisyenleştirildiğine ve denetimin arttığına işaret eden metaforlar kullanmışlardır (Çizelge 3, Çizelge 4):

Çizelge 3. Geçmişe İlişkin Öğretmen Metaforları (Teknisyenleşme)

| Geçmişte Öğretmenlik ...   | Çünkü ...                                                                                      |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| mimar gibiydi              | toplumu ve ülkeyi şekillendirirdi.                                                             |
| mühendislik gibiydi        | yön verirdi                                                                                    |
| liderlik gibiydi           | Herkese yol gösterirdi                                                                         |
| aydınlatma mermisi gibiydi | Çevresine ışık saçardı                                                                         |
| rehber gibiydi             | Topluma rehberlik ederdi                                                                       |
| güneş gibiydi              | Herkesi aydınlatırdı                                                                           |
| bilge kişi gibiydi         | halkı ve öğrencileri bilgiyle donatırdı                                                        |
| öğretmen gibiydi           | dersleri daha özgürce işliyordu, hareket alanları daha fazlaydı, dışarıdan müdahale eden yoktu |
| peygamber gibiydi          | toplum izinden giderdi                                                                         |

Çizelge 4. Bugüne İlişkin Öğretmen Metaforları (Teknisyenleşme)

| Bugün Öğretmenlik ... | Çünkü ...                                                                                                                           |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| palyaçoluk gibi       | öğretmenin birinci görevi veliyi, öğrenciyi ve okul yöneticisini memnun etmek, onlarla iyi geçinmek, öğrenciyi veliyi eleştirmemek, |
| kölelik gibi          | yöneticiler ve hatta veliler hiç bilmediği konularda bile öğretmene müdahale edebiliyor                                             |
| deniz dalgası gibi    | sürekli değişen programlar, hedeflerin belirsizliği ile gel gitler yaşamaktadır                                                     |
| tüketici gibi         | özgürce düşünce üretemeyen, başkalarının peşinden giden bir insan konumundadır                                                      |
| amelelik gibi         | o topluma değil, toplum ona şekil veriyor, ne deniyorsa onu yapıyor                                                                 |
| robot gibi            | verilen emirleri yerine getiriyor.                                                                                                  |

Yukarıdaki metaforlar aynı zamanda, Carpenter'ın (2012) "*neoliberal dönemde öğretmenlerin özerkliklerinin azaldığı ve 'korku kültürü'nün hakim olduğu eğitim kurumlarında çalışmaya mahkum edildikleri*" belirlemesinin haklılığını kanıtlamaktadır. Gerçekten de sürekli değişen eğitim programları, sistemler, artan sınavlar ve sınav türleri öğretmenlerin çalışma yaşamlarında, belirsizliğin ve istikrarsızlığın hâkim olmasına neden olmaktadır. Böylece, öğretmenlerin çalışma koşullarındaki değişiklikler, okulların çalışma saatlerindeki belirsizlik, ders saatlerindeki artış, ders dışı zamanların kırtasiye işleri ile sürekli doldurulması ve okul dışı çalışmanın artışı gibi değişimler ile öğretmenlik, profesyonel bir meslek olmaktan çıkmıştır (Yıldız, Ünlü, vd., 2013). Metaforlardan da anlaşılacağı üzere, öğretmenler kendi işleri hakkında karar verme özgürlüklerinin kısıtlandığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin ifadesiyle "*deniz dalgası gibi bir öğretmenliktir bu, sürekli değişen programlar, hedeflerin belirsizliği ile gel gitler yaşamaktadır.*" Dahası, metaforlardan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin "edilgen" bir konuma sürüklenmesi söz konusudur: "*o topluma değil, toplum ona şekil veriyor, ne deniyorsa onu yapıyor.*" Öyle ki, "*yöneticiler ve hatta veliler hiç bilmediği konularda bile öğretmene müdahale*" edebilmektedir. Sözü edilen "müdahale", son dönemde öğretmenler üzerinde artan denetim mekanizmaları çerçevesinde düşünülmelidir. Dahası tam zamanlı, yarı zamanlı çalışma gibi istihdama bağlı statü farklılıkları yanında yönetsel anlamda da farklı statüler oluşturularak, öğretmenlerin aralarında yeni hiyerarşi biçimleri ve yeni denetim mekanizmaları oluşturulmaktadır (Ertürk, 2010).

Özetle bu yakın dönem; "yurttaşların yetiştirilmesine katkıda bulunan", "örnek rol modeli olan", "mesleğin tüm süreçlerine hakim profesyonel öğretmen" anlayışının köklü bir değişime uğramasına

tanıklık etmiştir (Şahin, 2008). Öyle ki artık öğretmenlik, öğrenciyi piyasa koşullarına ve rekabete hazırlayan teknik bir işe indirgenmektedir (Fredriksson, 2004). Bu öğretmen tipolojisi, toplumsal sorumluluklarından sıyrılmış, görevi öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaya eşitlenmiş, mekanik bir içerik aktarıcısı teknisyen-öğretmen olarak betimlenebilir (Yıldız, 2013). Giroux'nun (2010) sözleriyle ifade edecek olursak, etik ve adalet sorgulamalarıyla ilgilenmeyen iktisadi bir öğretmenlik modeli öne çıkmaktadır. Bu yeni model, kamusal hizmetlerde özerklik ve yaratıcılığı birleştirerek öğretmenler için ekonomik, sosyal ve pedagojik koşulları yaratmak yerine, onları vasıfsızlaştırmayı ve yaratıcılığın yerine standardizasyonu önermektedir (Giroux, 2010). İşte bu gelişmeler, deneyimli öğretmenlerin kendi mesleklerindeki dönüşümü betimlemek için neden robot, palyaço, köle gibi metaforları kullandıklarını açıklamaktadır.

### 3- Yoksullaşma

Bir grup öğretmen de (9), geçmişe kıyasla günümüzde öğretmenlerin daha fazla yoksulluk çektiğine ilişkin metaforlar kullanmıştır (Çizelge 6):

Çizelge 6. Bugüne İlişkin Öğretmen Metaforları (yoksullaşma)

| Bugün Öğretmenlik ... | Çünkü ...                                             |
|-----------------------|-------------------------------------------------------|
| dere gibi             | hayatını idam ettirmeye çalışıyor, yaşamaya çalışıyor |
| bakıcı gibi           | ekonomik yönden fakirleştirildi                       |
| hizmetli gibi         | hem emir veren arttı hem de fukaralaştı.              |
| teneke gibi           | para etmez, zaten parası da kalmadı                   |
| kapıcı gibi           | çok çalışan ama az kazanan                            |
| köle gibi             | karın tokluğuna çalışıyor                             |

İşaret edilen yoksullaşma olgusu, son dönemde izlenen ekonomi ve eğitim politikalarıyla ilgilidir. Nitekim ekonomi politikalarını incelediğimizde, 1980'lerden bugüne, ekonominin rekabet arayışı doğrultusunda, emeğin bireysel ve toplumsal maliyetinin en aza indirilmesi için büyük baskı olduğu göze çarpar (Onaran, 2010). Dolayısıyla bu dönemde düşük ücret politikası izlenmiştir (Yeldan, 2003). Eğitim özelinde ise öğretmenlik mesleğinin vasıfsızlaştırılması ve teknisyenleştirilmesine paralel biçimde öğretmenliğin sözleşmeli ve ücretli gibi kategorilere ayrılması ya da ataması gerçekleştirilmeyerek işsiz bırakılması ve böylece esnek, kuralsız ve güvencesiz çalışma koşullarının yeni kurbanı haline getirilmesi söz konusudur. Tüm bu gelişmeler, öğretmen metaforlarında dile getirilen yoksullaşmanın bağlamı olarak okunabilir.

### Sonuç yerine

Öğretmenlerin ürettiği metaforlar esas alınarak son dönemde öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümün ele alındığı bu çalışmada, dönüşümün esas olarak saygınlık yitimi, teknisyenleşme ve yoksullaşma boyutlarında öne çıktığı bulgulanmıştır. Metaforların işaret ettiği bu olgular, küresel düzeyde öğretmenlik mesleğinde yaşanan gelişmeleri ele alan literatürle de uyumludur (bkz: Apple, 1986; Easthope ve Easthope, 2000; Goodson ve Hargreaves, 1996; Smyth et al, 2000; Troman, 2000). Sözü edilen literatürdeki temel eğilimleri Hall (2004) şu şekilde özetler:

- öğretmenlerin öğretecekleri müfredat ve onu nasıl öğretecekleri konusundaki belirleyici güçlerinin azalması,
- öğretmenlerin okullarındaki öğrencilerle ve diğer çalışanlarla ilişkili yönetsel ve idari rollerine



dair yeni bir vurgu,

- ödeme yapısının ve sendikanın yararına olan anlaşmaların değişmesi,
- Hizmet koşullarının değişimi ve yeterlilik ve davranışlar üzerinde yeni düzenleyici denetimler.

**Kevin Harris de öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümleri şu şekilde özetler:** Batı dünyasının büyük bir bölümünde öğretmenliğin mevcut tarihi eğitimle ilişkili konularda azalan statü ve kontrolü, özerklik yitimi, koşulların daha da kötüleşmesi, amaç ve doğrultu kaybı, sağlığın tahribatı, artan kaygı ve depresyon, mesleğe ilişkin moral bozukluğu gibi etkenlerden, tüm bunların aksini iddia eden ve yayılmakta olan politika retoriğine karşın okul ve müfredat üzerinde artan hükümet ve dış kontrole tabi kılınmasından ibaret hale gelmiştir. Günümüzde öğretmene dayatılmakta olan yönlendirmeler bir taraftan öğretmenlerin mesleki bilgilerini ve kendi çalışmalarına getirdikleri eleştirel yaklaşımı azaltırken aynı anda öğretim faaliyetleri aracılığıyla ortaya koyabilecekleri siyasi etkiyi azaltmaktadır. (Harris, 1994:5).

Gerek Hall gerekse Harris'in özetlediği bu eğilimler Türkiye'de çalışan öğretmenler açısından da geçerlidir. Zira küresel düzeyde eğitim alanında gözlenen gelişmeler yeni bir öğretmen tipolojisini öne çıkarmaktadır. Günümüzün sınav merkezli eğitim sisteminde öne çıkan bu öğretmen tipolojisi "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen" biçiminde tanımlanabilir (Yıldız, 2013). Öğretmenlik mesleğinde yaşanan bu dönüşüm, mesleğin saygınlığının aşınması, vasıfsızlaştırılması, teknisyenleştirilmesi gibi sonuçlar doğurmuştur. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği, bir öğretmenin deyimiyle "dün heybetli bir selale iken, bugün kurumaya yüz tutmuş dere" haline gelmiştir.

#### Kaynakça

- Alger, L. C. (2009). "Secondary Teachers' Conceptual Metaphors of Teaching and Learning: Changes Over the Career Span". *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, W. M. (2007). *Eğitim ve İktidar*. (Çev:Ergin Bulut). Kalkedon Yayınevi.
- Carpenter, Sara, Nadya Weber and Daniel Schugurensky, (2012) *Views from the blackboard: neoliberal education reforms and the practice of teaching in Ontario, Canada*. *Globalisation, Societies and Education*, 2012, pp 1-17, Routledge & Francis Group.
- Cerit, Y. (2008). "Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Curtis, B. (1992). *True Government By Choise Men?* University of Toronto press.
- Easthope, C. and Easthope, G. (2000). "Intensification, extension and complexity of teachers' workload". *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 43-58.
- Ertürk, E. (2010). *Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü*. (Der: Ayşe Buğra) Sınıftan Sınıfa Fabrika Dışında Çalışma Manzaraları. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Fredriksson, U. (2004). "Quality Education: The Key Role of Teachers". *Education International Working Papers*, 14, Canada.
- Giroux, H.A. (2012). *Education and The Crisis of Public Values*. New York : Peter Lang Publishing.
- Goodson, I. and Hargreaves, A. (eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Guerrero, M.C. & Villamil, O.S., (2002). "Metaphorical Conceptualisation of ESL Teaching and Learning". *Language Teaching Research*, 6, (2), 95-120.
- Hall, C. (2004). "Theorising changes in teachers' work". *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32. Retrieved from [http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/hall.pdf](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/hall.pdf)
- Harris, K. (1994). *Teachers: Constructing the Future*. London: Falmer Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Martinez M. A., Saulea N. & Huber G. L. (2001). "Metaphors as Blueprints of Thinking About Teaching and Learning". *Teaching and Teacher Education*, 8, 965-977.
- Onaran, Ö. (2000). "Türkiye'de Yapısal uyum Sürecinde Emek Piyasasının Esnekliği", Dikmen, A.A. (der.) *Küreselleşme*,

---

Emek Süreçleri ve Yapısal Uyum içinde, Ankara: İmaj Yay., 194-210.

Özbaş, B. (2012). "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak, Ben Kimim? Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi". *Turkish Studies*, 7(2), 821-838.

Özsoy, S. & Ünal, I. (2010). Türkiye'de Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme: Bir Yol Ayrımı Öyküsü. "Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru" içinde (Ed. Işıl Ünal ve Seçkin Özsoy). Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.

Pishghadam, R., Torghabeh, R. A., Navari, S. (2009). "Metaphor Analysis of Teachers' Beliefs and Conceptions of Language Teaching and Learning in Iranian High Schools and Language Institutes: A Qualitative Study". *The Iranian EFL Journal Quarterly*, 4, 6-40.

Quale, A. (2002). "The Role of Metaphor in Scientific Epistemology: A Constructivist Perspective and Consequences for Science Education". *Science and Education*, 11, 443-457.

Saban, A. (2004). "Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.

Saban, A., Koçbekar B. N., Saban, A. (2006). "An Investigation of the Concept of Teacher Among Prospective Teachers through Metaphor Analysis". *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 506-522.

Shaw, D., Barry, A., Mahlios, M. (2008). "Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35-50.

Smyth, J. (2001). *Critical Politics of Teachers' Work: An Australian Perspective*. Peter Lang Publishing, New York.

Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G. (2000). *Teachers' Work in a Globalizing Economy*. London: Falmer Press.

Şahin, Ö. (2008) "Yalancıktan Öğretmenlik" ve Kadınlar/ Yeni Liberal Eğitim Düzeninde Yenilenmiş Öğretmen İstihdam Rejimi". E. A. Ateş ve H. Çağlayan (Editörler). *Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi*, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, ss. 68-96'daki makale.

Tannehill, D., MacPhail, A. (2012). "What Examining Teaching Metaphors Tells Us About Pre-service Teachers' Developing Beliefs About Teaching and Learning". *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15.

Thomas, L., Beauchamp, C. (2011). "Understanding New Teachers' Professional Identities through Metaphors". *Teacher and Teacher Education*, 27, 762-769.

Troman, G. (2000). "Teacher Stress in the Low-Trust Society". *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3).

Yeldan, E. (2003). "Neoliberalizmin İdeolojik Bir Söylemi olarak Küreselleşme". Köse, A.H., Şenses, F., ve Yeldan, E. (der.) *İktisat Üzerine Yazılar I: Küresel Düzen: Birikim, Devlet ve Sınıflar*. İstanbul: İletişim yay.

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

Yıldız, A. (2013). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, Sayı 27.

Yıldız, A., Ünlü, D. vd. (2013). "Remebering Mahmut Hoca in a Neoliberal Age: I am not a trader but a teacher". *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 11 (3).

Zhao, H., Coombs, S., Zhao, X. (2010). "Developing Professional Knowledge about Teachers through Metaphor Research: Facilitating a Process of Change". *Teacher Development*, 14, 381-395.

*Dean Paton*

Çev. Perihan Tutar

Düzeltili: Eda Ata - Nurcan Korkmaz

Devlet okullarını özelleştirme telaşındaki şirketler ve politikacılar, okul bütçelerini daraltmış, öğretimin yerine standart testleri getirmiş ve suçu öğretmen ve öğrencilerin üzerine atmıştır.

1980'e kadar, Amerika'da devlet okullarında çalışan öğretmenler, günün Norman Rockwell<sup>2</sup> patinasıyla çizilmiş ikonik kahramanlarıydı, birçok çocuğun okuma yazma öğrenmesine ve başarılı bir şekilde topluma katılmasına yardım etikleri için kendilerine genel olarak saygı duyulmaktaydı. Bu öğretmenler, en azından canlı bir demokrasi fikrini mümkün kılmışlardır.

O zamandan beri yaşanan dönüşüm inanılmaz; bize durmaksızın, yozlaşmış öğretmenlerin K-12<sup>3</sup> eğitimini baltaladığı; sendikaların sınıflardaki yetersiz eğitici alayını koruduğu, çözümün bir parçasının daha fazla özel okul olduğu, bütün okullar gibi öğretmenlerin de hesap verebilirlikten yoksun oldukları ve bunun en iyi çaresinin de daha da standartlaştırılmış çoktan seçmeli 'baloncuk' testler olduğu söylenmektedir.

Öğretmenler ve okullar için böyle aşağılayıcı bir düşüşe yol açan ne? Devlet eğitimi gerçekten son 30 yıl içinde geri döndürülemez derecede berbat hale mi gelmiştir? Günümüz okullarında elle tutulur hiçbir şey yok mudur?

### **"Reform"un Başlangıcı**

Eğitim sistemimizin çöktüğüne nasıl inanmaya başladığımızı anlamak için bir tarih dersine ihtiyacımız var. 1980'e geri dönelim, bırakınız yapsınlar ekonomisinin babası Milton Friedman zamanında, partneri PBS'yle "Özgür Seçim" adında on bölümlük bir televizyon dizisi yayınlandı. Bu

<sup>1</sup> <http://www.yesmagazine.org/issues/education-uprising/the-myth-behind-public-school-failure> adlı web sayfasından çevrilmiştir.

<sup>2</sup> Amerikalı bir ressam (ç.n)

<sup>3</sup> K-12: ABD, Kanada, Filipinler, Avustralya ve son zamanlarda Türkiye'de anaokuluna ek olarak, ilk ve ortaöğretimi kapsayan on iki yıllık eğitim dönemi için kullanılan terim. Kindergarten + 12. Daha fazla bilgi için bkz. [http://en.wikipedia.org/wiki/K%E2%80%9312\\_\(education\)](http://en.wikipedia.org/wiki/K%E2%80%9312_(education)) (ç.n)

programda okul kuponları fikrine bir bölüm ayrılmıştı, bu plan ailelere açıkça kamu fonlu burslara imkân veriyordu böylece çocuklar devlet okulundan ayrılıp özel okullara gidebilecekti.

Yalnızca bu televizyon programı bölümüyle bile devlet okullarına karşı güncel bir kampanyanın başlatıldığına dair güçlü bir argüman geliştirebiliriz. Kuponları gündemde tutmak için serbest piyasa muhafazakârları, kurumsal stratejistler ve fırsatçı politikacılar devlet okullarının başarısız, öğretmenlerin (ve tabii ki sendikaları) kabahatli ve çözümün de kuponlar ve özelleştirme olduğuna dair bir mit yaratmanın yolunu aramaya başlamıştır.

Yazar ve devlet okullarının yorulmak bilmeyen savunucusu Jonathan Kozol, kuponlar için "hayatımda eğitime dair duyduğum en kötü, en tehlikeli söylem" demiştir.

Friedman'ın düşüncelerini kuşanan Başkan Reagan kuponlar için çağrıya başlamıştır. 1983'de Eğitimde Mükemmellik Ulusal Komisyonu, "günümüzde toplumumuzun eğitim sistemi bir millet ve insan olarak geleceğimizi tehdit eden vasatlığın yükselen eğilimiyle aşınmaktadır" ifadesine yer veren 'Risk Altındaki Ulus' konulu bir rapor yayınlamıştır.

Rapor ayrıca "eğer dost olmayan yabancı bir güç, mevcut vasat eğitim performansını Amerika'ya empoze etmeye kalkışsaydı, bunu bir savaş nedeni olarak görebilirdik" demektedir.

Bu kadar uzun süreli bir etkiye sahip olan bir belgeye göre 'Risk Altındaki Ulus', ciddi ölçüde bulgu ve güvenilir bilgiden yoksundur. Öte yandan, Reagan'ın enerji sekreteri Admiral James Watkins tarafından görevlendirilen az bilinen bir izleme çalışması olan Sandia Raporu böyle bir etki yaratmamıştır. Bu raporla, düşen test puanlarının gerçek bir karmaşaya sebep olduğu keşfedilmiştir, asıl sorun testlere katılan öğrencilerin sayılarındaki artıştır. Gerçekte, standart test puanları her ekonomik ve etnik bölümden öğrenciler için yükselmekteydi, öyle ki gittikçe artan sayıda öğrenci 20 yılın üzerindeki eğitim süresinde bu sınavlara girmeye başlamıştır. Bu Amerikan gençliğinin gerçek ulusal ortalamasını en iyi yansıtan örneklerin temsiliydi. Bu bir öğretmen sorunu değil, istatistikî bir yanlış yorumlamaydı.

Hükümet Sandia Raporu'nu hiçbir zaman resmi olarak duyurmadı. 1993'te Eğitim Araştırmaları



## Reagen yönetimi matematikten nasıl kaldı?

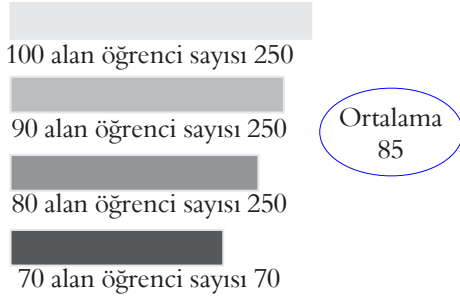
Reformun itici gücü Amerikan okullarının 'başarısızlığının' belgelendiği 1983'teki 'Risk Altındaki Ulus' raporu, Amerikan öğrencilerinin test puanlarının düşmekte olduğunu tespit etmiştir. Sandia Ulusal Laboratuvarı bunun nedenini bulmak için görevlendirilmiştir. Sonuçta, toplam ortalama puan düşerken aslında her demografik grupta yükselme olduğu görülmüştür. Neden? Çünkü daha fazla dezavantajlı öğrenci vardı. Bu öğrenci ve öğretmenleri başarılı olmaktan alıkoymaktaydı ve bir matematik hatasına dayanan 30 yıllık eğitim politikasıyla biz batmaktaydık.

### İyi okullar + Matematik Hatası = Kötü Okullar

Hileli matematiğin bir örneği burada:

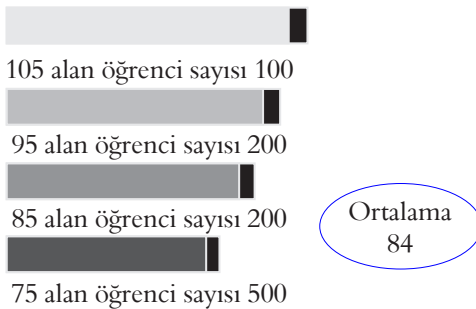
1

1000 öğrenci bir standart sınava girer. Öğrenciler gelir düzeylerine göre eşit sayıda dağıtılır ve yüksek gelirli öğrenciler daha yüksek sonuçlar alır. Bu kabul edilen bir gerçektir: düşük gelirli öğrenciler standart testlerde daha avantajlı gruplara oranla daha düşük puan alma eğilimindedir.



2

Daha sonraları, 1000 öğrenci aynı sınava tekrar girer, fakat bu sefer demografi kaymıştır: daha az sayıda yüksek gelirli öğrenciye karşılık daha fazla düşük gelirli öğrenci sınava girmiştir.



3

Bütün sonuçlar aslında yükselmiştir. Düşük gelirli öğrencilerin sonuçlarında bile iyileşme vardır.

4

Toplam ortalamanın düşme nedeni çok fazla sayıda düşük gelirli öğrencinin sınava katılmasıdır.

Dergisi'nde yayımlanıncaya kadar yetkililerce değer görmedi. 'Risk Altındaki Ulus' raporu genişleyen özelleştirme hareketi için yerinde bir dayanak oldu. Reagan ve Nobel ödüllü ekonomist Friedman, hükümet hizmetlerinin özel girişimcilere aktarılmasıyla kurtuluşa erileceğini telkin etmekteydi. Özel girişimciler, postaneden devlet okullarına her şeyde hükümeti devre dışı bırakmak için propaganda yapmaya başladı. Şirketler kar için özelleştirmeyi bir örtmece olarak kabul etti. 'Okullarımız Başarısızdır', devlet hazinesini kuponlarla özel okullara para olarak taşımayı isteyenlerin sloganı haline geldi. Bu haykırırlar bugün de devam etmektedir.

### Hesap Verebilirlik Çağı

2001'de, George W. Bush'un başkanlığında, bir yıldan daha az sürede federal hükümet "Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak" diye adlandırılan torba kanunu yürürlüğe koydu. Destekçiler onu -standart testlere dayanan- yeni bir hesap verebilirlik çağı olarak tanımladı. Yasayla devlet okullarına verilecek federal fonlar, öğrencilerin standart testlerde aldıkları sonuçlara bağlandı. Bu ayrıca 2012'de test ve ders kitabı satışı yapan müfredat ve testlerin ezici gücü Pearson PLC gibi şirketlere 1 milyar dolardan fazla kârı garanti etmekteydi.

2008'de ekonomi çöktü. Devlet bütçelerinin içi boşaltıldı. Okullar finansman konusunda umutsuz haldeydi. 2009'da Başkan Obama ve Eğitim Sekreteri Arne Duncan, "Zirveye Yarış" adı verdikleri bir program oluşturdular.

Bu proje "Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak" projesinin yerini almadı; bu, eyaletlere devlet okulları için hibeyle müdahale etmektir. Obama ve Duncan, vahim durumdaki eyaletleri birbiriyle yarışa koymaktaydı. Parayı kimin alacağı, başarısız okulların performansını yükseltecek en iyi işleri içeren birçok faktörce belirlenmekteydi, uygulamada bu çoğunlukla devlet okullarının yerini "kar sözleşmeli okulların" alması anlamındaydı ve sözde 'ilerleme' öğrencilerin standart test puanlarına dayanan okul başarılarıyla ölçülüyordu.



2001'den ve Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak projesinden bu yana, eğitim politikası belirleyicilerinin ve şirket destekli reformcuların odak noktası daha fazla testte- çocuklarımızın almakta olduğu eğitimin türü kadar, söylendiğine göre öğretmenlerin ve okulların etkililiğini ölçme ve değerlendirmenin daha fazla yolu üzerinde- ısrar etmek olmuştur. Yıllardır, bu 'hesap verebilirlik hareketi' nerdeyse kasabadaki tek oyundu. Bu uygulama, standart test sonuçlarının şaibeli ve hatta acımasızca yorumlarını okulları başarısız olarak yaftalamak için kullanmış, bu okulların pek çoğunun kapanmasına neden olmuş ve onların yerine kâr amaçlı okulları koymuştur.

### Direniş

Sonunda, Texas Eğitim Komisyonu üyesi Robert Scott açıkça katılanlar için önemli sonuçları olan merkezi sınavlar 'sapıklıktır' diyerek bir çeşit direnişi ateşledi. Düşüncesi Texas okul çevrelerinde hızlıca yayıldı; testlerin 'eğitimi soluksuz bıraktığı' ifadesi 4.4 milyondan fazla Texas devlet okulu öğrencisini temsil eden 875'ten fazla okul bölgesinden destek kazandı. Benzer şekilde, küçük de olsa teste direniş ulusun diğer topluluklarına da sızdı.

Sonra, 2013 Ocağında, Seattle Garfield Lisesi öğretmenleri Akademik Gelişim Ölçüm Testini öğrencilerine uygulamayı reddettiğini açıkladı. Bölgedeki misilleme tehditlerine rağmen kararlı durdular. Mayıs ayına gelindiğinde bölge pes etti ve lise testlerinin zorunlu olmadığını açıkladı. Garfield boykotu 1980'de Friedman ve özelleştirmelerle başlayan 'reforma' ulus çapında bir tepkiyi tetikledi. Sonunda, Amerikalılar ülke çapında gerçek problemin ne olduğunu yeniden tanımlamaya başladılar: Bu bir eğitim krizi değildi, üretilen bir felaketti, Naomi Klein'in dediği gibi 'kapitalizm felaketi'ydi.

Dikkat edildiğinde formülün farkına varılabilir: Okullara yetersiz kaynak sağla, sınıfları aşırı kalabalık hale getir. Okulların başarısız olduğunu 'kanıtlayan' özel sektör tarafından satılan standart testleri zorunlu kıl. Korkunç test sonuçları için öğretmenleri ve öğretmen sendikalarını suçla. Amerika'nın en büyük işçi örgütü olan bu ör-

gütleri pazarlıklarda zayıflat. Çözüm olarak sendikasız, kar-odaklı özel okulları öne sür. Eğer bir Katrina Kasırgası ya da Büyük Depresyon ortaya çıkarsa, daha da iyi. Gerçek mi tuzak mı olduğu bilinmeyen bir krizde okullar dibe vururken yağmacılar için fırsatlar çoğalır.

### Özelleştirmenin Mantığı

Eski New York Times muhabiri Chris Hedges, 2012'de Demokrasi Zamanı programına çıktı ve ev sahibi Amy Goodman'a federal hükümetin bir eğitim yılında yaklaşık 600 milyar dolar harcadığını söyledi. "Ve şirketler bunu istiyor. Olup biten bu. Ve bu özel okullar sayesinde oluyor. Standart testler sayesinde oluyor. Ve bu bozulmuş öğretmen sendikaları ve aslında çok daha az yetenekli yarı zamanlı çalışanlar yüzünden oluyor. "

Eğer Hedges'ten şüphe ediyorsanız en azından medya kralı ve olağanüstü kapitalist Rubert Murdoch'a güvenin, ki kendisinin Amplify şirketi eğitim anlaşmaları sayesinde yüzde yirmi oranında büyüyor. "K-12 eğitimi gündeme geldiğinde 2010 Kasım'ında Murdoch basın açıklamasında ' daha iyi eğitime erişimi yaygınlaştıran büyük devrimin dönüştürdüğü, umutsuzca bekleyen 500 milyon doları Amerikan sektöründe görüyoruz" demişti.

Şirketler 'Devlet okullarını özelleştir, şimdi, lütfen.' anlayışını temsil eder.

Serbest piyasanın neredeyse dini bir öneme sahip olduğu yerlerde uzun bir dönem bu anlayış cevap olmuştur. Ne var ki, her zaman yanlış bir cevap olmuştur. Mesele küçük Johnny'leri kötü öğretmenlerin bir ahmak haline getirmesi değildir. Mesele demokrasinin olmazsa olmazı iyi eğitilmiş yurttaşlar pahasına Johnny'nin büyük şirketlere çok büyük paralara kazandırmasıdır. Ve aslında mesele şimdilerde devler okullarımızı yeniden talep eden ve canlandıran insanlar ve fikirler ile bizim bu falso reformculara karşı başlatılan ayaklanmaya nasıl katılacağımızdır.

# DOSYA

## Eleştirel Eğitim Deneyimleri

Dosya Editörü: H. Hüseyin Aksoy

### Eleştirel Eğitim Deneyimleri Üzerine Düşünmek

*Hasan Hüseyin Aksoy\**

Eğitim sistemleri insan niteliklerine müdahale mekanizması olarak çalışır. Gerçekte bireysel (kurumsal nitelikte olmayan) bir öğretme dahi, öğretme ve öğretme sürecini kurgulayanların, öğrenenlerin çok yakın ya da uzak gelecekteki niteliklerine ilişkin amaçlarının ve beklentilerinin bir yansıması olarak görülebilir. Örgün eğitim sistemlerinde bu durumun yazılı hale getirilmiş açık bir boyutu olduğu gibi, çoğu kez öğrenenlerin fark etmediği saklı/örtülü boyutları da olur. Toplumsal mücadelelerin ve buna bağlı olarak toplumsal gruplar arasında gerginlik ve sınıfsal çatışmaların yükseldiği zamanlarda eğitim sisteminin ne öğrettiği ve kime hizmet ettiği gibi konular daha çok sorgulanır. Ancak, eğitim sistemlerinin devasa kapsayıcılığı ve işleyişinin toplumsal ve bireysel olarak kazanım hanesine yazdığını bazı sonuçları göz önüne alınarak daha çok denetlenmeleri, dönüştürülmeleri ya da bir benzerinin kurulması yoluyla devlet denetimli örgün sistemin olumsuzluklarından daha az etkilenilmesi çabalarının örnekleri görülmektedir. Bu örnekler, kamu sisteminin okullar yoluyla sürdürdüğü eğitimin dışında kalan eğitim çabalarını dikkate aldığımızda, ABD'deki ev okulları (home schooling) örneğinde olduğu gibi, milyonlarca öğrenciyi kapsayabilmektedir. Bir başka yönelim de, sözleşmeli okullar (charter schools) örneğinde olduğu gibi devlet okulları ya da özel kurumların kurduğu okullarda yönetimin devlet dışı örgütler, sivil toplum örgütlerince gerçekleştirilmesidir.

\* Prof.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. aksoy@education.ankara.edu.tr

Devlet okulları sisteminin, demokratiklik söyleminin giderek artışı ile bir taraftan geçerli tarihsel döneme ve sözkonusu ülkeye bağlı olarak temel nitelikte olduğu varsayılan bilgi ve becerilerin yurttaşlara kazandırılması sorumluluğunun yerine getirilmesi, diğer taraftan da öğretilenler üzerinde öğrenen/yurttaş denetiminin artışı gündeme gelmektedir. Ancak, devletlerin demokratiklik iddiaları ve söylemlerinin daha çok okullaşma artışları ve çağ nüfusunda sayılan herkesin okullara kaydı/erişimi ile sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretilen konular, içerik ve örtük programla ilişkilendirilebilen öğretim süreç ve yöntemlerine dair tartışmalara daha az yanıt verme eğiliminde olunmuştur. Bu durum, devletin kurgu, düzenleme ve kontrolündeki eğitim kurumlarının daha çok eleştirilmesini ve devlet alanı dışındaki arayışları da ortaya çıkarmıştır.

Devletin itaatkar yurttaş ve becerili işgücü yetiştirme sisteminin bir parçası olarak işleyen ve sadece buna yönelen bir eğitim sistemi, özgürlükçü, eşitlikçi, eleştirel ve bireyin kendi kendine sahip olması gerektiği iddialarını öne süren eğitim çabalarını karşısında bulmuştur (Spring, 1997; Baker, 1991; Hern, 2008). Bu çabaların bir kısmı girişim düzeyinde kalmış, sürdürülememiş ya da iktidarlar tarafından kapatılmış ise de, bazıları değişik boyutlarda veya başlangıçtaki söylemlerini değiştirerek ve sistemle ilişkilenererek, sistem içinde sürdürülmüş, yaygınlaşma olanaklarını artırmaya çalışmış ve bazı boyutlarda kısmen başarılı da olmuştur (Aydın, 2002; [Milani], 1974; Makarenko, 1984; Dünder, 2004; Mayo, 2012). Eğitim sürecini iktidar söyleminin, itaatkarlık ve ayrımcılığın dışına çıkarmaya ve özgürlükçü, eşitlikçi bir öz kazandırmaya dönük görüş ve çabalar arasında bir çok düşünürün adı yer almaktadır. Bu bağlamda W. Godwin, F. Ferrer, M. Stirner, J. J. Rousseau, E. Goldman, İ. İlich, A.S. Neill, P. Freire, M. Horton, M. Montessori, D. L. Milani'nin yazdıkları ya da yaptıkları öncelikle görülmektedir (Spring, 1997; Hern, 2008; Krylo, 2013). Öte yandan bu tartışmaların arka planını oluşturan ve çoğunlukla Marxist bir perspektiften siyasal ve ekonomik sistem eleştirileri dile getiren çok sayıda düşünürden söz etmek olanaklıdır. Bu düşünürlerin ortaya koyduğu görüşler,

mevcut eğitim sisteminin hegemonik, ayrımcı ve otoriter niteliğini açığa çıkarmak ve bu niteliklere karşı mücadele etmek konusunda ezilen, dışlanmış ve görünmezleştirilmiş toplumsal gruplara katkı sunmaktadır. Bireylerin eğitilmesinin, belli bir yönde bilgi ve beceri ve tutum kazanmalarının okul ya da diğer örgütlü yapılar içinde gerçekleştirilmesinin dışında, tarihsel olaylar ve kapsamlı, etkileyici süreçler içinde yer almaları yoluyla da gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bakımdan, toplumun yaşama düzenini ve bireylerin yaşamını güçlü bir şekilde değiştiren tarihsel olayların, hareketlerin içinde yer almak da eleştirel/devrimci/dönüştürücü bir eğitim deneyimi sunabilmekte ve bireyin dünyaya bakışını ve yaşam biçimini değiştirebilmektedir (Reed, 2008). Bu nedenle, gerek Türkiye'de gerekse diğer ülkelerde sürdürülen hak mücadeleleri ve emek eksenli direnişler katılımcıları bakımından bir eleştirel/devrimci/dönüştürücü eğitim deneyimi niteliğinde sayılabilir. Fransa'da 1968 kuşağının öğrenci hareketleri, Türkiye'de 1978 kuşağının siyasal hareketleri, tek el işçilerinin özelleştirmeden doğan hak kayıplarına karşı Ankara'nın kent merkezinde sürdürdükleri mücadele, Haziran 2013'de İstanbul'da Gezi Parkı'nın katledilmesi ve yerine AVM ve Topçu Kışlası yapılması projesine karşı muhalefet ile başlayan ve tüm ülkeye yayılan Gezi Direnişi gibi deneyimler de birer eleştirel/devrimci/dönüştürücü eğitim deneyimleri arasında sayılmalıdır. Yine Türkiye'de sistem içi olmakla birlikte, dönüştürücü etkileri nedeniyle dönemin siyasal iktidar tarafından sürdürülmeyen/kapatılan Köy Enstitüleri, kolektif bir çaba ile Nesin Vakfı'nın öncülüğünde İzmir/Şirince'de kurulan Matematik Köyü, Halkevleri şubelerince sadece yaz dönemlerinde çocuklara yönelik gerçekleştirilen Yaz Okulları gibi uygulamalar da bu bağlamda eleştirel eğitim deneyimi olarak görülebilir. Bu çabalar, özgün deneyimler, sadece öğrencilerin/çocukların bilgi ve becerilerini artırmakla kalmamakta, hem öğreticileri hem de öğrenenleri "öznele-rarası diyalog"un tarafları haline getirmekte, bir çok örnekte katılımcıları "siyasal özne" olarak da güçlendirmektedir. Öte yandan, belli bir tarihsel dönemde gerçekleşmiş, eşitlikçi ve özgürlükçü yanları güçlü toplumlar (daha çok pre-kapitalist

ya da sosyalist formasyon) içinde gerçekleştiren eğitim deneyimlerinin de (Makarenko, 1984; Baby, 1977) bu bağlam içinde yer alabilecek örnekler olduğu düşünülebilir.

Küresel kapitalizmin neoliberalizm ve muhafazakarlıkla birlikte işlediği günümüz dünyasında, kamusal örgün eğitim sistemi dışında ortaya çıkan eğitim örgütlenmeleri, katılım, özgürleşme, eşitlik, adalet, laiklik gibi kavram ve ilkelerin yol göstericiliğinden çok, ayrıcalık edinme, eşitsizlik ve dogmatizm yaratma yönünde etkilerde bulunacak şekilde gelişmektedir. Piyasaya işgücü yetiştirme, dogmatik/dini içeriği ile biat ve sessizlik kültürünü güçlendirme, milliyetçi/cinsiyetçi/ırkçı-ayrımcı içerik ile kitlesel yönlendirme-manipüle etme ve geleceğin yönetici sınıflarını oluşturacak gençleri diğer gruplardan ayrı okullarda yetiştirme günümüz eğitim sisteminin doğal görülen pratikleri haline gelmiştir. Buna karşın, insani, eşitlikçi, özgürlükçü, bilimsel ve laik özü muhafaza eden uygulamaların unutturulması ya da gözden düşürülmesi yönünde bir perdelemenin, görünmezleştirmenin güçlendiğini söylemek mümkündür. Buna karşı mücadele araçlarından biri de, özgürlükçü, eşitlikçi ve adil bir dünya için mücadele eden, herkes için daha iyi bir eğitim arayışını sürdüren eğitimcilerin, düşünürlerin dile getirdikleri görüşleri, bu görüşler çerçevesinde hayata geçirilen eğitim deneyimlerini öğrenmek, kullanılma olanaklarını eleştirel bir yaklaşımla gözden geçirmek ve paylaşmaktır.

Eleştirel Pedagoji dergisinin bu sayısında, dışlama, insandışılama ve yabancılaşma gibi eğitimsel pratiklere karşı çıkan ve bunları aşmaya yönelik bireysel ve kolektif çabaların ortaya çıkardığı bazı eğitim deneyimleri ele alınmaktadır. Burada ele alınanların tamamını ya da herhangi birini örnek eğitim deneyimi ya da modeli olarak görmek doğru olmayacaktır. Tam da eleştirel eğitim alanının bize gösterdiği gibi, bu deneyimler, tekil olarak ve aynı zamanda çeşitli toplumsal grupların üyeleri olarak bireylerin kendi gereksinimleri ve toplumsal ilişkilerinin onlara sağladığı nitelikler çerçevesinde, onları güçlendiren, eşitlikçi ve özgürleştirici bir eğitim yönündeki ufkumuzu geliştirme işlevi görmektedirler..

Bu konuya yönelik çalışmaların yazarlarına, eleştirel eğitim deneyimleri adı altında sınıfladığımız bu tarihsel ve güncel deneyimleri gözden geçiren, betimleyen, tartışan, eleştiren ve haklarında bilgi sahibi olmamızı sağlayan tüm yazarlara; meslektaşım, öğrencim -öğretmenim olan yazarlara çok teşekkür ediyorum.

### Kaynaklar

- Aydın, İ.P. (2002). *Alternatif Okullar*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Baby, J. (1977). *En Güzel Dünya*. Çev. A. Düz. İstanbul, Araray Yayınevi.
- Baker, C. (1991). *Zorunlu Eğitime Hayır*. Çev. A.S. Erol. İstanbul, Ayrıntı Yayınevi.
- Dündar, C. (2004). *Köy Enstitüleri*. 4. Baskı. Ankara, İmge Kitabevi.
- Hern, M. (Ed.). (2008). *Alternatif Eğitim. Hayatımızı Okulsuzlaştırmak*. Çev. E. Ç. Babaoğlu. İstanbul, KalkedonYayıncıları.
- Kirylo, J. D. (Ed.). (2013). *A Critical Pedagogy of Resistance*. Rotterdam, Sense Publishing.
- Makarenko, A. S. (1984). *Yaşam Yolu. (I. Cilt)*. Çev. Ş. Yeğin. İstanbul, Payel Yayınları.
- Makarenko, A. S. (1985). *Yaşam Yolu. (II Cilt)*. Çev. Ş. Yeğin. İstanbul, Payel Yayınları.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren Praksis. Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. Çev. H.H. Aksoy ve N. Aksoy. Ankara, Dipnot Yayınları.
- [Milani, D. L.]. (1974). *Barbiana Öğrencilerinden Mektup*. İstanbul, Gözlem Yayınları.
- Reed, J. (2008). *John Reed'in Eğitimi*. Çev. N. R. Çobanoğlu. İstanbul, Pencere Yayınları.
- Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim*. 2. Baskı. Çev. A. Ekmekçi. İstanbul, Ayrıntı Yayınları.



## Okuldan Reddedilmenin Reddi *Barbiana Okulu*

*Aygülen Kayahan<sup>1</sup>*

Geçtiğimiz yüzyılın en radikal eğitim deneyimlerinden birisi İtalya’da 1958 yılında kurulmuş olan Barbiana Okulu’dur. Barbiana Okulu, bir rahip olan Don Lorenzo Milani’nin Floransa yakınlarındaki Toskana’da bir dağ köyü olan Barbiana’da yaşadığı sürgün döneminde köyün çocukları için kurduğu ve resmi okul müfredatını, resmi öğretim yöntemlerini reddederek öğrencilerin kendi yaşamlarının denetimlerini ele alabilecekleri bir içerik sunan, katılımcı öğretim yöntemleri kullanan, okula yazılmanın ve devam etmenin gönüllü olduğu bir okuldur. Bu çocuklar genellikle resmi okullardan atılmış veya sınıfta bırakılmış 11-18 yaş arası çocuklar olmuş ve okul, Milani’nin 1967 yılında ölümüne dek, eğitim-öğretimi haftanın 7 günü, yılın 365 günü, resmi tatiller de dâhil olmak üzere devam ettirmiştir (Borg & Grech, 2014).

Lorenzo Milani 1923 yılında Floransa’da varlıklı bir ailenin çocuğu olarak doğmuş, 1941 yılında girdiği Brera Akademisi’nde bir yıl sanat eğitimi almış, 1943 yılında Papaz Okuluna gitmeyi tercih etmiştir. Her ne kadar sınıfsal durumu ekonomik, kültürel ve sosyal bakımlardan Milani’nin ayrıcalıklı durumlarda olmasını sağlasa da, Milani ait olduğu sınıfın, o dönemin iktidarı olan Mussolini rejiminin ideolojisinin temsilcisi olduğunun; okullardaki eğitimin faşist ideolojinin değerlerini öğrencilere aktaran bir yapısı olduğunun farkında olmuştur. Milani, doğduğunda hâlâ bir Krallık olan İtalya’da, Mussolini iktidarının, Avrupa’daki Hitler faşizminin şahidi olmuştur. Aynı zamanda Floransa ile Milan sokaklarında yoksulluğu görmüş, sosyal adaletsizliğin farkına varmış, ailesinin varlık ve imtiyazını reddetmiş, İncil’i ve diğer dini metinleri ezilenlerin ve sosyal olarak en düşük konumda olanların bakış açısından okumuştur (Borg & Grech, 2014, 2-3). Hayata, dine ve yoksullara bakışı klasik rahiplerden farklı olarak yoksul ve ezilenlerin kaderlerine boyun eğerek şükran duymasına çaba göstermekten ziyade, onlarla dayanışmayı esas alan bir temeldedir (Mayo, 2014).

Bu sebeplerle “Tanrı’nın tasarımının bir parçası olarak sade bir şehir rahipliği yerine bir dağ rahibi olmayı tercih etmiştir (Mayo, 2013).

Rahipliğe 1947 yılında Floransa yakınlarında San Donato di Calenzano’da rahip Don Daniele Pugi’nin yanında başlamıştır. San Donato okur yazar olmayan nüfusun, işsizliğin, çocuk emeği kullanımının çok yüksek olduğu ve çoğunluğu köylüler, çiftçiler ve tekstil işçilerinin bulunduğu bir beldedir. Milani burada halkın zayıf iletişim becerileri olan, düşük analiz yeteneği olan bir topluluk olduğunu ve topluluğun kendi öz denetimini ele almasındaki en önemli engelin utangaçlık olduğunu gözlemiştir (Borg & Grech, 2014, 2-3). Burada ilk kez hem inanan hem de inancı olmayan aileler için bir gece okulu olan “*Scuola Popolare*”yi (*Halk Okulu*) açmıştır. Okulda haç dâhil dini bir grubun sembolü bulunmamaktadır. Bu okuldaki temel hedefi, bulunduğu yerdeki halka dini eğitim vermek yerine daha çok köylülerin ve işçi sınıfının eleştirel eğitim düzeyini yükseltmektir (Mayo, 2013). Bu durum muhafazakâr Katolik inançlarına göre bir skandal olarak değerlendirilmiş, Pugi’nin ölümünden sonra Milani Aralık 1954’te üçra, dağlık bir yerde küçük bir köy olan Barbiana’ya sürgüne gönderilmiştir.

Milani 1958 yılında ilk kitabı *Pastoral Deneyimler’i* (*Esperienze pastorali*) yayınlamış ancak Vatikan’ın emri ile kitap toplatılmıştır (Mayo, 2014). 1965 yılında yazdığı “Yargıçlara ve Askeri Papazlara Mektup” nedeniyle (Lettera ai cappellani militari) mahkemede yargılanır. Kent merkezine oldukça uzakta bulunan Barbiana’dan mahkemelere mektuplar yazmıştır. “Toskana Askeri Papazlarına Cevap” (A reply to the Tuscan Armed Forces Chaplains), “Hakimlere Mektup” (Letter to the Judges), metinleri de sansasyon yaratır (Botzford, 1993).

Milani’nin Floransa’ya 15 km mesafede olan San Donato Calzento’dan sonra gittiği Barbiana Köyü, Mugello bölgesindeki dağların üzerinde

<sup>1</sup> Yrd.Doç.Dr.; İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi. aygulen.kayahan@ikc.edu.tr

kurulmuş, düzgün bir yolu, suyu ve elektriği olmayan bir ücra köydür. Köye elektrik 1965 yılında ancak getirilmiştir. Bu ücra köyde Milani'nin izole edilmesi ve özgülleştirici eğitim eylemlerini gerçekleştirecek alan bulamaması hedeflense de, önce İtalya'ya sonra da tüm dünyaya duyulacak olan Barbiana Okulunu Milani burada hayata geçirmiş ve ölümüne dek (1967) Barbiana'da yaşamıştır.

Barbiana Okulu, Milani'nin köydeki ve civar yerleşim yerlerindeki okullarından “başarısız” oldukları için atılan ya da sınıfta bırakılan öğrenciler için kilisenin hemen yanında açtığı Eğitim Bakanlığına bağlı olmayan bir okuldur. Klasik eğitim anlayışı yerine klasik anlayışın reddi ve eleştirisinin bir pratiği olarak sürdürülen bir eğitim vardır. Bu eğitim öğrencilerin doğrudan yaşamlarındaki sorunlarını çözmelerine odaklanmakta, öğrenciler neyi nasıl öğreneceklerine kendileri karar vermekte, devlet okullarındaki öğrenme öğretme yöntemlerini önemsemeden öğretim alet ve malzemelerini de kendileri yaparak öğretme yöntemlerine de karar vermektedir. Örneğin astronomi çalışmak için gereken gözlem aletleri, coğrafya çalışmak için gereken yerküre, geometri çalışmak için gereken ölçme aletleri öğrenciler tarafından yapılmıştır. Okulda klasik anlamda sıralar, öğretmen masası ve tahta yerine, ortada genellikle çocukların boylarına göre oldukça yüksek bir yemek masası büyüklüğünde bir masa bulunmaktadır ve çevre duvarlar ise kitaplar, atlaslar, resimlerle dolu kütüphane rafları biçimindedir. Her öğrencinin önünde aynı kitabın bir kopyası olacak şekilde bir öğretim değil, yaşları birbirine yakın olan öğrenen öğrenciler ve öğreten öğrencilerin masa etrafına toplanıp bir kitaptan, ansiklopedi, sözlük ya da gazeteden harareti okumalar yaptığı bir öğrenme benimsenmektedir. Okulun kapısında “önemsiyorum”, “umurumda” anlamına gelen “I care” sözü ve altına da okuldaki eğitimle ilgili bilgiler asılmıştır. Okulun sloganı haline gelmiş olan bu söz faşistlerin “umurumda değil” (Me ne frege) sloganının tersi olarak türetilmiştir. Okul duvarlarında Gandhi, Konfüyüs ve Kübalı bir şairin resimleri, okul bahçesinde çocukların kullanması için küçük bir yüzme havuzu bulunmakta, öğrenciler kimi zaman derslerini bahçedeki büyük masalarda

yapmakta, kimi zaman da bahçede bulunan küçük havuzda yüzebilmekte, kimi zaman bahçede gramofondan müzik dinleyebilmektedir. (Borg & Mayo, 2007).

Okulda öğretimin içeriği de tamamen klasik okul sisteminkinden farklıdır. Günlük gazeteler okunur, politika konuşulur, süreç odaklı yazma becerileri öğrenilir, Ceza Kanunları ve Anayasa incelenir, yabancı diller öğrenilir. Hergün 1- 3 saat kadar süre okuma derslerine ayrılır ve bu sürede öğrencilerin dünyayı ezilenlerin bakış açısından okumaları, anlamaları ve yazmaları ile İtalyanca'larını geliştirmeleri hedeflenir. Bu derslerde öğrencilere devrimlerin, savaşların, direnişlerin, özgürlük hareketlerinin, sendikaların ve birliklerin, sosyal hareketlerin tarihi anlatılır. Bu anlatılar, İtalyanların kendi tarihlerindeki savaşlar olduğu kadar Rus Devriminden Avrupa ve Asya'daki özgürlük hareketlerine kadar uzanmaktadır (Borg & Grech, 2014, 5). Ayrıca Gramsci'nin *Hapishaneden Notlar*'ı, *Gandi'nin Otobiyografisi*. Sokrates'in *Savunması*, *Hiroşima Pilotunun Mektubu* okulda bulundurulmuş, okutulan kitaplar arasındadır (Mayo, 2013).

İtalya'nın ücra bir köşesindeki bir küçük köyde kurulmuş olan Barbiana Okulu'nun varlığından tüm dünyayı haberdar eden en önemli kalıt, Lorenzo Milani tarafından koordine edilerek okuldaki 8 öğrenci tarafından kaleme alınan ve yazımı bir yılı aşkın bir sürede gerçekleştirilen “Barbiana Öğrencilerinden Mektup” isimli kitaptır. 40'dan fazla dile çevrilmiş olan “Barbiana Öğrencilerinden Mektup” öğrencilerin atıldıkları veya sınıfta bırakıldıkları, aptal olarak nitelendirildikleri ve zorunlu olduğu için devam ettikleri devlet okullarındaki eğitim sisteminin eşitsizlikleri yeniden üreten, eleyici yapısını eleştirdikleri bir manifesto niteliğindedir. Manifesto, sadece Barbiana Okulu öğrencilerinin eski öğretmenlerine yazılmış değildir, aynı zamanda bugün de hâlâ uygulanan kapitalist sistemin bir parçası olan eğitim sistemlerinin radikal bir eleştirisi durumundadır. Eğitim sistemlerinden “başarısız” oldukları, “uyumsuz” oldukları gerekçeleri ile elenen öğrencilerin Barbiana okulundaki başarılarını anlatarak da eleştirdiklerinin alternatifini sunan bir içeriktedir.

Kitapta temelde resmi eğitim sisteminin ayırıcı, ayıklayıcı yapısı gözler önüne serilmektedir. Orta sınıfın kültür ve değerlerini öğrencilere kazandırmaya çalışan okullarda daha alt gelir grubundan olan çocukların, kendi ailelerinden getirdikleri kültürel sermayenin orta sınıf değerlerinden farklı olduğu için zorlandıkları, yabancılaştıkları anlatılmaktadır. Okullar tarafından, orta sınıf kültüründen farklı olan kültürde olanlar değersiz ilan edilmekte, dayatılan değerleri kazanamayanlar okul sisteminden elenmektedir. Okulda zenginlerin çocuklarının yaşadığı problemler çözülebilmekte ancak yoksulların çocukları sistem dışına itilmektedir.

Kitabı yazan öğrencilerin ismi kitapta belli değildir; onlar bu kitabı/mektubu adeta tüm Barbiana Okulu öğrencileri adına, hatta eğitim sistemleri içinde uyumsuz, başarısız ilan edilerek okullardan elenen, sınıfta bırakılan tüm yoksullar adına yazmışlardır. Atıldıkları/sınıfta bırakıldıkları okullardaki ders içeriklerinin kendi yaşam alanları ile hiç ilişkisi olmadığını, bu nedenle konulara yabancılaştıklarını belirtmişler; örneğin İtalyanca dersinde “Yarım milyon aile için hayat anlamına gelen maden işçilerinin sözleşmesini okumuş olsalardı” kendilerine yarayacak bir şeyi merakla ve keyifle okuyacaklarını belirtmişlerdir. Başarının sınıfsal kökenine odaklanan Barbiana öğrencileri, okullarda üst sınıftan gelen öğrencilerin hem kayırdıklarını hem de sosyal-kültürel sermayeleri nedenleri ile okulun öğretmeye çalıştığı konulara yabancı olmadıkları için başarılı olabildiklerini belirtmişlerdir. Matematik, kimya gibi yabancı oldukları konuları içeren derslerde başarısız olduklarında, öğretmenler tarafından geri zekâlı, tembel ve aptal olarak nitelendirildiklerini, sonuçta başarıma isteği ve güvenini yitirdiklerini ifade etmektedirler. Ayrıcalıklı sınıfsal kökenden gelenleri ve çalışan sınıfın çocuklarını nitelemek için kitapta/öğrencilerin mektuplarında iki çocuğun ismi örnek olarak ön plana çıkmaktadır. Pierino eğitim sistemi içinde sınıfsal kökeninden getirdiği kültürel özellikleri nedeniyle ayrıcalıklı durumda olan, eğitim sisteminin kazandırmaya çalıştığı bilgileri edinmeye, ailesinin sağladığı kültürel sermaye ile zaten oldukça hazır olan, okulda zorlanmayan hatta sistem tarafından övülen, onurlandırılan,

ödüllendirilen kişileri temsil etmektedir. Pierino, doktor olan babasının sosyal yaşamda ve mesleki hiyerarşide üst sıralarda olması gibi, kendisi de klasik okul sisteminde üst sıralarda olmaktadır. Gelecekte ise yine üst sıralardan bir meslek sahibi olabilecek kendisine benzer sosyoekonomik kökenden bir eşle evlenip, kendisi gibi doğuştan ayrıcalıklı çocuklar yetiştirecektir. Barbiana öğrencilerinin mektupları, eğitim sisteminin toplumsal, sınıfsal özellikleri damgalayarak yeni nesillere aktardığına ilişkin, eleştirel eğitim alanında yazılanların pratikte nasıl gerçekleştiğini, öğrenci gözünden ve halk dilinde anlatımını sunmaktadır.

Kitapta/öğrenci mektuplarında geçen diğer isim olan Gianni ise Barbiana Okulu’ndaki öğrencilerin geçmişteki okullarındaki hallerini temsil etmektedir, sınıfta bırakılmıştır, okuldan atılmıştır ve erken yaşta çalışmaya başlamak zorunda kalmıştır. Okuldan her terk, çocukların erken yaşlarda çalışmaya başlaması demektir. Her sınıf tekrarı nedeniyle, bir yıl daha aynı sınıfta okumak yerine köyde ya da ormanda ya da başka işlerde çalışıp ekmek parası kazanmanın aileye katacağı değer in fazlalığından dolayı, birçok çocuk okulu bırakmak durumunda kalmaktadır.

Öğrencilerin bir kısmı Barbiana Okulu’ndan sonra üniversitelere gidebilmiştir. Mektupların yazarlarından birisi de öğretmen okuluna gidip orada bir yıl okumuş bir öğrencidir. Kitabın ikinci bölümünde öğretmen okulunun müfredat, yöntem ve eğitimcilerinin eleştirisi yapılmakta burada da öğretmen adaylarını sosyokültürel yönlerden eleyici okul sisteminin içeriği deşifre edilmektedir.

Milani’nin 1967 yılındaki ölümünden bir süre sonra, 1968 yılında bölgeye giden birkaç çevirmenin 16-17 yaşlarındaki bazı çocukların okulda hâlâ eskimiş masalarda daha küçük yaşlarda olan birkaç çocuğa bir şeyler öğretmek için çalıştıklarına, okulda, bahçede, mutfakta öğrencilerin hararetle çalıştıklarına şahit olduklarını belirtmişlerdir. Sonrasındaki sonbaharda Calezano’ya yerleşmiş olan Barbiana’daki eski öğrencilerden bazıları bir araya gelerek okul saatlerinden sonra gidilen hem ders çalışma ve öğrenme, hem de boş zamanı de-

ğerlendirme etkinlikleri yapılan bir merkez olan doposcuola'yi açmıştır. Burası birçok gönüllü çalışan öğretmeni ile Barbiana Okulu'ndaki heyecanı yakalamaya çalışmıştır (Rossi & Cole, 1961).

Barbiana Okulu, yoksul öğrencilerin kaderlerine razı gelmek yerine, özgürleşebilmeleri ve içinde bulundukları dünyaya müdahale edebilecekleri bir içerikle donatılmaları esasına dayanmakta ve bu pedagojik perspektif Brezilya'da hemen hemen eş zamanlarda Freire'nin geliştirmekte olduğu pedagojik perspektife benzemektedir. Freire eğitimin ya kişilerin içinde bulundukları düzene uyumluluk sağlamasında kullanılan bir araç olduğunu, ya da içinde bulundukları koşullara eleştirel ve yaratıcı bir şekilde bakıp dünyalarını dönüştürmeye nasıl katılacaklarına odaklandıkları bir araç ve özgürleştirme pratiği olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir (Freire, 2000). Milani de 13 yıl boyunca sürdürdüğü Barbiana Okulu'nda dönüştürücü etkinin nasıl gerçekleştirilebileceğinin örneğini sunmuştur. Freire ve Milani arasında birçok benzerlik bulunmaktadır. Freire kendi çalışmalarını iki ana akımın Hristiyanlık ve Marksizmin belirlediğini belirtmektedir. Rahip Milani'nin bir Marksist olduğuna ilişkin net bir kanıt olmasa da, Barbiana Okulu'nda Gramsci'nin eserlerini okutmaktadır (Mayo, 2014). İki eğitimcinin de en çok benzediği yönleri hem Milani hem de Freire'nin gömülü bir iyimserlik ve öğrenilmiş umut ile dolu (Mayo, 2013) olmaları ve yoksullarla dayanışmanın pratiğini tüm dünyaya sunmuş olmalarıdır. Barbiana Okulu hem

bugün var olanın eleştirisini hem de alternatifinin nasıl kurulabileceğinin somut bir içeriğini sunan; öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve eğitim ile akademik olarak ilgilenen herkesin incelemesi gereken örnek bir radikal eğitim deneyimi olarak karşımızda durmaktadır.

### Kaynaklar

- Barbiana Öğrencilerinden Mektup*. [Milani, D.L., Düzenleyen], (1978). Çeviren: Sevgi Karaca Bülent Özen. Derleyen: Tan Oral. Gözlem Yayınevi.
- Barbiana Öğrencilerinden Mektup*. [Milani, D.L., Düzenleyen], (2012). Çeviren: Zehra Yıldırım. Kaldıraç Yayınevi. 2012
- Borg, C. & Grech, M. (2014). *Lorenzo Milani's Culture of Peace: Essays on Religion Education and Democratic Life*. New York: MacMillan Press.
- Borg, C. & Mayo, P. (2007). *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements. A Book of Interviews*. New York: Peter Lang.
- Botsford, D. (1993). *Compulsion Versus Liberty in Education, XI: Stirner Versus Calvin*, Pamphlet (Broşür).
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition* (Translated by Myra Bergman Ramos). New York: Continuum Press.
- Mayo, P. (2013). Lorenzo Milani in Our Times. *Policy Futures in Education*. Vol.11.No.5.
- Mayo, P. (2014). Italian Signposts for a Sociologically and Critically Engaged Pedagogy. Don Lorenzo Milani (1923–1967) and the Schools of San Donato and Barbiana. Revisited. *British Journal of Sociology of Education*. DOI:10.1080/01425692.2013.848781
- Rossi, N. & Cole, T. (1961). Foreword in The Letter to a Teacher by the schoolboys of Barbiana. <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/letter.pdf> adresinden 01.08.2014 tarihinde alınmıştır.



## Highlander Halk Okulu

Yonca Bayram<sup>1</sup>

Eleştirel eğitim deneyimleri içerisinde sıralanabilecek Highlander Halk Okulu (Highlander Folk School), Myles Horton tarafından 1932’de Tennessee’de kurulmuştur. Sosyal adalet arayışını merkeze alan ve toplumsal değişimi hedefleyen bu deneyim, günümüzde Highlander Eğitim ve Araştırma Merkezi (Highlander Research and Education Center) olarak varlığını sürdürmektedir. Bu çalışmada, öncelikle okulun kurucusu olan Myles Horton’un hayatı ve Highlander Halk Okulu’nu inşa etme sürecine yer verilmiş sonrasında ise deneyim eleştirel eğitim kavramları ile değerlendirilmiştir.

### Myles Horton: Highlander Halk Okulunun Kurucusu

Highlander Halk Okulu’nun kurucusu Horton (1905-1990), yoksul ve dağlık bir bölge olan Tennessee’de doğmuştur. Horton, sosyal adalet arayışının verdiği ilhamla Tennessee’den New York, Chicago ve Avrupa’ya hareket etmiştir. Edindiği yeni anlayışlarla tekrar doğduğu yere dönen Horton, bölgedeki işçileri güçlendirmeyi hedefleyen Highlander Halk Okulu’nu kurmuştur. Birçok hakarete maruz kalmış, yargılanmış ve aynı zamanda tehdit unsuru olarak görülmüş olan Highlander Halk Okulu, süreç içerisinde Highlander’da ekonomik ve sosyal adaletin sağlanmasında büyük bir güç haline gelmiştir.

Horton’un eğitime dair düşünceleri ailesinin yetiştirme anlayışı ile çocukluk yıllarında şekillenmeye başlamıştır. Horton eğitimin başkaları için bir şey yapmaya yardımcı olacak bir hizmet olduğunu öğrenmiştir. Bu anlayış ile okula başlayan Horton, okulda katı ve baskıcı bir uygulama ile karşılaşmıştır. Okul yaşamında otoriteyi sorgulaması Horton’un “okulun belası” olarak tanınmasına neden olmuştur. Öğretmenlerine yaratıcılığı öldürdükleri için saygı duymadığını belirten Horton, kendisine okulda verilen bu lakattan ise gurur duyduğunu söylemiştir (Horton,2003)

Sekizinci sınıfa kadar Tennessee’de öğrenim gören Horton, ailesi tarafından lise öğrenimine devam etmesi için daha büyük bir şehre gönderilmiştir. Lisedeki eğitiminden de memnun olmayan Horton, eğitim ve otorite ilişkisini sorgulamaya devam etmiştir. 1924’te Cumberland Üniversitesi’ne başlayan Horton, okulun katı ve geleneksel eğitimini gerçek dünyadan uzaklaştırıcı bulmuştur. Bu eğitimin bilinçli olarak kendi kültürünü karalamak üzerine kurulduğunu düşünmeye başlamıştır.

Üniversite hayatında örgütlenmeye başlayan Horton, üniversitedeki öğrenci birliğinin başkanı olmuştur. Temsilci olarak katıldığı bir konferansta ilk kez Afroamerikan öğrencilerle tanışmıştır. Daha önce üzerinde hiç düşünmediği ırk ayrımcılığı ile karşılaşan Horton, bu uygulamaların da karşısında durmaya çalışmıştır (Berson,1994).

Horton, yaz döneminde Tennessee’de yoksul bir bölgede çalışmıştır. Okul devamlılık oranının neredeyse tam olduğunu söyleyen Horton, bu yaz okulunda dinleyerek öğretmeyi öğrenmiştir. Horton, bu deneyiminde insanların söylediklerini duymaya çalışmış ve ihtiyaçları neyse onu öğretmesi gerektiğini öğrenmiştir. Yetişkinlerle birlikte yaz okulu uygulamasına geçen Horton, işsizlerin, engelli madencilerin ve tekstil işçilerinin ihtiyaçlarını dinleyerek ortak bir çözüm arayışı başlatmıştır. Uygulama alanında ise Horton, her toplantiya topluluğun kültürüne saygı duyduğunu göstermek için yerel bir oyun, hikaye veya şarkı ile başlamıştır. Çalışmanın sonunda hazırladığı raporla eleştirilen Horton, aslında bu uygulama ile Highlander Halk Okulu’nun tohumlarını da attığını hissetmiştir (Berson,1994). Bu yaz okulu deneyiminin Highlander’ın temel ilkelerini ve uygulamalarını büyük ölçüde yansıttığı söylenebilir.

Lisans öğrenimini tamamlayarak yaz okulu uygulamasının yeterlilikleri ve sınırlılıkları üzerine çalışan Horton,1930’da Chicago Üniversitesi’nde sosyoloji çalışmaya başlamış, toplumsal dinamikler, toplumsal hareketler ve çatışma çözümü gibi

<sup>1</sup>A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi,

konulara yoğunlaşmıştır. Yetişkin eğitimi üzerine okumalarını çoğaltan Horton, Danimarka Halk Okulu deneyiminden oldukça etkilenmiş ve bu okulu anlamanın tek yolunun okulu görmek olacağına karar vermiştir. Danimarka Halk Okulu'nu kısaca tanıtmak gerekirse, okul yetişkinler için geleneksel olmayan, yapılandırılmamış bir eğitim anlayışı ile yerel kültürün ve bilgeliğin değerli kılınmasını amaçlamaktadır (Berson,1994). Danimarka'da, Horton'un bütün enerjisi tek bir proje üzerinde yoğunlaşmıştır. Projeyi, *hayat için okul* olarak adlandırmak mümkündür. Okul, öğrencilerin ve öğretmenlerin bir arada yaşayabileceği ve sorunlarına birlikte çözüm arayabileceği bir mekân olarak tasarlanmıştır (Jean, Hunt ve Quinn, 1998).

Danimarka Halk Okulu'ndan edindiği izlenimler Horton'un bir yol haritası çizmesini sağlamıştır. Bu deneyimlerden sonra Horton artık eve dönmeye hazırdır ve Highlander'ın somut adımlarını hızla atmaya başlayacaktır.

### Highlander Halk Okulunun İnşa Süreci ve Etkinlikleri

Halk okulunu planlamaya başlayan Horton, Reinhold Niebuhr ile çalışmaya katkı sağlayacak bir ekip de oluşturmuştur. Ekip, kendini Güney'de ırkçılık ve ekonomik eşitsizlikle mücadelede adanmış John Thompson, James Dombrowski, Will Alexander ve Don West isimlerinden oluşmaktadır. Horton ve arkadaşlarının temel amacı Highlander'da olan kültürü koruyarak ve onurlandırarak aktivist yetiştirmektir. Oldukça esnek yapıda olan bu girişimin iki adet prensibi vardır. Bunlar ifade özgürlüğü ve sosyal eşitlik prensipleridir (Berson,1994). Bir başka kaynaktan ise Horton, girişime dair üç temel ilkedden bahsetmiştir. Bu ilkeleri insanları sevmek, öğrenmek için yeterli yeteneklere sahip olduklarına ve geliştireceklerine inanmak ve insanların deneyimlerinin değerli olduğunu kabul etmek şeklinde sıralamak mümkündür (Freire ve Horton, 2003).

Highlander Halk Okulu tam anlamıyla bütünleşmiş bir alan olarak tanımlanabilir. 1901'den itibaren geçerli olan siyahların ve beyazların aynı yerde yemek yemelerini veya uyumalarını yasaklayan yasanın ilk ihlalini Highlander Halk Okulu

gerçekleştirmiştir. Okul açıldıktan sonra, şüphesi olan insanların güvenini kazanmak ve soyut kalmaktan da kaçınmak için ekip sözel olmayan iletişim yollarını geliştirmeye çalışmıştır. Programın temelini toplumsal değişim üzerine yapılan atölyeler oluşturmaktadır. Dersleri ise kültürel coğrafya, devrimci edebiyat, psikoloji ve yerel ekonomik sorunlar olarak sıralamak mümkündür (Berson,1994).

Programın hayata geçirilmesinden birkaç ay sonra Highlander Halk Okulu, Wilder'da çıkan yangın sonucu gerçekleşen madenci isyanına dâhil olmuştur. Wilder şirketi, madencilerin greve başlaması ile elektriği kesmiş ve oldukça kötü durumda olan çadırları parçalamıştır. İsyan devam ederken büyük bir kampanya başlatan Horton, açlıkla mücadele eden çocuklar için gıda ve destek çağrısında bulunmuştur. Daha sonra evlerinden çıkartılan iki yüz işçiye, çeşitli bağlantılarla iş olanağı sağlamaya çalışmış, isyan dağıtıldıktan sonra da desteğini sürdürmüştür (Berson,1994).

1930 ve sonrasında Highlander Halk Okulu, büyük emek örgütlerinin de görmezden geldiği, büyüklü küçüklü birçok maden isyanına destek sağlamaya devam ettirmiştir. Bu süreçte isyanlar ile ilgili strateji geliştirebilecek, arabuluculuk yapabilecek ve iş hukuku alanında bilgili olan yerel aktivistler yetiştirilmiştir. Otuz yıl sonrasında bir eylemci bu programı, güçlerini paylaşarak kendi mücadele yollarını belirledikleri bir deneyim olarak aktarmıştır. Highlander'ın yoksul insanları güçlendirme çalışmaları bölgedeki sermayedarları rahatsız etmiştir. Fakat Highlander Halk Okulu istikrarlı bir şekilde büyümeye devam etmiş; potansiyel sendika liderlerini yetiştirecek, eylemliliği teşvik edecek, pratik öneriler sunacak, müzik ve folklor derslerini de kapsayan altı haftalık bir program geliştirmiştir (Berson,1994).

Highlander'de gündelik yaşam oldukça zorlu ve emek isteyen pratikleri içermektedir. Bu süreçte Highlander, yola çıktığı toplumsal değişimi sağlama amacından da kopmamıştır. Bu amacı Horton, "nötrlüğe açık kapı bırakmayan coşkulu bir pedagoji" olarak tanımlamıştır. Horton, nötr (tarafsız) olmanın, sadece kalabalığı takip etme anlamına geldiğini ve etik olmayan bir tutum olduğunu dile getirmiştir (Berson,1994).

Müziğin ve dramının her zaman merkezde olduğu Highlander Halk Okulu'nda öğrenciler, 1935 ve 1952 yılları arasında yaklaşık yüz adet kendi yaşamlarını ve mücadelelerini anlatan oyun üretmişlerdir. Yurttaşlık Hakları Hareketi'nin marşı haline gelen "We Shall Overcome" şarkısı da Highlander'da şekillenmiştir (Berson,1994).

1938'de sosyal refah ile ilgili bir konferansın organizasyonuna destek olan Highlander Halk Okulu, büyük bir ırklararası toplantının yapılmasına ön ayak olmuştur. 1941'de ise Highlander, bütün örgütlere ayrımcılık içeren bir eğitim sağlamayacakları hakkında bilgilendirme yapmıştır. Highlander Halk Okulu'nun, Yurttaşlık Hakları Hareketi'nin tüm önemli figürlerine ulaştığı söylenmektedir (Berson,1994). Highlander Halk Okulu'nun gelişimi okulun düşmanlarının da dikkatinden kaçmamıştır. Martin Luther King'in ana konuşmacı olarak katıldığı, okulun yirmi beşinci yıl dönümü buluşmasının hemen ertesinde okul, komünist yetiştiren bir kurum olarak çeşitli gazetelerde yer almıştır (Highlander Eğitim ve Araştırma Merkezi Web Sitesi; )

1959'a gelindiğinde ise Highlander Okulu, ayırım yasasını ihlal ettiği ve alkol satımı yaptığı gibi gerekçelerle kapatılmıştır. Fakat Horton, hemen yeni bir yer arayışını başlatarak okulu taşıma girişiminde bulunmuştur. 1961'de Knoxville'de Highlander Eğitim ve Araştırma Merkezi olarak tekrar açılan okul, 1972'de Tennessee'ye, günümüzdeki yerine taşınmıştır (Highlander Eğitim ve Araştırma Merkezi Web Sitesi).

1973'te okuldaki aktif görevinden ayrılan Horton, okulda yaşamaya devam etmiş ve zamanın büyük bir kısmını danışmanlığa, Alaska, Afrika, Güney Amerika ve Avusturya gibi ülkeler için bölgesel programlar düzenlemeye harcamıştır.

1980'e gelindiğinde ise Highlander Halk Okulu, programına zehirli atıklarla ilgili atölyeleri de ekleyerek çevre hareketini desteklemeye başlamıştır. Aynı zamanda okul, Batı Wirginia'da kimya sektöründe çalışan işçilerden, Meksika'daki tekstil işçilerine ve Tennessee'ye uzanan uluslararası bir ağ oluşmasını sağlamıştır. Freire ile kaynaklarını birleştiren Horton, kişilerin kendi problemlerine çözüm aramayı öğrendikleri "katılımcı araştırma"yı

da geliştirmiştir (Highlander Eğitim ve Araştırma Merkezi Web Sitesi).

1990 sonrası ise Highlander Eğitim ve Araştırma Merkezi çevre sorunlarının toplumsal etkileri üzerine yoğunlaşmış ayrıca Latin göçmenleri ve gençleri adalet arayışlarını sürdürmeleri için cesaretlendirecek liderlik programları düzenlemektedir. Merkezin bir diğer ayağını ise yerel örgütlerin ihtiyacını karşılayacak yeni stratejiler ve yöntemlerin geliştirilmesi programı oluşturmaktadır (Highlander Eğitim ve Araştırma Merkezi Web Sitesi).

Okulun tarihçesine ve temel ilkelerine bir göz attıktan sonra, yine okulun felsefesini yansıtan bazı temel pratiklere değinmek yararlı olacaktır. Highlander Halk Okulu'nun yönetimini özyönetim kavramı ile açıklamak mümkündür. Okulla ilgili her karar, okulda katılımcılar tarafından verilmektedir.

Öğrenme sürecinde yine katılımcıların kararları önemli bir yere sahiptir. Uygulamaya örnek vermek gerekirse, gruplar deneyimlerini aktararak yeni gelecek grup için önerilerini sunarlar. Yeni gelen grup ise bu önerileri değerlendirip kendi yol haritalarını çizer. Okulda genellikle ilk gün katılımcılar yapmayı sevdiği etkinliklerden bahsederler. İlk günün sonunda ise gelecek iki-üç haftanın organizasyonu yapılır. Halkla ilişkiler, disiplin gibi konular ile ilgili komiteler oluşturulur. Bu komitelerin işlevi katılımcıları yerel örgütlerde sorumluluk almaya hazırlamaktır (Freire ve Horton, 2003).

Okulda öğretme süreci, insanların yaptıkları şeyi öğrendikleri varsayımına dayanmaktadır. Derslerin işleyişinde işçilerin belirtmediği bir problem öğretici tarafından listelenmemektedir. Problemler öğretmenin dilinden tekrar açıklanmaya çalışılmamaktadır. Öğretici kişi açıklama yapmaktan ziyade dinleyici konumundadır. Bu uygulama, öğrenme sürecine hiçbir şekilde müdahale edilmediği anlamına gelmez. Bazen ortaya çıkarılan problemlerde, işçilerden çözüm önerisi çıkmadığında başka ülkelerdeki işçilerin deneyimlerinden bilgiler paylaşılır. Bu noktada Horton, derste kitap kullanımının tek yöntem haline gelmesini kabul etmediğini söylerken, kitap kullanımını kişilerin

deneyimlerini aktardıktan sonra işlevsel bulduğunu eklemektedir (Freire ve Horton,2003).

### Eleştirel Eğitim Kavramları ile Değerlendirme

Highlander Halk Okulu, eleştirel eğitim kavramları ile gözden geçirildiğinde öne çıkan ilk özelliği toplumsal değişimi hedeflemesidir. Ezilenlerin güçlendirilmesi yoluyla bu hedefe ulaşmak isteyen okul, katılımcıların ihtiyaçlarına yoğunlaşarak bilen özne, öğretmen konumunu da değiştirmektedir. Öğretici konumunu öncelikle dinleme üzerine kuran bu modelin kişilerin yeteneklerinin olduğuna ve geliştirilebileceğine olan inancı tamdır. Kişilerin yaşamları ile ilgili problemlere çözüm aranması, özne-nesne (öğretmen-öğrenci) karşıtlığının bozulması gibi özellikler göz önüne alındığında, bu deneyim problem tanımlayıcı eğitim anlayışı içerisinde düşünülebilir. Freire'nin bankacı eğitim modelinin karşısına koyduğu problem tanımlayıcı eğitimde insanlar içinde oldukları dünyayı eleştirel olarak kavrayabilirler ve dünyayı dönüşüm içerisindeki bir gerçeklik olarak görürler. Düşünme ve eylemde bulunmayı ayırmayan bu model, dönüşümü amaçlar. Dönüşümün başlangıç noktası ise öğrenme sürecine katılan ve sadece dinleyici konumunda olmayan insanlardır (Freire, 2006). Bir başka deyişle, bilen özne olan öğretmenin ortadan kalkması ile katılımcıların kendi hayatları ile başa çıkma yöntemleri ortaya çıkmış ve böylece öğrenmenin bir açıklayıcının söylediklerini tekrarlamaktan hayatı gerçekleştirmeye dönüştüğü söylenebilir.

Eleştirel olmanın sadece eleştirelilik üzerine konuşarak olamayacağı anlayışı ile yola çıkan Highlander Halk Okulu'nun, praxis kavramını da ön plana çıkardığı söylenebilir. Yine problem tanımlayıcı eğitim modelinde Freire (2006) eğitimin praxis içinde sürekli bir şekilde gerçekleştirildiğini söylemektedir.

Highlander Halk Okulu ile ilgili kaynaklarda, deneyimin Marksist literatüre doğrudan bir atıfta bulunmadığı söylenebilir. Highlander Halk Okulu'nun özellikle ilk dönemine baktığımızda maden isyanlarına yapılan destek ön plandadır. İşçilerin güçlendirilmesinin amaçlandığı bu süreçte Highlander Halk Okulu katılımcıların örgütlenmesine

destek olacak programlar geliştirmiştir. Okulun ikinci döneminde öne çıkan özelliği ise Yurttaşlık Hakları Hareketi'nin önemli bir parçası olmasıdır. Irk ayrımına tümüyle karşı çıkan bu deneyim, Yurttaşlık Hakları Hareketi'ne de katkı sağlamıştır. Bununla birlikte, Eleştirel Eğitim alanının kurucu isimlerinden Freire'nin Myles Horton'la çalışmalar ve birlikte yazdığı kitap, Freire'nin okulu ziyareti, kurucularının eleştirel eğitim alanının içinde olduğunu göstermektedir.

### Sonuç

Highlander Halk Okulu'nun katılımcıları yetişkin olsa da özellikle deneyimin içerisinde bulunduğu toplumsal dinamikleri hesaba katması, katılımcıların ihtiyaçlarına göre hareket etmesi, çocukların farklılıklarını gören bir eleştirel eğitim anlayışı için dikkate alınabilir. Çocukluk kavramının tarihsel bağlam içerisinde anlam kazanması, içerisinde bulunan coğrafyaya, kültüre göre değişiklik gösterdiği dikkate alındığında, çocukların geçirdiği evrelerin ve bu evrelerde duyduğu ihtiyaçların farklı olduğu söylenebilir. Bu açıdan Highlander'ın ihtiyaçlara ve deneyimlere verdiği önemin farklılıkların görülmesi, değerli kılınması ve eğitimin farklılıklara göre tasarlanması için esin verici olduğu söylenebilir.

### Kaynaklar

- Berson, R. K. (1994). *Myles Horton. Marching a Different Drummer: Unrecognized Heroes of American History*. Westport: Greenwood Press.
- Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek.) İstanbul: İletişim.
- Freire, P. ve Horton, M. (1990). *We Make The Road By Walking*. Philadelphia: Temple University Press.
- Horton, M. (2003). *Myles Horton Reader: Education for Social Change*. University of Tennessee Press.
- Jean, W.; Hunt, A.; Quinn T. (Ed.) (1998). *Teaching for Social Justice: A Democracy and Education Reader*. New York: Teachers College Press
- Highlander Eğitim ve Araştırma Merkezi Web Sitesi <http://highlandercenter.org>

### Görsel Kaynaklar

- Highlander Halk Okulu Belgeseli: <http://vimeo.com/30650519>
- We Shall Overcome: <http://www.youtube.com/watch?v=N-FmQEFFFko>
- Highlander Folk School: The Story Behind Myles Horton. <http://www.youtube.com/watch?v=ANcLWKKd-w>



## Makarenko'dan Gorki Topluluğu'na

### Yeniden Kurulan Bir Ülkenin İnşasında Bir Eğitim Deneyimi

*Ebru Aylar\**

Ukrayna doğumlu olan Anton S. Makarenko, (1888 - 1939) 17 yaşındayken bir yıllık pedagoji eğitimi alarak bölgedeki demiryolu işçilerinin çocuklarının gittiği bir ilkokula öğretmen olur. Bu sayede pedagoji alanındaki çalışmaları pratik bir süreç üzerinden şekillenmeye başlar.

Kuramsal alanda kendini geliştirme fırsatını ise ancak dokuz yıl sonra, 1914'te Poltava'daki eğitim (pedagoji) okuluna girerek yakalar. Burada üç yıllık öğreniminin ardından eğitim alanında var olan Rus ya da yabancı yazın alanına yönelir ve yeni bir eğitim dizgesi yaratmak üzerine yoğunlaşmaya başlar. Bu yazıda Makarenko'nun hayat bulmasında önemli bir rol üstlendiği eğitim deneyimi olan Gorki Topluluğu'nu ele almaya çalışacağım.

Makarenko'nun Ekim Devrimini önceleyen, daha doğrusu birinci Rus devrimine denk gelen süreçte şekillendirdiği düşünceleri, Ekim Devriminin ardından hayata geçirdiği Gorki Topluluğu deneyimindeki savunularının temelini oluşturmuştur. Yeri geldiğinde bu temelden güç almış, yeri geldiğinde de bu temelle şiddetli bir savaşım gerçekleştirmiştir.

İnsanın "insancılaşma" sürecinde eğitim önemli bir yer tutar. Makarenko, bu süreç içerisinde geleneksel bir içerik taşıyan eğitim anlayışını reddetmiştir. Bu anlayışta eğitim, eğiten yani öğretmenle, eğitilen yani edilgen bir kimlik taşıyan öğrenci arasındaki ikili bir ilişkidir. Makarenko'un eğitim pratiğinde de eğitimciler ve öğrenciler yer alırlar, ancak, süreç içerisinde daha farklı roller üstlenmişlerdir.

Makarenko'nun eğitim pratiği topluluklara dayanmıştır. O bu topluluklara, bireyin kişiliğinin oluşumunda büyük bir etken olarak yaklaşmış ve toplulukları eğitimciler, öğrenciler ve yetkili bir kişi üzerinden kurgulamıştır. Makarenko'nun topluluğunda eğitilen çocuklar edilgen birer nesne olarak değil, topluluğun kaderi ve geleceği üzerinde söz sahibi olan ve birbirleriyle eşit haklara sahip, etkin birer bileşen olarak yaşamlarını sürdürmüştür (Makarenko, 1993, s.8). Bu anlayış dönem itibarıyla var olan eğitim kurumları dikkate alındığında klasik eğitim anlayışından köklü bir farklılaşmayı içermektedir.

Gerçekleştirilmesi hedeflenen eğitim pratiği içerisinde bedensel çalışma ile kafa çalışması iç içe sürdürülmüş, bu sayede eğitsel yaşamla toplumsal yaşam bir arada yürüyerek, kafa ve kol emeği arasındaki mesafe kısaltılabilmektedir. Öğretim süreci öğrencilerin yaşam pratikleri üzerinden şekillenmiş, dolayısıyla öğrencinin öğretim sürecini kendi yaşamı içerisinde anlamlandırması kolaylaşmıştır.

Ayrıca öğretim süreci çeşitli üretici çalışmalar ile birlikte (örneğin tarımsal üretim örgütlenmesi gibi) yürütülmüştür. Bu sayede, "güçlünün zayıfı ezmesi gerekir" anlayışı içerisinde büyüyen öğrencilerde bir değişim yaratılabilmiş, üretim süreci içerisinde yer almanın toplumsal önemi öğrencilere kavratılabilmiş ve toplumsal eşitlik gibi yeni kurulan sistemin önemli değerleri öğrencilere kazandırılabilmiştir.

#### "Çocuk Suçlular Kolonisi"nden Gorki Topluluğuna

Ekim Devrimi'nin ardından iktisadi, toplumsal v.b. pek çok alanda yeniden yapılanmanın gerçekleştirildiği ülkede, 1921 yılında baş gösteren açlık büyük huzursuzluk yaratmış, bu huzursuz ortamdan yararlanan çeteler başıboş bırakılan çocukları kullanarak suç oranlarında artışa neden olmuşlardır.

Bu durum karşısında Sovyet hükümeti başıboş kalan ve yaşamını suç işleyerek sürdüren bu çocukların kurtuluşu için uğraşmaya başlar. 1920

\*Dr. Aşa. Gör.; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. ebruaylar@gmail.com

Eylül'ünde Poltava Eğitim Dairesi Makarenko'yu suç işlemiş çocuklar için bir topluluk kurmakla görevlendirir. İlk başta adı Çocuk Suçlular Kolonisi olan bu topluluk, daha sonra kendi aldığı karar doğrultusunda ismini Gorki Topluluğu olarak değiştirtir. 1928 yılına dek topluluğu yöneten Makarenko, topluluktaki son yılında Harkov'daki Zerjinski Komünü'nün yönetimini üstlenir (Makarenko, 1993).

Suç ve şiddete yönelen çocuklar, aslında günümüz için de ciddi bir sorun başlığı oluşturmaktadır. Bugün 1920'lerin Sovyetler Birliğinde gerçekleştirilen uygulamanın tam da aksine, suç veya şiddet unsurları toplumun geri kalan steril alanlarından tamamen yalıtılmak istenmekte, toplumsal bağlamından koparılan bu olgular kötü bir hücre misali bünyenin bütününden koparılıp atılmak istenmektedir. Bu durum suç işleyen veya suç işleme potansiyeli taşıdığı düşünülen çocukları dışlama, toplumdan yalıtma pratiği doğurmuştur. Bugün suç işleyen ya da suç işleme potansiyeli taşıyan çocuklar, "suçlu" ya da "suça meyilli" kimliği ile adlandırılarak akranlarından ayırıştırılmaktadır. Çözüm amacıyla ortaya konan pratikler, çocuk islahevleri, suçlu çocuklara yönelik kurgulanan eğitsel kurumlar gibi, suçun oluşumunun toplumsal nedenlerine müdahale etmeksizin, suçlu kimliğini sabit kabul ederek, toplumdan yalıtık bir içerikte uygulamalar gerçekleştirmektedir. Belirli bir sürecin ardından bu çocuklar yeniden, suçun oluşumuna neden olan toplumsal koşulların içerisine bırakılmaktadırlar. Bu yaklaşım suçu ne oranda önleyeceği ya da azaltacağı tartışması bu yazının konusu değil ama Makarenko'nun suç işleyen çocuklara karşı 1920'lerde gerçekleştirdiği deneyimden büyük farklılıklar taşıdığı rahatlıkla söylenebilir.

Kısaca belirtmek gerekirse Makarenko suçun kaynağını tamamen toplumsal nedenlere bağlayarak "suçlu çocuklar" tanımlamasını reddeder. Resmi olarak topluluğa ilk olarak Çocuk Suçlular Kolonisi adı verilmiş olsa da Makarenko ve topluluk bu ismi hiç kullanmamış, çocuklara suçlu diye hitap edilmediği gibi, o kelime topluluk içerisinde hiçbir zaman da kullanılmamıştır. Gerçekleştirdiği eğitsel pratikle çocukların toplumsal yaşamına

da müdahale eden Makarenko, yaratılan toplumsal değerlerle "suç" sorununa karşı mücadele etmiştir. Onun için suç, bireysel yani çocukla uğraşarak halledilecek bir alan değil, toplumsal bir mücadele alanıydı.

### Topluluk Yaşantısı

Kuruluş aşamasındaki ülkenin temel hedefi yeni insanın yaratılmasıydı. Yeni insan, ezme ezilme ilişkisi içerisinde kimliğini kazanan, insandışılaşan toplumun, insanca değerlere ulaşmış halini ifade etmekteydi. Topluluk fikrine bu hedefe ulaşmak açısından yaklaşan Makarenko ailesiz, sokakta başıboş yaşayan çocukları kurtarmak amacıyla 1920 yılında bir topluluk kurmak amacıyla görevlendirilir.

Devrim öncesi suçlu çocukların kaldığı bir bina devrim sürecinde boşaltılır ancak daha sonra, boşalan bu bina çevre köylerdeki halk tarafından yağmalanarak viraneye çevrilir. Topluluğa bu virane verilmiştir. Makarenko, topluluk binasını şu cümleler ile tasvir etmektedir (1993, s.44):

*"Paltova'dan altı kilometre uzaklıkta, boz tepeliklerin arasında, Harkov'a giden anayolun sonsuz bir ışık demeti gibi parıldayan taşlarla çevrili iki yüz hektarlık bir çam ormanı vardır. Ve ormanın içinde, kırk hektarlık bir ağaçsız köşede, kusursuz bir kare oluşturan, tam anlamıyla simetrik beş tuğla bina... işte suçlu çocukların yeni Topluluk'u burası olacaktı."*

Zor koşullarda yola çıkan bir topluluğun ilk tasvirinin bu kadar umut dolu yapılması, Makarenko'nun geleceğe ve insana dair umudundan kaynaklanmaktadır. Gerekli tadilatların yapılmasının ardından ilk öğrenci grubuyla topluluk işlemeye başlar.

Makarenko birlikte olduğu çocukları şu şekilde tanımlar; "kültür düzeyleri düşük, ya çok az okuma yazma bilen ya da hiç bilmeyen, önceki süreçte içinde bulundukları yarı barbar yaşantılar içerisinde kişilikleri yok olmuş, soyutlanmışlığın getirdiği yalnızlığın etkisiyle karamsarlaşmış ve dolayısıyla insana karşı insanca davranmayı unutmuş bir kuşak" (Makarenko, 1993, s.104). İlk dönemin en büyük sorunları, çocukların sahip oldukları bu

özellikler dolayısıyla çıkan kavgalar olmuştur.

Peki ne yapılacaktı, bu çocuklarla, nasıl bir yöntem uygulanacaktı? Toplulukta yeni bir anlam katmışlardı “düzeltme” sözcüğüne, çocuğu “düzeltmek” değil, yeniden eğitmek söz konusuydu, başka bir deyişle hedeflenen durum çocukları sadece toplumun zararsız bir üyesi haline getirmek değil, onu yeni çağın etkin bir işçisi, çalışanı haline getirmektir. Suçlu çocukların eğitiminde atlanmaması gereken nokta çocukların geçmişlerinin ve işledikleri suçların yok sayılması olmalıydı. Sürekli geçmiş yaşantıları yüzlerine vurulan değil, yeni örgütlenen toplumsal yaşam içerisinde toplumsallaşan çocuklar yaratılmalıydı (Makarenko, 1993, s. 293).

Topluluktaki eğitsel yaşam da bu hedef gözetilerek kurgulanmıştı. Topluluk yaşamında sabah, öğle ve akşam dönemleri birbirlerinden farklı işlevler taşımaktaydı. Sabah çalışmaları ilk başta topluluğun temel gereksinimlerinin karşılanması (tadilat, bahçe düzenlemesi, tarla işleri gibi) için gerçekleştirilirken, daha sonraları çevredeki köylü ve çiftçilerin işlerinin ücret karşılığı yapılması ve onların çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması şeklinde genişletilmiştir. Hangi işlerin yapılacağına kararının alınması, planlanması ve gerçekleştirilmesinde aktif katılımları sağlanan öğrenciler, yapılan işlerin sonunda elde edilecek gelirin belirlenmesinde de etkin olmuşlardır. Örneğin yaptıkları işlerin ardından yoksul köylülerden her zamanki ücretin yarısını alırlardı, bu kararı da toplumsal adalet ve adaletsizlik konusunda sonu gelmez bir şekilde yürüttükleri tartışmaların ardından almışlardı.

Öğlen sürecinde öğrenciler, çeşitli öğretici pratiklerle harmanlanan ve tüm öğrencilerin katılımını esas alan derslere devam etmişlerdir. Böyle bir içerikle anlam kazanan temel bilim dersleri, topluluk yaşamından önce geleceğe dair hiçbir umudu olmayan bazı gençlerin öyle ilgisini çekmiştir ki, topluluktaki yaşamlarıyla da başarıya ulaşabilecekleri konusunda motive olan bu gençler Kiev İşçi Üniversitesine girebilmişlerdir.

Ülkenin sert iklim koşulları nedeniyle de geceleri yatakhanelerine kapanan topluluk üyeleri, akşam

sürecini de yoğun tartışmalar ve kitap okumalarıyla geçirmekteydiler. Siyasal, toplumsal ve yazınsal alanda gerçekleştirdikleri sohbetlerle çocukların gelişimine katkı sağlayan bu etkinlikler, bir noktadan sonra topluluk için gerekli tüm ihtiyaçların tartışılacağı, kararların ortak -öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların katılımıyla- alınacağı bir etkinliğe dönüşmüştür. Okuma saatleri sayesinde tanıdıkları Gorki'nin kendi yaşantıları gibi zor koşullar altında büyüdüğünü öğrenen çocuklar, Gorki'yi kendilerine örnek almışlardır. Bu hayranlıkları topluluklarının ismini Gorki Topluluğu olarak değiştirmelerine neden olmuştur.

Bu işleyiş ile şekillenen yaşamları içerisinde öğrencilerin kolektif bilinç ve ortak - toplumsal değer algılarında ciddi gelişmeler gözlenmiştir. Örneğin topluluk ve topluluktaki kolektif yaşamın benimsenmesiyle birlikte öğrencilerin çalma alışkanlığında azalma gözlenir. Topluluk içinde bir şeylerin çalınması, topluluğa ve arkadaşlıklarına zarar verilmesi olarak karşılanmaya başlar.

Bu zor koşullar içerisinde tam toplulukta düzen ve uyum sağlanırken, her seferinde topluluğa yeni üyeler gelir ve düzen yeniden bozulur. Tüm süreç yeniden başlar. Ancak, yeni üyelerin adapte olma sorunu, topluluğun ilk dönemlerindeki gibi sorunlu olmamaya başlar. Bu meseledeki en büyük katkı, eski öğrencilerden gelmiştir. İçeride doğru öncülük eden eski öğrenciler, yenilerin uyum sorununu aşmalarında onlara yardımcı olmuş, öğretmenlere ve topluluğa saygısızlık gibi durumların yaşanması önlenmiş, yenilere öğretmenlerin kendilerine karşı düşmanca duygular besleyen, onları insan saymayan bir güç olmadıkları anlatılmıştır (Makarenko, 1993, s.103).

İlerleyen süreçlerde bu içeride doğru öncülük anlayışı, müfrezelerin kurulması, yani “eğitbilim alayı” örgütlenmesi ve komutanlık anlayışı ile daha planlı bir yapılanma halini almıştır. Kullanılan kavramlar; müfrezeler, komutanlık gibi, veya eğitim alayının örgütlenme biçiminin askeri bir disiplin sürecine olan benzerliği o dönem yoğun eleştiri almıştır. Müfrezeler örgütlenmeleri sayesinde çocukların karar mekanizmalarına katılımlarının daha da kuvvetlendirildiği ve komutanlık

sisteminin çocuklarda sorumluluk alma bilinci yarattığı gibi düşünceler uygulamanın savunulmasının temelini oluşturmaktadır.

1923 kışında yeni bir örgütsel düzenleme anlayışı olarak geliştirilen müfreze sistemine göre yapılacak işler için, örneğin tarla işleri ya da bir tiyatro eserini sahnelemek gibi, bu işlerin planlanması ve gerçekleştirilmesinden sorumlu küçük gruplar oluşturulmaktaydı ve her müfrezenin bir komutanı olmaktaydı. Bu noktadaki değişmez kural; komutanlara hiçbir zaman özel ayrıcalıkların tanınmaması, onlara fazladan bir şeylerin verilmemesi, komutanın da diğer çalışanlarla aynı işi yapmasının gerektiği, bu işin üstüne müfrezeyi yönlendirmek, önderlik etmek gibi ek bir sorumluluğunun olmasıydı (Makarenko, 1993, s.273).

Müfrezeler, yaptığı işlerle bir yandan çiftçilik alanına yönelerek topluluğun gereksinimleri karşılanmakta, diğer yandan da çeşitli işlikler kurularak çocuklara bir sanat, bir meslek öğrenme fırsatı yaratılmaktaydı. Topluluk üyelerinin içinde yer aldıkları temel birimler olan müfrezelerin başları, Komutanlar Kurulunun üyesi olmak zorundaydı. Komutanlar Kurulu müfrezelerin başında yer alan çocuklardan oluşmaktaydı. Topluluktaki her öğrencinin toplumsallaşması, çeşitli beceriler kazanması, yaşamsal idarenin ve toplulukta alınan kararların herkesin katılımıyla gerçekleştirilmesini sağlama gibi olumlu etkileri olan müfrezeler, topluluğun ileriki süreçlerinde “özel müfrezelelerin” oluşturulmasıyla birlikte denetlenen - denetleyen ilişkisinin de somut yaşantıyla kavrandığı, daha farklı bir içerik kazanmıştır.

Özel müfrezeler (çeşitli işler için, örneğin tarla işleri, geçici süreli olarak kurulurlar) bir haftalık süre için oluşturuluyorlardı. Bunun sonucu olarak topluluğun her üyesi bir sonraki hafta yeni bir komutanın denetiminde yeni bir göreve atanıyordu. Özel müfrezenin komutanı da aynı işleme tabi tutularak, yeni bir müfrezede yer alıyor, ama bu sefer kural olarak komutanlığından sonraki hafta komutan olarak görev alamıyordu. Bu sefer yeni bir komutanın denetiminde çalışan birisi olmaktaydı. Müfrezelerin yeni komutanları da Komutanlar Kurulu tarafından, deneyimliler arasından yani diğer arkadaşlarına, özellikle de topluluğa yeni gelenlere önderlik edebilecekler arasından seçilmekteydi. Bu sayede toplulukta bulunan her çocuk sorumluluk alma imkanıyla karşılaşmaktaydı. Deneyim arttıkça artan sorumluluk anlayışı, topluluğun hızla büyüdüğü, çok sayıda çocuğun topluluğa katıldığı dönemlerde karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelinmesini sağlıyordu.

### Sonuç

Sonuç olarak bu noktaya kadar incelemeye çalıştığımız Gorki Topluluğu deneyimi, toplumsal gerçeklik içerisinde var olan çocukların, toplumsal gerçekliklerle beslenen, onların yaşamlarından yola çıkan ve aynı zamanda yaşamlarını dönüştüren bir eğitim anlayışı içerisindeki bilinçlenme ve yeniden yaratılma sürecini ifade etmektedir.

### Kaynakça

- Makarenko , A. S. (1993). *Yaşam Yolu* (1. Cilt), İstanbul: Payel Yayınevi  
 Makarenko , A. S. (2004). *Yaşam Yolu* (2. Cilt), İstanbul: Payel Yayınevi



# Bir Eleştirel Eğitim Deneyimi Olarak Summerhill Özgürlük Okulu

Ebru Eren Deniz<sup>1</sup>

## Giriş

Eğitim, evrensel düzeyde en temel insan haklarından biri olmakla birlikte, bireyin süreç içerisinde özgürleşmesine ve tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunması beklenir. Özgürlükçü bir eğitimin var olabilmesi eğitim alanı ve sürecinde demokratik koşulların var olabilmesine bağlıdır. Burada kastedilen, demokrasinin eğitimsel gelişmenin bir aracı olması gerektiği değildir, tam tersine demokrasi bir amaç olarak tanımlanmalıdır. Antidemokratik süreçlerle ve yapılanmalarla var olan günümüz eğitim sistemi, hakim toplumsal yapı tarafından destekleniyor, eşitsizliklerin yeniden üretilmesinin bir aracı olarak işlev görüyor. Pek çok ülkede eğitim, baskı ve sömürünün hakim olduğu bir anlayışla sürdürülüyor. Eğitimin öznelere olan öğrencilerin ve eğitimcilerin bu süreç içerisinde çeşitli direniş yöntemleri ve mücadelelerle hakim eğitim sürecini değiştirmeye ve dönüştürmeye dönük çabaları da devam ediyor. Eleştirel eğitim yaklaşımını bu mücadelede bizlere yol gösteren düşünsel arka planlardan biri olarak görebiliriz. Özgürlükçü eğitim teorileri eğitim alanındaki uygulamaların sorgulanması ve farklı görüşlerin ortaya çıkması ile başlamış, sanayi devriminden sonraki süreçte modern devletlerin ortaya çıkışı ve üretim ilişkilerinin eğitim sistemi üzerindeki etkileriyle beraber daha geniş bir perspektifle ele alınmaya başlamıştır. Bu bağlamda hakim sistemin insanları sistemin çıkarları ve istekleri yönünde eğitim aracılığıyla şekillendirmesi ve araçsallaştırmasına tepki olarak eleştirel eğitim anlayışı çerçevesinde yeni okullar ortaya çıkmıştır (Spring, 2010). Bu okullar içinde hakim sisteme karşı içerisinde çeşitli eleştirileri barındırmakla birlikte insanın özgürleşmesini temel alan ve düşünsel arka planını psikoloji alanı ile tamamlayan yaklaşımlar da mevcuttur. Böyle bir yaklaşım sonucu ortaya çıkan ve öne çıkan örneklerden biri de A.S. Neill'in kurmuş olduğu Summerhill Okulu'dur. Özgürlük okulu olarak

da bilinen Summerhill, eleştirel teori alanında kullanılan birçok kavramı benimsemiş ve bu kavramlar çerçevesinde eğitim anlayışını sürdürmüş olan bir deneyim olarak karşımıza çıkmaktadır.

## Summerhill Özgürlük Okulu

Yirminci yüzyıl boyunca özgür okul hareketlerinin sembolü haline gelen Summerhill, 1921 yılında Londra'nın yüz mil kadar uzağındaki Suffolk'un Leiston kasabasında A.S Neill tarafından kurulmuştur (Neill, 2000). Summerhill, "çocuğu okula uydurmak" yerine "okulu çocuğa uydurmak" üzerine kurulmuş bir okuldur. Neill (2000) bunu yapmak için çocuğun iyi bir varlık olduğuna inanmanın yeterli olduğunu savunmuş ve çocukların doğuştan akıllı ve gerçekçi olduğunu düşünerek çocuğun herhangi bir yetişkin önerisi olmaksızın kendi başına bırakıldığında gelişebileceği kadar gelişeceğini ifade etmiştir.

Summerhill'le ilgili olarak İngiltere'deki gazeteler "Canının istediğini yap okulu" demişler ve yasalarla davranış kurallarından habersiz yabancılıkaların toplandığı bir yer olarak tanımlamışlardır (Neill, 1996). Summerhill'e eleştirel teori perspektifinden baktığımızda okulun en temel ilkelerinden biri olan özgürlük kavramının bir hayli önem taşıdığını görmekteyiz. Summerhill mutlak özgürlük üzerine kurulmuş bir okuldur. Summerhill'deki özgürlük her şeyi yapmak değildir, özgürlük ahlaki öğretilerden özgür olmak demektir. Bu da özgür bir okulda özgürlük ile aşırı serbestlik arasındaki ayrımı bizlere sunuyor. Neill'in (Akt. Spring, 2010:88) "çocuğa özgürlük sağlamak, ona içselleştirilmiş bir ahlaki otorite ya da vicdan olmadan büyüme fırsatı vermektir" ifadesinde olduğu gibi çocuk üzerindeki her çeşit baskı ve otorite onun özgürlüğünün önündeki en büyük engellerden biridir. Summerhill'de hiçbir çocuk üzerinde baskı ve otorite kurulmaması esastır. Bu yolla da çocukların mutlu ve özgür olabildikleri bir eğitim sürecini deneyimlemeleri amaçlanmaktadır.

Neill'in özgürlük anlayışının radikal eğitim teorilerinde yer alan *kendi kendine sahip olma* kavramı

<sup>1</sup>Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

ile yakından ilgili olduğunu söyleyebiliriz çünkü Neill, özgürlük düşüncesini yasa önündeki politik özgürlük ve eşitlik şeklindeki anlamının ötesine götürerek, kişinin kendi inançları ve eylemleri üzerindeki denetiminin kendine ait olduğu, dışarıdan hiçbir dayatma ve baskının kurulmadığı bir süreç olarak tasarlamıştır. Bir dinin, bir eğitimin ya da bir çocuk yetiştirme sürecinin ahlaki dayatmasının sonucu olarak ortaya çıkan içselleştirilmiş otorite anlayışı yerine, *içselleştirilmiş otoriteden* ve baskıdan kurtulmaya izin verecek bir eğitim anlayışı olan *kendi kendine sahip olma* arayışı, Summerhill’de çocuklara kendileri olmaları için sıkıdüzen kurallarının, yönlendirmelerin, önerilerin, ahlak eğitimlerinin, din bilgilerinin dikkate alınmadığı bir eğitim anlayışı olarak karşılık bulmuştur. Summerhill, kendi düşüncelerine ve inançlarına sahip olma ya da onları seçme hakkı olan, yani özgür bir okulun işlevlerinin yerine getirildiği bir okul olma özelliğine sahiptir. Summerhill, bir çok eğitim sisteminin amaçlarından biri olan inançların içselleştirilmesi ve var olan toplumsal yapıyı sorgusuzca destekleyecek bir vicdanın geliştirilmesi yani “içselleştirilmiş otorite” anlayışına karşı çıkarak “öz denetim”e dayanan bir okul olma özelliğini korumuştur. Summerhill Okulu deneyimi, geleneksel okulların baskısından uzak olan öğrencilerin kendi kişisel motivasyonları ve öz denetimleri yoluyla mutlu bir eğitim sürecinden geçtiklerini ortaya koymaktadır. Dıştan dayatılan zorlamacı disiplin, kişinin içindeki öz-yönetimin gelişimini engellemektedir. Bu nedenle Neill, Summerhill’de giden öğrencilerin, zorlayıcı kurallarla eğitim veren diğer okulların öğrencilerinden daha iyi gelişmiş bir eleştirel düşünme yeteneğine sahip olduğunu ve çok daha fazla öz-yönetim sahibi olduklarının açık bir şekilde ortada olduğu değerlendirmesini yapmıştır (Neill, 2000).

Summerhill’in genel politikası, çocuklara kendi gelişimlerini sağlayabilecekleri ve ilgilerini fark edebilecekleri fırsatlar ve imkânlar sağlamak üzerine kurulmuştur. Belli özellikleri olan ve belirlenmiş “yetenek ve bilgi”ye sahip gençleri yetiştirmek hedeflenmemektedir. Ancak çocukların kim olduklarını ve ne olmak istediklerini belirleyebildikleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Çocuklara kendi amaçlarını gerçekleştirmeleri

ve başarı duygularını geliştirmeleri için imkânlar sağlanmakta, onlara zorunlu değerlendirmeler yapılmamaktadır. Summerhill’de çocuklar, onların öğrenmesi ve akademik başarısıyla ilgili teorilere dayanan yapay başarı standartlarına uyma baskısına maruz bırakılmamaktadır. Çocuklara diledikleri kadar oyun oynama özgürlüğü sağlanmaktadır. Yaratıcı ve akıllıca düzenlenmiş oyunlar çocukluğun ve gelişimin önemli bir parçasıdır. Kendiliğinden gerçekleşen doğal oyunlar, yetişkinlerce ‘öğrenme’ için yönlendirilmez. Çocukların yargıdan ve yetişkin müdahalesinden uzak, her türlü duyguyu yaşamalarına izin verilir. Karar alma aşamasında özgürlük, her zaman risk ve olumsuz sonuçlarla karşılaşma ihtimalini içerir. Çocukların, onlara destek olan, ona karşı sorumlu, kendi olma özgürlüğüne sahip ve demokratik süreç içerisinde toplum yaşamında değişiklik yapma gücüne sahip oldukları bir toplulukta yaşamaları sağlanır. Tüm bireyler, içinde yaşadıkları topluluğun değerlerini belirlemede yer alır. Problemler tartışılır ve açıklık, demokrasi ve sosyal hareket aracılığıyla çözülür. Topluluğun tüm üyeleri, yaşa bağlı olarak, yetişkinler ve çocuklar bu süreçte eşit durumdadırlar (The Center For Selfmanaged Learning Web Sitesi). “Bir öğretmene öğretmen olarak ayrıcalık tanınmaz. Kadro da öğrenciler de aynı yemeği yerler ve aynı toplum yasalarına uyarlar” (Neill, 1996:26).

Demokrasi de, eleştirel eğitim alanında kullanılan ve Summerhill’de eğitim uygulamaları ile iç içe geçmiş bir kavramdır. Demokrasi, eğitim ve öğretimden bağımsız değildir. Özgürlük, kişisel özelliklerin gelişmesine yönelik imkânların olmasını gerektirir. Otorite, kişiyi düşünmekten alıkoyar ve boyun eğmeye, itaat etmeye götürür (Dewey, 2004). Summerhill, demokrasinin yaşadığı bir okuldur. Okuldaki çocuklar kişisel özelliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenmiş ve özgürlüğü deneyimledikleri ortamlarla iç içedir. Karar alım süreçleri demokratik, katılımcı tarzda işlemektedir. Okul içindeki kendilerine ilişkin değerlendirme ve kararlarda her yetişkinin ve çocuğun eşit oy hakkı vardır. Bu da okuldaki en küçük çocuğun en büyük yetişkin kadar söz hakkı ve karar yetkisine sahip olduğunu göstermektedir (Readhead, 2008). Neill’e (2000) göre, Summer-

hill’de çocuklar bireysel anlamda özgürlüğü deneyimledikleri için, sosyal anlamda sorumluluk sahibidir ve en az kendi ihtiyaçları kadar başkalarının ihtiyaçlarını da düşünürler. Summerhill bu bağlamda bilginin deneyimle ve toplumsal sorumlulukla ilişki kurularak geliştirildiği bir yerdir. “Demokratik olmayan bir toplumda, özgürlüklerin ve sorumlulukların gelişmesi bilinçli bir biçimde önlenir. Planlamayı ve düzenlemeyi bir avuç insan gerçekleştirir. Onlara itaat eden çoğunluğun hareket alanı da son derece dardır ve önceden belirlenmiştir.” (Dewey, 2004:335) Summerhill’de önceden belirlenmiş planlar, eğitim müfredatları yoktur, okuldaki hiç kimse bir başkasının yerine karar almaz ve uygulaması için zorlamaz. Okulun bu felsefesi Spring’in (2010) aktardığı, Neill’in 1920’lerdeki ifadesini yansıtmaktadır: “Hiç kimse başka birine kendi ideallerini verecek kadar iyi değildir” (2010:88). Summerhill Okulu, bireyin kendi ideallerini keşfedebileceği bir yer olarak kurulmuştur. Çocuklar kim olduklarını ve ne olmak istediklerini belirleyebildikleri bir ortamı paylaşırlar. Çocuklara kendi hayatlarını yaşayabilmek için yetki verilir, çocukların doğal anlamda gelişebilmeleri önemsenir, diğer önemsenen konulardan biri de yetişkinlerden gelen korku ve zorlamaları ortadan kaldırarak çocukların mutlu bir çocukluk geçirmelerini sağlamaktır. Bu durum derslere girme konusunda da aynı şekilde uygulanmaktadır çünkü Summerhill’de derslere girmek konusunda hiçbir çocuğa baskı yapılmaz. Özel olarak kullanılan öğretim yöntemleri yoktur, çocuğun öğrenmek istedikten sonra nasıl öğretilirse öğretilsin öğreneceğine inanılır.

Belki de birçoğumuzun aklında böyle bir okuldan mezun olanların ne yaptığı ve ne olduğu ile ilgili olarak soru işaretleri oluşabilir. Okuldan ayrıldıktan sonra öğrencilerin hayata iyi bir başlangıç yaptıkları belirtilmektedir. Birçok Summerhill’li ileriki eğitimlerine çok önemli kazanımlarla devam etmektedir. Okuldan ayrılan gençler arasında kaptan, hemşire, hostes, klarnetçi, balerin, radyo operatörü, ünlü ulusal bir gazetenin hikaye yazarı, büyük bir firmanın pazarlamacısı bulunmaktadır. Cambridge’de Tarih, Manchester’da Modern Diller üzerine, Oxford’da Matematik Profesörü olarak çalışanlardan da söz edilmektedir (Neill, 2000). Hakim toplumsal değer yargılarına

göre bu sonuç başarılı sayılsa da, okulun kurucusu A.S Neill’e (2000) göre mutsuz bir bilim insanı ile mutsuz bir çöpçü arasında fark yoktur. Gerçek başarı mutlu bir çalışma yaşamı geçirme ve mutlu bir biçimde yaşama yeteneğidir ve bu tanımlamaya göre Summerhill öğrencilerinin çoğu, yaşamda başarılı olabileceklerdir.<sup>1</sup>

## Sonuç

Summerhill Okulu, eğitimcilerin geleneksel eğitim kurumları hakkında eleştirel bir değerlendirme yapma ve özgürlükçü/demokratik okul arayışlarını cesaretlendirmede yeri olan bir eğitim deneyimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Summerhill Okulu, paralı olmakla birlikte kamusal eğitim uygulamaları açısından yararlanılabilir pek çok teori ve pratiği barındırması bakımından bir özgürlükçü ve eleştirel eğitim deneyimi olarak görülmektedir.

Summerhill, alışılmış okulların dışında eşitliğin, özgürlüğün ve demokrasinin yaşatıldığı öğrencilerinin okula isteyerek ve severek gittiği ve bir o kadar da mutlu olduğu bir okul olarak halen varlığını devam ettirmektedir. Okulun yönetimi Neill’in kızı Zoe tarafından sürdürülmektedir. Bir model olarak pek çok eleştirel eğitimci ve özgürlükçü aile tarafından benimsendiği görülmektedir.

## Kaynakça

- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev. T. Göbekçin) Ankara, Yeryüzü Yayınları.
- Neill, A. S. (1996). *Bir Eğitim Mucizesi*. (Çev. G. D. Nalbantoğlu) Adana, Baki Kitap ve Yayınevi.
- Neill, A. S. (2000). *Özgürlük Okulu*. (Çev. N. Şarman) İstanbul, Payel Yayınevi.
- Readhead, Zoe Summerhill Okulu, Hern, M. (2008). *Aternatif Eğitim*. (Çev. E. Ç. Babaoğlu) İstanbul, Kalkedon Yayınları.
- Spring, J. (2010). *Özgür Eğitim*. (Çev. A. Ekmekçi) İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- The Center For Selfmanaged Learning Web Sitesi [www.selfmanagedlearning.org/Summerhill](http://www.selfmanagedlearning.org/Summerhill) adresinden 08.02.2014 tarihinde alınmıştır.

<sup>1</sup> The Guardian gazetesinde yayınlanan, Summerhill mezunların bir kısmı ile mülakat da içeren ve neler yaptıklarının örneklerini sunan 19 Ağustos 2011 tarihli bir haber için bakınız: <http://www.theguardian.com/education/2011/aug/19/summerhill-school-at-90>

## Sudbury Vadisi Okulu

İrem Alagöz\*

### Giriş

Son yıllarda eğitimde özgürlük ve demokrasi kavramları sıkça kullanılmakta ve okulun sürdürebilir bir demokrasi yaratmadaki rolü tartışılmaktadır. Bu tartışmanın önermelerinden biri de, okulun, çocuğa öğrenme şekline ve öğrenilecek bilgilere karar verme özgürlüğünü sağlayan, çocukları demokratik toplumun aktif katılımcıları olarak yetiştiren ve onlara olabildiğince erken yaşlarda demokratik yetkilerini tecrübe etme imkânı yaratan bir mücadele alanı olması gerektiğidir. Ancak okullar birçok boyutta eleştiriye konu edilmektedir. “Birincisi okullar öğrencilerine hangi eylemde bulunacaklarını tercih etme hakkı tanımamaktadırlar. İkincisi tercih ettikleri eylemi gerçekleştirme hakkı tanımamaktadırlar. Üçüncüsü ise eylemlerinin sonucuna katlanma hakkı tanımamaktadırlar” (Greenberg, 1988, Akt. Şahin ve Turan, 2008, s. 4). Bu sebeple, okulların öğrencilerin işbirliğini tecrübe ettikleri, çeşitliliğe saygı duydukları, çocuğa hiçbir hakkın verilmediği otoriter ortamlar yerine çocuklarla yetişkinlere aynı hakların tanındığı bir “demokratik kamu alanları” olarak geliştirilmesi gerektiği de ileri sürülmektedir (Neill, 1960, s. 107). Bu savların gerçekleşme olasılıklarını görmek için bir kısmı özel nitelikli, ücretli işleyen, bir kısmı da kamusal ya da kolektif finansman yapısı ile sürdürülen bir çok okulu gözden geçirmek yararlı olacaktır. Bu deneyimler, pedagojik söylemlerin gerçek yaşamdaki karşılıklarını görmenin önemli araçları da olabilecektir.

Özgürlük, insan hakları, demokrasi, paylaşım, işbirliği gibi kavram ve ilkelere öncelikleri arasında yer verdiği belirtilen, Sudbury Vadisi Okulları Framingham, Massachusetts, Amerika’da 1968’den başlayarak alternatif okullar arasında dile getirilmektedir. “Bu okullar temel olarak öğrencilerin kendi ilgilerini özgürce seçmelerine izin veren demokratik bir okul olarak tasarlanmıştır” (Gray ve Feldman, 2004, s. 108).

Günümüzde Sudbury Vadisi okulu gibi demokratik okullar bağlamı içinde yer alan pek çok okul başta ABD, Almanya, Avustralya, Avusturya, Belçika, Brezilya, Kanada olmak üzere birçok ülkede bulunmaktadır (AERO, 2014). Bu çalışmada Sudbury Vadisi Okulu dikkat çekici pedagojik ve yapısal yönleri ile betimlenmektedir.

### Eğitim Programları

Sudbury Vadisi Okulu demokratik ve doğal süreçler yoluyla hayata hazırlamaktadır. Bu sebeple gerçek anlamda müfredat veya program yoktur. Öğrencilerin ilgi ve merak duyduğu konulara göre etkinlikler şekillenebilmektedir.

Öğrenciler, yaşamın bir parçası olma, sorumlu, üretken, duyarlı, özgür öz motivasyona saygı duyma gibi kazanımlar için okulun dört duvarı arasında değil, doğal çevrede eğitim yapabilmektedirler. Çevrelerindeki doğa ve insanlarla olan iletişimleri sonucu bu davranışları kazanmaları öngörülmektedir. Greenberg’e (2000, s. 103) göre, “okul, yetişkinlerin gerçek dünyasının bir mikrokozmosudur”. Başka bir deyişle, öğrenciler yetişkinlerin yaşamda karşılaşacağı olgularla, bu doğal çevrede karşılaşma imkânı bulabilmektedirler. Etkinlik odaları öğrencilerin isteği doğrultusunda düzenlenmekte olup, kütüphanedeki sayısız materyaller çocuğa sunulmaktadır. Tabi ki öğrencinin materyalleri kullanıp kullanmaması ona kalmıştır. Zaten okulun temel eğitim felsefesi herkes kendi eğitiminden sorumludur (Gray ve Feldman, 2004, s. 109).

Greenberg’in (1992) de belirttiği gibi, “Sudbury Vadisi Okulunun belirlenmiş eğitim saat dilimleri yoktur. Eğitim diğer pek çok okulun aksine 40 dakika ders 10 dakika mola şeklinde ayarlanmamıştır. Okul 8.30’da açılıp, 17.00’da kapılarını kapatmaktadır”. Okul çevresi her türlü etkinlik ve deneyim için hazırlanmış ortamlardan oluşmaktadır. Yağmurlu/kötü bir günde dahi pek çok aktivite yapıldığı belirtilmektedir (Sadofsky, 2008, s. 172). Öğrenciler istedikleri zaman okula gelip yine istedikleri zaman okuldan ayrılabilirler. Okulun eski kurucularından Mimsy Sadofsky,

\*Öğretmen. Ankara Üniversitesi, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Yüksek Lisans Öğrencisi, iremank88@hotmail.com



“öğrenciler ne öğrenmek istediklerini bilmemek-  
te ama ne yapmak istediklerini bilmektedirler ki  
bu onlar için özgür bir ortamda  
öğrenme için önemli unsurlar-  
dan biri” demektedir (Aktaran  
Ridley, 2005).

Sadofsky’nin (2008) Sudbury  
Vadisi Okulunu anlatan yazısın-  
da betimlediği çevre okula iliş-  
kin önemli bilgiler vermektedir.  
Buna göre, okul iki ayrı bina-  
daki toplam yirmi beş odadan  
oluşmaktadır. Okullar atölye, işlik, laboratuvar,  
derslik, salon, saha ve benzeri fiziksel mekanlara  
sahiptir. Öğrenciler bu mekânlardan arzu ettik-  
leri şekilde faydalanabilirler. Bir sınıfta tamamen  
kendi tercihleriyle matematik çalışan farklı yaş  
gruplarından öğrenciler bulabilirsiniz, hatta bu  
öğrenciler isterlerse öğretmenli veya öğretmensiz  
de çalışabilirler. Bir atölyede bir grup öğrenci bir  
makine üretebilir, bir salonda müzik yapılabilir,  
sahada futbol oynanabilir, isterseniz yabancı dil  
öğrenebilir, isterseniz bir ağacın altında akşama  
kadar oturabilirsiniz. Öğrenciler, yalnız olmak  
isterse yalnız, öğretmenle olmak isterse öğret-  
menle, arkadaşlarıyla olmak isterse arkadaşlarıyla  
etkinlikler tercih edebilir. Hatta bir şeyler satma-  
ya çalışan çocuklar da bulabilirsiniz (Sadofsky,  
2008:173). Okulun web sitesinde yer alan açıkla-  
mada da sınav açısından çok öne çıkmayacak ko-  
nulardaki ilgi ve becerilerin okulca önemsendiği  
görülmektedir:

“...şiir yazmak, kitap okumak, bir şeyler  
pişirmek, bulmaca çözmek, araba tamir et-  
mek, sohbet etmek, köprü, baraj gibi inşaat  
modelleri yapmak, heykel, resim, fotoğrafla  
uğraşmak, müzik yapmak, futbol, basketbol  
ve benzeri spor etkinliklerinde bulunmak,  
tiyatro, bilgisayar öğrenmek, internette do-  
laşmak, yabancı dil öğrenmek, deney yap-  
mak ve benzeri sayısız diğer etkinlik bu  
okullardaki öğrencilerin ilgi alanlarına gir-  
mektedir. Bunları yaparken azim, iletişim,  
yaratıcılık, esneklik, konsantrasyon, özde-  
netim becerileri gelişmektedir” (Sudbury  
Web Sitesi)

Wisch’e (2008, s.24) göre “5- 19 yaş aralığı öğrenci  
grubunun kabul edildiği Sudbury Vadisi okulun-  
da, öğrencilerin, kendi yaşıt-  
larıyla eğitim görme zorun-  
luluğu yoktur”. Yaş çeşitliliği  
ön planda diyebiliriz. Okul,  
Vygotsky’nin yakınsak geli-  
şim alanı (the zone of prox-  
imal development) kavramını  
esas almıştır. Kuramda yakın-  
sak gelişim alanı,



“...çocuğun bağımsız prob-  
lem çözme becerisi olarak tanımlanan varolan  
gelişim düzeyi ile problemi yetişkin rehberliği  
ya da daha yetkin akranlarla işbirliği yaparak  
çözebilmesi anlamına gelen potansiyel gelişimin  
ileri düzeyi arasındaki uzaklık” olarak tanımlan-  
maktadır (Vygotsky 1978, akt. Ahioğlu,  
2008). Vygotsky (1985) çocuğun işbirliği,  
yönlendirme ve yardım yoluyla, bağımsız  
bir biçimde yapabildiklerinden daha fazla  
ve daha zor görevleri başarabileceğini be-  
lirtmektedir.

Büyük ve küçük öğrencilerin beraber bulundu-  
ğu Sudbury Vadisi Okulunda karışık yaş grubu  
uygulamasının duygusal, sosyal ve akademik fay-  
dalarından yararlanabilmektedirler (Greenberg,  
1995). Sudbury Vadisi Okulunda yedi yaşındaki  
bir öğrencinin on yaşındaki bir öğrenciyle çalıştığı  
veya on yedi yaşındaki bir gencin on yaşındaki bir  
öğrencinin yanında olduğu sıklıkla görülebilir.

Bu çerçevede, bu okuldaki öğrenciler ne yap-  
acaklarına, nasıl, ne zaman ve nerede yapacakları-  
na kendileri özgür bir biçimde karar verip kendi  
kararlarını alabilme yeterliliğine inanırlar. Bu ne-  
denle gerek öğrenme gerekse diğer tüm tercihler  
konusunda katılımcı demokrasi esastır. Küçük  
veya büyük her öğrenci bir bireydir ve sonuna  
kadar kendi tercihlerini yapma ve tercihleri doğ-  
rultusunda eylemde bulunma hakları vardır. Bu  
nedenle öğrenciler kendi yönünü kendileri belir-  
lemelidir. Tüm yönetsel, eğitsel kararlar öğrenci-  
lerce alınır (Sudbury Vadisi Okulu web sitesi). Bu  
karara katılım sürecinin, öğrenciler ve aileleri ta-  
rafından yapılan katılım payı ödemelerinin oluş-

turduğu bütçenin okula harcanması sırasında da gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Sadofsky, 2008).

### Okul Yönetimi

Sudbury Vadisi Okulu, öğrenci ve personelden oluşan bir Yönetim Kurulu tarafından yürütülmektedir. Yönetim Kurulu, okulun temel politikalarını, yıllık bütçeyi, maaş aralığını, kayıt ücretlerini, diploma onaylarını karara bağlamakla yükümlüdür (Sudbury Valley School Handbook).

Okulda bir de Okul Kurulu bulunmaktadır. Okul Kurulu, okulun günlük yönetimi ve okul ilişkileriyle ilgilenen Okul Kurulu, para harcama, personeli işe alma ve işten çıkarma, kuralları geçirme ve uygulama, işlerin düzgün yürümesi için yönetsel yetkiler kullanma hakkına sahiptir. Alınan kararlar ya topluca uygulanır ya da görevlendirme yapılır. (Şahin ve Turan, 2004; Sadofsky, 2008).

Okul toplantıları her hafta perşembe günü saat 13.00'de resmi bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Okul toplantılarında, her öğrenci kendi çevresi ve okuldaki yaşamın kalitesi için sorumlulukları paylaşmaktadır. Burada önemli olan bir nokta ise her öğrenci ve personelin oy hakkı vardır. Her öğrenci ve personelin fikirlerini ifade etmesi hakkı bulunmakta ve kararlar bu yolla alınmaktadır (Sudbury Valley School Handbook).

### Mezuniyet ve Sonrası

Klasik sınavlar, testler bu okulda yer almamaktadır. Fakat öğrenciler mezun olmak için bir tez hazırlamaktadırlar. Okul mezuniyet komitesine bu tezi sunar ve en az 3'te 2 oy almak yoluyla mezuniyeti hak ederler. Diğer öğrenciler diploma almadan veya G.E.D. (General Education Development Testi -Lise Bitirme Testi) olarak mezun olmayı tercih edebilirler (Şahin ve Turan, 2004).

Mezunlar, değişik alternatiflere yönelebilmektedir. Mezunların büyük bir bölümü meslek yüksek okulu veya lisans eğitimi veren bir fakülteye yönelebilmektedir. Bir üniversiteye gitmek is-



tleyen öğrenciler çoğunlukla ilk tercih ettikleri okullara kabul edilebilmektedir. Öğrencilerin üniversitelerin yeterlik beklentilerini karşılayacak bir gelişim göstermeleri ve bunu kendilerini iyi hissettikleri, özgürlükçü bir öğrenme alanı içinde gerçekleştirmeleri önem taşımaktadır.

Mezunların, sanatçı, marangoz, şef garson, elbise tasarımcısı, doktor, itfaiyeci, gazeteci, avukat, matematikçi, ebe, müzisyen, fotoğrafçı, profesör, restoran sahibi, pazarlamacı, terapist ve hizmetçi gibi çeşitli mesleki alanlarda çalıştıkları görülebilmektedir (Ridley, 2005).

### Sonuç Yerine

Sudbury Vadisi Okulu türündeki okullarda öğrencilerin demokrasiyi, adaletli olmayı, sağlıklı olmayı, bilimi, sosyal duyarlılığı yaşayarak öğrenmeleri önemsenmektedir. Bu modele uygun okullarda eğitim felsefesi, insanlara erken yaşlarda güven ve sorumluluk duygusu aşılamayı hedefleyen etkinlikler kendine yer bulabilmektedir. Bu çerçevede, Sudbury Vadisi Okulunun çocukları geliştirici, özgürleştirici bir ortamı desteklediği söylenebilir. Ancak bu okulların bir yapısal model olarak sisteme dahil edilmesi başka bir temel sorunu düşünmeyi gerektirir. Bu okullar ücretlidir ve yıllık ücreti özellikle yoksul aileler tarafından karşılanması mümkün olmayacaktır. Ücret ya da katılım payının ailenin bir çocuğu için \$8.400 olduğu belirtilmektedir, Kayıt görüşmesi yapmak için dahi velilerin ödeme yapmaları gereklidir (Sudbury Vadisi Okulu Web Sitesi). Eğitimin en iyi hallerinden birinin para karşılığı sunulması, eğitim kurumlarını piyasanın bir aracına dönüştürmek, demokratik bir okul olduğuna ilişkin iddiaları bakımından paradoksal görünmektedir. Tüm eğitim çağındaki çocuklar bu okulların eğitiminden yararlanamıyorsa, bu okullara demokratik diyebilir miyiz? Maddi durumu iyi olan öğrenciler bu eğitimden yararlanacağı için toplum içinde ayrımcılık doğacaktır. Bununla birlikte, birer deneme modelleri ve öğrenmede sağladıkları kazanımların görünmesi bakımından bu çaba-

lar kamusal eğitim çabaları için de pedagojik sonuçları bakımından önem taşımaktadır. Sudbury Vadisi Okulunun etkinlikleri, uygulamaları kamu okullarında gerçekleştirilen eğitimin geliştirilmesi için bazı ipuçları sunmaya yararlı olacaktır.

## Kaynakça

Ahioğlu, N. (2008). Child Development within the Framework of Cultural-Historical Theory. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. Vol: 41, No: 1, 163-186.

Alternative Education Resource Organisation (AERO). (14.08.2014). List of Democratic Schools. Retrieved from <http://www.educationrevolution.org/blog/list-of-democratic-schools/>

Gray, P. and Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School. *American Journal of Education*, 110, 108-145.

Greenberg, D. (1992) . 'The Birth of a New Paradigm for Education' From The Sudbury Valley School Journal. Retrieved 15 August 2014 from [http://www.sudval.com/05\\_underlyingideas.html#05](http://www.sudval.com/05_underlyingideas.html#05)

Greenberg, D. (1995). Free at Last: The Sudbury Valley School. Retrieved 15 August 2014 from [http://www.sudval.com/05\\_underlyingideas.html#05](http://www.sudval.com/05_underlyingideas.html#05)

Greenberg, D. (2000). *A Clearer View: New Insights*

*into the Sudbury School Model. The Thirtieth Anniversary Lectures*. Framingham, MA: The Sudbury Valley School Press.

Neill, A.S.(1960). *Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing*. New York, A.B.D. Hart Publishing Company.

Ridley, K. (2005). *In Kids We Trust*. Retrieved July 20 from [http://www.alternet.org/story/24548/in\\_kids\\_we\\_trust](http://www.alternet.org/story/24548/in_kids_we_trust)

Sadofsky, Mimsy (2008). Bugün İçin Bir Okul. Hern, M. (Ed.) (2008). *Alternatif Eğitim* (Çev. E.Ç. Babaoğlu). İstanbul, Kalkedon, içinde. 169-177.

Şahin, İ. ve Turan, H. (2004). Alternatif Okullar: Demokratik Değerler Okulu. Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi.

Sudbury Valley School. (Undated). Sudbury Valley School Handbook. Retrieved August 15, 2014 from [http://www.sudbal.com/05\\_onepersononevote.html](http://www.sudbal.com/05_onepersononevote.html)

Vygotsky, L.S. (1985). *Düşünce ve Dil*. Çeviren: Semih Koray, İstanbul: Kaynak Yayınları.

Wisch, J. (2008). *Real Educational Democracy in a Charter School*. EDU 539 Master Seminar. The College of Santa Fe at Albuquerque. Retrieved August 15, 2014 from <http://xa.yimg.com/kq/groups/25212610/393260871/name/James+Wisch+Thesis.doc>

Sudbury Web Sitesi. (Undated). Retrieved August 15, 2014 from [http://www.sudval.com/03\\_admi\\_01.html](http://www.sudval.com/03_admi_01.html)

Sudbury Web Sitesi. (Undated). Retrieved August 15, 2014 from [http://www.sudval.org/05\\_articles.html](http://www.sudval.org/05_articles.html)

## Porto Alegre Yurttaş Okulu

İsa Dönder<sup>1</sup>

Neo-liberaller, kapitalizmin karşılaştığı sorunların çözümünde eğitimin önemini ısrarla vurgular. Neo-liberallerin hazırlamış olduğu bazı raporlar, eğitimin işçiler için gerekli becerileri etkili bir şekilde niçin kazandıramadığını açıklamaya çalışır. Çözüm olarak; Neo-liberalizm yandaşları bir tek yolun olduğunu söylerler: kapitalist piyasa mantığını eğitim sistemine uygulamak (Gandin; 2009, s.9). Neo-liberallere göre eğitimin piyasalaşması gerekmektedir. Piyasa koşullarına uygun bir eğitim, tıpkı bir materyal gibi alınıp satılır hale getirilmelidir. Apple, neo-liberallerin eğitim anlayışının şöyle ifade edilebileceğini söylemektedir: “Şayet ‘biz’ öğrencileri her zamankinden daha rekabetçi olan yeni kapitalizmin ilişkileri tarafından giderek daha fazla yönetilen bir dünyaya göre hazırlarsak, küreselleşen piyasalarda başarılı olmak için daha donanımlı oluruz” (Apple, 2004, s.207). Neo-liberallerin eğitim almışlardan beklentisi, rekabetçi bir ortam yaratan ve yaratılan bu ortamda üst düzeyde performans gösteren kişiler olmalarıdır. Neo-liberallere göre eğitim, kapitalizme hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir. Neo-liberal politikalarla düzenlenmiş bir eğitim anlayışı içerisinde; öğrenci ve veliler ‘müşteri’, eğitim kurumları ise ‘ticarethane’ olarak algılanır ve bu doğrultuda eğitim sistemlerinde düzenlemelere gidilir. Eğitime ilişkin bu güçlü küresel söyleme karşı koymaya ve başka bir eğitim anlayışını hayata geçirmeye çalışan uygulamalardan biri de Brezilya eyaletlerinden biri olan Porto Alegre’de yürütülen Yurttaş Okuludur.

Porto Alegre’deki Yurttaş Okulu projesi, neo-liberal eğitim anlayışı ve kurgusuna karşı çıkarak, kendi eğitim sistemleri için öne çıkardıkları kavramlarla bir okul modeli kurgulamıştır. Öyleki, ilk adım olarak, neo-liberallerin kurgulamış olduğu piyasacı eğitimin kavramlarının yerine insanın özüne ve doğasına uygun kavramlarla eğitim sistemlerini kurgulamaya başlamışlardır.

Brezilya’nın Porto Alegre eyaletinde uygulanan projenin merkezinde yer alan yurttaşlık kavramı günümüz Brezilya’sında çok özel bir anlama sahiptir. Bu kavram tesadüfen seçilmiş bir sözcük olmaktan öte, özünde eğitim gibi kamu alanlarına piyasa mantığının yerleştirilmesine yönelik girişimlere karşı mücadeleleri temsil etmektedir. Bundan dolayı, Brezilya’da, devlet okullarında yurttaşlar yetiştirmek istediğini söylemek neo-liberal söyleme bir yanıt niteliğindedir. “Yurttaşlık” kavramı “müşteri” ya da “alıcı” gibi neo-liberal söylemin ürünü olan kavramların rekabetine karşı bir duruşu ifade eden, söylemsel bir silah olarak kullanılmaktadır (Gandin; 2009, s.13). Neo-liberallerin kullanmış olduğu, “Müşteri” ya da “alıcı” kavramlarına karşı olarak “yurttaş” bahsetmek tartışma alanına “politik” kavramları da taşıyabilmek için yapılmış bilinçli bir harekettir. Önceden bahsedilmeyen ya da artık kenara itilmiş alternatifleri tartışmanın merkezine taşımak içinde de açık bir çaba vardır... Toplumun ezilenleri sadece kendi seslerini duyurabilme değil, tarihlerinin öz-neleri olabilme konusunda da gerekli alanı edinme şansı bulmuşlardır (Gandin; 2009, s.13). Bu proje sayesinde; toplumun ezilenleri olarak görülen kesimlerin, kendi değerlerini eğitim sistemleri içine yerleştirerek, aslında büyük ve köklü bir değerler sistemine sahip olduklarını görme fırsatı da yakalamış olacaktırlar. Apple (2004, s.211) bu konuda; bugüne kadar kendi sınırlarına çekilmiş kavramların kamusal tartışma alanının merkezine taşınmakta olduğunu, toplumun ekonomik, sosyal ve politik nimetlerinden uzak bırakılan, marjinal olarak görülen grupların toplumda yer işgal etme, sesini duyurma ve toplumsal bir varlık gösterebilme haklarının tanınmakta ve kabul görmekte olduğunu dile getirmiştir.

## Yurttaş Okulu Projesi

1988 yerel seçimlerinde, İşçi Partisi’nin (Partido dos Trabalhadores- PT) başını çektiği ‘Halk Cephesi’ olarak bilinen sol koalisyonun Porto Alegre belediyesinin yönetimini kazanmasıyla birlikte, şehrin yeni yönetimi, yenilikçi bir çabaya girişerek şehir sakinlerinin belediye bütçesinin belirlenmesine katılımını sağladı. Ocak 2002’de de Davos’ta (İsviçre) düzenlenen ekonomik forumda inşa edilmekte olan neo-liberal küreselleşme karşıtlarının zirvesi Dünya Sosyal Forumu’na Porto Alegre ikinci kez ev sahipliği yaparak neo-liberallere karşı bir alternatifin ev sahipliğini yap-

<sup>1</sup> Öğretmen, E-Posta: isadonder@hotmail.com



manın gururunu da yaşamışlardır (Gret & Sinto-mer,2004; s.9-10).

Yurttaş Okulu projesi, eğitimi kuşatan piyasalaştırma ideolojisine açıkça bir alternatif oluşturmak üzere ortaya atılmış bir projedir. Brezilya’da toplumun dışlanan kesimleriyle ilgilenen Yurttaş Okulu açık ve anlaşılır bir dönüşüm projesine sahiptir. Bu proje, “yurttaşlara, yaşamın kendilerini metalaştırmasına isyan eden değerlerin aktarıcısı olarak görme olanağı sunmaktadır.... Yurttaş Okulu’nda, tarihin, kapitalist ihtiyaçların bir tezahürü olarak önceden örgütlenmiş bir hareket olduğu düşüncesinin taşıyıcılığı yapan konformist ve yabancılaşmış eğitim kabul edilmez” (Genro, 1999, s.10-11’den akt. Apple,2004, s.214).

Bu projenin sorumlusu olan kurucu meclis, belediye okullarındaki eğitimin kökten demokratikleştirilmesi için oylama yapmıştır. Yapılacak kökten demokratikleşme üç boyutta ortaya çıkacaktı: Okullara erişimin demokratikleşmesi, bilginin demokratikleşmesi ve yönetimin demokratikleşmesi. Bu üç ilke Porto Alegre yerel sistemindeki her hareketi yönlendiren ilkelerdi (Gandin; 2009, s.16).

**A. Okullara Erişimin Demokratikleştirilmesi:** Porto Alegre eyaletinin en yoksul semtlerinde yaşayan çocukların hayatlarında okulların katkısı olacaksa, öncelikle okullara erişimin sağlanması gerekmektedir. Bu sebeple Halk Yönetimi için okullara erişimin öncelikli olması ile birlikte, toplumsal olarak dışlanmış ezilen kesimlere sosyal adalet getirmenin ilk aşaması haline gelmiştir.

1988’de İşçi Partisi seçildiğinde Porto Alegre kentinde sadece 19 tane K-8 okulu (Brezilya’da ilköğretim okulu olarak adlandırılır), 14,838 öğrenci ve 1698 öğretmen, müfredat koordinatörü ve eğitim yöneticisi vardı. Halk Yönetimi döneminde öğrenci sayısı önemli ölçüde arttı. 1988 ile 2000 yılları arasında ilköğretim okullarındaki öğrenci sayısı %232 arttı. Bu rakam bize SMED eylemlerinin etkisinin Porto Alegre’de ne kadar önemli olduğunu göstermektedir ve karşılaştırma her ne kadar eşit koşullarda gerçekleşmese de 1991 ve 1998 yılları arasında okul yaşına gelen çocukların sayısı sadece %22,3 oranında artış göstermiştir (INEP, 2000: 53’ten akt. Gandin, s.17). İlköğretim okullarının sayısı Halk Yönetimi döneminde %126 artış göstermiştir (ve eğer yerel yönetim

kontrolündeki bütün okulları okul öncesi dönemi, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemleriyle özel eğitimi de dâhil ederek hesaba katacak olursak, artış oranı %210 olarak karşımıza çıkacaktır). Bu okulların şehrin en yoksul semtlerinde inşa edilmiş olduğunu ve yeni okulların çoğunluğunun aslında favelas [gecekondular] bölgesi içerisinde ya da çevresinde olduğunu da belirtmek gerekir. Bu da, sadece devlet okullarını bırakan öğrencileri geri döndürmek değil, aynı zamanda hiç daha önce okula gitmemiş ve yerel yönetim olmasa muhtemelen de gidemeyecek olan çocuklara bir alan yaratmak anlamına gelir (Gandin,2009, s.17).

Okula erişimi demokratikleştirmek amacıyla SMED (Yerel Eğitim Sekreterliği) belediyeye bağlı okullar için yeni bir örgütlenme gerçekleştirdi. Bu örgütlenmeyle birlikte düzeyleri bir yıllık süreçlerle birbirinden ayıran (birden sekize kadar temel eğitim olarak adlandırılan) geleneksel yapılanma yerine, ‘Eğitim Kademeleri’ olarak adlandırılan yeni bir düşünce hayata geçirildi (Apple,2004, s.217). Buradaki düşünce, öğrenme/zaman kurgusundan farklı bir algı kullanarak, Yurttaş Okulu’nun, öğrenme sürecinde “yavaş” oldukları söylenen öğrencileri cezalandırmamasıdır. Bu yeni düzenlemede, öğrencilerin “öğrendiklerini ispatladıkları” akademik yılın sonu, farklı bir zaman düzenlemesiyle ortadan kaldırılmıştır. *Dönemlerin* (devrelerin) kurulması okullardaki dışlama, kayıp, okul terkleri kadar bunun kurbanlarının suçlanmasını devamlı hale getiren okul mekanizmalarını ortadan kaldırma yönünde atılmış bilinçli bir adımdır (Gandin; 2009, s.18).

SMED Eğitim Müdürünün ifade ettiğine göre, ‘Eğitim Kademeleri’ sistemini kullanan kurumlar;

Zaman ve mekânı öğrencilerin gelişimine yönelik olarak yeniden düzenleyen okullardır. Çocuklar ve ergenlik çağındakiler, gelişimleri akademik takvime ya da okul yılına göre yönlendirilmemesi gereken ve sürekli gelişim içerisinde olan varlıklardır. ... Eğitim Kademeleri sistemini kullanan okullar, öğrenmeyi, hazırlık dönemleri ya da aşamaları olan bir süreç olarak kavramazlar, bunun yerine, gelişimi sürekli olarak devam eden bir süreç olarak düşünürler. Yurttaş Okulu, öğrenciyi öğrenmediği için cezalandırmak yerine, hâlihazırda elde ettiği bilgiyi değerlendirir (Azevedo, 2000, s.129’dan akt. Apple,2004, s.219).

**B. Bilginin Demokratikleştirilmesi:**

Gandin'in (2009) belirttiğine göre, Yurttaş Okulu projesinde, bilgedeki 'merkez' ve 'çevre' kavramları sorunsallaştırılmıştır. Eğitim programlarında yer alacak bilginin oluşturulmasında başlangıç noktası, yalnızca içerik olarak değil aynı zamanda perspektif olarak da, topluluk ya da kültür(ler)in kendileridir. Eğitimin tamamı, var olan normları tersine çevirip, tarihsel olarak ezilmiş ya da dışlanmış gruplara odaklanmayı amaçlamaktadır. Bu yeni bilgi üretim sürecinin başlangıç noktası ise, *Tematik Bütünlükler* (Thematic Complexes) fikridir. Bu içerik düzenlemesi ile, disiplinlerarası çalışmaların merkezi bir tema üzerinde inşa edilmesi ile öngörülür (2009, s.20).

Tematik Bütünlükler fikri; faaliyet araştırması (öğretmenlerin çalıştıkları semtte öğrencileri, velileri ve tüm halkı da dâhil ederek yaptıkları araştırma) yoluyla, toplumun ihtiyaç duyduğu, çıkarı olan veya kaygılandıkları alanlarla ilgili konular sıralanır. Sonra bu ihtiyaç, *çıkart ve kaygılar, disiplinler arası bir tarza ve belirli bir süreliğine sınıfın faaliyetini yönlendirecek olan tematik bir bütün haline getirilir*. Bu sayede, geleneksel ve katı kurallarla birlikte yoğunlaşmış disiplinler yapı kırılarak, genel disiplinler arası alanlar inşa edilir (Apple,2004, s.221).

Tematik bütünlükler şeklinde belirlenen içerik düzenlemesinin daha iyi anlaşılması için Apple'ın verdiği örneğe bakacak olursak; bu örneğin, Porto Alegre'deki okulların eğitim programında meydana gelen gerçek dönüşümü gözler önüne serdiği görülür. Apple bu uygulamayı şöyle betimlemektedir: "Öğrenciler tarih ya da sosyal ve kültürel çalışmaları kendilerinin mevcut sorunlarına ve çıkarlarına hiç değinmeyen kitaplardan öğrenmiyorlar. Bu içerik düzenlemesiyle öğrenciler tarihi, kendi ailelerinin tarihsel deneyimlerinden başlayarak öğreniyorlar. Önemli toplumsal ve kültürel konuları kendi kültürel gerçekliklerine odaklanarak ve ona bir değer atfederek işliyorlar" (2004, s.222).

Apple ayrıca Yurttaş Okulu'ndaki öğrencilerin; 'Brezilya'daki ırkçı uygulamaları eleştirel bilgiyi oluşturma sürecinde açıkça tartışarak ezilme konusundaki sessizliğin, dışlanmayı ve ırkçılığı yeniden üretmekten başka bir işe yaramadığını" öğrendiklerini belirtmiştir (2004, s.223). Mevcut eğitim sistemi ile beraber ezilenlerin yaratıldığı bir toplumda, kimsenin söz sahibi olmadan yalnızca verilenlere dinleyici olarak katılımda bulunması halinde adaletsizliğin ve eşitsizliğin yeniden

üretimi gerçekleşecektir. Bu proje ile beraber ezilenlerin söz söyleme hakkına sahip birer aktör konumuna gelerek kendi tarihlerini yazıp, kültürlerinin koruyucusu ve aynı zamanda eğitim yoluyla birer taşıyıcısı olabilecekleri düşünülmektedir.

Dışlanma ve ezilmeye karşı sessiz kalmanın, ayırmacılık ve milliyetçiliği yeniden ürettiğinin öğrenildiği yurttaş okulunda, toplumların ve kimliklerin ötekileştirilmesine müsaade edilmemektedir. Burada öncelikle yurttaşların ihtiyaç duydukları, kendi değerlerinden, tarihlerinden ve kültürlerinden oluşan bilgi var edilirken aynı zamanda dışlanmaya ve ırkçılığa karşı mücadele eden bilgi de inşa edilmektedir. Yurttaş okulu projesinden önceki eğitimin kurgusunda, Brezilya ve dünya tarihinin 'yüceltilmiş kültürleri' yer alırken bu proje ile birlikte 'yüceltilmiş kültürlerin' yanında okulların bulunduğu bölgedeki toplumun kendi öz değerleri ile kurgulanan yeni bir eğitim kurgusu karşımıza çıkmaktadır. Bu sayede öğrenciler 'yüceltilmiş kültüre' eleştirel bakabilme şansını yakalamış olmaktadır. Bu proje dâhilinde eğitim alan öğrenciler, hem kendi durumlarını hem de kültürlerini anlayarak dışlanmaya ilişkin konularını öğrenirken aynı anda bu durumu dönüştürme olanağına sahip olabilmektedirler.

### C. Yönetimin Demokratikleştirilmesi:

Bu projeye göre yönetimin demokratikleştirilmesinin ilk mekanizması, *Eğitim Kongresidir*. Bu Kongre, Yurttaş okulu projesinin yönetimine karar vermek için bir alan yaratmasının yanı sıra, Yurttaş Okulu'nun amaçlarının tanımındaki gerçek katılımı mümkün kılar (Gandin; 2009, s.23). Porto Alegre eğitim sisteminin yönetiminin demokratikleştirilmesi için yaratılan mekanizmalardan biri olan *Okul Kurulu* da çok önemli bir öğe olarak görülmektedir. Bu Kurul'un rolü şöyle açıklanmaktadır;

Halk Yönetiminin politik iradesinin ve şehirdeki eğitimde var olan sosyal hareketlerin taleplerinin bir ürünü olarak, Aralık 1992'de yerel yasayla kurulmuş ve 1993'te uygulamaya geçirilmiş olan okul kurulları, okullardaki en önemli kurumlardır. Bu kurul seçilmiş öğretmenler, okul personeli, veliler, öğrenciler ve yönetimden bir üyeden oluşur ve danışma, müzakere ve izleme işlevlerini yerine getirir.

Okul Kurulu, üyeliklerinin %50'sini öğretmen ve personele, diğer %50'yi ise veli ve öğrencilere

ayırır. Bir üyelik de okul yönetimine, genellikle de okulun tüm üyeleri tarafından seçilmiş okul müdürüne ayrılmıştır. Okul Kurulunun görevi, okulla ilgili genel projeler ve temel yönetim ilkelerini tartışmak, ekonomik kaynakları düzenlemek ve kararların uygulanışını izlemektir. Müdür ve ekibi, Okul Kurulu tarafından belirlenen bu politikaların uygulanmasından sorumludur (Gandin; 2009, ss.23-24).

Okul Kuruluyla beraber, başka bir yapı da Yurttaş Okulu'ndaki demokratik alanları garanti altına alır. Porto Alegre belediye okullarında okul topluluğunun tamamı, okul müdürünü doğrudan oylama yoluyla seçerler. Okul Kurulunun aldığı kararları hayata geçirmekten sorumlu olan okul müdürü, okul yönetimi için belirli bir projeyi savunarak o makama seçilir. Bu durum beraberinde yasal bir sorumluluk da getirmektedir. Okul müdürleri merkezi yönetimin değil, okul toplumunun çıkarlarına uygun bir yerde bulunan kişi haline gelmektedir. Topluluğun sorumluluğu yalnızca okul müdürünü seçmekle bitmez. Okul topluluğu, Okul Kurulu vasıtasıyla müdürün uygulamalarını izleme şansı bulacak ve demokratik kararların uygulanması sorumluluğunu ona yükleyecektir (Gandin; 2009, s.25).

Apple'a göre, Yurttaş Okulu projesi, geleneksel okulun işlevine radikal bir tarzda karşı durmaktadır (2004, s.229). Ayrıca okullara kendi ödeneklerini yönetme konusunda özerklik tanınmıştır (Apple,2004, s.231). Daha önce ihtiyaçlar belirlenip bir üst organa bildirilir ve ihtiyaçlar bu organlarca karşılanırdı. Yurttaş Okulu ile birlikte, okullarda kurulan komisyonlar aracılığı ile okulun ihtiyaçları kamusal bütçeden karşılanmaktadır.

### Değerlendirilme ve Sonuç

Yurttaş Okulu projesi, bugüne kadar alışık olduğumuz egemen güçlerin hakim kültürü bağlamında, izole edilmiş çok kültürlü programlar ya da içerikler oluşturmak yerine, bizzat halkın katılımıyla, gerçekte kültürlerin çeşitliliğinin ortaya çıkmaya başladığı bir yapıyı oluşturmaktadır. Bu proje, çok kültürlü uygulamaları organik olarak bütünleştirilen ve sadece yapay bir biçimde bürokratik olarak belirlenmiş, farklılığa karşı gönülsüz bir tutuma sahip bir yapıya eklenmeyen alanlar yaratmıştır. Çok kültürlülük deneyimlerinin güçlü ve demokratik bir dizisini oluşturmak için alışık olduğumuz bütün kurumsal yapı değiştirilmiştir.

Yapılan kurumsal yapı değişiklikleri ile bugüne kadar toplumun dışlanan ve ezilen kesimleri, artık toplum içerisinde değer gören önemli aktörler haline gelmişlerdir. Okullara erişimin demokratikleşmesi ile toplumsal dışlanmanın önemli dinamiklerinden olan eğitime erişimin sınırlandırılmasının önüne geçilmiş, egemenlerin dil ve kültürleriyle kurgulanan eğitim sisteminden uzaklaşarak kendi değerler sistemi ve dilleriyle kurgulanan okullar sayesinde bilimsel ve kültürel özgürlüğe ulaşmış olmaktadır. Okulların yönetiminde yer alan, önemli birer organ haline gelen okul toplumu, aldıkları kararlarla ve belirlemiş oldukları müfredat sayesinde, kendi değerler sisteminin yeniden üretilmesine büyük katkılar sağlar hale gelmektedirler. Aslında, Yurttaş Okulunda işleyen tüm süreç, toplumun ezilen kesimlerinin, nasıl yapacaklarını bilmedikleri için sürece katılamayacaklarını varsayan modeli de sarsmaktadır. Egemen olanların değerler sistemi dâhilinde düşünüldüğü için, ezilenlerin bazı konularda bilgisiz olmalarının bir kayıp olmadığı, aksine içinden geldikleri toplumun öğretileri ile kurgulanan bir eğitim sisteminde gayet bilgili oldukları görülmektedir.

Yurttaş okulu projesi, dünya üzerinde ki toplumun ezilen kesimlerinin verdiği mücadele sonucu elde ettiği önemli kazanımlardan yalnızca bir örnektir. Burada yapılmaya çalışılana dikkat etmeliyiz. Ezilenlerden öğrenilecek dersler vardır ve bu dersler, alternatiflerin uygulanmasının gerçekten zorlaştığı bir dünyada, gerçek alternatifler sunmaktadır.

### Kaynakça

- Apple, M.W. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*, (Çev: F. Gök ve diğerleri), Ankara, Eğitim Sen Yayınları.
- Gandin, L.A. (2009). Eğitimde Neoliberal Politikalara Gerçek Alternatifler Yaratma: Yurttaş Okulu Projesi, (Çev.H. Ala), *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt 7; Sayı: 26, ss. 6-38.
- Gret, M. & Sintomer, Y. (2004). *Porto Alegre: Farklı Bir Demokrasi Umudu*, (Çev: Azer Kılıç), İstanbul, İthaki Yayınları.

## Montessori Eğitiminde Metalaşma

Şenay Altınışık<sup>1</sup>

### Giriş

Çocuğun duyarlılığının hayal edebileceğiniz herhangi bir şeyden daha büyük olacağını düşünen Maria Montessori (1870-1952), eğitimi de insanlığı yüceltmek ve savunmak için bir yol olarak görmüştür. Montessori'nin yaşamı ve eğitim için harcadığı çabalar bir çeşit özgürlük mücadelesinin parçası gibidir. Zorlu şartlar altında kendi hayallerinin peşinden koşan ve bunun mücadelesini veren Montessori, savunduğu düşüncelerinin yanı sıra deneyimleri ile geliştirdiği materyal, metot ve yöntemleriyle de dünya çapında kendisinden söz ettirmiştir. Ancak günümüzde kâr elde etmek amacıyla kurulmuş ve kullandıkları materyalleri ile Montessori yöntemi uygulayacaklarını vaat eden kurumların öğrenci çekme yarışı içinde oldukları görülmektedir. Ayrıca Montessori materyallerini piyasaya sunan firmalar da astronomik fiyatları ile bu piyasaya hakim olmaya çalışmaktadır. Bu çalışmada Montessori adının ve metodunun piyasalaşma aracı olarak kullanılması irdelenmektedir.

### Maria Montessori ve Metodu

Kadınların toplumsal yaşam içinde aktif olmalarına imkan sunmak şöyle dursun, buna hoş bakılmadığı, eğitim süreçlerinde bile cinsiyetlerinden dolayı tıp fakültesine alınmadığı bir dönemde yılmadan mücadele eden Montessori, bir bilim insanı olarak sahip olduğu özelliklerin dışında, bir kadın olarak da zamanın değer yargılarının ilerisinde yaşamış ve kadın hakları için mücadele etmiştir. İtalya'nın ilk kadın doktoru olarak, 1896'da Berlin ve 1900'de Londra'da kadın konferanslarında İtalya'yı temsil etmek için seçilmiş ve bu konferanslarda kadınlara eşit ücret için çağrı yapmıştır (Korkmaz,2012). Montessori, Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri kliniğinde özel gereksinimli bireyler ile yaptığı çalışmaları sonucunda, onun için dönüm noktası olan profesörlük kürsüsünden ayrılarak

kurduğu, İtalya'daki orjinal adıyla 'Casa dei Bambini'de (Çocuklar Evi) kendi metodunu geliştirmiştir. Özellikle çocuktan hareket eden ve onların başlattıkları etkinlikler üzerinde yapılandırılan eğitim anlayışının esas alındığı bu evlerdeki uygulamaların başarısı Montessori adı ve metodunun dünya çapında ün kazanmasını sağlamıştır.

Uluslararası bir hareket olan yeni eğitim hareketine bakıldığında, Montessori figürü bu harekette katılan birçok kişiden daha fazla göze çarpar. Montessori, yaşamının yaklaşık 50 yılını tüm dünyada yankı bulan ve kendi adıyla anılan metodunu geliştirmek ve dünya geneline tanıtmak için harcamıştır. Dünyanın birçok ülkesinde konferanslar ve eğitimler vermiş, kitaplar yazmış, okullar ve öğretmen eğitim merkezleri açmış, bir yandan da çocukları gözlemleyerek kendi eğitimine devam etmiştir (Korkmaz, 2012). Kendi adıyla anılan, çocuğun bireysel becerilerine ve ilgi alanlarına, bireysel öğrenme hızına ve karakter özelliklerine uygun olan metodunun, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de uygulanmaya devam etmekte olduğu görülmektedir. Açtığı okullarda çocukları gözlemleyen Montessori, gözlemlerden elde ettiği veriler sayesinde zamanla metodunu olgunlaştırmıştır. Ayrıca, bu konuda olan bilgisini artırmak amacıyla Roma Üniversitesi'nde felsefe, psikoloji ve antropoloji eğitimi almıştır. Kısa zamanda pedagoji tarihinin en yaygın eğitim metodu haline geldiği iddia edilen Montessori Metodu, çocuğun doğası üzerine inşa edilmiştir (Pollard, 1996'dan aktaran Duraçoğlu, 2011, 134 ).

Montessori'nin günümüze kadar değerini korumuş olmasının en büyük nedeni, çocukluk dönemini kendine özgü özellikleri olan bir evre olarak görmesidir. Bu düşünceyle hareket eden Montessori çocuğu sadece yetişkinin minyatürü olarak düşünmenin yanlışlığını dile getirerek, çocukların, yetişkinlerden çok farklı yeteneklerle donatıldığını iddia etmiştir. O'nun böyle bir anla-

<sup>1</sup> Öğretmen. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi. E-posta:senayeko@gmail.com



yısa sahip olmasının temelinde çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalar yer almaktadır (Durakoğlu, 2011). Çocukluk döneminin, yetişkin olma yolunda sadece bir geçiş aşaması olarak görülmemesi gerektiğini savunan Montessori'ye göre çocukluk süreci kendine özgü bir gelişim planına sahip olan özel bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar çok sayıda yetenekle donatılmıştır. Bunlar arasında "emici zihin", "duyarlılık" ve "düzen duygusu" gelmektedir. Montessori, bu yeteneklere sahip olan çocukların, hareketsiz kaldıkları ve faaliyet-sizlik evresi olarak algılanan bebeklik döneminde dahi çok sayıda kazanım elde ettiklerini iddia eder (Durakoğlu, 2011). Bilindiği üzere 0-6 yaş arasında çocukların soyut kavramları öğrenebilmesi için somut materyallerin kullanılması esastır. Montessori metodunda özel olarak tasarlanmış materyaller kullanılır. Çocuğun bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik materyaller kullanılmasıyla öne çıkan bu yöntem, hatanın kontrolünü içerir ve bu öz kontrol oto-eğitime yol açar. Aslında öğretmenin hazırlanmış olduğu çevrede, çocuğun kişiliğini oluşturması için özgürlük tanıyan, çocuğun hem sosyalleşmesine hem de kişiliğinin gelişmesine destek olan bu eğitimde, yaş gruplarına göre sınıflar oluşturulmamaktadır. Tıpkı okul dışındaki yaşantımızda olduğu gibi bu sınıflarda da çocuklar kendilerinden büyük ve gerek duyulan beceriyi edinmiş arkadaşını gözlemleyerek ya da ona sorular sorarak öğrenir.

### Montessori Metodu Materyalleri ve Piyasalaşma

Fotoğraf 1 Slovenya'da bir Montessori okulunda çekilmiştir. Burada küçük yaşta öğrenciye kendinden büyük öğrencinin yardımcı olduğu görülmektedir. Model olarak öğrenme konusunda sınırlılıkları olan özel gereksinimli bireyler açısından da materyallerin sadece tek bir uyarı içinde barındırmasının öğrenimi kolaylaştıracağı bilinmektedir. Ancak, Krishna'nın işaret ettiği gibi, teknik vizyon değil, vizyon teknik yaratır (Krishna, 1997, akt. Korkmaz). Montessori'nin yaşam görüşünü paylaşmıyorsa, sadece bu materyalleri kullanılıp, Montessori materyalleri ve tekniği kullandığını söylemekle Montessori okulu olunamayacağı açıktır.



Fotoğraf 1. Bir Montessori Okulunda küçük bir öğrenciye biraz daha büyük öğrencinin yardımı

Fotoğraf 2'de Roma'da bulunan Casa dei Bambini Montessori okulunda öğrenciler için tasarlanmış mobilyalar ve Montessori materyallerinden bir kaç görülmektedir. Çocukların kendi vücut oranlarına uygun olmayan mobilyalar, masalar, sandalyeler ve materyaller içinde özgür olamayacakları açıktır. Dolayısıyla Montessori okulları için tasarlanmış, günümüzde okul öncesi kurumlarında ve anaokullarında görmeye alıştığımız, çocuk ölçülerine uygun mobilya ve araç gereçlerle eğitim almak elbette tüm çocuklar için cazip olacaktır. Elbette bu tür materyallerin bir kuruma alınmış olması da, bu metodun o kurumda doğru kullanılabildiğini göstermez. Ancak Montessori modeline uygun materyaller ve mobilyalarının astronomik rakamlarla piyasaya sunulduğu açıktır.



Fotoğraf 2. Roma'da bulunan Casa dei Bambini Montessori okulunda öğrenciler için tasarlanmış mobilyalar ve Montessori materyallerinden bir kaç

Getman da bu profesyonel yapılmış Montessori materyallerinin pahalılığını dile getirmiştir. 'Belki bazı el yapımı materyalleri yaptırmaya ihtiyacınız olabilir. ...sonuç olarak, materyallerin hepsini alamazsınız' diyerek materyallerin nasıl geliştirilebileceğine dair önerilerde bulunmaya çalışmıştır

(Gettman, 1987 s.15). Aslında gerek okul öncesi öğretmenleri gerekse özel eğitim öğretmenleri bu tür materyalleri kendi çabaları ile geliştirebilecek donanımına da sahiptirler. Bu tür çaba Montessori yaklaşımına ve felsefesine daha uygun düşmektedir. Oysa piyasa aktörlerinin Montessori materyalleri ile bu alanda da hemen yerlerini aldıkları açık bir şekilde görülmektedir. Biliyoruz ki neo-liberal küreselleşme mümkün gördüğü her şeyde yaptığı gibi çocuk kültürü, çocuk oyun ve oyuncaklarının da endüstrileşmesinin izinden gitmiştir. Küreselleşmenin yükselmesi ile birlikte, ulusötesi şirketler tüm dünyada pazarlama stratejileri ile çocukları hedef almışlardır. Görüldüğü üzere günümüzde çocuklar giderek artan bir şekilde tüketici olarak sosyalleşmekte, metalaşma ve şeyleşme süreçlerinin objesi haline gelmektedirler (Sormaz ve Yüksel, 2012).

Montessori eğitiminde de, bu eğitimi verdiklerini vaat eden kurumlar Montessori adını reklâm aracı olarak kullanarak onun adını ve yöntemini bir sermaye biçimi olarak görmeye başlamışlardır. Montessori eğitim metodunun bir meta olarak algılanması böylece eğitim yönteminin ve materyallerinin sermaye için yeni yatırım alanı olarak görülmeye başlanmasının, görünmez bir elin mahareti olmadığı açıktır. Ne var ki Özdemir'in vurguladığı gibi "Ekonomik küreselleşmenin yükselmesi ile birlikte ulusötesi şirketler tüm dünyada pazarlama stratejileri ile çocukları hedef almaktadırlar. Çünkü çocuklar da, kadınlar gibi, tüketim toplumunun en önemli parçalarından biridir. Dolayısıyla sadece ulusal değil, küresel sermayenin de en çok yatırım ve faaliyet yaptığı alanların başında çocukların dünyası ve özellikle çocukların oyun dünyası gelmektedir" (Özdemir, 2006: 451 akt. Sormaz ve Yüksel, 2012).

## Sonuç

Kuşkusuz Montessori metot ve materyallerinin piyasalaşması bağımsız bir süreç değildir. Ancak, eğitimi bir meta gibi görüp içinde yer alan tüm öğeleri de sermaye birikimi sürecinin bir parçası olarak kullanan sermaye kesimi, tüm insanlığın sahibi olduğu ve kamusal eğitimin doğal bir parçası olabilecek değer ve ürünleri de kendilerine mülk edinmektedirler.

Sonuç olarak, Montessori metodunun bir "ürün" olarak yer aldığı durumlarda, eğitim sürecinde yer alan öznelere ve eğitim bileşenlerinin çocukların gelişimlerine ilişkin bir eğitim metodu olarak geliştirebilecekleri ve üzerinde tartışabilecekleri bir yaklaşımdan ve eğitimsel amaçlardan değil, saklı program olarak piyasa süreçleri, endüstri ürünleri ve sermaye birikiminde eğitim metotlarının yerinden söz ediliyor olmaktadır.

## Kaynakça

- Gettman, David (1987) *Basic Montessori Learning Activities for Under- Fives*, St. Martin's Pres, 1987, New York, S.15.
- Durakoğlu, Abdullah (2011). Maria Montessori'ye Göre Okul Öncesi Çocukluk Döneminin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2011) 133-145
- Korkmaz, Eylem. (2006,2). "Eğitimde Alternatif Bir Metod: Montessori", *Zil ve Teneffüs Dergisi*, Sayı: 6, s.45-47.
- Korkmaz, Eylem (2012) *Montessori Metodu .Eğitimde Bir Alternatif*. Ankara, Algi Yayın.
- Rubinstein. Ariel (2004) *Vahşi Ormanda Denge*, Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi Yayını.
- Sormaz, Fulya ve Yüksel, Hülya (2012) Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyuncanın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 11 (3), ss. 985 -1008.

**Halkevleri Yaz Okulu**  
**Fidanlar Özgürce Ağaç Olabilsin Diye****Zeynep Cansu Elifoğlu<sup>1</sup>**

Halkevleri Yaz Okulu çalışması sekiz yıldır “Fidanlar özgürce ağaç olabilsin diye” daha çok büyük şehirlerin yoksul mahallelerinde yaşayan çocuklarla buluşuyor. İstanbul, Ankara, Bursa, Eskişehir gibi büyük şehirlerin yanı sıra, Türkiye genelinde 76 ayrı şubesinde ve dernek şubelerini de aşacak biçimde 100’e yakın noktada bir aylığına Halkevleri şubelerini, parkları, sokakları çocukların gönüllü eğlenebilecekleri ve öğrenebilecekleri yaz okullarına çeviriyor

İktidarın ve devletin hiçbir olanağından yararlanmadan ve herhangi bir sponsorluk almayan bu çalışma, sadece dayanışmayla hayata geçiyor. Ders vermek, malzeme ve yer sağlamak isteyen gönüllü insanlarla buluşuyor. Mahallesinde, bırakın bilimsel, eğlenceli atölye çalışmalarını oyun oynayacak alanı dahi olmayan çocuklar için gönüllü bir dayanışma ağı kuruluyor. Halkevleri şubeleri de bu dayanışma ağına ev sahipliği yapıyor.

**En büyük destekçileri, “Okumuş İnsan Halkının Yanındadır” diyen Üniversiteliler**

Halkevleri’nin en amatör biçimde başlayıp, yıllar içinde hem gönüllülerin hem ailelerin hem de dost kurumların destekleriyle geliştirdiği bu çalışmanın en büyük destekçileri ve çocuklar açısından en güzel yanı bir ay boyunca mahallelerine doluşan üniversiteli abi ve ablaları. Birçok eğlenceli atölye ve ders içeriğini onlarla buluşturan, toplayıp hepsini bilim, oyuncak, uçurtma müzelerine, doğa parklarına götüren, mahallerine parklar kuran, şenlikler düzenleyen üniversite öğrencileri. Üniversitelerinde bilimsel ve parasız eğitim hakkını savunan Öğrenci Kolektifleri, yazın da çocuklarla bir ay boyunca alternatif, yaratıcı, eleştirel ve en önemlisi de eğlenceli bir içeriği üretime dönüştürürken bilimin halktan koparılamaz olduğunu hem kendilerine hem de buluştukları mahalle halkına gösteriyorlar.

<sup>1</sup> Öğretmen, elifzeynep@gmail.com

**Yaz Okullarında Neler Oluyor**

En başta hem çocuklara hem de öğretmenlere yapılan yaygın bir duyuru çalışmasıyla başlıyor. Okulların önlerinde, mahallenin göbeğine kurulan stantlarla ve sokak sokak-kapı kapı dolaşarak hem çocuklar hem de aileler yaz okullarına davet ediliyor, yaz okulları anlatılıyor. Sosyal medya ve basın aracılığıyla dayanışma zincirinde bir halka olmak, hem bilgisini hem de maddi olanaklarını paylaşmak isteyen gönüllü insanlara ulaşıyor. Geçtiğimiz yıl, Gezi Direnişinin hemen ardından gerçekleşen yaz okullarına sadece İstanbul’da yapılan duyurularla 1000’den fazla insan gönüllü olmak için başvuruda bulundu. Gezi’de ortaya çıkan yaratıcı, üretken ve direngen dayanışma ruhunu yaşatmak isteyen yüzlerce gönüllü çocuklarla gerçekleşen bu üretim sürecinin bir parçası olmak istedi. Gönüllü öğretmenlerin, mesleki ve profesyonel birikimini çocuklarla paylaşmak istemesi hem geçmişte kendilerinin hem de bugünün çocuklarının eğitim yaşantılarının ezberci, dayatmacı yapılandırılışına bir tepki olarak görülebilir. O nedenle bir aylık yaz okulu süreci hem öğretmenlerin hem ailelerin, en çok da çocukların yeni ve yaratıcı eğitim yaşantıları üretmesini hedefliyor. Böylesi bir iddianın hayata geçirilmesi süreci ise elbette ki oldukça zor. Hem atölye içeriklerinin, hem yaz okulu işleyişinin hem de öğretmenlerin çocuklarla çalışma yöntemlerinin alternatifleştirilmesini gerektiriyor. Bu nedenle özellikle son üç yıldır bir atölye içerik ekibi, deneyimlerle ortaya çıkan yaratıcı içerikleri daha çok yerde daha çok öğretmenin rahatça uygulayabilmesine olanak sağlamak amacıyla sistemleştirmeye çalışıyor. Yaz okulları başlamadan önce çalışmaya katılan gönüllü öğretmenlere yönelik çocuklarla çalışma ve çocuk bakış açısı üzerine eğitimler düzenleniyor. Halkevleri şubelerinde bir aylık yaz okulu çalışması boyunca çocukların rahatça kullanabilecekleri mekânsal düzenlemeler yapılıyor.

Sekiz yıl evvel sanatın ve bilimin ışığını çocuklarla paylaşmak yaz okullarının ana amacıydı. Ancak ilk yıllarda çocukların okulda gördüğü derslerin bir derece daha özgür işlenme biçimi olmaktan

çok öteye gidemeyen atölye içerikleri, yıllar ilerledikçe çocuklar için ezberci, dayatmacı geleneksel içeriği giderek aştı. Hem eğitimcilerin hem ailelerin hem de çocukların, çocuklar için birlikte kurulduğu alternatif bir eğitim süreci olma yolunda hızla ilerliyor. Resim, heykel, bilim tarihi, felsefe, fotoğraf, sinema, drama, tiyatro, gazetecilik, arkeoloji gibi birçok sanat ve bilim dalı çocuklarla “çocuklar için” hale geliyor. Çocuklar istedikleri atölyelere dâhil oluyor, istedikleri üretim süreçlerine katılıyorlar. Geziler ise hemen hepsi açısından vazgeçilmez bir noktada duruyor. Yapıldığı kentin olanakları dâhilinde çocuklar müzelerle, bilim merkezleriyle, doğal park gezileriyle belki de ilk defa karşılaşılıyorlar. Bazen onların yaşadıkları ilkler eğlenceli geçen bir ders ya da bir müze olabilirken, İstanbul’un en yoksul mahallesinde yaşayan bir çocuk için ilk defa gidilen bir gezide kıtalararası köprüden ilk defa geçmek olabiliyor. Bu da yaz okullarının başardığı en önemli şeylerden biri oluyor: bilgi karşısında onu ezberleyen değil; “şaşıran çocuklar”.

### Aileler de Sürecin Parçası

Her yıl Türkiye genelinde binlerce çocuk ve mahalleli ile buluşan yaz okulları sadece çocuklar için değil onların aileleri için de bir dizi olanaklar yaratıyor. Sağlık taramaları, bilgilendirici seminerler ve atölye çalışmaları, çocukları yaz okulundayken en çok da annelerin katıldığı etkinlikler oluyor. Çocuklarının eğitiminde, onları okula getirip götürmekten ve maddi bir takım yükümlülükleri karşılamaktan başka misyonu olmayan ailelerle yaz okulunun bir aylık sürecinde daha katılımcı bir ilişki kurmaya çaba gösteriliyor. Yaz okulu kapanışında düzenlenen çocuk şenliklerinde aktif rol alıp, dayanışma ağının güçlenmesine de katkı sunuyorlar. Yaz okullarının hayata geçirildiği her yerde olmasa da, birkaç deneyimsel çalışma olarak ailelerin çocukların yaz okulu boyunca aldığı eğitimin temasının ve içeriğin belirlenmesinde çocuklarıyla birlikte söz sahibi olduğu durumlar yaratılabilir. Bu durum ailenin çocuklarıyla birlikte öğrenme sürecine dâhil olabilecekleri bir olanağı barındırıyor.

Çocuklar Oynasın Diye Park, Söylesin Diye Şarkılar

Halkevleri yaz okullarının programı baştan aşağıya çizilmiş sınırlarla değil, önerilerle, katkılarla ve katılımlarla gelişiyor. Mühendisler, mimarlar, doktorlar, öğretmenler, felsefeciler, ressamlar, müzisyenler, gazeteciler, öğrenciler ve çeşitli alanlardan akademisyenler yaz okullarına eğitici olarak katılmakla kalmıyor. Geçtiğimiz yıllar içerisinde birçok mahalleye çocuk parkları, mimar ve mühendis gönüllülerle mahalle halkı yan yana gelerek kuruldu. Geçtiğimiz yılki çocuk korosu çalışmalarının bir ürünü olarak İzmir Müzisyenler Derneği’nin çalışmasıyla “Bilmiş Çocuğun Şarkıları” isimli bir çocuk şarkıları albümü çıkardı (<http://bilmiscocuklar.blogspot.com.tr>).

### Her Geçen Yıl Daha Deneyimli ve Bir Başka Umutla

Her yıl, sonunda gerçekleşen şenliklerle kapanan Halkevleri Yaz Okulları, özgür bir gelecek düşü kuranlara, çocuklar için bir dayanışma, uğruna direnilen bir ağacın gölgesinde çocuklar özgürce oynayabilsin diye bir umut olma çağrısıdır.

Halkevleri Yaz Okulu öncelikle; alternatif eğitim modeli olma yönünde mütevazı ama ümit veren bir iddia... Ve aynı zamanda; Oyun oynadığı sokakta gaz fişegiyle vurulan, savaşın ortasında, en yakınlarını, kolunu-bacağını yitiren, öldürülen, kapatıldığı cezaevinde çocukluğu çalınan, çalıştırıldığı atölyede, organize sanayide ve madende canını yitiren, ihmal, istismar ve şiddete maruz kalan, en güvende olması gereken yer olan okulda güvensiz bir fiziksel ortama mahkûm edilen, eğitim, sağlık, barınma gibi temel hakları gasp edilen, erken yaşta evliliğe zorlanan çocukların ülkesinde yaşayan hemen herkesin yapabileceği bir şeyler olduğunu gösteren küçük bir adımdır. (Halkevleri Yaz Okuluna ilişkin güncel gelişme ve etkinlikler için bkz. <http://www.halkevleri.org.tr/yaz-okullari>).



*Mehmet Taki Yılmaz*

*“Ne kadar azsan, yaşamını ne kadar az görkemli kurmuşsan o kadar çoksun demektir ve görkemli yaşamın da o denli büyüktür.” Marx*

## Giriş

*Narcissos, beş bin yıl önce Karaburun/Mordoğan’da Irmak Tanrısı Kephissos ile kutsal suların bekçi perisi Liriope’nin oğlu olarak dünyaya gelir. Narcissos’un yaşamı da yine Mordoğan/Ardıç Yamacı’nda bulunan bir pınarın oluşturduğu “küçük” bir su birikintisinde sona erer.*

*Narcissos, kendisine aşık olan kızların aşkına karşılık vermez, onları küçümser. Narcissos’a aşık olanlardan biri de orman perisi Ekho’dur. Ekho, Narcissos’a ilk görüşte aşık olur. Narcissos, Ekho’nun ne aşkına ne de aşk acısıyla ormandaki haykırışlarına kulak verir. Ekho’nun haykırışları ise dağlara çarpıp, umutsuzca kendisine geri döner -yankılanır. Aşkından günden güne eriyen Ekho, kendisini yalnızlığa mahkûm ettiği mağarasında ölür. Aşk Tanrıçası Aphrodite, bu duruma çok üzülür ve öfkelenir. Başkalarının duygularına duyarlı kalan, sadece kendisine hayran olan ve başkalarının kendisine (hayali) hayranlığıyla beslenen Narcissos’u cezalandırmak ister. Bir gün bir pınarın sularından oluşmuş duru bir gölden su içmek için göle eğilen Narcissos, gölde kendi yansımasını görür. Göldeki kendi yansımasına aşık olur. Öyle bir hayranlıkla bakar ki kendine, daha yakından bakmak için eğilir ve göle düşüp boğulur.*

Mitolojik bir anlatı olan Narcissos, diğerlerinin duygularına karşı duyarsızlığı ve sadece kendisine özen gösteren bir kişiliği *sembolize etmektedir*. Ayrıca psikolojide bir rahatsızlık olan narsisizmin adı da bu mitolojiden alınmıştır. Son 30 yıldan beri ilişkilerde artan narsistik belirtiler araştırmacıların, yazarların dikkatini narsisizme çevirmiştir. Örneğin Amerika’da “1990’ların ilk yıllarından başlayarak her beş yılda bu konuda git gide daha çok makalenin yayınlanmasıyla, narsisizme olan ilgi yavaş yavaş değişmeye başladı. 2002 ve 2007 yılları arasında *popüler kültürün* hem narsisizme hem de özsaygıya yönelik ilgisi, tüm zamanların en yüksek seviyesine erişti (Twenge ve Campbell, 2010).” Narsisizm yazı ve araştırmalarına artan bu ilgi narsistik kişiliğin son 30 yılda toplumu saran ve giderek artan kitlesel psikolojik bir hastalığın göstergesi sayılabilir mi? İnsanların günlük ilişkilerindeki yansımaları ile narsisizmin klinik belirtileri karşılaştırıldığında bu soruya “evet” demek kaçınılmazdır. Psikolog Dr. Twenge ve Psikolog Dr. Campbell “Asrın Vebası: Narsisizm İleti” adlı kitabında narsisizmin hangi araçlarla nasıl yayıldığını ve toplumları nasıl etkilediğini, bu konuda

yapılan araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak irdelemişlerdir. Tüm bunlardan yola çıkarak çağımızı “narsisizm çağı” olarak tanımlayanlar da var: Psikiyatr Alper Hasanoğlu, İlişkilerin Günlük Hayatı adlı kitabında “21. Yüzyılı tanımlayacak birkaç kavramdan birinin de narsisizm olduğunu” söylüyor.

Michael Beldoch (1972), vakt-i zamanında Freud ve meslektaşları için histeri ve obsesyonel nevrozlar ne idiyse birkaç on yıldan beri narsisistik bozuklukların da günümüz terapisti için aynı hale geldiğini ifade etmektedir (Akt. Twenge ve Campbell, 2010).

Oysa yakın bir geçmişe kadar asrın hastalığı “obezite” idi. En çok tartışılan, üzerine araştırmalar yapılan, kitaplar yazılan, formüller geliştirilen, önlemler alınan fakat bir türlü önlenemeyen küresel hastalıklı “şişmanlık”. Aşağıda Sağlık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi ile Dünya Sağlık Örgütü işbirliğiyle «Türkiye Çocukluk Çağı Şişmanlık Araştırması» sonuçlarının 09 Haziran 2014 tarihinde (Cumhuriyet, 10.06.2014) açıklanan haberi yer almaktadır.

## Türkiye’de Her 5 Çocuktan Biri Şişman

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) Avrupa Ofisi’nce yürütülen “Avrupa Çocukluk Çağı Şişmanlık Araştırması”nın 2013 yılında 21 ülkede yürütülen 3. aşamasına Türkiye de dahil oldu. Araştırma, DSÖ’nün belirlediği kriterler çerçevesinde Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi işbirliğinde Mayıs-Haziran 2013 tarihinde 78 ekip tarafından, 67 ildeki 163 kentsel, 53 kırsal olmak üzere 216 okulda 5 bin 101 öğrenci ile yapıldı.

Proje kapsamında öğrencilerin boy uzunlukları ve vücut ağırlıkları ölçüldü, velilerle öğrencilerin beslenme ve fiziksel aktivite davranışları ile ilgili anket uygulandı. Araştırmanın 3 yılda bir tekrarlanarak okul çağı çocuklarının büyüme sürecinde değişimlerinin izlenmesi hedeflendi.

Türkiye çocukluk çağı (7-8 yaş) şişmanlık araştırması (COSI-TUR) sonucunda elde edilen verilere göre, erkek çocuklarda beden kitle indeksine göre şişmanlık yüzde 23,3 olarak tespit edilirken, kızlarda yüzde 21,6 olarak belirlendi. Buna göre, 7-8 yaş grubundaki çocukların yüzde 22,5’i şişman, yüzde 2,1’i zayıf.

Yapılan araştırmalara göre; Türkiye’de 12 yaş ve üzerindekiilerin yüzde 72’sinin hareketsiz bir yaşam sürdüğü saptandı. Araştırma, Türkiye’de fazla kilolu olma ve obezite sıklığının giderek arttığı ortaya koydu.

Araştırma sonuçlarına göre, beden kitle indeksine göre çocukların; yüzde 22,5’i şişman (kilolu dahil), yüzde 2,1’i zayıf, erkek çocukların yüzde 23,3’ü şişman (kilolu dahil), kız çocukların yüzde 21,6’sı şişman (kilolu dahil).

Raporda, TV seyretmenin çocuklar için önemli etkinliklerinin başında geldiği ve hafta içinde çocukların yüzde 96,8’inin TV seyrettiğini bu oranın hafta sonunda yüzde 97,7’ye ulaştığı açıklandı. Hafta içinde çocukların yüzde 74,5’i ve hafta sonunda yüzde 87’si günlük 2 saatten fazla televizyon seyrediyor. Evlerden yüzde 52,5’inde bilgisayar bulunuyor. Çocukların hafta içinde yüzde 43,4’ünün ve hafta sonunda yüzde 55,8’inin günlük aktiviteleri arasında bilgisayarda oyun oynama geliyor.

**Şişmanlık** (obezite), genel olarak vücuttaki yağ kütlesinin boy uzunluğuna göre aşırı artması olarak tanımlanmaktadır. Çağımızda insan bedeni, doğasına aykırı olarak yağlanarak şişmektedir. Epidemik bir sorun olan şişmanlık dünyada hızlı bir yayılma göstermektedir. **Şişmanlık ile ilişkisi ve benzerliği bakımından insanlığı tehdit eden bir başka salgın hastalık da narsisizm.** Şişmanlıkta vücut yağlanarak şişerken narsisizmde ise benlik şişmektedir. Tıpkı şişmanlık hastalığı gibi narsisizm de toplumu saran bir hastalığa dönüşmektedir.

Geçen yüzyılın başında arzu ve isteklerin toplumsal beklentiler ve değerler nedeniyle bastırılmasıyla ortaya çıkan ruhsal sıkıntıların yerini, günümüzde bireyin durmaksızın daha çok istemesine izin veren ve hatta teşvik eden 21. Yüzyıl kültürünün yarattığı *yetersizlik, tatminsizlik ve değersizlik* duyguları almıştır (Hasanoğlu, 2013).

Gerçekten de erken kapitalist dönemin aksine, çağımızın en karakteristik özelliği arzuların bastırılması değil bilakis kışkırtılmasıdır. Geçmişte –erken kapitalist dönemde– arzular bastırılıp gerçeklik ilkesine uygun tatmin kanalları sunulmazken günümüzde arzular serbest kalmış, ancak beklenen tatmin gelmemiş, arzuların savunmala-

rından özgürleşmesi beraberinde doyumunu getirmemiştir. Narsisizm çağı, bastırılmış arzuları serbest bırakmıştır bırakmasına ama bu kez de arzu tatminini anlamsızlaştırmıştır (Kızıltan, 2011).

Birey olmak adına bireyciliğin durmaksızın kö-rüklendiği ‘80’li yılların sonlarından itibaren kü-reselleşme insanlardan daha çok tüketmelerini ve tüketir tüketmez ellerindekini hiçbir suçluluk hissetmeden bir kenara fırlatıp atmalarını istiyordu. Ama tüketebilmek için önce sahip olmak gerekiyordu, oysa insanların çoğunun maddi gücü durmaksızın tüketmeye yetmiyordu. Bunun doğurduğu yetersizlik duygusuyla birlikte, birey olmanın bencillik ve empati yoksunluğu olarak anlaşılması narsisizmin kapılarını araladı. Güç sahibi olmak bu tatminsizlikle başa çıkmanın en kestirme yolu olarak gözüktü ve herkes kendi iktidarının peşine düştü (Hasanoğlu, 2013).

Artık daha çok yiyoruz, daha çok ne yiyeceğimiz üzerinde düşünüyoruz ve yeme konusunda dürtülerimiz üzerinde daha az kontrol sahibiyiz, doymuyoruz. Tıpkı narsisizmde olduğu gibi: Daha çok kendimizi düşünüyoruz, daha çok “olmayan” özelliklerimizi “var-mış gibi” algılıyoruz, bunun neden olduğu gerginlikle tahammül eşiğimiz iyice düşmüş durumda, daha çok, çabuk ve orantısız öf-

keleniyoruz, daha az empati yapıyoruz ve git gide gerçek benliğimizin kontrolünü “*şişme ben*”imiz ele geçiriyor. Birçok benzerliği olsa da “*tüketmek*” narsisizm ile şişmanlığın ortak yanlarından birisidir. Yetersizlik ve değersizlik duygularımızın yarattığı benlik boşluğunu, adeta daha çok yiyecek, tüketerek ve tükettiklerimize üstün-duygusal anlamlar yükleyerek, doldurma çabası içindeyiz. Yeme -tüketme alışkanlığımız mı narsisizmi harekete geçiriyor yoksa narsisim mi yeme- tüketme alışkanlığımıza etki ediyor? Her ikisi de kapitalist üretim ilişkilerinin tetiklediği bir sorundur.

### Narsisizm, Ruhun “Fast-Food”Udur

Kapitalist üretim tarzı daha fazla üretme, buna karşın daha fazla tüketme ya da tükettirme ve rekabet üzerine kuruludur. Kapitalist çarkın işleme- si bu üretim biçimine uygun yeni bir insan yeni bir toplum yaratmakla olasıdır. Özellikle Batı’da 1960’lar, Türkiye’de ise 1990’lardan sonra hızla yayılan “*fast food*” alışkanlığı şişmanlığın artmasında büyük bir etken olmuştur. Bu gün bu alışkanlıkla kapitalizm kendisine yaklaşık 400 milyar dolarlık bir pazar yaratmıştır. Kapitalizm, yarattığı bu devasa pazarın sürekliliğini sağlayan unsurlardan biri de “narsisizm”dir. Wolfe göre, 1960’larda insanlarda daha toplumcu çıkarlara sahip bir dünya görüşü ve mücadelesi yaygındı. 1980’den sonra bu düşünce daha *bireyci*, *daha kendi çıkarını gözetken* bir anlayışa dönüşmüştür. Bu dönüşümde kitle iletişim araçlarının etkisi büyüktür. Geçmişte tv’ler, filmler ve reklamlar *bireyci* dünya görüşünün yaygınlaşmasında etkili olurken, günümüzde ise internet, facebook, tiweter, iPad’ler, android cep telefonları ve yine reklamlar *bireyciliğin* ve *tüketiciliğin* yayıcıları durumundadır.

Narsisizmin yayılması, fast-food zincirlerinin yayılmasından daha kolaydır. Ne bina inşa etmeniz, ne yemek pişirmeniz ne de eleman çalıştırmanız gerekiyor. Narsistik değerler pop müzikle, televizyonla, sinemayla ve giderek artan biçimde internetle dünyanın her yerine rahatça taşınabilmektedir. Kişinin ilgiyi üzerine çekmesini sağlayan narsistik davranışlar, internet sihriyle, bir anda dünyanın her yerine yayılabilmektedir (Twenge ve Campbell, 2010).

Kapitalizm dürtü nesnesinin bu pervert (ayar- tıcı, baştan çıkartıcı) dinamiğini kendi çıkarları doğrultusunda kanırtırcasına kullanır; bizi mut-

lak narsisizm yanılsamasının mümkün olduğuna inandırmaya çalışır; cep telefonlarından, son model arabalara, son nesil teknolojik ürünlerden ışıltılı giysilere, “eskort arkadaşlık”lardan cinsel fantezi ürünlerine dek dürtü nesnesini somutla- yan bilcümle fetiş-nesneleri satın alırsak şayet, on- tolojik gediğin kapanacağını ve mutlak narsisizm durumuna kavuşacağımızı vaadederek bize; her bir ürününü her birimize pazarladığı bu yanılsamadır aslına bakılırsa. Kapitalizm gücünü, esnekliğini, yenilenebilirliğini asıl olarak bu vaatten ve elbette her birimizin bu vaade kapılıp peşine takılmasın- dan alır (Kızıltan, 2011).

Bu çağda iletişim araçlarıyla (reklamlar ve sos- yal medya vd.) sürekli vurgulanarak kişiliklerde uyarılan **şey**: “*siz özelsiniz... siz en iyisine layıksınız... sahip olduğun seni yansıtır... sahip değilsen sen sen değilsin...*” Bu uyarılar “*ben özelim... ben en iyi şeylere layığım... ben mükemmelim... ben sahip olduklarımla benim...*” şekline dönüşerek bir süre sonra kişinin “ben”ine yerleşmektedir. Son- rasında “*ben*” ve “*tüketmek*” yaşamın önceliği ve anlamı olmaktadır. Bunun sonucunda tüketmeye programlanan “ben” daha çok yeme davranışı gös- tererek vücutta şişme-yaglanmayı artarken; diğer yandan başkalarına karşı olumlu ilgi, başkalarının gereksinimlerine duyarlılık zayıfladıkça; olmayan özelliklerini var-mış gibi algılayan, büyükle- meci “ben” şişmektedir. İşte bu şişen ben ile çağımız yeni bir çağa, “*narsistik çağa*” girmiştir.

### Özçekim (Selfie) Salgını

Selfie (öz-çekim). Narsisizm (öz-severlik). İşte narsisizm ile bağlantı kurabileceğimiz selfie “öz- çekim” salgını, güncelliğiyle narsisizmi somut- lamaktadır. Facebook’ta paylaşılan fotoğraflara baktığımızda, paylaşılanlar çoğunlukla insanların kendi fotoğraflarıdır. İnsanlar olur olmadık yer- lerde kendi çektikleri (özçekim) kendi resimlerini paylaşmaktadırlar. Paylaşılan bu fotoğraflara kaç tane “beğeni” tıklaması yapıldığı ise şimdilerde merak edilen konuların başında gelmekte, ayrıca kaygı nedeni olmaktadır. Mesela, facebook’ta “be- ğen” seçeneği var ama “beğenme” seçeneği yok- tur. Bununla insanlar sosyal medyada tek seçe- nekli özgürlükleri paylaşmaktadırlar. Ayrıca “çok tatlısın, çok yakışıklısın” gibi etki gücünü yitirmiş cümlelerle yapılan “beğeni” yorumları karşılıklı takibe dönüşmüştür. Bir de “*hep böyle kal!*” yoru- mu da internet dünyasında hayatın akışkanlığına,

değişkenliğine, dönüşkenliğine kısaca dinamik yapısına aykırı bir zihin algısının yayılıyor olduğunu da gündeme getirmektedir. “*Hep böyle kal!*” Sanki özçekim yapıp paylaştığımız o bir “anlık görüntü” tüm yaşantımızı temsil ediyormuş gibi... tarihsizlik... öncesi ve sonrası olmayan algılar... metafizik...

Piyasayı, vitrinleri, reklamları vs... narsistik belirtiler açıdan gözlemleyince narsisizmi harekete geçirici tüketim metaları hemen göze çarpmaktadır. Bunlardan bir diğeri de benim adıma, şahsıma özel üretilmiş “*Mehmet CocaCola*”dır.

Obez–uzun bir giriş oldu. Narsisizm adını Yunan mitolojisindeki Narcissos’tan almıştır. Obezite ile narsisizm arasında tarihsel, ekonomi-politik ve klinik benzerlik vardır. Obezite ve narsisizm, kapitalist üretim ilişkilerinin “tüketen” yeni bir insan yeni bir toplum yaratmasının sonucudur. (Narsisizm ile kapitalist üretim ilişkileri bir başka yazının konusu olduğundan bu yazıda kısaca değinilmiştir.) Narsisizm 21. Yüzyıla adını verecek kadar giderek yaygınlaşmaktadır. Selfie salgını, “bana özel cocacola” “*metre kare olarak şişman evler*” narsisizmin bu yaygınlığını somutlamaktadır. Yazının bundan sonraki amacı narsisizmin klinik belirtilerinden, narsisizm ile anne baba tutumları arasındaki ilişkilerden ve eğitim sisteminin dönüşümündeki narsistik yönelimlerden bahsedilecektir.

### Narsistik Kişiliğin Temel Özellikleri

Psikoterapist Çiğdem Alper’e göre “*narsistik kişilik bozukluğu kendini mükemmel görmek, başkalarını düşünmemek ve başkaları tarafından yargılanmaya aşırı hassasiyet*” olarak tanımlıyor. Sadece kendini düşünmek ve davranışlarının başkalarına olan etkisini umursamamak bu kişilerin en temel özellikleridir.

Tüm narsistlerin karakteristiği olan duygunun inkarı, kendisini en çok diğer insanlara yönelik davranışlarda gösterir. Başkalarına karşı merhametsiz, istismarcı, sadist ya da yıkıcı olabilirler, çünkü diğer insanların fedakârlıklarına ya da duygularına karşı duyarsızdırlar. Diğer insanların ruh halini ya da duygularını anlama yeteneği olan duygudaşlık-empati onlarda yoktur (Lowen, 2013). Narsistik kişiler kendilerinden ziyade diğer insanların hatalarını konuşurlar. Kendilerinin düşünce, bilgi ve davranışlarının hatasız oldukları inancı içindedir-

ler. Zaten hastalığın sınır noktası da burasıdır.

İnsanlar olmayan yeteneklerini, olmayan bilgilerini veya olmayan maddi gelirlerini (krediler) varmış gibi algılayıp şişirilmiş ben’lerini bu yok’lar üzerine inşaa etmeye; ilişkilerini de olmayan bu özellikler üzerinden yürütmeye başladılar. Bu nedenle narsisizm salgını bireyleri katıldıkları toplantılarda en doğruyu bilen, en iyi soruyu soran, en iyi konuşmayı yapan, en iyi yazıyı yazan, en yeniyi tüketen bir kişi olarak kendilerini diğerlerine gösterme çabası içine girmeye zorladı. Hasanoğlu’na (2013) göre, narsisizm kısıracındaki birey, erişkinlik hayatında bir bağımlı gibi kendini “özel” yaptığına inandığı şeylerin peşinde sürüklenir. Maddi refaha, mesleki başarıya, iktidara ve insanları etkileme gücüne ulaşmak için çırpınır durur. Empatik bir bağlamdan yoksun olduğu için de, bu hedeflerine ulaşmaya çalışırken karşısındakine özen göstermek aklının ucundan bile geçmez. Başarısızlığı ve sıradanlığı temsil eden her şeyden kaçınmak için nafil bir çaba içine girer. Gittikçe ıssızlaşan bir dünyanın kapıları açılır önünde. O özel olduğunu düşündükçe ve olmayan özelliğini göstermeye, ispata çalıştıkça insanlar ondan sıkılır. Geriye koskocaman bir boşluk duygusu kalır. Narsist birey bir hata yaptığında sorumluluk yükleyebileceği birini hemen bulur. Kendi eksik ve zayıflıklarını gizlemek, telafi edebilmek için başkalarının hatalarını görmek ve yorumlamak konusunda ustalaşır. Bu durum onların kafasında “kurgusal bir dünya” oluşmasına neden olur.

Özellikle idealize ettikleri insanların kendileri hakkındaki duygu ve düşüncelerine aşırı bir hassasiyet gösterirler. İmaj, dışarıya karşı nasıl görüldüğü narsistik kişi için hayatı bir önem taşır. *Gerçekte ne olduklarından ziyade nasıl göründüklerini daha çok önemserler.* Kendilerini, dışarıdan bir gözle izlerler. Bu nedenle, narsistik kişinin zihni tipik olarak sürekli biçimde kendisiyle, insanların gözündeki izlenimiyle meşguldür. Ötekinin gözüne girmek, benliği ifade etmenin önüne geçmiştir (Kızıltan, 2006).

### Narsistik Kişilik Bozukluğunun DSM-IV Kriterleri

Narsistik Kişilik Bozukluğu, aşağıdakilerden beşinin (ya da daha fazlasının) olması ile ayırt edilen, genç yetişkinlik döneminde başlayan ve çeşitli koşullarda kendini gösteren, (kurgusal dünyalarında



ve davranışlarında) büyüklenmecilik, hayranlık gereksinimi ve empati yoksunluğunu içeren yaygın bir örüntüdür.

**1. Kendisinin önemine dair büyüklenmeci bir duyguya sahiptir** (örn. Başarılarını ve yeteneklerini abartır, yeterli ya da başarılar olmadıkları halde üstün biri olarak takdir edilmeyi bekler.): Narsisizmin ana özelliği, kişinin kendi benliği hakkında abartılı ve olumlu bir kanısının olmasıdır. Narsist insanlar toplumsal statü, güzel görünüm, zeka ve yaratıcılıkta, başkalarından daha iyi olduklarına inanırlar. Ama değildirler. Yapılan araştırmalara göre, diğer herkes gibi sıradandırlar. Bu gerçeğe rağmen, narsistler kendilerini diğerlerinden üstün olarak görürler –onlar özeldir, hak sahibidir ve eşsizdirler. Özel ve önemli biri gibi hissetmeyi nasıl sürdürebilirsiniz –özellikler de öyle değilseniz (Twenge ve Campbell, 2010)? Narsistler için çevrelerindeki insanlar ve onlarla ilişkileri, daha çok kendilerini dışarıya iyi, farklı gösterecek “araçlar” olarak görürler. Yani ilişkilerini kendine olan hayranlığını arttırmaya yönelik düzenlerler. Olmayan üstünlükleri onaylandığı sürece her şey yolundadır. İşe yaramazsa –ki bir yerde mutlaka patlak veriyor– suçlama, intikam, öfke patlaması yaşıyorlar.

Güneş’e (2013) göre, narsisizm kişinin kendini ‘bir şey’ zannetmesi hâlidir. Kendini beğenme, başkalarını yetersiz bulma hastalığına yakalanmasıdır. Zira kişi, narsist olduğunu bilmez. O, insanları yetersiz bularak kendini yüceltir. Narsist kişide ‘acıma’, ‘sadakat’ yoktur, ‘vefalı’ değildirler, kimseye ‘bağlanamaz’, ‘âşık’ olamaz. Zira o kendisine âşıktır. Narsist kişiler kırılıgandır, eleştirilmeye tahammülü yoktur, kendisini eleştirene öfke duyar. Narsist kişi, kendisinde bir rahatsızlık olduğunu düşünmez. O, kendisinin anlaşılmadığını zanneder.

Psikoterapist Çiğdem Alper’e (2005) göre narsistik kişiler genelde kendi değerlerini fazlasıyla abartırlar. Sürekli olarak yeteneklerini olduğundan fazla gösterirler, ukala, gösteriş meraklısı ve kendini beğenmişlerdir. Kendilerinin herkesten daha üstün olduğuna inanırlar. Bu şekilde düşündükleri sürece kendilerini güvende ve mutlu hissedebilirler. Kişiliklerinin olumsuz taraflarını genelde inkar ederler yada mantıklı açıklamalar getirirler.

## 2. Sınırsız başarı, güç, zekâ, güzellik

**veya ideal sevgi fantezileriyle meşguldür:** Narsistik kişi sürekli olarak mükemmel imajını diri tutacak, besleyecek aynalamalara ihtiyaç duyar. Bu tepkileri elde etmek için uğraşır durur. Dolayısıyla, kendini iyi hissetmenin yolu olarak narsistik kişi tipik olarak büyüklük ve üstünlük hissini pekiştirmek için sürekli bir şeyler yapmak zorunda hisseden, performans zorlantısı içindeki kişidir (Kızıltan, 2006).

Narsistik kişilik bozukluğunun temelinde, kişinin sahip olduğu değerlerin ve gücün abartılması ve gerçek dışı biçimde algılanması yatmaktadır. Bu tür kişiler kendi hayal dünyalarında kendilerini en başarılı, en değerli, en yetenekli olarak algırlar. Dünyanın sırrına (bilgisine) eriştiklerini zannederek, son noktayı koyduklarını düşünecek kadar kendilerini abartırlar. Bencil, hayran kitlelerinden hoşlanan, özel yeteneklere sahip olduğunu düşünen ve bu yüzden ayrıcalıklar bekleyen narsist insanın en büyük özelliklerinden biri eleştirilere kapalı olması (Yığıtoğlu, 2010).

Temel özelliklerinden bir diğeri de aşırı ilgi beklentileri... Onlar ne olursa ve her ne pahasına olursa olsun ilginin odağı olma gayretiyle yaşıyorlar.

Mükemmel olduklarına dair inancı koruyabilmek için, daha doğrusu bu sahte mükemmelliğin açığa çıkma korkusu ihtimaline karşı, her tür davranışı gösterebilirler; değerlerini değiştirebilir, yalan söyler, aldatır, inkar eder, suçlar, ortamı terörize eder ve hatta gerekirse suç işler.

**3. “Özel” ve biricik olduğuna ve ancak özel veya üst düzey insanlar (veya kurumlar) tarafından anlaşılabilirliğine veya onlarla ilişkide bulunması gerektiğine inanır:** Dünyayı şöhretli, zengin, büyük ve önemli insanlar ile değersiz, “düşük kalite” aşağılanabilir insanlar biçiminde ikiye böler. Büyük, önemli, zengin veya güçlü gruba değil de “düşük kaliteli” gruba ait olmaktan korkar (Kernberg, 1975). Sıradan olmak narsistik kişi için aşağılayıcı ve korkutucudur. Oysa sıradandırlar. Şişmiş benlik bunu fark etmelerini engeller.

Mükemmel görünmediğini hissettiğinde ya hep ya hiç kuralını işletir; kendini değersiz, önemsiz, yetersiz, zavallı, kusurlu, hiçbir işe yaramayan ve bir hiç hisseder. Büyüklenmeci benliğin çökme olasılığı olan ortamlarda kaygıları yoğunlaşır. Bu

duygulanımlar, narsisistik bireyin kendini neye karşı savunduğunu açığa çıkarır. Tüm gayreti, ona derin bir ıstırap veren değersizlikle yüklü özbenliğin inkârına yöneliktir (Kızıltan, 2006).

**4. Aşırı hayranlık bekler:** Narsistler, genellikle, ortalıkta kasılarak gezen, ün, şan ve şöhreti seven, hava atan, çaka satan kişilerdir. Sıradan insan olmak korkuları nedeniyle hep daha çok şey isterler. Hep el üstünde tutulmak, baş tacı edilmek ve övülmek isterler. Hep özel olmak, hep özel muamele görmek veya özel hissedilmek isterler. Kendilerini fiziksel ve ruhsal yönden aşırı beğenen ve üstün gören, sürekli beğeni, ilgi ve onay bekleyen; gittikleri her yerde hemen özel bir yeri hak ettiğine inanan kişilerdir. Kendilerini özel gördükleri için herkese geçerli kuralların kendileri için geçerli olmadığına inanırlar (Keçe, 2010).

Narsisistik kişinin tüm çabası bu dünyada değerli, anlamlı ve meşru bir varlık olduğunu diğer insanlara tasdik ettirmektir. Benlikleri bu tasdikle beslenir. Tüm ilişkileri bu bağımlı “tasdik” üzerine kurulduğu için (Kızıltan, 2006) onay görmediği ya da en küçük farklı bir fikir karşısında çirkinleşirler. Bunun nedeni de narsistler kafalarında gerçek dünyanın dışında *kurgusal* bir dünyayı da taşırlar. Kendilerinin de inandıkları bu kurgusal dünya eleştiriye maruz kaldığında orantısız öfke açığa çıkar.

Aslında, çoğu kez zannedilenin aksine narsisistik kişi kendini seven değil kendinden nefret eden kişidir. Bilinçdışında kendini değersiz, eksik, kusurlu ve küçük görür. Tüm savunmaları, orantısız öfkeleri, nefret ettiği **özbenliğini** bastırmaya yöneliktir (Kızıltan, 2006).

**5. Hak sahibi olduğu hissine sahiptir -yani, özellikle ayrıcalıklı muamele görme veya beklentilerine otomatik olarak uyum gösterileceğine dair makûl olmayan beklentilere sahiptir:** İlişkilerinde baskın olmak isterler. Kendilerini üstün, özel ve ayrıcalıklı gördüklerinden diğer insanlardan kendilerine ayrıcalıklı davranışlar beklerler. Başkalarından özel muamele görmeyi hak ettiklerine inanırlar. İlişkileri her zaman gizli bir gündeme sahiptir. Yüzeyde arkadaşça, samimi görünebilseler de altta ilişkinin tek bir amacı vardır: büyülenmeci benliği ayakta tutacak narsisistik geribildirimleri/tepkileri elde etmek (Masterson, 1990).

Çevrelerindeki herkes o’na hizmet için vardır, diğerleri o’nun ihtiyacını karşılayabildiği ölçüde değerlidir. Bir narsisti evinize davet ettiğinizde bu, sizin konukseverliğinizden değildir; o bunu hak etmiştir.

Narsistik kişiler kendi rahatları ve mutlulukları için başkalarının isteklerinden vazgeçmeleri gerektiğine inanırlar. İlişkilerin kafalarındaki kurgusal dünyaya göre şekillenmesini beklerler ve öyle olsun isterler. Sadece bir şeyi istiyor olmaları elde etmek için yeterli bir nedendir. Bu insanlar genelde başkalarına haset ederler ve yansıtma yaparak diğer insanların sürekli kendisini kıskandığını düşünürler. Oysa kendileri başka insanların sahip oldukları değerleri ve başarıları kıskanırlar. Bu nedenle narsistik kişilerin başkaları ile olan ilişkileri sürekli sorunludur çünkü, aşırı ilgi ihtiyaçları ve başkalarının duygu ve düşüncelerini umursamamaları yüzünden insanlar onlardan uzaklaşırlar (Alper, 2005).

En çok zenginlik, başarı, güç, ihtişam gibi konulara kafa yorarlar: Devamlı takdir edilme, itibar görme, iltifat arayıp durma çabasıdadırlar. Övgü, kendini beğenmişlerin, narsistlerin besinidir. Lehte muamele görmeye, kayrılmaya hakları olduğunu düşünürler. Başkalarının onlara sundukları samimi hizmetleri onlar “benim gibi birine tabi ki yapacaklar” şeklinde düşünürler (Alper, 2005).

Narsist kişiler toplumsal sorumlulukların, genel geçer insan ilişki kurallarının kendileri için geçerli olduğuna inanmazlar. Karşılığında hiç bir şey vermeden başkalarının kendilerine hizmet etmesini beklerler. İstekleri olmadığında sözlü saldırılar, sınır krizleri, duygusal, fiziksel yada cinsel taciz ile tepki verebilirler. Birisi çıkıp bencil ve sömürgeci yapılarını yüzlerine vurmaya kalkarsa aşağılayıcı ve saldırgan olabilirler (Alper, 2005).

**6. Kişilerarası ilişkilerde sömürücüdür -yani, amaçlarına ulaşmak için insanları kullanma:** Narsistler kendi çıkarları (ışırılmış benliklerini onaylatmak) için başkalarını çok iyi kullanırlar. Kullandıkları kişiyle işleri bitince ona sırtlarını döner, vefasızca davranırlar. Çünkü vefasızlık ve nankörlük narsistlere göre normal davranışlardır.

Narsisistik kişinin hayatında insanların, onu doyurmak; onun tarafından kullanılmak ve sömürülmek; ona biricik, özel, ayrıcalıklı, önemli ve

üstün biri olduğunu hissettirmekten başka bir işlevleri yoktur adeta. Narsistik destek beklendikleri kişileri idealleştirme, hiçbir şey beklemediklerini ise küçük görme, yok sayma eğilimindedirler.

Her şeyi bildiklerine, hatta dünyanın sırrına (bilgisine) erdikleri için kimseye ihtiyaç duymazlar. Narsist bir kişi eğer bir kurumun üst yöneticisi konumundaysa yönetim toplantılarında, bir ya da iki ast elemanla yapılan toplantılarda hep o konuşur, diğerleri dinler. Başkalarının fikirleri kendi fikrinden önemli ve üstün olmadığına göre onunla oturup sohbet edilmesine, mevzuların tartışılarak doğruya ulaşılmasına nasıl olsa gerek yoktur. Narsist kişi zaten her şeyin en iyisini biliyor ve en güzelini düşünüyordur!. Karşıdakilere sadece onaylamak ve dinlemek düşer. Fikir sorar gibi yaptıklarında da, daha önce söylediklerinin onaylanmasını beklerler (Yığıtoğlu, 2010).

**7. Empatiden yoksundur -diğerlerinin duyguları ve gereksinimlerini kabullenme veya paylaşmada gönülsüzdür:** Tatmin edici, hakiki bir yakınlığı içeren duygusal ilişkiye giremez veya sürdüremezler. İlişkileri genelde kısa sürer veya oldukça sorunludur. Kişilik yapıları gereği kendilerini duygusal olarak içtenlikle ortaya koyamazlar; zira yakın ilişkiler kendini ifade etme, doğal olma ve empati becerisi; gerektiğinde ötekinin gereksinimleri adına kendi gereksinimlerini ikincil plana alabilme özverisi ve esnekliği gerektirdiği için narsistik bireyin özellikle beceremediği bir ilişki tarzıdır. Ayrıca, yakın ilişkiler insanlardan ve kendinden sakladığı yaralı, boş, değersiz hissedilen ve pek doğal olarak aslında hiç de mükemmel olmayan “gerçek benliğin” açığa çıkma, fark edilme riskini de taşıdığı için narsistik kişinin özellikle kaçındığı ilişkilere (Kızıltan, 2006).

Son derece kıskanç da olan narsistik kişiler, sadece kendi iyilikleri için çalışma eğilimi gösterirler, sadece kendilerine yararlı olacağını düşündükleri insanlara ilgi duyarlar. Kendi gibi düşünmeyen insanlara karşı son derece tahammülsüz olurlar; çoğunlukla onları zaten dinlemezler. **Çoğu kez** ortamı terörize etmek, narsistleri gerçek benlikle-riyle yüzleşmekten alıkoymak.

Narsistlerde empati yani başkalarının ne hissettiğini anlama yeteneği gelişmemiştir. Son derece benmerkezci düşünürler. Aldıkları kararlar, iletişim biçimleri başkalarını nasıl etkiler, onlar için bunun önemi yoktur. İnsan ilişkilerinde böyle bir

boyutun olduğunu farkında değildirler. İş arkadaşlarının yanı sıra eşi ve çocukları da bu durumdan payını alır (Yığıtoğlu, 2010).

Genelde başka insanlar ile yaşadıkları problemleri kendi davranışlarının bir sonucu olarak düşünmezler aksine dış etkenlerin ya da diğer insanların hataları sonucu olduğuna inanırlar. Bu nedenle ilişkilerde sürekli aynı sonuçla karşılaşır. Ve hep o haklıdır.

**8. Çoğu kez diğerlerine haset duyar veya diğerlerinin ona haset duyduklarına inanır:** İnsanları gerçekte sevmez, kendilerinden nefret ettikleri gibi aslında insanlardan da nefret ederler. Narsistler, kafalarındaki kurgusal dünyaları, savunmacı narsistik amaçları ve gereksinimleri doğrultusunda diğer insanları davranmaya zorlamak tipik davranışlarıdır.

Kronik ve yoğun haset bu insanların duygusal yaşamlarının temel bir özelliğidir. Narsistik kişiler, kendilerinin sahip olmadığına sahip olan veya yalnızca hayattan zevk alıyor görünen insanlara karşı oldukça yoğun haset duyarlar. Özellikle büyülenmeci benlikle özdeşleştiklerinde, dolayısıyla kendilerini mükemmel hissettiklerinde diğer insanların onlara haset ettiklerini düşünürler (Kızıltan, 2006).

Kıskançlık duygusu hayatlarında çok önemli yer işgal eder: Başkalarını kıskanır, başkalarının da kendilerini kıskandığına inanırlar. Kendi amaçlarına ulaşmak için başkalarının kendince zayıf taraflarını yine kendince açıklarını ararlar. Açıklıklarını (kendince) tespit ederlerse onları bir üstünlük kurma aracı olarak kullanırlar.

Eleştiriye karşı aşırı tepki gösterir, öfke hissederler. Kendini beğenmiş narsist kişiler her türlü eleştiriye kapalıdır. En dostça eleştiriden bile rahatsız olur, zaten eleştiriye “hakaret” olarak algılar ve kendisini eleştirenleri düşman kabul ederler. Kendisini eleştiren kişiler onun kıymetini bilmeyen, kötü niyetli ve derinlemesine düşünemeyen ahmaklardır. Bu eleştirinin hesabı günü gelince sorulmak üzere bir kenara kaydedilir.

**9. Kibirli, küstah davranış veya tutumlar sergiler:** Fikir danışmak ve yardım istemek bu tür liderlik sapmasına sahip, “her şeyi bilen” olarak, kendini beğenmiş kişiler için düşünülmesi, hayal edilmesi bile zor bir durumdur. Yardım istenecek kişi “O KİM?” dir ki... (Yığıtoğlu, 2010).

Narsist, yaşamını, sosyal ilişkilerini kendine hayranlığını azami seviyeye çıkaracak şekilde düzenlemekle geçirir. Bu düzenleme işe yaradığında narsist, bir itibar ve gurur patlaması hisseder. İşe yaramadığıdaysa öfke, suçlama ve kimi zaman da hiddet kriziyle tepki verir (Twenge ve Campbell, 2010). Narsistler başkalarını umursamazlar, bu nedenle de kendilerine duydukları hayranlık sıklıkla kontrolden çıkar (Twenge ve Campbell, 2010). Özellikle kibirlilik ve gösteriş merakı kişiliklerinin en görünür özelliklerinden biri. Çatışma anlarında veya dikkatlerin üzerinde olmasını istedikleri durumlarda tiyatrosu krizler geçirebiliyor, sahnedeymişçesine “oynatabiliyorlar” (Kızıltan, 2006).

İçsel özgürlüğünü yitirmiş olan narsisistik kişi, içinden geldiği gibi davranamaz. Travmaya uğrayacağı, gözden düşeceği; nesnenin ve benliğin agresyonunu uyacağı, yaralı ve kusurlu benliğinin açığa çıkacağı kaygısıyla spontanlığını ketler. Dolayısıyla, sürekli büyülenmeci benliğin empoze ettiği biçimde ölçülü, kontrollü, hesapçı davranır (Kızıltan, 2006).

### **Narsisimin Körükleyicisi**

#### ***Anne Baba Tutumu***

Kişi nasıl oluyor da böyle oluyor, insan böylesi bir ruha nasıl dönüşüyor? Araştırmalar gösteriyor ki, bu hastalığın temeli çocukluk yıllarında atılıyor; fakat yetişkinlik döneminde tetikleyici faktörler oluşukça bu hâl ortaya çıkıyor (Güneş, 2013):

1- Çocukluk yıllarında, annesi ile ‘bağlanmasında’ problem yaşamış çocukların yetişkinlikte narsist kişilik bozukluğuna daha ‘yatkın’ olduğu biliniyor. Reddedici, otoriter ve baskıcı annelerin çocukları önce içlerindeki anne yoksunluğunu ‘bastırma-yı’, kendi iç dünyalarına ‘derinleşmemeyi’, fazla ‘duygusal olmamayı’, kimseye ‘bağlanmamayı’, ‘güvenmemeyi’ öğreniyorlar. Annesine güvenle bağlanamayan kişi, hayata güvenle bakamıyor.

2- Çocukluk yıllarında ‘aşağılanmış’ kişiler narsisizme yatkın oluyor. Kişi aşağılandıkça kendini güçlendirmeyi, kendini güçlendirdikçe başkalarını hissetmemeyi, onları ezmeyi bir tarz hâline getiriyor. Ebeveynler çocuklarını şu ya da bu sebeple aşağılarken aslında duyarsızlaştırdıklarını görmelidir. Duyarsızlık ruhsal ölümdür. En basitinden söylenecek olursa, kardeşi ile kıyaslanan çocuk, aşağılanan çocuktur. Ödevini yapmadığı için sı-

nıfta alay konusu edilen çocuk adım adım duyarsızlaşan bir çocuktur.

3- Yine çocukluk yıllarında, ebeveynleri tarafından devamlı ve abartılı ‘övülmüş’ çocuklar da potansiyel bir narsisttir. Örneğin bir ebeveyn ‘Benim kara gözlü kızım, senin eşin benzerin yok’ diyerek kızını sevmişse veya ‘Benim oğlum gibisi yok bu dünyada’ denilerek çocuğa bu övünge ruh edin-dirilmişse, böylesi çocuklar potansiyel narsisttir.

Otoriteyi küçük çocuklara bırakan, onlara hak etmedikleri, gelişim düzeylerine uygun ve gerçekçi olmayan methiyeler düzen, onları öğretmelerinin eleştirilerinden koruyan, onlara pahalı oyuncaklar alan ve özgürlük tanırken sorumluluk vermeyen anne babaları giderek daha sık görüyoruz. Tarihin hiçbir döneminde bir çocuğun ihtiyaçları ilk sırayı bu derece işgal etmemiştir. Kısa zaman öncesine kadar çocuklar patronun kim olduğunu –ve patronun kendileri olmadıklarını- bilirlerdi. Patron, anne ve babaydı. Ve anne – baba, sizin “arkadaş”larınız değil, ebeveynlerinizdi (Twenge ve Campbell, 2010).

Ebeveynlikte görülen bu ani ve köklü değişimin kaynağı, temel bir değer haline gelmiş olan kendine hayranlık ve olumlu duygulardır. Geçmişte anne babasının onayını almak için çabalayan çocuklar idealinin yerini, çocuklarının onayını almak için çaba harcayan anne – babalara bırakmıştır. Çocuğun tüm isteklerine boyun eğen ve yerine getirmeye çalışan anne-babalar bunun karşılığında çocuklarından “senden nefret ediyorum” sözünü duymamanın huzurunu yaşamaktadırlar. Ne yazık ki ebeveynlerin -biraz da popüler kitapların etkisinde kalarak, çocuklarında öz-saygıyı yükselttiğini düşündükleri şeylerin çoğu –bir çocuğa özel olduğunu söylemek ve istediğini vermek gibi- aslında narsizme yol açıyor. Bu türden iyi niyetli olduğu düşünülen anne-baba tutumları, narsisizmin kapısını açmış durumda ve birçok anne-baba, çocuklarına olan sevgilerini en modern yollarla ifade etmektedirler: Çocuklarının harikalıklarını ilan ederek (Twenge ve Campbell, 2010).

Gerçekte herkes, anne babaların artık çok daha yumuşak huylu, müsamahakâr olduklarında hemfikiridir. Psikolog Polly Young, “Çok sayıda modern ebeveyn, saflıkla, çocuklarını gerçekten sevmek yerine onları idealleştirme hatasına düşüyorlar” diyor. Kindlon, çocuklara aşırı müsamaha gösterildiğinde, bunun yedi ölümcül günaha benzeyen



sonuçlara; kibir, öfke, kıskançlık, tembellik, oburluk, şehvet ve açgözlülüğe yol açacağını söylemektedir. Yedi ölümcül günah, narsisizmin belirtilerinin kısa bir özetidir (Twenge ve Campbell, 2010).

Davranışçı kuramlar narsizmin, abartılı övgülerden kaynaklandığını ileri sürüyor –size tekrar tekrar harika olduğunuz söylenirse, büyük olasılıkla harika olduğunuzu düşünürsünüz. Narsist genç yetişkinler üzerinde yapılan bir araştırmada çocukken, anne babalarının kendilerine karşı çok fazla müsamahakar davrandıklarını; istisnai yetenek ve becerilerim olduğuna inandıklarını; iyi yada kötü yaptığım her şeyden dolayı övdüklerini; hemen hemen hiç eleştirildiklerini hatırladıklarını söylemişlerdir (Twenge ve Campbell, 2010).

Eğitim danışmanı Karen Hill Scott, yeni arabalarının markasına beş yaşındaki oğullarının karar verdiği bir aile tanıyor. “bu gerçekten de zayıf anne baba çağı” diyor. Şaka değil. Çocuklara, yaşlarına orantısız olarak bu kadar güç vermek onlara, bütün zevkli yanları ve seçimleriyle ama hiç sorumluluk üstlenmeden, her şeyin en iyisine layık olduklarına inandıkları bir yaşam görüşü öğretiyoruz (Twenge ve Campbell, 2010).

Anne baba kendini çocuğun arkadaşı olarak gördüğünde, uyku saatinde ısrar etmesi ya da katı kurallar koyması güçtür. Ebeveynlik ve narsisizm üzerine yapılan araştırmalar, bu tür gevşek ebeveynlik denetiminin, ergenlerde narsisizmin en güçlü nedenlerinden biri olduğunu göstermiştir. 2000’lerin çocukları, anne babalarının aynı yaşlardayken harcadıklarının % 500 daha fazla para harcamaktadırlar (Twenge ve Campbell, 2010). Havalı olmak, başkalarından daha üstün ve iyi olmak, gelişen teknolojik araçların en üst modeline sahip olmakla ölçülmektedir. Marka çuğımız çocukları ve gençleri için öncelikli tüketim nedenidir. Cep telefonları, İpod’ler, tabletler vs...

### Orantısız Övgü

Son on yıllık dönemlerde Amerikan ebeveynliği, en küçük başarılar, hatta kimi zaman zayıf performanslar için övgüler yağdırılmasıyla, farklı bir modele kayd. Gerçekte berbatken, harika olduğunu düşünmek, narsisizmin tarifidir. Ancak birçok anne-babanın ve öğretmenin her gün öz-saygı adına çocukları teşvik ettikleri şey de budur (Twenge ve Campbell, 2010). Ne yazık ki aşırı övgü, görün-

düğü gibi çözüm değil –hem narsisizme yol açabiliyor hem de başarısızlığa. Yapılan bir çalışmada, bazı çocuklar bir görevde başarılı olduktan sonra, ne kadar “zeki” oldukları söylenerek övüldüler. Diğerlerine de çok çalışmalarının iyi olduğu söylendi. Daha sonra, çok çalıştıkları için “iyi” olarak övülenler çok daha iyi performans gösterdiler –bu yeniden yapabildikleri bir şeydi. Zeki oldukları söylenenlerse tekrar denemekten korktular –ya beceremezlerse? Bu artık zeki olmadıkları anlamına gelecekti. Bu araştırma, çocuğu sıkı çalışması için övmenin; çok popülerleşmiş, fazlaca genel bir yol göstermekten –çocuğa özel, harika ve zeki olduğunu söylemek- daha iyi olduğunu iddia ediyor (Twenge ve Campbell, 2010).

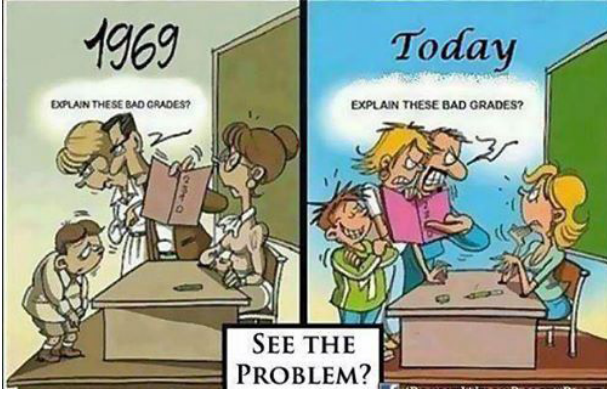
### Okul ve Narsisizm

Her toplumsal sistem, kendi yapısına ve işleyişine uygun kişilik örgütlenmesine ihtiyaç duyar ve kendi kültürünü –yani, normlarını, temel kabullerini, deneyimi örgütlenme tarzlarını– sosyalleştirici kurumlar aracılığıyla bireyde kişilik biçiminde yeniden üretir. Başta aile olmak üzere, **okul** ve diğer karakter oluşturuıcı kurumlar eliyle icra edilen sosyalleşme süreci, insan doğasını hâkim sosyal normlara uydurmaya çalışır (Lasch, 1979). Hâkim sistem, bir bakıma, sosyalleştirici kurumlar aracılığıyla bireyi kendi gereksinimleri doğrultusunda şekillendirir (Kızıltan, 2011).

Dolayısıyla, hâkim toplumsal sistem ile hâkim kişilik yapısı ve giderek psikopatoloji arasında her zaman yakın bir ilişki vardır; her çağ ve toplum kendi özgün kişilik biçimini ve patolojisini üretir (Lasch, 1979). Psikopatoloji bir anlamda o kültürün karakteristik ifadesidir ve bize toplumun örgütlenme tarzı, hâkim ilişki biçimi ve en önemlisi insan doğasıyla çelişen yönleri hakkında ipucu verir. Jules Henry’nin (1963) tanımladığı gibi Psikoz, bir kültürün içerdığı tüm yanlışların nihai sonucudur (Akt: Kızıltan, 2011).

Sosyo-ekonomik ve kültürel koşullardaki değişimler, temel kişilik örgütlenmesinde yansımaları bulur, zira yeni sosyal koşullar yeni kişilik biçimlerini, yeni sosyalleşme tarzlarını ve yeni örgütleyici yaşantılama yollarını gerektirir. Nitekim Otto Kernberg (1975), çağdaş kültürdeki değişimlerin nesne ilişkileri üzerinde belirleyici etkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Genelde kişilik bozukluklarının, özelde ise narsistik bozukluğun hâkim psikopatoloji biçimi olarak ortaya çıkması ve

bu gelişimi güdüleyen kişilik yapısındaki değişim, sosyo-ekonomik ve kültürel koşullarda çağımıza has değişimlere işaret ediyor (Kızıltan, 2011). Bu sosyo-ekonomik ve kültürel değişimlere göre biçimlendirilen ve aynı zamanda bu biçimlendirmenin kurumsal baş aktörlerinden biri de okuldur.



Bazen bir karikatür sayfalar dolusu yazılan ve anlatılan bir olayı, olguyu görsel olarak ve tüm açıklığıyla anlatabilir. Yukarıdaki karikatür de 1980'lerin sonuna kadar öğrenci-veli-öğretmen ilişkisi ile günümüzdeki öğrenci-veli-öğretmen ilişkisindeki

değişimi anlatmaktadır. Eskiden öğrencinin düşük notundan “öğrenci” sorumlu iken günümüzde düşük nottan hatta öğrencinin olumsuz davranışlarından artık “öğretmen” sorumludur. Anne babaya göre çocuğu kusursuzdur, mükemmeldir ve tam puanı her zaman hak etmektedir. Sorumlu, sorunlu olan ve hak edilen notu vermeyen öğretmenin kendisidir. Olumsuz, istenmeyen davranış gösteren öğrenciyi uyarmak bile artık günümüzde “cesaret” istiyor. Çocuk böylece kendisini kusursuz, sorumluluk üstlenmeyen, aslında zeki, düşük notundan- davranışlarından sorumlu olmayan, özel, her durumda savunulan ve ayrıcalıklı biri olarak görmeye başlıyor. Anne babalar ise bunu yaparak çocuğundaki narsisizmi beslediklerini fark edemiyorlar.

Gazete haberlerine ya da internetten araştırıldığında yukarıdaki karikatürdeki “rol” değişimini anlamak olasıdır. İnternette aşağıdaki yaşanmış birkaç örnekte olduğu gibi yüzlerce habere rastlamak olasıdır.

**HABER-1** (11 Haziran 2014): Kızını okula kaydettirdiği 2011-2012 öğretim yılı ilk haftasından itibaren

sık sık okula gelip ısrarla okul birincisinin kendi kızının olması için notunu beğenmediği öğretmenlere ve idarecilere sürekli tehditler yağdıran mersin il özel idarede mimar veli B. E. iki yıllık yargılamaya sürecinden sonra hapis cezasına çarptırıldı. Kızı 100 puandan düşük not aldığından öğretmenlere baskı ve tehditte bulunan B.E. sürekli “benim valilikle, kaymakamlıkta iletişimim var, siz beni tanımıyorsunuz, benim elim kolum uzun, sizinle uğraşırım, sürdürürüm, bu okulun yarısını sürdüreceğim” ifadelerini kullanmıştır.

**HABER-2** (11 Nisan 2014) Olay, Çarşamba günü İncirköy Çukur Caddesi’ndeki okul binasında meydana geldi. İddialara beden eğitimi öğretmeni Emel Albayrak ile derslere sürekli geç giren bir öğrencisi arasında sözlü tartışma yaşandı. Öğrencinin durumu ailesine bildirmesi üzerine okula bir arkadaşıyla gelen Filiz S. isimli veli, Albayrak’ın odasına gitti. Burada öğretmenle tartışmaya giren Filiz S., daha sonra fiziki saldırıda bulundu. Albayrak’ın odasında başlayan fiziki saldırının daha sonra okulun koridorlarında devam ettiği ve güvenlik kameraları tarafından kaydedildiği belirtildi. Olay sırasında boynundan ve çeşitli yerlerinden yaralanan Emel Albayrak’ın iş göremez raporu aldığı ve savcılığa suç duyurusunda bulunduğu belirtildi.

**HABER-3** (05 Kasım 2012) Gemerek ilçesinde geçen hafta Çarşamba günü meydana gelen olayda Yurtter Özcan Yatılı İlköğretim Okulu öğretmeni 39 yaşındaki Murat Koç ders sırasında yaramazlık yapan 8 yaşındaki A.A. ve S.E.I. adlı öğrencileri uyardı. Ardından çocuklar

eve giderek polis olan babalarına öğretmenin kendilerini dövdüğünü söyledi. Bunun üzerine A.A.’nın sivil kıyafetli polis babası Enver A. ve Seyhan Efe I.’nın resmi kıyafetli polis babası Tarık I. ertesi gün okula gelerek derste olan öğretmeni öğrencilerin yanında dışarı çıkardı. İddiaya göre boş bir sınıfa götürülen öğretmen, burada fiziki müdahaleye maruz kalınca, müdürün odasına kaçtı. Okul Müdürlüğü yerinde bulamayan öğretmen tekrar sınıfa giderek dersine devam etti. Polislerin tehdidine maruz kaldığını ileri süren Murat Koç daha sonra durumu Gemerek Kaymakamlığı ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bildirdi. Olay üzerine iki polis memuru hakkında soruşturma başlatıldı.

**HABER-4** (04 Mayıs 2012) Samsun’un Bafra İlçesi’ndeki Kızılırmak Lisesi’nde görev yapan Beden Eğitimi Öğretmeni Suat Salim Güner, evinin önünde, daha önce okulda tartıştığı bir kız öğrencinin yakınları tarafından sopayla öldürülmeye çalışıldı. Yüz ve gene kemiklerinde kırıklar oluşan, 3 dişi kırılan vücudunun çeşitli yerlerinde morluklar meydana gelen öğretmen hastanede tedavi altına alındı.

Astım hastası olduğu için beden eğitimi dersine girmeyen G.Y. eve gitmek istedi. Öğretmen Güner ise öğrenciyi eve gitmemesini, ders boyunca yanlarında durmasını söyledi. Eve gitmekte ısrar eden kız öğrenciyi öğretmen Güner azarladı.

Okul çıkışı G.Y.’nin olayı anlattığı annesi Habibe Y. okula gelerek öğretmenle tartıştı.

## Sonuç

Eğitimde, insan ilişkilerinde duyguları, sevgiyi ve ilgiyi işe karıştırmadan bireysel başarıya odaklanış, narsisizmin bir tarifidir. Eksik olan parça, yani başkalarına önem verme; beraberinde empati eksikliği, nezaketsizlik, hak iddiası ve saldırganlık gibi narsisizmin pek çok olumsuz sonuçlarını gösteriyor. Bugünün anne babaları süper başarılı insanlar yetiştirirken, belki de farkında olmadan, süper narsistler yetiştirmiş olabiliyorlar (Twenge ve Campbell, 2010).

Eğitim sistemi de bu süper narsistlerin yetişmesinde anne baba tutumlarının yanı sıra, “kurumsal” bir katkı sağlamaktadır. Sınav odaklı ve rekabete dayalı eğitim sistemimizin her aşamasında öğrenciler bir “sıralama”ya tabi tutulmaktadır. Bu sıralama kimin “seviyeli” kimin “seviyesiz” olduğunu açık ve somut olarak ortaya koymaktadır. Rekabetçi ve seviye belirleyici okul kurumu “empati” yetimizin gelişmesini engelleyerek narsistik kişiliğin yayılmasına kurumsal zemin oluşturmaktadır. **İnsanları kategorize eden bu** zemin, kişiliğin gelişim çağında doğrudan kişiliğe ve oradan da kişiliğin somutlandığı insan ilişkilerine yansımaktadır.

Tam da kapitalist sistem çarkını bu aşamadan sonra döndürmeye başlamaktadır. Ailede **şişirilmiş** –ben özelim- benlikler, okul sisteminde sıraya konulmuş “seviyeler” diğerini dinlemeyi, anlamayı; başkalarının acılarına karşı duygudaşlığı engellerken, kendini üstün, ayrıcalıklı, özel **görmek, kibir**, empati yoksunluğu, ne olursa olsun sadece “kazanmaya” odaklanmak ilişkileri bozmaktadır. Bozulan ilişkilerin sadece bireysel değil, ekonomi-politik sonuçlarına baktığımızda, bozulan ilişkiler **sömürü sistemine karşı** birarada olmayı ve mücadele etmeyi olanaksız kılarken, çarkın dönmesine de diğer unsurların yanında katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak bireyler için geçerli olan ruhsal **süreçler** geniş kitleler için de geçerlidir. 21. Yüzyıl her şeyin hızla tüketildiği (duygular-ilşkiler de dahil) buna karşın “tatminsizliğin” kamçilandığı bir çağdır. Tatminsizlik ise beraberinde yetersizlik, değersizlik ve zayıflık duygularını tetiklemektedir. Kitleler ise yetersizlik, değersizlik ve zayıflık duygularından benliklerini daha çok şişirerek, kendilerini daha özel yaptığına inandıkları metala-

ra yönelerek kurtulmaya çalışmaktadırlar. Benliğin içsel zayıflığının, değersizliğinin şişirilmiş dışa vurumudur, narsisim. Bu **açıdan bakıldığında 21. Yüzyıl** narsist bir çağdır. Kendine abartılı hayranlık, **özel olma yanılgısı**, sürekli beğenilme, pohpohlanma, dinlememe (her şeyi bilen), orantısız öfke, eleştiriye aşırı tahammülsüzlük, empatiden yoksunluk gibi ilişkilerde yansımaları bulunmaktadır.

Her şeyi bilen ve üstün-özel olma yanılgısından kurtulup, eleştirel olmak ve eleştirileri dikkate alarak yaşantımıza, bildiklerimize ve ilişkilerimize yeniden yeniden **yön vermek bizi biraz daha insan yapacaktır**. Farkına varmadan hatta dışındaymışız zannederek kapitalist çarkın dişlileri arasında nasıl döndüğümüzü; hatta dişlilerin dönmesine nasıl destek olduğumuzu ancak **“eleştiriye”** kendimizi açarak görebiliriz. Varlığımızı ne kadar **“sadelik”** hatta **“sıradanlık”** üzerine kurmaya çalışırsak; varoluşumuzu tamamladığımızı, bizi diğerlerinden “üstün, ayrıcalıklı, özel” kıldığımızı sandığımız (herşeyi bilme, son modeli tüketme vs.) yapay araçlardan kendimizi arındırırsak, kısaca varlığımızla kendimiz olmaya çaba gösterirsek, o dişlilerin çarkından tamamen çıkamamak bile en azından çarkın dönmesine hizmet etmemiş oluruz.

## Kaynakça

1. Twenge, J.M. ve Campbell, W.K. (2010) Asrın Vebası Narsisizm İlleti, İstanbul: Kaknüs Yayınları
2. Lowen, A. (2013) Narsisizm: Gerçek Benliğin İnkarı, İstanbul: Cem Yayınevi.
3. Yiğitoğlu, R. (2010) Narsistik Kişiliğin Temel Özellikleri, <http://www.psikoloji.com.tr/>
4. DSM-IV (1994). American Psychiatric Association
5. Güneş, A. (2013) Aksiyon Dergisi, Sayı: 1010, 13.05.2013
6. Arslanoğlu, K. (2007) Psikiyatri El Kitabı, İstanbul: İthaki Yayınları
7. Köroğlu, E. (2009) Psikiyatri El Kitabı, İstanbul: Hyb Yayıncılık
8. Kızıltan, H. (2011) Narsisizm Ya da Ruhsallığın Ontolojisi, Doğu Batı Düşünce Dergisi, Sayı 56: Sf.55-83, Ankara.
9. Kızıltan, H. (2006) Narsisizm ve Psikopatoloji, <http://www.psikomitoloji.com/attachments/article/79/narsisizm.makalesi.pdf>
10. Alper, Ç. (2005) <http://www.hatunca.net/psikoloji/kisilik-bozukluklari/narsistik-kisilik-bozuklugu/>
11. Keçe, C. (2010) Kendini Beğenmişlik Hastalığı, <http://www.chatcity.cc/>

Türkiye’de modern hemşireliğin başlangıcı 1853’de Kırım Savaşı sırasında iki yıl boyunca, İstanbul Selimiye Kışlası’nda yaralı İngiliz ve Türk askerlerine bakım hizmeti veren Florence Nightingale’e dayanmaktadır (Kızılkaya Beji, Güngör; 2013) 1911 yılında gönüllü hasta bakıcı kursu açılarak profesyonel hemşirelik eğitime başlanmıştır. 6 ay süren kurs sonunda sertifikaya alan Türk kadınları ilk defa Balkan Savaşı ve Çanakkale Savaşı sırasında hasta bakımı yapmışlardır. Ülkemizde ilk defa 1920 yılında, Amiral Bristol Hastanesine bağlı hemşire okulu açılmıştır. Cumhuriyet Döneminde açılan ilk hemşire okulu ise 1925 yılında eğitim öğretime başlayan Kızılay Hemşire Okulu’dur. Eğitim süresi iki yıl üç ay olan bu okula kabul şartları; okur-yazar, iyi ahlak sahibi ve sağlıklı olmaktır. 1946 yılında Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesindeki yataklı tedavi kurumlarının ihtiyacını karşılamak üzere Sağlık Meslek Liseleri (SML) açılmıştır. Ortaokul mezunlarını alan bu okulların eğitim süresi 1958 yılına kadar 3 yıl, 1958’den sonra 4 yıl olmuştur. Bu okulların büyük bir kısmı il merkezlerinde ve yatılı olarak öğrenimlerine devam etmiştir. 1957 yılında 18-30 yaş arasındaki kadınlara bir buçuk yıl teorik ve pratik eğitim veren «hemşire yardımcısı» kursları açılmıştır. 1967 yılında bu kurslar da sonlandırılmıştır.

90’lı yıllarda Sağlık Meslek Liseleri, siyasi rant nedeni ile sayıları bilinçsiz ve plansız bir şekilde artırılarak uygulama sahası olmayan ilçe, hatta beldelere bile açılarak sayıları 300’lere kadar ulaşmıştır. Bu sayının artışında siyasetçilerin kendi seçim bölgelerinde sağlık meslek lisesi açtırmayı son derece iyi bir seçim yatırımı olarak görmeleri rol oynamıştır. Sonuçta mezun sayısının ülkenin istihdam ihtiyacından fazla olması nedeniyle, bu okullardan mezun olanların büyük çoğunluğunun atamaları uzun süre yapılamamıştır.

1996 yılında Sağlık Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurumu arasında yapılan protokol gereğince, nitelikli hemşire yetiştirmek ve ülkenin hemşire açığını karşılamak üzere SML’ler yüksek okula dönüştürülmüştür. Söz konusu protokol ile sağlık meslek liselerinin hemşirelik, ebelik ve sağlık memurluğu bölümlerine öğrenci alınmasına son verilmiştir. Sağlık Bakanlığı 2001 yılında, üniversitelere devrettiği hemşire, sağlık memuru ve ebe eğitimi yapan sağlık yüksekokullarında verilen eğitimin niteliğini bahane ederek ve alınan öğrenci sayılarının ihtiyacı karşılamadığını ileri sürerek, sağlık meslek liselerine hemşirelik bölümü açmış ve lise düzeyine yeniden öğrenci almayı başlatmıştır.

Sağlık Bakanlığına bağlı sağlık meslek liseleri 2004 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı’na devretilmiştir. 2005 yılında öğrenci alımı durdurulan sağlık meslek liseleri, “Hemşirelik Yasası”na konulan geçici madde ile 2007-2008 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle olmak üzere, SML’nin hemşirelik bölümlerine yeniden öğrenci alınmaya başlanmıştır. Ancak 5 yılın bitiminde 12.07.2012 Tarih ve 28351 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Sağlık Bakanlığı ve Bağlı Kuruluşlarının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’un 23. maddesinde Hemşirelik Kanununa eklenen geçici bir madde ile üniversitelerin ülke ihtiyacını karşılayacak kadar hemşire yetiştiremediğini ileri sürerek 5 yıl daha sağlık meslek liselerinin hemşirelik programlarına öğrenci alınmasına devam edilmesi kararlaştırılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2013 -2014 eğitim-öğretim yılında 391 Anadolu Sağlık Meslek Lisesi’nde sağlık eğitimi verilmektedir. Bu okullarda Hemşirelik, Acil Sağlık Hizmetleri, Anestezi ve Reanimasyon, Radyoloji, Tıbbi La-



boratuar, Diş Protez, Ortopedik Protez ve Ortez, Sağlık Hizmetleri Sekreterliği alanlarında eğitim verilmektedir. Ağırlıklı olarak Hemşirelik ve Acil sağlık hizmetleri eğitimlerinin verildiği bu okulların puanları birçok Anadolu lisesinin puanlarından yüksektir. Mezuniyet sonrası KPSS sınav üstünlüğüne göre devlet kurumlarında ve özel sağlık kuruluşlarında hemşire, acil tıp teknisyeni ünvanı ile görev yapmaktadırlar. Ülkenin hemşire açığının bu dönemler içerisinde fazla olması ve iş garantili meslek olarak görülmesi nedeniyle, kısa yoldan meslek sahibi olmak isteyen düşük gelirli ailelerin çocukları için lise mezunu hemşirelik, en iyi tercihlerden biri olarak gözükmemektedir. Acil sağlık hizmetleri alanından mezun olanların büyük bir çoğunluğu ise özel sağlık kuruluşlarında düşük ücretle hemşire gibi çalıştırılmaktadır.

Devlet okullarının yanı sıra 2009 yılında 1 tane olan Özel Anadolu Sağlık Meslek Liselerinin sayısı 2011 yılından sonra mantar gibi artmaya başlamıştır. Meslek örgütleri ve dernekleri, yalnızca lise eğitimiyle sağlık personeli olunamayacağını savunurken “Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin özel sağlık meslek lisesi açılışına izin vermesi ile 2014 yılında sayıları 350’lere ulaşan bu okullar, mesleki yeterliliklerin tam olarak kazandırılması açısından tartışmalı bir şekilde varlık göstermeye başlamıştır. Ülkenin hemşire açığının çok fazla olması, son yıllarda özel hastanelerin sayılarının artması sonucu kamunun bu ihtiyacı karşılayamadığı ifade edilerek devletin teşviki ile özel sağlık meslek liseleri kurulmuştur.

Devlete bağlı sağlık meslek liselerinde ortalama 81 bin öğrenci eğitim görürken, özel sağlık meslek liselerinin öğrenci sayısı yaklaşık 60 bin civarındadır. Devletin desteği ile açılan ve öğrencilerin kayıt olabilmesi için sadece SBS/TEOG sınavına girmiş olma şartı bulunan bu okullara ilgi, beklenenden çok fazla olmuştur. 1925’li yıllarda bile bu okullara girebilmek için sağlıklı olmak gibi bir özellikler aranırken günümüzde kayıt sırasında, beden ve ruhen sağlıklı yerinde olup olmadığı sorgulanmadan SBS/TEOG sınavına giren herkesin bu okullara kabul edilmesi ile mezuniyet sonrası bu çocukların nasıl sağlık hizmeti vereceği de ayrıca sorgulanmalıdır.

Kamu sağlık meslek liselerine, puan üstünlüğüne göre yerleştirme yapılırken, özel sağlık meslek liselerine kayıt olabilmek için ise sadece sınava girmiş olma şartının aranması ile devlet, kamu okullarını gözden çıkararak, eğitimin özelleştirilmesi ve özel okulların teşvik edilmesi ile oluşan adaletsizlik ve eşitsizlikler sonucu, eğitimi ulaşılabilir bir hak olmaktan çıkarmıştır. Özel sağlık meslek liselerine en fazla hemşirelik alanında öğrenci alınmış olmuştur. Kamu okullarının tüm ihtiyaçları okulların kaynakları ile karşılanmaya çalışılırken, ayrıca mezunların bir kısmı özel hastane ve tıp merkezlerinde düşük ücretler ile çalışırken, özel okulların sayısının artması için teşvik veriliyor olması düşündürücüdür. Bu okullarda eğitimin paralı hale getirilmesi, kamunun eğitimden elini çekmek istemesi, özel sektörün gelişmesine olanak sağlamaktadır.

“Türk Hemşireler Derneği’nin” 2013 verilerine göre “Türkiye’de resmi rakamlara göre hemşire sayısı 140 bindir. 2023’te ulaşmak istenilen hemşire sayısı 300 bin. Ancak sağlıksız bir şekilde bu büyüme devam ederse 2023’te 50 bin civarında hemşire fazlalığı olacağı öngörülmektedir.

“Kamuda ve özel sektörde iş arama derdine son, yüzde yüz iş garantili meslek, SBS’siz kayıt imkânı, yüksek maaş” yazılı reklamların yer aldığı ilanlar her köşe başında göze çarpmaktadır. Sokaklarda özellikle büyük şehirlerde, daha resmi olarak açılışları yapılmamış okul ilanlarına sıkça rastlanmaktadır. Sonuçta iş garantili eğitim ilanları, öğrenci ve ailelerini bu okullara yönlendirmektedir. Aynı zamanda ilanlarda “9. sınıfta kalanlara müjde, meslek sahibi olmak ister misiniz” gibi ilanlarla da karşılaşılabilir. Eğitimin piyasaya açılması sonucu, öğrenci ve aileleri müşteri olarak görülmektedir. Yapılan cazip reklam kampanyaları ile de öğrenciler bu okullara çekilmeye çalışılmaktadır. “Milli Eğitim Temel Kanunu” Madde; 27’ye göre Temel eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda orta öğretim kurumlarına katılabilecekleri ifade edilmektedir. Ancak MEB’in yaptığı sınav sonunda hiçbir yere yerleşememiş öğrencilerin aileleri için özel sağlık meslek liseleri büyük bir umut kapısı olmakta, çocuklarının ilgi ve yetenekleri-

ni hiçe sayarak, varını yoğunu ortaya koyarak bu okullara kayıt ettirebilme derdine düşmektedirler.

Dünden bugüne genel olarak meslek lisesini tercih edenler, sosyo-ekonomik koşulları yeterli olmayan ailelerin çocuklarıdır. Öğrenci, meslek lisesinden mezun olur olmaz çalışmak ve aile ekonomisine katkı sağlamak zorundadır. Öğrencilerin meslek liselerini tercih etmelerinde aileler büyük rol oynamaktadır. Aileler, kısa yoldan meslek sahibi olur, üniversiteyi okutamayız, hiç olmazsa bir işi olur düşüncesi ile sağlık meslek liselerini, çocuğunun geleceğini garanti altına almanın tek ve en kısa yolu olarak görmektedir. Hele de mezuniyet sonrası kamuda hatırı sayılır bir ücretle çalışabilme imkânı varsa, meslek lisesi çok daha cazip hale gelmektedir. İş bulma umudu, sağlık meslek liselerinin en önemli tercih nedeni haline gelmiştir.

Özellikle de sınav başarısı düşük kız öğrenciler için toplumda geleneksel- toplumsal cinsiyet rollerine göre en uygun mesleklerden biri hemşirelik olarak görüldüğünden, özel sağlık meslek liseleri de cazip okullar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yıllık 7 ila 15 bin lira ücret karşılığında öğrenci kaydı yapan, bu okullara talebin fazla olması nedeniyle müteahhidinden manav sahibine kadar birçok işadamı, özel sağlık meslek lisesi açmaya yönelmiştir. Açılış izinlerini almadan, tanıtım ve ön kayıtları yapmakta ve müteahhitlerin boşta duran bahçesi olmayan binalarına, özel sağlık meslek lisesi tabelası, büyük puntolarla yerleştirilmektedir. Okulların internet siteleri de en az tabelaları kadar şatafatlı. Sürekli gülen ve mutlu sağlık personeli resimleri ile iş garantileri anlatılmakta. Ancak o resimlerde gülen sağlık personelinin, yabancı olduğu gözlerden kaçmamaktadır. Asılsız iş vaatleri sonucunda, Türkiye'nin ihtiyaç miktarını aşacak mezun sayısı ile istihdam fazlası sağlık personeli yetiştirerek gençlerin hayatlarıyla oynadıklarını göz ardı etmektedirler.

Diğer taraftan işçi ve emekçi aileler, çocuklarının meslek edinebilmesi umuduyla, oradan buradan borç alarak ya da bankadan kredi çekerek okulun ücretini ödemeye çalışıyorlar. Deyim yerinde ise

iş garantili vaatler ile “umut tacirliği” yapan özel okul sahiplerinin, bu ücret karşılığında müşterilerine verebilecekleri tek şey ise sadece bir hayal... Sağlık meslek liseleri hemşirelik programlarına bu şekilde öğrenci alınmaya devam edildiği takdirde 2023'te 50 bin hemşire fazlalığı söz konusu olacaktır (Mehmet Müezzinoğlu, Habertürk, 16 Ağustos 2013). Yıllık ortalama 15 bin civarında mezun veren bu okullardan mezun olanlar ya KPSS sınavını kazanmak için uğraşacaklar, ya iş arayacaklar ya da özel hastanelerde düşük ücret ile çalıştırılarak emekleri sömürülecektir.

MEB, özel sağlık meslek liselerine talebin bu kadar artabileceğini ve garantili iş taahhüdünün bu denli abartılabileceğini düşünmediğinden şimdi de kendi yarattığı tehlikeye karşı önlem almaya çalışmaktadır. ‘İş garantili okul’ ve ‘4 yıl sonra işi hazır olan okul, işiniz hazır’ gibi ifadelerle reklam ve ilan veren Özel Anadolu Sağlık Meslek Liselerine kapatma cezasına kadar gidecek olan yaptırım uygulayacağını bildirmiştir. 2023 hedeflerinde planlanandan çok fazla sağlık personeli açığı ortaya çıkacağı endişesi ile 2013 Ağustos ayında öğrencilerin ön kayıtlarının bitiminin ardından “Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde” değişikliğe gidildi. MEB, bu okulların kontenjanlarını düşürdü ve staj şartlarını da ağırlaştırdı. Büyük umutlar ile kayıt yaptıran ve ücretlerini ödeyen bu öğrenciler, kontenjanların düşürülmesinin ardından genel liselere yönelmek zorunda kaldılar. Gelenek nokta, büyük paralar ile satın alınan gelecek umudu, yerini gelecek kaygısına bıraktı.

“Türk Hemşireler Derneği”, Hemşire Gibi Bakmak, Çalışmak, Korumak, savunmak için çok ‘ergen’ raporunda da sağlık meslek liselerinin kapatılması gerektiği vurgulayarak “Ergen, hemşirelik mesleğinin en temel işi olan kapsamlı ve güvenli bakımı verecek bir yapıya sahip olmak bir yana, bakım almaya ihtiyacı olan bir çocuktur derken, Sağlık Bakanlığı sessiz sedasız bir şekilde ben yaptım oldu düşüncesi ile 18 Ocak 2014 tarihinde yürürlüğe giren ve 1219 Sayılı Tababet ve Şuabatı Sanatlarının Tarzı İcrasına Dair Kanun'da ek madde olarak düzenlenen hükme göre, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren sağlık meslek liselerinden sadece hemşire yardımcısı,

ebe yardımcısı ve sağlık bakım teknisyeni mezun edilir ibaresi ekledi. Bu şu demek oluyor; 4 yıllık lisans mezunları hemşire, ebe sayılırken, meslek lisesi mezunları bundan böyle hemşire yardımcısı ve ebe yardımcısı olacak.

Bu durumun hastanelerde yaratacağı kargaşa ise ayrı bir konu. Böyle bir kaostan yine birilerinin kar sağlayacağı aşikâr. Sağlık kurum ve kuruluşlarında da özelleşmenin hızla devam ettiği günümüzde ara eleman olarak hemşire ve ebe yerine, daha düşük ücretlerle çalıştırılacak, çocuk yaşta sağlık personeli olarak mezun olan gençlerin emekleri bir kez daha sömürülecektir. Özel okul sahipleri internet sayfalarında, binalarda ve otobüslerde iş garantili meslek, dört yıl sonra işiniz hazır vb. ilanlara artık yer veremese de, yeni yönetmelik gereği sağlık meslek liselerine sadece hemşire yardımcısı, ebe yardımcısı ve sağlık bakım teknisyeni kaydının yapılacağını, talebin az olacağı düşüncesiyle duyurmamakta ve ayrıntılı bilgi vermemektedir. Bazı özel sağlık meslek liseleri vermiş olduğu ilanlarda hemşire, ebe yazılarını büyük puntolar ile yazarken, yardımcı ibaresini küçücük puntolarla yazarak eskiden olduğu gibi hemşire ve ebeye dikkat çekmeye çalışmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye’de Cumhuriyetin kuru-

luşundan bu yana, sağlık personeli yetiştirmek için birçok aşamadan geçilmiştir. Kaliteli sağlık hizmetine duyulan ihtiyacın artması, nitelikli sağlık personeline duyulan talebi de arttırmaktadır. Ancak çocukluk döneminin dört senesi çalınarak kısa yoldan iş sahibi olayım derken, yaşitları üniversite hayali kurarken bu çocuklar, meslek derslerinin ağırlığı altında ezilerek, özel hastanelerde çocuk işçi olarak hastane ortamının sıkıntılarıyla boğuşmak zorunda bırakılacaklar. Burada mağdur olacak çok önemli bir grup daha var. En değerli varlığımız olan sağlığını korumak, hastalıklarımızı tedavi ettirmek için koşarak gittiğimiz sağlık kuruluşlarında, sağlık hizmeti verecek bu kişilerden sağlık hizmeti alacak olan bizler... “Türk Hemşireler Derneği’nin” Hemşire gibi bakmak, çalışmak, korumak, savunmak için çok ergen! adlı raporunda dediği gibi; hem bakıma muhtaç, hem bakmak zorunda; hem çocuk hem büyümüş gibi davranmak zorunda, hem korunmaya muhtaç hem korumak zorunda, hem danışmaya muhtaç hem danışman olmak zorunda, hem çaresiz hem çare olmak zorunda, savunulmaya muhtaç ama savunmak zorunda olan bu çocuklarımıza umut tacirliği yaparak emeklerini sömürmek, onlara vurulacak birer tırpandır.

# Ezilmenin İçselleştirilmesinin Evrenselliği

Yıldırım Aydın

“Latin Amerika ülkelerinden birinde kısa bir süre önce bir latifundiyayı<sup>1</sup> ele geçirmiş olan bir grup silahlı köylü, taktik nedenlerden toprak sahibini rehine olarak tutmayı planlamışlardı. Fakat toprak sahibine muhafızlık edecek cesarete sahip tek bir köylü çıkmadı” (Freire, 2014, s.48).

1970’li yıllarda Türkiye’nin doğusunda 450 haneli bir köy. Hayvancılıkla geçim sağlanan köyde köylünün ortak malı olan çok büyük bir arazi -çayır- ağa<sup>2</sup> tarafından çeşitli entrikalarla ele geçiriliyor. Olay bir şekilde, bölgede etkili olan sosyalist ideolojiye mensup illegal siyasal örgüte intikal ettiriliyor. Örgüt, ağanın el koyduğu araziye geri alarak mevsim gereği biçilmesi gereken otu da biçerek kurutup yığıyor. Köylünün ortak malı olan ot, örgüt tarafından köydeki her hanenin sahip olduğu hayvan sayısı esas alınarak eşitlikçi bir anlayışla paylaştırılıyor. Bu bölüşüme ağa da dahil ediliyor. Artık sıra herkesin köyün merkezine belli bir uzaklıktaki otlarını almasına gelmiştir. Ancak örgütün ısrarına rağmen hiçbir köylü ağanın korkusundan otlarını götürmeye yanaşmaz.

“...ezilenler direnmeye cesaret edemez ve kendilerine hiç güvenemez olurlar. Ezenlerinin yenilmezliğine ve güçlülüğüne, hiç düşünmeksizin büyüğü bir inanç beslerler. Toprak sahibinin erkinin büyüğü gücü özellikle kırsal bölgelerde hüküm sürer” (Freire, 2014, s.48). Stirner’e göre; “Bir toplumdaki gerçek iktidar kaynağı bireyin iç dünyasına sahip olan kurumdu” (Spring, 1991, s.30). Korku kültüründe insan ilişkileri güçlü - güçsüz ayrımına göre

<sup>1</sup> Şili tarım reformu deneyi sırasındaki bir üretim birimi.

<sup>2</sup> Ağa, Türk Dil Kurumu’nun yayınladığı Türkçe Sözlükte (1998); geniş toprakları olan, sözü geçen, varlıklı kimse şeklinde tanımlanmaktadır. İzveren (1980)’e göre; Türkiye’de ve daha öncesi olan Osmanlı’da toprak ağalığı, ortaçağın feodal düzeninden kalma, devletin otorite boşluğundan yararlanarak ortaya çıkan, hukuksal dayanaktan yoksun, kaba güç ve zorbalığa dayanan bir kurumdur. Kişi, başlangıçta genellikle hakkı olmayan bir şekilde toprağı ele geçirmekte, bu toprağı bağılı olarak akrabalarını ve diğer kişileri çalıştırarak bir yaşantı biçimi oluşturmakta, bu yaşantı biçiminin yönetimini ve bütün hak ve yetkilerini elinde tutarak “toprak ağası” olmaktadır. “Türkiye’de ağalığın ve büyük toprak sahipliğinin başlıca kökleri şöylece sıralanabilir: Osmanlı’daki fiili durumun uzantısı olarak bazen de sonradan, Osmanlı’dan kalma tapu seneleri gösterilerek edinilen büyük toprak mülkiyeti, Cumhuriyet döneminin başlangıçtaki mirasıydı. Cumhuriyet kurulduğunda kırsal kesimde yaşayan ailelerin %5’i tüm toprakların %65’ine sahipti. Bunun yanı sıra, devlet ya da büyük uğraşlarla köylüler daha önce hiç işlenmemiş toprakları tarım yapılabilir hale getirdikleri zaman, bunlara büyük toprak sahiplerinin el koyduğu görülmektedir...1960’lara kadar ağalar ve büyük toprak sahipleri meclislerde ağırlıklı olarak temsil edilen etkili bir siyasi güçtü; 1930’lardan 1945’e kadar siren toprak reformu tartışmaları bu gücün kanıtıdır” (Köymen, 2009, s. 26).

belirlenmektedir ve bu ayrım yaşamın tüm alanlarında geçerli olmaktadır. Güçlü her zaman haklıdır, güçsüz ise her zaman haksızdır. Korku kültürünün anlam verme sistemi çocuklukta farkına varmadan içselleştirilir ve yetişkinlikte de farkına varmadan kullanılır (Cüceloğlu, 2008).

Ülkemizde yaşanan olayda sosyalist görüş mensubu illegal siyasal örgüt üyeleri ağaya karşı köylünün yanında yer almış, köylüye kendi ortak malları olan çayırı ve çayırın otlarını geri vermek istemişlerdir. Fakat köy halkı, çayırın otlarını almaya yanaşmamıştır. Çünkü bu olayın öncesinde gelişen süreçte ağa; köylülerin direnme cesaretlerini kırmış, kendilerine olan güvenlerini yıkmış, iç dünyalarına korkusunu yerleştirmiş ve iktidarını kurmuştur. Ayrıca köylülerin korku kültürünün etkisinde yaşamı anlamlandırmaları da bu süreci kolaylaştırmıştır. Bu durum Paulo Freire’nin Ezilenlerin Pedagojisi kitabında yazdığı bir Latin Amerika ülkesinde yaşanan latifundiyayı ele geçirmiş olan bir grup köylünün, rehine olarak ellerinde tuttukları toprak sahibine muhafızlık edecek cesarete sahip tek bir köylünün çıkmaması örneği ile örtüşmektedir. “Toprak sahibinin varlığı bile ürkütücüydü. Ayrıca patrona karşı direnişe geçme ediminin suçluluk duyguları yaratmış olması da mümkündür. Patron aslında onların “içinde”ydi” (Freire, 2014, s.48). (Melih Cevdet ANDAY)’ın “Defne Ormanı” şiirindeki;

“Felsefe sahipleri köle kaygusu çekmedikleri için ekmek yapmıyorlardı, çünkü kölelerini Felsefe veriyordu onlara.”

Dizeleri ile anlattığı gerçeğin, yaşamdaki uygulamasına ilişkin örnektir bu iki olay.

Her iki olayda da ortak olan ezilen köylülerin ezilmeyi içselleştirmeleri, ezicilerinin onların “içlerinde” olmasıydı.

## KAYNAKÇA

- Anday, M. C. (1978). *Sözcükler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku Kültürü Niçin “Mıs Gibi” Yaşıyoruz?*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin Pedagojisi* (10. Basım). (Çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İzveren, A. (1980). *Toplumsal Törebilim (Sosyal Ahlak)*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını.
- Köymen, O. (2009). Kapitalizm ve Köylülük: Ağalar-Üretenler-Patronlar. *Mülkiye Dergisi* 33 (262) 25-39.
- Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim*. (Çev. Ayşen Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.



## “İçimizdeki Taşra”dan Cannes’a Giden Yollar

Nuri Bilge Ceylan’ın “Kış Uykusu” isimli filmi 2014 yılında 67. Cannes Film Festivali’nde büyük ödül olan Altın Palmiye’ye layık görüldü. Böylece Yılmaz Güney’in Yol filminin ardından ikinci kez bir Türk filmi bu ödülü kazanmış oldu. Üstelik Ceylan ödülünü hepimizin yüreğini dağlayan insanlarımıza, geçtiğimiz bir yıl içinde hayatını kaybeden gençlerimize ve Soma’daki katliamda ölen işçilerimize adadı. Bizi onurlandırdı. Tüm bu acılardan sonra buruk da olsa mutluluk yaşattı....

Yaz ayları taşra kasvetiyle devam ediyor. “Kış Uykusu”nu hazırlayan, Bir Zamanlar Anadolu’da, aslında hepimizin hikâyesi. Umutsuzluğumuzun, kırıklığımızın... Ancak bir eşik, yalnızca bir eşik uzaklıkta değiştirebilme gücü... Yüzleşebildiğimizde, değiştirebilme gücünü elde ettiğimizde içimizdeki ıssız taşra da yerle bir olacak sanki...

### Öyleyse, nedir taşra?

Taşra dışarısı demek... Merkezden uzak, unutulmuş, köhnemişlik gibi anlam çağrışımlarını da içinde barındıran bir sözcük taşra. Nuri Bilge Ceylan’ın, Bir Zamanlar Anadolu’da adlı filmi, Kırıkkale’nin Keskin kasabasında bir doktorun anılarında yer alan bir cinayet hikâyesinin anlatımı. Bu noktada gerçeklik, yaşanmışlıktan beslenerek görünürlük kazanır. Ölüm, kendi gerçekliğinden çıkarak bir bürokratik olaya dönüşür ve bu hikâye içinde yer alan bürokratik hiyerarşi içindeki karakterler de bürokrasi ve gündelik yaşamın akışı ve yer yer gülünç öğelerin trajik cinayet karşısında öne çıkmasıyla gerçeküstü bir niteliğe bürünür. Filmdeki her bir karakterin kendi hikâyesi ve bu hikâyelerde yaşadığı bir travması ya da bir gizi vardır. İtiraf edilemeyen sorunlar, yüzleşememe durumunu ve kendi kaderlerini dönüştürememe pasifliğine dönüştükçe, çürümeyi ve yüzeyselliği getirir.

“Dar ufuklar, kahredici bir yeknesaklık, boğucu bir taa-sup, iletişim evreninin –teknolojilerle daha da derinleşebilen- kısıtlılığı, cemaatlere sıkışmış kısır bir kamu âlem, yabancı olan her şeyi tuhaf bir bitkiymiş gibi algılayan ‘yabani’ bir hal, vasatlığın hizaya sokucu egemenliği...” (Bora, 2005: 40)\*

Tanıl Bora’nın yukarıda sözünü ettiği taşra kasveti uzayıp giden; geçmiş, gelecek ve şimdinin düz bir çizgide, hiç değişmemecesine sıralandığı bir zamana dönüşür. Merkezden uzak, bu kasabada herkesin kendi küçük dertleri vardır ve herkes kendini dev aynasında görerek birbirine karşı acımasız bir kıyıcılık içindedir. Bir kolektif narsizm içinde her bir karakter diğeri hakkında dedikodu yapar ve kendi eğri doğrularını bütün insanlık tarihinin doğrularınımsıcasına karşısındakine aktarır. Her bir konuşma, aslında giderek bir monoloğa dönüşür. Karakterler adeta kendi kendilerine terennüm etmekte ve kimsenin sesi kimseye ulaşmamaktadır. Karakterlerin hiçbirinin kendi hoşnutsuzluğunu değiştirme gücü ve iradesi yoktur. Bu iradesizlik hali, her birini inanılmaz derecede durağanlaştırarak, yavaşlatmaktadır.

Bir yanıyla Nuri Bilge Ceylan öyküsünü oluştururken yarattığı atmosfer içinde toplumsal ve kültürel dünyamızın son derece yerel ve Doğu toplumlarına özgü bir anatomisini işaret etmeye çalışır. Bir ölü söz konusudur. Ölümün ve ölünün aranışı içinde gündelik yaşamın ağır aksak, tekdüze bürokratik çarkı üstün gelerek, tüm insanî erdemleri yerle bir eder.

Cemaat toplum yapısı içinde görülebilecek olumlu kimi öğeler, durağanlık ve normatifliğin eziciliğinde, donar ve çürür. Filmde hafızalara kazınan yuvarlanan elma metaforu aslında cemiyet ışıltısı içinde cemaatin tektipleştirdiği toplum yapısına işaret etmesi açısından manidardır.

Şehirli ama umudunu kaybederek kasabaya yerleşmiş Doktor Cemal ve hayatını kasabalarda geçirmiş Savcı Nusret ve Komiser Naci aslında bu toplum ve cemaat karşıtlığında sonuç itibarıyla aynı yerde buluşmuşlardır. Aynı hareketsizliğin ve aynı durağanlığın içinde başka vaadlere kendilerini kapatarak, “göçebelik” durumunu reddet-

mişlerdir. Göçebelik demek, sınırların ihlali ve hareket demekse, film karakterleri kendi sınırları içinde, dürüstlüklerini ve masumiyetlerini kaybetme pahasına durmayı tercih etmişlerdir.

Taşra huzuru gibi görünen şeyin nasıl derin bir huzursuzluk olduğunu, bununla yüzleşmekten kaçınmanın hayat akıp gidiyor dediğimiz şeyi nasıl zehirlediğini görürüz. Her bir karakterin unutmak isteyip de yüzleşemediklerinden unutamadıkları ve içlerine akıttıkları gerçeklerin zehiri mutsuzluklarına ve çürümelerine yol açmaktadır.

Yerdeğiştiren Gölge’de Nurdan Gürbilek, bu sıkıntıyı, hem bir “dışarda bırakılma”, hem “evde kalma”, hem de bir “daralma” deneyimi olarak ifade etmektedir. Filmdeki asli karakterlerin bu deneyimlerin birini ya da hepsini birden yaşadıklarını, belirli bir tarihsel-kültürel fonda kendi içinde sıkışma halini deneyimlediklerini söyleyebiliriz.

Bu sıkışma hali, zamanın ve mekânın yatay kullanılmasına karşıt gibi durmaktadır. Büyük kentte karşılığı olmayan mekânsal ve zamansal genişlik, taşrada alabildiğine geniş iken, zamanın kendi içinde tekdüzeliği ve hareket dönüşmemesi içe doğru derinliğe neden olmaz. Aksine bu yavaşlık ve yeknesaklık, sıradan olanı ve yüzeysel olanı beraberinde getirir.

Yavaşlık, tüm Nuri Bilge Ceylan filmlerinde en önemli öğedir. Bu yavaşlık ilk üç filmde, dinginlik ve huzuru betimlerken, yine taşrada geçen Bir Zamanlar Anadolu’da filmde ise bir huzursuzluğa işaret eder.

Hız, içinde bulunduğumuz çağda başat öğe olarak, vaadiyle birlikte kendini dayatır. Sürekli hızlanmak ve hiçbir yere yetişememek duygusu çağımız insanının, geç kalmışlık duygusuyla örtüşmektedir ve bir başka huzursuzluk kaynağıdır. Hız kimi zaman anlamları yüzeyselleştirirken tüketimi alabildiğine kapitalist pazarın gereksinimleri çerçevesinde kışkırtır. Hızlanmayan ve bu hıza eşlik eden teknolojik devinimle buluşmayan gündelik yaşam pratikleri içinde varlığını inşa etmesinin sınırları giderek daralmaktadır.

Ancak hızın karşılığı, filmde işaret edildiği üzere yavaşlık değildir. Yavaşlık ve durağanlık olumsuz anlamlarıyla hızın ruh ikizi olarak, madalyonun

diğer yüzünü oluşturur. Bu yavaşlık içinde, edilebilirliği barındırır. Tabii olmayı, belirlenmeyi, öznel irade yitimini ve vazgeçişini betimlemektedir.

Yönetmen, uzayan plan sekanslarda, bozkırın ortasında uzayıp giden eğri büğrü ham yollarda imgelerle oluşturmaya çalıştığı yavaşlık ve taşra kavramlarını biçimin özüne dair bir söz olarak düşünmüştür. Gerçekliğin donup kaldığı ve herkesin kendi gerçekliğini yaşarken, tümel gerçekliğin parodileştiği bir nesnellikte, grotesk kahramanlar olarak film karakterleri, donmuş gerçeklik içinde kendi gerçekliklerini gizlemeye çalışmakta ve bu gerçeklikle yüzleşmemektedirler.

Bir Zamanlar Anadolu’da, dönüp dönüp izlenmeye olanak veren, çok katmanlı, çok göndermeli ve halimize ayna tutan, büyük filmler arasında yerini çoktan almıştır. Aynı zamanda bu film Nuri Bilge Ceylan filmografisi içinde bir kilometre taşı olmayı da adaydır. İyi seyirler. Bol sinemalı günler...

\*Tanıl Bora, Taşraya Bakmak, 2005, İletişim Yayınları.

## Çatıda Mola: Nepal’de 200 Kilometre

### Birinci Bölüm: Kathmandu

Bu sayının yaz aylarına denk gelmesi özel bir “müzeli” geziyi bölüm okurlarıyla paylaşma vesilesi oldu. Nepal’in başkenti Kathmandu’da başlayan 209 kilometrelik yürüyüş temelli bu seyahat “yeşil şehir” Pokhara’da Fewa Gölü kıyılarında sona erdi. Himalaya dağ sırası rehberliğinde 2200 – 4500 metre yükseklikler arasında ilerlemek ve dünyanın bu yüzölçümü küçük ama yüreği büyük ülkesinin hem kültürel hem de biyolojik çeşitliliğini izlemek önemli bir deneyimdi. Dolayısıyla bu sayıda Nepal’den kısaca söz ederken, aslında çok önemsedığım ve sık sık vurguladığım “duvarsız müze” kavramını da kısmen değinmiş olacağım.



Himalaya Dağ Sırasının bir kolu Annapurna silsilesi, Nepal

Nepal dünyanın en yüksek ülkesi, malum dünyanın en yüksek dağ silsilesinin en nadide yamaçlarına kurulmuş. İki önemli dine ve aslen doğu öğretisine ev sahipliği yapıyor: Hinduizm ve Budizm. Dünyanın çatısı Tibet’in yakın komşusu ve hatta Çin işgalinden kaçan Tibetlilerin ikinci yuvası. Nepal’in hem doğal güzellikleri hem de dini pratikleri mimariye ve halkın yaşam biçimine fazlasıyla yansımış. Hinduizm’in can alıcı renkleri, doğaya saygısı, insan sevgisi, tanrılar karmasının çeşitliliği ülkede çok renkliliği ve canlılığı güdümlerken Budizm’in dinginliği halkın yüzüne yansımış. Dolayısıyla hem Kathmandu sokaklarındaki onca hareketin içinde hem de Pokhara’ya taşınan dağ yolları boyunca kendinizi dinlemek için ihtiyaç duyduğunuz zaman cömertçe sağlanıyor size.

Nepal’in büyük bölümü UNESCO Kültürel Miras Listesine giren taşınmaz kültür varlıklarıyla dolu. Bunlar içinde anıt bina statüsündekiler aynı zamanda müze olarak da kullanılmakta. Ancak başta Kathmandu olmak üzere neredeyse pek çok

\*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü Güzel Sanatlar Eğitimi doktora öğrencisi, e-posta: ckaradeniz@ankara.edu.tr

şehir tam anlamıyla bir açık hava müzesi, öyle ki sokaktaki vatandaşından kurulan pazarına, insanlara iyice alışmış maymunlardan serbestçe insan içine çıkan ineklere kadar kentin her unsuru müzenin bir parçası... Kathmandu’da Budistlerin uğrak yeri ve en kutsal mekânı Boudhanath stupa’sı yoğunluğu kuzeyli Tibetlilerin oluşturduğu Budist halkı izlemek için en doğru yer. Hindu geleneklerinin en ilginçlerinden ölü yakma pratiğini izlemek, Tanrı Vişnu, Şiva ya da Krişna’ya ilişkin ritüelleri yakından görmek için ise aynı zamanda müze olarak kullanılan Pasupatinath tapınaklarını ziyaret etmek gerekiyor. Pasupatinath’da Hindu ölü yakma törenlerini izlemek mümkün. Bu süreçte tapınakların her birinden yükselen kirtan<sup>1</sup> sesleri yanınızda serinlemek üzere bir ağacın altına uzanmış maymun görüntüsüyle bütünleşecek.



Boudhanath stupası, Kathmandu (Buda’nın göz hapsinde...)



Pasupatinath Hindu Tapınakları ve ölü yakma terası

<sup>1</sup> Hindu geleneğinde Tanrı Krişna için grup halinde söylenen müzik, methiye.





Kathmandu'da Bhaktapur ve Tamil bölgelerinde önemli müzeler bulunuyor. Tamamı aynı zamanda anıt bina olan bu müzelerden bazıları küçük ve geleneksel yapılarıyla Tribhuvan Müzesi ve Ulusal Sanat Müzesi. Ulusal sanat müzesi geleneksel Nepal sanatının Budizm ve Hinduizm içerikli eşsiz taş işçilikleriyle dolu. Ayrıca Tamil şehir merkezindeki Nepal Çocuk Sanatları Müzesi farklı içeriğiyle Nepalli çocukların hem sanatla buluşma noktası hem de Batılı gezginlerin birikimlerini aktarabilecekleri bir sanat paylaşım alanı haline gelmiş. Müzenin yaz kamplarında çocuk edebiyatı yapıtları çocuklarla birlikte okunuyor ve canlandırılıyor. Ayrıca sanatçılarla buluşma ve kent ressamı etkinlikleri sürdürülüyor. Müze herhangi bir özel ödenek vb. olmaksızın tamamı gönüllülerden oluşan bir kadro tarafından kurulmuş ve işletilmekte. Müze her yıl Batılı sanatçılar tarafından ziyaret ediliyor ve müze yönetiminin aynı çatı altında inşa ettikleri "Cloud" (Bulut) adlı müze katında diledikleri kadar konaklayan sanatçılar çocuklar için ücretsiz ve özel atölyeler tasarlayabiliyorlar.

Kathmandu'nun müze çeşitliliğinde dikkat çekenlerden biri de Narayanhi Sarayı. Nepal'in 240 yıllık monarşisine 2008 yılına kadar ev sahipliği yapan saray müzeleştirilmek üzere restore edilmiş. Nepal halkının 2008 yılında başlattığı monarşi karşıtı gösteriler halk lehine sonuçlanmış ve ülkede federal cumhuriyet kurulmasını sağlamıştı. Her ne kadar federal cumhuriyet kendi içinde önemli sorunlar yaşasa da bugün müzeye dönüştürülen saray monarşi yıllarına geri dönmeyeceği mesajını iletiyor Durbar meydanından geçişlerde.

Kathmandu'nun 8 km uzağında yer alan Bhaktapur ise, tüm Nepal'de yer alan tarihi anıtların

neredeyse tamamı kadar taşınmaz kültür mirasına ev sahipliği yapan ve UNESCO Kültür Mirası'na kayıtlı bir mistik kent. Kent sadece 15. Yüzyıldan kalma mimari unsurlarıyla değil aynı zamanda kent meydanına dağılmış tarihi dokulu çarşısı, çömlekçileri, geleneksel sanat galerileri, irili ufaklı müzeler ve tarihi evleriyle de doyumsuz bir görsellik sunmakta. Bhaktapur boyunca kenti saran onlarca Hindu tapınağında kendini meditasyon ve çileye adanmış yogileri izleme şansı bulunuyor. Her ne kadar turistik amaçlı fotoğraflarınız için poz vermeye alışmış olsalar da içlerinde hala kendi dünyasında çilesine devam edenleri görmek mümkün. Bhaktapur'u geride bırakırken söylemek gerekiyor ki gerek Kathmandu gerek ise Bhaktapur bu sayfalarda anlatamadığımız nice müzeye ve tarihi anıta sahip. Ancak yolculuk ve içerik Pokhara'ya gidene kadar tamamen değişeceği için burada son noktayı koyup bir sonraki sayıya kadar Namaste<sup>1</sup> demek zorundayım.



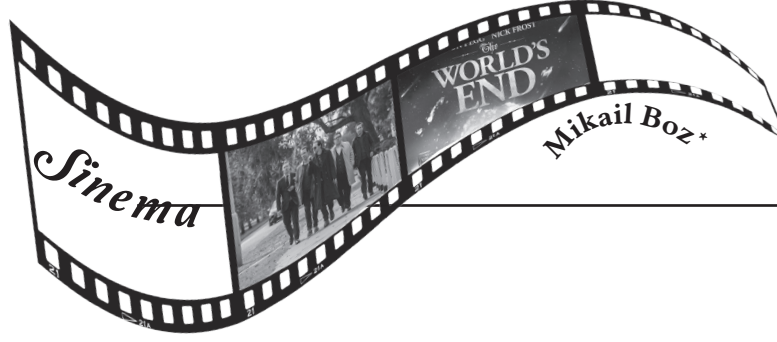
*Bhaktapur'un tarihi dokusu tamamen korunmuş*

*Bir sonraki sayıda Kathmandu'dan Pokhara'ya Himalaya dağ köyleri, yerel yaşam, dağ köylerindeki kültürel ve biyolojik miras çeşitliliği ve Nepal dağ köylerindeki yaşayan müzelerle yer verilecektir.*

*Fotoğraflar: Ceren Karadeniz, Temmuz 2014.*

<sup>1</sup> Namaste: Bir kişinin önünde saygı ile eğilmek anlamına gelen Sanskritçe bu sözcük Nepal'de "merhaba" ve "hoşça kal" anlamında da kullanılıyor.



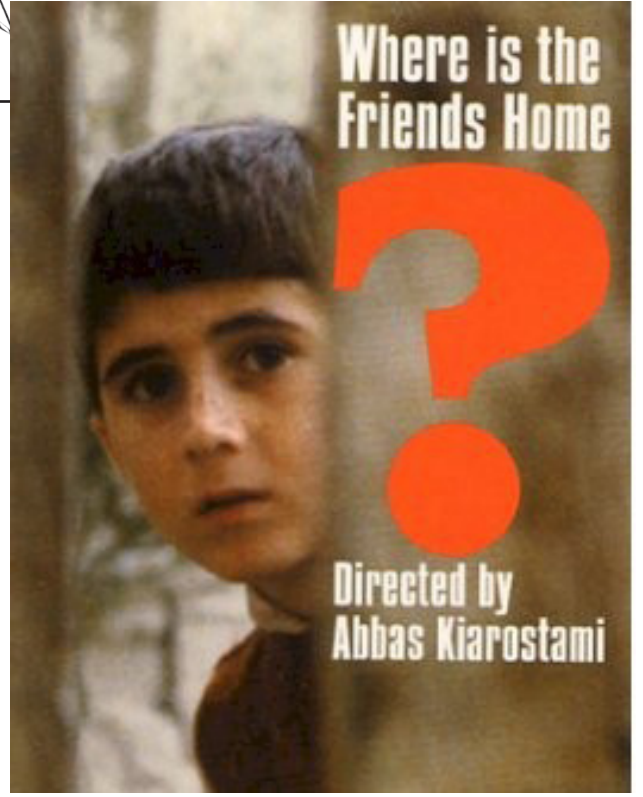


## Arkadaşımızın Evi'nde Otorite ve Yalnızlık Var

Arkadaşımın Evi Nerede (*Khane-ye doust kod-jast?*-1987) Abbas Kiyarüstemi'nin filmlerinde görmeye alışık olduğumuz arayış temasını barındıran bir eser. Film bir okulun sınıfında başlıyor ve ödevlerini üçüncü kezdir yapmayan bir öğrenci (Nimetzade) öğretmeninden azar işitiyor. Nimetzade'ye son bir şans tanınıyor, eğer bu sefer de ödevini yapmazsa okuldan atılacak. Bununla birlikte Nimetzade okul çıkışında ödevlerini yaptığı defterini yanındaki sıra arkadaşı Ahmet'de unuttuyor. Ahmet eve gidip de Nimetzade'nin ödev defterinin kendinde olduğunu fark edince arkadaşına defterini ulaştırmaya karar veriyor. Ahmet Nimetzade'nin evinin nerde olduğunu bilmiyor ve yollara düşüyor. Bu arayış engeller ve özveriyle dolu bir arayış.

Arkadaşımın Evi Nerede sadece özveri dolu bir dostluk hikâyesi olsaydı çok ilgi çekici olmazdı. Hele hele Hollywood'la karşılaştırdığımızda 'konu bile olmayan konusu', 'aksiyondan yoksunluğu', 'belirgin bir teması olmaması', rahatlıkla ondan yüz çevrilmesine yeterdi. Fakat Kiyarüstemi kendinden sonra pek çok yönetmeni etkileyecektir ve 'bundan bir film olmaz' denilen konulardan nasıl bir film çıkarılacağını her sinema sevdalısına öğretecektir. Zira filmin görünen yüzeydeki 'basit' konusu daha derindeki gelenek ile modernin, otorite ile bağımsızlığın, geçmiş ile geleceğin çatıştığı bir yere gönderme yapmaktadır.

Okuldaki bir sınıfın kapısında izleyiciyi bekleterek açılan film önce izleyiciye sınıftaki sesleri dinletir. Çocuk sesleri işlerin yolunda gittiğine dair bir göstergedir. Buna karşın az sonra bunun hiç de böyle olmadığını anlaşılr. Uzanan bir elin kapıyı açmasıyla izleyici kendisini sınıfın içinde bulur ve ayağa kalkan öğrenciler derse 'geç kalmış' öğretmeni selamlar. Öğretmen daha gelir gelmez önce kapıyı sıkıca kapatıyor, hatta kapı inat edip yeniden



aralanınca daha sert kapatır, peşi sıra açık olan pencerenin kolunu kıvrıp içeriği havasız ve güvenli hale getirir. Öğrencilere kendisi burada olmazsa hemen kargaşaya yol açtıklarını, eğer o geç kalmışsa bunun 'mutlaka' bir sebebinin olduğunu vurguluyor. Hemen sonra elini kaldırıp ona bir konuyu açıklayan öğrenciyi o 'izin vermeden' konuştuğu için azarlar. Her ne olursa olsun o izin vermeden (siz izin istesenez bile) konuşmamalı öğrenciler. Daha sonra herkesten defterini çıkarmasını istiyor ve tek tek ödevleri kontrol eder. Ödevlerin yapılması itaatin göstergesi, işlerin yolunda gittiğinin belirtisi. Öğretmen sıra Nimetzade'ye gelince onun ödevini yapmadığı anlar, düzen bozulur, onun ağlamasına aldırmadan, kuralları hiçe sayan bu çocuğa son ikazını yapar.

Film bu açılış sahnesiyle birlikte izleyiciyi aslında artık sekizinci yılında olan ve herkesi eğitip İslam'ın yolunda saf tutmaya çağıran İslam devriminin hâkimiyetini sürdürdüğü İran'a götürür. Devrim bir dönüşüm anını imlemiş olsa da aynı zamanda bitmeyen bir eğitim süreci olarak ele alındığında okul metaforu aslında tüm sistemin de göstergesi haline gelmektedir. Öğretmen, yani otorite, olmadığı sürece haşarı bir çocuk olan halk, pencereleri açıp temiz havayı solur ve eğlenmektedir. Öğretmen geldiğindeyse hızla onları hizaya sokuyor, ödevlerin yapılıp yapılmadığını kontrol ediyor. Kendi ideal tipleri için herkese görevler

\*Araştırma Görevlisi, Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü

biçen devrim için ödevlerin mutlaka yerine getirilmesi gerekmektedir. Otorite karşısında askeri disiplin, Nimetzade'nin durumunda olduğu gibi görevlerini yapmadığında ağlamaklı ve trajik bir utanca dönüşmektedir. Saklanmak da bir çare olmamaktadır. Zira sınıfın en son sırasında "sırtı ağrıdığı" için sıranın altına saklanmaya çalışan çocuk oldukça manidar bir şekilde "oraya saklanmak sana bir fayda getirmez" öğüdü alır. Okulun şahsında eğitim sisteminin otorite karşısında biat kültürünü yaratmaya dönük bir işlevini görülmektedir. Bu aynı zamanda eğitimin ideolojik, yani «istenilen insan tipi yaratma» amacına koşulmasını göstermektedir. Hiç kimse ondan uzak duramadığı gibi canının istediği kadar da yaklaşamaz.

Filmde otoriteyle ikinci olarak ailede karşılaşılır. Ahmet eve dönüp de arkadaşının defterinin kendisinde olduğunu fark ettiğinde annesinden izin isteyip defteri Nimetzade'ye ulaştırmak ister. Fakat anne bir türlü çocuğunun bu iyi niyetli çabasını anlamaz, ona inatla 'ödevini' yapmasını söyler. Ahmet ödevine döndüğünde ise sık sık Anne onu yarıda bırakır, Ahmetin minik kardeşini beslemek için içine şeker atılmış sıcak su ve kirli çamaşırları ister. Ahmet şekerli su için üst kata çıktığında ananesinden ayakkabılarını çıkarmadığı için azar ıştır. Ahmet artık annesinden izin alarak dışarı çıkmanın mümkün olmadığını anlayınca çözümü gizlice kaçmakta bulur. İyi niyet bile ödevlerin ve gündelik sorumlulukların karşısında önemsizleşmektedir. Dışarıya karşı çoktan ilgisi-yi yitirmiş, kendinden başkasını düşünmeyen bir "ödev ahlakı"na karşı çıkmaktadır Ahmet ve Nimetzade'nin varolma çabasını, kendi varoluşunun bir yansıması olarak görmektedir.

Sonrasında çıkıp Poştehte Nimetzade'yi ararken Ahmet'i fark eden dedesi onu çağırır. Ahmet ancak ikinci, üçüncü çağırışta dedesinin yanına gittiği için dedesinin tepkisini çeker. Dedesi evdeki sigarasını ondan getirmesini ister. Ahmet evde sigara paketini aramaya gittiğinde dede cebindeki sigara paketini çıkarır (dedesi Ahmet'e yalan söylemiş, onun itaat etmesini istemiştir) ve yanındaki adama kendi hikâyesini anlatır. Kendi babasının küçükken her hafta ona harçlık verdiğini her iki haftada bir de mutlaka dayak attığını söyler. Baba

harçlık vermeyi bazen «bilerek» unutsa da dayak atmayı asla unutmamaktadır ve dede bu dayanın çok iyi bir şey olduğunu, yoksa kişinin iyi bir insan olamayacağını söyler. Aynı biçimde torununun da "hizaya getirilmeye" ihtiyacı olduğunu düşünür. Hala iyi niyetini bırakmayan Ahmet ise ister istemez bütün denilenleri yapıp bir an önce arkadaşına defteri ulaştırmaya çalışır. Böylece okulda politik itaat, evde aslında politik itaatin ilk biçimi olan ailevi toplumsal itaat Ahmetin üzerinde Demoklesin Kılıcı gibi sallanmaktadır. Dedenin-se itaatin geçmişe zorunlu bir şekilde bağlandığı geleneksel bir biçimin temsilcisi olduğunu görülmektedir. Ahmet ise otorite karşısında mutlak bir karşıtlığa yönelmez, fırsatları değerlendirerek ona küçük karşı koyuş alanları yaratır, çaresiz kaldığında ise görevini tamamlamaya ya da kaçmaya yönelir. Buna karşın hiçbir şekilde ödevini yaparak eğitim sisteminin içinde varlığını sürdürecektir Nimetzade ve diğerlerinden kendisini soyutlamaz. Herkesin bencilce kendisine kurtarılmış bölgeler yarattığı yerlerde Ahmet özgeci ve fedakar bir davranış sergiler.

Ahmet dedesinin yanındayken kapı ve pencere yapan bir adam yanlarına yaklaşır ve yaşlı bir adamla zorlayıcı bir pazarlığa girer. Yaşlı adam pencere ve kapısını değiştirmek istemezken, kapıyı yapan kişi sürekli kapıları değiştirmesi için adama baskı yapar. Sonra da davetsizce, bir hesap yapmak için Ahmetin arkadaşına ait olan defteri alıp bir yaprağını koparır, kendi «teknik» işleri için kullanır. Ahmet böylece aynı zamanda teknik bir dönüşümün karşısında da ezilir. İlki bunları anlamayarak, ikincisi çok daha ideal ve etik bir anlama da sahip olan defterin gündelik yaşamın hesapları için kullanılmasına engel olamayarak. Ahmet bu adamın da Nimetzade adında bir çocuğu olduğunu öğrenince onu yakalamak için peşinden koşturur. Bu ise sanki İran'ın modernleşmesindeki teknik gelişim koşturmasına benzer ama Ahmet adamı yakaladığında farklı bir Nimetzade ile karşılaşır.

Artık hemen hemen hava karanlımışken Ahmet 'yaşlı bilge' ile karşılaşır. Ahmet adama Nimetzade'nin evini sorar. Yaşlı adam "ben herkesi ve her yeri tanırım" diye cevaplar. Sonra da Nimetzade'ye gitmek için yürümeye başlarlar. Bu sırada yaşlı ada-

mın bir kapı ve pencere yapan bir kişi olduğunu, bu civarın pek çok evinin kapı ve penceresini onun yaptığını öğrenilir. Yaşlı adam sık sık acele etmeye çalışan Ahmet'in gerisinde kalır, soluk soluğa, aslında evlerin pencere ve kapısının değişmesine gerek olmadığını, kendisinin yaptığı «ahşap kapı ve pencerenin» daha iyi olduğunu söyler. Ne var ki herkes bir «demir» sevdasına tutulmuştur ve tüm kapı ve pencereler demirden yapılmaya başlanmıştır. Demir burada simgesel bir anlam taşımaktadır zira demir kapı ve pencere içerinin (İran'ın) dışarıya (dış dünyaya) karşı korunmasına hizmet ettiği gibi tersinden içeriye dışarıdan tecrit etme işlevi görür. Yaşlı adam dolaylı yollardan demirli pencere 'sevda'sına tutulanları özgürlüklerinden feragat etmekle itham etmektedir. İçine kapanmanın, tecrit olma yerine, doğayla daha uyumlu olan ve sepyalığı ile geçmişe gönderme yapan ahşap pencereler daha ideal bir çözüm olmaktadır yaşlı adam için.

Ahmet gece yarısı Nimetzade'nin evine varır ama her şey karma karışıktır. Ne olduğunu anlayamadığı gibi Nimetzade'yi de bulamaz. Böylece ona defteri ulaştırmaktan umudu kesmiş vaziyette evine dönmek ister. Yaşlı adam gene yavaş adımlarla gelmektedir ve Ahmet aynı zamanda onun yol göstermesine ihtiyaç duymaktadır. İyi niyetle çıktığı bu yolculuğun tekinsizliği Ahmet'i korkutmaktadır. Buna karşın yaşlı adama sürekli «hızlı yürü» der. Sanki aradaki nesil uçurumunu ortadan kaldırmak ister gibidir. Yaşlı adamın cevabı ise yine manidardır «az konuşursam daha hızlı yürürüm». En sonunda yaşlı adam dayanamaz ve nefesi tıkanır. Ahmet dayanamayıp hızlı adımlarla önden gitmiştir ve bir yere geldiğinde karanlıkta köpek sesleri duyar. Korku içinde geri döner ve yol arkadaşını bekler. Ahmet bir yandan kültüre ve bilgiye ihtiyaç duyarken onu çocukça işlevsel bir şekilde kullanmak ister. Yaşlı adamı kendisine ayak uydurmaya zorlarken bu süreçteki çelişkiyi anlayamaz; hızlanmak geçmişi ve kültürü de feda anlamına gelmektedir. Yaşlı adam Ahmete yetiştiğindeyse yine manidar konuşur «*ikimiz birlikte yürümeliydik*». Ahmet'in zorunlu olarak savunmasız ve bilgisiz olduğu yerde yaşamak için geçmişe duyduğu ihtiyacı onun gücünü kabullenmesiyle sonuçlanır. Artık ayak uydurması gerekenin yaşlı

adam değil kendisinin olduğunu anlar. Birlikte yürüyüp köpeklerden uzaklaşırlar, Ahmet yaşlı adamın yüreklendirmesiyle sembolik düzeyde bir erginleşme yaşar ve cesaretle evine gider. Yaşlı adamsa yine tahta kapı ve pencere yapmaya devam etmektedir. Ahmet evine ulaşmıştır ve özvesirisine karşılık onun yaptıklarını anlamayan büyükler tarafından cezalandırılmıştır. Önüne konuşmuş yiyecekleri yemez, gözleriye yaşlıdır. Baba elindeki kitle iletişim araçlarının getirdiği tutsaklıkla bilgiye aç bir şekilde radyoyu kurcalamaya devam ediyor. Hışırtılar dışında bir şey duyulmaz. Ahmet vazgeçmez. Diğer odaya geçerek gece boyu sürececek bir çabaya girişiyor. Bu çabayı ve filmin sonunu söylemeyelim ama rüzgâra dayanamayıp açılan kapıdan gelen uğultular ve annenin çarşafı toplamaya çalışmasını özellikle hem sinematografik hem de zorlu günlerin açık simgesi olarak dikkat çekelim.

Arkadaşımın Evi Nerede gerçekten de çok basit bir konu üzerinden bir ülkenin gerçeklerini, yaşadığı sorunları nasıl ifade edilebileceğinin açık göstergesi bir film. Geleneğin modernle karşılaşması ve çatışması, otorite karşısında bireyin durumunu bize de çok yakından duyumsatıyor. Film teknik bilginin bilgelikle bezenmediğinde bir işe yaramayacağını, okuldaki beyaz kâğıtların tarlanın terli elleriyle nasıl kirlendiğini bir bir gösteriyor. Sorunlar ise sıranın altına saklanarak kendiliğinden çözümlenmiyor. Bize ise Nimetzade'nin «*defteri-nin arasında*» kalmış o filmin anlam katmanındaki son nokta kalıyor.

## Nuri Bilge Ceylan Sineması ve Kış Uykusu üzerine Prof. Dr. Hasan Akbulut'la söyleşi



**Mikail Boz:** Genel olarak Nuri Bilge Ceylan sinemasını nasıl değerlendiriyorsunuz? İlk uzun metraj filmi, *Kasaba*'dan bu yana hangi tür ortak özellikler gösterdi, ne tür değişimler yaşadı?

**Hasan Akbulut<sup>1</sup>:** Nuri Bilge Ceylan Sineması, ilk filmi *Koza*'dan itibaren belli tematik ve görsel ortaklıklar gösteren bir sinema. Filmografisine bakıldığında Ceylan'ın *Koza* ile birlikte *Kasaba*, *Mayıs Sıkıntısı* ve *Uzak*'ın içerik ve biçimsel olarak bir üçleme olduğunu biliyoruz. Nuri Bilge Ceylan Sinemasını Okumak: Anlatı, Zaman, Mekan adlı kitabımı yazdığımda, henüz üç uzun film vardı ve ben bu filmlerin, taşraya ve taşralı olmaya dair sıkıntıları işleyen filmler olarak görmüş, biçimsel olarak da (Gilles) Deleuze'ün zaman-imge sineması kavrayışına denk olduklarını yazmıştım. Bu ilk filmlerinde Ceylan, gündelik yaşamı, kendi akışı içinde ele alıyor ve doğal ve gerçek olana minimalist bir çerçevede temsil ediyordu. Ev, yer, yurt, aidiyet onun temel kavramlarıydı. Ayrıca Ceylan, düşük bir bütçe ile yakın akrabalarından oluşan bir çekirdek ekip ile çalışıyordu. Bu tarz, kışın tiyatro yazın ise aynı ekibiyle film yapan (Ingmar) Bergman'ı akla getiriyordu. *Uzak*'la birlikte film karakterlerinin ruh iklimlerine yolculuk, *İklimler*'de Ceylan'ın ve eşi Ebru Ceylan'ın oynamasıyla daha gerçekçi görünmüştü. Üç Maymun, Ceylan'ın kişisel dilinin daha politik bir ifadesiydi. Profesyonel oyuncuların varlığı da filmi, sanırım daha geniş kitleler için «izlenebilir» kılmıştı. Suçun döngüsellliği, *Bir Zamanlar Anadolu'da* filminde sosyolojik bir açılıma uğruyordu. İzleyici bütün karakterlere eşit uzaklıkta ve korunaklı bir mesafeden izlerken, Ceylan'ın önceki filmlerindeki gibi suça tanıklık etmekten ve kendi içinde o suçu oluşturan eylemi ve düşünceyi bulmaktan geri kalmıyordu. Bu genel çerçeveden anlaşılacağı gibi aidiyet, yer, yurt meselesi ile gündelik yaşamın sıradan olanında gizli suç, suçluluk duygusu Ceylan sinemasının tematik eksenini oluşturuyor. *Kış Uykusu*, hence bu iki eksen bünyesinde taşıyan bir film.

**M.B.:** *Kış Uykusu* filmi Nuri Bilge'nin uzun yıllardır beklediği başarıyı elde etti ve Altın Palmiye'yi kazandı. Film diğer filmlerinde olmadığı kadar “konuşkan” ve biraz tiyatro havasını barındırıyor. Diğer filmleriyle karşılaştırdığımızda *Kış Uykusu*'nu Nuri Bilge Ceylan sineması içinde nereye yerleştiriyorsunuz?

**H.A.:** Bu saptama çok doğru. Sessizlikle ve uzun sekanslarla örülmüş zaman-imge sinemasından daha konuşkan ve karakterlerinin birinin oyuncu olması dolayısıyla da teatral gelebilen bir film bu. Haluk Bilginer'in oyuncu personası ile muhteşem oyunculuğunun, filmde çok temel olduğunu söylemeliyiz. Aydın karakterinin repliklerinin teatralliğinin unutulabilmesini sağlayan şeyin de bu olduğunu düşünüyorum. Buna karşın film kişisel ve toplumsal olanı, politik olan ile buluşturabiliyor. Biz yalnızca eski tiyatro oyuncusunun evliliği ve çevresindekilerle iletişimindeki kişisel ve belki de sıradan noksanları değil, entelektüel ya da aydın-halk ilişkisindeki çarpıklıkları, yüce gönüllülüğün ardın-

<sup>1</sup> Prof. Dr. Hasan Akbulut, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi



daki kıskançlığı, kudretin ardındaki çaresizliği görüyoruz. Türkiye'nin geri kalmışlığına, kültürel kısırlığına, sınıfsal ve kültürel farklara bakabiliyoruz film aracılığı ile. Ceylan, her ne kadar karakterine seçtiği isimden sonradan pişmanlık duymuş olsa da Aydın'a yalnızca tekil bir özne olarak değil, bir sınıf ve sosyolojik gerçeklik olarak bakıyoruz. Aydın, bir yönüyle Ceylan'ın diğer erkek merkezli filmlerindeki karakterlerin farklı bir türevi. Bu yönüyle Ceylan, kadınların değil, erkeklerin, erkekliğin dramını anlatmaya devam ediyor. Yine karakterler, kendilerini sarmalayan doğa içinde yalnızlar ve yalnızlıklarından birbirlerinin canlarını acıtarak kurtulmaya çabalıyorlar. Aslında bu bir kurtuluş değil, birlikte batma meselesi.

Kış Uykusu'nun önceki filmlerden bir farkı da, artık saf zaman-ıme sineması olmaması. Film bir olay ile başlıyor, olay aracılığı ile olguyu keşfe çıkıyoruz.

**M.B.:** Nuri Bilge'nin filmlerinde çatışma (conflict) noktası genel bir sosyolojik arka planı olmakla birlikte ikili ilişkilerde açığa çıktığını görüyoruz. Kış Uykusu'nda da Aydın'ın eşiyle, evindeki kiracıyla, kız kardeşiyle kurduğu ilişki ve toplumu değerlendirme biçimi sorunlu gibi görünmekte. Gerçekten Türkiye'de bir aydın sorunu, entelektüellerin toplumsal ve bireysel sorunları ele alışlarında bir sıkıntı mı söz konusu?

**H.A.:** Aslında bu soru, ne yazık ki zaten itibarı zedelenmiş entelektüellerin şu akıl tutulması zamanında değerlerini bir nebze daha düşürme olasılığını akla geti-

riyor. Bu da post 80'lerin bir özelliği bence. Memleketteki her olumsuzluğun faturasını entelektüellere, solculara kesmeye hevesli öyle çok insan var ki, bu soruyu ihtiyatlı değerlendirmeye çalışayım. Az evvel de belirttiğim gibi Aydın, mesleği ile ilgili yaşadığı başarı ve başarısızlıklardan sonra babasından miras kalan işlerin başına geçmiş, henüz orada yaşarken fark etmediği gerçekleri çok sonradan fark eden bir kaybeden. Onun kaybı, aynı zamanda, onu da içerecek ideolojik ve politik başarısızlığın bir sonucu. Aydın, halkla değil, ama halka rağmen halkı, Türkiye'nin gerçekliğini tanımaya çalışıyor. Girip çıktığı yüzlerce rol de halkı anlamasına yetmemiş belli ki. O, belki de kendi içinde yaşadığı küçük gerçeklikten farklı olan daha büyük gerçekliği, laboratuvar olan tiyatro sahnesinde prova etmiş. Bu riski olmayan korunaklı bir öğrenme yolu. Yokluğu, yoksulluğu, tesadüfen görüyor, ama bir çocuğun bakışlarındaki öfkeyi göremiyor. Bu yönüyle Aydın'ın bakışı, gerçek bir bakış gibi görünmüyor. Aydınların halka bakışları politik olarak tartışılabilir elbette, ama sorun galiba, Freireci anlamda praksis olmadan öğrenmekte. Doğruları halka öğretip onu «modernleştirmeye» çalışan didaktik pedagoji yerine, doğruyu birlikte keşfetmeye, inşa etmeye götüren, öğrenme sürecinin öznelerini karşılıklı özgürleştiren bir pedagoji ve ideolojiye ihtiyacımız var. Ortada yanlış bir sonuç varsa, bunun tek suçlusu yok bence. Bütün bunları tartışmaya olanak verdiği ve estetik bir seyir deneyimi verdiği için de Nuri Bilge Ceylan'a ve çalışma ekibine teşekkür etmeliyiz.



“Aksu Öğretmen Okulundan bir öğrencinin sol yayınlar bulundurduğu gerekçesiyle okulla ilişkisi kesildi.” (TÖB-DER Gazetesi; Sayı 35.)

**Recai Çevik, Mehmet Türkan ve Akay Gençosmanoğlu;** Nazım Hikmet kitaplarını öğrencilere tavsiye ettikleri, öğrencilerin dini duygularını zayıflattıkları suçlamalarına muhatap olmuşlardır. (TÖB-DER Gazetesi 15.11.1972, sayı 37)

TÖB-DER Biga Şubesi üyesi Beden Eğitimi öğretmeni **Osman Bulut**’a müfettişler tarafından sorulan sorular; 1-*Yılmaz Güney*’i övmüşsünü, 2- *Bankaları soyan anarşistler paraları fakir halka dağıtıyor demişsiniz*, 3- *Üniversite öğrencilerinin yürüyüşü fakir halk içindir. Bu yürüyüşlerin sonucu da sizlere bedava kitap ve defter verdirmektir demişsiniz*, 4- *Yeni Ortam gazetesi okumuşsunuz ve bu gazeteyi arkadaşlarınıza tavsiye etmişsiniz*, 5- *Kirazlı YBİ Müdürü Nahit Serdar’a bazı kitaplar tavsiye etmişsiniz*. (TÖB-DER Gazetesi 15.9.1973)

“Aşkale Şubemiz Üyelerinin Evlerinde Arama Yapıldı ve Bazı Kitaplarına El Konuldu” (TÖB-DER Gazetesi sayı 45. 15.3.1973)

Midyat Şubesi kurucusu olan ve göreve yeni atanan Midyat Lisesi Türkçe öğretmeni **Ahmet Orhan** ile ilgili sahte imzalı bir ihbar yapılmıştır. Bu ihbar sonucunda Bakanlık bir müfettiş görevlendirir. Gelen Bakanlık Müfettişi’nin öğretmen Ahmet Orhan’a yönelttiği sorular şöyledir: 1- *Sınıfta öğrencilere sol propaganda yaptığınız, onlara bir çanta dolusu kitap ve dergi dağıttığınız ve bu kitap ve dergileri geri vermeyen öğrencilere baskı yaptığınız iddia ediyor, ne dersiniz? Bu dergiler sizin mi?* 2- *İlçede “solcu” diye tanınan kişilerle gezip dolaştığınız iddia ediyor, ne dersiniz?* 3- *Sınıfta, NATO’yu, Amerika’yı kötülediğiniz, Türkiye’nin geri kaldığından söz ettiğiniz iddia ediyor, ne dersiniz?* 4- *Postahanedeki “gizli” bir posta*

*kutunuz olduğu ve şifreli mektuplar aldığınız iddia ediyor, ne dersiniz?* 5- *Gazi Eğitimde okurken olaylara katıldığınız ve Sıkıyönetimde davanız olduğu iddia ediyor, ne dersiniz?* Öğretmenler Kurulu, Ahmet Orhan’ı başarılı bulur ve stajyerliğini kaldırır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu Ahmet Orhan’ın stajyerliğinin kaldırılmasını uygun bulmamış ve görevine son verilmesini kararlaştırmıştır. Bu karar başta öğrenciler olmak üzere tüm Midyat halkı tarafından tepkiyle karşılanır. Bir ortak dilekçe yazılarak Bakanlığa gönderilir. Dilekçede “Lisemiz Türkçe Öğretmeni Ahmet Orhan’ın görevine son verilmesi öğrencilerimiz ve biz velileri arasında büyük üzüntü yaratmıştır. Kendisinin bir haksızlığa uğradığı kanısındayız. (...) ..görevine tekrar döndürülmesini istiyoruz. ( ...)” Dilekçeyi imzalayan 160 kişinin adları ve meslekleri de yazıda yer almaktadır. (TÖB-DER Gazetesi 18.4.73,s. 46)

Tokat ili Turhal ilçesi Yenice Köyü öğretmeni **Selahattin Yazıcı**’nın evi bir ihbar sonucu jandarma tarafından aranır. Arama sonucunda aralarında “**İz (İbrahim Balaban), Allahın Fıkarası** (Sabiha Serim), **İtiraf** (Arthur London), **Rus Senfonisi (İnci Toksöz-Rukiye Tümen), Şiirimizde İstanbul (Ümit Yaşar Oğuzcan), Şiirimizde Aşk ve Kadın, Moskova’da Bir Sokak, Notlar (öğretmen Yazıcı’nın 27 Mayıs ve Prof. T. Zafer Tunaya’nın eserlerinden derlediği), Ortam ve Eylem Dergisi**” nin bulunduğu kitap ve dergilere tutanakla el konulur. Gözaltına alınan öğretmen savcılık tarafından serbest bırakılır. MEB ilköğretim Genel Müdürlüğü’nce “evinde yasaklanmış sol yayınlar bulundurduğu, komünizmi teşvik ve tahrik edici mahiyette resimler astığı, anarşik mahiyette notlar tuttuğu, Lenin ve Mao’yu öven yazılar bulunduğu” gerekçesiyle bakanlık emrine alınır. (TÖB-DER Gazetesi sayı 59, 15.10.73)

1979 Aralık ayının son günleriydi; Ankara Anıttepe Lisesinde tarih öğretmeni ve müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Ankara Sıkıyönetim Komutanının emriyle gelen bir yarbay iki inzibat eri ve üç sivil asker odama gelerek “hakkınızda ihbar var, odanızda arama yapacağız” dediler. Masasının çekmecelerinde TÖB-DER gazeteleriyle bir adet Kitle dergisi buldular. Beni gözaltına alarak Bahçelievler’deki Merkez Komutanlığına götürdüler. Brifing odası gibi bir odaya aldılar. Uzun masanın üzerinde kitaplarımı görünce evimin de

Bir süre sonra general olduğunu sandığım bir subay içeri girdi. Masanın üzerindeki kitapları göstererek; “Bunlar senin mi?” diye sordu. “benim” dedim. “Sen bunlarla çocukların beynini yıkıyorsun. Sen nasıl bir öğretmensin?” dedi. “Ben bu kitapları okuyorum ama çocuklara bunları aktarmıyorum” dedim. “Ama aldığımız istihbaratlara göre okuldaki bazı çocuklara Marx’ın, Lenin’in kitaplarını vermişsin.” “Vermedim” dedim. Etrafımda elleri arkasında daireler çizen general birden bana bir yumruk vurdu. Yumruğu hiç beklemiyordum. Sendeleyerek düşerken sivil giyimli askerler beni tutarak düşmeme engel oldular. General “götürün” dedi. Askeri görevliler beni Balgat semtindeki 50.Yıl Polis Karakoluna götürerek teslim ettiler.

Nezarete atıldım. Birkaç saat sonra kolilerle kitaplarım getirildi ve ifadem alındı. Tekrar nezarete atıldım. Anlaşılan savcının karşısına çıkmak için ertesi sabahı beklemem gerekecekti. Gecenin ilerleyen saatlerinde polislerin yüksek sesle konuşmalarına kulak kabarttım. Polisler de kitaplarımı konuşuyorlardı. Bir süre sonra iki grup halinde tartışmaya başladılar. Bir kısmı “bir öğretmenin bu kadar kitabının olmasını ve öğretmenin bunları okumasını normal” bulurken diğerleri “devletin ders kitaplarını okusun anlatsın” noktasındaydı. Birden içlerinden biri “Hoca’nın bu kitapları okuduğunu sanmıyorum. Bunlar gösteriş meraklısıdır. Bu kitaplar kitaplığını süslemiştir.” diye bir cümle sarf etti. Tartışma, benim bu kitapları okuyup okumadığım noktasına evrildi. Bir süre sonra bir polis memuru gelip beni salona çağırdı. Nazik davranıyorlardı. Bir sigara ikram ettiler. Biri sordu; “Hocam, sen bu kitapların hepsini okudun mu?” “Evet” dedim.

|                                    |   |                                                  |   |
|------------------------------------|---|--------------------------------------------------|---|
|                                    |   | 28. main <i>Chelydron</i> begin here             |   |
|                                    |   | here                                             |   |
| 10. Lewis                          | ✓ | 29. <i>Arcton</i>                                | ✓ |
| 11. <i>Stene</i> <i>Chelydron</i>  |   | 30. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> <i>Arcton</i> | ✓ |
| Lewis                              |   | 31. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 12. Lewis                          | ✓ | 32. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 13. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 33. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| <i>Arcton</i>                      |   | 34. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 14. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 35. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 15. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 36. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 16. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 37. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 17. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 38. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 18. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 39. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 19. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 40. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 20. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 41. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 21. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 42. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 22. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 43. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 23. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 44. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 24. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 45. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 25. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 46. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 26. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 47. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 27. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 48. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 28. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 49. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 29. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 50. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 30. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 51. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 31. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 52. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 32. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 53. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 33. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 54. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 34. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 55. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 35. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 56. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 36. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 57. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 37. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 58. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 38. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 59. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 39. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 60. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 40. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 61. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 41. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 62. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 42. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 63. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 43. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 64. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 44. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 65. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 45. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 66. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 46. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 67. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 47. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 68. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 48. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 69. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 49. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 70. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 50. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 71. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 51. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 72. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 52. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 73. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 53. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 74. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 54. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 75. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 55. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 76. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 56. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 77. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 57. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 78. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 58. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 79. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 59. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 80. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 60. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 81. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 61. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 82. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 62. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 83. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |
| 63. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i> |   | 84. <i>Arcton</i> <i>Chelydron</i>               | ✓ |

[illegible]

dum. Sakıncalı kitaplarımdan bazıları şöyle; **Nazım Hikmet** (şiiirler-3, Memleketimden İnsan Manzaraları), **J. Reed** (Dünyayı Sarsan On Gün), **Dimitrov** (Faşizme Karşı Birleşik Cephe), **Kallin** (Devrimci Eğitim-Devrimci Ahlak), **Sanata Sosyalist Bakış**, Fransa'da İç Savaş, Felsefenin Başlangıç İlkeleri, **Halkçı İktisat**, Dün Köleydik Bugün Halkız, **Barış ve Sosyalizm**, Faşizm ve Antifaşist Mücadele vs. Yani tam 41 kitap.

1990 yılında Ankara Ayrancı Ticaret Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden (adını izni olmadığı için rumuzla yazıyorum) Aysel ve Sabri öğretmenler için okula müfettişler gelir. Bu iki öğretmen hakkında “Öğrencilere Milli Eğitimce önerilen kitapların dışında kitaplar önermek ve bu yolla öğrencilerin milli ve manevi duygularını zayıflatarak onları tek taraflı bir düşünceye sevk etmek” iddiasıyla soruşturma başlatılmıştır.

Öğretmenlerin önerdiği kitaplar **Aziz Nesin, Muzafer İzgü, Tarık Dursun K, Orhan Kemal, Sait Faik Abasıyanık** ve **Sabahattin Ali** gibi dünyaca ünlü edebiyatçılara aittir.

İfadeleri alınan öğretmenler başka okullara sür-  
gün edilirler. Konu yazılı basında kendine yer bu-  
lur. Özellikle Cumhuriyet Gazetesi yazarı **Uğur  
Mumcu** köşesinde sık sık bu konuyu işler. Bu  
arada görev yerleri değiştirilen öğretmenler Böl-  
ge İdare Mahkemesine başvurarak Bakanlığın  
işlemini iptal ettirirler. Dönemin Milli Eğitim  
Bakanı **Avni Akyol** öğretmenlere uzlaşma tek-  
lif eder. Teklif; “bu iki öğretmen aynı okullarına  
dönmesinler, istedikleri okula tayinleri yapılsın”  
şeklindedir.

Öğretmenler, bu öneriyi kabul etmezler ve yargı kararıyla bir yıl sonra okullarındaki görevlerine dönerler.



Lübnan asıllı Fransız yazar Amin Maalouf'un Semerkant'ta inceleme konusu oldu.

Yenibosna'daki Necip Fazıl Kısakürek Lisesinde tarih öğretmeni Lübnan asıllı Fransız yazar **Amin Maalouf**'un Semerkant kitabını öğrencilere önerdi.

Öğretmenin tavsiyesinden sonra bir kişi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne şikayet dilekçesi gönderdi. İddalara göre kişi dilekçesinde kitabın Doğu kültürünü aşağıladığını, Selçuklu Sultanı Melikşah'ın anlattığı gibi olmadığını belirtiyor. Ayrıca kitapta müstehcen içerikli kısımlar olduğunu belirtiyordu. Bir de şikayetine öğretmenin ders dışı konuşmalar yaptığını, tarih ders kitabını küçümsediğini de ekliyordu. Yaklaşık bir ay önce konu kitabı öneren öğretmen hakkında inceleme başlatıldı. Öğretmen savunmasını verdi. (29 Ocak 2013 Gazetelerden)

Bursa'nın Osmangazi İlçesi'nde bulunan Ziya Gökalp İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni Saadet Kermen, 7. sınıf öğrencilerine **Muzaffer İzgü**'nün "Zıkkımın Kökü" adlı kitabını okuyup özetlemelerini 7 Ocak 2013 tarihinde performans ödevi olarak verdi. Bir velinin konuyla ilgili şikayetini değerlendiren Osmangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kaymakamlık oluruyla komisyon oluşturdu. "Ergenlik çağındaki öğrenciye uygun değil" Komisyon, "Zıkkımın Kökü" adlı eseri inceleyerek "Bahsi geçen okul öğrencisinin sınıf düzeyi dikkate alındığında, ergenlik döneminin ve cinsel gelişimin ön plana çıktığı bu dönemde, her bireyin hazır bulunuşluk ve algılama düzeyi farklılık yarattığından 7.sınıf seviyesine uygun farklı bir kitap önerilmesinin daha yararlı olacağı" kararına vardı. Bu karar 4 Ocak 2013 tarihli yazıyla tarihinde performans ödevini veren öğretmen Saadet Kermen'e tebliğ edildi.

Bartın Sabri Çavuşoğlu Fen Lisesi Öğretmeni **Mustafa Şahin** de öğrencilerine, 'Dünyanın En Güzel Tarihi' ve 'Bitkilerin En Güzel Tarihi' isimli kitapları öğrencilerine tavsiye etmiş, "dini duyguları rencide ettiği iddiası" ile hakkında İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından soruşturma başlatılmıştı.

Ocak 2013'te de İzmir'in Buca ilçesinde müfredatta yer alan "**Mutasyon ve Evrim Teorisi**" dersini anlatan Fen Bilgisi öğretmeni hakkında da soruşturma açıldı.

10 Nisan 2014 tarihli gazete haberlerine göre; **Aziz Nesin'in** 47 yıl önce yazdığı "Şimdiki Çocuklar Harika" kitabını öğrencilerine tavsiye eden İstanbul Bahçelievler Kumport Ortaokulu'nda 13 Türkçe öğretmeni hakkında bir velinin ihbarı üzerine soruşturma başlatıldı. "Küfürlü ve Türk aile yapısına uygun olmayan içerik." gerekçe gösterildi.

Ama hiçbirinin içimi aşağıda anlatacağım olay kadar acıtmadığını söylemeliyim:

Manisa'nın Kula ilçesine bağlı Börklüce Köyü'nde TÖS üyesi öğretmen **Hüseyin Ergün**, gericiiler tarafından boynuna kitaplığında bulunan Sosyoloji ders kitabı asılmış ve yular takılarak sürüklenmiştir. Ergün, bu olayı TÖS'e gönderdiği mektubunda anlatırken "Bir yandan gülüyor, bir yandan ağlıyordum..." cümlesini kullanacaktır.

Türkiye'nin öğretmenleri konuşmuş suçlu olmuş, kitap okumuş suçlu olmuş, kitap okutmuş suçlu olmuş, örgütlenmiş suçlu olmuş, halkından yana olmuş suçlu olmuş, yazmış suçlu olmuş. İşte bu yüzden "**de te fabula narratur**" dedik.

Kitap okumanın, okutmanın, tavsiye etmenin kısacası kitabın yasak olmadığı bir ülke özlemiyle; yazımı **Berthold Brecht**'le bitirmek istiyorum:

#### **Kitaplar Yakılıyor**

Buyurunca Hitler Hazretleri  
Zararlı fikirlerle dolu kitapların yakılmasını  
Halkın önünde, alanlarda,  
Öküzler odun yığınlarına araba araba kitap taşıdı.  
Gözden düşmüş şairlerden biri,  
Hem de en iyilerinden biri,  
Şöyle bir göz gezdirdi yakılacak listesine, gitti aklı başından:  
Unutulmuştu kendi adı.  
Hemen seçirtti çalışma odasına,  
Sanki öfkesinden kanatlanmıştı. O saat bir mektup karaladı zorbalara:  
'Benimkileri de yakın! ' dedi. 'Benimkileri de!  
Yapamazsınız bana bu kötülüğü,  
Kenarda bırakamazsınız beni!  
Ben de hep gerçeği söylemedim mi kitaplarımda?  
Neden davranırsınız bana yalancımışım gibi?  
Yakın benimkileri de! '



Güçlendirme radikal eleştirel eğitim tartışmalarında ve Freire'nin geliştirdiği sorun tanımlayıcı eğitim anlayışında önemli bir yere sahip kavramlardan biridir. Ancak kavramın kullanıldığı ilk alan eleştirel eğitim alanı ve Freireci pedagoji çerçevesi değildir. Kavramın Batı'dan değil Asya'dan çıktığı öne sürülmekte ve buna kanıt olarak Gita Sen ve Karen Grown tarafından yayınlanan *Gelişme, Kriz ve Alternatifler (Development, Crisis and Alternatives)* adlı kitabın 1985'te Nairobi'deki Üçüncü Dünya Kadınları Konferansında dağıtılmış olması vurgulanmaktadır (Stromquist, 2012: 185). Güçlendirme bir yöntem, araç ve özgürleşmeyi gerçekleştirmek üzere bir süreç olarak kadın hareketinde varlığını korumuştur. Kadın hareketi bağlamında düşünüldüğünde güçlenme, her biri eşit derecede önemli dört boyuttan oluşmaktadır. "Bunlar, bilişsel (kişinin kendi gerçekliğinin eleştirel anlayışı), *psikolojik* (özsaygı duygusu), *politik* (güç eşitsizliklerinin farkındalığı ve örgütlenme ile harekete geçme kabiliyeti) ve *ekonomik* (bağımsız gelir oluşturma kapasitesi) boyutlardır (Stromquist, 2012: 186).

Kadın hareketinin yanı sıra diğer disiplinlerde kavramın kullanılışına baktığımızda Sadan'a göre kavramın ortaya çıkması ve anlamının oluşmasında en belirgin etkileri olan üç yazardan biri Barbara Solomon'dur. Solomon, Afro-Amerikalı ezi-

\*Ankara Ün. Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

lenlerle yürüttüğü sosyal hizmetler çalışmasında kullandığı bir yöntem olarak güçlendirmenin altını çizer. Peter Berger ve Richard Neuhaus sosyal kurumlar aracılığıyla refah yükseltici hizmetleri geliştirmenin bir yolu olarak güçlendirmeyi öne sürmüşlerdir. Julian Rappaport, kavramı teorik olarak geliştirmiş ve bir sosyal politikayı da içeren bir dünya görüşü ve güçsüzlükten kaynaklanan toplumsal sorunlara bir çözüm yaklaşımı olarak sunmuştur (Sadan, 1997: 73). Öncelikli olarak sosyal hizmetler kaynaklı bir kavram olsa da güçlendirme psikoloji, eğitim, ekonomi ve toplumsal hareketler ve örgütlere ilişkin çalışmalar başta olmak üzere birçok farklı disiplin ve alanın paylaştığı bir kavramdır. Ancak burada özellikle Freire'nin kullandığı anlamıyla, hegemonya karşıtı, ezilenlerden yana bir eğitim söyleminin üretildiği radikal eleştirel eğitim geleneği bağlamında tartışılmaktadır. Bu çerçevede Freire'nin bankacı eğitim sistemi olarak tanımladığı geleneksel eğitim sisteminin karşıtı olarak yapılandırdığı sorun tanımlayıcı eğitimin hedefi bireysel ve toplumsal güçlendirmedir.

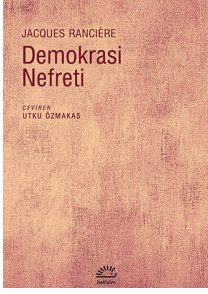
Radikal eleştirel eğitim bağlamında güçlendirme, kişilerin bireysel yaşam koşulları ve toplumsal konumlarına yönelik kişisel bilinçlenmelerini-topluluklar söz konusu ise toplulukları etkileyen şartlara ilişkin toplumsal bilinçlenmeyi; bu iki düzeyin, bireysel ve toplumsal, birbirini nasıl etkilediği, beslediği ve kesiştiklerini anlamayı; iktidar ilişkilerinin kültürel, siyasi, toplumsal ve ekonomik şartları nasıl belirlediğine yönelik bir farkındalık geliştirmeyi ve böylelikle bu düşünceler üzerinden bu etkilenimlere müdahalede bulunabilmeyi sağlayacak taktik ve stratejiler geliştirmeyi; ve tarihin öznelere ve dünya vatandaşları olarak kendini görüp, kabullenip bilerek bireysel ve toplumsal sorumlulukları kucaklamayı hedefleyen bir süreçtir (Sadan, 1997). Güçlendirici pedagoji, katılımcı, etkili, problem çözücü, çokkültürlü, diyaloga açık, sosyalleştiren, demokratik, araştırmayı güdüleyen, disiplinlerarası ve eyleyici bir süreç olmalıdır.

Güçlendirme kavramı üzerine yapılan tartışmalarda iktidar, iktidarın eğitim alanındaki

rolü gibi meselelerin yeterince ele alınmadığı vurgulanmaktadır (Inglis, 1997; Troyna, 2006; Archibald & Wilson). Güçlendirme yaklaşımını içeren eğitim yaklaşımında iktidar tartışması eksik bırakıldığında ezilenlerin siyasi bir bilinç edinerek toplumsal dönüşümü gerçekleştirmelerini öne çıkaran radikal bir yaklaşımdan ziyade mikro kredi gibi yöntemlerde olduğu gibi kapitalizm içinde, sistem içi bireysel çözümler yoluyla ekonomik olarak güçlenmeleri öne çıkmaktadır. Sayılan, kavramın liberal yorumunun 1980'lerden beri uygulanan neo liberal politikalar, kamunun ve modernleşmenin/kalkınmanın çöküşü, artan dış borç, ekonomik kriz sonucu sayıları giderek artan yoksullara yönelik duyarlılığı yansıttığını vurgulamıştır. Söz konusu süreçte güçlendirici yaklaşım, küresel aktörler (Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası gibi), hükümetler, sivil toplum örgütleri ağında işleyen yeni tür sosyal adalet politikalarının aracı olmuş ve güçlendirme, katılım, yönetim ve danışmanlık gibi yeni kavramlarla birlikte kalkınma gündeminin merkezine yerleşmiştir. Kavramın bu biçimde kullanılışı asıl olarak yoksullar, kadınlar, göçmenler gibi "dezavantajlı toplumsal gruplara" yönelik bir ilgiyi yansıtmaktadır. Bu çerçevede güçlendirme, kişilerin formel karar süreçlerine, ekonomik ve politik alana katılım ile fırsatların ve kendi çıkarlarının farkına varmalarını ifade etmektedir (Sayılan, 2006: 2). "Kimi için güçlenme?" "Ne için güçlenme?" gibi önemli soruların yanıtlarını aramayan ve güç ilişkilerini sorgulamayan bir güçlendirme, sistem içi geçici çözümlerle yetinen bir kavrayışın ürünüdür. Güçlendirme kavramının böylesi bir eğilimi ifade ettiğini düşünen kimi radikal eleştirel eğitim yazarları, eğitimin politik anlamda bilinçlenme ve özgürleşmeyi (emancipation) hedeflemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Inglis, 1997; Troyna, 2006; Archibald & Wilson).

## Kaynaklar:

- Archibald, Thomas & Wilson, Arthur L. (2011). "Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis" Conference Paper, Proceedings of the 52nd Annual Adult Education Research Conference.
- Darder, Antonia (2013) Critical Leadership for Social Justice and Community Empowerment. **Social Policy, Education and Curriculum Research Unit**. North Dartmouth: Centre for Policy Analyses/ UMass Dartmouth, <http://www.umassd.edu/seppce/centers/cfpa/>
- Freire, Paulo. (2006) **Ezilenlerin Pedagojisi**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, A. H. (1998). "Okuma- Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitimi" içinde **Okuryazarlık. Sözcükleri ve Dünyayı Okuma**. Ankara: İmge Kitabevi.
- Inglis, Tom. (1997). "Empowerment and Emancipation" içinde **Adult Education Quarterly**. Volume 48. Number 1. P 3-17.
- Page, Nanette and Czuba, E. Cherly. (1999) "Empowerment: What is it?" **Journal of Extension**. Volume 37, Number 5.
- Sadan, Elisheva. (1997). "Empowerment: Definitions and Meanings." **Empowerment and Community Planning**. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishers.
- Sayılan, Fevziye. (2006). "Halk Eğitimine Feminist Bir Bakış". **XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi**. 13-15 Eylül 2006, Muğla.
- Shor, I. (1992). **Empowering education: Critical Teaching for Social Change**. Chicago: University of Chicago Press.
- Stromquist, Nelly P. (2012). "Kadınların Güçlendirilmesinde Eğitimin Rolü" içinde **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim**. Der. F. Sayılan. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Troyna, Barry. (2006). "Blind Faith? Empowerment and Educational Research" içinde **International Studies in Sociology of Education**. University of Warwick. London: Routledge.



**DEMOKRASİ NEFRETİ**  
**Jacques Rancière**  
(Çeviri: Utku Özmakas)  
İletişim Yayınları

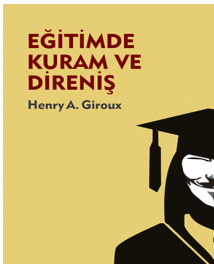
*"Rancière'in yazıları, solun yönünü şaşırdığı günümüzde, direnmeye nasıl devam edebileceğimizi gösteren ender anlamlı kavramlaştırmalardan biri."*

Slavoj Žižek

Düne kadar Avrupa'da resmî söylem totaliter dehşete karşı demokrasinin erdemlerini övüyordu. Devrimciler ise bugün ve buradaki demokrasiyi biçimsel bulup, gelecek bir gerçek demokrasiyi savunuyorlardı. Şimdi bütün bunlar geçmişte kaldı. Artık bazı hükümetler demokrasiyi silahların gücüyle ihraç ederken, Batı'da yeni düzenin aydınları kamusal ve özel yaşamın her parçasında demokratik bireyciliğin ve eşitlikçiliğin zararlı tezahürlerini teşhir etmek için aralarında yarışıyor. Bu ikisinin ortak değerleri yok edip yeni bir totalitarizm ürettiğini, insanlığı intihara sürüklediğini iddia ediyorlar.

Bu ideolojik dönüşümü anlamak için onu zenginliğin küresel yönetimi içinde ele almak yeterli değil. Eski zamanlardan beri, kendilerini halkı yönetmeye doğal olarak yetkili görenler "halkın yönetimi" fikri karşısında dehşete kapılmıştır. Jacques Rancière, demokrasi, siyaset, cumhuriyet ve temsil arasındaki karmaşık ilişkiyi incelerken, günümüzde yükselen demokrasi nefretinin kaynaklarını gösteriyor.

Demokrasi fikrinin, başkalarını yönetmeyi kendilerinin doğal hakkı olarak görenlerin huzurunu bozan, düzenlerini karıştıran gücünü hatırlatıyor. "Benim oyumla çobanın oyu bir olur mu?" sorusunu sorduran demokrasi korku ve nefretinin kaynaklarını gösteriyor.



**EĞİTİMDE KURAM VE DİRENİŞ**  
**Henry A. Giroux**  
(Çeviri: Senem Demiralp)  
Dost Kitabevi Yayınları

Eleştirel pedagojinin kurucusu sayılan Henry A. Giroux birbirinden can alıcı sorulara yanıt arıyor bu kitabında. Üçüncü binyılın başında, kamusal alanın özel sermaye tarafından yutulduğu, hiper-kapitalizmin eğitimi tamamen tekeline aldığı, her tür toplumsal eşitsiz-

liğin hiç olmadığı kadar derinleştiği bir dünyada eğitimcilerin yeri ve işlevi ne olmalı? Okulların tüm bu eşitsizlikleri üreten mücadele alanları olarak yeniden kavramlaştırılması neden bu denli elzem? Sadece genç insanların değil, demokrasinin ve tüm bir begeriyeğin varlık sebeplerini hedef alan bu köklü tehdide karşı gelmek yerleşmiş muhalefet dinamikleriyle neden mümkün görünmüyor? Öğrencileri sistem tarafından üretilmiş bir uyumluluk programının nesneleri değil, geniş tabanlı bir sosyal ve siyasi değişimin faileri olarak kurgulayan Giroux, tüm bir pedagoji sahasını yeni bir kuramsal ve gereçsel donanımla baştan sona kat ediyor.

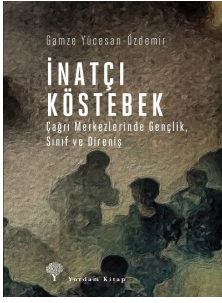


**BORÇLANDIRILMIŞ İNSANIN İMALİ**  
**Maurizio Lazzarato**  
(Çeviri: Murat Erşen)  
Açılım Kitap

Gerek özel gerek kamusal, borç bugün ekonomiden ve politikadan "sorumlu olanların" ana meşguliyeti gibi görünüyor. Bununla birlikte, Borçlandırılmış İnsanın İmali'nde, Maurizio Lazzarato, borcun, kapitalist ekonomi için bir tehdit olmak şöyle dursun, neoliberal projenin tam merkezinde yer aldığını gösteriyor. Marx'ın değeri pek bilinmemiş bir metnin yanı sıra, Nietzsche, Deleuze, Guattari ve yine Foucault'nun yazılarını yeniden okumak suretiyle, yazar borcun her şeyden önce politik bir inşa olduğunu ve alacaklı/borçlu ilişkisinin günümüz toplumlarının temel toplumsal bağını ve ilişkisini teşkil ettiğini ortaya koyuyor.

Borç sadece ekonomik bir dispoziyona indirgenemez; o aynı zamanda yönetilenlerin zamanının ve davranışlarının belirsizliğini azaltmayı hedefleyen, bireysel ve kolektif öznelliklerin denetimine ve yönetimine ilişkin bir güvenlik tekniğidir. Devlet'e, özel sigortalara ve daha genel olarak, şirketlere karşı hep daha fazla borçlu hale geliyoruz ve vaatlerimizi yerine getirmek için hayatlarımızın, "insani sermaye"mizin "girişimcileri" olmaya teşvik ve icbar ediliyoruz; tüm maddi, zihinsel ve duygulanımsal ufkumuz böylece yeniden biçimlendirilmiş ve alt üst edilmiş bulunuyor.

Bu imkânsız durumdan nasıl çıkabiliriz? Borçlu insanın neoliberal koşulundan yakamızı nasıl kurtarabiliriz? Eğer Lazzarato'nun yaptığı çözümlemeleri izlersek, çıkışın sadece teknik, ekonomik ya da mali olmadığını teslim etmemiz ve kapitalizmi yapılandıran temel toplumsal bağ ve ilişkiyi, yani borç sistemini yeniden köklü biçimde masaya yatırmamız gerekir.



**İNATÇI KÖSTEBEK:**  
*Çağrı Merkezlerinde Gençlik, Sınıf  
ve Direniş*  
**Gamze Yücesan Özdemir**  
**Yordam Kitap**

Çağrı merkezi çalışanları, Gezi Direnişi'nde daha bir dikkat çeker oldular. Eğitimli, Türkçesi ve kıyafeti düzgün, “beyaz yakalı”/“plaza çalışanı” gibi sıfatlarla anılan, çoğunluğu genç bu insanların eylemlere geniş katılımı şaşkınlıkla karışık bir sempati yarattı. Gerçekte, eylemlerden önce de onlarla sık sık muhatap oluyorduk. Telefonun karşı ucundaki bir ses olarak hayatımıza giren, işleri gereği her durumda güler yüzü, kibar, sorun çözücü görünmek zorunda olan çağrı merkezi çalışanları kimlerdi?

Gamze Yücesan-Özdemir, bir saha araştırmasına dâvanan elinizdeki kitapta bu genç emekçi kesimi gözlemleyip inceliyor, çağrı merkezlerinde emek-sermaye ilişkileri üzerinden gençlik, sınıf ve direniş konularını ele alarak genel sonuçlar çıkarıyor.

Yazar, çağrı merkezlerini “üçüncü binyılın fabrikaları”, çağrı merkezi çalışanlarını ise “21. yüzyılın proletaryası” olarak tanımlıyor. “Yeni proleterleşme dalgası”nın işçi sınıfı saflarına kattığı, günden güne sınıf içindeki ağırlığı artmakta olan bu genç emek gücünün, “post-endüstriyel emek”, “yaratıcı emek” ve “bilgi işçileri” gibi şirinleştirici ve bulanıklaştırıcı tanımlamaların aksine, “yıkıcı emek rejimleri” altında ağır bir sömürünün ve çok yönlü bir güvencesizliğin pençesinde olduğunu ortaya koyuyor.

Gamze Yücesan-Özdemir, çağrı merkezi çalışanlarının, aynı zamanda sınıf mücadelesinde de önemli bir aktör olarak sahne alacağını öngörüyor. Gezi’de ilk provalarını yapan bu aktör, yeni yüzyıl boyunca, ince ince kazarak kapitalizmin altını oyan “inatçı köstebek”lerden biri olmaya adaydır. Orhan Kemal’in “aydınlık gerçekçilik”ini sosyal bilimlerin alanında canlandıran Yücesan-Özdemir, büyük edebiyatçının iyimserliğini de paylaşıyor. Hayatı güzel ve yaşanır kılabilmek için, karanlık yeraltı tünellerinde dur durak bilmeden toprağı kazan inatçı köstebeklere ihtiyaç var!

**BİLİŞSEL KAPİTALİZM!:**  
**EĞİTİM VE DİJİTAL**  
**EMEK**  
**Editörler: Michael A. Peters**  
**& Ergin Bulut**  
**Nota Bene Yayınları**



Bilişsel kapitalizm tartışmaları her ne kadar yeni görünse de tarihsel kökenleri Deleuze ve Guattari’nin Kapitalizm ve Şizofreni, Foucault’un biyopolitika çalışmalarında ve başta Hardt ve Negri olmak üzere otonomist hareket içerisinde gözlemlenebilir. Günümüze yaklaştığında ise önce enformasyon toplumu, ardından Web 2.0 ve maddi olmayan emek tartışmaları ile birlikte bilişsel kapitalizm tartışmalara daha da somutlaşır yaşamımıza girdi.

Marksist kuram açısından bilişsel kapitalizm tartışmaları ise farklı yaklaşımları içerisinde barındırıyor. Christian Fuchs gibi isimler sermayenin yeni birikim stratejileri ile birlikte geçirdiği dönüşümleri açıklarken kavramın kendisine, bilişsel kapitalizme, karşı çıkıyor; buna karşın otonomist hareket içerisinde yer alan isimler özellikle maddi olmayan emek tartışmaları üzerinden farklı bir tanımlama yoluna giriyorlar. Kapitalizmin geçirdiği dönüşümler ile birlikte sınıf yapısının değişip değişmediği tartışmaları da bu tartışmaların içerisinde yer alıyor. Bazı isimler bu dönüşümlerle birlikte yeni sınıf yapılarının oluştuğunu (ör; yaratıcı sınıf) ısrarla dillendirirken bazıları da kapitalizmin ana karakteristiğini koruduğunu ve dolayısıyla sınıf yapısında çok ciddi değişikliklerin olmadığından söz ediyorlar.

*Bilişsel Kapitalizm, Eğitim ve Dijital Emek* bir yandan bilişsel kapitalizm ile ilgili kafaları karıştıran farklı sorulara yanıtlar bulmaya çalışıp kuramsal bir zemin oluşturmaya çalışırken öte yandan bu “yeni dönem”in eğitim ile ilişkisine, başta yükseköğretim kurumları olmak üzere, odaklanıyor ve neoliberalizm ile birlikte eğitimin geçirdiği dönüşümü de merceği altına alıyor. Kitapta maddi olmayan emek tartışmalarıyla birlikte de *dijital emek*’e dair farklı yaklaşımlar göz önüne seriliyor.

Gezi ile birlikte daha sıklıkla konuşmaya başladığımız neoliberalizm ve onun yeni bir vechesi olduğu söylenen bilişsel kapitalizme dair doğru yanıtların bulunması bir yana doğru soruların sorulmasının bile oldukça güç olduğu çok sayıda konuya bu kitapla birlikte ciddi bir giriş yapılmış olunuyor.





**SOKAĞIN BELLEĞİ**  
1 Mayıs 1977'den Gezi Direnişine  
Toplumsal Hareketler ve Kent Mekanı  
Derleyen: Derya Fırat



## **SOKAĞIN BELLEĞİ:**

**1 Mayıs 1977'den Gezi Direnişine Toplumsal Hareketler ve Kent Mekanı**

**Derleyen: Derya Fırat**

**Dipnot Yayınları**

“Sokakta varolmak”, “sokağa inmek”, “sokağı geri almak”: bu ifadeler tüm dünyada 1960’lı yılların sonunda ve 1970’li yıllar boyunca siyasi toplumsal hareketlere damgasını vurmuştu. 1970’li yıllarda toplumsal hareketler bir yandan uzamda ayrılmış durumdaydılar (şehirler, kurtarılmış bölgeler, mahalleler, sokaklar, üniversiteler, okullar, kahvehaneler vb.), öte yandan eylem çeşitlilikleri içinde “sokakta varolmak” öne çıkmaktaydı.

12 Eylül 1980 Darbesi öncelikle “sokağı” boşaltmayı, temizlemeyi, dönüştürmeyi, “sokağa” bütünüyle hâkim olmayı hedefledi. Darbenin ardından gelen sokağa çıkma yasakları, sokak gösterilerinin yasaklanması, sokak isimlerinin değiştirilmesi vs. yurttaşların sadece siyasi düzlemde değil, gündelik yaşam pratikleri bağlamında da kentsel fiziki uzamla bağlarını kopardı.

Günümüzde “sokakta varolmak”, “sokağa inmek”, “sokağı geri almak” artık geçmişin kalıntısı olmaktan çıkmakta. Belleğin tazelenmesi, unutturulanın hatırlanması süreciyle karşı karşıyayız: 1 Mayıs’ı Taksim Meydanı’nda kutlamak için verilen mücadele; Tekel Direnişi, kentsel dönüşüm ve HES karşıtı mücadeleler; Emek Sineması, Taksim Gezi Parkı gibi kent mekânını korumaya yönelik direnişler; Tunus, Mısır, Libya gibi yakın coğrafyalarda yaşanan güncel tarihsel gelişmeler; Amerika ve Avrupa’daki “Occupy” hareketleri vs. sokağın siyasi açıdan taşıdığı önemin muhalif hareketler tarafından günümüzde yeniden sahiplenildiğini gösteriyor.



Özyaşam öykülerinde çocukluk genellikle yetişkinliğin tali bir evresi olarak yer alır. Ortalama hayatın bu en önemli evresi, çocukluk dönemi hakkında pek ipucu vermeyen doğup büyünülen yerler, mezun olunan okullar gibi bilgilerle; bunların arasına sıkıştırılmış küçük anekdotların hemen ardından sanki hiç yaşanmamış gibi atlanır geçilir. Oysa 'işte ben buyum' diyerek anlatılan yetişkinliğin bir kanaviçe gibi örüldüğü dönem orasıdır.

Çocukluklar'da 15 yetişkinin kendi kaleminde çocukluğunu okuyacaksınız. Kitap, üzerine inşa edip onca meşakkatli yaşamışlıkları taşıttığımız çocukluğumuzu yad etmekten öte, okurunun bir kez daha dikkatli bir şekilde arkasına bakmasını sağlayıp, o öğrenme döneminin öğretici bir kaynak olarak değerlendirilmesine aracı olacaktır.



sobilyayin.com